

การพัฒนากระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นโดยบูรณาการแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์
ร่วมกับแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคมเพื่อส่งเสริมความสามารถด้านการพูด
และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5

ศิริรัตน์ ปิงเมือง

ดุขฎิณิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรการศึกษาดุขฎิณิบัณฑิต
สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา
พฤศจิกายน 2563
ลิขสิทธิ์เป็นของมหาวิทยาลัยบูรพา

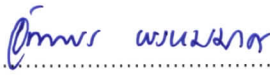
การพัฒนากระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นโดยบูรณาการแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์
ร่วมกับแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคมเพื่อส่งเสริมความสามารถด้านการพูด
และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5


ศิริรัตน์ ปิงเมือง

ดุขฎิณิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรการศึกษาดุขฎิณิบัณฑิต
สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา
พฤศจิกายน 2563
ลิขสิทธิ์เป็นของมหาวิทยาลัยบูรพา


คณะกรรมการควบคุมดุชนีพนธ์และคณะกรรมการสอบดุชนีพนธ์ ได้พิจารณา
ดุชนีพนธ์ของ ศิริวัฒน์ ปิงเมือง ฉบับนี้แล้ว เห็นสมควรรับเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตาม
หลักสูตรการศึกษาดุชนีพนธ์บัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน ของมหาวิทยาลัยบูรพาได้

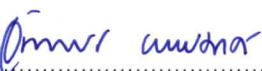
คณะกรรมการควบคุมดุชนีพนธ์


..... อาจารย์ที่ปรึกษาหลัก
(ดร.จันท์พร พรหมมาศ)

..... อาจารย์ที่ปรึกษาร่วม
(ดร.เด่นชัย ปราบจันดี)

คณะกรรมการสอบดุชนีพนธ์

..... ประธาน
(รองศาสตราจารย์ ดร.ฉลอง ทับศรี)

..... กรรมการ
(ดร.จันท์พร พรหมมาศ)

..... กรรมการ
(ดร.เด่นชัย ปราบจันดี)

..... กรรมการ
(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุวีพร อนุศาสนนันท์)

คณะศึกษาศาสตร์อนุมัติให้รับดุชนีพนธ์ฉบับนี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรการศึกษาดุชนีพนธ์บัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน ของมหาวิทยาลัยบูรพา

..... คณบดีคณะศึกษาศาสตร์
(รองศาสตราจารย์ ดร.สุภายู วีระวณิชตระกูล)

วันที่ 2A เดือน พฤษภาคม พ.ศ. 2563

กิตติกรรมประกาศ

ดุชฎินิพนธ์ฉบับนี้สำเร็จลุล่วงได้ด้วยความสามารถอย่างดียิ่งจาก ดร.จันทรพร พรหมมาศ อาจารย์ที่ปรึกษาหลัก และ ดร.เด่นชัย ปราบจันดี อาจารย์ที่ปรึกษาร่วมที่กรุณาให้คำปรึกษา แนะนำ และแก้ไขข้อบกพร่อง ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณเป็นอย่างสูง ไว้ ณ โอกาสนี้

ขอกราบขอบพระคุณ รองศาสตราจารย์ ดร.ฉลอง ทับศรี ประธานสอบดุชฎินิพนธ์ และผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุวีพร อนุศาสนนันท์ กรรมการสอบดุชฎินิพนธ์ที่กรุณาให้คำแนะนำ ข้อเสนอแนะ และแนวคิด ตลอดจนแก้ไขข้อบกพร่องในการทำวิจัยจนทำให้ดุชฎินิพนธ์ฉบับนี้ มีความสมบูรณ์ยิ่งขึ้น

ขอกราบขอบพระคุณผู้เชี่ยวชาญทุกท่าน ที่ได้กรุณาสละเวลาอันมีค่า ในการตรวจสอบ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยพร้อมทั้งให้คำแนะนำ ตลอดจนข้อคิดที่เป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการทำ วิจัย

ขอกราบขอบพระคุณ ครูสอนภาษาญี่ปุ่นจากโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการ ศึกษาขั้นพื้นฐานที่ให้ความร่วมมือเป็นอย่างดีในการให้ข้อมูล

ขอกราบขอบพระคุณ นายณรงค์ กิตติวงศ์ตระกูล ผู้อำนวยการโรงเรียนศรีราชา ที่กรุณา ให้ความอนุเคราะห์ และอำนวยความสะดวกในการทดลองเครื่องมือวิจัย

ขอกราบขอบพระคุณ นางสาวรุ่งทิพย์ พรหมศิริ ผู้อำนวยการโรงเรียนชลบุรี “สุขบท” ที่กรุณาให้ความอนุเคราะห์ และอำนวยความสะดวกในการเก็บรวบรวมข้อมูลวิจัย

ขอขอบคุณนักเรียนที่เรียนแผนการเรียนศิลป์-ภาษาญี่ปุ่น ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียน ศรีราชา ที่ให้ความร่วมมือเป็นอย่างดี ในการทดลองใช้เครื่องมือวิจัย และนักเรียนที่เรียน แผนการเรียนศิลป์-ภาษาญี่ปุ่น ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนชลบุรี “สุขบท” ที่ให้ความร่วมมือ เป็นอย่างดีในการเก็บข้อมูลเพื่อการวิจัย

ขอขอบคุณรุ่นพี่ที่เคารพ เพื่อนรัก รวมถึงบุคคลที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับคนอื่น ๆ ที่ผู้วิจัย ไม่ได้เอ่ยนามในนี้ที่เป็นแรงสนับสนุนในด้านต่าง ๆ ให้กับผู้วิจัยเป็นอย่างดีมาโดยตลอด

สุดท้ายนี้ คุณค่าและประโยชน์อันพึงมีจากการศึกษาวิจัยนี้ ผู้วิจัยขอน้อมนุชาพระคุณ บิดามารดาและบูรพาจารย์ทุกท่านที่ได้อบรมสั่งสอนวิชาความรู้ และให้ความเมตตาแก่ผู้วิจัย มาโดยตลอด และเป็นกำลังใจสำคัญที่ทำให้การศึกษาวิจัยฉบับนี้สำเร็จลุล่วงได้ด้วยดี

58810211: สาขาวิชา: หลักสูตรและการสอน; กศ.ด. (หลักสูตรและการสอน)

คำสำคัญ: แนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์/ แนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม/

กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น/ ความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่น/
ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่น

ศิริรัตน์ ปิงเมือง: การพัฒนากระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นโดยบูรณาการ
แนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ร่วมกับแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคมเพื่อส่งเสริม
ความสามารถด้านการพูดและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา
ปีที่ 5 (DEVELOPMENT OF JAPANESE INSTRUCTIONAL PROCESS BY INTEGRATING
LITERATURE CIRCLES APPROACH AND SOCIAL CONSTRUCTIVISM TO ENHANCE
MATHAYOMSUKSA FIVE STUDENTS' JAPANESE SPEAKING ABILITY AND LEARNING
ACHIEVEMENT) คณะกรรมการควบคุมคุรุภัณฑ์: จันทร์พร พรหมมาศ, ค.ด., เด่นชัย
ปราบจันดี, ค.ด., 180 หน้า. ปี พ.ศ. 2563.

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนากระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น
โดยบูรณาการแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ร่วมกับแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม
เพื่อส่งเสริมความสามารถด้านการพูดและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นของนักเรียน
ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 และเพื่อศึกษาผลการใช้กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่พัฒนาขึ้น
การดำเนินการวิจัยแบ่งเป็น 5 ระยะ ตามแนว ADDIE model คือ ระยะที่ 1 การวิเคราะห์
(Analysis phase) ระยะที่ 2 การออกแบบ (Design phase) ระยะที่ 3 การพัฒนา (Development
phase) ระยะที่ 4 การนำไปใช้ (Implementation phase) และระยะที่ 5 การประเมินผล
(Evaluation phase) กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาผล เป็นนักเรียนที่เรียนแผนการเรียน
ศิลป์-ภาษาญี่ปุ่น ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ของโรงเรียนชลบุรี “สุขบท” ปีการศึกษา 2563 จำนวน
25 คน ที่ได้จากการสุ่มแบบกลุ่ม (Cluster random sampling) เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย
ประกอบด้วย แบบสังเกตพฤติกรรมความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่นและแบบทดสอบ
วัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่น และวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้สถิติ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบน
มาตรฐาน และการทดสอบค่าที (Dependent sample)

ผลการวิจัยพบว่า 1) กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่พัฒนาขึ้น ประกอบด้วย หลักการ วัตถุประสงค์ ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอน บทบาทของครูและนักเรียน และการวัด และประเมินผล โดยกระบวนการเรียนการสอนนี้มีแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์และแนวคิด คอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคมเป็นแนวคิดทฤษฎีพื้นฐาน ซึ่งมีผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง คือ ความสามารถ ด้านการพูดและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นมีขั้นตอนการจัดการเรียนการสอน 3 ขั้นตอนที่เรียงลำดับอย่างต่อเนื่อง คือ ชั้นศึกษาค้นคว้า ชั้นไตร่ตรอง สะท้อนความคิด และชั้นสร้างความคิดรวบยอด โดยชั้นศึกษาค้นคว้า มุ่งใช้กลุ่มขนาดเล็กที่ปรับเปลี่ยนได้ตามความสนใจของนักเรียน และการเรียนรู้แบบร่วมมือเพื่ออ่าน และวิเคราะห์วรรณกรรมที่สนใจ ชั้นไตร่ตรองสะท้อนความคิด มุ่งให้มีการเสริมต่อการเรียนรู้จากครูโดยอภิปราย แลกเปลี่ยนความคิดและสรุปสิ่งที่ได้จากการศึกษา และได้ความรู้เพิ่มเติมจากครู และชั้นสร้างความคิดรวบยอด มุ่งให้นักเรียนนำเสนอผล ในรูปแบบต่าง ๆ และการให้ข้อมูลป้อนกลับจากครูเพื่อให้นักเรียนสร้างความคิดรวบยอดเกี่ยวกับ เนื้อหาสาระ การใช้ภาษาและวัฒนธรรมญี่ปุ่นได้ และ 2) ผลการใช้กระบวนการเรียนการสอน ภาษาญี่ปุ่นที่พัฒนาขึ้น พบว่านักเรียนที่เรียนด้วยกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น มีความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่น และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นหลังเรียนสูงกว่า ก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แสดงว่า กระบวนการเรียนการสอนภาษานี้ สามารถส่งเสริมความสามารถด้านการพูดและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นของนักเรียน ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5

58810211: MAJOR: CURRICULUM AND INSTRUCTION; Ed. D. (CURRICULUM AND INSTRUCTION)

KEYWORDS: LITERATURE CIRCLES/ SOCIAL CONSTRUCTIVISM/ JAPANESE INSTRUCTIONAL PROCESS/ JAPANESE SPEAKING ABILITY/ LEARNING ACHIEVEMENT

SIRARAT PINGMUANG: DEVELOPMENT OF JAPANESE INSTRUCTIONAL PROCESS BY INTEGRATING LITERATURE CIRCLES APPROACH AND SOCIAL CONSTRUCTIVISM TO ENHANCE MATHAYOMSUKSA FIVE STUDENTS' JAPANESE SPEAKING ABILITY AND LEARNING ACHIEVEMENT. COMMITTEE: CHANPHORN PROMMAS, Ph.D., DENCHAI PRABJANDEE, Ph.D. 180 P. 2020.

The purposes of this study were to develop a Japanese instructional process by integrating Literature Circles Approach and Social Constructivism for Mathayomsuksa five students and to study the learners' learning achievement of the developed Japanese instructional process. The research process followed the ADDIE Model, conducted into 5 phases; Analysis Phase, Design Phase, Development Phase, Implementation Phase, and Evaluation Phase. The sample was 25 Mathayomsuksa five students of English-Japanese program at Chonburi "Sukkhobot" school for academic year 2019, who were randomly selected by cluster sampling. The research instruments were a Japanese speaking ability behavior observation form and a Japanese learning achievement test.

The data were then analyzed by using the descriptive statistics of mean and standard deviation, and dependent sample t-test. The results of the study were as follows:

- 1) The developed Japanese instructional process consisted of; principles, objectives, steps of learning procedure, roles of teacher and students, and measurement and evaluation. The instructional process based on Literature Circles and Social Constructivism as a fundamental comprised of 3 steps for learning procedure; inquiry, reflection, and concept invention. The inquiry step, focuses on small temporary group and collaborative learning to read and analyze the literature that the students are

interested in. Reflection step, aims to elaborate the knowledge from teacher by discussing, exchanging ideas, and summarizing what is gained from the study and gaining additional knowledge from teacher. The concept invention step, aim for students to present results in different ways and providing feedback from teacher to enable students to construct their own concept about the content, usage of Japanese language, and culture.

2) The results of using the developed instructional process showed that students who studied through the Japanese instructional process had the Japanese speaking ability and Japanese learning were significantly higher than before studying at the .05 level of statistical significance. It indicated that this instructional process could promote the Japanese speaking ability and Japanese learning achievement of Mathayomsuksa five students.

สารบัญ

	หน้า
บทคัดย่อภาษาไทย.....	ง
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ.....	ฉ
สารบัญ.....	ช
สารบัญตาราง.....	ญ
สารบัญภาพ.....	ฎ
บทที่	
1 บทนำ.....	1
ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา.....	1
วัตถุประสงค์ของการวิจัย.....	5
คำถามของการวิจัย.....	6
กรอบแนวคิดในการวิจัยและพัฒนา.....	7
ประโยชน์ที่ได้รับจากการวิจัย.....	8
ขอบเขตของการวิจัย.....	8
นิยามศัพท์เฉพาะ.....	9
2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	12
แนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ (Literature circles).....	13
แนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม (Social constructivism).....	22
ทฤษฎีการเรียนรู้ภาษาที่สอง (Second language acquisition).....	33
ความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่น.....	37
ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่น.....	51
หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 กลุ่มสาระการเรียนรู้ ภาษาต่างประเทศ (ภาษาญี่ปุ่น).....	63
กระบวนการเรียนการสอน.....	64
งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	70

สารบัญ (ต่อ)

บทที่	หน้า
3 วิธีดำเนินการวิจัย.....	73
ระยะที่ 1 การวิเคราะห์ (Analysis phase).....	73
ระยะที่ 2 การออกแบบ (Design phase).....	84
ระยะที่ 3 การพัฒนา (Development phase).....	96
ระยะที่ 4 การนำไปใช้ (Implementation phase).....	105
ระยะที่ 5 การประเมินผล (Evaluation phase).....	106
4 ผลการศึกษาและพัฒนา.....	107
ตอนที่ 1 ผลการพัฒนากระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นสำหรับนักเรียน ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5.....	107
ตอนที่ 2 ผลการใช้กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น.....	111
5 สรุปผล อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ.....	115
สรุปผลการวิจัย.....	116
อภิปรายผล.....	118
ข้อเสนอแนะ.....	127
บรรณานุกรม.....	129
ภาคผนวก.....	137
ภาคผนวก ก.....	138
ภาคผนวก ข.....	147
ภาคผนวก ค.....	174
ภาคผนวก ง.....	176
ประวัติย่อของผู้วิจัย.....	179

สารบัญญัตราาง

ตารางที่		หน้า
1	ผลการศึกษาเกี่ยวกับการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นโดยสนทนากลุ่มกับนักเรียน.....	74
2	ผลการศึกษาเกี่ยวกับการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นโดยสนทนากลุ่มกับครู.....	76
3	สรุปผลการศึกษาเกี่ยวกับการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น.....	79
4	สรุปสาระสำคัญของแนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง.....	81
5	เนื้อหา สาระและจุดประสงค์การเรียนรู้ของแผนการจัดการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น....	86
6	เกณฑ์การให้คะแนนความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่น จำแนกตามความสามารถในการสื่อสาร.....	89
7	ระดับพฤติกรรมกรรมการเรียนรู้ของแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่น.....	102
8	ความสัมพันธ์ของหลักการและแนวคิดทฤษฎีที่เป็นพื้นฐานของกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น.....	108
9	ขั้นการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน บทบาทครูและบทบาทนักเรียน.....	109
10	ผลการเปรียบเทียบความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่นก่อนเรียนและหลังเรียน.....	113
11	ผลการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นก่อนเรียนและหลังเรียน.....	114
12	ค่าความยากง่าย (p) ค่าอำนาจจำแนก (r) และค่าความเชื่อมั่น r_{tt} ของแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่น (จำนวน 30 ข้อ).....	175
13	ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยคะแนนความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่นรายบุคคลก่อนเรียนและหลังเรียน.....	177
14	ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่น ก่อนเรียนและหลังเรียน.....	178

สารบัญภาพ

ภาพที่	หน้า
1 กรอบแนวคิดในการวิจัยและพัฒนา.....	7
2 ความสอดคล้องของหลักการและแนวคิดทฤษฎีที่เป็นพื้นฐานของกระบวนการเรียน การสอนภาษาญี่ปุ่น.....	97
3 ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนของกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น.....	99
4 กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่บูรณาการแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ ร่วมกับแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม.....	117

บทที่ 1

บทนำ

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

ความเป็นโลกาภิวัตน์มีอิทธิพลต่อการดำเนินชีวิตของคนไทย โดยเฉพาะอย่างยิ่ง การเรียนรู้ที่จะติดต่อ เข้าใจ และประสานสัมพันธ์กับคนชาติอื่นเพื่อการเข้าถึงองค์ความรู้ ด้านต่าง ๆ การดำเนินธุรกิจการค้าระหว่างประเทศ ความเข้าใจเกี่ยวกับวิถีทัศน์ของชุมชนโลก รวมถึงการอยู่ร่วมกันในสังคมโลกที่มีมุมมองหลากหลายทางวัฒนธรรม ดังนั้นการรู้ เข้าใจ และสามารถใช้ภาษาต่างประเทศได้จึงเป็นเรื่องสำคัญจำเป็นสำหรับคนไทยในยุคสมัยนี้ โดยเฉพาะภาษาของประเทศที่มีอิทธิพลต่อการขับเคลื่อนเศรษฐกิจ และความร่วมมือระหว่าง ประเทศของสังคมโลก ดังเช่นประเทศญี่ปุ่น

ประเทศญี่ปุ่นได้รับการยอมรับจากนานาชาติว่าเป็นหนึ่งในประเทศที่เป็นผู้นำ ทางเศรษฐกิจโลกแล้วยังนับว่าเป็นประเทศที่มีการลงทุนในประเทศไทยอย่างต่อเนื่อง ดังเห็นได้จาก ที่กองความร่วมมือการลงทุนต่างประเทศ (2560, หน้า 1) ระบุว่าประเทศญี่ปุ่นมีปริมาณ เงินลงทุนการยื่นขอส่งเสริมการลงทุนในประเทศไทยสูงที่สุดของมูลค่าการลงทุนจากต่างชาติ ทั้งหมด นอกจากนี้ประเทศญี่ปุ่นยังมีนโยบายส่งเสริมให้ชาวญี่ปุ่นเดินทางท่องเที่ยวนอกประเทศ และส่งเสริมให้ผู้สูงอายุเดินทางไปพำนักระยะยาว (Long stay) ในต่างประเทศ ซึ่งประเทศไทย ได้รับการสนับสนุนในการคัดเลือกให้เป็น 1 ใน 9 ประเทศ อันดับแรกในภูมิภาคเอเชีย-แปซิฟิก ที่รัฐบาลสนับสนุนให้ชาวญี่ปุ่นเดินทางไปท่องเที่ยว และมาพำนักระยะยาวหลังจากเกษียณ จากการทำงาน (Japan Association of Travel Agents, 2010, pp. 1-18) ทั้งนี้ จากสถิติ ของการท่องเที่ยวแห่งประเทศไทย (กองเศรษฐกิจการท่องเที่ยวและกีฬา, 2563, หน้า 1-3) พบว่า 1 ใน 6 ประเทศอันดับแรกที่เดินทางมาท่องเที่ยวที่ประเทศไทยมากที่สุด คือ ประเทศญี่ปุ่น

สำหรับประเทศไทย ได้มีผู้สนใจเรียนภาษาญี่ปุ่นมาโดยตลอด ดังที่ เจแปนฟาวน์เดชัน (เจแปนฟาวน์เดชัน, 2561, pp. 1-17) ได้รายงานผลการสำรวจสถาบันสอนภาษาญี่ปุ่น ในต่างประเทศ ตั้งแต่ปี ค.ศ.1979-2018 ซึ่งพบว่า ในปี ค.ศ. 2018 มีการสอนภาษาญี่ปุ่น ในโรงเรียน ทั้งหมด 142 ประเทศ และประเทศไทยถูกจัดอยู่ในอันดับที่ 5 ของประเทศที่มีจำนวน ผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นมากที่สุดในโลก และมีอัตราการเพิ่มของจำนวนผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นมากที่สุด เป็นอันดับที่ 4 ของโลก โดยมีผู้เรียนในระดับมัธยมศึกษาเป็นจำนวนมากที่สุด และมีแนวโน้ม

เพิ่มขึ้นอย่างต่อเนื่อง อย่างไรก็ตาม กระทรวงศึกษาธิการ (2551, หน้า 1-3) ได้ตระหนักถึงความสำคัญและความจำเป็นที่นักเรียนไทยควรรู้ภาษาญี่ปุ่นเพิ่มจากภาษาอังกฤษ โดยจัดให้มีการเรียนรู้ภาษาญี่ปุ่นระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานหลักสูตร 3 ปี (ม.4-6) ซึ่งมุ่งพัฒนาผู้เรียนให้มีทักษะ และสามารถสื่อสารภาษาญี่ปุ่นขั้นพื้นฐานได้อย่างมีประสิทธิภาพในสถานการณ์ต่าง ๆ ทั้งการฟัง พูด อ่าน เขียนและแสดงออก สามารถใช้ภาษาในการแสวงหาความรู้ ศึกษาต่อ ประกอบอาชีพ มีความรู้ความเข้าใจเรื่องราว และวัฒนธรรมของเจ้าของภาษาเพื่อเข้าถึงปรัชญา วิถีคิด และวิถีชีวิตของชาวญี่ปุ่น เพื่อที่จะสร้างโอกาสในการเข้าถึงองค์ความรู้ด้านเทคโนโลยี สมัยใหม่และอุตสาหกรรมชั้นนำของโลก การเติบโตในด้านการทำงาน การติดต่อธุรกิจ การค้า หรือการทำงานร่วมกับองค์กรญี่ปุ่น

แต่ทว่า มีผลการศึกษาที่แสดงให้เห็นว่า การเรียนภาษาญี่ปุ่นของนักเรียนมัธยมศึกษาไทย ยังพบปัญหา ดังเช่นผลการสำรวจความคิดเห็นของครูไทยที่สอนภาษาญี่ปุ่น จำนวน 106 คน (เจแปนฟาร์นเดชั่น, 2554, หน้า 1-5) และบทความของ ทาคาชิ มิอุระ (2555, หน้า 8-9) เกี่ยวกับการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นในระดับมัธยมศึกษาของประเทศไทย ซึ่งต่างบ่งชี้ไปในทิศทางเดียวกันว่า นักเรียนมีความสามารถในการพูดภาษาญี่ปุ่นไม่ดีพอ ซึ่งอาจเป็นเพราะว่าครูส่วนใหญ่มักสอนภาษาญี่ปุ่นโดยเน้นการสอนไวยากรณ์เป็นหลัก การจัดกิจกรรมที่เปิดโอกาสให้นักเรียนได้ฝึกพูดหรือสนทนามีค่อนข้างจำกัด และนักเรียนส่วนใหญ่เรียนภาษาญี่ปุ่นเพื่อใช้ในการสอบ จึงมุ่งท่องจำคำศัพท์ และความรู้ด้านไวยากรณ์ ดังนั้น การพัฒนานักเรียนให้สามารถพูดภาษาญี่ปุ่นได้จึงเป็นเรื่องที่ต้องเร่งพัฒนา เพราะการพูดเป็นเครื่องมือที่สำคัญที่สุดในการติดต่อสื่อสาร และมีประสิทธิภาพมากกว่าการสื่อสารประเภทอื่น ถ้าปราศจากการพูดแล้ว การติดต่อเพื่อสื่อความรู้ ความเข้าใจ และความคิดระหว่างบุคคล จะประสบความสำเร็จได้ยาก (Frith, 1970, p. 152)

ธรรมชาติของวิชาภาษามีการเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา และมีเนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับชีวิตจริงในทางปฏิบัติมากกว่าวิชาอื่น รวมถึงเนื้อหาสาระมีขอบเขต และความซับซ้อนไม่เหมือนวิชาอื่น เพราะการเรียนการสอนภาษาจะครอบคลุมตั้งแต่การสอนไวยากรณ์ คำศัพท์ ทักษะทั้งสี่ด้าน (ฟัง พูด อ่าน และเขียน) ตลอดจนเนื้อหาสาระอื่น ๆ ด้วย เช่น วัฒนธรรม ทักษะการสื่อสาร และทักษะการเรียนรู้ การเรียนการสอนภาษาสามารถใช้ได้หลากหลายวิธี แต่ทว่ายังคงมุ่งสร้างบริบทสำหรับการสื่อสาร และการมีส่วนร่วมของนักเรียนมากกว่าวิชาอื่น อย่างไรก็ตาม การเรียนรู้ภาษาต่างประเทศซึ่งเป็นภาษาที่สอง มีความแตกต่างจากการเรียนรู้ภาษาไทย ซึ่งเป็นภาษาแม่ นักภาษาศาสตร์หลายท่าน อาทิเช่น Krashen (1982, pp. 175), Brown (2007,

pp. 85-88), Canale and Swain (1980, pp. 7-18) และ Kolb (1984, pp. 27-49) ได้อธิบายว่า การจัดการเรียนการสอนภาษาที่สองนั้น ครูต้องเลือกเนื้อหาสาระให้สัมพันธ์กับประสบการณ์ และจุดมุ่งหมายของนักเรียนเป็นสำคัญ ทั้งนี้ต้องคำนึงถึงการเชื่อมโยงความสัมพันธ์ระหว่างภาษา กับบริบททางสังคม ขนบธรรมเนียมและวัฒนธรรม สร้างบรรยากาศในการเรียนรู้ที่น่าสนใจ และไม่เคร่งครัด จัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่เน้นการเรียนรู้จากประสบการณ์ นักเรียนได้แสดง ความคิดเห็นหรือให้ข้อมูลสะท้อนผลจากสิ่งที่พบ และนำมาประมวลสร้างเป็นความเข้าใจ โดยมีครูทำหน้าที่เป็นผู้ช่วยเหลือหรือชี้แนะ จนนักเรียนสามารถสร้างความเข้าใจในความคิด รวบรวมข้อในเรื่องที่เรียน และนำความรู้ด้านภาษาไปใช้สื่อสารในชีวิตประจำวันได้อย่างถูกต้อง ตลอดจนสามารถเลือกใช้ภาษาได้เหมาะสมและสอดคล้องกับบริบททางสังคม ขนบธรรมเนียม และวัฒนธรรม

วรรณกรรมสัมพันธ์ (Literature circles) เป็นแนวการสอนภาษาแบบหนึ่งที่ได้รับการยอมรับว่าสามารถพัฒนานักเรียนให้เกิดทักษะการเรียนรู้ภาษาที่สอง (DaLIE, 2001, อ้างถึงใน Ronna, 2011, p. 72) Daniels (2002, pp.18-27) ได้อธิบายว่า แนวการสอน วรรณกรรมสัมพันธ์เป็นการจัดการเรียนสอนภาษาที่นักเรียนได้ทำกิจกรรมในกลุ่มย่อยทั้งการอ่าน และการอภิปรายที่มีการวิเคราะห์และแลกเปลี่ยนความคิดเห็น โดยผ่านการเรียนรู้แบบร่วมมือ (Collaborative learning) และการเรียนรู้ด้วยตนเองอย่างอิสระ (Independent learning) นอกจากนี้แนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ยังเป็นการสอนภาษาที่เปิดโอกาสให้นักเรียนได้พูด สนทนา ได้เสียง แสดงความคิดเห็นซึ่งกันและกัน และร่วมระดมความคิด เพื่อหาข้อสรุปของ ความคิดหรือความเข้าใจในเนื้อหาสาระที่ได้เรียนรู้ (Day, Spiegel, Mclellan, and Brown, 2002, pp.19-22) อย่างไรก็ตาม Daniels (2002, pp.18-27) ได้นำแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์มาใช้ จัดการเรียนการสอนภาษาที่สอง โดยเน้นการใช้เนื้อหาสาระที่ให้ความสำคัญกับบริบท ทางด้านสังคม และวัฒนธรรมที่ซ่อนอยู่ในตัวของภาษา จัดกิจกรรมที่สร้างความท้าทายให้นักเรียน ได้ร่วมมือกันคิด และทำเพื่อสร้างผลงานของตนเอง ซึ่งพบว่านักเรียนมีความรู้ความเข้าใจ ในความสัมพันธ์ระหว่างภาษาและวัฒนธรรม และสามารถนำไปใช้อย่างถูกต้องและเหมาะสม สำหรับการนำแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ไปใช้พัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียนอีกหลายคน มีดังเช่นการศึกษาของ Furr (2004, pp.1-9), Mark (2007, pp. 998-1012) และ Linuar and Yamin. (2015, pp.197-211) ซึ่งต่างได้ผลการศึกษาที่สอดคล้องในแนวทางเดียวกันว่า แนวการสอน วรรณกรรมสัมพันธ์ช่วยส่งเสริมให้นักเรียนมีความสามารถทางการอ่าน และการพูดภาษา ต่างประเทศดีขึ้น อีกทั้งมีความเข้าใจถึงความสัมพันธ์ระหว่างภาษาและวัฒนธรรม ความเหมือน

และความแตกต่างระหว่างภาษาและวัฒนธรรมของภาษาต่างประเทศที่เรียน และวัฒนธรรมของประเทศของตนเอง และนำไปใช้ได้จริง

การจัดการเรียนการสอนในศตวรรษที่ 21 มุ่งให้ความสำคัญกับการที่นักเรียนเป็นผู้สร้างความรู้ด้วยตนเอง การสอนของครูจึงต้องใช่วิธีที่ส่งเสริมการเรียนรู้ของนักเรียน และต้องเหมาะสมกับเนื้อหาวิชาและสมรรถนะต่าง ๆ ที่ต้องการให้เกิดขึ้นกับนักเรียน กิจกรรมการเรียนการสอนควรท้าทายความคิดและกระตุ้นให้อยากเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง จนเกิดความเข้าใจและสร้างความรู้ของตนเองได้ในที่สุด ตามที่ Vygotsky (1978, pp. 313-315, 321-323) ได้อธิบายการเรียนรู้ตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม (Social constructivism) ว่าเป็นการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นภายในตัวบุคคล ซึ่งบุคคลนั้นต้องเป็นผู้รับผิดชอบการเรียนรู้ของตนเอง การมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมทางสังคม ภาษาและวัฒนธรรมเป็นองค์ประกอบสำคัญที่มีอิทธิพลต่อกระบวนการเรียนรู้ การเรียนรู้ที่เกิดจากการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมโดยอาศัยสื่อกลางทางวัฒนธรรม รวมถึงการช่วยเหลือหรือชี้แนะจากผู้รู้หรือผู้ที่มีประสบการณ์มากกว่า จะช่วยให้บุคคลแก้ปัญหาที่ตนเองไม่สามารถทำได้ ประสบการณ์ที่เกิดขึ้นนี้จะช่วยให้บุคคลเกิดการเรียนรู้ และสามารถแก้ปัญหาเช่นเดียวกันนั้นได้ในอนาคต ซึ่งแนวทางดังกล่าวเรียกว่า การเสริมต่อการเรียนรู้ (Scaffolding) ซึ่งในการเรียนการสอนที่ใช้การเสริมต่อการเรียนรู้ จะเปิดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการเรียนการสอนหรือทำกิจกรรมต่าง ๆ โดยมีการสนทนาหรือตอบคำถามเกี่ยวกับเรื่องราวที่เรียนรู้ (Roehler and Cantlon, 1997, pp. 1)

นอกจากนี้ Vygotsky (1978, pp. 313-315, 321-323) ได้อธิบายเกี่ยวกับพัฒนาการทางพุทธิปัญญาของบุคคลบนพื้นที่รอยต่อพัฒนาการ (Zone of proximal development-ZPD) ว่าบุคคลมีศักยภาพพร้อมที่จะเรียนรู้ได้ แต่ต้องอาศัยความช่วยเหลือหรือการชี้แนะจากผู้ที่มีความรู้หรือประสบการณ์มากกว่า เพื่อช่วยให้ตนเองเกิดการเรียนรู้และสามารถแก้ไขปัญหาได้ การเรียนรู้จึงเป็นการก้าวข้ามผ่านช่องว่างของพื้นที่รอยต่อพัฒนาการทางพุทธิปัญญาหรือการขยายขอบเขตความสามารถของบุคคลนั้นให้ก้าวไปสู่จุดที่สูงขึ้นได้ และเมื่อบุคคลเกิดการเรียนรู้แล้ว การเสริมต่อการเรียนรู้จะลดลงตามระดับของการเรียนรู้ที่ค่อย ๆ เพิ่มขึ้น ดังการศึกษาของ วิภาสทิษฐ์ หิรัญรัตน์ (2557, หน้า 142-156) ที่พบว่า การส่งเสริมศักยภาพทางการเรียนในวิชาภาษาอังกฤษโดยใช้หลักแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม ทำให้นักเรียนมีปฏิสัมพันธ์ภายในกลุ่ม และให้ความร่วมมือในการเข้าร่วมกิจกรรม ซึ่งส่งผลให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้น และเกิดการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพสูงขึ้น และการศึกษาของ สรिता บัวเขียว (2559, หน้า 1-16) ที่พบว่า การเสริมต่อการเรียนรู้เป็นแนวทางที่ผู้ที่มีศักยภาพสูง

สามารถนำไปใช้เพื่อช่วยผู้ที่มีศักยภาพต่ำกว่าให้เกิดการเรียนรู้และพัฒนาได้อย่างเต็มตามศักยภาพ ถึงแม้ว่าการทำงานนั้นเกินระดับความสามารถที่จะกระทำได้สำเร็จด้วยตนเอง

จากความสำคัญของการรู้ภาษาญี่ปุ่น และความต้องการในการใช้ภาษาญี่ปุ่นเพื่อการสื่อสาร การทำงานและการศึกษาต่อของบุคคลกลุ่มต่าง ๆ ที่เพิ่มมากขึ้น ดังนั้นกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่สามารถส่งเสริมการเรียนรู้ และพัฒนาสมรรถนะของนักเรียนไทย จึงถือได้ว่าเป็นกลไกสำคัญ โดยเฉพาะความสามารถในการพูดภาษาญี่ปุ่น ซึ่งเป็นจุดที่ควรปรับปรุงและพัฒนาของนักเรียน อย่างไรก็ตามจากการศึกษาของผู้วิจัยพบว่า ยังไม่ปรากฏว่ามีกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่นำแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์มาใช้ร่วมกับแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม ด้วยเหตุนี้ผู้วิจัยจึงมีความสนใจที่จะนำแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์มาบูรณาการร่วมกับแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคมเพื่อพัฒนาเป็นกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น ที่น่าจะทำให้นักเรียนได้พัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่น และความสามารถด้านการพูดดียิ่งขึ้น ซึ่งสอดคล้องกับเป้าหมายของการจัดการเรียนการสอนภาษาที่สองที่มุ่งเน้นให้นักเรียนนำความรู้ด้านภาษาที่เรียนไปใช้สื่อสารในชีวิตประจำวันได้อย่างถูกต้อง (Brown, 2007, pp. 85-88) สำหรับในการวิจัยครั้งนี้ เป็นการศึกษากับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 เนื่องจากนักเรียนได้เรียนภาษาญี่ปุ่นมาแล้ว จึงรู้คำศัพท์และมีความรู้ด้านไวยากรณ์พื้นฐานเพียงพอสำหรับการศึกษาวรรณกรรมด้วยตัวของนักเรียนได้ กระบวนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่พัฒนาขึ้นนี้ จะทำให้นักเรียนได้เรียนภาษาญี่ปุ่นผ่านกลุ่มร่วมมือเพื่อศึกษาวรรณกรรมที่มีเนื้อหาสอดแทรก และสะท้อนความเข้าใจเชิงวัฒนธรรมของประเทศญี่ปุ่น จนทำให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ที่สามารถสร้างความรู้ของตนเองได้ ซึ่งจะเป็นประโยชน์ต่อตัวนักเรียนและการจัดการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นในห้องเรียนสำหรับนักเรียนไทยต่อไป

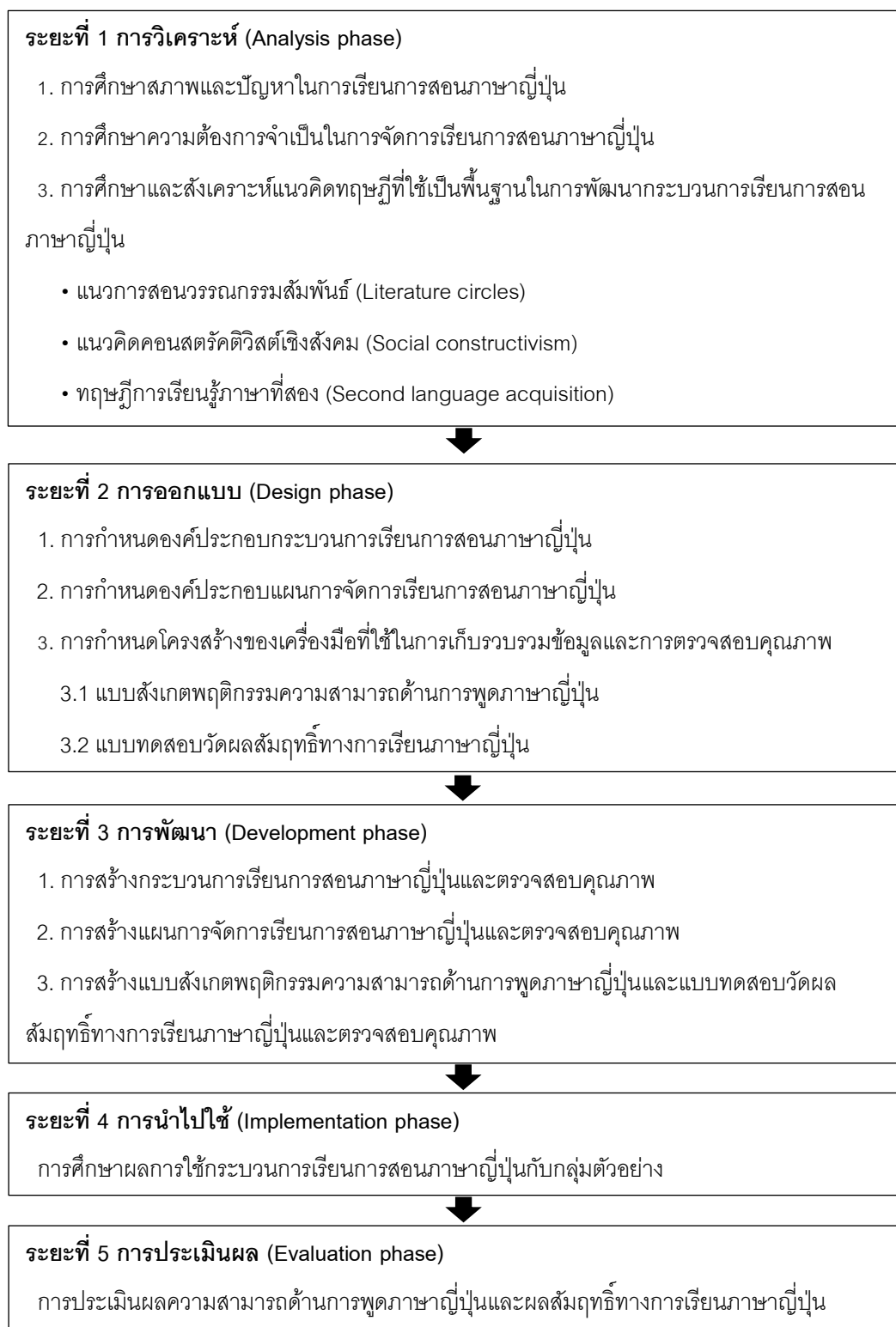
วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อพัฒนากระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นโดยบูรณาการแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ร่วมกับแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคมเพื่อส่งเสริมความสามารถด้านการพูด และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5
2. เพื่อศึกษาผลการใช้กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่พัฒนาขึ้น ที่มีต่อความสามารถด้านการพูด และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5

คำถามของการวิจัย

1. กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นโดยบูรณาการแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ร่วมกับแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม เพื่อส่งเสริมความสามารถด้านการพูด และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 เป็นอย่างไร
2. กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่พัฒนาขึ้น มีผลต่อความสามารถด้านการพูด และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 หรือไม่ อย่างไร

กรอบแนวคิดในการวิจัยและพัฒนา



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัยและพัฒนา

ประโยชน์ที่ได้รับจากการวิจัย

1. ได้แนวคิดกรรมการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นสำหรับระดับมัธยมศึกษา ซึ่งครูสามารถใช้เป็นทางเลือกในการจัดการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น เพื่อส่งเสริมความสามารถด้านการพูด และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน
2. เป็นแนวทางในการพัฒนากระบวนการเรียนการสอนภาษาที่สองสำหรับครู และผู้ที่สนใจทั่วไป เพื่อใช้ในการเสริมสร้างสมรรถนะด้านภาษาของนักเรียน โดยมุ่งให้นักเรียนได้เรียนรู้ภาษาผ่านวัฒนธรรม และการเสริมต่อการเรียนรู้จนทำให้นักเรียนสามารถสร้างความรู้ และความเข้าใจในภาษาได้ดียิ่งขึ้น
3. ได้แนวทางการวิจัยด้านการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่นำไปใช้ในการพัฒนาตัวแปรอื่นที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ภาษาญี่ปุ่นของนักเรียน เช่น การคิดไตร่ตรอง (Reflective thinking) ทักษะทางสังคม (Social skill) การรับรู้ความสามารถของตนเอง (Self-Efficacy) เป็นต้น

ขอบเขตของการวิจัย

ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้กำหนดขอบเขตของการวิจัย ดังต่อไปนี้

1. ประชากรที่ใช้ในการศึกษาผลการใช้กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่พัฒนาขึ้น คือ นักเรียนที่เรียนแผนการเรียนศิลป์-ภาษาญี่ปุ่น ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ของโรงเรียนขนาดใหญ่พิเศษ (นักเรียน 2,500 คน ขึ้นไป) จังหวัดชลบุรี สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 18
2. ตัวแปรที่ศึกษาผลการใช้กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่พัฒนาขึ้น มีดังนี้
 - 2.1 การจัดการเรียนการสอนตามกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่บูรณาการแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ร่วมกับแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม
 - 2.2 ความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่น
 - 2.3 ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่น
3. เนื้อหาที่ใช้ในการศึกษาผลการใช้กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่พัฒนาขึ้น คือ เนื้อหาของรายวิชาภาษาญี่ปุ่นระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 สาระที่ 1 ภาษาเพื่อการสื่อสาร และสาระที่ 2 ภาษาและวัฒนธรรม เรื่อง ความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับวัฒนธรรมของประเทศญี่ปุ่น สำหรับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ซึ่งประกอบด้วย 5 เรื่อง ๆ ละ 2 ชั่วโมง

4. ระยะเวลาที่ใช้ในการศึกษาผลการใช้กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่พัฒนาขึ้น สัปดาห์ละ 2 ชั่วโมง รวมทั้งสิ้น 12 ชั่วโมง

นิยามศัพท์เฉพาะ

1. การเรียนการสอนภาษาที่สอง หมายถึง การจัดการเรียนการสอนภาษาอื่นที่นอกเหนือจากภาษาแม่หรือภาษาแรก โดยคำนึงถึงการเชื่อมโยงความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับบริบททางสังคม ตลอดจนขนบธรรมเนียม และวัฒนธรรมของผู้ใช้ภาษาดังกล่าว เพื่อให้ นักเรียนสามารถนำความรู้ด้านภาษาไปใช้สื่อสารในชีวิตประจำวันได้อย่างถูกต้อง โดยเลือกใช้ภาษาได้เหมาะสม และสอดคล้องกับบริบททางสังคม ขนบธรรมเนียมและวัฒนธรรม

2. แนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ หมายถึง การจัดการเรียนการสอนที่เน้นนักเรียนเป็นศูนย์กลาง โดยให้ความสำคัญกับวัฒนธรรมในตัวภาษา และมุ่งใช้การลงมือปฏิบัติโดยผ่านการเรียนรู้แบบกลุ่มร่วมมือ ที่นักเรียนมีอิสระในการเลือกวรรณกรรมที่สนใจ สนทนา วิเคราะห์โต้แย้ง และอภิปรายเนื้อหาสาระของวรรณกรรมและการใช้ภาษา ซึ่งเป็นการเรียนการสอนภาษาที่ส่งเสริมการเรียนรู้ การทำงานร่วมกัน การแลกเปลี่ยนเรียนรู้และการสะท้อนคิดของนักเรียน

3. แนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม หมายถึง แนวคิดที่อธิบายเกี่ยวกับการเรียนรู้ว่าเกิดขึ้นภายในตัวบุคคลเอง โดยการมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมทางสังคม ภาษาและวัฒนธรรม รวมถึงการช่วยเหลือ และชี้แนะจากผู้รู้หรือมีประสบการณ์มากกว่า ซึ่งเป็นการเสริมต่อการเรียนรู้ (Scaffolding) ที่จะช่วยให้บุคคลเกิดการเรียนรู้ ทั้งนี้การช่วยเหลือเพื่อให้เกิดการเรียนรู้ ควรเป็นแบบก้าวหน้าจากระดับพัฒนาการที่มีอยู่ ไปถึงระดับพัฒนาการที่บุคคลมีศักยภาพที่จะไปถึง (Zone of proximal development) ซึ่งแต่ละคนจะมีช่องว่างหรือพื้นที่รอยต่อพัฒนาการนั้นแตกต่างกัน

4. กระบวนการเรียนการสอน หมายถึง การจัดการเรียนการสอนที่มีลำดับขั้นตอนในการดำเนินการต่อเนื่องอย่างเป็นระบบซึ่งสัมพันธ์และสอดคล้องกับแนวคิดทฤษฎีการเรียนรู้ที่ยึดถือ จนทำให้นักเรียนเกิดผลการเรียนรู้ตามที่คาดหวัง (Expected learning outcomes) ซึ่งเป็นไปตามวัตถุประสงค์ของการเรียนการสอนนั้น

5. ADDIE Model หมายถึง การออกแบบและพัฒนากระบวนการเรียนการสอนอย่างเป็นระบบ ซึ่งประกอบด้วย 5 ระยะ ได้แก่ ระยะที่ 1 การวิเคราะห์ (Analysis phase) ระยะที่ 2 การออกแบบ (Design phase) ระยะที่ 3 การพัฒนา (Development phase) ระยะที่ 4 การนำไปใช้ (Implementation phase) และระยะที่ 5 การประเมินผล (Evaluation phase)

6. กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นโดยบูรณาการแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ร่วมกับแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม หมายถึง การจัดกิจกรรมการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาที่มีลำดับขั้นตอนในการดำเนินการอย่างต่อเนื่อง ซึ่งทำให้นักเรียนสามารถบรรลุผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง คือ ความสามารถด้านการพูด และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นดีขึ้น โดยกระบวนการเรียนการสอน ประกอบด้วย หลักการ วัตถุประสงค์ ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอน บทบาทของครูและนักเรียน และการวัดและประเมินผล องค์ประกอบเหล่านี้มีความเกี่ยวเนื่องสัมพันธ์ และสอดคล้องตามแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์และแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม และเป็นไปตามทฤษฎีการเรียนรู้ภาษาที่สอง ที่มุ่งเน้นนักเรียนเป็นศูนย์กลางในการเรียนการสอน โดยมีการศึกษาวรรณกรรมที่มีเนื้อหาสาระซึ่งสอดคล้องพัฒนาการการเรียนรู้เป็นฐาน โดยผ่านการเรียนรู้แบบกลุ่มร่วมมือและการเรียนรู้ด้วยตนเองอย่างอิสระที่นักเรียนได้อ่านวรรณกรรมที่สนใจ มีการสนทนา แลกเปลี่ยน และสะท้อนความคิดร่วมกัน ซึ่งเป็นการเสริมต่อการเรียนรู้ที่ช่วยให้นักเรียนสามารถสร้างความรู้ในเรื่องที่ศึกษาได้ ซึ่งแสดงถึงการพัฒนาการเรียนรู้ตามศักยภาพที่นักเรียนสามารถไปถึงได้

7. ความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่น หมายถึง พฤติกรรมที่นักเรียนแสดงการโต้ตอบเพื่อสื่อสารและสื่อความหมายได้อย่างถูกต้องตามหลักภาษาญี่ปุ่น และวัตถุประสงค์ในการพูด ซึ่งเป็นผลที่เกิดขึ้นจากการเรียนตามกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่บูรณาการแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ร่วมกับแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม ทั้งนี้วัดได้จากแบบสังเกตพฤติกรรมความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่นที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น โดยวัดความสามารถในการสื่อสารตามแนวคิดของ Hymes (1972, pp. 269-293) คือ ความสามารถทางด้านไวยากรณ์หรือโครงสร้าง ความสามารถด้านภาษาศาสตร์เชิงสังคม ความสามารถในการใช้โครงสร้างภาษาเพื่อสื่อความหมาย และความสามารถในการใช้กลวิธีในการสื่อความหมาย

8. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่น หมายถึง ผลที่เกิดจากการเรียนการสอนตามกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นโดยบูรณาการแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ร่วมกับแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม ซึ่งวัดได้จากแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น ตามแนวทางการวัดพฤติกรรมในการเรียนรู้ด้านพุทธิพิสัยของ Bloom (1956, pp. 45-50) ใน 4 ด้าน ได้แก่ ความรู้ ความเข้าใจ การนำไปใช้ และการวิเคราะห์

9. แบบสังเกตพฤติกรรมความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่น หมายถึง เครื่องมือที่ใช้วัดและประเมินความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่นของนักเรียนที่เรียนตามกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่พัฒนาขึ้น โดยวัดความสามารถในการสื่อสารตามแนวคิดของ Hymes

(1972, pp. 269-293) ใน 4 ด้าน คือ ความสามารถทางด้านไวยากรณ์หรือโครงสร้าง ความสามารถด้านภาษาศาสตร์เชิงสังคม ความสามารถในการใช้โครงสร้างภาษาเพื่อสื่อความหมาย และความสามารถในการใช้กลวิธีในการสื่อความหมาย โดยแบ่งเป็นพฤติกรรมย่อย 7 ด้าน คือ การออกเสียง ไวยากรณ์ คำศัพท์ ความคล่องแคล่วในการใช้ภาษา ภาษาศาสตร์เชิงสังคม การใช้โครงสร้างภาษาเพื่อสื่อความหมาย และการใช้กลวิธีในการสื่อความหมาย และมีเกณฑ์การให้คะแนนพฤติกรรมย่อยเป็นแบบรูบริก 5 ระดับ

10. แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่น หมายถึง เครื่องมือที่ใช้วัดพฤติกรรมการเรียนรู้ของนักเรียนที่เรียนตามกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่พัฒนาขึ้นในด้านพุทธิพิสัยตามแนวคิดของ Bloom (1956, pp. 45-50) ใน 4 ด้าน คือ ความรู้ ความเข้าใจ การนำไปใช้ และการวิเคราะห์ แบบทดสอบดังกล่าวเป็นแบบปรนัย 4 ตัวเลือก จำนวน 30 ข้อ และมีเกณฑ์การให้คะแนนแบบ 0,1

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในการวิจัยเพื่อพัฒนากระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นโดยบูรณาการแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ร่วมกับแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ผู้วิจัยได้ดำเนินการศึกษาแนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องจากตำรา หนังสือ วารสาร และเอกสารที่เกี่ยวข้องทั้งในและต่างประเทศ ดังนี้

1. แนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ (Literature circles)
 - 1.1 ความหมายของแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์
 - 1.2 หลักการของแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์
 - 1.3 บทบาทของครูและนักเรียน
 - 1.4 ประโยชน์ของแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์
2. แนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม (Social constructivism)
 - 2.1 ความหมายของแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม
 - 2.2 พื้นที่รอยต่อพัฒนาการ (Zone of proximal development-ZPD)
 - 2.2.1 ความหมายของพื้นที่รอยต่อพัฒนาการ
 - 2.2.2 การนำแนวคิดพื้นที่รอยต่อพัฒนาการไปใช้ในการจัดการเรียนการสอน
 - 2.3 การเสริมต่อการเรียนรู้ (Scaffolding)
 - 2.3.1 ความหมายของการเสริมต่อการเรียนรู้
 - 2.3.2 หลักการของการเสริมต่อการเรียนรู้
 - 2.4 หลักการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม
3. ทฤษฎีการเรียนรู้ภาษาที่สอง (Second language acquisition)
 - 3.1 ความหมายของการเรียนรู้ภาษาที่สอง
 - 3.2 หลักการจัดการเรียนการสอนภาษาที่สอง
4. ความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่น
 - 4.1 ความหมายของการพูด
 - 4.2 ความสำคัญของการพูด
 - 4.3 องค์ประกอบของความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่น
 - 4.4 การวัดและประเมินความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่น

- 4.4.1 วิธีวัดความสามารถด้านการพูด
- 4.4.2 เครื่องมือวัดความสามารถด้านการพูด
- 4.4.3 ระดับการประเมินความสามารถด้านการพูด
- 5. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่น
 - 5.1 ความหมายของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
 - 5.2 ประเภทของแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
 - 5.3 ขั้นตอนการสร้างแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
 - 5.4 จุดมุ่งหมายของการวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
- 6. หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ (ภาษาญี่ปุ่น)
 - 7. กระบวนการเรียนการสอน
 - 7.1 ความหมายของกระบวนการเรียนการสอน
 - 7.2 องค์ประกอบของกระบวนการเรียนการสอน
 - 7.3 การออกแบบกระบวนการเรียนการสอน
 - 8. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง
 - 8.1 แนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์
 - 8.2 แนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม

แนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ (Literature circles)

ความหมายของแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์

วรรณกรรมสัมพันธ์ (Literature circles) ได้เริ่มต้นนำมาใช้ในการจัดการเรียนการสอนในปี ค.ศ. 1982 โดย Karen Smith ซึ่งเป็นครูประถมศึกษาเมืองฟินิกซ์ มลรัฐแอริโซนา ประเทศสหรัฐอเมริกา เนื่องจากนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 เห็นหนังสือวรรณกรรมของเขา และแสดงความสนใจที่จะอ่านวรรณกรรมนั้น Smith จึงเปิดโอกาสให้นักเรียนได้เลือกอ่านวรรณกรรมที่สนใจ และจับกลุ่มสนทนาเกี่ยวกับวรรณกรรมที่อ่านอย่างไม่เป็นทางการ ซึ่งกลุ่มมีความซับซ้อนในการสนทนาเพิ่มขึ้น หรืออภิปรายโดยปราศจากความช่วยเหลือหรือคำแนะนำจากครู ซึ่งเหตุการณ์นี้นับว่าเป็นจุดเริ่มต้นของแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ ซึ่งต่อมามีนักการศึกษาได้ศึกษาวิจัยเกี่ยวกับแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ (Daniels, 2002, pp. 31-33)

คำว่า “Literature circles” มีการเรียกชื่อหลากหลาย เช่น วรรณกรรมสัมพันธ์ กิจกรรม แวดวงวรรณกรรม หรือกลุ่มวรรณกรรม วงจรวรรณกรรม สำหรับการวิจัยนี้ ผู้วิจัยใช้คำว่า “แนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์” ซึ่งมีนักการศึกษาหลายคนได้ให้ความหมายไว้ ดังนี้

Daneils (1994, p. 2) อธิบายความหมายของแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ ว่าเป็น การจัดการเรียนการสอนที่เน้นการเรียนรู้แบบร่วมมือ (Collaborative learning) และการเรียนรู้ อย่างอิสระ (Independent learning) ซึ่งนักเรียนได้เลือกศึกษาวรรณกรรมได้ตามความสนใจ มีการแบ่งกลุ่มขนาดเล็กที่ปรับเปลี่ยนได้ตามความสนใจของนักเรียน (Small temporary group) โดยนักเรียนจะได้รับบทบาทที่ต่างกัน นักเรียนมีการสนทนา อภิปราย แสดงความคิดเห็น ซึ่งกันและกัน และร่วมกันวิเคราะห์เนื้อหาสาระของวรรณกรรม

Hill, Noe, and Johnson (1999, pp. 4-5) ให้ความหมายว่า แนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ เป็นการจัดการเรียนการสอนที่ใช้การเรียนรู้แบบร่วมมือ ซึ่งนักเรียนเลือกอ่านวรรณกรรม ได้อย่างอิสระ มีการแบ่งกลุ่มเพื่อสนทนาและร่วมกันวิเคราะห์เกี่ยวกับเนื้อหาสาระของวรรณกรรม

DaLie (2001, อ้างถึงใน Ronna, 2011, p. 72) ได้กล่าวถึงความหมายของ แนวการสอน วรรณกรรมสัมพันธ์ ว่าเป็นการจัดการเรียนการสอนสำหรับนักเรียนในห้องเรียนภาษาที่หนึ่ง (ภาษาอังกฤษ) ที่มีวัตถุประสงค์หลักเพื่อสนับสนุนการอ่านอย่างอิสระและความรู้สึกชอบ หรือไม่ชอบในการอ่าน และเป็นการจัดการเรียนการสอนสำหรับนักเรียนที่เรียนภาษาที่สอง เพื่อส่งเสริมทักษะการเรียนรู้ภาษาที่สอง และกลยุทธ์ในการอ่าน

Chase and Pheifer (2002, p. 1) อธิบายว่า การสอนตามแนววรรณกรรมสัมพันธ์ เป็นการจัดการเรียนการสอนภาษาที่ใช้การเรียนรู้แบบร่วมมือ การอ่านอย่างอิสระและการสนทนา กลุ่ม เพื่อส่งเสริมและสนับสนุนให้นักเรียนได้อ่านและอภิปรายเกี่ยวกับเรื่องราวในวรรณกรรม

Furr (2004, pp. 3-4) ให้ความหมายของแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ สรุปได้ว่าเป็น การจัดการเรียนการสอนภาษาที่สองที่มุ่งเน้นนักเรียนเป็นศูนย์กลาง ใช้การเรียนรู้แบบร่วมมือ และการเรียนรู้ด้วยตัวเองอย่างอิสระ โดยนักเรียนเลือกวรรณกรรมที่ตนเองสนใจ จับกลุ่มสนทนา ได้แย้งหรืออภิปราย และแลกเปลี่ยนความคิดเห็นซึ่งกันและกันโดยใช้ภาษาที่สอง เพื่อหาข้อสรุป ของความเข้าใจในเนื้อหาสาระที่เรียน

กล่าวโดยสรุป แนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ เป็นการจัดการเรียนการสอนภาษา ที่เน้นนักเรียนเป็นศูนย์กลาง และมุ่งใช้การเรียนรู้แบบกลุ่มร่วมมือ ที่นักเรียนมีอิสระในการเลือก วรรณกรรมตามความสนใจ จับกลุ่มสนทนา วิเคราะห์ แลกเปลี่ยนความคิดและอภิปรายเนื้อหา สาระและการใช้ภาษาในวรรณกรรม ซึ่งเป็นการเรียนการสอนภาษาที่สองที่ส่งเสริมการเรียนรู้การทำงาน การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ และการสะท้อนคิดของนักเรียน

3. การแบ่งบทบาทหน้าที่ของสมาชิกในกลุ่ม และการปฏิบัติตามบทบาทที่รับผิดชอบ เป็นการฝึกให้นักเรียนมีความรับผิดชอบและรู้จักพึ่งพาตนเอง

4. การทำกิจกรรมช่วยเสริมสร้างทักษะการสรุปความคิดรวบยอดของนักเรียน เช่น นักเรียนสามารถอธิบายเนื้อหาสาระของวรรณกรรม รวมถึงเชื่อมโยงวรรณกรรมสู่ชีวิตประจำวัน ประสบการณ์ และความรู้ของตนเอง

Moeller and Moeller (2007, pp. 1-6) เสนอหลักการของแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ มีดังต่อไปนี้

1. การสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่มีความเป็นอิสระ ช่วยให้นักเรียนคิดและตัดสินใจ เลือกศึกษาในสิ่งที่สนใจ ซึ่งทำให้นักเรียนทำกิจกรรมอย่างตั้งใจและไม่รู้สึกตึงเครียด

2. การทำงานเป็นกลุ่ม การแบ่งบทบาทหน้าที่ของสมาชิกในกลุ่ม และการสลับกลุ่มตามวรรณกรรมที่นักเรียนมีความสนใจ ช่วยให้นักเรียนพัฒนาทักษะสังคม ทักษะการมีปฏิสัมพันธ์ และทักษะการสื่อสาร นอกจากนี้การทำงานเป็นทีมยังช่วยให้นักเรียนเข้าใจสถานการณ์ที่หลากหลายและกฎกติกาต่าง ๆ ในสังคม ความสามารถในการรู้จักผู้อื่น และการเข้าใจคนรอบตัว

3. การประเมินของครูและการประเมินตนเอง ช่วยให้นักเรียนได้รับรู้ระดับความสามารถด้านภาษาของตนเองและสิ่งทีนักเรียนควรปรับปรุงพัฒนา

4. การจัดการเรียนการสอนมีการสะท้อนคิด ซึ่งพัฒนากระบวนการคิด และทักษะทางปัญญาของนักเรียน

5. ครูอธิบายความรู้เพิ่มเติมเกี่ยวกับเนื้อหาสาระในวรรณกรรม เพื่อให้นักเรียนปรับความเข้าใจเดิมที่มีอยู่ให้ถูกต้องจนสามารถสรุปสร้างความรู้ได้

จากข้างต้น การเรียนการสอนตามแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ จึงควรจัดกิจกรรมทางภาษาที่มีลักษณะการเรียนรู้แบบร่วมมือ (Collaborative learning) และการเรียนรู้ด้วยตนเองอย่างอิสระ (Independent learning) โดยผ่านการทำกิจกรรมในกลุ่มขนาดเล็ก ทั้งการอ่านและการอภิปรายที่มีการวิเคราะห์ พุดสนทนา ได้เถียง แสดงความคิดเห็น และระดมความคิด เพื่อสรุปความคิดและความรู้ในเนื้อหาสาระของวรรณกรรม ทั้งนี้ครูมีหน้าที่จัดเตรียมกิจกรรมสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ คอยให้ความช่วยเหลือ ตลอดจนอธิบายความรู้ที่เกี่ยวข้องเพิ่มเติม เพื่อช่วยให้นักเรียนสรุปความคิดรวบยอดได้อย่างถูกต้อง

บทบาทของครูและนักเรียน

ในการจัดการเรียนการสอนตามแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ ครูและนักเรียนมีบทบาท ดังนี้

บทบาทของครู

Daniels (1994, pp. 24-25) ได้อธิบายว่าครูมีบทบาทในการจัดการเรียนการสอนตามแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ ดังต่อไปนี้

1. ให้นักเรียนมีอิสระในการเลือกวรรณกรรมที่สนใจ
2. เปิดโอกาสให้นักเรียนสนทนา แสดงความคิดเห็น วิเคราะห์ผลที่ได้จากการศึกษาค้นคว้า และตรวจสอบความรู้ของตนเองกับเพื่อนนักเรียน
3. กระตุ้นให้นักเรียนคิด เสนอความคิด รับฟังและสะท้อนความคิดของผู้อื่น
4. ตรวจสอบความเข้าใจของนักเรียน และอธิบายความรู้เพิ่มเติมเพื่อให้นักเรียนสร้างความรู้โดยปรับจากความเข้าใจเดิมที่มีอยู่ให้ถูกต้อง

Day, Spiegel, Mclellan, and Brown (2002, pp. 36-56) ได้อธิบายบทบาทของครูตามแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ สรุปได้ดังนี้

1. จัดสภาพแวดล้อมในการเรียนรู้โดยให้นักเรียนมีอิสระในการเลือกวรรณกรรมที่ต้องการศึกษา
2. ชี้แนะหรือใช้คำถามเพื่อกระตุ้นความคิดและการศึกษาค้นคว้าของนักเรียน
3. เปิดโอกาสให้นักเรียนสนทนา วิเคราะห์และตรวจสอบความรู้ของตนเองกับผู้อื่น
4. กระตุ้นให้นักเรียนรับฟังและสะท้อนความคิดของผู้อื่น รวมถึงเสนอความคิดของตนเอง
5. ตรวจสอบความรู้ความเข้าใจของนักเรียน
6. ให้ความรู้เพิ่มเติมเกี่ยวกับเนื้อหาสาระของวรรณกรรม เพื่อให้นักเรียนมีความรู้และความเข้าใจในวรรณกรรมที่ถูกต้อง

Moeller and Moeller (2007, pp. 1-6) อธิบายว่า ในการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ ครูควรมีบทบาท ดังต่อไปนี้

1. กำหนดระยะเวลาเพื่อให้นักเรียนได้สนทนาเกี่ยวกับวรรณกรรมที่อ่านอย่างสม่ำเสมอ
2. ชี้แนะการใช้คำถาม เพราะคำถามในการสนทนาควรมาจากตัวนักเรียนเอง การตั้งคำถามเป็นการฝึกให้นักเรียนแสดงความคิดจากเนื้อหาที่อ่านซึ่งส่งเสริมการเป็นนักอ่านและนักคิด
3. จัดการ กำกับ ดูแลและช่วยเหลือนักเรียน เพื่อให้กิจกรรมการอ่านดำเนินไปได้อย่างมีประสิทธิภาพ และจัดช่วงเวลาสำหรับการแลกเปลี่ยน รวบรวมข้อมูล บันทึก และประเมินผล

4. สังเกตและประเมินพฤติกรรมของนักเรียน และเปิดโอกาสให้นักเรียนได้สะท้อนความคิดหลังสนทนา ซึ่งทำให้นักเรียนมีการคิดไตร่ตรองประสบการณ์ที่ผ่านมาจนเกิดการเรียนรู้ที่นำไปปรับปรุงการเรียนรู้ของตนเองต่อไป

5. ให้นักเรียนทำการประเมินตนเอง เพื่อให้นักเรียนรับรู้ถึงจุดเด่น และจุดที่ควรปรับปรุงพัฒนา

กล่าวโดยสรุป ในการจัดการเรียนการสอนตามแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ ครูควรให้โอกาสนักเรียนได้เลือกศึกษาวรรณกรรมอย่างอิสระ ดูแล ช่วยเหลือ และชี้แนะให้นักเรียนได้สนทนา ซักถาม แลกเปลี่ยนความคิด และประเมินการเรียนรู้ของตนเอง นอกจากนี้ครูต้องสังเกตพฤติกรรมของนักเรียนระหว่างการทำกิจกรรมเพื่อประเมินผลการเรียนรู้ของนักเรียน

บทบาทของนักเรียน

นักการศึกษาได้อธิบายเกี่ยวกับบทบาทของนักเรียนในการเรียนตามแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ ไว้ดังต่อไปนี้

Daniels (1994, pp. 24-25) ได้อธิบายว่าหลังการอ่านวรรณกรรม นักเรียนแต่ละกลุ่มมีอภิปรายเนื้อหาสาระของวรรณกรรม โดยแบ่งบทบาทหน้าที่ ดังนี้

1. ผู้สนับสนุนการสนทนา เป็นสมาชิกที่ทำหน้าที่ซักถามระหว่างการสนทนาของกลุ่ม ซึ่งคำถามที่ใช้ควรส่งเสริมการสนทนาให้มีชีวิตชีวา ได้ข้อมูลของวรรณกรรมเชิงลึก และควรเป็นคำถามที่เปิดกว้าง
2. ผู้วิจารณ์ ทำหน้าที่ค้นหาข้อความสำคัญเพื่อกระตุ้นความคิด ความสนใจ และความสนุกสนาน ซึ่งการอ้างข้อความต้องบันทึกหมายเลขหน้าอ้างอิงไว้อย่างถูกต้อง ผู้ได้รับบทบาทนี้สามารถอ่านข้อความต่าง ๆ ให้สมาชิกในกลุ่มฟังหรือขอให้สมาชิกในกลุ่มอ่านพร้อมกัน เพื่อให้สมาชิกในกลุ่มแสดงความคิดเห็นในข้อความเหล่านั้น
3. ผู้อธิบาย มีหน้าที่วาดรูปหรือฉากที่เกี่ยวข้องกับวรรณกรรมหรือใช้ภาพตัดปะจากนิตยสาร รูปภาพจากอินเทอร์เน็ตและสื่ออื่น ๆ ได้ และยังทำหน้าที่เผยแพร่ผลงานศิลปะกับกลุ่ม พร้อมทั้งอธิบายเนื้อเรื่องที่เกี่ยวข้องผ่านผลงานด้านศิลปะ ซึ่งมักสร้างการสนทนาในกลุ่มให้มีความน่าสนใจ
4. ผู้เชื่อมโยง เป็นคนช่วยค้นหาประเด็นสำคัญในวรรณกรรม และเชื่อมโยงเนื้อหาเข้ากับชีวิตจริง ซึ่งอาจเชื่อมโยงเกี่ยวข้องกับโรงเรียน เพื่อน ครอบครัว บ้าน ชุมชนหรือเกี่ยวข้องกับภาพยนตร์ คนดัง สื่อมวลชน ฯลฯ ซึ่งนักเรียนมีอิสระในการเชื่อมโยงเหตุการณ์หรือตัวละครกับเรื่องราวอื่น ๆ ที่นักเรียนได้เรียนรู้ บทบาทนี้มีความสำคัญที่สุดในการชี้แจงเกี่ยวกับเหตุการณ์และรายละเอียดของวรรณกรรม

5. ผู้สรุป มีบทบาทในการเตรียมสรุปเรื่องที่ได้รับมอบหมายในการประชุมจะมีการสรุป รวมถึงการรวบรวมแนวคิดหลักหรือเหตุการณ์สำคัญที่ต้องจดจำ ตัวละครสำคัญ สัญลักษณ์ หรือจุดเด่นสำคัญอื่น ๆ ของเนื้อเรื่อง การสรุปที่ดีช่วยให้เพื่อนนักเรียนมองเห็นภาพรวม เหตุการณ์สำคัญ และรายละเอียดของวรรณกรรมได้เป็นอย่างดี

6. ผู้เพิ่มคำศัพท์ มีบทบาทในการบันทึกคำสำคัญ คำศัพท์แปลกใหม่หรือคำที่ไม่เคยรู้ ต้องบันทึกแหล่งที่มา และคำจำกัดความของคำศัพท์นั้น บทบาทนี้อาจจะเหมาะกับนักเรียนที่มีความสามารถในการวิเคราะห์ข้อความ

7. ผู้สืบค้น รับผิดชอบในการบันทึกสาระสำคัญ ซึ่งมีการอธิบายรายละเอียดในแต่ละฉากโดยใช้คำหรือแผนผังที่แสดงให้เห็นถึงการกระทำ

8. ผู้ค้นหาข้อมูล มีบทบาทในการหาข้อมูลพื้นฐานที่จำเป็นซึ่งเกี่ยวข้องกับวรรณกรรม ข้อมูลทางประวัติศาสตร์ ภูมิศาสตร์ วัฒนธรรม ดนตรีหรือข้อมูลอื่น ๆ ที่จะช่วยให้นักเรียนได้นำมาเชื่อมต่อกับวรรณกรรม

9. ผู้ค้นหาภาษา รับผิดชอบจำแนกประเภทของภาษาที่ใช้ในวรรณกรรม เช่น การเปรียบเทียบ คำอุปมาอุปไมย การเทียบให้เป็นบุคคล คำพูดที่ขยายซึ่งมีเนื้อหาเกินความจริง สิ่งเหล่านี้อาจนำไปสู่การอภิปรายเกี่ยวกับงานฝีมือของผู้เขียน

Moeller and Moeller (2007, pp. 1-6) อธิบายว่านักเรียนมีบทบาทตามแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ สรุปได้ดังนี้

1. เลือกอ่านวรรณกรรมอย่างอิสระจากหนังสือที่ครูเตรียมให้หรือหนังสือของนักเรียนเอง
2. จัดกลุ่มตามวรรณกรรมที่สนใจเลือกหรือมีความสนใจเหมือนกัน
3. แบ่งบทบาทหน้าที่ของสมาชิกภายในกลุ่ม
4. ทำความเข้าใจในบทบาทที่รับผิดชอบ และปฏิบัติตามบทบาทอย่างเคร่งครัด
5. มีการสลับบทบาทกัน เพื่อให้แต่ละคนมีโอกาสศึกษาวรรณกรรมจากหลากหลายมุมมอง ถ้านักเรียนได้รับครบทุกบทบาทแล้ว ครูจะยกเลิกกระบวนการนี้และให้นักเรียนใช้เพียงการบันทึกการตอบส่วนตัว

6. จัดบันทึกเพื่อเป็นเครื่องมือสำคัญในการอ่านและการสนทนา เพราะการบันทึกเป็นเสมือนพื้นที่ที่รวบรวมความคิดที่ได้จากสิ่งที่อ่าน

7. จับกลุ่มสนทนาหลังการอ่านอย่างเป็นกันเองเกี่ยวกับวรรณกรรมที่ตนเองเลือก และเปิดโอกาสให้สมาชิกทุกคนซักถาม แสดงความคิดเห็น หรือพูดเชื่อมโยงเนื้อหาของวรรณกรรมกับชีวิตของตนเอง เพื่อแลกเปลี่ยนเรียนรู้ และร่วมกันระดมความคิด เพื่อหาข้อสรุปของความคิดหรือความเข้าใจในเนื้อหาวรรณกรรม

Day, Spiegel, Mclellan, and Brown (2002, pp. 36-53) ได้อธิบายบทบาทของนักเรียนตามแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ สรุปได้ดังนี้

1. เลือกวรรณกรรมที่สนใจศึกษา
2. จับกลุ่ม และร่วมกันศึกษาวรรณกรรมที่สนใจตามแนวทางที่กลุ่มกำหนด
3. อภิปราย แลกเปลี่ยนความคิดเห็น และวิเคราะห์เชื่อมโยงความรู้ด้วยกัน
4. สรุปความเข้าใจในเนื้อหาสาระที่ได้เรียนรู้

กล่าวโดยสรุป ครูมีบทบาทเป็นผู้จัดเตรียมวรรณกรรมหรือข้อมูลต่าง ๆ ช่วยเหลือชี้แนะหรือกระตุ้นให้นักเรียนแก้ไขปัญหาด้วยตนเอง ตรวจสอบความเข้าใจของนักเรียน และอธิบายให้ความรู้เพิ่มเติม เพื่อให้นักเรียนสร้างความรู้โดยเปลี่ยนแปลงความเข้าใจเดิมที่มีอยู่ให้ถูกต้อง ส่วนนักเรียนต้องรับผิดชอบบทบาทหน้าที่ในการทำกิจกรรมอย่างเต็มที่ อภิปราย แลกเปลี่ยนความคิดเห็น วิเคราะห์เชื่อมโยงความรู้ และสรุปความเข้าใจในเนื้อหาสาระที่ได้เรียนรู้

ประโยชน์ของแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์

นักการศึกษาได้อธิบายเกี่ยวกับประโยชน์ของแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ไว้ดังนี้

Day, Spiegel, Mclellan, and Brown (2002, pp. 18-24) ได้อธิบายประโยชน์ของแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ สรุปได้ดังนี้

1. เป็นการเรียนรู้ที่นักเรียนได้มีโอกาสแลกเปลี่ยนเรียนรู้กันในกลุ่มย่อย ทำความรู้จักกันในกลุ่ม เรียนรู้การอยู่ร่วมกัน และทำงานด้วยกัน ซึ่งนักเรียนต้องรับผิดชอบบทบาทหน้าที่ เรียนรู้จากเพื่อนในกลุ่มเพื่อแบ่งปันความรู้ซึ่งกันและกัน และทำงานแบบพึ่งพาอาศัยกัน
2. ส่งเสริมให้นักเรียนได้พูดสนทนา วิเคราะห์และตรวจสอบความรู้ของตนเองกับผู้อื่น เพื่อเปรียบเทียบและเชื่อมโยงความรู้ใหม่ที่สร้างขึ้นกับความรู้เดิมที่มีอยู่

Chase and Pheifer (2002, pp. 1-2) อธิบายว่าการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์มีประโยชน์ต่อนักเรียน ดังนี้

1. เป็นการจัดการเรียนการสอนแบบร่วมมือที่เน้นกลุ่มย่อย สมาชิกจะความสามารถซึ่งทำให้นักเรียนเรียนรู้ได้ดี ทั้งทักษะทางสังคมและทักษะการทำงานร่วมกับผู้อื่น ซึ่งเป็นทักษะที่จำเป็นอย่างยิ่งในการดำรงชีวิต
2. เป็นการเรียนการสอนที่เน้นนักเรียนเป็นศูนย์กลาง ที่เน้นการเรียนรู้อย่างอิสระซึ่งช่วยสร้างแรงจูงใจในการเรียนรู้ และทำให้มีความสุขในการเรียน
3. ในการพูดสนทนาหรืออภิปราย นักเรียนได้ทำการวิเคราะห์และตรวจสอบความรู้ของตนเองกับผู้อื่น และเชื่อมโยงความรู้ใหม่ที่สร้างขึ้นกับความรู้เดิมที่มีอยู่ได้

Daniels and Steineke (2004, pp. 3-12) ได้อธิบายเกี่ยวกับประโยชน์ของแนวการสอน
วรรณกรรมสัมพันธ์ สรุปได้ดังนี้

1. ส่งเสริมการเรียนการสอนที่เน้นนักเรียนเป็นศูนย์กลาง มุ่งให้นักเรียนสร้างความรู้
ได้ด้วยตนเอง โดยจัดการเรียนรู้ตามความสนใจของนักเรียน ซึ่งมีครูเป็นผู้สนับสนุนและอำนวยความสะดวก
2. ช่วยพัฒนาทักษะทางสังคมและทำให้นักเรียนสร้างความรู้ใหม่และเรียนรู้ความคิด
ของผู้อื่น
3. ส่งเสริมการคิดอย่างมีวิจารณญาณเพราะนักเรียนได้ศึกษา วิเคราะห์และสรุปเนื้อหา
สาระที่ได้จากวรรณกรรม
4. เปิดโอกาสให้นักเรียนฝึกทักษะกระบวนการกลุ่ม บทบาทหน้าที่และความรับผิดชอบ
ในการทำงานกลุ่ม

Elhess and Egbert (2015, pp. 14-15) ได้อธิบายว่า ประโยชน์ของแนวการสอน
วรรณกรรมสัมพันธ์ มีดังนี้

1. ช่วยปรับปรุงพัฒนาความเข้าใจในภาษาระหว่างการศึกษาวรรณกรรม ซึ่งนักเรียน
มีการพัฒนาทักษะการเชื่อมโยง การตั้งคำถาม การลงข้อสรุป และการวิเคราะห์
2. ทำให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการเรียนการสอนมากขึ้น เป็นเพราะการสอน
ตามแนววรรณกรรมสัมพันธ์ส่งเสริมบรรยากาศการเรียนรู้แบบผ่อนคลายและไม่มีความกังวล
ซึ่งช่วยให้นักเรียนสามารถสร้างความมั่นใจในการใช้ภาษาที่สอง
3. ช่วยสร้างแรงจูงใจและส่งเสริมความรับผิดชอบของนักเรียน เพราะกิจกรรม
ตามแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ให้นักเรียนเลือกวรรณกรรมที่สนใจ และจับกลุ่มร่วมกันศึกษา
วรรณกรรมตามแนวทางที่กลุ่มกำหนด
4. เป็นแนวทางส่งเสริมการคิดวิจาร์ณญาณและการสะท้อนคิดของนักเรียน
เพราะนักเรียนเป็นทั้งผู้พูดและผู้ฟัง ในระหว่างอภิปราย ตอบโต้ และร่วมมือกันศึกษาวรรณกรรม
5. พัฒนาความสามารถในการพูดของนักเรียน ซึ่งแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์
เปิดโอกาสให้นักเรียนได้ฝึกการสื่อสารในสถานการณ์ที่เป็นจริง ตลอดจนมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม
และสื่อสารกับผู้อื่นเกี่ยวกับประเด็นของวรรณกรรมที่สำคัญต่อตนเอง
6. ส่งเสริมการเสริมต่อการเรียนรู้เพื่อช่วยให้นักเรียนสามารถแก้ปัญหาได้ ซึ่งการเสริม
ต่อการเรียนรู้ทำให้นักเรียนมีการปรับทัศนคติ และทำให้นักเรียนตระหนักว่าการอ่านวรรณกรรม
เป็นสิ่งท้าทายที่ตนเองสามารถแก้ปัญหาได้ ตลอดจนสนใจและมีส่วนร่วมในกิจกรรม

7. ส่งเสริมทักษะการเขียน เพราะในระหว่างศึกษาวรรณกรรม นักเรียนได้แบ่งปัน และแลกเปลี่ยนความรู้และความคิดและเขียนเนื้อหาสาระที่ได้จากการศึกษา

แนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม (Social constructivism)

ความหมายของแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม

คอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม (Social constructivism) เป็นแนวคิดที่ให้ความสำคัญกับการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมมีบทบาทสำคัญในการพัฒนาการทางพุทธิปัญญาของบุคคล และศักยภาพในการพัฒนาการทางพุทธิปัญญาที่อาจมีข้อจำกัดเกี่ยวกับพื้นที่รอยต่อพัฒนาการ (Zone of proximal development-ZPD) ถ้าบุคคลมีศักยภาพต่ำกว่าพื้นที่รอยต่อพัฒนาการ จำเป็นที่จะต้องได้รับการเสริมต่อการเรียนรู้ (Scaffolding)

นักการศึกษาได้อธิบายความหมายของแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคมไว้ ดังนี้

Vygotsky (1997 อ้างถึงใน Ormrod, 2011, pp. 318-323) อธิบายความหมายของแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคมว่าเป็นแนวคิดการเรียนรู้ที่บุคคลสร้างขึ้นมาด้วยตนเอง โดยอาศัยสื่อกลางในการเรียนรู้ซึ่งประกอบด้วย ภาษา การปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมและบุคคลอื่น วัฒนธรรมและการชี้แนะหรือการช่วยเหลือจากบุคคลที่มีความรู้ความสามารถที่มากกว่า (Scaffolding) เพื่อให้บุคคลก้าวหน้าไปสู่ระดับพัฒนาการที่มีศักยภาพไปถึงได้ (Zone of proximal development)

Gergen (1995, pp. 17-39) อธิบายความหมายของแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคมว่าเป็นแนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้ หรือการสร้างความรู้ที่เกิดขึ้นภายในของบุคคล โดยที่บุคคลจะสร้างความรู้หรือความหมายของสิ่งที่รับรู้ได้ โดยอาศัยสื่อกลางทางสังคม การมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและวัฒนธรรม และการช่วยเหลือหรือชี้แนะจากผู้รู้มากกว่า

Savery and Duffy (1995, pp. 31-38) อธิบายว่าแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคมเป็นแนวคิดที่เชื่อว่าความรู้ไม่สามารถถ่ายโอนจากบุคคลหนึ่งไปสู่อีกบุคคลหนึ่งได้ แต่การแลกเปลี่ยนและสะท้อนความคิดเห็นให้แกกัน และการให้เหตุผลกับความคิดเห็นของตนเองหรือโต้แย้งความคิดเห็นของผู้อื่นผ่านการเรียนรู้ที่เกิดจากความร่วมมือกันทางสังคม ทำให้บุคคลมีโอกาสพิจารณากระบวนการคิดของตนเองเปรียบเทียบกับกระบวนการคิดของผู้อื่น ทำให้เกิดการเจรจาต่อรองกับการสร้างความรู้ของสิ่งต่าง ๆ ซึ่งจะช่วยให้บุคคลนั้น สามารถปรับเปลี่ยนความเข้าใจเกี่ยวกับเรื่องที่เรียนได้

ชัยวัฒน์ บวรวัฒนเศรษฐ์ (2558, หน้า 151) ได้อธิบายว่า แนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม เป็นแนวคิดการสร้างความรู้และความหมายของสิ่งต่าง ๆ ที่ตนเองได้รับผ่าน

กระบวนการนำข้อมูลหรือความรู้ใหม่ที่ได้รับ ไปเชื่อมโยงอย่างกลมกลืนกับโครงสร้างความรู้เดิมที่ตนเองมีอยู่ และการคิดค้นหาวิธีการต่าง ๆ มาใช้ในการสร้างความเข้าใจ จนเกิดเป็นความรู้ที่มีความหมายต่อตนเอง และสามารถทำหรือพัฒนาให้ดียิ่งขึ้น หากได้รับการสนับสนุนช่วยเหลือในการเรียนรู้ (Scaffolding) จากผู้อื่น ตลอดจนการมีปฏิสัมพันธ์หรือแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับผู้อื่น ไม่ว่าจะเป็นครูหรือเพื่อนร่วมชั้นเรียนก็ตาม

จันทรพร พรหมมาศ (2563, หน้า 48) อธิบายว่าแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม เป็นแนวคิดการเรียนรู้ที่เชื่อว่าสิ่งแวดล้อมทางสังคมมีอิทธิพลต่อพัฒนาการทางสติปัญญา โดยบุคคลจะเป็นผู้สร้างความรู้ขึ้นมาด้วยตนเอง โดยอาศัยสื่อกลางในการเรียนรู้ซึ่งประกอบด้วย ภาษา การมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมและบุคคลอื่น วัฒนธรรม และการชี้แนะหรือการช่วยเหลือจากบุคคลที่มีความรู้ความสามารถที่มากกว่า (Scaffolding) เพื่อให้บุคคลนั้นก้าวหน้าไปสู่ระดับพัฒนาการที่มีศักยภาพไปถึงได้ (Zone of proximal development)

จากข้างต้น แนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม ได้อธิบายเกี่ยวกับการเรียนรู้ว่าเกิดขึ้นภายในตัวบุคคลเอง โดยการมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมทางสังคม ภาษาและวัฒนธรรม รวมถึงการช่วยเหลือ และชี้แนะจากผู้หรือผู้ที่มีประสบการณ์มากกว่าซึ่งเป็นการเสริมต่อการเรียนรู้ (Scaffolding) จะช่วยให้บุคคลเกิดการเรียนรู้ได้ ทั้งนี้การช่วยเหลือเพื่อให้เกิดการเรียนรู้ ควรเป็นแบบก้าวหน้าจากระดับพัฒนาการทางพุทธิปัญญาที่มีอยู่ ไปถึงระดับพัฒนาการที่บุคคลมีศักยภาพที่จะไปถึง (Zone of proximal development) ซึ่งแต่ละคนจะมีช่องว่างหรือพื้นที่รอยต่อพัฒนาการนั้นแตกต่างกัน

พื้นที่รอยต่อพัฒนาการ (Zone of Proximal Development-ZPD)

ความหมายของพื้นที่รอยต่อพัฒนาการ

นักเรียนในวัยเดียวกันอาจมีพัฒนาการทางพุทธิปัญญาที่แตกต่างกัน การจัดการเรียนการสอนให้เหมาะสมกับความพร้อมของนักเรียนและสอดคล้องกับพัฒนาการทางพุทธิปัญญาของนักเรียนจะช่วยให้การเรียนรู้เกิดประสิทธิภาพ ครูจึงต้องคำนึงถึงพื้นที่รอยต่อพัฒนาการ (Zone of proximal development) ซึ่งนักการศึกษาหลายท่านได้ให้ความหมายของพื้นที่รอยต่อพัฒนาการ ไว้ดังต่อไปนี้

Vygotsky (1978, p. 86) อธิบายว่าพื้นที่รอยต่อพัฒนาการ เป็นช่วงห่างระหว่างระดับพัฒนาการทางพุทธิปัญญาที่แท้จริง (Actual development level) ที่พิจารณาได้จากการที่นักเรียนสามารถแก้ปัญหาได้ด้วยตนเอง กับระดับที่มีศักยภาพที่มีพัฒนาการไปถึงได้ (Potential development level) ซึ่งพิจารณาได้จากความสามารถที่นักเรียนจะสามารถแก้ปัญหาได้เมื่อได้รับคำแนะนำและการร่วมงานกับผู้ใหญ่ หรือเพื่อนวัยเดียวกันที่มีศักยภาพมากกว่า

Ormrod (2011, p. 317) อธิบายความหมายของพื้นที่รอยต่อของพัฒนาการว่าเป็นช่วงห่างระหว่างขอบเขตที่นักเรียนสามารถทำได้ด้วยตนเองกับขอบเขตที่นักเรียนสามารถทำได้ หากได้รับการช่วยเหลือและแนะนำจากผู้ที่มีความชำนาญมากกว่า

Wink and Putney (2002, p. 86) ให้ความหมายของพื้นที่รอยต่อพัฒนาการว่าเป็นช่วงห่างระหว่างระดับพัฒนาการทางพุทธิปัญญาที่เป็นจริง และระดับพัฒนาการทางพุทธิปัญญาที่สามารถจะเป็นไปได้ หากได้รับความช่วยเหลือจากผู้ที่มีความรู้มากกว่า

ทิตนา เขมมณี (2555, หน้า 92) ให้ความหมายว่าพื้นที่รอยต่อพัฒนาการ เป็นช่วงห่างระหว่างระดับพัฒนาการทางเชาวน์ปัญญาที่นักเรียนเป็นอยู่ในปัจจุบัน กับระดับพัฒนาการทางเชาวน์ปัญญาที่นักเรียนมีศักยภาพเจริญเติบโต ซึ่งช่วงห่างนี้จะมีความแตกต่างกันในแต่ละบุคคล

สุรางค์ ใคว์ตระกูล (2556, หน้า 61) อธิบายว่าพื้นที่รอยต่อพัฒนาการ เป็นช่วงห่างระหว่างขอบเขตที่นักเรียนสามารถทำได้ด้วยตนเองโดยอิสระ กับขอบเขตที่นักเรียนสามารถทำได้เช่นกัน แต่ต้องได้รับการชี้แนะช่วยเหลือในการเรียนรู้ หรือทำงานร่วมกับผู้ที่มีความชำนาญกว่าในเรื่องนั้น เพื่อลดช่องว่างระดับพัฒนาการทางความรู้ที่นักเรียนมีอยู่ขณะนั้น ซึ่งจะส่งผลให้นักเรียนสามารถแก้ปัญหาด้วยตนเองได้ในเวลาต่อมา

สรุปได้ว่า พื้นที่รอยต่อพัฒนาการ เป็นช่วงห่างของระดับพัฒนาการทางพุทธิปัญญาที่เป็นอยู่กับระดับที่นักเรียนมีศักยภาพที่สามารถพัฒนาไปถึงได้ นักเรียนแต่ละคนจะมีพื้นที่รอยต่อพัฒนาการแตกต่างกัน ดังนั้นครูจึงควรมีการเสริมต่อการเรียนรู้ (Scaffolding) โดยช่วยเหลือในรูปแบบต่าง ๆ ที่เหมาะสมกับระดับความสามารถของนักเรียน เพื่อช่วยให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ได้ด้วยตนเอง

การนำแนวคิดพื้นที่รอยต่อพัฒนาการไปใช้ในการจัดการเรียนการสอน

นักการศึกษาได้เสนอการนำแนวคิดพื้นที่รอยต่อพัฒนาการไปใช้ในการจัดการเรียนการสอน ดังนี้

Egger and Kauchak (1997, p. 55) เสนอแนวทางในการนำแนวคิดพื้นที่รอยต่อพัฒนาการไปใช้ในการจัดการเรียนการสอนที่เกี่ยวข้องกับภาระงาน 3 ประการ สรุปได้ดังนี้

1. ทดสอบความสามารถของนักเรียนเกี่ยวกับความเข้าใจปัญหาที่แท้จริงจากการประเมินจากพื้นที่รอยต่อพัฒนาการ
2. กำหนดหรือจัดการภาระงานการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับระดับพัฒนาการของนักเรียนซึ่งภาระงานนั้นไม่ควรง่ายหรือยากจนเกินไป

3. สนับสนุนการเรียนรู้การสอน โดยให้การช่วยเหลือแบบเสริมต่อการเรียนรู้

Crowl, Kaminsky and Podell (1997, p. 72) เสนอแนวทางในการนำแนวคิดพื้นที่รอยต่อพัฒนาการไปใช้ในการจัดการเรียนการสอน สรุปได้ดังนี้

1. ระบุระดับความสามารถที่นักเรียนแต่ละคนจะสามารถทำได้โดยอิสระ และระดับที่สามารถทำได้หากได้รับการช่วยเหลือหรือชี้แนะจากผู้รู้หรือมีประสบการณ์มากกว่า ซึ่งการระบุระดับความสามารถจะช่วยให้ครูวางแผนกิจกรรมการเรียนการสอนได้ตรงกับศักยภาพของนักเรียนที่จะพัฒนาต่อไปได้

2. จัดให้นักเรียนได้รับการเสริมต่อการเรียนรู้เป็นรายบุคคล เมื่อครูมอบหมายงานให้กับนักเรียน ครูควรให้คำแนะนำ จัดให้นักเรียนได้เรียนเป็นกลุ่มเพื่อให้เกิดการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ และการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมจะช่วยให้นักเรียนมีโอกาสได้พูดแสดงความคิดเห็น อธิบายข้อโต้แย้งต่อความคิดของตนเอง สร้างคำถามและคำตอบ และได้ทำงานร่วมกับผู้อื่น

3. กระตุ้นให้นักเรียนใช้การพูดกับตนเอง การพูดกับตนเองหรือการพูดออกมาดัง ๆ จะช่วยให้นักเรียนมองเห็นมุมมองที่สำคัญ ตัดสินปัญหาที่เป็นไปได้ และตระหนักถึงการให้เหตุผลที่ผิดพลาดของตนเอง

4. จัดห้องเรียนให้เป็นชุมชนของนักเรียน โดยการกระตุ้นให้นักเรียนได้สนับสนุนและช่วยเหลือการเรียนรู้ซึ่งกันและกันภายในกลุ่ม

สรุปได้ว่า การนำแนวคิดพื้นที่รอยต่อพัฒนาการไปใช้จัดการเรียนการสอน ครูควรเข้าใจเกี่ยวกับระดับความสามารถของนักเรียนโดยการประเมินพื้นที่รอยต่อพัฒนาการ และระบุระดับความสามารถของแต่ละคน กำหนดภาระงานให้สอดคล้องกับระดับพัฒนาการของนักเรียน ซึ่งอาจจัดให้นักเรียนได้เรียนรู้เป็นกลุ่ม โดยมีครูคอยช่วยเหลือแบบเสริมต่อการเรียนรู้เป็นรายบุคคล เพื่อจะช่วยให้พื้นที่รอยต่อพัฒนาการของนักเรียนก้าวไปสู่ระดับพัฒนาการที่สูงขึ้น

การเสริมต่อการเรียนรู้ (Scaffolding)

นักเรียนแต่ละคนมีพื้นที่รอยต่อพัฒนาการที่แตกต่างกัน บางคนต้องการความช่วยเหลือในการทำกิจกรรมเพื่อให้เกิดการเรียนรู้เพียงเล็กน้อย ในขณะที่นักเรียนคนอื่น อาจต้องการความช่วยเหลือในการเรียนรู้มากกว่า หรือบางคนอาจจะสามารถเรียนรู้แบบก้าวกระโดดต่อไปได้ด้วยการได้รับความช่วยเหลือที่น้อยมาก นักเรียนจะมีพัฒนาการทางพุทธิปัญญาจากกิจกรรมการเรียนการสอนได้มากน้อยเพียงใด ย่อมขึ้นอยู่กับการวางแผนการให้ความช่วยเหลือหรือการชี้แนะเพื่อกระตุ้นการคิดจากครูหรือเพื่อนที่มีความสามารถมากกว่า จนสามารถสร้างความรู้ได้ด้วยตนเอง ซึ่งหลักการสำคัญดังกล่าวสอดคล้องกับแนวคิดการเสริมต่อการเรียนรู้ (Scaffolding) ดังต่อไปนี้

ความหมายของการเสริมต่อการเรียนรู้ (Scaffolding)

นักการศึกษาให้ความหมายของการเสริมต่อการเรียนรู้ (Scaffolding) ไว้ดังนี้

Wood, Bruner, and Ross (1976, p. 90) ให้ความหมายการเสริมต่อการเรียนรู้ว่าเป็นการให้ความช่วยเหลือนักเรียนเพื่อให้บรรลุเป้าหมายการเรียนรู้ กระตุ้นความสนใจของนักเรียน การรักษาความต้องการของนักเรียนในการบรรลุเป้าหมายเอาไว้ การชี้ให้เห็นจุดเน้นในประเด็นที่สำคัญ ๆ ของงานที่จะทำ การช่วยควบคุมความสับสน รวมถึงการสาธิตแนวทางในการดำเนินกิจกรรมหรือการทำงานนั้น ๆ ให้กับนักเรียน

Vygotsky (1978, p. 323) อธิบายว่า การเสริมต่อการเรียนรู้ (Scaffolding) เป็นการให้ความช่วยเหลือให้นักเรียนให้สามารถแก้ไขปัญหาได้ด้วยตนเอง โดยครูต้องประเมินความรู้ ทักษะ และความต้องการของนักเรียน เพื่อเตรียมหรือเลือกกิจกรรมการช่วยเหลือที่เหมาะสมกับความต้องการของนักเรียน เพื่อพัฒนาคุณภาพนักเรียนที่มีระดับความสามารถแตกต่างกัน ให้ได้รับการพัฒนาอย่างเต็มศักยภาพ

Hagan and Pressley (1997 cited in Brown, McMullen, and File, 2019, p. 408) อธิบายความหมายไว้ว่า การเสริมต่อการเรียนรู้เป็นการให้ความช่วยเหลือให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ และแก้ปัญหาหรือทำงานที่คลุมออบหมาย ซึ่งนักเรียนไม่สามารถทำได้ด้วยตัวเอง ซึ่งส่งผลให้นักเรียนได้พัฒนาความสามารถในการเรียนรู้ไปสู่ระดับพัฒนาการที่มีศักยภาพไปถึงได้

Van Der Stuyf (2002, pp. 5-6) อธิบายว่า การเสริมต่อการเรียนรู้ เป็นการที่ผู้ที่มีความสามารถมากกว่าให้ความช่วยเหลือผู้ที่มีความสามารถต่ำกว่าเพื่อให้การกระทำกิจกรรมใด ๆ ของบุคคลหนึ่งบรรลุสู่เป้าหมาย

Sawyer (2011, p. 12) ให้ความหมายว่า การเสริมต่อการเรียนรู้ เป็นกระบวนการที่ออกแบบเพื่อส่งเสริมการเรียนรู้ในระดับที่สูงขึ้นและการสนับสนุนที่ได้รับในระหว่างการเรียนรู้ ซึ่งเหมาะสมกับความต้องการของนักเรียน เพื่อช่วยให้บรรลุเป้าหมายการเรียนรู้

โดยสรุป การเสริมต่อการเรียนรู้ เป็นการช่วยเหลือให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ เพื่อให้เกิดการเรียนรู้แบบก้าวหน้าจากระดับพัฒนาการที่มีอยู่ ไปสู่ระดับพัฒนาการที่นักเรียนนั้นมีศักยภาพที่จะไปถึงได้

หลักการของการเสริมต่อการเรียนรู้ (Scaffolding)

นักการศึกษาเสนอหลักการของการเสริมต่อการเรียนรู้ (Scaffolding) ไว้ดังนี้

Vygotsky (1978, pp. 313-315) ได้นำเสนอหลักการของการเสริมต่อการเรียนรู้ สรุปได้

ดังนี้

1. การปฏิสัมพันธ์เชิงสังคมเป็นพื้นฐานในการพัฒนาด้านพุทธิปัญญา การเรียนรู้เกิดขึ้นในสองระดับ ได้แก่ ระดับสังคมและระดับบุคคล โดยในระดับสังคมจะเป็นการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นจากการปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นก่อน จากนั้นสิ่งที่ได้เรียนรู้จะถูกบูรณาการเข้าไปในโครงสร้างสมองบุคคล จนกลายเป็นความรู้หรือความคิดรวบยอดในเรื่องรานั้น ซึ่งการมีปฏิสัมพันธ์ในระดับสังคม มีการช่วยเหลือในลักษณะที่เรียกว่า การเสริมต่อการเรียนรู้ให้แก่ผู้ที่อ่อนประสบการณ์กว่า

2. พื้นที่รอยต่อพัฒนาการ (Zone of proximal development-ZPD) ในการจัดการเรียนการสอน ต้องคำนึงถึงช่วงห่างระหว่างระดับความสามารถที่นักเรียนเป็นอยู่ในปัจจุบัน กับระดับที่นักเรียนมีศักยภาพที่จะพัฒนาไปถึงได้ การได้รับการช่วยเหลือชี้แนะจากผู้ที่มีประสบการณ์ หรือผู้ที่มีความรู้ความสามารถมากกว่า เช่น ครู หรือเพื่อน จะช่วยให้เกิดการเรียนรู้แบบก้าวหน้าจากระดับพัฒนาการที่มีอยู่ ไปถึงระดับพัฒนาการที่นักเรียนมีศักยภาพที่จะไปถึง

Wood, Bruner, and Ross (1976, pp. 98-99) ได้เสนอเกี่ยวกับหลักการของการเสริมต่อการเรียนรู้ สรุปได้ดังนี้

1. การคัดสรรและแจกแจงงานให้เหมาะสม ครูควรเลือกงานที่เหมาะสม และแจกแจงประเด็นที่นักเรียนสนใจ รวมถึงให้เชื่อมโยงกับสิ่งที่ต้องการให้เกิดขึ้น เช่น การสร้างความสนใจในงานที่ทำ ให้เห็นความสำคัญและเป้าหมายของงาน กระตุ้นให้นักเรียนมีความสนใจที่จะเรียนรู้ด้วยความสมัครใจ โดยนักเรียนจะต้องอยู่ภายใต้ข้อกำหนดของงานหรือการเรียนรู้ด้วย

2. การลดงานให้เป็นงานย่อย เป็นการแจกแจงงานให้เป็นขั้นย่อย ๆ ที่ไม่ซับซ้อน ลดขนาดของงานลง ให้งานมีลักษณะที่ง่ายขึ้น และแต่ละขั้นจะมีทักษะที่จำเป็นหรือสำคัญที่จะช่วยต่อการให้ข้อมูลป้อนกลับต่อนักเรียน

3. การสร้างแรงจูงใจอย่างต่อเนื่อง เป็นการรักษาความสนใจของนักเรียนให้คงอยู่อย่างสม่ำเสมอ โดยสร้างความท้าทายให้นักเรียนทำงานที่อยู่ในระดับที่เหนือจากระดับที่นักเรียนเพิ่งทำงานได้สำเร็จ

4. การชี้จุดสำคัญ เป็นการชี้ให้เห็นถึงคุณสมบัติสำคัญที่แสดงให้เห็นว่า งานนั้นสำเร็จ รวมถึงการบอกข้อบกพร่องหรือความคลาดเคลื่อนในงานที่ทำอยู่

5. การควบคุมปัญหา ครูต้องช่วยเหลือให้นักเรียนไม่รู้สึกวิตกกังวลในการแก้ไขปัญหา และไม่ให้นักเรียนรู้สึกไม่ดีจากความผิดพลาดของตนเอง ควรใช้วิธีที่ช่วยให้นักเรียนมีความเครียดเพียงเล็กน้อย แต่ครูต้องระวังความเสี่ยงที่จะเกิดจากการที่นักเรียนพึ่งพาครูมากเกินไประหว่างทำงาน

6. การสาธิต ครูจะแสดงตัวอย่างเพื่อเป็นแนวทางการแก้ไขปัญหาที่นักเรียนเผชิญอยู่ รวมถึงการให้นักเรียนเกิดการเลียนแบบและสร้างเสริมคุณลักษณะเฉพาะตัวของนักเรียน

Roehler and Cantlon (1997, p. 1) ได้นำเสนอหลักการของการเสริมต่อการเรียนรู้ สรุปได้ดังนี้

1. การให้คำอธิบาย ครูให้คำอธิบายว่าควรทำอย่างไร ควรลำดับการเรียนรู้ได้อย่างไร ความรู้ในลักษณะเป็นการอธิบาย (Declarative knowledge) เช่น ความรู้ที่อธิบายว่า คืออะไร เกี่ยวกับอะไร เมื่อไร และทำไม
2. การเป็นแบบอย่าง ครูแนะนำหรือชี้แนะแบบอย่างแต่ละประเภท โดยการยกตัวอย่างที่ชัดเจน เช่น โดยการพูด การตั้งคำถาม การสาธิต หรือการแสดงเกี่ยวกับงานนั้น ให้นักเรียนดูเป็นตัวอย่างหรือทำตาม เป็นต้น
3. การเชิญชวนให้นักเรียนมีส่วนร่วม ครูให้โอกาสนักเรียนในการเข้ามามีส่วนร่วมในการเรียนรู้หรือกิจกรรมต่าง ๆ เช่น ให้นักเรียนได้สนทนาหรือตอบคำถามเกี่ยวกับเรื่องราวที่เรียนรู้
4. การตรวจสอบความถูกต้องและความชัดเจนของความเข้าใจของนักเรียน ครูถามเนื้อหาที่เรียนรู้ หากนักเรียนตอบผิดหรือมีความเข้าใจที่คลาดเคลื่อน ครูจะอธิบายคำตอบที่ถูกต้องให้กับนักเรียน
5. การเชิญชวนให้นักเรียนช่วยกันแก้ปัญหา ครูส่งเสริมให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการดำเนินงานให้ประสบผลสำเร็จ โดยให้นักเรียนแสดงความคิดเห็น การอ้างเหตุผลสนับสนุน รวมทั้งการเสนอแนะเกี่ยวกับเนื้อหา

Hannafin, Land, and Oliver (1999, pp. 132-133) เสนอว่าหลักการของการเสริมต่อการเรียนรู้ มีดังนี้

1. การช่วยเสริมศักยภาพทางการเรียนด้านความคิดรวบยอด เป็นการช่วยเหลือเมื่อนักเรียนเกิดปัญหาในการเรียนโดยให้คำแนะนำหรือชี้แนะนักเรียน พิจารณาและช่วยเหลือนักเรียนในการทำความเข้าใจกับปัญหาที่ซับซ้อนและสงสัย ตลอดจนความเข้าใจที่คลาดเคลื่อน เพื่อช่วยให้นักเรียนได้สร้างแนวคิดหรือความคิดรวบยอดเกี่ยวกับปัญหาได้
2. การช่วยเสริมศักยภาพทางการเรียนด้านการรู้คิด เป็นการสนับสนุนกระบวนการพื้นฐานที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนการสอน ให้คำแนะนำวิธีการคิดสำหรับการเรียนรู้ รวมทั้งกระตุ้นให้นักเรียนเห็นเป้าหมาย และกำหนดความสัมพันธ์ของสิ่งที่ได้รับจากปัญหา ตลอดจนหาวิธีการเชื่อมโยงความรู้อุ้เดิมกับประสบการณ์ และเชื่อมโยงรูปแบบความเข้าใจ เพื่อกระตุ้นให้นักเรียนเกิดความเข้าใจและจัดการกับแนวคิดผ่านเครื่องมือ

3. การช่วยเสริมศักยภาพทางการเรียนด้านกลยุทธ์ เป็นการมุ่งเน้นวิธีการสำหรับทางเลือกที่เป็นประโยชน์ให้กับนักเรียน รวมทั้งสนับสนุนให้นักเรียนมีกลยุทธ์ในการวิเคราะห์วางแผน และตัดสินใจระหว่างการเรียนรู้ โดยสามารถจำแนกและเลือกข้อมูลที่เป็นประโยชน์ที่หามาได้ และเชื่อมโยงความรู้เดิมกับประสบการณ์ ทั้งนี้กระตุ้นให้นักเรียนเกิดความตื่นตัวในการพิจารณาแหล่งทรัพยากรและเครื่องมือที่มีอยู่มาใช้ประโยชน์

4. การช่วยเสริมศักยภาพทางการเรียนด้านกระบวนการ เป็นกระบวนการที่มุ่งเน้นวิธีการใช้ทรัพยากรและเครื่องมือต่าง ๆ ที่มีอยู่ รวมทั้งคุณลักษณะและฟังก์ชันอื่น ๆ ที่มีอยู่ในระบบ เพื่อช่วยแนะนำนักเรียนขณะเรียนรู้ ทั้งนี้กระบวนการดังกล่าวต้องมีความชัดเจนไม่ว่าจะเป็นวิธีการที่จะให้ได้มาซึ่งผลลัพธ์ การกำหนดแหล่งทรัพยากร การจัดเตรียมเครื่องมือต่าง ๆ

Egger and Kauchak (1997, p. 61) ได้นำเสนอหลักการของการเสริมต่อการเรียนรู้สรุปได้ดังนี้

1. การเป็นแบบอย่าง เป็นการแสดงตัวอย่างหรือต้นแบบให้นักเรียนดูก่อนที่จะให้นักเรียนลงมือปฏิบัติ
2. การแสดงความคิดออกมาเป็นคำพูด เป็นการแสดงความคิดออกมาเป็นคำพูดของครู ในขณะที่นักเรียนกำลังแก้ปัญหาเพื่อที่จะกระตุ้นให้นักเรียนทราบถึงความคิดของครู
3. การใช้คำถาม เป็นการใช้คำถามโดยครูจะถามนักเรียนถึงปัญหาต่าง ๆ เพื่อเป็นการเจาะประเด็น
4. การปรับสื่อการเรียนการสอน หากกิจกรรมใดยากจนเกินไปครูต้องปรับกิจกรรมนั้นตามความสามารถของนักเรียน จนกว่านักเรียนจะเข้าใจและเชี่ยวชาญในเรื่องนั้น ๆ
5. การกระตุ้นและการชี้แนะ เป็นการกระตุ้นให้นักเรียนคิดด้วยตนเองก่อนที่จะลงมือทำกิจกรรมนั้นด้วยตนเอง

สรุปได้ว่า หลักการของการเสริมต่อการเรียนรู้มีหลากหลายรูปแบบ เช่น กิจกรรม ภาษาท่าทาง และสื่อ ซึ่งเป็นวิธีที่ช่วยพัฒนาศักยภาพการเรียนรู้ของบุคคล โดยบุคคลที่มีศักยภาพสูงได้ช่วยเหลือบุคคลที่มีศักยภาพต่ำกว่าก่อให้เกิดการพัฒนาการเรียนรู้ได้อย่างเต็มที่ตามศักยภาพที่จะไปถึง และเมื่อบุคคลเกิดการเรียนรู้แล้ว การเสริมต่อการเรียนรู้จะลดลงตามระดับของการเรียนรู้ที่ค่อย ๆ เพิ่มขึ้น

หลักการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม

Lunenber (1998, pp. 75-81) ได้เสนอหลักการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม สรุปได้ดังนี้

1. ครูต้องให้นักเรียนคิดริเริ่มอย่างอิสระ เนื่องจากความเป็นอิสระและความคิดริเริ่ม จะช่วยให้นักเรียนสามารถเชื่อมโยงแนวคิดต่าง ๆ การที่นักเรียนเกิดคำถามและสามารถตอบได้ โดยใช้การคิดวิเคราะห์ แสดงว่านักเรียนมีความรับผิดชอบในการเรียนรู้ของตนเอง
2. ครูควรใช้ข้อมูลจากธรรมชาติ เพราะเป็นแหล่งข้อมูลที่แท้จริง รวมทั้งความชำนาญ การสอนตามกรอบแนวคิดที่นักเรียนสร้างความรู้ขึ้นด้วยตนเอง ซึ่งเริ่มต้นด้วยการเรียนรู้จากผลของการค้นหาความสัมพันธ์กับปัญหาที่แท้จริง
3. ครูควรอธิบายในสิ่งที่ทำให้นักเรียนได้คิดวิเคราะห์ ซึ่งอาจให้นักเรียนทำกิจกรรมทางด้านพุทธิปัญญา ได้แก่ การวิเคราะห์ การแปลความหมาย การจัดประเภท และการทำนาย ซึ่งเป็นการส่งเสริมให้นักเรียนสร้างความรู้ความเข้าใจเนื้อหาต่าง ๆ ด้วยตนเอง
4. ครูควรเปิดโอกาสให้นักเรียนเป็นผู้นำเข้าสู่บทเรียน และนำสิ่งที่นักเรียนนำเสนอ มาเชื่อมโยงกับเนื้อหาที่เรียน
5. ครูจะต้องทำความเข้าใจความคิดรวบยอดของนักเรียน โดยเปิดโอกาสให้นักเรียน แสดงความเข้าใจก่อนที่จะเริ่มมีการแลกเปลี่ยนประสบการณ์และแสดงความเข้าใจของครูออกมา สภาพการณ์ที่ครูแสดงความเข้าใจของตนเองออกมาก่อนถามความเข้าใจของนักเรียนจะเป็น การจำกัดความคิดของนักเรียน ทำให้นักเรียนจะยุติการคิดเพื่อรอคำแนะนำหรือรอคำตอบ ที่ถูกต้องจากครู
6. ครูเป็นผู้กระตุ้นให้นักเรียนได้มีส่วนร่วมในการสนทนากับเพื่อนและครู แนวทาง ที่จะช่วยให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้มากขึ้น คือ การที่นักเรียนได้เข้าไปมีส่วนร่วมในการอภิปราย ได้มีโอกาสในการเสนอความคิดของตนเอง ได้รับฟังและสะท้อนความคิดของผู้อื่นซึ่งถือว่าเป็น กระบวนการที่ช่วยให้นักเรียนได้สร้างความเข้าใจใหม่ หรือสะท้อนความคิดเห็นเดิมที่มีอยู่
7. ครูเป็นผู้กระตุ้นให้นักเรียนเกิดคำถาม โดยกระตุ้นการใช้คำถามที่ซับซ้อนและใช้ คำถามปลายเปิดได้ ถือว่าเป็นการทำทนายให้นักเรียนได้เสาะแสวงหาไปถึงประเด็นที่ลึกซึ้ง เพื่อนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงความเข้าใจของตนเอง
8. ครูควรเป็นผู้กระตุ้นให้นักเรียนมีการตอบสนอง นักเรียนมีโอกาสตรวจสอบ และประเมินความเข้าใจและความผิดพลาดของตนเองซึ่งเป็นกระบวนการที่นำนักเรียนไปสู่ การสร้างความเข้าใจในประเด็นปัญหาและความคิดของตนเอง
9. ครูควรกระตุ้นให้นักเรียนได้มีการโต้แย้ง หรือปฏิเสธสมมติฐานที่ตั้งขึ้น และกระตุ้นให้ เกิดการอภิปรายโต้แย้งซึ่งจะส่งผลให้นักเรียนมีพัฒนาการทางปัญญา

10. ครูจะต้องให้เวลาหลังจากได้ถามคำถาม ในสภาพของห้องเรียนที่มีนักเรียน บางส่วนที่ไม่ได้เตรียมตัวพร้อมสำหรับตอบคำถามหรือตอบสนองสิ่งที่มากระตุ้นในทันที นักเรียน ส่วนนี้ต้องอาศัยเวลา การที่ครูต้องการคำตอบหรือการตอบสนองจากนักเรียนทันทีจะกลายเป็น การยับยั้งความคิดของนักเรียนหรือเป็นการบีบบังคับให้นักเรียนตอบ

11. ครูควรให้เวลาสำหรับนักเรียนในการสร้างความสัมพันธ์และความคิดที่สร้างสรรค์ ครูควรจัดเตรียมกิจกรรมสำหรับชั้นเรียนและจัดเวลาเหมาะสมสำหรับการเรียนรู้เพื่อให้นักเรียนได้ สร้างรูปแบบความสัมพันธ์ระหว่างแนวคิดด้วยตนเอง

12. ครูควรเอาใจใส่ธรรมชาติความอยากรู้อยากเห็นของนักเรียนโดยจัดสิ่งแวดล้อม ในการเรียนรู้ดังนี้

12.1 ครูจัดเตรียมโอกาสที่เปิดกว้างสำหรับนักเรียนเพื่อให้นักเรียนมีปฏิสัมพันธ์ ในการเลือกเนื้อหาสาระ เพื่อให้นักเรียนได้กำหนดปัญหาและตั้งสมมติฐานจากงานหรือข้อมูล ที่มีอยู่

12.2 ครูจัดเตรียมบทเรียน โดยให้ความสำคัญกับปัญหาของนักเรียน จัดเตรียม ความสัมพันธ์ และคำศัพท์ใหม่ ๆ ที่มีโครงสร้างประสบการณ์ของนักเรียนเพื่อเป็นการแนะนำ มโนทัศน์

12.3 จัดสภาพการณ์และปัญหาใหม่ ให้นักเรียนสะท้อนศักยภาพของตนเอง จากสิ่งที่ได้เรียนรู้มาก่อนหน้านี้ซึ่งถือว่าเป็นการประยุกต์ใช้มโนทัศน์

อมลวรรณ วีระธรรมโม (2548, หน้า 11) ได้เสนอหลักการจัดการเรียนการสอน ตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม สรุปได้ดังนี้

1. จัดให้นักเรียนอยู่ในบทเรียนโดยการตั้งคำถามที่ทำให้นักเรียนสนใจที่จะเรียนรู้ และช่วยเชื่อมโยงสิ่งที่เรียนกับความรู้เดิมของนักเรียน
2. ให้นักเรียนสำรวจมโนทัศน์โดยการให้นักเรียนทำการสังเกต สำรวจ ร่วมมือกันค้นหา ปัญหาหรือปรากฏการณ์
3. ให้นักเรียนอธิบายมโนทัศน์ โดยให้นักเรียนใช้สติปัญญาตรวจสอบสิ่งที่เรียนรู้ใหม่ จัดให้เข้ากับสิ่งที่นักเรียนได้รู้อยู่แล้ว และอธิบายด้วยคำพูดของนักเรียนเอง
4. ให้นักเรียนขยายมโนทัศน์ โดยให้ครูจัดหาสถานการณ์พิเศษให้นักเรียนมีโอกาส ประยุกต์ใช้ความรู้ซึ่งเป็นการสร้างความเข้าใจที่ลึกซึ้งให้กับตัวนักเรียนเอง
5. ประเมินความเข้าใจมโนทัศน์ของนักเรียน ครูประเมินมโนทัศน์ของนักเรียน โดยตรวจสอบความคิดที่เปลี่ยนไป การปฏิบัติการแก้ปัญหา การถามหาคำตอบ ตลอดจนพัฒนา

ให้นักเรียนได้เคารพความคิดเห็นของคนอื่น ๆ ด้วยซึ่งก็เปรียบเสมือนเป็นการสร้างทักษะทางสังคมให้กับนักเรียนด้วย

จันทร์พร พรหมมาศ (2563, หน้า 49) ได้เสนอหลักการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม สรุปได้ดังนี้

1. การรับคำชี้แนะหรือการเรียนแบบร่วมงานกับผู้เชี่ยวชาญช่วยพัฒนาความสามารถในการเรียนรู้ของนักเรียน
2. การสอนเป็นกระบวนการทางสังคม ที่เปิดโอกาสให้นักเรียนได้คิดใหม่ ทำใหม่ สัมผัสกับสิ่งใหม่ ๆ
3. ควรจัดกิจกรรมให้นักเรียนเรียนรู้ร่วมกันเป็นกลุ่มย่อย เพราะทำให้เกิดการเจรจาต่อรอง ที่ช่วยให้สามารถปรับเปลี่ยนความเข้าใจตนเองได้

อนุชา โสมาบุตร (2563, หน้า 49) ได้เสนอหลักการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม ดังนี้

1. การเรียนรู้และการพัฒนา คือ ด้านสังคม ได้แก่ กิจกรรมการร่วมมือ (Collaborative activity)
2. พื้นที่รอยต่อพัฒนาการ (Zone of proximal development) ควรจะสนองต่อแนวทางการจัดหลักสูตรและการวางแผนบทเรียน จากพื้นฐานที่ว่า นักเรียนที่มีพื้นที่รอยต่อพัฒนาการจะสามารถเรียนรู้ด้วยตนเองได้โดยไม่ต้องได้รับการช่วยเหลือ แต่สำหรับนักเรียนที่อยู่ต่ำกว่าพื้นที่รอยต่อพัฒนาการ จะไม่สามารถเรียนรู้ด้วยตนเองได้และต้องได้รับการช่วยเหลือที่เรียกว่า การเสริมต่อการเรียนรู้ (Scaffolding)
3. การเรียนการสอนในโรงเรียนควรเกิดขึ้นในบริบทที่มีความหมายและไม่ควรแยกจากการเรียนรู้และความรู้ที่นักเรียนพัฒนามาจากชีวิตจริง (Real world) ประสบการณ์นอกโรงเรียน ควรมีการเชื่อมโยงมาสู่ประสบการณ์ในโรงเรียนของนักเรียน

กล่าวโดยสรุป การจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม มีหลักการที่มุ่งให้นักเรียนเป็นผู้รับผิดชอบการเรียนรู้ของตนเอง โดยเรียนรู้ สร้างความรู้ หรือปรับความรู้เดิมให้เข้ากับความรู้ใหม่เมื่อมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมทางสังคม ภาษาและวัฒนธรรม รวมถึงการช่วยเหลือ และชี้แนะจากผู้รู้หรือมีประสบการณ์มากกว่า การมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับผู้อื่นในขณะที่นักเรียนมีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนการสอน จะช่วยให้สร้างความรู้ด้วยการเปลี่ยนแปลงความรู้เดิมที่มีอยู่ให้ถูกต้องหรือซับซ้อนกว้างขวางขึ้น และพื้นที่รอยต่อพัฒนาการ (Zone of proximal development-ZPD) เป็นช่วงห่างของระดับพัฒนาการที่เป็นอยู่

กับระดับที่นักเรียนมีศักยภาพที่สามารถพัฒนาไปถึงได้ นักเรียนจะมีช่องว่างหรือพื้นที่รอยต่อพัฒนาการแตกต่างกัน ดังนั้นครูจึงควรมีการเสริมต่อการเรียนรู้ (Scaffolding) โดยให้ความช่วยเหลือในรูปแบบที่เหมาะสมกับระดับความสามารถ เพื่อที่จะช่วยให้นักเรียนนั้นเกิดการเรียนรู้ได้ด้วยตนเอง

ทฤษฎีการเรียนรู้ภาษาที่สอง (Second language acquisition)

ความหมายของการเรียนรู้ภาษาที่สอง

นักการศึกษาได้ให้ความหมายของการเรียนรู้ภาษาที่สองไว้ดังต่อไปนี้

Krashen (1982, p. 175) ให้ความหมายของการเรียนรู้ภาษาที่สองว่า เป็นกระบวนการเรียนรู้ภาษาที่สอง มี 2 ลักษณะ คือ 1) การรับภาษา เป็นกระบวนการเรียนภาษาอย่างเป็นธรรมชาติ เน้นความหมายและความสามารถในการสื่อสาร ผู้รับภาษาจะไม่สนใจในกฎเกณฑ์ของภาษา แต่ผู้รับภาษาจะรู้สึกได้ถึงความผิดของภาษา แม้จะไม่ได้เรียนกฎเกณฑ์โดยตรง การเรียนรู้แบบนี้มีลักษณะคล้ายกับการรับภาษาแม่ของเด็กที่ไม่ต้องรับการสอนด้านโครงสร้างไวยากรณ์ แต่สามารถใช้ภาษาสื่อสารได้ และ 2) การเรียนภาษา เป็นการเรียนภาษาที่ผู้เรียนรู้ว่าตนเองกำลังเรียนภาษา ผู้เรียนจะต้องรู้กฎเกณฑ์และโครงสร้างไวยากรณ์ภาษาก่อนใช้ภาษาในการสื่อสาร รมัดระวังในการใช้ภาษาเพื่อให้ถูกต้องตามหลักไวยากรณ์อยู่ตลอดเวลา และสามารถพูดอธิบายเกี่ยวกับกฎเกณฑ์ทางภาษาได้

Smith (1994, p. 7) ให้ความหมายของการเรียนรู้ภาษาที่สองว่า เป็นการเรียนภาษาอื่น ๆ ที่นอกเหนือจากภาษาแรก โดยหมายรวมถึงภาษาต่างประเทศและภาษาที่ไม่ใช่ภาษาแม่ แม้ว่าจะเป็นภาษาที่ใช้สื่อสารในถิ่นของตนเอง

Ritchie and Bhatia (1996, p. 1) ให้ความหมายของการเรียนรู้ภาษาที่สองว่า เป็นการรับภาษาภายหลังจากการเกิดการเรียนรู้ภาษาที่หนึ่งแล้วซึ่งการรับภาษาที่สองมีความแตกต่างจากการรับภาษาที่หนึ่งอยู่สองลักษณะ คือ ผู้เรียนภาษาที่สองจะเริ่มกระบวนการรับภาษาที่สองเมื่อถึงเวลาที่เหมาะสม ในขณะที่การรับภาษาที่หนึ่งสามารถเรียนรู้ได้ปกติและผู้เรียนภาษาที่สองจะมีการกำหนดรูปแบบการรับภาษา

Eills (1997, p. 3) ให้ความหมายของการเรียนรู้ภาษาที่สองว่า เป็นการเรียนภาษาทุกภาษาที่นอกเหนือจากภาษาแม่ซึ่งอาจหมายถึงภาษาที่สามหรือภาษาที่สี่

Troike (2006, p. 2) ให้ความหมายว่าการเรียนรู้ภาษาที่สอง เป็นการเรียนภาษาเพิ่มเติมจากภาษาแม่หรือภาษาแรก ซึ่งภาษาที่เรียนนั้นอาจเป็นภาษาที่สามหรือภาษาที่สี่ของผู้เรียนแต่ยังคงเรียกว่าภาษาที่สองหรืออาจเรียกว่าภาษาเป้าหมาย (Target language)

สรุปได้ว่า การเรียนภาษาที่สอง เป็นการเรียนรู้ภาษาอื่นที่นอกเหนือจากภาษาแม่ หรือภาษาแรกซึ่งหมายความรวมถึงภาษาต่างประเทศและภาษาที่ไม่ใช่ภาษาแม่ โดยผ่านกระบวนการรับภาษาและการเรียนรู้ภาษา

หลักการจัดการเรียนการสอนภาษาที่สอง

นักการศึกษาหลายคนได้ให้ความหมายของหลักการจัดการเรียนการสอนภาษาที่สองไว้ดังต่อไปนี้

Dewey (1938, cited in Tan and Nabb, 2015, p. 2) ได้เสนอว่า ในการจัดการเรียนการสอนภาษาที่สองที่มุ่งเน้นการจัดการเรียนการสอนแบบเน้นประสบการณ์ เป็นการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมกระบวนการสร้างความรู้ ทักษะ และเจตคติด้วยการนำเอาประสบการณ์เดิมของนักเรียนมาบูรณาการเพื่อสร้างความรู้ใหม่ขึ้น การเรียนรู้จากประสบการณ์ที่เป็นรูปธรรมได้จากความรู้สึกที่เกิดหลังจาก การทำกิจกรรม โดยผู้ทำกิจกรรมนั้นแสดงความคิดเห็นหรือให้ข้อมูลสะท้อนผลจากสิ่งที่สังเกตเห็นและนำมาประมวลสร้างเป็นความเข้าใจจนเกิดความคิดรวบยอดของตนเอง และนำสิ่งที่เรียนรู้ไปทดลองใช้ในสถานการณ์ใหม่ที่ต่างออกไป

Canale and Swain (1980, pp. 7-18) ได้เสนอหลักการจัดการเรียนการสอนภาษาที่สองที่มุ่งเน้นความสามารถในการติดต่อสื่อสาร ซึ่งสรุปได้ดังนี้

1. ความรู้ด้านระเบียบวิธีของภาษา ได้แก่ ความรู้เกี่ยวกับระบบคำศัพท์ โครงสร้างประโยค ความหมาย และระบบเสียง
2. ความรู้ทางภาษาศาสตร์สังคม ได้แก่ ความสามารถในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารระหว่างบุคคลในสังคม โดยคำนึงถึงกฎเกณฑ์ หรือระเบียบวิธีการปฏิบัติตนในการใช้ภาษาอย่างเหมาะสม เช่น ภาษาท่าทาง การแสดงออกโดยใช้ข้อความ และระดับเสียง ซึ่งต้องเลือกใช้ให้เหมาะสมกับบุคคลและสถานการณ์ต่าง ๆ
3. ความรู้ด้านความต่อเนื่องของเนื้อความ ได้แก่ ความสามารถในการใช้ภาษาให้มีความสัมพันธ์เชื่อมโยงกัน เช่น การเลือกใช้คำสรรพนามได้เหมาะสมกับบริบทและสถานะทางสังคม การใช้ภาษาในการเรียบเรียงและถ่ายทอดความคิดได้อย่างมีประสิทธิภาพ
4. ความรู้ด้านกลวิธีการสื่อความหมาย ประกอบด้วยความสามารถในการสื่อสารของผู้ส่งสารในด้านคำพูดและการไม่ใช่คำพูด เช่น น้ำเสียง สีหน้า ท่าทาง ในการสื่อสาร ทั้งนี้ เพื่อให้ผู้รับสารเข้าใจความหมายในการสื่อสารนั้น

Krashen (1982, p. 175) ได้เสนอหลักการจัดการเรียนการสอนภาษาที่สองที่มุ่งเน้นให้เป็นการเรียนรู้ตามธรรมชาติที่ใกล้เคียงกับการเรียนรู้ภาษาแรก ซึ่งสรุปได้ดังนี้

1. การรับภาษาและการเรียนรู้ภาษา การรับภาษาเป็นกระบวนการรับภาษาโดยไม่รู้ตัว การรับภาษาจะเกิดขึ้นเมื่อผู้รับเข้าใจในข้อความที่เป็นภาษาเป้าหมาย (ภาษาที่สอง) สนใจในความหมายของภาษา ไม่ใช่รูปแบบของภาษา แต่การเรียนรู้ภาษานั้นเป็นกระบวนการเรียนรู้ภาษาแบบรู้ตัว เป็นการเรียนภาษาที่นักเรียนรู้ว่าตนเองกำลังเรียนภาษาและตั้งระมัดระวังในการใช้ภาษาเพื่อให้ถูกต้องตามหลักไวยากรณ์อยู่ตลอดเวลา เน้นที่ตัวรูปแบบของภาษา และนักเรียนสามารถพูดอธิบายเกี่ยวกับกฎเกณฑ์ทางภาษาได้

2. ลำดับธรรมชาติของการรับภาษา ผู้เรียนภาษาที่สองมีการรับรู้หลักเกณฑ์ทางภาษาได้ตามลำดับเช่นเดียวกับผู้ที่เรียนภาษาแม่ ในการสอนไวยากรณ์ตามลำดับธรรมชาติของการรับภาษาไม่จำเป็นที่จะต้องเรียงลำดับตายตัว เพียงแต่ควรเรียงลำดับจากง่ายไปหายาก เพื่อที่นักเรียนจะสามารถนำโครงสร้างที่ง่ายไปใช้ในการทำความเข้าใจกับโครงสร้างที่ยากต่อไป

3. การตรวจสอบความถูกต้องของการใช้ภาษา การเรียนรู้ภาษาที่รู้ตัว เป็นการเรียนที่ทำให้เกิดความสามารถในการตรวจสอบภาษา แก่ไขสิ่งที่ได้แสดงออกจากการรับภาษา ความรู้ที่ได้จากการเรียนภาษาจะเป็นสิ่งที่นำไปแก้ไขเมื่อมีการสื่อสารทั้งการพูดและการเขียน

4. ตัวบ่อนภาษา เป็นสิ่งที่สำคัญที่สุดในการเรียนภาษาซึ่งเป็นตัวบ่อนทางภาษาที่เป็นภาษาเป้าหมาย จะต้องเป็นตัวบ่อนที่ทำให้นักเรียนสามารถเข้าใจภาษาได้มากที่สุด ซึ่งไม่ใช่รูปแบบของข้อความ และตัวบ่อนทางภาษาต้องมีจำนวนที่เพียงพอในการรับภาษา สิ่งที่จะช่วยทำให้นักเรียนเข้าใจภาษามากขึ้น คือ ความสามารถทางด้านภาษา บริบท ความรู้ทั่วไป และข้อมูลทางภาษา

5. ตัวกลั่นกรองทางด้านจิตใจ เป็นตัวแปรที่มีความเกี่ยวข้องกับความสำเร็จและความล้มเหลวในการรับภาษา นักเรียนจะสามารถรับภาษาได้ดีหากมีแรงจูงใจในการเรียน มีความมั่นใจในตนเอง ไม่มีความวิตกกังวล ซึ่งครูจะต้องใช้วิธีการต่าง ๆ เพื่อกำจัดหรือลดความวิตกกังวล และไม่บังคับให้พูดจนกว่านักเรียนจะมีความพร้อม

Kolb (1984, pp. 27-49) ได้เสนอหลักการจัดการเรียนการสอนภาษาที่สองที่มุ่งเน้นการเรียนรู้จากประสบการณ์โดยใช้วงจรการเรียนรู้จากประสบการณ์ว่าเป็นการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้จากกิจกรรมหรือการปฏิบัติซึ่งเป็นประสบการณ์ที่เป็นรูปธรรมเพื่อนำไปสู่ความรู้ความเข้าใจเชิงนามธรรม โดยผ่านการสะท้อนประสบการณ์ การคิดวิเคราะห์ การสรุปเป็นหลักการ ความคิดรวบยอด และการนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ในสถานการณ์จริง ลักษณะสำคัญของการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ คือ การเรียนรู้ที่ผ่านประสบการณ์เชิงประจักษ์จากกิจกรรมหรือการปฏิบัติของนักเรียน ทำให้เกิดการเรียนรู้ใหม่ ๆ ที่ทำหายอย่างต่อเนื่อง

และเป็นการเรียนรู้ที่เกิดจากบทบาทการมีส่วนร่วมของนักเรียน การมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนด้วยกันเอง และระหว่างนักเรียนกับครูที่ทำให้เกิดการขยายตัวของเครือข่ายความรู้ที่ทุกคนมีอยู่ ออกไปอย่างกว้างขวางผ่านกิจกรรมการสื่อสารทุกรูปแบบ เช่น การพูด การแสดงบทบาทสมมติ การนำเสนอด้วยสื่อต่าง ๆ ซึ่งเอื้ออำนวยให้เกิดการแลกเปลี่ยน การวิเคราะห์ และสังเคราะห์

Brown (2007, pp. 85-88) ได้เสนอหลักการจัดการเรียนการสอนภาษาที่สองที่มุ่งเน้นให้นักเรียนนำความรู้ด้านภาษาที่เรียนไปใช้สื่อสารในชีวิตประจำวันได้อย่างถูกต้อง สรุปได้ว่าเป้าหมายของการเรียนรู้ภาษาที่สอง คือ การใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารในชีวิตประจำวันได้ ดังนั้นในการสอนภาษาครูควรให้นักเรียนฝึกทักษะการใช้ภาษา โดยเน้นการได้ฝึกปฏิบัติในรูปกิจกรรมทางภาษาที่มีความสัมพันธ์กับประสบการณ์ และจุดมุ่งหมายของนักเรียนเป็นสำคัญ เพื่อให้ นักเรียนสามารถนำภาษาไปใช้ให้เกิดประโยชน์ หรือนำไปปฏิบัติในสถานการณ์จริงได้ การให้ความสำคัญกับความสามารถในการใช้ภาษาได้อย่างถูกต้องตามระเบียบปฏิบัติของสังคม ในการจัดการเรียนการสอนครูต้องคำนึงถึงการเชื่อมโยงความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับบริบททางสังคม ตลอดจนขนบธรรมเนียม และวัฒนธรรมของผู้ใช้ภาษาดังกล่าว เพื่อให้ นักเรียนสามารถเลือกใช้ภาษาให้เหมาะสมกับบุคคลและสถานการณ์ต่าง ๆ

จากที่นำเสนอหลักการจัดการเรียนการสอนภาษาที่สองนั้น ครูต้องเลือกเนื้อหาสาระให้สัมพันธ์กับประสบการณ์และจุดมุ่งหมายของนักเรียนเป็นสำคัญ ทั้งนี้ต้องคำนึงถึงการเชื่อมโยงความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับบริบททางสังคม ขนบธรรมเนียมและวัฒนธรรม สร้างบรรยากาศในการเรียนรู้ที่น่าสนใจและไม่เคร่งครัด จัดกิจกรรมที่เน้นการเรียนรู้จากประสบการณ์ เปิดโอกาสให้นักเรียนแสดงความคิดเห็นหรือให้ข้อมูลสะท้อนผลจากสิ่งที่พบ และนำมาประมวลสร้างเป็นความเข้าใจ โดยมีครูทำหน้าที่เป็นผู้ช่วยเหลือหรือชี้แนะ จนนักเรียนสามารถสร้างความคิดรวบยอดในเรื่องที่เรียน และนำความรู้ด้านภาษาไปใช้ในการสื่อสารได้อย่างถูกต้อง เหมาะสม และสอดคล้องกับบริบททางสังคม ขนบธรรมเนียมและวัฒนธรรม

ความสามารถทางด้านการพูดภาษาญี่ปุ่น

ความหมายของการพูด

นักการศึกษาได้ให้ความหมายของการพูดไว้ดังต่อไปนี้

Scott (1981, pp. 70-71) อธิบายว่า การพูดเป็นพฤติกรรมที่แสดงปฏิกิริยาโต้ตอบกับสิ่งที่ได้ยินของผู้พูดและผู้ฟัง ซึ่งผู้ร่วมสนทนาต้องเข้าใจในสิ่งที่ตนเองได้ฟัง แต่ก็ไม่สามารถทำนายล่วงหน้าได้ว่ารูปแบบภาษาจะเป็นแบบใดและมีความหมายอย่างไร

Finocchiaro and Brumfit (1983, p. 140) อธิบายว่า การพูดเป็นปฏิกริยาที่เกี่ยวข้องสัมพันธ์กันระหว่างสิ่งที่จะพูดในสถานการณ์ต่าง ๆ ทั้งนี้มีการปรับเปลี่ยนอวัยวะในการพูดได้ถูกต้องและเหมาะสม โดยอาศัยกฎเกณฑ์ด้านไวยากรณ์ ความหมายและวัฒนธรรม ได้เหมาะสมและมีความไวต่อการรับรู้ ในการพูดโดยทั่วไป ผู้พูดต้องส่งสารโดยใช้ภาษาพูดที่เหมาะสม มีการเน้นเสียงหนักเบา การออกเสียงสูงต่ำ รวมทั้งการแสดงออกทางสีหน้าท่าทาง เพื่อช่วยในการแสดงคอนวามหมายของสิ่งที่พูดถึง ทำให้ผู้ฟังเข้าใจในสารที่ผู้พูดส่งไป แต่ในบางครั้งภาษาพูดอาจจะขาดความสมบูรณ์ เพราะไม่เป็นไปตามกฎเกณฑ์ ไวยากรณ์เหมือนภาษาเขียนที่ต้องสมบูรณ์ถูกต้อง ทักษะการฟังและการพูด เป็นทักษะที่มีปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน

Byrne (1986, p. 36) ให้ความหมายของการพูดว่า เป็นกระบวนการสื่อสารสองทิศทางที่เกี่ยวข้องกันระหว่างทักษะการรับสารของผู้ฟังและทักษะการผลิตสารของผู้พูด ผู้พูดจะทำหน้าที่ส่งรหัสเพื่อสื่อถึงเจตนาและความต้องการ ส่วนผู้ฟังจะเป็นผู้ถอดรหัสของสารนั้น โดยอาศัยความรู้ในเรื่องระบบภาษา เช่น เสียงหนักเบาในคำ และความเข้าใจภาษา ท่าทางของผู้พูดเป็นเครื่องช่วยให้การตีความสารนั้นตรงตามเจตนาของผู้สื่อ

นพดล จันทรพิชญ (2535, หน้า 55) ได้ให้ความหมายของการพูดว่าเป็นพฤติกรรมกรรมการสื่อสารของมนุษย์ โดยอาศัยภาษา ถ้อยคำ น้ำเสียง ตลอดจนกิริยาท่าทาง และอื่น ๆ เพื่อถ่ายทอดความรู้สึกนึกคิดของตนเองแก่ผู้อื่นเพื่อให้เกิดผลตอบสนองตามที่ต้องการ

รัตนา ศิริลักษณ์ (2540, หน้า 40) ให้ความหมายว่า การพูดเป็นการสื่อสารทางวาจาของบุคคลตั้งแต่สองคนขึ้นไป ซึ่งต่างมีจุดประสงค์ที่จะสื่อสารของตนเอง ผู้ฟังจะต้องตีความในสิ่งที่ผู้พูดต้องการสื่อความหมายและสามารถโต้ตอบได้ด้วยภาษาที่ผู้ฟังสามารถเข้าใจได้ตรงกับความตั้งใจในการสื่อความหมายของผู้พูด

สรุปได้ว่า การพูด หมายถึง พฤติกรรมที่แสดงปฏิกริยาโต้ตอบของบุคคลตั้งแต่ 2 คนขึ้นไป โดยผู้พูดจะต้องแสดงน้ำเสียง ถ้อยคำ อากัปกิริยาท่าทาง สีหน้า แววตาที่ถูกต้องและสื่อความหมายให้ผู้ฟังเข้าใจถึงเนื้อหาและจุดประสงค์ของผู้พูดว่าต้องการที่จะสื่อให้ผู้ฟังทราบในเรื่องใดจนเป็นที่เข้าใจตรงกัน การพูดจึงจะมีประสิทธิภาพและบรรลุวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้

ความสำคัญของการพูด

นักการศึกษาได้กล่าวถึงความสำคัญของการพูดไว้ดังต่อไปนี้

Firth (1970, p. 152) กล่าวว่า การพูดเป็นเครื่องมือที่สำคัญที่สุดของมนุษย์ในการติดต่อสื่อสารระหว่างมนุษย์ด้วยกัน ภาษาพูดเป็นเครื่องมือที่มนุษย์สามารถปรับใช้ให้เหมาะสมกับชีวิตประจำวันได้

Gibson, Gibson-Cline, and Chadler (1988, p. 89) เสนอว่า การพูดเป็นสื่อพื้นฐานในการติดต่อสื่อสารของมนุษย์ ถ้าปราศจากการพูดและภาษาพูดแล้ว การติดต่อเพื่อสื่อความรู้ ความเข้าใจและความคิดระหว่างมนุษย์จะเป็นไปได้ยากและลำบากมาก

ประสงค์ ราชณัฐ (2530, หน้า 5) กล่าวว่า การพูดเป็นทักษะที่มนุษย์จะต้องใช้ อยู่เสมอและจะหลีกเลี่ยงไม่ได้ตลอดชีวิต ไม่ว่าจะเป็นด้านมนุษยสัมพันธ์หรือด้านธุรกิจการงาน

สุมิตรา อังวัฒนกุล (2540, หน้า 167) อธิบายไว้ว่า การพูดเป็นการถ่ายทอดความเข้าใจและความรู้สึกให้ผู้รับฟังได้รับรู้และเข้าใจจุดมุ่งหมายของการพูด ดังนั้นทักษะการพูดจึงเป็นทักษะที่สำคัญสำหรับบุคคลในการสื่อสารในชีวิตประจำวันและสำหรับการเรียนภาษา

สหไทย ไชยพันธุ์ (2555, หน้า 145) เสนอว่าการพูดมีความสำคัญ ดังนี้

1. การพูดทำให้เกิดความเข้าใจได้ง่าย ส่วนประกอบของการพูด ได้แก่ น้ำเสียง กิริยาท่าทางซึ่งจะช่วยให้เข้าใจเรื่องได้ดีกว่าการอ่านเพียงอย่างเดียว
2. การพูดก่อให้เกิดความสำคัญในอาชีพต่าง ๆ เช่น พ่อค้า นักธุรกิจ นักการเมือง และนักปกครอง หากมีความสามารถทางการพูดสูงก็จะประสบความสำเร็จในอาชีพนั้น ๆ
3. การพูดเป็นทักษะทางภาษาที่ใช้สะดวกและเข้าใจได้ง่ายกว่าการเขียน
4. การพูดเป็นเครื่องมือในการสมาคม ทำให้เกิดความสำเร็จในชีวิต
5. การพูดเป็นเครื่องมือในการสื่อสารของมนุษย์ การสื่อสารด้วยการพูดเป็นการสื่อสารสองทางระหว่างผู้พูดกับผู้ฟัง ผู้ฟังสามารถโต้ตอบและซักถามผู้พูดได้ ดังนั้นการพูดจึงเป็นการสื่อสารที่ทำให้เกิดความเข้าใจกันได้ง่าย รวดเร็ว และมีประสิทธิภาพกว่าการสื่อสารด้วยวิธีอื่น
6. การพูดเป็นเครื่องมือในการสร้างมนุษยสัมพันธ์ มนุษย์สามารถใช้การพูดก่อให้เกิดความสัมพันธ์อันดีต่อกันในโอกาสต่าง ๆ ได้ เช่น การพูดต้อนรับในโอกาสเยี่ยมชมนมก่อนให้เกิดความประทับใจแก่ผู้มาเยี่ยมซึ่งการพูดดังกล่าวนี้เป็นการสร้างความสัมพันธ์อันดีต่อกันทำให้คนในสังคมอยู่ร่วมกันอย่างมีความสุข

โดยสรุป การพูดมีความสำคัญต่อการดำเนินชีวิตประจำวันของทุกคน ไม่ว่าจะเป็นการสื่อสารในชีวิตประจำวัน ด้านธุรกิจการงาน หรือการเรียนรู้อาษาที่สอง เพราะการพูดเป็นเครื่องมือในการสื่อสารที่ทำให้เกิดความเข้าใจกันได้ง่าย รวดเร็ว และมีประสิทธิภาพกว่าการสื่อสารด้วยวิธีอื่น ถ้าปราศจากการพูดแล้ว การติดต่อเพื่อสื่อความรู้ ความเข้าใจ และความคิดระหว่างบุคคลจะประสบความสำเร็จได้ยาก

องค์ประกอบของความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่น

นักการศึกษาหลายคนได้กล่าวถึงองค์ประกอบของความสามารถด้านการพูดไว้ดังต่อไปนี้

Hymes (1972, pp. 269-293) ได้เสนอองค์ประกอบของความสามารถด้านการพูดมีดังนี้

1. ความสามารถทางด้านไวยากรณ์หรือโครงสร้าง (Grammatical competence) หมายถึง ความรู้ทางด้านภาษา ได้แก่ ความรู้เกี่ยวกับคำศัพท์ โครงสร้างของคำ ประโยค ตลอดจนการสะกดและการออกเสียง

2. ความสามารถด้านภาษาศาสตร์เชิงสังคม (Sociolinguistic competence) หมายถึง การใช้คำและโครงสร้างประโยคได้เหมาะสมตามบริบทของสังคม เช่น การขอโทษ การขอบคุณ การถามทิศทางและข้อมูลต่าง ๆ และการใช้ประโยคคำสั่ง เป็นต้น

3. ความสามารถในการใช้โครงสร้างภาษาเพื่อสื่อความหมาย (Discourse competence) หมายถึง ความสามารถในการเชื่อมระหว่างโครงสร้างภาษากับความหมายในการพูดและเขียนตามรูปแบบ และสถานการณ์ที่แตกต่างกัน

4. ความสามารถในการใช้กลวิธีในการสื่อความหมาย (Strategic competence) หมายถึง การใช้เทคนิคเพื่อให้การติดต่อสื่อสารประสบความสำเร็จ โดยเฉพาะการพูด ถ้าผู้พูดมีกลวิธีที่จะไม่ทำให้การสนทนานั้นหยุดลงกลางคัน เช่น การใช้ภาษา ท่าทาง การขยายความ โดยใช้คำศัพท์อื่นแทนคำที่ผู้พูดนึกไม่ออก เป็นต้น

Oller (1979, pp. 320-326) ได้เสนอองค์ประกอบของความสามารถด้านการพูด 5 ด้านสรุปได้ดังนี้

1. การออกเสียงสำเนียง (Pronunciation)
2. ไวยากรณ์ (Grammar)
3. คำศัพท์ (Vocabulary)
4. ความคล่องแคล่วในการใช้ภาษา (Fluency)
5. ความเข้าใจ (Comprehension)

Canale and Swain (1980, pp. 7-18) อธิบายเกี่ยวกับองค์ประกอบของความสามารถด้านการพูด ไว้ดังนี้

1. ความสามารถด้านไวยากรณ์ (Grammatical competence) หมายถึง ความสามารถในการใช้ทักษะภาษาได้ถูกต้องตามหลักภาษาศาสตร์หรือหลักไวยากรณ์ สามารถสร้างประโยคหรือแก้ไขประโยคให้ถูกต้องตามหลักไวยากรณ์ได้

2. ความสามารถด้านภาษาศาสตร์เชิงสังคม (Sociolinguistic competence) หมายถึง ความสามารถในการใช้ภาษาได้เหมาะสมกับสถานการณ์ บุคคล โอกาส สังคมและวัฒนธรรม

3. ความสามารถในการใช้ความสัมพันธ์ของข้อความ (Discourse competence) หมายถึง การมีความรู้ในการใช้ระเบียบวิธีของความสัมพันธ์ระหว่างประโยค โดยใช้ความรู้ ด้านไวยากรณ์และความสามารถในการเชื่อมโยงความหมายทางภาษาให้เข้ากันได้อย่างถูกต้อง

4. ความสามารถด้านกลวิธีการสื่อความหมาย (Strategic competence) หมายถึง ความสามารถในการเลือกใช้วิธีการสื่อสารได้บรรลุตามวัตถุประสงค์ อาจอยู่ในรูปของวัจนภาษา และอวัจนภาษาที่ประกอบด้วยกริยาท่าทาง

Bachman and Palmer (1982, p. 450) อธิบายว่าความสามารถด้านการพูด มีองค์ประกอบ ดังต่อไปนี้

1. ความสามารถด้านภาษาศาสตร์ (Linguistic competence) หมายถึง ความรู้ ความสามารถในการใช้ภาษาได้ถูกต้องตามหลักภาษาศาสตร์ และสามารถสื่อสารโดยอาศัย พื้นฐานทางภาษาศาสตร์ เช่น เสียง ศัพท์ และไวยากรณ์ รู้ว่าประโยคใดถูกไวยากรณ์ ประโยคใด ผิดไวยากรณ์ ผิดที่ใด และสามารถแก้ไขประโยคนั้นให้ถูกต้องตามหลักไวยากรณ์ได้

2. ความสามารถด้านภาษาศาสตร์เชิงสังคม (Sociolinguistic competence) หมายถึง ความรู้ความสามารถเกี่ยวกับระเบียบปฏิบัติทางสังคมของผู้ใช้ภาษาร่วมกันทั้งผู้สื่อภาษาและผู้รับ ภาษา โดยเข้าใจถึงรูปแบบของภาษาอย่างถูกต้องเหมาะสมกับสภาพแวดล้อมในสังคม ซึ่งประกอบด้วยวัฒนธรรมหรือฐานะทางสังคม เมื่อนักเรียนมีความเข้าใจแล้ว จะรู้ได้โดยอัตโนมัติ ว่า ควรใช้ภาษาลักษณะใด กับบุคคลประเภทใดจึงจะถูกต้องเหมาะสมกับกาลเทศะ

3. ความสามารถด้านปฏิบัตินิยม (Pragmatic competence) หมายถึง ความรู้เกี่ยวกับการปฏิบัติตนในการใช้ภาษา เช่น สามารถปรับตัวเข้ากับสถานการณ์ การใช้กริยาท่าทาง สีหน้า การประสานสายตาและน้ำเสียงประกอบการสื่อความหมาย นักเรียนสามารถเชื่อมโยงกฎเกณฑ์ทางภาษาให้เข้ากับเนื้อหา ในการสื่อสารจะอาศัยสัญลักษณ์และเครื่องหมาย ทั้งการใช้คำพูด และไม่ใช้คำพูดเพื่อแสดงให้ผู้รับสื่อทราบถึงความรู้สึกที่มีต่อเนื้อหา โดยแสดงออกทางสีหน้า ท่าทาง น้ำเสียง ผู้รับสื่อสามารถเข้าใจและคาดการณ์ล่วงหน้าว่าผู้สื่อจะพูดอะไร ด้วยน้ำเสียงอย่างไร โดยอาศัยพื้นฐานประสบการณ์

Savignon (1983, pp. 35-36) ได้เสนอองค์ประกอบของความสามารถด้านการพูดไว้ ดังนี้คือ

1. ความสามารถด้านไวยากรณ์ (Grammatical competence) หมายถึงความสามารถในการจำคำศัพท์ หน่วยเสียง หน่วยคำ โครงสร้าง การผสมผสานองค์ประกอบต่าง ๆ เข้าเป็นรูปคำหรือรูปประโยค สมรรถนะด้านไวยากรณ์จะไม่เกี่ยวข้องกับทฤษฎีทางไวยากรณ์ทฤษฎีใดทฤษฎีหนึ่ง โดยเฉพาะความสามารถในการทำให้เกิดความรู้แจ้งเกี่ยวกับกฎเกณฑ์ บุคคลจะแสดงสมรรถภาพทางด้านไวยากรณ์โดยการใชกฎเกณฑ์

2. ความสามารถด้านภาษาศาสตร์เชิงสังคม (Sociolinguistic competence) โดยคำนึงถึงกฎการใช้ภาษาในสังคม ต้องเข้าใจภาษาในบริบทของสังคม บทบาทของผู้ร่วมสนทนา ขาวสารที่แลกเปลี่ยนกัน และหน้าที่ของการปฏิสัมพันธ์ สิ่งที่ควรพิจารณา คือ ความเหมาะสมในการใช้ภาษาและการตัดสินใจเกี่ยวกับการพูดที่เหมาะสมทั้งเนื้อหาและวิธีการ รวมถึงควรจะเงียบช่วงใดด้วย ดังนั้นเป้าหมายหนึ่งของการวิเคราะห์วัฒนธรรมร่วม คือ ทำให้เกิดความรู้ในกฎเกณฑ์ที่จะช่วยให้ผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาได้เข้าใจ และปรับตัวให้เข้ากับรูปแบบที่ไม่คุ้นเคย

3. ความสามารถในการใช้คำเชื่อมความสัมพันธ์ของข้อความ (Discourse competence) เป็นการตีความตัวเชื่อมชุดของประโยคหรือคำพูดเพื่อสร้างความหมายในการวิจารณ์วรรณกรรม สังคมวิทยา ปรัชญา มานุษยวิทยา การพิมพ์ และการสื่อสารตัวเชื่อมประโยคอาจจะไม่ชัดเจน ไม่แสดงความต่อเนื่องระหว่างตัวเชื่อมหนึ่งกับอีกตัวเชื่อมหนึ่ง ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับความรู้และความคุ้นเคยกับเนื้อหา

4. ความสามารถด้านกลวิธีในการสื่อสาร (Strategic competence) เป็นวิธีการที่บุคคลใช้ในการจัดการว่า จะทำอะไรเมื่อไม่สามารถคิดคำพูดได้ มีวิธีใดที่จะรักษาการสื่อสารให้ดำเนินต่อไป ในขณะที่ผู้พูดหยุดชะงักเพื่อคิด จะให้คู่สนทนารู้ได้อย่างไรว่าไม่เข้าใจคำพูดหรือไม่เข้าใจเพราะพูดเร็วไป และจะแก้ไขอย่างไรเมื่อข่าวสารเกิดการเข้าใจผิด กลวิธีสื่อสารประกอบด้วย การถอดความ การย้ำ การพูดอ้อมค้อม การดึงใจ การหลีกเลี่ยงและการเดา เมื่ออยู่ในเงื่อนไขที่จำกัดและเมื่อมีการเปลี่ยนแปลงที่คาดไม่ถึง

สรุปได้ว่า ความสามารถด้านการพูด ประกอบด้วย 1) ความสามารถด้านไวยากรณ์หรือโครงสร้าง ได้แก่ การออกเสียง ไวยากรณ์ คำศัพท์ และความคล่องแคล่วในการใช้ภาษา 2) ความสามารถด้านสังคม 3) ความสามารถในการใช้โครงสร้างภาษาเพื่อสื่อความหมายด้านการพูด และ 4) ความสามารถในการใช้กลวิธีในการสื่อความหมาย ซึ่งผู้วิจัยได้ใช้องค์ประกอบ การพูดดังกล่าวเป็นขอบเขตของความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่นของนักเรียนสำหรับการวิจัยครั้งนี้

การวัดและประเมินความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่น

วิธีวัดความสามารถด้านการพูด

Finocchiaro and Brumfit (1983, pp. 139-143) ได้เสนอว่าการวัดความสามารถด้านการพูดไว้ 6 วิธีดังนี้

1. ให้พูดประโยคสั้น ๆ ตามผู้สอน หรือตามที่ได้ยินจากเครื่องบันทึกเสียง
2. ให้อ่านออกเสียงประโยคต่าง ๆ
3. ให้บรรยายวัตถุ วัตถุที่ใช้บรรยายขึ้นอยู่กับระดับของนักเรียน ซึ่งนักเรียนอาจพูดถึงข้อมูลอื่น ๆ ของวัตถุ แต่มีข้อห้ามไม่ให้บอกชื่อวัตถุหรือสิ่งที่เห็น โดยให้ผู้ฟังเป็นผู้เดาเกี่ยวกับสิ่งที่ผู้พูดกล่าวถึง และสามารถบรรยายภาพบุคคล สถานที่ หรือสิ่งของอื่น ๆ ได้
4. ให้บรรยายเหตุการณ์โดยใช้ภาพประกอบ
5. ให้พูดตามหัวข้อที่กำหนด โดยกำหนดไว้หลายหัวข้อ และให้นักเรียนเลือกหัวข้อได้ตามที่ต้องการ
6. ให้นักเรียนแสดงเป็นผู้สัมภาษณ์ โดยให้หาข้อมูลให้ได้มากที่สุดจากผู้ถูกสัมภาษณ์ แล้วทำการจดบันทึกไว้

อัจฉรา วงษ์โสธร (2543, หน้า 146-148) ได้กล่าวว่าความสามารถด้านการพูดมีการวัด 3 วิธี ดังนี้

1. การพูดเดี่ยว เช่น การกล่าวรายงาน การอธิบาย การเล่าเรื่อง การให้คำแนะนำ ในการทำอย่างใดอย่างหนึ่ง การกล่าวแสดงความคิดเห็น หรือกล่าววิพากษ์วิจารณ์ เทคนิควิธีการวัดความสามารถด้านการพูดประเภทนี้ มักเป็นวิธีทดสอบแบบตรง เพราะผู้พูดได้แสดงทักษะการพูดจริงตามเนื้อหาที่ได้เตรียมมา
2. การสัมภาษณ์หรือการสนทนา ซึ่งมักเป็นการพูดระหว่างบุคคลสองคนโดยฝ่ายหนึ่งเป็นผู้ดำเนินการสอบ เป็นผู้ป้อนคำถามให้นักเรียน ได้แสดงความสามารถด้านการพูดของตนเอง การสนทนามักเริ่มต้นด้วยการทักทายเพื่อให้นักเรียนคลายความเครียด หรือความวิตกกังวลที่เกิดขึ้น และช่วยให้คุ้นกับสถานการณ์ของการสอบได้ดีขึ้น ต่อจากนั้นจะเป็นการเข้าสู่เรื่องที่มุ่งทดสอบ ซึ่งอาจเป็นเรื่องทั่วไปตามบทบาทสมมติที่กำหนดให้นักเรียน
3. การอภิปรายหรือโต้วาที ซึ่งมีการแสดงความคิดเห็นเป็นกลุ่มโดยมีกรรมการให้คะแนนนักเรียนเป็นรายบุคคล การพูดเป็นกลุ่มแบบนี้มีการพูดของผู้อื่นเป็นตัวแปรสำคัญ ที่มีอิทธิพลต่อความสามารถในการพูดของแต่ละคน

จากที่กล่าวข้างต้น ความสามารถด้านการพูดสามารถวัดได้หลายวิธี เช่น การสัมภาษณ์ การบรรยาย การเล่าเรื่อง การสนทนา การอภิปราย การโต้วาที การแสดงบทบาทสมมติ สำหรับ

ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้วิธีวัดความสามารถด้านการพูดโดยสังเกตพฤติกรรมที่นักเรียนแสดงออก ในด้านการพูดภาษาญี่ปุ่น ได้แก่ การบรรยาย การเล่าเรื่อง การสนทนาและการแสดงบทบาทสมมติ โดยนักเรียนเลือกวิธีดังกล่าวมาใช้ในการนำเสนอผลการศึกษาค้นคว้าวรรณกรรม

เครื่องมือวัดความสามารถด้านการพูด

สุภรณ์ ลิ้มบริบูรณ์ (2534, หน้า 12-15) ได้เสนอเครื่องมือวัดความสามารถด้านการพูดไว้ดังนี้

1. มาตรฐานประเมินค่า (Rating scale) เป็นเครื่องมือที่ใช้วัดผลการเรียนรู้ด้านการปฏิบัติ คือ วัดกระบวนการ (Process) และผลงานที่ได้จากการปฏิบัติ (Product) มาตรฐานประเมินค่าที่นิยมใช้กันเป็นส่วนมากมี 3 ชนิด คือ

1.1 มาตรฐานประเมินค่าแบบตัวเลข (Numerical rating scale) เป็นมาตราวัดที่ใช้ตัวเลขแทนระดับของคุณลักษณะหรือพฤติกรรม อาจเป็น 3, 4 หรือ 5 ระดับ

1.2 มาตรฐานประเมินค่าแบบกราฟฟิก (Graphic rating scale) เป็นมาตราวัดในแนวนอน โดยแบ่งเป็นช่วงแสดงถึงระดับความเข้มหรือความถี่ของพฤติกรรม

1.3 มาตรฐานประเมินค่าแบบบรรยาย (Descriptive graphic rating scale) เป็นมาตราวัดที่แบ่งเป็นช่วงตามแนวนอนเช่นเดียวกับแบบกราฟฟิกแต่มีคำบรรยายบอกลักษณะของพฤติกรรมในแต่ละระดับไว้ว่าเป็นอย่างไร นอกจากนี้จะจัดที่ว่างทำข้อสำหรับออกความเห็นหรืออธิบายเพิ่มเติม (Comment) รายละเอียดเกี่ยวกับการประเมินในข้อนั้น

2. แบบตรวจสอบรายการ (Check list) เป็นเครื่องมือสำหรับวัดกระบวนการ ผลงานหรือคุณลักษณะด้านจิตพิสัยได้เช่นเดียวกับมาตรฐานประเมินค่า (Rating scale) แต่แตกต่างกันตรงที่มาตรฐานประเมินค่าบอกให้ทราบระดับพฤติกรรมว่ามีมากน้อยเพียงไร แต่แบบตรวจสอบรายการจะบอกให้ทราบแต่เพียงว่านักเรียนมีหรือไม่มี ผ่านหรือไม่ผ่าน ปฏิบัติหรือไม่ปฏิบัติ ในรายการหรือพฤติกรรมที่กำหนด

ส.วาสนา ประवालพฤษ์ (2527, หน้า. 3-5) ได้เสนอเครื่องมือวัดความสามารถด้านการพูด ดังนี้

1. การสังเกต (Observation) การสังเกตที่ดีจะต้องปล่อยให้ผู้ถูกสังเกตอยู่ในสภาพการณ์ปกติ เพื่อจะได้ข้อมูลตามความเป็นจริง การสังเกตอาจทำได้โดยผู้สังเกตเข้าไปอยู่ในกลุ่มด้วย เปรียบเสมือนเป็นสมาชิกผู้หนึ่งของกลุ่ม หรือผู้สังเกตจะแอบดูอยู่ข้างนอก โดยไม่ให้ผู้ถูกสังเกตรู้ตัวก็ได้ ในการสังเกตจะต้องมีการวางแผนเสียก่อนว่า สังเกตเมื่อไร ะไรบ้าง ตั้งจุดหมายของการสังเกตแต่ละครั้ง นอกจากนั้นจะต้องเตรียมบันทึกข้อมูลโดยใช้เครื่องมือต่าง ๆ เช่น มาตรฐานส่วนประมาณค่า การบันทึกต่าง ๆ แบบสำรวจพฤติกรรม

2. การจัดอันดับ (Ranking) เป็นวิธีการที่จะเรียงลำดับนักเรียนในคุณสมบัติหนึ่ง ๆ ตามที่กำหนดให้ ซึ่งสามารถจะใช้ในการวัดวิธีการหรือผลงานก็ได้ แต่ส่วนใหญ่จะใช้ในการวัดผลมากกว่าการใช้จัดอันดับ จะมีความเชื่อมั่นสูงขึ้น ถ้าจัดอันดับคุณสมบัติหนึ่ง ๆ เฉพาะ และมีคำจำกัดความของคุณสมบัตินั้นชัดเจน แต่ถ้าจัดอันดับหลายอย่างในคราวเดียวกัน จะทำให้ค่าความเชื่อมั่นต่ำลง ตัวอย่างเช่น การเรียนขับรถ ครูจัดอันดับเกี่ยวกับความสามารถในการหยุดรถอย่างไม่ใช่จัดอันดับความสามารถในการใช้รถ (ซึ่งรวมท้านั่ง การออกรถ การจับพวงมาลัย การจอดรถ เป็นต้น)

3. มาตรฐานประมาณค่า (Rating scale) เป็นเครื่องมือที่ใช้มากในการประเมินการปฏิบัติ มาตรฐานส่วนประมาณค่ามีหลายรูปแบบ แต่นิยมใช้มากที่สุดที่จัดคุณลักษณะต่อเนื่อง ซึ่งจะแบ่งคุณลักษณะนั้นตามระดับความสูง-ต่ำ โดยกำหนดเป็น 2 ระดับขึ้นไปจนถึงประมาณ 10 ระดับ ความเชื่อถือได้ของข้อมูลจากมาตรฐานประมาณค่า นอกจากจะขึ้นอยู่กับความสามารถของผู้สังเกต ความไม่อคติแล้ว ยังขึ้นอยู่กับข้อกำหนดความหมายคุณสมบัติที่กำลังจะพิจารณาด้วยนั้น จะต้องกำหนดคุณสมบัติให้ชัดเจน และเป็นคุณสมบัตีย่อยเช่นเดียวกับการจัดอันดับ

4. แบบสำรวจพฤติกรรม (Check list) มีรายการของพฤติกรรมให้ผู้สังเกตบันทึกว่าพฤติกรรมนั้น ๆ เกิดขึ้นหรือไม่ โดยมากมักจะบอกเพียงว่ามีหรือไม่ ในการสังเกตการปฏิบัติงาน บางครั้งอาจให้ผู้สังเกตบันทึกลำดับที่ของการปฏิบัติหรือพฤติกรรมตามลำดับตั้งแต่ 1 เป็นต้นไปก็ได้ ซึ่งในลักษณะนี้ก็จะทำให้มองเห็นภาพรวมของการปฏิบัติงานอีกครั้ง

5. การบันทึกต่าง ๆ (Anecdotal record) เป็นวิธีการที่ไม่ได้กำหนดรูปแบบไว้ อย่างชัดเจนเหมือนวิธีอื่น ๆ ผู้บันทึกค่อนข้างจะมีอิสระในการบันทึกลงไปมากกว่าเครื่องมือชนิดอื่น ๆ การบันทึกเพียงครั้งเดียวอาจไม่สามารถให้ข้อมูลที่มีความหมายนัก แต่การบันทึกอย่างต่อเนื่องหลายครั้ง จะให้ข้อมูลที่ชัดเจนยิ่งขึ้น ในการบันทึกผู้สังเกตจะเขียนถึงพฤติกรรมหรือเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นเท่านั้น ไม่ใส่ความเห็นลงไป ยกเว้นกรณีที่ต้องการให้ใส่ความเห็นก็แยกในส่วนที่แสดงความเห็นอย่างชัดเจน

สรุปได้ว่า เครื่องมือวัดความสามารถด้านการพูดมีหลากหลายรูปแบบ ได้แก่ มาตรฐานประเมินค่า แบบตรวจสอบรายการ การสังเกต การจัดอันดับ แบบสำรวจพฤติกรรม และการบันทึก สำหรับการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้การสังเกตและบันทึกข้อมูลโดยใช้แบบสังเกตพฤติกรรมซึ่งประเมินความสามารถในการสื่อสาร 4 ด้าน ตามแนวคิดของ Hymes (1972, pp. 269-293)

ระดับการประเมินความสามารถด้านการพูด

นักการศึกษาได้นำเสนอการประเมินความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่น ไว้ดังนี้

Oller (1979, pp. 320-326) ได้เสนอการประเมินความสามารถด้านการพูดออกเป็น 5 ประเด็นหลัก ทั้งนี้ในแต่ละประเด็นยังแบ่งระดับความสามารถออกเป็นระดับอีก 5 ระดับ ดังนี้

1. ด้านการออกเสียง (Pronunciation)

ระดับ 1 ออกเสียงในลักษณะที่ไม่สามารถเข้าใจได้

ระดับ 2 ออกเสียงผิดมาก ยากแก่การเข้าใจ ต้องย้าบ่อย ๆ

ระดับ 3 ใช้เสียงแปร่ง ทำให้ต้องตั้งใจฟังและออกเสียงผิด ๆ ทำให้เข้าใจผิดบางครั้ง

ระดับ 4 ใช้เสียงแปร่งในบางที่และออกเสียงผิดในบางครั้งแต่ยังเข้าใจ

ระดับ 5 ไม่มีการออกเสียงผิดที่ฟังชัดเจน แต่ยังไม่เหมือนเจ้าของภาษา

ระดับ 6 ออกเสียงเหมือนเจ้าของภาษา ไม่มีร่องรอยว่าเป็นต่างชาติเลย

2. ด้านไวยากรณ์ (Grammar)

ระดับ 1 ใช้ไวยากรณ์ผิดหมด ยกเว้นสำนวนที่เตรียมไว้ล่วงหน้า

ระดับ 2 พูดผิดมาก แสดงให้รู้ว่ามีความรู้ด้านไวยากรณ์น้อย ทำให้สื่อสารไม่ได้

ระดับ 3 พูดผิดบ่อยครั้ง แสดงถึงความสามารถน้อยมากในการใช้รูปประโยคที่สำคัญ และทำให้ผู้ฟังเกิดความรำคาญและฟังไม่เข้าใจเป็นบางครั้ง

ระดับ 4 มีที่ผิดบ้างในบางครั้ง แสดงถึงความสามารถใช้รูปประโยคบางประโยคได้ แต่ไม่ถึงกับพูดแล้วไม่เข้าใจ

ระดับ 5 ผิดโครงสร้างไวยากรณ์น้อยมาก

ระดับ 6 ผิดไม่เกิน 1 หรือ 2 ครั้ง

3. ด้านคำศัพท์ (Vocabulary)

ระดับ 1 ใช้คำศัพท์ผิดแม้เป็นบทสนทนาที่ง่าย ๆ

ระดับ 2 ใช้คำศัพท์ในวงจำกัดในเหตุการณ์ประจำวัน

ระดับ 3 บางครั้งใช้คำศัพท์ไม่ถูกต้อง ใช้คำศัพท์ในวงจำกัดทำให้พูดคุยไม่ได้

ระดับ 4 รู้คำศัพท์อย่างเพียงพอที่จะพูดคุย ในเรื่องที่ตนเองสนใจเป็นพิเศษ รู้คำศัพท์ทั่ว ๆ ไป ช่วยให้สามารถพูดคุยในเรื่องทั่วไปได้แต่ยังมีการพูดซ้ำและวกวน

ระดับ 5 รู้คำศัพท์กว้างและแม่นยำ สามารถใช้ภาษาในสถานการณ์ต่างๆ ได้

ระดับ 6 ใช้คำศัพท์ถูกต้องและกว้างขวางเทียบเท่ากับเจ้าของภาษาที่มีการศึกษา

4. ด้านความคล่องแคล่วในการใช้ภาษา (Fluency)

ระดับ 1 พูดตะกุกตะกักและไม่ปะติดปะต่อ จนทำให้พูดสนทนาไม่รู้เรื่อง

เกือบทั้งหมด

ระดับ 2 พุดซ้ำมากและติดตะกุกตะกัก ไม่สม่ำเสมอ ยกเว้นประโยคสั้นๆ ที่พุดทุกวัน

ระดับ 3 พุดซ้ำและไม่คล่องบ่อยครั้ง บางประโยคพุดได้ไม่จบความ

ระดับ 4 พุดซ้ำไม่คล่องในบางครั้ง ทำให้ต้องพุดใหม่ซ้ำ และติดขัดในเรื่องการใช้

คำศัพท์

ระดับ 5 พุดได้คล่อง แต่ยังติดเรื่องความเร็วและราบเรียบในการพุด

ระดับ 6 พุดได้ทุกเรื่องอย่างคล่องแคล่ว และราบรื่นเหมือนเจ้าของภาษา

5. ด้านความเข้าใจ (Comprehension)

ระดับ 1 เข้าใจการสนทนาเรื่องนั้น ๆ ได้น้อยเกินไป แม้ในสถานการณ์ที่ธรรมดาที่สุด

ระดับ 2 เข้าใจเมื่อพุดซ้ำ ๆ และเป็นเรื่องพื้น ๆ ที่ทุกคนรู้แล้ว ยังต้องให้ผู้พุดพุดซ้ำ

และเรียบเรียงความสั้น ๆ

ระดับ 3 เข้าใจเรื่องง่าย ๆ ที่เกี่ยวกับตนเองโดยตรง ต้องพุดซ้ำ ๆ หรือพุดซ้ำบางครั้ง

ระดับ 4 เข้าใจภาษาที่ผู้พุดที่มีการศึกษาใช้ เป็นการพุดตัวต่อตัวค่อนข้างดี

แต่ยังต้องให้ผู้พุดพุดซ้ำและเรียบเรียงความใหม่

ระดับ 5 เข้าใจภาษาของผู้พุดที่มีการศึกษาใช้ในทุกเรื่อง ยกเว้นผู้พุดใช้สำนวน

การพุดหรือพุดเร็วมาก และออกเสียงไม่ชัด

ระดับ 6 เข้าใจภาษาพุดทุกอย่างที่ใช้ภาษาแบบทางการ สำนวนการพุดเหมือนกับ

เจ้าของภาษา

Harris (1969, p. 84) ได้เสนอการประเมินความสามารถด้านการพุดออกเป็น 5 ประเด็นหลัก โดยแต่ละประเด็นมีการแบ่งระดับความสามารถออกเป็น 5 ระดับ ดังนี้

1. การออกเสียง (Pronunciation)

ระดับที่ 1 มีปัญหาทางการออกเสียงมาก จึงทำให้ไม่สามารถเข้าใจในสิ่งที่พุด ได้เลย

ระดับที่ 2 มีปัญหาในการออกเสียงมาก ยากแก่การทำความเข้าใจในคำพุดได้ ผู้ฟังจะต้องถามซ้ำ

ระดับที่ 3 มีปัญหาในการออกเสียงน้อย ผู้ฟังจะต้องตั้งใจฟังจึงจะสามารถเข้าใจได้ มีการออกเสียงผิดทำให้ผู้ฟังสับสนในบางครั้ง

ระดับที่ 4 ผู้พุดออกเสียงได้ดี แต่ก็มีปัญหาในการออกเสียงอยู่บ้าง แต่ผู้ฟังสามารถฟังเข้าใจในสิ่งที่ผู้พุดต้องการสื่อสาร

ระดับที่ 5 ผู้พุดสามารถออกเสียงได้ดีเทียบเท่ากับเจ้าของภาษา

2. ไวยากรณ์ (Grammar)

ระดับที่ 1 ผู้พูดไม่สามารถสื่อความหมายให้เข้าใจได้ เนื่องจากใช้ไวยากรณ์ผิด และเรียงลำดับคำไม่ถูกต้อง

ระดับที่ 2 ผู้พูดใช้ไวยากรณ์ง่าย ๆ ได้ แต่มักจะใช้ไวยากรณ์และการเรียงลำดับคำผิดบ่อย ๆ ทำให้ฟังเข้าใจยาก

ระดับที่ 3 ผู้พูดใช้ไวยากรณ์ผิดบ่อยครั้ง จนทำให้เข้าใจความหมายของประโยคที่พูดผิดไป

ระดับที่ 4 ผู้พูดใช้ไวยากรณ์ผิดอยู่บ้าง แต่สื่อความหมายได้ถูกต้อง

ระดับที่ 5 ผู้พูดใช้ไวยากรณ์ตลอดจนเรียงลำดับคำโดยมีข้อผิดพลาดน้อยมาก และสามารถแก้ไขข้อบกพร่องใหม่ได้อย่างถูกต้อง

3. คำศัพท์ (Vocabulary)

ระดับที่ 1 ผู้พูดไม่สามารถสื่อความหมายได้ เพราะไม่มีความรู้ด้านคำศัพท์

ระดับที่ 2 ผู้พูดใช้คำศัพท์ผิด เนื่องจากมีความรู้ด้านคำศัพท์อย่างจำกัด ทำให้ยากแก่การทำความเข้าใจความหมายของประโยคที่พูด

ระดับที่ 3 ผู้พูดใช้คำศัพท์ผิด ในประโยคที่ใช้ในการสนทนา เนื่องจากผู้พูดมีปัญหาในการคิดหาคำศัพท์มาใช้ในการสื่อสาร

ระดับที่ 4 ผู้พูดใช้คำศัพท์ไม่ถูกต้อง และไม่เหมาะสมกับสถานการณ์เป็นบางครั้ง

ระดับที่ 5 ผู้พูดมีความสามารถในการใช้คำศัพท์ วลี และสำนวนได้อย่างคล่องแคล่ว เทียบเท่าเจ้าของภาษา

4. ความคล่องแคล่วในการใช้ภาษา (Fluency)

ระดับที่ 1 ผู้พูดมีการหยุดเว้นช่องในการสนทนาเป็นเวลานานมาก จึงทำให้การสนทนาไม่รู้เรื่อง

ระดับที่ 2 ผู้พูดมีการหยุดเว้นช่องในการสนทนาบ่อยครั้ง เพราะมีความรู้จำกัดในการใช้ภาษา

ระดับที่ 3 ผู้พูดมีความคล่องแคล่วในการพูดไม่มากนัก เนื่องจากติดขัดเรื่องการใช้ภาษา

ระดับที่ 4 ผู้พูดมีความเร็วและความคล่องแคล่วในการพูด แต่มีการสะดุดเป็นบางครั้ง

ระดับที่ 5 ผู้พูดมีความสามารถในการพูดอย่างคล่องแคล่วเทียบเท่าเจ้าของภาษา

5. ความเข้าใจ (Comprehension)

ระดับที่ 1 ผู้ฟังไม่สามารถเข้าใจในสิ่งที่ผู้พูดสื่อสาร ผู้พูดไม่สามารถพูดเพื่อสื่อความหมายให้เข้าใจได้

ระดับที่ 2 ผู้พูดติดขัดในการพูด มักจะพูดซ้ำ ๆ เนื่องจากใช้เวลาในการหาคำพูด

ระดับที่ 3 ผู้พูดเข้าใจในสิ่งที่ตนพูด และพูดสนทนาได้เป็นส่วนมาก แต่ค่อนข้างซ้ำ

ระดับที่ 4 ผู้พูดสามารถพูดให้ผู้ฟังเข้าใจได้ครบถ้วน แต่มีการพูดซ้ำความซ้ำเป็นบางครั้ง

ระดับที่ 5 ผู้พูดสามารถสื่อสารให้ผู้ฟังเข้าใจได้ทั้งหมด โดยไม่มีปัญหา

Gottlieb (1999, pp. 17-18) ได้เสนอการประเมินความสามารถด้านการพูด ออกเป็น 5 ประเด็นหลัก ทั้งนี้ในแต่ละประเด็นยังแบ่งระดับความสามารถออกเป็นระดับอีก 5 ระดับ ดังนี้

1. ความเข้าใจ (Comprehension)

ระดับที่ 1 สามารถทำให้ผู้ฟังเข้าใจคำและวลีง่าย ๆ ได้ เมื่อผู้พูดพูดซ้ำ ๆ พร้อมกับการมีท่าทางประกอบ

ระดับที่ 2 สามารถทำให้ผู้ฟังเข้าใจประโยคง่าย ๆ ได้ เมื่อผู้พูดพูดซ้ำ ๆ และมีการกล่าวซ้ำ

ระดับที่ 3 สามารถทำให้ผู้ฟังเข้าใจในสิ่งที่ผู้พูดพูดได้เป็นส่วนมาก เมื่อพูดในความเร็วที่ค่อนข้างช้ากว่าปกติ และมีการกล่าวซ้ำ

ระดับที่ 4 สามารถทำให้ผู้ฟังเข้าใจเกือบครบถ้วน ในความเร็วปกติ และอาจต้องกล่าวซ้ำบ้างเมื่อจำเป็น

ระดับที่ 5 สามารถสื่อสารให้ผู้ฟังเข้าใจได้ทั้งหมด ในความเร็วปกติ และใกล้เคียงกับเจ้าของภาษา

2. ความคล่องแคล่ว (Fluency)

ระดับที่ 1 สามารถออกเสียงคำและวลีง่าย ๆ เพื่อสื่อความหมายได้ แต่การเว้นจังหวะหยุดอาจทำให้ยากต่อการสนทนา

ระดับที่ 2 สามารถสื่อสารง่าย ๆ ได้ แต่อาจมีความลังเล และหยุดเว้นช่องในการสนทนาบ่อย เพราะมีความรู้ด้านภาษาในระดับที่จำกัดในการใช้ภาษา

ระดับที่ 3 สามารถสื่อสารได้ แต่เว้นจังหวะหยุดบ่อย เพื่อที่จะเลือกสรรภาษาที่เหมาะสมมาใช้

ระดับที่ 4 สามารถสื่อสารได้โดยมีความคล่องแคล่วในระดับปกติ แต่เว้นจังหวะหยุดบ้าง เพื่อที่จะเลือกสรรภาษาที่เหมาะสมมาใช้

ระดับที่ 5 มีความสามารถในการพูดอย่างคล่องแคล่วใกล้เคียงกับเจ้าของภาษา

3. คำศัพท์ (Vocabulary)

ระดับที่ 1 สามารถใช้คำและวลีได้ในระดับที่จำกัด เนื่องจากยังมีความรู้ด้านคำศัพท์ไม่เพียงพอที่จะสื่อสารออกมาได้

ระดับที่ 2 สามารถใช้คำศัพท์ได้ระดับเล็กน้อยทำให้ยากที่จะสื่อสารได้ตามที่ตั้งใจ

ระดับที่ 3 สามารถใช้คำศัพท์ได้ระดับที่กว้างมากขึ้น แต่ยังมีความรู้ด้านคำศัพท์ที่น้อย ทำให้ยังคงมีความยากอยู่บ้างที่จะสื่อสารได้ตามที่ตั้งใจ

ระดับที่ 4 สามารถใช้คำศัพท์ได้ดี แต่มีการพูดซ้ำอยู่บ้าง เพื่อให้สามารถสื่อสารได้ตามที่ตั้งใจ

ระดับที่ 5 มีความสามารถในการใช้ศัพท์ วลี และสำนวนได้คล่องใกล้เคียงกับเจ้าของภาษา

4. การออกเสียง (Pronunciation)

ระดับที่ 1 สามารถพูดคำศัพท์และวลีได้ไม่มาก เพราะมีปัญหาเรื่องการออกเสียงซึ่งทำให้ผู้ฟังเข้าใจได้ยาก

ระดับที่ 2 สามารถสื่อสารได้ แต่ยังคงมีปัญหาเรื่องการออกเสียงอยู่ ซึ่งผู้ฟังจำเป็นต้องตั้งใจฟังอย่างมาก แต่บ่อยครั้งที่ทำให้เกิดความเข้าใจที่ไม่ตรงกัน

ระดับที่ 3 สามารถสื่อสารได้ แต่ยังคงมีปัญหาเรื่องการออกเสียงอยู่ ซึ่งผู้ฟังจำเป็นต้องตั้งใจฟังอย่างมาก และยังมีอยู่บ้างที่ทำให้เกิดความเข้าใจที่ไม่ตรงกัน

ระดับที่ 4 สามารถออกเสียงได้ดีแทบจะไม่มีปัญหาในการสื่อความหมายเลย แต่ก็ยังคงทำให้ผู้ฟังทราบได้ว่าผู้พูดมีสำเนียงและวิธีทางพูดที่ต่างไปจากมาตรฐาน

ระดับที่ 5 ผู้พูดสามารถออกเสียงได้ดีใกล้เคียงกับเจ้าของภาษา

5. ไวยากรณ์ (Grammar)

ระดับที่ 1 สามารถพูดคำศัพท์และวลีได้ในระดับที่จำกัด และยังไม่สามารถสื่อความหมายได้เนื่องจากไวยากรณ์ผิดและลำดับไม่ถูกต้อง ซึ่งทำให้ยากต่อความเข้าใจ

ระดับที่ 2 สามารถใช้ไวยากรณ์ง่าย ๆ ได้ แต่มักจะใช้ไวยากรณ์และการเรียงลำดับคำผิดบ่อย ๆ ทำให้ความหมายที่ต้องการสื่อสารเกิดความคลุมเครือ

ระดับที่ 3 สามารถสร้างประโยคที่ยาวขึ้นได้ โดยยังคงใช้ไวยากรณ์และการเรียงลำดับคำผิดอยู่บ้าง ทำให้ความหมายที่ต้องการสื่อสารเกิดความคลุมเครือในบางครั้ง

ระดับที่ 4 สามารถสื่อสารได้ดี มีใช้ไวยากรณ์และการเรียงลำดับคำผิดอยู่บ้างเล็กน้อย แต่ก็ไม่ทำให้ความหมายที่ต้องการสื่อสารเกิดความคลุมเครือ

ระดับที่ 5 ใช้ไวยากรณ์ตลอดจนเรียงลำดับคำได้ถูกต้อง ใกล้เคียงกับเจ้าของภาษา

สรุปได้ว่า ระดับการประเมินความสามารถด้านการพูด สามารถแบ่งออกเป็น 5 ระดับ โดยแต่ละระดับมีแปลความหมายไว้ชัดเจน ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยกำหนดระดับการประเมินความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่นออกเป็น 5 ระดับ และนำการแปลความหมายของระดับของ Gottlieb (1999, pp. 17-18); Harris (1969, p. 84); Oller (1979, pp. 320-326) มาปรับใช้

ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่น

ความหมายของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

นักการศึกษาได้ให้ความหมายของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนไว้ดังต่อไปนี้

Good (1973, p. 7) ให้ความหมายของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนว่า เป็นความรู้หรือทักษะที่เกิดจากการเรียนรู้ในวิชาต่าง ๆ ที่ได้เรียนมาแล้วซึ่งได้จากผลการทดสอบของครูหรือผู้รับผิดชอบในการสอนหรือทั้งสองอย่างรวมกัน

สุรัชย์ ขวัญเมือง (2522, หน้า 232) ให้ความหมายของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนว่าเป็นความรู้ที่ได้รับจากการสอนหรือทักษะที่ได้พัฒนาขึ้นมาตามลำดับชั้นในวิชาต่าง ๆ ที่ได้เรียนโดยอาศัยเครื่องมือในการวัดผลการศึกษาเข้ามาช่วย เช่น การทดสอบ ซึ่งอาจใช้แบบทดสอบหรือทดสอบด้านการปฏิบัติ

ไพศาล หวังพานิช (2526, หน้า 89) อธิบายว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเป็นคุณลักษณะและความสามารถของบุคคลอันเกิดจากการเรียนการสอนซึ่งเป็นการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมและประสบการณ์การเรียนรู้ที่เกิดจากการฝึกฝนอบรมหรือจากการสอน การวัดผลสัมฤทธิ์จึงเป็นการตรวจสอบระดับความสามารถหรือความสัมฤทธิ์ผลของบุคคลว่าเรียนแล้ว รู้เท่าไร มีความสามารถชนิดใด

พวงรัตน์ ทวีรัตน์ (2540, หน้า 19) ให้ความหมายของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนว่าเป็นการตรวจสอบความรู้ ทักษะและสมรรถภาพสมองด้านต่าง ๆ ของนักเรียนว่าหลังจาก

การเรียนรู้เรื่องนั้น ๆ นักเรียนมีความรู้ ความสามารถในการวิชาที่เรียนมากน้อยเพียงใด มีพฤติกรรมเปลี่ยนแปลงไปจากเดิมตามความมุ่งหมายของหลักสูตรวิชานั้น ๆ เพียงใด

ล้วน สายยศ และอังคณา สายยศ (2546, หน้า 18) อธิบายว่าผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เป็นการวัดความสามารถทางการเรียนหลังจากได้เรียนเนื้อหาของวิชาใดวิชาหนึ่ง ว่านักเรียนมีความสามารถเรียนรู้มากน้อยเพียงใด ซึ่งการวัดผลสัมฤทธิ์ยึดเนื้อหาวิชาเป็นหลัก การสอบวัดความรู้หลังจากเรียนเนื้อหาที่กำหนดไว้ในภาคเรียนหรือในชั้นหนึ่ง ๆ นั้น เป็นการสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

โดยสรุป ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หมายถึง ผลที่เกิดจากการเรียนการสอนซึ่งเป็นการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมทั้งด้านความรู้ ทักษะ หรือความสามารถของนักเรียน สำหรับการวิจัยนี้ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่น หมายถึง ผลที่เกิดขึ้นกับนักเรียนซึ่งเป็นการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมหรือประสบการณ์เรียนรู้ที่เกิดจากการเรียนรู้ตามกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น ที่บูรณาการแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ร่วมกับแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม ทั้งความรู้ ทักษะหรือความสามารถด้านต่าง ๆ

ประเภทของแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

นักการศึกษาได้เสนอเกี่ยวกับประเภทของแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนไว้ดังต่อไปนี้

ล้วน สายยศ และอังคณา สายยศ (2541, หน้า 18) ได้จำแนกแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เป็น 2 ประเภท สรุปได้ดังนี้

1. แบบทดสอบที่ครูสร้างขึ้นเอง เป็นแบบทดสอบที่ครูสร้างขึ้นมาใช้ในห้องเรียน เพื่อตรวจสอบความก้าวหน้าของนักเรียน นำผลมาใช้เพื่อปรับปรุงการสอนของครู และปรับปรุงการเรียนและแบบทดสอบที่ใช้วัดผลการเรียนการสอนเพื่อนำผลไปใช้ในการสรุปรวบยอดหรือตัดสินผลการเรียน

2. แบบทดสอบมาตรฐาน เป็นแบบทดสอบที่สร้างและปรับปรุงจนมีคุณภาพ เพื่อใช้สอบนักเรียนจำนวนมากซึ่งมีความแตกต่างกันในทุก ๆ ด้าน ดังนั้นเนื้อหาข้อสอบจึงต้องมีมาตรฐานในวิธีดำเนินการสอบ และมีมาตรฐานในวิธีแปลความหมายคะแนน เพื่อที่จะนำคะแนนของแต่ละบุคคลของแต่ละกลุ่มมาเปรียบเทียบกันได้

บรรดล สุขปิติ (2542, หน้า 7-10) อธิบายว่า แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน มีหลายประเภทขึ้นอยู่กับเกณฑ์ที่ใช้ในการจำแนก สรุปได้ดังนี้

1. จำแนกตามลักษณะการสร้าง แบ่งได้เป็น 2 ประเภท คือ

1.1 แบบทดสอบที่ครูสร้างขึ้นเอง เป็นแบบทดสอบที่ครูสร้างขึ้นมาใช้ในห้องเรียน เพื่อวัดผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน ซึ่งจะมี 2 ชนิด คือ แบบทดสอบที่ใช้วัดการเรียนการสอน เพื่อตรวจสอบความก้าวหน้าของนักเรียน นำผลมาใช้เพื่อปรับปรุงการสอนของครู และปรับปรุงการเรียนและแบบทดสอบที่ใช้วัดผลการเรียนการสอนเพื่อนำผลไปใช้ในการสรุปยอด หรือตัดสินผลการเรียน ในการสร้างแบบทดสอบอาจไม่ได้มีการพิจารณาตรวจสอบคุณภาพมากนัก ว่าแบบทดสอบมีคุณภาพหรือไม่อย่างไร การตรวจให้คะแนนและแปลผลมักทำการเปรียบเทียบผลเฉพาะกลุ่ม หรือเปรียบเทียบกับเกณฑ์ที่ครูกำหนด

1.2 แบบทดสอบมาตรฐาน เป็นแบบทดสอบที่มีมาตรฐาน 3 ประการ คือ มาตรฐานในการดำเนินการสร้าง มาตรฐานในการดำเนินการสอบ และมาตรฐานในการให้คะแนน หรือความหมายของคะแนน

2. จำแนกตามเกณฑ์ที่ใช้ในการแปลความหมายของคะแนน แบ่งได้เป็น 2 ประเภท ดังนี้

2.1 แบบทดสอบอิงเกณฑ์ เป็นแบบทดสอบที่มุ่งวัดระดับความรู้ของนักเรียน ดังนั้นจึงสร้างแบบทดสอบให้ครอบคลุมจุดประสงค์ที่ต้องการให้เกิดแก่นักเรียนโดยนำคะแนนที่ได้ไปเปรียบกับเกณฑ์ แล้วแปลความหมายในเชิงความรู้ในเนื้อหาว่านักเรียนอยู่ในระดับที่ถือว่ารอบรู้ในเนื้อหานั้นหรือไม่

2.2 แบบทดสอบอิงกลุ่ม เป็นแบบทดสอบที่มุ่งเปรียบเทียบความสามารถของนักเรียน ในกลุ่มด้วยกันเอง แล้วจำแนกผู้เรียนเป็นกลุ่ม ๆ ตามระดับความสามารถ ดังนั้นแบบทดสอบนี้จึงสร้างขึ้นเพื่อจำแนกนักเรียนว่านักเรียนคนนั้น ๆ เก่งหรืออ่อนกว่าคนอื่น ๆ

3. จำแนกตามลักษณะการตรวจให้คะแนน แบ่งได้เป็น 2 ประเภท ดังนี้

3.1 แบบทดสอบอัตนัย เป็นแบบทดสอบที่การตรวจให้คะแนนจะขึ้นอยู่กับความรู้สึก ความคิดเห็นของครูเป็นสำคัญ ครูต่างคนอาจให้คะแนนไม่ตรงกันหรือไม่สอดคล้องกัน ลักษณะการให้คะแนนไม่คงที่ จุดเด่นของข้อสอบชนิดนี้ คือ ในแต่ละข้อคำถามสามารถวัดความสามารถได้หลายด้าน มีจุดมุ่งหมายให้นักเรียนตอบยาว ๆ นักเรียนมีโอกาสแสดงความสามารถ ความรู้สึก และความคิดเห็นได้อย่างเต็มที่ นอกจากนี้สามารถวัดด้านการเขียนได้ ลักษณะคำถามต้องการให้นักเรียนได้บูรณาการแนวคิดและประเมินแนวคิดที่เห็นว่าเหมาะสมกับสถานการณ์นั้น ๆ ข้อสอบอัตนัยเหมาะสำหรับใช้วัดความสามารถทางสมองขั้นสูงมากกว่าที่จะใช้วัดความสามารถทางสมองขั้นต่ำ

3.2 แบบทดสอบปรนัย เป็นแบบทดสอบที่มีการตรวจให้คะแนนแบบมีกฎเกณฑ์ตายตัว ใครตรวจก็ให้คะแนนตรงกัน ข้อสอบถามให้นักเรียนตอบในขอบเขตที่จำกัด มีการกำหนดคำตอบมาให้ล่วงหน้าหรือไม่กำหนดคำตอบมา ให้ตอบสั้น ๆ คำถามแต่ละข้อวัดความสามารถเรื่องใดเรื่องหนึ่งเพียงเรื่องเดียว นักเรียนไม่มีโอกาสแสดงความคิดเห็นได้อย่างกว้างขวาง เหมือนแบบทดสอบแบบอัตนัย แบบทดสอบแบบปรนัยแบ่งได้เป็น 4 ประเภท คือ ข้อสอบปรนัยแบบถูกผิด ข้อสอบปรนัยแบบจับคู่ ข้อสอบปรนัยแบบเติมและข้อสอบปรนัยแบบเลือกตอบ สมณี กัททิยธนี (2549, หน้า 73-98) อธิบายไว้ว่า แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนมี 6 ประเภท ดังนี้

1. ข้อสอบแบบอัตนัยหรือความเรียง เป็นข้อสอบที่มีเฉพาะคำถาม แล้วให้นักเรียนเขียนตอบแบบเสรี เขียนบรรยายตามความรู้และข้อคิดเห็นของแต่ละคน
2. ข้อสอบแบบกาถูก-ผิด คือ ข้อสอบแบบเลือกตอบที่มี 2 ตัวเลือก แต่ตัวเลือกดังกล่าวเป็นแบบคงที่ มีความหมายตรงกันข้าม เช่น ถูก-ผิด ใช่-ไม่ใช่ จริง-ไม่จริง เหมือนกัน-ต่างกัน เป็นต้น
3. ข้อสอบแบบเติมคำ เป็นข้อสอบที่ประกอบด้วยประโยคหรือข้อความที่ยังไม่สมบูรณ์ แล้วให้ผู้ตอบเติมคำ หรือประโยค หรือข้อความลงในช่องว่างที่เว้นไว้ นั้น เพื่อให้มีใจความสมบูรณ์ และถูกต้อง
4. ข้อทดสอบแบบตอบสั้น ๆ ข้อทดสอบประเภทนี้คล้ายกับข้อทดสอบแบบเติมคำ แต่แตกต่างกันที่ข้อสอบแบบตอบสั้น ๆ เขียนเป็นประโยคคำถามสมบูรณ์ (ข้อสอบเติมคำ เป็นประโยคหรือข้อความที่ยังไม่สมบูรณ์) แล้วให้นักเรียนเป็นคนเขียนตอบคำตอบที่ต้องการจะสั้นและกะทัดรัดได้ใจความสมบูรณ์ ไม่ใช่เป็นการบรรยายแบบข้อสอบอัตนัยหรือความเรียง
5. ข้อสอบแบบจับคู่ เป็นข้อสอบเลือกตอบชนิดหนึ่ง โดยมีคำหรือข้อความแยกออกจากกันเป็น 2 ชุด แล้วให้ผู้ตอบเลือกจับคู่ว่า แต่ละข้อความในชุดหนึ่ง (ตัวยืน) จะคู่กับคำหรือข้อความใดในอีกชุดหนึ่ง (ตัวเลือก) ซึ่งมีความสัมพันธ์กันอย่างไรอย่างหนึ่งตามที่ครูกำหนดไว้
6. ข้อสอบแบบเลือกตอบ คำถามแบบเลือกตอบโดยทั่วไป ประกอบด้วย 2 ตอน คือ ตอนนำหรือตอนถามและตอนเลือก ในตอนเลือกจะประกอบด้วยตัวเลือกที่เป็นคำตอบถูก และตัวเลือกที่เป็นตัวลวง ปกติจะมีคำถามที่กำหนดให้นักเรียนพิจารณาแล้วหาตัวเลือกที่ถูกต้องมากที่สุดเพียงตัวเลือกเดียวจากตัวเลือกอื่น ๆ และคำถามแบบเลือกตอบที่ดี นิยมใช้ตัวเลือกที่ใกล้เคียงกัน ดูเผิน ๆ จะเห็นว่าตัวเลือกถูกหมดแต่ความจริงมีน้ำหนักถูกมากน้อยต่างกัน

พิชิต ฤทธิ์จรูญ (2551, หน้า 96) อธิบายไว้ว่า แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน มี 2 ประเภท ดังนี้

1. แบบทดสอบที่ครูสร้างขึ้นเอง หมายถึง แบบทดสอบที่มุ่งวัดผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนเฉพาะกลุ่มที่ครูสอน เป็นแบบทดสอบที่ครูใช้กันโดยทั่วไปในสถานศึกษา มีลักษณะเป็นแบบทดสอบข้อเขียน แบ่งออกเป็น 2 ชนิด คือ

1.1 แบบทดสอบอัตนัย เป็นแบบทดสอบที่กำหนดคำถามหรือปัญหาแล้วให้นักเรียนเขียนหรือแสดงความรู้ ความคิด เจตคติ ได้อย่างเต็มที่

1.2 แบบทดสอบปรนัย หรือแบบให้ตอบสั้น ๆ เป็นแบบทดสอบที่กำหนดให้นักเรียนเขียนคำตอบแบบสั้น ๆ หรือมีคำตอบให้เลือกตอบแบบจำกัดคำตอบ นักเรียนไม่มีโอกาสแสดงความรู้ความคิดได้อย่างกว้างขวางเหมือนแบบทดสอบอัตนัย แบบทดสอบชนิดนี้แบ่งออกเป็น 3 แบบ คือ แบบทดสอบถูก-ผิด แบบทดสอบแบบเติมคำ และแบบทดสอบแบบเลือกตอบ

2. แบบทดสอบมาตรฐาน หมายถึงแบบทดสอบที่มุ่งวัดผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนทั่วไป ซึ่งสร้างโดยผู้เชี่ยวชาญ มีการวิเคราะห์และมีการปรับปรุงกันอย่างดีจนมีคุณภาพ มีมาตรฐาน กล่าวคือ มีมาตรฐานในการดำเนินการสอบ วิธีการให้คะแนนและแปลความหมายของคะแนน

บุญชม ศรีสะอาด (2553, หน้า 53) อธิบายไว้ว่า แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เป็นแบบทดสอบที่ใช้วัดความรู้ความสามารถของบุคคลในด้านวิชาการซึ่งเป็นผลจากการเรียนรู้ในเนื้อหาสาระและตามจุดประสงค์ของวิชาหรือเนื้อหาที่สอนนั้น จำแนกออกเป็น 2 ประเภท ดังนี้

1. แบบทดสอบอิงเกณฑ์ เป็นแบบทดสอบที่สร้างขึ้นตามจุดประสงค์เชิงพฤติกรรม มีคะแนนจุดตัดหรือคะแนนเกณฑ์สำหรับใช้ตัดสินว่าผู้สอบมีความรู้ตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้หรือไม่ การวัดตรงตามจุดประสงค์เป็นหัวใจสำคัญของข้อสอบในแบบทดสอบประเภทนี้

2. แบบทดสอบอิงกลุ่ม เป็นแบบทดสอบที่มุ่งสร้างเพื่อวัดให้ครอบคลุมหลักสูตร จึงสร้างตามตารางวิเคราะห์หลักสูตร ความสามารถในการจำแนกผู้สอบตามความเก่งอ่อนได้ดี เป็นหัวใจของข้อสอบในแบบทดสอบประเภทนี้ การรายงานผล การสอบอาศัยคะแนนมาตรฐาน ซึ่งเป็นคะแนนที่สามารถให้ความหมายแสดงถึงสถานภาพความสามารถของบุคคลนั้น เมื่อเปรียบเทียบกับบุคคลอื่น ๆ ที่ใช้กลุ่มเปรียบเทียบ

สรุปได้ว่า แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนจำแนกตามลักษณะการสร้างได้เป็น 2 ประเภท คือ แบบทดสอบที่ครูสร้างขึ้นเองและแบบทดสอบมาตรฐาน จำแนกตามเกณฑ์ที่ใช้ในการแปลความหมายของคะแนน ได้เป็น 2 ประเภท คือ แบบทดสอบอิงเกณฑ์ และแบบทดสอบ

แบบอิงกลุ่ม และจำแนกตามลักษณะการตรวจให้คะแนน ได้เป็น 2 ประเภท คือ แบบทดสอบอัตนัยและแบบทดสอบปรนัย ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยใช้แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นแบบปรนัย ซึ่งเป็นแบบทดสอบที่สร้างและปรับปรุงจนมีคุณภาพเพื่อใช้วัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นก่อนเรียนและหลังเรียนตามกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่พัฒนาขึ้น

ขั้นตอนการสร้างแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

บุญเชิด ภิญญอนันตพงษ์ (2525, หน้า 22-29) ได้เสนอขั้นตอนการสร้างแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนไว้ 4 ขั้นตอน สรุปได้ดังนี้

1. ขั้นวางแผนการสร้างแบบทดสอบ การวางแผนสร้างแบบทดสอบต้องพิจารณาถึงสิ่งสำคัญ 2 ประการ ดังนี้

1.1 จุดประสงค์ของการนำแบบทดสอบไปใช้ กำหนดจุดมุ่งหมายของการใช้แบบทดสอบให้ชัดเจนว่าจะใช้ผลการวัดเพื่ออะไร เช่น ใช้แบบทดสอบเพื่อตรวจสอบความรู้เดิมสอบในระหว่างดำเนินการสอนเป็นระยะ ๆ เพื่อตรวจสอบความก้าวหน้า ปรับปรุงการเรียนการสอน และวินิจฉัยผู้เรียนเพื่อหาสาเหตุข้อบกพร่องของผู้เรียนเป็นรายบุคคล และสอบเพื่อสรุปผลการเรียน

1.2 เนื้อหาวิชาและพฤติกรรมที่ต้องการวัดวิเคราะห์หลักสูตร โดยจำแนกแยกแยะว่าวิชานั้น ๆ มีหัวข้อเนื้อหาสาระที่สำคัญอะไรบ้าง มีจุดประสงค์ที่จะก่อให้เกิดพฤติกรรมอะไรบ้างขึ้นเตรียม เช่น เตรียมหลักสูตร เนื้อหาวิชา เป็นต้น

2. ขั้นเตรียมงานและเขียนข้อสอบ ควรคำนึงถึงสิ่งต่าง ๆ ดังนี้

2.1 เตรียมแบบทดสอบฉบับร่าง โดยเขียนจากตารางวิเคราะห์หลักสูตรแล้วนำมาปรับปรุงแก้ไข การเขียนข้อสอบต้องเลือกชนิดข้อสอบ และรูปแบบคำถามให้เหมาะสม และควรเขียนข้อสอบให้มากกว่าข้อสอบที่ต้องการจริง โดยเผื่อไว้ประมาณ 25-50 เปอร์เซ็นต์

2.2 ควรเขียนข้อสอบให้ยากพอเหมาะสม ข้อสอบถูกผิดควรมีคนตอบถูกร้อยละ 75 ข้อสอบเลือกตอบ 5 ตัวเลือกควรมีคนตอบถูกร้อยละ 60 ข้อสอบเติมคำควรมีคนตอบถูกร้อยละ 50

2.3 เมื่อเขียนข้อสอบเสร็จแล้ว ควรนำมาพิจารณาข้อบกพร่องต่าง ๆ เช่น คำถามต้องไม่กำกวม ไม่คลุมเครือ ไม่ผิดหลักภาษาไทย ไม่ยากและไม่ซับซ้อนเกินไป

2.4 ควรเขียนข้อสอบให้เนื้อหาบังคับคำตอบมากกว่าใช้ฟอร์มข้อความบังคับคำตอบ เช่น การใช้คำว่า อาจจะมีโอกาสตอบถูกมากกว่าผิด

2.5 ควรจัดข้อสอบให้เป็นหมวดหมู่ตามประเภทของข้อสอบ

- 2.6 ควรสร้างข้อสอบแบบระดมพลังมากกว่าเร่งรีบ
- 2.7 อย่าจัดข้อสอบให้มีข้อถูกเรียงกันอย่างเป็นระบบ
- 2.8 ควรออกข้อสอบให้มีวิธีตอบที่สะดวกและง่ายต่อการตรวจให้คะแนน
- 2.9 ควรเขียนคำสั่งหรือคำชี้แจงให้ละเอียดและชัดเจน
- 2.10 ควรระลึกอยู่เสมอว่า พฤติกรรมทุกพฤติกรรมไม่สามารถวัดได้ด้วยข้อสอบ

เพียงข้อเดียวหรือฟอร์มเดียว

- 2.11 หลีกเลี่ยงข้อสอบแบบถูกผิด เพราะมีโอกาสเดาถูกได้ง่าย

3. ขั้นตอนการสอบ เมื่อเขียนข้อสอบและจัดพิมพ์เรียบร้อยแล้วก็นำไปทดลองสอบ เพื่อนำผลมาแก้ไขปรับปรุงข้อสอบ โดยผู้สอนต้องกำหนดกลุ่มตัวอย่างนักเรียน กำหนดเวลาที่ใช้สอบให้เหมาะสมกับจำนวนข้อสอบ การควบคุมสอบต้องพยายามจูงใจให้นักเรียนมีสมาธิ และพยายามทำแบบทดสอบอย่างเต็มความสามารถ เพราะถ้านักเรียนรู้ว่าการทดลองสอบนี้ไม่มีผลต่อการสอบได้สอบตก อาจทำให้นักเรียนทำแบบทดสอบอย่างขอไปที ซึ่งจะส่งผลต่อคะแนนที่จะนำมาประเมินผลข้อสอบได้ ครูต้องเตรียมตัวล่วงหน้าในการคุมสอบ อย่าให้มีข้อผิดพลาดใด ๆ เกิดขึ้น และจัดเตรียมสถานที่สอบให้เหมาะสม เช่น ห้องสอบต้องปราศจากเสียงรบกวน ต้องมีแสงเพียงพอ อากาศถ่ายเทสะดวก ที่นั่งสอบเหมาะสม

4. ขั้นตอนประเมินผลแบบทดสอบ เป็นการตรวจสอบแบบทดสอบว่ามีคุณภาพหรือไม่ โดยพิจารณาตามคุณลักษณะที่ดีของแบบทดสอบ ได้แก่ ความตรงของเนื้อหา ความเชื่อมั่น อำนาจจำแนก ความยากง่าย ความเป็นปรนัย (คำถามและการให้คะแนนชัดเจน) ความเฉพาะเจาะจง (คนที่มีความสามารถเฉพาะเรื่องนั้น จะตอบข้อสอบข้อนั้นถูก แต่ถ้ามีความสามารถทั่วไปจะตอบข้อสอบไม่ถูก) ประสิทธิภาพ ความสมดุล ความยุติธรรม และความเหมาะสมของเวลา

พิชิต ฤทธิจรูญ (2550, หน้า 99-101) ได้เสนอขั้นตอนการสร้างแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนไว้ ดังนี้

1. วิเคราะห์หลักสูตรและสร้างตารางวิเคราะห์หลักสูตร การสร้างแบบทดสอบควรเริ่มต้นด้วยการวิเคราะห์หลักสูตรและสร้างตารางวิเคราะห์หลักสูตร เพื่อวิเคราะห์เนื้อหาสาระและพฤติกรรมที่ต้องการจะวัด ซึ่งจะระบุจำนวนข้อสอบและพฤติกรรมที่ต้องการจะวัดไว้

2. กำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ จุดประสงค์การเรียนรู้เป็นพฤติกรรมที่เป็นผลการเรียนรู้ที่ครูมุ่งหวังจะให้เกิดขึ้นกับนักเรียน ซึ่งครูจะต้องกำหนดไว้ล่วงหน้าสำหรับเป็นแนวทางในการจัดการเรียนการสอนและการสร้างข้อสอบวัดผลสัมฤทธิ์

3. กำหนดชนิดของข้อสอบและศึกษาวิธีการสร้าง โดยการศึกษาตารางวิเคราะห์หลักสูตร และจุดประสงค์การเรียนรู้ ผู้ออกข้อสอบต้องพิจารณา และตัดสินใจเลือกใช้ชนิดของข้อสอบที่จะใช้วัดว่าจะจะเป็นแบบใด โดยต้องเลือกให้สอดคล้องกับจุดประสงค์ของการเรียนรู้ และเหมาะสมกับวัยของนักเรียนแล้วศึกษาวิธีเขียนข้อสอบชนิดนั้นให้มีความรู้ความเข้าใจในหลักและวิธีการเขียนข้อสอบ

4. เขียนข้อสอบ ผู้ออกข้อสอบลงมือเขียนข้อสอบตามรายละเอียดที่กำหนดไว้ในตารางวิเคราะห์หลักสูตรและให้สอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้ โดยอาศัยหลักและวิธีการเขียนข้อสอบที่ได้ศึกษามาแล้วในข้อที่ 3

5. ตรวจสอบข้อสอบ เพื่อให้ข้อสอบที่เขียนไว้แล้วในข้อที่ 4 มีความถูกต้องตามหลักวิชาการ มีความสมบูรณ์ครบถ้วนตามรายละเอียดที่กำหนดไว้ในตารางวิเคราะห์หลักสูตร ผู้ออกข้อสอบต้องพิจารณาทบทวนอีกครั้งก่อนที่จะจัดพิมพ์และนำไปใช้ต่อไป

6. จัดพิมพ์แบบทดสอบฉบับทดลอง เมื่อตรวจสอบข้อสอบแล้วให้พิมพ์ข้อสอบทั้งหมดจัดทำเป็นแบบทดสอบฉบับทดลองโดยมีคำชี้แจงหรือคำอธิบายวิธีตอบแบบทดสอบและจัดวางรูปแบบการพิมพ์ให้เหมาะสม

7. ทดสอบและวิเคราะห์ข้อสอบ การทดลองสอบและวิเคราะห์ข้อสอบเป็นวิธีการตรวจสอบคุณภาพของแบบทดสอบก่อนนำไปใช้จริงโดยนำแบบทดสอบไปทดลองสอบกับกลุ่มที่มีลักษณะคล้ายคลึงกันกับกลุ่มที่ต้องการทดสอบจริงแล้วนำผลการทดสอบมาวิเคราะห์และปรับปรุงข้อสอบให้มีคุณภาพโดยสภาพการปฏิบัติจริงของการทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ ในโรงเรียนมักไม่ค่อยมีการทดลองสอบและวิเคราะห์ข้อสอบ ส่วนใหญ่นำแบบทดสอบไปใช้ทดสอบแล้วจึงวิเคราะห์ข้อสอบเพื่อปรับปรุงข้อสอบและนำไปใช้ในครั้งต่อไป

8. จัดทำแบบทดสอบฉบับจริง เมื่อทุกอย่างได้ดำเนินการมาถึงขั้นตอนสุดท้ายก็ให้จัดพิมพ์ทำเป็นฉบับจริงเพื่อเตรียมนำไปใช้ในการวัดและประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนต่อไป

สรุปได้ว่า ในการสร้างแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ครูต้องวางแผนโดยมีการวิเคราะห์จุดประสงค์ เนื้อหา กำหนดพฤติกรรมย่อย กำหนดรูปแบบของข้อคำถาม เขียนข้อสอบ ตรวจสอบข้อสอบ ให้ผู้เชี่ยวชาญพิจารณาความตรงตามเนื้อหา และพิมพ์แบบทดสอบเพื่อนำไปใช้

จุดมุ่งหมายของการวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

Bloom (1956, pp. 45-50) จำแนกจุดมุ่งหมายของการวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ด้านพุทธิพิสัย (Cognitive domain) ซึ่งเป็นการกระทำที่เกี่ยวกับกระบวนการทางสมอง เช่น สติปัญญา (Intellectual) การเรียนรู้ (Learning) และการแก้ปัญหา (Problem solving) ออกเป็น 6 ระดับ โดยเรียงจากระดับต่ำสุดถึงระดับสูงสุด ดังนี้

1. ความรู้ (Knowledge) ความสามารถในการเก็บรักษามวลประสบการณ์ต่าง ๆ จากการที่รับรู้ไว้และระลึกสิ่งนั้นได้เมื่อต้องการเปรียบ ดังเทพบันทึกเสียงหรือวีดิทัศน์ที่สามารถเก็บเสียงและภาพของเรื่องราวต่าง ๆ ได้ สามารถเปิดฟังหรือดูภาพเหล่านั้นได้เมื่อต้องการ

2. ความเข้าใจ (Comprehension) ความสามารถในการจับใจความสำคัญของสื่อ และสามารถแสดงออกมาในรูปของการแปลความ ตีความ คาดคะเน ขยายความ หรือการกระทำอื่น ๆ

3. การนำไปใช้ (Application) ความสามารถในการนำความรู้และประสบการณ์ไปใช้ในการแก้ปัญหาในสถานการณ์ต่าง ๆ ได้ซึ่งจะต้องอาศัยความรู้ความเข้าใจ จึงจะสามารถนำไปใช้ได้

4. การวิเคราะห์ (Analysis) ความสามารถในการคิดหรือแยกแยะเรื่องราวสิ่งต่าง ๆ ออกเป็นส่วนย่อย เป็นองค์ประกอบที่สำคัญได้ และมองเห็นความสัมพันธ์ของส่วนที่เกี่ยวข้องกัน ความสามารถในการวิเคราะห์จะแตกต่างกันไปแล้วแต่ความคิดของแต่ละคน

5. การสังเคราะห์ (Synthesis) ความสามารถในการที่ผสมผสานส่วนย่อย ๆ เข้าเป็นเรื่องราวเดียวกันอย่างมีระบบ เพื่อให้เกิดสิ่งใหม่ที่สมบูรณ์และดีกว่าเดิม อาจเป็นการถ่ายทอดความคิดออกมาให้ผู้อื่นเข้าใจได้ง่าย การกำหนดวางแผนวิธีการดำเนินงานขึ้นใหม่ หรืออาจเกิดความคิดในสิ่งที่จะสร้างความสัมพันธ์ของสิ่งที่เป็นนามธรรมขึ้นมาในรูปแบบหรือแนวคิดใหม่

6. การประเมินค่า (Evaluation) ความสามารถในการตัดสิน ตีราคา หรือสรุปเกี่ยวกับคุณค่าของสิ่งต่าง ๆ ออกมาในรูปของคุณธรรมอย่างมีกฎเกณฑ์ที่เหมาะสม ซึ่งอาจเป็นไปตามเนื้อหาสาระในเรื่องนั้น ๆ หรืออาจเป็นกฎเกณฑ์ที่สังคมยอมรับก็ได้

Anderson and Bloom (2001, pp. 66-68) จำแนกจุดมุ่งหมายของการวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนด้านพุทธิพิสัย (Cognitive domain) โดยได้ปรับปรุงการจำแนกการเรียนรู้ของ Bloom ให้เหมาะสมมากยิ่งขึ้น เป็น Revised Bloom's Taxonomy โดยการเปลี่ยนแต่ละระดับจากคำนามให้เป็นคำกริยาเพื่อแสดงถึงกระบวนการของนักคิดเพื่อพัฒนาสติปัญญา ด้านพุทธิพิสัย ซึ่งได้แบ่งการเรียนรู้ออกเป็น 6 ระดับ โดยเรียงจากระดับต่ำสุดถึงระดับสูงสุด ดังนี้

1. จำ (Remember) เป็นระดับที่นักเรียนสามารถจำหรือย้อนระลึกถึงสิ่งที่เคยเรียนรู้แล้วสามารถนำความรู้ที่อยู่ในความทรงจำออกมาได้ เช่น ระบุ บอก เป็นต้น
2. เข้าใจ (Understand) เป็นระดับที่นักเรียนสามารถสร้างคำอธิบาย สื่อสาร หรือแสดงให้เห็นความเข้าใจ ข้อเท็จจริง แนวคิด หรือความรู้ที่ได้เรียน เช่น อธิบาย สรุปความ ยกตัวอย่าง เป็นต้น
3. ประยุกต์ใช้ (Apply) เป็นระดับที่นักเรียนสามารถลงมือทำตามสถานการณ์ที่กำหนดโดยนำความรู้ที่เรียนมาใช้ประโยชน์ เช่น นำไปปฏิบัติ ใช้ ดำเนินงาน เป็นต้น
4. วิเคราะห์ (Analyze) เป็นระดับที่นักเรียนสามารถแยกความรู้ออกเป็นส่วน ๆ โดยสามารถให้เหตุผลว่าความรู้ส่วนย่อยที่แยกแต่ละส่วนมีความเกี่ยวข้องกับโครงสร้างของความรู้ทั้งหมดอย่างไร เช่น จำแนก เปรียบเทียบ สรุป เป็นต้น
5. ประเมินค่า (Evaluate) เป็นระดับที่นักเรียนสามารถตรวจสอบ ควบคุม ทดสอบ เพื่อค้นหาความไม่สอดคล้องหรือความขัดแย้งในกระบวนการหรือผลผลิต และกาวิพากษ์ต่าง ๆ เพื่อการตัดสินใจ เช่น ทดลอง ตั้งสมมุติฐาน เป็นต้น
6. สร้างสรรค์ (Create) เป็นระดับที่นักเรียนสามารถสร้างสิ่งใหม่ จากสิ่งที่เคยเรียนรู้หรือพบเห็นในบริบทต่าง ๆ ที่สามารถสร้างสรรค์งาน วางแผน และดำเนินงานตามกระบวนการจนได้รับความสำเร็จ เช่น ออกแบบ ประดิษฐ์ สร้าง เป็นต้น

จากข้างต้น สิ่งที่แตกต่างระหว่างแนวคิดของ Bloom กับแนวคิดของ Anderson and Bloom คือ การเพิ่มมิติด้านลักษณะความรู้เพื่อช่วยให้การกำหนดวัตถุประสงค์การเรียนรู้มีความชัดเจนยิ่งขึ้น การปรับรูปแบบคำที่ใช้จากคำนามเป็นคำกริยาและสลับลำดับของระดับการเรียนรู้ด้านพุทธิพิสัย 2 อันดับบนสุด คือ ขั้นที่ 1 เปลี่ยนจากคำว่า “ความรู้” เป็น “จำ” เพราะความรู้เป็นผลลัพธ์ของการคิด ขั้นที่ 5 เปลี่ยนจาก “สังเคราะห์” เป็น “ประเมิน” และขั้นที่ 6 เปลี่ยนจาก “ประเมิน” เป็น “สร้างสรรค์” เพื่อสะท้อนธรรมชาติของการคิด

อเนกกุล กริแสง (2020, หน้า 227-228) ได้อธิบายว่า จุดมุ่งหมายของการวัดผลสัมฤทธิ์เป็นการตรวจสอบเพื่อวัดระดับความรู้ความสามารถของผู้เรียน วินิจฉัยข้อบกพร่องทางการเรียนแนะแนวการศึกษาเล่าเรียน วัดความก้าวหน้าของผู้เรียน พยากรณ์ในการที่จะเรียนรู้ในขั้นต่อไป พิจารณาประสิทธิภาพการสอนและวิธีสอน และเพื่อเป็นประโยชน์ในการบริหารการศึกษา

พวงรัตน์ ทวีรัตน์ (2539, หน้า 29-32) ได้อธิบายว่า จุดมุ่งหมายของการวัดผลสัมฤทธิ์เป็นการตรวจสอบระดับความสามารถของสมรรถภาพทางสมองของบุคคลว่า เรียนแล้ว รู้อะไรบ้าง และมีความสามารถในด้านใดมากน้อยเพียงใด เช่น มีพฤติกรรมด้านความจำ ความเข้าใจ

การนำไปใช้ การวิเคราะห์ การสังเคราะห์ และการประเมินค่า มากน้อยอยู่ในระดับใด นั่นคือ การวัดผลสัมฤทธิ์เป็นการตรวจสอบพฤติกรรมของผู้เรียนในด้านพุทธิพิสัย โดยแบ่งการวัดออกเป็น 2 องค์ประกอบตามจุดมุ่งหมายและลักษณะของวิชาที่เรียน ดังนี้

1. การวัดด้านปฏิบัติ เป็นการตรวจสอบความรู้ความสามารถทางการปฏิบัติโดยให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติจริงให้เห็นผลงานปรากฏออกมา ให้ทำการสังเกตและวัดได้ การวัดแบบนี้ต้องวัดโดยใช้ข้อสอบภาคปฏิบัติซึ่งการประเมินผลจะพิจารณาที่วิธีปฏิบัติและผลงาน

2. การวัดด้านเนื้อหา เป็นการตรวจสอบความรู้ความสามารถเกี่ยวกับเนื้อหาวิชา รวมถึงพฤติกรรมความสามารถในด้านต่าง ๆ อันเป็นผลมาจากการเรียนการสอน ซึ่งมีวิธีวัดได้ 2 ลักษณะ ได้แก่ การสอบปากเปล่าซึ่งการสอบแบบนี้มักกระทำเป็นรายบุคคล ซึ่งเป็นการสอบที่ต้องการดูแลเฉพาะอย่าง และการสอบแบบให้เขียนตอบซึ่งเป็นการสอบที่ให้ผู้สอบเขียนเป็นตัวหนังสือตอบซึ่งมีรูปแบบการสอบอยู่ 2 แบบ ได้แก่ แบบไม่จำกัดคำตอบ และแบบจำกัดคำตอบ

บุญศรี พรหมพันธ์ และนวลเสนห์ วงศ์เชิดธรรม (2545, หน้า 221-223) จำแนกจุดมุ่งหมายของการวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน สรุปได้ดังนี้

1. การจัดตำแหน่งนักเรียน เป็นการทดสอบก่อนการเรียนการสอนเพื่อการจัดตำแหน่งนักเรียนออกเป็นกลุ่ม ๆ ตามความสามารถเพื่อประโยชน์ในการจัดการเรียนการสอนให้เหมาะสมและสอดคล้องกับความรู้ของนักเรียนแต่ละกลุ่ม

2. การตรวจสอบความก้าวหน้าของนักเรียน เป็นการประเมินความก้าวหน้าของนักเรียนเพื่อให้นักเรียนทราบศักยภาพของตนเอง และใช้เป็นแนวทางให้นักเรียนได้พัฒนาด้านความรู้ความสามารถ ลักษณะนิสัย และทักษะต่าง ๆ ให้เป็นไปตามจุดมุ่งหมายที่กำหนดไว้

3. การปรับปรุงการเรียนการสอน เป็นการประเมินผลการเรียนรู้ของนักเรียนเมื่อสิ้นสุดการสอนในแต่ละหน่วยย่อย ซึ่งเมื่อรู้ว่ามีนักเรียนไม่ผ่านเกณฑ์ของแต่ละจุดประสงค์การเรียนรู้ ครูก็ควรจะตรวจสอบถึงสาเหตุที่เกิดจากข้อบกพร่องหรือจุดอ่อนในเรื่องใด และใช้เป็นแนวทางในการปรับปรุงการเรียนการสอนให้มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น เพื่อที่ส่งเสริมการเรียนรู้ของนักเรียนให้ได้ตามจุดมุ่งหมายที่กำหนดไว้

สำหรับจุดประสงค์ของการใช้แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเพื่อปรับปรุงการเรียนการสอน จำแนกตามระยะเวลาของการวัดและประเมินได้ 3 ระยะ ดังนี้

1. การวัดและประเมินผลก่อนการเรียน มีจุดมุ่งหมายเพื่อหาข้อมูลของผู้เรียนในเบื้องต้นเพื่อนำไปจัดกระบวนการเรียนการสอนที่สอดคล้องกับผู้เรียนตามแนวทางการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่ยึดผู้เรียนเป็นสำคัญซึ่งประกอบด้วย การประเมิน ดังนี้

1.1 การประเมินความพร้อมและพื้นฐานของการเรียน เป็นการตรวจสอบความรู้ ทักษะและความพร้อมของผู้เรียนที่เป็นพื้นฐานของการเรียนเรื่องใหม่ แล้วนำผลการประเมิน มาปรับปรุงหรือเตรียมผู้เรียนให้มีความพร้อม และมีพื้นฐานเพียงพอเพื่อจะช่วยให้ผู้เรียน ประสบผลสำเร็จในการเรียน

1.2 การประเมินการรอบรู้ในเรื่องที่จะเรียนก่อนเรียน เป็นการประเมินนักเรียน ในเรื่องที่จะสอนเพื่อตรวจสอบว่านักเรียนมีความรู้และทักษะที่จะเรียนมากน้อยเพียงใด เพื่อนำ ไปเป็นข้อมูลเบื้องต้นของนักเรียนว่าก่อนเริ่มต้นเรียน จะได้นำไปเปรียบเทียบกับผลการเรียน ภายหลังเรียนว่านักเรียนมีพัฒนาการหรือเกิดการเรียนรู้อื่นเพิ่มขึ้นหรือไม่เพียงไร นอกจากนี้ผู้สอน สามารถนำผลการประเมินไปใช้เป็นข้อมูลในการจัดเตรียมวิธีสอนให้สอดคล้องกับความรู้เดิม ของนักเรียน เพื่อทำให้แผนการเรียนรู้อื่นมีประสิทธิภาพและสามารถทำให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้อื่น และพัฒนาการตามผลการเรียนรู้อื่นที่คาดหวัง

2. การวัดและประเมินผลระหว่างการเรียนการสอน มีจุดมุ่งหมายเพื่อตรวจสอบ พัฒนาการของนักเรียนว่า บรรลุผลการเรียนที่คาดหวังในการสอนตามแผนการจัดการเรียนรู้ ที่ครูได้วางแผนหรือไม่ นอกจากนี้ยังใช้ผลการประเมินในการปรับปรุงแก้ไขข้อบกพร่อง ของนักเรียน และส่งเสริมให้นักเรียนที่มีความสามารถให้เกิดการพัฒนาการสูงสุดตามศักยภาพ

3. การวัดและการประเมินผลเมื่อสิ้นสุดการเรียนการสอน มีจุดมุ่งหมายเพื่อตรวจสอบ ความสำเร็จของนักเรียน เมื่อผ่านการเรียนรู้อื่นในช่วงเวลาหนึ่งว่านักเรียนมีความรู้ตามผลการเรียนรู้อื่น ที่คาดหวังหรือไม่ เมื่อนำไปเปรียบเทียบกับผลการประเมินก่อนเรียนแล้วนักเรียนเกิดพัฒนาการขึ้น มากน้อยเพียงใด ทำให้สามารถประเมินศักยภาพของนักเรียนในการเรียน และประสิทธิภาพ ของกิจกรรมการเรียนที่จัดขึ้น ข้อมูลจากการประเมินภายหลังการเรียนสามารถนำไปใช้ประโยชน์ ได้มากมาย ได้แก่ การเสริมความรู้ให้กับนักเรียนเพื่อให้มีผลการเรียนรู้อื่นตามที่คาดหวังหรือตาม วัตถุประสงค์ของการเรียนรู้อื่น การปรับปรุงแก้ไขวิธีการจัดการเรียนการสอนให้มีประสิทธิภาพ และการปรับปรุงแก้ไขและพัฒนาการจัดกิจกรรมการเรียนสำนักส่งเสริมวิชาการและงานลงทะเบียน

4. การให้คำปรึกษาและแนะแนว เป็นการประเมินที่ช่วยให้ครูแนะแนวมีข้อมูลเกี่ยวกับ ความสามารถของผู้เรียนในด้านการเรียน ซึ่งเป็นประโยชน์ต่อการวางแผนการศึกษาต่อ และการประกอบอาชีพ

5. การสรุปผลการเรียน เป็นการประเมินผลเพื่อตรวจสอบผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน ในการเรียนรายวิชาต่าง ๆ ตามผลการเรียนรู้อื่นที่คาดหวังรายปีและผลการเรียนรู้อื่นที่คาดหวังรายภาค นอกจากนี้ยังใช้เป็นข้อมูลสำหรับปรับปรุงแก้ไขผู้เรียนที่ไม่ผ่านการประเมินผลการเรียนที่คาดหวัง

รายวิชา เพื่อให้ผู้เรียนเกิดการพัฒนาการและมีผลการเรียนรู้ตามผลการเรียนรู้ที่คาดหวังอย่างครบถ้วนสมบูรณ์

สรุปได้ว่า จุดมุ่งหมายของการสร้างแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เป็นการตรวจสอบพฤติกรรมของผู้เรียนในด้านพุทธิพิสัย ได้แก่ ความรู้ ความเข้าใจ การนำไปใช้ การวิเคราะห์ การสังเคราะห์ และการประเมินค่า เพื่อการจัดตำแหน่งนักเรียน การตรวจสอบความก้าวหน้าของนักเรียน การปรับปรุงการเรียนการสอน การให้คำปรึกษาและแนะแนวในการวางแผนการศึกษาต่อและการประกอบอาชีพ และการสรุปผลการเรียน สำหรับในการวิจัยครั้งนี้ แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่น จึงวัดศักยภาพในการเรียนรู้ด้านพุทธิพิสัย (Bloom's Taxonomy) ของ Bloom (1956, pp. 45-50) ใน 4 ด้าน ได้แก่ ความรู้ ความเข้าใจ การนำไปใช้ และการวิเคราะห์ เพื่อตรวจสอบความก้าวหน้าของนักเรียน

หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ (ภาษาญี่ปุ่น)

กระทรวงศึกษาธิการ (2551, หน้า 13-39) ได้กำหนดหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ (ภาษาญี่ปุ่น) มีตัวชี้วัดและสาระการเรียนรู้ภาษาญี่ปุ่น ดังนี้

สาระที่ 1 ภาษาเพื่อการสื่อสาร

มาตรฐาน 1.1 เข้าใจและตีความเรื่องที่ฟังและอ่านจากสื่อประเภทต่าง ๆ และแสดงความคิดเห็นอย่างมีเหตุผล

มาตรฐาน 1.2 มีทักษะการสื่อสารทางภาษาในการแลกเปลี่ยนข้อมูลข่าวสาร แสดงความรู้สึกและความคิดเห็นอย่างมีประสิทธิภาพ

มาตรฐาน 1.3 นำเสนอข้อมูลข่าวสาร ความคิดรวบยอดและความคิดเห็นในเรื่องต่าง ๆ โดยการพูดและการเขียน

สาระที่ 2 ภาษาและวัฒนธรรม

มาตรฐาน 2.1 เข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างภาษาและวัฒนธรรมของภาษาต่างประเทศที่เรียนและนำไปใช้ได้อย่างเหมาะสมกับกาลเทศะ

มาตรฐาน 2.2 เข้าใจความเหมือนและความแตกต่างระหว่างภาษาและวัฒนธรรมของภาษาต่างประเทศที่เรียนและวัฒนธรรมของไทยและนำไปใช้ได้อย่างถูกต้องและเหมาะสม

สาระที่ 3 ภาษากับความสัมพันธ์กับกลุ่มสาระการเรียนรู้อื่น

มาตรฐาน 3.1 ใช้ภาษาต่างประเทศที่เรียนในการเชื่อมโยงความรู้กับกลุ่มสาระการเรียนรู้อื่นและเป็นพื้นฐานในการพัฒนา แสวงหาความรู้และเปิดโลกทัศน์ของตนเอง

สาระที่ 4 ภาษาด้วยความสัมพันธ์กับชุมชนโลก

มาตรฐาน 4.1 ใช้ภาษาต่างประเทศที่เรียนในสถานการณ์ต่าง ๆ ทั้งในสถานศึกษา ชุมชนและสังคม

มาตรฐาน 4.2 ใช้ภาษาต่างประเทศที่เรียนเป็นเครื่องมือพื้นฐานในการศึกษา ต่อการประกอบอาชีพและการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับสังคมโลก

สรุปได้ว่า กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาญี่ปุ่นมุ่งหวังให้นักเรียนสามารถใช้ภาษาญี่ปุ่น ในการสื่อสารในสถานการณ์ต่าง ๆ แสวงหาความรู้ ประกอบอาชีพ และศึกษาต่อในระดับที่สูงขึ้น รวมทั้งมีความรู้และเข้าใจความเหมือนและความแตกต่างระหว่างภาษาและวัฒนธรรมญี่ปุ่น และวัฒนธรรมไทย และนำไปใช้อย่างถูกต้องและเหมาะสม

กระบวนการเรียนการสอน

ความหมายของกระบวนการเรียนการสอน

นักการศึกษาหลายคนได้กล่าวถึงความหมายของกระบวนการเรียนการสอน ไว้ดังต่อไปนี้

Reigeluth (1983, pp. 56-58) ให้ความหมายของกระบวนการเรียนการสอน สรุปได้ว่าเป็นขั้นตอนในการดำเนินการเรียนการสอนที่ครูจัดขึ้นเพื่อให้นักเรียนได้พัฒนาความสามารถของตนเองตามวัตถุประสงค์ของการเรียนการสอนนั้น ทั้งนี้กระบวนการเรียนการสอนยังคำนึงถึงการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของนักเรียน

Arends (1998, p. 6) ให้ความหมายของกระบวนการเรียนการสอนว่า เป็นขั้นตอน การจัดการเรียนการสอนเพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์ ซึ่งประกอบด้วย ผู้สอน วัตถุประสงค์ นักเรียน สิ่งแวดล้อมการเรียนการสอน วิธีการเรียน และการประเมินผล

Winn (1993, p. 16) ให้ความหมายของกระบวนการเรียนการสอนว่า เป็นกิจกรรม การเรียนการสอนที่ส่งผลให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของผู้เรียนโดยมีเป้าหมาย ที่เฉพาะเจาะจงที่สัมพันธ์กับคุณลักษณะทางจิตวิทยาและพฤติกรรมของนักเรียน

อรทัย มูลคำ และสุวิทย์ มูลคำ (2544, หน้า 12) ให้ความหมายของกระบวนการเรียน การสอนว่า เป็นขั้นตอนที่เป็นไปตามลำดับของรูปแบบการสอนต่าง ๆ ซึ่งประกอบ ด้วยกิจกรรม สองลักษณะ คือ กิจกรรมครูและกิจกรรมของนักเรียน การจัดสภาพแวดล้อมในห้องเรียน

การจัดกิจกรรมในห้องเรียน เป็นต้น กิจกรรมของนักเรียน ได้แก่ กิจกรรมที่นักเรียนลงมือปฏิบัติ ขณะมีการเรียนการสอน โดยที่ลำดับขั้นตอนนี้ได้พัฒนาจากหลักการและทฤษฎีการเรียนรู้ต่าง ๆ เป็นพื้นฐาน

ทิสนา แชมมณี (2555, หน้า 221) ให้ความหมายของกระบวนการเรียนการสอนว่าเป็นสภาพหรือลักษณะของการจัดการเรียนการสอนที่จัดขึ้นอย่างเป็นระบบระเบียบตามหลักปรัชญา ทฤษฎี หลักการ แนวคิดหรือความเชื่อต่าง ๆ โดยมีการจัดกระบวนการหรือขั้นตอนในการเรียนการสอน โดยอาศัยวิธีสอนและเทคนิคการสอนต่าง ๆ เข้าไปช่วยทำให้สภาพการเรียนการสอนนั้น เป็นไปตามหลักการที่ยึดถือ สามารถใช้เป็นแบบแผนในการเรียนการสอนให้บรรลุวัตถุประสงค์เฉพาะของรูปแบบนั้น ๆ

พิมพันธ์ เดชะคุปต์ และเพียว ยินดีสุข (2557, หน้า 68) ให้ความหมายของกระบวนการเรียนการสอนว่าเป็นแผนการดำเนินการสอนที่ได้รับการจัดเป็นระบบอย่างสัมพันธ์สอดคล้องกับทฤษฎี หลักการเรียนรู้ หรือการสอนที่รูปแบบนั้นยึดถือและได้รับการพิสูจน์ ทดสอบว่ามีประสิทธิภาพ สามารถช่วยให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ตามจุดมุ่งหมายเฉพาะรูปแบบนั้น ๆ ซึ่งครูสามารถนำไปใช้เป็นแบบแผนหรือแบบอย่างในการจัดและดำเนินการสอนอื่น ๆ ที่มีจุดมุ่งหมายเฉพาะเช่นเดียวกันได้

กล่าวโดยสรุป กระบวนการเรียนการสอน หมายถึง การจัดการเรียนการสอนที่มีลำดับขั้นตอนในการดำเนินงานต่อเนื่องอย่างเป็นระบบซึ่งสัมพันธ์และสอดคล้องกับแนวคิดทฤษฎีการเรียนรู้ที่ยึดถือ จนทำให้นักเรียนเกิดผลการเรียนรู้ตามที่คาดหวัง (Expected learning outcomes) ซึ่งเป็นไปตามวัตถุประสงค์ของการเรียนการสอนนั้น

องค์ประกอบของกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น

Tyler (1950 อ้างถึงใน ทิสนา แชมมณี, 2555) ได้เสนอองค์ประกอบของกระบวนการเรียนการสอนที่เรียกว่าไทเลอร์ลูฟ (Tyler loop) ดังนี้

1. จุดมุ่งหมายของการเรียนการสอน
2. กิจกรรมการเรียนการสอน
3. การประเมินผลการเรียนการสอน

ข้อมูลจากการประเมินผลจะสามารถใช้เป็นข้อมูลป้อนกลับไปยังกิจกรรมการเรียนการสอนและจุดมุ่งหมายของการเรียนการสอนเพื่อปรับปรุง

Keeves (1977 อ้างถึงใน ทิสนา แชมมณี, 2555, หน้า 220) อธิบายว่าองค์ประกอบของกระบวนการเรียนการสอน มีดังนี้

1. กระบวนการเรียนการสอนจะต้องนำไปสู่การทำนาย (Prediction) ซึ่งผลลัพธ์ที่จะเกิดขึ้นตามมาภายหลังนั้นสามารถพิสูจน์หรือทดสอบได้ กล่าวคือ สามารถนำไปสร้างเครื่องมือเพื่อไปพิสูจน์หรือทดสอบได้

2. โครงสร้างของกระบวนการเรียนการสอนควรประกอบด้วยความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ (Causal relationship) ซึ่งสามารถใช้เป็นเหตุผลในการอธิบายปรากฏการณ์หรือเรื่องราวนั้นได้

3. กระบวนการเรียนการสอนสามารถช่วยสร้างจินตนาการ (Imagination) ความคิดรวบยอด (Concept) และความสัมพันธ์ (Interrelations) รวมทั้งกระบวนการเรียนการสอนยังช่วยขยายขอบเขตของการสืบเสาะความรู้

4. กระบวนการเรียนการสอน ควรประกอบด้วยความสัมพันธ์เชิงโครงสร้าง (Structural relationships) มากกว่าความสัมพันธ์เชิงเชื่อมโยง (Associative relationships)

ทิตนา เขมมณี (2555, หน้า 215) เสนอองค์ประกอบของกระบวนการเรียนการสอนไว้ดังต่อไปนี้

1. แนวคิดทฤษฎีการเรียนรู้ของกระบวนการเรียนการสอน หลักการของกระบวนการเรียนการสอนจะเป็นตัวชี้้นำในการกำหนดจุดประสงค์ เนื้อหา กิจกรรมการเรียนรู้ การวัดผล และประเมินผลการเรียนรู้

2. วัตถุประสงค์ของกระบวนการเรียนการสอนเป็นส่วนที่กำหนดเป้าหมายในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนหรือสิ่งที่ต้องการให้บังเกิดขึ้นแก่ผู้เรียนภายหลังการใช้กระบวนการเรียนการสอน

3. สารและกระบวนการเป็นสิ่งที่ระบุเกี่ยวกับเนื้อหาและ กิจกรรมการเรียนการสอน กำหนดไว้ให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ส่งผลให้ผู้เรียนบรรลุจุดประสงค์ตามที่ระบุไว้ในกระบวนการเรียนการสอน

4. กิจกรรมและขั้นตอนการดำเนินงานเป็นส่วนที่เกี่ยวข้องกับวิธีการปฏิบัติในขั้นตอนต่าง ๆ เพื่อให้ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์ และเกิดการเรียนรู้เมื่อนำกระบวนการเรียนการสอนไปใช้

5. การวัดผลและประเมินผลเป็นขั้นตอนในการตรวจสอบหรือประเมินประสิทธิผลของกระบวนการเรียนการสอน รวมถึงประเมินผลว่าผู้เรียนเกิดคุณลักษณะตามที่ระบุไว้ในวัตถุประสงค์หรือไม่

สรุปได้ว่า องค์ประกอบของกระบวนการเรียนการสอน มีองค์ประกอบร่วมที่สำคัญ ได้แก่ แนวคิดและทฤษฎีพื้นฐาน หลักการ วัตถุประสงค์ ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอน และการวัดและประเมินผล สำหรับการวิจัยครั้งนี้ กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น ประกอบด้วย

หลักการ วัตถุประสงค์ ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอน บทบาทครูและบทบาทนักเรียน และการวัดและประเมินผล

การออกแบบกระบวนการเรียนการสอน

นักการศึกษาได้เสนอเกี่ยวกับการออกแบบกระบวนการเรียนการสอนไว้ดังต่อไปนี้

Andrews and Goodson (1980, pp. 2-16) ได้เสนอการออกแบบกระบวนการเรียนการสอนตามแนว ADDIE Model ซึ่งประกอบด้วย 5 ระยะ ดังนี้

1. ระยะที่ 1 การวิเคราะห์ (Analysis phase) เป็นระยะแรกซึ่งมีความสำคัญมาก ใช้เวลาดำเนินการค่อนข้างมาก โดยจะต้องพิจารณาในประเด็นต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการเรียนการสอน ได้แก่ คุณลักษณะของผู้เรียน วัตถุประสงค์ ความรู้ ทักษะ และพฤติกรรมที่คาดหวัง ปริมาณและความลึกของเนื้อหา และแหล่งเรียนรู้

2. ระยะที่ 2 การออกแบบ (Design phase) เป็นระยะดำเนินการ เพื่อนำไปสู่เป้าหมายที่ตั้งไว้ โดยออกแบบกระบวนการเรียนการสอนตามผลที่ได้จาก ระยะที่ 1 ซึ่งพิจารณาในประเด็นต่าง ๆ ได้แก่ วัตถุประสงค์ของบทเรียน การเรียงลำดับเนื้อหา วิธีการสอน การเลือกใช้สื่อ และการนำเสนอแบบทดสอบ

3. ระยะที่ 3 พัฒนา (Development phase) เป็นระยะที่นำผลที่ได้จาก ระยะที่ 2 มาดำเนินการต่อเป็นการลงมือปฏิบัติจริงเพื่อพัฒนาเป็นกระบวนการเรียนการสอนตามที่ได้วิเคราะห์และออกแบบไว้

4. ระยะที่ 4 นำไปใช้ (Implementation phase) เป็นการนำกระบวนการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นไปใช้กับกลุ่มเป้าหมายตามที่วางแผนไว้

5. ระยะที่ 5 ประเมินผล (Evaluation phase) เป็นการประเมินเพื่อดูผลที่เกิดจากกระบวนการเรียนการสอนและนำผลที่ได้มาปรับปรุงแก้ไขกระบวนการเรียนการสอนให้มีประสิทธิภาพต่อไป

Kemp (1985, pp. 73-74) ได้เสนอการออกแบบกระบวนการเรียนการสอนตามแนว Gerlach and Ely model ซึ่งประกอบด้วย 10 ขั้นตอน ดังนี้

1. กำหนดเนื้อหา เป็นการพิจารณาและคัดเลือกเนื้อหา เพื่อนำมาใช้สร้างเป็นบทเรียน
2. กำหนดวัตถุประสงค์ เป็นการพิจารณากำหนดวัตถุประสงค์ซึ่งวัตถุประสงค์ต้องสอดคล้องกับเนื้อหาบทเรียน อาจพิจารณาส่วนใดส่วนหนึ่งก่อนก็ได้ หรืออาจจะพิจารณาพร้อมกันก็ได้ ถ้ามีวัตถุประสงค์อยู่แล้วก็จะเป็นการพิจารณาความสอดคล้องระหว่างวัตถุประสงค์กับเนื้อหาบทเรียน แต่ถ้ายังขาดส่วนใดส่วนหนึ่งก็ต้องวิเคราะห์ขึ้นใหม่ เพื่อให้วัตถุประสงค์สัมพันธ์และสอดคล้องกับเนื้อหาบทเรียนเพื่อจะได้นำไปใช้ในขั้นต่อไป

3. ประเมินนักเรียน เป็นการประเมินนักเรียนเบื้องต้นทั้งด้านความรู้ และพฤติกรรม เพื่อนำมาใช้ออกแบบ และวางแผนการเรียนการสอน
 4. กำหนดกลยุทธ์และเทคนิคการสอน เป็นการกำหนดกลยุทธ์และเทคนิคการสอนที่เหมาะสมเพื่อให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้บรรลุตามวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้
 5. จัดกลุ่มนักเรียน โดยแบ่งผู้เรียนเป็นกลุ่มตามขนาดที่เหมาะสมกับวัตถุประสงค์ เนื้อหา และกลยุทธ์ หรือเทคนิคการสอน อาจเป็นกลุ่มเล็กที่เรียนแบบร่วมมือ เป็นกลุ่มใหญ่ ในการสอนแบบบรรยาย หรือเป็นรายบุคคลระหว่างครูกับนักเรียนเท่านั้น
 6. กำหนดระยะเวลา โดยพิจารณาจากวัตถุประสงค์ เนื้อหาวิชา กลยุทธ์และเทคนิคการสอน และความสนใจของนักเรียน เป็นต้น
 7. กำหนดขนาดของสถานที่เรียน ซึ่งขึ้นอยู่กับขนาดของกลุ่มผู้เรียน และกลยุทธ์ และเทคนิคการสอน
 8. เลือกสิ่งสนับสนุนการเรียนการสอน เป็นการเลือกและกำหนดสิ่งสนับสนุนการเรียนการสอน ได้แก่ วัสดุอุปกรณ์ และสิ่งการสอน
 9. ประเมินสมรรถนะ เป็นการประเมินสมรรถนะความสามารถและพฤติกรรมของผู้เรียน อันเกิดจากกระบวนการปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนกับผู้เรียน ระหว่างผู้สอนกับผู้เรียน หรือระหว่างผู้เรียนกับสื่อการสอน การประเมินเป็นสิ่งสำคัญมากในการเรียนและเป็นกระบวนการขั้นสุดท้ายของระบบการสอนที่ยึดเอาวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้เป็นหลักในการดำเนินงาน
 10. วิเคราะห์ข้อมูลป้อนกลับ เมื่อขั้นตอนของการประเมินเสร็จสิ้นลงแล้วจะทำให้ทราบได้ว่าผลที่เกิดขึ้นนั้นเป็นไปตามวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้มากน้อยเพียงใด ถ้าผลที่เกิดขึ้นนั้นไม่เป็นไปตามวัตถุประสงค์ ก็ต้องทำการวิเคราะห์ผลหรือย้อนกลับมาพิจารณาว่า ในการดำเนินงาน ตั้งแต่ต้นนั้นมีข้อบกพร่องอะไรบ้างในระบบหรือว่ามีปัญหาประการใดบ้าง ทั้งนี้เพื่อเป็นแนวทางในการปรับปรุงแก้ไขระบบการสอนให้มีประสิทธิภาพดียิ่งขึ้น
- Jerrod (1985 อ้างถึงใน ทิศนา เขมมณี, 2555, หน้า 210) ได้เสนอการออกแบบกระบวนการเรียนการสอนตามแนว Kemp model ซึ่งประกอบด้วย 9 ขั้นตอน ดังนี้
1. กำหนดหัวข้อที่จะสอนและเขียนวัตถุประสงค์ทั่วไป
 2. ศึกษาคุณลักษณะของผู้เรียน
 3. ระบุดมมุ่งหมายของการสอนในเชิงพฤติกรรม
 4. กำหนดเนื้อหาวิชาที่สนับสนุนวัตถุประสงค์ในแต่ละข้อ
 5. ทดสอบเพื่อวัดความรู้ความสามารถก่อนที่จะทำการสอน

6. เลือกกิจกรรมและแหล่งวิชาการสำหรับการเรียนการสอน เพื่อจะนำเนื้อหาวิชา ไปสู่จุดหมายปลายทางที่วางไว้

7. ประสานงานในเรื่องต่าง ๆ เช่น การเงิน บุคลากร อาคาร สถานที่ เครื่องมือเครื่องใช้ ต่าง ๆ และดำเนินการไปตามแผนการที่กำหนดไว้

8. ประเมินผลการเรียนของผู้เรียน

9. พิจารณาว่าควรจะได้มีการแก้ไขปรับปรุงกระบวนการเรียนการสอนให้ดีขึ้นอย่างไร

Dick, Carey, and Carey (1996, pp. 55-63) ได้เสนอการออกแบบกระบวนการเรียน การสอนตามแนว Dick and Carey Model ซึ่งประกอบด้วย 10 ขั้นตอน ดังนี้

1. กำหนดเป้าหมายของการเรียนรู้จากความต้องการจำเป็นของผู้เรียน

2. วิเคราะห์เนื้อหา โดยวิเคราะห์เนื้อหาและวิเคราะห์ให้ผู้เรียน เพื่อกำหนดเนื้อหา

และทักษะที่ต้องการ

3. ประเมินผู้เรียนก่อนการเรียนการสอน

4. เขียนวัตถุประสงค์เชิงพฤติกรรม

5. พัฒนาแบบทดสอบและเกณฑ์การให้คะแนน

6. ออกแบบกลยุทธ์ที่สามารถบรรลุวัตถุประสงค์เชิงพฤติกรรม เช่น การเรียนรู้ แบบร่วมมือกับการเรียนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ เป็นต้น

7. พัฒนาและเลือกสื่อการเรียนการสอน

8. ออกแบบการประเมินระหว่างเรียน

9. ออกแบบประเมินหลังเรียน

10. ปรับปรุงกระบวนการเรียนการสอน

Glaser (1985 อ้างถึงใน ทิศนา ขัมมณี, 2555, หน้า 36-37) ได้เสนอการออกแบบ กระบวนการเรียนการสอน 5 ขั้นตอน สรุปได้ดังนี้

1. กำหนดจุดประสงค์ของการจัดการเรียนการสอน (Instructional objectives)

ในการเรียนการสอนทุกครั้งจำเป็นต้องกำหนดจุดประสงค์ให้ชัดเจน เพื่อจะช่วยให้สามารถกำหนด องค์กรประกอบอื่น ๆ ที่ตามมาได้สะดวก

2. ประเมินสถานะของผู้เรียนก่อนสอน (Entering behavior) เป็นการตรวจสอบดูว่า ผู้เรียนมีความรู้ความสามารถเพียงพอที่จะเรียนในสิ่งใหม่ที่กำลังจะสอนหรือไม่ ถ้าพบว่าผู้เรียน มีความรู้ความสามารถเพียงพอก็ดำเนินการจัดการเรียนการสอนต่อไปได้ แต่ถ้าหากพบว่าผู้เรียน ยังไม่มีพื้นฐานไม่เพียงพอก็ต้องให้ความรู้พื้นฐานแก่ผู้เรียนก่อน

3. จัดกระบวนการเรียนการสอน (Instructional procedure) เป็นขั้นที่ครูจะต้องตัดสินใจเลือกดำเนินการจัดการเรียนการสอน เพื่อให้นักเรียนเกิดความรู้ความเข้าใจ หรือเกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมไปสู่จุดหมายปลายทางที่ตั้งไว้

4. ประเมินผล (Evaluation) เป็นขั้นที่ดำเนินการหลังจากการจัดการเรียนการสอน เพื่อต้องการรู้ว่าผู้เรียนบรรลุเป้าหมายที่กำหนดไว้หรือไม่

5. ข้อมูลป้อนกลับ (Feedback) เป็นการนำเอาผลที่ได้จากการประเมินมาใช้พิจารณาปรับปรุงการดำเนินงาน หากพบว่าส่วนไหนยังมีข้อบกพร่องจำเป็นต้องปรับปรุงแก้ไขให้มีความเหมาะสม

จากที่กล่าวมาข้างต้น ในการออกแบบกระบวนการเรียนการสอน ประกอบด้วย การดำเนินการต่าง ๆ คือ การวิเคราะห์ การออกแบบ การพัฒนา การทดลองใช้ และการประเมินผล สำหรับการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยดำเนินการพัฒนากระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นตามแนว ADDIE model ซึ่งมี 5 ระยะ คือ การวิเคราะห์ การออกแบบ การพัฒนา การนำไปใช้ และการประเมินผล

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

1. แนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์

Furr (2004, pp. 8–9) ได้ศึกษา ผลการใช้แนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์สำหรับชั้นเรียนการสอนภาษาอังกฤษซึ่งเป็นภาษาต่างประเทศ (English as a foreign language: EFL) กลุ่มตัวอย่างเป็น นักเรียนที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ เครื่องมือที่ใช้ในการรวบรวมข้อมูล คือ แบบสังเกตพฤติกรรมจากการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างการทำกิจกรรมกลุ่ม ผลการวิจัยพบว่า แนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ส่งเสริมให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางความสามารถทางการอ่าน การเขียนและการพูดภาษาอังกฤษดีขึ้น และใช้ภาษาอังกฤษในการสนทนากันในกลุ่มมากกว่า 90%

Mark (2007, p. 1007) ศึกษาการสร้างชุมชนนักอ่านภาษาอังกฤษซึ่งเป็นภาษาต่างประเทศ (English as a foreign language: EFL) การนำแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์มาใช้ในมหาวิทยาลัยญี่ปุ่น กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาชาวญี่ปุ่นในมหาวิทยาลัยแห่งหนึ่งในประเทศญี่ปุ่น เครื่องมือที่ใช้ในการรวบรวมข้อมูล คือ แบบสำรวจความพึงพอใจต่อแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ ผลการวิจัยพบว่า แนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์เป็นประโยชน์ต่อผู้เรียนในชั้นเรียน EFL และทัศนคติของผู้เรียนที่มีต่อการอ่านภาษาอังกฤษเปลี่ยนไปในทิศทางที่ดี ซึ่งแสดงให้เห็นว่าแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์สามารถเกิดผลได้ในชั้นเรียน EFL

นฤมล ตันติชาติ (2556, หน้า ๑) ได้ศึกษาการพัฒนาแบบฝึกทักษะการอ่านวรรณกรรมภาษาอังกฤษด้วยวงจรรวบรวมเพื่อส่งเสริมความสามารถในการอ่านอย่างมีวิจารณญาณสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 สายวิทยาศาสตร์-คณิตศาสตร์ โรงเรียนสาธิต มหาวิทยาลัยศิลปากร จำนวน 30 คน ผู้วิจัยทำการทดลองโดยให้นักเรียนเรียนด้วยแบบฝึกเสริมทักษะการอ่านแบบฝึกทักษะการอ่านอย่างมีวิจารณญาณด้วยวงจรรวบรวม จำนวน 3 บท ใช้เวลาในการเรียน 15 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 1 คาบเรียน คาบเรียนละ 50 นาที เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย 1) แบบฝึกทักษะการอ่านอย่างมีวิจารณญาณด้วยวงจรรวบรวม 2) แบบทดสอบวัดความสามารถในการอ่านอย่างมีวิจารณญาณก่อนและหลังการใช้แบบฝึกทักษะการอ่าน และ 3) แบบสอบถามความคิดเห็นต่อแบบฝึกทักษะการอ่าน ผู้วิจัยทำการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยค่าสถิติเพื่อเปรียบเทียบความสามารถในการอ่านอย่างมีวิจารณญาณของนักเรียนก่อนและหลังเรียนด้วยแบบฝึกทักษะการอ่าน และใช้ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานในการหาค่าระดับความคิดเห็นของนักเรียนที่มีต่อแบบฝึกทักษะการอ่าน ผลการวิจัยพบว่า 1) ประสิทธิภาพของแบบฝึกทักษะการอ่านมีค่าเท่ากับ 80.02/80.93 สูงกว่าที่กำหนดไว้ คือ 75/75 2) ความสามารถในการอ่านอย่างมีวิจารณญาณของนักเรียนสูงขึ้นหลังเรียนด้วยแบบฝึกทักษะการอ่าน อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 และ 3) นักเรียนมีความคิดเห็นที่ดีต่อแบบฝึกทักษะการอ่านที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ (Literature circles) ที่กล่าวมาข้างต้น สรุปได้ว่า แนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ (Literature circles) เป็นแนวการสอนภาษาแบบหนึ่งที่ได้รับการยอมรับว่าสามารถพัฒนานักเรียนให้เกิดทักษะการเรียนรู้ภาษาที่สอง แนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์เป็นการจัดการเรียนสอนภาษาที่นักเรียนได้ทำกิจกรรมในกลุ่มย่อยทั้งการอ่านและการอภิปรายที่มีการวิเคราะห์และแลกเปลี่ยนความคิดเห็น โดยผ่านการเรียนรู้แบบร่วมมือ (Collaborative learning) และการเรียนรู้ด้วยตนเองอย่างอิสระ (Independent learning) นอกจากนี้แนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ยังเป็นการสอนภาษาที่เปิดโอกาสให้นักเรียนได้พูดสนทนา ได้เถียง แสดงความคิดเห็นซึ่งกันและกัน และร่วมระดมความคิด เพื่อหาข้อสรุปของความคิดหรือความเข้าใจในเนื้อหาสาระที่ได้เรียนรู้ อย่างไรก็ตาม มีนักการศึกษาหลายคนได้นำแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์มาใช้จัดการเรียนการสอนภาษาที่สอง ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนมีความสามารถทางการอ่าน และการพูดภาษาต่างประเทศดีขึ้น และนำไปใช้ได้จริง

2. แนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม (Social constructivism)

Veerappan, Suan, and Sulaiman (2011, pp. 934-939) ได้ศึกษาผลการใช้เทคนิคการเสริมต่อการเรียนรู้ (Scaffolding) ในการเขียนอนุทิน (วิธีการที่นำมาใช้ในการพัฒนาการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ การส่งเสริมการสะท้อนคิด ซึ่งพัฒนาให้นักศึกษาเกิดการสังเกต การทำความเข้าใจ และการคิดวิเคราะห์ในสิ่งที่ตนเองได้เรียนรู้ รวมถึงการแสดงความคิดเห็นหรือความรู้สึกที่มีต่อกิจกรรมการเรียนการสอน) ของผู้เรียนภาษาที่สอง โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อวิเคราะห์ความก้าวหน้าในการใช้ไวยากรณ์ที่ถูกต้องในการเขียนอนุทิน และเพื่อศึกษาผลการใช้เทคนิคการเสริมต่อการเรียนรู้ที่มีต่อความสามารถด้านการเขียนอนุทิน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาระดับปริญญาตรีในมหาวิทยาลัยนานาชาติแห่งหนึ่งในประเทศมาเลเซีย จำนวน 3 คน ใช้เวลา 5 สัปดาห์ เครื่องมือที่ใช้ประกอบด้วยแบบตรวจสอบการเขียนอนุทิน ผลการวิจัยพบว่า การใช้เทคนิคการเสริมต่อการเรียนรู้โดยครูเป็นผู้ให้คำชี้แนะและเป็นผู้ให้ความช่วยเหลือในรูปแบบที่เหมาะสมกับระดับความสามารถ ทำให้นักศึกษาสามารถเรียนรู้การเขียนอนุทินได้ด้วยตนเอง และทำให้นักศึกษาสามารถใช้ไวยากรณ์ได้ถูกต้องมากขึ้น ตลอดจนช่วยให้นักศึกษาเกิดการเรียนรู้ด้านการเขียนอนุทินแบบก้าวหน้าจากระดับพัฒนาการที่มีอยู่ ไปถึงระดับพัฒนาการที่มีศักยภาพที่จะไปถึง

วิภาสทิพย์ หิรัญรัตน์ (2557, หน้า 142-156) ได้ศึกษาการเปรียบเทียบการเรียนแบบร่วมมือโดยใช้เทคนิคสแต็คระหว่างห้องเรียนเสมือนแบบปกติกับห้องเรียนเสมือนที่มีการช่วยเสริมศักยภาพทางการเรียน (Scaffolding) ในรายวิชาภาษาอังกฤษ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 149 คน และเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ ห้องเรียนเสมือนแบบปกติ (กำหนดให้เป็นห้องเรียนเสมือนที่ 1) ห้องเรียนเสมือนที่มีการช่วยเสริมศักยภาพทางการเรียน (กำหนดให้เป็นห้องเรียนเสมือนที่ 2) และแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ผลการวิจัยพบว่า การส่งเสริมศักยภาพทางการเรียนโดยใช้หลักแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม ทำให้นักเรียนมีการปรึกษาหารือ แลกเปลี่ยนเรียนรู้ และมีปฏิสัมพันธ์กันภายในกลุ่ม และให้ความร่วมมือในการเข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มเป็นอย่างดี ซึ่งส่งผลต่อการเรียนรู้ของนักเรียน ทำให้มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้นและส่งผลให้การเรียนรู้เกิดประสิทธิภาพสูงขึ้น

เพียรศิลป์ ปินชัย (2561, หน้า 174) ได้ศึกษารูปแบบการเรียนของผู้เรียนและการใช้การสอนเขียนโดยการเสริมต่อการเรียนรู้ (Scaffolding) และเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนอนุทินภาษาอังกฤษของผู้เรียน โดยมีกลุ่มเป้าหมายเป็น นักศึกษาที่เรียนวิชา Intensive English ของมหาวิทยาลัยแห่งหนึ่ง โดยเป็นกลุ่มทดลอง จำนวน 37 คนที่ได้รับการเรียน

โดยวิธีสอนเขียนแบบเสริมต่อการเรียนรู้โดยมีการวัดรูปแบบการเรียนรู้ของผู้เรียนในชั้นเรียน และกลุ่มควบคุมจำนวน 37 คน ที่เรียนโดยวิธีสอนเขียนแบบเสริมต่อการเรียนรู้โดยไม่มีการวัดรูปแบบการเรียนรู้ของผู้เรียนในชั้นเรียน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วยแผนการสอนเขียนอนุเขตโดยการเสริมต่อการเรียนรู้การเขียนโดยคำนึงถึงรูปแบบการเรียนรู้ของผู้เรียน และแผนการสอนเขียนอนุเขตโดยการเสริมต่อการเรียนรู้ และแบบทดสอบความสามารถการเขียนอนุเขตภาษาอังกฤษ ผลการวิจัย พบว่า กลุ่มทดลองส่วนใหญ่มีรูปแบบการเรียนรู้แบบกลุ่ม ทั้งนี้หลังจากพัฒนารูปแบบการการสอนให้สอดคล้องกับรูปแบบการเรียนรู้ของกลุ่มทดลองดังกล่าวแล้ว ติดตามผลการทดสอบความสามารถการเขียนของผู้เรียนทั้งสองกลุ่ม พบว่า ทั้งผู้เรียนกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุมมีพัฒนาการด้านการเขียนที่ดีขึ้นตามลำดับ แต่กลุ่มทดลองมีการพัฒนาความสามารถทางด้านการเขียนที่ดีขึ้นไปในทิศทางเดียวกันมากกว่าผู้เรียนในกลุ่มควบคุม

จากการศึกษาเอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม (Social constructivism) ที่กล่าวมาข้างต้น สรุปได้ว่า การส่งเสริมศักยภาพทางการเรียนภาษาที่สอง โดยใช้หลักแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม ทำให้นักเรียนมีปฏิสัมพันธ์ภายในกลุ่ม และให้ความร่วมมือในการเข้าร่วมกิจกรรม ซึ่งส่งผลให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้น และเกิดการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพสูงขึ้น อีกทั้งการเสริมต่อการเรียนรู้ (Scaffolding) ซึ่งเป็นแนวทางที่ผู้ที่มีศักยภาพสูง สามารถนำไปใช้เพื่อช่วยนักเรียนที่มีศักยภาพต่ำกว่าให้เกิดการเรียนรู้แบบก้าวหน้าจากระดับพัฒนาการที่มีอยู่ ไปถึงระดับพัฒนาการที่นักเรียนมีศักยภาพที่จะไปถึง (Zone of proximal development)

บทที่ 3

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยเพื่อพัฒนากระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นโดยบูรณาการแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ร่วมกับแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคมเพื่อส่งเสริมความสามารถด้านการพูดและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 มีการออกแบบและพัฒนากระบวนการเรียนการสอนตามแนว ADDIE model ซึ่งประกอบด้วย 5 ระยะเวลาตามลำดับดังนี้

ระยะที่ 1 การวิเคราะห์ (Analysis phase)

ระยะที่ 2 การออกแบบ (Design phase)

ระยะที่ 3 การพัฒนา (Development phase)

ระยะที่ 4 การนำไปใช้ (Implementation phase)

ระยะที่ 5 การประเมินผล (Evaluation phase)

ระยะที่ 1 การวิเคราะห์ (Analysis phase)

ในการดำเนินการวิจัยในระยะที่ 1 ผู้วิจัยได้ศึกษาและวิเคราะห์สภาพและปัญหาในการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นและแนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง เพื่อศึกษาความต้องการจำเป็นในการพัฒนากระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นและผลการเรียนรู้ที่คาดหวังที่ต้องการให้เกิดขึ้นแก่นักเรียน (Expected learning outcomes) เพื่อใช้เป็นพื้นฐานในการออกแบบกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น ที่พัฒนาจากการบูรณาการแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์และแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม รายละเอียดมีดังต่อไปนี้

1. การศึกษาความต้องการจำเป็นในการพัฒนากระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นโดยใช้โมเดลการศึกษาความต้องการจำเป็นของ Hutchinson and Walters (1987 cited in Chatsungnoen, 2015, p. 53) ซึ่งประกอบด้วย ความจำเป็น สิ่งที่ขาด และความต้องการ ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

1.1 สทนากลุ่มอย่างไม่เป็นทางการกับนักเรียนที่เรียนแผนการเรียนศิลป์-ภาษาญี่ปุ่น ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนศรีราชา จังหวัดชลบุรี 5 กลุ่ม ๆ ละ 7 คน รวมทั้งสิ้น 35 คน ซึ่งผู้วิจัยดำเนินการสนทนาในประเด็นเกี่ยวกับสภาพปัจจุบัน ปัญหาหรืออุปสรรคเกี่ยวกับการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นชั้นมัธยมศึกษาโดยเฉพาะด้านการพูด และความคาดหวังของนักเรียนที่มีต่อการเรียนภาษาญี่ปุ่น ดังนี้

ตารางที่ 1 ผลการศึกษาเกี่ยวกับการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นโดยสนทนากลุ่มกับนักเรียน

ด้าน	สรุปผลการสนทนากลุ่มกับนักเรียน
ความจำเป็น	<ol style="list-style-type: none"> 1. ความสามารถในการพูดสื่อสารภาษาญี่ปุ่นได้อย่างแคล่วคล่องและได้ตอบคู่สนทนาในสถานการณ์จริงได้ 2. กิจกรรมในชั้นเรียนควรเปิดโอกาสให้ลงมือปฏิบัติจริงและมีประสบการณ์ด้านภาษาญี่ปุ่นมากขึ้น รวมทั้งเพิ่มการฝึกฟังและพูดอย่างต่อเนื่อง 3. การมุ่งให้นักเรียนได้มีความรู้ ความเข้าใจในวัฒนธรรมญี่ปุ่นเพิ่มขึ้น เพื่อลดความวิตกกังวลซึ่งช่วยให้นักเรียนกล้าพูดหรือลดการระมัดระวังในการใช้คำศัพท์หรือคำพูดที่ไม่เหมาะสม
สิ่งที่ขาด	<ol style="list-style-type: none"> 1. จำนวนชั่วโมงเรียนที่ได้ฝึกพูดยังมีค่อนข้างจำกัด เพราะจำนวนชั่วโมงที่เรียนต่อสัปดาห์ คือ 5 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ ซึ่งส่วนมากได้เรียนคำศัพท์และไวยากรณ์ นักเรียนจึงยังสนทนาเป็นภาษาญี่ปุ่นกับครูและเพื่อนได้ไม่มากนัก 2. ในชั่วโมงเรียนมีเวลาค่อนข้างจำกัด และจำนวนนักเรียนต่อห้องที่มากเกินไป จึงทำให้นักเรียนได้ฝึกฟังและฝึกพูดภาษาญี่ปุ่นค่อนข้างน้อยและไม่ทั่วถึง ซึ่งในการพูดได้ตอบนั้น นักเรียนจำเป็นต้องใช้เวลาในการคิดก่อนพูดสื่อสารความคิดของตนเองให้กับผู้ฟัง ไม่สามารถทำได้ทันทีทันใด เพราะต้องคิดเป็นภาษาไทย และเรียบเรียงเป็นภาษาญี่ปุ่นก่อนแล้วค่อยพูดออกมา 3. โรงเรียนมีการจัดกิจกรรมอื่น ๆ ค่อนข้างมาก ซึ่งมีผลต่อเวลาเรียนในวิชาภาษาญี่ปุ่น 4. นักเรียนมีพื้นฐานเกี่ยวกับคำศัพท์น้อย หรือจำคำศัพท์ไม่ได้ เพราะนักเรียนขาดการทบทวนและการนำคำศัพท์ไปใช้อย่างสม่ำเสมอ จึงทำให้ไม่กล้าพูดและสามารถสร้างประโยคสนทนาได้

ตารางที่ 1 (ต่อ)

ด้าน	สรุปผลการสนทนากลุ่มกับนักเรียน
	<p>5. นักเรียนขาดความมั่นใจในการพูดสื่อสารภาษาญี่ปุ่น เพราะเกิดความกังวลเกี่ยวกับการใช้ไวยากรณ์และโครงสร้างทางภาษา</p> <p>6. นักเรียนขาดความเข้าใจในการนำภาษาไปใช้กับสถานการณ์ต่าง ๆ เพราะครูมักเริ่มต้นสอนภาษาญี่ปุ่นจากการอ่านและการเขียน ก่อนที่จะสอนการฟังและการพูดภาษาญี่ปุ่น และส่วนมากมักใช้วิธีการสอนแบบบรรยาย และมีเนื้อหาสาระและกิจกรรมการเรียนการสอนตามที่บทเรียนนำเสนอไว้</p>
ความต้องการ	<p>1. นักเรียนต้องการมีความรู้ความเข้าใจในภาษาญี่ปุ่นในระดับที่สามารถนำไปใช้เพื่อเข้าศึกษาต่อได้</p> <p>2. นักเรียนต้องการให้ครูช่วยเหลือ แก้ไข เมื่อสิ่งที่นักเรียนพูดสนทนาผิดโครงสร้างหรือใช้คำศัพท์ที่ไม่เหมาะสม</p>

1.2 สนทนากลุ่มอย่างไม่เป็นทางการกับครูผู้สอนภาษาญี่ปุ่น ซึ่งต้องมีประสบการณ์ในการสอนภาษาญี่ปุ่นมากกว่า 3 ปี จากโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน และให้ความร่วมมือในการให้ข้อมูล ซึ่งผู้วิจัยได้รับความอนุเคราะห์จากครูภาษาญี่ปุ่นของโรงเรียนหางดงรัฐราษฎร์อุปถัมภ์ และโรงเรียนเตรียมอุดมศึกษาพัฒนาการ และผู้ประสานงานจากเจแปนฟาวด์เดชั่น ได้ให้ความอนุเคราะห์ในการติดต่อขอความร่วมมือจากกลุ่มครูภาษาญี่ปุ่นที่มีคุณสมบัติเป็นไปตามเกณฑ์ข้างต้น ซึ่งมีครูที่ให้ความร่วมมือในการเข้าร่วมสนทนากลุ่ม 20 คน จากโรงเรียนต่าง ๆ ดังนี้

- โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ปทุมวัน
- โรงเรียนเตรียมอุดมศึกษาพัฒนาการ
- โรงเรียนสวนกุหลาบวิทยาลัย รังสิต
- โรงเรียนเศรษฐานุตรบำเพ็ญ
- โรงเรียนสวนกุหลาบวิทยาลัย นนทบุรี
- โรงเรียนสมุทรปราการ
- โรงเรียนชลบุรี “สุขบท”

- โรงเรียนศรีราชา
- โรงเรียนวัฒโนทัยพายัพ
- โรงเรียนหาดงรัฐราษฎร์อุปถัมภ์
- โรงเรียนสารภีพิทยาคม
- โรงเรียนบ้านกาดพิทยาคม
- โรงเรียนแม่สายประสิทธิ์ศาสตร์
- โรงเรียนเชียงคำพิทยาคม
- โรงเรียนเฉลิมขวัญสตรี
- โรงเรียนอุดรพิทยานุกูล
- โรงเรียนสุวรรณภูมิพิทยไพศาล

ผู้วิจัยได้ติดต่อนัดหมายเพื่อดำเนินการสนทนากลุ่ม และจัดการสนทนากลุ่มโดยผ่าน Line application ทั้งหมด 6 ครั้ง ซึ่งแต่ละครั้ง มีครูเข้าร่วมสนทนา 5 คน โดยมีประเด็นสนทนา ได้แก่ สภาพปัจจุบันและปัญหาเกี่ยวกับการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น โดยเฉพาะความสามารถในการพูดของนักเรียน และแนวทางการแก้ไขปัญหาและความคาดหวังของครู ดังนี้

ตารางที่ 2 ผลการศึกษาเกี่ยวกับการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นโดยสนทนากลุ่มกับครู

ด้าน	สรุปผลการสนทนากลุ่มกับครู
ความจำเป็น	<ol style="list-style-type: none"> 1. กิจกรรมการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่เน้นการพูดควรใช้กลุ่มขนาดเล็ก เพื่อให้นักเรียนได้ทำงานร่วมกันอย่างทั่วถึง และนำเสนอผลงานเป็นภาษาญี่ปุ่น ซึ่งเป็นการสร้างเสริมความมั่นใจให้กับนักเรียน และลดความรู้สึกเขินอายในการพูด 2. กิจกรรมควรเปิดโอกาสให้นักเรียนได้เปรียบเทียบความแตกต่างทางด้านวัฒนธรรมระหว่างวัฒนธรรมญี่ปุ่นกับวัฒนธรรมไทย ไปพร้อมกับการสอนพูดภาษาญี่ปุ่น เพื่อให้นักเรียนเข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างภาษาและวัฒนธรรม ความเหมือนและความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรมญี่ปุ่นกับวัฒนธรรมของไทย เพื่อที่จะสามารถนำภาษาไปใช้อย่างถูกต้องและเหมาะสมตามบริบททางสังคมญี่ปุ่น

ตารางที่ 2 (ต่อ)

ด้าน	สรุปผลการสนทนากลุ่มกับครู
สิ่งที่ขาด	<ol style="list-style-type: none"> 1. เวลาเรียนพูดมีค่อนข้างจำกัด เพราะในแต่ละสัปดาห์ นักเรียนเรียนภาษาญี่ปุ่นในชั้นเรียน ประมาณ 5 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ ซึ่งครูสอนมากสอนคำศัพท์และไวยากรณ์ ส่วนการฝึกพูดใช้เวลาประมาณ 1 ชั่วโมง 30 นาที คิดเป็นสัดส่วน 30 เปอร์เซ็นต์ของจำนวนชั่วโมงสอนทั้งหมด จึงทำให้นักเรียนมีโอกาสสนทนาภาษาญี่ปุ่นกับครูและเพื่อนไม่มากนัก 2. โรงเรียนมักมีการจัดกิจกรรมอื่น ๆ ค่อนข้างมาก ซึ่งมีผลกระทบต่อเวลาเรียนวิชาภาษาญี่ปุ่นลดลง 3. บางโรงเรียนไม่มีครูชาวญี่ปุ่น จึงทำให้นักเรียนขาดโอกาสในการฝึกสนทนาภาษาญี่ปุ่นและแลกเปลี่ยนเรียนรู้ทางด้านวัฒนธรรมกับเจ้าของภาษาที่แท้จริง 4. จำนวนนักเรียนต่อห้องที่มากเกินไป ทำให้การจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่กระตุ้นหรือเปิดโอกาสให้นักเรียนได้ฝึกพูดภาษาญี่ปุ่นไม่เพียงพอ การมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มนักเรียนและระหว่างครูกับนักเรียนในห้องเรียนยังคงกระจุกตัวไม่กระจายทั่วชั้นเรียน ทั้งนี้ครูยังไม่สามารถดูแลการพูดภาษาญี่ปุ่นของนักเรียนเป็นรายบุคคลได้อย่างทั่วถึง 5. นักเรียนมีความกังวลเกี่ยวกับการใช้ไวยากรณ์และโครงสร้างทางภาษา จึงไม่มั่นใจ และไม่ค่อยพูดสื่อสารภาษาญี่ปุ่น 6. นักเรียนขาดความมั่นใจในการใช้ภาษาญี่ปุ่น เพราะนักเรียนอาจมีความรู้ความเข้าใจไม่เพียงพอที่จะนำไปเชื่อมโยงความรู้ที่ได้เรียนรู้ไปใช้ในสถานการณ์ต่าง ๆ 7. นักเรียนกลัวถูกเพื่อนล้อเลียนเมื่อพูดภาษาญี่ปุ่นผิด จึงไม่กล้าสนทนากับเพื่อนหรือครูเป็นภาษาญี่ปุ่น

ตารางที่ 2 (ต่อ)

ด้าน	สรุปผลการสนทนากลุ่มกับครู
ความต้องการ	8. กรณีกิจกรรมอื่นของโรงเรียนมีผลกระทบต่อเวลาเรียนวิชาภาษาญี่ปุ่น ครูควรมีกิจกรรมหรือสื่อเสริมที่นักเรียนสามารถศึกษาหรือฝึกด้วยตัวเอง
	9. นักเรียนมีการเรียนรู้แบบจดจำ ขาดความเข้าใจที่สามารถนำไปใช้ในสถานการณ์ต่าง ๆ ได้ เพราะครูใช้การสอนแบบบรรยาย และฝึกปฏิบัติ
	<p>1. กรณีที่มีจำนวนนักเรียนต่อห้องที่มากเกินไป เช่น 45 คน ต่อ 1 ห้องเรียน ควรเพิ่มครูอีก 1 คน เพื่อให้ครูสามารถติดตามดูแลและชี้แนะการพูดภาษาญี่ปุ่นให้นักเรียนเป็นรายบุคคลได้อย่างทั่วถึง</p> <p>2. เพิ่มกิจกรรมที่ส่งเสริมการพูดในแต่ละสัปดาห์ให้เป็นอย่างน้อยร้อยละ 50 ของชั่วโมงสอนทั้งหมด เพื่อเพิ่มโอกาสในการฝึกสนทนาภาษาญี่ปุ่นกับเพื่อนหรือครู ให้มีความคล่องแคล่วและเกิดความมั่นใจในความสามารถของตนเอง</p> <p>3. โรงเรียนควรมีครูชาวญี่ปุ่นหรือรับอาสาสมัครชาวญี่ปุ่นเพื่อสอนการพูดภาษาญี่ปุ่น ซึ่งจะช่วยให้นักเรียนได้มีโอกาสฝึกออกเสียงภาษาญี่ปุ่นได้อย่างถูกต้อง และสร้างความมั่นใจให้กับนักเรียนในการออกเสียงภาษาญี่ปุ่น รวมทั้งยังเป็นโอกาสที่นักเรียนได้ฝึกสนทนากับเจ้าของภาษาบ่อย ๆ ซึ่งทำให้คุ้นชินกับชาวญี่ปุ่น และลดความประหม่าในเวลาพูด</p>

1.3 วิเคราะห์ผลที่ได้จากการศึกษาในข้อ 1.1 และ 1.2 สรุปได้ดังนี้

ตารางที่ 3 สรุปผลการศึกษาเกี่ยวกับการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น

ด้าน	สรุปผลการสนทนากลุ่ม
ความจำเป็น	<ol style="list-style-type: none"> 1. การจัดการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นต้องเน้นการลงมือปฏิบัติ โดยใช้การเรียนรู้แบบกลุ่มร่วมมือ และให้ความสำคัญกับวัฒนธรรมในตัวภาษา 2. การเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นควรเพิ่มกิจกรรมที่เปิดโอกาสให้มีการฝึกพูดภาษาญี่ปุ่นมากขึ้น เพื่อให้นักเรียนสามารถพูดสื่อสารภาษาญี่ปุ่นในสถานการณ์จริงได้อย่างแคล่วคล่อง และถูกต้องตามหลักภาษาและวัฒนธรรมญี่ปุ่น 3. กิจกรรมการสอนภาษาญี่ปุ่นต้องเสริมสร้างประสบการณ์ด้านภาษาและวัฒนธรรมญี่ปุ่น เพื่อให้นักเรียนเข้าใจถึงความสัมพันธ์ระหว่างภาษาและวัฒนธรรมญี่ปุ่น และนำไปใช้ได้ถูกต้อง 4. กิจกรรมการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นควรเปิดโอกาสให้นักเรียนมองเห็นความแตกต่างของวัฒนธรรมระหว่างญี่ปุ่นและไทย เพื่อให้เข้าใจความเหมือนและความแตกต่างระหว่างสองวัฒนธรรม ซึ่งนำไปสู่การใช้ภาษาญี่ปุ่นได้อย่างถูกต้องและเหมาะสมตามบริบททางสังคมญี่ปุ่น
สิ่งที่ขาด	<ol style="list-style-type: none"> 1. การสอนในชั้นเรียน สอนการพูดภาษาญี่ปุ่นน้อย เพราะมุ่งใช้การสอนบรรยาย และเน้นการสอนไวยากรณ์หรือโครงสร้างมากกว่า 2. นักเรียนส่วนมากยังขาดโอกาสในการสนทนาภาษาญี่ปุ่น รวมทั้งการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ทางด้านวัฒนธรรมกับเจ้าของภาษา

ตารางที่ 3 (ต่อ)

ด้าน	สรุปผลการสนทนากลุ่ม
	<ol style="list-style-type: none"> 3. ในการจัดการเรียนการสอนไม่ได้เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ แต่เป็นการจัดการเรียนการสอนที่เป็นไปตามเนื้อหาสาระและกิจกรรมที่บทเรียนนำเสนอไว้ 4. ระยะเวลาในการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นลดลง เพราะกิจกรรมอื่นของโรงเรียนมีมาก 5. ชั่วโมงเรียนการพูดภาษาญี่ปุ่นน้อย และจำนวนนักเรียนต่อห้องมากเกินไป จึงทำให้นักเรียนได้ฝึกพูดภาษาญี่ปุ่นค่อนข้างน้อย รวมถึงครูไม่สามารถกำกับ ติดตาม และดูแลการพูดภาษาญี่ปุ่นของนักเรียนเป็นรายบุคคลได้อย่างทั่วถึง 6. นักเรียนมีพื้นฐานคำศัพท์น้อย เพราะขาดการทบทวน และการนำคำศัพท์ไปใช้อย่างสม่ำเสมอ จึงทำให้ไม่สามารถสร้างประโยคสนทนาได้ 7. นักเรียนส่วนมากมีความกังวลเกี่ยวกับการใช้ไวยากรณ์ และโครงสร้างทางภาษา จึงทำให้ไม่ค่อยกล้าพูดภาษาญี่ปุ่น 8. นักเรียนยังมีความเข้าใจในวัฒนธรรมญี่ปุ่นไม่มากนัก จึงทำให้นักเรียนจดจำในสิ่งที่ไม่เหมาะสมไปใช้
ความต้องการ	<ol style="list-style-type: none"> 1. ครูควรเปิดโอกาสให้กับนักเรียนได้เรียนรู้ด้านภาษา และวัฒนธรรมญี่ปุ่นจากการมีปฏิสัมพันธ์กับเจ้าของภาษา โดยตรง เพื่อสามารถออกเสียงภาษาญี่ปุ่นได้ถูกต้อง พัฒนาความสามารถด้านการพูด มีความรู้ความเข้าใจในความสัมพันธ์ระหว่างภาษาและวัฒนธรรม และสร้างความมั่นใจในการพูด 2. เพิ่มโอกาสในการสนทนาภาษาญี่ปุ่น รวมทั้งการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ทางด้านวัฒนธรรมกับเจ้าของภาษา

1.4 กำหนดความต้องการจำเป็นเกี่ยวกับการพัฒนากระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น โดยใช้ผลที่ได้จากข้อ 1.3 ดังนี้

1) กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่นักเรียนและครูต้องการ จะเป็นกระบวนการเรียนการสอนที่ช่วยเสริมสร้างประสบการณ์ด้านภาษาและวัฒนธรรมญี่ปุ่นของนักเรียนโดยเน้นการลงมือปฏิบัติ เป็นเรื่องที่มีความต้องการและจำเป็นอย่างยิ่งสำหรับการเพิ่มประสิทธิภาพในการจัดการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นระดับมัธยมศึกษา

2) ผลการเรียนรู้ที่คาดหวังที่ต้องการให้เกิดขึ้นกับนักเรียน (Expected learning outcomes) ตามกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นดังกล่าว คือ ความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่น และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นของนักเรียน ดีขึ้น

2. การศึกษาแนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

จากความต้องการจำเป็นในการพัฒนากระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น และผลการเรียนรู้ที่คาดหวังที่ต้องการให้เกิดขึ้นกับนักเรียน ผู้วิจัยได้ศึกษาแนวคิดทฤษฎีต่าง ๆ แล้วพบว่า แนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ (Literature circles) และแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม (Social constructivism) สามารถนำมาบูรณาการเพื่อใช้เป็นพื้นฐานในการพัฒนากระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น เพื่อส่งเสริมความสามารถด้านการพูด และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นของนักเรียน ทั้งนี้กระบวนการเรียนการสอนดังกล่าวต้องสอดคล้องกับทฤษฎีการเรียนรู้ภาษาที่สอง ซึ่งจากการศึกษาและการวิเคราะห์จากตำรา หนังสือ บทความ และงานวิจัยทั้งในและต่างประเทศ สรุปสาระสำคัญของแนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้องได้ดังตารางต่อไปนี้

ตารางที่ 4 สรุปสาระสำคัญของแนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง

แนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง	สาระสำคัญ
1. แนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ (Literature circles)	1. วรรณกรรมสัมพันธ์เป็นแนวการสอนภาษาที่ให้ความสำคัญกับบริบททางด้านสังคมและวัฒนธรรมในตัวภาษา 2. การเรียนการสอนที่นักเรียนเป็นศูนย์กลาง โดยใช้กลุ่มร่วมมือและการเรียนรู้อย่างอิสระ ที่นักเรียนมีโอกาสเลือกศึกษาวรรณกรรมที่ตนเองสนใจ ระดมความคิด วิเคราะห์และอภิปรายเพื่อสะท้อนความคิดภายในกลุ่มเกี่ยวกับเนื้อหาและใจความสำคัญของวรรณกรรม รวมถึงโครงสร้างทางภาษา

ตารางที่ 4 (ต่อ)

แนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง	สาระสำคัญ
	<p>3. แนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ช่วยให้นักเรียนเกิดแรงจูงใจในการเรียนรู้ด้านภาษา และเสริมสร้างความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างเพื่อนนักเรียนด้วยกัน และครูกับนักเรียน</p> <p>4. แนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์พัฒนานักเรียนในด้านทักษะทางสังคม ทักษะการสื่อสาร และทักษะการทำงานเป็นกลุ่ม ซึ่งส่งผลให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาสูงขึ้น</p>
<p>2. แนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม (Social constructivism)</p>	<p>1. นักเรียนเป็นผู้รับผิดชอบการเรียนรู้ของตนเอง โดยเรียนรู้สร้างความรู้ หรือปรับความรู้เดิมให้เข้ากับความรู้ใหม่ เมื่อมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมทางสังคม ภาษา และวัฒนธรรม รวมถึงการช่วยเหลือ และชี้แนะจากผู้รู้หรือมีประสบการณ์มากกว่า</p> <p>2. การมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับผู้อื่นในขณะที่นักเรียนมีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนการสอน จะช่วยให้นักเรียนสร้างความรู้ด้วยการเปลี่ยนแปลงความเข้าใจเดิมที่มีอยู่ให้ถูกต้องหรือซับซ้อนกว้างขวางขึ้น</p> <p>3. พื้นที่รอยต่อพัฒนาการ (Zone of proximal development- ZPD) เป็นช่วงห่างของระดับพัฒนาการทางพุทธิปัญญาที่นักเรียนเป็นอยู่ กับระดับที่นักเรียนมีศักยภาพที่สามารถพัฒนาไปถึงได้ นักเรียนจะมีช่องว่างหรือพื้นที่รอยต่อพัฒนาการแตกต่างกัน ดังนั้นครูควรเสริมต่อการเรียนรู้ (Scaffolding) โดยสอนหรือให้ความช่วยเหลือและชี้แนะโดยใช้วิธีต่าง ๆ ที่เหมาะสมกับระดับศักยภาพที่มีอยู่ เพื่อช่วยให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ได้ด้วยตนเอง</p>

ตารางที่ 4 (ต่อ)

แนวคิดทฤษฎี ที่เกี่ยวข้อง	สาระสำคัญ
3. ทฤษฎีการเรียนรู้ภาษา ที่สอง (Second language acquisition)	<ol style="list-style-type: none"> 1. เป็นการอธิบายเกี่ยวกับการเรียนรู้ภาษาอื่นที่นอกเหนือจากภาษาแม่ ซึ่งนักเรียนสามารถเรียนรู้ภาษานั้นได้ โดยการทำความเข้าใจจากข้อมูลทางภาษาที่ได้รับ 2. ครูต้องช่วยให้นักเรียนมีความเข้าใจข้อมูลทางภาษาที่ป้อนให้ โดยเลือกเนื้อหาสาระให้สัมพันธ์กับประสบการณ์และจุดมุ่งหมายของนักเรียนเป็นสำคัญ คำนึงถึงการเชื่อมโยงและความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับบริบททางสังคม ขนบธรรมเนียม และวัฒนธรรม และสร้างบรรยากาศในการเรียนรู้ที่น่าสนใจ 3. นักเรียนมีส่วนร่วมในการสื่อสาร เพราะจะทำให้นักเรียนได้รับปัจจัยป้อนที่มากขึ้น และเมื่อนักเรียนได้รับปัจจัยป้อนมากขึ้น นักเรียนจะเกิดการรับภาษาเพิ่มมากขึ้น
4. ความสามารถด้าน การพูดภาษาญี่ปุ่น	<ol style="list-style-type: none"> 1. พฤติกรรมที่นักเรียนแสดงการโต้ตอบเพื่อสื่อสาร และสื่อความหมายได้อย่างถูกต้องตามหลักภาษาญี่ปุ่น และวัตถุประสงค์ในการพูด 2. ความสามารถในการใช้คำและโครงสร้างประโยคที่เหมาะสมกับการประพฤติปฏิบัติต่อกันของคนในสังคม รวมถึงความเชื่อ ขนบธรรมเนียม ประเพณี และวัฒนธรรมด้วย
5. ผลสัมฤทธิ์ ทางการเรียน ภาษาญี่ปุ่น	<ol style="list-style-type: none"> 1. ผลที่เกิดขึ้นกับนักเรียนจากการเรียนตามกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นในด้านความรู้ ความเข้าใจ การนำไปใช้ และการวิเคราะห์ ตามแนวทางการวัดพฤติกรรมการเรียนรู้ ด้านพุทธิพิสัยของ Bloom (1956, pp. 45-50) โดยใช้แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นหลังจากการเรียนการสอน

ตารางที่ 4 (ต่อ)

แนวคิดทฤษฎี ที่เกี่ยวข้อง	สาระสำคัญ
6. กระบวนการเรียน การสอน	<ol style="list-style-type: none"> 1. ขั้นตอนในการจัดการเรียนการสอนที่มีลำดับในการดำเนินการ ต่อเนื่องจนทำให้นักเรียนเกิดผลการเรียนรู้ตามที่คาดหวัง (Expected learning outcomes) ซึ่งเป็นไปตามวัตถุประสงค์ ของการเรียนการสอนนั้น 2. องค์ประกอบหลักของกระบวนการเรียนการสอน ได้แก่ หลักการ วัตถุประสงค์ ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอน บทบาทของครู และนักเรียน และการวัดและประเมินผล ซึ่งแต่ละองค์ประกอบ มีความสอดคล้องซึ่งกันและกัน และเป็นไปตามแนวคิด และทฤษฎีที่กระบวนการเรียนการสอนยึดเป็นพื้นฐาน

ระยะที่ 2 การออกแบบ (Design phase)

ผู้วิจัยนำผลจากระยะที่ 1 มาใช้ในการออกแบบกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น แผนการจัดการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น และเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลและการตรวจสอบคุณภาพ ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

1. กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น

การออกแบบกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น มีการดำเนินงาน 3 ขั้นตอน ดังนี้

1.1 กำหนดองค์ประกอบของกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น ซึ่งได้แก่ หลักการ วัตถุประสงค์ ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอน บทบาทของครูและนักเรียน และการวัดและประเมินผล โดยทุกองค์ประกอบมีความสอดคล้องกัน และเป็นไปตามแนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ แนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม และทฤษฎีการเรียนรู้ภาษาที่สอง

1.2 ตรวจสอบคุณภาพของกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่พัฒนาขึ้น โดยผู้เชี่ยวชาญซึ่งประกอบด้วย ผู้เชี่ยวชาญด้านหลักสูตรและการสอน ด้านภาษาและวัฒนธรรม ญี่ปุ่น ด้านภาษาต่างประเทศ ด้านจิตวิทยาการศึกษา และด้านการวัดและประเมินผล จำนวน

5 คน เพื่อพิจารณาความตรงตามเนื้อหา (Content validity) แล้วนำผลดังกล่าวมาคำนวณหาค่าดัชนีความสอดคล้องของความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญ (Index of item objective congruence: IOC) โดยกำหนดเกณฑ์พิจารณา ดังนี้

เห็นว่าสอดคล้อง	ให้คะแนน	1
ไม่แน่ใจ	ให้คะแนน	-1
เห็นว่าไม่สอดคล้อง	ให้คะแนน	0

หากค่าเฉลี่ยเป็นรายข้อมีค่า IOC มากกว่าหรือเท่ากับ 0.5 ถือว่ามีความสอดคล้อง ไม่ต้องปรับปรุงแก้ไข แต่หากข้อใดมีค่า IOC น้อยกว่า 0.5 ถือว่าไม่สอดคล้อง ต้องปรับปรุงแก้ไขตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญ

1.3 ทดลองใช้ (Try-Out) กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นกับนักเรียนที่เรียนแผนการเรียนศิลป์-ภาษาญี่ปุ่น ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 1 ห้อง จำนวน 4 ชั่วโมง เพื่อตรวจสอบความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติของการใช้กระบวนการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น ก่อนนำไปทดลองใช้จริงกับกลุ่มตัวอย่าง ซึ่งผู้วิจัยจะสังเกตพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนระหว่างเรียน ระยะเวลาที่ใช้ และการดำเนินกิจกรรมการเรียนการสอน เพื่อนำผลมาดำเนินการปรับปรุงแก้ไขกระบวนการเรียนการสอน และเสนอให้อาจารย์ที่ปรึกษาตรวจสอบอีกครั้ง ก่อนนำกระบวนการเรียนการสอนดังกล่าวไปใช้จริง

2. แผนการจัดการเรียนการสอน

การออกแบบแผนการจัดการเรียนการสอนตามแนวทางของกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่พัฒนาขึ้น มีการดำเนินการดังนี้

2.1 กำหนดองค์ประกอบของแผนการจัดการเรียนการสอน ซึ่งได้แก่ สาระสำคัญ จุดประสงค์การเรียนรู้ สาระการเรียนรู้ ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอน สื่อการสอน และการวัดและประเมินผล โดยแต่ละองค์ประกอบจะสอดคล้องกันตามกระบวนการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น

2.2 กำหนดเนื้อหาที่ใช้ในการศึกษาผล คือ เนื้อหาของรายวิชาภาษาญี่ปุ่นระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 สาระที่ 1 ภาษาเพื่อการสื่อสาร และสาระที่ 2 ภาษาและวัฒนธรรม เรื่อง ความสัมพันธ์ระหว่างภาษา กับ วัฒนธรรมของประเทศญี่ปุ่น สำหรับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ซึ่งประกอบด้วย 5 เรื่อง ๆ ละ 2 ชั่วโมง และกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้แต่ละเรื่อง ดังนี้

ตารางที่ 5 เนื้อหา สาระและจุดประสงค์การเรียนรู้ของแผนการจัดการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น

ลำดับเรื่อง	สาระ	จุดประสงค์การเรียนรู้	ระยะเวลา (ชั่วโมง)
1. การใช้ ตะเกียบ ของคน ญี่ปุ่น	- วิธีจับตะเกียบ ที่ถูกต้อง - ข้อห้ามในการใช้ ตะเกียบ	- นักเรียนสามารถเลือกคำศัพท์ และโครงสร้างประโยคเกี่ยวกับ การใช้ตะเกียบของคนญี่ปุ่น ได้อย่างถูกต้อง และเหมาะสมกับ วัฒนธรรมญี่ปุ่น - นักเรียนสรุปความคิดรวบยอด เกี่ยวกับการใช้ตะเกียบของ คนญี่ปุ่นได้ถูกต้อง ทั้งเนื้อหา และการใช้ภาษา - นักเรียนสามารถเปรียบเทียบ มารยาทในการรับประทานอาหาร โดยใช้ตะเกียบของคนญี่ปุ่น และคนไทยได้อย่างถูกต้อง	2
2. อาหารแดน อาทิตย์ อุทัย	- การรับประทานอาหาร - อาหารญี่ปุ่นยอดนิยม	- นักเรียนสามารถเลือกคำศัพท์ และโครงสร้างประโยคเกี่ยวกับ อาหารญี่ปุ่นได้อย่างถูกต้อง และเหมาะสมกับวัฒนธรรมญี่ปุ่น - นักเรียนสรุปความคิดรวบยอด เกี่ยวกับอาหารญี่ปุ่นได้ถูกต้อง ทั้งเนื้อหาและการใช้ภาษา - นักเรียนสามารถเปรียบเทียบวิธี การรับประทานอาหารของคนญี่ปุ่น และไทยได้อย่างถูกต้อง	2

ตารางที่ 5 (ต่อ)

ลำดับเรื่อง	สาระ	จุดประสงค์การเรียนรู้	ระยะเวลา (ชั่วโมง)
3. อาหาร ประเภท เส้นของ ญี่ปุ่น	- เส้นญี่ปุ่น 7 ประเภท - วิธีทำฮิยาชิโซเม็ง - การรับประทานโซบะ ในวันสิ้นปี	- นักเรียนสามารถเลือกคำศัพท์ และโครงสร้างประโยคเกี่ยวกับ อาหารประเภทเส้นของญี่ปุ่น ได้อย่างถูกต้อง และเหมาะสมกับ วัฒนธรรมญี่ปุ่น - นักเรียนสรุปความคิดรวบยอด เกี่ยวกับอาหารประเภทเส้น ของญี่ปุ่นได้ถูกต้อง ทั้งเนื้อหา และการใช้ภาษา - นักเรียนสามารถเปรียบเทียบ ความเชื่อในการรับประทานอาหาร ประเภทเส้นของญี่ปุ่นและไทย ได้อย่างถูกต้อง	2
4. ศิลปะ การพับ กระดาษ และการห่อ ผ้าแบบ ญี่ปุ่น	- การพับแมวกวักนำโชค - การห่อของขวัญด้วยผ้า ฟูโรชิกิ - การทำเบ้สะพายหลัง ด้วยผ้าฟูโรชิกิ	- นักเรียนสามารถเลือกคำศัพท์ และโครงสร้างประโยคเกี่ยวกับ ศิลปะการพับกระดาษและการห่อ ผ้าแบบญี่ปุ่นได้อย่างถูกต้อง และเหมาะสมกับวัฒนธรรมญี่ปุ่น - นักเรียนสรุปความคิดรวบยอด เกี่ยวกับศิลปะการพับกระดาษ และการห่อผ้าแบบญี่ปุ่นได้ถูกต้อง ทั้งเนื้อหาและการใช้ภาษา - นักเรียนสามารถเปรียบเทียบ ศิลปะการห่อผ้าของญี่ปุ่นและไทย ได้อย่างถูกต้อง	2

ตารางที่ 5 (ต่อ)

ลำดับเรื่อง	สาระ	จุดประสงค์การเรียนรู้	ระยะเวลา (ชั่วโมง)
5. ชาเขียว ญี่ปุ่น	- ชาญี่ปุ่น 7 ประเภท - วิธีชงมัทฉะ - พิธีชงชา	- นักเรียนสามารถเลือกคำศัพท์ และโครงสร้างประโยคเกี่ยวกับ ชาเขียวญี่ปุ่นได้อย่างถูกต้อง และเหมาะสมกับวัฒนธรรมญี่ปุ่น - นักเรียนสรุปความคิดรวบยอด เกี่ยวกับชาเขียวญี่ปุ่นได้ถูกต้อง ทั้งเนื้อหาและการใช้ภาษา - นักเรียนสามารถเปรียบเทียบ วัฒนธรรมการดื่มชาของญี่ปุ่น และไทยได้อย่างถูกต้อง	2

2.3 ตรวจสอบคุณภาพแผนการจัดการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น โดยผู้เชี่ยวชาญ ด้านหลักสูตรและการสอน ด้านภาษาและวัฒนธรรมญี่ปุ่น ด้านภาษาต่างประเทศ ด้านจิตวิทยา การศึกษา และด้านการวัดและประเมินผล จำนวน 5 คน เพื่อพิจารณาความตรงตามเนื้อหา (Content validity) แล้วนำผลดังกล่าวมาคำนวณหาค่าดัชนีความสอดคล้องของความคิดเห็น ของผู้เชี่ยวชาญ (Index of item objective congruence: IOC) โดยกำหนดเกณฑ์พิจารณา ดังนี้

เห็นว่าสอดคล้อง	ให้คะแนน	1
ไม่แน่ใจ	ให้คะแนน	-1
เห็นว่าไม่สอดคล้อง	ให้คะแนน	0

หากค่าเฉลี่ยเป็นรายข้อมีค่า IOC มากกว่าหรือเท่ากับ 0.5 ถือว่ามีความสอดคล้อง ไม่ต้องปรับปรุงแก้ไข แต่หากข้อใดมีค่า IOC น้อยกว่า 0.5 ถือว่าไม่สอดคล้อง ต้องปรับปรุงแก้ไข ตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญ

3. เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ได้แก่แบบสังเกตพฤติกรรมความสามารถ ด้านการพูดภาษาญี่ปุ่น และแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่น ซึ่งมีรายละเอียด ดังนี้

3.1 แบบสังเกตพฤติกรรมความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่น

ความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่นของนักเรียน ประเมินโดยใช้การสังเกต พฤติกรรมความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่นของนักเรียน ซึ่งได้จากแบบสังเกต ดังนี้

1) กำหนดขอบเขตของการประเมินพฤติกรรมที่นักเรียนแสดงออกในการพูด ภาษาญี่ปุ่น ตามแนวคิดของ Hymes (1972, pp. 269-293) ใน 4 ด้าน คือ

- ด้านไวยากรณ์หรือโครงสร้าง ได้แก่ การออกเสียง ไวยากรณ์ คำศัพท์ และความคล่องแคล่วในการใช้ภาษา

- ด้านภาษาศาสตร์เชิงสังคม

- ด้านการใช้โครงสร้างภาษาเพื่อสื่อความหมาย

- ด้านการใช้กลวิธีในการสื่อความหมาย

2) กำหนดเกณฑ์การให้คะแนนเป็นแบบรูบรีค 5 ระดับ ในแต่ละด้านมี 1-5 คะแนน ซึ่งผู้วิจัยประยุกต์ใช้แนวคิดของ ของ Gottlieb (1999, 17-18); Harris (1969, p. 84); Oller (1979, pp. 320-323) ดังนี้

ตารางที่ 6 เกณฑ์การให้คะแนนความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่น จำแนกตามความสามารถ ในการสื่อสาร

ด้าน	คะแนน	ความหมาย
1. การออกเสียง	1	ออกเสียงพยัญชนะ สระ และเสียงสูงต่ำไม่ได้เลย
	2	ออกเสียงพยัญชนะ สระและเสียงสูงต่ำผิดหลายครั้งมาก แต่เมื่อได้รับคำแนะนำจากเพื่อนที่รู้ภาษาหรือครูก็สามารถแก้ไขและออกเสียงใหม่ได้ถูกต้องเป็นบางส่วน
	3	ออกเสียงพยัญชนะ สระและเสียงสูงต่ำผิดหลายครั้ง แต่เมื่อได้รับคำแนะนำจากเพื่อนที่รู้ภาษาหรือครูก็สามารถแก้ไขและออกเสียงใหม่ได้อย่างถูกต้อง
	4	ออกเสียงพยัญชนะ สระ และเสียงสูงต่ำผิดบางครั้ง แต่เมื่อได้รับคำแนะนำจากเพื่อนที่รู้ภาษาหรือครูก็สามารถแก้ไขและออกเสียงใหม่ได้อย่างถูกต้อง

ตารางที่ 6 (ต่อ)

ด้าน	คะแนน	ความหมาย
2. ไวยากรณ์	5	ออกเสียงพยัญชนะ สระและเสียงสูงต่ำผิดเพียงเล็กน้อย แต่เมื่อได้รับคำแนะนำจากเพื่อนที่รู้จักหรือครู ก็สามารถแก้ไขและออกเสียงใหม่ได้อย่างถูกต้อง
	1	จัดเรียงคำลงในลำดับตามหน้าที่ของคำผิดทั้งหมด
	2	มีการจัดเรียงคำลงในลำดับตามหน้าที่ของคำนั้น ๆ ผิดหลายครั้งมาก แต่เมื่อได้รับคำแนะนำจากเพื่อนที่รู้จักหรือครู ก็สามารถแก้ไขใหม่ได้ถูกต้องเป็นบางส่วน
	3	มีการจัดเรียงคำลงในลำดับตามหน้าที่ของคำนั้น ๆ ผิดหลายครั้ง แต่เมื่อได้รับคำแนะนำจากเพื่อนที่รู้จักหรือครูก็สามารถแก้ไข และออกเสียงใหม่ได้อย่างถูกต้อง
	4	มีการจัดเรียงคำลงในลำดับตามหน้าที่ของคำนั้น ๆ ผิดเป็นบางครั้ง แต่เมื่อได้รับคำแนะนำจากเพื่อนที่รู้จักหรือครูก็สามารถแก้ไขใหม่ได้อย่างถูกต้อง
3. คำศัพท์	5	มีการจัดเรียงคำลงในลำดับตามหน้าที่ของคำนั้น ๆ ผิดเพียงเล็กน้อย แต่เมื่อได้รับคำแนะนำจากเพื่อนที่รู้จักหรือครูก็สามารถแก้ไขใหม่ได้อย่างถูกต้อง
	1	ไม่เข้าใจความหมายของคำศัพท์และไม่สามารถเลือกใช้คำศัพท์ในสถานการณ์ต่าง ๆ ได้เลย
	2	ไม่ค่อยเข้าใจความหมายของคำศัพท์ และเลือกใช้คำศัพท์ในสถานการณ์ต่าง ๆ ผิดหลายครั้งมาก แต่เมื่อได้รับคำแนะนำจากเพื่อนที่รู้จักหรือครูก็สามารถแก้ไขใหม่ได้ถูกต้องเป็นบางส่วน
	3	เข้าใจความหมายของคำศัพท์ แต่เลือกใช้คำศัพท์ในสถานการณ์ต่าง ๆ ผิดหลายครั้ง แต่เมื่อได้รับคำแนะนำจากเพื่อนที่รู้จักหรือครู ก็สามารถแก้ไขใหม่ได้อย่างถูกต้อง

ตารางที่ 6 (ต่อ)

ด้าน	คะแนน	ความหมาย
	4	เข้าใจความหมายของคำศัพท์ แต่เลือกใช้คำศัพท์ ในสถานการณ์ต่าง ๆ ผิดบางครั้ง แต่เมื่อได้รับคำแนะนำ จากเพื่อนที่รู้จักหรือครู ก็สามารถแก้ไขใหม่ ได้อย่างถูกต้อง
	5	เข้าใจความหมายของคำศัพท์ แต่เลือกใช้คำศัพท์ ในสถานการณ์ต่าง ๆ ผิดเล็กน้อย แต่เมื่อได้รับคำแนะนำ จากเพื่อนที่รู้จักหรือครู ก็สามารถแก้ไขใหม่ ได้อย่างถูกต้อง
4. ความคล่องแคล่ว ในการใช้ภาษา	1	มีการหยุดเว้นช่วงในการสนทนาเป็นเวลานานมาก และพูดติด ๆ ขัด ๆ
	2	มีการหยุดเว้นช่วงในการสนทนาบ่อยครั้ง และพูดติด ๆ ขัด ๆ
	3	มีการหยุดเว้นช่วงในการสนทนาบางครั้ง และพูดติด ๆ ขัด ๆ บางครั้ง
	4	พูดต่อเนื่อง ชัดเจน แต่มีพูดสะดุดบางครั้ง
	5	พูดต่อเนื่อง ชัดเจน แต่มีพูดสะดุดบ้างเล็กน้อย
5. ภาษาศาสตร์ เชิงสังคม	1	มีข้อผิดพลาดในการใช้คำและโครงสร้างประโยค ให้เหมาะสมกับการประพฤติปฏิบัติต่อกันของคนในสังคม ความเชื่อ ขนบธรรมเนียม ประเพณี และวัฒนธรรม ทุกครั้ง
	2	มีข้อผิดพลาดในการใช้คำและโครงสร้างประโยค ให้เหมาะสมกับการประพฤติปฏิบัติต่อกันของคนในสังคม ความเชื่อ ขนบธรรมเนียม ประเพณี และวัฒนธรรม หลายครั้งมาก แต่เมื่อได้รับคำแนะนำจากเพื่อนที่รู้จัก หรือครูก็สามารถแก้ไขใหม่ได้ถูกต้องเป็นบางส่วน

ตารางที่ 6 (ต่อ)

ด้าน	คะแนน	ความหมาย
	3	มีข้อผิดพลาดในการใช้คำและโครงสร้างประโยค ให้เหมาะสมกับการประพจน์ปฏิบัติต่อกันของคนในสังคม ความเชื่อ ขนบธรรมเนียม ประเพณี และวัฒนธรรม หลายครั้ง แต่เมื่อได้รับคำแนะนำจากเพื่อนที่รู้จักว่า หรือครูก็สามารถแก้ไขใหม่ได้อย่างถูกต้อง
	4	มีข้อผิดพลาดในการใช้คำและโครงสร้างประโยค ให้เหมาะสมกับการประพจน์ปฏิบัติต่อกันของคนในสังคม ความเชื่อ ขนบธรรมเนียม ประเพณี และวัฒนธรรม บางครั้ง แต่เมื่อได้รับคำแนะนำจากเพื่อนที่รู้จักว่า หรือครูก็สามารถแก้ไขใหม่ได้อย่างถูกต้อง
	5	มีความผิดพลาดในการใช้คำและโครงสร้างประโยค ให้เหมาะสมกับการประพจน์ปฏิบัติต่อกันของคนในสังคม ความเชื่อ ขนบธรรมเนียม ประเพณี และวัฒนธรรม เพียงเล็กน้อย แต่เมื่อได้รับคำแนะนำจากเพื่อนที่รู้จักว่า หรือครูก็สามารถแก้ไขใหม่ได้อย่างถูกต้อง
6. การใช้โครงสร้าง ภาษาเพื่อ สื่อความหมาย	1	ไม่สามารถเลือกใช้คำชนิดต่าง ๆ มาต่อเข้าด้วยกัน ตามโครงสร้างประโยค เวลา สถานที่หรือโอกาส เพื่อสื่อความหมายว่าใคร ทำอะไร ที่ไหน หรืออย่างไร ได้เลย
	2	การเลือกใช้คำชนิดต่าง ๆ มาต่อเข้าด้วยกันตามโครงสร้าง ประโยค เวลา สถานที่หรือโอกาส เพื่อสื่อความหมาย ว่าใคร ทำอะไร ที่ไหน หรืออย่างไร มีข้อผิดพลาดหลายครั้ง มาก แต่เมื่อได้รับคำแนะนำจากเพื่อนที่รู้จักว่าหรือครู ก็ยังสามารถแก้ไข ได้ถูกต้อง เป็นบางส่วน

ตารางที่ 6 (ต่อ)

ด้าน	คะแนน	ความหมาย
	3	การเลือกใช้คำชนิดต่าง ๆ มาต่อเข้าด้วยกันตามโครงสร้างประโยค เวลา สถานที่หรือโอกาส เพื่อสื่อความหมายว่าใคร ทำอะไร ที่ไหน หรืออย่างไร มีข้อผิดพลาดหลายครั้ง แต่เมื่อได้รับคำแนะนำจากเพื่อนที่รู้จักหรือครูก็สามารถแก้ไขได้อย่างถูกต้อง
	4	การเลือกใช้คำชนิดต่าง ๆ มาต่อเข้าด้วยกันตามโครงสร้างประโยค เวลา สถานที่หรือโอกาส เพื่อสื่อความหมายว่าใคร ทำอะไร ที่ไหน หรืออย่างไร มีข้อผิดพลาดบางครั้ง แต่เมื่อได้รับคำแนะนำจากเพื่อนที่รู้จัก หรือครูก็สามารถแก้ไขได้อย่างถูกต้อง
	5	การเลือกใช้คำชนิดต่าง ๆ มาต่อเข้าด้วยกันตามโครงสร้างประโยค เวลา สถานที่หรือโอกาส เพื่อสื่อความหมายว่าใคร ทำอะไร ที่ไหน หรืออย่างไร มีข้อผิดพลาดเพียงเล็กน้อย แต่เมื่อได้รับคำแนะนำจากเพื่อนที่รู้จัก หรือครูก็สามารถแก้ไขได้อย่างถูกต้อง
7. การใช้กลวิธีในการสื่อความหมาย	1	ไม่สามารถใช้กลวิธีในการสื่อสารในรูปแบบของวัจนภาษาและอวัจนภาษาได้เลย
	2	สามารถใช้กลวิธีในการสื่อสารในรูปแบบของวัจนภาษาหรืออวัจนภาษาได้นิดหน่อย
	3	สามารถใช้กลวิธีในการสื่อสารในรูปแบบของวัจนภาษาหรืออวัจนภาษาได้ แต่การสนทนามีการหยุดกลางคันหลายครั้ง
	4	สามารถใช้กลวิธีในการสื่อสารในรูปแบบของวัจนภาษาหรืออวัจนภาษาได้ แต่การสนทนามีการหยุดกลางคันบางครั้ง

ตารางที่ 6 (ต่อ)

ด้าน	คะแนน	ความหมาย
	5	สามารถใช้กลวิธีในการสื่อสารในรูปแบบของวัจนภาษาหรืออวัจนภาษาได้ แต่การสนทนามีการหยุดกลางคันเล็กน้อย

สำหรับวิธีการให้คะแนน โดยสังเกตพฤติกรรมที่นักเรียนแสดงออกในด้านการพูดภาษาญี่ปุ่นระหว่างการเรียนการสอน และทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องคะแนนของแบบสังเกตที่ตรงกับความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่นของนักเรียนมากที่สุด ซึ่งพฤติกรรมที่แสดงออกในด้านการพูดของนักเรียนมี 4 ด้าน และแต่ละด้านมี 5 คะแนน รวมทั้งหมด 20 คะแนน

3) ตรวจสอบคุณภาพของแบบสังเกตพฤติกรรม โดยการพิจารณาความตรงตามเนื้อหา (Content validity) จากผู้เชี่ยวชาญด้านหลักสูตรและการสอน ด้านภาษาและวัฒนธรรมญี่ปุ่น ด้านภาษาต่างประเทศ ด้านจิตวิทยาการศึกษา และด้านการวัดและประเมินผล จำนวน 5 คน แล้วนำผลการพิจารณาดังกล่าว มาคำนวณหาค่าดัชนีความสอดคล้องของความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญ (Index of item objective congruence: IOC) โดยกำหนดเกณฑ์พิจารณา ดังนี้

เห็นว่าสอดคล้อง	ให้คะแนน	1
ไม่แน่ใจ	ให้คะแนน	-1
เห็นว่าไม่สอดคล้อง	ให้คะแนน	0

หากค่าเฉลี่ยเป็นรายข้อมีค่า IOC มากกว่าหรือเท่ากับ 0.5 ถือว่ามีความสอดคล้อง ไม่ต้องปรับปรุงแก้ไข แต่หากข้อใดมีค่า IOC น้อยกว่า 0.5 ถือว่าไม่สอดคล้อง ต้องปรับปรุงแก้ไขตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญ

4) ทดลองใช้แบบสังเกตพฤติกรรมความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่นกับนักเรียนที่เรียนแผนการเรียนศิลป์-ภาษาญี่ปุ่น ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 1 ห้อง เพื่อตรวจสอบความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติของการใช้แบบสังเกตดังกล่าว ก่อนนำไปใช้จริงกับกลุ่มตัวอย่าง ซึ่งผู้วิจัยจะนำข้อสังเกตต่าง ๆ มาปรับปรุงแก้ไข และเสนอให้อาจารย์ที่ปรึกษาตรวจสอบอีกครั้งก่อนนำไปใช้จริง

3.2 แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่น

แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่น มีการออกแบบไว้ดังนี้

1) กำหนดจุดประสงค์ของแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่น โดยวัดพฤติกรรมการเรียนรู้ด้านพุทธิพิสัย ได้แก่ ด้านความรู้ ความเข้าใจ การประยุกต์ใช้ และการวิเคราะห์ (Bloom, 1956, pp. 45-50) ซึ่งจะทำให้ทดสอบนักเรียนก่อนและหลังเรียน ตามกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่พัฒนาขึ้น

2) กำหนดลักษณะข้อสอบเป็นแบบปรนัย 4 ตัวเลือก จำนวน 30 ข้อ และมีเกณฑ์การให้คะแนนแบบ 0, 1

3) ตรวจสอบคุณภาพของแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่น โดยการพิจารณาความตรงตามเนื้อหา (Content validity) ของผู้เชี่ยวชาญด้านหลักสูตร และการสอน ด้านภาษาและวัฒนธรรมญี่ปุ่น ด้านภาษาต่างประเทศ ด้านจิตวิทยาการศึกษา และด้านการวัดและประเมินผล จำนวน 5 คน แล้วนำผลการพิจารณาดังกล่าวมาคำนวณหาค่าดัชนีความสอดคล้องของความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญ (Index of item objective congruence: IOC) โดยกำหนดเกณฑ์พิจารณา ดังนี้

เห็นว่าสอดคล้อง	ให้คะแนน	1
ไม่แน่ใจ	ให้คะแนน	-1
เห็นว่าไม่สอดคล้อง	ให้คะแนน	0

หากค่าเฉลี่ยเป็นรายข้อ มีค่า IOC มากกว่าหรือเท่ากับ 0.5 ถือว่ามีความสอดคล้อง ไม่ต้องปรับปรุงแก้ไข แต่หากข้อใดมีค่า IOC น้อยกว่า 0.5 ถือว่าไม่สอดคล้อง ต้องปรับปรุงแก้ไข ตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญ

4) ทดลองใช้แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นกับนักเรียนที่เรียนแผนการเรียนศิลป์-ภาษาญี่ปุ่น ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 1 ห้อง เพื่อนำผลมาคำนวณหาค่าความยากง่าย (p) ค่าอำนาจจำแนก (r) และค่าความเชื่อมั่นของแบบทดสอบ

5) คำนวณหาค่าความยากง่าย (p) และค่าอำนาจจำแนก (r) ของแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่น โดยใช้เทคนิค 50% กลุ่มสูง-กลุ่มต่ำ โดยนำคะแนนของนักเรียนแต่ละคนมาเรียงจากคะแนนสูงสุดไปหาต่ำสุด และนำคะแนนกลุ่มสูงกลุ่มต่ำที่ได้มาแล้วคำนวณหาค่าความยากง่าย (p) และค่าอำนาจจำแนก (r) และคัดเลือกข้อสอบข้อที่เข้าเกณฑ์ไว้ จำนวน 30 ข้อ ซึ่งมีค่าความยากรายข้อ (p) ตั้งแต่ 0.20-0.80 และมีค่าอำนาจจำแนก รายข้อ (r) ตั้งแต่ 0.20 ขึ้นไป หากพบปัญหา ผู้วิจัยจะปรับปรุงแก้ไข และเสนอให้อาจารย์ที่ปรึกษาตรวจสอบอีกครั้ง ก่อนนำไปใช้จริง

6) คำนวณหาความเชื่อมั่นของแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่น โดยวิธีการคำนวณจากสูตร KR20 ของ Kuder-Richardson แบบทดสอบที่ใช้ได้ต้องมีค่าความเชื่อมั่น (r) ตั้งแต่ 0.71 ขึ้นไป หากพบปัญหา ผู้วิจัยจะปรับปรุงแก้ไขและเสนอให้อาจารย์ที่ปรึกษาตรวจสอบอีกครั้ง ก่อนนำไปใช้จริง

ระยะที่ 3 การพัฒนา (Development phase)

ระยะที่ 3 การพัฒนา ผู้วิจัยสร้างและตรวจสอบคุณภาพของกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น แผนการจัดการเรียนการสอน และเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ตามที่ได้ออกแบบไว้ในระยะที่ 2 ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1. กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น

การสร้างกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น ดำเนินการ 3 ขั้นตอน ดังนี้

1.1 กำหนดหลักการของกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น ซึ่งสังเคราะห์สาระสำคัญของแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ แนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม และทฤษฎีการเรียนรู้ภาษาที่สอง ดังภาพที่ 2



ภาพที่ 2 ความสอดคล้องของหลักการและแนวคิดทฤษฎีที่เป็นพื้นฐานของกระบวนการเรียน การสอนภาษาญี่ปุ่น

1.2 กำหนดวัตถุประสงค์ของกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นเพื่อสอดคล้องกับ
ผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง ดังนี้

1) เพื่อพัฒนาความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่นของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา
ปีที่ 5

2) เพื่อพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา
ปีที่ 5

1.3 สัเคราะห์ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอน โดยให้มีความสอดคล้องกับหลักการ
และวัตถุประสงค์ของกระบวนการเรียนการสอน ดังภาพที่ 3



ภาพที่ 3 แสดงชั้นการจัดการเรียนการสอนของกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น

1.4 กำหนดวิธีวัดและประเมินผล โดยประเมินความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่น ด้วยแบบสังเกตพฤติกรรมความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่น และประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นโดยใช้แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่น

1.5 กำหนดบทบาทครูและบทบาทนักเรียนในการเรียนการสอนแต่ละขั้นตอน โดยเน้นให้นักเรียนเป็นผู้ลงมือในการศึกษา และครูให้ความช่วยเหลือชี้แนะ รวมทั้งให้ความรู้ซึ่งมีรายละเอียดปรากฏในบทที่ 4

1.6 ดำเนินการตรวจสอบคุณภาพกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น โดยการพิจารณาความตรงตามเนื้อหา (Content validity) ของผู้เชี่ยวชาญ ซึ่งพบว่า ค่า IOC อยู่ระหว่าง 0.8-1 แสดงว่า กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่สร้างขึ้น มีความสอดคล้องและเป็นไปตามแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ และแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม ซึ่งเป็นแนวคิดทฤษฎีพื้นฐาน และทุกองค์ประกอบของกระบวนการเรียนการสอนมีความสอดคล้องซึ่งกันและกัน ดังนั้นจึงยอมรับได้ว่ากระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นมีคุณภาพสามารถนำไปใช้ได้จริง

1.7 ทดลองใช้กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นกับนักเรียนที่เรียนแผนการเรียน ศิลป์-ภาษาญี่ปุ่น ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ของโรงเรียนศรีราชา จังหวัดชลบุรี จำนวน 25 คน เพื่อตรวจสอบความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติของการใช้กระบวนการเรียนการสอนดังกล่าว ก่อนนำไปใช้จริง ซึ่งปรากฏผลว่า ระยะเวลาในการจัดการเรียนการสอนเหมาะสม และในทุกขั้นตอนของการจัดการเรียนการสอน นักเรียนมีการสร้างความรู้ด้วยตนเอง และมีการเสริมต่อการเรียนรู้จากเพื่อนและครู ทำให้นักเรียนได้พัฒนาความสามารถด้านการพูดและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนไปถึงระดับที่นักเรียนไปถึงได้

2. แผนการจัดการเรียนการสอน

การสร้างแผนการจัดการเรียนการสอนตามกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น ในข้อ 1 มีการดำเนินการ ดังนี้

2.1 สร้างแผนการจัดการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น จำนวน 5 แผน โดยแต่ละแผน มีองค์ประกอบตามที่ออกแบบไว้ในระยะที่ 2 ซึ่งทุกองค์ประกอบสอดคล้องซึ่งกันและกัน ตามกระบวนการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น

2.2 ตรวจสอบคุณภาพแผนการจัดการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นโดยผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 5 คน จากผลการตรวจสอบความตรงตามเนื้อหา พบว่าค่า IOC อยู่ระหว่าง 0.8-1 ซึ่งมีค่าเข้าใกล้ +1 แสดงว่าแผนการจัดการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นมีความสอดคล้องกับกระบวนการ

การเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น ซึ่งสามารถนำไปใช้ได้จริง ทั้งนี้ผู้วิจัยได้ปรับปรุงแก้ไขรายละเอียดตามข้อเสนอแนะจากผู้เชี่ยวชาญ คือ การปรับเนื้อหาของสาระการเรียนรู้เรื่องพิธีชงชาให้ไม่ยากจนเกินไปกับระดับความสามารถด้านภาษาญี่ปุ่นของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5

3. เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล

การสร้างเครื่องมือเพื่อเก็บรวบรวมข้อมูล ซึ่งได้แก่ แบบสังเกตพฤติกรรมความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่นและแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่น มีรายละเอียดดังนี้

3.1 แบบสังเกตพฤติกรรมความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่น

การสร้างแบบสังเกตพฤติกรรมความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่น ดำเนินการ 3 ขั้นตอน ดังนี้

1) สร้างแบบสังเกตพฤติกรรมความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่น ซึ่งมีทั้งหมด 4 ด้าน โดยแต่ละด้านมีเกณฑ์การให้คะแนน ตามที่กำหนดไว้ในระยะที่ 2

2) ตรวจสอบคุณภาพแบบสังเกตพฤติกรรมความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่นโดยพิจารณาความตรงตามเนื้อหา (Content validity) จากผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 5 คน ผลการตรวจสอบ พบว่าค่า IOC อยู่ระหว่าง 0.8-1 แสดงว่าแบบสังเกตพฤติกรรมเนื้อหาและเกณฑ์การให้คะแนน มีความสอดคล้องกับความสามารถในการสื่อสารของ Hymes และสามารถนำไปใช้กับนักเรียน ระดับมัธยมศึกษาปีที่ 5 ได้ ทั้งนี้ผู้วิจัยได้ปรับปรุงแก้ไขเพิ่มเติมตามข้อเสนอแนะจากผู้เชี่ยวชาญ คือ การปรับรายละเอียดบางข้อของเกณฑ์การให้คะแนนพฤติกรรมความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่นให้ชัดเจน

3) ทดลองใช้แบบสังเกตพฤติกรรมความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่นกับนักเรียนที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างซึ่งเป็นนักเรียนที่เรียนแผนการเรียนศิลป์-ภาษาญี่ปุ่น ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2562 โรงเรียนศรีราชา จังหวัดชลบุรี จำนวน 25 คน ซึ่งผลการทดลองใช้ พบว่า แบบสังเกตพฤติกรรมสามารถวัดและประเมินความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่นตามความสามารถในการสื่อสารของ Hymes 4 ด้าน ได้แก่

1) ด้านไวยากรณ์หรือโครงสร้าง 2) ด้านภาษาศาสตร์เชิงสังคม 3) ด้านการใช้โครงสร้างภาษาเพื่อสื่อความหมาย และ 4) ด้านการใช้กลวิธีในการสื่อความหมายที่เกิดจากการเรียนการสอนตามกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่พัฒนาขึ้น

3.2 แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่น

การสร้างแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่น มีขั้นตอนดำเนินการ 5 ขั้นตอน ดังนี้

1) สร้างแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่น ตามที่ได้ออกแบบไว้ในระยะที่ 2 โดยเป็นแบบปรนัย จำนวน 30 ข้อ แสดงรายละเอียดดังตารางต่อไปนี้

ตารางที่ 7 ระดับพฤติกรรมการเรียนรู้ของแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่น

จุดประสงค์การเรียนรู้	พฤติกรรมการเรียนรู้				จำนวน ข้อคำถาม
	ความรู้	ความเข้าใจ	การนำไปใช้	การวิเคราะห์	
1. นักเรียนสามารถเลือกคำศัพท์และโครงสร้างประโยคเกี่ยวกับการใช้ตะเกียบของคนญี่ปุ่นได้อย่างถูกต้อง และเหมาะสมกับวัฒนธรรมญี่ปุ่น	1	1			2
2. นักเรียนสรุปความคิดรวบยอดเกี่ยวกับการใช้ตะเกียบของคนญี่ปุ่นได้ถูกต้อง ทั้งเนื้อหาและการใช้ภาษา		1	2		3
3. นักเรียนสามารถเปรียบเทียบมารยาทในการรับประทานอาหารโดยใช้ตะเกียบของคนญี่ปุ่นและคนไทยได้อย่างถูกต้อง				1	1
4. นักเรียนสามารถเลือกคำศัพท์และโครงสร้างประโยคเกี่ยวกับอาหารญี่ปุ่นได้อย่างถูกต้อง และเหมาะสมกับวัฒนธรรมญี่ปุ่น	1	1			2
5. นักเรียนสรุปความคิดรวบยอดเกี่ยวกับอาหารญี่ปุ่นได้ถูกต้อง ทั้งเนื้อหาและการใช้ภาษา		1	2		3

ตารางที่ 7 (ต่อ)

จุดประสงค์การเรียนรู้	พฤติกรรมการเรียนรู้				จำนวน ข้อคำถาม
	ความรู้	ความเข้าใจ	การนำไปใช้	การวิเคราะห์	
6. นักเรียนสามารถเปรียบเทียบวิถีการรับประทานอาหารของญี่ปุ่นและไทยได้อย่างถูกต้อง				1	1
7. นักเรียนสามารถเลือกคำศัพท์และโครงสร้างประโยคเกี่ยวกับอาหารประเภทเส้นของญี่ปุ่นได้อย่างถูกต้อง และเหมาะสมกับวัฒนธรรมญี่ปุ่น	1	1			2
8. นักเรียนสรุปความคิดรวบยอดเกี่ยวกับอาหารประเภทเส้นของญี่ปุ่นได้ถูกต้องทั้งเนื้อหาและการใช้ภาษา		1	2		3
9. นักเรียนสามารถเปรียบเทียบความเชื่อในการรับประทานอาหารประเภทเส้นของญี่ปุ่นและไทยได้อย่างถูกต้อง				1	1
10. นักเรียนสามารถเลือกคำศัพท์และโครงสร้างประโยคเกี่ยวกับศิลปะการพับกระดาษและการห่อผ้าแบบญี่ปุ่นได้อย่างถูกต้อง และเหมาะสมกับวัฒนธรรมญี่ปุ่น	1	1			2
11. นักเรียนสรุปความคิดรวบยอดเกี่ยวกับศิลปะการพับกระดาษและการห่อผ้าแบบญี่ปุ่นได้ถูกต้อง ทั้งเนื้อหาและการใช้ภาษา		1	2		3

ตารางที่ 7 (ต่อ)

จุดประสงค์การเรียนรู้	พฤติกรรมการเรียนรู้				จำนวน ข้อคำถาม
	ความรู้	ความเข้าใจ	การนำไปใช้	การวิเคราะห์	
12. นักเรียนสามารถเปรียบเทียบศิลปะการทอผ้าของญี่ปุ่นและไทยได้อย่างถูกต้อง				1	1
13. นักเรียนสามารถเลือกคำศัพท์และโครงสร้างประโยคเกี่ยวกับชาเขียวญี่ปุ่นได้อย่างถูกต้อง และเหมาะสมกับวัฒนธรรมญี่ปุ่น	1	1			2
14. นักเรียนสรุปความคิดรวบยอดเกี่ยวกับชาเขียวญี่ปุ่นได้ถูกต้อง ทั้งเนื้อหาและการใช้ภาษา		1	2		3
15. นักเรียนสามารถเปรียบเทียบวัฒนธรรมการดื่มชาของญี่ปุ่นและไทยได้อย่างถูกต้อง				1	1
รวม					30

2) ตรวจสอบคุณภาพแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่น โดยพิจารณาความตรงตามเนื้อหา (Content validity) จากผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 5 คน ซึ่งผลการตรวจสอบความตรงของเนื้อหาพบว่า ค่า IOC อยู่ระหว่าง 0.8-1 แสดงว่าแบบทดสอบสามารถวัดได้ตรงตามเนื้อหาและระดับพฤติกรรมการเรียนรู้ด้านพุทธิพิสัยของ Bloom (1956, pp. 45-50) และสามารถนำไปใช้กับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ได้ ทั้งนี้ผู้วิจัยได้มีการปรับปรุงภาษาที่ใช้ในข้อคำถามบางข้อให้ชัดเจนตามข้อเสนอแนะจากผู้เชี่ยวชาญ

3) ทดลองใช้แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นกับนักเรียนที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง ซึ่งเป็นนักเรียนแผนการเรียนศิลป์-ภาษาญี่ปุ่น ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ของโรงเรียนศรีราชา จังหวัดชลบุรี จำนวน 25 คน เพื่อนำผลมาหาค่าความยากง่าย (p) ค่าอำนาจจำแนก (r) และความเชื่อมั่น (Reliability)

4) คำนวณค่าความยากง่าย (p) และค่าอำนาจจำแนก (r) ของแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่น ซึ่งข้อสอบมีค่าความยากง่ายข้อ (p) อยู่ระหว่าง 0.28-0.68 และมีค่าอำนาจจำแนกง่ายข้อ (r) อยู่ระหว่าง 0.25-0.67 ดังนั้นแบบทดสอบมีค่าความยากง่ายและค่าอำนาจจำแนกเป็นไปตามเกณฑ์

5) คำนวณค่าความเชื่อมั่นของแบบทดสอบ โดยใช้สูตร KR20 ของ Kuder-Richardson ซึ่งค่าความเชื่อมั่นของแบบทดสอบทั้งฉบับเท่ากับ 0.80 ถือว่าแบบทดสอบมีความน่าเชื่อถือได้สูง และสามารถนำไปใช้ได้จริง

ระยะที่ 4 การนำไปใช้ (Implementation phase)

ประชากรเพื่อศึกษาผลการใช้กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่พัฒนาขึ้น เป็นนักเรียนที่เรียนแผนการเรียนศิลป์-ภาษาญี่ปุ่น ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ปีการศึกษา 2562 ของโรงเรียนขนาดใหญ่พิเศษ (นักเรียน 2,500 คน ขึ้นไป) จังหวัดชลบุรี สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 18 จำนวน 8 แห่ง และกลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนที่เรียนแผนการเรียนศิลป์-ภาษาญี่ปุ่น ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 จากโรงเรียนชลบุรี “สุขบท” จังหวัดชลบุรี จำนวน 1 ห้อง ซึ่งมีนักเรียนทั้งหมด 25 คน ที่ได้จากการสุ่มแบบกลุ่ม (Cluster random sampling)

ผู้วิจัยนำกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่บูรณาการแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ร่วมกับแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม แผนการจัดการเรียนการสอน และเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ไปใช้เพื่อศึกษาผลกับกลุ่มตัวอย่าง ดังนี้

1. ติดต่อขอความอนุเคราะห์จากผู้อำนวยการโรงเรียนชลบุรี “สุขบท” จังหวัดชลบุรี ในการนำกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่พัฒนาขึ้นไปใช้กับกลุ่มตัวอย่าง

2. ชี้แจงให้นักเรียนทราบเกี่ยวกับแนวทางการจัดเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นโดยใช้กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น บทบาทหน้าที่ของครูและนักเรียน และประโยชน์ที่นักเรียนจะได้รับจากการเรียนตามกระบวนการดังกล่าว

3. ทดสอบก่อนเรียน (Pretest) ด้วยแบบสังเกตพฤติกรรมความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่น โดยครูมีบัตรภาพและอุปกรณ์ 5 หมวด ได้แก่ 1) การใช้ตะเกียบของคนญี่ปุ่น 2) อาหารแดนอาทิตย์อุทัย 3) อาหารประเภทเส้นของญี่ปุ่น 4) ศิลปะการพับกระดาษและการห่อผ้าแบบญี่ปุ่น และ 5) ชาเขียวญี่ปุ่น ให้นักเรียนเลือกตามความสนใจ จำนวน 1 หมวด แล้วพูดอธิบายเป็นภาษาญี่ปุ่นโดยใช้บัตรภาพและอุปกรณ์ที่เลือก และทำแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่น

4. ดำเนินการจัดการเรียนการสอนตามกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นโดยผู้วิจัย ซึ่งใช้แผนการจัดการเรียนการสอน จำนวน 5 แผน และใช้เวลาทดลอง ทั้งหมด 12 ชั่วโมง
5. ทดสอบหลังเรียน (Posttest) ด้วยแบบสังเกตพฤติกรรมความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่น และแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่น

ระยะที่ 5 การประเมินผล (Evaluation)

ผู้วิจัยได้ดำเนินการประเมินผลจากการนำกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นไปใช้ดังนี้

1. เปรียบเทียบความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่นของนักเรียน ก่อนเรียน (Pretest) และหลังเรียน (Posttest) ตามกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่พัฒนาขึ้น โดยทดสอบค่าสถิติที (t-test) แบบ Dependent sample หากนักเรียนมีคะแนนความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่น หลังการเรียนการสอนตามกระบวนการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น สูงกว่าก่อนการเรียนการสอน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ถือได้ว่ากระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นดังกล่าว สามารถส่งเสริมความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่นของนักเรียนที่เรียนแผนการเรียน ศิลป์-ภาษาญี่ปุ่น ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5
2. เปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นของนักเรียน ก่อนเรียน (Pretest) และหลังเรียน (Posttest) ตามกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่พัฒนาขึ้น โดยทดสอบค่าสถิติที (t-test) แบบ Dependent sample หากนักเรียนมีคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่น หลังการเรียนการสอนตามกระบวนการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้น สูงกว่าก่อนการเรียนการสอน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ถือได้ว่ากระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นดังกล่าว สามารถส่งเสริมผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นของนักเรียนที่เรียนแผนการเรียน ศิลป์-ภาษาญี่ปุ่น ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5

บทที่ 4

ผลการศึกษาและพัฒนา

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยและพัฒนากระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น โดยบูรณาการแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ร่วมกับแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม เพื่อส่งเสริมความสามารถด้านการพูดและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นของนักเรียน ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โดยมีการวิเคราะห์ข้อมูลออกเป็น 2 ตอนตามวัตถุประสงค์ ดังนี้

ตอนที่ 1 ผลการพัฒนากระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นสำหรับนักเรียน ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5

ตอนที่ 2 ผลการใช้กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น

ตอนที่ 1 ผลการพัฒนากระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นสำหรับนักเรียน ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5

กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่บูรณาการแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ ร่วมกับแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม เพื่อส่งเสริมความสามารถด้านการพูดและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 มีรายละเอียดดังนี้

ในการจัดการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นซึ่งเป็นภาษาที่สอง นักเรียนควรเรียนรู้จาก ประสบการณ์ที่เกิดจากการปฏิบัติ ได้แสดงความคิดเห็น แลกเปลี่ยนประสบการณ์หรือสะท้อน การคิดจากสิ่งที่ศึกษา และนำมาสรุปสร้างเป็นความรู้และความเข้าใจที่สามารถนำไปใช้สื่อสาร ในชีวิตประจำวันได้อย่างเหมาะสมและสอดคล้องกับบริบทของสังคมและวัฒนธรรม การนำ แนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ (Literature circles) บูรณาการร่วมกับแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์ เชิงสังคม (Social constructivism) เพื่อสร้างกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น จึงเป็น การตอบสนองในการส่งเสริมความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่นและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ภาษาญี่ปุ่นของนักเรียน

กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นดังกล่าวได้กำหนดหลักการตามแนวคิดข้างต้น ไว้ดังต่อไปนี้

ตารางที่ 8 ความสัมพันธ์ของหลักการและแนวคิดทฤษฎีที่เป็นพื้นฐานของกระบวนการเรียน
การสอนภาษาญี่ปุ่น

สาระสำคัญของ แนวคิดทฤษฎีที่เป็นพื้นฐาน	หลักการของกระบวนการ เรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น
<p>แนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์</p> <ul style="list-style-type: none"> ให้ความสำคัญกับบริบททางด้านสังคมและวัฒนธรรมในตัวภาษา เป็นการเรียนการสอนที่นักเรียนเป็นศูนย์กลาง โดยใช้กลุ่มร่วมมือและการเรียนรู้อย่างอิสระที่เลือกศึกษาวรรณกรรมตามความสนใจ ระดมความคิด วิเคราะห์ และอภิปรายเพื่อสะท้อนความคิดภายในกลุ่มเกี่ยวกับเนื้อหาและใจความสำคัญของวรรณกรรม สร้างแรงจูงใจในการเรียนรู้ด้านภาษา และความสัมพันธ์ที่ตระหนักรู้เพื่อนนักเรียนด้วยกัน และครูกับนักเรียน 	<p>1. การจัดการเรียนการสอนที่เน้นนักเรียนเป็นศูนย์กลาง และมุ่งใช้การเรียนรู้ด้วยตนเองอย่างอิสระ (Independent learning) เพื่อสร้างแรงจูงใจและมีความสุขในการเรียนรู้</p>
<p>แนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม</p> <ul style="list-style-type: none"> นักเรียนสร้างความรู้ หรือปรับความรู้เดิมให้เข้ากับความรู้ใหม่ เมื่อมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมทางสังคม ภาษา และวัฒนธรรม และการช่วยเหลือและชี้แนะจากผู้รู้หรือมีประสบการณ์มากกว่า การมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับผู้อื่นระหว่างการเรียนรู้ในกิจกรรมการเรียนการสอน จะช่วยให้นักเรียนสร้างความรู้โดยเปลี่ยนแปลงความเข้าใจเดิมที่มีอยู่ให้ถูกต้องหรือซับซ้อนขึ้น นักเรียนมีช่องว่างหรือพื้นที่รอยต่อพัฒนาการแตกต่างกัน (Zone of proximal development) ดังนั้นจึงควรมีการเสริมต่อการเรียนรู้ (Scaffolding) โดยช่วยเหลือในรูปแบบที่เหมาะสมกับระดับความสามารถที่นักเรียนมีศักยภาพที่จะพัฒนาไปถึงได้ เพื่อที่จะช่วยให้นักเรียนนั้นเกิดการเรียนรู้ได้ด้วยตนเอง 	<p>2. การศึกษาวรรณกรรมที่เนื้อหาสาระมีการสอดแทรกวัฒนธรรมญี่ปุ่น โดยผ่านการเรียนรู้แบบร่วมมือ (Collaborative learning) ที่นักเรียนอ่านตามความสนใจ สนทนา วิเคราะห์ แลกเปลี่ยน และสะท้อนคิดร่วมกัน เป็นการเสริมต่อการเรียนรู้ที่ทำให้นักเรียนสามารถสร้างความรู้ในเรื่องที่ศึกษาได้ด้วยตนเอง</p>
<p>ทฤษฎีการเรียนรู้ภาษาที่สอง</p> <ul style="list-style-type: none"> ครูต้องทำให้นักเรียนมีความเข้าใจข้อมูลทางภาษาที่ป้อนให้ โดยเลือกเนื้อหาสาระให้สัมพันธ์กับประสบการณ์และจุดมุ่งหมายของนักเรียนเป็นสำคัญ คำนึงถึงการเชื่อมโยงและความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับบริบททางสังคม ขนบธรรมเนียมและวัฒนธรรม และสร้างบรรยากาศในการเรียนรู้ที่น่าสนใจ นักเรียนมีส่วนร่วมในการสื่อสาร ทำให้ได้รับปัจจัยป้อนที่มากขึ้น ซึ่งนักเรียนจะเกิดการรับภาษาที่มากขึ้น 	<p>3. การมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมทางสังคม ภาษาและวัฒนธรรม การช่วยเหลือและชี้แนะจากผู้รู้หรือมีประสบการณ์มากกว่าซึ่งเป็นการเสริมต่อการเรียนรู้ (Scaffolding) ที่จะช่วยให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้</p> <p>4. การช่วยเหลือเพื่อให้เกิดการเรียนรู้ เป็นแบบก้าวหน้าจากระดับพัฒนาการทางพุทธิปัญญาที่มีอยู่ไปสู่ระดับพัฒนาการทางพุทธิปัญญาที่นักเรียนมีศักยภาพที่จะไปถึง (Zone of proximal development)</p>

วัตถุประสงค์

1. เพื่อพัฒนาความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่นของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5
2. เพื่อพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5

ขั้นการจัดการเรียนการสอน

การจัดการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น ประกอบด้วย 3 ขั้นตอน ที่มีการเรียงลำดับ การเรียนรู้ที่ต่อเนื่อง ดังนี้

ตารางที่ 9 ขั้นการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน บทบาทครูและบทบาทนักเรียน

ชั้น	กิจกรรม	บทบาทครู	บทบาทนักเรียน
ชั้นที่ 1 ศึกษา ค้นคว้า	1. นักเรียนเลือกวรรณกรรม ที่สนใจและจับกลุ่มร่วมกัน ศึกษาวรรณกรรมตาม แนวทางที่กลุ่มกำหนด เช่น กำหนดบทบาทหน้าที่ และความรับผิดชอบ วิธีการอ่าน เป็นต้น	1. จัดเตรียมวรรณกรรม สื่อ และวัสดุอุปกรณ์ ต่าง ๆ	1. เลือกวรรณกรรม ที่สนใจศึกษา
	2. นักเรียนวิเคราะห์เนื้อหา สาระ โครงสร้างการใช้ ภาษาและบริบททางสังคม และวัฒนธรรม และสนทนา แลกเปลี่ยนความคิดเห็นซึ่งกัน และกันภายในกลุ่ม	2. จัดสภาพแวดล้อม ในการเรียนรู้โดยให้ นักเรียนมีอิสระ ในการเลือกศึกษา วรรณกรรมตาม ความสนใจ	2. กำหนดแนวทาง ในการศึกษา ค้นคว้า
	3. นักเรียนเชื่อมโยงและสรุป สิ่งที่ได้จากการศึกษา วรรณกรรมของกลุ่ม	3. ชี้แนะหรือซักถาม เพื่อช่วยเหลือ นักเรียน	3. อ่าน สนทนาโดยใช้ ภาษาญี่ปุ่น วิเคราะห์ ซักถาม โต้แย้ง และแสดง ความคิดเห็น
	4. ครูให้คำแนะนำหรือใช้ คำถามเพื่อกระตุ้นความคิด ของนักเรียน		4. สรุปผลที่ได้จาก การศึกษาเป็น ภาษาญี่ปุ่น

ตารางที่ 9 (ต่อ)

ชั้น	กิจกรรม	บทบาทครู	บทบาทนักเรียน
ชั้นที่ 2 ไตร่ตรอง สะท้อน ความคิด	<p>1. นักเรียนและครูร่วมกันอภิปราย แลกเปลี่ยนความคิดเห็นเกี่ยวกับผลที่ได้จากการศึกษาค้นคว้า</p> <p>2. ครูอธิบายหรือให้ความรู้เพิ่มเติมเกี่ยวกับเนื้อหาสาระ โครงสร้างการใช้ภาษา คำศัพท์ การออกเสียง บริบททางสังคม และวัฒนธรรม</p>	<p>1. อภิปรายร่วมกับนักเรียนเกี่ยวกับเนื้อหาสาระของวรรณกรรม โครงสร้างการใช้ภาษา บริบททางสังคมและวัฒนธรรม</p> <p>2. อธิบาย และให้ความรู้เพิ่มเติมเกี่ยวกับการใช้ภาษา และวัฒนธรรมญี่ปุ่น</p> <p>3. กระตุ้นให้นักเรียนรับฟัง เสนอความคิด อภิปราย และสะท้อนความคิดของผู้อื่น</p>	<p>1. อภิปราย และแลกเปลี่ยนความคิดร่วมกับครูและนักเรียนคนอื่น</p> <p>2. วิเคราะห์และเชื่อมโยงความรู้ที่ได้รับจากครูและนักเรียนคนอื่นกับความรู้ความเข้าใจของตนเอง</p> <p>3. สรุปความรู้ของตนเองและของกลุ่มโดยมีเนื้อหาสาระและการใช้ภาษาที่ถูกต้อง และสอดคล้องกับวัฒนธรรมญี่ปุ่น</p>

ตารางที่ 9 (ต่อ)

ชั้น	กิจกรรม	บทบาทครู	บทบาทนักเรียน
ชั้นที่ 3	1. นักเรียนร่วมกันสรุปเนื้อหา สร้าง ความคิด รวบยอด	1. ตรวจสอบ ความถูกต้องของ เนื้อหาสาระ และ ความรู้ความเข้าใจ เกี่ยวกับกฎเกณฑ์ การใช้ภาษา คำศัพท์ และวัฒนธรรมญี่ปุ่น	1. ร่วมกันสรุปเนื้อหา กฎเกณฑ์การใช้ ภาษา และความรู้ ความเข้าใจ เกี่ยวกับวัฒนธรรม ญี่ปุ่นและนำเสนอ ผลการศึกษา ในรูปแบบต่าง ๆ เป็นภาษาญี่ปุ่น
	2. ครูให้ข้อมูลป้อนกลับเพื่อให้ นักเรียนสามารถนำภาษา ไปใช้ในสถานการณ์จริง ได้อย่างถูกต้อง	2. ให้ข้อมูลป้อนกลับ เพื่อชี้แนะนักเรียนใน การสร้างความคิด รวบยอดให้มี ความถูกต้อง	2. สรุปความคิด รวบยอดเกี่ยวกับ เนื้อหาสาระ ของวรรณกรรม การใช้ภาษาและ วัฒนธรรมญี่ปุ่น
	3. นักเรียนสร้างความคิด รวบยอดเกี่ยวกับเนื้อหา สาระ การใช้ภาษาและ วัฒนธรรม		

การวัดและการประเมินผล

- ประเมินความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่น โดยใช้แบบสังเกตพฤติกรรม
ความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่น
- ประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่น โดยใช้แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์
ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่น

ตอนที่ 2 ผลการใช้กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น

ในการนำกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่พัฒนาขึ้น ไปใช้เพื่อศึกษาผลที่มีต่อ
ความสามารถด้านการพูดและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา
ปีที่ 5 มีดังนี้

1. ผลที่เกิดขึ้นกับนักเรียนในระหว่างการเรียนการสอน

จากการสังเกตพฤติกรรมการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น ในการสอนจำนวน 6 ครั้ง ๆ ละ 2 ชั่วโมง รวมทั้งสิ้น 12 ชั่วโมง พบว่า

ในการสอนครั้งที่ 1 นักเรียนยังเลือกวรรณกรรมตามเพื่อน แต่ในการสอนครั้งที่ 2 นักเรียนมีความกระตือรือร้นในการเลือกวรรณกรรมที่ตนเองสนใจอย่างอิสระมากขึ้น ระหว่างการทำกิจกรรมนักเรียนได้ลงมือปฏิบัติจากสื่อที่เป็นของจริง รวมถึงครูได้พูดภาษาญี่ปุ่นตลอดเวลา ทำให้นักเรียนตั้งใจทำกิจกรรมร่วมกับเพื่อน มีส่วนร่วมในการอภิปราย และมีความสนุกในการเรียน นอกจากนี้ยังพบว่า นักเรียนบางส่วนเริ่มพูดภาษาญี่ปุ่นและสนทนากับเพื่อนเป็นภาษาญี่ปุ่นประโยคสั้น ๆ แต่มีนักเรียนบางคนพูดภาษาญี่ปุ่นที่ปนกับภาษาไทย เพราะยังขาดความมั่นใจ และเกิดความกังวลในการใช้ไวยากรณ์ และโครงสร้างทางภาษา แต่มีความพยายามสื่อสารและทำกิจกรรม

การสอนครั้งที่ 3-4 นักเรียนส่วนใหญ่มีความสนใจและกล้าพูดภาษาญี่ปุ่นเป็นประโยคหลายประโยคต่อเนื่องกัน ในขณะที่ศึกษาวรรณกรรมร่วมกับเพื่อน ทั้งยังพบว่าบางคนเข้ามาพูดคุยกับครูเป็นภาษาญี่ปุ่น ซึ่งทำให้บรรยากาศในชั้นเรียนผ่อนคลายมากขึ้น

การสอนครั้งที่ 5-6 นักเรียนส่วนมากพูดภาษาญี่ปุ่นเป็นประโยคความซ้อนได้หลายประโยคต่อเนื่องกัน และมีความมั่นใจในการใช้คำศัพท์และโครงสร้างไวยากรณ์ ทั้งนี้สิ่งที่นักเรียนพูดเป็นภาษาญี่ปุ่นยังแสดงถึงความเข้าใจ ความเป็นมาของภาษา การใช้ภาษา และวัฒนธรรมได้ลึกซึ้งมากขึ้น ดังคำพูดของนักเรียน เช่น

「私が日本語を話す勇気が湧いてきて、自信を持って日本語を話せる様になったのは、よくグループ仲間と一緒に日本語で会話の練習をする機会があったことと、先生や私より日本語が優秀な友達が親切に新しい単語や言葉、また正しい発音の方法や文法などを教えてくれるからです。」

(หนูได้มีโอกาสได้ฝึกพูดภาษาญี่ปุ่นกับเพื่อน ๆ ในกลุ่ม และครูและเพื่อน ๆ ที่เก่งกว่าคอยช่วยเหลือ แนะนำคำศัพท์ใหม่ ๆ วิธีการออกเสียง และไวยากรณ์ ทำให้หนูกล้าที่จะพูดภาษาญี่ปุ่นมากขึ้น และสามารถพูดภาษาญี่ปุ่นได้อย่างมั่นใจค่ะ”

2. ผลการเปรียบเทียบความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่นก่อนเรียนและหลังเรียนตามกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่พัฒนาขึ้น

ตารางที่ 10 ผลการเปรียบเทียบความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่นก่อนเรียนและหลังเรียน

กลุ่มทดลอง	n	\bar{X}	SD	df	t	p
ก่อนเรียน	25	6.96	1.62			
หลังเรียน	25	19.28	0.88	24	52.18	.000*

*p < .05

จากตารางที่ 10 พบว่า นักเรียนมีคะแนนเฉลี่ยความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่นหลังเรียน ($\bar{X} = 19.28$, SD = 0.88) สูงกว่าก่อนเรียน ($\bar{X} = 6.96$, SD = 1.62) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แสดงว่า กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นสามารถส่งเสริมความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่นของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5

3. ผลการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นก่อนเรียนและหลังเรียนตามกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่พัฒนาขึ้น

ตารางที่ 11 ผลการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นก่อนเรียนและหลังเรียน

กลุ่มทดลอง	n	\bar{X}	SD	df	t	p
ก่อนเรียน	25	15.84	12.06	24	14.44	.000*
หลังเรียน	25	25.20	7.08			

*p < .05

จากตารางที่ 11 พบว่า นักเรียนมีคะแนนเฉลี่ยผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นหลังเรียน ($\bar{X} = 25.20$, SD = 7.08) สูงกว่าก่อนเรียน ($\bar{X} = 15.84$, SD = 12.06) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แสดงว่า กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นสามารถส่งเสริมผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5

บทที่ 5

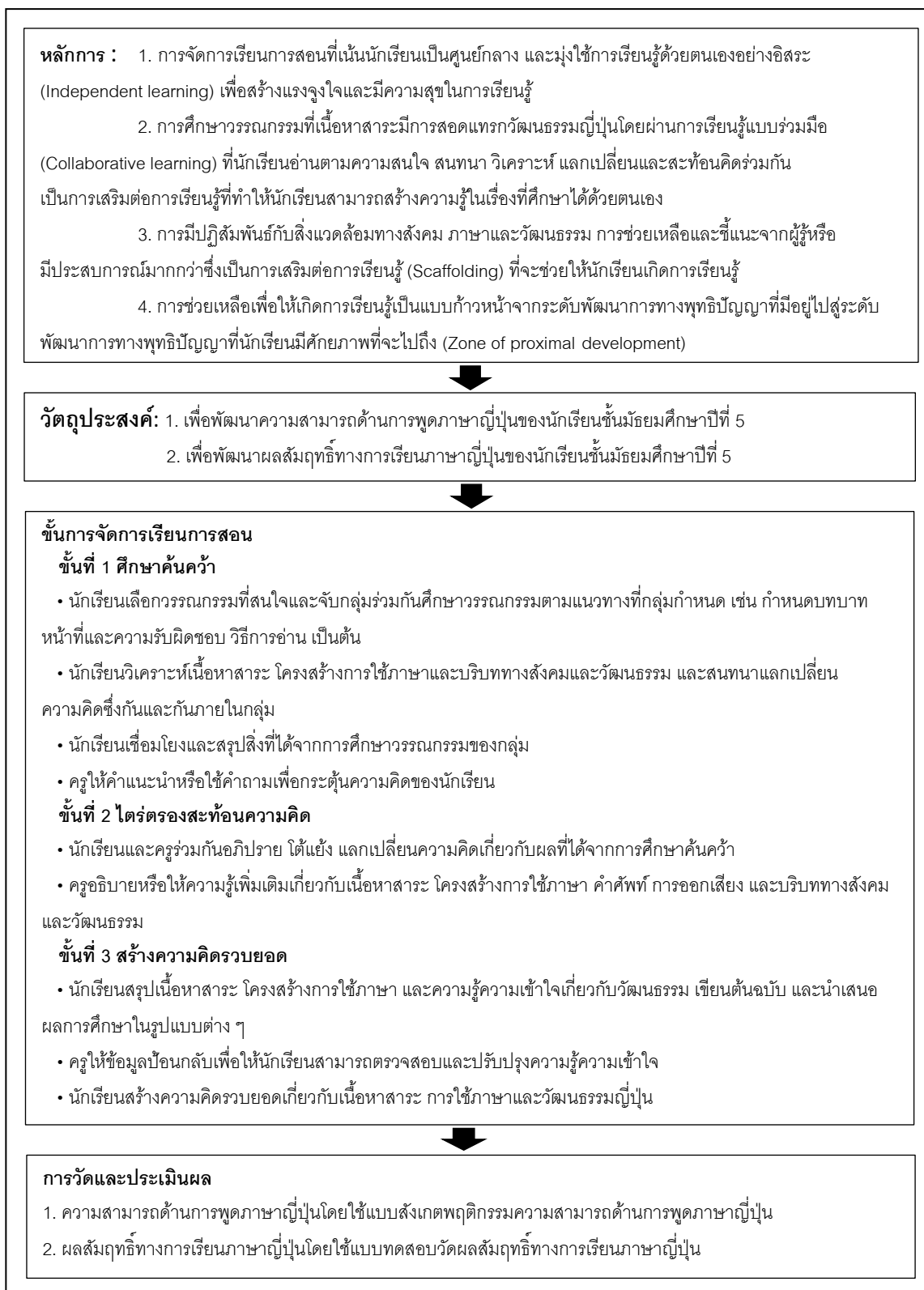
สรุป อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนากระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น โดยบูรณาการแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ร่วมกับแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม เพื่อส่งเสริมความสามารถด้านการพูดและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นของนักเรียน ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 และเพื่อศึกษาผลการใช้กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่มีต่อ ความสามารถด้านการพูดและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา ปีที่ 5 การดำเนินการวิจัย มี 5 ระยะ โดยระยะที่ 1 การวิเคราะห์ (Analysis phase) เป็นการศึกษา การศึกษาความต้องการจำเป็นในการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น ซึ่งได้ข้อสรุปว่า กระบวนการเรียน การสอนภาษาญี่ปุ่นที่สามารถเสริมสร้างประสบการณ์ด้านภาษาและวัฒนธรรมโดยเน้นการลงมือ ปฏิบัติของนักเรียน เป็นความต้องการจำเป็นทั้งของนักเรียนและครู ทั้งนี้แนวการสอนวรรณกรรม สัมพันธ์ และแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม เป็นแนวคิดทฤษฎีที่สนับสนุนกระบวนการเรียน การสอนภาษาญี่ปุ่นให้ตอบสนองความต้องการจำเป็นนั้น ทั้งนี้กำหนดผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง จากการเรียนตามกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น คือ นักเรียนมีความสามารถด้านการพูด และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่น สูงขึ้น ระยะที่ 2 การออกแบบ (Design phase) เป็นการกำหนดองค์ประกอบและแนวทางการตรวจสอบคุณภาพของกระบวนการเรียนการสอน ภาษา ญี่ปุ่น แผนการจัดการเรียนการสอน และเครื่องมือที่ใช้ในการรวบรวมข้อมูล ซึ่งได้แก่ แบบสังเกตพฤติกรรมความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่น และแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่น ส่วนระยะที่ 3 การพัฒนา (Development phase) เป็นการนำข้อมูล ระยะที่ 2 มาใช้ 1) สร้างกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น ซึ่งมีหลักการ วัตถุประสงค์ ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอน บทบาทของครูและนักเรียน และการวัดและประเมินผล ที่มีความสอดคล้องซึ่งกันและกัน และเป็นไปตามแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ และแนวคิด คอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม ทั้งนี้ผู้เชี่ยวชาญมีความเห็นสอดคล้องกันว่า กระบวนการเรียนการสอน ภาษาญี่ปุ่นมีความตรงตามเนื้อหา (ค่า IOC อยู่ระหว่าง 0.8-1) และนำกระบวนการเรียนการสอน ไปทดลองใช้กับนักเรียนที่เรียนแผนการเรียนศิลป์-ภาษาญี่ปุ่น ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ของโรงเรียน ศรีราชา จังหวัดชลบุรี จำนวน 25 คน ซึ่งไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง ซึ่งพบว่า การจัดการเรียนการสอน ตามกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นมีความเหมาะสมทั้งกิจกรรมและระยะเวลาที่ใช้ 2) สร้างแผนการจัดการเรียนการสอนตามกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่พัฒนาขึ้น

โดยใช้เนื้อหาเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับวัฒนธรรมของประเทศญี่ปุ่น จำนวน 5 แผน ๆ ละ 2 ชั่วโมง ซึ่งผู้เชี่ยวชาญมีความเห็นสอดคล้องกันว่าแผนดังกล่าว มีความตรงตามเนื้อหา (ค่า IOC อยู่ระหว่าง 0.8-1) 3) สร้างแบบสังเกตพฤติกรรมความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่น ซึ่งมี 4 ด้าน คือ ด้านไวยากรณ์หรือโครงสร้าง ด้านภาษาศาสตร์เชิงสังคม ด้านการใช้โครงสร้างภาษา เพื่อสื่อความหมาย และด้านการใช้กลวิธีในการสื่อความหมาย (Hymes, 1972, pp. 269-293) โดยแต่ละด้านมีคะแนน 1-5 คะแนน และเป็นแบบรูบรีค 5 ระดับ ทั้งนี้มีความตรงตามเนื้อหา (Hymes, 1972, pp. 269-293) โดยแต่ละด้านมีคะแนน 1-5 คะแนน และเป็นแบบรูบรีค 5 ระดับ (Gottlieb, 1999, pp. 17-18; Harris, 1990, p. 84; Oller, 1979, pp. 320-323) ทั้งนี้ มีความตรงตามเนื้อหา (ค่า IOC ของความคิดเห็นผู้เชี่ยวชาญอยู่ระหว่าง 0.8-1) และ 4) สร้างแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่น โดยวัดพฤติกรรมการเรียนรู้ด้านความรู้ ความเข้าใจ การประยุกต์ใช้และการวิเคราะห์ (Bloom, 1956, pp. 45-50) ซึ่งแบบทดสอบ มีค่าความยากง่าย (p) อยู่ระหว่าง 0.28-0.68 ค่าอำนาจจำแนกรายข้อ (r) อยู่ระหว่าง 0.25-0.67 และค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับ (KR-20) เท่ากับ 0.80 ส่วนระยะที่ 4 การนำไปใช้ (Implementation phase) ศึกษาผลการใช้กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นกับกลุ่มตัวอย่าง ซึ่งเป็นนักเรียนแผนการเรียนศิลป์-ภาษาญี่ปุ่น ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนชลบุรี “สุขบท” จังหวัดชลบุรี จำนวน 25 คน ที่ได้จากการสุ่มแบบกลุ่ม (Cluster random sampling) และระยะที่ 5 การประเมินผล (Evaluation phase) เป็นการประเมินผลจากการใช้กระบวนการเรียนการสอน ภาษาญี่ปุ่น โดยเปรียบเทียบความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่นและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ภาษาญี่ปุ่นของนักเรียน ก่อนเรียนและหลังเรียน โดยทดสอบค่าสถิติที (t-test) แบบ Dependent sample

สรุปผลการวิจัย

1. กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นโดยบูรณาการแนวการสอนวรรณกรรม สัมพันธ์ร่วมกับแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 มีองค์ประกอบหลัก คือ หลักการ วัตถุประสงค์ ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอน บทบาทของครู และนักเรียน และการวัดและประเมินผล ซึ่งแต่ละองค์ประกอบสัมพันธ์และสอดคล้องซึ่งกันและกัน และเป็นไปตามแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์และแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม ดังภาพที่ 4



ภาพที่ 4 กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่บูรณาการแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ร่วมกับแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม

2. ผลการใช้กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่พัฒนาขึ้นที่มีต่อความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่นและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่น มีดังนี้

2.1 นักเรียนมีความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่น หลังเรียน ($\bar{X} = 19.28$) สูงกว่าก่อนเรียน ($\bar{X} = 6.96$) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แสดงว่า กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นดังกล่าว สามารถส่งเสริมความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่นของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5

2.2 นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่น หลังเรียน ($\bar{X} = 25.20$) สูงกว่าก่อนเรียน ($\bar{X} = 15.84$) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แสดงว่า กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นดังกล่าว สามารถส่งเสริมผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5

อภิปรายผล

ในการวิจัยครั้งนี้ มีประเด็นที่นำมาอภิปรายผลตามวัตถุประสงค์ของการวิจัย ดังนี้

1. กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่พัฒนาขึ้น มีคุณภาพและสามารถนำไปใช้ได้จริงที่ทำให้นักเรียนเกิดผลการเรียนรู้ตามที่คาดหวังไว้ ที่เป็นเช่นนี้อาจเป็นเพราะว่า

1.1 กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น มีแนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้องเป็นพื้นฐานในการพัฒนา คือ แนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์และแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคมซึ่งเป็นแนวคิดและทฤษฎีที่เสริมสร้างประสบการณ์ด้านภาษาและวัฒนธรรมญี่ปุ่นโดยเน้นการลงมือปฏิบัติของนักเรียน ตามที่ Daniels (1994, p. 2); Hill, Noe, and Johnson (1999, pp. 4-5) ได้อธิบายไว้ว่า แนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์เป็นการจัดการเรียนการสอนภาษาที่มุ่งให้นักเรียนเป็นศูนย์กลางที่มีการลงมือทำเพื่อศึกษาวรรณกรรมด้วยตัวนักเรียน ได้แก่ อ่านอย่างอิสระ วิเคราะห์เนื้อหา ได้แย้ง อภิปราย และแลกเปลี่ยนความคิดเห็นระหว่างนักเรียนด้วยกัน เพื่อนำไปสู่การสรุปเนื้อหาสาระของวรรณกรรม นอกจากนี้ แนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ยังช่วยส่งเสริมประสบการณ์ด้านภาษาและวัฒนธรรมของนักเรียน สอดคล้องดัง DaLie (2001, อ้างถึงใน Ronna, 2011, p. 72) ที่กล่าวว่า แนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์เป็นการจัดการเรียนการสอนสำหรับนักเรียนที่เรียนภาษาที่สองซึ่งส่งเสริมทักษะด้านการเรียนรู้ภาษาที่สอง และ Daniels (1994, pp. 24-25) ที่อธิบายว่า นักเรียนมีการแบ่งบทบาทต่าง ๆ ในระหว่างศึกษาวรรณกรรมซึ่งมีความสำคัญต่อการเรียนรู้ภาษาและวัฒนธรรม เช่น ผู้สนับสนุนการสนทนา ที่คอยซักถามเกี่ยวกับวรรณกรรมในการสนทนาของกลุ่ม ผู้เชื่อมโยงซึ่งเป็นคนชี้แจงเกี่ยวกับ

เหตุการณ์และรายละเอียดของวรรณกรรม ผู้ค้นหาภาษาที่ต้องมีความเข้าใจในภาษา เพราะต้องจำแนกประเภทของภาษาที่ใช้ในวรรณกรรม และผู้ค้นหาข้อมูลซึ่งต้องรับผิดชอบค้นหาข้อมูลต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับวรรณกรรมและวัฒนธรรม นอกจากนี้ การที่กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นเน้นการปฏิบัติของนักเรียนเพื่อเสริมสร้างประสบการณ์ด้านภาษาและวัฒนธรรม สอดคล้องกับแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคมที่ว่า บุคคลสร้างความรู้ด้วยตนเอง โดยผ่านกระบวนการนำความรู้ใหม่เชื่อมโยงกับความรู้เดิมที่มีอยู่และคิดหาวิธีการ มาใช้ในการสร้างความรู้ที่มีความหมายต่อตนเอง (Vygotsky, 1997 อ้างถึงใน Ormrod, 2012, pp. 318-323; ชัยวัฒน์ บวรวัฒน์ เศรษฐวิฑูรย์, 2558, หน้า 151) ทั้งนี้การสร้างความรู้ต้องอาศัยภาษาและการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและวัฒนธรรม (Gergen, 1995, pp. 17-39; จันทิพร พรหมมาศ, 2563, หน้า 48)

1.2 กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นมีการพัฒนาอย่างเป็นระบบตามแนว ADDIE Model ซึ่งมีทั้งหมด 5 ระยะเวลา คือ ระยะเวลาที่ 1 การวิเคราะห์ (Analysis phase) ระยะเวลาที่ 2 การออกแบบ (Design phase) ระยะเวลาที่ 3 การพัฒนา (Development phase) ระยะเวลาที่ 4 การนำไปใช้ (Implementation phase) และระยะเวลาที่ 5 การประเมินผล (Evaluation phase) โดยเป็นการศึกษาและวิเคราะห์เกี่ยวกับสภาพปัจจุบัน ปัญหา และความคาดหวังเกี่ยวกับการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นในระดับมัธยมศึกษา ซึ่งแสดงถึงความต้องการจำเป็นในการสร้างกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น สังเคราะห์และบูรณาการแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ และแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม ซึ่งเป็นแนวคิดและทฤษฎีที่รองรับกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น ตลอดจนมีความสอดคล้องกับทฤษฎีการเรียนรู้ภาษาที่สอง ซึ่งทำให้ได้หลักการผลการเรียนรู้ที่คาดหวังและวัตถุประสงค์ของกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น และนำไปสู่ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนที่มีลำดับขั้นตอนซึ่งเชื่อมโยงและต่อเนื่องกัน บทบาทของครูและนักเรียน และการวัดและประเมินผล ที่สอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของกระบวนการเรียนการสอน เมื่อได้กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นแล้ว มีการตรวจสอบคุณภาพโดยการพิจารณาความตรงของเนื้อหา (Content validity) จากผู้เชี่ยวชาญ ซึ่งทำให้ได้กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่มีแนวคิดพื้นฐานจากแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ บูรณาการร่วมกับแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม รวมถึงมีความสอดคล้องกับทฤษฎีการเรียนรู้ภาษาที่สอง จากนั้นทดลองใช้กระบวนการเรียนการสอนดังกล่าว กับนักเรียนที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง ซึ่งได้ผลนำไปปรับปรุงแก้ไขให้มีประสิทธิภาพมากขึ้น และสามารถนำไปใช้สอนในสถานการณ์จริงได้ ซึ่งสอดคล้องดังที่ Arend (1998, p. 6); Reigeluth (1983, pp. 56-58); พิมพันธ์ เดชะคุปต์ และเพยาว์ ยินดีสุข (2557, หน้า 68); อรทัย มูลคำ และสุวิทย์ มูลคำ (2544, หน้า 12)

1.3 กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่พัฒนาขึ้น มีการจัดการเรียนการสอน 3 ขั้นตอนที่เรียงลำดับกันอย่างต่อเนื่อง คือ ขั้นศึกษาค้นคว้า ขั้นไตร่ตรองสะท้อนคิด และขั้นสร้างความคิดรวบยอด โดยแต่ละขั้นมีลักษณะเด่นที่ส่งเสริมและสนับสนุนกันจนทำให้นักเรียนเกิดการพัฒนาความสามารถด้านการพูดและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่น ซึ่งเป็นการบรรลุผลการเรียนรู้ที่คาดหวังของกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น ดังนี้

ขั้นที่ 1 ศึกษา ค้นคว้า มุ่งใช้กลุ่มขนาดเล็กที่ปรับเปลี่ยนได้ตามความสนใจของนักเรียน (Small temporary group) และการเรียนรู้แบบร่วมมือ เพื่ออ่านและวิเคราะห์วรรณกรรมที่สนใจในประเด็นเนื้อหาสาระ โครงสร้างการใช้ภาษา และบริบททางสังคมและวัฒนธรรม ซึ่งนักเรียนได้ร่วมกันวิเคราะห์และเชื่อมโยงความรู้ ได้แย้ง แลกเปลี่ยนความคิดเห็นซึ่งทำให้นักเรียนมีโอกาสฝึกพูดภาษาญี่ปุ่น ทั้งนี้ครูให้คำแนะนำหรือใช้คำถามเพื่อกระตุ้นความคิดของนักเรียน ซึ่งเป็นดังที่ Daniels (1994, pp. 24-25); Day, Spiegel, Mclellan and Brown (2002, pp. 19-22), Mark (2007, pp. 3-4); Moeller and Moeller (2007, pp. 1-6) อธิบายว่าการสอนตามแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์เปิดโอกาสให้นักเรียนเรียนรู้อย่างอิสระ จัดกลุ่มขนาดเล็กเพื่อศึกษาวรรณกรรมที่มีเนื้อหาสอดคล้องกับแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคมที่ว่าการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นจะทำให้นักเรียนได้เปรียบเทียบกระบวนการคิดกับผู้อื่นอย่างมีเหตุผล และปรับเปลี่ยนความเข้าใจในเรื่องนั้นจนเป็นความรู้ที่มีความหมายต่อตนเอง (Savery and Duffy, 1995, pp. 1-38; Vygotsky, 1978, pp. 313-315) นอกจากนี้การที่ครูใช้คำถามซับซ้อนเพื่อกระตุ้นหรือชี้แนะ ช่วยให้นักเรียนอภิปรายและคิดก่อนลงมือทำกิจกรรม ซึ่งเป็นการส่งเสริมการพัฒนาทางพุทธิปัญญา (Egger and Kauchak, 1997, p. 61; Lunenburg, 1998, pp. 75-81) นอกจากนี้การจัดการเรียนการสอนในขั้นศึกษาค้นคว้าสอดคล้องตามทฤษฎีการเรียนรู้ภาษาที่สองที่ว่า การทำกิจกรรมที่นักเรียนได้แสดงความคิดเห็นหรือให้ข้อมูลสะท้อนผลจากสิ่งที่สังเกตเห็น ช่วยให้นักเรียนมีความเข้าใจจนสามารถสรุปความคิดรวบยอดในสิ่งนั้น และนำสิ่งที่เรียนรู้ไปใช้ในสถานการณ์ใหม่ที่ต่างออกไปได้ (Dewey, 1938, อ้างถึงใน Tan and Nabb, 2015, p. 2)

ขั้นที่ 2 ไตร่ตรองสะท้อนความคิด เป็นขั้นที่ครูและนักเรียนอภิปรายร่วมกัน มีการแลกเปลี่ยนความคิดและสรุปสิ่งที่ได้จากการศึกษา ซึ่งครูเพิ่มเติมความรู้เกี่ยวกับเนื้อหาสาระการใช้ภาษาและวัฒนธรรมญี่ปุ่น เพื่อให้นักเรียนได้ปรับปรุงข้อสรุปที่ถูกต้องและสอดคล้องกับวัฒนธรรมญี่ปุ่น กิจกรรมในขั้นนี้มุ่งเสริมต่อการเรียนรู้และพัฒนาให้นักเรียนให้มีศักยภาพในระดับ

ที่ไปถึงได้ ซึ่งเป็นดั่งแนวความคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคมที่ Gergen (1995, pp. 17-39); Roehler and Cantlon (1997, p.1); Vygotsky (1978, pp. 313-315) กล่าวว่า การมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม เป็นพื้นฐานในการพัฒนาพุทธิปัญญา โดยการช่วยเหลือชี้แนะ อธิบาย หรือเป็นแบบอย่างของครู หรือผู้ที่มีความสามารถมากกว่า เป็นการเสริมต่อการเรียนรู้ที่ทำให้นักเรียนพัฒนาศักยภาพไปถึงระดับที่ไปถึงได้ และเป็นไปตามหลักการการเสริมต่อการเรียนรู้ที่ Hannafin, Land, and Oliver (1999, pp. 132-133) เสนอว่า การที่ครูอธิบายหรือชี้แนะ ช่วยให้นักเรียนเกิดความเข้าใจในสิ่งที่ซับซ้อนหรือสงสัย และเชื่อมโยงความรู้และประสบการณ์การเรียนรู้ จนสร้างความคิดรวบยอดได้นอกจากนี้กิจกรรมในชั้นนี้ สอดคล้องดังที่ Daniels (1994, pp. 24-25); Moeller and Moeller (2007, pp.1-6) อธิบายว่า การสอนตามแนววรรณกรรมสัมพันธ์ เปิดโอกาสให้นักเรียนได้สะท้อนความคิดกับเพื่อนและครู และการอธิบายเพิ่มเติมของครูช่วยให้นักเรียนสามารถเชื่อมโยงความรู้ใหม่กับความรู้ที่มีอยู่ และสรุปสร้างความรู้ได้อย่างถูกต้อง นอกจากนี้ยังเป็นตามแนวทางการเรียนการสอนภาษาที่สองดังที่ Brown (2007, pp. 85-88) ระบุว่า การให้นักเรียนได้เชื่อมโยงความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับบริบททางสังคม ขนบธรรมเนียมและวัฒนธรรม จะทำให้นักเรียนสามารถเลือกใช้ภาษาได้อย่างเหมาะสม

ขั้นที่ 3 สร้างความคิดรวบยอด เป็นขั้นที่นักเรียนนำเสนอผลในรูปแบบต่าง ๆ โดยใช้ภาษาที่ถูกต้องและสอดคล้องกับวัฒนธรรมญี่ปุ่น ซึ่งครูมีการให้ข้อมูลป้อนกลับเพื่อช่วยนักเรียนสร้างความคิดรวบยอดเกี่ยวกับเนื้อหาสาระ การใช้ภาษาและวัฒนธรรมญี่ปุ่นได้ ซึ่งเป็นดังที่ Day, Spiegel, Mclellan, and Brown (2002, pp. 19-22) อธิบายว่า นักเรียนทำงานเป็นกลุ่ม อ่านวิเคราะห์และเชื่อมโยงวรรณกรรมไปสู่ประสบการณ์และความรู้ของตัวเอง ซึ่งช่วยพัฒนาทักษะการสรุปความคิดรวบยอดได้ รวมทั้ง Daniels (2002, pp. 18-27); Moeller and Moeller (2007, pp. 1-6) ที่อธิบายทำนองเดียวกันว่า การที่ครูช่วยเหลือชี้แนะ สะท้อนความคิด และประเมินผลการเรียนรู้ของนักเรียน จะช่วยให้นักเรียนได้คิดพิจารณาในสิ่งที่เรียน รับรู้ระดับความสามารถทางภาษาและสิ่งที่ควรปรับปรุงแก้ไข จนเกิดการเรียนรู้ที่สามารถปรับปรุงพัฒนาการเรียนรู้ของตนเองต่อไป และเป็นดั่งแนวความคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคมที่ Gergen (1995, pp. 17-39) อธิบายว่า บุคคลจะสร้างความรู้หรือความหมายของสิ่งที่รับรู้โดยอาศัยสื่อกลางทางสังคม การมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและวัฒนธรรม และการช่วยเหลือหรือชี้แนะจากผู้ที่รู้มากกว่า และ Savery and Duffy (1995, pp. 1-38) ที่ว่าการแลกเปลี่ยนและสะท้อนความคิด หรือโต้แย้งความคิดของผู้อื่นอย่างมีเหตุผล ช่วยให้นักเรียนได้เปรียบเทียบกระบวนการคิดของตนเองกับผู้อื่น มีการเจรจาต่อรองเพื่อสร้างความหมายของสิ่งต่าง ๆ ซึ่งนักเรียนมีการปรับความรู้ความเข้าใจ

และ Roehler and Cantlon (1997, p. 1) ที่กล่าวว่า ครูช่วยเสริมต่อการเรียนรู้ของนักเรียน โดยตรวจสอบความถูกต้องในความรู้ของนักเรียน หากนักเรียนตอบผิดหรือเข้าใจคลาดเคลื่อน ครูต้องอธิบายคำตอบที่ถูกต้อง นอกจากนี้การเรียนการสอนในขั้นนี้ ยังสอดคล้องกับทฤษฎี การเรียนรู้ภาษาที่สองที่นักเรียนควรเรียนรู้ภาษาจากการปฏิบัติซึ่งเป็นประสบการณ์ที่เป็นรูปธรรม เพื่อให้นักเรียนได้คิด วิเคราะห์ และสรุปความคิดรวบยอด (Kolb, 1984, pp. 27-49)

2. ผลการใช้กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น

ในการศึกษาผลการใช้กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่บูรณาการแนวการสอน วรณกรรมสัมพันธ์ร่วมกับแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม ที่มีต่อความสามารถด้านการพูด ภาษาญี่ปุ่น และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่น มีประเด็นอภิปราย ดังต่อไปนี้

2.1 ผลการเปรียบเทียบความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่นของนักเรียนหลังเรียน ($\bar{X} = 19.28$) ตามกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น สูงกว่าก่อนเรียน ($\bar{X} = 6.96$) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.5 ซึ่งผลการวิจัยดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า กระบวนการเรียนการสอน ภาษาญี่ปุ่นที่พัฒนาขึ้น สามารถส่งเสริมความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่นของนักเรียนได้ ที่เป็นเช่นนี้อาจเป็นเพราะว่า

1) ในขั้นศึกษาค้นคว้า นักเรียนเลือกวรรณกรรมที่สนใจและร่วมกันศึกษา วรรณกรรมเป็นกลุ่มขนาดเล็กที่ปรับเปลี่ยนได้ตามความสนใจของนักเรียน (Small temporary group) ซึ่งได้ร่วมกันคิดวิธีการศึกษาวรรณกรรม แบ่งบทบาทหน้าที่และลงมือศึกษา ซึ่งอาจศึกษา ข้อมูลเพิ่มเติมได้จากวีดิทัศน์ และใบความรู้ที่ครูเตรียมไว้ นอกจากนี้ กลุ่มมีการสนทนา เพื่อวิเคราะห์ ได้แย้งแสดงความคิดเห็นและแลกเปลี่ยนเรียนรู้เกี่ยวกับผลที่ได้จากการศึกษา โดยครูคอยชี้แนะและกระตุ้นนักเรียนให้คิดและพูดสื่อสารเป็นภาษาญี่ปุ่น จึงอาจส่งผลให้นักเรียน พัฒนาความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่น สอดคล้องดังที่ Moeller and Moeller (2007, pp. 1-6) อธิบายว่าการเรียนตามแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ นักเรียนสนทนาเกี่ยวกับ วรรณกรรมที่สนใจอย่างเป็นกันเอง มีการซักถาม แสดงความคิด หรือพูดเชื่อมโยงเนื้อหาของ วรรณกรรมกับชีวิตตนเอง ซึ่งช่วยให้นักเรียนสรุปเนื้อหาสาระ และเป็นตามผลการศึกษาของ Furr (2004, pp. 8-9) ที่พบว่า แนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ ส่งเสริมความสามารถในการพูดของ นักเรียนดีขึ้น และมีการใช้ภาษาต่างประเทศในการสนทนาภายในกลุ่มได้มากกว่า 90% นอกจากนี้ ยังเป็นดังที่ Crowl, Kaminsky, and Podell (1997, p. 72) อธิบายว่า การมีปฏิสัมพันธ์ ทางสังคม จะช่วยให้นักเรียนมีโอกาสได้พูดแสดงความคิดเห็น อธิบายข้อโต้แย้งต่อความคิดของ ตนเอง และสร้างคำถามและคำตอบ รวมทั้งการที่นักเรียนใช้การพูดกับตนเอง จะช่วยให้มองเห็น

ประเด็นสำคัญ ตัดสินปัญหาได้ และตระหนักถึงการให้เหตุผลที่ผิดพลาดของตนเอง และเป็นดังที่ ทฤษฎีการเรียนรู้ภาษาที่สอง ระบุว่านักเรียนจะรับภาษาได้ดีหากมีแรงจูงใจในการเรียน มั่นใจ และไม่วิตกกังวล และนักเรียนจะพูดภาษานั้นเมื่อมีความพร้อม (Krashen, 1982, pp. 175) ทั้งนี้ เห็นได้จากตัวอย่างคำพูดของนักเรียนที่ว่า “หนูได้มีโอกาสฝึกพูดภาษาญี่ปุ่นกับเพื่อน ๆ ในกลุ่ม และเพื่อนที่เก่งกว่า คอยช่วยเหลือแนะนำคำศัพท์ใหม่ ๆ การออกเสียง และไวยากรณ์ ทำให้หนู กล้าที่จะพูดภาษาญี่ปุ่นมากขึ้นค่ะ”

2) กิจกรรมในชั้นได้ระดมระดมความคิดเห็น นักเรียนมีโอกาสอภิปรายและแลกเปลี่ยน ความคิดกับครู และครูอธิบายความรู้เพิ่มเติมเกี่ยวกับการใช้ภาษาและวัฒนธรรมญี่ปุ่น ซึ่งช่วยเพิ่ม ความเข้าใจให้กับนักเรียน จนสามารถปรับความรู้เดิมให้เข้ากับความรู้ใหม่ จนสรุปสร้างความรู้ได้ จากการสังเกตพบว่า นักเรียนมีการพูดภาษาญี่ปุ่นในการแสดงความคิดเห็นและโต้ตอบกับครู และเพื่อนนักเรียนมากขึ้น มีการใช้คำศัพท์และไวยากรณ์ถูกต้องเพิ่มขึ้นดังตัวอย่างคำพูด ของนักเรียนที่ว่า

「先生から日本語のイントネーションの説明を受けた後、「イントネーション」はとても重要なことだと僕は気づきました。もしも、イントネーションを交互に発音してしまった場合、その言葉の意味も変わってしまう可能性があるので、僕はそれに十分注意しなければなりません。」

(หลังจากที่ครูสอนการออกเสียงสูงต่ำ ผมถึงเข้าใจว่าการออกเสียงสูงต่ำสำคัญ มาก ถ้าออกเสียงสูงต่ำสลับกัน จะทำให้คำเปลี่ยนความหมายได้ ผมคงต้องระวังเป็นพิเศษ)

ซึ่งเป็นดังแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคมที่ว่า การที่นักเรียนพูดสนทนา และอภิปรายร่วมกับเพื่อนและครู ทำให้มีโอกาสเสนอความคิดของตนเอง รับฟัง และได้สะท้อน ความคิดของผู้อื่น ซึ่งช่วยให้นักเรียนสามารถสร้างความรู้ได้ (Lunenburg, 1998, pp. 75-81) นอกจากนี้ ครูได้สะท้อนคิดเพื่อให้นักเรียนคิดเกี่ยวกับประสบการณ์ที่ผ่านมาอย่างรอบคอบ ซึ่งช่วยให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้และนำไปใช้ปรับปรุงการเรียนรู้ของตนเอง (Daniels, 2002, pp. 18-27; Moeller and Moeller, 2007, pp. 1-6) ทั้งนี้สอดคล้องกับ Mark (2007, pp. 3-4) ที่ศึกษาพบว่า การสอนตามแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ช่วยให้นักศึกษาเกิดความกระตือรือร้น กล้าพูดแสดงความคิดเห็น รวมถึงช่วยสร้างแรงจูงใจให้กับนักศึกษาในการอ่านนอกห้องเรียน การเขียนข้อความต่าง ๆ เพื่อใช้ในการอภิปรายกลุ่มและการใช้ภาษาต่างประเทศระหว่าง การอภิปรายมากกว่า 95%

3) สำหรับชั้นสร้างความคิดรวบยอด กลุ่มมีการสรุปเนื้อหาสาระ กฎไวยากรณ์ และความรู้เกี่ยวกับวัฒนธรรมญี่ปุ่น ช่วยกันเขียนต้นฉบับ (Script) เป็นภาษาญี่ปุ่น และนำเสนอ ในรูปแบบต่าง ๆ เช่น บทบาทสมมติ สkits หรือบรรยาย ซึ่งเป็นโอกาสที่นักเรียนได้พูดภาษาญี่ปุ่น

อย่างเป็นทางการ โดยมีครูคอยช่วยตรวจสอบเนื้อหาสาระและการใช้ภาษา ซึ่งช่วยให้นักเรียนสามารถปรับเป็นความคิดรวบยอดที่ถูกต้องได้ อย่างไรก็ตามในขณะที่ทำกิจกรรมกลุ่ม นักเรียนได้ฝึกพูดภาษาญี่ปุ่น ได้เสียง และแสดงความคิดเห็นซึ่งกันและกัน เพื่อสรุปความคิดหรือความเข้าใจในเนื้อหาสาระของวรรณกรรมที่ได้เรียนรู้ (Daniels, 1994, p. 2; Day, Spiegel, Mclellan and Brown, 2002, pp. 19-22) และนักเรียนได้พัฒนาความสามารถในการพูด เพราะได้ฝึกการสื่อสารในสถานการณ์ที่เป็นจริง และมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและสื่อสารกับผู้อื่นในประเด็นของวรรณกรรมที่สำคัญต่อตนเอง (Elhess and Egbert, 2015, pp. 14-15) ทั้งนี้เป็นดังที่นักเรียนได้พูดว่า

「私は、日本語と日本文化について理解が出来ましたので、今後も自信を持って日本語を話せる様になると思います。そして、興味がある文学を日本語で紹介できると思います。」

(หนูเข้าใจการใช้ภาษาญี่ปุ่น และวัฒนธรรมญี่ปุ่น ทำให้หนูมั่นใจในการพูดภาษาญี่ปุ่นมากขึ้น และสามารถนำเสนอวรรณกรรมที่หนูสนใจเป็นภาษาญี่ปุ่นได้ด้วยค่ะ)

2.2 ผลการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นของนักเรียน หลังเรียน ($\bar{X}=25.20$) ตามกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นสูงกว่าก่อนเรียน ($\bar{X}=15.84$) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.5 ซึ่งผลการวิจัยดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่พัฒนาขึ้น สามารถส่งเสริมผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นของนักเรียนได้ที่เป็นเช่นนี้อาจเป็นเพราะว่า ในทุกขั้นตอนของการจัดการเรียนการสอน นักเรียนมีการสร้างความรู้ด้วยตนเอง และมีการเสริมต่อการเรียนรู้จากเพื่อนและครู ที่ทำให้นักเรียนได้พัฒนาความสามารถของตนเองไปถึงระดับที่นักเรียนไปถึงได้ ดังนี้

1) ในชั้นศึกษาค้นคว้า นักเรียนเลือกวรรณกรรมที่สนใจและจับกลุ่มร่วมกันศึกษาวรรณกรรมตามที่แนวทางที่กลุ่มกำหนด ซึ่งนักเรียนช่วยกันวิเคราะห์ อภิปราย ได้แย้ง และแลกเปลี่ยนความรู้ และความเข้าใจที่ช่วยให้นักเรียนสามารถเข้าใจในสิ่งที่ศึกษาจากวรรณกรรม สอดคล้องกับ Day, Spiegel, Mclellan, and Brown (2002, pp. 19-22) ที่อธิบายว่าการทำกิจกรรมตามแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ ช่วยเสริมสร้างทักษะการสรุปความคิดรวบยอดที่ทำให้นักเรียนสามารถอธิบายใจความสำคัญหรือเนื้อหาสาระของวรรณกรรม และ Daniels and Steineke (2004, pp. 3-12) ที่ว่า การสอนตามแนววรรณกรรมสัมพันธ์ มุ่งให้นักเรียนสามารถสร้างความรู้ได้ด้วยตนเอง โดยจัดการเรียนการสอนตามความสนใจของนักเรียน ทั้งนี้เห็นได้จากที่นักเรียนระบุว่า “หนูเลือกวรรณกรรมที่เกี่ยวกับชาเขียว เพราะอยากรู้ว่าชาเขียวญี่ปุ่นมีกี่ชนิด แต่ละชนิดมีกลิ่นและรสชาติแตกต่างกันอย่างไร แล้วทำไมถึงมีพิธีชงชา” นอกจากนี้ นักเรียนมีการวิเคราะห์สิ่งที่อ่าน ช่วยส่งเสริมนักเรียนให้สร้างความรู้ความเข้าใจเนื้อหาต่าง ๆ

ด้วยตนเอง (Lunenburg, 1998, pp. 75-81) และเป็นดังผลการศึกษาของ Hammond and Gibbons (2005, pp. 6-30); ฟาสว่าง พัฒนะพิเชฐ (2554, หน้า 41-45); วิชาสิทธิ์ หิรัญรัตน์ (2557, หน้า 142-156); สริตา บัวเขียว (2559, หน้า 1-13) ซึ่งต่างพบว่า การส่งเสริมศักยภาพทางการเรียนในวิชาภาษาที่สองโดยใช้หลักแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม ช่วยให้นักเรียนมีปฏิสัมพันธ์ภายในกลุ่ม และร่วมมือในการทำกิจกรรม ซึ่งส่งผลให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้น

2) ในชั้นไต่ร่องสะท้อนคิด นักเรียนมีการอภิปรายและแลกเปลี่ยนความคิดกับครู ซึ่งเป็นโอกาสให้นักเรียนได้พิจารณาความคิดของตนเอง ทั้งนี้ครูอธิบายให้ความรู้เพิ่มเติมเกี่ยวกับภาษาและวัฒนธรรมญี่ปุ่น ซึ่งช่วยให้นักเรียนมีความรู้ความเข้าใจมากขึ้น และสรุปสร้างความรู้ได้ ดังเห็นได้จากคำพูดของนักเรียนที่ว่า “ครูให้ความรู้เพิ่มเติมเกี่ยวกับการใช้ภาษาและความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรมญี่ปุ่นกับวัฒนธรรมไทย ทำให้ผมเข้าใจถึงความเหมือนและความแตกต่างระหว่างทั้งสองวัฒนธรรม และนำภาษาญี่ปุ่นไปใช้อย่างถูกต้องครับ” ที่เป็นเช่นนี้เป็นดังที่ Daniels (1994, pp. 24-25); Moeller and Moeller (2007, pp. 1-6) ได้อธิบายว่าการสอนตามแนววรรณกรรมสัมพันธ์ เปิดโอกาสให้นักเรียนได้สะท้อนความคิดกับเพื่อนและครู และการอธิบายเพิ่มเติมของครูช่วยให้นักเรียนสามารถเชื่อมโยงความรู้ใหม่กับความรู้ที่มีอยู่ และสรุปสร้างความรู้ได้อย่างถูกต้อง นอกจากนี้เป็นไปตามแนวการเสริมต่อการเรียนรู้ที่ว่า การตรวจสอบความถูกต้องและความชัดเจนในความเข้าใจของนักเรียน ช่วยให้ครูรู้ว่านักเรียนยังขาดความเข้าใจหรือเข้าใจคลาดเคลื่อนในสิ่งที่เรียน ซึ่งครูต้องอธิบายให้ความรู้เพื่อให้นักเรียนสร้างความรู้ที่ถูกต้องได้ (Roehler and Cantlon, 1997, p. 1) นอกจากนี้สอดคล้องกับผลการศึกษาของ Veerappan, Suan, and Sulaiman (2011, pp. 934-939) ที่พบว่า การใช้เทคนิคการเสริมต่อการเรียนรู้โดยครูเป็นผู้ชี้แนะและความช่วยเหลือ ช่วยให้ผู้เรียนใช้ไวยากรณ์ได้ถูกต้องมากขึ้น และเกิดการเรียนรู้จากระดับพัฒนาการที่มีอยู่ ไปถึงระดับพัฒนาการที่ผู้เรียนมีศักยภาพที่จะไปถึง

3) การทำกิจกรรมในชั้นสร้างความคิดรวบยอด นักเรียนมีการสรุปเนื้อหาสาระโครงสร้างการใช้ภาษาและวัฒนธรรมญี่ปุ่น และร่วมกันเขียนต้นฉบับเพื่อนำเสนอผลการศึกษา โดยครูให้ข้อมูลป้อนกลับ และนักเรียนสร้างความคิดรวบยอดที่ถูกต้องได้ ดังเห็นได้จากตัวอย่างคำพูดของนักเรียนที่ว่า

「文化と習慣の理解ができてから、言葉使いの歴史や言語まで深く理解できる様になりました。例えば、食事前に「いただきます」という言葉をタイ語に訳すと「食べます」という意味に捉えませんが、実は、食べるという意味だけではなく、苦労して作ってくれた農業の人達や、漁師、料理人、そして食事の食材に対しても、「感謝」という気持ちを

込めた言葉」として伝わってきました。昔から日本人は、動物だけが生き物だと見ていなく、大きく育ててくれた野菜や果物も生き物と思っています。その育ててくれた植物を収穫して料理にするとすることは、その一つ一つの命を犠牲して自らの命にさせて頂くという意味でもあるので、全ての「恵」に感謝をします。」

(เมื่อเข้าใจวัฒนธรรมและขนบธรรมเนียมประเพณีแล้ว ก็ทำให้เข้าใจ

ความเป็นมาของภาษาและการใช้ภาษาได้ลึกซึ้งมากขึ้นค่ะ เช่น คำว่า “อิหะตะคิมัส” ที่แปลเป็นภาษาไทยว่า “จะกินแล้วนะคะ” แต่คำว่า “อิหะตะคิมัส” ในภาษาญี่ปุ่น กลับหมายถึงการขอบคุณทุกคนที่มีส่วนในอาหารมื้อนี้ เช่น ชาวนา เกษตรกร ชาวประมง คนปรุงอาหาร และการขอบคุณวัตถุดิบในมื้ออาหารด้วย เพราะคนญี่ปุ่นเชื่อว่า ไม่เพียงแต่สัตว์ต่าง ๆ เท่านั้นที่มีชีวิต แต่พืชผักผลไม้ที่ดูเฉาจนเติบโตก็มีชีวิตเหมือนกัน และมื้ออาหารแต่ละมื้อของเราก็คือ การเสียสละชีวิตเหล่านั้น ดังนั้นคำว่า “อิหะตะคิมัส” จึงหมายถึง การได้รับชีวิตของวัตถุดิบเหล่านี้เพื่อต่อชีวิตของเราในแต่ละมื้อด้วยค่ะ)”

ที่เป็นเช่นนี้ อาจเนื่องมาจาก บุคคลจะสร้างความรู้หรือความหมายของสิ่งที่รับรู้ โดยอาศัยสื่อกลางทางสังคม การมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและวัฒนธรรม และการช่วยเหลือหรือชี้แนะจากผู้ที่มีหรือมีความสามารถที่มากกว่า (Scaffolding) ซึ่งบุคคลนั้นก้าวหน้าไปสู่ระดับพัฒนาการที่มีศักยภาพไปถึงได้ (Zone of proximal development) (Vygotsky, 1997 cited in Gergen, 1995, pp. 17-39; Ormrod, 2011, pp. 318-323) และเป็นตามที่ Hannafin, Land, and Oliver (1999, pp. 132-133) อธิบายไว้ว่า คำแนะนำหรือชี้แนะของครู ช่วยนักเรียนให้สามารถเข้าใจเกี่ยวกับปัญหาที่ซับซ้อนหรือสงสัยหรือความเข้าใจที่คลาดเคลื่อน เพื่อช่วยให้นักเรียนได้สร้างแนวคิดหรือความคิดรวบยอดเกี่ยวกับปัญหาได้ ซึ่งนับว่าเป็นการเสริมศักยภาพด้านความคิดรวบยอดของนักเรียน ทั้งนี้สอดคล้องดังผลการศึกษาของ วิภาลลิตี หิรัญรัตน์ (2557, หน้า 142-156) ที่พบว่า การส่งเสริมศักยภาพทางการเรียนโดยใช้หลักแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม ทำให้นักเรียนมีการปรึกษาหารือแลกเปลี่ยนเรียนรู้ และมีปฏิสัมพันธ์กันภายในกลุ่ม และให้ความร่วมมือในการเข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มเป็นอย่างดี ซึ่งทำให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้นและส่งผลให้การเรียนรู้เกิดประสิทธิภาพสูงขึ้น

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะสำหรับการนำไปใช้

จากผลการวิจัยที่พบว่า กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น โดยบูรณาการแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ร่วมกับแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม สามารถส่งเสริมความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่น และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ผู้วิจัยจึงมีข้อเสนอแนะสำหรับการนำกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นไปใช้ ดังต่อไปนี้

1.1 กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น มุ่งให้นักเรียนเป็นศูนย์กลางของการเรียนการสอนที่เน้นการลงมือปฏิบัติ โดยผ่านการเรียนรู้แบบกลุ่มที่ใช้ความสนใจร่วมกันเป็นตัวกำหนดกลุ่ม และการศึกษาวรรณกรรมตามความสนใจของนักเรียน ดังนั้นครูจึงควรจัดเตรียมวรรณกรรมที่มีความหลากหลาย และน่าสนใจสำหรับระดับชั้นของนักเรียน

1.2 กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่ใช้แนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์เป็นฐาน ให้ความสำคัญกับวัฒนธรรมในตัวภาษา จึงควรให้นักเรียนศึกษาความรู้เพิ่มเติมเกี่ยวกับความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรมญี่ปุ่นกับวัฒนธรรมไทย เพื่อให้นักเรียนเข้าใจเพิ่มขึ้นเกี่ยวกับความเหมือนและความแตกต่างระหว่างทั้งสองวัฒนธรรม และนำภาษาญี่ปุ่นไปใช้ในการพูดเพื่อสื่อสารได้อย่างถูกต้องและเหมาะสมกับบริบททางสังคมญี่ปุ่น

1.3 ในระหว่างการเรียนการสอนตามกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น ครูควรสังเกตพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนเพื่อให้ความช่วยเหลือ ชี้แนะ หรือกระตุ้นการคิด โดยใช้คำถามตามสภาพปัญหาที่นักเรียนเผชิญในขณะนั้น เพื่อให้นักเรียนคิดและแก้ไขปัญหาด้วยตนเองได้ ทั้งนี้ครูต้องให้ข้อมูลป้อนกลับที่เหมาะสมทั้งเวลา และประเด็นที่ต้องปรับปรุงและพัฒนาเพื่อให้นักเรียนสามารถสร้างความคิดรวบยอดได้อย่างมีประสิทธิภาพ

1.4 การนำกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นไปใช้ได้อย่างมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น ครูควรเปิดโอกาสให้กับนักเรียนได้เรียนรู้ทั้งด้านภาษาและวัฒนธรรมญี่ปุ่น โดยการมีปฏิสัมพันธ์กับเจ้าของภาษาโดยตรง เพื่อออกเสียงได้ถูกต้อง พัฒนาความสามารถด้านการพูด และความเข้าใจในความสัมพันธ์ระหว่างภาษาและวัฒนธรรม ตลอดจนสร้างความมั่นใจในการพูดภาษาญี่ปุ่นของนักเรียนมากยิ่งขึ้น

2. ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยครั้งต่อไป

จากผลการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยเห็นว่ายังมีประเด็นต่าง ๆ ที่ส่งเสริมการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นของนักเรียนตามกระบวนการเรียนการสอนดังกล่าว ดังต่อไปนี้

2.1 การศึกษาเกี่ยวกับแรงจูงใจในการเรียนภาษาญี่ปุ่นที่ให้ความสำคัญในการเลือกวรรณกรรมที่นักเรียนสนใจอย่างอิสระ เพื่อให้ได้ข้อสรุปที่แสดงว่านักเรียนเกิดความสนใจ มุ่งมั่น และมีความพยายามในการศึกษาวรรณกรรมร่วมกับเพื่อนนักเรียนด้วยกันและครู เป็นภาษาญี่ปุ่น จนสรุปเป็นความคิดรวบยอดได้ด้วยตนเอง

2.2 การศึกษาเกี่ยวกับกลวิธีการเสริมต่อการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับระดับความสามารถที่นักเรียนมีศักยภาพที่จะพัฒนาไปถึง โดยคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล ซึ่งจะเป็นแนวทางที่สำคัญสำหรับการส่งเสริมการเรียนรู้ภาษาญี่ปุ่น

2.3 การศึกษาเชิงลึกเกี่ยวกับผลกระทบที่เกิดขึ้นกับนักเรียนในตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมการเรียนและทักษะทางสังคม เนื่องจากตัวแปรเหล่านี้มีอิทธิพลมากต่อการเรียนรู้ด้านภาษาของนักเรียน

บรรณานุกรม

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). *ตัวชี้วัดและสาระการเรียนรู้ ภาษาญี่ปุ่นและภาษาเยอรมัน ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 กลุ่มสาระการเรียนรู้ ภาษาต่างประเทศ*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ สกสค. ลาดพร้าว.
- กองความร่วมมือการลงทุนต่างประเทศ. (2560). *สถิติการลงทุนโดยตรงจากต่างประเทศ รายเดือนสะสมปี 2560 (มกราคม-กันยายน)*. กรุงเทพฯ: กองความร่วมมือการลงทุน ต่างประเทศ.
- กองเศรษฐกิจการท่องเที่ยวและกีฬา. (2563). *สถิตินักท่องเที่ยวชาวต่างชาติที่เดินทาง เข้าประเทศไทย รายเดือน ปี 2562*. เข้าถึงได้จาก https://www.mots.go.th/more_news_new.php?cid=522
- จันทร์พร พรหมมาศ. (2563). *ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอน*. ชลบุรี: คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา. เอกสารประกอบการสอน.
- เจแปนฟาวนด์เดชั่น. (2554). *มาตรฐานการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นของเจแปนฟาวนด์เดชั่น กับการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นในประเทศไทย*. *จดหมายข่าวตะวันออก*, 53, 1-5.
- เจแปนฟาวนด์เดชั่น. (2561). *การสำรวจสถาบันสอนภาษาญี่ปุ่นในต่างประเทศ ตั้งแต่ปี ค.ศ.1979-2015 ของมูลนิธิญี่ปุ่น*. ญี่ปุ่น: เจแปนฟาวนด์เดชั่น.
- ชัยวัฒน์ บวรวัฒน์เศรษฐ์. (2558). *การพัฒนารูปแบบการสอนอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ สำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น*. *วารสารบัณฑิตศึกษา*, 9(1), 154-179.
- ทาคาชิ มิอูระ. (2555). *มูอูระคุงบอกเพื่อน*. *จดหมายข่าวตะวันออก*, 58, 8-9.
- ทีศนา แคมมณี. (2555). *ศาสตร์การสอน องค์ความรู้เพื่อการจัดกระบวนการเรียนรู้ ที่มีประสิทธิภาพ (พิมพ์ครั้งที่ 16)*. กรุงเทพมหานคร: ด่านสุทธาการพิมพ์.
- นพดล จันทร์เพ็ญ. (2535). *การใช้ภาษาไทย*. กรุงเทพฯ: แสงศิลาการพิมพ์.
- นฤมล ตันติชาติ. (2556). *การพัฒนาแบบฝึกทักษะการอ่านวรรณกรรมภาษาอังกฤษด้วยวงจร วรรณกรรมเพื่อส่งเสริมความสามารถในการอ่านอย่างมีวิจารณญาณสำหรับนักเรียน ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนสาธิต มหาวิทยาลัยศิลปากร*. วิทยานิพนธ์ศึกษาศาสตร์มหาบัณฑิต, สาขาวิชาการสอนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศ, ภาควิชาหลักสูตรและวิธีสอน, บัณฑิตวิทยาลัย, มหาวิทยาลัยศิลปากร.

- บรรดล สุขปิติ. (2542). *การสร้างแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์*. นครปฐม: คณะครุศาสตร์
สถาบันราชภัฏนครปฐม.
- บุญชม ศรีสะอาด. (2553). *การวิจัยเบื้องต้น* (พิมพ์ครั้งที่ 8). กรุงเทพฯ: สุวีริยาสาส์น.
- บุญเชิด ภิญญอนันตพงษ์. (2525). *การวัดผลและประเมินผลการศึกษา: ทฤษฎีและการประยุกต์*.
กรุงเทพฯ : อักษรเจริญทัศน์.
- บุญศรี พรหมมาพันธุ์ และนวลเสณห์ วงศ์เชิดธรรม. (2545). *แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์
ทางการเรียน ประมวลสาระชุดวิชา การพัฒนาเครื่องมือสำหรับการประเมินการศึกษา
หน่วยที่ 5. นนทบุรี: บัณฑิตศึกษา สาขาวิชาศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัย
สุโขทัยธรรมาธิราช*.
- ประสงค์ รายณสุข. (2530). *การพูดเพื่อประสิทธิผล*. กรุงเทพฯ: คณะวิชามนุษยศาสตร์
และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.
- พวงรัตน์ ทวีรัตน์. (2539). *วิธีการวิจัยทางพฤติกรรมศาสตร์และสังคมศาสตร์* (พิมพ์ครั้งที่ 6).
กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- พวงรัตน์ ทวีรัตน์. (2540). *วิธีการวิจัยทางพฤติกรรมศาสตร์และสังคมศาสตร์* (พิมพ์ครั้งที่ 7).
กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.
- พิชิต ฤทธิจรรยา. (2550). *หลักการวัดและประเมินผลการศึกษา*. กรุงเทพฯ: เข้า ออฟ เคอร์รี่ส์.
- พิชิต ฤทธิจรรยา. (2551). *การวิจัยเพื่อพัฒนาการเรียนรู้: ปฏิบัติการวิจัยในชั้นเรียน*. กรุงเทพฯ :
วิทยาลัยการฝึกหัดครู. มหาวิทยาลัยราชภัฏพระนคร.
- พิมพ์พันธ์ เดชะคุปต์ และพะเยาว์ ยินดีสุข. (2557). *สอนเขียนแผนบูรณาการบนฐานเด็กเป็นสำคัญ*.
กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- เพียรศิลป์ ปินชัย (2561). *การพัฒนาารูปแบบการจัดการเรียนการสอนโดยบูรณาการรูปแบบ
การเรียนรู้ของผู้เรียนเพื่อพัฒนาความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษ. วารสารวิจัย
ทางการศึกษา, 13(1), 174-183.*
- ไพศาล หวังพานิช. (2526). *การวัดผลการศึกษา*. กรุงเทพฯ: ไทยวัฒนาพานิช.
- ฟ้าสว่าง พัฒนะพิเชษฐ. (2554). *แบบจำลองบันได 3 ชั้น: แนวทางในการสอนการสื่อสาร
ทางการพูดภาษาอังกฤษ. นกบริหาร, 31(4), 41-45.*
- รัตนา ศิริลักษณ์. (2540). *การพัฒนาบทเรียนที่ใช้กิจกรรมการละครเพื่อส่งเสริมทักษะฟัง-พูด
สำหรับนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 6. เชียงใหม่: มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.*

- ล้วน สายยศ และอังคณา สายยศ. (2541). *เทคนิคการสร้างและสอบข้อสอบความถนัดทางการเรียน* (พิมพ์ครั้งที่ 3). กรุงเทพฯ: สุวีริยาสาส์น.
- ล้วน สายยศ และอังคณา สายยศ. (2546). *เทคนิคการวิจัยการศึกษา*. กรุงเทพฯ: ศูนย์ส่งเสริมวิชาการ.
- วิภาสทิพย์ หิรัญรัตน์. (2557). *การศึกษาเปรียบเทียบการเรียนรู้แบบร่วมมือโดยใช้เทคนิคสแต็คระหว่างห้องเรียนเสมือนแบบปกติกับห้องเรียนเสมือนที่มีการช่วยเสริมศักยภาพทางการเรียนในรายวิชาภาษาอังกฤษสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5*. คุษฎีนิพนธ์ วิทยาการสารสนเทศคุษฎีบัณฑิต, สาขาวิชาเทคโนโลยีสารสนเทศ, สำนักวิชาเทคโนโลยีสังคม, มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีสุรนารี.
- ส.วาสนา ประवालพฤษ์. (2527). การสอบการปฏิบัติ. *วารสารการวัดผลการศึกษา*, 6(1), 1-11.
- สมนึก ภัททิยธนี. (2549). *การวัดผลการศึกษา*. กภาพลินธุ์: ประสานการพิมพ์.
- สรिता บัวเขียว. (2559). Scaffolding...ช่วยเสริมสร้างการพัฒนาการเรียนรู้ได้อย่างไร. *วารสารมนุษยสังคมปริทัศน์*, 18(1), 1-16.
- สหไทย ไชยพันธุ์. (2555). แนวคิดทฤษฎีการพูดสื่อสารในสังคม. *วารสารมหาวิทยาลัยนราธิวาสราชนครินทร์*, 4(3), 140-154.
- สุภรณ์ ลิ้มปริบูรณ์. (2534). การวัดผลการเรียนภาคปฏิบัติ. *สารพัฒนาหลักสูตร*, 11(107), 12-15.
- สมิตรา อังวัฒนกุล. (2540). *วิธีการสอนภาษาอังกฤษสำหรับผู้เริ่มเรียน*. กรุงเทพฯ: ประมวลศิลป์.
- สุรัชย์ ขวัญเมือง. (2522). *วิธีสอนและการวัดผลวิชาคณิตศาสตร์*. กรุงเทพฯ: หน่วยศึกษานิเทศก์ กรมการฝึกหัดครู.
- สุรางค์ ไคว์ตระกูล. (2556). *จิตวิทยาการศึกษา*. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อนุชา โสมาบุตร. (2563). *นวัตกรรมและเทคโนโลยีสารสนเทศเพื่อการเรียนรู้: การออกแบบและพัฒนานวัตกรรมการเรียนรู้ที่อาศัยเทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสารเพื่อส่งเสริมการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21*. ขอนแก่น: คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น. เอกสารประกอบการสอน.
- อเนกกุล กรีแสง. (2520). *จิตวิทยาการศึกษา*. กรุงเทพฯ: พิมพ์เศ.
- อมลวรรณ วีระธรรมโม. (2548). ทฤษฎีการสร้างสรรค์: ลีลาการสอนของครูและพฤติกรรมกรรมการเรียนรู้ของผู้เรียน. *วารสารสำนักหอสมุดมหาวิทยาลัยทักษิณ*, 4(1), 10-18.
- อรรถัย มูลคำ และสุวิทย์ มูลคำ. (2544). Child centered: Storyline Method: *การบูรณาการหลักสูตรและการเรียนการสอนโดยเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ*. กรุงเทพฯ: ดวงกลมสมัย.

อัฉรภา วงศ์โสธร. (2543). *การพัฒนาข้อทดสอบภาษาอังกฤษให้เป็นมาตรฐาน*. กรุงเทพมหานคร: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

Anderson, L. W., & Bloom, B. S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

Andrews, D. H., & Goodson, L. A. (1980). A comparative analysis of models of instructional design. *Journal of instructional development*, 3(4), 2-16.

Arend, R. I. (1998). *Learning to teach* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1982). The construct validation of some components of communicative proficiency. *TESOL quarterly*, 16(4), 449-465.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of education objective, handbook I: The cognitive domain*. New York: David McKay Co Inc.

Brown, C. P., McMullen, M. B., & File, N. (Eds.). (2019). *The wiley handbook of early childhood care and education*. New York: John Wiley & Sons.

Brown, D. H. (2007). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). White Plains, NY: Longman.

Byrne, D. (1986). *Teaching oral English*. Harlow: Longman.

Canale, M., & Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to Second*. Canada: n.p.

Chase, P., & Pheifer, D. (2002). *Summary of literature circles research*. Retrieved from <https://kcguidedreading.pbworks.com/f/LitCrcResearch.pdf>

Crowl, T. K., Kaminsky, S., & Podell, D. M. (1997). *Educational psychology: Windows on teaching*. New York: McGraw-Hill College.

Daniels, H. & Steineke, N. (2004). *Mini-Lessons for Literature circles*. USA: Heinemann Educational Books.

Daniels, H. (1994). *Literature circles: Voice and choice in the student-centered classroom*. Markham, ON: Pembroke Publishers.

Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups*. Portland, Me: Stenhouse Publishers.

- Day, J. P., Spiegel, D. L., Mclellan, J. & Brown, V. B. (2002). *Moving forward with literature circles*. New York, NY: Scholastic.
- Dick, W., Carey, L., & Carey, J. O. (1996). *The systematic design of instruction*. New York: Harpers Collins.
- Egger, P., & Kauchak, D. (1997). *Educational psychology: Windows on classroom*. NJ: Merrill.
- Eills, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- Elhess, M., & Egbert, J. (2015). Literature circles as support for language development. In *English Teaching Forum*, 53(3), 13-21. US Department of State. Bureau of Educational and Cultural Affairs, Office of English Language Programs, SA-5, 2200 C Street NW 4th Floor, Washington, DC 20037.
- Finocchiaro, M. & Brumfit, C. (1983). *The functional-notional approach: From theory to practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Firth, J.R. (1970). *The tongues of men ND speech*. London: Oxford University Press.
- Furr, M. (2004). Literature circles for the EFL classroom. In *Proceedings of the 2003 TESOL Arabia Conference*. Dubai, United Arab Emirates: TESOL Arabia.
- Gergen, K. J. (1995). *Social construction and the educational process*. Constructivism in Education.
- Gibson, J. T., Gibson-Cline, J., & Chadler, L. A. (1988). *Educational psychology: Mastering principles and applications*. Boston: Allyn & Bacon Press.
- Good, C. V. (1973). *Dictionary of Education* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gottlieb, M. (1999). *The language proficiency handbook: A practitioner's guide to instructional assessment*. Illinois: Educational Resources Information Center.
- Hammond, J., & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, 20(1), 6-30.
- Hannafin, M., Land, S., & Oliver, K. (1999). Open learning environments: Foundations, methods, and models. *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, 2, 115-140.
- Harris, D. P. (1969). *Testing English as a second language*. New York: McGraw Hill.

- Hill, B. C., Noe, K. L. S., & Johnson, N. J. (1999). *Literature circles resource guide*. Christopher-Gordon Publishers, Inc., Norwood, Massachusetts.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. *Sociolinguistics*, 269-293, 269-293.
- Japan Association of Travel Agents. (2010). *Visit world campaign: VWC basic scheme & 2010 promotional activity plan*. Retrieved from https://www.jata-net.or.jp/vwc/pdf/vwc10present_engreport.pdf
- Kemp, J. E. (1985). *The instructional design process*. New York: Harpercollins College Division.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamum Press.
- Linuar, B. & Yamin, M. (2015). Literature circles in ELF literature classroom settings. *Didactics*, 3(7), 197-211.
- Lunenburg, F. C. (1998). Constructivism and technology: Instructional designs for successful education reform. *Journal of instructional psychology*, 25(2), 75-81.
- Mark, P.L. (2007). *Building a community of EFL readers: Setting up literature circles in a Japanese university*. In K. Bradford-Watts (Ed.) *JALT 2006 Conference Proceedings*, 998-1012.
- Moeller, V. J., & Moeller, M. V. (2007). *Literature circles that engage middle and high school students*. New York: Eye On Education.
- Oller, J. W. (1979). *Language tests at school: A pragmatic approach*. London: Longman.
- Ormrod, J. E. (2011). *Human learning* (6th Ed.). Pearson Higher Ed.
- Chatsungnoen, P. (2015). *Needs analysis for an English for Specific Purposes (ESP) course for Thai undergraduates in a food science and technology programme*. Doctoral dissertation, Philosophy in Education, Massey University.

- Reigeluth, C. M. (1983). *Instructional design theories and models: An overview of their current status*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ritchie, W. C., & Bhatia, T. K. (Eds.). (1996). *Handbook of second language acquisition*. USA: Academic Press.
- Roehler, L. R., & Cantlon, D. J. (1997). Scaffolding: A powerful tool in social constructivist classrooms. *Scaffolding student learning: Instructional approaches and issues*, 1, 17-30.
- Ronna, J. L. (2011). Literature circles go to college. *Journal of Basic Writing*, 30(2), 53-83.
- Savery, J. R., & Duffy, T. M. (1995). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational technology*, 35(5), 31-38.
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Sawyer, R. K. (2011). *Explaining creativity: The science of human innovation*. New York: Oxford university press.
- Scott, R. (1981). *Speaking in communication in the classroom*. London: Longman.
- Smith, M. S. (1994). *Second language learning: Theoretical foundations*. London: Longman.
- Tan, F., & Nabb, L. (2015). *The exploration of a multi-theoretical framework for holistic and democratic adult ESL instruction*. Manhattan: New Prairie Press.
- Troike, M. S. (2006). *Introducing second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Der Stuyf, R. R. (2002). Scaffolding as a teaching strategy. *Adolescent learning and development*, 52(3), 5-18.
- Veerappan, V. A., Suan, W. H., & Sulaiman, T. (2011). The effect of scaffolding technique in journal writing among the second language learners. *Journal of language teaching & research*, 2(4). 934-939
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Wink, J., & Putney, L. G. (2002). *A vision of Vygotsky*. Boston: Allyn & Bacon.
- Winn, W. (1993). Instructional design and situated learning: Paradox or partnership?.
Educational Technology, 33(3), 16-21.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving.
Journal of Child Psychology and Child Psychiatry, 17(2), 89-100.

ภาคผนวก

ภาคผนวก ก

1. รายนามผู้เชี่ยวชาญ
2. สำเนาหนังสือขอความอนุเคราะห์ในการตรวจสอบความเที่ยงตรงของเครื่องมือเพื่อการวิจัย
3. สำเนาหนังสือขออนุญาตเก็บข้อมูลเพื่อการวิจัย

รายนามผู้เชี่ยวชาญ

รายนามผู้เชี่ยวชาญในการตรวจสอบความตรงตามเนื้อหาของเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย มีจำนวน 5 คน ดังนี้

1. ผศ.ดร.เทวิช เสวตไอยาราม
รองคณบดีฝ่ายวิชาการ
คณะภาษาและการสื่อสาร สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์
2. ผศ.ดร.ดลดาว วงศ์ธีระธรรม
อาจารย์ประจำภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาประยุกต์
คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา
3. อ.ดร.ศจี จิระโร
สำนักทะเบียนและวัดผล
มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช
4. อ.ดร.วนิดา สาระติ
รองคณบดี
ฝ่ายการวางแผนการประกันคุณภาพการศึกษาและการบริการวิชาการ
คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏหมู่บ้านจอมบึง
5. อ.ดร.ณัฐฐิธรรมา ทองเยี่ยม
อาจารย์ประจำภาควิชาบัณฑิตศึกษานานาชาติ
การพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ คณะศึกษาศาสตร์
มหาวิทยาลัยบูรพา

(สำเนา)

ที่ อว ๘๑๑๘/ว ๐๖๔๔

คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา
๑๖๙ ถ.สิงหนครบางแสน ต.แสนสุข
อ.เมือง จ.ชลบุรี ๒๐๑๓๑

๑๑ ตุลาคม ๒๕๖๒

เรื่อง ขอบความอนุเคราะห์ในการตรวจสอบความเที่ยงตรงของเครื่องมือเพื่อการวิจัย

เรียน ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.เดวิซ เสวตไอยาราม

สิ่งที่ส่งมาด้วย คำโครงการวิทยานิพนธ์ และเครื่องมือเพื่อการวิจัย จำนวน ๑ ชุด

ด้วยนางสาวศิริรัตน์ ปิงเมือง นิสิตระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรการศึกษา
ดุษฎบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน มหาวิทยาลัยบูรพา ได้รับอนุมัติให้ทำวิทยานิพนธ์
เรื่อง “การพัฒนากระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นโดยบูรณาการแนวการสอนวรรณกรรม
สัมพันธ์ร่วมกับแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคมเพื่อส่งเสริมความสามารถด้านการพูดและ
ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ ๕” โดยอยู่ในความดูแลของ
ดร.จันทร์พร พรหมมาศ ประธานกรรมการ ขณะนี้อยู่ในขั้นตอนการสร้างเครื่องมือเพื่อการวิจัย
ในการนี้คณะศึกษาศาสตร์ได้พิจารณาแล้วเห็นว่าท่านเป็นผู้เชี่ยวชาญในเรื่องดังกล่าวเป็นอย่างดี
จึงขอความอนุเคราะห์จากท่านในการตรวจสอบความเที่ยงตรงของเครื่องมือเพื่อการวิจัยของนิสิต
ในครั้งนี

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา หวังเป็นอย่างยิ่งว่า
คงจะได้รับความอนุเคราะห์จากท่านด้วยดี และขอขอบคุณอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(ลงชื่อ)

เชษฐี ศิริสวัสดิ์

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.เชษฐี ศิริสวัสดิ์)

รองคณบดีฝ่ายวิชาการ ปฏิบัติการแทน

คณบดีคณะศึกษาศาสตร์ ปฏิบัติการแทน
ผู้อำนวยการแทนอธิการบดีมหาวิทยาลัยบูรพา

ภาควิชาการจัดการเรียนรู้

โทรศัพท์ ๐ ๓๘๓๙ ๓๔๘๖, ๐ ๓๘๑๐ ๒๐๖๙

โทรสาร ๐ ๓๘๓๙ ๓๔๘๕

ผู้วิจัย ๐๙๑ ๘๘๗๓๘๗๖

(สำเนา)

บันทึกข้อความ

ส่วนงาน คณะศึกษาศาสตร์ ภาควิชาการจัดการเรียนรู้ โทร ๒๐๒๙, ๒๐๖๙
ที่ อว ๘๑๑๘/ว ๑๒๙๕ **วันที่** ๑๑ ตุลาคม พ.ศ. ๒๕๖๒
เรื่อง ขอความอนุเคราะห์ในการตรวจสอบความเที่ยงตรงของเครื่องมือเพื่อการวิจัย

เรียน ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ดลดาว วงศ์ธีระธรณ์

ด้วยนางสาวศิริรัตน์ ปิงเมือง นิสิตระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรการศึกษาคณะศึกษาศาสตร์ สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน มหาวิทยาลัยบูรพา ได้รับอนุมัติให้ทำวิทยานิพนธ์เรื่อง “การพัฒนากระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นโดยบูรณาการแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ร่วมกับแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคมเพื่อส่งเสริมความสามารถด้านการพูดและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ ๕” โดยอยู่ในความดูแลของ ดร.จันทร์พร พรหมมาศ ประธานกรรมการ ขณะนี้อยู่ในขั้นตอนการสร้างเครื่องมือเพื่อการวิจัยในการนี้คณะศึกษาศาสตร์ได้พิจารณาแล้วเห็นว่าท่านเป็นผู้เชี่ยวชาญในเรื่องดังกล่าวเป็นอย่างดีจึงขอความอนุเคราะห์จากท่านในการตรวจสอบความเที่ยงตรงของเครื่องมือเพื่อการวิจัยของนิสิตในครั้งนี

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา หวังเป็นอย่างยิ่งว่าคงจะได้รับความอนุเคราะห์จากท่านด้วยดี และขอขอบคุณอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

(ลงชื่อ) **เชษฐ ศิริสวัสดิ์**
 (ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.เชษฐ ศิริสวัสดิ์)
 รองคณบดีฝ่ายวิชาการ ปฏิบัติการแทน
 คณบดีคณะศึกษาศาสตร์

(สำเนา)

ที่ อว ๘๑๑๘/ว ๐๖๔๔

คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา
๑๖๙ ถ.หาดบางแสน ต.แสนสุข
อ.เมือง จ.ชลบุรี ๒๐๑๓๑

๑๑ ตุลาคม ๒๕๖๒

เรื่อง ขอบความอนุเคราะห์ในการตรวจสอบความเที่ยงตรงของเครื่องมือเพื่อการวิจัย

เรียน อาจารย์ ดร.ศจี จิระโร

สิ่งที่ส่งมาด้วย คำโครงการวิทยานิพนธ์ และเครื่องมือเพื่อการวิจัย จำนวน ๑ ชุด

ด้วยนางสาวศิริรัตน์ ปิงเมือง นิสิตระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรการศึกษา
ดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน มหาวิทยาลัยบูรพา ได้รับอนุมัติให้ทำวิทยานิพนธ์
เรื่อง “การพัฒนากระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นโดยบูรณาการแนวการสอนวรรณกรรม
สัมพันธ์ร่วมกับแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคมเพื่อส่งเสริมความสามารถด้านการพูดและ
ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ ๕” โดยอยู่ในความดูแลของ
ดร.จันทร์พร พรหมมาศ ประธานกรรมการ ขณะนี้อยู่ในขั้นตอนการสร้างเครื่องมือเพื่อการวิจัย
ในการนี้คณะศึกษาศาสตร์ได้พิจารณาแล้วเห็นว่าท่านเป็นผู้เชี่ยวชาญในเรื่องดังกล่าวเป็นอย่างดี
จึงขอความอนุเคราะห์จากท่านในการตรวจสอบความเที่ยงตรงของเครื่องมือเพื่อการวิจัยของนิสิต
ในครั้งนี้

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา หวังเป็นอย่างยิ่งว่า
คงจะได้รับความอนุเคราะห์จากท่านด้วยดี และขอขอบคุณอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(ลงชื่อ)

เชษฐี ศิริสวัสดิ์

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.เชษฐี ศิริสวัสดิ์)

รองคณบดีฝ่ายวิชาการ ปฏิบัติการแทน

คณบดีคณะศึกษาศาสตร์ ปฏิบัติการแทน

ผู้อำนวยการแทนอธิการบดีมหาวิทยาลัยบูรพา

ภาควิชาการจัดการเรียนรู้

โทรศัพท์ ๐ ๓๘๓๙ ๓๔๘๖, ๐ ๓๘๑๐ ๒๐๖๙

โทรสาร ๐ ๓๘๓๙ ๓๔๘๕

ผู้วิจัย ๐๙๑ ๘๘๗๓๘๗๖

(สำเนา)

ที่ อว ๘๑๑๘/ว ๐๖๔๔

คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา
๑๖๙ ถ.ลงหาดบางแสน ต.แสนสุข
อ.เมือง จ.ชลบุรี ๒๐๑๓๑

๑๑ ตุลาคม ๒๕๖๒

เรื่อง ขอบความอนุเคราะห์ในการตรวจสอบความเที่ยงตรงของเครื่องมือเพื่อการวิจัย

เรียน อาจารย์ ดร.วนิดา สารระติ

สิ่งที่ส่งมาด้วย คำโครงการวิทยานิพนธ์ และเครื่องมือเพื่อการวิจัย จำนวน ๑ ชุด

ด้วยนางสาวศิริรัตน์ ปิงเมือง นิสิตระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรการศึกษา
ดุष्ฎิบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน มหาวิทยาลัยบูรพา ได้รับอนุมัติให้ทำวิทยานิพนธ์
เรื่อง “การพัฒนากระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นโดยบูรณาการแนวการสอนวรรณกรรม
สัมพันธ์ร่วมกับแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคมเพื่อส่งเสริมความสามารถด้านการพูดและ
ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ ๕” โดยอยู่ในความดูแลของ
ดร.จันทร์พร พรหมมาศ ประธานกรรมการ ขณะนี้อยู่ในขั้นตอนการสร้างเครื่องมือเพื่อการวิจัย
ในการนี้คณะศึกษาศาสตร์ได้พิจารณาแล้วเห็นว่าท่านเป็นผู้เชี่ยวชาญในเรื่องดังกล่าวเป็นอย่างดี
จึงขอความอนุเคราะห์จากท่านในการตรวจสอบความเที่ยงตรงของเครื่องมือเพื่อการวิจัยของนิสิต
ในครั้งนี

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา หวังเป็นอย่างยิ่งว่า
คงจะได้รับความอนุเคราะห์จากท่านด้วยดี และขอขอบคุณอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

ขอแสดงความนับถือ

(ลงชื่อ)

เชษฐ ศิริสวัสดิ์

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.เชษฐ ศิริสวัสดิ์)

รองคณบดีฝ่ายวิชาการ ปฏิบัติการแทน

คณบดีคณะศึกษาศาสตร์ ปฏิบัติการแทน

ผู้อำนวยการแทนอธิการบดีมหาวิทยาลัยบูรพา

ภาควิชาการจัดการเรียนรู้

โทรศัพท์ ๐ ๓๘๓๙ ๓๔๘๖, ๐ ๓๘๑๐ ๒๐๖๙

โทรสาร ๐ ๓๘๓๙ ๓๔๘๕

ผู้วิจัย ๐๙๑ ๘๘๗๓๘๗๖

(สำเนา)

บันทึกข้อความ

ส่วนงาน คณะศึกษาศาสตร์ ภาควิชาการจัดการเรียนรู้ โทร ๒๐๒๘, ๒๐๖๙
ที่ อว ๘๑๑๘/ว ๑๒๙๕ **วันที่** ๑๑ ตุลาคม พ.ศ. ๒๕๖๒
เรื่อง ขอความอนุเคราะห์ในการตรวจสอบความเที่ยงตรงของเครื่องมือเพื่อการวิจัย

เรียน อาจารย์ ดร.ณัฐธรรมา ทองเยี่ยม

ด้วยนางสาวศิริรัตน์ ปิงเมือง นิสิตระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรการศึกษาคณะศึกษาศาสตร์ สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน มหาวิทยาลัยบูรพา ได้รับอนุมัติให้ทำวิทยานิพนธ์เรื่อง “การพัฒนากระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นโดยบูรณาการแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ร่วมกับแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคมเพื่อส่งเสริมความสามารถด้านการพูดและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ ๕” โดยอยู่ในความดูแลของ ดร.จันทร์พร พรหมมาศ ประธานกรรมการ ขณะนี้อยู่ในขั้นตอนการสร้างเครื่องมือเพื่อการวิจัยในการนี้คณะศึกษาศาสตร์ได้พิจารณาแล้วเห็นว่าท่านเป็นผู้เชี่ยวชาญในเรื่องดังกล่าวเป็นอย่างดีจึงขอความอนุเคราะห์จากท่านในการตรวจสอบความเที่ยงตรงของเครื่องมือเพื่อการวิจัยของนิสิตในครั้งนี

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา หวังเป็นอย่างยิ่งว่าคงจะได้รับความอนุเคราะห์จากท่านด้วยดี และขอขอบคุณอย่างสูงมา ณ โอกาสนี้

(ลงชื่อ) **เชษฐ ศิริสวัสดิ์**
 (ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.เชษฐ ศิริสวัสดิ์)
 รองคณบดีฝ่ายวิชาการ ปฏิบัติการแทน
 คณบดีคณะศึกษาศาสตร์

(สำเนา)

ที่ อว ๘๑๑๘/ว ๐๖๘๖

คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา
ต.แสนสุข อ.เมือง จ.ชลบุรี ๒๐๑๓๑

๒๑ ตุลาคม ๒๕๖๒

เรื่อง ขออนุญาตเก็บข้อมูลเพื่อการวิจัย

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนศรีราชา

ด้วยนางสาวศิริรัตน์ ปิงเมือง นิสิตระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรการศึกษาดุษฎีบัณฑิต
ศึกษาศาสตร์ สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา ได้รับอนุมัติให้
ทำดุษฎีนิพนธ์ เรื่อง “การพัฒนากระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น โดยบูรณาการแนวการสอน
วรรณกรรมสัมพันธ์ร่วมกับแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคมเพื่อส่งเสริมความสามารถด้านการพูด
และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ ๕” ในความควบคุมดูแล
ของ ดร.จันทิพร พรหมมาศ ประธานกรรมการควบคุมดุษฎีนิพนธ์ ขณะนี้อยู่ระหว่างการดำเนินการ
การทำดุษฎีนิพนธ์ ในกรณีนี้ เพื่อให้การทำดุษฎีนิพนธ์ดังกล่าวเป็นไปด้วยความเรียบร้อยและ
มีประสิทธิภาพ คณะศึกษาศาสตร์ จึงมีความประสงค์ขออนุญาตให้ นิสิตเก็บข้อมูลเพื่อการวิจัย
กับนักเรียนที่ศึกษาอยู่ในสถาบันของท่าน เพื่อเป็นส่วนหนึ่งในงานวิจัยของนิสิตดังกล่าว

ทั้งนี้ เพื่อนำไปประกอบการขออนุมัติการพิจารณาจริยธรรมการวิจัย

คณะศึกษาศาสตร์มหาวิทยาลัยบูรพา

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณา

ขอแสดงความนับถือ

(ลงชื่อ)

เชษฐ ศิริสวัสดิ์

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.เชษฐ ศิริสวัสดิ์)

รองคณบดีฝ่ายวิชาการ ปฏิบัติการแทน

คณบดีคณะศึกษาศาสตร์ ปฏิบัติการแทน
ผู้รักษาการแทนอธิการบดีมหาวิทยาลัยบูรพา

สำนักงานคณบดี คณะศึกษาศาสตร์

โทรศัพท์. ๐-๓๘๑๐-๒๒๒ ต่อ ๒๐๕๐

โทรสาร. ๐-๓๘๓๗-๑๐๔๓

(สำเนา)

ที่ อว ๘๑๑๘/ว ๐๖๘๖

คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา
ต.แสนสุข อ.เมือง จ.ชลบุรี ๒๐๑๓๑

๒๑ ตุลาคม ๒๕๖๒

เรื่อง ขออนุญาตเก็บข้อมูลเพื่อการวิจัย

เรียน ผู้อำนวยการโรงเรียนชลบุรี “สุขบท”

ด้วยนางสาวศิริรัตน์ ปิงเมือง นิสิตระดับบัณฑิตศึกษา หลักสูตรการศึกษาดุษฎีบัณฑิต
ศึกษาศาสตร์ สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา ได้รับอนุมัติให้
ทำดุษฎีนิพนธ์ เรื่อง “การพัฒนากระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น โดยบูรณาการแนวการสอน
วรรณกรรมสัมพันธ์ร่วมกับแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคมเพื่อส่งเสริมความสามารถด้านการพูด
และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ ๕” ในความควบคุมดูแล
ของ ดร.จันทร์พร พรหมมาศ ประธานกรรมการควบคุมดุษฎีนิพนธ์ ขณะนี้อยู่ระหว่างการดำเนินการ
การทำดุษฎีนิพนธ์ ในกรณีนี้ เพื่อให้การทำดุษฎีนิพนธ์ดังกล่าวเป็นไปด้วยความเรียบร้อยและมี
ประสิทธิภาพ คณะศึกษาศาสตร์ จึงมีความประสงค์ขออนุญาตให้ นิสิตเก็บข้อมูลเพื่อการวิจัย
กับนักเรียนที่ศึกษาอยู่ในสถาบันของท่าน เพื่อเป็นส่วนหนึ่งในงานวิจัยของนิสิตดังกล่าว

ทั้งนี้ เพื่อนำไปประกอบการขออนุมัติการพิจารณาจริยธรรมการวิจัย

คณะศึกษาศาสตร์มหาวิทยาลัยบูรพา

จึงเรียนมาเพื่อโปรดพิจารณา

ขอแสดงความนับถือ

(ลงชื่อ)

เชษฐ ศิริสวัสดิ์

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.เชษฐ ศิริสวัสดิ์)

รองคณบดีฝ่ายวิชาการ ปฏิบัติการแทน

คณบดีคณะศึกษาศาสตร์ ปฏิบัติการแทน
ผู้อำนวยการแทนอธิการบดีมหาวิทยาลัยบูรพา

สำนักงานคณบดี คณะศึกษาศาสตร์

โทรศัพท์. ๐-๓๘๑๐-๒๒๒ ต่อ ๒๐๕๐

โทรสาร. ๐-๓๘๓๗-๑๐๔๓

ภาคผนวก ข

1. คู่มือการใช้กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นโดยบูรณาการแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ร่วมกับแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม เพื่อส่งเสริมความสามารถด้านการพูดและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5
2. ภาคผนวกของคู่มือการใช้กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่พัฒนาขึ้น
 - ตัวอย่าง แผนการสอนภาษาญี่ปุ่น
 - ตัวอย่าง เอกสารวรรณกรรมสัมพันธ์
 - ตัวอย่าง ใบความรู้
 - ตัวอย่าง แบบสังเกตพฤติกรรมความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่นและเกณฑ์การให้คะแนน
 - ตัวอย่าง แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นและเกณฑ์การให้คะแนน

คู่มือการใช้กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น
โดยบูรณาการแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ร่วมกับ
แนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคมเพื่อส่งเสริมความสามารถด้านการพูด
และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นของนักเรียนเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5

การเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่ส่งเสริมความสามารถในการเรียนรู้ภาษาญี่ปุ่นของนักเรียน ควรเสริมสร้างประสบการณ์ด้านภาษาและวัฒนธรรมญี่ปุ่นของนักเรียนโดยผ่านการปฏิบัติ การนำแนวการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ (Literature circles) บูรณาการร่วมกับแนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม (Social constructivism) เพื่อพัฒนาเป็นกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น ที่เปิดโอกาสให้นักเรียนได้เรียนภาษาญี่ปุ่นผ่านกลุ่มร่วมมือและการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น เพื่อศึกษาวรรณกรรมที่มีเนื้อหาสอดคล้องกับวัฒนธรรมของประเทศญี่ปุ่น จนเกิดการเรียนรู้ที่นักเรียนสร้างความรู้ได้ด้วยตนเอง และนำความรู้ไปใช้พูดสื่อสารได้อย่างถูกต้องและสอดคล้องกับบริบทและวัฒนธรรมญี่ปุ่น ซึ่งเป็นประโยชน์ต่อตัวนักเรียนและการจัดการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นในห้องเรียนที่มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

แนวคิดทฤษฎีพื้นฐาน

กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น เพื่อส่งเสริมความสามารถด้านการพูดและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ยึดแนวคิดทฤษฎีเพื่อใช้เป็นพื้นฐาน ดังต่อไปนี้

1. แนวคิดการสอนวรรณกรรมสัมพันธ์ (Literature circles)
 - 1) ให้ความสำคัญกับบริบททางด้านสังคมและวัฒนธรรมในตัวภาษา
 - 2) เป็นการเรียนการสอนที่นักเรียนเป็นศูนย์กลาง โดยใช้กลุ่มร่วมมือและการเรียนรู้ อย่างอิสระที่เลือกศึกษาวรรณกรรมตามความสนใจ ระดมความคิด วิเคราะห์ และอภิปราย เพื่อสะท้อนความคิดภายในกลุ่มเกี่ยวกับเนื้อหาและใจความสำคัญของวรรณกรรม
 - 3) สร้างแรงจูงใจในการเรียนรู้ด้านภาษา และความสัมพันธ์ที่ระหว่างเพื่อนนักเรียนด้วยกัน และครูกับนักเรียน

2. แนวคิดคอนสตรัคติวิสต์เชิงสังคม (Social constructivism)

- 1) นักเรียนสร้างความรู้ หรือปรับความรู้เดิมให้เข้ากับความรู้ใหม่เมื่อมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมทางสังคม ภาษาและวัฒนธรรม และการช่วยเหลือและชี้แนะจากผู้รู้หรือมีประสบการณ์มากกว่า
- 2) การมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับผู้อื่น ระหว่างการมีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนการสอน จะช่วยให้นักเรียนสร้างความรู้โดยเปลี่ยนแปลงความเข้าใจเดิมที่มีอยู่ ให้ถูกต้องหรือซับซ้อนขึ้น
- 3) นักเรียนจะมีช่องว่างหรือพื้นที่รอยต่อพัฒนาการแตกต่างกัน (Zone of proximal development) ดังนั้นจึงควรมีการเสริมต่อการเรียนรู้ (Scaffolding) โดยช่วยเหลือในรูปแบบที่เหมาะสมกับระดับความสามารถที่นักเรียนมีศักยภาพที่จะพัฒนาไปถึงได้ เพื่อที่จะช่วยให้นักเรียนนั้นเกิดการเรียนรู้ได้ด้วยตนเอง

หลักการ

1. การจัดการเรียนการสอนที่เน้นนักเรียนเป็นศูนย์กลาง และมุ่งใช้การเรียนรู้ด้วยตนเองอย่างอิสระ (Independent learning) เพื่อสร้างแรงจูงใจและมีความสุขในการเรียนรู้
2. การศึกษาวรรณกรรมที่เนื้อหาสาระมีการสอดแทรกวัฒนธรรมญี่ปุ่นโดยผ่านการเรียนรู้แบบร่วมมือ (Collaborative learning) ที่นักเรียนอ่านตามความสนใจ สนทนา วิเคราะห์ แลกเปลี่ยนและสะท้อนคิดร่วมกัน เป็นการเสริมต่อการเรียนรู้ที่ทำให้นักเรียนสามารถสร้างความรู้ในเรื่องที่ศึกษาได้ด้วยตนเอง
3. การมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมทางสังคม ภาษาและวัฒนธรรม การช่วยเหลือและชี้แนะจากผู้รู้หรือมีประสบการณ์มากกว่าซึ่งเป็นการเสริมต่อการเรียนรู้ (Scaffolding) ที่จะช่วยให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้
4. การช่วยเหลือเพื่อให้เกิดการเรียนรู้เป็นแบบก้าวหน้าจากระดับพัฒนาการทางพุทธิปัญญาที่มีอยู่ไปสู่ระดับพัฒนาการทางพุทธิปัญญาที่นักเรียนมีศักยภาพที่จะไปถึง (Zone of proximal development)

วัตถุประสงค์

1. เพื่อพัฒนาความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่นของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5
2. เพื่อพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5

ชั้นการจัดการเรียนการสอน

ในการดำเนินการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นตามกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นนี้ ประกอบด้วยชั้นการจัดการจัดการเรียนการสอนที่เรียงลำดับต่อเนื่องกัน 3 ชั้นตอน ดังนี้

ชั้นการจัดการเรียนการสอน	บทบาทของครู	บทบาทของนักเรียน
ขั้นที่ 1 ศึกษาค้นคว้า <ul style="list-style-type: none"> นักเรียนเลือกวรรณกรรมที่สนใจและจับกลุ่มร่วมกันศึกษาวรรณกรรมตามแนวทางที่กลุ่มกำหนด เช่น กำหนดบทบาทหน้าที่และความรับผิดชอบ วิธีการอ่าน เป็นต้น นักเรียนวิเคราะห์เนื้อหาสาระ โครงสร้างการใช้ภาษาและบริบททางสังคมและวัฒนธรรม และสนทนาแลกเปลี่ยนความคิดเห็นซึ่งกันและกันภายในกลุ่ม นักเรียนเชื่อมโยง และสรุปสิ่งที่ได้จากการศึกษาวรรณกรรมของกลุ่ม ครูให้คำแนะนำหรือใช้คำถามเพื่อกระตุ้นความคิดของนักเรียน 	<ol style="list-style-type: none"> จัดเตรียมวรรณกรรม สื่อ และวัสดุอุปกรณ์ต่าง ๆ จัดสภาพแวดล้อมในการเรียนรู้โดยให้นักเรียนมีอิสระในการเลือกศึกษาวรรณกรรมตามความสนใจ ชี้แนะหรือซักถามเพื่อช่วยเหลือนักเรียน 	<ol style="list-style-type: none"> เลือกวรรณกรรมที่สนใจศึกษา กำหนดแนวทางในการศึกษาค้นคว้า อ่าน สนทนาโดยใช้ภาษาญี่ปุ่น วิเคราะห์ ชักถาม ไต่แย้ง และแสดงความคิดเห็น สรุปผลที่ได้จากการศึกษาเป็นภาษาญี่ปุ่น
ขั้นที่ 2 ไตร่ตรองสะท้อนความคิด <ul style="list-style-type: none"> นักเรียนและครูร่วมกันอภิปราย ไต่แย้ง แลกเปลี่ยนความคิดเห็นเกี่ยวกับผลที่ได้จากการศึกษาค้นคว้า ครูอธิบายหรือให้ความรู้เพิ่มเติมเกี่ยวกับเนื้อหาสาระ โครงสร้างการใช้ภาษา คำศัพท์ การออกเสียง บริบททางสังคมและวัฒนธรรม 	<ol style="list-style-type: none"> อภิปรายร่วมกับนักเรียนเกี่ยวกับเนื้อหาสาระของวรรณกรรม โครงสร้างการใช้ภาษา บริบททางสังคมและวัฒนธรรม อธิบาย และให้ความรู้เพิ่มเติมเกี่ยวกับการใช้ภาษาและวัฒนธรรมญี่ปุ่น กระตุ้นให้นักเรียน รับฟังเสนอความคิด อภิปราย และสะท้อนความคิดของผู้อื่น 	<ol style="list-style-type: none"> อภิปรายและแลกเปลี่ยนความคิดเห็นร่วมกับครูและนักเรียนคนอื่น วิเคราะห์และเชื่อมโยงความรู้ที่ได้รับจากครูและนักเรียนคนอื่นกับความรู้ความเข้าใจของตนเอง สรุปความรู้ของตนเองและของกลุ่มโดยมีเนื้อหาสาระและการใช้ภาษาที่ถูกต้อง และสอดคล้องกับวัฒนธรรมญี่ปุ่น

ขั้นการจัดการเรียนการสอน	บทบาทของครู	บทบาทของนักเรียน
<p>ขั้นที่ 3 สร้างความคิดรวบยอด</p> <ul style="list-style-type: none"> นักเรียนสรุปเนื้อหาสาระ โครงสร้างการใช้ภาษา และความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับวัฒนธรรม เขียนต้นฉบับ และนำเสนอผลการศึกษาในรูปแบบต่าง ๆ ครูให้ข้อมูลป้อนกลับเพื่อให้นักเรียนสามารถตรวจสอบและปรับปรุงความรู้ความเข้าใจ นักเรียนสร้างความคิดรวบยอดเกี่ยวกับเนื้อหาสาระ การใช้ภาษาและวัฒนธรรม 	<ol style="list-style-type: none"> ตรวจสอบความถูกต้องของเนื้อหาสาระ และความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับกฎเกณฑ์การใช้ภาษาคำศัพท์ และวัฒนธรรมญี่ปุ่น ให้ข้อมูลป้อนกลับเพื่อชี้แนะนักเรียนในการสร้างความคิดรวบยอดให้มีความถูกต้อง 	<ol style="list-style-type: none"> ร่วมกันสรุปเนื้อหา กฎเกณฑ์การใช้ภาษา และความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับวัฒนธรรม ญี่ปุ่นและนำเสนอผลการศึกษาในรูปแบบต่าง ๆ เป็นภาษาญี่ปุ่น สรุปความคิดรวบยอดเกี่ยวกับเนื้อหาสาระ ของวรรณกรรม การใช้ภาษาและวัฒนธรรม ญี่ปุ่น

การวัดและประเมินผล

การวัดและประเมินผลการเรียนรู้ตามกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น มีดังนี้

1. ด้านความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่น โดยใช้แบบสังเกตพฤติกรรม

ความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่น 4 ด้าน ดังนี้

1.1 ความสามารถทางด้านไวยากรณ์หรือโครงสร้าง ได้แก่ การออกเสียง ไวยากรณ์

คำศัพท์ และความคล่องแคล่วในการใช้ภาษา

1.2 ความสามารถด้านภาษาศาสตร์เชิงสังคม

1.3 ความสามารถในการใช้โครงสร้างภาษาเพื่อสื่อความหมาย

1.4 ความสามารถในการใช้กลวิธีในการสื่อความหมาย

โดยกำหนดให้แต่ละด้าน มีคะแนน 1-5 คะแนน ซึ่งเป็นแบบรูปรีด 5 ระดับ

2. ด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่น โดยใช้แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์

ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่น เพื่อวัดระดับพฤติกรรมการเรียนรู้ ในด้านความรู้ ความเข้าใจ การนำไปใช้ และการวิเคราะห์

การนำกระบวนการเรียนการสอนไปใช้

สำหรับครูผู้สอนที่ต้องการนำกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นไปใช้ มีแนวปฏิบัติ

ดังนี้

1. เงื่อนไขของกระบวนการเรียนการสอน

1.1 นักเรียนจะต้องมีความรู้ภาษาญี่ปุ่นในระดับ N 5 (มัธยมศึกษาปีที่ 5)

1.2 การจัดกิจกรรมครูควรใช้กลุ่มขนาดเล็กที่ปรับเปลี่ยนได้ตามความสนใจของนักเรียน (Small temporary group) กลุ่มละ 4-5 คน โดยคละความสามารถ

1.3 วรรณกรรมที่ใช้ในการศึกษาต้องสอดคล้องกับความสามารถของนักเรียน และมีความยาวไม่มาก และมีเนื้อหาไม่่ง่ายหรือยากเกินไป

2. แนวปฏิบัติสำหรับครู

2.1 ศึกษาความรู้ด้านการใช้ภาษาญี่ปุ่นและความสัมพันธ์ระหว่างภาษา และวัฒนธรรมในวรรณกรรมที่ครูนำมาให้นักเรียนเลือกศึกษา เช่น ในการสอนการใช้ตะเกียบ ครูควรศึกษาความหมายและวิธีการใช้คำศัพท์ วิเคราะห์โครงสร้างทางไวยากรณ์ เรียนรู้วิธีการจับตะเกียบที่ถูกต้อง มารยาทและข้อห้ามในการใช้ตะเกียบ วัฒนธรรมในการรับประทานอาหารโดยใช้ตะเกียบและความเชื่อในการใช้ตะเกียบของคนญี่ปุ่น รวมถึงความแตกต่างทางด้านวัฒนธรรมดังกล่าวระหว่างวัฒนธรรมไทยกับวัฒนธรรมญี่ปุ่น จากตำรา เว็บไซต์ และวีดิทัศน์

2.2 จัดเตรียมวรรณกรรมให้สอดคล้องกับศักยภาพและความสนใจของนักเรียน เช่น วรรณกรรมที่เกี่ยวกับการใช้ตะเกียบ ซึ่งเป็นเรื่องที่น่าสนใจในชีวิตประจำวันและมีความยากง่ายของภาษาเหมาะสมกับระดับความสามารถของนักเรียน ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โดยอ้างอิงจากหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 และมาตรฐานการเรียนรู้และตัวชี้วัด กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาญี่ปุ่น

2.3 จัดเตรียมสื่อและอุปกรณ์การสอนที่สัมพันธ์กับวรรณกรรมที่นักเรียนสนใจศึกษา และตรงกับวัตถุประสงค์ของเรื่องที่สอน เช่น ในการสอนเรื่องการใช้ตะเกียบ ครูใช้สื่อประกอบในรูปแบบของเอกสารวรรณกรรมสัมพันธ์ ใบความรู้ วีดิทัศน์เกี่ยวกับการจับตะเกียบที่ถูกต้อง และข้อห้ามในการใช้ตะเกียบ และใช้อุปกรณ์การสอนที่เป็นของใช้ญี่ปุ่นจริงซึ่งมีสีสันสวยงาม และเป็นรูปแบบงานศิลปะที่เป็นเอกลักษณ์เฉพาะของญี่ปุ่น เช่น ตะเกียบ ที่วางตะเกียบ ถ้วยชาม ถ้วยข้าว จานและถ้วยสำหรับใส่กับข้าว เพื่อให้ให้นักเรียนมองเห็นความเป็นรูปธรรมของสิ่งที่ครูสอนและเพิ่มพูนความรู้ความเข้าใจของนักเรียนให้เด่นชัดและง่ายขึ้น อีกทั้งยังช่วยเพิ่มบรรยากาศของการเรียนการสอนให้มีความน่าสนใจ และช่วยกระตุ้นให้นักเรียนได้เรียนรู้จากประสบการณ์จริงอย่างสนุกสนานอีกด้วย

2.4 สร้างบรรยากาศในการเรียนรู้ที่ให้อิสระในการเลือกสิ่งที่ต้องการเรียนรู้ด้วยตนเอง เพื่อสร้างแรงจูงใจและมีความสุขในการเรียนรู้ เช่น นักเรียนเลือกวรรณกรรมที่สนใจ เพื่อจับ

กลุ่มร่วมกันศึกษาตามแนวทางที่กลุ่มกำหนด และการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับผู้อื่นระหว่างศึกษา เพื่อแลกเปลี่ยนความคิด วิเคราะห์และตรวจสอบความรู้ของตนเองกับผู้อื่น ซึ่งนำไปสู่การเชื่อมโยงและสรุปสร้างความรู้ เช่น ให้นักเรียนร่วมกันสนทนาและแสดงความคิดเห็นในกลุ่มเกี่ยวกับผลที่ได้จากการศึกษาวรรณกรรมเกี่ยวกับการใช้ตะเกียบของคนญี่ปุ่น วิเคราะห์เนื้อหา กฎเกณฑ์การใช้ภาษา และวัฒนธรรมญี่ปุ่น และตรวจสอบความรู้ของตนเองกับเพื่อนนักเรียนเพื่อสรุปความรู้ของตนเอง

2.5 เสริมต่อการเรียนรู้ของนักเรียน โดยให้ความช่วยเหลือเป็นแบบก้าวหน้า เช่น ครูกระตุ้นให้นักเรียนรับฟัง ใช้กระบวนการคิดเพื่อวิเคราะห์ ได้แย้งความคิดกับเพื่อนและครู ซึ่งครูให้ข้อมูลป้อนกลับเพื่อให้นักเรียนปรับและสร้างความคิดรวบยอดที่ถูกต้อง

3. สื่อและแหล่งเรียนรู้

ในการจัดการเรียนการสอนตามกระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่พัฒนาขึ้น ใช้สื่อและแหล่งเรียนรู้ ดังนี้

3.1 ผู้รู้หรือผู้ที่มีประสบการณ์มากกว่า เช่น ครูผู้สอนภาษาญี่ปุ่น และนักเรียน เป็นต้น

3.2 หนังสือ เว็บไซต์ และวีดิทัศน์ เช่น

1) ตัวอย่างหนังสือเกี่ยวกับชาเขียวญี่ปุ่น

主婦の友社. (2018). お茶大図鑑改訂新版, 東京都:主婦の友社, pp. 73-79

2) ตัวอย่างเว็บไซต์เกี่ยวกับข้อห้ามในการใช้ตะเกียบ

お箸マナーチェック. (2016). เข้าถึงได้จาก<http://www.nonoji.jp/>

[library/manners/](http://www.nonoji.jp/library/manners/)

3) ตัวอย่างวีดิทัศน์เกี่ยวกับการจับตะเกียบที่ถูกต้อง

お箸の正しい持ち方と基本動作. (2017). เข้าถึงได้จาก <https://youtu.be/gtWJBW4RFn0>

[gtWJBW4RFn0](https://youtu.be/gtWJBW4RFn0)

3.3 อุปกรณ์ที่ใช้ในการเรียนการสอน เช่น อุปกรณ์ที่ใช้ในการรับประทานอาหารแบบญี่ปุ่น อุปกรณ์การพับกระดาษญี่ปุ่น ผ้าฟุโรชิกิ อุปกรณ์ชงชา เป็นต้น

ภาคผนวกของคู่มือการใช้กระบวนการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นที่พัฒนาขึ้น

ตัวอย่าง แผนการสอนภาษาญี่ปุ่น

เรื่อง การใช้ตะเกียบของคนญี่ปุ่น

กลุ่มสาระการเรียนรู้ ภาษาญี่ปุ่น	รายวิชา ภาษาญี่ปุ่น ญ 31246
ระดับชั้น มัธยมศึกษาปีที่ 5	ภาคเรียนที่ 2
หน่วยการเรียนรู้ที่ 1	ปีการศึกษา 2562
เรื่อง การใช้ตะเกียบของคนญี่ปุ่น	เวลา 2 ชั่วโมง
	ผู้สอน ศิวรัตน์ ปิงเมือง

สาระสำคัญ

คนญี่ปุ่นได้รับอิทธิพลการใช้ตะเกียบจากประเทศจีนในช่วงปลายยุคยาโยอิ คนญี่ปุ่นใช้ตะเกียบเป็นอุปกรณ์หลักในการรับประทานอาหาร รูปทรงตะเกียบของคนญี่ปุ่นนั้นจะมีเอกลักษณ์เฉพาะตัว สังเกตได้จากด้ามตะเกียบที่มีลักษณะเป็นทรงกลม ส่วนปลายจะมีลักษณะเรียวแหลม เพราะคนญี่ปุ่นนิยมกินปลาซึ่งเป็นเมนูที่อยู่ในมือหลักประจำ ดังนั้นตะเกียบปลายเรียวแหลมจึงมีประโยชน์ในการเกาะก้างปลา อีกทั้งชาวญี่ปุ่นมีลักษณะอวบอ้วนสั้น และเหนียวเกาะตัวกัน จึงสามารถใช้ตะเกียบคีบได้ดี เมื่อเปรียบเทียบกับชาวไทย การใช้ตะเกียบในการรับประทานอาหารของคนญี่ปุ่นมีความสัมพันธ์กับวัฒนธรรม ความเชื่อ ประเพณี และวิถีชีวิตของคนญี่ปุ่น ดังนั้นสำหรับผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นควรเรียนรู้เกี่ยวกับวิธีการจับตะเกียบ และข้อห้ามในการใช้ตะเกียบ เพื่อรักษามารยาทในการรับประทานอาหารและเป็นการให้เกียรติผู้ร่วมโต๊ะรับประทานอาหารด้วย

จุดประสงค์การเรียนรู้

1. นักเรียนสามารถเลือกคำศัพท์และโครงสร้างประโยคเกี่ยวกับการใช้ตะเกียบของคนญี่ปุ่นได้อย่างถูกต้อง และเหมาะสมกับวัฒนธรรมญี่ปุ่น
2. นักเรียนสรุปความคิดรวบยอดเกี่ยวกับการใช้ตะเกียบของคนญี่ปุ่นได้ถูกต้อง ทั้งเนื้อหาและการใช้ภาษา
3. นักเรียนสามารถเปรียบเทียบมารยาทในการรับประทานอาหารโดยใช้ตะเกียบของคนญี่ปุ่นและคนไทยได้อย่างถูกต้อง

สาระการเรียนรู้

เรื่อง การใช้ตะเกียบของคนญี่ปุ่น ประกอบด้วย วิธีจับตะเกียบที่ถูกต้อง ข้อห้ามในการใช้ตะเกียบ และไวยากรณ์ ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

1. การจับตะเกียบที่ถูกต้อง

คนญี่ปุ่นมีการใช้ตะเกียบในชีวิตประจำวัน การจับตะเกียบที่ถูกต้อง จะต้องจับ 1 ใน 3 ของตะเกียบ แล้วส่วนที่เหลือเป็นส่วนที่ใช้คีบอาหาร ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

• うえ はし 上の箸

- はし いっほんも 箸を一本持ちます。
- おやゆび さき 親指をまっすぐにして支えます。
- ひとさ ゆび なかゆび うご 人差し指と中指だけを動かします。
- おやゆび こてい 親指をまっすぐに固定します。
- うえした うご 上下に動かします。



• した はし 下のお箸

- ふたほんめ はし おやゆび あいだ とお 二本目のお箸を親指の間から通します。
- はし さき ととの さんかっけい つく 箸先を整えて三角形を作ります (クチバシ)。
- なかゆび うえ はし くすりゆび した はし の 中指に上のお箸が薬指に下のお箸が乗ります。
- した はし うご うえ はし うご 下のお箸は動かなくて上のお箸だけを動かします。

เอกสารอ้างอิง

社团法人岡山県食品衛生協会. (2008). 検定—晴れの国おかやまの食—公式テキスト: 過去問題付き (p. 80). (改訂版). 岡山市: 広和印刷株式会社

2. ข้อห้ามในการใช้ตะเกียบ

การใช้ตะเกียบมีความสัมพันธ์กับวัฒนธรรม ความเชื่อ ประเพณี และวิถีชีวิตของคนญี่ปุ่น เพื่อรักษามารยาทในการรับประทานอาหารและเป็นการให้เกียรติผู้ร่วมโต๊ะรับประทานอาหาร ดังนั้นจึงมีข้อห้ามในทางปฏิบัติที่ควรคำนึงถึงต่อไปนี้


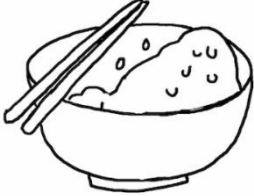

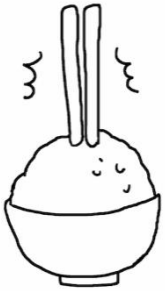


イラスト	お箸のタブー	
	よ ばし 寄せ箸	うつわ なか ばし じぶん ほうに 器の中にお箸をかけて自分の方に よ 寄せること
	ねぶ ばし 舐り箸	ばし さき な くち くわ お箸の先を舐めて口に啜ること
	さ ばし 刺し箸	た もの ばし あ さ くち い 食べ物にお箸を突き刺して口に入れる こと
	も ばし 挽ぎ箸	ばし つ よご くち も と お箸に付いた汚れを口で挽ぎ取ること
	ふ あ ばし 振り上げ箸	ばし もの ひと さ ふ あ お箸で物や人を指して振り上げること

イラスト	お箸のタブー <small>はし</small>	
	<small>わた はし</small> 渡し箸	<small>はし しょつき うえ わた お</small> お箸を食器の上に渡し置くこと
	<small>はし</small> せせり箸	<small>はし は</small> お箸で歯をつつくこと
	<small>はん はし</small> ご飯に箸を <small>たて</small> 立てること	<small>ぶつだん そな はん はし た</small> 仏壇に供えるご飯にお箸を立てること
	<small>ひろ はし</small> 拾い箸	<small>ふたり おな りょうり はし っ</small> 2人が同じ料理を箸で摘まむこと
	<small>か こ はし</small> 噛み込み箸	<small>うつわ じか ぐち はし か こ</small> 器に直に口をつけて箸で噛み込んで <small>た</small> 食べること

เอกสารอ้างอิง

金谷敏博. (2010) . 大人の常識とマナー. 日本: 株式会社学研教育出版, p. 82

3. ไวยากรณ์

เรื่องการใช้ตะเกียบ เป็นรูปประโยคที่ต้องมีการใช้คำสุภาพ การเปลี่ยนรูปกริยาตามกาลเวลา คำช่วยแสดงหน้าที่ และคำนามหรือนามวลีที่ขยายด้วยคำนามหรือกริยา ทั้งนี้ไวยากรณ์ที่ใช้ จะคำนึงถึงข้อควรปฏิบัติและข้อห้ามในการใช้ตะเกียบ ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

- ~方、~かた (วิธี... (เมื่อนำกริยามาเติมข้างหน้าจะหมายถึง วิธีการ))
- お、ご (คำสุภาพ ซึ่งเป็นคำที่ผู้พูดหรือผู้เขียนใช้เพื่อให้เกียรติผู้ฟังหรือผู้อ่าน)
- に (คำช่วยที่ชี้สถานที่ปลายทางและใช้ชี้ทิศทาง)
- ~にします (กลายเป็น..., เปลี่ยนมาเป็น..., ตกลงจะเอา...)
- คำกริยารูป て (เป็นคำช่วย ซึ่งจัดอยู่ในประเภทคำช่วยเชื่อมเพื่ออธิบาย

ความสัมพันธ์ระหว่างวลีที่อยู่หน้าและอยู่หลัง แสดงถึงลำดับของเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นก่อนหลัง หรือเกิดขึ้นอย่างต่อเนื่อง

- การผันกริยารูปพจนานุกรม
- การผันกริยารูป ない
- การผันกริยารูป た
- ~から (แสดงจุดเริ่มต้นที่เป็นตำแหน่ง)
- ~こと (การ..., เรื่อง..., สิ่ง..., ความ... (ทำหน้าที่เป็นคำนามหรือนามวลีที่ขยาย

ด้วยคำนามหรือกริยา))

- ~ないてください (กรุณาอย่า.....(ใช้ในการขอร้อง เพื่อจุดประสงค์ใน

การห้ามปรามอย่างสุภาพ)

- ~で (เป็นคำช่วยเพื่อชี้ชี้เครื่องมือหรือวิธีการ)

ขั้นการจัดการเรียนการสอน

การจัดการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นตามกระบวนการเรียนการสอนนี้ ประกอบด้วย
ขั้นการจัดการจัดการเรียนการสอนที่เรียงลำดับต่อเนื่องกัน 3 ขั้นตอน ดังนี้

ขั้นที่ 1 ศึกษาค้นคว้า (45 นาที)

1. นักเรียนและครูร่วมกันสนทนาเกี่ยวกับอุปกรณ์หลักในการรับประทานอาหาร เช่น คนตะวันตก (มีด ช้อนส้อม) และคนเอเชีย (ช้อน ตะเกียบ) ทั้งนี้ชักถามถึงอุปกรณ์ดังกล่าวระหว่าง คนญี่ปุ่น และคนไทย (คนญี่ปุ่นใช้ตะเกียบ ส่วนคนไทยใช้ช้อนส้อม) และวิธีการใช้ตะเกียบของคน ญี่ปุ่นและคนไทย (แตกต่างกันหรือไม่)

2. นักเรียนเลือกวรรณกรรมที่ครูจัดเตรียมตามความสนใจ (เรื่อง วิธีจับตะเกียบ ที่ถูกต้อง และเรื่อง ข้อห้ามในการใช้ตะเกียบ) และจับกลุ่ม กลุ่มละ 4 - 5 คน โดยละ ความสามารถ และแต่ละกลุ่มร่วมกันกำหนดแนวทางการศึกษาวรรณกรรม เช่น แบ่งบทบาท หน้าทีความรับผิดชอบ

3. แต่ละกลุ่มร่วมกันศึกษาวรรณกรรมในประเด็นของโครงสร้างประโยค บริบท ทางสังคม และวัฒนธรรม ซึ่งนักเรียนมีการอ่าน วิเคราะห์ และ อภิปรายแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับ วรรณกรรม ทั้งนี้ครูจัดเตรียมข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับการใช้ตะเกียบประกอบการศึกษาวรรณกรรม ได้แก่ ใบความรู้เกี่ยวกับคำศัพท์และไวยากรณ์ภาษาญี่ปุ่น วิดีทัศน์เรื่อง วิธีจับตะเกียบที่ถูกต้อง (<https://youtu.be/gtWJBW4RFn0>) และข้อห้ามในการใช้ตะเกียบ (<https://youtu.be/AZ7XrW-tD10>) และคลิปเสียงประกอบการบรรยายวิดีโอที่ครูจัดทำขึ้น ซึ่งครูได้จัดเตรียมคอมพิวเตอร์ ที่เชื่อมต่ออินเทอร์เน็ตไว้ให้สำหรับนักเรียนที่ไม่มีสมาร์ตโฟน

4. นักเรียนแต่ละกลุ่มสรุปสิ่งที่ได้จากการศึกษาวรรณกรรม ทั้งนี้ครูจะคอยให้คำแนะนำ หรือใช้คำถามเพื่อกระตุ้นความคิดของนักเรียน

ขั้นที่ 2 ไตร่ตรองสะท้อนคิด (25 นาที)

1. นักเรียนและครูร่วมกันอภิปรายเกี่ยวกับผลการศึกษาวรรณกรรมเกี่ยวกับการใช้ ตะเกียบของคนญี่ปุ่น และเปรียบเทียบการใช้ตะเกียบระหว่างคนไทย และคนญี่ปุ่น โดยครูกระตุ้น ให้นักเรียนอภิปรายโดยใช้ภาษาญี่ปุ่น

2. ครูอธิบายให้ความรู้เพิ่มเติมเกี่ยวกับโครงสร้างการใช้ภาษา การออกเสียงที่ถูกต้อง คำศัพท์ และวัฒนธรรมเกี่ยวกับการใช้ตะเกียบเพิ่มเติม โดยใช้บัตรคำศัพท์ และบัตรภาพ ประกอบ

ขั้นที่ 3 สร้างความคิดรวบยอด (50 นาที)

1. แต่ละกลุ่มร่วมกันสรุปเนื้อหา กฎเกณฑ์การใช้ภาษาและความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับ วัฒนธรรมในการใช้ตะเกียบ และเขียนต้นฉบับ (Script) เป็นภาษาญี่ปุ่น

2. แต่ละกลุ่มนำเสนอผลการศึกษารูปแบบต่าง ๆ โดยใช้ภาษาญี่ปุ่น ซึ่งครูจะตรวจสอบความถูกต้องของภาษาและให้ข้อมูลป้อนกลับทันทีเพื่อให้นักเรียนมีความรู้และความเข้าใจที่ถูกต้องสามารถนำภาษาไปใช้ในสถานการณ์จริงได้อย่างถูกต้อง
3. นักเรียนร่วมกันสรุปความคิดรวบยอดเกี่ยวกับการใช้ตะเกียบเป็นภาษาญี่ปุ่น

สื่อการสอน

1. คลิปวีดิทัศน์ เรื่อง การใช้ตะเกียบของคนญี่ปุ่น ได้แก่ การจับตะเกียบที่ถูกต้องและข้อห้ามในการใช้ตะเกียบ
2. คลิปเสียงประกอบการบรรยายวีดิทัศน์ที่ครูจัดทำขึ้นเอง
3. เอกสารวรรณกรรม เรื่อง การใช้ตะเกียบของคนญี่ปุ่น ได้แก่ การจับตะเกียบที่ถูกต้องและข้อห้ามในการใช้ตะเกียบ
4. อุปกรณ์ในการรับประทานอาหารของคนญี่ปุ่น ได้แก่ ถ้วยข้าว ถ้วยขนาดเล็กสำหรับใส่ไชโย จาน ถาด ตะเกียบ และที่วางตะเกียบ
5. บัตรภาพ
6. บัตรคำศัพท์
7. สมาร์ทโฟน
8. คอมพิวเตอร์

การวัดและประเมินผล

จุดประสงค์	วิธีการ	เกณฑ์
1. นักเรียนสามารถใช้คำศัพท์และโครงสร้างประโยคภาษาญี่ปุ่นได้อย่างเหมาะสมกับบริบททางสังคมและวัฒนธรรม	- การสังเกตพฤติกรรม - การตอบคำถาม	ทำได้ถูกต้อง ร้อยละ 70 ขึ้นไป
2. นักเรียนสามารถนำเสนอเนื้อหาสาระโดยใช้ไวยากรณ์ได้อย่างถูกต้อง	- การสังเกตพฤติกรรม - ผลงานที่นำเสนอ	ทำได้ถูกต้อง ร้อยละ 70 ขึ้นไป

ตัวอย่าง เอกสารวรรณกรรมสัมพันธ์

お箸の持ち方

日本がお箸を使い始めたのは7世紀の頃です。日本の遣隋使が中国から帰国して
きた後、さまざまな中華文化を日本に持ち込みました。その中の一つが「お箸」
です。長い間、中国に居た日本人は、中国の文化以外にも、中華料理や什器の
使い方を日本に付けました。

8世紀に入って、日本の市民生活の中で「お箸」という什器が多くのご家庭に
知らされ、それまで「手」で食事を摂っていた生活が「お箸」に代わり、日本の
中で広く普及されました。

あなたは正しいお箸の持ち方や、握み方、また丁寧に動かすことができますか？
では、一つずつポイントを確認していきましょう。

● 上のお箸

- お箸を一本持ちます。
- 親指をまっすぐにして支えます。
- 人差し指と中指だけを動かします。
- 親指をまっすぐに固定します。
- 上下に動かします。



● 下のお箸

- 二本目のお箸を親指の間から通します。
- 箸先を整えて三角形を作ります（クチバシ）。
- 中指に上のお箸が薬指に下のお箸が乗ります。
- 下のお箸は動かなくて上のお箸だけを動かします。

ตัวอย่าง ไบความรู้

ไบความรู้ประกอบด้วย คำศัพท์สำคัญ และไวยากรณ์ภาษาญี่ปุ่น ดังตัวอย่างต่อไปนี้

ตัวอย่าง คำศัพท์สำคัญ

ลำดับ	คำศัพท์	ความหมาย
1	<small>せい</small> 7世紀	คริสต์ศตวรรษที่ 7 (ช่วงเวลาระหว่าง ค.ศ. 601-700)
2	<small>けんずいし</small> 遣隋使	ทูตของญี่ปุ่นประจำราชวงศ์ซุ่ยของจีน
3	<small>ちゅうかぶんか</small> 中華文化	วัฒนธรรมจีน
4	<small>もちこ</small> 持ち込む	นำเข้ามา
5	<small>しみん</small> 市民	ประชาชน
6	<small>じゅうき</small> 什器	ภาชนะที่ใช้ในครัวเรือน, ของใช้ในครัวเรือน
7	<small>ねづ</small> 根付く	หยั่งรากลึก
8	<small>しょくじ</small> 食事を摂る	รับประทานอาหาร
9	<small>ふきゅう</small> 普及されていく	กลายเป็นที่นิยม
10	<small>かくにん</small> 確認する	ตรวจสอบ
11	<small>もち</small> 持つ	จับ
12	<small>いっほん</small> (お箸) <small>はし</small>	1 ช้อน (ตะเกียบ)
13	まっすぐに	ตรง (ไปข้างหน้า)
14	<small>ささ</small> 支える	ประคอง
15	～だけ	～เท่านั้น
16	<small>うご</small> 動かす	ขยับ
17	<small>こてい</small> 固定する	ยึดให้อยู่กับที่
18	<small>うえした</small> / <small>うえした</small> 上下 / 上下	สูงต่ำ, บนล่าง
19	<small>ふたほんめ</small> 二本目 (お箸)	ช้อนที่สอง (ตะเกียบ)
20	<small>とお</small> 通す	ผ่าน, ลอด
21	<small>はし</small> 箸先	ปลายตะเกียบ
22	<small>ととの</small> 整える	จัดเตรียม, ทำให้เรียบร้อย
23	<small>さんかっけい</small> 三角形	รูปสามเหลี่ยม

ตัวอย่าง ไวยากรณ์

1. ~方 ^{がた} วิธี...

~~V~~ ^{かた} ます + 方

例文：お箸の持ち方を教えます。

สอนวิธีจับตะเกียบ

2. に～ เป็นคำช่วยที่ชี้สถานที่ปลายทาง

สถานที่ปลายทาง / ทิศทาง + に + V

例文：家に帰ります。

กลับบ้าน

例文：上の箸を上下に動かします。

ขยับตะเกียบที่อยู่ด้านบน ขึ้น-ลง

3. ～にします กลายมาเป็น..., เปลี่ยนมาเป็น..., ตกลงจะเอา...

คำคุณศัพท์ い (เปลี่ยน い เป็น く)

คำคุณศัพท์ な (ตัด な ทิ้ง)

คำนาม

+ にします

例文：コーヒーにします。

จะเอากาแฟ

綺麗にします。

ทำให้สะอาด

よくします。

ทำให้ดี

ตัวอย่าง แบบสังเกตพฤติกรรมความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่น และเกณฑ์การให้คะแนน

คำชี้แจง

1. แบบสังเกตฉบับนี้ใช้เพื่อวัดความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่นของนักเรียน
2. ให้ครูเขียน ชื่อ-นามสกุล เลขที่ ชั้น และหัวข้อเรื่อง ลงในกระดาษคำตอบให้ชัดเจน
3. ลักษณะแบบสังเกตพฤติกรรมเป็นแบบประเมินความสามารถด้านการสื่อสาร 4 ด้าน
ที่ประกอบไปด้วยพฤติกรรมย่อย 7 ข้อ ซึ่งมีเกณฑ์การให้คะแนนแบบรูบรีค 5 ระดับ
4. ให้ครูทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องที่ตรงกับความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่น
ของนักเรียนมากที่สุด ซึ่งแบ่งเป็น 5 ระดับ

ชื่อ-นามสกุล.....เลขที่.....ชั้น.....
หัวข้อเรื่อง.....

รายการประเมิน	ระดับคะแนน					ข้อเสนอแนะเพิ่มเติม
	1	2	3	4	5	
1. การออกเสียง						
2. ไวยากรณ์						
3. คำศัพท์						
4. ความคล่องแคล่วในการใช้ภาษา						
5. ภาษาศาสตร์เชิงสังคม						
6. การเชื่อมระหว่างโครงสร้างเพื่อ สื่อความหมาย						
7. การใช้กลวิธีในการสื่อความหมาย						

เกณฑ์การให้คะแนน

ด้าน	คะแนน	ความหมาย
1. การออกเสียง	1	ออกเสียงพยัญชนะ สระ และเสียงสูงต่ำไม่ได้เลย
	2	ออกเสียงพยัญชนะ สระ และเสียงสูงต่ำผิดหลายครั้งมาก แต่เมื่อได้รับคำแนะนำจากเพื่อนที่รู้กว่าหรือครูก็สามารถแก้ไขและออกเสียงใหม่ได้ถูกต้องเป็นบางส่วน
	3	ออกเสียงพยัญชนะ สระ และเสียงสูงต่ำผิดหลายครั้ง แต่เมื่อได้รับคำแนะนำจากเพื่อนที่รู้กว่าหรือครูก็สามารถแก้ไขและออกเสียงใหม่ได้อย่างถูกต้อง
	4	ออกเสียงพยัญชนะ สระ และเสียงสูงต่ำผิดบางครั้ง แต่เมื่อได้รับคำแนะนำจากเพื่อนที่รู้กว่าหรือครูก็สามารถแก้ไขและออกเสียงใหม่ได้อย่างถูกต้อง
	5	ออกเสียงพยัญชนะ สระ และเสียงสูงต่ำผิดเพียงเล็กน้อย แต่เมื่อได้รับคำแนะนำจากเพื่อนที่รู้กว่าหรือครูก็สามารถแก้ไขและออกเสียงใหม่ได้อย่างถูกต้อง
2. ไวยากรณ์	1	จัดเรียงคำลงในลำดับตามหน้าที่ของคำผิดทั้งหมด
	2	มีการจัดเรียงคำลงในลำดับตามหน้าที่ของคำนั้น ๆ ผิดหลายครั้งมาก แต่เมื่อได้รับคำแนะนำจากเพื่อนที่รู้กว่าหรือครูก็สามารถแก้ไขใหม่ได้ถูกต้องเป็นบางส่วน
	3	มีการจัดเรียงคำลงในลำดับตามหน้าที่ของคำนั้น ๆ ผิดหลายครั้ง แต่เมื่อได้รับคำแนะนำจากเพื่อนที่รู้กว่าหรือครูก็สามารถแก้ไขและออกเสียงใหม่ได้อย่างถูกต้อง
	4	มีการจัดเรียงคำลงในลำดับตามหน้าที่ของคำนั้น ๆ ผิดเป็นบางครั้ง แต่เมื่อได้รับคำแนะนำจากเพื่อนที่รู้กว่าหรือครูก็สามารถแก้ไขใหม่ได้อย่างถูกต้อง
	5	มีการจัดเรียงคำลงในลำดับตามหน้าที่ของคำนั้น ๆ ผิดเพียงเล็กน้อย แต่เมื่อได้รับคำแนะนำจากเพื่อนที่รู้กว่าหรือครูก็สามารถแก้ไขใหม่ได้อย่างถูกต้อง

ด้าน	คะแนน	ความหมาย
3. คำศัพท์	1	ไม่เข้าใจความหมายของคำศัพท์และไม่สามารถเลือกใช้คำศัพท์ในสถานการณ์ต่าง ๆ ได้เลย
	2	ไม่ค่อยเข้าใจความหมายของคำศัพท์ และเลือกใช้คำศัพท์ในสถานการณ์ต่าง ๆ ผิดหลายครั้งมาก แต่เมื่อได้รับคำแนะนำจากเพื่อนที่รู้กว่าหรือครูก็สามารถแก้ไขใหม่ได้ถูกต้องเป็นบางส่วน
	3	เข้าใจความหมายของคำศัพท์ แต่เลือกใช้คำศัพท์ในสถานการณ์ต่าง ๆ ผิดหลายครั้ง แต่เมื่อได้รับคำแนะนำจากเพื่อนที่รู้กว่าหรือครูก็สามารถแก้ไขใหม่ได้อย่างถูกต้อง
	4	เข้าใจความหมายของคำศัพท์ แต่เลือกใช้คำศัพท์ในสถานการณ์ต่าง ๆ ผิดบางครั้ง แต่เมื่อได้รับคำแนะนำจากเพื่อนที่รู้กว่าหรือครูก็สามารถแก้ไขใหม่ได้อย่างถูกต้อง
	5	เข้าใจความหมายของคำศัพท์ แต่เลือกใช้คำศัพท์ในสถานการณ์ต่าง ๆ ผิดเล็กน้อย แต่เมื่อได้รับคำแนะนำจากเพื่อนที่รู้กว่าหรือครูก็สามารถแก้ไขใหม่ได้อย่างถูกต้อง
4. ความคล่องแคล่วในการใช้ภาษา	1	มีการหยุดเว้นช่วงในการสนทนาเป็นเวลานานมาก และพูดติด ๆ ขัด ๆ
	2	มีการหยุดเว้นช่วงในการสนทนาบ่อยครั้ง และพูดติด ๆ ขัด ๆ
	3	มีการหยุดเว้นช่วงในการสนทนาบางครั้ง และพูดติด ๆ ขัด ๆ บางครั้ง
	4	พูดต่อเนื่อง ชัดเจน แต่มีพูดสะดุดบางครั้ง
	5	พูดต่อเนื่อง ชัดเจน แต่มีพูดสะดุดบ้างเล็กน้อย

ด้าน	คะแนน	ความหมาย
5. ภาษาศาสตร์ เชิงสังคม	1	มีข้อผิดพลาดในการใช้คำและโครงสร้างประโยคให้เหมาะสมกับการประพจน์ปฏิบัติต่อกันของคนในสังคม ความเชื่อ ขนบธรรมเนียม ประเพณี และวัฒนธรรม ทุกครั้ง
	2	มีข้อผิดพลาดในการใช้คำและโครงสร้างประโยคให้เหมาะสมกับการประพจน์ปฏิบัติต่อกันของคนในสังคม ความเชื่อ ขนบธรรมเนียม ประเพณี และวัฒนธรรม หลายครั้งมาก แต่เมื่อได้รับคำแนะนำจากเพื่อนที่รู้กว่าหรือครูก็สามารถแก้ไขใหม่ได้ถูกต้องเป็นบางส่วน
	3	มีข้อผิดพลาดในการใช้คำและโครงสร้างประโยคให้เหมาะสมกับการประพจน์ปฏิบัติต่อกันของคนในสังคม ความเชื่อ ขนบธรรมเนียม ประเพณี และวัฒนธรรม หลายครั้ง แต่เมื่อได้รับคำแนะนำจากเพื่อนที่รู้กว่าหรือครูก็สามารถแก้ไขใหม่ได้อย่างถูกต้อง
	4	มีข้อผิดพลาดในการใช้คำและโครงสร้างประโยคให้เหมาะสมกับการประพจน์ปฏิบัติต่อกันของคนในสังคม ความเชื่อ ขนบธรรมเนียม ประเพณี และวัฒนธรรม บางครั้ง แต่เมื่อได้รับคำแนะนำจากเพื่อนที่รู้กว่าหรือครูก็สามารถแก้ไขใหม่ได้อย่างถูกต้อง
	5	มีความผิดพลาดในการใช้คำและโครงสร้างประโยคให้เหมาะสมกับการประพจน์ปฏิบัติต่อกันของคนในสังคม ความเชื่อ ขนบธรรมเนียม ประเพณี และวัฒนธรรม เพียงเล็กน้อย แต่เมื่อได้รับคำแนะนำจากเพื่อนที่รู้กว่าหรือครูก็สามารถแก้ไขใหม่ได้อย่างถูกต้อง

ด้าน	คะแนน	ความหมาย
6. การใช้โครงสร้าง ภาษาเพื่อสื่อ ความหมาย	1	ไม่สามารถเลือกใช้คำชนิดต่าง ๆ มาต่อเข้าด้วยกันตามโครงสร้างประโยค เวลา สถานที่หรือโอกาส เพื่อสื่อความหมายว่าใคร ทำอะไร ที่ไหน หรืออย่างไร ได้เลย
	2	การเลือกใช้คำชนิดต่าง ๆ มาต่อเข้าด้วยกันตามโครงสร้างประโยค เวลา สถานที่หรือโอกาส เพื่อสื่อความหมายว่าใคร ทำอะไร ที่ไหน หรืออย่างไร มีข้อผิดพลาดหลายครั้งมาก แต่เมื่อได้รับคำแนะนำจากเพื่อนที่รู้กว่าหรือครูก็สามารถแก้ไขได้ถูกต้อง เป็นบางส่วน
	3	การเลือกใช้คำชนิดต่าง ๆ มาต่อเข้าด้วยกันตามโครงสร้างประโยค เวลา สถานที่หรือโอกาส เพื่อสื่อความหมายว่าใคร ทำอะไร ที่ไหน หรืออย่างไร มีข้อผิดพลาดหลายครั้ง แต่เมื่อได้รับคำแนะนำจากเพื่อนที่รู้กว่าหรือครูก็สามารถแก้ไขได้อย่างถูกต้อง
	4	การเลือกใช้คำชนิดต่าง ๆ มาต่อเข้าด้วยกันตามโครงสร้างประโยค เวลา สถานที่หรือโอกาส เพื่อสื่อความหมายว่าใคร ทำอะไร ที่ไหน หรืออย่างไร มีข้อผิดพลาดบางครั้ง แต่เมื่อได้รับคำแนะนำจากเพื่อนที่รู้กว่าหรือครูก็สามารถแก้ไขได้อย่างถูกต้อง
	5	การเลือกใช้คำชนิดต่าง ๆ มาต่อเข้าด้วยกันตามโครงสร้างประโยค เวลา สถานที่หรือโอกาส เพื่อสื่อความหมายว่าใคร ทำอะไร ที่ไหน หรืออย่างไร มีข้อผิดพลาดเพียงเล็กน้อย แต่เมื่อได้รับคำแนะนำจากเพื่อนที่รู้กว่าหรือครูก็สามารถแก้ไขได้อย่างถูกต้อง
7. การใช้กลวิธีใน การสื่อความหมาย	1	ไม่สามารถใช้กลวิธีในการสื่อสารในรูปแบบของวัจนภาษา และอวัจนภาษาได้เลย
	2	สามารถใช้กลวิธีในการสื่อสารในรูปแบบของวัจนภาษา หรืออวัจนภาษาได้นิดหน่อย
	3	สามารถใช้กลวิธีในการสื่อสารในรูปแบบของวัจนภาษา หรืออวัจนภาษาได้ แต่การสนทนามีการหยุดกลางหลายครั้ง
	4	สามารถใช้กลวิธีในการสื่อสารในรูปแบบของวัจนภาษา หรืออวัจนภาษาได้ แต่การสนทนามีการหยุดกลางบางครั้ง
	5	สามารถใช้กลวิธีในการสื่อสารในรูปแบบของวัจนภาษา หรืออวัจนภาษาได้ แต่การสนทนามีการหยุดกลางคั่นเล็กน้อย

ตัวอย่าง แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่น และเกณฑ์การให้คะแนน

คำชี้แจง

1. แบบทดสอบฉบับนี้ใช้เพื่อวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นของนักเรียน
2. ให้นักเรียนเขียน ชื่อ – นามสกุล เลขที่ ลงในกระดาษคำตอบให้ชัดเจน
3. ลักษณะข้อสอบเป็นปรนัยแบบเลือกตอบชนิด 4 ตัวเลือก จำนวน 30 ข้อ และมีเกณฑ์การให้คะแนน โดยแต่ละข้อ หากตอบถูกได้ 1 คะแนน ตอบผิดหรือไม่ตอบ หรือตอบเกินได้ 0 คะแนน
4. ให้นักเรียนอ่านคำถามแต่ละข้อให้เข้าใจ เลือกคำตอบที่ถูกต้องที่สุดเพียงคำตอบเดียวจากตัวเลือก ก. ข. ค. หรือ ง. โดยทำเครื่องหมายกากบาท (X) ลงในกระดาษคำตอบที่แจกให้ เช่น ถ้านักเรียนเลือกตอบตัวเลือก ข. ให้ปฏิบัติดังนี้

ข้อ	ก	ข	ค	ง
00.		X		

กรณีเปลี่ยนคำตอบให้นักเรียนทำเครื่องหมาย = ทับลงรอยเดิมก่อนทุกครั้ง แล้วจึงขีดคำตอบใหม่ ดังนี้

ข้อ	ก	ข	ค	ง
00.		X		X

5. อย่าขีดเขียนตัวอักษรหรือทำเครื่องหมายใด ๆ ลงในแบบทดสอบฉบับนี้
6. เมื่อนักเรียนทำแบบทดสอบเสร็จเรียบร้อยแล้ว ให้นักเรียนนำแบบทดสอบพร้อมกระดาษคำตอบส่งคืนครูผู้ดำเนินการสอบ
7. ถ้านักเรียนมีข้อสงสัยในการทำแบบทดสอบ ให้ยกมือถามครูผู้ดำเนินการสอบ

ตัวอย่าง ข้อสอบด้านความรู้

1. ข้อใดกล่าวถึงวัฒนธรรมความเชื่อเกี่ยวกับการใช้ "ตะเกียบ" ของชาวญี่ปุ่นไม่ถูกต้อง
 - ก. ห้ามใช้ตะเกียบลากหรือเลื่อนจานอาหาร เพราะเป็นการแสดงความไม่เคารพต่ออาหาร ซึ่งเป็นสิ่งของจากธรรมชาติ เพราะคนญี่ปุ่นมีความเชื่อว่าทุกสรรพสิ่งล้วนแล้วแต่มีดวงวิญญาณสถิตอยู่เสมอ
 - ข. ห้ามใช้ตะเกียบจิ้มแทงลงบนชิ้นอาหารเพื่อส่งเข้าปาก เพราะชาวญี่ปุ่นเชื่อว่าพฤติกรรมแบบนี้เปรียบได้กับพวกโจรสลัดซึ่งขุดสุสานเพื่อหาสมบัติ
 - ค. ห้ามปักตะเกียบไว้บนข้าว เพราะถือเป็นการให้อาหารแก่ผู้ตาย
 - ง. ห้ามรับหรือส่งต่ออาหารด้วยตะเกียบ เพราะในวัฒนธรรมญี่ปุ่นหลังจากฉาปนกิจศพจะมีพิธีการให้ญาติใช้ตะเกียบคีบอัฐิส่งต่อกันก่อนจะบรรจุลงในโกศ ดังนั้นการรับหรือส่งต่ออาหารด้วยตะเกียบจึงเป็นสิ่งที่ไม่ควรทำอย่างยิ่งในการรับประทานอาหาร

2. ความน่าสนใจของ 風呂敷 ふろしき คืออะไร
 - ก. การดัดแปลงเสื้อผ้าเก่าเป็นของใช้
 - ข. การนำผ้าเก่า ๆ มารีไซเคิลเป็นของใช้ในบ้าน
 - ค. การนำผ้าไปห่ออะไรก็ได้ รูปทรงใดก็ได้ อาศัยแค่จินตนาการกับเทคนิคการผูก พับ จับ ม้วน เท่านั้น
 - ง. ศิลปะการห่อของขวัญด้วยกระดาษ

ตัวอย่าง ข้อสอบด้านความเข้าใจ

1. ข้อใดกล่าวถึงวัฒนธรรมการรับประทานอาหารของชาวญี่ปุ่นถูกต้อง

- ก. ก่อนรับประทานอาหารชาวญี่ปุ่นจะพนมมือและพูดว่า 「いただきます」 เพราะเป็นการแสดงความขอบคุณคนที่มีส่วนในมื้ออาหาร และวัตถุดิบในมื้ออาหารไม่ว่าจะเป็นสัตว์และพืชผักผลไม้ที่เสียสละชีวิตเพื่อต่อชีวิตของเราในแต่ละมื้ออาหาร
- ข. ก่อนรับประทานอาหาร ชาวญี่ปุ่นจะพนมมือและพูดว่า 「お疲れ様です」 เพราะเป็นการแสดงความขอบคุณทุกคนที่มีส่วนเกี่ยวข้องในการทำอาหารให้รับประทาน
- ค. หลังรับประทานอาหาร ชาวญี่ปุ่นจะพนมมือและพูดว่า 「おいしい」 เพราะเป็นการแสดงความขอบคุณต่อผู้ที่จัดซื้อ จัดเตรียมวัตถุดิบ และทำอาหาร
- ง. ก่อนรับประทานอาหารชาวญี่ปุ่นจะพนมมือและพูดว่า 「ただいます」 เพราะเป็นการแสดงความขอบคุณต่อชาวนา ชาวไร่ ชาวสวน ชาวประมง คนเลี้ยงสัตว์ และผู้ที่ปรุงอาหารที่มีส่วนทำให้ได้มีอาหารรับประทานกัน

2. จงเรียงลำดับวิธีการชงมัทฉะต่อไปนี้ให้ถูกต้อง

1. เทน้ำร้อนลงไปประมาณเศษ 1 ส่วน 4 ของถ้วย
2. ใช้ไม้แปรงชงชาค่อย ๆ คนให้มัทฉะผสมเข้ากันกับน้ำร้อน
3. ใส่ผงมัทฉะลงไปถ้วยชา 2 ช้อน
4. ตีให้ชาเกิดฟองโดยหักข้อมือของมือที่ถือไม้แปรงชงชาลงมาและขยับข้อมือไปด้านหลังและหลังสลับกันไปมาอย่างรวดเร็ว
5. เมื่อตีชาและน้ำร้อนจนเป็นเนื้อเดียวกัน และชาเกิดฟองที่ละเอียดแล้วก็ค่อย ๆ ดึงไม้แปรงชงชาออกจากถ้วยชา
6. ช้อนถ้วยชาและไม้แปรงชงชา

ก. 4, 5, 3, 2, 1, 6

ค. 3, 1, 6, 4, 5, 2

ข. 6, 3, 1, 2, 4, 5

ง. 5, 1, 6, 4, 2, 3

ตัวอย่าง ข้อสอบด้านการประยุกต์ใช้

1. ถ้าไม่มีที่วางตะเกียบ สามารถประยุกต์ใช้สิ่งใดแทนที่วางตะเกียบได้
 - ก. พับซองตะเกียบกระดาษให้เป็นที่วางตะเกียบแทน
 - ข. นำผ้าถ้วยชุปมาใช้แทน โดยวางตะเกียบเอาไว้บนผ้าถ้วยน้ำชุป
 - ค. นำถ้วยข้าวมาใช้แทน โดยวางตะเกียบไว้บนถ้วยชามข้าว
 - ง. นำขวดน้ำมาใช้แทน โดยเสียบตะเกียบไว้ข้างในขวด

2. ข้อใดคือการนำหลักคำสอนในพิธีชงชาที่ว่า 「わび・さび」 มาประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวันได้อย่างถูกต้อง
 - ก. หนีความทุกข์ด้วยการแสวงหาความสุข
 - ข. สร้างหนทางแห่งความสุขด้วยการไม่ยึดติดและปล่อยวาง
 - ค. การปลดทุกข์ด้วยการอ่อนน้อมบูชาสิ่งศักดิ์สิทธิ์
 - ง. การระงับความโกรธด้วยการฝึกการควบคุมลมหายใจ

ตัวอย่าง ข้อสอบด้านการวิเคราะห์

1. ประเทศไทยมีผ้าสราฟัดประโยชน์อย่างเช่นฟูโรซิกหรือไม้ และใช้ทำอะไรได้บ้าง
 - ก. มี คือ ผ้ามัดหมี่ที่ย้อมด้วยสีธรรมชาติ สามารถนำมาตัดเย็บเป็น ผ้าชิ้น เสื้อ กางเกง เป็นต้น
 - ข. มี คือ ผ้ามัดย้อมซึ่งใช้เทคนิคการทำลวดลายโดยการมัด การพับ การเย็บ และใช้อุปกรณ์อื่น ๆ ให้เป็นลวดลายตามที่ต้องการ สามารถนำมาตัดเย็บเป็น กระเป๋า หมวก รองเท้า เป็นต้น
 - ค. มี คือ ผ้าไหมที่ถักทอขึ้นจากเส้นใยไหม สามารถนำมาตัดเย็บเป็น ผ้าพันคอ กลองผ้า เป็นต้น
 - ง. มี คือ ผ้าขาวม้า สามารถนำมาผูกทำเปด ห่อของแทนย่าม โปกคีระกะกันแดด เป็นต้น

2. ทำไมตะเกียบของญี่ปุ่นมีลักษณะปลายแหลมกว่าตะเกียบของไทย

- ก.) เพราะชาวญี่ปุ่นนิยมกินปลาและปลาเป็นเมนูที่อยู่ในมื้ออาหารหลักประจำ ดังนั้นตะเกียบปลายเรียวแหลมจึงมีประโยชน์ในการเลาะก้างปลา
- ข. เพราะป้องกันการลอบสังหาร
- ค. เพราะชาวญี่ปุ่นมักรับประทานอาหารรวมกันในครอบครัว โดยจะวางกับข้าวไว้กลางโต๊ะหมุน ดังนั้นตะเกียบที่ปลายเรียวแหลมจึงทำให้สามารถคีบอาหารได้สะดวก
- ง. เพราะทำความสะอาดได้ง่าย

เกณฑ์การให้คะแนน

มีเกณฑ์การให้คะแนนแบบ 0, 1

ภาคผนวก ค

ค่าความยากง่าย (p) ค่าอำนาจจำแนก (r) และค่าความเชื่อมั่น (r_{tt})

ตารางที่ 12 ค่าความยากง่าย (p) ค่าอำนาจจำแนก (r) และค่าความเชื่อมั่น (r_{tt})
ของแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่น (จำนวน 30 ข้อ)

ข้อ	ค่าความยากง่าย (p)	ค่าอำนาจจำแนก (r)	ข้อ	ค่าความยากง่าย (p)	ค่าอำนาจจำแนก (r)
1	0.64	0.33	16	0.36	0.58
2	0.64	0.33	17	0.56	0.50
3	0.68	0.25	18	0.68	0.25
4	0.32	0.33	19	0.52	0.42
5	0.64	0.33	20	0.64	0.33
6	0.64	0.33	21	0.64	0.33
7	0.28	0.42	22	0.64	0.33
8	0.68	0.25	23	0.56	0.50
9	0.48	0.33	24	0.80	0.33
10	0.48	0.33	25	0.36	0.42
11	0.44	0.58	26	0.60	0.42
12	0.52	0.25	27	0.48	0.67
13	0.68	0.25	28	0.56	0.50
14	0.36	0.25	29	0.52	0.42
15	0.36	0.25	30	0.52	0.42

ค่าความเชื่อมั่น (r_{tt}) ของแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นทั้งฉบับ เท่ากับ .80

ภาคผนวก ง

1. ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยคะแนนความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่นรายบุคคล ก่อนเรียน และหลังเรียน
2. ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นรายบุคคล ก่อนเรียน และหลังเรียน

**ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยคะแนนความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่น
รายบุคคล ก่อนเรียนและหลังเรียน**

ตารางที่ 13 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยคะแนนความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่นรายบุคคล
ก่อนเรียนและหลังเรียน

คนที่	ผลคะแนน (คะแนนเต็ม 20 คะแนน)		ค่าเฉลี่ยคะแนนความสามารถด้านการพูดภาษาญี่ปุ่น			
	ก่อนเรียน	หลังเรียน	\bar{X}		SD	
			ก่อนเรียน	หลังเรียน	ก่อนเรียน	หลังเรียน
1	7	20	1.75	5.00	1.64	0.00
2	6	17	1.50	4.25	1.10	0.41
3	8	20	2.00	5.00	0.82	0.00
4	7	20	1.75	5.00	1.64	0.00
5	6	20	1.50	5.00	1.10	0.00
6	6	18	1.50	4.50	1.10	0.52
7	6	19	1.50	4.75	1.10	0.55
8	6	18	1.50	4.50	1.10	0.52
9	6	19	1.50	4.75	1.10	0.41
10	9	20	2.25	5.00	0.55	0.00
11	6	20	1.50	5.00	1.10	0.00
12	6	19	1.50	4.75	1.10	0.55
13	6	18	1.50	4.50	1.10	0.52
14	6	20	1.50	5.00	1.10	0.00
15	6	19	1.50	4.75	1.10	0.41
16	10	20	2.50	5.00	1.10	0.00
17	6	18	1.50	4.50	1.10	0.52
18	7	18	1.75	4.50	0.98	0.52
19	9	20	2.25	5.00	1.33	0.00
20	6	20	1.50	5.00	1.10	0.00
21	9	20	2.25	5.00	1.33	0.00
22	8	19	2.00	4.75	1.51	0.55
23	6	20	1.50	5.00	1.10	0.00
24	8	20	2.00	5.00	0.82	0.00
25	8	20	2.00	5.00	0.82	0.00
	ค่าเฉลี่ยรวม		6.96	19.28	1.62	0.88

**ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่น
รายบุคคล ก่อนเรียนและหลังเรียน**

ตารางที่ 14 ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่นรายบุคคล
ก่อนเรียนและหลังเรียน

คนที่	ผลคะแนน (คะแนนเต็ม 20 คะแนน)		ค่าเฉลี่ยคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาญี่ปุ่น			
	ก่อนเรียน	หลังเรียน	\bar{X}		SD	
			ก่อนเรียน	หลังเรียน	ก่อนเรียน	หลังเรียน
1	18	28	4.50	7.00	0.58	0.00
2	12	21	3.00	5.25	1.41	1.26
3	17	25	4.25	6.25	0.50	0.50
4	18	25	4.50	6.25	1.00	0.50
5	11	24	2.75	6.00	0.50	0.00
6	14	24	3.50	6.00	0.58	0.00
7	14	27	3.50	6.75	0.58	0.50
8	12	21	3.00	5.25	0.00	1.89
9	11	26	2.75	6.50	0.96	1.29
10	20	29	5.00	7.25	0.00	0.96
11	19	24	4.75	6.00	0.50	0.00
12	16	25	4.00	6.25	0.82	0.50
13	12	22	3.00	5.50	0.82	0.58
14	13	25	3.25	6.25	0.50	0.50
15	16	21	4.00	5.25	0.00	0.50
16	22	25	5.50	6.25	0.58	0.50
17	11	21	2.75	5.25	0.50	0.50
18	19	30	4.75	7.50	0.50	1.00
19	11	27	2.75	6.75	0.96	0.50
20	18	24	4.50	6.00	0.58	0.82
21	20	26	5.00	6.50	0.82	1.00
22	16	29	4.00	7.25	0.82	0.50
23	19	25	4.75	6.25	0.50	0.96
24	20	28	5.00	7.00	0.00	0.82
25	17	28	4.25	7.00	0.50	0.82
	ผลเฉลี่ยรวม		15.84	25.20	12.06	7.08

ประวัติการศึกษา

- พ.ศ. 2545 การศึกษาบัณฑิต (ภาษาอังกฤษ)
สถาบันราชภัฏเชียงใหม่
- พ.ศ. 2547 1 year Pre-Intermediate Japanese Course
Chiang Mai Etou Japanese Language School
- พ.ศ. 2553 Japanese Language and Business Base of
Japan Course
Tayama NGO Corporation Practice School
- พ.ศ. 2558 การศึกษามหาบัณฑิต (การสื่อสารและวัฒนธรรมญี่ปุ่น)
สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์
- พ.ศ. 2563 การศึกษาดุษฎีบัณฑิต (หลักสูตรและการสอน)
มหาวิทยาลัยบูรพา