บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องโดยจัดสาระเป็น 6 ด้าน ดังต่อไปนี้

1. แนวคิดและงานวิจัยเกี่ยวกับการพัฒนาความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสาร
   - 1.1 ความหมายของการพูดเพื่อการสื่อสาร
   - 1.2 การสอนทักษะการพูดภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสาร
   - 1.3 การประเมินความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสาร
2. แนวคิดเกี่ยวกับทฤษฎีของการรับภาษาที่สอง
   - 2.1 ปัจจัยที่มีผลต่อการเรียนรู้ภาษาที่สอง
   - 2.2 ทฤษฎีของการรับภาษาที่สอง
3. แนวคิดและงานวิจัยเกี่ยวกับทฤษฎีถ้อยความ
   - 3.1 ความเป็นมาและความเชื่อของทฤษฎีถ้อยความ
   - 3.2 ความหมายของถ้อยความ
   - 3.3 ประเภทของถ้อยความภาษาพูด
   - 3.4 การประยุกต์ใช้แนวคิดถ้อยความในการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ
   - 3.5 การวิเคราะห์ถ้อยความ
4. แนวคิดและงานวิจัยเกี่ยวกับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง
   - 4.1 ความหมายของการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง
   - 4.2 กระบวนการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง
   - 4.3 คุณลักษณะของผู้เรียนที่มีการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง
   - 4.4 การจัดการเรียนการสอนโดยอิงแนวคิดการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง
   - 4.5 ประโยชน์และความสำคัญของการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง
5. แนวคิดเกี่ยวกับรูปแบบการเรียนการสอน
   - 5.1 ความหมายของรูปแบบการเรียนการสอน
   - 5.2 องค์ประกอบสำคัญของรูปแบบการเรียนการสอน
   - 5.3 การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอน

6. หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ

6.1 สาระการเรียนรู้และมาตรฐานการเรียนรู้ช่วงชั้นที่ 4

1. แนวคิดและงานวิจัยเกี่ยวกับการพัฒนาความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสาร

การพูดเป็นวิธีการพื้นฐานที่สุดที่บุคคลใช้ในการสื่อสาร ผู้เชี่ยวชาญด้านภาษาหลายท่านเสนอแนวคิดและความรู้เกี่ยวกับการพูดเพื่อการสื่อสารไว้หลายด้าน ดังนี้

1.1 ความหมายของการพูดเพื่อการสื่อสาร

ผู้เชี่ยวชาญด้านภาษาหลายท่านให้ความหมายของการพูดเพื่อการสื่อสารไว้ดังนี้

Valette (1977: 120) ให้ความหมายของการพูดเพื่อการสื่อสารไว้ว่า "เป็นการพูดตามหน้าที่ของภาษา กล่าวคือ เป็นการทำให้ผู้อื่นเข้าใจเรื่องที่ตนต้องการสื่อสาร และการที่จะเป็นผู้ที่มีความสามารถในการพูดอยู่ในระดับดีมากนั้น ผู้พูดต้องสามารถเลือกใช้สำนวนภาษาที่ถูกต้องเหมาะสมและเป็นที่ยอมรับของเจ้าของภาษาด้วย"

Searle (1978: 86) กล่าวถึงความหมายของการพูดเพื่อการสื่อสารไว้ว่า "การกล่าวคำพูดที่เกิดจากความตั้งใจของผู้พูดและก่อให้เกิดสัมฤทธิผลอย่างใดอย่างหนึ่งตามสถานการณ์ในการสื่อสาร "

Paulston (1978: 56) ให้ความหมายของการพูดเพื่อการสื่อสารไว้ว่า "เป็นการปฏิสัมพันธ์ทางภาษาเพื่อการแลกเปลี่ยนข้อมูลและสื่อความหมายตามแบบแผนทางสังคม"

Littlewood (1995: 3) ให้คำจำกัดความของการพูดเพื่อการสื่อสารไว้ว่า "เป็นกิจกรรมระหว่างบุคคลสองคน คือผู้พูดและผู้ฟัง โดยผู้พูดคาดคะเนความรู้และความรู้สึกของผู้ฟัง เพื่อที่จะเลือกใช้คำพูดให้เหมาะสมกับบริบทของการใช้ภาษานั้น ๆ"

จากคำนิยามของการพูดเพื่อการสื่อสารดังกล่าวข้างต้น สรุปได้ว่า การพูดเพื่อการสื่อสารหมายถึง การปฏิสัมพันธ์ทางวาจาระหว่างผู้พูดและผู้ฟังเพื่อทำให้เกิดสัมฤทธิผลตามความต้องการของผู้พูดและสถานการณ์การสื่อสารได้ตามแบบแผนทางสังคม

1.2 การสอนทักษะการพูดภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสาร

การพูดเป็นการใช้ภาษาที่ต้องสัมพันธ์กับบริบททางสังคม เช่น บทบาท ฐานะของบุคคล สภาพจิตใจของบุคคลที่ร่วมสื่อสาร รวมถึงวัฒนธรรมของสังคมนั้น การสอนทักษะการพูดผู้สอนจึงต้องส่งเสริมให้ผู้เรียนได้พัฒนาทั้งความรู้ทางภาษาและทักษะการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร ซึ่งผู้เชี่ยวชาญด้านภาษาได้เสนอแนวคิด หลักการ วิธีการสอน และการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน เพื่อพัฒนาความสามารถในการพูดเพื่อการสื่อสารของผู้เรียนภาษา ไว้ดังนี้

1.2.1 แนวคิดและหลักการในการสอนทักษะการพูดภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสาร

นักการศึกษาหลายท่านได้ให้แนวคิดและหลักการในการสอนทักษะการพูดเพื่อการสื่อสารไว้ดังนี้

Richards (1990: 84) ได้ให้แนวคิดในการสอนทักษะการพูดเพื่อการสื่อสาร ไว้ 2 ประการ ได้แก่

1) แนวคิดการสอนแบบอ้อม (Indirect Approach) คือ การสอนโดยให้ผู้เรียนทำกิจกรรมที่มีการสนทนาปฏิสัมพันธ์กัน เพื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนเรียนรู้และเกิดความสามารถในการพูดสนทนาด้วยตนเอง โดยไม่มีการสอนวิธีการพูดโต้ตอบสนทนาโดยตรงแก่ผู้เรียน และไม่มีการให้ความรู้ด้านภาษาก่อนการทำกิจกรรมที่มีการปฏิสัมพันธ์

2) แนวคิดการสอนแบบตรง (Direct Approach) คือ การสอนที่มีการจัดโปรแกรมการสนทนาเกี่ยวกับทักษะเฉพาะ โดยผู้สอนสอนประเด็นสำคัญทางภาษาและฝึกให้นำไปใช้ในสถานการณ์ต่าง ๆ มีขั้นตอนในการเลือกคำศัพท์ที่จำเป็นต่อสถานการณ์นั้น ๆ รวมทั้งการสอนหลักไวยากรณ์จากประโยคใจความเดียวไปสู่ประโยคที่มีมากกว่าหนึ่งใจความ สอนกลวิธีและกระบวนการต่าง ๆ ที่ช่วยให้ผู้เรียนสนทนาได้อย่างคล่องแคล่ว และมีความถูกต้องของภาษาที่ใช้ในการสนทนา

นอกจากนี้ Richards ได้ให้ข้อเสนอแนะว่า การสอนทักษะการพูดที่เหมาะสมที่สุด คือ การนำแนวคิดการสอนทั้งแบบตรงและแบบอ้อมมาประยุกต์ใช้ในลักษณะที่มีความสมดุลกัน กล่าวคือ ควรเริ่มด้วยวิธีการของแนวคิดการสอนแบบตรง โดยผู้สอนสอนกลวิธีการพูดโต้ตอบสนทนาอย่างคล่องแคล่ว และเป็นธรรมชาติให้กับผู้เรียน แล้วจึงสอนตามแนวคิดการสอนแบบอ้อม โดยการจัดกิจกรรมสนทนาแบบมีปฏิสัมพันธ์ กระตุ้นให้ผู้เรียนเรียนรู้การพูดด้วยตนเอง ทั้งนี้จะช่วยให้ผู้เรียนมีพัฒนาการการพูดได้มากกว่าที่จะเรียนรู้ด้วยตนเองทางอ้อมแบบเดียว

Bygate (1993: 5 -6) ได้ให้แนวคิดเกี่ยวกับการสอนทักษะพูดเพื่อการสื่อสาร ไว้ 2 ประการ คือ

1) สอนทักษะที่ช่วยให้เกิดความเข้าใจ ได้แก่ การสอนทักษะต่าง ๆ ที่ช่วยให้เกิดความเข้าใจ เช่น การจำ การพูดเสียงที่ถูกต้องเหมือนกับเจ้าของภาษา การผันคำที่เหมาะกับกาลเวลา และการพูดประโยคให้ถูกต้องตามหลักการใช้ภาษาและไวยากรณ์ เพื่อสื่อความหมายที่ผู้พูดต้องการ

2) เพิ่มทักษะการปฏิสัมพันธ์ คือ การสอนโดยให้สถานการณ์ที่คล้ายกับเหตุการณ์ในชีวิตจริงในชั้นเรียน ให้ผู้เรียนได้มีโอกาสพูดแสดงความรู้สึกของตนเองว่า ในสถานการณ์ที่เผชิญอยู่นั้นควรพูดอะไร อย่างไร จึงจะตรงกับจุดประสงค์กับที่ตนเองต้องการจะสื่อสาร และสอนให้คำนึงถึงความสัมพันธ์ระหว่างตนเองกับผู้ฟัง โดยอาศัยความรู้ที่ได้จากการเรียนช่วยให้เกิดความเข้าใจ ดังนั้นควรให้ความรู้ผู้เรียนก่อนที่จะให้กิจกรรมที่มีการปฏิสัมพันธ์ ลักษณะเช่นนี้เป็นการนำแนวคิดการสอนแบบตรงมาผสมผสานกับแนวคิดการสอนแบบอ้อม เพื่อให้ผู้เรียนมีความสามารถในการพูด โดยมีความถูกต้องของการใช้ภาษาและความคล่องในการสื่อสารปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น

Burns และ Joyce (1997: 57) เสนอหลักการสำหรับการสอนการพูดไว้ดังนี้

1) ผู้เรียนจำเป็นต้องเข้าใจวัตถุประสงค์ทางสังคมและวัฒนธรรมของการปฏิสัมพันธ์ในการพูด ซึ่งแบ่งเป็น 2 ประเภทคือ การปฏิสัมพันธ์เพื่อการแลกเปลี่ยนข้อมูล และการปฏิสัมพันธ์เพื่อการสร้างความสัมพันธ์ทางสังคม

2) ในการพูดจะต้องเข้าใจอิทธิพลของบริบทที่มีต่อการเลือกภาษา

3) ในการพูดจะต้องมีความเข้าใจว่าข้อความที่เป็นภาษาพูดแตกต่างจากข้อความที่เป็นภาษาเขียนในด้านรูปแบบของไวยากรณ์และกลวิธีการใช้ความสัมพันธ์ของข้อความ

4) กิจกรรมการพูดควรเน้นข้อความในภาพรวมในบริบทมากกว่าโครงสร้างไวยากรณ์ระดับประโยคที่แยกอยู่เดี่ยว ๆ

5) การเรียนรู้และการฝึก ศัพท์ โครงสร้างไวยากรณ์ และการออกเสียง ควรสัมพันธ์กับบริบทและนำไปสู่การใช้ข้อความในภาพรวม

6) ต้องให้ผู้เรียนได้วิเคราะห์รูปแบบไวยากรณ์และโครงสร้างที่ใช้ในถ้อยความภาษาพูดประเภทต่าง ๆ

นอกจากนี้ Burns และ Joyce ได้เสนอแนะเพิ่มเติมว่า ควรให้ผู้เรียนได้ทำสิ่งต่อไปนี้ในการเรียนตั้งแต่ในระยะเริ่มต้นของการเรียนภาษา

1) ให้ผู้เรียนควรได้รับเนื้อความภาษาพูดหลาย ๆ ประเภท

2) พัฒนาความรู้เกี่ยวกับผลของบริบททางสังคมและวัฒนธรรมที่มีต่อการใช้

ภาษาพูดประเภทต่าง ๆ

3) เรียนรู้วิธีที่จะมีส่วนร่วมในการปฏิสัมพันธ์ในการพูดที่มีลักษณะต่างกัน

4) ขยายแหล่งเรียนรู้ภาษา และเรียนรู้ที่จะใช้กลวิธีในการพูด

5) เรียนรู้วิธีการสร้างข้อความที่เป็นภาษาพูดที่แตกต่างจากภาษาเขียน

6) พัฒนาและจัดระบบ ศัพท์ ไวยากรณ์ เสียง และการใช้เสียงสูงต่ำ

7) พัฒนาทักษะที่จะทำให้สามารถทำนายได้ว่าจะเกิดอะไรขึ้นในการสนทนา

8) พัฒนาความคล่องแคล่วและความถูกต้องในการใช้ภาษา

Thornbury (1998: 109) แสดงความคิดเห็นไว้ว่า ไม่ว่าจะเป็นแนวคิดการสอนแบบตรงหรือแบบอ้อม มีผลกระทบต่อการฝึกฝนการพูดในห้องเรียนเพียงเล็กน้อยเท่านั้น สิ่งสำคัญที่ผู้สอนควรเน้น คือ การฝึกทักษะการพูดสื่อสารระหว่างบุคคลซึ่งเป็นการพูดคุยที่แท้จริง

1.2.2 ขั้นตอนการสอนทักษะการพูด

ทักษะการพูดเป็นทักษะทางภาษาที่ซับซ้อน และต้องอาศัยการฝึกฝนอย่างมาก ผู้เชี่ยวชาญด้านภาษาหลายท่านได้เสนอขั้นตอนการสอนทักษะการพูด ดังนี้

Scott (1981: 70) แบ่งขั้นตอนของการสอนทักษะการพูดออกเป็น 3 ขั้นตอน ดังนี้

1) การบอกวัตถุประสงค์ ควรบอกสิ่งที่จะเรียนให้ผู้เรียนทราบ เช่น บอกหน้าที่ภาษาที่จะเรียนและฝึกฝน

2) การเสนอเนื้อหาในบริบท การนำเสนอเนื้อหาควรจะอยู่ในรูปของบริบท ต้องให้ผู้เรียนสังเกตลักษณะของภาษา ความหมายของข้อความที่จะพูด ซึ่งจะต้องขึ้นกับบริบท เช่น ผู้พูดเป็นใคร มีความเกี่ยวข้องกับคู่สนทนาอย่างไร ผู้สนทนาพยายามจะบอกอะไร สิ่งที่พูด สถานที่พูด และเนื้อหาที่พูดมีอะไรบ้าง

3) การฝึกและการถ่ายโอน การฝึกจะกระทำทันที หลังจากเสนอเนื้อหา อาจจะฝึกพูดพร้อม ๆ กัน หรือเป็นคู่ ควรให้ผู้เรียนได้ฟังภาษาหลาย ๆ แบบ และเป็นสำนวนภาษาที่เจ้าของภาษาใช้จริง และควรส่งเสริมให้ผู้เรียนได้ใช้ภาษาอย่างอิสระใกล้เคียงกับสถานการณ์ที่เป็นจริง เช่น การแสดงบทบาทสมมติ สถานการณ์จำลอง เป็นต้น

Byrne (1990: 22-23) ได้เสนอขั้นตอนการสอนทักษะการพูด โดยแบ่งออกเป็น 3 ขั้นตอน ดังนี้

1) ขั้นนำเสนอเนื้อหา เป็นขั้นตอนที่ผู้สอนจะต้องให้ความรู้ทางภาษา ในขั้นตอนนี้ผู้สอนต้องนำเสนอเนื้อหาในรูปของบริบทการใช้ภาษาต่าง ๆ เช่น ให้ผู้เรียนอ่านเนื้อเรื่อง

บทสนทนา และให้ผู้เรียนสังเกต ตลอดจนสรุปกฎเกณฑ์การใช้ภาษาจากเนื้อเรื่องหรือบทสนทนานั้น ในขั้นตอนนี้ไม่ควรใช้เวลามากเพราะเป้าหมายสำคัญอยู่ที่ทักษะในการใช้ภาษา อย่างไรก็ตาม ผู้สอนควรสอนให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจเนื้อหาเป็นอย่างดี เพราะผู้เรียนจะต้องนำความรู้นี้ไปใช้ในการฝึกในขั้นต่อไป

2) ขั้นการฝึกฝน เป็นการฝึกแบบควบคุมโดยผู้สอนอาจให้ผู้เรียนฝึกออกเสียงตามทั้งชั้น การฝึกแบบกลไก การฝึกด้วยตารางเทียบแทน การฝึกแบบเปลี่ยนโครงสร้างประโยค การฝึกที่กล่าวมาเป็นเพียงแต่ให้ผู้เรียนจำกฎเกณฑ์ได้ ผู้สอนจึงควรให้มีการฝึกอย่างมีความหมาย เช่น ใช้เกม รูปภาพ เป็นสื่อประกอบและกระตุ้นให้ผู้เรียนได้ฝึกใช้ภาษา โดยเป็นการใช้ภาษาที่เกิดจากความเข้าใจ ในขั้นนี้จุดประสงค์สำคัญคือความถูกต้องในการใช้ภาษา

3) ขั้นการใช้ภาษา เป็นขั้นตอนที่ผู้สอนเปิดโอกาสให้ผู้เรียนนำความรู้ทางภาษามาใช้ในการสื่อความหมายได้อย่างเสรี โดยมีผู้สอนเป็นผู้แนะนำหรือให้คำปรึกษา ข้อผิดพลาดต่าง ๆ ที่อาจเกิดขึ้นในการใช้ภาษาของผู้เรียน ไม่ถือว่าเป็นเรื่องสำคัญ ถ้าไม่ก่อให้เกิดความเข้าใจผิดในการสื่อสาร เพราะการฝึกในขั้นนี้มีจุดประสงค์ที่สำคัญคือ เพื่อฝึกความคล่องแคล่วของการใช้ภาษาและความสามารถในการสื่อความหมาย

Harmer (1992: 50) เสนอขั้นตอนการสอนทักษะการพูดเพื่อการสื่อสารไว้ 3 ขั้นตอน ดังนี้

1) การแนะนำความรู้ทางภาษาใหม่ เป็นขั้นที่ผู้สอนแนะนำกฎเกณฑ์ทางภาษาที่ผู้เรียนไม่เคยเรียนมาก่อน โดยที่ผู้สอนต้องนำเสนอให้ผู้เรียนเข้าใจถึงความหมาย การใช้ ตลอดจนรูปแบบของโครงสร้างนั้น ๆ โดยการนำเสนอควรอยู่ในรูปของบริบทการใช้ภาษา เช่น ใช้สิ่งแวดล้อมหรือสถานการณ์รอบตัวผู้เรียน

2) การฝึกภาษา ในขั้นนี้ผู้สอนให้ผู้เรียนฝึกใช้ภาษา แต่จะเป็นการฝึกแบบควบคุม เช่น การฝึกออกเสียงตามผู้สอน การฝึกโดยใช้กิจกรรมเติมข้อมูลที่ไม่สมบูรณ์ เกม การฝึกพูดเรื่องที่เกี่ยวกับผู้เรียนโดยใช้โครงสร้างทางภาษาที่เรียนมา

3) กิจกรรมเพื่อการสื่อสาร เป็นขั้นที่ผู้เรียนฝึกใช้ภาษาในลักษณะที่สมจริง ผู้เรียนสามารถใช้ภาษาได้อิสระมากขึ้น กิจกรรมเพื่อการสื่อสารที่ใช้ เช่น กิจกรรมการแก้ปัญหา การแสดงบทบาทสมมติ สถานการณ์จำลอง

1.2.3 วิธีสอนสำหรับการพัฒนาทักษะการพูดภาษาอังกฤษ

นักภาษาศาสตร์ประยุกต์ได้นำแนวคิดทางด้านจิตวิทยา ภาษาศาสตร์และมนุษยวิทยา มาเป็นแนวคิดพื้นฐานของแนวคิดทางการสอนและวิธีสอน วิธีสอนที่มีวัตถุประสงค์หลักสำหรับการพัฒนาทักษะการพูดที่นำเสนอในที่นี้มี 5 วิธี ซึ่งจำแนกตามแนวคิดพื้นฐานที่นักภาษาศาสตร์ใช้พัฒนาวิธีสอน ได้เป็น 3 กลุ่ม ดังนี้ (สุมิตรา อังวัฒนกุล, 2540: 47-106)

กลุ่มที่ 1 ประกอบด้วยวิธีสอนที่พัฒนามาจากแนวคิดด้านจิตวิทยากลุ่มพฤติกรรมนิยมและแนวคิดทางด้านภาษาศาสตร์กลุ่มโครงสร้าง ได้แก่ วิธีสอนแบบฟัง –พูด ดังรายละเอียดต่อไปนี้

วิธีสอนแบบฟัง – พูด (Audio-Lingual Method) จุดมุ่งหมายของการเรียนการสอนตามวิธีการสอนแบบนี้ คือมุ่งให้ผู้เรียนสามารถสื่อสารโดยใช้ภาษาต่างประเทศที่เรียนได้โดยผู้เรียนจะต้องฝึกภาษาที่เรียนนั้นซ้ำ ๆ จนเกิดเป็นนิสัย สามารถพูดได้โดยไม่ต้องหยุดคิด ผู้สอนต้องเป็นแบบอย่างที่ดีในการใช้ภาษาที่เรียนให้แก่ผู้เรียน ส่วนผู้เรียนเป็นผู้ลอกเลียนแบบและปฏิบัติตามเนื้อหาที่ใช้สอนถูกจัดระดับความซับซ้อนของภาษาไว้ และเนื้อหาจะเน้นภาษาที่ใช้พูดในชีวิตประจำวัน ดังนั้นผู้เรียนจะเรียนรู้รูปแบบภาษาที่ง่าย ๆ ก่อน การฝึกทักษะโดยทั่วไปจะเรียงตามลำดับคือ ฟัง พูด อ่าน และเขียน

ขั้นตอนของวิธีสอนแบบฟัง – พูด มีดังนี้

1) ให้ผู้เรียนฟังบทสนทนาใหม่ที่นำมาอ่านให้ฟัง หรือฟังจากเทปบันทึกเสียงของผู้พูดที่เป็นแบบและพยายามจำบทสนทนานั้นให้ได้

2) ให้ผู้เรียนทั้งชั้นพูดตามทีละบรรทัด ผู้เรียนพูดซ้ำหลาย ๆ ครั้ง

3) นำประโยคที่เป็นปัญหามาฝึกเป็นพิเศษ โดยอาจจะใช้วิธีการฝึกส่วนย่อย ๆ แล้วค่อย ๆ เพิ่มส่วนของประโยค จนทำให้ผู้เรียนสามารถพูดประโยคนั้นได้ดีขึ้น

4) ให้ผู้เรียนฝึกโต้ตอบบทสนทนาพร้อมกันทั้งห้องเป็นกลุ่มใหญ่ กลุ่มเล็กและรายบุคคล

5) ผู้เรียนฝึกโต้ตอบบทสนทนา โดยดัดแปลงให้เข้ากับเหตุการณ์ของผู้เรียนเอง

กลุ่มที่ 2 ประกอบด้วยวิธีสอนที่ได้รับอิทธิพลจากแนวคิดของนักจิตวิทยากลุ่มพุทธินิยมและนักภาษาศาสตร์กลุ่มไวยากรณ์ปริวรรต ได้แก่ วิธีสอนแบบตรง ดังรายละเอียดต่อไปนี้

วิธีสอนแบบตรง (Direct Method) การเรียนภาษาตามวิธีสอนแบบนี้มุ่งให้ผู้เรียนมีความสามารถในการนำภาษาต่างประเทศที่เรียนไปใช้ในสังคมที่พูดภาษาต่างประเทศนั้นได้ และ

เรียนรู้วิธีการที่จะคิดเป็นภาษาที่เรียนด้วย การเรียนการสอนภาษาจึงควรใช้ภาษาต่างประเทศที่เรียนตลอดเวลา มีการใช้ท่าทางและอุปกรณ์ประกอบการสอนเพื่อให้ผู้เรียนเข้าใจความหมายของสิ่งที่เรียนโดยไม่ต้องแปลเป็นภาษาแม่ เนื้อหาส่วนใหญ่ประกอบด้วยกิจกรรมที่เป็นบทสนทนาและเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ใช้ภาษาในสถานการณ์ที่เป็นจริง เช่น ภาษาที่ใช้ในการไปจ่ายของ ในขณะที่สอน จะพยายามสร้างสภาพแวดล้อมในห้องเรียนให้เหมือนสภาพแวดล้อมที่ต้องใช้ภาษาต่างประเทศ ไม่มีการเน้นสอนไวยากรณ์ แต่เน้นการเรียนรู้วัฒนธรรมของเจ้าของภาษา รวมทั้งข้อมูลเกี่ยวกับชีวิตประจำวันของผู้พูดภาษานั้น ๆ วิธีสอนแบบนี้ต้องการที่เป็นเจ้าของภาษาหรือผู้ที่มีความสามารถพูดภาษาอังกฤษได้ดีเทียบเท่าเจ้าของภาษา ผู้สอนและผู้เรียนมีบทบาทร่วมกันในกระบวนการเรียนการสอน

ขั้นตอนของวิธีสอนแบบตรง มีดังนี้

1) ผู้สอนให้ผู้เรียนฟังหรืออ่านข้อความในบทเรียน

2) ผู้สอนอธิบายคำศัพท์ และสำนวนที่ยากและที่ผู้เรียนไม่เข้าใจ โดยใช้ภาษาต่างประเทศที่เรียนในการอธิบาย อาจใช้การถอดความ ใช้คำที่มีความหมายเหมือนกัน การวาดภาพประกอบหรือแสดงท่าทางประกอบ

3) ผู้เรียนฝึกการออกเสียงคำให้ถูกต้อง

4) ผู้สอนถามคำถามเกี่ยวกับเนื้อเรื่องที่อ่านหรือฟังเพื่อช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจเรื่องยิ่งขึ้น และพยายามเน้นให้ผู้เรียนตอบคำถามแบบเต็มประโยค

5) ผู้สอนดึงกฎไวยากรณ์จากเรื่องมาฝึกเพิ่มเติม โดยถามคำถามเกี่ยวกับตัวผู้เรียนและสภาพในห้องเรียนโดยแทรกโครงสร้างที่ต้องการเน้นเข้าไปด้วย แล้วให้ผู้เรียนถามตอบโดยใช้โครงสร้างที่เรียน

6) ผู้สอนให้ผู้เรียนทำแบบฝึกหัด เช่น การเติมคำที่ขาดหายไปในประโยค การเขียนตามคำบอก และการแต่งเรียงความ เป็นต้น

กลุ่มที่ 3 ประกอบด้วยวิธีสอนที่ยึดแนวคิดทางมนุษยวิทยาซึ่งถือว่าภาษาเป็นเครื่องมือของการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม ได้แก่ วิธีสอนแบบการตอบสนองด้วยท่าทาง วิธีสอนแบบชักชวน และวิธีสอนภาษาแบบกลุ่มสัมพันธ์ ดังรายละเอียดต่อไปนี้

วิธีสอนแบบการตอบสนองด้วยท่าทาง (Total Physical Response Method) เป็นวิธีสอนที่อิงแนวคิดที่ว่า การสื่อความหมายเป็นภาษาต่างประเทศอาจทำได้โดยการปฏิบัติหรือใช้กริยาอาการประกอบ ผู้เรียนจะจำได้ดีถ้าได้ปฏิบัติหรือแสดงอาการโต้ตอบด้วย การเรียนการสอนจะเริ่มด้วยการฝึกฟังให้เข้าใจก่อนที่จะฝึกพูด ผู้เรียนจะฟังและปฏิบัติตามคำสั่งของผู้สอน และผู้เรียนจะเริ่มพูดเมื่อพร้อมที่จะพูด การเรียนภาษาควรเรียนเป็นกลุ่มคำที่มีความหมาย ไม่ใช่การ

เรียนคำโดด ๆ เน้นภาษาพูดมากกว่าภาษาเขียน ผู้เรียนจะเรียนรู้ภาษาจากการสังเกตการกระทำของผู้อื่นและจากการฝึกปฏิบัติด้วยตนเอง การที่ผู้เรียนรู้สึกว่าตนเองประสบความสำเร็จในการเรียนนั้นเป็นสิ่งสำคัญที่ช่วยให้การเรียนรู้เป็นไปได้ดียิ่งขึ้น ดังนั้นการแก้ไขเมื่อผู้เรียนทำผิดจึงควรทำอย่างนุ่มนวล โดยผู้สอนอาจจะพูดคำสั่งซ้ำหรือปฏิบัติให้ผู้เรียนดูเป็นตัวอย่าง

ขั้นตอนของวิธีสอนการตอบสนองด้วยท่าทาง มีดังนี้

1) ผู้สอนพูดคำสั่งเป็นภาษาต่างประเทศแล้วปฏิบัติตามคำสั่งให้ดูเป็นตัวอย่าง พร้อมทั้งให้สัญญาณแก่ผู้เรียน 3-4 คนที่เลือกมาเป็นตัวแทนให้ปฏิบัติตาม ทำเช่นนั้นหลาย ๆ ครั้ง โดยที่ผู้เรียนไม่ต้องพูดอะไรเลย จากนั้นผู้สอนจะออกคำสั่งใหม่ พร้อมทั้งปฏิบัติตามคำสั่งให้ดูเป็นตัวอย่าง และให้ผู้เรียนที่เลือกมาปฏิบัติตามเป็นตัวอย่างพร้อม ๆ กับออกคำสั่งเหล่านี้โดยสลับคำสั่งไปมา ต่อมาออกคำสั่งเหล่านั้น แล้วให้ผู้เรียนที่เลือกมาปฏิบัติตามคำสั่งเป็นกลุ่มและรายบุคคล จากนั้นออกคำสั่งให้ผู้เรียนทั้งชั้นปฏิบัติตาม

2) เมื่อเห็นว่าผู้เรียนเข้าใจคำสั่งที่สอนไปแล้ว ผู้สอนจะเริ่มคำสั่งใหม่ ให้ผู้เรียนที่เป็นตัวแทนปฏิบัติตามไปพร้อมกับผู้สอน และฝึกปฏิบัติด้วยตนเอง และพร้อมกันทั้งชั้นเช่นเดียวกับขั้นที่ 1

3) ผู้สอนออกคำสั่งให้ผู้เรียนที่เป็นตัวแทนปฏิบัติตามคำสั่งโดยไม่ได้แสดงท่าทางให้ดูเป็นตัวอย่าง ซึ่งเป็นคำสั่งที่ไม่เคยฝึกมาก่อน แต่มีคำศัพท์ที่เรียนรู้มาจากขั้นที่ 1 และ 2 บ้างแล้ว ซึ่งผู้เรียนก็ปฏิบัติตามได้

4) ผู้สอนเขียนคำสั่งต่าง ๆ บนกระดานดำ โดยในการเขียนคำสั่งแต่ละครั้งจะปฏิบัติตามคำสั่งนั้น ๆ ให้ผู้เรียนดูด้วย ผู้เรียนจดประโยคเหล่านั้นไว้ในสมุด

วิธีสอนแบบชักชวน (Suggestopedia) เป็นวิธีสอนที่เน้นการโน้มน้าวจิตใจของผู้เรียนให้กำจัดความรู้สึกว่าตนเองจะไม่ประสบความสำเร็จ และช่วยให้ผู้เรียนได้นำพลังสมองของตนออกมาใช้ในการเรียนให้เกิดผลอย่างเต็มที่ จุดมุ่งหมายของการสอนด้วยวิธีสอนแบบชักชวนคือ มุ่งให้ผู้เรียนเรียนภาษาที่ใช้สื่อสารในชีวิตประจำวัน ใช้บทสนทนาเป็นสื่อในการเรียนการสอน โดยให้บทสนทนาที่มีคำแปลเป็นภาษาแม่ของผู้เรียน รวมทั้งไวยากรณ์และคำศัพท์จากบทสนทนาไว้ด้วย การสอนจะเน้นการพูด แต่ขณะเดียวกันก็จะให้ผู้เรียนได้อ่านและเขียนภาษาที่เรียนด้วย ในระยะเริ่มเรียนจะยังไม่มีการแก้ไขข้อผิดของผู้เรียนอย่างทันทีทันใด กิจกรรมเพื่อการสื่อสารเน้นสภาพแวดล้อมที่เป็นจริงในการใช้ภาษา เช่น การแสดงละคร การฟังบทสนทนาโดยมีดนตรีเบา ๆ ประกอบ การฝึกใช้ภาษามักเป็นกิจกรรมกลุ่มไม่มีการบังคับเป็นรายบุคคล และไม่ทำให้ผู้เรียนรู้สึกว่ากำลังฝึกหรือถูกบังคับให้ฝึกภาษา

ขั้นตอนของวิธีสอนแบบชักชวน มีดังนี้

1) ผู้สอนนำเข้าสู่บทเรียนโดยการทักทาย และชักชวนให้ผู้เรียนเลือกชื่อใหม่เป็นภาษาต่างประเทศ และสมมติอาชีพที่ตนต้องการ แล้วให้ผู้เรียนลุกขึ้นทักทายกันตามบทสนทนาสั้น ๆ ที่นำเสนอมาก่อนแล้ว

2) ผู้สอนอ่านบทสนทนาที่ต้องการสอนให้ผู้เรียนฟัง และอธิบายสิ่งที่ผู้เรียนไม่เข้าใจเกี่ยวกับบทสนทนา เช่น คำศัพท์ ไวยากรณ์ การออกเสียง โดยอาจจะถามตอบโดยใช้ภาษาของผู้เรียนก็ได้

3) ผู้สอนอ่านบทสนทนาให้ผู้เรียนฟังอีกครั้งหนึ่งโดยอ่านนำและผู้เรียนอ่านตามโดยให้มีระดับเสียงและน้ำเสียงเหมือนเจ้าของภาษา โดยมีเพลงประกอบด้วย

4) ผู้สอนอ่านบทสนทนาให้ผู้เรียนฟังอีกครั้งหนึ่งโดยเปิดเพลงประกอบไปด้วย ผู้เรียนนั่งฟังในท่าสบาย ๆ โดยไม่ต้องดูบทสนทนานั้นก็ได้

5) ผู้สอนจัดกิจกรรมให้ผู้เรียนฝึกเพื่อเสริมเนื้อหาจากบทสนทนาโดยการร้องเพลง เล่นเกม การแสดงบทบาทสมมติ นอกจากการฝึกพูดแล้วอาจจะฝึกการเขียนเสริมก็ได้ แล้วแต่ดุลยพินิจของผู้สอน

วิธีสอนภาษาแบบกลุ่มสัมพันธ์ (Community Language Learning) เป็นวิธีสอนที่เน้นการพัฒนาความสัมพันธ์ระหว่างผู้สอนกับผู้เรียน ทำให้ผู้เรียนรู้สึกว่าตนเองเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม ผู้เรียนแต่ละคนร่วมกันทำกิจกรรมและกำหนดความต้องการในการเรียน ส่วนผู้สอนจะทำหน้าที่เสมือนเป็นที่ปรึกษาด้านภาษาและเป็นผู้ส่งเสริมให้ผู้เรียนมีความคิดริเริ่มและมีอิสระในการคิด ชักชวนให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมภายในกลุ่ม วิธีสอนแบบนี้มุ่งให้ผู้เรียนใช้ภาษาที่เรียนติดต่อสื่อสารได้ และต้องการให้ผู้เรียนได้เรียนรู้เกี่ยวกับการเรียนรู้ของตนเองเพื่อเพิ่มความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ เนื้อหาที่เรียนจะเป็นความรู้ที่สามารถนำไปใช้ในสถานการณ์ต่าง ๆ ที่ผู้เรียนต้องพบในชีวิตประจำวันจริง ๆ นอกจากนี้ยังเน้นการให้ข้อมูลป้อนกลับหลังเรียน โดยผู้เรียนจะร่วมกันพูดถึงปัญหาที่เรียน ความรู้สึกที่มีต่อสิ่งที่ได้เรียนหรือกิจกรรมที่ได้ทำไปแล้ว ผู้เรียนจะมีความรู้สึกอิสระเพิ่มขึ้นเรื่อย ๆ ซึ่งสามารถแบ่งระดับขั้นของความอิสระเป็น 5 ระดับ คือจากขั้นที่ไม่เป็นอิสระไปจนถึงขั้นที่เป็นอิสระ ขั้นตอนในการสอนจึงอาจจะแตกต่างกันไปในแต่ระดับขั้นที่เป็นอิสระของผู้เรียน สำหรับการเรียนการสอนโดยทั่วไป อาจสรุปขั้นตอนได้ดังต่อไปนี้

ขั้นตอนของวิธีสอนภาษาแบบกลุ่มสัมพันธ์ มีดังนี้

1) ผู้สอนจะเป็นผู้บอกให้ผู้เรียนทราบว่าจะให้ผู้เรียนทำอะไร ถ้าต้องการให้ผู้เรียนสนทนากันก็จะไม่กำหนดหัวข้อให้ เพียงแต่กำหนดเวลาในการสนทนาแต่ละครั้ง

หอสมุดกลาง ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

2) ผู้เรียนเป็นผู้เริ่มบทสนทนาเองภายในกลุ่ม โดยสามารถพูดคุยในกลุ่มของตนตามที่ต้องการ

3) ผู้สอนคอยให้ความช่วยเหลือเพื่อให้การเรียนสะดวกขึ้น

จากการศึกษาวิธีสอนดังกล่าว สรุปได้ว่าวิธีสอนเหล่านี้เป็นวิธีสอนที่มีวัตถุประสงค์หลักเพื่อพัฒนาความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษ วิธีสอนส่วนใหญ่ไม่ได้เน้นเรื่องกระบวนการเรียนรู้ของผู้เรียน และจะเห็นว่า วิธีสอนที่เน้นการพัฒนาทักษะการพูดเหล่านี้เป็นวิธีสอนที่เน้นบทบาทของผู้สอนในการแสดงแบบอย่างในการใช้ภาษา และเป็นผู้ริเริ่มกิจกรรมในการเรียนการสอน เป็นผู้ให้ความรู้แก่ผู้เรียน ส่วนผู้เรียนมีบทบาทในการรับความรู้และปฏิบัติตามแบบอย่าง มีวิธีสอนภาษาแบบกลุ่มสัมพันธ์วิธีเดียวที่เน้นให้ผู้เรียนได้เรียนรู้เกี่ยวกับการเรียนรู้ของตนเองเพื่อเพิ่มความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ แต่เมื่อพิจารณาขั้นตอนของวิธีสอนแบบกลุ่มสัมพันธ์ พบว่าไม่มีขั้นตอนที่ช่วยให้ผู้เรียนได้เรียนรู้เกี่ยวกับการเรียนรู้ของตนเอง ทำให้ผู้วิจัยต้องการศึกษาและค้นคว้าเกี่ยวกับขั้นตอนในการสอนที่จะสามารถใช้ในการพัฒนาผู้เรียนให้มีความสามารถในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารควบคู่ไปกับความสามารถในการเรียนรู้ด้วย

1.2.4 กิจกรรมสำหรับการพัฒนาความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสาร

ในการส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถพูดเพื่อการสื่อสารได้อย่างมีประสิทธิภาพและเหมาะสมในบริบทของสังคมและวัฒนธรรมที่หลากหลาย จำเป็นต้องจัดกิจกรรมให้ผู้เรียนได้พัฒนาทั้งความรู้ทางภาษา ทักษะและกลวิธีต่าง ๆ ที่จำเป็นสำหรับการพูดเพื่อการสื่อสาร ผู้เชี่ยวชาญด้านภาษาหลายท่านได้เสนอกิจกรรมสำหรับการพัฒนาความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารไว้ดังนี้

Littlewood (1995: 22-26) ได้เสนอกิจกรรมการสื่อสารไว้หลายแบบ และจำแนกกิจกรรมการสื่อสาร ตามวัตถุประสงค์และสถานการณ์ของการใช้ภาษาได้เป็น 2 ประเภท ดังนี้

1) กิจกรรมเพื่อการสื่อสารตามหน้าที่ภาษา (Functional Communication Activities) การทำกิจกรรมประเภทนี้เน้นให้ผู้เรียนใช้ภาษาเป็นเครื่องมือในการสื่อสารให้บรรลุผลตามวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ กิจกรรมประเภทนี้แบ่งได้เป็น 4 ประเภท ได้แก่

1.1 กิจกรรมแลกเปลี่ยนข้อมูลในวงจำกัด ได้แก่

1.1.1 กิจกรรมการเลือกรูปภาพ กิจกรรมการจับคู่

1.1.2 กิจกรรมการหาลำดับที่หรือหาตำแหน่งที่ตั้ง

1.1.3 กิจกรรมการหาข้อมูลที่ขาดหายไป

1.1.4 กิจกรรมการค้นหาความลับ

1.2 กิจกรรมการแลกเปลี่ยนข้อมูลในวงกว้าง ได้แก่

1.2.1 กิจกรรมการสื่อสารเกี่ยวกับรูปแบบหรือรูปภาพ

1.2.2 กิจกรรมการสื่อสารเกี่ยวกับแบบจำลอง

1.2.3 กิจกรรมการค้นหาความแตกต่าง

1.2.4 กิจกรรมการไปตามทิศทางที่บอก

1.3 กิจกรรมการแลกเปลี่ยนข้อมูลและหาข้อสรุปจากข้อมูล ได้แก่

1.3.1 กิจกรรมการลำดับเรื่องราว

1.3.2 กิจกรรมการรวบรวมข้อมูลเพื่อนำไปใช้ในการแก้ปัญหา

1.4 กิจกรรมการหาข้อสรุปจากข้อมูล ได้แก่

1.4.1 กิจกรรมการแก้ปัญหา

2. กิจกรรมเพื่อการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม (Social Interaction Activities) กิจกรรมประเภทนี้มีจุดมุ่งหมายคล้ายคลึงกับกิจกรรมประเภทที่ 1 ในแง่ที่มุ่งให้ผู้เรียนใช้ภาษาเป็นสื่อในการทำกิจกรรมให้บรรลุวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ แต่กิจกรรมประเภทนี้จะกำหนดสถานการณ์ และบทบาทของผู้เรียนไว้ด้วย ผู้เรียนต้องเลือกใช้ภาษาที่ถูกต้องเหมาะสมกับสถานการณ์และบทบาทของตนเองด้วย ในการจัดกิจกรรมประเภทนี้ ทำได้ 2 ลักษณะ ได้แก่

2.1 การใช้ห้องเรียนเป็นบริบททางสังคม ให้ผู้เรียนฝึกใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร มีแนวทางในการจัด ดังนี้

2.1.1 ผู้สอนใช้ภาษาต่างประเทศในการเรียนการสอน และการจัดระเบียบวินัยในชั้นเรียน

2.1.2 ผู้สอนใช้ภาษาต่างประเทศเป็นสื่อกลางในการสอนวิชาต่าง ๆ

2.1.3 การให้ผู้เรียนสนทนากับผู้สอนหรือสนทนากันเองเป็นภาษาต่างประเทศ

2.1.4 การให้ผู้เรียนสร้างบทสนทนาและแสดงบทบาทสมมติในเรื่องที่เกี่ยวข้องกับการเรียนภาษาต่างประเทศ

2.2 การใช้สถานการณ์จำลอง การแสดงบทบาทสมมติ ให้ผู้เรียนได้มีโอกาสฝึกใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารในลักษณะที่ใกล้เคียงกับชีวิตจริงมากที่สุดเท่าที่จะกระทำได้ภายในชั้นเรียน

Bygate (1995: 76-78) ได้เสนอกิจกรรมที่ใช้ในการฝึกทักษะการพูดเพื่อการสื่อสาร ดังนี้

1) กิจกรรมการเติมข้อมูลที่ไม่สมบูรณ์ เป็นกิจกรรมที่ผู้พูดและผู้ฟังได้รับข้อมูลที่ไม่สมบูรณ์ ทั้งคู่มีความจำเป็นที่จะต้องสนทนาเพื่อทำข้อมูลที่มีอยู่ให้สมบูรณ์ เป็นการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้มีการสื่อความหมายให้ตรงกันและเป็นการฝึกผู้พูดให้สนใจกับการตอบสนองของผู้ฟังด้วย

2) เกมเพื่อการสื่อสาร เช่น เกมบรรยายและวาดภาพ เกมบรรยายและจัดเรียงภาพ เกมหาความแตกต่างของภาพ

3) สถานการณ์จำลอง เป็นกิจกรรมที่ผู้เรียนต้องใช้ประสบการณ์ของตนเองในการตัดสินใจและแก้ปัญหาตามสถานการณ์ต่าง ๆ เป็นการใช้ข้อมูลที่มีสภาพคล้ายกับข้อมูลในความเป็นจริงในสถานการณ์นั้น และการตัดสินใจนั้นจะส่งผลถึงผู้แสดงในลักษณะเดียวกับที่เกิดขึ้นในสถานการณ์จริง

4) กิจกรรมปฏิสัมพันธ์ในการทำโครงการ ได้แก่ กิจกรรมที่ให้ผู้เรียนได้ทำโครงการโดยการค้นคว้า และปฏิบัติงานเป็นกลุ่ม มีการอภิปรายเพื่อตัดสินใจเกี่ยวกับรายละเอียดของโครงการ และรายงานผลกับสมาชิกคนอื่น เช่น การทำหนังสือพิมพ์ของชุมชน

Lazaraton (2001: 103-104) ได้เสนอกิจกรรมสำหรับพัฒนาทักษะการพูดของผู้เรียนที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองหรือภาษาต่างประเทศไว้ 6 ประเภท ดังนี้

1) การอภิปราย ผู้สอนเตรียมเรื่องมาให้ผู้เรียนอ่าน ฟัง หรือชมวีดิทัศน์ แล้วให้ผู้เรียนอภิปรายเกี่ยวกับเรื่องเหล่านั้นเป็นคู่หรือกลุ่มเพื่อให้ได้คำตอบหรือการแก้ปัญหาในเรื่องนั้น

2) การพูด เป็นกิจกรรมการพูดที่มีการเตรียม หัวข้อที่ใช้ในการพูดขึ้นอยู่กับระดับของผู้เรียนและจุดมุ่งหมายของการเรียนการสอน ในขณะที่ทำกิจกรรมควรจัดให้ผู้เรียนที่เป็นผู้ฟังร่วมประเมินการพูดของเพื่อนในชั้นเรียนด้วย

3) บทบาทสมมติ เป็นกิจกรรมที่เหมาะสำหรับให้ผู้เรียนได้ฝึกพูดในสถานการณ์ที่มีความแตกต่างในด้านสังคมและวัฒนธรรม เช่น การพูดเพื่ออวยพร การพูดเพื่อแสดงความข้องใจ

4) การสนทนา เป็นกิจกรรมหนึ่งที่ผู้เรียนได้วิเคราะห์และประเมินภาษาที่ผู้เรียนหรือผู้อื่นสร้างขึ้น ช่วยพัฒนาการเป็นผู้พูดและผู้ร่วมสนทนาที่มีความสามารถได้

5) การใช้บันทึกการสนทนา (Audiotaped Oral Dialogue Journals) เป็นกิจกรรมที่ช่วยให้ผู้เรียนได้ฝึกทั้งความคล่องและความถูกต้องไปพร้อมกัน ผู้สอนบันทึกคำสั่งหรือมอบหมายงานลงบนเทป แล้วให้ผู้เรียนบันทึกโต้ตอบกลับมา การทำกิจกรรมนี้ ผู้สอนต้องแจ้งวัตถุประสงค์ให้ผู้เรียนทราบว่า ต้องการให้ผู้เรียนพูดโดยไม่มีการเตรียมล่วงหน้า และผู้สอนต้องกำหนดเวลาของ

การโต้ตอบไว้ด้วย ผู้สอนฟังเทปของผู้เรียนเพื่อให้คำแนะนำทั้งในด้านเนื้อหาและวิธีการพูดของผู้เรียน นอกจากนี้ ผู้สอนสามารถจัดให้ผู้เรียนแลกเปลี่ยนเทปกัน เพื่อให้ข้อมูลป้อนกลับซึ่งกันและกัน โดยใช้กิจกรรมที่เรียกว่า " Secret Audio Pals"

6) กิจกรรมอื่น ๆ ที่ใช้สำหรับการฝึกเรื่องความถูกต้องของภาษา เช่น การสนทนาสั้น ๆ การสัมภาษณ์แบบมีโครงสร้าง

นอกจากนี้ Lazaraton (2001: 105) ได้เสนอแนะว่า "การจัดการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ เพื่อพัฒนาความสามารถในการพูด ควรจัดกิจกรรมที่เป็นสภาพจริง สร้างแรงจูงใจ และมีความหลากหลาย และควรมอบหมายให้ผู้เรียนได้ทำกิจกรรมการเรียนรู้นอกชั้นเรียนด้วย" ดังนี้

1) การฟังและชม รายการ ภาพยนตร์ ทางวิทยุและโทรทัศน์ ที่เป็นภาษาอังกฤษ

2) การปฏิสัมพันธ์กับบุคคลที่เป็นเจ้าของภาษา ผู้สอนอาจมอบหมายให้ผู้เรียนไปหน่วยงานที่มีการใช้ภาษาอังกฤษในการพูดเพื่อการสื่อสาร เพื่อให้ผู้เรียนสังเกตการปฏิสัมพันธ์ของเจ้าของภาษาหรือมีปฏิสัมพันธ์กับเจ้าของภาษา

3) การสนทนาเป็นภาษาอังกฤษ ผู้สอนส่งเสริมให้ผู้เรียนจัดชุมนุมภาษาอังกฤษ หรือให้ผู้เรียนหาคู่สนทนาภาษาอังกฤษ

4) การสัมภาษณ์ ผู้สอนอาจเชิญบุคคลภายนอกที่พูดภาษาอังกฤษมาพูด หรือบรรยาย ในชั้นเรียน แล้วให้ผู้เรียนได้สัมภาษณ์บุคคลเหล่านั้น

Burns และ Joyce (1997: 132) ได้เสนอวิธีที่จะส่งเสริมให้ผู้เรียนใช้ภาษาอังกฤษนอกชั้นเรียน ไว้ดังนี้

1) อภิปรายกับผู้เรียนเพื่อให้ผู้เรียนตระหนักถึงประโยชน์ของการฝึกภาษาอังกฤษนอกชั้นเรียนเพื่อเป็นการพัฒนากลวิธีการเรียนรู้ของตนเองและความก้าวหน้าทางภาษา

2) ส่งเสริมให้ผู้เรียนกำหนดบริบทที่ผู้เรียนจำเป็นที่ต้องมีปฏิสัมพันธ์กับเจ้าของภาษาและฝึกภาษาพูดที่ผู้เรียนต้องใช้ในบริบทเหล่านั้น

3) ให้ผู้เรียนบันทึกสถานการณ์ที่ผู้เรียนต้องการจะพูดภาษาอังกฤษ แล้วใช้บันทึกนี้เพื่อจัดเตรียมกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับลักษณะข้อความที่เฉพาะสำหรับสถานการณ์นั้น ๆ เช่น การทักทาย

4) จัดกิจกรรมการพูดที่เป็นงานในรายวิชาให้เสร็จสมบูรณ์ด้วยการใช้ภาษานอกชั้นเรียนซึ่งเป็นเป็นการขยายงานในชั้นเรียนออกไป เช่น การโทรศัพท์ไปสถานีรถไฟเพื่อขอข้อมูล

5) จัดทำรายชื่อผู้สอนหรือเพื่อนที่จะสามารถช่วยผู้เรียนในการฝึกกิจกรรม

นอกชั้นเรียน

6) จัดเวลาสำหรับให้ผู้เรียนรายงานประสบการณ์ที่ได้ทำกิจกรรมนอกชั้นเรียน

7) ส่งเสริมให้ผู้เรียนฝึกกิจกรรมการสื่อสารที่แท้จริงภายในศูนย์การเรียนการสอน เช่น ให้ผู้เรียนได้มีปฏิสัมพันธ์กับผู้เรียนที่ใช้ภาษาอื่น ๆ

8) ผู้เรียนใช้ประสบการณ์จากสถานการณ์จริงเพื่อพัฒนาแนวทางการแก้ปัญหาและอภิปรายเกี่ยวกับกลวิธีในการใช้ความสัมพันธ์ของถ้อยความ (Discourse Strategies) ซึ่งสามารถนำมาใช้เพื่อการสื่อสารที่มีประสิทธิผลมากขึ้นในบริบทที่คล้ายคลึงกัน

จากการศึกษากิจกรรมสำหรับใช้ในการพัฒนาความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารดังกล่าวข้างต้น สามารถจำแนกกิจกรรมตามบริบทในการทำกิจกรรมได้เป็น 2 ประเภท คือ กิจกรรมในชั้นเรียน เช่น บทบาทสมมติ สถานการณ์จำลอง เกมเพื่อการสื่อสาร และกิจกรรมนอกชั้นเรียน เช่น การสนทนาโดยหาผู้ร่วมสนทนานอกชั้นเรียน การฟังรายการวิทยุ การชมรายการโทรทัศน์ ในการพัฒนาความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารของผู้เรียนนั้นควรส่งเสริมให้ผู้เรียนได้ทำกิจกรรมทั้งสองประเภท

1.3 การประเมินความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสาร

ทักษะการพูดเป็นทักษะที่ซับซ้อนและยากที่จะใช้การทดสอบแบบปรนัยเนื่องจากการประเมินความสามารถในการพูดเพื่อการสื่อสารเป็นการประเมินประสิทธิผลในการนำภาษาไปใช้จริงในการสื่อสารและการปฏิบัติตนในสถานการณ์การสื่อสารนั้น ผู้วิจัยได้ศึกษาแนวคิดเกี่ยวกับการประเมินความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสาร ดังต่อไปนี้

1.3.1 กรอบแนวคิดเกี่ยวกับความสามารถในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร

การประเมินความสามารถในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารยังไม่มีข้อสรุปที่แน่นอนว่าควรประเมินอะไรบ้าง Canale และ Swain (1980) เป็นผู้ริเริ่มในการนำเสนอกรอบแนวคิดเกี่ยวกับความสามารถในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร และต่อมานักการศึกษาและนักวิจัยหลายท่านได้ศึกษา วิจัย และปรับกรอบแนวคิดเกี่ยวกับองค์ประกอบของความสามารถในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารจากกรอบแนวคิดของ Canale และ Swain ตามลำดับดังนี้

Canale และ Swain (1980: 17-18) จำแนกความสามารถในการพูดเพื่อการสื่อสารไว้ 4 ด้าน ดังนี้

1) ความสามารถด้านการใช้ระเบียบวิธีของภาษา (Grammatical Competence) เป็นความสามารถเกี่ยวกับรูปภาษาในระดับประโยค ประกอบด้วยเสียง ศัพท์ และโครงสร้างประโยค ผู้พูดที่มีความสามารถด้านนี้จะเข้าใจและใช้โครงสร้างต่าง ๆ อย่างถูกต้อง สามารถออกเสียงได้ถูกต้อง และสนทนาโต้ตอบด้วยสำเนียงและจังหวะที่เจ้าของภาษาเข้าใจได้

2) ความสามารถด้านภาษาศาสตร์สังคม (Sociolinguistic Competence) เป็นความสามารถในการใช้ภาษาได้เหมาะสมตามระเบียบแบบแผนของสังคมที่ใช้ภาษานั้น ผู้พูดจะต้องทำความเข้าใจบริบททางสังคมเพื่อช่วยให้ผู้พูดสามารถเลือกใช้ภาษาได้เหมาะสมกับบุคคลและสถานการณ์การสื่อสาร ผู้พูดจำเป็นต้องรู้กฎเกณฑ์และบรรทัดฐานของสังคมที่เป็นตัวกำหนดความเหมาะสมในเรื่องกาลเทศะ และความเหมาะสมกับวัตถุประสงค์ในการพูด

3) ความสามารถในการใช้ถ้อยความ (Discourse Competence) เป็นความสามารถในการใช้ระเบียบวิธีทางภาษาในการเชื่อมโยงถ้อยคำ ประโยค และข้อความให้สัมพันธ์กันเพื่อสื่อความหมาย ผู้พูดต้องสามารถตีความหมายและสร้างถ้อยความเพื่อสื่อสาร ต้องมีความสามารถในการเริ่มและจบการสนทนา และดำรงการสนทนาให้ดำเนินต่อไปได้ ผู้พูดที่มีประสิทธิภาพจะต้องรู้จักสะสมโครงสร้างต่าง ๆ ต้องรู้จักใช้ถ้อยคำเพื่อแสดงความสัมพันธ์ระหว่างประโยค ตลอดจนสำนวนที่ผู้พูดใช้แสดงความคิดเห็น แสดงความสัมพันธ์ของเวลา ระบุสาเหตุ และแสดงความขัดแย้งของข้อความ และการเน้นความสำคัญของข้อความได้ สิ่งเหล่านี้ทำให้ผู้พูดจัดการเรื่องการเปลี่ยนผลัดการพูดในการสนทนาได้

4) ความสามารถในการใช้กลวิธีในการสื่อความหมาย (Strategic Competence) เป็นความสามารถในการใช้กลวิธีในการสื่อสารทั้งด้านภาษาพูดและภาษาท่าทาง ทั้งนี้เพื่อมิให้การสื่อสารต้องล้มเหลวเนื่องจากการมีความสามารถทางภาษาไม่เพียงพอหรือมีข้อจำกัดในการแสดงออกในการสื่อสาร กลวิธีต่าง ๆ ที่ใช้ในการสื่อสาร เช่น การใช้พจนานุกรม การใช้ข้อความหรือวลีอธิบายคำ (Paraphrase) ความสามารถด้านนี้ทำให้ผู้พูดขยายขีดความสามารถในการสื่อสารได้ ถึงแม้ว่าผู้พูดจะยังไม่มีความสามารถด้านไวยากรณ์ที่ดีพอ แต่ผู้พูดก็สามารถใช้กลวิธีในการจัดการกับความบกพร่องเหล่านั้น เพื่อช่วยให้สามารถสื่อสารกับผู้อื่นได้

Bachman (1990: 84-85) ได้เสนอกรอบแนวคิดเกี่ยวกับความสามารถในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารว่าประกอบด้วยองค์ประกอบ 2 ส่วน คือ ความรู้ความสามารถทางภาษา และความสามารถทางกลวิธีในการใช้ภาษา ต่อมา Bachman และ Palmer (1996: 68) ได้ปรับกรอบแนวคิดเกี่ยวกับความสามารถในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารของ Bachman (1990) ดังนี้

1) ความรู้ทางภาษา (Language Knowledge) หมายถึง ข้อมูลที่ได้รับรู้ไว้แล้วและสามารถนำมาใช้ในการสร้างถ้อยคำขึ้นมาใช้หรือตีความถ้อยคำที่ผู้อื่นใช้ ประกอบด้วยความรู้

2 ประเภทใหญ่ ได้แก่

1.1 ความรู้ในการจัดระบบและเรียบเรียง ประกอบด้วยความรู้ทางไวยากรณ์ซึ่งใช้ในการเรียบเรียงคำพูดหรือประโยค และความรู้เกี่ยวกับข้อความซึ่งใช้ในการเรียบเรียงคำพูดหรือประโยคให้เป็นข้อความ

1.2 ความรู้ในการนำไปปฏิบัติ เป็นความรู้ ประกอบด้วยความรู้ในเรื่องหน้าที่ของภาษา ซึ่งเป็นความรู้เกี่ยวกับการเชื่อมโยงคำ ประโยค หรือข้อความต่าง ๆ เพื่อสื่อความหมายตามความประสงค์ของผู้ใช้ภาษา และความรู้ในเรื่องภาษาศาสตร์สังคม เป็นความรู้เกี่ยวกับการใช้คำพูด ประโยคและข้อความให้เหมาะกับสถานการณ์ต่าง ๆ

2) ความรู้ความสามารถทางกลวิธี เป็นความสามารถในการใช้กระบวนการจัดการในเรื่องเกี่ยวกับการใช้ภาษาที่อยู่ในระดับสูงกว่าความสามารถทางภาษา ในการใช้ภาษานั้น ผู้ใช้ภาษาต้องการความรู้ในเนื้อหาภาษา เนื้อความที่ต้องการจะสื่อความหมาย และความสามารถในการจัดการคิดหรือนำภาษาไปใช้ให้เหมาะสมกับสถานการณ์ กระบวนการคิดนี้มี 3 องค์ประกอบ คือ การกำหนดจุดมุ่งหมาย การประเมินลู่ทาง และการวางแผน ว่าต้องการจะทำอะไร อย่างไร ทำได้ดีแค่ไหน และจะนำสิ่งที่มีอยู่มาใช้ให้ได้ผลอย่างไร

Cohen และ Olshtain (1993 อ้างถึงใน Cohen, 1994: 282-284) ได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับองค์ประกอบของความสามารถด้านการสื่อสาร โดยจำแนกความสามารถด้านภาษาศาสตร์สังคมออกเป็น 2 ด้าน ได้แก่

1) ความสามารถด้านสังคมวัฒนธรรม (Sociocultural Ability) เน้นเรื่องความเหมาะสมของสิ่งที่จะพูดในสถานการณ์ที่กำหนดให้

2) ความสามารถด้านภาษาศาสตร์สังคม (Sociolinguistic Ability) เน้นวิธีที่จะพูดให้เหมาะสมโดยการเลือกใช้รูปภาษา (Linguistic Forms) เพื่อสื่อความหมายได้เหมาะสมกับสถานการณ์การสื่อสาร หรือวัตถุประสงค์ในการพูด เช่น การใช้คำพูดเพื่อแสดงความเสียใจในการขอโทษ การใช้คำพูดในการปฏิเสธการเชิญ รวมถึงความเหมาะสมในการใช้ระดับความเป็นแบบแผนของภาษาด้วย

นอกจากนี้ ผู้เชี่ยวชาญด้านภาษาหลายท่านได้ศึกษา วิจัย และให้ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับองค์ประกอบของความสามารถในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารไว้ดังนี้

Nunan (1992: 13) Scarcella และ Oxford (1992: 94 -155) ได้กล่าวถึงความสำคัญของภาษาศาสตร์สังคมที่มีต่อการเรียนรู้ทักษะการพูด สรุปได้ว่าผู้พูดที่มีประสิทธิภาพจะต้องมีความรู้ความสามารถด้านภาษาศาสตร์สังคม ซึ่งจะช่วยให้ผู้พูดสามารถเลือกใช้ภาษาได้

ถูกต้องเหมาะสมกับวัตถุประสงค์ของการใช้ภาษา ในการเรียนการสอนภาษา จึงควรสอนเกี่ยวกับการใช้ภาษาให้เหมาะสมตามแบบแผนของสังคมและวัฒนธรรมด้วย

Dornyei และ Thurrell (1992: 112-113) กล่าวไว้สรุปได้ว่า การที่ผู้เรียนไม่มีความรู้ในเรื่องระเบียบแบบแผนของสังคมและวัฒนธรรมของภาษาที่ใช้สื่อสาร อาจทำให้เกิดปัญหาในการสื่อสารได้มากกว่าการที่ผู้เรียนขาดความสามารถในการใช้ระเบียบวิธีของภาษาเสียอีก เพราะความล้มเหลวในการสื่อสารส่วนใหญ่เกิดจากความเข้าใจผิดอันเนื่องมาจากความแตกต่างด้านสังคมและวัฒนธรรมมากกว่าความผิดพลาดในการใช้ระเบียบวิธีของภาษา

Cohen และ Olshtain (1993 อ้างถึงใน Cohen และ Olshtain, 1994: 298) ศึกษาความสัมพันธ์ขององค์ประกอบของความสามารถในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร พบว่า ผู้พูดที่ได้คะแนนความสามารถด้านสังคมวัฒนธรรม และด้านภาษาศาสตร์สังคมสูง กลับได้คะแนนความสามารถด้านการใช้ระเบียบวิธีของภาษาต่ำมาก

Celce - Murcia และ Olshtain (2000: 16) เสนอแนะเกี่ยวกับความสามารถด้านการสื่อสารไว้ว่า ในบรรดาความสามารถด้านการสื่อสารสี่ด้านตามกรอบแนวคิดของ Canale และ Swain (1980) และ Canale (1983) นั้น ความสามารถด้านการใช้ถ้อยความเป็นองค์ประกอบที่สำคัญที่สุด เนื่องจากการที่ผู้เรียนจะมีความสามารถด้านการใช้ถ้อยความได้นั้น ผู้เรียนต้องใช้ความสามารถด้านอื่น ๆ ทุกด้าน กระบวนการในการจัดการถ้อยความทั้งการตีความหมายถ้อยความและการสร้างถ้อยความจะแสดงให้เห็นความสามารถด้านอื่น ๆ ที่สามารถสังเกตและประเมินได้เป็นอย่างดี

จากการศึกษาแนวคิดเกี่ยวกับองค์ประกอบของความสามารถในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารดังกล่าวข้างต้น ผู้วิจัยได้ข้อมูลที่สนับสนุนว่า ความสามารถด้านการใช้ถ้อยความและความสามารถด้านภาษาศาสตร์สังคมเป็นองค์ประกอบสำคัญที่ส่งผลต่อความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสาร ผู้เรียนภาษาที่มีความสามารถสองด้านนี้ย่อมมีโอกาสที่จะประสบความสำเร็จในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารได้ ดังนั้นในการประเมินความสามารถในการใช้ภาษาที่ให้ความสำคัญกับผลสำเร็จในการสื่อสารให้บรรลุตามวัตถุประสงค์ของผู้ส่งสาร และเหมาะสมกับบริบททางสังคมและวัฒนธรรมของผู้ร่วมสื่อสาร จึงควรประเมินความสามารถทั้งสองด้านนี้เป็นหลัก

1.3.2 การวัดความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสาร

ในการวัดความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารนั้น จำเป็นต้องเลือกใช้แนวการวัดและวิธีวัดให้เหมาะสมกับสิ่งที่ต้องการวัดและสอดคล้องกับแนวคิดที่ยึดถือใน

การเรียนการสอนนั้น ๆ ด้วย นักการศึกษาหลายท่านได้นำเสนอแนวทางและวิธีวัดความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสาร ไว้ดังนี้

Bachman (1991) ได้เสนอแนะว่า ในการจัดการเรียนการสอนที่มุ่งการใช้ภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสาร การวัดความสามารถทางภาษาควรเป็นไปในแนวใดแนวหนึ่งใน 3 แนว ดังนี้

1) วัดความสามารถทางภาษาโดยตรง เช่น ความรู้ความสามารถในการพูดก็ต้องให้พูดออกมาจริง ๆ ไม่ใช่วัดแบบอ้อม

2) ประเมินความสามารถในการใช้ภาษาจากภาษาที่ใช้อยู่ในชีวิตจริง

3) แบบทดสอบทางภาษาควรจะมีลักษณะภาษาแบบที่ใช้จริง

อัจฉรา วงศ์โสธร (2538: 77-78) ได้กล่าวถึงวิธีการวัดทักษะการพูดไว้ 3 แบบ ดังนี้

1) การวัดแบบตรง เป็นวิธีวัดที่ให้ผู้เข้ารับการทดสอบได้แสดงความสามารถในการพูดตามสถานการณ์จริงอย่างเป็นธรรมชาติ เช่น การสนทนาตามหัวข้อที่กำหนดให้กับคู่สนทนา หรือโดยใช้บทบาทสมมติที่กำหนด

2) การวัดแบบกึ่งตรง เป็นวิธีการวัดที่ใช้ตัวกระตุ้นหรือตัวข้อสอบที่มีการเตรียมไว้ล่วงหน้า เช่น การทดสอบการพูดที่บันทึกข้อคำถามไว้ในเทป ให้ผู้เข้าสอบบันทึกเสียงของตนเองลงในเทป การสอบที่สถานการณ์สอบอยู่ในห้องปฏิบัติการ การให้ผู้เรียนดูรูปภาพแสดงเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น แล้วเล่าเรื่องตามภาพ

3) การวัดแบบอ้อม เป็นวิธีวัดทักษะการพูดโดยใช้ทักษะรับสารเป็นสื่อในการวัด เช่น การพูดประโยคซ้ำตามผู้สอนหรือต้นแบบ การพูดตามสถานการณ์สั้น ๆ ที่ได้ฟังจากแถบบันทึกเสียง ให้ฟังบทสนทนาที่ไม่สมบูรณ์แล้วให้เลือกคำพูดที่ใช้โต้ตอบจากตัวเลือกที่มีไว้ให้อ่านสำหรับการตอบ หรือในบางครั้งบทสนทนาก็ใช้การอ่านทั้งหมด ผู้เข้าสอบต้องเลือกคำพูดโต้ตอบที่เหมาะสม หรืออาจให้ผู้เข้าสอบเขียนตอบแทนการเลือกตอบก็ได้

1.3.3 เกณฑ์ประเมินความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสาร

ในการประเมินความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารนั้น นอกจากการกำหนดองค์ประกอบของความสามารถในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารที่ต้องการประเมินแล้ว การกำหนดเกณฑ์สำหรับประเมินความสามารถในแต่ละด้านนั้นจำเป็นต้องพิจารณาสิ่งสำคัญ 2 ประการ คือ สาระสำคัญของทักษะการพูดที่ต้องการประเมิน และแบบของเกณฑ์การให้คะแนนซึ่ง กรองแก้ว กรรณสูต (2546: 174 -175, 183 -186)

กล่าวโดยสรุปไว้ดังนี้

1) สาระสำคัญของทักษะการพูดที่ต้องการประเมิน แบ่งได้เป็น 2 ด้าน ได้แก่

1.1 ความรู้ทางองค์ประกอบของภาษา เช่น การออกเสียง ไวยากรณ์ คำศัพท์

1.2 ความสามารถในการใช้ภาษาพูดเพื่อสื่อสารตามสถานการณ์ เช่น ความสอดคล้องและพอเพียงของเนื้อหา ความเหมาะสมของการใช้ภาษา ความคล่องในการใช้ภาษา

2) เกณฑ์การให้คะแนน แบ่งได้เป็น 2 แบบ ดังนี้

2.1 เกณฑ์การให้คะแนนแบบพิจารณาความสามารถโดยรวม (Holistic Scoring)

2.2 เกณฑ์การให้คะแนนแบบวิเคราะห์รายละเอียด (Analytic Scoring) เป็นการพิจารณาความสามารถแยกเป็นจุดย่อย ๆ

ในการวิจัยครั้งนี้เน้นการเรียนการสอนที่มุ่งให้เกิดผลสำเร็จในการสื่อสารตามวัตถุประสงค์และการใช้ภาษาได้เหมาะสมในสถานการณ์ต่าง ๆ ดังนั้นในการกำหนดเกณฑ์สำหรับประเมินความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสาร ผู้วิจัยมุ่งศึกษาเกณฑ์สำหรับประเมินความสามารถด้านการใช้ถ้อยความและความสามารถด้านภาษาศาสตร์สังคม ซึ่งนักวิจัยและผู้เชี่ยวชาญด้านภาษาหลายท่าน ตลอดจนหน่วยงานต่าง ๆ ได้เสนอเกณฑ์ประเมินความสามารถทั้งสองด้านนี้ไว้ทั้งแบบที่เป็นเกณฑ์การให้คะแนนแบบพิจารณาความสามารถโดยรวม และเกณฑ์การให้คะแนนแบบวิเคราะห์รายละเอียด ดังนี้

Educational Testing Service (2001 อ้างถึงใน Luoma, 2004: 69) เสนอเกณฑ์การประเมินความสามารถด้านการใช้ถ้อยความและความสามารถด้านภาษาศาสตร์สังคม โดยใช้เกณฑ์การให้คะแนนแบบพิจารณาความสามารถโดยรวม ร่วมกับเกณฑ์การให้คะแนนแบบวิเคราะห์รายละเอียด ดังนี้

60 การสื่อสารมีประสิทธิผลเสมออยู่: มีความสามารถในการใช้ภาษาอยู่ในระดับสูงมาก

- ถ้อยความมีความสัมพันธ์ระหว่างเนื้อความกับวัตถุประสงค์ของการใช้ภาษา ใช้คำเชื่อมระหว่างประโยคได้อย่างมีประสิทธิผล
- การสนทนาโต้ตอบเหมาะสมกับผู้ร่วมสนทนาหรือสถานการณ์

50 การสื่อสารส่วนใหญ่มีประสิทธิผล: มีความสามารถในการใช้ภาษาอยู่ในระดับสูง

- เนื้อความในถ้อยความสัมพันธ์กับวัตถุประสงค์ของการใช้ภาษา ใช้คำเชื่อมระหว่างประโยคได้อย่างมีประสิทธิผลอยู่บ้าง
- การสนทนาโต้ตอบส่วนใหญ่เหมาะสมกับผู้ร่วมสนทนาหรือสถานการณ์

40 การสื่อสารมีประสิทธิผลเป็นบางส่วน: มีความสามารถในการใช้ภาษาพอสมควร

- เนื้อความในถ้อยความบางส่วนสัมพันธ์กับวัตถุประสงค์ของการใช้ภาษา มีการใช้คำเชื่อม ระหว่างประโยคอยู่บ้าง

- การสนทนาโต้ตอบในบางส่วนเหมาะสมกับผู้ร่วมสนทนาหรือสถานการณ์

30 การสื่อสารส่วนใหญ่ไม่มีประสิทธิผล: ความสามารถในการใช้ภาษาค่อนข้างต่ำ

- เนื้อความส่วนใหญ่ในถ้อยความไม่สัมพันธ์กับวัตถุประสงค์ของการใช้ภาษา มีการใช้คำเชื่อมระหว่างประโยคอยู่น้อยมาก

- การสนทนาโต้ตอบส่วนใหญ่ไม่เหมาะสมกับผู้ร่วมสนทนาหรือสถานการณ์

20 การสื่อสารไม่มีประสิทธิผล: ไม่มีความสามารถใช้ภาษา

- เนื้อความในถ้อยความไม่สัมพันธ์กับวัตถุประสงค์ของการใช้ภาษา ไม่มีการใช้คำเชื่อมระหว่างประโยค

- การสนทนาโต้ตอบไม่เหมาะสมกับผู้ร่วมสนทนาหรือสถานการณ์

Colburn (2002: 208 -209) เสนอเกณฑ์สำหรับประเมินความสามารถในการใช้ถ้อยความและความสามารถด้านภาษาศาสตร์สังคม ไว้ดังนี้

เกณฑ์สำหรับประเมินความสามารถด้านการใช้ถ้อยความ

6 มีความสามารถในการใช้ถ้อยความอยู่ในระดับสูงมาก ไม่มีข้อผิดพลาดหรือแทบไม่ผิดพลาดเลย

- ใช้ถ้อยความเชื่อมโยงต่อเนื่องกันได้โดยตลอด
- ผู้พูดดำเนินการได้อย่างเหมาะสมในการที่จะดำรงการสนทนาให้คงอยู่ได้
- เปลี่ยนผลัดการพูดได้อย่างมีประสิทธิภาพ
- เปลี่ยนผลัดการพูดตามสัญญาณที่ได้รับ
- เรียงลำดับถ้อยความอย่างเหมาะสม
- เนื้อความที่พูดสอดคล้องกับหัวข้อเรื่องและวัตถุประสงค์ของการพูด

5 มีความสามารถในการใช้ถ้อยความอยู่ในระดับสูง

- ถ้อยความมีความเชื่อมโยงต่อเนื่องกันแต่ผู้พูดอาจไม่สามารถกลับมาสนทนาต่อได้อย่างรวดเร็วหลังจากที่การสนทนาหยุดชะงักไป
- มีการกล่าวซ้ำบ่อย แต่ก็มีลีมกล่าวซ้ำบ้างเป็นบางครั้ง
- เปลี่ยนผลัดการพูดได้ค่อนข้างมีประสิทธิภาพ มีความผิดพลาดอยู่บ้าง
- เรียงลำดับถ้อยความได้เหมาะสมเป็นส่วนใหญ่

- เนื้อความที่พูดส่วนใหญ่สอดคล้องกับเรื่องที่สนทนาอยู่ อาจมีเนื้อความที่ไม่เกี่ยวข้องกับเรื่องที่พูดอยู่บ้าง

4 มีความสามารถในการใช้ถ้อยความอยู่ระดับที่ค่อนข้างสูง

- ถ้อยความส่วนใหญ่มีความเชื่อมโยงกัน แต่อาจจะหยุดชะงักบ้าง ถ้าเรื่องที่พูดเป็นเรื่องที่อยู่นอกขอบเขตของวิชาที่เรียน

- สามารถเปลี่ยนผลัดการพูดได้อย่างดีเป็นส่วนใหญ่ ผู้พูดอาจพูดแทรกผู้อื่นในเวลาที่ไม่เหมาะสมบ้าง

- การเรียงลำดับถ้อยความโดยทั่วไปเหมาะสม แต่อาจมีข้อผิดพลาดบ้างบางครั้ง

- ผู้พูดใช้เนื้อความที่สอดคล้องกับเรื่องที่สนทนาได้ ถ้าเรื่องที่สนทนาเป็นเรื่องที่ไม่ยาก

3 มีความสามารถในการใช้ถ้อยความในระดับปานกลางถึงค่อนข้างต่ำ

- ถ้อยความส่วนใหญ่มีความเชื่อมโยงกัน แต่ก็มีแนวโน้มที่จะหยุดชะงักบ้างเป็นบางครั้ง

- การเปลี่ยนผลัดการพูดยังไม่ตรงกัน

- ถ้อยความส่วนใหญ่ถูกเรียบเรียงตามลำดับ แต่ความผิดพลาดที่เกิดขึ้นอาจทำให้ไม่สามารถนำถ้อยความบางถ้อยความมาต่อได้

- ผู้พูดใช้เนื้อความที่เกี่ยวข้องกับเรื่องที่สนทนาอยู่ แต่อาจออกนอกเรื่องไปบ้าง

2 มีความสามารถในการสร้างถ้อยความอยู่ในระดับต่ำ

- การสร้างถ้อยความหยุดชะงักอย่างง่ายดายเมื่อเรื่องที่สนทนาเป็นเรื่องที่ยากหรือเป็นเรื่องใหม่

- การเปลี่ยนผลัดการพูดงุ่มง่าม แต่ก็ยังสามารถสื่อสารกันได้

- ผู้พูดไม่สามารถใช้เนื้อความที่เกี่ยวข้องกับเรื่องที่สนทนาอยู่ แต่จะยังคงสนทนาต่อไปได้ถ้าได้รับความช่วยเหลือ

1 มีความสามารถในการสร้างถ้อยความอยู่ในระดับต่ำมากหรือแทบไม่มีเลย

- การสร้างถ้อยความหยุดชะงักอย่างง่ายดาย

- การเปลี่ยนผลัดการพูดทำได้ไม่ดี

- ผู้พูดต้องการความช่วยเหลือในการที่จะพูดในเรื่องที่สนทนาอยู่ ไม่สามารถพูดได้ด้วยตนเอง

เกณฑ์สำหรับประเมินความสามารถด้านภาษาศาสตร์สังคม

6 ใช้ภาษาเหมาะสมตามระเบียบแบบแผนของสังคมเสมอ ไม่มีข้อผิดพลาดเลยหรือแทบไม่มีข้อผิดพลาด

- ใช้ทำเนียบภาษาเหมาะสมกับเหตุการณ์โดยตลอด
- ใช้รูปแบบของภาษาสำหรับเรื่องที่สนทนาเหมาะสมตามระเบียบแบบแผนของสังคมและวัฒนธรรม
- ใช้คำพูดเหมาะสมตามระเบียบแบบแผนของสังคม โดยไม่มีข้อผิดพลาดเลย
- แสดงท่าที อารมณ์ และความรู้สึกเหมาะสมกับบทบาทโดยตลอด

5 ใช้ภาษาเหมาะสมตามระเบียบแบบแผนของสังคมเป็นส่วนใหญ่ แทบไม่มีข้อผิดพลาด

- ใช้ทำเนียบภาษาไม่เหมาะสมหรือเปลี่ยนทำเนียบภาษาโดยไม่ได้ตั้งใจอยู่บ้างแต่ไม่บ่อยนัก
- ใช้รูปแบบของภาษาสัมพันธ์กับสถานการณ์การสื่อสารโดยตลอด
- ใช้ภาษาสำเร็จรูปได้โดยไม่มีข้อผิดพลาดเลย
- แสดงท่าที อารมณ์และความรู้สึกได้เหมาะสมกับสถานการณ์เป็นส่วนใหญ่

4 ใช้ภาษาไม่เหมาะสมตามระเบียบแบบแผนของสังคมอยู่บ้างเล็กน้อย

- ละเลยเรื่องการใช้ทำเนียบภาษา
- ใช้รูปแบบของภาษาสัมพันธ์กับสถานการณ์การสื่อสารเป็นส่วนใหญ่ แต่ถ้าการสื่อสารหยุดชะงัก ผู้พูดจะเปลี่ยนบริบททางสังคมเพื่อให้มีการสนทนาได้อีก
- แสดงท่าที อารมณ์และความรู้สึกได้ดีเป็นส่วนใหญ่

3 ใช้ภาษาไม่เหมาะสมตามระเบียบแบบแผนของสังคมค่อนข้างเด่นชัด

- ละเลยเรื่องการใช้ทำเนียบภาษา
- มีการเปลี่ยนทำเนียบภาษาจากระดับหนึ่งไปอีกระดับหนึ่งอยู่บ้าง
- ใช้วัฒนธรรมของภาษาแม่ในการแก้ปัญหาเมื่อการสื่อสารหยุดชะงัก
- ใช้ภาษาสำเร็จรูปได้อย่างดีโดยตลอด
- แสดงอารมณ์ได้เหมาะสม
- แทบไม่สามารถใช้ภาษาตามบรรทัดฐานทางวัฒนธรรมของภาษาที่เรียนได้ในสถานการณ์ที่รีบเร่ง

2 มีการใช้ภาษาที่ไม่เหมาะสมตามระเบียบแบบแผนของสังคมปรากฏอย่างเด่นชัด

- เปลี่ยนทำเนียบภาษาโดยไม่ระมัดระวัง หรือเปลี่ยนในเวลาที่ไม่เหมาะสมบ่อย ๆ
- มีปัญหาในการใช้ภาษาสำเร็จรูปอยู่บ้าง
- การแสดงอารมณ์ไม่สม่ำเสมอหรือไม่เหมาะสมกับวัฒนธรรมของผู้ร่วมสนทนา

1 แทบไม่มีการใช้ภาษาที่เหมาะสมตามระเบียบแบบแผนของสังคมเลย

- เปลี่ยนทำเนียบภาษาบ่อย
- มีปัญหาอย่างมากในการสื่อสารให้เหมาะสมกับวัฒนธรรมของผู้ร่วมสนทนา
- ใช้วัฒนธรรมของภาษาแม่ในการทำความเข้าใจสถานการณ์

University of California (2005) เสนอเกณฑ์ประเมินความสามารถในการใช้ถ้อยความและความสามารถด้านภาษาศาสตร์สังคม ดังนี้

เกณฑ์สำหรับประเมินความสามารถด้านการใช้ถ้อยความ

6 - การสนทนาโต้ตอบโดยใช้เนื้อความที่สัมพันธ์กับวัตถุประสงค์ของการใช้ภาษา มีการเรียบเรียงเนื้อความได้สมเหตุสมผลและขยายความในเรื่องที่พูดได้ชัดเจน

- ใช้คำเชื่อมระหว่างเนื้อความทำให้ความคิดต่าง ๆ เชื่อมโยงกันอย่างดี
- เนื้อความมีรายละเอียดของข้อมูลในเรื่องที่พูดอย่างเพียงพอ

5 - การสนทนาโต้ตอบส่วนใหญ่ใช้เนื้อความที่สัมพันธ์กับวัตถุประสงค์ของการใช้ภาษา เรียบเรียงเนื้อความได้สมเหตุสมผลและขยายความในเรื่องที่พูดได้ชัดเจน

- ใช้คำเชื่อมระหว่างเนื้อความผิดพลาดอยู่บ้าง
- เนื้อความส่วนใหญ่มีรายละเอียดของข้อมูลเพียงพอที่จะทำให้การสื่อสารมีประสิทธิผล

4 - การสนทนาโต้ตอบในบางครั้งใช้เนื้อความที่ไม่สมเหตุสมผล ไม่ชัดเจน และทำให้ผู้ร่วมสนทนาสับสน

- คำเชื่อมระหว่างเนื้อความที่ใช้ส่วนใหญ่เป็นคำที่ง่าย ๆ
- สนทนาโต้ตอบโดยไม่มีการขยายความและการให้รายละเอียดในเรื่องที่พูด

3 - การสนทนาโต้ตอบส่วนใหญ่ใช้เนื้อความโดยไม่มีการเรียบเรียงอย่างสมเหตุสมผล เนื้อความไม่มีความเชื่อมโยงต่อเนื่องกันและไม่มีการขยายความในเรื่องที่พูด ทำให้ผู้ฟังเกิดความสับสน

- คำเชื่อมระหว่างเนื้อความที่ใช้ได้เป็นคำที่เรียบง่ายเกินไป หรือไม่ใช้เลย

2 - การสนทนาโต้ตอบใช้เนื้อความที่ไม่สัมพันธ์กับวัตถุประสงค์ในการใช้ภาษา

- การขาดความสามารถด้านภาษาทำให้ผู้ฟังไม่สามารถประเมินความสามารถ

ด้านการใช้ถ้อยความได้

เกณฑ์สำหรับประเมินความสามารถด้านภาษาศาสตร์สังคม

6 - ใช้ภาษาเหมาะสมกับผู้ร่วมสนทนา

- ใช้รูปภาษา ระดับความเป็นแบบแผน น้ำเสียงที่แสดงอารมณ์ และความรู้สึกได้อย่างเหมาะสม

- ถ้อยความและภาษาแสดงถึงความรู้ความสามารถด้านภาษาศาสตร์สังคม

5 - ใช้ภาษาเหมาะสมกับผู้ร่วมสนทนาและสถานการณ์เป็นส่วนใหญ่

- การสนทนาโต้ตอบส่วนใหญ่เหมาะสม บางครั้งขาดการแก้ไขข้อความและมีภาษาที่ไม่สละสลวยอยู่บ้างเล็กน้อย

4 - ใช้ภาษาเหมาะสมกับผู้ร่วมสนทนาหรือสถานการณ์ที่สื่อสารอยู่เป็นส่วนใหญ่

- ใช้รูปภาษา ระดับความเป็นแบบแผนของภาษา และน้ำเสียงในการแสดงอารมณ์ความรู้สึกออกมาโดยการพูด ในบางครั้งไม่เหมาะสม

- ขาดทักษะทางภาษาที่แสดงถึงความเชี่ยวชาญ

3 - ใช้รูปภาษาโดยคำนึงถึงผู้ฟังและสถานการณ์เพียงเล็กน้อย

- ใช้รูปภาษา ระดับความเป็นแบบแผนของภาษา และน้ำเสียงในการแสดงอารมณ์ความรู้สึกออกมาทางการพูดไม่เหมาะสม

- ขาดทักษะทางภาษาที่แสดงถึงความเชี่ยวชาญด้านภาษาศาสตร์สังคม

2 - ไม่มีความรู้เกี่ยวกับผู้ฟังและสถานการณ์ที่สนทนาอยู่

- ไม่ปรากฏว่ามีความสามารถในการเลือกใช้ภาษาเพื่อสื่อสารในสิ่งที่ตั้งใจได้

จากการศึกษาเกี่ยวกับการใช้เกณฑ์ประเมินความสามารถด้านการใช้ถ้อยความและความสามารถด้านภาษาศาสตร์สังคม พบว่า การประเมินความสามารถทั้งสองด้านนี้มีปัญหาที่สำคัญ 2 ประการ ได้แก่ 1) ความสามารถด้านการใช้ถ้อยความและความสามารถด้านภาษาศาสตร์สังคมมีส่วนที่ซ้อนกันอยู่ กล่าวคือ ต่างก็เป็นความสามารถที่เกี่ยวข้องกับการแสดงคำพูด การตีความ และการสื่อความหมายให้เหมาะสมกับวัฒนธรรมและความคาดหวังของผู้ใช้ภาษา (Canale, 1983) เป็นเหตุให้การประเมินความสามารถสองด้านนี้เกิดความซ้ำซ้อน และ 2) การกำหนดเกณฑ์ของความสามารถในแต่ละด้านอาจไม่เหมาะกับถ้อยความที่เป็นภาษาพูด เช่น การใช้เกณฑ์เรื่องความสามารถในการเชื่อมโยงคำและประโยคในถ้อยความ พบว่าการเลือกประโยคที่จะแสดงถึงความสามารถในด้านนี้เป็นเรื่องที่ไม่ชัดเจน (Cohen และ Olshtain, 1993 อ้างถึงใน Cohen, 1994: 283 -287)

จากสภาพปัญหาดังกล่าว Cohen และ Olshtain (1993 อ้างถึงใน Cohen, 1994: 282-284) ได้จำแนกความสามารถด้านภาษาศาสตร์สังคมออกเป็น 2 ด้าน ได้แก่

1) ความสามารถด้านสังคมวัฒนธรรม (Sociocultural Ability) เน้นเรื่องความเหมาะสมของสิ่งที่จะพูดในสถานการณ์ที่กำหนดให้ โดยมีเกณฑ์สำหรับพิจารณาความสามารถด้านนี้ 3 ประการ คือ

1.1 เนื้อความที่พูดเหมาะสมกับบรรทัดฐานของสังคมและวัฒนธรรมที่ใช้ภาษานั้น

1.2 เนื้อความที่พูดมีความชัดเจนและเกี่ยวข้องกับสถานการณ์การสื่อสาร

1.3 เนื้อความที่พูดมีปริมาณข้อมูลเหมาะสมกับสถานการณ์การสื่อสาร

2) ความสามารถด้านภาษาศาสตร์สังคม (Sociolinguistic Ability) เน้นวิธีที่จะพูดให้เหมาะสมโดยการเลือกใช้รูปภาษา (Linguistic Forms) เพื่อสื่อความหมายได้เหมาะสมกับสถานการณ์สื่อสารหรือวัตถุประสงค์ในการพูด เช่น การใช้คำพูดเพื่อแสดงความเสียใจในการขอโทษ การใช้คำพูดในการปฏิเสธการเชิญ รวมถึงความเหมาะสมในการใช้ระดับความเป็นแบบแผนของภาษาด้วย โดยมีเกณฑ์พิจารณาความสามารถด้านนี้ 2 ประการ ได้แก่

2.1 การใช้รูปภาษาเหมาะสมกับวัตถุประสงค์ในการสื่อสาร

2.2 การใช้ระดับความเป็นแบบแผนของภาษาเหมาะสมกับผู้ร่วมสนทนา และสภาพแวดล้อม

นอกจากนี้ Cohen และ Olshtain (1993 อ้างถึงใน Cohen, 1994: 284-285) เสนอเกณฑ์ประเมินความสามารถด้านสังคมวัฒนธรรม และภาษาศาสตร์สังคม ไว้ดังนี้

เกณฑ์ประเมินความสามารถด้านสังคมวัฒนธรรม (Sociocultural Ability Scale)

5 เนื้อความที่พูดเหมาะสมกับบรรทัดฐานของสังคมและวัฒนธรรม สะท้อนในสถานการณ์การสื่อสารอย่างชัดเจนและให้ข้อมูลในปริมาณที่เหมาะสม

4 เนื้อความที่พูดส่วนใหญ่เหมาะสมกับบรรทัดฐานของสังคมและวัฒนธรรม สะท้อนให้เห็นสถานการณ์การสื่อสารได้ค่อนข้างชัดเจน และ/หรือให้ข้อมูลในปริมาณที่เหมาะสม

3 เนื้อความที่พูดไม่เหมาะสมกับบรรทัดฐานของสังคมและวัฒนธรรมอยู่บ้าง บางครั้งต้องตีความเพื่อให้เข้าใจ และ/หรือให้ข้อมูลมากเกินไปหรือน้อยเกินไปในบางโอกาส

2 เนื้อความที่พูดส่วนใหญ่ไม่มีความเหมาะสมกับบรรทัดฐานของสังคมและวัฒนธรรม ต้องอาศัยการตีความอย่างมากจึงจะเข้าใจสิ่งที่พูดได้ และ/หรือให้ข้อมูลมากหรือน้อยเกินไปเป็นส่วนใหญ่

1 เนื้อความที่พูดไม่มีความเหมาะสมกับบรรทัดฐานของสังคมและวัฒนธรรมโดยสิ้นเชิง ไม่มีความชัดเจนหรือเกี่ยวข้องกับสถานการณ์การสื่อสาร และ/หรือให้ข้อมูลมากเกินไปหรือ

น้อยเกินไปเสมอ

เกณฑ์พิจารณาความสามารถด้านภาษาศาสตร์สังคม (Sociolinguistic Ability Scale)

5 ผู้พูดใช้รูปภาษาที่เหมาะสมกับวัตถุประสงค์ของการพูด

4 ผู้พูดใช้รูปภาษาส่วนใหญ่เหมาะสมกับวัตถุประสงค์ของการพูด

3 ผู้พูดใช้รูปภาษาเหมาะสมกับวัตถุประสงค์ของการพูดอยู่บ้าง

2 ผู้พูดใช้รูปภาษาส่วนใหญ่ไม่เหมาะสมกับวัตถุประสงค์ของการพูด

1 ผู้พูดใช้รูปภาษาที่ไม่เหมาะสมกับวัตถุประสงค์ของการพูด

ผลการวิจัยของ Cohen และ Olshtain (1993 อ้างถึงใน Cohen, 1994: 282) พบว่า เครื่องมือวัดความสามารถในการพูดเพื่อการสื่อสารสำหรับประเมินผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาในระดับกลางหรือระดับสูง ที่ใช้แนวคิดการจำแนกความสามารถด้านภาษาศาสตร์สังคมแบบนี้ ทำให้การประเมินมีความคงเส้นคงวา แม้ว่าจะเป็นการประเมินของผู้ประเมินที่ต่างกลุ่มกัน

จากการศึกษาเกณฑ์ประเมินดังกล่าวข้างต้น ผู้วิจัยจึงนำเกณฑ์ที่นักการศึกษาเสนอไว้มาใช้เป็นแนวทางในการกำหนดเกณฑ์ประเมินความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสาร ซึ่งประกอบด้วยเกณฑ์ประเมินความสามารถในการใช้ถ้อยความและเกณฑ์ประเมินความสามารถด้านภาษาศาสตร์สังคม ดังนี้

เกณฑ์ประเมินความสามารถด้านการใช้ถ้อยความ ประกอบด้วย

1. ความสอดคล้องของเนื้อความที่พูดกับเรื่องที่พูดและวัตถุประสงค์ของการพูด
2. ความเหมาะสมของเนื้อความที่พูดกับแบบแผนทางสังคมและวัฒนธรรม
3. ปริมาณข้อมูลและรายละเอียดในเรื่องที่พูด
4. ความเหมาะสมในการเปลี่ยนผลัดการพูด

เกณฑ์ประเมินความสามารถด้านภาษาศาสตร์สังคม ประกอบด้วย

1. ความเหมาะสมในการใช้รูปภาษา
2. ความเหมาะสมในการใช้ทำเนียบภาษา

สถาบันวิทยบริการ ศูนย์วิทยทรัพยากร จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

1.3.4 กิจกรรมสำหรับการประเมินความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสาร

นักการศึกษาหลายท่านได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับลักษณะของกิจกรรมและกิจกรรมสำหรับใช้ในการประเมินความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสาร ไว้ดังนี้

Heaton (1990: 59) ได้เสนอกิจกรรมสำหรับทดสอบความสามารถในการพูดเพื่อการสื่อสาร ไว้ดังนี้

1) การออกเสียง วิธีการทดสอบความสามารถในการพูดโดยใช้การออกเสียง มีดังนี้

1.1 การอ่านออกเสียง เป็นการทดสอบโดยผู้สอนให้เวลาผู้เรียนดูเนื้อหาที่ต้องอ่าน 2-3 นาทีก่อน แล้วจึงอ่านออกเสียง

1.2 การเล่าเรื่องซ้ำ เป็นวิธีการทดสอบที่ให้ผู้เรียนได้อ่านเรื่องที่ผู้สอนเตรียมประมาณ 2 – 3 นาที โดยเป็นการอ่านในใจ แล้วเล่าเรื่องที่อ่านให้ผู้อื่นฟัง การทดสอบวิธีนี้จะให้คะแนนผู้ทดสอบในส่วนที่เป็นการออกเสียง โดยไม่คำนึงว่าผู้รับการทดสอบจะเล่าเรื่องถูกหรือไม่

2) การใช้ภาพ เป็นวิธีทดสอบที่ให้ผู้รับการทดสอบดูภาพประมาณ 2-3 นาที ก่อนพูดบรรยายเหตุการณ์จากภาพ วิธีทดสอบแบบนี้มีหลายลักษณะ ดังนี้

2.1 การใช้ภาพเพื่อบรรยาย โดยให้ผู้เข้ารับการทดสอบบรรยายรูปภาพ เช่น รูปถ่าย โปสเตอร์ โดยบรรยายว่าคนในภาพกำลังทำอะไร สิ่งของในภาพอยู่ที่ไหน เกิดอะไรขึ้นในภาพ ผู้เข้ารับการทดสอบอาจพูดจากการใช้จินตนาการจากภาพด้วย

2.2 การใช้ภาพเพื่อการเปรียบเทียบ เป็นการทดสอบโดยให้รูปภาพที่คล้ายกันกับผู้เข้ารับการทดสอบ 2 คน ๆ ละหนึ่งใบ แล้วให้ผู้เข้ารับการทดสอบพูดเพื่อหาสิ่งที่แตกต่างจากภาพที่ตนเองถืออยู่

2.3 การใช้ลำดับเหตุการณ์ของภาพ เป็นวิธีการทดสอบโดยให้ผู้รับการทดสอบเล่าเรื่องตามลำดับเหตุการณ์ของภาพ

2.4 การใช้ภาพและรูปวงกลมที่ล้อมรอบคำพูด เป็นวิธีการทดสอบที่ให้ผู้รับการทดสอบเดาคำพูดส่วนที่อยู่ในรูปวงกลมที่ล้อมรอบคำพูดของคนที่สนทนากันในภาพซึ่งผู้ทดสอบตัดส่วนนั้นทิ้งไป ภาพที่นำมาใช้ในการทดสอบแบบนี้อาจเป็นภาพการ์ตูน การ์ตูนขำขันหรือภาพที่เป็นเรื่องราวต่าง ๆ ผู้ทดสอบจะให้คะแนนคำพูดที่ผู้เข้ารับการทดสอบพูด และไม่หักคะแนนถ้าผู้ทดสอบเดาคำพูดของคนในภาพไม่ถูกต้อง

2.5 การใช้แผนที่ เป็นการทดสอบโดยให้ผู้เข้ารับการทดสอบบอกทิศทางโดยใช้แผนที่และคำสั่งที่ผู้ทดสอบเตรียมไว้ให้

3) การสัมภาษณ์ปากเปล่า เป็นการทดสอบที่ผู้ทดสอบจะถามเกี่ยวกับข้อมูลส่วนตัวของผู้เข้ารับการทดสอบ เช่น งานอดิเรก สิ่งที่ชอบทำ สิ่งที่ไม่ชอบทำ ในการทดสอบด้วยวิธีนี้ผู้ทดสอบควรพิจารณาในเรื่องต่อไปนี้

3.1 การถามคำถาม ผู้ทดสอบควรเลือกคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์ที่จะนำไปสู่คำถามที่น่าสนใจ เปิดโอกาสให้ผู้เข้ารับการทดสอบพูดให้มาก ๆ และเตรียมพร้อมที่จะโต้ตอบสนทนาในสิ่งที่ผู้เข้ารับการทดสอบตอบกลับมา เพื่อให้ผู้เข้ารับการทดสอบได้รับบรรยากาศของการสนทนาพูดคุย

3.2 การให้คะแนน ผู้ทดสอบไม่ควรให้คะแนนต่อหน้าผู้เข้ารับการทดสอบเพื่อลดความตื่นเต้นและความเครียดของผู้เข้ารับการทดสอบซึ่งมีผลต่อความสามารถในการพูด

3.3 การทดสอบผู้เรียนเป็นคู่ เป็นการทดสอบที่จะช่วยลดความเครียดให้กับผู้เข้ารับการทดสอบและผู้ทดสอบจะได้ทดสอบความสามารถระหว่างผู้เข้ารับการทดสอบในระดับเดียวกัน โดยผู้ทดสอบอาจให้ผู้เข้ารับการทดสอบเตรียมคำถามของตนเอง แล้วนำมาสัมภาษณ์คู่สนทนาของตนเอง

Weir (1990: 74-80) ได้เสนอแนะวิธีการทดสอบความสามารถในการพูดเพื่อการสื่อสารไว้ดังนี้

1) การพูดแบบความเรียง ผู้เข้ารับการทดสอบจะต้องพูดลงในแถบบันทึกเสียงในหัวข้อที่กำหนดไว้กว้าง ๆ 1 หัวข้อ หรือมากกว่านั้น ใช้เวลาหัวข้อละ 3 นาที

2) การสอบแบบปากเปล่า ผู้เข้ารับการทดสอบจะต้องพูดสั้น ๆ ในหัวข้อที่ได้เตรียมมาล่วงหน้าก่อนการทดสอบ หรือเตรียมในช่วงสั้น ๆ ก่อนการทดสอบ การพูดแบบนี้แตกต่างจากการพูดแบบความเรียง เพราะเป็นการพูดที่มีการตระเตรียมมาล่วงหน้า

3) การสัมภาษณ์แบบอิสระ การสัมภาษณ์แบบนี้ รูปแบบของบทสนทนาที่นำมาพูดจะไม่คำนึงถึงโครงสร้างประโยคมากนัก

4) การสัมภาษณ์แบบควบคุม การพูดแบบนี้จะถูกควบคุมให้เป็นไปตามรูปแบบที่กำหนด

5) การถ่ายโอนข้อมูลและการบรรยายลำดับเหตุการณ์จากภาพชุด ผู้เข้ารับการทดสอบจะต้องเล่าเหตุการณ์ โดยใช้ประโยคในรูปอดีตหลังจากที่ดูภาพชุด การจับเวลาจะเริ่มเมื่อผู้เรียนเริ่มดูภาพเหล่านั้น

6) การถ่ายโอนข้อมูล โดยการตอบคำถามจากภาพเดี่ยว ในการทดสอบแบบนี้ให้ผู้เข้ารับการทดสอบศึกษาภาพระยะหนึ่ง ภาพที่นำมาใช้อาจเป็นภาพแสดงถึงความคิดและทัศนคติของบุคคลในภาพ ผู้ทดสอบจะถามคำถามเกี่ยวกับภาพนั้น

7) กิจกรรมการปฏิสัมพันธ์ แบ่งออกเป็น 2 ประเภทย่อย คือ

7.1 การแลกเปลี่ยนข้อมูลที่ไม่สมบูรณ์ระหว่างผู้เรียนกับผู้เรียน เป็นงานที่ให้ผู้เข้ารับการทดสอบจับคู่สนทนาโดยแต่ละคนจะได้รับข้อมูลเพียงบางส่วน และทั้งสองคนจะต้องสนทนาเพื่อแลกเปลี่ยนข้อมูลซึ่งกันและกันจึงจะทำให้งานสมบูรณ์ได้

7.2 การแลกเปลี่ยนข้อมูลที่ไม่สมบูรณ์ระหว่างผู้เรียนและผู้ทดสอบ ในการทดสอบแบบนี้ ผู้เข้ารับการทดสอบต้องสร้างปฏิสัมพันธ์ทางการพูดกับผู้ทดสอบโดยตรงเพื่อหลีกเลี่ยงความไม่เท่าเทียมกันในด้านปริมาณการพูดของผู้เข้ารับการทดสอบแต่ละคนในการปฏิสัมพันธ์กัน

8) บทบาทสมมติ ผู้เข้ารับการทดสอบจะต้องแสดงบทบาทสมมติ 1 บทบาท ในสถานการณ์ที่ใกล้เคียงกับชีวิตจริง การปฏิสัมพันธ์นั้นจะเกิดขึ้นระหว่างผู้เข้ารับการทดสอบ 2 คน หรือผู้ทดสอบเข้าร่วมเป็นส่วนหนึ่งในบทบาทที่สมมติด้วย

Underhill (1994: 15-66) ได้เสนอกิจกรรมสำหรับการทดสอบความสามารถในการพูดดังนี้

1) การสนทนาหรือการอภิปราย การทดสอบประเภทนี้เป็นการทดสอบที่เป็นธรรมชาติมากที่สุด กล่าวคือ ผู้เข้ารับการทดสอบสามารถเริ่มต้นการสนทนาและเปลี่ยนหัวข้อการสนทนาได้ ดังนั้นหัวข้อและทิศทางของการสนทนาจะเป็นผลมาจากการปฏิสัมพันธ์เพื่อสื่อความหมายให้เข้าใจตรงกัน

2) การพูดรายงาน ในการทดสอบประเภทนี้ ผู้เข้ารับการทดสอบจะเตรียมตัวและพูดรายงาน ซึ่งใช้เวลาในการพูดประมาณ 5-10 นาที ผู้เข้ารับการทดสอบอาจดูบันทึกที่เตรียมไว้ได้ แต่ไม่ใช่การอ่านออกเสียงตามบันทึกนั้น ผู้เข้ารับการทดสอบอาจใช้สื่อประกอบการพูด และหลังจากพูดจบแล้ว ผู้ทดสอบอาจตั้งคำถามให้ผู้เข้ารับการทดสอบตอบ

3) การแสดงบทบาทสมมติ ในการทดสอบประเภทนี้ ผู้เข้ารับการทดสอบจะต้องแสดงบทบาทสมมติ สำหรับระดับต้น ผู้เข้ารับการทดสอบจะได้รับใบงานที่มีคำสั่งและบทบาทที่จะต้องแสดง

4) การสัมภาษณ์ ในการทดสอบประเภทนี้ ผู้เข้ารับการทดสอบจะตอบคำถามที่ผู้ทดสอบเตรียมไว้ ดังนั้นหัวข้อและทิศทางในการสนทนาจะถูกควบคุมโดยผู้ทดสอบ และในการประเมินความสามารถนั้น จะพิจารณาจากการสนทนาที่แสดงความคิดเห็นและความรู้สึกได้นอกเหนือจากการตอบคำถามที่ตรงไปตรงมา และผู้ทดสอบอาจจะถามเพิ่มเติมในแต่ละคำถามเพื่อสร้างความมั่นใจในการประเมินระดับความสามารถ

5) การอภิปรายร่วมกันของผู้เรียน ในการทดสอบแบบนี้ ผู้เข้ารับการทดสอบ 2 คน จะได้งานซึ่งกำหนดหัวข้อในการอภิปรายเพื่อแสดงความคิดเห็นและตัดสินใจร่วมกัน ดังนั้น ผู้เข้ารับการทดสอบจะดำเนินการสนทนากันเองโดยปราศจากการแทรกแซงของผู้ทดสอบ

6) การบรรยายระหว่างผู้เรียนกับผู้เรียน ในการทดสอบประเภทนี้ผู้เข้ารับการทดสอบคนหนึ่งจะพูดบรรยายโครงสร้างหรือรูปแบบของอาคารหรือวัสดุต่าง ๆ เพื่อให้ผู้เข้ารับการทดสอบอีกคนหนึ่งประกอบโครงร่างให้เหมือนของจริง

7) การใช้ภาพหรือเรื่องราวจากภาพ ในการทดสอบแบบนี้ ผู้เข้ารับการทดสอบจะได้รับภาพหรือภาพที่เรียงลำดับเหตุการณ์ แล้วพูดบรรยายเหตุการณ์จากภาพโดยอิสระ และหลังจากผู้เข้ารับการทดสอบพูดจบแล้วผู้ทดสอบอาจถามคำถาม

Ur (1996: 125-128) ได้เสนอแนะกิจกรรมสำหรับการทดสอบความสามารถในการพูดเพื่อการสื่อสารไว้ดังนี้

1) การบรรยายภาพ ในการทดสอบแบบนี้ ผู้เข้ารับการทดสอบแต่ละกลุ่มจะมีภาพ 1 ใบ ซึ่งทุกคนในกลุ่มสามารถมองเห็น และให้ทุกคนพูดประโยคที่เกี่ยวข้องกับภาพให้มากที่สุดเท่าที่จะมากได้ ภายในเวลา 2 นาที

2) การบอกความแตกต่างของภาพ ใช้เป็นการทดสอบรายคู่ ผู้เข้ารับการทดสอบแต่ละคนจะได้รับภาพคนละใบ ทั้งคู่จะต้องพยายามหาความแตกต่างของภาพที่ตนถืออยู่กับคู่สนทนา โดยขณะที่พูดจะไม่ดูภาพของอีกฝ่ายหนึ่ง

3) การหาสิ่งที่เหมือนกัน ในการทดสอบแบบนี้ ผู้เข้ารับการทดสอบจะพูดกับคู่สนทนาที่ตนเองไม่รู้จัก แล้วพยายามพูดซักถามในสิ่งที่ตนเองไม่รู้เกี่ยวกับคู่สนทนาเพื่อหาลักษณะของคู่สนทนาที่คล้ายกับของตนเอง

4) การทำรายการซื้อของ ในการทดสอบแบบนี้ ผู้เข้ารับการทดสอบจะต้องเลือกสินค้า 3 รายการที่ต้องการซื้อ โดยคู่สนทนาจะเป็นฝ่ายขาย ซึ่งผู้ทดสอบจะเตรียมรายการสินค้าไว้ คู่สนทนาจะขายสินค้าก็ต่อเมื่อผู้เข้ารับการทดสอบสามารถพูดแสดงความต้องการที่จะซื้อ ผู้เข้ารับการทดสอบสามารถเลือกสนทนากับบุคคลที่จะได้รับบทบาทสมมติเป็นผู้ขายได้

5) การแก้ปัญหา ในการทดสอบแบบนี้ ผู้ทดสอบกำหนดสถานการณ์ที่มีปัญหาให้ผู้เข้ารับการทดสอบและคู่สนทนา สนทนากันเพื่อหาทางแก้ปัญหานั้น

2. แนวคิดเกี่ยวกับทฤษฎีของการรับภาษาที่สอง

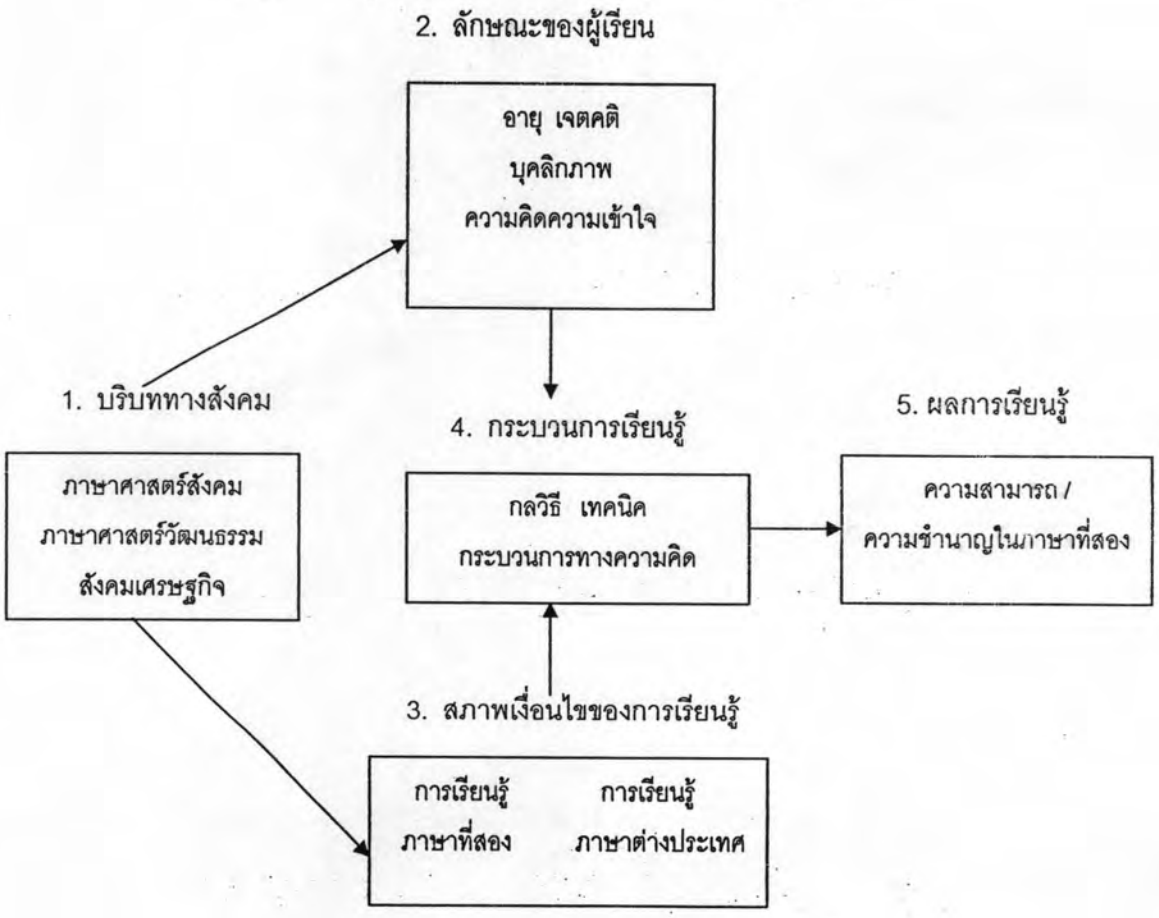
ทฤษฎีของการรับภาษาที่สองเป็นทฤษฎีที่เกิดจากการศึกษาว่าการเรียนรู้ภาษาที่สองเกิดขึ้นได้อย่างไร มีอะไรเป็นปัจจัย และทำอย่างไรจึงจะทำให้เกิดการเรียนรู้ภาษาได้อย่างมีประสิทธิผลให้มากที่สุด และเรื่องที่สนใจศึกษากันมากที่สุดเรื่องหนึ่งคือ ปัจจัยที่มีผลต่อการเรียนรู้ภาษาที่สอง

2.1 ปัจจัยที่มีผลต่อการเรียนรู้ภาษาที่สอง

นักภาษาศาสตร์และนักภาษาศาสตร์เชิงจิตวิทยาได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับปัจจัยที่มีผลต่อการเรียนรู้ภาษาที่สอง ดังนี้

Stern (1983: 388) ได้เสนอรูปแบบแสดงความสัมพันธ์ของปัจจัยที่มีผลต่อการเรียนรู้ภาษาที่สอง ดังนี้

แผนภาพที่ 1 รูปแบบแสดงความสัมพันธ์ของปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ภาษาที่สอง ตามแนวคิดของ Stern



Stern แบ่งปัจจัยที่เกี่ยวข้องออกเป็น 5 กลุ่ม ได้แก่ 1) บริบททางสังคม 2) ลักษณะของผู้เรียน 3) สภาพเงื่อนไขของการเรียนรู้ 4) กระบวนการเรียนรู้ และ 5) ผลของการเรียนรู้ ดังรายละเอียด ต่อไปนี้

1) บริบททางสังคม หมายถึงปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับสภาพแวดล้อมของการเรียนรู้ภาษาที่สอง ได้แก่ ปัจจัยทางภาษา ปัจจัยทางสังคมและวัฒนธรรม ปัจจัยทางประวัติศาสตร์และการเมือง ปัจจัยทางภูมิศาสตร์ ปัจจัยทางเศรษฐกิจและเทคโนโลยี ปัจจัยทางการศึกษา

2) คุณลักษณะของผู้เรียน ได้แก่ อายุ เพศ ความสามารถในการเรียนรู้ ความถนัดในการเรียนรู้ภาษา ประสบการณ์เดิมในการเรียนรู้ภาษา แบบการเรียนรู้ แรงจูงใจ เจตคติ และบุคลิกภาพ

3) สภาพเงื่อนไขของการเรียนรู้ แบ่งเป็น 2 ประเภท ได้แก่

3.1 การเรียนรู้ภาษาที่สอง (Second Language Learning) หมายถึง การเรียนรู้ภาษาจากการได้สัมผัสภาษาในสภาพแวดล้อมที่มีการใช้ภาษาที่สองนั้น ซึ่งเป็นสภาพที่เอื้อต่อการเรียนรู้

3.2 การเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ (Foreign Language Learning) หมายถึง การเรียนรู้ภาษาที่สองจากห้องเรียนซึ่งการเรียนการสอนเป็นแหล่งสำคัญหรืออาจเป็นเพียงแหล่งเดียวของตัวป้อนภาษาที่ผู้เรียนได้รับ

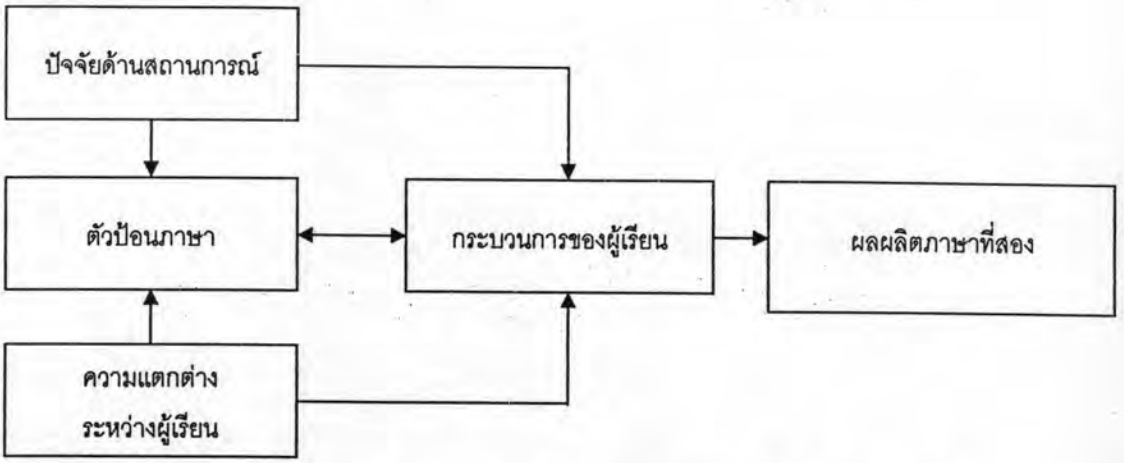
4) กระบวนการเรียนรู้ หมายถึง กลวิธี และเทคนิคในการเรียนรู้ของผู้เรียนซึ่งสามารถสังเกตและมองเห็นได้ ตลอดจนกระบวนการทางสติปัญญาซึ่งไม่สามารถมองเห็นได้

5) ผลการเรียนรู้ หมายถึง ความสามารถหรือความชำนาญในภาษาที่สองของผู้เรียน

Stern แสดงให้เห็นความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยทั้ง 5 กลุ่ม กล่าวคือ บริบททางสังคมมีผลโดยตรงต่อคุณลักษณะของผู้เรียนและสภาพเงื่อนไขของการเรียนรู้ และร่วมกันส่งผลต่อกระบวนการเรียนรู้และผลการเรียนรู้ ตามลำดับ การพิจารณาเกี่ยวกับปัจจัยที่ส่งผลต่อการเรียนรู้ภาษาที่สองตามแนวคิดของ Stern เป็นการพิจารณาปัจจัยต่าง ๆ ในระดับมหภาค

Ellis (1986) ได้เสนอกรอบความคิดในการศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อการเรียนรู้ภาษาที่สอง ดังแสดงในแผนภาพที่ 2

แผนภาพที่ 2 รูปแบบแสดงความสัมพันธ์ของปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ภาษาที่สอง ตามแนวคิดของ Ellis



Ellis แบ่งองค์ประกอบที่เกี่ยวข้องกับการรู้ภาษาออกเป็น 5 กลุ่มคือ 1) ปัจจัยด้านสถานการณ์ 2) ความแตกต่างระหว่างผู้เรียน 3) ตัวป้อนภาษา 4) กระบวนการของผู้เรียน และ 5) ผลผลิตภาษาที่สอง ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1) ปัจจัยด้านสถานการณ์ในขณะที่ใช้ภาษา เป็นตัวกำหนดอัตราความเร็วของการเรียนรู้และระดับของความสามารถทางภาษาที่ผู้เรียนจะสามารถพัฒนาได้ และเป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อตัวป้อนภาษา เช่น ตัวป้อนภาษาในชั้นเรียนย่อมแตกต่างจากตัวป้อนภาษาในสภาพแวดล้อมตามธรรมชาติ เป็นต้น นอกจากนั้นปัจจัยที่เกี่ยวกับสถานการณ์ในขณะที่ใช้ภาษา ยังมีอิทธิพลต่อกระบวนการเรียนรู้ของผู้เรียนด้วย เช่น กลวิธีในการสื่อสารที่ผู้เรียนใช้

2) ความแตกต่างระหว่างผู้เรียน เช่น แรงจูงใจ บุคลิกภาพของผู้เรียน เป็นตัวกำหนดปริมาณและคุณภาพของตัวป้อนภาษา และมีผลต่อการใช้กลวิธีการเรียนรู้ของผู้เรียน

3) ตัวป้อนภาษา คือภาษาที่ผู้เรียนได้จากเจ้าของภาษาและผู้เรียนคนอื่น

4) กระบวนการของผู้เรียน หมายถึง กระบวนการในการตั้งสมมติฐาน ทดสอบสมมติฐาน และการสร้างกลไกอัตโนมัติ ตลอดจนกลวิธีในการใช้ภาษาและกลวิธีในการสื่อสารเพื่อให้ได้ตัวป้อนภาษาที่เข้าใจได้

ตัวป้อนภาษาและกระบวนการเรียนรู้ของผู้เรียนมีความสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน กล่าวคือ ตัวป้อนภาษามีผลต่อผู้เรียนในการเลือกใช้กลวิธี ในขณะเดียวกันตัวป้อนภาษาก็ถูกกำหนดจากการใช้กลวิธีในการสื่อสารของผู้เรียนด้วยเช่นกัน

5) ผลผลิตทางภาษา ประกอบด้วยภาษาที่เป็นข้อความสำเร็จรูปและภาษาที่เป็นข้อความที่ผู้เรียนสร้างขึ้นเอง ภาษาที่สองของผู้เรียนมีความแปรปรวนและเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา แต่มีระบบระเบียบ และจากกระบวนการเรียนรู้ของผู้เรียนซึ่งทำให้เกิดผลผลิตภาษา

ที่สองนั้น ผลผลิตภาษาที่สองจะกลายเป็นส่วนหนึ่งของตัวป้อนภาษาต่อไป

2.2 ทฤษฎีของการรับภาษาที่สอง

ทฤษฎีของการรับภาษาที่สอง ได้รับอิทธิพลมาจากแนวคิดทางด้านภาษาศาสตร์และจิตวิทยา ดังนั้นการให้ความสำคัญต่อปัจจัยต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ภาษาจะมากหรือน้อยเพียงใด ขึ้นอยู่กับแนวคิดและหลักการที่ทฤษฎีนั้นยึดถืออยู่ ถ้าพิจารณาทฤษฎีของการรับภาษาที่สองตามการให้ความสำคัญต่อปัจจัยต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ภาษาที่สอง สามารถจัดกลุ่มทฤษฎีของการรับภาษาที่สอง ออกได้เป็น 2 กลุ่ม คือ

2.2.1 ทฤษฎีของการรับภาษาที่สองที่เน้นความสำคัญของปัจจัยภายนอก

นักทฤษฎีกลุ่มนี้ให้ความสำคัญกับปัจจัยที่เป็นสภาพแวดล้อมของบุคคล มีความเชื่อว่าความรู้เกิดจากการได้รับประสบการณ์ โดยการมีปฏิสัมพันธ์กับสภาพแวดล้อมผ่านประสาทสัมผัสและการใช้เหตุผล การพัฒนาและประสบการณ์สำคัญกว่าสิ่งที่บุคคลมีมาตั้งแต่กำเนิด นักทฤษฎีในกลุ่มนี้ส่วนใหญ่เป็นนักจิตวิทยาพฤติกรรมนิยม และนักจิตวิทยาพฤติกรรมนิยมสมัยใหม่ ทฤษฎีของการรับภาษาที่สองในกลุ่มนี้ เช่น ทฤษฎีถ้อยความ (Discourse Theory) ทฤษฎีการปรับโครงสร้างทางปัญญา (Accommodation Theory)

2.2.2 ทฤษฎีของการรับภาษาที่สองที่เน้นความสำคัญของปัจจัยภายใน

นักทฤษฎีกลุ่มนี้ให้ความสำคัญกับปัจจัยที่อยู่ภายในของบุคคลและมีความเชื่อว่าความสามารถด้านภาษา เป็นคุณสมบัติของบุคคลที่มีมาตั้งแต่กำเนิด ดังนั้นประสบการณ์ที่บุคคลได้รับในภายหลัง แทบไม่มีผลต่อการเรียนรู้ภาษาเลย แต่นักทฤษฎีกลุ่มนี้ก็ไม่ได้ปฏิเสธปัจจัยด้านสภาพแวดล้อมทั้งหมด ทฤษฎีของการรับภาษาที่สองในกลุ่มนี้ เช่น ทฤษฎีการรับภาษาตามหน้าที่ทางประสาทวิทยา (The Neurofunctional Theory of Language Acquisition) ทฤษฎีไวยากรณ์สากล (Universal Grammar)

3. แนวคิดและงานวิจัยเกี่ยวกับทฤษฎีถ้อยความ

ทฤษฎีถ้อยความเป็นทฤษฎีของการรับภาษาที่สองทฤษฎีหนึ่งที่ให้ความสำคัญต่อปัจจัยด้านสภาะแวดล้อม ผู้วิจัยได้ศึกษาเกี่ยวกับแนวคิดของทฤษฎีถ้อยความและการประยุกต์ใช้แนวคิดถ้อยความในการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ ดังรายละเอียดต่อไปนี้

3.1 ความเป็นมาและความเชื่อของทฤษฎีถ้อยความ (Discourse Theory)

ผู้เสนอทฤษฎีนี้คือ Hatch (1978: 403-404) ซึ่งเชื่อว่าการสื่อสารอยู่บนพื้นฐานของการได้รับประสบการณ์ทางภาษาของกลุ่มบุคคล ภาษาที่ใช้เกิดจากการมีปฏิสัมพันธ์กันของสมาชิกในสังคมนั้น ๆ ยิ่งมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมมากก็จะยิ่งทำให้มีความก้าวหน้าในการเรียนรู้ภาษามากขึ้น ดังนั้นการพัฒนาภาษาตามทฤษฎีนี้จึงเน้นการเข้าร่วมในการสื่อสารเพื่อทำความเข้าใจ ความหมายของภาษา และในการเข้าไปอยู่ในกลุ่มสนทนานั้น บุคคลจำเป็นต้องเรียนรู้วิธีการสนทนาในรูปแบบที่สมาชิกในสังคมนั้นใช้สื่อสารกัน และต้องมีความรอบรู้ในเรื่องความแตกต่างทางสังคมที่มีอิทธิพลต่อสมาชิกในสังคมนั้น (Warschauer, 1997: 88) Bakthin (1986 อ้างถึงใน Warschauer, 1997: 88) ได้เสนอไว้ว่าประสบการณ์ด้านการพูดของแต่ละบุคคลถูกปรับโดยการปฏิสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นอย่างต่อเนื่อง กระบวนการในการทำความเข้าใจและซึมซับคำพูดของบุคคลอื่น ๆ และนักทฤษฎีในกลุ่มนี้เชื่อว่า การเรียนรู้ภาษาจะประสบความสำเร็จ ก็ต่อเมื่อผู้เรียนภาษา "รู้" ว่าจะใช้ภาษาอย่างไร และเมื่อไร ในสถานการณ์ที่หลากหลาย

อย่างไรก็ตาม Kiymazarslan (1999) ได้กล่าวถึงข้อจำกัดของทฤษฎีถ้อยความสรุปได้ว่า ทฤษฎีถ้อยความให้ความสำคัญต่อกลวิธีการเรียนรู้ของผู้เรียนในกระบวนการเรียนรู้น้อยเกินไป

Hatch (1978: 403 อ้างถึงใน Ellis, 1986: 259 -260) กล่าวถึง การเรียนภาษาจากการมีส่วนร่วมในการสนทนาของบุคคล ไว้ดังนี้

1. ผู้เรียนเรียนรู้กฎไวยากรณ์ต่าง ๆ เป็นลำดับตามลำดับความถี่ที่กฎไวยากรณ์นั้น ๆ ปรากฏในตัวป้อนภาษา

2. ผู้เรียนเรียนรู้รูปแบบภาษาที่ปรากฏบ่อย ๆ ในลักษณะของถ้อยคำสำเร็จรูป (Formulaic Expressions) ซึ่งผู้เรียนสามารถใช้รูปแบบภาษาดังกล่าวได้โดยไม่ต้องวิเคราะห์องค์ประกอบของภาษา ถ้อยคำสำเร็จรูปช่วยให้ผู้เรียนสามารถสนทนาได้ก่อนที่จะรู้กฎไวยากรณ์หรือองค์ประกอบของภาษา และเมื่อผู้เรียนเข้าใจองค์ประกอบของถ้อยคำสำเร็จรูปแล้ว ผู้เรียนจะสามารถปรับเปลี่ยนข้อความได้ และจะเรียนรู้กฎเกณฑ์ของภาษาและใช้กฎเกณฑ์นั้นสร้างคำพูดใหม่ ๆ ได้ เช่น

How do you do this ?

How do you do this flower pot ?

How do you make the flower ?

How do you cut it ?

How do you make it?

3. ในการสนทนาระหว่างผู้ใหญ่กับเด็กนั้น ผู้ใหญ่จะแนะนำการใช้ภาษาแก่เด็กทั้งโดยการตั้งคำถามและตอบคำถาม

จากการศึกษาและวิเคราะห์แนวคิดของทฤษฎีถ้อยความดังกล่าวข้างต้น สรุปหลักการของทฤษฎีถ้อยความได้ว่า การปฏิสัมพันธ์ทางสังคมจะช่วยให้บุคคลได้รับประสบการณ์ทางภาษาและในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารในสังคม บุคคลจำเป็นต้องเรียนรู้วิธีใช้ภาษาให้เหมาะสมกับแบบแผนทางสังคมของผู้ร่วมสื่อสารด้วย

นักการศึกษาหลายท่านได้กล่าวถึงความสำคัญของการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมที่มีต่อการพัฒนาความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษของผู้เรียนภาษาอังกฤษ ดังนี้

Long (1996: 451- 452 อ้างถึงใน Lantolf, 2000: 247-248) ได้กล่าวถึงความสำคัญของการปฏิสัมพันธ์ สรุปได้ว่า การพูดเพื่อสื่อความ โดยเฉพาะอย่างยิ่งการพูด ที่มีเจ้าของภาษาหรือคู่สนทนาที่มีความสามารถทางภาษาสูงกว่าเป็นผู้ปรับการปฏิสัมพันธ์ จะช่วยให้เกิดการเรียนรู้ภาษาเพราะการปฏิสัมพันธ์นั้นจะเชื่อมโยงตัวป้อนภาษา ความสามารถภายในตัวผู้เรียน ความตั้งใจ และคำพูดที่ผู้เรียนเลือกที่จะสร้างให้สัมพันธ์กัน การพูดเพื่อสื่อความในลักษณะนี้จะช่วยสร้างความเข้าใจในตัวป้อนภาษา ส่งเสริมให้ผู้เรียนมีความตั้งใจและมีความจำเป็นในการสร้างภาษา ซึ่ง Long ได้ตั้งข้อสันนิษฐานไว้ว่า ผู้เรียนสามารถเรียนรู้ได้อย่างดีที่สุดจากการเจรจาสื่อความหมายกับเจ้าของภาษาหรือคู่สนทนาที่มีความสามารถทางภาษาสูงกว่า

Gass และ Mackey (2000 อ้างถึงใน Kaplan, 2002: 175) ได้กล่าวถึงความสำคัญของการ มีปฏิสัมพันธ์ที่มีต่อการเรียนรู้ภาษา สรุปได้ว่า ผู้เรียนสามารถใช้การปฏิสัมพันธ์ในการสนทนาเพื่อเรียนรู้ความรู้ทางภาษาได้ และสามารถนำมาใช้ในการสนทนาได้ทันที เช่น ผู้เรียนคนหนึ่งสนทนากับเจ้าของภาษาโดยใช้คำว่า make a line ในความหมายว่า เข้าแถวคอยซื้อ แต่เมื่อเจ้าของภาษาใช้คำว่า stand in line แทน ผู้เรียนก็สามารถเข้าใจความหมายของกลุ่มคำใหม่จากบริบทที่กำลังสนทนาอยู่ และนำมาใช้ในการสนทนาเพื่อให้ผู้ร่วมสนทนาเข้าใจตรงกัน

Ohta (2001) ศึกษาข้อมูลภาษาพูดที่ใช้จริงของนักศึกษาที่เรียนภาษาญี่ปุ่นจำนวน 7 คน และศึกษาการปฏิสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนกับเพื่อนที่เกิดขึ้นระหว่างการเรียนภาษาที่สองโดยใช้กิจกรรมการเรียนรู้ภาษาที่มีการปฏิสัมพันธ์ ผลการวิจัยพบว่า แม้แต่ผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาต่ำกว่า ก็สามารถช่วยเหลือผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาสูงกว่าได้ การสนทนาช่วยให้ผู้เรียนสามารถสร้างคำพูดได้มากกว่าการสร้างคำพูดด้วยตนเองตามลำพัง นอกจากนี้ ผลการวิเคราะห์ข้อมูลภาษาพูด พบว่า การช่วยเหลือของเพื่อนจะอยู่ในลักษณะของการรอให้เพื่อนพูดจบ

การพูดเพื่อกระตุ้นหรือการช่วยคิดคำพูดให้ และการช่วยกันในเรื่องการเปลี่ยนคำพูดใหม่ Ohta มีความเห็นว่า การช่วยเหลือกันในการปฏิสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนกับเพื่อนนั้น ช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาทักษะการพูดได้

Bygate (2002: 30) กล่าวถึงความสำคัญของการปฏิสัมพันธ์ที่มีต่อการสร้างภาษาพูด สรุปได้ว่า การปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น จะทำให้ผู้พูดสามารถระบุลักษณะของถ้อยความภาษาพูดที่ผู้ร่วมสนทนาใช้บ่อย ๆ และผู้พูดอาจนำถ้อยความเหล่านั้นมาใช้ในการพูดของตนเองบ้าง เมื่อผู้พูดเห็นว่าจะเป็นการช่วยให้ตนเองสามารถพูดได้ง่ายขึ้น นอกจากนี้ ภาษาในระดับถ้อยความยังจะช่วยให้ผู้พูดมีแนวทางในการวางแผนเกี่ยวกับการใช้คำพูด การคาดการณ์เกี่ยวกับความรู้และความคาดหวังของผู้ร่วมสนทนา การประเมินคำพูดที่แสดงออกมา และการตัดสินใจในการแก้ไขคำพูด ซึ่งล้วนเป็นสิ่งสำคัญในกระบวนการของการสร้างภาษาพูด

จากแนวคิดดังกล่าวข้างต้น สรุปได้ว่า การปฏิสัมพันธ์ด้วยการพูดเพื่อสื่อความหมายจะช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาความสามารถในการสร้างภาษา ไม่ว่าจะเป็นการปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนกับผู้เรียน ผู้เรียนกับเจ้าของภาษาหรือผู้ที่มีความสามารถทางภาษาสูงกว่าผู้เรียน หรือแม้แต่ผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาต่ำกว่าก็สามารถช่วยเหลือผู้ร่วมสนทนาได้

3.2 ความหมายของถ้อยความ (Discourse)

การศึกษาภาษาในระดับถ้อยความนับว่าเป็นแนวคิดใหม่ในการศึกษาภาษาศาสตร์ เดิมผู้ที่ศึกษาภาษามักให้ความสนใจในการศึกษาเสียง คำ ประโยค หรือความหมาย แต่ในปัจจุบันนักภาษาศาสตร์มองว่า การใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารนั้นเป็นหน่วยภาษาที่เกิดจากการเรียงต่อกันของถ้อยคำ ซึ่งเรียกว่า "discourse"

ราชบัณฑิตยสถาน (2546: 26) ได้บัญญัติศัพท์ภาษาไทยสำหรับคำว่า "discourse" ไว้หลายคำ ได้แก่ สัมพันธสาร ถ้อยความเกี่ยวเนื่อง และวาทกรรม ซึ่งคำว่า สัมพันธสาร และถ้อยความเกี่ยวเนื่องนั้นมีความหมายตรงกับคำว่า ถ้อยความ ที่ราชบัณฑิตยสถาน (2525: 368) ได้ให้ความหมายไว้ว่า ถ้อยความ หมายถึง เรื่องราวที่เขียนหรือเรียบเรียง ในการวิจัยครั้งนี้จึงใช้คำว่า ถ้อยความ แทนคำว่า discourse

ในสาขาภาษาศาสตร์นั้น ผู้เชี่ยวชาญด้านภาษา ได้ให้คำจำกัดความของคำว่า ถ้อยความ ไว้ดังนี้

Halliday และ Hasan (1976: 10) อธิบายว่า "ถ้อยความเป็นหน่วยภาษาที่ใหญ่กว่าประโยค เช่น ย่อหน้า บทในหนังสือ"

Cook (1989: 156) ให้ความหมายของคำว่า ถ้อยความ ไว้ว่า "เป็นหน่วยภาษาที่ใหญ่กว่าประโยคและเป็นหน่วยภาษาที่มีความสัมพันธ์เชื่อมโยงกัน มีความหมายและจุดมุ่งหมาย"

Crystal (1992: 25) กล่าวไว้ว่า "ถ้อยความเป็นหน่วยภาษา (โดยเฉพาะภาษาพูด) ที่ใหญ่กว่าประโยค ประกอบด้วยหน่วยภาษาที่สัมพันธ์เชื่อมโยงเรียงต่อกัน"

Schiffrin (1994 อ้างถึงใน Celce - Murcia และ Olshtain, 2000: 4) ให้คำจำกัดความของคำว่า ถ้อยความ ไว้สองนัย คือ 1) ถ้อยความ เป็นหน่วยภาษาที่เรียงต่อกัน ประกอบด้วยประโยคมากกว่าหนึ่งประโยค และ 2) ถ้อยความ เป็นภาษาที่ใช้ในการสื่อสาร

Celce - Murcia และ Olshtain (2000: 4) ให้ความหมายของถ้อยความไว้ว่า "เป็นหน่วยภาษาพูดหรือภาษาเขียนซึ่งประกอบด้วยคำหรือประโยคที่มีรูปภาษาและความหมายที่สัมพันธ์กันภายในหน่วยภาษา และมีความเชื่อมโยงกับวัตถุประสงค์ของการสื่อสารและผู้ร่วมสื่อสาร"

จากคำจำกัดความที่ผู้เชี่ยวชาญด้านภาษาหลายท่านได้กล่าวไว้ข้างต้น สรุปได้ว่า ถ้อยความ คือ หน่วยภาษาที่เป็นภาษาพูดหรือภาษาเขียนซึ่งใช้ในการสื่อสาร ประกอบด้วยคำหรือประโยคที่สัมพันธ์กันภายในหน่วยภาษา และมีความเชื่อมโยงกับวัตถุประสงค์ของการสื่อสารและผู้รับสาร อาจกล่าวได้ว่าการเรียนภาษาตามแนวคิดของทฤษฎีถ้อยความเป็นการเรียนภาษาที่มุ่งศึกษาภาษาในระดับถ้อยความ

3.3 ประเภทของถ้อยความภาษาพูด

ถ้อยความแบ่งเป็นประเภทใหญ่ ๆ ได้สองประเภท คือ ถ้อยความที่เป็นภาษาพูด (Spoken Discourse) และถ้อยความที่เป็นภาษาเขียน (Written Discourse) (Schiffrin, 1988 อ้างถึงใน Celce - Murcia และ Olshtain, 2000: 5) ผู้เชี่ยวชาญด้านภาษาหลายท่านจำแนกประเภทของถ้อยความภาษาพูดตามคุณลักษณะของถ้อยความ ดังนี้

Schiffrin (1988 อ้างถึงใน Celce - Murcia และ Olshtain, 2000: 5) จำแนกถ้อยความตามคุณลักษณะของการโต้ตอบของผู้พูด ดังนี้

1) ถ้อยความที่มีการพูดฝ่ายเดียว (Monologic Discourse) เป็นถ้อยความที่ผู้พูดเป็นผู้พูดทั้งหมดเพียงคนเดียว มีการปฏิสัมพันธ์เพียงเล็กน้อยหรือไม่มีเลย เช่น ถ้อยความที่เป็นการบรรยาย

2) ถ้อยความที่มีการพูดโต้ตอบกัน (Dialogic Discourse) เป็นถ้อยความที่ผู้พูดตั้งแต่สองคนขึ้นไปมาปฏิสัมพันธ์กัน ร่วมกันสร้างถ้อยความ โดยมีส่วนร่วมในการพูดในระดับที่แตกต่างกัน เช่น ถ้อยความที่เป็นการสนทนา

Chafe (1982: 36) จำแนกถ้อยความตามระดับความเป็นทางการของภาษาที่ใช้ในถ้อยความ ดังนี้

1) ถ้อยความที่ใช้ภาษาพูดที่ไม่เป็นทางการ (Informal Spoken Language) เช่น ถ้อยความที่เป็นการสนทนากันระหว่างเพื่อน

2) ถ้อยความที่ใช้ภาษาพูดที่เป็นทางการ (Formal Spoken Language) เช่น ถ้อยความที่เป็นการบรรยาย การสัมภาษณ์งาน

Ochs (1979 อ้างถึงใน Celce - Murcia และ Olshtain, 2000: 6) จำแนกถ้อยความตามกระบวนการในการสร้างถ้อยความ ดังนี้

1) ถ้อยความภาษาพูดที่ไม่มีการเตรียมมาก่อน (Unplanned Spoken Discourse) เป็นการพูดที่เกิดขึ้นทันทีและไม่เป็นทางการ ส่วนใหญ่เป็นถ้อยความที่เป็นการสนทนา เช่น การสนทนาที่เกิดขึ้นโดยบังเอิญ ไม่มีการวางแผนล่วงหน้า (Casual Conversations)

2) ถ้อยความภาษาพูดที่มีการเตรียมมาก่อน (Planned Spoken Discourse) เป็นถ้อยความที่มีการเตรียม มีการจัดเรียบเรียงมาก่อน เช่น การกล่าวสุนทรพจน์ การบรรยาย

จากการศึกษาเกี่ยวกับคุณลักษณะของถ้อยความที่นำมาใช้เป็นแนวทางในการจัดประเภทของถ้อยความที่เป็นภาษาพูดดังกล่าวข้างต้น ทำให้ผู้วิจัยมีความเชื่อว่า การศึกษาถ้อยความโดยพิจารณาคุณลักษณะทั้ง 3 ด้านของถ้อยความ คือ 1) ลักษณะการโต้ตอบของผู้พูด 2) ระดับความเป็นทางการของภาษาที่ใช้ในถ้อยความ และ 3) ลักษณะการเตรียมการในการสร้างถ้อยความ จะช่วยให้บุคคลสามารถทำความเข้าใจและสร้างถ้อยความแต่ละประเภทได้ดีขึ้น

3.4 การประยุกต์ใช้แนวคิดถ้อยความในการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ

พฤติกรรมการใช้ภาษาเป็นส่วนหนึ่งของพฤติกรรมทางสังคมของมนุษย์ จึงทำให้มีการศึกษาถ้อยความในฐานะเป็นหน่วยในการสื่อสาร โดยพิจารณาถึงบริบทต่าง ๆ เช่น บริบททางภาษา ผู้ใช้ภาษา สถานการณ์การใช้ภาษา การศึกษาถ้อยความภาษาพูดที่ใช้จริงโดยใช้การวิเคราะห์ในภาพรวม เป็นแนวทางใหม่สำหรับการเรียนการสอนการพูดภาษาต่างประเทศ (Eggins และ Slade, 1997: 48) ซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนสังเกตและวิเคราะห์การใช้ภาษาในสภาพจริงและวิธีการใช้ภาษาที่เหมาะสม (Burns และ Seidlhofer, 2001: 225)

นักภาษาศาสตร์ประยุกต์หลายท่านเสนอแนวคิดเกี่ยวกับการใช้แนวคิดถ้อยความในการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ ไว้ดังนี้

Oxford (1992: 63 อ้างถึงใน Celce - Murcia และ Olshtain, 2000: 229) กล่าวไว้ว่า แนวคิดถ้อยความ (Discourse Approach) ที่นำมาใช้ในการเรียนรู้ภาษามีลักษณะที่เข้ากันได้กับการสอนกลวิธีการเรียนรู้ เนื่องจากการสอนถ้อยความเน้นให้ผู้เรียนใช้วิธีการที่หลากหลายในการทำความเข้าใจความหมายของภาษาในบริบทและสร้างประสบการณ์ในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารในอนาคต

McCarthy และ Carter (1994: 179, 1995: 217) เสนอแนวการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดถ้อยความ และขั้นตอนการสอนที่เน้นการทำความเข้าใจถ้อยความ ไว้ดังต่อไปนี้

แนวทางในการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดถ้อยความ ได้แก่

1) ส่งเสริมให้ผู้เรียนสังเกตภาษา และเป็นผู้วิเคราะห์ถ้อยความ (Discourse - Analyst) แทนการเป็นผู้อธิบายกฎเกณฑ์ไวยากรณ์ในประโยค

2) การเรียนการสอนภาษาต้องมีกิจกรรมที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนได้พัฒนาความรู้ความเข้าใจถ้อยความภาษาพูดที่ใช้ในการสื่อสารจริง

ขั้นตอนการสอนที่เน้นการทำความเข้าใจถ้อยความ มีดังนี้

1) ขั้นการนำเสนอตัวอย่างถ้อยความ เป็นขั้นที่ใช้ข้อมูลจริง

2) ขั้นการปฏิสัมพันธ์ ซึ่งเป็นขั้นการจัดกิจกรรมที่มุ่งทำความเข้าใจถ้อยความ เน้นการใช้ภาษาและการสื่อความหมาย เป็นขั้นการสอนที่ออกแบบเพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนสนใจลักษณะสำคัญของถ้อยความโดยการสังเกตและการอภิปรายร่วมกันในชั้นเรียน

3) ขั้นการสรุป เป็นขั้นที่ให้ผู้เรียนสร้างข้อสรุปเกี่ยวกับหน้าที่ของไวยากรณ์และศัพท์ต่าง ๆ ซึ่งช่วยพัฒนาทักษะสำหรับการสังเกตลักษณะสำคัญของรูปภาษา

นอกจากนี้ยังอาจสรุปจากการกล่าวของ McCarthy และ Carter (1994: 194) ได้ว่า การวิเคราะห์ถ้อยความจะช่วยให้ผู้เรียนจำแนกประเภทของถ้อยความได้ และการสอนตามแนวคิดถ้อยความจะช่วยพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียนได้รวดเร็วขึ้นทั้งด้านความคล่อง ความถูกต้อง ความเป็นธรรมชาติ และทักษะการสื่อสาร

Celce - Murcia และ Olshtain (2000: 3, 17, 231) เสนอแนะเกี่ยวกับบทบาทของผู้สอน ผู้เรียน และสื่อที่ใช้ในการเรียนการสอนภาษาตามแนวคิดของถ้อยความไว้ดังนี้

1) ผู้สอนทำหน้าที่ศึกษา และไตร่ตรองเกี่ยวกับแนวทางและวิธีการนำเสนอเนื้อหาใหม่แก่ผู้เรียนในกระบวนการเรียนการสอนทุกขั้นตอน

2) ผู้สอนมีบทบาทใหม่ที่สำคัญคือเป็นผู้ให้คำแนะนำแก่ผู้เรียนรายบุคคล เพื่อช่วยพัฒนาผู้เรียนให้เรียนรู้ได้ด้วยตนเอง

3) ผู้สอนควรมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับถ้อยความภาษาพูด วิธีการสร้างคำพูดในการสนทนา ลักษณะที่แตกต่างระหว่างถ้อยความภาษาพูดกับถ้อยความภาษาเขียน ประเภทของถ้อยความภาษาพูด และแนวคิดพื้นฐานเกี่ยวกับเรื่องการวิเคราะห์ถ้อยความ ก่อนใช้รูปแบบการเรียนการสอนที่เน้นถ้อยความ

4) ผู้เรียนต้องมีอิสระในการเรียนรู้มากขึ้น เรียนรู้ที่จะสร้างทางเลือกและริเริ่มกิจกรรมการเรียนรู้ เป็นผู้รับผิดชอบและมีส่วนร่วมในกระบวนการเรียนรู้ของตนเอง และมีความตระหนักเกี่ยวกับกลวิธีการเรียนรู้ของตนเอง

5) ผู้เรียนเป็นผู้ดำเนินการประเมินตนเองเพื่อนำไปใช้สำหรับการเรียนรู้ในอนาคต และเพื่อพัฒนาความตระหนักรู้ด้านอภิปริชาน (Metacognition) สำหรับใช้ในการวางแผนและกำกับการเรียนรู้ภาษาและทักษะการใช้ภาษา

6) สื่อการเรียนการสอนที่นำมาใช้ ควรเป็นภาษาที่ใช้จริงในบริบททางสังคม และเป็นสื่อที่มีความยืดหยุ่นเปิดโอกาสให้ผู้เรียนเรียนรู้ด้วยตนเอง และช่วยให้ผู้สอนได้เลือกและวางแผนการเรียนการสอนที่สนองความต้องการจำเป็นได้ และส่งเสริมให้การเรียนการสอนภาษามีความสมจริงและเป็นธรรมชาติมากขึ้น

นอกจากนี้ Celce - Murcia และ Olshtain (2000: 3) ได้เสนอแนวทางในการสอนภาษาโดยใช้ถ้อยความที่ใช้จริง (Natural Discourse Texts) ไว้ดังนี้

1) ผู้สอนยกตัวอย่างถ้อยความที่ใช้จริง ให้ผู้เรียนได้เผชิญกับสถานการณ์ทางภาษา และตีความหมายของตัวอย่างถ้อยความโดยใช้เหตุผลทางภาษา การอธิบายในเรื่องบริบททางสังคมและวัฒนธรรม ซึ่งจะทำให้ผู้เรียนเรียนรู้วิธีการใช้หน้าที่ภาษา การใช้รูปภาษาให้เหมาะสมกับบริบทและปัจจัยต่าง ๆ ที่แฝงอยู่ในถ้อยความที่นำมาเป็นตัวอย่าง

2) ผู้เรียนศึกษาและวิเคราะห์ภาษาในระดับถ้อยความ ซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนเห็นตัวอย่างการใช้ภาษาในบริบทจริง

Burns และ Seidlhofer (2001: 224) เสนอแนวคิดเกี่ยวกับการสอนการพูดโดยเน้นการศึกษาภาษาในระดับถ้อยความ ไว้ว่า

1) ผู้สอนควรแนะนำให้ผู้เรียนรู้จักลักษณะต่าง ๆ ของถ้อยความที่ใช้ในชีวิตจริง เช่น โครงสร้างทั่วไปของถ้อยความ ไวยากรณ์ที่ใช้และการใช้การออกเสียงเพื่อสื่อความหมาย

2) ผู้สอนควรจัดกิจกรรมที่เน้นการใช้ภาษาในระดับถ้อยความ เพื่อช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาความสามารถในการสื่อสารและเตรียมผู้เรียนให้สามารถใช้ภาษาที่เรียนในการสื่อสารเมื่ออยู่นอกชั้นเรียนได้อย่างมีประสิทธิผลมากขึ้น

สรุปได้ว่า การเรียนการสอนโดยการใช้ถ้อยความนั้นจัดได้ว่าเป็นการเรียนการสอนภาษาที่มีลักษณะใกล้เคียงกับสภาพจริงในการใช้ภาษา เนื่องจากเป็นการเรียนการสอนที่เน้นการใช้ตัวอย่างถ้อยความจริงและเป็นการจำลองการใช้ภาษาที่เป็นธรรมชาติสมจริง

3.5 การวิเคราะห์ถ้อยความ

การศึกษาภาษาในระดับถ้อยความที่นำมาประยุกต์ใช้ในสาขาภาษาศาสตร์มากที่สุด คือ การวิเคราะห์ถ้อยความ (McCarthy, Matthiessen และ Slade, 2002: 56) การสอนภาษาโดยใช้การวิเคราะห์ถ้อยความ เป็นการเปลี่ยนจากการเน้นไวยากรณ์มาให้ความสำคัญกับถ้อยความ และเปลี่ยนจุดมุ่งหมายของการสอนจากการสอนภาษาเพื่อการวิเคราะห์ภาษา เป็นการสอนภาษาเพื่อการสื่อสารโดยการวิเคราะห์ภาษาที่ถูกนำมาใช้ในการสื่อสาร (Celce - Murcia และ Olshtain, 2000: 4)

ผู้เชี่ยวชาญด้านภาษาหลายท่านได้กล่าวถึงคำจำกัดความและประโยชน์ของการวิเคราะห์ถ้อยความ ไว้ดังนี้

Nunan (1993: 49) กล่าวถึงประโยชน์ของการวิเคราะห์ถ้อยความไว้สรุปได้ว่า การวิเคราะห์ถ้อยความช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจความหมายของถ้อยความโดยทำความเข้าใจบริบทในการใช้ภาษา โดยเฉพาะอย่างยิ่ง บริบทที่เป็นสภาพขณะที่ใช้ถ้อยความนั้น เช่น สถานการณ์ของการสื่อสาร หัวเรื่องที่พูด เวลา สถานที่ ผู้ร่วมสื่อสาร ความสัมพันธ์ระหว่างผู้ร่วมสื่อสาร ความรู้พื้นฐานของผู้สื่อสาร

Celce - Murcia และ Olshtain (2000: 20 -21) กล่าวว่า การวิเคราะห์ถ้อยความเป็นการศึกษาการใช้ภาษาในการสื่อสาร โดยการพิจารณาบริบท สถานการณ์ และกาลเทศะในขณะที่ใช้ภาษา ซึ่งข้อมูลด้านบริบทและสังคมจะช่วยให้ผู้สื่อสารสามารถเข้าใจเจตนาในการสื่อสารของผู้ร่วมสื่อสาร การวิเคราะห์ถ้อยความช่วยให้ผู้เรียนมีความรู้และความเข้าใจเกี่ยวกับวิธีใช้ภาษาให้ประสบผลสำเร็จ และทำให้ผู้เรียนมีความตระหนักและเข้าใจแบบแผนทางสังคมและวัฒนธรรมของบุคคลในสังคมที่ใช้ภาษานั้น

Riggenbach (1991: 153 -154 อ้างถึงใน Celce - Murcia และ Olshtain, 2000: 216) กล่าวว่า การวิเคราะห์ถ้อยความช่วยให้ผู้เรียนตระหนักถึงกระบวนการที่ใช้ในการสร้างภาษาที่ตนเองได้ยินและใช้ ประกอบด้วยการวิเคราะห์ถ้อยความในระดับมหภาคและระดับจุลภาค การวิเคราะห์ถ้อยความในระดับมหภาคเป็นการส่งเสริมให้ผู้เรียนตรวจสอบการจัดลำดับในการพูดของเจ้าของภาษา จะช่วยให้ผู้เรียนเห็นแนวทางในการสร้างคำพูด ส่วนการวิเคราะห์ถ้อยความในระดับจุลภาคช่วยให้ผู้เรียนได้วิเคราะห์กลวิธีต่าง ๆ ที่ผู้พูดใช้ในการดำรงการสนทนาไว้หรืออาจสังเกตกฎเกณฑ์ด้านไวยากรณ์ระหว่างถ้อยความภาษาพูดกับถ้อยความภาษาเขียน

McCarthy, Matthiessen และ Slade (2002: 56) กล่าวว่า นักวิเคราะห์ถ้อยความมักศึกษาถ้อยความที่เป็นข้อความที่ใช้จริงและให้ความสำคัญเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างข้อความกับบริบทที่สร้างหรือใช้ภาษานั้น นักวิเคราะห์ถ้อยความมักใช้กรอบคำถามในการวิเคราะห์ถ้อยความดังนี้

1) ผู้ร่วมสื่อสารในถ้อยความมีใครบ้าง
2) บุคคลเหล่านั้นมีความสัมพันธ์กันอย่างไร มีสถานภาพอย่างไร
3) วัตถุประสงค์ในการสื่อสารคืออะไร
4) เราทราบความหมายที่ผู้พูดหรือผู้เขียนต้องการสื่อได้อย่างไร

สรุปได้ว่า การส่งเสริมให้ผู้เรียนใช้การวิเคราะห์ถ้อยความในการเรียนภาษาต่างประเทศทำให้ผู้เรียนได้เรียนรู้วิธีการที่จะใช้ภาษาให้บรรลุเป้าหมายในการสื่อสารในบริบทที่แตกต่างกัน การวิเคราะห์ถ้อยความช่วยสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ภาษาที่สะท้อนวิธีการใช้ภาษาอย่างถูกต้องได้มากขึ้น

4. แนวคิดและงานวิจัยเกี่ยวกับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง

แนวคิดการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองเป็นแนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้ที่จัดอยู่ในกลุ่มทฤษฎีการเรียนรู้กลุ่มมนุษยนิยม นักคิดกลุ่มมนุษยนิยมให้ความสำคัญต่อความเป็นมนุษย์ และมองว่าบุคคลมีคุณค่า มีความดีงาม มีความสามารถ มีความต้องการ และมีแรงจูงใจภายในที่จะพัฒนาศักยภาพของตน หากบุคคลได้รับอิสรภาพและเสรีภาพ การเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง มีจุดเริ่มต้นมาจากการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองในการศึกษาผู้ใหญ่ อย่างไรก็ตามในปัจจุบัน นักการศึกษาได้นำแนวคิดการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองมาใช้ในบริบทของการเรียนการสอนในระบบด้วย และมีการศึกษา ค้นคว้า และพัฒนาความรู้เกี่ยวกับแนวคิดการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองมาอย่างต่อเนื่อง ดังนี้

4.1 ความหมายของการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง

นักคิดและนักการศึกษาที่สนใจและศึกษาในเรื่องนี้ ใช้คำที่ต่างกัน 3 คำ ได้แก่ การนำตนเองในการเรียนรู้ การเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง และการนำตนเองของผู้เรียน และได้ให้คำจำกัดความไว้ดังนี้

4.1.1 การนำตนเองในการเรียนรู้ (Self-Direction in Learning)

Brockett และ Hiemstra (1991: 24) กล่าวถึงความหมายของคำว่า การนำตนเองในการเรียนรู้ไว้ 2 นัย ดังนี้

1) การนำตนเองในการเรียนรู้ เป็นกระบวนการเรียนการสอนที่ผู้เรียนเป็นผู้รับผิดชอบในการวางแผน การดำเนินการและการประเมินกระบวนการเรียนรู้

2) การนำตนเองในการเรียนรู้ เป็นคุณลักษณะของผู้เรียนที่ต้องการและมีความพึงพอใจในการรับผิดชอบการเรียนรู้ของตนเอง

จากคำนิยามของการนำตนเองในการเรียนรู้ดังกล่าวข้างต้น จะเห็นได้ว่า ความหมายของการนำตนเองในการเรียนรู้ (Self-Direction in Learning) นัยแรกนั้นตรงกับคำว่า การเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง (Self-Directed Learning) ส่วนการนำตนเองในการเรียนรู้ตามนัยที่สองนั้นมีความหมายเช่นเดียวกับคำว่า การนำตนเองของผู้เรียน (Learner Self-Direction) ซึ่งความหมายของทั้งสองคำนี้ มีดังนี้

4.1.2 การเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง (Self-Directed Learning)

Knowles (1975: 18) กล่าวไว้ว่า "การเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง เป็นกระบวนการที่บุคคลริเริ่มการเรียนด้วยตนเองโดยการวินิจฉัยความต้องการจำเป็นในการเรียนรู้ของตนเอง กำหนดเป้าหมายของการเรียนรู้ ระบุแหล่งเรียนรู้ เลือกและใช้กลวิธีการเรียนรู้ที่เหมาะสม และประเมินผลการเรียนรู้ของตน ซึ่งในการดำเนินการเหล่านี้อาจรับหรือไม่รับความช่วยเหลือจากผู้อื่นก็ได้"

Tough (1979) กล่าวถึงความหมายของการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง สรุปได้ว่า เป็นการเรียนรู้ที่บุคคลตั้งใจจะให้เกิดขึ้น การเรียนรู้แบบนี้จะเกิดขึ้นเมื่อบุคคลนั้นมีความผูกพันมุ่งมั่นกับการเรียนเรื่องใดเรื่องหนึ่งอย่างต่อเนื่อง พร้อมกับมีการวางแผนการเรียนของตนเองด้วย

Boud (1982: 27) กล่าวว่า "การเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง คือ การที่ผู้เรียนมีจุดมุ่งหมายในการเรียนรู้ที่มาจากความต้องการของตนเอง มีทิศทางการทำงานและความรับผิดชอบในงานของตน ไม่ว่าจะอยู่ในสถานการณ์การเรียนเช่นใดและระดับอายุของผู้เรียนจะเป็นเท่าใด"

Griffin (1983: 153) กล่าวว่า "การเรียนรู้ด้วยการนำตนเองเป็นการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ที่เฉพาะของบุคคล โดยมีเป้าหมายที่จะพัฒนาการเรียนรู้ รวมทั้งความสามารถในการวางแผน การปฏิบัติตามแผน และการประเมินผลการเรียนรู้ของตนเอง"

Brookfield (1984: 61) กล่าวไว้ว่า "การเรียนรู้ด้วยการนำตนเองหมายถึง การแสวงหาความรู้โดยผู้เรียนเป็นผู้กำหนดเป้าหมายที่ชัดเจนในการเรียน ควบคุมกิจกรรมการเรียนของตนทั้งในด้านเนื้อหา และวิธีการเรียน โดยอาจขอความช่วยเหลือในด้านต่าง ๆ เช่น การใช้หนังสือประกอบการเรียน บทความต่าง ๆ จากบุคคลอื่นที่เกี่ยวข้อง รวมทั้งเลือกวิธีการประเมินผลการเรียนรู้ด้วยตนเอง"

Hammond และ Collins (1991: 153) กล่าวว่า "การเรียนรู้ด้วยการนำตนเองเป็นแนวทางการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง ให้ผู้เรียนควบคุมกระบวนการและประสบการณ์การเรียนรู้ของตนเอง ผู้เรียนเป็นผู้ตัดสินใจว่าจะเรียนเนื้อหาที่ผู้เรียนคิดว่าเป็นเรื่องสำคัญสำหรับผู้เรียน ที่ไหน เมื่อไร และอย่างไร"

Hiemstra และ Brockett (1994: 34) กล่าวว่า "การเรียนรู้ด้วยการนำตนเองเป็นการเรียนรู้ซึ่งผู้เรียนรับผิดชอบในด้านการวางแผนการเรียนรู้ การปฏิบัติ และการประเมินผลการเรียนรู้ของตนเอง"

Benson (2001: 34) ให้ความหมายของการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองไว้ว่า "เป็นการเรียนรู้ที่ผู้เรียนเป็นผู้นำในการดำเนินการเกี่ยวกับการเรียนรู้ของตนเองและเป็นผู้ตัดสินใจในเรื่องที่สำคัญเกี่ยวกับเนื้อหา วิธีการเรียนรู้ และการประเมินผล แทนที่จะให้ผู้อื่นเป็นผู้นำในการดำเนินการ"

Borich (2004: 294) กล่าวถึง การเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง สรุปได้ว่า เป็นทั้งแนวคิดในการเรียนและแนวคิดในการสอนซึ่งส่งเสริมให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในกระบวนการเรียนรู้ของตนเองอย่างกระตือรือร้น เพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดของผู้เรียน การเรียนรู้ด้วยการนำตนเองช่วยให้ผู้เรียนสร้างความเข้าใจด้วยตนเอง รวมทั้งช่วยให้ผู้เรียนได้ใช้เหตุผล แก้ปัญหา และคิดอย่างมีวิจารณญาณเกี่ยวกับเนื้อหา

4.1.3 การนำตนเองของผู้เรียน (Self-Direction Learner)

Watson และ Tharp (1977: 11) ให้ความหมายของคำว่า การนำตนเองของผู้เรียนไว้ว่า "เป็นความสามารถในการควบคุมตนเองไปในทิศทางที่ต้องการและพึงพอใจ รวมถึงความสามารถในการการเลือกเป้าหมาย กลวิธีการเรียนรู้ การประเมินผลที่ได้ การเปลี่ยนแปลงกลวิธีที่ไม่เหมาะสม และการคงไว้ซึ่งพฤติกรรมที่พึงประสงค์"

จากความหมายของคำว่า การนำตนเองในการเรียนรู้ การเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง และการนำตนเองของผู้เรียน สรุปได้ว่า การนำตนเองในการเรียนรู้นั้นมีความหมาย 2 นัย คือนัยหนึ่งที่ตรงกับคำว่าการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง และอีกนัยหนึ่งที่มีความหมายเช่นเดียวกับคำว่า การนำตนเองของผู้เรียน ในการวิจัยครั้งนี้ใช้คำว่า การเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง แทนคำว่าการนำตนเองในการเรียนรู้ การเรียนรู้ด้วยการนำตนเองในที่นี้ หมายถึงกระบวนการเรียนการสอนที่ผู้เรียนเป็นผู้รับผิดชอบและตัดสินใจเกี่ยวกับกระบวนการเรียนรู้และประสบการณ์การเรียนรู้ของตนเอง ซึ่งผู้เรียนต้องเป็นผู้ควบคุม ตัดสินใจและจัดการเรื่องต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการจัดกระบวนการเรียนรู้ของตนเอง โดยการวินิจฉัยความต้องการจำเป็นในการเรียนรู้ กำหนดเป้าหมายของการเรียนรู้ ระบุกำหนดเนื้อหา แหล่งเรียนรู้ เลือกและใช้กลวิธีการเรียนรู้ที่เหมาะสม และประเมินผลการเรียนรู้ของตนเอง

4.2 กระบวนการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง

นักการศึกษาหลายท่านได้เสนอขั้นตอนในการดำเนินการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง ดังนี้

Knowles (1975: 18) กล่าวถึงขั้นตอนในการดำเนินการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง ไว้ดังนี้

1) วินิจฉัยความต้องการจำเป็นในการเรียนรู้ของตนเอง โดยผู้เรียนช่วยเหลือซึ่งกันและกันในการวิเคราะห์ความต้องการ ความสนใจของตนเองในการเรียน

2) กำหนดเป้าหมายของการเรียนรู้ โดยผู้เรียนควรศึกษาจุดมุ่งหมายของวิชาที่เรียน แล้วเขียนจุดมุ่งหมายในการเรียนของตนเองให้ชัดเจน เป็นจุดมุ่งหมายในการเรียนที่สามารถวัดได้ เน้นพฤติกรรมที่ตนเองคาดหวังว่าจะเกิดขึ้น และกำหนดจุดมุ่งหมายเป็นระดับ

3) ระบุแหล่งวิทยาการเพื่อใช้ในการเรียน ทั้งที่เป็นวัสดุและบุคคล

4) เลือกและใช้กลวิธีการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับตนเองมากที่สุด

5) ประเมินผลการเรียนรู้ของตนเอง โดยใช้แหล่งข้อมูลจากผู้สอนและตนเองเป็นหลักในการประเมินผล

Brookfield (1984: 61) กล่าวถึงขั้นตอนในการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง 4 ขั้น ดังนี้

1) กำหนดเป้าหมายที่ชัดเจนในการเรียน

2) กำหนดเนื้อหา

3) เลือกวิธีการเรียนรู้

4) เลือกวิธีการประเมินผลการเรียนรู้ด้วยตนเอง

Candy (1991) กล่าวว่าการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง ประกอบด้วยกระบวนการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง 6 ขั้นตอน ดังนี้

1) กำหนดสิ่งที่จะเรียน

2) กำหนดความต้องการในการเรียนรู้ของตนเอง

3) กำหนดวัตถุประสงค์การเรียนรู้

4) วางแผนการเรียนรู้เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์การเรียนรู้

5) ดำเนินการตามแผนการเรียน

6) ประเมินประสิทธิผลของการเรียนรู้ด้วยตนเอง

Benson (2001: 34) กล่าวถึงขั้นตอนที่ผู้เรียนต้องดำเนินการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองไว้ดังนี้

1) เลือกเนื้อหา

2) เลือกวิธีการเรียนรู้

3) เลือกวิธีการประเมินผล

จากการศึกษาขั้นตอนในการดำเนินการเรียนรู้ดังกล่าวข้างต้น สรุปได้ว่า การดำเนินการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของผู้เรียน ประกอบด้วยขั้นตอนสำคัญ 5 ขั้นตอน ได้แก่ 1) การวิเคราะห์ความต้องการ จำเป็นในการเรียนรู้ 2) การกำหนดเป้าหมายของการเรียนรู้ 3) การกำหนดเนื้อหา บุคลากร และแหล่งเรียนรู้ 4) การกำหนดและใช้กลวิธีการเรียนรู้ และ 5) การกำหนดวิธีประเมินและประเมินผลการเรียนรู้

4.3 คุณลักษณะของผู้เรียนที่มีการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง

นักการศึกษาหลายท่านได้กล่าวถึงคุณลักษณะของผู้เรียนที่มีการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง ดังนี้

Hamilton และ Ghatala (1994: 254) กล่าวถึงคุณลักษณะของผู้ที่มีการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองว่า "เป็นบุคคลที่มีเป้าหมายในการเรียนรู้ และมีความรับผิดชอบในการเรียนรู้"

Knowles (1975: 61) ได้กล่าวถึงคุณลักษณะของผู้เรียนที่มีการนำตนเองในการเรียนรู้ไว้ 9 ประการ ดังนี้

1) มีความเข้าใจถึงความแตกต่างของบุคคลในด้านความคิด และมีทักษะที่จำเป็นในการเรียนรู้ ได้แก่ รู้ความแตกต่างระหว่างการเรียนโดยมีผู้สอนเป็นผู้ชี้นำ และการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง

2) มีแนวคิดเกี่ยวกับตนเองว่า เป็นบุคคลที่มีความเป็นตัวของตัวเอง และเป็นผู้ที่สามารถนำตนเองได้

3) มีความสามารถในการสร้างความสัมพันธ์อันดีกับเพื่อน เพื่อที่จะให้บุคคลเหล่านั้นเป็นผู้สะท้อนให้ทราบถึงความต้องการในการเรียนรู้ การวางแผนการเรียนของตนเอง รวมทั้งการช่วยเหลือผู้อื่น ตลอดจนการรับความช่วยเหลือจากบุคคลเหล่านั้น

4) มีความสามารถในการวิเคราะห์ความต้องการในการเรียนรู้อย่างแท้จริง โดยร่วมมือกับผู้อื่น

5) มีความสามารถในการกำหนดจุดมุ่งหมายของการเรียนรู้จากความต้องการในการเรียนรู้ของตนเอง โดยเป็นจุดมุ่งหมายที่สามารถประเมินผลสำเร็จได้

6) มีความสามารถในการเชื่อมความสัมพันธ์กับผู้สอน เพื่อขอความช่วยเหลือหรือปรึกษา

7) มีความสามารถในการแสวงหาบุคคล และแหล่งเรียนรู้ที่เหมาะสมสอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้ที่แตกต่างกัน

8) มีความสามารถในการเลือกแผนการเรียนที่มีประสิทธิภาพโดยใช้ประโยชน์จากแหล่งเรียนรู้ต่าง ๆ มีความคิดริเริ่ม และมีทักษะในการวางแผนอย่างดี

9) มีความสามารถในการเก็บรวบรวมข้อมูล และนำผลจากข้อมูลที่ค้นพบไปใช้ได้อย่างเหมาะสม

Guglielmino (1977) ได้ศึกษาองค์ประกอบของคุณลักษณะของผู้เรียนที่พร้อมสำหรับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง ประกอบด้วยคุณลักษณะ 8 ด้าน ดังนี้

1) การเปิดรับโอกาสการเรียนรู้ ได้แก่ ความสนใจในการเรียน ความพอใจในความคิดริเริ่มของตน ความรักการเรียน ความคาดหวังว่าจะเรียนอย่างต่อเนื่อง ความตั้งใจในการหาแหล่งความรู้ การมีความอดทนต่อข้อสงสัย การมีความสามารถในการยอมรับคำวิจารณ์ และการมีความรับผิดชอบในการเรียนรู้

2) การมองตนเองในด้านการเป็นผู้เรียนที่มีประสิทธิภาพ ได้แก่ ความมั่นใจที่จะเรียนรู้ด้วยตนเอง ความสามารถในการจัดแบ่งเวลาสำหรับการเรียน การมีวินัย การมีความรู้เกี่ยวกับความต้องการการเรียนรู้ และแหล่งทรัพยากรทางความรู้ และการมีทัศนะต่อตนเองว่าเป็นผู้กระตือรือร้นในการเรียนรู้

3) การมีความคิดริเริ่มและมีอิสระในการเรียนรู้ ได้แก่ การแสวงหาคำตอบจากคำถามต่าง ๆ ชอบแสวงหาความรู้ ชอบมีส่วนร่วมในการกำหนดประสบการณ์การเรียนรู้ มีความมั่นใจในความสามารถที่จะทำงานด้วยตนเองได้อย่างดี มีความสามารถในการพัฒนาแผนการทำงานของตนเอง และมีความคิดริเริ่มในการเริ่มโครงการใหม่ ๆ

4) การยอมรับความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของตนเอง ได้แก่ ความเต็มใจเรียนในสิ่งที่ยากหากเป็นเรื่องที่สนใจ และมีความเชื่อมั่นในวิธีการสืบสอบ

5) การรักในการเรียนรู้ ได้แก่ การชื่นชมบุคคลที่ค้นคว้าอยู่เสมอ มีความปรารถนาอย่างแรงกล้าที่จะเรียน และชอบการค้นคว้า สืบสอบ

6) ความคิดสร้างสรรค์ ได้แก่ การมีความกล้าเสี่ยงกล้าลอง มีความสามารถในการคิดแก้ปัญหา และความสามารถคิดวิธีการเรียนในเรื่องหนึ่ง ๆ ได้หลายวิธี

7) การมองอนาคตในแง่ดี ได้แก่ การมองตนเองว่าเป็นผู้เรียนรู้ตลอดชีวิต ชอบคิดถึงอนาคต มองปัญหาเป็นสิ่งท้าทาย

8) ความสามารถในการใช้ทักษะการเรียนรู้ขั้นพื้นฐาน และทักษะการแก้ปัญหา ได้แก่ การมีความสามารถในการใช้ทักษะการเรียนรู้ในการแก้ปัญหา

Skager และ Dave (1978: 116 -117) กล่าวถึงลักษณะของผู้เรียนที่มีการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง ไว้ 7 ประการ ดังนี้

1) เป็นผู้ที่ยอมรับตนเอง มีทัศนคติในเชิงบวกต่อตนเอง

2) มีความสามารถในการวางแผนในด้านต่อไปนี้

2.1 สามารถวินิจฉัยความต้องการในการเรียนรู้ของตนเอง

2.2 วางจุดมุ่งหมายที่เหมาะสมกับตนเองให้สอดคล้องกับความต้องการที่ตั้งไว้

2.3 มีความสามารถในการใช้กลวิธีเพื่อให้บรรลุเป้าหมายการเรียนรู้

3) มีแรงจูงใจภายในต่อกิจกรรมการเรียนรู้ โดยปราศจากสิ่งที่ควบคุมจากภายนอก เช่น รางวัล การลงโทษ

4) มีการประเมินตนเอง สามารถที่จะประเมินตนเองหรือยอมรับการประเมินจากผู้อื่น

5) มีความเต็มใจที่จะรับประสบการณ์ในกิจกรรมหลายรูปแบบ

6) มีความยืดหยุ่นในการเรียนรู้ มีความยินดีที่จะเปลี่ยนแปลงเป้าหมายหรือวิธีการเรียน และใช้การเข้าถึงปัญหา ใช้วิธีการสำรวจตรวจสอบ ลองผิดลองถูก

7) มีความเป็นตัวของตัวเอง ผู้เรียนจะมีความผูกพันกับวิธีการเรียนรูปแบบใดรูปแบบหนึ่งภายใต้บริบทแวดล้อมเฉพาะอย่าง ผู้เรียนสามารถจัดการปัญหาต่าง ๆ ได้

Candy (1991) กล่าวไว้ว่า ในการดำเนินการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง ผู้เรียนต้องมีทักษะ 3 ด้าน ได้แก่ 1) ทักษะด้านกระบวนการเรียนรู้ 2) ทักษะด้านการใช้กลวิธีการเรียนรู้ 3) ทักษะด้านการกำหนดผลการปฏิบัติ ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1) กระบวนการของการเรียนรู้ ผู้เรียนต้องมีความสามารถในการดำเนินการดังต่อไปนี้

1.1 กำหนดสิ่งที่จะเรียน ผู้เรียนมีบทบาทสำคัญในการกำหนดเนื้อหาที่จะเรียน

1.2 วางแผนและดำเนินการการเรียนรู้ โดยมีการจัดการด้านเวลาด้วย ผู้เรียนต้องมีความรู้เกี่ยวกับสิ่งที่จำเป็นสำหรับการเรียนรู้ ได้แก่ การจัดเวลา กลวิธีที่ใช้ในการแสวงหาแหล่งเรียนรู้ การเข้าถึงและใช้แหล่งเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพ ความช่วยเหลือประเภทต่าง ๆ ที่สามารถหาได้ การประเมินประสิทธิผลของแหล่งเรียนรู้ของผู้เรียน สิ่งเหล่านี้สามารถประเมินได้

จากการรายงานตนเอง (Self-Report) เนื่องจากผู้เรียนเป็นผู้ที่เข้าถึงกระบวนการในการวางแผน และเป็นผู้ที่รู้ว่าแผนนั้นบรรลุจุดหมายปลายทางได้อย่างไร

1.3 ค้นหา ใช้ และประเมินประสิทธิผลของแหล่งเรียนรู้

1.4 ประเมินทักษะการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง

2) ทักษะด้านการใช้กลวิธีการเรียนรู้ ผู้เรียนใช้วิธีการต่าง ๆ ในการเรียนรู้เนื้อหา หรือใช้ในการจัดกระทำข้อมูล

3) ทักษะด้านการกำหนดผลการปฏิบัติ แบ่งเป็น 2 ประเภท คือ ผลการปฏิบัติระยะสั้น และผลการปฏิบัติระยะยาว

Thomson (1992: 525) ได้สรุปคุณลักษณะของผู้เรียนที่มีการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองในการเรียนภาษาต่างประเทศตามแนวคิดของ Knowles ว่าต้องประกอบด้วยความสามารถดังต่อไปนี้

1) จัดบรรยากาศการเรียนรู้ที่พอใจ โดยร่วมมือกับเพื่อน หรือบุคลากรอื่น ๆ ได้

2) วินิจฉัยความต้องการอย่างแท้จริงของตนเองได้

3) แปลงความต้องการในการเรียนรู้ของตนเองเป็นจุดประสงค์การเรียนรู้ได้

4) เลือกงานหรือกิจกรรมที่จะทำ และกลวิธีที่จะทำให้บรรลุจุดประสงค์ได้อย่างมีประสิทธิภาพ

5) ประเมินผลสัมฤทธิ์ของตนเองได้

จากการศึกษาข้อมูลข้างต้น สรุปได้ว่าคุณลักษณะสำคัญของผู้เรียนในการที่จะเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง ได้แก่ การมีความสามารถในการตัดสินใจ ความสามารถในการวางแผนการเรียนรู้ การดำเนินการตามแผน และการประเมินผลการเรียนรู้ของตนเอง ความสามารถในการแสวงหาความรู้ และความสามารถในการสร้างมนุษยสัมพันธ์ ในขณะเดียวกันเมื่อผู้เรียนเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง ผู้เรียนก็จะพัฒนาคุณลักษณะเหล่านี้ด้วย

4.4 การจัดการเรียนการสอนโดยอิงแนวคิดการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง

การจัดการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง เป็นสภาพการจัดการเรียนการสอนที่ให้ความสำคัญต่อเป้าหมายและความสนใจของผู้เรียน เน้นให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ที่จะทำงานกับเพื่อน ผู้สอน และบุคลากรที่เกี่ยวข้อง โดยใช้แผนการเรียนรู้เป็นเครื่องมือสนับสนุนในการบันทึกและจัดการเรียนรู้ที่ต้องการ ผู้เรียนเป็นผู้วางแผนการเรียนรู้และดำเนินการตามแผนการเรียนรู้ของตนเอง และผู้สอนเป็นผู้ให้คำปรึกษาและความเห็นชอบ นักการศึกษาหลายท่านได้กล่าวถึง

แนวทางในการจัดการเรียนการสอน บทบาทของผู้สอนและผู้เรียน ตลอดจนวิธีการสอนและเทคนิคการสอนในการจัดการเรียนการสอนเพื่อส่งเสริมการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของผู้เรียนไว้ดังนี้

Skager และ Dave (1977: 133 –135) ได้สรุปลักษณะสำคัญที่จะต้องจัดให้ผู้เรียนในการจัดการเรียนการสอนเพื่อให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ด้วยการนำตนเอง ไว้ 5 ประการ ดังนี้

1) การมีส่วนร่วมในการวางแผน การจัดการ และการประเมินผลการเรียนรู้ ได้แก่ การให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมวางแผนกิจกรรมการเรียนรู้บนพื้นฐานความต้องการของกลุ่มผู้เรียน และของตนเอง มีส่วนในการปรับปรุงการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ของตนเองและของกลุ่ม รวมทั้งมีส่วนร่วมในการวางแผนประเมินผลการเรียนรู้ทั้งรายบุคคล และรายกลุ่ม

2) การเรียนรู้ที่คำนึงถึงความสำคัญของผู้เรียนรายบุคคล ได้แก่ การพิจารณาถึงความแตกต่างของความสามารถในการเรียนรู้ แบบการเรียนรู้ของแต่ละบุคคล วุฒิภาวะ ความรู้พื้นฐาน ความสนใจของผู้เรียน การจัดหน่วยงานเพื่ออำนวยความสะดวกสำหรับการเรียนการสอนและการฝึกฝนเพื่อการเรียนรู้ จัดเนื้อหาและสื่อการเรียนรู้ที่เอื้อต่อการเรียนรู้รายบุคคล

3) การพัฒนาทักษะการเรียนรู้ด้วยตนเอง ได้แก่ การส่งเสริมการเรียนรู้แบบสืบสอบ เปิดโอกาสให้มีการฝึกเทคนิคที่จำเป็น เช่น การสังเกต การอ่านอย่างมีวัตถุประสงค์ การบันทึกข้อความ การจัดประเภทหมวดหมู่ เปิดโอกาสให้ได้ใช้แหล่งความรู้ สื่อและวัสดุ อุปกรณ์ที่หลากหลายให้ผู้เรียนแสดงความต้องการในการเรียนรู้ของตนและกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้เอง กำหนดรูปแบบและขั้นตอนการเรียนรู้ที่เหมาะกับตนเอง

4) การพัฒนาทักษะการเรียนรู้ซึ่งกันและกัน ได้แก่ การกำหนดให้ผู้เรียนแบ่งความรับผิดชอบในกระบวนการเรียนการสอน มีการทำงาน และการเล่นเป็นทีม ได้ร่วมกิจกรรมกลุ่มที่มีความแตกต่างกัน เช่น มีอายุ ความรู้ ทักษะ และขนาดของกลุ่มที่มีความแตกต่างกัน

5) การพัฒนาทักษะการประเมินตนเอง และการร่วมมือกันในการประเมินของผู้เรียน ได้แก่ การทำให้ผู้เรียนมีความเข้าใจความต้องการในการประเมิน ยอมรับว่าการประเมินตนเองเป็นส่วนหนึ่งของระบบการประเมินผล ยอมรับการประเมินจากผู้อื่นว่าเป็นส่วนประกอบหนึ่งในการประเมินตนเอง มีการร่วมมือกันประเมิน ไม่ว่าจะเป็นการทำงานกลุ่มหรือการทำงานเดี่ยว เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้รับประสบการณ์ และการประเมินผลหลาย ๆ รูปแบบ

Treffinger (1995: 325) กล่าวถึงการจัดการเรียนการสอนตามระดับการนำตนเองในการเรียนรู้ของผู้เรียนไว้ว่า เริ่มตั้งแต่ระดับที่ผู้สอนเป็นผู้นำจนถึงระดับที่ผู้เรียนนำตนเองได้ ในระดับสูง ผู้สอนควรฝึกให้ผู้เรียนมีทักษะพื้นฐานในการเรียนรู้พอเพียงก่อนที่จะให้ผู้เรียน

ดำเนินการด้วยตนเอง Treffinger ได้เสนอองค์ประกอบที่ใช้พิจารณาประกอบการจัดการเรียนการสอนตามแนวการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองไว้ 4 ประการ ดังนี้

1) การกำหนดเป้าหมายและจุดประสงค์การเรียน ประกอบด้วยระดับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของผู้เรียน ดังนี้

1.1 ระดับที่ผู้สอนเป็นผู้นำคือ การที่ผู้สอนกำหนดให้ผู้เรียนปฏิบัติตามที่ผู้สอนกำหนด

1.2 การนำตนเองในระดับต้นของผู้เรียนคือ ระดับที่ผู้สอนนำเสนอเป้าหมายและจุดประสงค์หลายประการให้ผู้เรียนเลือก

1.3 การนำตนเองในระดับกลางของผู้เรียนคือ การที่ผู้สอนร่วมกับผู้เรียนสร้างทางเลือกใหม่

1.4 การนำตนเองในระดับสูงของผู้เรียนคือ การที่ผู้เรียนสามารถควบคุมทางเลือกของตนในขณะที่ผู้สอนเป็นผู้จัดหาสื่อการเรียนและแหล่งความรู้ให้

2) การประเมินพฤติกรรมก่อนการเรียน ประกอบด้วยระดับการนำตนเองของผู้เรียน ดังนี้

2.1 ระดับที่ผู้สอนเป็นผู้นำคือผู้สอนเป็นผู้ทดสอบ แล้วให้ผู้เรียนปฏิบัติตามขั้นตอนการเรียนที่ผู้สอนกำหนด

2.2 การนำตนเองระดับต้นของผู้เรียนคือ ผู้สอนวิเคราะห์ผู้เรียน แล้วนำเสนอทางเลือกให้ผู้เรียนเลือก

2.3 การนำตนเองในระดับกลางของผู้เรียนคือ ผู้สอนและผู้เรียนร่วมกันทดสอบซึ่งอาจเป็นการทดสอบรายบุคคล

2.4 การนำตนเองในระดับสูงของผู้เรียนคือ ผู้เรียนวิเคราะห์ตนเองโดยมีผู้สอนเป็นที่ปรึกษา หากมีบางสิ่งบางอย่างที่ไม่ชัดเจน

3) การกำหนดขั้นการเรียนการสอน และการนำขั้นการเรียนการสอนไปใช้ ประกอบด้วยระดับการนำตนเองของผู้เรียน ดังนี้

3.1 ระดับที่ผู้สอนเป็นผู้นำคือ ผู้สอนเป็นผู้นำเสนอเนื้อหา แบบฝึกหัด และกิจกรรมทั้งหมด

3.2 การนำตนเองในระดับต้นของผู้เรียนคือ ผู้สอนนำเสนอทางเลือกสำหรับผู้เรียนที่จะเลือกทำได้อย่างอิสระ ตามความสามารถและความก้าวหน้าในการเรียนของแต่ละคน

3.3 การนำตนเองในระดับกลางของผู้เรียนคือ ผู้สอนจัดหาแหล่งวิทยาการและทางเลือกในการปฏิบัติ และใช้สัญญาการเรียนช่วยให้ผู้เรียนปฏิบัติงานในขอบเขตและตามขั้นตอนที่ผู้เรียนกำหนดไว้

3.4 การนำตนเองในระดับสูงของผู้เรียนคือ ผู้เรียนวางโครงการเรียน กำหนดกิจกรรม แหล่งความรู้ที่ต้องการ จำกัดขอบเขต ขั้นตอน และตัดสินใจเกี่ยวกับสิ่งที่จะทำในแต่ละขั้นตอน

4) การประเมินการปฏิบัติ ประกอบด้วยระดับการนำตนเองของผู้เรียน ดังนี้

4.1 ระดับที่ผู้สอนเป็นผู้นำคือ ผู้สอนดำเนินการวัดและประเมินผลด้วยตนเอง

4.2 การนำตนเองในระดับต้นของผู้เรียนคือ ผู้สอนเชื่อมโยงการวัดและประเมินผลกับจุดประสงค์การเรียน และให้โอกาสผู้เรียนได้แสดงออกและโต้ตอบ

4.3 การนำตนเองในระดับกลางของผู้เรียนคือ ผู้เรียนร่วมมือกับเพื่อนเพื่อให้ข้อมูลป้อนกลับซึ่งกันและกัน ผู้สอนและผู้เรียนมีการปรึกษาหารือกันเกี่ยวกับการประเมินผล

4.4 การนำตนเองในระดับสูงของผู้เรียนคือ ผู้เรียนประเมินตนเอง

4.4.1 บทบาทของผู้สอนในการส่งเสริมการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของผู้เรียน

นักการศึกษาหลายท่านได้กล่าวถึงบทบาทของผู้สอนในการส่งเสริมการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของผู้เรียน ดังนี้

Treffinger (1995: 324) กล่าวถึงบทบาทของผู้สอนในการจัดการเรียนการสอนให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ด้วยการนำตนเองว่า "ผู้สอนต้องมีบทบาทในการนำผู้เรียนก่อนที่ผู้เรียนจะเริ่มนำตนเองได้ โดยการช่วยสร้างทางเลือกที่หลากหลาย เมื่อผู้เรียนสามารถเรียนรู้ด้วยการนำตนเองได้บ้างแล้ว ผู้สอนจึงมีบทบาทเพียง 3 ประการ ได้แก่ แนะนำ ช่วยเหลือ และจัดหาแหล่งความรู้เพื่อสนับสนุน"

Hamilton และ Ghatala (1994: 354) กล่าวว่า "ผู้สอนควรช่วยให้ผู้เรียนมีทางเลือกที่หลากหลาย และมีส่วนร่วมในการตัดสินใจเลือกงานที่เขาจะทำ วิธีการทำงาน ระดับความยากของงาน และวิธีประเมินผล ยิ่งให้ทางเลือกแก่ผู้เรียนมาก โอกาสที่ผู้เรียนจะพัฒนาความรับผิดชอบในการเรียนรู้ก็ยิ่งมาก"

Borich (1992: 288 -289) กล่าวถึงบทบาทของผู้สอนในการส่งเสริมการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง ไว้ดังนี้

1) ผู้สอนสอนให้ผู้เรียนรู้จักใช้กลวิธีคิดในการเรียนรู้

2) ผู้สอนอธิบายให้ผู้เรียนนำกลวิธีในการเรียนไปใช้ในการคิดแก้ปัญหาจริงได้

3) ผู้สอนกระตุ้นผู้เรียนให้กระตือรือร้นที่จะมีส่วนร่วมในการเรียน โดยศึกษาข้อมูลที่ผู้เรียนเสนอ ท้าทายให้ผู้เรียนคิดอย่างอิสระ และคิดวิธีทำความเข้าใจได้ด้วยตนเอง

4) ผู้สอนค่อย ๆ โอนความรับผิดชอบในการเรียนรู้ไปให้ผู้เรียน โดยใช้กิจกรรมต่าง ๆ เช่น การสนทนา การถามตอบ หรือการอภิปราย ซึ่งช่วยให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการคิดที่ซับซ้อนยิ่งขึ้น

5) ผู้สอนตักเตือน และแก้ไขการตอบสนองของผู้เรียนตามโอกาสอันควร

Candy (1991) ได้กล่าวถึงการปฏิบัติของผู้สอนที่จะช่วยส่งเสริมการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของผู้เรียนว่ามี 3 ประการ ดังนี้

1) การให้สิทธิแก่ผู้เรียน ได้แก่ ให้โอกาสในการเลือก และกระทำกิจกรรมด้วยตนเอง

2) การหาแหล่งทรัพยากรเพื่อส่งเสริมการเรียนรู้ เช่น เวลา งบประมาณ แหล่งเรียนรู้

3) การพัฒนาความสามารถทั่วไป และความสามารถในการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของผู้เรียน

Cole และ Chan (1994: 143) ได้กล่าวถึงบทบาทของผู้สอนในการส่งเสริมการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง ไว้ดังนี้

1) การกำหนดโครงร่างของเป้าหมาย ผู้สอนต้องจูงใจโดยให้ทางเลือกที่ตรงกับเนื้อหาและกำหนดกรอบเวลาที่เป้าหมายควรจะบรรลุผล

2) การส่งเสริมให้ผู้เรียนวางแผนกิจกรรมการเรียนรู้ของตนเอง ผู้เรียนจะตอบสนองในระดับสูง ถ้าได้มีส่วนร่วมในการวางแผนกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยตนเอง ผู้สอนอาจส่งเสริมโดยเขียนแผนภูมิการทำงานให้ผู้เรียนดูแล้วลองถามถึงสิ่งที่จะต้องทำในขั้นแรก เปิดโอกาสให้ผู้เรียนอภิปรายจนได้คำตอบแล้วจึงถามขั้นต่อไป เป็นการฝึกกระตุ้นให้ผู้เรียนวางแผนด้วยตนเอง ต่อไปผู้เรียนก็จะทำงานได้

3) การสอนกลวิธีการจัดการส่วนบุคคล ผู้เรียนที่ได้รับการสอนการจัดการเรียนรู้ของตนเอง จะสามารถเรียนรู้ด้วยตนเองได้ดี ผู้สอนอาจให้รายการแหล่งความรู้ต่าง ๆ ให้ผู้เรียนใช้ประกอบในการคัดเลือกแหล่งข้อมูล และจัดการการเรียนรู้ของตนเองได้หลังจากได้รับมอบหมายงาน จากนั้นจึงให้ผู้เรียนจัดการเรียนการสอนของตนเองในครั้งต่อ ๆ ไปอย่างอิสระ

4) การกระตุ้นผู้เรียนให้ประสานกระบวนการต่าง ๆ ที่วางไว้เพื่อบรรลุเป้าหมาย ผู้เรียนที่ได้นำเสนอแผนการเรียนของตนเองกับผู้อื่นจะรู้สึกผูกมัดกับแผนที่ได้นำเสนอไป และเกิดความตระหนักในกระบวนการเรียนรู้ของตนเอง ดังนั้นผู้สอนควรให้โอกาสผู้เรียนอธิบายถึงเหตุผลของตนในการเลือกเป้าหมาย อาจเป็นการเขียนเค้าโครงร่างเสนอ การอธิบายในชั้นเรียนกับเพื่อนในกลุ่มหรือติดไว้ที่ป้ายนิเทศของชั้นเรียน

5) การกระตุ้นให้ผู้เรียนคิดทางเลือกที่หลากหลายเพื่อการบรรลุเป้าหมายที่กำหนด ผู้เรียนที่ได้รับการพัฒนายุทธวิธีที่หลากหลายจะเป็นผู้เรียนที่เรียนได้ดี

6) การจูงใจโดยให้ผู้เรียนมีโอกาสเลือกเนื้อหาที่จะเรียนเอง ผู้เรียนจะได้มีความกระตือรือร้นในการเรียนมากขึ้น

7) การกำหนดให้มีโครงการส่วนบุคคลในขอบเขตเนื้อหาวิชาที่ได้คัดเลือกแล้วเป็นเงื่อนไขในการเรียน ผู้เรียนจะมีโอกาสทำความเข้าใจการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองในขอบเขตของวิชาที่เลือก โครงการส่วนใหญ่ทำให้ผู้เรียนต้องค้นคว้างานที่มีคุณภาพ ซึ่งจะเกิดจากการที่ผู้เรียนวางแผน มีการตักเตือนและประเมินตนเอง

4.4.2 บทบาทของผู้เรียนในการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง

นักการศึกษาหลายท่านได้กล่าวถึงบทบาทของผู้เรียนในการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองดังนี้

Knowles (1975: 18) กล่าวถึงบทบาทของผู้เรียนในการวางแผนการเรียนสำหรับการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง สรุปได้ว่าผู้เรียนจะต้องดำเนินการ ดังนี้

1) การวิเคราะห์ความต้องการของตนเอง
2) การกำหนดจุดมุ่งหมายในการเรียนรู้
3) การกำหนดบุคลากรและสื่อการเรียนที่เกี่ยวข้อง
4) การเลือกและใช้กลวิธีการเรียนรู้ที่เหมาะสม
5) การประเมินผลการเรียนรู้

Brookfield (1984: 61) กล่าวถึงบทบาทของผู้เรียนในการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองไว้ว่า ผู้เรียนเป็นผู้แสวงหาความรู้ โดยกำหนดเป้าหมายที่ชัดเจนในการเรียน ควบคุมกิจกรรมการเรียนของตนทั้งในด้านเนื้อหาและวิธีการเรียน

จากการศึกษาเกี่ยวกับบทบาทของผู้เรียนดังกล่าว สรุปได้ว่า การที่จะเรียนรู้ด้วยการนำตนเองนั้น สิ่งสำคัญที่ผู้เรียนต้องปฏิบัติ คือการจัดการการเรียนรู้ของตนเอง และการแสวงหาความรู้

นักการศึกษาหลายท่านได้กล่าวถึงความหมาย และพฤติกรรมที่แสดงถึงการจัดการการเรียนรู้ และการสืบสอบ ไว้ดังนี้

4.4.2.1 การจัดการการเรียนรู้ (Learning Management)

สิ่งสำคัญที่สุดสำหรับผู้เรียนในการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง คือ การจัดการการเรียนรู้ของตนเอง ซึ่งนักการศึกษาได้กล่าวถึงความหมายของการจัดการการเรียนรู้ไว้ดังนี้

Benson (2001: 76) ได้อธิบายถึงการจัดการการเรียนรู้ไว้ว่า "เป็นการจัดการในด้านการวางแผน การจัดการ และการประเมินผลการเรียนรู้"

Holec (1987: 146) กล่าวไว้สรุปได้ว่า การจัดการการเรียนรู้เป็นการตัดสินใจเรื่องต่าง ๆ ที่จำเป็นในการวางแผนและการดำเนินการเรียนรู้ ดังนี้

1) การเลือกวัตถุประสงค์ กำหนดวัตถุประสงค์ในการเรียนรู้ภาษา
2) การเลือกเนื้อหา เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้
3) การเลือกวิธีการและเทคนิคที่สอดคล้องกับเนื้อหา
4) การประเมินผลการเรียนรู้

จากการศึกษาความหมายของการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองและความหมายของการจัดการการเรียนรู้ สรุปได้ว่า การจัดการการเรียนรู้ตามกระบวนการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง เป็นกระบวนการในการควบคุม จัดเตรียม วางแผน และดำเนินการในแต่ละขั้นตอนของการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง

ผู้วิจัยได้ศึกษาและรวบรวมรายการพฤติกรรมในการจัดการการเรียนรู้ในแต่ละขั้นตอนของกระบวนการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง จากแนวคิดของ Knowles (1975) Tough (1979) Little (1991) Dickinson (1992) Gardner (1996) Gardner และ Miller (1996) Nunan (1999) Pachler (1999) Wenden (2001) และ Hassan (2004) ได้รายการพฤติกรรมของการจัดการการเรียนรู้ในกระบวนการของการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองรวม 23 รายการ ดังนี้

ขั้นที่ 1 การวิเคราะห์ความต้องการจำเป็นในการเรียนรู้ของผู้เรียน
- 1.1 ระบุวิธีที่ใช้ในการแบ่งงานที่จะเรียนเป็นงานย่อย ๆ
- 1.2 จัดทำรายการงานย่อย ๆ (Sub-Tasks) ที่เกี่ยวข้องกับงานที่จะเรียน
- 1.3 ระบุระดับความสามารถทางภาษาของตนที่มีอยู่เกี่ยวกับงานที่จะเรียน
- 1.4 บรรยายถึงความต้องการ ความจำเป็น ความสนใจ และความคาดหวังของตนเองที่มีต่องานที่จะเรียนรู้
- 1.5 เลือกและจัดลำดับงานย่อยที่ต้องการเรียน (Target Need)

ขั้นที่ 2 การจัดการเพื่อกำหนดเป้าหมายของการเรียนรู้
- 2.1 ระบุเป้าหมายของงานย่อยแต่ละงานที่เลือกไว้ (Sub goals)
- 2.2 ระบุระดับความยาก-ง่าย ในการบรรลุแต่ละเป้าหมาย
- 2.3 กำหนดเวลาที่จะทำให้บรรลุแต่ละเป้าหมาย

ขั้นที่ 3 การจัดการเพื่อกำหนดเนื้อหา บุคลากร และแหล่งเรียนรู้

3.1 ระบุข้อมูลหรือความรู้ที่จำเป็นสำหรับงานย่อยแต่ละงาน

3.2 เลือกและระบุหัวเรื่องที่จำเป็นต้องศึกษา ค้นคว้า สำหรับแต่ละงาน

3.3 จัดทำรายการแหล่งเรียนรู้และรายชื่อบุคลากรที่หาได้จากทุกแหล่งสำหรับแต่ละหัวเรื่อง

3.4 เลือกและระบุแหล่งข้อมูลที่จะใช้สำหรับแต่ละหัวเรื่องที่จะศึกษา

ขั้นที่ 4 การจัดการเพื่อกำหนดและเลือกใช้กลวิธีการเรียนรู้

4.1 ระบุกิจกรรมหรือรายการสิ่งที่ต้องทำสำหรับงานย่อยแต่ละงาน

4.2 จัดลำดับกิจกรรมหรือขั้นตอนการทำงานในงานย่อยแต่ละงาน

4.3 ระบุกิจกรรมหรืองานที่ต้องปฏิบัตินอกห้องเรียน

4.4 กำหนดเวลาสำหรับกิจกรรมนอกห้องเรียน

4.5 ระบุวิธีการที่จะใช้ในการศึกษาหรือแสวงหากลวิธีการเรียนรู้

4.6 จัดทำรายชื่อของกลวิธีการเรียนรู้ที่เป็นไปได้สำหรับกิจกรรมหรือการทำงานในแต่ละขั้นตอน

4.7 เลือกและระบุกลวิธีการเรียนรู้ที่จะใช้

ขั้นที่ 5 การจัดการเพื่อการประเมินผลการเรียนรู้

5.1 กำหนดวิธีการประเมินความก้าวหน้าของงานตนเองและการได้ข้อมูลป้อนกลับจากผู้อื่น

5.2 กำหนดแนวทางในการสะท้อนการเรียนรู้ด้วยตนเอง

5.3 บันทึกผลที่เกิดขึ้นจากงานหรือเรื่องที่เรียนรู้ (Task)

5.4 ระบุความถี่หรือเวลาที่จะสะท้อนการเรียนรู้ของตนเอง

จากข้อมูลข้างต้น สรุปได้ว่า การจัดการการเรียนรู้ของผู้เรียนในการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง ประกอบด้วยพฤติกรรมในการวางแผน และการดำเนินการเรียนรู้ตามกระบวนการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง

4.4.2.2 **การสืบสอบ** (Inquiry)

การสืบสอบเป็นองค์ประกอบที่สำคัญของลักษณะการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง นักการศึกษาหลายท่านได้กล่าวถึงความหมายของการสืบสอบและขั้นตอนในการดำเนินการสืบสอบ ไว้ดังนี้

Good (1973: 303) อธิบายความหมายโดยนัยทั่วไปของการสืบสอบไว้ว่า "เป็นวิธีหนึ่งในการศึกษา เพื่อให้ได้มโนทัศน์ใหม่ โดยดำเนินการเพื่อให้ได้ความรู้ที่เป็นไปได้ในกรณีนั้น ๆ"

Wells (1999) ให้ความหมายของการสืบสอบไว้ว่าคือ "การดำเนินการเพื่อแสวงหาคำตอบสำหรับปัญหาต่าง ๆ โดยการใช้คำถามและวิธีการต่าง ๆ ในการค้นคว้าหาความรู้"

นักการศึกษาและหน่วยงานทางการศึกษาได้เสนอขั้นตอนในการดำเนินการสืบสอบไว้ดังนี้

Jacobson และคณะ (1989) กล่าวถึงขั้นตอนการสืบสอบไว้ 4 ขั้นตอน ได้แก่

1) เสนอปัญหา

2) ตั้งสมมติฐาน

3) รวบรวมข้อมูล

4) วิเคราะห์ข้อมูลและสรุปผล

Inquiry group ของ University of Illinois (1998) เสนอขั้นตอนการสืบสอบไว้ 5 ขั้นตอน ได้แก่

1) ตั้งคำถาม

2) สืบสอบ

3) สร้างความรู้ใหม่ จัดกระทำข้อมูลและปรับความรู้ใหม่เข้ากับความรู้เดิม

4) อภิปรายเพื่อแลกเปลี่ยนความรู้หรือสิ่งที่ค้นพบกับบุคคลอื่น

5) สะท้อนและตรวจสอบความเข้าใจ ข้อสรุปหรือคำตอบที่ได้จากการสืบสอบ

Lamb และ Teclehaimanot (2005) เสนอขั้นตอนการสืบสอบไว้ 4 ขั้นตอนดังนี้

1) ตั้งคำถามหรือ ระบุปัญหาที่จะสืบสอบ

2) สำรวจค้นหาและประเมินข้อมูล

3) วิเคราะห์และสังเคราะห์ข้อมูล

4) บอกข้อค้นพบหรือข้อสรุป

จากแนวคิดของนักการศึกษาดังกล่าวข้างต้น สรุปขั้นตอนการสืบสอบได้ 4 ขั้นตอน คือ 1) การตั้งคำถามหรือกำหนดปัญหา 2) การแสวงหาและรวบรวมข้อมูล 3) การวิเคราะห์ข้อมูล 4) การสร้างข้อสรุปหรือความรู้

4.4.3 กลวิธีและเทคนิคสำหรับการส่งเสริมการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง

ความสามารถในการสืบสอบและความสามารถในการจัดการการเรียนรู้เป็นคุณลักษณะที่สำคัญที่จะช่วยส่งเสริมการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของผู้เรียน ซึ่งผู้เชี่ยวชาญหลายท่าน อาทิเช่น Roehler และ Cantlon (1996) Beyer (1997: 172) Borich (2004: 297-326) ได้เสนอกลวิธีและเทคนิคสำหรับผู้สอนใช้ในการส่งเสริมในการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองของผู้เรียนไว้ดังนี้

1) การคิดดัง (Think Aloud) เป็นการแสดงความคิดที่มีอยู่ให้ปรากฏออกมาชัดเจน เช่น ผู้สอนแสดงความคิดเกี่ยวกับการวางแผนการเรียนรู้โดยการพูดดัง ๆ ให้ผู้เรียนได้ยิน

2) การสาธิต เป็นการแสดงตัวอย่างเพื่อเป็นแนวทางการแก้ปัญหาที่ผู้เรียนเผชิญอยู่ รวมถึงการให้ผู้เรียนเกิดการเลียนแบบและสร้างเสริมคุณลักษณะเฉพาะตัวของผู้เรียน

3) การใช้การจัดระบบผังความคิด (Graphic Organizer) เป็นเทคนิคที่จะแสดงให้เห็นภาพของขั้นตอนการคิด เช่น การคิดเกี่ยวกับการใช้กิจกรรมการเรียนรู้และกลวิธีการเรียนรู้ต่าง ๆ ในการเรียนรู้ด้วยตนเอง

4) การสร้างต้นแบบความคิด (Mental Modeling) เป็นเทคนิคที่ช่วยให้ผู้เรียนควบคุมกระบวนการทางความคิดในการจัดกระบวนการเรียนรู้ การวางแผนการเรียนรู้ และการประเมินผลการเรียนรู้ด้วยตนเอง เพื่อให้ผู้เรียนยอมรับความรับผิดชอบการเรียนรู้ของตนเอง เช่น การสร้างต้นแบบความคิดในการวางแผนสำหรับกิจกรรมทางภาษา

5) การสนทนาเกี่ยวกับการเรียนการสอน (Instructional Dialogue) เป็นการสนทนาเพื่อช่วยให้ผู้เรียนสะท้อนความต้องการเกี่ยวกับการเรียน การใช้กลวิธีการเรียนรู้ การหาแหล่งเรียนรู้ การใช้เวลา และการประเมินผลการเรียนรู้

4.5 ประโยชน์และความสำคัญของการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง

นักการศึกษาและผู้เชี่ยวชาญด้านภาษาหลายท่านได้กล่าวถึงประโยชน์และความสำคัญของการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองที่มีต่อผู้เรียนและการพัฒนาความสามารถในการใช้ภาษาต่างประเทศ ไว้ดังนี้

Knowles (1975: 14-15) กล่าวถึงประโยชน์ของการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง ดังนี้

1) บุคคลที่เรียนรู้ด้วยการริเริ่มของตนเองจะเรียนได้มากกว่า ดีกว่า รวมทั้งมีความตั้งใจ มีจุดมุ่งหมายและมีแรงจูงใจสูงกว่า สามารถนำสิ่งที่ได้เรียนรู้ไปใช้ประโยชน์ได้ดีกว่าบุคคลที่เรียนโดยเป็นเพียงผู้รับหรือรอการถ่ายทอดจากผู้สอน

2) การเรียนรู้ด้วยการนำตนเองสอดคล้องกับพัฒนาการทางจิตวิทยาและกระบวนการทางธรรมชาติของบุคคลคือ พัฒนาให้บุคคลบรรลุวุฒิภาวะจากลักษณะหนึ่งไปสู่อีกลักษณะหนึ่ง เช่น พัฒนาจากการต้องการพึ่งพิงผู้อื่นไปสู่ความเป็นตัวของตัวเอง

3) การเรียนรู้ด้วยการนำตนเองทำให้ผู้เรียนมีความรับผิดชอบ

4) การเรียนรู้ด้วยตนเองช่วยให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้ได้อย่างต่อเนื่องตลอดชีวิต

Benson (2001: 62) กล่าวถึงความสำคัญของการเรียนรู้ด้วยการนำตนเองในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ สรุปได้ว่า การให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ภาษาอย่างเป็นธรรมชาติอาจช่วยให้ผู้เรียนสร้างสถานการณ์การเรียนรู้ภาษาที่เป็นธรรมชาติสำหรับตนเอง ซึ่ง Benson เรียกสถานการณ์เช่นนี้ว่า "การเรียนรู้ที่เป็นธรรมชาติด้วยการนำตนเอง (Self-Directed Naturalistic Learning)"

Little (1990: 7- 8) ได้กล่าวถึงความสำคัญของความสามารถในการเรียนรู้ด้วยตนเอง สรุปได้ว่า ผู้เรียนภาษาที่ต้องการเป็นผู้ที่สามารถสื่อสารหรือใช้ภาษาได้อย่างมีประสิทธิภาพต้องมีความสามารถในการเรียนรู้ด้วยตนเอง มีความเป็นอิสระในการเรียนรู้เพียงพอสามารถพึ่งตนเองในการเรียนรู้ได้ในระดับหนึ่ง และมีความเชื่อมั่นในตนเองที่จะใช้ภาษาในบทบาทและในสถานการณ์ต่าง ๆ ได้ การสอนภาษาต่างประเทศจะไม่ประสบผลสำเร็จ ถ้าสอนโดยการบอกหรือแสดงให้ผู้เรียนดู ต้องสร้างสถานการณ์เพื่อให้ผู้เรียนได้เรียนรู้โดยการลงมือปฏิบัติในการสื่อสารกับผู้อื่น เนื่องจากสถานการณ์ในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารมีความหลากหลายมาก การสอนภาษาต่างประเทศที่ผู้สอนเป็นผู้ควบคุมตัวป้อนภาษาแต่เพียงผู้เดียวจะขาดความยืดหยุ่น ความหลากหลาย และความครอบคลุมสถานการณ์ตามสภาพจริงของการใช้ภาษา

นอกจากนี้ นักวิจัยหลายท่านได้ศึกษาการเรียนรู้ด้วยตนเองนอกชั้นเรียนของผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองหรือภาษาต่างประเทศ ดังต่อไปนี้

Nunan (1989, 1991) ศึกษาผู้เรียนจำนวน 44 คน ที่สามารถพัฒนาความสามารถทางภาษาได้ในระดับสูง พบว่า ความสำเร็จส่วนหนึ่งของผู้เรียนทุกคนเป็นผลมาจากการได้รับตัวกระตุ้นทางภาษาจากนอกชั้นเรียน

Littlewood และ Liu (1996) ศึกษาการเรียนภาษาอังกฤษของนักเรียนและนักศึกษาในฮ่องกง พบว่า นักเรียนระดับมัธยมศึกษาและนักศึกษาในมหาวิทยาลัยในฮ่องกงใช้กลวิธีการเรียนรู้ที่หลากหลายในการเรียนรู้นอกชั้นเรียนเพื่อเสริมการเรียนรู้ในชั้นเรียน

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยดังกล่าวข้างต้น สรุปได้ว่า การจัดการเรียนการสอนให้มีสภาพที่เอื้อให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้ด้วยการนำตนเองโดยให้ผู้เรียนสร้างสถานการณ์การเรียนรู้ภาษาที่เป็นธรรมชาติ รับตัวป้อนภาษาที่มีความยืดหยุ่น หลากหลาย และครอบคลุมสถานการณ์ตามสภาพจริงของการใช้ภาษา รวมทั้งได้ลงมือปฏิบัติในการสื่อสารกับผู้อื่นในบริบทที่แตกต่างกัน มีความสำคัญต่อการพัฒนาความสามารถในการใช้ภาษาต่างประเทศของผู้เรียน

5 แนวคิดเกี่ยวกับรูปแบบการเรียนการสอน

การวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ศึกษาความหมาย องค์ประกอบสำคัญของรูปแบบการเรียนการสอน และหลักการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอน เพื่อเป็นแนวทางในการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอน ดังนี้

5.1 ความหมายของรูปแบบการเรียนการสอน

นักการศึกษาหลายท่านได้ให้ความหมายของคำว่า "รูปแบบการเรียนการสอน" ไว้ดังนี้

ทิศนา แขมมณี (2545: 475) ได้ให้คำนิยามของคำว่า รูปแบบการเรียนการสอน ว่าหมายถึง "แบบแผนการดำเนินการสอนที่ได้รับการจัดเป็นระบบ อย่างสัมพันธ์สอดคล้องกับทฤษฎีหลักการเรียนรู้ หรือการสอนที่รูปแบบนั้นยึดถือ และได้รับการพิสูจน์ ทดสอบว่ามีประสิทธิภาพสามารถช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ตามจุดมุ่งหมายเฉพาะของรูปแบบนั้น ๆ โดยทั่วไปแบบแผนการดำเนินการสอนดังกล่าว มักประกอบด้วย ทฤษฎี หลักการที่รูปแบบนั้นยึดถือและกระบวนการสอนที่มีลักษณะเฉพาะอันจะนำผู้เรียนไปสู่จุดมุ่งหมายเฉพาะที่รูปแบบนั้นกำหนดได้ ซึ่งสามารถนำไปใช้เป็นแบบแผนหรือแบบอย่างในการจัดและดำเนินการสอนอื่น ๆ ที่มีจุดมุ่งหมายเฉพาะเช่นเดียวกันได้"

Gunter, Estes และ Schwab (1995: 73) อธิบายเกี่ยวกับความหมายของรูปแบบการเรียนการสอนไว้ว่า "รูปแบบการเรียนการสอนเปรียบเสมือนพิมพ์เขียวหรือต้นแบบที่ประกอบด้วยขั้นตอนการสอนหลัก ๆ ซึ่งจะทำให้เกิดผลตามที่ต้องการ การจัดการเรียนการสอนต้องเรียงตามลำดับขั้นตอนที่เสนอไว้ และรูปแบบการเรียนการสอนแต่ละรูปแบบจะตอบสนองจุดมุ่งหมายเฉพาะอย่างที่แตกต่างกัน"

Anderson (1997: 521) กล่าวไว้ว่า "รูปแบบการเรียนการสอน หมายถึง กระบวนการจัดการเรียนการสอนที่ออกแบบขึ้นเพื่อทำให้เกิดผลการเรียนรู้ที่ต้องการ"

Joyce และ Weil (2000: 6) กล่าวถึงรูปแบบการเรียนการสอน สรุปได้ว่า รูปแบบการเรียนการสอนคือ แผนหรือแบบแผน ที่สามารถใช้เพื่อการสอนในห้องเรียนหรือการสอนเป็นกลุ่มย่อย รูปแบบการเรียนการสอนแต่ละรูปแบบจะให้แนวทางในการออกแบบการเรียนการสอนที่มีเป้าหมายให้ผู้เรียนบรรลุวัตถุประสงค์ที่แตกต่างกัน

จากความหมายของรูปแบบการเรียนการสอนดังกล่าวข้างต้น สรุปได้ว่า รูปแบบการเรียนการสอน หมายถึง แบบแผนการดำเนินการสอนที่ได้รับการจัดเป็นระบบ อย่างสัมพันธ์สอดคล้องกับทฤษฎี หลักการเรียนรู้ หรือการสอนที่รูปแบบนั้นยึดถือ และได้รับการพิสูจน์ ทดสอบว่ามีประสิทธิภาพ สามารถช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ตามจุดมุ่งหมายเฉพาะของรูปแบบนั้น

5.2 องค์ประกอบสำคัญของรูปแบบการเรียนการสอน

ทิศนา แขมมณี (2545: 219 -220) กล่าวว่า รูปแบบการเรียนการสอนจำเป็นต้องมีองค์ประกอบสำคัญ 4 ประการ ได้แก่ (1) ปรัชญา ทฤษฎี หลักการ แนวคิดหรือความเชื่อที่เป็นพื้นฐานของรูปแบบการสอนนั้น (2) การบรรยายและอธิบายสภาพหรือลักษณะของการจัดการเรียนการสอนที่สอดคล้องกับหลักการที่ยึดถือ (3) การจัดระบบ คือ มีการจัดองค์ประกอบและความสัมพันธ์ขององค์ประกอบของระบบให้สามารถนำผู้เรียนไปสู่เป้าหมายของระบบหรือกระบวนการนั้น (4) การอธิบายหรือให้ข้อมูลเกี่ยวกับวิธีสอนและเทคนิคการสอนต่าง ๆ ที่จะช่วยให้กระบวนการเรียนการสอนนั้น ๆ เกิดประสิทธิภาพสูงสุด

Weil, Joyce และ Kluwin (1978: 2) กล่าวว่ารูปแบบการเรียนการสอนประกอบด้วย (1) ทฤษฎีหรือหลักการที่เป็นพื้นฐานของรูปแบบ (2) แนวทางในการออกแบบกิจกรรมการเรียนการสอนและสิ่งแวดล้อมในการเรียนการสอน (3) วิธีสอนและวิธีเรียนที่จะช่วยให้การเรียนการสอนบรรลุวัตถุประสงค์ที่ต้องการ

Anderson (1997: 521-522) กล่าวไว้สรุปได้ว่า องค์ประกอบของรูปแบบการเรียนการสอนประกอบด้วย หลักการ วัตถุประสงค์ และหลักฐานที่แสดงการยอมรับประสิทธิภาพของรูปแบบนั้น

Arends (1997: 7) กล่าวไว้ว่า รูปแบบการเรียนการสอนประกอบด้วยองค์ประกอบ 4 ประการ ได้แก่ 1) หลักการตามทฤษฎีที่ใช้เป็นแนวคิดพื้นฐานในการพัฒนารูปแบบ 2) ผลการเรียนรู้ที่ต้องการ 3) วิธีสอนที่จะทำให้การเรียนการสอนบรรลุวัตถุประสงค์ของรูปแบบ และ 4) สิ่งแวดล้อมในการเรียนการสอนที่จะนำไปสู่ผลการเรียนรู้ที่ต้องการ

จากข้อมูลดังกล่าวข้างต้น สรุปองค์ประกอบที่สำคัญของรูปแบบการเรียนการสอนได้ 3 ประการคือ หลักการ วัตถุประสงค์ และกระบวนการเรียนการสอนของรูปแบบการเรียนการสอน

5.3 การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอน

Joyce และ Weil (1996) ได้เสนอหลักการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอน ไว้ดังนี้

1) รูปแบบการสอนต้องมีทฤษฎีรองรับ เช่น ทฤษฎีด้านจิตวิทยาการเรียนรู้

2) เมื่อพัฒนารูปแบบการสอนแล้ว ก่อนนำไปใช้อย่างแพร่หลาย จะต้องมีการวิจัยเพื่อทดสอบทฤษฎี และตรวจสอบคุณภาพในเชิงการนำไปใช้ในสถานการณ์จริง และนำข้อค้นพบมาปรับปรุงแก้ไขรูปแบบที่พัฒนาขึ้น

3) การพัฒนารูปแบบการสอน อาจออกแบบให้ใช้ได้อย่างกว้างขวางหรือเพื่อวัตถุประสงค์เฉพาะอย่างใดอย่างหนึ่งก็ได้

4) การพัฒนารูปแบบการสอน จะมีจุดมุ่งหมายหลักที่ถือเป็นหลักในการพิจารณาเลือกรูปแบบไปใช้ กล่าวคือ ถ้าผู้ใช้นำรูปแบบการสอนไปใช้ตรงกับจุดมุ่งหมายหลักก็จะทำให้เกิดผลสูงสุด แต่ก็สามารถนำรูปแบบนั้นไปประยุกต์ใช้ในสถานการณ์อื่น ๆ ได้ ถ้าพิจารณาเห็นว่าเหมาะสม แต่ก็อาจได้ผลสำเร็จลดน้อยลงไป

6. หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ

ภาษาต่างประเทศที่เป็นสาระการเรียนรู้พื้นฐานซึ่งกำหนดให้เรียนตลอดหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน คือ ภาษาอังกฤษ และกำหนดสาระที่เป็นองค์ความรู้ของกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ ประกอบด้วย 4 สาระ ดังนี้

สาระที่ 1 ภาษาเพื่อการสื่อสาร

สาระที่ 2 ภาษาและวัฒนธรรม

สาระที่ 3 ภาษากับความสัมพันธ์กับกลุ่มสาระการเรียนรู้อื่น

สาระที่ 4 ภาษากับความสัมพันธ์กับชุมชนและโลก

ในที่นี้จะกล่าวถึงเฉพาะสาระการเรียนรู้และมาตรฐานการเรียนรู้ช่วงชั้นที่ 4 ซึ่งใช้สำหรับเป็นกรอบในการจัดทำแผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้เพื่อใช้ในการทดลองใช้รูปแบบการเรียนการสอนที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น ดังนี้

สาระการเรียนรู้และมาตรฐานการเรียนรู้ช่วงชั้นที่ 4

หลักสูตรการการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 กำหนดสาระการเรียนรู้ไว้ 4 สาระและมาตรฐานการเรียนรู้ 8 ข้อ ซึ่งครอบคลุมทักษะภาษาทั้ง 4 ทักษะ คือ ทักษะการฟัง การพูด การอ่าน และการเขียน ในที่นี้จะกล่าวถึงเฉพาะสาระและมาตรฐานการเรียนรู้ช่วงชั้นที่ 4 ที่เกี่ยวข้องกับทักษะการพูดภาษาอังกฤษ ดังนี้

สาระที่ 1 ภาษาเพื่อการสื่อสาร

มาตรฐาน ต 1.2 มีทักษะในการสื่อสารทางภาษา แลกเปลี่ยนข้อมูล ข่าวสาร และแสดงความรู้สึกและความคิดเห็น โดยใช้เทคโนโลยีและการจัดการที่เหมาะสมเพื่อการเรียนรู้ตลอดชีวิต

1.2.1 ใช้ภาษาตามมารยาททางสังคมเพื่อสร้างความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล และสามารถดำเนินการสื่อสารอย่างต่อเนื่องและเหมาะสมโดยใช้สื่อ เทคโนโลยีที่มีอยู่ในแหล่งเรียนรู้ทั้งในและนอกสถานศึกษา

1.2.2 ใช้ภาษาเพื่อแสดงความคิดเห็น แสดงความต้องการของตน เสนอบริการแก่ผู้อื่น เจรจาต่อรอง และวางแผนในการเรียนโดยใช้สื่อเทคโนโลยีที่มีอยู่ในแหล่งเรียนรู้ทั้งในและนอกสถานศึกษา

1.2.3 ใช้ภาษาเพื่อขอและให้ข้อมูล อธิบาย บรรยาย เปรียบเทียบ แลกเปลี่ยนความรู้เกี่ยวกับเรื่องราวหรือประเด็นปัญหาต่าง ๆ ตลอดจนเหตุการณ์ปัจจุบันในชุมชนและสังคม สร้างองค์ความรู้ โดยใช้ประโยชน์จากสื่อการเรียนทางภาษา และผลจากการฝึกทักษะต่าง ๆ รวมทั้งวางแผนในการเรียนและอาชีพ

1.2.4 ใช้ภาษาเพื่อแสดงความรู้สึกของตนเกี่ยวกับเหตุการณ์ทั้งในอดีต ปัจจุบัน และอนาคต พร้อมทั้งให้เหตุผลโดยใช้ประโยชน์จากสื่อการเรียนทางภาษาและผลจากการฝึกทักษะต่าง ๆ รวมทั้งแสวงหาวิธีการเรียนภาษาต่างประเทศที่เหมาะสมกับตนเอง

มาตรฐาน ต 1.3 เข้าใจกระบวนการพูด การเขียน และสื่อสารข้อมูล ความคิดเห็น และความคิดรวบยอดในเรื่องต่าง ๆ ได้อย่างสร้างสรรค์ มีประสิทธิภาพ และมีสุนทรียภาพ

1.3.1 นำเสนอข้อมูลเรื่องราว รายงานที่เกี่ยวกับประสบการณ์ รวมทั้งเหตุการณ์หรือเรื่องทั่วไป

1.3.2 นำเสนอความคิดเห็นที่มีต่อเหตุการณ์ต่าง ๆ กิจกรรม สินค้าหรือบริการในท้องถิ่นของตนด้วยวิธีการที่หลากหลายได้อย่างสร้างสรรค์ และมีประสิทธิภาพ

สาระที่ 2 ภาษาและวัฒนธรรม

มาตรฐาน ต 2.1 เข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับวัฒนธรรมของเจ้าของภาษาและนำไปใช้ได้อย่างเหมาะสมกับกาลเทศะ

2.1.1 ใช้ภาษาและท่าทางในการสื่อสารได้เหมาะสมกับระดับบุคคล กาลเทศะและวัฒนธรรมของเจ้าของภาษา

2.1.2 แสดงความคิดเห็นต่อวัฒนธรรม ประเพณี ความเชื่อ และความเป็นอยู่ของเจ้าของภาษา

มาตรฐาน ต 2.2 เข้าใจความเหมือนและความแตกต่างระหว่างภาษาและวัฒนธรรมของเจ้าของภาษากับภาษาและวัฒนธรรมไทย และนำมาใช้อย่างมีวิจารณญาณ

2.2.1 เข้าใจความแตกต่างระหว่างภาษาต่างประเทศกับภาษาไทยในเรื่องคำ วลี สำนวน ประโยค และข้อความที่ซับซ้อนยิ่งขึ้นและนำไปใช้อย่างมีวิจารณญาณ

2.2.2 เข้าใจความเหมือนและความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรมของเจ้าของภาษากับของไทยที่มีอิทธิพลต่อการใช้ภาษา และนำไปใช้อย่างมีวิจารณญาณ

สาระที่ 4 ภาษากับความสัมพันธ์กับชุมชนและโลก

มาตรฐาน ต 4.1 สามารถใช้ภาษาต่างประเทศตามสถานการณ์ต่าง ๆ ทั้งในสถานศึกษา ชุมชน และสังคม

4.1.1 ใช้ภาษาต่างประเทศสื่อสารในรูปแบบต่าง ๆ กับบุคคลภายในสถานศึกษา ชุมชน และสังคม

จากสาระและมาตรฐานการเรียนรู้ช่วงชั้นที่ 4 ในส่วนที่เกี่ยวข้องกับทักษะการพูดดังกล่าวข้างต้น สรุปได้ว่า การจัดการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานนั้นต้องมุ่งส่งเสริมและพัฒนาความสามารถของผู้เรียน ดังนี้

1) ความสามารถในการพูดเพื่อสร้างความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล และการพูดเพื่อสื่อสารแลกเปลี่ยนข้อมูล ข่าวสาร ความรู้สึกและความคิดเห็นต่าง ๆ

2) ความสามารถในการใช้ภาษาได้เหมาะสมตามบริบทของสังคมและวัฒนธรรม

3) ส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถสื่อสารได้ทั้งในสถานศึกษาและนอกสถานศึกษา ทั้งในระดับชุมชนและโลก

4) สนับสนุนให้ผู้เรียนวางแผนและแสวงหาวิธีการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับตนเองโดยใช้สื่อเทคโนโลยีที่มีอยู่ในแหล่งเรียนรู้ทั้งในและนอกสถานศึกษา

จากการศึกษาสาระและมาตรฐานการเรียนรู้ช่วงชั้นที่ 4 ในส่วนที่เกี่ยวข้องกับทักษะการพูด ทำให้ได้ข้อมูลสนับสนุนว่า รูปแบบการเรียนการสอนที่พัฒนาขึ้นเพื่อส่งเสริมความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสาร ความสามารถในการสืบสอบและการจัดการการเรียนรู้ โดยอิงทฤษฎีถ้อยความและแนวคิดการเรียนรู้ด้วยการนำตนเอง เป็นรูปแบบการเรียนการสอนสามารถนำมาใช้ในการจัดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษให้บรรลุจุดมุ่งหมายของหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศได้