

การบูรณาการแบบประเมินวาทกรรมของครูสู่บริบทชั้นเรียนภาษาอังกฤษในประเทศไทย The integration of the Self-evaluation of Teacher Talk (SETT) Framework in the Thai EFL Classroom context

ระวิสุตา บุญครอง
Rawisuda Bunkrong

สาขาวิชาภาษาอังกฤษ คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏชัยภูมิ จังหวัดชัยภูมิ 36000
English department, Faculty of Education, Chaiyaphum Rajabhat University,
Chaiyaphum 36000, Thailand.

Corresponding author's E-mail : rawisuda@cpru.ac.th

Received: 19 June 2020, Revised: 27 October 2020, Accepted: 16 November 2020

บทคัดย่อ

บทความนี้มีวัตถุประสงค์ เพื่อเสนอคุณลักษณะเฉพาะของแบบประเมินวาทกรรมของครูเพื่อนำไปประยุกต์ใช้ในกระบวนการสะท้อนคิดของครูผู้สอนในบริบทการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศของไทย จากการศึกษพบว่า แบบประเมินวาทกรรมของครูเป็นเครื่องมือที่มีประสิทธิภาพซึ่งเอื้อต่อการวิเคราะห์และประเมินวาทกรรมในชั้นเรียนของครูผ่านกระบวนการสะท้อนคิด อีกทั้งยังมีส่วนช่วยผู้สอนให้เกิดความตระหนักพร้อมกับเสริมสร้างความรู้ความเข้าใจในกระบวนการปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียนเพื่อนำไปสู่การปรับปรุงการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในด้านการมีส่วนร่วมของผู้เรียนและ การสร้างปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียนของผู้เรียนให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

คำสำคัญ : วาทกรรมในชั้นเรียน, แบบประเมินวาทกรรมของครู, ความตระหนักด้านปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียน, การสะท้อนคิด

Abstract

This article focuses on the Self-evaluation of teacher talk (SETT) framework and its contribution to reflective practice in the Thai EFL context. As a result, it was found that the SETT framework seems to be an appropriate tool for EFL teachers to analyse and evaluate their classroom discourse. After the implementation of the SETT instrument, there has been a significant increase in classroom interactive consciousness among EFL teachers as they tend to be aware of their teacher-talk and language use in the L2 classroom. Apart from that, the

teachers are able to develop a greater understanding of the interactive process occurring in their local teaching context. This contributes to encouraging interactive decision-making and learner involvement in the Thai EFL context.

Keywords: Classroom discourse, The SETT framework, Classroom interactive awareness, Reflective practice

1. Introduction

This paper aims to justify the use of the SETT framework in the context of reflective practice. The discussion is divided into three sections. Firstly, I will offer an overview of teacher talk, classroom discourse in second language learning and a brief background of the English pedagogy in Thailand. Then, the interactive features of the SETT framework will be discussed. Finally, I will argue that the use of the SETT framework is practical in the reflective process in contexts of teaching English as a foreign language.

Teacher-talking time (TTT) is regarded as a crucial component that organises classroom discourse in second language acquisition (Harmer, 2001). In terms of the L2 classroom, the purpose of teacher talk is to facilitate learners through dialogues and discussion to achieve the specific pedagogical goal (McCarthy and Walsh, 2003). The teacher then has been acknowledged to be a decision-maker who takes responsibility for discourse, along with enhancing learning opportunities in the classroom (Harmer, 2001; Walsh, 2003). Besides, the notion of classroom discourse was described as “the most important thing in the curriculum” (van Lier, 1996). Nonetheless, classroom discourse itself is a somewhat complicated phenomenon as classroom communication is jointly constructed by both teacher and learners to achieve the specific pedagogic purpose. Also, it involves extensive interaction patterns. Thus, to develop understanding in classroom discourse, the instructors must understand how the learning process and interactive competence take place (Jeanjaroonsri, 2018; Walsh, 2013).

However, there were several concerns about the role of the teacher who manages interaction in the L2 classroom. The frequent issues occurring in English instruction were the dominance of TTT and the absence of wait-time, which refers to allowing sufficient time for learners to response. Harmer (2001) pointed out that teacher-talk tends to be over used in the L2 learning environment. Moreover, sometimes the instructor did not provide sufficient wait-time for students to comprehend the utterance before expressing their opinions. When students

have struggled with answering questions, teachers often give the correct answer spontaneously, which may interrupt the learners' comprehension. Then, it appears to create a tension with the interactive notion; the learning process will be active when it is generated from student-talking time (STT) rather than TTT. As a result, these issues mentioned above can be harmful to their learners' contributions (Walsh, 2013).

Likewise, the difficulties found in the Thai EFL context were possibly the dominance of teacher-talk that might impede the students' opportunities to practice the target language (Teng and Sinwongsuwat, 2015). The decisions made by the teacher at each particular stage of the instruction have an impact on learning opportunities. Therefore, teachers need to be more careful about their actions and the nature of interactions in the classroom (Walsh, 2006b). On the other hand, the contribution of Thai EFL learners in a typical language class can be described as passive learning or so-called spoon-feeding. Thus, it can be assumed that the teacher-centred approach remains more prominent than a learner-centred notion in the L2 classroom. The underlying cause of this issue might be the teacher still lacks the insight of classroom interactional process (Teng and Sinwongsuwat, 2015). As a result, it has a substantial impact on the learning style of Thai students since Thai EFL learners tend to be obedient and less active (Foley, 2005; Teng and Sinwongsuwat, 2015).

Regarding this matter, promoting interactional awareness on language use among Thai EFL teachers is needed to raise consciousness on classroom interaction. Nevertheless, in order to improve professional practice, a self-observation instrument is required in reflective practice in which "reflective practices might include teacher paying more attention to their teacher-talk so that the interactive opportunities are maximised." (Walsh, 2003). It is, therefore, practical for Thai EFL teachers to apply the SETT framework in the reflective process to examine the teacher's language usage and interaction in the classroom. Teachers would be able to monitor their classroom communication and evaluate their actions, leading to the enhancement of learning opportunities and learners' involvement.

2. Objective

The aim of this article is to present the Self-evaluation of teacher talk (SETT) framework and how it is integrated into the context of reflective practice.

3. Content Scope

The content focuses on the following aspects:

- 3.1 The features of the 'Self-Evaluation of Teacher-Talk' (SETT) framework
- 3.2 The implementation of the SETT framework in reflective practice in order to improve interactive awareness of EFL teachers

4. Definitions

- | | |
|---------------------------|--|
| 4.1 Scaffolding | <ul style="list-style-type: none"> 1. Reformulation (rephrasing a learner's contribution) 2. Extension (extending a learner's contribution) 3. Modelling (providing an example for learners). |
| 4.2 Direct repair | Correcting an error quickly and directly |
| 4.3 Extended wait-time | Allowing sufficient time (several seconds) for students to respond or formulate a response |
| 4.4 Seeking clarification | <ul style="list-style-type: none"> 1. The teacher asks a student to clarify something the student has said 2. A student asks teacher to clarify something the teacher has said |
| 4.5 Display question | <ul style="list-style-type: none"> 1. Asking questions to which the teacher knows the answer |

5. Content

5.1 The SETT framework

The 'Self-Evaluation of Teacher-Talk' framework was established by Walsh (2006) with the intention to help teachers raising consciousness on classroom interactional competence (CIC). This framework allows teachers to analyse their own classroom discourse and identify recurrent communicative patterns; the teachers will gain a more precise understanding of the interactive features in their local teaching environment (Jeanjaroonsri, 2018; Kampittayakul, 2018; Walsh, 2013). The SETT framework consists of four micro-contexts, identified as L2 classroom modes, including the link between language use and the specific pedagogical purpose. All L2 classroom modes and their functions are presented in the table below.

Table 1 L2 classroom modes in the SETT framework (Walsh, 2006a)

Mode	Pedagogic goals	Interactional features
Managerial	<ul style="list-style-type: none"> ● To transmit information ● To organise the physical learning environment ● To refer learners to materials ● To introduce or conclude an activity ● To change from one mode of learning to another 	<ul style="list-style-type: none"> ● A single, extended teacher turn which uses explanations and/or instructions ● The use of transitional makers ● The use of confirmation checks ● An absence of learner contributions
Materials	<ul style="list-style-type: none"> ● To provide language practice around a piece of material ● To elicit response in relation to material ● To check and display answers ● To clarify when necessary ● To evaluate contributions 	<ul style="list-style-type: none"> ● Predominance of IRF pattern ● Extensive use of display questions ● Form-focused feedback ● Corrective repair ● The use of scaffolding
Skills and Systems	<ul style="list-style-type: none"> ● To enable learners to produce correct forms ● To enable learners to manipulate the target language ● To provide corrective feedback ● To provide learners with practice in sub-skills ● To display correct answers 	<ul style="list-style-type: none"> ● The use of direct repair ● The use of scaffolding ● Extended teacher turns ● Display questions ● Teacher Echo ● Clarification requests ● Form-focused feedback

Table 1 (continue)

Mode	Pedagogic goals	Interactional features
Classroom Context	<ul style="list-style-type: none"> ● To enable learners to express themselves clearly ● To establish a context ● To promote oral fluency 	<ul style="list-style-type: none"> ● Extended learner turns ● Short teacher turns ● Minimal repair ● Content feedback ● Referential questions ● Scaffolding ● Clarification requests

The process to apply the SETT tool in reflective practice will be demonstrated as follows:

5.1.1 The teacher starts recording his teaching session ranging from 10-15 minutes.

5.1.2 After that, the teacher listens to the recording for the first time and then repeats.

5.1.3 During this stage, the teacher uses the SETT tool to identify interactional features of the classroom discourse.

5.1.4 The teacher evaluates the teacher talk and analyses the L2 classroom mode, which mode has the most considerable influence on their lessons. Then the teacher reflects on his teaching: seeking the rationale for their action. For example, Does the learning objective is achieved? How appropriate was the language use in motivating learners to reach the primary objective of the lesson?

5.2 Features of the SETT framework

L2 Classroom modes in the SETT framework include Managerial mode, Materials mode, Skills and Systems mode, and Classroom context mode. These modes differ in terms of pedagogic goal and interactive features that depend on teacher talk, language use, communication patterns, and types of questions.

5.2.1 Managerial mode

The Managerial mode is defined as the 'enabling mode' since it usually occurs at the beginning and the end of the lesson. The main objective is to set up an activity and clarify the instruction providing the details in the way the learning is organised, as seen from the extract below.

- T: What unit are we studying?
L: Unit five
T: What is unit five about?
L1: Movement
T: So what ah... What have you studied so far about movement?

(Supakorn, 2020)

In the latter case, it is used to summarise or provide feedback. The interaction in the Managerial mode is typically one-sided without the involvement of students. Apart from that, it generates a link to another stage of the lesson:

- T: all right okay can you stop then please where you are... let's take a couple of ... examples of these and... put them in the categories er... so there are three groups all right this one at the front Sylvia's group is A just simply AB and you're C (teacher indicates groups) all right so... then B can you give me a word for ways of looking so Suzanna...yeah

(Walsh, 2013)

In this extract, we can see the transition words such as "all right", "okay", "so" at the final stage of the lesson. These signals remind learners in the way that the lesson has moved on to the new activity. Nonetheless, as seen from both extracts, this mode involves extensive use of TTT.

5.2.2 Materials mode

This model highlights the use of materials involved in promoting language practice – for instance, text, tape, work-sheet, or course-book. For instance:

- T: So, there are two questions alright and as I guide you that intro... er in your introduction paragraph we need to have general information right? General info and then we need to have a thesis statement is like a sentence that we have to answer the question. Do you agree or disagree with this statement literally? Do you agree?
L1: I agree.

(Kampittayakul, 2018)

Nonetheless, the interactive function of the materials mode relies on the type of activity.

- T: I'll see if I have a photocopy (looks for papers) right you can't find it?
Look you have this book and cos I've got another book here good... so
can you read question 2 Junya
- L1: (reading from book) where was Sabina when this happened?
- T: right yes where was Sabina? In unit ten was she
- L1: er go out=
- T: she went out yes so first she was in the=
- L1: =kitchen=
- T: =kitchen good and then what did she take with her?
- L: =er drug=

(Walsh, 2013)

In the extract above, there would seem to be very little interaction because the interactive pattern is tightly controlled. Consequently, the so-called IRF structure appears in this mode to seek clarification, confirmation checks organised by display questions and short answer forms. Walsh (2013) clarified the description of the IRF pattern as “the teacher controlling participation very tightly by initiating (I) a learner response (R) and then offering feedback (F)”

5.2.3 Skills and systems mode

The function of skill and system mode aims to help students in developing specific language skill. Nonetheless, its pedagogic goal is accuracy-focused rather than fluency-focused as the teacher attempts to facilitate learner in using appropriate forms of the target language. To monitor the accuracy of learners, direct repair technique is employed to correct pronunciation. Thus, the interaction is more likely to be form-focused, as seen through dialogue that took the form of a typically controlled turn-taking using display questions.

- T: ah correct pronunciation anybody?
- L: prison
- T: prison good right everyone says prison
- T: = good do you understand prison Junya? What is a prison?
- L: I don't know
- T: Last night (laughs) right when the police take you . . . and . . . they lock
you away . . . yes I think maybe the American English is penitentiary . . .

perhaps that's what you have in your dictionary I don't know but anyway
PRison =

L. = a shallow kind of prison =

(Walsh, 2003)

Besides, it was found that there is a correlation between skills and systems mode and materials mode in terms of fewer student talk along with the extended IRF sequences. Nevertheless, in skills and system mode, turn-taking is managed through explanation and clarification, that emphasises on language skills, whilst turn-taking in materials mode involved with the use of materials.

5.2.4 Classroom context mode

The defining, interactional feature of the classroom context mode is extensive learner turns. The shift from teacher-directed interactions to interactive classroom communication has occurred an example of the classroom context mode based on movement topic.

T: What does it mean for you?

L1: City

L5: City has grown up.

T: City grow up? What do you mean grow up.

L5: Er... the city have developed and in the past it's small city but in the future the city will be bigger than in the past.

(Supakorn, 2020)

It can be seen from the extract above that the teacher performs a less dominant role since turn-taking in discourse is mostly organised by learners. Students interact through communicative activity. For example, they were discussing their opinions, while the teacher provided active space for them. In this stage, the teacher is a facilitator who employs the scaffolding strategy through dialogue — eliciting ideas, assisting them in sharing their opinions, along with monitoring learner's language and giving feedback to students. Besides, using referential questions would promote more genuine communication and the negotiation of meaning (Kampittayakul, 2018; Supakorn, 2020). Accordingly, the classroom context mode favours more interactive reactions as opposed to the managerial mode that includes only the teacher's turn-taking.

In addition, the interactive features identified in the SETT framework enable the teacher to evaluate reflection on practice – particularly interactive actions and prompt reaction – to

determine what type of style and interaction should be organised in the lesson based on the particular aim. The function the framework would remind the teachers being aware of their decision in classroom discourse and also improve the connection between language use, leaning opportunity and pedagogic purpose. Its contribution does not only restrict to the improvement of classroom discourse but also enhancing the involvement of learners and extensive learning opportunities.

5.3 The application of the SETT framework in EFL contexts

Despite the fact that reflective practice is one of the means for professional development in teacher education, many of them still struggle how to reflect on their classroom communication. Kumaravadivelu (2006) has indicated that it might be challenging for teachers to manage classroom discourse. However, it is recommended that using an appropriate framework is useful for teachers gaining insights and being able to organise the interactive process in their classes effectively (McCarthy and Walsh, 2003; Pande, 2019). Hence, the SETT framework has been applied to a reflective process to explore a different perspective on teaching by placing a classroom interaction and discourse at the main focus of the reflection. This section will demonstrate a wide range of research that shows how the framework is implemented in various EFL contexts.

The SETT framework can be flexibly adapted to fit local teaching circumstances. As seen from the research carried out in the Indian EFL context, Pande (2019), revised the SETT framework by adding two more additional L2 classroom modes. These modes include bilingual mode and read-aloud or lecture-mode. This revised tool allowed the Indian pre-service teachers to reflect their teaching in the literature course in a more effective way. They also agreed that this framework was helpful for them in raising the consciousness of classroom discourse.

From the Iranian teachers' perspective, in Shamsipour and Allami (2012), interactive awareness among the L2 teachers, employing the SETT framework in daily practice, has substantially increased. The findings suggested that the teachers seemed to be engaged with scaffolding, seeking clarification as well as providing feedback to students. Also, they organized a more interactive learning environment through group discussion. As a result, the contribution of learner turn-taking has also enhanced with 31.7% following by extended wait-time (18.8%).

Another paper conducted in Iranian context by Ghafarpour (2017) illustrates that the teacher tended to be more aware of the interactive decision-making. After employing the SETT in their daily practice, they also used the teaching strategy identified in L2 classroom mode to

provide precise directions for learners to follow the instruction of the activity. Consequently, the SETT grid is not only helping teachers to enhance the consciousness of TTT in classroom communication but also increasing the connection between teacher-talk and learning goal. Indeed, Ghafarpour (2017) points out as the rationale:

“One of the stated reason for using the SETT framework is to assess the extent to which teachers are able to increase their awareness of their teacher talk and its effect on learning over a relatively short period of time”.

Ghafarpour (2017) concludes his article that the SETT framework should be promoted in teacher training programmes for both pre-service and in-service teachers to develop teaching profession.

In terms of the use of the SETT framework in Thailand, Hall (2013) employed the SETT framework to analyse classroom discourse in a group of Japanese pre-service teachers, who work at Thai secondary school, based on Communicative Language Teaching. He pointed out that the pre-service teachers in his study had adopted critical concerns about the overuse of teacher talk in a particular stage. The participants mentioned that managerial mode mostly dominated their lesson. Later on, they had attempted to create a more interactive task. Furthermore, this correlated with the recent study from Jeanjaroonsri (2018), who integrated the SETT framework to a group of instructors who teach general English course at the university.

“The SETT framework lends itself to reflective practice as it provides appropriate terminology and is a readily-available tool for the teachers to assesses their talk and its effects on learning.”

(Jeanjaroonsri, 2018)

Jeanjaroonsri (2018) claims that having insights into classroom discourse would be the key for the teachers to be aware of their actions. It was found that the participants in the study provided positive feedback on the function of the SETT grid. After using the SETT framework in the evaluation, the participants revealed that they had enhanced awareness of their teacher talk. As a result, they intend to change their teaching approach to be a more interactive way to engage learners.

Concerning the reflections of the implementation of the SETT framework, the feedback from EFL teachers in different contexts appears to be positive. Being conscious of classroom discourse and understanding the interactive process in classroom discourse enable instructors to improve the quality of teaching and learning. When teachers realise their mistakes and make changes in organising classroom interaction, the learning process will be more productive and

engaging. Therefore, the Self-evaluation of teacher talk is not only a theoretical framework, but it is also successfully applied by EFL teachers in the local teaching context.

6. Summary

Needless to say that in order to promote genuine communication, teachers need to have critical insights into the classroom context. They must be able to assess the interactive features within themselves as well as evaluate the classroom discourse – for instance, communicative purposes, types and function of questions, as well as TTT. Particularly, the excess of the teacher-talking time, and its apparent contradictions with the learner-centred approach and Communicative Language Teaching, had been identified as the burning issue in the Thai EFL context. To these various problems, I have heretofore proposed my solution.

Based on previous studies on classroom discourse and regarding its flexible adaptability, the SETT framework is considered to be an appropriate representative tool that could be widely applied in reflective practice, in a variety of learning contexts world wide. Indeed, in this work, I have argued that this framework would be a valuable instrument for the reflective practice of Thai EFL teachers, improving the quality of their teaching, in the long run. It would allow them to observe and evaluate the classroom discourse as well as improve their ability to exercise the decision-making over their lessons consciously. This consciousness of classroom interactions and language use would result in applying a suitable teaching strategy to the particular situation. As a consequence, learning opportunities, the learner's involvement, as well as the authentic communication, would be increased.

JACET 50th Commemorative International Convention

7. References

- Foley, J. A. (2005). English In...Thailand. *RELC Journal*. 36(2) : 223–234.
- Ghafarpour, H. (2017). Classroom Conversation Analysis and Critical Reflective Practice: Self-evaluation of Teacher Talk Framework in Focus. *RELC Journal*. 48(2) : 210–225.
- Hall, J. (2013). The Nature of Classroom Discourse in Contextually Appropriate Communicative Language Teaching: A case study of Japanese pre-service teachers in Thailand. JACET 50th Commemorative International Convention. *Language Teacher Cognition Research Bulletin* 2013. Fukuoka. September 30, 2013 : 31–54.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching* (3rd ed.). Essex: Longman.

- Jeanjaroonsri, R. (2018). A Study of Constructive or Restrictive Features of Classroom Discourse in an EFL Adult Classroom in Thai Context. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*. 11(1) : 125–139.
- Kampittayakul, T. (2018). The role of translanguaging in improving Thai learners' interactional competence in dyadic English as a foreign language tutorial sessions. *Pasaa*, 56, 80–111.
- Kumaravadivelu, B. (2006). TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends. *TESOL Quarterly*. 40(1) : 59–81.
- McCarthy, M., and Walsh, S. (2003). "Discourse." In D. Nunan (Ed.), *Practical English Language Teaching*. United States : McGraw-Hill.
- Pande, M. H. (2019). Exploring Self-Evaluation of Teacher Talk (SETT) in the Indian ESL Context With In-Service Teachers. *Foretell*. 38, 47-60.
- Shamsipour, A., and Allami, H. (2012). Teacher talk and learner involvement in EFL classroom: The case of Iranian setting. *Theory and Practice in Language Studies*. 2(11) : 2262–2268.
- Supakorn, S. (2020). A Conversation Analytic Study of Classroom Interactional Competence. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*. 13(2) : 15–40.
- Teng, B., and Sinwongsuwat, K. (2015). Teaching and learning English in Thailand and the integration of conversation analysis (CA) into the classroom. *English Language Teaching*. 8(3) : 13–23.
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.
- Walsh, S. (2003). Developing Interactional Awareness in the Second Language Classroom Through Teacher Self-evaluation. *Language Awareness*. 12(2) : 124–142.
- _____. (2006a). *Investigating classroom discourse*. London: Routledge.
- _____. (2006b). Talking the talk of the TESOL classroom. *ELT Journal*. 60(2) : 133–141.
- _____. (2013). *Classroom Discourse and Teacher Development*. Edinburgh:Edinburgh University Press.

คำแนะนำในการส่งผลงานเพื่อลงตีพิมพ์

วารสารวิชาการศิลปศาสตร์และวิทยาศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏชัยภูมิเป็นสื่อกลางในการเผยแพร่ความรู้ บทความวิชาการและบทความวิจัยได้ทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ทั้งนี้บทความภาษาอังกฤษให้ใส่ชื่อเรื่องภาษาไทย และบทคัดย่อภาษาไทยด้วย โดยจะเผยแพร่ผลงานวิชาการในสหสาขาวิชา ศิลปศาสตร์และวิทยาศาสตร์ที่มีขอบข่ายครอบคลุมตั้งแต่ 2 สาขาวิชาขึ้นไปรวมกัน ได้แก่ สาขามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ วิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี วิทยาศาสตร์สุขภาพ การบริหารจัดการ สังคมวิทยามานุษยวิทยา รัฐศาสตร์ นิติศาสตร์ ศึกษาศาสตร์ และสาขาวิชาอื่นที่มีนัยทางทฤษฎีหรือการประยุกต์ใช้ในสาขาวิชาศิลปศาสตร์และวิทยาศาสตร์ โดยมุ่งหวังให้เกิดการพัฒนาองค์ความรู้และส่งเสริมการเผยแพร่ผลงานวิชาการของผู้ที่สนใจในทุกสาขาวิชา

โดยวารสารจะจัดพิมพ์ราย 6 เดือน ปีละ 2 ฉบับ คือ ฉบับที่ 1 มกราคม-มิถุนายน และ ฉบับที่ 2 กรกฎาคม-ธันวาคม ผลงานที่ส่งมาจะต้องไม่เคยเสนอหรือกำลังเสนอตีพิมพ์ในวารสารเล่มใดมาก่อน

1. การส่งต้นฉบับบทความ

ผู้เขียนส่งต้นฉบับที่พิมพ์ตามข้อกำหนดของรูปแบบวารสารจำนวน 1 ชุด ในรูปแบบไฟล์ ms-word ส่งด้วยตนเองหรือทางไปรษณีย์ลงทะเบียนมาที่ อาจารย์ ดร.สมภารธัชธรรม ศิโณศรีไช หรือติดต่อได้ที่ ดร.อิสระพงศ์ ถนัดคำ สำนักงานกองบรรณาธิการวารสารวิชาการศิลปศาสตร์และวิทยาศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏชัยภูมิ 167 หมู่ 2 ถนนชัยภูมิ-ตาดโตน ตำบลนาผาย อำเภอเมืองชัยภูมิ จังหวัดชัยภูมิ 36000 หรือ E-mail: tanadka@hotmail.com โทรศัพท์ 044-815111 ต่อ 4101, 093-3271768 บทความที่ปฏิบัติตามคำแนะนำจะได้รับการพิจารณาดำเนินการทันที

2. รูปแบบบทความและการพิมพ์เนื้อหา

2.1 ขนาดของต้นฉบับ

พิมพ์หน้าเดียวจัดพิมพ์เป็น 1 คอลัมน์ บนกระดาษขนาด A4 โดยตั้งค้ำระยะห่างระหว่างขอบกระดาษ ด้านบน 3.5 เซนติเมตรและด้านล่าง 2.5 เซนติเมตร ด้านซ้าย 2.5 เซนติเมตร ด้านขวา 2.5 เซนติเมตร การพิมพ์เว้นวรรคข้อความ พิมพ์เว้นวรรคตัวเลข ทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ให้เว้นวรรค 1 ตัวอักษรความยาวไม่เกิน 15 หน้า และจัดรูปแบบให้ชัดเจนทั้งสองด้าน

3. รูปแบบอักษรและการจัดวางตำแหน่ง

ใช้รูปแบบอักษร TH Sarabun PSK ในการจัดพิมพ์บทความต้นฉบับขนาดอักษร 16 พิมพ์ด้วยโปรแกรม Microsoft Word โดยรูปแบบการจัดวางตำแหน่งมีดังนี้

3.1 ชื่อเรื่อง

ต้องมีทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ จัดให้อยู่กึ่งกลางหน้ากระดาษ โดยพิมพ์ชื่อบทความภาษาไทยขึ้นก่อนอังกฤษ ใช้อักษรขนาด 18 (ตัวหนา)

3.2 ชื่อผู้เขียนไทย/อังกฤษ

ต้องมีทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษจัดให้อยู่กึ่งกลางหน้ากระดาษ ให้ระบุเฉพาะชื่อและนามสกุลโดยไม่ต้องมีคำนำหน้าขนาดอักษร 16 ชื่อภาษาอังกฤษให้ใช้ขนาดอักษร 14 ตำแหน่งกึ่งกลาง ได้ชื่อเรื่องโดยเว้น 1 บรรทัด ให้กำกับหมายเลขยกกำลังไว้ต่อท้ายด้วย หากมีผู้แต่งคนเดียวให้ใส่เครื่องหมาย * ยกกำลังที่หลังชื่อผู้แต่ง สำหรับชื่อของหน่วยงานให้พิมพ์ไว้ในส่วนเชิงอรรถ โดยพิมพ์ชื่อหน่วยงานต้นสังกัดให้ตรงกับตัวเลขยกกำลังที่กำกับไว้ในหน้าเดียวกัน พร้อมทั้งระบุผู้พิมพ์ประสานงาน (Corresponding Author) โดยทำเครื่องหมาย * ไว้หลังตัวเลข ระบุ E-mail และเบอร์โทรศัพท์ของผู้พิมพ์ประสานงาน ไว้ในเชิงอรรถด้านล่างกระดาษขนาดอักษร 14

3.3 หัวข้อของบทความภาษาไทย/ภาษาอังกฤษ

เขียนสรุปเนื้อหาของบทความทั้งหมดให้เข้าใจที่มาของการทำวิจัย วิธีดำเนินการวิจัย สรุปและอภิปรายผล ตามลำดับ ความยาวไม่เกิน 300 คำ พิมพ์หัวข้อเป็นตัวหน้าขนาดตัวอักษร 16 (ตัวหนา) ตำแหน่งชิดขอบซ้ายของกระดาษโดยให้นำบทความภาษาไทยขึ้นก่อน บทความภาษาอังกฤษ (Abstract) ซึ่งแปลจากบทความภาษาไทยเป็นภาษาอังกฤษต้องมีเนื้อหาตรงกัน โดยให้นำบทความภาษาไทยขึ้นก่อน บทความภาษาอังกฤษ (Abstract) ซึ่งแปลจากบทความภาษาไทยเป็นภาษาอังกฤษต้องมีเนื้อหาตรงกัน บทความไทยทั้งภาษาไทยอังกฤษให้เขียนให้จบในย่อหน้าเดียว

3.4 คำสำคัญ

ทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ไม่เกิน 5 คำ (ไม่ใช่วลี หรือ ประโยค) ให้ใช้เครื่องหมาย (,) คั่นระหว่างคำ คำสำคัญเป็นการระบุความสำคัญหลักในเนื้อเรื่องงานวิจัย ต้องเป็นคำศัพท์ที่สามารถใช้ในการสืบค้นหรืออ้างอิงได้

3.5 หัวข้อเรื่อง

ใช้อักษรขนาด 16 ตัวหนา ตำแหน่งชิดขอบกระดาษด้านซ้ายระบุตัวเลขหน้าหัวเรื่อง โดยเรียงตามลำดับหมายเลขการเว้นบรรทัดระหว่างหัวข้อเรื่องให้เว้นวรรค 1 บรรทัดทุกข้อหัวข้อเรื่อง

3.6 หัวข้อย่อย

ใช้อักษรขนาด 16 ตัวหนา และเอียง ตำแหน่งขีดขอบกระดาษด้านซ้ายระยะบุหมายเลขหน้าหัวข้อย่อย โดยเรียงตามลำดับหมายเลข เช่น 1.1, 1.2 เป็นต้น ให้เว้น 1 บรรทัดแล้วจึงพิมพ์เนื้อหา โดยบรรทัดแรกของเนื้อหาให้ย่อหน้า 1 Tap กรณีมีหัวข้อย่อยลงไปอีก ให้เว้น 1 บรรทัด ใส่ตัวเลขหัวข้อโดยมีจุดกำกับเช่น 1.1.1, 1.1.2 เป็นต้น พิมพ์เลขหัวข้อย่อยขีดซ้าย ส่วนเนื้อหาไม่ต้องเว้นบรรทัดจากหัวข้อย่อยให้ย่อหน้า 1 Tap แล้วพิมพ์เนื้อหา

3.7 เนื้อหา

การพิมพ์เนื้อหาประกอบด้วย

1. บทนำ บอกความสำคัญหรือที่มาของปัญหาที่นำไปสู่การศึกษาวิจัย
2. วัตถุประสงค์
3. สมมติฐาน (ถ้ามี)
4. คำถามในการวิจัย (ถ้ามี)
5. แนวคิดทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง
6. วิธีดำเนินการวิจัย อธิบายวิธีดำเนินการวิจัยโดยกล่าวถึง 1) ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง ขั้นตอนวิธีการสุ่มกลุ่มตัวอย่าง ที่มาของกลุ่มตัวอย่าง แหล่งที่มาของข้อมูล 2) เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย 3) การสร้างและหาคุณภาพเครื่องมือ 4) การเก็บและรวบรวมข้อมูล 5) การวิเคราะห์ข้อมูลและสถิติที่ใช้

3.8 ผลการวิจัย

บอกผลที่ได้จากการวิจัยอย่างชัดเจน สมบูรณ์ และมีรายละเอียดครบถ้วนอาจแสดงด้วยตารางกราฟ แผนภาพประกอบการอธิบาย ทั้งนี้ถ้าแสดงด้วยตาราง ควรเป็นตารางแบบไม่มีเส้นขอบตารางด้านซ้ายและขวา หัวตารางแบบธรรมดาไม่มีสี ตารางควรมีเฉพาะที่จำเป็น ไม่ควรมีเกิน 5 ตาราง สำหรับรูปภาพประกอบควรเป็นรูปภาพขาว-ดำที่ชัดเจนและมีคำบรรยายใต้รูปกรณีที่จำเป็นอาจใช้ภาพสีได้ให้ระบุลำดับที่ของตารางโดยเว้นบรรทัด 1 บรรทัด ใช้คำว่า “ตารางที่ 1 หรือ ภาพที่ 1 ให้พิมพ์ด้วยตัวหนา พิมพ์ขีดขอบด้านซ้ายของกระดาษ ส่วนข้อความของชื่อตารางให้พิมพ์ด้วยตัวอักษรบาง ถ้าข้อความยาวต้องต่อบรรทัดที่สองให้พิมพ์ย่อหน้าเข้ามาให้ตรงกับคำแรกของชื่อตาราง หากเดี๋ยวมียาวมากให้ขึ้นหน้าใหม่แล้วพิมพ์ว่า ตารางที่ 1 หรือ ภาพที่ 1 (ต่อ) ขีดขอบกระดาษด้านซ้าย และให้เว้น 1 บรรทัดเมื่อจบชื่อเรื่อง

3.9 สรุปผลการวิจัย

สรุปผลที่ได้จากการวิจัยตามวัตถุประสงค์ เป็นการนำผลการวิเคราะห์ข้อมูล มาเขียนสรุปย่อเพื่อให้แสดงถึงความสัมพันธ์ของภาพรวมของการวิจัยทั้งหมด ซึ่งอาจเขียนสรุปเฉพาะในส่วนที่สำคัญ ๆ ในรูปแบบความเรียง เพื่อให้ผู้อ่านทราบว่าได้ผลอย่างไรบ้าง

3.10 อภิปรายผล

อภิปรายผลตามสรุปผลการวิจัยที่กำหนดไว้เป็นข้อ ๆ ตามวัตถุประสงค์ว่าเป็นไปตามสมมติฐานการวิจัยที่ตั้งไว้ หรือไม่ และมีความสอดคล้องหรือขัดแย้งกับผลงานของผู้อื่นอย่างไร ควรอ้างทฤษฎีหรือผลการวิจัยของผู้อื่นที่เกี่ยวข้องประกอบ เพื่อให้ผู้อ่านเห็นด้วยตามหลักการ หรือคัดค้านทฤษฎีที่มีอยู่เดิม รวมทั้งแสดงให้เห็นถึงการนำผลไปใช้ประโยชน์

3.10 ข้อเสนอแนะ

3.10.1 ข้อเสนอแนะในการนำไปใช้

กล่าวถึงการนำไปใช้ประโยชน์ตามวัตถุประสงค์ที่ระบุไว้ใน การวิจัยอย่างถูกต้อง สามารถนำไปสู่การแก้ปัญหาได้อย่างเป็นรูปธรรมกับกลุ่มเป้าหมาย โดยมีหลักฐานปรากฏอย่างชัดเจนถึงการนำไปใช้ จนก่อให้เกิดประโยชน์ได้จริงตามวัตถุประสงค์ และได้การรับรองการใช้ประโยชน์จากหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง

3.10.2 ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

กล่าวถึงการเสนอแนะให้ผู้อ่านที่จะทำวิจัยครั้งต่อไปในลักษณะเดียวกันให้ทราบว่า ควรจะทำการวิจัยในประเด็นปัญหาอะไรอะไรบ้าง ควรศึกษาตัวแปรอะไรอีกบ้าง รวมทั้งการเปลี่ยนระเบียบวิธีวิจัยหรือไม่ จึงจะทำให้ได้ผลการวิจัยหรือข้อสรุปที่สมบูรณ์

3.11 กิตติกรรมประกาศ (ถ้ามี)

ระบุสั้น ๆ ว่าได้รับการสนับสนุนทุนวิจัยและความช่วยเหลือจากหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง สามารถเขียนได้ โดยให้อยู่เบื้องหลังเนื้อหาหลักของบทความ และก่อนบรรณานุกรม เช่น ขอขอบคุณสาขาวิชาประกาศนียบัตรบัณฑิต คณะศิลปศาสตร์และวิทยาศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏชัยภูมิ ที่เอื้อเพื่อเอกสาร ข้อมูล และสถานที่ที่เป็นประโยชน์ในการจัดทำโครงการวิจัยนี้

3.12 เอกสารอ้างอิง

ใช้การอ้างอิงแบบ APA (American Psychological Association)

4. บทความทางวิชาการ

1. บทนำเป็นการเขียนสาระความสำคัญและจุดมุ่งหมายของเรื่องที่จะเขียน ซึ่งจะเป็นการปูพื้นฐานเข้าสู่เนื้อความของบทความหลักการและเหตุผล หรือความเป็นมาประกอบไปด้วย 1) วัตถุประสงค์เป็นการเขียนเพื่อให้ทราบว่าการเขียนบทความครั้งนี้ต้องการให้ผู้อ่านทราบเรื่องอะไรบ้าง และต้องสอดคล้องกับเนื้อหาของบทความ 2) ขอบเขตของเนื้อหาเป็นการเขียนสิ่งที่ผู้เขียนต้องการจะบอกกล่าวให้ผู้อ่านทราบและเข้าใจตรงกัน เพื่อเป็นกรอบในการอ่าน 3) นิยามศัพท์หรือคำจำกัดความเป็นการเขียนระบุไว้เพื่อเป็นประโยชน์ต่อผู้อ่านกรณีที่คำเหล่านั้นผู้เขียนใช้ในความหมายที่แตกต่างจากความหมายทั่วไปหรือเป็นคำที่ผู้อ่านอาจจะไม่เข้าใจ

2. เนื้อเรื่องจะเป็นการเขียนรายละเอียดของประเด็นตามที่คุณเขียนได้วางโครงเรื่องไว้ โดยหัวข้ออาจแตกต่างกันในบทความวิชาการแต่ละเรื่อง โดยผู้เขียนจะเขียนทั้งข้อเท็จจริง ข้อมูล ข้อค้นพบต่าง ๆ และแทรกความคิดเห็นของผู้เขียนตลอดจนทรรศนะในด้านต่าง ๆ

3. บทสรุป เป็นการสรุปสาระของรายละเอียดในเนื้อหาหรือเสนอเป็นข้อสังเกต ข้อเสนอแนะต่อเนื้อหา การสรุปจะเน้นประเด็นสำคัญหรือประเด็นหลักทำให้ผู้อ่านเห็นภาพของส่วนเนื้อหาได้

4. กิตติกรรมประกาศ (ถ้ามี)

5. เอกสารอ้างอิง

5. ตัวอย่างการเขียนอ้างอิงในเนื้อหา

ให้ใช้แบบ APA ในการเขียนการอ้างอิงในเนื้อหา ตัวอย่างการอ้างอิงในเนื้อหา

ตัวอย่าง

การมีคุณธรรมจริยธรรมและวัฒนธรรมในการดำรงชีวิตสามารถอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีความสุข (ปรีชาญาณ เวสารัชช์, 2550)

Sarapak (2014) state that “the principle of effective stress is imperfectly known and understood by many practicing engineers”

(Nakchat, 2013 : Sarapak&Sumrandee, 2015: John et al3, 2015)

Yang (2014) กล่าวว่า ความสุขหมายถึง.....

6. หลักการเขียนบรรณานุกรมและการอ้างอิงใช้ระบบ APA

1. ชื่อวารสารชื่อหนังสือใช้ตัวเอนและไม่ใช่ชื่อย่อ
2. ผู้แต่งมีชื่อภาษาอังกฤษให้เขียนชื่อผู้แต่งโดยขึ้นต้นด้วยนามสกุลเต็ม ตามด้วยจุลภาค (,) และชื่อย่อตามด้วยจุลภาค (,) และชื่อย่อตามด้วยมหัพภาค (.)
3. ชื่อผู้แต่งไทยขึ้นต้นด้วยชื่อตัวตามด้วยนามสกุล
4. กรณีผู้แต่งมากกว่าหนึ่งคนให้เขียนชื่อผู้แต่งทั้งหมดทุกคน คั่นระหว่างชื่อด้วยจุลภาค (,) และใส่ and (และ) ก่อนชื่อสุดท้าย
5. ถ้าไม่มีชื่อผู้แต่ง ให้ขึ้นต้นด้วยชื่อเรื่อง หรือชื่อวารสาร หรือชื่อหนังสือตามด้วยปีที่พิมพ์
6. รายชื่อที่อ้างอิงที่มีทั้งเอกสารภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ให้นำข้อมูลภาษาไทยขึ้นก่อน
7. บรรทัดที่สองและบรรทัดต่อ ๆ ไปของรายชื่อที่อ้างอิงของแต่ละรายการให้ย่อเข้ามา 1.25 เซนติเมตร แล้วเริ่มต้นพิมพ์ จนจบบรรทัดและบรรทัดต่อไปให้ทำเหมือนเดิม
8. การอ้างอิงชื่อผู้แต่งที่มีมากกว่า 2 คน ในการอ้างอิงในเนื้อหาให้พิมพ์ชื่อทุกคน ยกเว้นผู้แต่งตั้งแต่ 6 คนขึ้นไป จะพิมพ์ชื่อคนแรก และต่อคำว่าและคณะ หรือและคนอื่น ๆ แต่ในอ้างอิงท้ายเรื่องให้ใส่ชื่อผู้แต่งให้ครบทุกคน
9. การอ้างอิงจากเว็บไซต์ให้ระบุวันเดือนปีที่พิมพ์ถ้าไม่ปรากฏให้อ้างวันที่ทำการสืบค้นและระบุตัว URL ให้ชัดเจนถูกต้อง เมื่อจบ URL address ห้ามใส่จุด (.)



10. กรณีผู้แต่งคนเดียวกัน ปีเดียวกันให้ทำเครื่องหมาย _____ (7 ตัวอักษร) ให้ใส่ตัวอักษรภาษาไทย ก หรือ ข ต่อจากปีพ.ศ. ถ้าเป็นภาษาต่างประเทศให้ใส่ตัวอักษร a หรือ b ต่อจากปี พ.ศ.

11. ในการเขียนอ้างอิงแหล่งข้อมูลต่าง ๆ ให้อ้างอิงจากแหล่งข้อมูลที่ไม่เก่าเกิน 10 ปี นับจากปีปัจจุบันเป็นหลัก แต่หากเป็นแหล่งข้อมูลที่อ้างจากหนังสือที่มีสำนักพิมพ์ หรือทฤษฎีที่นักวิชาการทั่วโลกยอมรับสามารถอนุมานให้อ้างอิงได้

ตัวอย่าง

ธนสาร บัลลังก์ปัทมา. (2551 ก). บทบาทประชาชนในการมีส่วนร่วมจัดการศึกษา. *นิตยสาร The City Journal*. 4(85) : 30.

_____. (2551 ข). คุณลักษณะของผู้บริหารที่ดี. สืบค้นเมื่อ 25 กรกฎาคม 2560. จาก <https://www.gotoknow.org/posts/359783>

7. ตัวอย่างการอ้างอิง

การอ้างอิงจากบทความในวารสาร

สัญลักษณ์ / หมายถึง เคาะเว้นวรรค

ผู้แต่งชื่อ//นามสกุล./ (ปีที่มี ถ้าไม่มีให้ใส่ปีที่ทำการสืบค้น)./ชื่อเรื่อง./ชื่อวารสาร./สืบค้นเมื่อ/วัน/เดือน/ปี./จาก/ชื่อฐานข้อมูล

ตัวอย่าง

ชัยเสฏฐ์ พรหมศรี. (2549). การเป็นผู้นำที่มีจริยธรรม. *วารสารนักบริหาร*. 26(3) : 20-25.

Dubeck, L. (1990). Science fiction aids science teaching. *Journal of Physics Teacher Education*. 28(2) : 316-318.

การอ้างอิงจากบทความในวารสารในฐานข้อมูล

ผู้แต่งไทยชื่อ//นามสกุล./ (ปีถ้ามี ถ้าไม่มีให้ใส่ปีที่ทำการสืบค้น)./ชื่อเรื่อง./ชื่อวารสาร./สืบค้นเมื่อ/วัน/เดือน/ปี./จาก/ชื่อฐานข้อมูล

ตัวอย่าง

ธนสาร บัลลังก์ปัทมา. (2551). บทบาทประชาชนในการมีส่วนร่วมจัดการศึกษา. *นิตยสาร The City*.

สืบค้นเมื่อ 21 กันยายน 2551. จาก <https://www.kroobannok.com/83312>

Mershon, D. H. (1998). Star trek on the brain: Alien minds, human minds. *American Scientist*. 86(6) : 585. Retrieved July 29, 1999. From <https://www.kroobannok.com/83312>

การอ้างอิงข้อมูลต่าง ๆ จากเว็บไซต์

ผู้แต่งไทยชื่อ//นามสกุล./ (ปีถ้ามี ถ้าไม่มีให้ใส่ปีที่ทำการสืบค้น)./ชื่อบทความ./ชื่อหนังสือ/สืบค้นเมื่อ/วัน/เดือน/ปี./จาก/ชื่อฐานข้อมูล

ธนสาร บัลลังก์ปัทมา. (2551). คุณลักษณะของผู้บริหารที่ดี. สืบค้นเมื่อ 25 กรกฎาคม 2560. จาก <https://www.gotoknow.org/posts/359783>

ผู้แต่งต่างประเทศนามสกุล/ชื่อ./ (ปีถ้ามี ถ้าไม่มีให้ใส่ปีที่ทำการสืบค้น)./ชื่อบทความ./ชื่อหนังสือ./สืบค้นเมื่อ/
วัน/เดือน/ปี./จากชื่อฐานข้อมูล

ตัวอย่าง

Leviticus, Jill. (2018). Top Five Leadership Traits, Qualities & Skills. *Small Business – Chron.com*. Retrieved July 29, 1999. From
<http://smallbusiness.chron.com/top-five-leadership-traits-qualities-skills-32557.html>

การอ้างอิงจากบทความในหนังสือพิมพ์

ผู้แต่งไทยชื่อ//นามสกุล./ (วัน/เดือน/ปี)./ชื่อบทความ./ชื่อหนังสือพิมพ์./หน้า.

ตัวอย่าง

สุชาติ เผือกสกนธ์. (9 มิถุนายน 2549). ปรัชญาเศรษฐกิจพอเพียง. *ผู้จัดการรายวัน*. น.13.

ผู้แต่งต่างประเทศนามสกุล/ชื่อ./ (เดือน/วัน/ปี)./ชื่อบทความ./ชื่อหนังสือพิมพ์./หน้า.

ตัวอย่าง

Di Rado, A. (1995 March, 15). Trekking through college : Classes
Explore modern society using the world of Star trek. *Los Angeles Times*. p. A3.

การอ้างอิงจากหนังสือ

ผู้แต่ง./ (ปี ถ้าไม่ปรากฏปีให้ใช้คำว่า มปป.)./ชื่อเรื่อง./พิมพ์ครั้งที่./สถานที่พิมพ์./สำนักพิมพ์.

*หมายเหตุ ถ้าพิมพ์ครั้งที่ 1 ไม่ต้องใส่

ตัวอย่าง

จารุวรรณ ธรรมวัฒน์. (2538). *วิเคราะห์ภูมิปัญญาอีสาน*. อุบลราชธานี : ศิริธรรมออฟเซต.

Okuda, M., and Okuda, D. (1993). *Star trek chronology : The history of the future*.
New York : Pocket Books.

การอ้างอิงจากบท/ตอนในหนังสือ

ผู้แต่ง./ (ปีที่พิมพ์)./ชื่อบท/ตอน./ชื่อหนังสือ./ (หน้า)./สถานที่พิมพ์./สำนักพิมพ์.

ตัวอย่าง

James, N. E. (1988). Two sides of paradise: The Eden myth according to Kirk and Spock.
In D. Palumbo (Ed.), *Spectrum of the fantastic*. (pp. 219-223).
Westport, CT : Greenwood.

การอ้างอิงจากบทความในหนังสือประเภทสารานุกรม

ผู้แต่ง./ (ปีที่พิมพ์)./ชื่อบทความ./ใน/ชื่อสารานุกรม./ (ฉบับที่./หน้า)./สถานที่พิมพ์./สำนักพิมพ์.

ตัวอย่าง

Sturgeon, T. (1995). Science fiction. In *The encyclopedia Americana*. (Vol. 24, pp. 390-392). Danbury, CT : Grolier.



การอ้างอิงจากวิทยานิพนธ์

ชื่อ//นามสกุลผู้แต่ง/(ปีที่พิมพ์)/ชื่อวิทยานิพนธ์/ระดับวิทยานิพนธ์/ชื่อสาขาวิชาหรือภาควิชา/คณะ/
มหาวิทยาลัย.

ตัวอย่าง

วาสนา บุญขจร. (2555). บทบาทของสถานักเรียนกับการพัฒนาระเบียบวินัยของนักเรียนโรงเรียนมัธยมศึกษา
อำเภอเชียงใน สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 29. วิทยานิพนธ์ปริญญาครุศาสตร
มหาบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารการศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี.

การอ้างอิงจากพจนานุกรม

ชื่อผู้แต่ง/(ปีที่พิมพ์)/ชื่อพจนานุกรม/(พิมพ์ครั้งที่)/สถานที่พิมพ์:/สำนักพิมพ์.

ตัวอย่าง

ราชบัณฑิตยสถาน. (2546). พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2542. กรุงเทพฯ : นานมีบุ๊คส์
พับลิเคชั่น.

การอ้างอิงจากราชกิจจานุเบกษา

“ชื่อกฎหมาย”/(ปี,วัน เดือน)/(ราชกิจจานุเบกษา)/เล่มที่/ตอนที่/หน้า.

ตัวอย่าง

“พระราชบัญญัติการสาธารณสุข พ.ศ. 2535” (2539, 5 เมษายน). ราชกิจจานุเบกษา. เล่มที่ 109
ตอนที่ 38. หน้า 11.

การเขียนอ้างอิงจากการสัมภาษณ์

สัมภาษณ์/ชื่อนามสกุลผู้ให้สัมภาษณ์/ตำแหน่ง/สังกัดหน่วยงาน/วันที่ทำการสัมภาษณ์.

ตัวอย่าง

สัมภาษณ์ บรรเจิด สิงคะเนติ, คณบดีคณะนิติศาสตร์ , สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์, 1 กันยายน 2554.

การเขียนอ้างอิงจากรายงานการวิจัย, รายงานสัมมนา, ประชุมวิชาการ (Proceeding)

ผู้เขียน/(ปี)/ชื่อเรื่อง/ชื่อรายงานการวิจัยหรือสัมมนาหรือจัดการประชุมวิชาการ/ชื่อบรรณาธิการ(ถ้ามี).
/สถานที่/วันสัมมนา/หน้าของเรื่อง

ตัวอย่าง

วรวิทย์ รุ่งรัตน์, ปรีชา วาศิริศักดิ์, นันทกร บุญเกิด, วิทยา ธนาสุนธิ์, และเย็นใจ วสุวัต. (2557).
ศึกษาปริมาณเชื้อไรโซเปียมที่เหมาะสมในการคลุกเมล็ดพันธุ์ถั่วลิสงพันธุ์ไทยนาน. รายงานการสัมมนา
เชิงปฏิบัติการงานวิจัยถั่วลิสง ครั้งที่ 3. มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ วิทยาเขตกำแพงแสน.
12-21 เมษายน 2557. หน้า 172-179.

****หมายเหตุ** เครื่องหมาย “/” หมายถึงการเคาะเว้นระยะบรรทัด 1 เคาะ

จริยธรรมในการตีพิมพ์บทความวิจัย/บทความวิชาการในวารสาร (Publication Ethics)

จริยธรรมของผู้พิมพ์

1. ผู้พิมพ์ต้องรับรองว่าผลงานที่ส่งมานั้นเป็นผลงานใหม่ และไม่เคยตีพิมพ์ที่ไหนมาก่อน
2. ผู้พิมพ์ต้องรายงานข้อเท็จจริงที่เกิดขึ้นจากการทำวิจัย ไม่บิดเบือนข้อมูล หรือให้ข้อมูลที่เป็นเท็จ
3. ผู้พิมพ์ต้องอ้างอิงผลงานของผู้อื่น หากมีการนำผลงานเหล่านั้นมาใช้ในการเขียนผลงานตัวเอง รวมทั้งต้องจัดทำอ้างอิง ท้ายบทความ
4. ผู้พิมพ์เขียนบทความวิจัยให้ถูกต้องตามรูปแบบที่กำหนดไว้ใน “คำแนะนำในการส่งผลงานเพื่อลงตีพิมพ์”
5. ผู้พิมพ์ที่มีชื่อปรากฏในบทความทุกคน ต้องเป็นผู้ที่มีส่วนในการดำเนินการวิจัยจริง
6. ผู้พิมพ์ต้องระบุผลประโยชน์ทับซ้อน (ถ้ามี)

จริยธรรมของบรรณาธิการวารสาร

1. บรรณาธิการวารสารมีหน้าที่พิจารณาคุณภาพของบทความ เพื่อตีพิมพ์เผยแพร่ในวารสารที่ตนรับผิดชอบ
2. บรรณาธิการต้องไม่เปิดเผยข้อมูลของผู้พิมพ์ และผู้ประเมินบทความแก่บุคคลอื่น ๆ ที่ไม่เกี่ยวข้องในช่วงระยะเวลาของการประเมินบทความ
3. บรรณาธิการต้องตัดสินใจคัดเลือกบทความมาตีพิมพ์หลังจากผ่านกระบวนการประเมินบทความแล้วโดยพิจารณาจากความสำคัญ ความใหม่ ความชัดเจน และความสอดคล้องของเนื้อหากับนโยบายของวารสารเป็นสำคัญ
4. บรรณาธิการต้องไม่ตีพิมพ์บทความที่เคยตีพิมพ์ที่อื่นมาแล้ว
5. บรรณาธิการต้องไม่ปฏิเสธการตีพิมพ์บทความเพราะความสงสัยหรือไม่แน่ใจในบทความที่ส่งมาขอลงตีพิมพ์ แต่ต้องหาหลักฐานมาพิสูจน์ข้อสงสัยนั้น ๆ ก่อน
6. บรรณาธิการต้องไม่มีผลประโยชน์ทับซ้อนกับผู้พิมพ์ ผู้ประเมิน และทีมผู้บริหาร
7. บรรณาธิการต้องมีการตรวจสอบบทความในด้าน การคัดลอกผลงานผู้อื่น (Plagiarism) อย่างจริงจัง โดยใช้โปรแกรมที่เชื่อถือได้ เพื่อให้แน่ใจว่าบทความที่ลงตีพิมพ์ในวารสารไม่มีการคัดลอกผลงานผู้อื่น
8. หากตรวจพบการคัดลอกผลงานผู้อื่น ในกระบวนการประเมินบทความ บรรณาธิการต้องหยุดกระบวนการประเมิน และติดต่อผู้พิมพ์หลักทันทีเพื่อขอคำชี้แจง เพื่อประกอบการ “ตอบรับ” หรือ “ปฏิเสธ” การตีพิมพ์บทความนั้น ๆ

จรรยาบรรณของผู้ประเมินบทความ

1. ผู้ประเมินต้องคำนึงถึงความสำคัญเกี่ยวกับเวลา หรือกรอบระยะเวลาในการประเมินบทความ โดยใช้เวลาอย่างเหมาะสม ไม่ควรใช้เวลานานจนเกินไป
2. ผู้ประเมินบทความต้องรักษาความลับและไม่เปิดเผยข้อมูลบางส่วนหรือทุกส่วนของบทความที่ส่งมาเพื่อพิจารณาแก่บุคคลอื่น ๆ ที่ไม่เกี่ยวข้องในช่วงระยะเวลาของการประเมินบทความ
3. หลังจากได้รับบทความจากบรรณาธิการวารสาร ผู้ประเมินบทความทำหน้าที่ว่า ตัวเองอาจมีผลประโยชน์ทับซ้อนกับผู้พิมพ์ เช่น เป็นผู้ร่วมโครงการ หรือรู้จักผู้พิมพ์เป็นการส่วนตัว หรือเหตุผลอื่น ๆ ที่ทำให้ไม่สามารถให้ข้อคิดเห็นและข้อเสนอแนะอย่างอิสระได้ ผู้ประเมินบทความควรแจ้งให้บรรณาธิการวารสารทราบและปฏิเสธการประเมินบทความนั้น ๆ

4. ผู้ประเมินบทความควรประเมินบทความในสาขาวิชาที่ตนมีความเชี่ยวชาญ โดยพิจารณาความสำคัญของเนื้อหาในบทความที่จะมีต่อสาขานั้น ๆ คุณภาพของการวิเคราะห์ และความเข้มข้นของผลงาน ไม่ควรใช้ความคิดเห็นส่วนตัวที่ไม่มีข้อมูลรองรับมาเป็นเกณฑ์ในการตัดสินบทความ

5. ผู้ประเมินบทความต้องระบุผลงานวิจัยที่สำคัญ ๆ และสอดคล้องกับบทความที่กำลังประเมิน แต่ผู้พิมพ์ไม่ได้อ้างถึง เข้าไปในกระบวนการประเมินบทความด้วย นอกจากนี้หากมีส่วนใดของบทความที่มีความเหมือน หรือซ้ำซ้อนกับผลงานชิ้นอื่น ๆ ผู้ประเมินบทความ ต้องแจ้งให้บรรณาธิการทราบด้วย

หลักเกณฑ์การพิจารณา

1. เรื่องที่จะได้รับตีพิมพ์ในวารสารวิชาการศิลปศาสตร์และวิทยาศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏชัยภูมิ จะต้องผ่านการพิจารณา (Peer Review) จากผู้ทรงคุณวุฒิในสาขาที่เกี่ยวข้องอย่างน้อย 2 ท่าน จากภายนอกมหาวิทยาลัยซึ่งไม่มีส่วนได้เสียกับผู้พิมพ์ตามหลักเกณฑ์ดัชนีการอ้างอิงวารสารไทย (TCI)

2. การพิจารณาบทความ ผลงานทางวิชาการ กองบรรณาธิการจะตรวจสอบก่อนลงเบื้องต้นแล้วจัดส่งผู้ทรงคุณวุฒิ (Peer Review) ตามเกณฑ์และแบบฟอร์มที่กำหนดโดยปกปิดรายชื่อ (Blind Review) ผู้พิจารณาบทความไม่ทราบชื่อผู้แต่ง และผู้แต่งไม่ทราบชื่อผู้พิจารณา

หมายเหตุ

1. ในการพิจารณาบทความ ในกรณีที่มีข้อขัดแย้งต่าง ๆ ในกระบวนการพิจารณาบทความ บรรณาธิการจะเป็นผู้วินิจฉัย ซึ่งข้อตัดสินของบรรณาธิการถือเป็นที่สุด ผู้เขียนจะไม่สามารถฟ้องร้องหรือร้องเรียนได้

2. บทความหรือข้อคิดเห็นใด ๆ ในวารสารนี้เป็นของผู้เขียน ซึ่งไม่จำเป็นต้องสอดคล้องกับทัศนะ ของกองบรรณาธิการ และมิใช่ความรับผิดชอบของคณะศิลปศาสตร์และวิทยาศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏชัยภูมิ

[illegible]