บทที่ 2
เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การเสนอเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาหลักสูตรภาษาและวัฒนธรรมไทยระดับอนุบาลสำหรับเด็กไทยในโรงเรียนนานาชาติ แบ่งออกเป็น 4 หัวข้อ ดังนี้

1. การพัฒนาหลักสูตร
2. ภาษา
3. วัฒนธรรม
4. ความหลากหลายทางวัฒนธรรม

1. การพัฒนาหลักสูตร

1.1 หลักสูตร

นักการศึกษาหลายท่านได้กำหนดนิยามหรือคำจำกัดความของคำว่า "หลักสูตร" ไว้หลายลักษณะ โดยมีจุดเน้นที่แตกต่างกันไปถึง 8 ประเภท (สงัด อุทรานันท์, 2528) ดังนี้

1.1.1 หลักสูตร คือ รายวิชาหรือเนื้อหาสาระที่ใช้สอน

1.1.2 หลักสูตร คือ มวลประสบการณ์ที่โรงเรียนจัดให้แก่เด็ก

1.1.3 หลักสูตร คือ กิจกรรมการเรียนการสอน

1.1.4 หลักสูตร คือ สิ่งที่สังคมคาดหมายหรือมุ่งหวังจะให้เด็กได้รับ

1.1.5 หลักสูตร คือ สื่อกลาง หรือวิถีทางที่จะนำเด็กไปสู่จุดหมายปลายทาง

1.1.6 หลักสูตร คือ ข้อผูกพันระหว่างนักเรียนกับครูและสิ่งแวดล้อมทางการเรียน

1.1.7 หลักสูตร คือ กระบวนการปฏิสัมพันธ์ระหว่างนักเรียน ครู และสิ่งแวดล้อมทางการเรียน

1.1.8 หลักสูตรในความหมายอื่น

สำหรับประเทศไทยได้มีการกล่าวถึงความหมายของหลักสูตรไว้ในหลักสูตรประถมศึกษา พุทธศักราช 2521 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2533) ว่า หลักสูตร หมายถึงประสบการณ์ทั้งมวลที่โรงเรียนจัดให้กับผู้เรียน ทั้งประสบการณ์ในห้องเรียนและนอกห้องเรียน ทั้งนี้เพื่อให้ผู้เรียนได้รับความรู้และมีทักษะพื้นฐานที่จำเป็น มีลักษณะนิสัยที่ดีในการดำรงชีวิต และการอยู่ร่วมกันอย่างสงบสุข

จากคำนิยามดังกล่าว จึงสรุปได้ว่า หลักสูตร คือ ประสบการณ์ทุกสิ่งที่จัดขึ้นเพื่อให้ผู้เรียนได้พัฒนาไปในแนวทางที่ต้องการ

1.2 การพัฒนาหลักสูตร

สงัด อุทรานันท์ (2528) กล่าวว่า ความหมายของการพัฒนาหลักสูตร อาจมีความหมายได้ 2 ลักษณะ คือ ความหมายแรก หมายถึง การทำหลักสูตรที่มีอยู่แล้วให้ดีขึ้นหรือสมบูรณ์ยิ่งขึ้น และอีกความหมายหนึ่งก็คือเป็นการสร้างหลักสูตรขึ้นมาใหม่ โดยไม่มีหลักสูตรเดิมเป็นพื้นฐานอยู่เลย

จิตรลดา แสงปัญญา (2537) ได้สรุปทฤษฎีและแนวคิดในการพัฒนาหลักสูตรที่สำคัญ ไว้ 3 แนวคิด ดังนี้

1) แนวคิดในการสร้างหลักสูตรของไทเลอร์ (Ralph W. Tyler) ไทเลอร์กำหนดให้เริ่มสร้างหลักสูตรด้วยข้อมูล 3 แหล่ง คือ สังคม ผู้เรียน และผู้เชี่ยวชาญในเนื้อหาวิชา เพื่อกำหนดเป็นจุดมุ่งหมายชั่วคราว เพื่อปรับเปลี่ยนให้เป็นจุดมุ่งหมายที่ต้องการอย่างแท้จริง แล้วจึงจัดประสบการณ์การเรียนรู้และการประเมินผลการจัดการเรียนการสอนตามลำดับ

2) แนวคิดในการสร้างหลักสูตรของทาบา (Hilda Taba) ทาบาได้ปรับปรุงและขยายแนวคิดของไทเลอร์เพื่อใช้เป็นแนวทางในการสร้างหลักสูตร โดยเสนอแนวทางการสร้างเป็น 4 องค์ประกอบสัมพันธ์กันดังนี้

- กำหนดจุดประสงค์ แยกเป็น จุดมุ่งหมายทางการศึกษา จุดมุ่งหมายของโรงเรียน และจุดประสงค์ของการเรียนการสอน

- กำหนดประสบการณ์การเรียนรู้ การกำหนดประสบการณ์นั้น พิจารณาในแง่ของธรรมชาติของความรู้และพัฒนาการของผู้เรียน

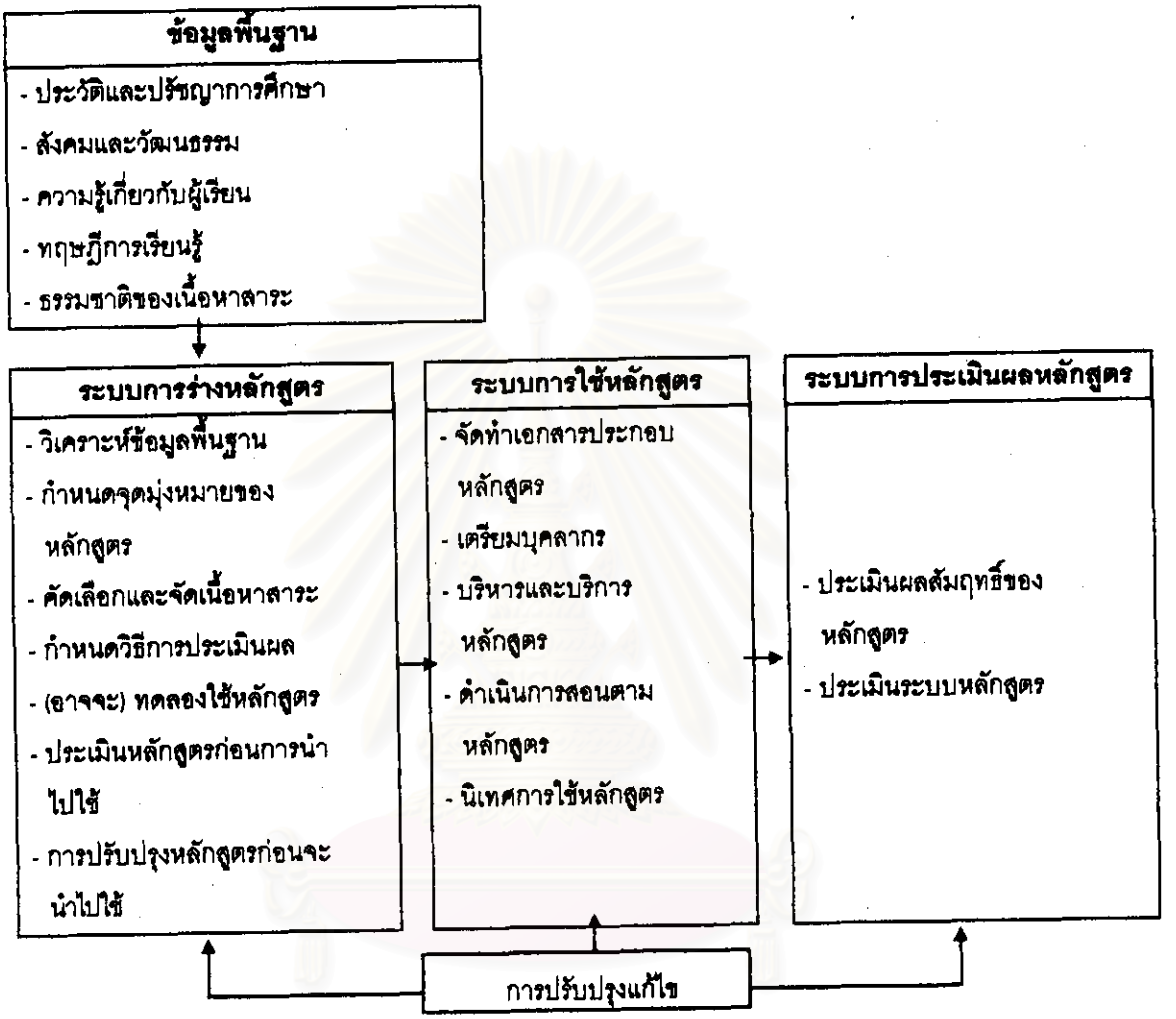
- การกำหนดรูปแบบและการจัดหลักสูตร ต้องพิจารณาถึงความต่อเนื่อง และการบูรณาการการเรียนรู้ ตลอดจนปัจจัยต่างๆ ที่เกี่ยวข้อง เช่น สภาพแวดล้อม บุคลากร

- การจัดลำดับเนื้อหา เพื่อให้เนื้อหาแต่ละส่วนสัมพันธ์ต่อเนื่องเป็นลำดับขั้น

3) แนวคิดในการสร้างหลักสูตรของ เซเลอร์ อเล็กซานเดอร์ และลิวิส(J. Galen Saylor, William M. Alexander and Arther J. Lewis) เซเลอร์และคณะเสนอให้เริ่มสร้างหลักสูตรด้วยการกำหนดเป้าหมายและจุดประสงค์ ต่อจากนั้นจะดำเนินการจัดทำหลักสูตร โดยเลือกรูปแบบหลักสูตรที่สอดคล้องกับเป้าหมาย จุดประสงค์ ลักษณะผู้เรียน ลักษณะสังคม และข้อกำหนดทางการเมืองและสังคม เมื่อจัดทำหลักสูตรแล้วจึงนำหลักสูตรไปใช้โดยให้ข้อเสนอแนะแก่ครูในการเลือกใช้วิธีสอนและสื่อการสอนที่เหมาะสม ขั้นตอนสุดท้ายในการสร้างหลักสูตร ได้แก่

การประเมินผล ซึ่งแยกเป็นการประเมินผลความก้าวหน้าของผู้เรียน และการประเมินหลักสูตร แล้วนำข้อมูลที่ได้ไปปรับปรุงหลักสูตรต่อไป

สงัด อุทรานันท์ (2528) ได้เสนอแผนภูมิแสดงระบบการพัฒนาหลักสูตรไว้ ดังนี้



แผนภูมินี้แสดงให้เห็นถึงความสัมพันธ์ของระบบย่อยในระบบการพัฒนาหลักสูตร ซึ่งประกอบด้วยระบบการร่างหลักสูตร ระบบการใช้หลักสูตร และระบบการประเมินผลหลักสูตร โดยได้จัดลำดับขั้นตอนของการพัฒนาหลักสูตรไว้ดังนี้ คือ

1) การวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน

2) การกำหนดจุดมุ่งหมาย

3) การคัดเลือกและจัดเนื้อหาสาระ

4) การกำหนดมาตรการวัดและประเมินผล

5) การนำหลักสูตรไปใช้

6) การประเมินการใช้หลักสูตร

7) การปรับปรุงแก้ไขหลักสูตร

1.3 องค์ประกอบของหลักสูตร

จากการศึกษาเอกสารเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตร พบว่า หลักสูตรโดยทั่วไปจะประกอบด้วย จุดมุ่งหมาย การเลือกและจัดเนื้อหาสาระ กระบวนการเรียนการสอน และการประเมินผล

แนวคิดในการกำหนดองค์ประกอบต่างๆ ของหลักสูตรมีดังนี้

1.3.1 จุดมุ่งหมาย คำว่าจุดมุ่งหมายทางการศึกษา มีผู้ใช้คำศัพท์ต่างกันหลายคำ ทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ซึ่งบางแห่งใช้ไม่ตรงกันก่อให้เกิดความสับสน จากการศึกษาพบว่า สงัด อุทรานันท์ (2528) ได้จำแนกจุดมุ่งหมายตามระดับและขอบเขตการใช้ จากระดับกว้างไปสู่ระดับที่แคบเฉพาะเจาะจง สรุปได้ดังนี้

จุดมุ่งหมายระดับชาติ คำศัพท์ที่ใช้คือ จุดหมาย หรือ จุดมุ่งหมาย (Aim) และเป้าหมาย (Goal) เป็นนโยบายการศึกษาของรัฐบาล แผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ แผนการศึกษาแห่งชาติ แผนพัฒนาการศึกษา

จุดมุ่งหมายระดับสถาบัน คำศัพท์ที่ใช้คือ ความมุ่งหมาย (Purpose) เป้าหมาย (Target) เช่น ความมุ่งหมายของสถาบันการศึกษา เป้าหมายของโครงการ

จุดมุ่งหมายระดับหลักสูตร คำศัพท์ที่ใช้คือ จุดมุ่งหมายทั่วไป (General Objectives) จุดมุ่งหมายเฉพาะ (Specific Objectives) เช่น จุดมุ่งหมายทั่วไป หรือจุดประสงค์ทั่วไปของหลักสูตร จุดมุ่งหมายเฉพาะกลุ่มวิชา หรือวิชา

จุดมุ่งหมายระดับการเรียนการสอน คำศัพท์ที่ใช้คือ จุดประสงค์การเรียนการสอน (Instructional Objectives) ส่วนมากนิยมเขียนในลักษณะของจุดมุ่งหมายเชิงพฤติกรรม

ดังนั้น ในการพัฒนาหลักสูตรภาษาและวัฒนธรรมไทยระดับอนุบาลสำหรับเด็กไทยในโรงเรียนนานาชาติ จึงจำเป็นต้องกำหนดจุดมุ่งหมายระดับหลักสูตร โดยได้ศึกษาแนวคิดเกี่ยวกับจุดมุ่งหมาย องค์ประกอบของจุดมุ่งหมาย และการจัดแบ่งประเภทของจุดมุ่งหมายจากนักทฤษฎีด้านหลักสูตรหลายท่าน ได้สาระสำคัญ ดังนี้

ด้านระดับของจุดมุ่งหมาย แบ่งออกเป็น 2 ลักษณะ คือ

1) จุดมุ่งหมายทั่วไป เป็นจุดมุ่งหมายที่กล่าวไว้อย่างกว้างๆ ค่อนข้างเป็นลักษณะของปรัชญา และเน้นที่คุณค่ามากกว่าการเน้นทางด้านจิตวิทยาหรือการเรียนการสอน

2) จุดมุ่งหมายเฉพาะ เป็นจุดมุ่งหมายที่เน้นการประยุกต์ใช้มากกว่าที่จะกล่าวอย่างกว้างๆ ในเชิงปรัชญา มีลักษณะเป็นข้อความที่ชัดเจน อธิบายสิ่งที่นักเรียนคิด กระทำ และรู้สึก หลังจากมีประสบการณ์การเรียนรู้ในสิ่งนั้น

ด้านการจัดแบ่งประเภทของจุดมุ่งหมาย มีผู้จัดแบ่งไว้ดังนี้

บลูมและคณะ (Bloom,1956) แบ่งจุดมุ่งหมายทางการศึกษาออกเป็น 3 กลุ่ม คือ

1) ด้านความรู้ความเข้าใจ มี 6 ระดับ ได้แก่

(1) ความรู้ (knowledge)

(2) ความเข้าใจ (comprehensive)

(3) การนำไปใช้ (application)

(4) การวิเคราะห์ (analysis)

(5) การสังเคราะห์ (synthesis)

(6) การประเมิน (evaluation)

2) ด้านเจตคติ มี 5 ระดับ ได้แก่

(1) การเรียนรู้ (receiving)

(2) การตอบสนอง(responding)

(3) การตีค่า (valuing)

(4) การจัดระบบความคิด (organizing)

(5) การแสดงออก (characterizing)

3) ด้านทักษะ มี 4 ระดับ ได้แก่

(1) การสังเกต (observing)

(2) การทำตามแบบ (imitating)

(3) การปฏิบัติ (practicing)

(4) การปรับปรุงแก้ไข (adapting)

กาเย่ และบริกส์ (Gagne and Briggs, 1974) ได้แบ่งจุดมุ่งหมายไว้ ดังนี้

(1) ทักษะทางสติปัญญา (Intellectual Skills) เป็นความสามารถในการเข้าใจสิ่งแวดล้อม

(2) วิธีการคิด (Cognitive Strategies)ได้แก่ความสามารถในการแก้ปัญหา

(3) ข้อมูลทางภาษา (Verbal Information) ได้แก่ ข้อมูลเกี่ยวกับข้อเท็จจริงต่างๆ

(4) ทักษะทางกาย (Motor Skills)ได้แก่ ความสามารถในการเคลื่อนไหวร่างกาย

(5) ทัศนคติ (Attitude)

ทาบา (Taba,1962) ได้แบ่งจุดประสงค์ของหลักสูตรออกเป็น 5 ด้าน คือ

(1) ด้านความรู้ ข้อเท็จจริง ความคิดและมโนมติ

(2) ด้านความคิดเชิงวิพากษ์วิจารณ์

(3) ด้านค่านิยมและเจตคติ

(4) ด้านความสำนึกในฐานะสมาชิกของสังคม

(5) ด้านทักษะต่างๆ

1.3.2 การเลือกและจัดเนื้อหาสาระ เนื้อหาวิชาหรือมวลประสบการณ์การเรียนรู้เป็นส่วนประกอบที่จำเป็นรองไปจากจุดมุ่งหมายของหลักสูตร เนื่องจากเนื้อหาสาระและประสบการณ์การเรียนรู้ จะเป็นสื่อกลางที่จะพาผู้เรียนไปสู่จุดมุ่งหมายของหลักสูตร

สมิธ สแตนเลย์ และชอร์ (Smith, Stanley and Shore,1957) ได้ตั้งคำถามเพื่อเป็นแนวทางในการเลือกเนื้อหาวิชาไว้ 5 ข้อ คือ

1) เนื้อหาวิชาที่เลือกมานั้นมีความสำคัญต่อความรู้ในสาขาวิชานั้นๆ อย่างไร

2) เนื้อหาวิชาที่เลือกมานั้นช่วยให้ชีวิตอยู่รอดหรือไม่

3) เนื้อหาวิชาที่เลือกมานั้นเป็นประโยชน์หรือไม่

4) เนื้อหาวิชาที่เลือกมานั้นตรงต่อความสนใจของผู้เรียนหรือไม่

5) เนื้อหาวิชาที่เลือกมานั้นช่วยพัฒนาระบอบประชาธิปไตยในสังคมหรือไม่

ทาบา (Taba, 1962) ได้กำหนดเกณฑ์ในการเลือกเนื้อหาวิชาไว้ 6 ข้อ คือ

1) มีเนื้อหาที่ถูกต้องและเชื่อถือได้

2) มีสัดส่วนที่สมดุลระหว่างความกว้างและความลึกของเนื้อหา

3) มีความสอดคล้องกับสภาพความเป็นจริงของสังคม

4) ครอบคลุมจุดประสงค์ของหลักสูตร

5) ตอบสนองต่อความสามารถในการเรียนรู้และปรับตัวของผู้เรียน

6) เหมาะสมต่อความต้องการที่จำเป็นและความสนใจของผู้เรียน

สงัด อุทรานันท์ (2528) ระบุเกี่ยวกับเกณฑ์ในการคัดเลือกเนื้อหา ซึ่งเป็นที่ยอมรับกันอย่างกว้างขวาง ได้แก่

1) เกณฑ์ความสำคัญ (Criterion of Significance)

2) เกณฑ์ความเป็นประโยชน์ (Criterion of Utility)

3) เกณฑ์ความสนใจ (Criterion of Learners Interests)

4) เกณฑ์พัฒนาการของมนุษย์ (Criterion of Human Development)

ใจทิพย์ เชื้อรัตนพงษ์ (2537) ได้สรุปหลักเกณฑ์ที่สำคัญในการเลือกเนื้อหาดังนี้

1) มีความสำคัญต่อการเรียนรู้(Significance)

2) มีความเชื่อถือได้ (Validity)

3) มีความน่าสนใจ(Interest)

4) เป็นสิ่งที่เรียนรู้ได้(Learnability)

5) เป็นสิ่งที่เป็นประโยชน์แก่ผู้เรียน(Usefulness)

6) เป็นสิ่งที่สามารถจัดให้กับผู้เรียนได้ (Feasibility)

ดังนั้นในการคัดเลือกเนื้อหาที่เหมาะสมที่จะนำมาใช้ในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนตามหลักสูตร จึงจำเป็นต้องคำนึงถึงเกณฑ์ดังกล่าว

1.3.3 กระบวนการเรียนการสอน

การเรียนการสอนเป็นเรื่องสำคัญ ควบคู่ไปกับหลักสูตร เพราะหลักสูตรคือแนวคิดในการวางแผนการจัดการศึกษา ส่วนการเรียนการสอนคือการนำหลักสูตรไปใช้ให้เกิดประสิทธิภาพตามแนวคิดที่วางไว้ และการเรียนการสอนจะได้ผลเพียงใดนั้นขึ้นอยู่กับการวางแผนในการจัดรูปแบบและการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน รวมถึงการกำหนดการใช้สื่อการสอนที่จะช่วยให้การจัดกิจกรรมการเรียนการสอนนั้นๆ บรรลุจุดมุ่งหมายที่วางไว้ (จิตรลดา แสงปัญญา, 2537)

การนำหลักสูตรไปสู่ผู้เรียนนั้น ต้องผ่านผู้เกี่ยวข้องและกระบวนการหลายระดับ งานที่เกี่ยวข้องกับการนำหลักสูตรไปใช้ มี 3 ลักษณะ (สมลักษณ์ สุเมธ, 2539)

1) งานบริหารและบริการหลักสูตร บุคคลที่เกี่ยวข้องกับการใช้หลักสูตรในขั้นนี้ได้แก่ คณะพัฒนาหลักสูตร หน่วยงานบริหารทั้งส่วนกลาง ส่วนท้องถิ่น และโรงเรียน ซึ่งทำหน้าที่ดำเนินการต่างๆ ในด้านการบริหารและการให้บริการในการนำหลักสูตรไปใช้

2) งานดำเนินการเรียนการสอนตามหลักสูตร ประกอบด้วยกิจกรรมดังนี้ คือ การปรับปรุงหลักสูตรให้สอดคล้องกับสภาพท้องถิ่น การจัดทำแผนการสอน และการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน

3) งานสนับสนุนและส่งเสริมการใช้หลักสูตร

ดังนั้นการที่จะนำหลักสูตรภาษาและวัฒนธรรมไทยไปใช้เพื่อพัฒนาผู้เรียนให้มีประสิทธิภาพตรงตามจุดมุ่งหมายของหลักสูตรที่ตั้งไว้ จึงจำเป็นต้องมีการเตรียมการเกี่ยวกับงานลักษณะต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับการนำหลักสูตรไปใช้

1.3.4 การประเมินผล

ทาบา (Taba,1962) กล่าวว่า การประเมินผลหลักสูตร กระทำขึ้นเพื่อศึกษากระบวนการต่างๆ ที่กำหนดไว้ว่า มีการเปลี่ยนแปลงใดบ้างที่สอดคล้อง หรือขัดแย้งกับวัตถุประสงค์ทางการศึกษา ซึ่งการประเมินดังกล่าวจะครอบคลุมเนื้อหาทั้งหมดของหลักสูตรและกระบวนการต่างๆ ที่เกี่ยวข้อง ซึ่งได้แก่ จุดประสงค์ขอบเขตของเนื้อหาสาระ คุณภาพของผู้บริหารและผู้ใช้หลักสูตร สมรรถภาพของผู้เรียน ความสัมพันธ์ของวิชาต่างๆ การใช้สื่อและวัสดุการสอน ฯลฯ

สิ่งที่ควรคำนึงถึงในการประเมินหลักสูตร มีดังนี้

1.3.4.1 จุดมุ่งหมายในการประเมิน

ทิศนา แขมมณี (2537) อธิบายว่า จุดมุ่งหมายของการประเมินหลักสูตร คือ

1) เพื่อหาคุณค่าของหลักสูตรนั้น โดยดูว่าหลักสูตรที่จัดขึ้นสามารถตอบสนองตามวัตถุประสงค์ที่หลักสูตรนั้นต้องการหรือไม่

2) เพื่อตัดสินว่า การวางเค้าโครงและรูประบบของหลักสูตร ตลอดจนการบริหารงานและการสอนตามหลักสูตรเป็นไปในทางที่ถูกต้องแล้วหรือไม่

3) เพื่อวัดผลดูว่า ผลผลิต คือผู้เรียนนั้นเป็นอย่างไร

วิชัย วงษ์ใหญ่ (2537) กล่าวว่า จุดมุ่งหมายของการประเมินหลักสูตรที่ปฏิบัติกันมี 2 ประการ คือ

1) การประเมินเพื่อการปรับปรุงหลักสูตร คือ การประเมินในระหว่างการปฏิบัติงานพัฒนาหลักสูตร มีวัตถุประสงค์เพื่อใช้ผลการประเมินนั้นให้เป็นประโยชน์ในการปรับปรุงเปลี่ยนแปลงหลักสูตร

2) การประเมินผลเพื่อสรุปว่าคุณค่าของการพัฒนาหลักสูตรมีความเหมาะสมหรือไม่ หลักสูตรได้สนองความต้องการของผู้เรียน ของสังคมเพียงใด ควรจะใช้ได้ต่อไปหรือควรจะยกเลิกทั้งหมด หรืออาจจะยกเลิกบางส่วนและปรับแก้ในส่วนใด

1.3.4.2 ขอบเขตของการประเมิน โดยทั่วไปได้ยอมรับกันว่า การประเมินหลักสูตรควรทำให้ครอบคลุมระบบของหลักสูตรทั้งหมด และควรประเมินให้ต่อเนื่องกัน

สงัด อุทรานันท์ (2528) ระบุว่า การประเมินหลักสูตรประกอบด้วยการประเมินสิ่งต่อไปนี้

1) การประเมินเอกสารหลักสูตร ซึ่งเป็นการตรวจสอบคุณภาพของหลักสูตร

2) การประเมินการใช้หลักสูตร เป็นการตรวจสอบว่าหลักสูตรสามารถนำไปใช้ได้ดีในสถานการณ์จริงเพียงใด

3) การประเมินสัมฤทธิผลของหลักสูตร โดยทั่วไปจะดำเนินการหลังจากได้มีผู้สำเร็จการศึกษาจากหลักสูตรไปแล้ว

4) การประเมินระบบหลักสูตร ซึ่งเป็นการประเมินหลักสูตรในลักษณะที่มีความสมบูรณ์และสลับซับซ้อนมาก

1.3.4.3 ระยะเวลาในการประเมินหลักสูตร นักออกแบบหรือนักพัฒนาหลักสูตรควรกำหนดแผนในการประเมินหลักสูตรไว้ 2 ระยะ คือ

ระยะที่ 1 การประเมินหลักสูตรก่อนการนำหลักสูตรไปใช้ โดยเมื่อสร้างหลักสูตรเสร็จแล้ว ผู้สร้างหลักสูตรจะประเมินหลักสูตรดูว่าสามารถใช้ได้ดีหรือไม่ เพียงใด

ระยะที่ 2 การประเมินหลักสูตรหลังจากการนำหลักสูตรไปใช้ โดยเมื่อนำหลักสูตรที่สร้างเสร็จแล้วไปทดลองใช้ระยะหนึ่ง ควรจะประเมินดูว่าหลักสูตรที่นำไปใช้นั้นได้ผลเพียงใด เพื่อที่จะตัดสินใจว่าควรใช้หลักสูตรนั้นต่อไปหรือไม่ หรือควรปรับปรุงเปลี่ยนแปลงอย่างไร

1.3.4.4 รูปแบบในการประเมิน มีผู้เสนอรูปแบบในการประเมินหลักสูตรไว้หลายรูปแบบ เซเลอร์ อเล็กซานเดอร์ และเลวิส (Saylor, Alexander and Lewis,1981) ได้จำแนกออกเป็น 3 กลุ่ม ดังนี้

1) รูปแบบที่เน้นจุดมุ่งหมายเชิงพฤติกรรม (Behavioral Objectives Model) รูปแบบนี้เน้นจุดมุ่งหมายเป็นหลักในการประเมิน ในทัศนะของไทเลอร์นั้น การศึกษาก็

หอสมุดกลาง สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

คือการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม ดังนั้น การประเมิน จึงเป็นการประเมินว่ามีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมเกิดขึ้นหรือไม่ องค์ประกอบของการประเมินจึงประกอบด้วย การระบุจุดมุ่งหมายทางการศึกษาที่ต้องการ การจัดการเรียนการสอน และประสบการณ์การเรียนรู้เพื่อให้ผู้เรียนเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม และการประเมินผลสัมฤทธิ์ เพื่อดูว่าผู้เรียนบรรลุจุดมุ่งหมายทางการศึกษาที่กำหนดไว้หรือไม่ รูปแบบการประเมินของไทเลอร์ จึงเป็นการประเมินผลสรุป (Summative Evaluation)

2) รูปแบบที่เน้นการตัดสินใจ (Decision-Making Model) เป็นรูปแบบที่เน้นการประเมินเพื่อปรับปรุง (Formative Evaluation) รูปแบบการประเมินที่จัดอยู่ในกลุ่มนี้ได้แก่ รูปแบบการประเมินที่เสนอโดยคณะกรรมการประเมินผลการศึกษาแห่งชาติ ของสหรัฐอเมริกา (The Phi Delta Kappa National Study Committee on Evaluation)รูปแบบนี้มีชื่อย่อว่า CIPP MODEL และรูปแบบของโพรวัส (Provus'Discrepancy Evaluation Model)

คณะกรรมการประเมินผลการศึกษาแห่งชาติ ของสหรัฐอเมริกา ซึ่งนำโดย สตัฟเฟิลบีม (Stufflebeam) ได้กำหนดหลักการสำคัญในการประเมินหลักสูตร โดยมุ่งประเมินสถานการณ์ต่างๆ ของหลักสูตร 4 ส่วน คือ

(1) การประเมินบริบท (Context) ได้แก่ สภาพแวดล้อม วัฒนธรรม สิ่งแวดล้อม และความต้องการของคนในชุมชน แนวคิดและปรัชญาในการจัดการศึกษาต่างๆ ซึ่งบริบทเหล่านี้จะนำไปสู่การกำหนดจุดมุ่งหมายของหลักสูตร

(2) การประเมินปัจจัยตัวป้อน (Input) ได้แก่ ปัจจัยต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับการนำหลักสูตรไปใช้ เช่น ความพร้อมของครู ผู้บริหาร อาคารสถานที่ งบประมาณ สื่อและอุปกรณ์ต่างๆ ฯลฯ

(3) การประเมินกระบวนการ (Process) ได้แก่ กระบวนการนำหลักสูตรไปใช้ ซึ่งจะครอบคลุมการบริหารหลักสูตร กระบวนการสอนของครู กระบวนการเรียนรู้ของนักเรียน ฯลฯ

(4) การประเมินผลผลิต (Product) หมายถึง ผลที่เกิดจากการนำหลักสูตรไปสู่การเรียนการสอน ซึ่งเกิดขึ้นกับผู้เรียนและการปฏิบัติงานในโรงเรียน ทั้งนี้โดยนำไปเปรียบเทียบกับเป้าหมายของหลักสูตรหรือความคาดหวังของสังคม ซึ่งจะทำให้ทราบว่าหลักสูตรบรรลุผลตามหลักการและจุดมุ่งหมายมากน้อยเพียงใด

และมีรูปแบบการประเมินที่มีส่วนสัมพันธ์กับรูปแบบของสตัฟเฟิลบีม ซึ่งเสนอโดยโพรวัส (Provus)โดยเสนอขั้นตอนในการดำเนินการ 5 ขั้น ได้แก่

(1) ตั้งเกณฑ์มาตรฐานของสิ่งที่ต้องการวัด (Standard)

(2) รวบรวมผลการปฏิบัติงาน(Performance)

(3) เปรียบเทียบผลการปฏิบัติกับเกณฑ์มาตรฐานที่กำหนดไว้ (Criterion)

(4) จำแนกความแตกต่างระหว่างเกณฑ์มาตรฐานกับผลการปฏิบัติ (Discrepancy)

(5) ทำการตัดสินใจ (Decision Making)

กระบวนการประเมินที่โพรวัสเสนอนี้ จะช่วยให้มีการประเมินโครงการเป็นระยะๆ เมื่อพบส่วนใดที่บกพร่องจะได้ดำเนินการปรับปรุงแก้ไขก่อนที่จะเริ่มงานในขั้นตอนต่อไป

3) รูปแบบที่ไม่ประเมินเป้าหมาย (Goal-Free Evaluation Model) รูปแบบนี้เสนอโดย สครีเวน (Scriven) ซึ่งมีความเห็นว่านักประเมินผลมักโน้มเอียงไปสู่เป้าหมายที่นักพัฒนาหลักสูตรกำหนดไว้ ทำให้การประเมินมีอคติ จึงไม่ควรสนใจเป้าหมายทางการศึกษาที่นักพัฒนาหลักสูตรกำหนดขึ้น แต่สนใจผลกระทบที่เกิดขึ้นจากโครงการนั้น ว่าเป็นความต้องการที่แท้จริงหรือไม่ ฉะนั้นนักประเมินผลจึงใช้วิธีการสังเกตผลที่เกิดขึ้นอย่างรอบด้าน ข้อมูลที่ใช้เป็นข้อมูลเชิงคุณภาพที่ได้จากการสังเกตอย่างไม่มีอคติ รูปแบบนี้จัดเป็นรูปแบบการประเมินผลสรุป(Summative Evaluation)

4) รูปแบบการประเมินเพื่อรับรองคุณภาพ (Accreditation Model) ซึ่งใช้ในการประเมินเพื่อรับรองหรือยอมรับโครงการที่สถาบันจัดขึ้น หรือใช้ในการประเมินผลนักเรียนเพื่อรับเข้าศึกษาต่อในสถาบัน รูปแบบนี้ใช้ผู้ที่มีความรู้ความเชี่ยวชาญ หรือผู้มีประสบการณ์ในเรื่องที่ประเมินในรูปของคณะกรรมการตัดสิน โดยมีขั้นตอนการดำเนินงานดังนี้ คณะกรรมการตัดสินตั้งเกณฑ์เกี่ยวกับองค์ประกอบของการประเมิน เปรียบเทียบผลการปฏิบัติขององค์ประกอบกับมาตรฐานที่ตั้งไว้ แล้วตัดสินใจยอมรับหรือไม่ยอมรับโครงการ ประสิทธิภาพของการประเมินรูปแบบนี้ขึ้นอยู่กับคุณภาพของมาตรฐานหรือเกณฑ์ และความเที่ยงตรงในการพิจารณาของคณะกรรมการ

5) รูปแบบที่เน้นการตอบสนอง (Responsive Model) ผู้ริเริ่มใช้รูปแบบการประเมินผลนี้ คือ สเตค (Stake) โดยกล่าวถึงลักษณะของรูปแบบการประเมินว่า มีลักษณะที่เน้นกระบวนการมากกว่าจุดมุ่งหมาย ตอบสนองความต้องการของผู้เรียน และพิจารณาความแตกต่างของสภาพก่อนและหลังการดำเนินงาน โดยใช้ข้อมูลต่อไปนี้

(1) สิ่งที่มีมาก่อน

(2) กระบวนการในการสอน

(3) ผลที่เกิดขึ้น

วิธีการประเมินตามแนวนี้จะเน้นการรวบรวมข้อมูลจากองค์ประกอบทั้ง 3 ส่วน เพื่อใช้ในการอธิบายและตัดสินใจ ข้อมูลที่ใช้แบ่งเป็น ข้อมูลเชิงบรรยาย (Descriptive) และข้อมูลเชิงตัดสินใจ(Judgemental)

ในการพิจารณาเลือกรูปแบบในการประเมินหลักสูตร นักพัฒนาหลักสูตรต้องพิจารณาอย่างถี่ถ้วน เพื่อใช้รูปแบบการประเมินให้เหมาะสมกับจุดมุ่งหมายในการประเมิน สงัด อุทรานันท์ (2528) เสนอว่า ผู้ประเมินหลักสูตรควรใช้แนวคิดในการประเมินหลักสูตรในรูปแบบต่างๆ มาผสมผสานกัน เพราะการใช้เฉพาะรูปแบบใดรูปแบบหนึ่ง อาจทำให้เกิดจุดบกพร่องในการประเมินขึ้นได้

2. ภาษา

2.1 ภาษาไทย

2.1.1 ความหมายของภาษาไทย

ภาษา มาจาก ภาษ ในภาษาสันสกฤต ในภาษาบาลีใช้คำว่า ภาส แปลว่า พูด บอก พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถานให้คำนิยามว่า ภาษาคือเสียงหรือกิริยาอาการที่ทำความเข้าใจกันได้ คำพูด ถ้อยคำที่ใช้กันโดยปริยาย หมายถึง คนหรือชาติที่พูดภาษานั้น ๆ เช่น นุ่งห่มหรือแต่งตัวตามภาษา หรือหมายความว่า มีความรู้ ความเข้าใจ

ภาษา คือ การเปล่งเสียงหรือการขีดเขียนสัญลักษณ์ต่างๆ ที่คนในสังคมหนึ่งๆ กำหนดขึ้น เรียนรู้และใช้เพื่อสื่อสาร ความคิด ความรู้สึก ความปรารถนา และใช้ในการประกอบกิจการต่างๆ ร่วมกัน คนที่ใช้ภาษาเดียวกันจึงสามารถแลกเปลี่ยนความคิดเห็นและประสบการณ์ซึ่งกันและกันได้อย่างลึกซึ้งและกว้างขวาง ภาษาช่วยให้คนสามารถรวมกันเป็นกลุ่มและสังคมที่มีแบบแผน มีการร่วมมือกันในกิจกรรมต่างๆ และภาษาทำให้สังคมสามารถควบคุมการกระทำและความคิดของคนได้ นอกจากนี้ การสื่อความหมายโดยใช้ภาษายังเป็นกลไกสำคัญในการถ่ายทอดทางสังคมและวัฒนธรรมแก่ชนรุ่นหลังอีกด้วย (สุจริต เพียรชอบ, 2531)

2.1.2 คุณค่าและความสำคัญของภาษาไทย

สุจริต เพียรชอบ (2531) ได้กล่าวถึงคุณค่าและความสำคัญของภาษาไทยไว้ดังนี้

1) ภาษาไทยเป็นภาษาประจำชาติ ใช้ในการติดต่อสื่อสารในชีวิตประจำวันของคนไทยทั้งชาติ ทั้งที่ใช้ติดต่อสื่อสารกันธรรมดาและเป็นภาษาราชการ

2) ภาษาไทยเป็นเอกลักษณ์ของชาติ และเป็นเครื่องหมายแสดงความเป็นไทย

3) ภาษาไทยแสดงวัฒนธรรมประจำชาติ เป็นความภูมิใจที่คนไทยมีภาษาของตนเอง ควรค่าแก่การอนุรักษ์และสืบทอดต่อไป

4) ภาษาไทยเป็นเครื่องมือในการติดต่อสื่อสารระหว่างคนไทยทั้งชาติ ทำให้มีความเข้าใจตรงกัน

5) ภาษาไทยแสดงความเป็นไทย แสดงความอิสระเสรี แสดงความเป็นเอกราชของชาติไทย

6) ภาษาไทยเป็นศูนย์รวมน้ำใจ แสดงความเป็นคนไทย เป็นชาติไทย ทำให้เกิดพลัง เกิดความรู้สึกเป็นน้ำหนึ่งใจเดียวกัน

7) ภาษาไทยเป็นเครื่องมือในการศึกษาเสาะแสวงหาความรู้ในสรรพวิทยาการต่างๆ ภาษาไทยจะช่วยให้บุคคลพัฒนาความรู้ความคิดได้เป็นอย่างดี

8) ภาษาไทยใช้เป็นเครื่องมือในการประกอบอาชีพทุกสาขา ผู้ที่มีความสามารถทางภาษาไทยโดยเฉพาะ ก็อาจประกอบอาชีพที่ใช้ภาษาโดยตรง

9) ผู้ที่มีความสามารถทางภาษาสูง เมื่อใช้ภาษาเป็นเครื่องมือความรู้ความคิดได้ดี ก็จะประสบความสำเร็จในชีวิตมีชื่อเสียงเป็นที่ยอมรับในสังคม

2.2 เด็กสองภาษา

กอร์ดอนและบราว์น (Gordon and Browne, 1993) สรุปว่า สภาวะสองภาษา (Blingualism) เป็นการรับรู้สองภาษาระหว่างช่วงต้นของชีวิต เด็กสองภาษาต้องเรียนรู้ที่จะเข้าใจและสร้างลักษณะของแต่ละภาษา แล้วจึงพัฒนาการสื่อสารสองระบบ

สุจริต เพียรชอบ (2531) อธิบายว่า สภาวะสองภาษา คือ ความสามารถของบุคคลที่จะพูดภาษาสองภาษาได้ในขณะเดียวกัน การที่จะกล่าวว่าผู้ใดเป็นผู้รู้สองภาษาจะต้องมีความรู้เกี่ยวกับส่วนสำคัญของภาษาทั้งสอง และใช้ได้คล่องแคล่วในลักษณะต่อไปนี้ คือ

1) ใช้สื่อสารได้เป็นอย่างดี คือ สามารถฟัง พูด อ่าน และเขียนได้ดี

2) มีความเข้าใจภาษา และแสดงออกเป็นภาษาที่เหมาะสม

3) ใช้ภาษาได้ทั้งในระดับที่เป็นทางการ และในระดับที่ไม่เป็นทางการ คือ ใช้ในการติดต่อสื่อสารกับบุคคลต่างๆ ในชีวิตประจำวันและสามารถใช้ภาษาได้อย่างสนิทสนมกับบุคคลที่มีความสัมพันธ์กันอย่างใกล้ชิดได้

4) รู้จักใช้ภาษาในด้านการติดต่อธุรกิจ การปกครอง และในด้านศิลปะได้

2.3 การเรียนรู้ภาษาของเด็ก

อรุณี วิริยะจิตรา (2532) ได้จำแนกชนิดของภาษาออกเป็น

1) ภาษาแรก ภาษาที่เด็กพูดได้เป็นภาษาแรก เพราะพ่อแม่หรือผู้เลี้ยงดูพูดกันในครอบครัว

2) ภาษาที่สอง ภาษาที่ผู้เรียนเรียนเพื่อใช้รองไปจากภาษาแรก

3) ภาษาต่างประเทศ ภาษาอื่นที่ผู้เรียนใช้ติดต่อสื่อสารกับผู้ใช้ภาษานั้น

2.4 การเรียนรู้ภาษาแรก

กลุ่มพฤติกรรมนิยม (Behaviorism) มีความเชื่อในสิ่งเร้าและการตอบสนอง สกินเนอร์ (Skinner) เชื่อว่า การเรียนรู้ของมนุษย์ตลอดถึงการเรียนรู้ทางภาษาเป็นการสร้างสมนิสัยซึ่งเกิดจากการฝึกโดยใช้สิ่งตอบสนองด้วยแรงเสริมหรือรางวัล

กลุ่มพุทธนิยม (Cognitivism) ชอมสกี้(Chomsky) เชื่อว่า การเรียนรู้ภาษาของคนมีความซับซ้อนมาก เพราะเป็นขบวนการสร้างสรรค์ภายในสมองของมนุษย์อันเกิดจากความรู้ความเข้าใจ และการใช้ความคิดเป็นพื้นฐาน ระบบสมองของมนุษย์มีกลไกในการเรียนรู้ภาษา (language acquisition device) ติดตัวมาแต่กำเนิด เมื่อเด็กได้รับข้อมูลทางภาษาเบื้องต้น กลไกนี้จะสามารถวิเคราะห์แยกแยะข้อมูลที่ได้มาแล้วจึงสร้างกฎเกณฑ์ขึ้นมา การกระทำเช่นนี้ทำให้เด็กมีความรู้ในภาษา คือความรู้ในกฎเกณฑ์ไวยากรณ์ (linguistic competence) ที่มีอยู่ในภาษา แต่ต่อมามีผู้คิดขัดแย้งกับชอมสกี้ ว่ามนุษย์มีความรู้ในการใช้ภาษาให้เหมาะสมกับสถานการณ์ต่างๆ อีกด้วย (communicative competence) และเด็กไม่สามารถเรียนรู้ภาษาได้เลยถ้าขาดปฏิสัมพันธ์ (interaction) กับบุคคลรอบๆตัว ถึงแม้ว่าจะมีความสามารถในการเรียนรู้อยู่ในสมองก็ตาม

2.5 การเรียนรู้ภาษาที่สอง

2.5.1 แนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้ภาษาที่สอง

คราเชน และเทอเรล (Krashen &Terrel, 1983) เสนอสมมติฐาน 5 ข้อ ที่ได้พื้นฐานข้อมูลมาจากงานวิจัยต่างๆ ดังนี้

1) The Acquistition learning hypothesis ผู้ใหญ่สามารถเรียนภาษาที่สองได้สองแบบคือ เรียนแบบธรรมชาติ(acquisition) และไม่เป็นธรรมชาติ (learning) การเรียนภาษาแบบธรรมชาติเรียนจากการใช้ภาษาในการสื่อสารจริงๆ การเรียนแบบนี้ทำให้ผู้เรียนเกิดความรู้ในตัวภาษา(linguistic knowledge) ขึ้นตามธรรมชาติ เป็นการเรียนที่ใกล้เคียงกับการเรียนภาษาแรก ส่วนการเรียนแบบไม่เป็นธรรมชาติเป็นการเรียนรู้เกี่ยวกับตัวภาษา เช่น รูปแบบและไวยากรณ์ของภาษา ผู้เรียนรู้ตัวอยู่ตลอดเวลาว่ากำลังเรียนอะไร กล่าวคือ เป็นการเรียนภาษาจากกฎเกณฑ์ของภาษา

การเรียนภาษาที่เน้นหนักไปในการเรียนรู้กฎเกณฑ์ของตัวภาษา และความถูกผิดในการใช้ภาษา เป็นการเรียนในลักษณะที่ไม่ใกล้เคียงกับการเรียนภาษาแบบธรรมชาติ ทั้งนี้เพราะในการเรียนภาษาแบบธรรมชาตินั้นเด็กไม่ได้เรียนรู้ภาษาจากกฎเกณฑ์ของภาษา

2) The Natural order hypothesis การเรียนรู้กฎเกณฑ์ของภาษาจะเป็นไปตามลำดับก่อนหลังตามธรรมชาติ นั่นคือผู้เรียนสามารถจะเรียนรู้โครงสร้างของภาษาบางอย่างได้ก่อนโครงสร้างอื่นๆ และลำดับขั้นตอนของการเรียนรู้กฎเกณฑ์นี้จะเกิดขึ้นคล้ายคลึงกันในผู้เรียนทุกคน ไม่ว่าผู้ใหญ่หรือเด็กที่เรียนรู้ภาษาที่สอง หรือแม้แต่ในภาษาแรกก็ตาม ดังนั้นในการสอนภาษาจึงไม่มีประโยชน์ที่ผู้สอนจะเริ่มสอนหรือแก้คำผิดของกฎเกณฑ์บางอย่างในขณะที่ผู้เรียนยังไม่อยู่ในขั้นที่จะรับรู้กฎเกณฑ์นั้นๆ ได้

3) The Monitor hypothesis การเรียนรู้กฎเกณฑ์ของภาษาช่วยให้ผู้เรียนมีความสามารถในการใช้ภาษาได้น้อยมาก เพราะการเรียนรู้ภาษามีส่วนเพียงช่วยตรวจแก้ภาษาเท่านั้น เมื่อเรากล่าวข้อความในภาษาที่สองเพื่อจุดมุ่งหมายในการสื่อสารอย่างใดอย่างหนึ่งนั้น เรามุ่งความสนใจไปที่เนื้อหามากกว่าตัวภาษา เรานำความรู้เรื่องกฎเกณฑ์ภาษามาใช้ก็ต่อเมื่อเรารู้ว่าจะกล่าวอะไรแล้วโดยเอามาตกแต่งภาษาของเนื้อหาที่สร้างขึ้นมาให้ถูกต้องยิ่งขึ้น ดังนั้นกฎเกณฑ์ของภาษาจึงไม่ได้ช่วยให้เราพูดภาษาคล่องขึ้น แต่มีบทบาทเพียงตรวจและแก้ไขข้อบกพร่องในการใช้ภาษาเท่านั้น และการตรวจแก้ไขนี้จะทำได้ในแวดวงที่จำกัด และมีเงื่อนไข 3 ประการ คือ 1) ผู้ใช้ภาษามีเวลาเพียงพอ 2) ผู้ใช้ภาษาต้องให้ความสนใจในเรื่องรูปแบบและความถูกต้องของภาษา 3) ผู้ใช้ภาษารู้กฎเกณฑ์ในภาษา

4) The Input hypothesis มนุษย์เรียนรู้ภาษาเพิ่มเติมอยู่ตลอดเวลาจากภาษาที่ตนได้รับฟังหรืออ่านได้เข้าใจ เช่นเด็กเรียนภาษาแรกจากการได้ฟังสิ่งที่ผู้ใหญ่พูดกับตน ทั้งนี้เพราะภาษาที่ผู้ใหญ่พูดกับเด็กนั้นจะมีทั้งศัพท์และกฎเกณฑ์รูปแบบใหม่ๆ ของภาษาร่วมด้วยอยู่เสมอ แต่เนื่องจากผู้ใหญ่ใช้กฎเกณฑ์ทางภาษาหรือศัพท์ใหม่ๆ ในบริบทรอบๆ ตัวเด็ก หรือใช้

ข้อมูลนอกเหนือตัวภาษา เช่น ท่าทางต่างๆ เข้ามาช่วย จึงทำให้เด็กสามารถเข้าใจสิ่งที่ผู้ใหญ่พูดได้ เมื่อเด็กเข้าใจในเนื้อหาของภาษาแล้วก็สามารถเรียนรู้ตัวภาษาได้โดยไม่รู้ตัว

ผู้เรียนภาษาที่สองก็เรียนรู้ภาษาได้จากข้อมูลทางภาษาที่ได้รับ (input) ข้อมูลที่จะทำให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้ภาษาเพิ่มขึ้นได้นั้นควรเป็นข้อมูลที่ใช้ภาษาในระดับสูงกว่าระดับความรู้ทางภาษาที่ผู้เรียนมีอยู่เล็กน้อย คือ ผู้เรียนก้าวจากระดับ i (i คือระดับความสามารถทางภาษาที่ผู้เรียนมีอยู่ในปัจจุบัน) ไปสู่ระดับ i+1 (i+1 คือระดับที่เหนือกว่าระดับความสามารถทางภาษาที่ผู้เรียนมีอยู่หนึ่งขั้น) จากความเข้าใจภาษาที่ประกอบด้วย i+1โดยใช้บริบทและข้อมูลนอกเหนือตัวภาษาเข้าช่วยในการทำความเข้าใจ คราเชนเรียกข้อมูลทางภาษาแบบ i+1นี้ว่า roughly tuned input

5) The Affective-filter hypothesis ทัศนคติเป็นตัวแปรที่มีผลกระทบต่อความสำเร็จในการเรียนภาษา

นักภาษาศาสตร์อีกหลายท่าน ได้ศึกษาเกี่ยวกับการเรียนรู้ภาษาที่สองจากสมมติฐานดังกล่าว และแสดงทัศนะไว้ดังนี้

ลอง (Long,1986) กล่าวว่า การเรียนรู้ภาษาจากข้อมูลที่ใช้ภาษาในรูปของ i+1เป็นการเรียนที่ถูกต้อง แต่ก็ยังไม่เพียงพอในการเรียนรู้ภาษา

ฮาร์เมอร์ (Harmer,1986) กล่าวว่า เป็นการยากที่จะทำนายได้ว่า เมื่อไรผู้เรียนจะเรียนภาษาได้จากการใช้ภาษา หรือเมื่อไรจะเรียนภาษาได้จากการเรียนกฎเกณฑ์ของภาษา เพราะการเรียนภาษาขึ้นอยู่กับความสามารถของแต่ละบุคคล

สตีวิค (Stevick,1982) มีความเห็นว่า การเรียนภาษาแบบธรรมชาติและการเรียนภาษาแบบไม่เป็นธรรมชาติมีส่วนอยู่ในขบวนการเดียวกันและต่างก็เกื้อหนุนซึ่งกันและกัน ทั้งนี้เพราะในการใช้ภาษาอย่างมีประสิทธิภาพเราต้องใช้ภาษาได้อย่างคล่องแคล่ว(fluency) และอย่างถูกต้อง(accuracy) ดังนั้นในการเรียนการสอนภาษา ผู้สอนจึงควรให้ผู้เรียนมีโอกาสทั้งรับรู้ (acquire) และเรียนรู้ (learn) เพื่อที่ผู้เรียนจะได้มีความสามารถในการใช้ภาษาได้อย่างมีประสิทธิภาพ

2.5.2 ปัจจัยที่มีผลต่อการเรียนรู้ภาษาที่สองของเด็ก

แรมสมร อยู่สถาพร(2538) สรุปว่า ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้ภาษาที่สอง ที่เป็นที่ยอมรับของนักการศึกษาด้านการสอนภาษาที่สองคือ แรงเสริมและทัศนคติ ยุทธศาสตร์การสอน และความแตกต่างระหว่างบุคคลของผู้เรียน ส่วนในด้านโรงเรียนนั้น ปัจจัยที่จะช่วย

ให้โปรแกรมการสอนภาษาที่สองของนักเรียนประสบความสำเร็จได้เป็นอย่างดี ได้แก่ หลักสูตรและจุดมุ่งหมายของการสอน วิธีการสอน เทคนิคการสอน ตำราเรียน และวัสดุอุปกรณ์ประกอบการสอน

สุพัฒน์ สุกมลสันต์ และ กัณฑาทิพย์ สิงหะเนติ(2537) ศึกษาเอกสารและงานวิจัยเกี่ยวกับปัจจัยที่มีผลต่อการพัฒนาทักษะทางภาษา สรุปเป็น 4 ประเภท ได้แก่

1) ปัจจัยที่เกิดจากผู้เรียนและการเรียน มี 9 ประการคือ เพศ อายุ เชาว์นปัญญา ความถนัดทางภาษา เจตคติทางภาษา แรงจูงใจในการเรียน ความวิตกกังวล จำนวนปีที่เรียนภาษา และพื้นความรู้ทางภาษา

1.1) เพศ ผู้เรียนภาษาต่างประเทศที่เป็นเพศหญิงมีแนวโน้มที่จะมีความสามารถทางภาษาสูงกว่าเพศชายในทักษะต่างๆ ยกเว้นโครงสร้างทางภาษา ซึ่งผู้เรียนทั้งหญิงและชายมีแนวโน้มว่าจะมีความสามารถไม่แตกต่างกัน และกล่าวได้ว่า เพศ เป็นตัวแปรหนึ่งที่มีผลต่อการพัฒนาทักษะทางภาษาของผู้เรียนเป็นอย่างมากในการเรียนภาษาต่างประเทศ ทั้งเชื่อว่า จะมีผลต่อการพัฒนาทักษะทางภาษาที่ 1 คือภาษาแม่ของผู้เรียนด้วยเช่นเดียวกัน

1.2) อายุ โดยทั่วไป ผลการวิจัยพบว่า ผู้เรียนภาษาที่เริ่มเรียนภาษาเมื่ออายุน้อยมักจะมีพัฒนาการทางทักษะภาษาสูงกว่าผู้ที่เริ่มเรียนภาษาเมื่ออายุมาก แต่ก็มีนักวิจัยและนักการศึกษา รวมทั้งนักจิตวิทยาการเรียนรู้จำนวนหนึ่งเชื่อว่า ผู้เรียนที่มีอายุมากจะสามารถเรียนรู้ภาษาได้ดีกว่าผู้เรียนที่อายุน้อยกว่า

1.3) เชาวน์ปัญญา ผู้เรียนที่มีเชาวน์ปัญญาสูงมีแนวโน้มค่อนข้างมากที่จะมีผลสัมฤทธิ์ในการเรียนรู้เกี่ยวกับภาษาสูง

1.4) ความถนัดทางภาษา ความถนัดเป็นปัจจัยหนึ่งที่มีความสำคัญมากที่สุดในบรรดาปัจจัยต่างๆ ที่มีผลต่อสัมฤทธิผลในการเรียนภาษาของผู้เรียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งภาษาต่างประเทศ

1.5) เจตคติต่อภาษา เจตคติของผู้เรียนต่อปัจจัยต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับภาษาต่างประเทศ ทำให้เกิดแรงจูงใจซึ่งมีผลต่อสัมฤทธิผลในการเรียนภาษาในภายหลัง

1.6) แรงจูงใจในการเรียน แรงจูงใจในการเรียนมีผลอย่างสำคัญต่อการพัฒนาทักษะทางภาษา

1.7) ความวิตกกังวล

1.8) จำนวนปีที่เรียนภาษา

1.9) พื้นความรู้ทางภาษา

2) ปัจจัยที่เกิดจากผู้สอน

3) ปัจจัยที่เกิดจากหลักสูตรและการสอน ซึ่งประกอบด้วย โปรแกรมการเรียน ชนิดของโรงเรียน สื่อการเรียนรู้ วิธีสอน การเรียนพิเศษ หลักสูตรและนโยบายทางการศึกษาของประเทศ

4) ปัจจัยที่เกิดจากสิ่งแวดล้อม ซึ่งประกอบด้วย เศรษฐกิจของครอบครัว ภูมิหลังทางวัฒนธรรมและครอบครัว ประสบการณ์ในการใช้ภาษาจากสื่อมวลชน ประสบการณ์ในประเทศที่ใช้ภาษาที่ตนเรียน ภาคที่ตั้งของโรงเรียน ที่ตั้งของประเทศและความผูกพันทางการเมือง

ฟาธแมน (Fathman, 1976) ได้ทำการวิจัยเชิงทดลองเพื่อหาปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อความสำเร็จในการเรียนภาษาที่สอง พบว่า นักเรียนที่เรียนในกลุ่มเล็กจะมีความสามารถด้านการพูดมากกว่า จุดมุ่งหมายของการสอนมีบทบาทสำคัญต่อความสำเร็จของผู้เรียนภาษาที่สองมาก โดยเฉพาะอย่างยิ่งจุดมุ่งหมายที่มุ่งเน้นความสามารถในการสื่อสารที่จะช่วยให้ผู้เรียนมีความสามารถด้านการพูดมากขึ้นด้วย และพบว่า วิธีการเรียนการสอนแบบเอกัตภาพที่คำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคลในด้านระดับความสามารถ ความต้องการ เป้าหมาย และความสนใจในการเรียน มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาที่สองของนักเรียน

การ์ดเนอร์ (Gardner,1968) พบว่า ทัศนคติและแรงจูงใจในการเรียนมีผลต่อความสำเร็จในการเรียนของนักเรียนมากเช่นกัน การ์ดเนอร์พบว่า แรงจูงใจที่มีผลต่อความสำเร็จในการเรียนภาษาที่สองของนักเรียนมี 2 ประเภท คือ แรงจูงใจที่ผู้เรียนต้องการจะเข้าไปสู่สังคมของภาษาที่เรียน และแรงจูงใจที่ผู้เรียนภาษาที่สองเรียนเพื่อนำไปใช้ในการประกอบอาชีพในอนาคต แรงจูงใจประเภทแรกจะช่วยให้ผู้เรียนประสบความสำเร็จมีความสามารถเกือบเท่าเทียมกับเจ้าของภาษาได้มากกว่า และพบว่า ทัศนคติของผู้ปกครองมีอิทธิพลต่อความสำเร็จในการเรียนภาษาที่สองของผู้เรียนเป็นอย่างมาก ผู้ปกครองที่เห็นคุณค่าและมีทัศนคติที่ดีต่อภาษาที่สอง จะส่งเสริมและเอาใจใส่ให้เด็กของตนเรียนภาษานั้นๆ อย่างดี และเด็กเองก็จะมีทัศนคติที่ดี

2.6 ความสัมพันธ์ระหว่างการเรียนรู้ภาษาที่หนึ่งและภาษาที่สอง

2.6.1 ความคล้ายคลึงของการเรียนรู้ภาษาที่หนึ่งและภาษาที่สอง

เป็นที่ยอมรับกันในหมู่นักการศึกษาภาษาที่สองว่า กระบวนการเรียนรู้ภาษาที่สองของเด็กนั้นคล้ายคลึงกับกระบวนการเรียนรู้ภาษาที่หนึ่ง ซึ่งประกอบด้วยขั้นตอนต่อไปนี้ (แรมสมร อยู่สถาพร,2538)

1) ขั้นการสำรวจ

2) ขั้นการเลียนแบบ

3) ขั้นการเปรียบเทียบและสรุปกฎ

4) ขั้นการศึกษาอย่างเป็นแบบแผน

ในขั้นแรกเด็กจะพยายามออกเสียงทุกชนิด มีผลงานวิจัยชี้ให้เห็นว่าเด็กจะสามารถออกเสียงที่ยากที่ในบางครั้งไม่สามารถจะออกได้เมื่อโตขึ้น ในขั้นที่สอง เด็กจะฟังผู้ใหญ่พูดและพยายามที่จะเลียนแบบ ในขั้นที่สาม เด็กจะพยายามเชื่อมโยงคำศัพท์ต่างๆ กับสิ่งของหรือคน และพยายามที่จะจับคู่และจำรูปแบบประโยคต่างๆ และในขณะเดียวกันก็พยายามที่จะสร้างคำศัพท์หรือรูปแบบประโยคของตนตามความเข้าใจที่ตนสรุปได้ และในขั้นสุดท้าย การศึกษาอย่างเป็นแบบแผนหรือเป็นระบบจะช่วยขยายประสบการณ์และความสามารถที่เด็กมีอยู่แล้วให้กว้างขวางและลึกซึ้งยิ่งขึ้น

เออร์วิน-ทริพ(Errvin - Tripp,1974) ทำการวิจัยเพื่อหาคำตอบว่าการเรียนรู้ภาษาที่สองเหมือนกับการเรียนรู้ภาษาที่หนึ่งหรือไม่ พบว่า กระบวนการเรียนรู้ของทั้งสองภาษานั้นคล้ายคลึงกัน

2.6.2 ความแตกต่างระหว่างการเรียนรู้ภาษาที่หนึ่งและภาษาที่สอง

แรมสมร อยู่สถาพร (2538) กล่าวว่า การเรียนรู้ภาษาที่หนึ่งเป็นกระบวนการเรียนรู้ภาษาตามธรรมชาติของเด็ก ส่วนการเรียนรู้ภาษาที่สองเกิดจากการสอน ที่อาจจะเป็นการสอนแบบเป็นแบบแผนที่ครู และโรงเรียนจัดให้หรืออาจจะเกิดจากการเรียนรู้ที่ผู้ปกครองจัดให้เด็กอย่างเป็นระบบก็ได้

เพรเตอร์ (Prator,1969) ได้อธิบายความแตกต่างของการเรียนรู้ภาษาที่หนึ่งและภาษาที่สองไว้ 10 ด้าน ดังนี้

1) ด้านเวลา เวลาของการเรียนรู้ภาษาที่สองจำกัด ส่วนการเรียนรู้ภาษาที่หนึ่งนั้นมีอยู่ตลอดเวลาตลอดวัน

2) ความรับผิดชอบของครู เนื่องจากเวลาที่จำกัด ความรับผิดชอบของครูผู้สอนภาษาที่สองจึงมีขอบเขตกว้างขวาง เพื่อช่วยให้เด็กสามารถใช้ภาษาที่สองได้อย่างถูกต้องและเหมาะสมให้มากที่สุดเท่าที่เด็กแต่ละคนจะสามารถทำได้

3) เนื้อหาที่กำหนด ครูต้องวางแผนลำดับเนื้อหาไว้อย่างดีล่วงหน้า

4) กิจกรรมที่เป็นแบบแผน ผู้สอนจะต้องกระตุ้นให้นักเรียนมีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนการสอน

5) แรงเสริม แรงเสริมที่สำคัญของเด็กที่เรียนภาษาที่หนึ่ง ได้แก่ ความหิว ความกลัว ความต้องการความรักและความจำเป็นที่จะต้องสื่อสาร ครูที่สอนภาษาที่สองจะต้องใช้ความพยายามชักจูงโน้มน้าวให้เด็กเห็นความสำคัญของภาษาที่สองที่จะเรียน ตลอดจนชักจูงให้เด็กเห็นคุณค่าและบทบาทที่สำคัญในสังคมของภาษานั้นๆ ด้วย

6) ประสบการณ์ชีวิต ประสบการณ์ที่เด็กจะต้องใช้ในการเรียนภาษาที่สองนั้นมีขอบเขตกว้างขวางและลึกซึ้ง ครูจะต้องรู้จักเลือกใช้วัสดุอุปกรณ์ให้เหมาะสมกับสถานการณ์การเรียนในช่วงนั้นๆ และให้เหมาะกับระดับความสามารถของภาษาและความคิดรวบยอดของเรื่องที่เรียนนั้นด้วย

7) ลำดับของทักษะ ในการเรียนรู้ภาษาที่หนึ่งนั้น เด็กจะเรียนรู้ได้ตามลำดับการเรียนรู้ภาษาตามธรรมชาติ ได้แก่การฟัง การพูด การอ่าน และการเขียน ซึ่งลำดับทักษะดังกล่าวนี้ เพรเดอร์พบว่า ไม่สามารถใช้ได้กับทุกสถานการณ์ของการเรียนรู้ภาษาที่สอง

8) การเปรียบเทียบและสรุปหลักเกณฑ์ เพรเดอร์เห็นว่า กระบวนการเปรียบเทียบและสรุปหลักเกณฑ์ของการเรียนรู้ภาษาที่หนึ่งของเด็กนั้น สามารถนำไปใช้ในการเรียนรู้ภาษาที่สองได้

9) ความเข้าใจผิดด้านวัฒนธรรม ในการสอนภาษาที่สองให้แก่เด็กนั้น เด็กจะเรียนรู้วัฒนธรรมที่แตกต่างไปจากของตนเอง ดังนั้นครูจึงควรระมัดระวังในด้านนี้ให้มาก

10) อุปสรรคทางด้านภาษา ในการเรียนรู้ภาษาที่สองนั้น เด็กจะมีความรู้ภาษาที่หนึ่งอยู่ก่อนแล้ว อิทธิพลของภาษาที่หนึ่งจะมีบทบาทสำคัญในการเรียนรู้ภาษาที่สองของเด็กเป็นอย่างมาก

2.6.3 อิทธิพลของการใช้สองภาษา

สุจริต เพียรชอบ (2531) สรุปอิทธิพลของการใช้สองภาษาไว้ 4 ประการคือ

1) อิทธิพลของการใช้สองภาษาที่มีต่อพัฒนาการทางภาษา

เด็กที่เรียนรู้สองภาษาในขณะเดียวกันจะเรียนรู้ภาษาทั้งสองได้ช้ากว่าการเรียนเพียงภาษาเดียว สมิธ (Smith) สรุปว่า การใช้สองภาษาจะไม่ทำให้การเริ่มพูดในระยะแรกๆ ช้าไป แต่จะทำให้เกิดข้อบกพร่องในการเรียนภาษาในระยะหลัง มานูเอล(Manuel) สรุปว่า เด็กที่มาจากครอบครัวที่พูดภาษาต่างประเทศจะเสียเปรียบในการเรียนในโรงเรียนที่สอนด้วยภาษา

อังกฤษ และการวัดความสามารถและสัมฤทธิผลในการเรียนภาษาของเด็กที่มีพื้นภาษาต่างประเทศทำได้ยากมาก เพราะมีความแตกต่างกันในด้านสังคม เศรษฐกิจ และวัฒนธรรม

2) อิทธิพลของการใช้สองภาษาต่อบุคลิกภาพ

เด็กที่พูดภาษาต่างประเทศที่บ้านและใช้อีกภาษาหนึ่งที่โรงเรียนนั้น การออกเสียงอาจแตกต่างไปจากภาษามาตรฐาน เช่น เสียงอาจจะแปร่งไป หรือการลงน้ำหนักเสียงผิดพลาด อาจอับอาย ทำให้เก็บตัวเป็นคนเงียบขรึม ไม่ยอมพูดหรือแสดงออก

3) อิทธิพลของการใช้สองภาษาต่อสติปัญญา

จากการใช้ข้อทดสอบสติปัญญากับเด็กสองกลุ่ม กลุ่มหนึ่งเป็นเด็กที่ใช้สองภาษา อีกกลุ่มเป็นเด็กที่ใช้ภาษาเดียว ปรากฏว่า เด็กที่ใช้ภาษาเดียวทำข้อสอบได้ดีกว่าเด็กที่ใช้สองภาษา ทั้งข้อสอบที่เป็นถ้อยคำภาษา เช่น รูปภาพ ตัวเลข เป็นต้น ในขณะเดียวกันก็มีการวิจัยที่แสดงว่าเด็กที่ใช้สองภาษาที่มีอายุระหว่าง 10-11 ขวบ จะมีความสามารถเหนือกว่าเด็กที่ใช้ภาษาเดียว

4) อิทธิพลของการใช้สองภาษาที่มีต่อการปรับตัวในสังคม เนื่องจากเด็กที่ใช้สองภาษามีพื้นเพทางวัฒนธรรมของแต่ละภาษาแตกต่างกัน จึงมีปัญหาในการปรับตัวมากกว่าเด็กที่พูดภาษาเดียว นอกจากนี้ยังมีปัญหาด้านอารมณ์ซึ่งเกิดจากการปรับตัวเมื่อเปลี่ยนจากการใช้ภาษาหนึ่งไปยังอีกภาษาหนึ่งด้วย

2.7 แนวคิดเกี่ยวกับการสอนภาษา

สุมิตรา อังวัฒนกุล ได้สรุปแนวคิดเกี่ยวกับการสอนภาษาไว้ดังนี้

2.7.1 แนวคิดเกี่ยวกับการสอนภาษาตามแบบการรู้ภาษา

แนวคิดทางการสอนภาษาแบบธรรมชาติ ซึ่ง คราเชนและเทอเรล (Krashen and Terrell) ได้เสนอไว้ มีลักษณะสำคัญดังนี้

1) แนวการสอนแบบธรรมชาติ เป็นวิธีการสอนที่เลียนแบบการเรียนภาษาแม่ของเด็ก ต้องจัดประสบการณ์ที่จะสอนให้เด็กได้พบและคุ้นเคยกับภาษาที่ตนเรียนมากที่สุด โดยให้ผู้เรียนคลุกคลีกับเจ้าของภาษาโดยตรง ผู้สอนจะเน้นเรื่องคำศัพท์มาก ส่วนไวยากรณ์นั้นเป็นแบบคำจำกัดความและกฎเกณฑ์ เนื้อเรื่องที่เรียนก็มักยึดเอาเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นนั้นเป็นเกณฑ์

2) ถือหลักไม่พูดภาษาของผู้เรียนในห้องเรียน แต่จะใช้วิธีการออกท่าทางกิริยา และวิธีพูดช้าๆ และวิธีแลกเปลี่ยนคำถามคำตอบเพื่อให้ถ้อยคำของครูเป็นที่เข้าใจและใช้เลียนแบบได้

3) เน้นภาษาพูดเป็นหลักสำคัญโดยเน้นให้ผู้เรียนเคยชินกับแบบของภาษาพูดมากกว่าทักษะอื่น ไม่ใส่ใจในการเปรียบเทียบภาษาที่สองกับภาษาของผู้เรียน

การสอนภาษาแนวธรรมชาติเน้นที่การสื่อสารในสถานการณ์จริง (Real communication) ครูต้องให้ข้อมูลทางภาษาที่ผู้เรียนสามารถเข้าใจ และอยู่ในความสนใจของพวกเขาด้วย ครูต้องจัดหากิจกรรมต่างๆ ที่จะอำนวยประโยชน์ให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ภาษาและสามารถใช้ภาษาได้อย่างอัตโนมัติ ไม่ทำการแก้ไขข้อผิดพลาดของผู้เรียนทันทีทันใดถ้าไม่เป็นอุปสรรคต่อการสื่อสาร

2.7.2 แนวคิดทางการสอนตามแบบการเรียนภาษา แบ่งออกเป็น 3 ด้าน ดังนี้

1) แนวคิดทางด้านจิตวิทยา แบ่งทฤษฎีการเรียนรู้ทางจิตวิทยาออกเป็น 2 กลุ่มใหญ่ๆ คือ

1.1) ทฤษฎีสิ่งเร้าและการตอบสนอง หรือทฤษฎีการเรียนรู้แบบพฤติกรรม การเรียนรู้เกิดจากการเชื่อมโยงระหว่างสิ่งเร้า และการตอบสนอง เมื่อได้รับการเสริมแรงจากการตอบสนองที่ถูกต้องก็จะเพิ่มการเรียนรู้ให้เกิดขึ้น

1.2) ทฤษฎีความคิดความเข้าใจ การเรียนรู้เป็นกระบวนการของการค้นพบและเข้าใจความสัมพันธ์ของสิ่งต่างๆ การเรียนรู้เกิดจากการมองเห็นความสัมพันธ์ของปัญหา จนเกิดความเข้าใจ เรียกว่าการหยั่งเห็น

2) แนวคิดทางด้านภาษาศาสตร์ แบ่งออกเป็น 3 กลุ่ม ดังนี้

2.1) กลุ่มที่เน้นโครงสร้าง มองว่า ภาษาเป็นสิ่งที่วิเคราะห์ได้ เป็นระบบที่เราพิจารณาเป็นส่วนๆ ได้

2.2) กลุ่มไวยากรณ์ปริวรรต มองว่า ภาษาเป็นเรื่องของกฎเกณฑ์ ในการวิเคราะห์ไวยากรณ์ของประโยค ทำให้เกิดแนวคิดเกี่ยวกับโครงสร้างลึกและโครงสร้างผิว โครงสร้างผิวคือประโยคหรือคำที่เราได้ยิน อ่าน โครงสร้างลึก คือ ความหมายของประโยคที่เราได้ยินหรืออ่าน โดยมีแนวคิดว่า คนเราทุกคนมีความสามารถที่จะเข้าใจภาษาและสามารถแสดงออกมาได้ แต่ต้องมีความสามารถที่จะเข้าใจภาษาก่อนจึงจะแสดงออกได้

2.3) กลุ่มภาษาศาสตร์สังคม โต้แย้งกับทฤษฎีความสามารถทางภาษาของชอมสกี้ เพราะชอมสกี้ไม่ได้กล่าวถึงความสำคัญทางด้านวัฒนธรรมสังคม(Socioculture) และปฏิสัมพันธ์ทางสังคม (Social Interation)

3) แนวคิดทางด้านมานุษยวิทยา เห็นว่า ผู้ที่จะเรียนรู้ภาษาได้ดีนั้นจะต้องเป็นผู้ที่คิด แสดงความรู้สึก หรือแสดงพฤติกรรม โดยตั้งอยู่บนพื้นฐานของความสามารถทางด้าน

สติปัญญา และต้องขึ้นอยู่กับความรู้สึกของตนเอง ดังนั้น ในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนจะต้องคำนึงถึงเนื้อหาที่สัมพันธ์กับความรู้สึก ประสบการณ์ ความจำ ความหวัง ความปรารถนา ความเชื่อ ค่านิยม และความต้องการของผู้เรียนเป็นสำคัญ

จากแนวคิดทางจิตวิทยา ภาษาศาสตร์ และมานุษยวิทยา ทำให้เกิดแนวคิดเกี่ยวกับการเรียนการสอนภาษาดังนี้

1) กลุ่มที่เน้นพฤติกรรมหรือการสร้างสมนิสัย

เชื่อว่าภาษาเป็นเรื่องของนิสัยหรือความเคยชิน การเรียนภาษาคือการเลียนเสียงหรือการเลียนแบบ การสอนภาษาจึงมุ่งสร้างนิสัยให้พูดภาษาใหม่ได้อย่างคล่องแคล่วโดยไม่ต้องคิด เน้นเนื้อหาที่ต้องการจะพูดเท่านั้น การสอนจึงเน้นการเลียนแบบ บทเรียนจะจัดเตรียมจากผลการเปรียบเทียบภาษาของตนกับภาษาที่จะเรียนในด้านระบบเสียงและรูปประโยค

2) กลุ่มที่เน้นความรู้ความเข้าใจ

เชื่อว่าการเรียนการใช้ภาษาเป็นกระบวนการอิสระ ที่ไม่ผูกพันกับสิ่งที่เคยเรียนมาแล้ว การเรียนภาษาของมนุษย์เกิดจากสัญชาตญาน เด็กสามารถใช้ภาษาและเข้าใจภาษาที่ไม่เคยได้ยินมาก่อนได้เพราะมีกลไกในสมองที่จะวิเคราะห์ข้อมูล และสร้างกฎเกณฑ์ขึ้น ผู้ใหญ่ไม่สามารสอนให้เด็กเห็นโครงสร้างหรือกฎเกณฑ์ซึ่งซับซ้อนได้หมด ผู้ใหญ่เป็นเพียงผู้ป้อนข้อมูลให้เด็ก ส่วนการเรียนรู้เด็กจะเป็นผู้กระทำเองโดยอาศัยกลไกตามธรรมชาติ

3) กลุ่มที่เน้นการสื่อสาร เชื่อในหลักการสำคัญดังนี้

(1) การเรียนภาษาย่อมมีเป้าหมาย

(2) ความสามารถในการใช้ประโยค และความคิดอย่างต่อเนื่องทั้งหมดในขณะสื่อสาร มีความสำคัญกว่าส่วนประกอบย่อยๆ ในประโยค

(3) กระบวนการของการสื่อสารมีความสำคัญเท่ากับรูปแบบของภาษา

(4) การเรียนภาษาเน้นการปฏิบัติ

(5) ข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์มิใช่เป็นอุปสรรคที่สำคัญที่สุดของการสื่อสาร

4) กลุ่มมานุษยวิทยา

เชื่อว่าจุดประสงค์ของการเรียนภาษามิใช่เพียงแต่จะสื่อสารกับผู้คนเท่านั้น แต่เพื่อที่จะพัฒนาศักยภาพภายในตัวของตนเอง และถือว่าภาษาเป็นเครื่องมือของการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม

2.8 การจัดหลักสูตรภาษาที่สอง

2.8.1 แนวคิดในการจัดนลักสูตร

สุมิตรา อังวัฒนกุล (2537) ได้สรุปแนวคิดเกี่ยวกับการจัดหลักสูตรภาษาไว้ว่า หลักสูตรเป็นหัวใจสำคัญของการสอน เพราะหลักสูตรจะเป็นตัวกำหนดหรือประมวลความรู้ ประสบการณ์ และกิจกรรมทั้งหลายซึ่งจัดขึ้นให้กับผู้เรียนตามจุดมุ่งหมายที่ได้กำหนดไว้ การจัดเนื้อหาของหลักสูตร แบ่งเป็น 3 ประเภท คือ

1) การจัดเนื้อหาของหลักสูตรแบบเน้นโครงสร้าง ประกอบด้วยรายการศัพท์และรายการโครงสร้าง

2) การจัดเนื้อหาหลักสูตรแบบเน้นสถานการณ์ เชื่อว่า ภาษาเกี่ยวพันกับสถานการณ์แวดล้อม จึงไม่สามารถจัดอันดับสิ่งที่จะสอนได้ง่ายนัก เนื่องจากอาจมีทั้งโครงสร้างที่ยากและง่ายต่างกันอยู่ในสถานการณ์เดียวกัน

3) การจัดเนื้อหาหลักสูตรแบบเน้นหน้าที่และการสื่อความหมาย เน้นสิ่งที่ผู้พูดต้องการจะสื่อสาร โดยมีการวิเคราะห์ความจำเป็นของผู้เรียนที่จะใช้ภาษาในการแสดงความคิดหรือความหมาย เน้นภาษาในแง่วัตถุประสงค์ในการใช้ภาษา หรือความตั้งใจของผู้พูด ไวยากรณ์ยังเป็นสิ่งสำคัญเพราะเป็นเครื่องมือที่ช่วยให้ใช้ภาษาในการสื่อสารได้ และให้ความสำคัญกับสถานการณ์ (Setting) ที่ใช้ภาษา

2.8.2 หลักการจัดสถานการณ์การเรียนภาษาที่สองในห้องเรียน

ลินด์ฟอร์ส (Lindfors, 1980) ได้สรุปหลักการในการจัดสถานการณ์การเรียนภาษาที่สองในห้องเรียนดังนี้ คือ

1) การพัฒนาการเรียนภาษาที่สอง เป็นกระบวนการต่อเนื่อง เริ่มตั้งแต่การสร้างความสัมพันธ์กับผู้อื่น ความต้องการที่จะสื่อสาร และต้องการที่จะพูดอย่างถูกต้อง

2) สติปัญญาเป็นรากฐานที่สำคัญของการเรียนภาษาที่สอง

3) ผู้เรียนมีความกระตือรือร้นที่จะมีปฏิสัมพันธ์กับผู้ใช้ภาษาที่สอง

4) จัดโอกาสให้เด็กได้มีส่วนร่วมอย่างกระฉับกระเฉงในสถานการณ์ที่มีความหมาย เช่น การเล่นกับผู้พูดภาษาที่สองที่ตนเลือก

5) สิ่งแวดล้อมภายในห้องเรียนที่สอดคล้องกับการเรียนภาษาที่สอง ครูจัดเตรียมสถานการณ์ที่สอดคล้องกับขั้นตอนของพัฒนาการภาษา และความเข้าใจของเด็ก

6) เน้นความสำคัญของความหมายมากกว่ารูปแบบที่ถูกต้อง การฝึกปฏิบัติซ้ำๆ จะทำให้เด็กเน้นการเรียนรูปแบบของภาษามากกว่าการสื่อความหมาย

I1795356X

7) จัดสิ่งแวดล้อมหลากหลายที่ประกอบไปด้วยประสบการณ์ ทั้งด้านวจนภาษาและอวจนภาษา จัดประสบการณ์ให้เด็กได้สำรวจ ทดลองจากกิจกรรมหลายๆ อย่างที่เด็กมีโอกาสเลือก

มิลส์และมิลส์(Mills and Mills, 1993) สรุปว่า การรับรู้ภาษาที่สองขึ้นอยู่กับเงื่อนไขที่เหมาะสมดังนี้

1) ได้รับความเห็นอกเห็นใจ ความอบอุ่นและสภาพแวดล้อมที่ดี

2) ได้รับความเอาใจใส่ในภูมิหลังด้านภาษาและวัฒนธรรมของเด็ก

3) ได้รับกำลังใจจากพ่อแม่ เพื่อนร่วมชั้น ครู และผู้อื่น

4) ได้ใช้ภาษาแม่หรือภาษาที่หนึ่งในการแสดงออกถึงความต้องการ ความกลัว ฯลฯ

5) มีโอกาสในการพูดคุยสนทนาและผ่อนคลายอารมณ์โดยใช้ภาษาแม่

6) ได้รับการส่งเสริมให้พูดภาษาแม่ในการเรียนรู้ภาษาใหม่

7) ใช้เพื่อนร่วมชั้นเป็นล่าม

8) ได้รับการสนับสนุนให้ใช้ท่าทางและการแสดงออกทางใบหน้า

9) เรียนคำสั่งที่สำคัญหรือโครงสร้างที่สำคัญซ้ำๆ บ่อยๆ

10) ใช้กิจกรรมเป็นสื่อในการร่วมทำงาน

11) มีโอกาสในการทำงานกลุ่มทั้งในการเรียนและในกิจกรรมอื่นๆ

12) มีแรงจูงใจ ความสนใจ ความคาดหวังและการสนับสนุนซึ่งมาจากในตัวของเด็กเอง

ฮัดเดลสัน (Hudelson, 1994) สรุปว่า ผู้เรียนภาษาที่สองจำเป็นต้องอยู่ในสถานการณ์ที่เขาทำงานและเรียนรู้ทั้งเนื้อหาและภาษาจากเพื่อนและครู การพัฒนาภาษาที่สองจะมีประสิทธิภาพมากที่สุดเมื่ออยู่ในเงื่อนไขต่อไปนี้

1) ผู้เรียนได้ใช้ภาษาเพื่อการบรรลุวัตถุประสงค์ที่เป็นจริง

2) ผู้เรียนใช้ภาษาพูดและภาษาเขียนเพื่อสื่อสารกับคนอื่น ดังนั้น ผู้เรียนจึงได้ทดลองกับภาษาใหม่ และได้รับข้อมูลจากผู้ใช้ภาษาคนอื่น

3) ผู้เรียนได้รับอนุญาตให้ทำสิ่งผิดพลาด และความผิดพลาดเหล่านี้จะเป็นส่วนที่จำเป็นต่อการเรียนรู้ภาษา

4) ความพยายามที่จะใช้ภาษาที่สองของผู้เรียนได้รับการกระตุ้นจากผู้ใหญ่และเพื่อน

ห้องเรียนที่ผู้เรียนภาษาที่สองต้องการคือห้องเรียนที่ส่งเสริมความร่วมมือ กล่าวคือ เป็นห้องเรียนที่เด็กทำงานร่วมกันในกลุ่มเล็กโดยการทำงานอย่างอิสระ และโดยการมีปฏิสัมพันธ์กับครู ผู้เรียนภาษาที่สองจะได้รับประโยชน์จากการอยู่ร่วมในห้องเรียนที่มีการปฏิสัมพันธ์ เนื่องจากเด็กจะได้รับประสบการณ์จากความรู้สึกเป็นเจ้าของและการอยู่ร่วมกับเพื่อนในห้องเรียน รวมทั้งความรู้สึกรับผิดชอบต่อเพื่อนร่วมห้องอีกด้วย

2.8.3 เทคนิคและวิธีการสอนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง

กอร์ดอน และบราวน์ (Gordon and Brown,1993) ให้ข้อแนะนำสำหรับครูของเด็กที่พูดภาษาอื่น ดังนี้

1). ยอมรับความแตกต่างระหว่างบุคคล

2) ส่งเสริมความพยายามของเด็ก

3) สนับสนุนปรัชญาแห่งการเพิ่มเติม โดยตระหนักว่าเด็กกำลังรับรู้ทักษะทางภาษาเพิ่มขึ้น ไม่ใช่การแทนที่ภาษาเดิม

4) จัดเตรียมสิ่งแวดล้อมที่หลากหลายเพื่อกระตุ้น ให้เด็กได้เป็นผู้ลงมือทำ

5) ใช้การสังเกตอย่างไม่เป็นทางการ

6) ศึกษาเกี่ยวกับครอบครัวของเด็ก

7) จัดเตรียมบรรยากาศแห่งการยอมรับในโรงเรียน

สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ (2529) เสนอแนะวิธีสอนภาษาไทยแก่เด็กเริ่มเรียนที่พูดภาษาอื่นไว้ว่า การสอนภาษาไทยเด็กเริ่มเรียนที่ไม่พูดภาษาไทยที่บ้านเป็นสิ่งที่ยาก ถ้าครูผู้สอนไม่ศึกษาค้นคว้า หาความรู้เกี่ยวกับหลักการทางภาษาศาสตร์และไม่ทราบเทคนิควิธีการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน ตลอดจนขั้นตอนการเตรียมความพร้อมสำหรับเด็กนักเรียนที่มีปัญหาทางภาษา สิ่งที่ครูควรคำนึงถึงในการจัดกิจกรรมมีดังต่อไปนี้

1) จัดกิจกรรมเพื่อเตรียมความพร้อมในด้านต่างๆ

2) จัดกิจกรรมการเรียนการสอนให้เป็นไปตามธรรมชาติของภาษา คือ

2.1) คำนึงถึงธรรมชาติของภาษาที่ใช้ที่บ้านเป็นอันดับแรก

2.2) คำนึงถึงธรรมชาติของภาษาไทย

2.3) สอนจากคำที่ง่ายและคุ้นเคยไปหาคำยากและไม่คุ้นเคย

3) การจัดกิจกรรมควรใช้สื่อในลักษณะต่างๆ คือ ของจริง หุ่นจำลอง ภาพ การ์ตูน การสาธิต

4) ครูต้องเป็นต้นแบบของการใช้ภาษาไทยที่ถูกต้อง ชัดเจน และได้จังหวะ

2.8.4 ลักษณะของครู

ฟรูเดนสเตน (Freudenstein,1979) สรุปพื้นฐานที่สำคัญของครูสอนภาษาที่สองสำหรับเด็กเล็กว่าประกอบด้วย

1) มีความรักเด็ก สามารถทำงานเกี่ยวกับเด็กได้ดี รู้วิธีสร้างบรรยากาศที่ผ่อนคลายขณะที่กำลังจูงใจให้เด็กเรียนรู้

2) พูดภาษาที่จะสอนได้ดีเพียงพอที่จะเป็นตัวแบบสำหรับเด็ก

3) สามารถทำงานได้อย่างเป็นระบบ ในสถานการณ์ที่ต้องการความอดทน และความยืดหยุ่น

ฟรูเดนสเตน ยังได้ระบุได้ลักษณะของครูที่ดีไว้ดังนี้

1) มีทักษะการจัดการที่จำเป็นต่อการจัดให้เด็กทำงานกลุ่มเล็ก และสามารถปรับกลุ่มเด็กได้อย่างเหมาะสม

2) รู้วิธีกระตุ้นและใช้พลังงานและความสนใจในการเรียนรู้ของเด็ก สามารถจัดเตรียมกิจกรรมที่หลากหลายเพื่อให้เหมาะสมกับความสนใจ และเหมาะกับช่วงความสนใจของเด็ก

3) สนุกสนานกับการเล่นละคร มีความสามารถด้านละคร ละครใบ้ การเล่าเรื่อง หรือมีพรสวรรค์ทางการวาดภาพ ร้องเพลง และ/หรือเล่นดนตรี

4) มีจินตนาการ มีแหล่งทรัพยากร และความเต็มใจในการใช้เวลาเพื่อเลือกปรับปรุงการทำงาน และสร้างสื่อการเรียนการสอน

5) มีอารมณ์ขัน

6) ตระหนักถึงความแตกต่างระหว่างภาษาเป้าหมายกับภาษาของเด็ก และความแตกต่างระหว่างสองวัฒนธรรม ซึ่งอาจก่อให้เกิดความยุ่งยากในการเรียน

7) มีความสามารถในการร้องเพลง เล่านิทาน และจัดเกม โดยสามารถเลือกหรือประยุกต์ใช้ให้เหมาะสมกับการเรียนภาษา

8) มีทักษะในการสื่อสารที่ดี และรู้วิธีการทำให้ศัพท์และโครงสร้างไวยากรณ์ง่ายขึ้นโดยไม่ทำลายภาษาที่จะสอน

9) มีมนุษยสัมพันธ์ที่ดี สามารถปฏิสัมพันธ์กับผู้ใหญ่คนอื่นๆ ที่เป็นสิ่งแวดล้อมในการเรียนรู้ของเด็กได้ดี

3. วัฒนธรรม

โครเบอและคลักฮอน(Kroeber and Kluckhohn, 1952 cited in Keats, 1997) เสนอนิยามว่า วัฒนธรรม ประกอบด้วย รูปแบบของพฤติกรรมทั้งที่เห็นได้ชัดและเป็นที่เข้าใจกัน ซึ่งมนุษย์ได้รับมาและถ่ายทอดต่อไปโดยสัญลักษณ์ ก่อให้เกิดความสัมฤทธิ์ในด้านต่างๆ ของกลุ่มต่างๆ ซึ่งรวมทั้งความสัมฤทธิ์ในเชิงวัตถุด้วย แก่นสำคัญของวัฒนธรรมประกอบด้วยความคิดและค่านิยมอันเนื่องมาจากประเพณี

3.1 วัฒนธรรมไทย

สุพัตรา สุภาพ(2528) สรุปว่าวัฒนธรรม มีความหมายครอบคลุมถึงทุกสิ่งทุกอย่างอันเป็นแบบแผนในความคิดและการกระทำที่แสดงออกถึงวิถีชีวิตของมนุษย์ในสังคมของกลุ่มใดกลุ่มหนึ่ง หรือสังคมใดสังคมหนึ่ง

ปัจจุบัน วัฒนธรรมไทยเกิดการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว เนื่องจากการแพร่กระจายทางวัฒนธรรม ความล้าทางวัฒนธรรม ช่องว่างทางวัฒนธรรม และการสังสรรค์ทางวัฒนธรรม ซึ่งส่งผลให้เกิดความไม่มั่นคงของวัฒนธรรมไทย โดยเฉพาะอย่างยิ่งในยุคข้อมูลข่าวสารเช่นนี้ ยิ่งส่งผลให้เกิดการหลั่งไหลของวัฒนธรรมต่างชาติเพิ่มขึ้น ดังที่เอกวิทย์ ณ ถลาง (อ้างถึงในสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ, 2533) กล่าวถึง ปัญหาเกี่ยวกับวัฒนธรรมไทยว่า

1) คนไทยปัจจุบันไม่สนใจรู้ซึ้งถึงรากวัฒนธรรมของเราเอง

2) คนไทยรับวัฒนธรรมใหม่โดยง่ายค่อนข้างอัตโนมัติ ไม่ค่อยวิตกวิจารณ์ว่าวัฒนธรรมของเรานั้นมีข้อดีมากน้อยเพียงใด

3) คนไทยหลงทางโดยสิ้นเชิงกับวัฒนธรรม แต่ก็พอใจที่จะดำรงรักษาวัฒนธรรมเอาไว้ ทั้งที่ไม่รู้แท้แน่ชัดว่าเอกลักษณ์คืออะไร การรักษาวัฒนธรรมจึงทำเอาในลักษณะสุกเอาเผากิน คือทำแบบไทยๆ ไม่มีหลักการ และไม่ลึกซึ้ง

ปัญหาเกี่ยวกับวัฒนธรรมดังกล่าวสอดคล้องกับที่ศูนย์วัฒนธรรมแห่งประเทศไทย (อ้างถึงในสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ, 2533)สรุปว่าในช่วงที่ผ่านมารัฐบาลได้มุ่งพัฒนาวัตถุ ทำให้เทคโนโลยีสมัยใหม่ได้หลั่งไหลเข้ามาสู่สังคมไทย สิ่งที่น่าวิตกคือคนไทยรับเอาวัฒนธรรมต่างประเทศเข้ามามาก เป็นวัฒนธรรมทางวัตถุ แสง และสี การรุกรานทางวัฒนธรรมในด้านภาษาจากชาติต่างประเทศ ด้านสถาปัตยกรรม และขนบธรรมเนียมประเพณีชีวิตความเป็นอยู่ที่คนไทยได้ยึดถือปฏิบัติ และการที่เยาวชนไม่ได้เรียนรู้เรื่องแก่นสารของ

วัฒนธรรมไทยในแต่ละเรื่อง จึงไม่เกิดความชื่นชม ไม่เห็นความสำคัญ ไม่เกิดความภาคภูมิใจในวัฒนธรรมไทย

3.2 ประเภทของวัฒนธรรมไทย

ในประกาศตั้งกระทรวงวัฒนธรรม พ.ศ. 2485 (อ้างถึงใน ณรงค์ เส็งประชา,2531) ได้แบ่งประเภทของวัฒนธรรมออกเป็น 4 ประเภท ดังนี้

1) คติธรรม คือ วัฒนธรรมที่เกี่ยวกับหลักในการดำรงชีวิต

2) เนติธรรม คือ วัฒนธรรมทางกฎหมาย

3) วัตถุธรรม คือ วัฒนธรรมทางวัตถุ

4) สหธรรม คือ วัฒนธรรมทางสังคม

พระราชบัญญัติวัฒนธรรมแห่งชาติ พุทธศักราช 2485 ระบุให้สภาวัฒนธรรมแห่งชาติจัดแบ่งสายงานออกเป็น 4 ส่วน (อ้างถึงใน สมบูรณ์ แก่นตะเคียน,2519) คือ

1) สำนักวัฒนธรรมทางระเบียบประเพณี

2) สำนักวัฒนธรรมทางศิลปกรรม

3) สำนักวัฒนธรรมทางวรรณกรรม

4) สำนักวัฒนธรรมทางจิตใจ

เช่นเดียวกับที่ปัญญา บริสุทธิ์ (2529) ได้ทำการศึกษาเชิงวิเคราะห์วัฒนธรรมไทยสมัยรัตนโกสินทร์ พ.ศ. 2325-2394 โดยแบ่งหมวดหมู่วัฒนธรรมไทยออกเป็น

1) วัฒนธรรมทางขนบประเพณี

2) วัฒนธรรมทางศิลปกรรม

3) วัฒนธรรมทางวรรณกรรม

4) วัฒนธรรมทางจิตใจ

3.3 ความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับวัฒนธรรม

สุภัทรา อักษรานุเคราะห์ (2532) กล่าวว่า วัฒนธรรมคือ สิ่งที่คนในสังคมทำหรือคิดโดยใช้ภาษาเป็นสื่อ หรืออาจกล่าวได้ว่าภาษาเป็นส่วนหนึ่งของวัฒนธรรม โดยภาษาเป็นส่วนเล็กสัมพันธ์กับวัฒนธรรมซึ่งเป็นส่วนใหญ่ หรือกล่าวได้ว่า ภาษาและวัฒนธรรมเป็นสิ่งที่แยกจากกันไม่ได้เหมือนใยแมงมุมที่ไม่มีรอยต่อ(seamless web) ด้วยเหตุนี้การใช้ภาษาในการสื่อความหมายกับผู้อื่นนั้นจะต้องรู้กฎทางสังคม คือเข้าใจกฎการพูด(rules of speaking) มีความรู้เกี่ยวกับวัฒนธรรมและสังคม (sociocultural competence) ตลอดจนมีความรู้ว่าเจ้าของภาษาจะพูดอย่างไรในบริบทต่างๆ(proability rules occurance) อันเป็นพื้นฐานความรู้ในการเลือกใช้

ถ้อยคำที่เหมาะสม(appropriate) ในบริบททางสังคม (social-context) ยิ่งไปกว่านั้นผู้ที่สื่อความหมายจะต้องรู้จักใช้ศักยภาพในการเลือกความหมาย (meaning potential) มาใช้ให้ตรงกับจุดประสงค์ที่จะสื่อความหมายด้วย

ในการสื่อความหมายนอกจากจะใช้ความรู้ทางกฎเกณฑ์ไวยากรณ์ ทางวัฒนธรรมและสังคมแล้ว ยังจะต้องรู้ลักษณะของข้อความ(discourse) ที่แต่ละความคิดต่อเนื่องเชื่อมโยงกัน จึงอาจกล่าวได้ว่า การนำความรู้ทางภาษามาใช้ก็คือการประสานความรู้ในตัวภาษาและความเข้าใจในวัฒนธรรมเข้าด้วยกันอย่างกลมกลืน

ดังนั้น การไม่สนใจในเรื่องวัฒนธรรมและสังคม การไม่มีความรู้เกี่ยวกับรูปแบบของภาษาที่เหมาะสมกับความสัมพันธ์ของผู้ที่เกี่ยวข้องในการสื่อความหมาย ย่อมเป็นอุปสรรคสำคัญต่อการเรียนภาษาให้มีประสิทธิภาพ

กล่าวโดยสรุป คือ ความรู้ทางวัฒนธรรมเป็นสิ่งจำเป็นต่อการเรียนการสอนภาษาเป็นอย่างยิ่ง ถ้าหากไม่สอนวัฒนธรรมควบคู่กันไปด้วย ก็เหมือนกับการสอนสัญลักษณ์ซึ่งไม่มีความหมาย

การเรียนรู้วัฒนธรรมของเจ้าของภาษาก่อให้เกิดประโยชน์แก่ผู้เรียน ดังนี้

1) เพิ่มพูนความสำนึกในเรื่องวัฒนธรรมของเจ้าของภาษา

2) กระตุ้นให้เกิดความสนใจในการเรียนภาษาต่างประเทศ

3) มีทัศนคติที่ดีต่อวัฒนธรรมของชนชาติอื่น

4) เป็นการพัฒนาความสามารถในการสื่อความหมายในวัฒนธรรมเจ้าของภาษาอย่างถูกต้องเหมาะสม

5) สามารถปรับตัวให้เข้ากับวัฒนธรรมของเจ้าของภาษาได้ในสถานการณ์จริง

6) ปลูกฝังความเข้าใจในการตีความอ้างอิงทางวัฒนธรรม ค่านิยม และทัศนคติของเจ้าของภาษา

ดังนั้น การสอนภาษาไปพร้อมกับการสอนวัฒนธรรม นอกจากจะเป็นการดึงดูดความสนใจของผู้เรียนแล้ว ยังทำให้ใจกว้าง มองโลกในแง่ดี ยอมรับสิ่งที่แปลกไปจากตน และยังมีผลต่อความเข้าใจภาษาดีกว่าการเรียนรู้ด้วยภาษาแต่เพียงอย่างเดียว

3.4 การบูรณาการวัฒนธรรมกับภาษา

สุภัทรา อักษรานุเคราะห์ (2532) สรุปว่า การเรียนภาษาที่สอง คือการเรียนวัฒนธรรมที่สอง ภาษาแต่ละภาษามาจากโครงสร้างทางวัฒนธรรมที่แตกต่างกัน ดังนั้นเมื่อมีการสื่อความหมายข้ามวัฒนธรรม(cross-cultural communication) ย่อมมีการแทรกแซงทาง

วัฒนธรรม (cultural interference) เกิดขึ้น ซึ่งอาจก่อให้เกิดความสับสนเข้าใจผิด และขัดแย้งกันในด้านหนึ่งด้านใดได้ ทั้งนี้ก็เพราะมีการถ่ายโอน (transfer) ระบบของภาษาตลอดจนค่านิยม ความเชื่อ ทัศนคติในภาษาและวัฒนธรรมของผู้เรียน ไปสู่ภาษาและวัฒนธรรมใหม่ ดังนั้นการสอนเฉพาะการออกเสียง คำ และประโยคใหม่ๆ จึงไม่เพียงพอ ผู้สอนจำเป็นต้องให้ข้อมูลทางวัฒนธรรม แสดงวิธีการใช้ภาษาในปริบทและสถานการณ์ต่างๆ กัน และให้ผู้เรียนคุ้นเคยกับวัฒนธรรมซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของความสามารถทางภาษา(language competence)

3.4.1 หัวข้อวัฒนธรรมที่ควรนำมาสอนกับทักษะทางภาษา

เนื่องจาก วัฒนธรรม เป็นตัวแปรสำคัญที่มีผลต่อการเรียนการสอนภาษาและการใช้ภาษา จากการศึกษาของรูบิน (Joan Rubin อ้างถึงใน สุมิตรา อังวัฒนกุล, 2537)ที่ได้ศึกษาและสังเกตกระบวนการเรียนที่ผู้เรียนใช้ในการเรียนภาษาต่างประเทศ พบว่า ผู้เรียนที่เรียนภาษาอยู่ในเกณฑ์ดีจะมีคุณสมบัติหนึ่งในหลายๆ คุณสมบัติที่มีอยู่ กล่าวคือ มีความรู้ทางวัฒนธรรมและสังคม (Socio-cultural knowledge)

สุมิตรา อังวัฒนกุล (2537) เสนอหัวข้อวัฒนธรรมที่ควรนำมาสอนกับทักษะทางภาษาไว้ดังนี้

1) การสนทนาในชีวิตประจำวัน เช่น การแนะนำ การตอบรับและการปฏิเสธ คำเชิญ การขอโทษ การโทรศัพท์ การสมัครงาน การจ่ายของ

2) ค่านิยมของครอบครัวและสังคม

3) ประเพณีและการเฉลิมฉลองในโอกาสต่างๆ

4) อาหารและเครื่องนุ่งห่ม

5) การใช้เวลาว่าง

6) การแสดงออกโดยไม่ใช้คำพูด

3.4.2 เกณฑ์ในการเลือกหัวข้อวัฒนธรรม

สุมิตรา อังวัฒนกุล(2537) สรุปว่า เกณฑ์ในการเลือกหัวข้อวัฒนธรรม ได้แก่

1) ความจำเป็น (need)

2) ประโยชน์ (usefulness) โดยต้องพิจารณาความเร่งด่วนในการนำไปใช้ (applicability) ควบคู่ไปด้วย

3) การนำไปใช้ได้ (productivity) ซึ่งต้องพิจารณาช่วงของการนำไปใช้ โดยในไปใช้ในสถานการณ์ต่างๆ

4) เป็นเรื่องที่มีอยู่เป็นประจำและเกิดขึ้นบ่อย(currency and frequency) ซึ่งเกี่ยวข้องกับความจำเป็นในเรื่องที่จะนำมาใช้

5) ความสะดวกที่จะนำมาใช้ (ease)

4. ความหลากหลายทางวัฒนธรรม

4.1 ความหลากหลายทางวัฒนธรรม

คอรีเตส(Coretes, 1996) กล่าวว่า โรงเรียนทุกแห่งจำเป็นต้องมีการศึกษาเกี่ยวกับความหลากหลายทางวัฒนธรรมอย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้ เพราะนักเรียนจำเป็นต้องพบกับความหลากหลายของมนุษย์ในชีวิตจริงของตนเสมอ ความคิดรวบยอดที่เป็นพื้นฐานเกี่ยวกับความหลากหลายทางวัฒนธรรม ประกอบด้วย

4.1.1 ลักษณะเฉพาะของคนและลักษณะเฉพาะของกลุ่ม (Individuality and group identity) ผู้เรียนจำเป็นต้องเข้าใจลักษณะสำคัญของกลุ่ม เช่น เชื้อชาติ เผ่าพันธุ์ เพศ วัฒนธรรม ศาสนา ภาษา สัญชาติ ฯลฯ เด็กต้องเข้าใจว่า แต่ละบุคคลเป็นส่วนหนึ่งในหลายกลุ่ม ซึ่งอาจเป็นมาตั้งแต่เกิดหรือเป็นผลจากการตัดสินใจและประสบการณ์ และการที่แต่ละบุคคลเป็นส่วนหนึ่งในหลายกลุ่มนี้อาจมีอิทธิพลต่อการคิด การปฏิบัติ ความเชื่อ การรับรู้ และการเป็นที่รับรู้จากผู้อื่น

4.1.2 วัฒนธรรมมีทั้งที่เป็นรูปธรรมและที่เป็นนามธรรม (Subjective and objective culture) การศึกษาเกี่ยวกับความหลากหลายทางวัฒนธรรม จำเป็นต้องรวมถึงการศึกษาเกี่ยวกับวัฒนธรรมที่เป็นรูปธรรม เช่น อาหาร เครื่องนุ่งห่ม ดนตรี ศิลปะ และการละเล่นต่างๆ และการศึกษาเกี่ยวกับวัฒนธรรมที่เป็นนามธรรม เช่น โลกทัศน์โดยทั่วไปของกลุ่มชนเกี่ยวกับค่านิยม บรรทัดฐาน ความคาดหวัง และความเชื่อ เป็นต้น

4.1.3 ความเหมือนและความต่าง (Similarities and differences) ในขณะที่เด็กเรียนรู้ถึงความหลากหลายของ เชื้อชาติ เผ่าพันธุ์ เพศ ศาสนา และประสบการณ์ทางวัฒนธรรมนั้น เด็กก็จำเป็นต้องตระหนักถึงลักษณะร่วมกันซึ่งเป็นพื้นฐาน อันจะเป็นสะพานเชื่อมต่อระหว่างบุคคลและเชื่อมต่อระหว่างกลุ่ม

4.1.4 มุมมองที่หลากหลาย (Multiple perspectives) เนื่องจากความแตกต่างทำให้เกิด การรับรู้และมุมมองที่หลากหลาย ฉะนั้น การที่แต่ละคนซึ่งมีประสบการณ์ ประเพณีวัฒนธรรม และโลกทัศน์ที่แตกต่างกัน มาอยู่ร่วมกันอาจนำมาซึ่งความขัดแย้ง ดังนั้น การศึกษาเกี่ยวกับความหลากหลายทางวัฒนธรรม จะช่วยส่งเสริมให้เกิดความตระหนักและความเข้าใจ

ในมุมมองที่หลากหลาย ซึ่งจะนำมาสู่ข้อสรุปที่หลากหลาย และสามารถเอาชนะข้อขัดแย้งต่างๆ ได้

4.1.5 การสร้างลักษณะพื้นฐานร่วมกัน (Building common ground) การเข้าใจเกี่ยวกับความหลากหลายยังไม่ใช่สิ่งที่เพียงพอสำหรับการศึกษาความหลากหลายทางวัฒนธรรม โรงเรียนจำเป็นต้องช่วยให้เด็กสร้างทักษะเพื่อค้นหาลักษณะพื้นฐานร่วมกันของเด็กที่มีมรดกทางเชื้อชาติ เผ่าพันธุ์ ศาสนา และวัฒนธรรมที่แตกต่างกันเหล่านั้น

4.2 เด็กที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม

กอลนิคและชิน (Gollnick and Chinn,1994) ระบุว่า ทุกคนมีวัฒนธรรม เพราะวัฒนธรรมเป็นวิถีทางของการรับ ความเชื่อ การตัดสิน และการปฏิบัติ เด็กแต่ละคนในโรงเรียนมีวัฒนธรรมของตนเองที่อาจแตกต่างกัน ซึ่งเนื่องมาจากภูมิหลังของนักเรียน ที่อาจมีความแตกต่างกันทางเชื้อชาติ ศาสนา ความแตกต่างทางสภาพภูมิศาสตร์ ฯลฯ และปฏิสัมพันธ์ระหว่างความรู้เกี่ยวกับตนเองในเรื่องต่างๆ เช่น อายุ ภาษา เพศ เชื้อสาย ฯลฯ จะเป็นสิ่งที่กำหนดความเข้าใจเกี่ยวกับตนเอง กล่าวคือ

4.2.1 อายุ เป็นสิ่งที่กำหนดสถานภาพและพฤติกรรมที่เหมาะสมกับสถานภาพนั้น

4.2.2 ภาษา เป็นสิ่งที่ใช้สื่อเกี่ยวกับสิ่งที่เป็นรูปธรรมและนามธรรม

4.2.3 เพศ เป็นสิ่งที่กำหนดความแตกต่างของบทบาทและความคาดหวังของสังคม

4.2.4 เชื้อสาย เป็นสิ่งที่ทำให้มนุษย์มีความแตกต่างกันทั้งด้านลักษณะทางกายและวัฒนธรรม

4.3 การจัดการศึกษาแบบพหุวัฒนธรรม

4.3.1 ความหมายของการจัดการศึกษาแบบพหุวัฒนธรรม

การศึกษาแบบพหุวัฒนธรรม (Multicultural Education) คือ การนำภูมิหลังทางวัฒนธรรมของเด็กมาใช้ในการพัฒนาการเรียนการสอนและสิ่งแวดล้อมในโรงเรียน (Gollnick and Chinn,1994) เพื่อส่งเสริมและขยายความคิดรวบยอดทางวัฒนธรรม หลักการของการจัดการศึกษาแบบพหุวัฒนธรรม มีดังนี้

1) ยึดนักเรียนเป็นศูนย์กลางของกระบวนการเรียนการสอน

2) ส่งเสริมสิทธิมนุษยชนและเคารพต่อความแตกต่างทางวัฒนธรรม

3) เชื่อว่านักเรียนทุกคนสามารถเรียนรู้ได้

4) สร้างความรู้เกี่ยวกับประวัติชีวิตและประสบการณ์ของนักเรียนในฐานะที่เป็นสมาชิกของวัฒนธรรมย่อย

5) วิเคราะห์อย่างมีวิจารณญานเพื่อให้เข้าใจเกี่ยวกับเชื้อชาติ เพศ ชนชั้น และความแตกต่างระหว่างความพิการ ความอาวุโส

6) วิพากษ์วิจารณ์สังคมในแง่ของการตัดสินของสังคม และความเสมอภาค

7) มีส่วนร่วมในการแสดงออกทางสังคมเพื่อยืนยันความเป็นประชาธิปไตย

4.3.2 รูปแบบหลักสูตรการศึกษาแบบพหุวัฒนธรรม

แบงค์ (Banks,1994) สรุปว่า การศึกษาแบบพหุวัฒนธรรม มีรูปแบบหลักสูตร 2 รูปแบบ คือ

1) รูปแบบหลักสูตรที่เน้นให้กลุ่มคนในวัฒนธรรมหลักยอมรับวัฒนธรรมที่แตกต่างของผู้อื่น (Enlightening Power group Model)

2) รูปแบบหลักสูตรที่เน้นให้คนในวัฒนธรรมย่อยเข้าใจตนเองในบริบททางสังคมของตนและวัฒนธรรมหลัก(Share Power Model)

4.3.3 แนวการสอนที่ใช้กับการศึกษาแบบพหุวัฒนธรรม แบงค์ (Banks, 1994) จำแนกแนวการสอนออกเป็น 4 แนวคิด ดังนี้

1) แนวที่มุ่งเน้นเพียงบางส่วนของวัฒนธรรม(Contribution Approach)

2) แนวที่เพิ่มเนื้อหาทางวัฒนธรรมเข้าไปในบทเรียน (Additive Approach)

3) แนวที่ใช้เนื้อหาวัฒนธรรมเปลี่ยนแปลงโครงสร้างของหลักสูตร (Transformation Approach)

4) แนวการคิดและตัดสินใจปฏิบัติทางสังคม (Decision Making and Social Action Approach)

4.3.4 เป้าหมายของการศึกษาแบบพหุวัฒนธรรม ฮอลล์ และรอมเบิร์ก (Hall and Rhomberg, 1994) ได้ศึกษาและกำหนด หลักสูตรต่อต้านอคติ (Anti - bias curriculum) ขึ้น โดยมีเป้าหมายหลัก 4 ประการ คือ

1) เพื่อช่วยให้เด็กมีความรู้สึกเกี่ยวกับตนเอง ซึ่งจะช่วยให้เด็กรู้สึกดีเกี่ยวกับลักษณะเฉพาะของตนเองแต่ไม่ข่มผู้อื่น

2) เพื่อช่วยให้เด็กรู้สึกดีกับผู้อื่นและผู้ที่มีความแตกต่าง ซึ่งจะช่วยให้เด็กรู้สึกเห็นอกเห็นใจผู้อื่น

3) เพื่อช่วยให้เด็กคิดอย่างจริงจังและมีวิจารณญาณ เกี่ยวกับความรู้สึกของผู้อื่นเมื่อประสบกับความไม่เท่าเทียม ซึ่งช่วยให้เด็กรู้สึกถึงความแตกต่างระหว่างการปฏิบัติที่ยุติธรรมและไม่ยุติธรรม

4) เพื่อช่วยให้เด็กเป็นตัวแทนของตนเองและผู้อื่น เมื่อเผชิญกับความอยุติธรรมและความลำเอียง ซึ่งช่วยให้เด็กเรียนรู้ที่จะแสดงบทบาทของตน

4.4 โรงเรียนนานาชาติ

โรงเรียนนานาชาติบริการบุตรหลานของผู้ที่อยู่ในองค์กรนานาชาติ หรือบริษัทนานาชาติ ที่มีผู้ปกครองทำงานในประเทศที่แตกต่างกันและต้องย้ายบ่อย และโรงเรียนเหล่านี้ยังเปิดบริการลูกหลานทูต และเปิดโอกาสสำหรับบุตรหลานเจ้าของประเทศที่ต้องการให้เด็กเรียนรู้ภาษาอังกฤษ หรือผู้ที่ต้องการความยืดหยุ่นซึ่งโรงเรียนนานาชาติให้ได้มากกว่าระบบโรงเรียนในประเทศ (Murphy,1990)

โรงเรียนนานาชาติในประเทศไทย จัดเป็นโรงเรียนประเภทโรงเรียนเฉพาะกาลนานาชาติ ตามพระราชบัญญัติโรงเรียนเอกชน พ.ศ. 2525 ในมาตรา 15(2) โรงเรียนนานาชาติในประเทศไทยเพิ่มจำนวนมากขึ้นอย่างรวดเร็ว โดยเฉพาะอย่างยิ่งในช่วง 5 ปีที่ผ่านมา ปัจจุบันมีโรงเรียนนานาชาติมีทั้งหมด 26 โรงเรียน(Sharples and De'Ath, 1995) นอกจากนี้ยังมีโรงเรียนอนุบาลนานาชาติที่เปิดสอนเฉพาะชั้นอนุบาลอีกจำนวน 14 โรงเรียน ดังนั้น โรงเรียนนานาชาติที่เปิดสอนในระดับชั้นอนุบาลในประเทศไทยจึงมีจำนวนทั้งสิ้น 36 โรงเรียน แต่เป็นโรงเรียนที่ได้รับการรับรองวิทยฐานะจากกระทรวงศึกษาธิการเพียง 18 โรงเรียนเท่านั้น โดยที่โรงเรียนเหล่านี้อยู่ในความดูแลของ กองโรงเรียนนโยบายพิเศษ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชน กระทรวงศึกษาธิการ

4.4.1 หลักสูตรของโรงเรียนนานาชาติ

โรงเรียนนานาชาติ เป็นสถานศึกษาที่มุ่งตอบสนองความต้องการของเด็กต่างชาติที่มาจากครอบครัวที่ต้องย้ายประเทศติดตามผู้ปกครองอยู่เสมอๆ โรงเรียนนานาชาติจึงต้องใช้หลักสูตรสากล เพื่อให้นักเรียนของตนสามารถเข้าเรียนต่อในโรงเรียนนานาชาติที่ประเทศอื่นๆ ได้อย่างต่อเนื่อง(Murphy, 1990)

คณะกรรมการอำนวยการพัฒนาหลักสูตรของกระทรวงศึกษาธิการ จัดหลักสูตรของโรงเรียนนานาชาติเป็น 3 ประเภท ได้แก่

หลักสูตรประเภทที่ 1 หมายถึง หลักสูตรที่นำมาจากต่างประเทศมีหลักฐานการรับรองจากหน่วยงานของประเทศนั้นๆ

หลักสูตรประเภทที่ 2 หมายถึง หลักสูตรที่นำมาจากต่างประเทศ แล้วพัฒนารายละเอียดเนื้อหาวิชาขึ้นใหม่

หลักสูตรประเภทที่ 3 หมายถึง หลักสูตรที่โรงเรียนยกร่างขึ้นเอง

โดยที่ในปัจจุบัน โรงเรียนนานาชาติในประเทศไทย มีทั้งโรงเรียนที่ยึดหลักสูตรอังกฤษ หลักสูตรอเมริกัน และหลักสูตรอื่นๆ ซึ่งแต่ละโรงเรียนจะมีผู้ดูแลหลักสูตรชาวต่างชาติเป็นผู้ควบคุมคุณภาพของหลักสูตรของตน และหลักสูตรสากลต่างๆ เหล่านี้แต่ละหลักสูตรจะกำหนดเนื้อหาขอบข่ายและกิจกรรมวิชาต่างๆ ไว้เพื่อให้เป็นมาตรฐานเดียวกันสำหรับโรงเรียนนานาชาติที่ตั้งอยู่ในประเทศต่างๆได้ใช้อย่างสะดวก

4.4.2 เด็กไทยในโรงเรียนนานาชาติ

ในปัจจุบันพบว่า นอกเหนือจากเด็กต่างชาติซึ่งเป็นกลุ่มเป้าหมายของโรงเรียนนานาชาติแล้ว ผู้ปกครองไทยส่วนหนึ่งส่งเด็กไทยเข้าเรียนในโรงเรียนนานาชาติในประเทศไทยเพื่อให้เด็กได้มีโอกาสเรียนภาษาอังกฤษกับครูชาวต่างประเทศ ได้อยู่ในโรงเรียนที่ใช้ภาษาอังกฤษในการสื่อสาร ตลอดจนได้อยู่ในระบบการศึกษาที่ยืดหยุ่นมากกว่าระบบการศึกษาของประเทศ(Murphy,1990) ในแต่ละปีการศึกษามีเด็กไทยเข้าเรียนในโรงเรียนนานาชาติเพิ่มจำนวนมากขึ้นเรื่อยๆ เด็กไทยที่เรียนในโรงเรียนนานาชาติมีทั้งเด็กที่เคยเรียนในระบบการศึกษาของประเทศไทย และเด็กที่ไม่เคยอยู่ในระบบการศึกษาของประเทศไทยมาก่อน อีกทั้งยังมีเด็กสัญชาติไทยจำนวนหนึ่งที่เติบโตในต่างประเทศ แล้วย้ายกลับมาอยู่ในประเทศไทยและเรียนในโรงเรียนนานาชาติ ดังนั้น เด็กไทยในโรงเรียนนานาชาติจึงมีพื้นฐานทางภาษาและวัฒนธรรมไทยแตกต่างกันเป็นอย่างมาก

4.4.3 หลักสูตรภาษาและวัฒนธรรมไทยสำหรับนักเรียนไทยในโรงเรียนนานาชาติ

โรงเรียนนานาชาติในประเทศไทยใช้หลักสูตรสากลที่มีต้นแบบมาจากต่างประเทศเป็นส่วนใหญ่ และหลักสูตรสากลเหล่านี้มิได้มีความครอบคลุมถึงวิชาภาษาและวัฒนธรรมไทย กระทรวงศึกษาธิการจึงหาวิธีเปิดโอกาสให้เด็กไทยในโรงเรียนนานาชาติได้พัฒนาความรู้ ทักษะและเจตคติด้านภาษาไทยและด้านวัฒนธรรมไทย โดยกำหนดเกณฑ์การพิจารณาอนุมัติใช้หลักสูตรโรงเรียนนานาชาติในปีพ.ศ. 2536 ว่า " ข้อ 3 กำหนดให้เรียนภาษาและวัฒนธรรมไทยเป็นวิชาบังคับ 1 คาบต่อสัปดาห์ สำหรับนักเรียนเกรด 1 - 8 และเป็นวิชาเลือกสำหรับนักเรียนเกรด 9 - 12 โดยใช้สื่อการสอนเป็นภาษาต่างประเทศ" และ " ข้อ 4 สำหรับเด็กไทย กำหนดให้เรียนภาษาและวัฒนธรรมไทยอย่างน้อยสัปดาห์ละ 5 คาบ" (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชน, 2539) ซึ่งส่งผลให้โรงเรียนนานาชาติในประเทศไทยต้องพัฒนาหลักสูตรภาษาและวัฒนธรรมไทยขึ้นเพื่อใช้สำหรับนักเรียนทั้งที่เป็นชาวต่างชาติและชาวไทย

สำหรับการปฏิบัติตามเกณฑ์ใน ข้อ 3 ตามคำสั่งของกระทรวงศึกษาธิการนั้น โรงเรียนนานาชาติส่วนใหญ่กำหนดให้นักเรียนทุกคนในโรงเรียนเรียนวิชาไทยศึกษา(Thai Studies) เป็นวิชาบังคับ โดยสามารถใช้หลักสูตรวิชาไทยศึกษาซึ่งมีกำหนดไว้ในหลักสูตรสากลต่างๆ ได้

ส่วนการปฏิบัติตามเกณฑ์ในข้อ 4 ซึ่งต้องการให้มีการสอนภาษาและวัฒนธรรมไทยสำหรับนักเรียนที่มีสัญชาติไทยนั้น สมาคมโรงเรียนนานาชาติแห่งประเทศไทยซึ่งเป็นองค์กรที่เกิดจากการรวมตัวกันของโรงเรียนนานาชาติ ที่ผ่านการรับรองวิทยะฐานะจากกระทรวงศึกษาธิการ ได้ตั้งคณะกรรมการร่างหลักสูตรภาษาและวัฒนธรรมไทยสำหรับนักเรียนไทยในโรงเรียนนานาชาติขึ้น เพื่อดำเนินการร่างหลักสูตรดังกล่าว โดยหลักสูตรภาษาและวัฒนธรรมไทยสำหรับนักเรียนไทยในโรงเรียนนานาชาติ(ฉบับร่าง) มีสาระสำคัญพอสรุปได้ดังนี้

1) กลุ่มเป้าหมาย คือ เด็กไทยที่เรียนในโรงเรียนนานาชาติ

2) หลักการ

2.1) สอดคล้องกับหลักสูตรประถมศึกษา ของกระทรวงศึกษาธิการ และปรัชญาของโรงเรียน

2.2) เน้นการพัฒนาผู้เรียนโดยคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล

2.3) เน้นการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร

2.4) เน้นการสอนวัฒนธรรไทยควบคู่กับการสอนภาษาไทย

2.5) มีลักษณะเปิดกว้าง ยืดหยุ่น เพื่อสามารถขยาย เพิ่มเติมหรือปรับปรุงได้ตามความเหมาะสมกับสภาพของแต่ละโรงเรียน

3) จุดมุ่งหมาย

3.1) เห็นคุณค่าและความงดงามของภาษาและวัฒนธรรมไทย

3.2) มีทักษะในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร

3.3) มีวิจารณญาณในการเลือกรับข้อมูลข่าวสาร

3.4) มีนิสัยรักการอ่าน สามารถใช้การอ่านเพื่อหาความรู้และความจรรโลงใจ

3.5) ใช้ประสบการณ์จากการเรียนภาษาไทยในการคิดตัดสินใจแก้ปัญหาอย่างมีเหตุผล

3.6) ใช้ภาษาได้ถูกต้อง เหมาะสม

3.7) สามารถพัฒนาความคิดริเริ่มสร้างสรรค์

4) แนวการจัดหลักสูตร มีลักษณะบูรณาการและสัมพันธ์ทักษะทั้งสี่ โดยกำหนดหน่วยการสอนที่ครอบคลุมทั้งเนื้อหาทางภาษาและวัฒนธรรม

5) การจัดแบ่งระดับนักเรียน แบ่งตามกลุ่มอายุตามระดับชั้นในโรงเรียน เป็นประถมศึกษา มัธยมศึกษาตอนต้น และมัธยมศึกษาตอนปลาย และในแต่ละกลุ่มอายุ แบ่งตามความสามารถในการใช้ภาษาไทย เป็นระดับต้น ระดับกลาง และระดับสูง

6) ขอบข่ายเนื้อหา

6.1) ความสามารถในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร

6.2) ทักษะการฟัง การพูด การอ่าน การเขียน

6.3) อรรถรสและความจรรโลงใจทางภาษา

6.4) ความรู้และความซาบซึ้งในวัฒนธรรมไทย

7) ลักษณะกิจกรรมการเรียนการสอน

7.1) เอื้อต่อการสอนแบบบูรณาการ

7.2) เป็นการเรียนการสอนที่สมจริง

7.3) สัมพันธ์ทักษะทั้งสี่

7.4) นักเรียนเป็นศูนย์กลางการเรียน

8) สื่อการเรียน ควรใช้สื่อการเรียนที่หลากหลาย

9) การวัดผลและการประเมินผล

9.1) ประเมินระหว่างภาค

9.2) ประเมินปลายภาค

เนื่องจากหลักสูตรภาษาและวัฒนธรรมไทยสำหรับนักเรียนไทยในโรงเรียนนานาชาติ (ฉบับร่าง)นี้ เป็นหลักสูตรระดับประเทศที่เป็นหลักสูตรแม่บท ของหลักสูตรภาษาและวัฒนธรรมไทยระดับอนุบาลสำหรับเด็กไทยในโรงเรียนนานาชาติ ซึ่งเป็นหลักสูตรระดับโรงเรียน ที่ผู้วิจัยจะพัฒนาขึ้น ดังนั้น ในการวิจัยนี้จึงจำเป็นต้องศึกษาหลักสูตรแม่บทอย่างละเอียด เพื่อใช้เป็นแนวทางในการพัฒนาหลักสูตรระดับโรงเรียนต่อไป

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง พบว่า ในการพัฒนาหลักสูตรภาษาและวัฒนธรรมไทยระดับอนุบาลสำหรับเด็กไทยในโรงเรียนนานาชาติ จำเป็นต้องอาศัยแนวความคิดพื้นฐานด้านภาษาไทย ที่เกี่ยวกับภาษาไทย เด็กสองภาษา การเรียนรู้ภาษาของเด็ก การเรียนรู้ภาษาแรก การเรียนรู้ภาษาที่สอง และการสอนภาษา แนวคิดด้านวัฒนธรรมที่เกี่ยวกับ วัฒนธรรมไทย และความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับวัฒนธรรม ตลอดจนแนวคิดด้านความหลากหลายทางวัฒนธรรม ที่เกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบพหุวัฒนธรรม และที่เกี่ยวกับโรงเรียนนานาชาติ มาประมวลเข้าด้วยกัน เพื่อกำหนดลักษณะของหลักสูตรตาม

องค์ประกอบของหลักสูตร เพื่อจัดหลักสูตรให้ผู้เรียนได้รับประสบการณ์ด้านภาษาและวัฒนธรรมไทยที่เหมาะสมตามระดับพัฒนาการอย่างสอดคล้องกับแนวคิดของโรงเรียนนานาชาติ ซึ่งจะส่งผลให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาเจตคติ ความรู้ และทักษะ ด้านภาษาไทยและวัฒนธรรมไทยควบคู่กับการพัฒนาในด้านอื่นๆ จากโรงเรียนนานาชาติต่อไปอย่างมีประสิทธิภาพ

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย