

A Development of Students' English Reading Skills through Task-Based Integrated with Virtual Camp

Pugpimon Panyakham¹, Apicha Paladkong², Kanasatra Kaewsanthip³

Abstract

This action research aimed to enhance the reading comprehension abilities of teacher trainees, with the goal of achieving a CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) B1 level of proficiency in the reading skill. The main objective of this research was to compare the average scores before and after using a cycle of task-based activities which were administered through a virtual camp with a total of 425 participants actively engaged in the development of their reading skills. The activities were organized into three distinct phases: pre-task, during the task, and post-task. The primary statistic for assessment was the average percentage of participants who achieved a B1 proficiency level in the CEFR test. In the initial placement test, only 1.2% of participants achieved the B1 level. Upon completing the first cycle of activities, the main problem was the participants' limited range of vocabulary. Post-activity evaluation showed an improvement, with 13% of participants now attaining the B1 level. In the second cycle, syntactic knowledge posed a significant obstacle. After completing this phase, 33% of participants reached the B1 proficiency level. Finally, upon completion of the final cycle, which focused on issues related to discourse, 55% of the participants achieved the B1 level.

Keywords: English Reading, Task-Based Integrated, Virtual Camp, Syntax, Discourse

¹ Instructor, English Program, Faculty of Education, Loei Rajabhat University, Loei Province, Thailand

² Instructor, English Program, Faculty of Education, Loei Rajabhat University, Loei Province, Thailand

³ Instructor, English Program, Department of Humanities, Faculty of Humanities and Social Sciences, Loei Rajabhat University, Loei Province, Thailand

Corresponding Author e-mail: Pugpimon.kum@lru.ac.th

Received: 9 September 2023; Revised: 28 December 2023; Accepted: 23 February 2024

การพัฒนาทักษะการอ่านภาษาอังกฤษโดยใช้ กิจกรรมเป็นฐานบูรณาการร่วมกับค่ายเสมือนจริง

พัทตร์พิมล ปัญญาคำ⁴, อภิชา ปลัดทอง⁵, กรรณศาสตร์ แก้วแสนทิพย์⁶

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้เป็นวิจัยเชิงปฏิบัติการ (Action Research) เพื่อพัฒนาความสามารถด้านการอ่านภาษาอังกฤษของนักศึกษาครูให้ถึงระดับ B1 ตามกรอบมาตรฐานการประเมินความสามารถทางภาษาจากประเทศในกลุ่มสหภาพยุโรป (CEFR) จุดประสงค์การวิจัยเพื่อเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยของผู้เรียนก่อนและหลังได้รับการพัฒนาด้วยการเรียนรู้ภาษาอังกฤษโดยใช้กิจกรรมเป็นฐานบูรณาการร่วมกับค่ายเสมือนจริง จำนวน 3 วงจร มีประชากรจำนวน 425 คน ภายในแต่ละวงจรแบ่งกิจกรรมเป็นขั้นก่อนปฏิบัติงาน ระหว่างปฏิบัติงาน ขั้นหลังปฏิบัติงาน สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลคือค่าร้อยละของผู้ที่สอบได้ในระดับ B1 ผลการวิจัยมีดังต่อไปนี้ ในการสอบวัดความรู้เบื้องต้น (Placement Test) ผู้เข้าร่วมมีคะแนนความสามารถภาษาอังกฤษที่ B1 คิดเป็น ร้อยละ 1.2 ของผู้เข้าร่วมทั้งหมด ส่วนผลการวิจัยพบว่ามีจำนวนผู้ทำคะแนนการอ่านได้ถึงระดับ B1 เพิ่มขึ้น ในแต่ละวงจรมีดังต่อไปนี้ วงจรที่ 1 พบว่าผู้เข้าร่วมประสบปัญหาในด้านคำศัพท์ หลังจบการพัฒนาในวงจรที่ 1 ผู้เข้าร่วมได้รับการอบรมโดยเน้นในเรื่องคำศัพท์ คะแนนความสามารถภาษาอังกฤษที่ B1 คิดเป็นร้อยละ 13 วงจรที่ 2 ได้พัฒนาเรื่องการสร้างประโยค (Syntax) ผลการสอบได้คะแนนระดับ B1 คิดเป็นร้อยละ 33 วงจรที่ 3 หลังพัฒนาเรื่องการศึกษาหน่วยในภาษาที่อยู่ในระดับข้อความจากการใช้บริบทหรือสถานการณ์ (Discourse) ผู้เรียนได้ระดับ B1 ร้อยละ 55 ของจำนวนผู้เรียนทั้งหมด

คำสำคัญ: การอ่านภาษาอังกฤษ, กิจกรรมเป็นฐานบูรณาการ, ค่ายเสมือนจริง, การสร้างประโยค, การใช้บริบทหรือสถานการณ์

⁴ อาจารย์สาขาภาษาอังกฤษ คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเลย จังหวัดเลย ประเทศไทย

⁵ อาจารย์สาขาภาษาอังกฤษ คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเลย จังหวัดเลย ประเทศไทย

⁶ อาจารย์สาขาภาษาอังกฤษ ภาควิชามนุษยศาสตร์ คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเลย จังหวัดเลย ประเทศไทย

บทนำ

ในปัจจุบันรูปแบบการเรียนการสอนได้เปลี่ยนแปลงไปอย่างรวดเร็วโดยเฉพาะในช่วงครึ่งทศวรรษที่ผ่านมาเนื่องจากสถานการณ์การระบาดของโควิดที่ทำให้เกิดข้อจำกัดในการเรียนในรูปแบบปกติ ทางเลือกในการเข้าถึงการเรียนการสอนจึงเกิดขึ้นมากมาย เช่น การเรียนการสอนผ่านระบบออนไลน์ โดยใช้เทคโนโลยีเป็นเครื่องมือ การเรียนผ่านระบบออนไลน์ต่างมีข้อดีและข้อเสีย โดยข้อดีของการเรียนออนไลน์คือการเข้าถึงการเรียนรู้ได้ในทุกที่ทุกเวลา มีความยืดหยุ่นในการเรียน สะดวกสบายกับผู้เรียนและผู้สอน และเป็นการศึกษาที่เปิดโอกาสสำหรับ ทุกคนในทุกส่วนของโลก (Institute for Career Studies, 2021) คำถามที่ตามมาคือการเรียนผ่านระบบออนไลน์ทำให้ประสิทธิภาพในการเรียนรู้ลดลงหรือไม่ เพราะการเรียนรู้ผ่านระบบออนไลน์อาจทำให้ประสิทธิภาพลดลง การเรียนในห้องเรียนที่อาจมีข้อจำกัด เช่น ความไม่พร้อมในด้านการเชื่อมต่อเครือข่ายอินเทอร์เน็ต อย่างไรก็ตามในช่วงวิกฤตที่ผ่านมาการเรียนออนไลน์นับว่าเป็นทางเลือกที่เหมาะสมที่สุดในการแก้ปัญหาเฉพาะหน้าในการจัดการเรียนการสอนที่มีข้อจำกัดในเรื่องการรวมกลุ่มได้ ในส่วนการเรียนการสอนภาษาอังกฤษการสอนทักษะที่มีความท้าทายมากอีกทักษะหนึ่งผ่านระบบออนไลน์คือการสอนการอ่านภาษาอังกฤษเพราะต้องใช้ทักษะในหลายด้าน ดังนั้นจึงทำให้เกิดปัญหาในการสอนการอ่านผ่านระบบออนไลน์เพราะผู้เรียนต้องเผชิญกับการที่ไม่สามารถมีส่วนร่วมได้อย่างใกล้ชิด อีกทั้งการอ่านอาจเป็นเรื่องน่าเบื่อและขาดแรงจูงใจรวมทั้งการเรียนออนไลน์นั้นเต็มไปด้วยบรรยากาศที่เบี่ยงเบนความสนใจ ทำให้ผู้เรียนขาดความกระตือรือร้นในการอ่าน (Sideridis et al., 2006)

ดังนั้นผู้วิจัยจึงเล็งเห็นว่าการจัดการเรียนรู้ด้วยกิจกรรมเป็นฐาน (Task based Activity) โดยบูรณาการร่วมกับค่ายเสมือนจริง (Virtual Camp) ผ่านการเรียนออนไลน์จากข้างต้นมีแนวโน้มที่จะช่วยในการเรียนรู้ในสถานการณ์ที่สิ่งแวดล้อมไม่เอื้อให้เกิดแรงบันดาลใจในการเรียนรู้ เพราะการเรียนด้วยการใช้กิจกรรมเป็นฐาน ร่วมกับค่ายเสมือนจริงนั้นผู้เรียนจะสามารถซึมซับบรรยากาศกิจกรรมเชิงโต้ตอบที่ตอบโจทย์การใช้สถานการณ์ในชีวิตจริง สามารถมีส่วนร่วมในกิจกรรมการอ่านที่หลากหลาย การมีส่วนร่วมในการอภิปรายเสมือนจริง การแก้ปัญหาเกี่ยวกับการเรียนการสอนทักษะการอ่าน (Candlin, 1987, as cited in Candlin & Murphy, 1987)

งานวิจัยนี้จึงมีจุดประสงค์เพื่อเพิ่มพูนความรู้การอ่านภาษาอังกฤษสำหรับผู้เรียนโดยการบูรณาการร่วมกันระหว่างวิธีการสอนการอ่านด้วยการใช้กิจกรรมเป็นฐานและค่ายเสมือนจริง และศึกษาผลที่เกิดกับการพัฒนาการอ่านภาษาอังกฤษโดยการออกแบบตามกรอบแนวคิดเชิงทฤษฎีการเรียนรู้เชิงสังคมและวัฒนธรรมตามแนวคิดของ Vygotskian's Sociocultural Theory (Vygotsky, 1978) ซึ่งนำไปสู่กรอบแนวคิดการจัดการเรียนรู้ภาษาอังกฤษโดยใช้กิจกรรมการเรียนรู้แบบมุ่งปฏิบัติงานตามด้วยกิจกรรมค่ายเสมือนจริงเพื่อพัฒนาภาษาอังกฤษ การเรียนรู้เชิงสังคมและวัฒนธรรมของ Vygotsky (1978) มีพื้นฐานแนวคิดที่ว่า การเรียนรู้เป็นกระบวนการทางสังคมซึ่งเป็นแหล่งปัญญาของมนุษย์ การเรียนรู้ก่อให้เกิดพัฒนาการทางความคิดและปัญญา และการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมมีบทบาทหลักในการพัฒนาความคิดและปัญญา นั่นคือ การเรียนรู้เริ่มจากการเรียนรู้ตามลำพังจากนั้นผู้เรียนที่เพิ่งเรียนรู้ใหม่จะได้รับการชี้แนะจากสังคมหรือบุคคลอื่นในสังคมที่

มีประสบการณ์มากกว่าและได้รับการพัฒนาตามศักยภาพของตนเอง การเรียนรู้จะเกิดขึ้นได้อย่างมีความหมายเมื่อกระบวนการเรียนรู้เกิดขึ้นในบริบทที่เป็นจริงเนื่องจากพัฒนามาจากสภาพชีวิตจริง (Real World) เป็นการเชื่อมโยงความรู้ที่ได้รับจากสถานศึกษากับประสบการณ์ที่ได้รับจากการปฏิบัติในชีวิตจริง จากแนวคิดดังกล่าวนำสู่การดำเนินการทางวิจัยในการพัฒนาการอ่านภาษาอังกฤษของผู้เรียนด้วยการบูรณาการเรื่องงานกิจกรรมและค่ายเสมือนจริงจึงสอดคล้องกับแนวคิดพื้นฐานของทฤษฎี Vygotskian's Sociocultural Theory โดยให้ผู้เรียนโดยส่วนมากมีพื้นฐานความรู้ที่เหมือนกัน นอกจากนี้เป็นสิ่งที่สร้างแรงจูงใจในการอ่านให้กับผู้เรียนมากขึ้น นอกจากนี้กิจกรรมการพัฒนาการอ่านภาษาอังกฤษสำหรับผู้เรียนโดยใช้กิจกรรมการเรียนรู้แบบมุ่งปฏิบัติงานบูรณาการด้วยกิจกรรมค่ายเสมือนจริง จะสามารถพัฒนาความสามารถด้านการอ่านภาษาอังกฤษของผู้เรียนให้ถึงระดับ B1 ตามกรอบมาตรฐาน การประเมินความสามารถทางภาษาจากประเทศในกลุ่มสหภาพยุโรป หรือ CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) ซึ่งเป็นเกณฑ์ประเมินความสามารถด้านภาษาที่ได้รับการยอมรับอย่างแพร่หลายอย่างเป็นสากล นอกจากนี้สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานได้กำหนดแนวปฏิบัติในการปฏิรูปการเรียนการสอนภาษาอังกฤษตามนโยบายในแต่ละด้าน เพื่อให้หน่วยงานทุกสังกัดที่จัดการศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานทั้งในส่วนกลางสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา และสถานศึกษานำไปดำเนินการให้บรรลุเป้าหมาย โดยเฉพาะกับนักศึกษาครูที่เมื่อจบการศึกษาควรจะต้องอยู่ที่ระดับ B1 นั้นจะสามารถเข้าใจใจความสำคัญและหัวข้อต่างๆ ไปที่ตนเองสนใจ ทั้งการฟัง พูด อ่าน เขียน สามารถสื่อสารแบบลงรายละเอียดในเรื่องต่างๆ ได้ชัดเจนมากขึ้น ดังนั้นผู้วิจัยจึงกำหนดเป้าหมายในการพัฒนาความรู้ความสามารถด้านการอ่านภาษาอังกฤษของนักศึกษาครูที่เข้าร่วมโครงการจำนวน 425 คน ให้มีความรู้ความสามารถในระดับ B1 หรือระดับกลางตอนปลาย (Upper Intermediate Level)

คำถามวิจัย

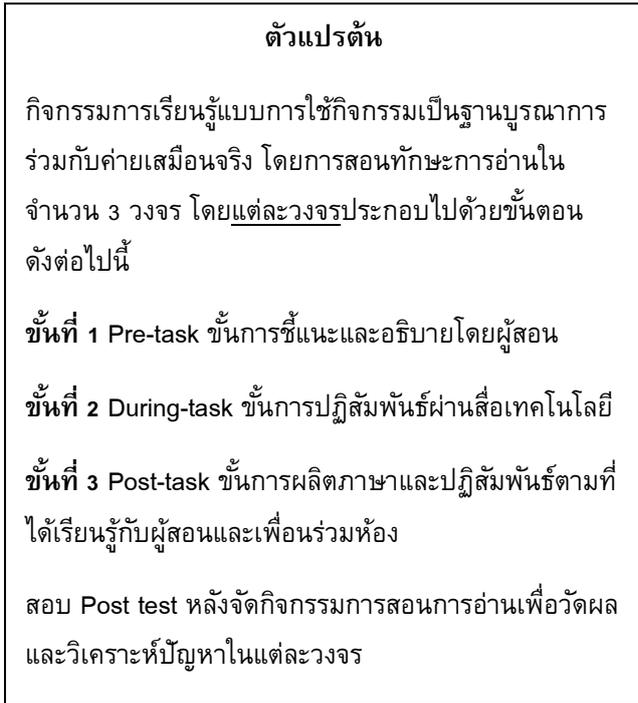
ทักษะการอ่านภาษาอังกฤษของนักศึกษาเพิ่มขึ้นหลังได้รับการพัฒนาด้วยการเรียนรู้ภาษาอังกฤษโดยใช้กิจกรรมเป็นฐานบูรณาการร่วมกับค่ายเสมือนจริงหรือไม่

วัตถุประสงค์วิจัย

เพื่อเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยของผู้เรียนก่อนและหลังได้รับการพัฒนาด้วยการเรียนรู้ภาษาอังกฤษโดยใช้กิจกรรมเป็นฐานบูรณาการร่วมกับค่ายเสมือนจริง

กรอบแนวคิด

ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยใช้เนื้อหาในภาษาอังกฤษในชีวิตประจำวันเป็นกรอบแนวคิดโดยแสดงการเชื่อมโยงความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรต้นและตัวแปรตามดังภาพประกอบ 1



แผนผังที่ 1 : กรอบแนวคิดการจัดการเรียนรู้โดยใช้วิธีการที่เรียกว่า กิจกรรมการจัดการเรียนรู้แบบใช้กิจกรรมเป็นฐาน

จากแผนผังที่ 1 ตัวแปรต้นคือกิจกรรมการเรียนรู้ในรูปแบบการใช้กิจกรรมเป็นฐานบูรณาการร่วมกับค่ายเสมือนจริง โดยการสอนทักษะการอ่านในจำนวน 3 วงจร โดยประกอบไปด้วยขั้นตอนดังต่อไปนี้ขั้นที่ 1 ขั้นก่อนปฏิบัติงาน (Pre-task Stage) ขั้นชี้แนะและอธิบายโดยผู้สอน ขั้นที่ 2 ระหว่างปฏิบัติงาน (During-task Stage) เป็นขั้นการปฏิสัมพันธ์ผ่านสื่อเทคโนโลยี เช่น ผ่านโปรแกรม Zoom หรือ โปรแกรมเกมส์ต่างๆ นำโดยผู้สอน และขั้นที่ 3 ขั้นหลังปฏิบัติงาน (Post-task Stage) ผลิตภาษาและปฏิสัมพันธ์ตามที่ได้เรียนรู้กับผู้สอนและเพื่อนร่วมห้อง ตัวแปรตามคือการอ่านภาษาอังกฤษตามกรอบมาตรฐาน CEFR ได้รับการพัฒนาขึ้นไปในระดับ B1

การทบทวนวรรณกรรม

การอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ

1. ความหมายของการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ

การอ่านคือกระบวนการเชิงโต้ตอบโดยมีการเริ่มต้นจากกระบวนการระดับพื้นฐานที่สุด (Bottom-up) ไปสู่ระดับสูง (Top-down) กระบวนการพื้นฐานที่สำคัญคือการรู้จักความหมายคำในข้อความพร้อมกับไวยากรณ์ที่เกี่ยวข้อง ซึ่งเป็นการรู้จักคำอย่างเป็นอัตโนมัติ ซึ่งในลำดับนี้จะเป็นพื้นฐานสำหรับกระบวนการประมวลผลในระดับสูงกล่าวคือการสร้างความหมายในกระบวนการอย่างมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างข้อมูลกับข้อความที่กำลังถูกอ่าน ความรู้ของผู้อ่านเกี่ยวกับภาษา เนื้อหาและทักษะและกลยุทธ์ในการประมวลผล (Alderson, 2000; Bråten, 2007; Grabe, 1999; Koda, 2005) ส่วน Ngabut (2015) กล่าวว่า การอ่านเพื่อความเข้าใจประกอบไปด้วยข้อมูลสองส่วนคือ ส่วนแรกเป็นข้อมูลที่ปรากฏในเนื้อหาบทอ่าน และส่วนที่สองคือข้อมูลที่ผู้อ่านมีความรู้เดิมอยู่แล้ว ดังนั้นผู้อ่านจะสามารถอ่านเนื้อหาเข้าใจได้จำเป็นต้องมีประสบการณ์และความรู้เดิมบางอย่างที่เกี่ยวข้อง

กับเรื่องทีอ่านนั้น ดังนั้น ปัจจัยสำคัญที่ช่วยส่งเสริมการอ่านเพื่อความเข้าใจคือ ความรู้ ประสบการณ์เดิมที่เกี่ยวข้องกับเรื่องราวทีอ่าน ความรู้เดิมอาจเป็นเพียงรับรู้ข้อมูลบางส่วนเบื้องต้นแล้วนำมาทำความเข้าใจกับความรู้ ประสบการณ์ใหม่จากเนื้อหาเรื่องราวทีได้อ่าน การอ่านจึงสามารถบรรลุวัตถุประสงค์หลักได้คือ อ่านแล้วเข้าใจเรื่องราว เข้าใจเป้าหมาย เข้าใจเนื้อหาทีผู้เขียนต้องการสื่อสาร ทั้งนี้ ผู้อ่านจะประสบความสำเร็จในการอ่านเพื่อความเข้าใจได้ง่ายเมื่ออยู่ในสภาพแวดล้อมทีเหมาะสมทีไร้ความกดดัน

จะเห็นได้ว่า ขวัญเกล้า ศรีโสภา (2562); ญฐมน วงศ์ทาทอง (2560); นภัสสร ทองเจิม (2561); Ngabut (2015) ได้เน้นย้ำในเรื่องใช้ประสบการณ์เดิม (Background Knowledge) ซึ่งอิงจาก Rumelhart (1980) กล่าวว่าการใช้ประสบการณ์เดิมมีความสำคัญมากกว่าความรู้เรื่องคำศัพท์ใหม่และความรู้เรื่องโครงสร้างในการอ่านเพื่อความเข้าใจ ผู้สอนคาดหวังว่าจะกระตุ้นประสบการณ์เดิมก่อนทีผู้เรียนพยายามจะเข้าใจความหมายของบทความ ความรู้ประสบการณ์

เช่นเดียวกับการช่วยในการทำความเข้าใจในการอ่านการหรือตั้งคำถาม อย่างไรก็ตาม ขวัญเกล้า ศรีโสภา (2562) ได้เพิ่มเติมว่าการอ่านเพื่อความเข้าใจคือการตีความเรื่องราวและตัดสินใจอย่างมีเหตุผลโดยสามารถเรียบเรียงเรื่องราวได้ซึ่งจะทำให้ผู้อ่านเกิดความเข้าใจได้อย่างลึกซึ้ง และได้เน้นในส่วนปัจจัยภายนอกและความเป็นปัจเจกด้านร่างกายของแต่ละคนโดยกล่าวว่าสิ่งที่ช่วยให้เกิดความเข้าใจได้แก่ ทักษะความสามารถในการอ่าน สุขภาพร่างกายและสภาพแวดล้อม ส่วนญฐมน วงศ์ทาทอง (2560) ได้ให้นิยามในเชิงกระบวนการทางความคิดทีใช้ความรู้ ให้ตรงตามวัตถุประสงค์ของผู้เขียน โดยผู้อ่านจะต้องสามารถตีความและสรุปความในสิ่งที่ผู้เขียนต้องการสื่อให้ผู้อ่านรับรู้ และนภัสสร ทองเจิม (2561) ได้นิยามและมองในแง่มุมเชิงกลยุทธ์การอ่านและภาษาศาสตร์อันได้แก่การแปลความ ตีความ ถอดความหมายภายใต้ตัวอักษร มองเห็นความสัมพันธ์ ข้อความและอนุเฉท รวมทั้งการคาดเดา คาดการณ์ ตรวจสอบ ความเข้าใจในข้อความ ข้อมูลข่าวสาร ด้วยกลวิธีอภิปัญญาจะช่วยให้สรุปความหมายและเข้าใจในสิ่งที่อ่านได้อย่างชัดเจน

2. ระดับความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษ

ระดับของความเข้าใจการอ่านเป็นสิ่งที่สำคัญอย่างยิ่ง ผู้อ่านจะต้องรู้ระดับความเข้าใจในการอ่านซึ่งจะทำให้ผู้อ่านเข้าใจในการอ่านมากยิ่งขึ้น ซึ่งนักการศึกษาได้แบ่งระดับความเข้าใจในการอ่าน ไว้ดังนี้

Valette and Disick (1972) ได้แบ่งระดับความเข้าใจในการอ่านออกเป็น 5 ระดับ กล่าวคือระดับทักษะกลไก (Mechanical Skills) คือ การแยกความแตกต่างระหว่าง ตัวสะกด การบอกความเหมือนและแตกต่างได้ในขั้นนี้ผู้อ่านไม่จำเป็นต้องเข้าใจสิ่งที่เห็น ระดับที่สองคือ ระดับความรู้ (Knowledge) คือ การเข้าใจความหมายของประโยคหรือข้อความทีคุ้นเคยสามารถบอกได้ว่าคำหรือข้อความใดสอดคล้องกับรูปภาพทีเห็น การอ่านในระดับนี้มักเป็นการอ่านในระดับประโยค ระดับที่สามคือ ระดับถ่ายโอน (Transfer) คือ การเข้าใจข้อความใหม่ทีมีคำศัพท์และโครงสร้างทางไวยากรณ์ทีเรียนผ่านมาแล้ว ระดับที่สี่คือ ระดับการสื่อสาร (Communication) คือ ความสามารถในการอ่านข้อความทีมีคำศัพท์และโครงสร้างใหม่ๆ หรือคำทีมีรากศัพท์เดียวกับคำทีผู้เรียนเคยอ่านมาแล้วทีเข้าใจ สามารถจับใจความสำคัญของเรื่องได้และในลำดับสุดท้ายคือระดับ

วิเคราะห์วิจารณ์ (Criticism) คือ ความสามารถในการเข้าใจความหมายแฝง เข้าใจจุดมุ่งหมาย ความคิดเห็นทัศนคติและระดับภาษาที่ผู้เขียนใช้ได้ ส่วน Callahan and Clark (1988) ได้จำแนกระดับของความเข้าใจที่แตกต่างออกไปจาก Valette and Disick (1972) ได้แบ่งโดยเน้นในด้านจุดประสงค์ของการอ่านโดยแบ่งออกเป็น 3 ระดับได้แก่ ความเข้าใจระดับตัวอักษร (Reading the Lines) เป็นการอ่านจับใจความถึงข้อมูลเนื้อหาที่อ่านหรือความคิดเห็นโดยตรงของผู้เขียนที่ปรากฏในเนื้อหา ความเข้าใจความสัมพันธ์ของข้อความ (Reading between the Lines) เป็นการอ่านเพื่อทำความเข้าใจถึงจุดมุ่งหมายของผู้เขียนซึ่งผู้อ่านต้องใช้ความคิดและประสบการณ์ของตนในการทำความเข้าใจเรื่องที่อ่านด้วยและความเข้าใจระดับสรุปความ (Reading Beyond the Lines) เป็นการอ่านเพื่อสรุปสิ่งที่ผู้เขียนไม่ได้เขียนไว้โดยตรงในเนื้อหาของเรื่อง ที่อ่าน ซึ่งในระดับของการอ่านสำหรับวิจัยนี้นั้นสัมพันธ์กับการอ่านเพื่อความเข้าใจตามระดับมาตรฐาน CEFR ระดับ B1 ซึ่งผู้อ่านต้องสามารถอ่านเนื้อหาที่ตรงไปตรงมาได้ โดยเกี่ยวข้องกับหัวข้อที่สนใจและสามารถเข้าใจได้ในระดับที่น่าพอใจ นอกจากนี้ผู้อ่านต้องสามารถเข้าใจประเด็นสำคัญที่สื่อสารตรงไปมาในหนังสือพิมพ์ บทความออนไลน์ในหัวข้อที่คุ้นเคยได้ จนสามารถสรุปใจความสำคัญที่กล่าวในบทความเชิงโต้แย้งได้ ซึ่งสัมพันธ์กับระดับการอ่านในระดับกลางจากระดับการอ่านที่กล่าวมาข้างต้นกล่าวคือ เข้าใจการอ่านในชั้นระดับการสื่อสาร (Communication) โดยสามารถในอ่านข้อความที่มีคำศัพท์และโครงสร้างใหม่ๆ หรือคำที่มีรากศัพท์เดียวกับคำที่ผู้เรียนเคยอ่านมาแล้วที่เข้าใจ สามารถจับใจความสำคัญของเรื่องได้

ทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ (Constructivist Theory)

จากการศึกษาทฤษฎีการเรียนรู้ตามแนวทางของทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ เป็นทฤษฎีที่มีรากฐานมาจากทฤษฎีพัฒนาการทางสติปัญญาของ Piaget เรียกว่า Cognitive Constructivist และ Vygotsky ซึ่งเน้นเกี่ยวกับบริบททางสังคมเรียกว่า Social Constructivist (อรอุมา ธรรมวันนา, 2551) โดย Cognitive Constructivist ซึ่งมีแนวคิดมาจาก Piaget คือ ผู้เรียนเป็นผู้สร้างความรู้โดยการลงมือกระทำ และเชื่อว่าผู้เรียนถูกกระตุ้นด้วยปัญหาที่ก่อให้เกิดความขัดแย้งทางปัญญา (Cognitive Conflict) หรือเกิดการเสียสมดุลทางปัญญา (Disequilibrium) ผู้เรียนต้องพยายามปรับโครงสร้างทางปัญญา (Cognitive Structuring) ให้เข้าสู่ภาวะสมดุล (Equilibrium) โดยวิธีการดูดซึมความรู้ (Assimilation) โดยรับข้อมูลใหม่จากสิ่งแวดล้อมเข้าไปไว้ในโครงสร้างทางปัญญาและโดยวิธีการปรับโครงสร้างทางปัญญา (Accommodation) โดยการเชื่อมโยงโครงสร้างทางปัญญาเดิม หรือความรู้เดิมที่มีมาก่อนกับข้อมูลข่าวสารใหม่ จนกระทั่งผู้เรียนสามารถปรับโครงสร้างทางปัญญาเข้าสู่ภาวะสมดุล หรือสามารถที่จะสร้างความรู้ใหม่ขึ้นมาได้ หรือเกิดการเรียนรู้ขึ้นเอง ส่วน Social Constructivist เป็นทฤษฎีที่มีรากฐานมาจาก Vygotsky ซึ่งมีแนวคิดที่สำคัญคือ ปฏิสัมพันธ์ทางสังคมมีบทบาทสำคัญในการพัฒนาด้านพุทธิปัญญา รวมทั้งแนวคิดเกี่ยวกับศักยภาพในการพัฒนาด้านพุทธิปัญญา ที่อาจมีข้อจำกัดเกี่ยวกับช่วงของการพัฒนาที่เรียกว่า Zone of Proximal Development ถ้าผู้เรียนที่ต่ำกว่า Zone of Proximal Development จำเป็นที่จะต้องได้รับการช่วยเหลือในการเรียนรู้ที่เรียกว่า Scaffolding และ Vygotsky เชื่อว่าผู้เรียนสร้างความรู้โดยผ่านการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับผู้อื่น ได้แก่ เด็ก

ผู้ใหญ่ พ่อแม่ ครูและเพื่อน ในขณะที่เด็กอยู่ในบริบทของสังคมและวัฒนธรรม โดยผู้สอนสามารถออกแบบสิ่งแวดล้อมทางการเรียนรู้ตามแนวทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์โดยเน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลางโดยผู้เรียนจะต้องปฏิบัติเพื่อพัฒนาศักยภาพทางการคิด ตลอดจน การแสวงหาความรู้ด้วยตนเอง เป็นการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้วางแผนดำเนินการ และประเมินตนเอง และมีปฏิสัมพันธ์กับแหล่งการเรียนรู้ต่างๆ ได้แก่ ครู เทคโนโลยี พ่อแม่ ภูมิปัญญาท้องถิ่น และบุคคลอื่นๆ ตลอดจนสื่อต่างๆ เพื่อนำมาสู่การสร้างความรู้ ซึ่งมีความสอดคล้องอย่างยิ่งกับทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ (สุมาลี ชัยเจริญ, 2551) โดยผู้เรียนใช้ความรู้และประสบการณ์ที่มีอยู่เป็นพื้นฐานในการสร้างความรู้ใหม่ การเรียนรู้เป็นสิ่งที่เกิดขึ้นภายในตัวผู้เรียนจากการมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมภายนอก ผู้เรียนแต่ละคนจะสร้างความรู้ด้วยวิธีการที่แตกต่างกัน (นิตยา ฉิมวงศ์, 2551) ซึ่ง โดยมีครูเป็นผู้จัดสิ่งแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนรู้หรือสร้างความรู้ของผู้เรียนซึ่งในวิจัยนี้ ครูจะช่วยสนับสนุนในแต่ละวงจรการพัฒนาของ Action research กิจกรรมการเรียนรู้แบบการใช้กิจกรรมเป็นฐานบูรณาการร่วมกับค่ายเสมือนนั้น คือขั้นที่ 1 ขั้นก่อนปฏิบัติงาน (Pre-task Stage) ขั้นชี้แนะและอธิบายโดยผู้สอน ขั้นที่ 2 ระหว่างปฏิบัติงาน (During-task Stage) เป็นขั้นการปฏิสัมพันธ์ผ่านสื่อเทคโนโลยี เช่น ผ่านโปรแกรม Zoom หรือ โปรแกรมเกมส์ต่างๆ นำโดยผู้สอน และขั้นที่ 3 ขั้นหลังปฏิบัติงาน (Post-task Stage) ผลิตภาษาและปฏิสัมพันธ์ตามที่ได้เรียนรู้กับผู้สอน และเพื่อนร่วมห้องกำกับโดยผู้สอน โดยมีจุดประสงค์เพื่อนำมาสู่การสร้างความรู้ด้วยตนเองด้วยการลงมือกระทำหรือปฏิบัติผ่านกระบวนการคิด โดยอาศัยประสบการณ์เดิมหรือความรู้เดิมที่มีอยู่แล้ว เชื่อมโยงกับประสบการณ์ใหม่หรือความรู้ใหม่ตามหลักทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์ที่กล่าวมาข้างต้น

การสอนแบบเน้นภาระงาน (Task-based learning)

Richards (1984) ให้ความหมายของภาระงานที่เกี่ยวข้องกับการสอนภาษาว่าเป็นกิจกรรมหรือการกระทำที่เกิดจากการทำความเข้าใจองค์ความรู้ เช่น การฟังคำสั่งและทำตามคำสั่งนั้นๆ การวาดภาพตามเรื่องทีอ่านตามจินตนาการ ซึ่งสอดคล้องกับ Skehan (1996) ที่กล่าวว่า ภาระงานคือกิจกรรมที่ต้องการให้ผู้เรียนบรรลุเป้าหมาย โดยใช้ข้อมูลที่มีอยู่ผ่านกระบวนการทางความคิดในการปฏิบัติภาระงานที่ได้รับมอบหมายเพื่อฝึกใช้ภาษาในสถานการณ์จริงนอกชั้นเรียน ภาระงานจึงแตกต่างจากกิจกรรมแบบฝึกหัด นอกจากนี้ Nunan (1985) ให้ความหมายของภาระงานไว้ว่า ภาระงานคือสิ่งที่ผู้เรียนร่วมกันทำความเข้าใจ โดยการนำองค์ความรู้มาใช้ในการผลิตผลงานและมีการร่วมมือ มีปฏิสัมพันธ์รวมถึงการปรึกษาหารือระดมความคิดกันระหว่างผู้เรียนกับผู้เรียน และผู้เรียนกับผู้สอนในขณะที่ปฏิบัติภาระงาน ดังนั้น ภาระงานจึงหมายถึงกิจกรรมที่ใช้ในการจัดการเรียนรู้ที่ผู้เรียนเป็นผู้ดำเนินกิจกรรมตามที่กำหนดไว้ให้บรรลุเป้าหมาย โดยกิจกรรมนั้นมีการระบุขั้นตอนของทำงานไว้ อย่างชัดเจน โดยผู้เรียนต้องดำเนินกิจกรรมและมีปฏิสัมพันธ์ร่วมมือกัน ปรึกษาหารือ มีการสื่อสารระหว่างผู้เรียนกับผู้เรียน โดยผู้สอนมีบทบาทเป็นผู้อำนวยความสะดวกและช่วยเหลือเมื่อผู้เรียนพบอุปสรรคปัญหา สามารถนำความรู้ที่ได้จากการปฏิบัติภาระงานไปปรับใช้ในสถานการณ์จริงนอกชั้นเรียนได้

การสอนแบบเน้นงานปฏิบัติเป็นแนวคิดของ Prabhu (1987) ที่มีความเชื่อว่าผู้เรียนจะสามารถพัฒนาการใช้ภาษานั้นต้องได้รับการพัฒนาความเข้าใจด้านภาษาก่อน สิ่งสำคัญคือ ปัญหาเรื่องงานที่ให้ผู้เรียนปฏิบัติ ดังนั้น Prabhu จึงได้กำหนดขั้นตอนการปฏิบัติภาระงานไว้สองขั้นตอน ได้แก่ ก่อนการปฏิบัติภาระงาน (Pre-task) และขั้นตอนปฏิบัติภาระงาน (Task)

ส่วน Willis (1996) ได้เสนอการเรียนรู้แบบเน้นงานปฏิบัติที่แตกต่างออกไปกล่าวคือเพิ่มเติมในส่วนขั้นมุ่งเน้นการแก้ปัญหา ดังต่อไปนี้ ขั้นที่หนึ่งคือขั้นก่อนกิจกรรมที่เน้นงานปฏิบัติ (Pre-task) เป็นขั้นตอนที่แนะนำหัวข้อและงาน ผู้สอนสำรวจหัวข้อในชั้นเรียนและชี้ประเด็นสำคัญของคำและวลีที่เป็นประโยชน์ และช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจการสอนโดยการใช้กิจกรรมที่เน้นงานปฏิบัติ ส่วนผู้เรียนฟังคำอธิบายและทำกิจกรรมที่คล้ายคลึงกับที่ครูยกตัวอย่างของเนื้อหาเพื่อจะนำไปทำกิจกรรม ขั้นที่สองคือขั้นระหว่างการทำกิจกรรมที่เน้นงานปฏิบัติ (Task Cycle) ผู้เรียนทำกิจกรรมเป็นรายคู่หรือกลุ่มย่อยโดยมีครูเป็นพี่เลี้ยง (Facilitator) คอยสนับสนุน ให้คำแนะนำผู้เรียน โดยไม่ต้องแก้ไขความบกพร่องระหว่างทำกิจกรรมเพื่อให้นักเรียนรู้สึกเป็นอิสระในการทำกิจกรรมและไม่จำเป็นต้องให้ความสำคัญกับความผิดพลาดที่อาจเกิดขึ้น เมื่อทำกิจกรรมแล้วผู้เรียนรายงานหน้าชั้นเรียน ครูเป็นผู้ให้คำแนะนำด้านภาษาการรายงานและเปรียบเทียบผลลัพธ์ ในขั้นตอนนี้ นักเรียนได้รับฟังการรายงานการทำกิจกรรมของกลุ่มอื่นด้วย ในขั้นที่สามคือขั้นมุ่งเน้นภาษา (Language Focus) นักเรียนและผู้สอนร่วมกันวิเคราะห์ข้อผิดพลาดและปัญหาที่เกิดขึ้น จากนั้นผู้สอนและผู้เรียนช่วยกันแก้ไขปัญหา ทบทวนและฝึกฝนข้อผิดพลาดทางภาษาเพื่อให้ความเข้าใจในการใช้ภาษามากขึ้น

การจัดการเรียนรู้ที่เน้นภาระงานจึงมีจุดเด่น คือ ผู้สอนสามารถเลือกเนื้อหาการเรียนโดยจำลองสถานการณ์ในชั้นเรียนและกำหนดชิ้นงานที่สอดคล้องกับชีวิตประจำวันเพื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนเห็นความสำคัญของสิ่งที่เรียนและทำให้เกิดแรงจูงใจ และสามารถสร้างความมั่นใจให้กับผู้เรียน การสอนหลักไวยากรณ์และการแก้ไขข้อผิดพลาดทางภาษาจะเกิดขึ้นหลังปฏิบัติภาระงานสำเร็จ ทั้งนี้เพื่อไม่ให้ผู้เรียนเกิดความกังวลขณะปฏิบัติภาระงาน ส่งเสริมให้ผู้เรียนมีประสบการณ์การใช้ภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารได้อย่างมั่นใจและเป็นธรรมชาติ ส่งเสริมสนับสนุนการช่วยเหลือซึ่งกันและกันในการเรียนรู้

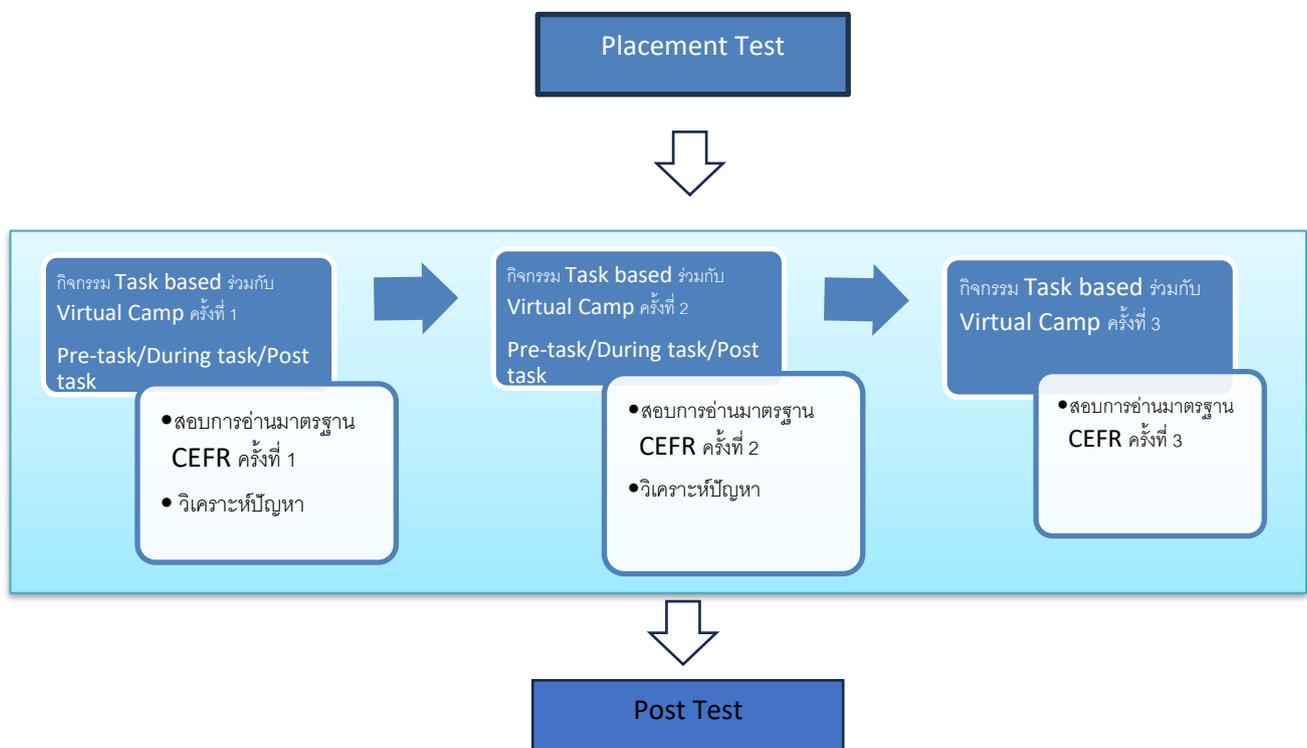
การเรียนรู้แบบเสมือนจริง (Virtual Learning)

การบูรณาการร่วมกันของกายเสมือนจริงนั้นทำให้ผู้เรียนสามารถสร้างประสบการณ์การเรียนรู้ภาษาอังกฤษโดยการสร้างสิ่งแวดล้อมที่สนับสนุนการเรียนรู้และเสริมสร้างแรงบันดาลใจในการมีส่วนร่วมในการอ่านภาษาอังกฤษส่วนกิจกรรมเป็นฐาน เป็นการเรียนการสอนที่เน้นในด้านการเรียนรู้ภาษาผ่านการใช้งานจริง ผู้เรียนได้เรียนรู้ภาษาที่ต้องการและเมื่อต้องการจากงานบางอย่างที่ถูกกำหนดไว้ล่วงหน้าโดยจุดประสงค์หลักของกิจกรรมเป็นฐานคือสนับสนุนการเรียนรู้ภาษาทำให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมกับงานที่ได้รับมอบหมาย โดยเกิดผลลัพธ์จากการปฏิบัติ ชี้ชัดเจน ออกมาในรูปแบบการแก้ปัญหาและมีส่วนร่วมระหว่างความรู้ที่ผู้เรียนมีเป็นทุนเดิมร่วมกับความรู้ใหม่ที่ได้รับ (Candlin and Murphy, 1987) การเรียนรู้เสมือนจริง (Virtual learning) นั้นเกิดขึ้นมากในช่วงสถานการณ์โรคระบาด Covid-19 โดยมีทักษะที่เกี่ยวข้องที่มีการพัฒนาในแง่

การสร้างความสัมพันธ์ การเรียนรู้ และแรงจูงใจ โดย Walker and Weidenbenner (2019) ได้รายงานว่า ผู้เรียนมีการพัฒนาในด้านการใส่ใจในความรู้สึก (Empathy) การควบคุมอารมณ์ หรือพัฒนาการใช้คำพูดหรือ ภาษา หรือการคิดแบบนามธรรมผ่านเทคโนโลยี อย่างไรก็ตามจะต้องมีผู้สอนที่เป็นคนกลางในการเรียนรู้ เพราะต้องทำให้เกิดปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เข้าร่วมซึ่งสามารถพัฒนาทักษะทางสังคมนั้นจะต้องทำผ่าน กระบวนการการมีปฏิสัมพันธ์

วิธีการดำเนินการวิจัย

ผู้วิจัยได้ดำเนินการวิจัยโดยเริ่มจากการคัดเลือกกลุ่มเป้าหมาย โดยกลุ่มเป้าหมายในการศึกษาได้แก่ กลุ่มเป้าหมายในการศึกษาได้แก่ นักศึกษาชั้นปีที่ 3 มหาวิทยาลัยของรัฐ ตั้งอยู่ในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ จำนวน 425 คน ได้มาด้วยวิธีการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) ผู้เข้าร่วมวิจัยได้เข้าร่วมกิจกรรม โดยเริ่มสอบก่อนการอบรม (Placement Test) หลังจากนั้นได้ผ่านอบรมจำนวน 3 วงจร สอบหลังสอนแต่ละ วงจรและสอบ Post Test ด้วยข้อสอบเดียวกันเพราะผู้วิจัยต้องการพัฒนาตามกระบวนการ R & D โดย Test1 เพื่อหาข้อปรับปรุงจากแต่ละวงจรและเข้าสู่กระบวนการอบรมเพื่อพัฒนาในแต่ละวงจร จนถึงกระบวนการ สุดท้ายที่จะพัฒนาดีขึ้นให้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้โดยใช้กระบวนการวิเคราะห์ข้อมูล สถิติที่ใช้มีดังต่อไปนี้ คะแนนเฉลี่ย (\bar{X}) ของคะแนนทั้งหมด และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) จำนวน (Percentage) ของผู้ที่ได้ ระดับ B1 ในแต่ละวงจร และค่า T และ P-value ระหว่าง Placement test และ Post test ครั้งสุดท้าย ดัง แผนภาพต่อไปนี้



แผนผังที่ 2 : แผนผังการอบรมด้วย Virtual English Camp ในแต่ละวงจรและกระบวนการวิเคราะห์และแก้ปัญหา

จากแผนภาพข้างต้นจะเห็นว่าหลังจากที่ผู้เข้าร่วมวิจัยสอบ Placement Test แล้ว จากนั้นผู้เข้าร่วมวิจัยได้เข้าร่วมกิจกรรม 3 วงจรอันได้แก่ วงจรที่ 1 กิจกรรม Task based ร่วมกับ Virtual Camp ครั้งที่ 1 วิเคราะห์ปัญหา วงจรที่ 2 กิจกรรม Task based ร่วมกับ Virtual Camp ครั้งที่ 2 วิเคราะห์ปัญหา วงจรที่ 3 กิจกรรม Task based ร่วมกับ Virtual Camp ครั้งที่ 3 โดยในแต่ละวงจรประกอบไปด้วยขั้นตอนดังต่อไปนี้ คือขั้นที่ 1 ขั้นก่อนปฏิบัติงาน (Pre-task Stage) ขั้นชี้แนะและอธิบายโดยผู้สอน ขั้นที่ 2 ระหว่างปฏิบัติงาน (During-task Stage) เป็นขั้นการปฏิสัมพันธ์ผ่านสื่อเทคโนโลยี เช่น ผ่านโปรแกรม Zoom หรือ โปรแกรมเกมส์ต่างๆ นำโดยผู้สอน และขั้นที่ 3 ขั้นหลังปฏิบัติงาน (Post-task Stage) ผลิตภาษาและปฏิสัมพันธ์ตามที่ได้เรียนรู้กับผู้สอนและเพื่อนร่วมห้องกำกับโดยผู้สอน ส่วนเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย 3 ส่วน ได้แก่ 1) แผนการจัดการกิจกรรมเป็นฐานบูรณาการร่วมกับค่ายเสมือนจริงใช้เวลา 18 ชั่วโมง พบว่าแผนการจัดการเรียนรู้กิจกรรมเป็นฐานบูรณาการร่วมกับค่ายเสมือนจริงมีคะแนน IOC ที่ตรวจโดยผู้เชี่ยวชาญ 3 คนโดยมีคะแนนเฉลี่ย 4.21 2) แบบประเมินความสามารถทักษะภาษาอังกฤษข้อสอบวัดผลตามมาตรฐาน CEFR โดยใช้เกณฑ์การให้คะแนนแบบ adaptive test ถือว่าเป็นแบบประเมินความสามารถทักษะภาษาอังกฤษตามมาตรฐาน CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) เป็นมาตรฐานสากลที่สหภาพยุโรปจัดทำขึ้นใช้วัดระดับความสามารถทางภาษาอังกฤษทั้ง 4 ทักษะ ฟัง พูด อ่าน เขียน โดยแบ่งเป็น 3 กลุ่ม 6 ระดับตั้งแต่พื้นฐานไปถึงสูงสุด คือ A1, A2, B1, B2, C1, C2 3) ระบบออนไลน์และเกมส์ออนไลน์ในการฝึกผ่านจัดกิจกรรมโดยเน้นการมีส่วนร่วมระหว่างสมาชิกในกลุ่ม

การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้ศึกษาจะดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยข้อสอบ Adaptive Test ในการวัดทักษะการอ่านทั้งก่อนเรียนและที่รวบรวมคะแนนหลังเสร็จสิ้นกระบวนการในแต่ละวงจร และหลังเรียน โดยมีการวัดผลประเมินผลตามระดับความง่าย ปานกลาง ยาก จากการทำข้อสอบโดยเป็นการสอบ Computer-based เป็นรูปแบบหนึ่งของการทดสอบโดยใช้คอมพิวเตอร์ ที่ปรับให้เข้ากับระดับความสามารถของผู้เข้าสอบเป็นข้อสอบวัดการอ่าน (Reading Test) โดยข้อสอบทั้งหมด 50 ข้อ เวลาสอบทั้งหมด 60 นาที รูปแบบการสอบ Multiple Choice 4 ตัวเลือก โดยรวบรวมจาก มาตรฐานสากล CEFR ที่เผยแพร่ทั่วไปในอินเทอร์เน็ต โดยคัดเลือกข้อสอบที่มีเนื้อหาการอ่านเพื่อความเข้าใจ ตรวจสอบโดยผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 3 ท่านโดยค่า IOC อยู่ที่ระดับ 0.80 ทดสอบกับจำนวนนักศึกษาจำนวน 30 คน (Pilot Testing) วัดค่าความเชื่อมั่นได้ดังต่อไปนี้ ค่าดัชนีความยาก 0.46 ค่าเฉลี่ยค่าอำนาจจำแนก 0.34

ในการประเมินผลดำเนินการในระหว่างทำการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ผู้วิจัยได้ประเมินความสามารถในการปฏิบัติงานโดยมีการทดสอบหลังปฏิบัติงาน หลังจากดำเนินการตามแผนการจัดการเรียนรู้แล้วโดยใช้แผนสำหรับ 3 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 6 ชั่วโมง ทำการประเมินและสะท้อนผลการจัดการเรียนรู้หลังจบแต่ละวงจรด้วยข้อสอบ Adaptive Test เพื่อวัดมาตรฐานตามกรอบ CEFR โดยมีขั้นตอนการเก็บข้อมูล

1. ปฐมนิเทศผู้เข้าร่วมเพื่อทำความเข้าใจกับกระบวนการเรียนและสอบวัดมาตรฐานก่อนเรียน (Placement Test)

2. ดำเนินการอบรมกลุ่มเป้าหมายตามแผนการจัดการเรียนรู้ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นโดยมีขั้นตอนตามกระบวนการใช้กิจกรรมเป็นฐานบูรณาการร่วมกับค่ายเสมือนจริงโดยมีกระบวนการเรียนรู้ภาษาโดยใช้กิจกรรมการเรียนรู้แบบมุ่งปฏิบัติงานประกอบด้วย 3 ขั้นตอนโดยมีสามขั้นตอนตามลำดับดังนี้ (Skehan, 1996; Willis, 1996)

2.1 ขั้นก่อนปฏิบัติงาน (Pre-task Stage) มีรายละเอียดพอสังเขปดังนี้ ในขั้นนี้ผู้สอนจะนำเสนอความรู้เกี่ยวกับภาษาในเนื้อหาที่ต้องการให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ เช่น คำศัพท์ ไวยากรณ์ หน้าที่ของรูปภาพที่กำหนดภาระงานที่มอบหมายในขั้นนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อให้ผู้เรียนเข้าใจ หลักการใช้ภาษาตามวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้เพื่อเตรียมความพร้อมก่อนที่จะลงมือปฏิบัติงานในขั้นต่อไป

2.2 ระหว่างปฏิบัติงาน (During-task Stage) สำหรับขั้นนี้ ผู้เรียนได้รับมอบหมายให้ปฏิบัติงานให้บรรลุเป้าหมายที่กำหนดโดยนำความรู้คำศัพท์ในช่วงก่อนปฏิบัติมาใช้ในระหว่างปฏิบัติงานในช่วงกิจกรรมโดยการผลิตจากคำศัพท์ ในกิจกรรม การอ่าน การเขียน ผ่านสื่อเทคโนโลยีโดยที่ผู้เรียนต้องนำความรู้ด้านภาษาที่ได้เตรียมไว้ในขั้นก่อนปฏิบัติงานมาใช้ร่วมกับความรู้ความสามารถเดิมของผู้เรียน กำหนดให้เป็นงานกลุ่ม

2.3 ขั้นหลังปฏิบัติงาน (Post-task Stage) ในขั้นหลังปฏิบัติงาน ผู้เรียนได้รับมอบหมายให้ผลิตภาษาตามที่ได้เรียนรู้ ผู้เรียนอาจให้ความสำคัญกับความคล่องแคล่วหรือความถูกต้องแม่นยำในการผลิตภาษา งานในขั้นนี้ภาระงานบางส่วนจะขึ้นกับการที่ได้ปฏิบัติแล้วในขั้นระหว่างปฏิบัติงานซึ่งผู้เรียนอาจมีการปรับหรือแก้ไข ส่วนที่ไม่ถูกต้องในการผลิตภาษาให้สมบูรณ์ยิ่งขึ้นในขั้นนี้ได้แก่ ด้านความหมาย ด้านคำศัพท์ ด้านไวยากรณ์ทั้งในระดับคำและระดับประโยค

ผลการวิจัย

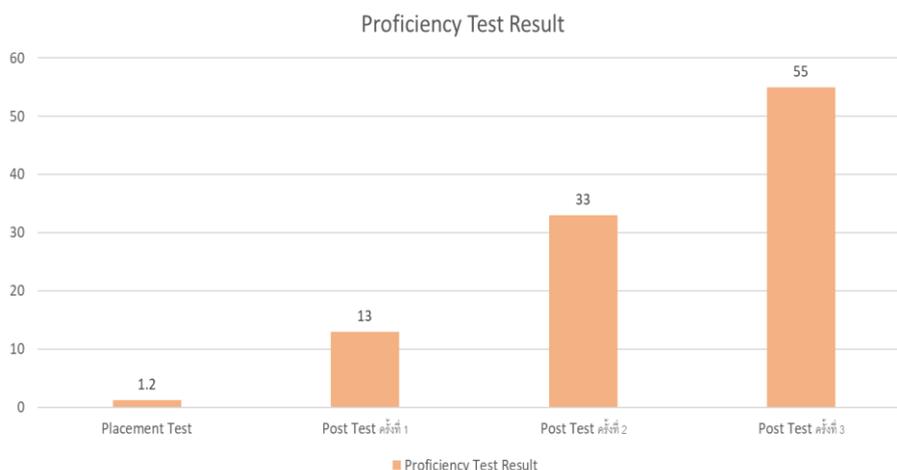
ผลการวิจัยพบว่าทักษะการอ่านภาษาอังกฤษของนักศึกษาเพิ่มขึ้นหลังได้รับการพัฒนาด้วยการเรียนรู้ภาษาอังกฤษโดยใช้กิจกรรมเป็นฐานบูรณาการร่วมกับค่ายเสมือนผู้วิจัยได้นำข้อมูลจากการรวบรวม วิเคราะห์เชิงปริมาณ ได้แก่ ร้อยละ เปรียบเทียบ Placement test และ Post test ในแต่ละวงจร การนำคะแนนของแบบประเมินด้วยข้อสอบวัดมาตรฐานตามกรอบ CEFR มาหาค่าเฉลี่ย ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่า T และค่า p-value ค่าร้อยละของผู้เรียนทั้งหมดและนำมาสะท้อนผลการปฏิบัติเพื่อปรับปรุง แก้ไขข้อบกพร่องต่างๆ ในการเรียนรู้และเป็นแนวทางในการดำเนินการในวงจรปฏิบัติการต่อไปดังปรากฏในตารางและแผนภูมิต่างต่อไปนี้

คะแนนทดสอบ	N	\bar{x}	S.D.	t-test	p-value
Placement Test	425	17.54	6.42	80.24	.000
หลังเรียน 1	425	20.7	6.54		
หลังเรียน 2	425	23.7	6.77		
Post Test	425	27.2	7.09		

**p<.005

ตารางที่ 1 ผลการสอบ CEFR หลังเสร็จสิ้นแต่ละวงจรและการทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียน

จากตารางที่ 1 ข้างต้นคือผลการสอบ CEFR Proficiency Test Result แสดงจำนวนเฉลี่ยของผู้เรียน หลังเสร็จสิ้นแต่ละวงจรการพัฒนา โดยผลการทดสอบก่อนเริ่มวงจร (Placement Test) จากคะแนนเต็ม 50 พบว่าผู้เข้าร่วมมีคะแนนเฉลี่ย $\bar{x} = 17.5$, S.D. = 6.42 หลังเข้าร่วมกิจกรรมในวงจรที่ 1 ผู้เข้าร่วมได้คะแนนคิดเป็นคะแนนเฉลี่ย $\bar{x} = 20.7$, S.D. = 6.54 หลังเข้าร่วมกิจกรรมวงจรที่ 2 พบว่าผู้เข้าร่วมมีคะแนนความสามารถภาษาอังกฤษคิดเป็นค่าเฉลี่ย $\bar{x} = 23.7$, S.D. = 6.77 และสุดท้ายผลการประเมินความสามารถ Post Test ผู้เข้าร่วมมีคะแนนค่าเฉลี่ย $\bar{x} = 27.2$, S.D. = 7.09 เมื่อเปรียบเทียบผลคะแนนก่อนเรียน Placement Test และหลังเรียนพบว่า คะแนนเฉลี่ยในกลุ่มหลังเรียนครั้งสุดท้ายสูงกว่าคะแนนเฉลี่ยก่อนเรียน และมีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 (p-value < 0.05 ดังแสดงในตารางข้างต้น)



แผนผังที่ 3 : ผลการสอบ CEFR หลังเสร็จสิ้นแต่ละวงจร

แผนผังข้างต้นคือผลการสอบ CEFR Proficiency Test Result แสดงจำนวนผู้เรียนที่ผ่านระดับ B1 หลังเสร็จสิ้นแต่ละวงจรการพัฒนา โดยแกน X แสดงผลจำนวนร้อยละของผู้เข้าสอบที่ผ่าน CEFR ในระดับ B1 ส่วนแกน Y แสดงถึงครั้งของการสอบ ผลการทดสอบก่อนเริ่มวงจร (Placement Test) พบว่าผู้เข้าร่วมมีคะแนนความสามารถภาษาอังกฤษที่ B1 คิดเป็นร้อยละ 1.2 ของผู้เข้าร่วมทั้งหมด หลังจากนั้นความสามารถ หลังเข้าร่วมกิจกรรมในวงจรที่ 1 ผู้เข้าร่วมมีคะแนนความสามารถภาษาอังกฤษที่ B1 คิดเป็นร้อยละ 13 ของผู้เข้าร่วมทั้งหมด ผลการทดสอบหลังวงจรที่ 2 ผู้เข้าร่วมมีคะแนนความสามารถภาษาอังกฤษที่ B1 คิดเป็นร้อยละ

ละ 33 ของผู้เข้าร่วมทั้งหมด และสุดท้ายผลการประเมินความสามารถในการแก้ปัญหาทางจรรยาที่ 3 ผู้เข้าร่วมมีคะแนนความสามารถภาษาอังกฤษที่ B1 คิดเป็นร้อยละ 55 ของผู้เข้าร่วมทั้งหมด

การอภิปรายผล

การวิจัยในครั้งนี้ผู้วิจัยได้พัฒนาทักษะการอ่านภาษาอังกฤษโดยใช้กิจกรรมเป็นฐานบูรณาการร่วมกับค่ายเสมือนจริง ซึ่งการวิจัยในครั้งนี้เป็นการวิจัยตามรูปแบบการวิจัยเชิงปฏิบัติการ (Action Research) โดยมีการสอบ Placement Test ให้ผู้สอบทั้งหมด 425 คน พบว่ามีผู้ผ่านระดับ B1 เพียงร้อยละ 1.2 และไม่ผ่านร้อยละ 98.8 จากการวิเคราะห์ปัญหาของนักศึกษาครูพบว่า ผู้เรียนขาดความรู้ในเรื่องคำศัพท์ ไวยากรณ์ โครงสร้างและการไม่มีกลยุทธ์ในการอ่านและไม่มีความคุ้นเคยกับการอ่านข้อความภาษาอังกฤษ โดยคะแนนส่วนใหญ่ของนักศึกษาจะอยู่ที่ระดับ A1-A2 ทำให้ไม่เข้าใจแม้ในระดับความเข้าใจระดับตัวอักษร (Reading the Lines) ตามทฤษฎีของ Callahan and Clark (1988) ที่ได้จำแนกระดับของความเข้าใจ ออกเป็น 3 ระดับ โดยขั้นแรกเป็นการอ่านจับใจความถึงข้อมูลเนื้อหาที่อ่านหรือความคิดเห็นโดยตรงของผู้เขียนที่ปรากฏในเนื้อหา ดังนั้นเพื่อการพัฒนาการศึกษาในการพัฒนาการอ่านไปสู่ขั้นที่สูงขึ้นไป ในการแก้ปัญหาแต่ละขั้นจะแบ่งออกเป็น 3 วงจรโดยแต่ละวงจรมีการเพิ่มความซับซ้อนให้วิธีการอย่างเป็นขั้นตอนตามหลักทฤษฎีของ Vygotsky (1978) กล่าวคือการเสริมต่อการเรียนรู้ (Scaffolding) คือ บทบาทเชิงปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้สอนกับผู้เรียน ที่ให้การช่วยเหลือด้วยวิธีการต่างๆ ตามสภาพปัญหาที่เผชิญอยู่ในขณะนั้น ทำให้ผู้เรียนต้องสร้างความรู้ความเข้าใจเพื่อใช้ในการแก้ปัญหาอย่างเป็น ขั้นตอน และปรับการสร้างความรู้ความเข้าใจภายในตน (Internalization) ให้กลายเป็นความรู้ความเข้าใจใหม่ภายในตนเอง ซึ่งจะส่งเสริมพัฒนาการของผู้เรียน ให้ก้าวไปสู่ขั้นหรือระดับพัฒนาการที่สูงขึ้นไป ทำให้ผู้เรียนสามารถกำกับตนเองในการเรียนรู้ และมีความเชื่อมั่นในตนเองในการเรียนรู้ที่เพิ่มมากขึ้น ซึ่งจะทำให้เกิดการสร้างองค์ความรู้ในตนเองในที่สุด การอภิปรายผลในแต่ละวงจรมีดังต่อไปนี้

1. วงจรที่ 1 ทักษะการอ่านภาษาอังกฤษ จากการวิเคราะห์ผู้เรียนโดยแบ่งการสอนการอ่านตามหลักการสอนโดยเน้นการฝึกฝนผ่านภาระงาน ดังต่อไปนี้ ในขั้น Pre task ได้มีการนำเสนอคำศัพท์เพราะปัญหาคือตัวคำศัพท์ที่มึนน้อย ขั้นที่สอง While reading ได้เพิ่มเติมคำศัพท์ที่ซับซ้อนมากขึ้น และเพิ่มการเดาคำศัพท์ ขั้นที่สามการพยายามเน้นในด้านความเข้าใจ ในขั้น Post task คือการจับใจความสำคัญข้อมูลในบทอ่าน ผู้วิจัยได้ใช้กิจกรรมการเรียนรู้แบบมุ่งปฏิบัติงานร่วมกับค่ายเสมือนจริงนั้น โดยส่วนใหญ่ปัญหาของผู้เรียนคือคำศัพท์ภาษาอังกฤษ เพราะไม่คุ้นเคยกับการอ่านภาษาอังกฤษ หรือมีโอกาสน้อยในการได้อ่านในชีวิตประจำวัน ทำให้เกิดปัญหาในการอ่านเพื่อความเข้าใจ โดยที่ Anderson (2009) และ Dekeyser (2007) ได้ให้ข้อสรุปว่าการเรียนที่ผู้อ่านจำและรู้ความหมายของคำศัพท์ได้เร็วมากเท่าใด สามารถนำไปสู่ความเป็นอัตโนมัติในการเรียนรู้คำศัพท์ ก็จะสามารถอ่านได้เข้าใจมากยิ่งขึ้นโดยเฉพาะระดับถ่ายโอน (Transfer) การเข้าใจข้อความใหม่ที่มีคำศัพท์และโครงสร้างทางไวยากรณ์ที่เรียนผ่านมาแล้ว ระดับที่สี่คือ ระดับการสื่อสาร (Communication) คือ ความสามารถในการอ่านข้อความที่มีคำศัพท์และโครงสร้างใหม่ๆ หรือคำที่มีรากศัพท์

เดียวกับคำที่ผู้เรียนเคยอ่าน (Valette and Disick, 1972) เมื่อเสร็จสิ้นในการจัดกิจกรรมในวงจรที่หนึ่ง ได้ทำการสอบวัดระดับพบว่าผู้เรียนมีคะแนนความสามารถการอ่านภาษาอังกฤษผ่านเกณฑ์ที่กำหนดไว้กล่าวคือสามารถถึงเกณฑ์การอ่านระดับ B1 ได้ร้อยละ 13 และมีจำนวนไม่ผ่านเกณฑ์จำนวนร้อยละ 87 ของผู้เรียนทั้งหมด ปัญหาที่พบในช่วงของการจัดกิจกรรมในวงจรที่ 1 ผู้เรียนยังคงไม่คุ้นเคยกับคำศัพท์ อย่างไรก็ตามเมื่อวิเคราะห์ถึงปัญหาเพิ่มเติมคือการที่ผู้เรียนทราบแต่คำศัพท์นั้นไม่อาจทำให้เข้าใจบทอ่านได้อย่างลึกซึ้งเพราะผู้อ่านยังขาดความเข้าใจในเรื่องของโครงสร้างประโยคพื้นฐานดังนั้นผู้วิจัยจึงแก้ไขปัญหาเรื่องโครงสร้างประโยคพื้นฐานของผู้เรียนในวงจรที่สอง

2. วงจรที่ 2 ในวงจรที่สองผู้อ่านได้แบ่งงาน ออกเป็น 3 ชั้นเช่นเดิมแต่มีการปรับเปลี่ยนเนื้อหาตามปัญหาที่ได้ออกมาจากการวิเคราะห์วงจรที่ 1 กล่าวคือเป็นปัญหาในเรื่องของโครงสร้างประโยค (Syntax) ในวงจรที่ 2 จึงเน้นในการกำหนดภาระงานเพื่อทำความเข้าใจกับโครงสร้างประโยคพื้นฐาน โดยผู้อ่านที่ประสบกับความยากลำบากในการอ่านโดยเฉพาะผู้อ่าน L2 นั้นมีความตระหนักว่ามีปัญหาในการอ่านระดับวลีหรือประโยคเพราะไม่มีความรู้ในทางไวยากรณ์ที่มากพอในการอ่านทำความเข้าใจ วิจัยเกี่ยวกับเรื่องการอ่านล่าสุดนั้นบ่งชี้ว่าความเข้าใจในเรื่องไวยากรณ์นั้นมีความสำคัญในการทำความเข้าใจในระดับที่สูงขึ้นไปนอกจากนี้ยังมีงานวิจัยที่เป็น การอ่านในระดับประโยคและความเข้าใจทางภาษาที่บรรยายในเรื่องความสัมพันธ์ในเรื่องการอ่านและระบุว่าความเข้าใจในเรื่องโครงสร้างประโยคนั้นมีความสำคัญสำหรับความสามารถในการอ่านเพื่อทำความเข้าใจของผู้อ่าน L1 (Nagy, 2007; Snow, Griffin & Burns, 2005) Nation and Snowling (2000) and Bowey (2005) ได้ให้ความสำคัญกับวิจัยที่เกี่ยวข้องกับผลกระทบของ Syntactic Knowledge กับการอ่าน โดยทั้งหมดได้รายงานว่ามีปัญหาในด้านโครงสร้างของประโยคและ Processing Skills นั้นมีความเกี่ยวข้องกับอุปสรรคหรือความเข้าใจในการอ่านไม่ว่าจะเป็นผู้อ่านปกติหรือผู้อ่านที่บกพร่อง อย่างไรก็ตามในปัจจุบันเป็นที่ชัดเจนมากขึ้นว่าความรู้ในด้านไวยากรณ์และโครงสร้างประโยคนั้นมีผลต่อความสามารถในการอ่านเพื่อทำความเข้าใจ ในส่วนของผู้อ่าน L2 ในขั้นตอนนี้ ผู้วิจัยได้ให้ผู้อ่านทำกิจกรรม Pre task โดยการนำเสนอคำศัพท์ และ While reading ได้ ระบุหน้าที่ของคำเช่น ประธาน กริยา หรือส่วนที่เป็นภาคประธานและภาคแสดง หรือส่วนที่เป็น Topic และส่วน Comment และฝึกฝนให้ผู้เรียนถอดความหมายโดยอ้างอิงจากความหมายที่เรียงเรียงจากโครงสร้าง ในส่วน Post task ได้ทำการฝึกฝนรายเป็นกลุ่มผ่านระบบ Live Worksheet และระบุผ่าน แอปพลิเคชัน เมื่อเสร็จสิ้นกระบวนการได้ให้ผู้เข้าร่วมทำการสอบ ผลการสอบพบว่าผู้อ่านที่สอบได้ในระดับ B1 ร้อยละ 33 โดยมีผลการสอบที่ดีขึ้นจากวงจรที่ 1 และผู้เรียนไม่ผ่านร้อยละ 67 เมื่อวิเคราะห์พบว่าอาจมีปัญหาในเรื่อง การใช้บริบทหรือสถานการณ์ (Discourse Structure)

3. วงจรที่ 3 เมื่อวิเคราะห์ปัญหาที่เกิดจากวงจรที่ 2 แล้ว ผู้เรียนยังมีปัญหา ผู้วิจัยวิเคราะห์ปัญหาโดยพบว่าการที่นักศึกษาอ่านยังไม่เข้าใจนั้นอาจเพราะไม่สามารถที่จะเข้าใจโครงสร้างของบทอ่าน และไม่สามารถสรุปใจความเรื่องที่อ่านและไม่เข้าใจความสำคัญ main idea ซึ่งสอดคล้องกับ งานวิจัยหลายชิ้นที่แสดงให้เห็นว่าการใช้ Transitional Word ที่เชื่อมระหว่างประโยคนั้นส่งผลให้เกิดความเข้าใจในการอ่านเมื่อเปรียบเทียบกับกรณีที่ไม่มี คำบ่งชี้ Loman and Mayor (1983) ชี้ให้เห็นว่า ข้อความบ่งชี้ (Signal Text) ทำให้เกิดความ

เข้าใจเนื้อหาที่ดีกว่าข้อความที่ไม่มี ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของการเข้าใจในตัวเหตุการณ์ในระดับข้อความ ในกิจกรรม วงจรที่ 3 นี้ได้แก้ไขในเรื่อง Discourse Structure ดังต่อไปนี้ Pre Task ให้คำศัพท์ที่เป็นคำเชื่อม (Transitional Words) เช่น Firstly, Secondly, Finally คำที่เป็นสัญญาณอื่นๆ ได้ให้ผู้เรียนสำรวจบทความ และคำสำคัญที่เป็นตัวบ่งชี้โครงสร้างในส่วน Topic หรือ Thesis Statement เน้นย่อหน้าและระบุหน้าที่ของ ย่อหน้าในบทความโดยรวม มีการคาดเดาเกี่ยวกับข้อมูลที่จะปรากฏในหน้าต่อไป โดยในส่วนหลัง Task คือ การพูดสรุปข้อความอ่าน จับคู่ Main Idea กับข้อมูลที่ย่อหน้าที่มีให้อีกหนึ่งคอลัมน์ อภิปรายคำถามสืบเนื่อง ในเรื่องที่เกี่ยวข้อง เมื่อจบกระบวนการนี้แล้วให้ผู้เรียนทดสอบ Post Test ครั้งสุดท้ายพบว่าผู้ผ่าน B1 มี จำนวนเพิ่มขึ้นจากวงจรที่ 2 ร้อยละ 33 เพิ่มเป็น ร้อยละ 55 ทำให้ผู้วิจัยสรุปได้ว่าการเข้าใจในเรื่อง Discourse สามารถพัฒนาการอ่านของผู้เรียนได้ โดยสอดคล้องกับระดับการอ่านของ Valette และ Disick (1972) ในระดับถ่ายโอน (Transfer) คือ การเข้าใจข้อความใหม่ที่มีคำศัพท์และโครงสร้างทางไวยากรณ์ที่เรียน ผ่านมาแล้วและในระดับการสื่อสาร (Communication) คือ ความสามารถในการอ่านข้อความที่มีคำศัพท์และ โครงสร้างใหม่ๆ หรือคำที่มีรากศัพท์เดียวกับคำที่ผู้เรียนเคยอ่านมาแล้วที่เข้าใจ สามารถจับใจความสำคัญของ เรื่องได้

สรุปและข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้อย่างกว้างขวาง

ทบทวนนั้นเชื่อมโยงกันโดยพบว่าเมื่อผู้เรียนมีพื้นฐานความรู้ทางคำศัพท์ที่มากขึ้น โครงสร้างประโยค ที่มากขึ้น การฝึกอ่านเพื่อความเข้าใจในด้านกลวิธีก็ง่ายขึ้นทำให้เก็บเกี่ยวคำศัพท์ที่มากขึ้น อย่างไรก็ตามหาก ได้มีการพัฒนาด้านคำศัพท์อย่างต่อเนื่องโดยมีแนวโน้มว่าจะทำให้ผู้อ่านมีความคล่องแคล่วในการอ่านเพิ่ม มากขึ้นในแต่ละวงจร และในขณะเดียวกันเมื่อได้มีโอกาสอ่านมากขึ้นก็จะสามารถพัฒนาการอ่านโดยคุ้นเคยกับ โครงสร้างและไวยากรณ์และลักษณะการเขียนผ่านวงจรที่สองและสามได้มากขึ้นเช่นกัน โดยจะเห็นจาก ผลการวิจัยว่าได้มีการพัฒนาความสามารถในการสอบการอ่านในแต่ละวงจรที่มากขึ้นตามลำดับ กล่าวคือใน การสอบ Placement Test ครั้งแรกมีผู้สอบผ่านระดับ B1 ร้อยละ 1.2 เมื่อเสร็จสิ้นการพัฒนาในวงจรที่ 1 จะสามารถผ่านร้อยละ 13 และวงจรที่ 2 ผ่านร้อยละ 33 และเมื่อเสร็จสิ้นกระบวนการสอบสุดท้าย ผู้เรียน ผ่านร้อยละ 55 ดังนั้นในขั้นนี้ไม่เพียงแต่ทราบเรื่องความหมายเพียงอย่างเดียวแต่ผู้อ่านสามารถเรียนรู้การใช้ คำศัพท์ในบริบทที่ถูกต้อง อย่างไรก็ตาม ทั้งสามวงจรมันไม่ได้เกิดขึ้นอย่างใดอย่างหนึ่งแต่เป็น Interactive ที่ ดำเนินไปพร้อมๆ กันทำให้เกิดเป็นความเข้าใจที่มากขึ้น นอกจากนั้นยังมีโอกาสที่ผู้เรียนประสบความสำเร็จ ได้จากการเรียนระยะไกล มีความเสี่ยงที่จะขาดแรงกระตุ้นในการอ่าน ผู้สอนจึงควรคำนึงการสร้าง ความสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมห้อง ในหลายๆ สถานการณ์ความต้องการพื้นฐานคือการติดต่อสื่อสารกับเพื่อนร่วม ห้อง ซึ่งมีส่วนที่ทำให้การจัดการภาระงานต่างๆ เป็นไปได้เป็นอย่างดี ข้อเสนอแนะในการนำผลวิจัยไปใช้ในการ เรียนการสอนควรเตรียมหาสื่อการอ่านที่เกี่ยวข้องกับชีวิตประจำวันของผู้เรียนจะช่วยให้ผู้เรียนมีแรงกระตุ้นใน การดำเนินกิจกรรม นอกจากนั้นควรศึกษาและวางแผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้อย่างชัดเจนทุกขั้นตอน และ ผู้สอนต้องสร้างแรงจูงใจในการเรียนและมีปฏิสัมพันธ์กับผู้เรียนทั้งรายกลุ่มและรายบุคคล ข้อเสนอแนะในด้าน

การวิจัยควรมีการศึกษาวิจัยการฟังและพูดภาษาอังกฤษและวัดผลภายนอก CEFR ด้วยวิธีการเน้นงานปฏิบัติในรูปแบบบทเรียนออนไลน์เพื่อส่งเสริมทักษะการใช้เทคโนโลยีในศตวรรษที่ 21

รายการอ้างอิง

- ขวัญเกล้า ศรีโสภะ. (2562). การจัดการเรียนรู้ด้วยเทคนิค CIRC เพื่อเสริมสร้างทักษะการอ่านและการเขียนภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารในศตวรรษที่ 21 สำหรับนักศึกษาครู. *วารสารวิชาการเครือข่ายบัณฑิตศึกษามหาวิทยาลัยราชภัฏภาคเหนือ*. 9(2), 93–106. <https://so02.tci-thaijo.org/index.php/JGNRU/article/view/226054/162177>
- ณัฐมน วงศ์ทาทอง. (2560). การพัฒนาความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ ด้วยวิธีสอนอ่านแบบ SQ3R โดยใช้ข้อมูลอาเซียน สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 [วิทยานิพนธ์ศึกษาศาสตร์มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยศิลปากร]. <http://ithesis-ir.su.ac.th/dspace/bitstream/123456789/1394/1/56253305.pdf>
- นิตยา ฉิมวงศ์. (2551). การเปรียบเทียบความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์ เรื่อง ความน่าจะเป็น ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่ได้รับการสอนโดยใช้รูปแบบการเรียนรู้ตามทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์และการสอนตามปกติ [วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยมหาสารคาม].
- นภัสสร ทองเจิม. (2561). ผลการใช้กลวิธีอภิปัญญาเพื่อส่งเสริมความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษและความสามารถในการคิดอย่างมีวิจารณญาณของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนเทศบาลหาดง จังหวัดเชียงใหม่ [วิทยานิพนธ์ศึกษาศาสตร์มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยเชียงใหม่].
- สุมาลี ชัยเจริญ. (2551). เทคโนโลยีการศึกษา หลักการ ทฤษฎี สู่การปฏิบัติ. โรงพิมพ์คลังนานาวิทยา.
- อรอุมา ธรรมวันนา. (2551). ผลการเรียนรู้ เรื่อง การใช้โปรแกรมตารางทำงานของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ระหว่างการเรียนบนเครือข่ายที่สร้างตามแนวทฤษฎีคอนสตรัคติวิสต์กับการเรียนปกติ [วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยมหาสารคาม].
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge.
- Anderson, N. (2009). Active reading: The research base for a pedagogical approach in the reading classroom. In Z. H. Han & N. Anderson (Eds.), *Second language reading: Research and instruction* (pp. 117–143). University of Michigan Press.
- Bowey, J. A. (2005). Predicting individual differences in learning to read. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 155–172). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch9>
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse-komponenter, vansker og tiltak. In *Leseforståelse* (pp. 45–81). Cappelen.

- Callahan, J. F. & Clark, L. H. (1988). *Teaching in the middle and secondary schools (3rd ed.)*. Macmillan.
- Candlin, C. (1987). Toward task-based language learning. In C. Candlin, & D. Murphy (Eds.) (pp. 5–22), *language learning tasks*. Prentice Hall.
- DeKeyser, R. (ed.) (2007). *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Cambridge University Press.
- Grabe, W. (1999). Developments in reading research and their implications for computer adaptive reading assessment. In M. Chalhoub-Deville (Ed.), *Issues in computer-adaptive testing of reading proficiency* (pp. 11–47). Cambridge University Press.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. Cambridge University Press.
- Loman, N., & Mayer, R. (1983). Signaling techniques that increase the understandability of expository prose. *Journal of Educational Psychology, 75*(3), 402–412.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.3.402>
- Institute for Career Studies. (2021, February 11). *3 technologies that are making education more accessible*. <https://www.icscareergps.com/blog/blog-post/education-and-career-news-trends-from-around-the-world-february-11th-2021/>
- Nagy, W. (2007). Metalinguistic awareness and the vocabulary-comprehension connection. In R. K. Wagner, A. E. Muse, & K. R. Tannenbaum (Eds.), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (pp. 52–77). The Guilford Press.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (2000). Factors influencing syntactic awareness skills in normal readers and poor comprehenders. *Applied Psycholinguistics, 21*(2), 229–241.
<https://doi.org/10.1017/S0142716400002046>
- Ngabut, M. N. (2015). Reading theories and reading comprehension. *Journal on English as a Foreign Language, 5*(1), 25–36. <https://dx.doi.org/10.23971/jefl.v5i1.89>
- Nunan, D. (1985). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford University Press.
- Richards, J. (1984). *The context of language teaching*. Cambridge University Press.
- Sideridis, G. D, Mouzaki, A., Simos, P., Protopapas, A. (2006). Classification of students with reading comprehension difficulties: The roles of motivation, affect, and psychopathology. *Learning Disability Quarterly, 29*(3), 159–180.
<https://doi.org/10.2307/30035505>

- Skehan, P. (1996). A framework for implementation of task-based instruction. *Applied Linguistic*, 17(1), 38–62. <https://doi.org/10.1093/applin/17.1.38>
- Snow, C. E., Griffin, P., & Burns, M. S. (Eds.). (2005). *Knowledge to support the teaching of reading*. Jossey-Bass.
- Valette, R. M. & Disick, R. S. (1972). *Modern language performance object and individualization*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walker, G., Weidenbenner, J. V. (2019). Social and emotional learning in the age of virtual play: Technology, empathy, and learning. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(2), 116–132. <https://doi.org/10.1108/JRIT-03-2019-0046>
- Willis, J. (1996). *A Framework for task-based learning*. De Henseler Books Publishers.

ภาคผนวกแสดงแผนการจัดการเรียนรู้เรื่องการพัฒนาทักษะการอ่านภาษาอังกฤษ
โดยใช้กิจกรรมเป็นฐานบูรณาการร่วมกับค่ายเสมือนจริง

<p><u>จุดประสงค์การเรียนรู้</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ผู้เรียนใช้วิธีการอ่านด้วยกลวิธี WSD (Word-Structure-Discourse) ได้ถูกต้อง (K) 2. ผู้เรียนอ่านบทอ่านภาษาอังกฤษโดยใช้กลวิธี WSD (Word-Structure-Discourse) ได้ถูกต้องเพื่อจับใจความสำคัญและระบุรายละเอียดได้ถูกต้อง (P) 3. ผู้เรียนมีส่วนร่วมในกิจกรรมชั้นเรียนผ่านระบบออนไลน์ Virtual Camp (A) <p><u>สมรรถนะสำคัญของผู้เรียน</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ 2. ความสามารถในการคิดเชื่อมโยงเพื่อหาคำตอบได้อย่างถูกต้อง <p><u>กิจกรรมการเรียนรู้</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. แบ่งกลุ่มผู้เรียนออกเป็น 16 กลุ่มตามสาขา ได้แก่ การศึกษาปฐมวัย, การประถมศึกษา, ภาษาอังกฤษ, ภาษาไทย, สังคมศึกษา, วิทยาศาสตร์ทั่วไป, เคมี, ชีววิทยา, ฟิสิกส์, คอมพิวเตอร์ศึกษา, คณิตศาสตร์, พลศึกษา, ศิลปศึกษา, ดนตรีศึกษา, นาฏศิลป์, อุตสาหกรรมศิลป์ 2. แบ่งกิจกรรมออกเป็น 3 วงจรดังต่อไปนี้ <p><u>วงจรที่ 1</u> Guessing the meaning from context (จำนวน 6 ชั่วโมง ครั้งละ 3 ชั่วโมง 2 ครั้ง ต่อสัปดาห์)</p> <p>Pre Task : Guidelines for guessing meanings from sentences</p> <p>During the Task: Practiced guessing word meanings from contexts by giving general meaning</p> <p>Post Task: Group and Pair work through Applications; Wordwall --> Kahoot --> Bamboozle</p> <p><u>วงจรที่ 2</u> Structure</p> <p>Pre Task : Introduced to learners the part of speech and key parts of sentences (Subject and predicate)</p>	<p>During the Task : Practiced Identifying subjects and predicate of sentences</p> <p>Post Task : Group and Pair work through Task through Applications; Bamboozle --> Quizizz --> Google Form</p> <p><u>วงจรที่ 3</u> Discourse (Identifying signal words)</p> <p>Pre Task : Introduced signal words and their functions</p> <p>During the Task : Practiced identifying signal words and their functions:</p> <ul style="list-style-type: none"> -adding new ideas to a series of ideas -referring to time or to a step in a process -explaining a cause or effect -giving an example -offering a more detailed explanation <p>Post Task : Group and Pair work through Task through Applications: Quizizz --> Google Form</p> <p><u>เวลา</u>: เวลา 18 ชั่วโมง (วงจรละ 6 ชั่วโมง)</p> <p><u>ช่องทางการเรียนรู้</u> : โปรแกรม Zoom</p> <p><u>สื่อการเรียนรู้</u>: Applications คือ Quizizz, Kahoot, Wordwall, Bamboozle, Google Form</p> <p><u>การวัดประเมินผล</u></p> <p>Placement test และ Post test วัดโดยข้อสอบ Adaptive Test ภายใตกรอบ CEFR หลังแต่ละวงจร</p>
--	---