

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในการพัฒนาหลักสูตรเสริมทักษะภาษาอังกฤษแบบเน้นงานปฏิบัติ สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 และ 6 ในโรงเรียนเอกชน ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง และนำเสนอตามหัวข้อต่อไปนี้

1. หลักสูตรและการพัฒนาหลักสูตร

- 1.1 ความหมายของหลักสูตร
- 1.2 กระบวนการพัฒนาหลักสูตร
- 1.3 การกำหนดจุดมุ่งหมายของหลักสูตร
- 1.4 การคัดเลือกและการจัดเนื้อหา
- 1.5 การนำหลักสูตรไปใช้
- 1.6 การประเมินหลักสูตร

2. หลักสูตรภาษาอังกฤษ

- 2.1 ความหมายของหลักสูตรภาษาอังกฤษ
- 2.2 พัฒนาการของการออกแบบหลักสูตรภาษาอังกฤษ
- 2.3 รูปแบบของหลักสูตรภาษาอังกฤษ

3. การสอนภาษาแบบเน้นงานปฏิบัติ

- 3.1 ความหมายของงานปฏิบัติ
- 3.2 องค์ประกอบของงานปฏิบัติ
- 3.3 ประเภทของงานปฏิบัติ
- 3.4 ลักษณะของงานปฏิบัติที่ดี
- 3.5 การจัดหลักสูตรแบบเน้นงานปฏิบัติ
- 3.6 การจัดกิจกรรมการเรียนการสอน

4. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

- 4.1 งานวิจัยต่างประเทศ
- 4.2 งานวิจัยภายในประเทศ

1. หลักสูตรและการพัฒนาหลักสูตร

1.1 ความหมายของหลักสูตร

คำว่า “หลักสูตร” มีความหมายแตกต่างกันหลายความหมายตามบริบทที่ใช้ ซึ่ง โบซอง (Beauchamp, 1981) ได้จำแนกเป็น 3 ลักษณะ ดังนี้

1) หลักสูตร หมายถึง เอกสารที่จัดทำขึ้นเพื่อเป็นแนวทางในการจัดการศึกษา ประกอบด้วยรายละเอียดเกี่ยวกับการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ให้แก่ผู้เรียน จุดมุ่งหมายของหลักสูตร เนื้อหาสาระ กิจกรรมการเรียนการสอน รวมทั้งการวัดและการประเมินผล

2) หลักสูตร หมายถึง ระบบการดำเนินงานที่เกี่ยวข้องกับหลักสูตร ประกอบด้วยกระบวนการพัฒนาหลักสูตร กระบวนการใช้หลักสูตร และกระบวนการประเมินหลักสูตร

3) หลักสูตร หมายถึง ศาสตร์สาขาหนึ่งทางการศึกษา เป็นความหมายที่ใช้ในสถาบันการศึกษาาระดับสูง

สำหรับคำนิยาม หรือคำจำกัดความของหลักสูตร ปรากฏว่า ได้มีผู้ให้คำนิยามไว้มากมาย หลายลักษณะ โดยมีจุดเน้นที่แตกต่างกันไปถึง 8 ประเภท (สัจด์ อุทรานันท์, 2532 : 9-16) ดังนี้

1. หลักสูตร คือ รายวิชาเนื้อหาสาระที่ใช้สอน ผู้ที่ให้คำนิยามหลักสูตรในลักษณะนี้ ได้แก่ บอบบิท (Bobbitt, 1981)

2. หลักสูตร คือ มวลประสบการณ์ที่โรงเรียนจัดให้แก่นักเรียน ผู้ที่ให้คำนิยามหลักสูตรในลักษณะนี้ ได้แก่ แคสเวล และ แคมป์เบลล์ (Caswell and Campbell, 1935) สมิธ, แสตันเลย์ และ ชอร์ส (Smith, Stanley and Shores, 1957) เซน และ แมคสเวน (Shane and Mcswain, 1951) นิกิลีย์ และ อีแวนส์ (Neagley and Evans, 1967) เรแกน และ เชพเพิร์ด (Regan and Shepherd, 1977) เป็นต้น

3. หลักสูตร คือ กิจกรรมการเรียนการสอน ผู้ที่ให้คำนิยามหลักสูตรในลักษณะนี้ ได้แก่ ทรัมป์ และ มิลเลอร์ (Trump and Miller, 1968)

4. หลักสูตร คือ สิ่งที่สังคมคาดหวังหรือมุ่งหวังจะให้เด็กได้รับ ผู้ที่ให้คำนิยามหลักสูตรในลักษณะนี้ ได้แก่ เลวิส และ มีล (Lewis and Miel, 1972) ลาวาเทลลี, มัวร์ และ คอลซูนิส (Lavatelli, Moore and Kalsounis, 1972) เป็นต้น

5. หลักสูตร คือ สื่อกลาง หรือวิถีทางที่จะนำเด็กไปสู่จุดหมายปลายทาง ผู้ที่ให้คำนิยามหลักสูตรในลักษณะนี้ ได้แก่ ครูก (Krug, 1957) และ ทาบ (Taba, 1962)

6. หลักสูตร คือ ข้อผูกพันระหว่างนักเรียนกับครู และสิ่งแวดล้อมทางการเรียน ผู้ที่ให้คำนิยามหลักสูตรในลักษณะนี้ ได้แก่ แมคเคนซี (Mackenzie, 1964)

7. หลักสูตร คือ กระบวนการปฏิสัมพันธ์ระหว่างนักเรียน ครู และสิ่งแวดล้อมทางการเรียน คณะผู้เชี่ยวชาญทางด้านหลักสูตรของมหาวิทยาลัยนอร์ทเธอร์นอิลลินอยส์ ได้ให้นิยามหลักสูตรว่า คือ กระบวนการปฏิสัมพันธ์ระหว่าง ครู นักเรียน และเนื้อหาสาระในส่วนที่เป็นงานทางการศึกษา ซึ่งประกอบด้วยข้อมูล ทักษะ และค่านิยม เพื่อจะนำไปสู่จุดหมายปลายทางที่กำหนดได้

8. หลักสูตรในความหมายอื่นๆ เช่น ไมเคิลลิส, กรอสแมน และสก็อต (Michaelis, Grossman and Scott, 1967) กล่าวว่า "หลักสูตร ควรจะรวมถึงหลักสูตรอำพราง (Hidden Curriculum) ซึ่งได้แก่ความรู้ความเข้าใจ เจตคติ และทักษะ อันเกิดขึ้นโดยไม่คาดหมายหรือไม่ได้วางแผนไว้ล่วงหน้า"

จากคำนิยามของหลักสูตรที่กล่าวมาแล้วทั้งหมดพอจะสรุปได้ว่า หลักสูตร คือ ประสิทธิภาพทุกอย่างที่จัดขึ้น เพื่อให้ผู้เรียนได้พัฒนาไปในแนวทางที่ต้องการ

ในประเทศไทยได้มีการกล่าวถึงความหมายของหลักสูตร โดยเฉพาะหลักสูตรประถมศึกษา พุทธศักราช 2521 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ.2533) ไว้ว่า หลักสูตร หมายถึง ประสิทธิภาพทั้งหมดที่โรงเรียนจัดให้กับผู้เรียน ทั้งประสบการณ์ในห้องเรียนและนอกห้องเรียน ทั้งนี้เพื่อให้ผู้เรียนได้รับความรู้และมีทักษะขั้นพื้นฐานที่จำเป็น มีลักษณะนิสัยที่ดีในการดำรงชีวิต และการอยู่ร่วมกันอย่างสงบสุข

หลักสูตรประถมศึกษา พุทธศักราช 2521 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ.2533) ได้แบ่งมวลง ประสิทธิภาพที่จัดให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ไว้ 5 กลุ่ม ดังนี้ (กระทรวงศึกษาธิการ, 2534)

- กลุ่มที่ 1 กลุ่มทักษะที่เป็นเครื่องมือการเรียนรู้ ประกอบด้วย ภาษาไทย และคณิตศาสตร์
- กลุ่มที่ 2 กลุ่มสร้างเสริมประสบการณ์ชีวิต ว่าด้วยกระบวนการแก้ไขปัญหาของชีวิตและสังคม โดยเน้นกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ เพื่อความดำรงอยู่และการดำเนินชีวิตที่ดี
- กลุ่มที่ 3 กลุ่มสร้างเสริมลักษณะนิสัย ว่าด้วยกิจกรรมที่เกี่ยวกับการสร้างเสริมนิสัย ค่านิยม เจตคติ และพฤติกรรม เพื่อนำไปสู่การมีบุคลิกภาพที่ดี
- กลุ่มที่ 4 กลุ่มการงานและพื้นฐานอาชีพ ว่าด้วยประสบการณ์ทั่วไปในการทำงาน และความรู้พื้นฐานในการประกอบอาชีพ
- กลุ่มที่ 5 กลุ่มประสบการณ์พิเศษ ว่าด้วยกิจกรรมตามความสนใจของผู้เรียน ได้แก่ วิชาภาษาอังกฤษ วิชาอาชีพ หรือการสอนเสริมในกลุ่มประสบการณ์ทั้ง 4

ในการจัดมวลประสบการณ์ให้เรียนนั้น ให้จัดยืดหยุ่นได้ ตามพัฒนาการของผู้เรียน และความเหมาะสมของท้องถิ่นเป็นสำคัญ หลักสูตรนี้จึงจัดเป็นสามช่วง ช่วงละ 2 ปี คือ ประถมศึกษาปีที่ 1-2 ประถมศึกษาปีที่ 3-4 และประถมศึกษาปีที่ 5-6 สำหรับการจัดการเรียนการสอนให้เน้นกระบวนการเรียนรู้ และสอนโดยให้ผู้เรียนได้ปฏิบัติจริงให้มากที่สุด

1.2 กระบวนการพัฒนาหลักสูตร

การพัฒนาหลักสูตร มีความหมายครอบคลุมถึงการร่างหลักสูตรขึ้นใหม่ และการปรับปรุงหลักสูตรที่มีอยู่แล้วให้ดีขึ้นด้วย ซึ่งควรพิจารณาหลักสูตรทั้งระบบ คือ การจัดทำเอกสารหลักสูตร การนำหลักสูตรไปใช้ และการประเมินผลหลักสูตร

แนวคิดทั่วไปในการพัฒนาหลักสูตรที่ได้รับการอ้างอิงอยู่เสมอคือ หลักเหตุผลของไทเลอร์ (Tyler Rational) ไทเลอร์ได้ตั้งคำถามพื้นฐานไว้ 4 ประการ ในการพัฒนาหลักสูตร (สงัด อุทรานันท์, 2532) ดังนี้

1. มีวัตถุประสงค์ทางการศึกษาอะไรบ้าง ที่โรงเรียนจะต้องให้เด็กได้รับ
2. มีประสบการณ์ทางการศึกษาอะไรบ้าง ที่จะทำให้บรรลุวัตถุประสงค์เหล่านี้
3. จะจัดประสบการณ์ทางการศึกษาเหล่านี้ให้มีประสิทธิภาพได้อย่างไร
4. จะพิจารณาได้อย่างไรว่า วัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้นั้นได้บรรลุแล้ว

ทาบ (Taba) เป็นอีกผู้หนึ่ง ที่มีแนวความคิดในการพัฒนาหลักสูตรคล้ายกับของไทเลอร์ เป็นผู้ทำให้กระบวนการพัฒนาหลักสูตรมีความสมบูรณ์มากขึ้น โดยทาบ (Taba, 1962 : 12) ได้กล่าวถึงองค์ประกอบของหลักสูตรว่า “หลักสูตร ประกอบด้วยข้อความของจุดมุ่งหมายและวัตถุประสงค์เฉพาะ ซึ่งเป็นตัวกำหนดการคัดเลือกและการจัดเนื้อหา” นอกจากนี้ ยังกล่าวถึงปัจจัยที่เป็นหลักการพื้นฐานของหลักสูตรว่า อย่างน้อยได้แก่ ผู้เรียน กระบวนการเรียน ความต้องการของสังคม วัฒนธรรม และเนื้อหาวิชา ในการพัฒนาหลักสูตรจึงต้องวิเคราะห์สภาพสังคม และวัฒนธรรม คีกลักษณะของผู้เรียนและกระบวนการเรียนรู้ ตลอดจนวิเคราะห์ธรรมชาติของความรู้ เพื่อใช้กำหนดจุดมุ่งหมายของหลักสูตร ทาบได้เสนอขั้นตอนในการพัฒนาเอกสารหลักสูตรเป็นลำดับขั้น โดยไม่รวมการใช้หลักสูตรและการประเมินผลหลักสูตรไว้ ดังนี้

- ขั้นที่ 1 วิจัยัยความต้องการ
- ขั้นที่ 2 กำหนดวัตถุประสงค์
- ขั้นที่ 3 คัดเลือกเนื้อหาสาระ

ขั้นที่ 4 จัดเนื้อหาสาระ

ขั้นที่ 5 คัดเลือกประสบการณ์การเรียนรู้

ขั้นที่ 6 จัดประสบการณ์การเรียนรู้

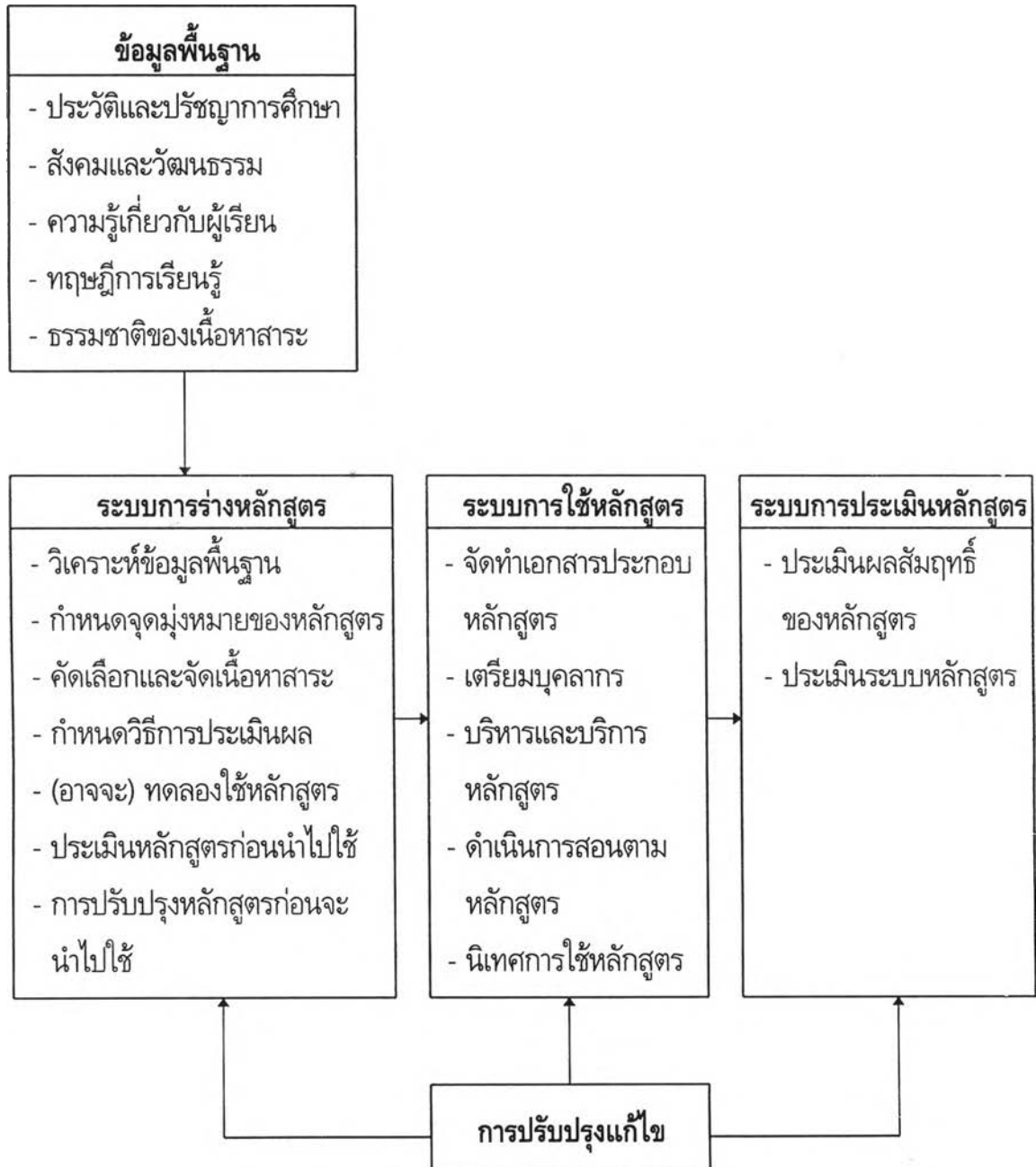
ขั้นที่ 7 พิจารณาว่าจะประเมินอะไร ด้วยวิธีการและเครื่องมืออะไร

สัจด์ อุทรานันท์ (2532) ได้เสนอกระบวนการพัฒนาหลักสูตร โดยครอบคลุมถึงการใช้หลักสูตร และการประเมินผลหลักสูตรด้วย ดังนี้

1. การวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน
2. การกำหนดจุดมุ่งหมาย
3. การคัดเลือกและจัดเนื้อหาสาระ
4. การกำหนดมาตรการวัดและประเมินผล
5. การนำหลักสูตรไปใช้
6. การประเมินผลการใช้หลักสูตร
7. การปรับปรุงแก้ไขหลักสูตร

นอกจากนี้ สัจด์ อุทรานันท์ ได้นำแนวคิดในเชิงระบบมาจัดระบบการพัฒนาหลักสูตร โดยแยกเป็นระบบย่อย 3 ระบบ คือระบบการร่างหลักสูตร ระบบการใช้หลักสูตร และระบบการประเมินหลักสูตร ระบบย่อยทั้งสามมีองค์ประกอบและความสัมพันธ์ตามแผนภูมิต่อไปนี้ (สัจด์ อุทรานันท์, 2532 : 35)

แผนภูมิที่ 2 ระบบการพัฒนาหลักสูตรโดย สงัด อุทรานันท์



ต่อมา โจทิพย์ เชื้อรัตนพงษ์ (2537) ได้เสนอขั้นตอนการพัฒนาหลักสูตรอย่างเป็นระบบ โดยกำหนดขั้นตอนที่สำคัญไว้ดังนี้ คือ

- ขั้นตอนที่ 1 การวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน
- ขั้นตอนที่ 2 การกำหนดเป้าประสงค์ จุดหมาย และจุดประสงค์
- ขั้นตอนที่ 3 การเลือกและการจัดเนื้อหาวิชา
- ขั้นตอนที่ 4 การเลือกและการจัดประสบการณ์การเรียนรู้
- ขั้นตอนที่ 5 การกำหนดอัตราเวลาเรียน และหลักเกณฑ์ในการวัดและประเมินผลการเรียน
- ขั้นตอนที่ 6 การนำหลักสูตรไปใช้
- ขั้นตอนที่ 7 การประเมินผลหลักสูตร
- ขั้นตอนที่ 8 การปรับปรุงแก้ไขหลักสูตร

โดยทั่วไปแล้ว องค์ประกอบที่สำคัญของหลักสูตรมี 4 ประการ คือ

- 1) จุดมุ่งหมาย
- 2) เนื้อหา
- 3) การจัดการเรียนการสอน
- 4) การประเมินผล

กระบวนการพัฒนาหลักสูตร จะเกี่ยวข้องกับการพิจารณา และการตัดสินใจเกี่ยวกับองค์ประกอบทั้ง 4 ประการ เพื่อให้องค์ประกอบทั้ง 4 มีความสัมพันธ์สอดคล้องกัน แต่ละองค์ประกอบมีรายละเอียดที่จะนำเสนอ ดังต่อไปนี้

1.3 การกำหนดจุดมุ่งหมายของหลักสูตร

การกำหนดจุดมุ่งหมายของหลักสูตรเป็นขั้นตอนที่มีความสำคัญมากในกระบวนการพัฒนาหลักสูตร นักพัฒนาหลักสูตรในฐานะสถาปนิกของหลักสูตร จำต้องออกแบบแปลนหรือพิมพ์เขียวสำหรับการกำหนดจุดมุ่งหมายของหลักสูตรเพื่อเป็นแนวทางในการดำเนินงาน แมคเนล (McNeil, 1981) ได้แบ่งรูปแบบการกำหนดจุดมุ่งหมายของหลักสูตร ออกเป็น 4 รูปแบบ ดังนี้

1. รูปแบบของการวิเคราะห์ความต้องการจำเป็น (Needs Assessment Model) การวิเคราะห์ความต้องการ เป็นกระบวนการในการกำหนด และจัดลำดับความสำคัญของความต้องการจำเป็นทางการศึกษา ความจำเป็นในที่นี้ก็คือ สภาพซึ่งเป็นความแตกต่างระหว่างพฤติกรรม

และทัศนคติที่ต้องการให้เกิดขึ้น และที่นักเรียนมีอยู่จริง รูปแบบนี้เป็นรูปแบบที่นิยมมากรูปแบบหนึ่งในการกำหนดเป้าหมายและจุดมุ่งหมายทางการศึกษา

2. รูปแบบของนักอนาคตนิยม (The Futurist Model) รูปแบบนี้มีพื้นฐานมาจากความตระหนักว่า โลกในอนาคตจะมีความแตกต่างจากปัจจุบันมาก และสังคมต้องการคนรุ่นใหม่ ดังนั้น การเตรียมคนเพื่อสังคมอนาคตนั้นจำเป็นต้องพัฒนาจุดมุ่งหมายทางการศึกษาให้สอดคล้องกับสภาพความต้องการจำเป็นในอนาคต และมีความเฉพาะเจาะจง สามารถนำไปใช้ได้

3. รูปแบบที่ใช้หลักเหตุผล (The Rational Model) รูปแบบนี้เกิดขึ้นจากหลักเหตุผลของ ไทเลอร์ ซึ่งได้ตั้งคำถามพื้นฐาน 4 ข้อ เกี่ยวกับการกำหนดจุดมุ่งหมาย การคัดเลือก การจัดประสบการณ์การเรียนรู้ ตลอดจนการประเมินว่าจุดหมายใดบรรลุแล้ว รูปแบบนี้บางที่เรียกอีกชื่อหนึ่งว่า รูปแบบจุดหมายปลายทางและวิถีทาง (End-Means Approach) ตามรูปแบบนี้ แหล่งข้อมูลที่สำคัญในการกำหนดจุดมุ่งหมายคือ ผู้เรียน สภาพสังคม ธรรมชาติของเนื้อหาสาระ เมื่อได้จุดมุ่งหมายชั่วคราวแล้ว จึงผ่านการกลั่นกรองด้วยปรัชญาและจิตวิทยา เพื่อให้ได้จุดมุ่งหมายที่แท้จริง

4. รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรอาชีพ หรือการฝึกอบรม (The Vocational or Training Model) รูปแบบนี้ใช้ในการกำหนดจุดมุ่งหมายที่เกี่ยวกับความต้องการทางด้านกำลังคน หรือการจ้างงาน และในการกำหนดสมรรถภาพเฉพาะที่ต้องสอน เพื่อให้ผู้เรียนปฏิบัติงานในอาชีพนั้นๆ ได้ การกำหนดจุดมุ่งหมายด้วยรูปแบบนี้มักใช้ในหลักสูตรวิชาชีพ หรือหลักสูตรสำหรับโรงเรียนทางช่างเทคนิคต่างๆ

เมื่อกล่าวถึงจุดมุ่งหมายทางการศึกษา จะเห็นว่ามีคำศัพท์ที่ใช้กันอยู่หลายคำ ทั้งในภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ซึ่งในบางแห่งใช้ไม่ตรงกันก่อให้เกิดความสับสน สงัด อุทรานันท์ (2532) ได้ทำตารางจำแนกจุดมุ่งหมายตามระดับและขอบเขตของการใช้ จากระดับกว้างไปสู่ระดับที่แคบเฉพาะเจาะจง ซึ่งสรุปได้ดังนี้

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

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

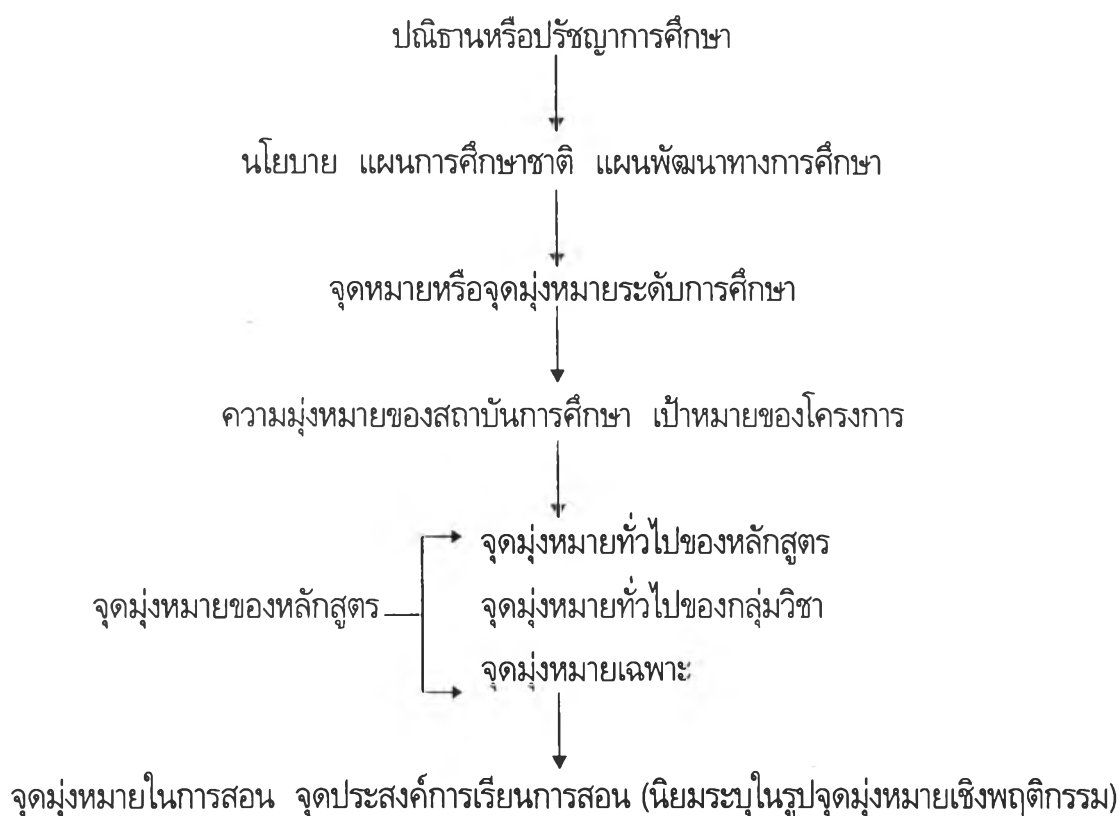
จุดมุ่งหมายระดับหลักสูตร คำศัพท์ที่ใช้คือ จุดมุ่งหมายทั่วไป (General Objectives) จุดมุ่งหมายเฉพาะ (Specific Objectives) เช่น จุดมุ่งหมายทั่วไป หรือจุดประสงค์ทั่วไปของหลักสูตร จุดมุ่งหมายเฉพาะกลุ่มวิชา หรือวิชา

จุดมุ่งหมายระดับการเรียนการสอน คำศัพท์ที่ใช้คือ จุดประสงค์การเรียนการสอน (Instructional Objectives) ส่วนมากนิยมเขียนในลักษณะของจุดมุ่งหมายเชิงพฤติกรรม

สมิตร คุณานุกร (2523) ได้แบ่งระดับความมุ่งหมายทางการศึกษาออกเป็น 5 ระดับ โดยแต่ละระดับเป็นแนวทางต่อเนื่องกัน จากระดับที่กว้างที่สุดสู่ระดับที่แคบเฉพาะเจาะจง ดังนี้

1. ระดับชาติ มักเรียกว่าปณิธาน หรือปรัชญาการศึกษา
2. ระดับการศึกษา เป็นความมุ่งหมายแต่ละระดับการศึกษา
3. ระดับหลักสูตร ใกล้เคียงกับระดับที่ 2 มาก แต่คำนึงถึงสภาพความต้องการของโรงเรียนแต่ละท้องถิ่น
4. ระดับหมวดวิชา
5. ระดับการสอน เป็นระดับที่ชัดเจนที่สุด เรียกว่าจุดมุ่งหมายเชิงพฤติกรรม

เมื่อนำระดับจุดมุ่งหมายของ สัจด์ อุทรานันท์ และ สมิตร คุณานุกร มาเทียบกันแล้ว จะเห็นจุดมุ่งหมายทางการศึกษาที่นำมาจัดเรียงลำดับ จากระดับกว้างสู่ระดับแคบได้ ดังนี้



การแบ่งจุดมุ่งหมายเป็นลำดับขั้นจากจุดมุ่งหมายที่มีระดับกว้างสุด มาสู่จุดมุ่งหมายที่มีระดับแคบเฉพาะเจาะจงดังกล่าวข้างต้น เป็นแนวคิดพื้นฐานในการกำหนดจุดมุ่งหมายตามรูปแบบจุดมุ่งหมายปลายทางและวิถีทาง (End-Means Approach) โดยจุดมุ่งหมายในระดับที่กว้างจะเป็นจุดหมายปลายทาง หรือผลผลิต (End) ของจุดมุ่งหมายในระดับที่แคบกว่า จุดมุ่งหมายในระดับที่แคบกว่าจึงเป็นวิถีทาง (Means) ในการบรรลุถึงจุดหมายปลายทาง (End) นั้น มีลักษณะเป็นลำดับต่อเนื่องกันไป

การพัฒนาหลักสูตรเสริมทักษะภาษาอังกฤษแบบเน้นงานปฏิบัติครั้งนี้ จะเน้นที่จุดมุ่งหมายระดับหลักสูตร โดยได้ศึกษาแนวคิดในเรื่องลักษณะของจุดมุ่งหมาย องค์ประกอบของจุดมุ่งหมาย และการจัดแบ่งประเภทของจุดมุ่งหมายจากนักทฤษฎีด้านหลักสูตรหลายท่าน ได้สาระสำคัญดังนี้

ในด้านลักษณะของจุดมุ่งหมาย ได้แบ่งเป็น 2 ระดับ คือ

1. จุดมุ่งหมายทั่วไป เป็นจุดมุ่งหมายที่กล่าวไว้อย่างกว้างๆ ก่อนข้างเป็นลักษณะของปรัชญา และเน้นที่คุณค่ามากกว่าการเน้นทางด้านจิตวิทยาหรือการเรียนการสอน จุดมุ่งหมายทั่วไปของหลักสูตรมักจะพบได้ในส่วนแรกๆ ของหลักสูตรทุกระดับและทุกประเภท จุดมุ่งหมายทั่วไปจะแสดงถึงจุดหมาย และเจตนารมณ์โดยทั่วไปว่าหลักสูตรนั้นๆ มีความประสงค์ต้องการให้ผู้เรียนมีคุณลักษณะเป็นเช่นใด

2. จุดมุ่งหมายเฉพาะ จุดมุ่งหมายประเภทนี้ เป็นจุดมุ่งหมายที่เน้นการประยุกต์ใช้มากกว่าที่จะกล่าวอย่างกว้างๆ ในเชิงปรัชญา มีลักษณะเป็นข้อความที่ชัดเจน อธิบายสิ่งที่นักเรียนคิด กระทำ และรู้สึก หลังจากมีประสบการณ์การเรียนรู้ในสิ่งนั้น จุดมุ่งหมายเฉพาะจะบอกถึงกิจกรรมที่นักเรียนสามารถทำได้ ซึ่งแสดงว่าผู้เรียนรอบรู้ในสิ่งนั้น ข้อความที่ใช้จึงอยู่ในรูปของพฤติกรรมซึ่งเรามักเรียกว่า จุดประสงค์เชิงพฤติกรรม เมื่อกกล่าวถึงจุดมุ่งหมายเฉพาะของหลักสูตร ก็คือจุดมุ่งหมายของกลุ่มวิชา หรือรายวิชาที่มีอยู่ในหลักสูตร

ในด้านองค์ประกอบของจุดมุ่งหมาย มีผู้จัดแบ่งไว้หลายลักษณะ ดังนี้

เดวีส์ (Davies, 1976) กล่าวถึงการพัฒนาหลักสูตรว่า จุดประสงค์อาจถูกกำหนดได้ ดังนี้

1. กรอบของผลผลิต (Product Framework หรือ Academic Approach) เกี่ยวกับเนื้อหาวิชา

2. กรอบของกระบวนการ (Process Framework หรือ Process Approach) เกี่ยวกับทักษะในการดำรงชีวิต ได้แก่ การสืบสวนสอบสวน (Inquiry) วิธีการ (Methodology) การแก้ปัญหา (Problem-solving) การคิดอย่างวิเคราะห์ (Critical-thinking) การสร้างสรรค์

(Creation) ปฏิสัมพันธ์ทางสังคม (Social Interaction) และความมีปฏิริยาโต้ตอบกับผู้อื่น (Responding) การกำหนดจุดประสงค์ลักษณะนี้ มิได้มีความสำคัญในฐานะการกำหนดจุดมุ่งหมายปลายทาง แต่มีความสำคัญในการคัดเลือก และการผสมผสานชุดของประสบการณ์การเรียนรู้

ไทเลอร์ (Tyler, 1949) เสนอว่า การกำหนดจุดมุ่งหมายนั้น ให้เสนอข้อมูล 2 ด้าน

1. พฤติกรรม ได้แก่ ชนิดของพฤติกรรมที่จะพัฒนาให้เกิดขึ้นแก่ผู้เรียน
2. เนื้อหา ได้แก่ เนื้อหาวิชา หรือสาระแห่งชีวิต ซึ่งพฤติกรรมได้แสดงออก

เมเจอร์ (Magor quoted in Davies, 1976) เสนอให้มีการกำหนดจุดประสงค์อย่างชัดเจน โดยชี้ว่า การกำหนดจุดประสงค์ให้ชัดเจน จะช่วยให้สามารถประเมินความก้าวหน้าของผู้เรียน เมเจอร์ กล่าวว่า องค์ประกอบในการกำหนดจุดประสงค์มี 3 ด้าน ดังนี้

1. พฤติกรรม กำหนดพฤติกรรมปลายทางโดยใช้ชื่อเรียกชนิดพฤติกรรมซึ่งแสดงว่าผู้เรียนบรรลุจุดมุ่งหมาย การกำหนดพฤติกรรมที่แน่นอนนั้น ประกอบด้วยองค์ประกอบ 2 ด้าน ตามที่ไทเลอร์ (Tyler) เสนอไว้ คือ พฤติกรรมและเนื้อหา

2. เงื่อนไข การทำให้พฤติกรรมที่ต้องการมีความชัดเจนยิ่งขึ้น โดยอธิบายเงื่อนไขสำคัญที่จะเกิดพฤติกรรมนั้น เงื่อนไขในการแสดงพฤติกรรม แบ่งได้ 5 ประเภท

- 1) ขอบเขตของปัญหาที่นักเรียนต้องแก้
- 2) ขอบเขตของวิธีการที่จะบรรลุถึงคำตอบ
- 3) เครื่องมือ วัสดุ และอุปกรณ์ที่จะต้องใช้
- 4) เงื่อนไขของสิ่งแวดล้อม เช่น การแก้ปัญหาที่นั่นทำที่บ้าน ห้องสมุด ห้องเรียน หรือห้องปฏิบัติการ
- 5) เงื่อนไขทางกายภาพ

3. มาตรฐาน กำหนดเกณฑ์ที่แน่นอนเกี่ยวกับการแสดงออกที่ยอมรับได้ โดยอธิบายว่าผู้เรียนต้องแสดง หรือปฏิบัติพฤติกรรมให้ดีที่สุดในระดับใด การกำหนดมาตรฐาน สามารถทำได้ใน 3 ลักษณะ คือ

- 1) ปริมาณ สัดส่วน หรือร้อยละของปัญหาที่นักเรียนจะต้องทำให้บรรลุผลสำเร็จ
- 2) คุณภาพของผลงานที่นักเรียนทำ อยู่ในระดับใด
- 3) ระยะเวลาที่แน่นอน

ในด้านการจัดแบ่งประเภทของจุดมุ่งหมาย มีผู้จัดแบ่งไว้หลายลักษณะ ดังนี้
 บลูม, แครทโวล และฮาร์โรว์ (Bloom, Krathwohl and Harrow, quoted in Davies, 1976) แบ่งจุดประสงค์การศึกษาออกเป็น 3 ประเภท คือ

พุทธิพิสัย (Cognitive Domain) ประกอบด้วย ความรู้ ความเข้าใจ การนำไปใช้ การวิเคราะห์ การสังเคราะห์ และการประเมินค่า

จิตพิสัย (Affective Domain) ประกอบด้วย การรับรู้ การตอบสนอง การประเมินคุณค่า การจัดระเบียบและลักษณะ โดยพิจารณาคุณค่า

ทักษะพิสัย (Psychomotor Domain) ประกอบด้วย การเคลื่อนไหวตอบสนอง การเคลื่อนไหวพื้นฐาน ความสามารถรับรู้ ความสามารถทางกาย การเคลื่อนไหวอย่างมีทักษะ และการสื่อสารโดยใช้ท่าทาง

กาเย และบริกส์ (Gagné and Briggs, 1974) ได้แบ่งจุดมุ่งหมายออก ดังนี้

ทักษะทางสติปัญญา (Intellectual Skills) เป็นความสามารถในการเข้าใจสิ่ง
 แวดล้อม

วิธีการคิด (Cognitive Strategies) ได้แก่ ความสามารถในการแก้ปัญหา

ข้อมูลทางภาษา (Verbal Information) ได้แก่ ข้อมูลเกี่ยวกับข้อเท็จจริงต่างๆ

ทักษะทางกาย (Motor Skills) ได้แก่ ความสามารถในการเคลื่อนไหวร่างกาย

ทัศนคติ (Attitude)

1.4 การคัดเลือกและการจัดเนื้อหา

เนื้อหาสาระและประสบการณ์การเรียนรู้ เป็นส่วนประกอบที่จำเป็นรองไปจากจุดมุ่งหมาย
 ของหลักสูตร ทั้งนี้เนื่องจากเนื้อหาสาระและประสบการณ์การเรียนรู้ จะเป็นสื่อกลางที่จะพาผู้เรียน
 ไปสู่จุดมุ่งหมายของหลักสูตร

การคัดเลือกและการจัดเนื้อหาสาระนั้น จำเป็นต้องมีความรู้ในเรื่องมิติต่างๆ ของการคัด
 เลือกและการจัด ซึ่งได้แก่ มิติในเรื่องขอบเขตของเนื้อหา (Scope) และมิติในเรื่องการจัดลำดับ
 ของเนื้อหา (Sequence) ซึ่งขอบเขตของเนื้อหา ก็คือ “จะสอนอะไร” และการจัดลำดับของเนื้อหา
 ก็คือ “จะสอนเมื่อไร” นั่นเอง (Oliva quoted in Schave, 1984)

ในการกำหนดขอบเขตของเนื้อหาหลักสูตรนั้น มีวิธีการต่างๆ ดังนี้

1. การกำหนดเนื้อหาโดยวิธีการวิจัยค้นคว้า (Identifying Content Through Research) เป็นการกำหนดกรอบความคิดรวบยอดในเรื่องนั้น โดยมีพื้นฐานทางทฤษฎี รายงานเอกสาร ที่มีผู้ได้ศึกษาไว้เป็นแนวทางในการพัฒนาเนื้อหา

2. กำหนดเนื้อหาโดยผู้เชี่ยวชาญ (Identifying Content with an Expert) โดยวิธีถามผู้เชี่ยวชาญในสาขานั้น ผู้เชี่ยวชาญจะให้ข้อมูลที่มีคุณค่าแก่นักพัฒนาหลักสูตร เนื่องจากผู้เชี่ยวชาญมีทัศนคติที่กว้างไกลในเรื่องนั้น และเข้าใจความสัมพันธ์ของเนื้อหา วิธีนี้ช่วยประหยัดเวลาในการศึกษา

3. กำหนดเนื้อหาโดยผู้ร่วมงาน (Identifying Content by Participants) วิธีนี้คณะผู้ทำงานด้านหลักสูตรก็คือผู้เชี่ยวชาญนั่นเอง โดยอาจจะศึกษาว่าเนื้อหาอะไรที่มีอยู่แล้วจากการสอบถามผู้ร่วมงาน คณะผู้ทำงานจะต้องทำการสังเคราะห์จากข้อมูลทั้งหมดที่รวบรวมได้ วิธีนี้เหมาะในกรณีที่ยังไม่มีทฤษฎีและผู้เชี่ยวชาญในเรื่องนั้น

4. กำหนดเนื้อหาโดยวิธีวิเคราะห์ความต้องการจำเป็น (Identifying Content Through Needs Assessment) เป็นการกำหนดเนื้อหาในกรณีไม่มีหลักสูตรอยู่ก่อน นักพัฒนาหลักสูตรมักจะมีคำถามว่าควรเริ่มต้นที่จุดใด การวิเคราะห์ความต้องการจำเป็น เป็นวิธีที่เป็นประชาธิปไตยที่สุดในการคัดเลือกเนื้อหา เป็นกระบวนการที่หลายฝ่ายมีโอกาสเข้าร่วม เช่น การสัมภาษณ์ครู ผู้บริหารโรงเรียน ผู้เชี่ยวชาญ ผู้ปกครอง นักเรียน นักการเมือง ผู้นำท้องถิ่น เกี่ยวกับปัญหาที่บุคคลเหล่านี้ประสบและต้องการที่จะแก้ไข หลังจากทีรวบรวมข้อมูลจากทุกฝ่ายแล้วก็จะหาข้อยุติ โดยการจัดลำดับความสำคัญของปัญหา และเนื้อหาที่เฉพาะเจาะจง (Wulf and Schave, 1984)

วิธีการที่เสนอข้างต้นจะทำให้นักพัฒนาหลักสูตรมีข้อมูลที่ใช้ในการกำหนดเนื้อหา ซึ่งจำต้องกลั่นกรองด้วยเกณฑ์ต่างๆ ซึ่งในเรื่องนี้ ได้มีผู้เสนอแนวทางไว้หลายท่าน

แมคเนล (McNeil, 1981) ได้เสนอเกณฑ์ในการคัดเลือกประสบการณ์การเรียนรู้ไว้ 5 เกณฑ์ คือ

1. เกณฑ์ทางปรัชญา โดยที่ค่านิยมเป็นพื้นฐานสำคัญของการคัดเลือกประสบการณ์การเรียนรู้ นักพัฒนาหลักสูตรมักจะต้องเผชิญกับทางเลือกต่างๆ อยู่เสมอ ซึ่งการเลือกของนักพัฒนาหลักสูตร ย่อมสะท้อนถึงค่านิยมที่ยึดถือ

2. เกณฑ์ทางด้านจิตวิทยา โดยที่จิตวิทยาเชื่อในเรื่องการเรียนรู้จะเกิดขึ้นได้ดีที่สุดได้อย่างไร ดังนั้นจึงใช้จิตวิทยาการเรียนรู้ในการตัดสินใจว่าจะยอมรับกิจกรรมหรือไม่

3. เกณฑ์ทางด้านเทคโนโลยีทางการศึกษา ได้จากการศึกษาตัวแปรต่างๆ และกระบวนการสอนที่มีอิทธิพลต่อการศึกษา เป็นเกณฑ์ในการพิจารณาและพัฒนากิจกรรมการเรียนรู้

4. เกณฑ์ทางด้านนโยบาย โดยถือว่าการปฏิบัติตามกฎหมายและนโยบาย เป็นสิ่งจำเป็นมากกว่าการพิจารณาตัวแปรอื่นๆ

5. เกณฑ์การปฏิบัติ ในระดับมหัพภาพ (Macro Level) จะใช้เศรษฐกิจเป็นตัวพิจารณาว่าควรใช้กิจกรรมใดหรือไม่ ในระดับจุลภาค (Micro Level) จะคำนึงถึงการนำไปใช้ เช่น ความปลอดภัย ความคงทน เป็นตัวแปรในการพิจารณาเนื้อหาและกิจกรรม

ใจทิพย์ เชื้อรัตนพงษ์ (2537) ได้สรุปหลักเกณฑ์ที่สำคัญในการเลือกเนื้อหา ดังนี้

1. มีความสำคัญต่อการเรียนรู้ (Significance)
2. มีความเชื่อถือได้ (Validity)
3. มีความน่าสนใจ (Interest)
4. เป็นสิ่งที่เรียนรู้ได้ (Learnability)
5. เป็นสิ่งที่เป็นประโยชน์แก่ผู้เรียน (Usefulness)
6. เป็นสิ่งที่สามารถจัดให้กับผู้เรียนได้ (Feasibility)

การคัดเลือกและการจัดเนื้อหา อาจใช้รูปแบบของหลักสูตรเป็นหลัก เพราะรูปแบบของหลักสูตรจะสะท้อนแนวคิดของนักพัฒนาหลักสูตรต่อหลักสูตรนั้น เซเลอร์ (Saylor, 1981) ได้แบ่งลักษณะรูปแบบของหลักสูตรออกเป็น 5 ประเภท คือ

1. การยึดเอาเนื้อหาวิชา หรือสาขาวิชาเป็นหลัก
2. การยึดเอาความต้องการ และความสนใจของผู้เรียนเป็นหลัก
3. การยึดเอากิจกรรม และปัญหาสังคมเป็นหลัก
4. การยึดเอาทักษะกระบวนการเป็นหลัก
5. การยึดเอาสมรรถภาพเป็นหลัก

การจัดเนื้อหาสาระ เพื่อให้บรรลุจุดมุ่งหมายของหลักสูตร จะจัดในรูปแบบใดย่อมต้องให้เหมาะสมกับจุดมุ่งหมายของการศึกษา จุดเน้นของการจัดการศึกษา รูปแบบของหลักสูตรจะเป็นตัวกำหนดการนำหลักสูตรไปใช้และการประเมินผลอีกด้วย อย่างไรก็ตาม ไม่มีรูปแบบการจัดหลักสูตรใดที่สามารถตอบสนองความต้องการของผู้เรียนและสังคมได้ดีโดยตลอด การจัดหลักสูตร

โดยทั่วไปจึงมีการจัดเนื้อหาสาระหลายๆ รูปแบบผสมผสานกันให้เหมาะสมกับสภาพของเนื้อหา สาระ หรือศาสตร์ในสาขาวิชาเหล่านั้น (สัจจ อูทรานันท์, 2532) สำหรับรูปแบบของหลักสูตร จะกล่าวโดยละเอียดอีกครั้งในเรื่องรูปแบบของหลักสูตรภาษาอังกฤษ

1.5 การนำหลักสูตรไปใช้

การนำหลักสูตรไปใช้ เป็นขั้นตอนหนึ่งในกระบวนการพัฒนาหลักสูตร กล่าวคือ เมื่อได้ร่าง หลักสูตรเสร็จเรียบร้อยแล้ว ก็จะนำหลักสูตรไปใช้เป็นแนวทางในการจัดการเรียนการสอนต่อไป การ นำหลักสูตรไปให้ถึงผู้เรียนนั้น จะต้องผ่านผู้เกี่ยวข้องและผ่านระดับปฏิบัติหลายระดับ การ ทำงานเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตร จะถือว่าขั้นตอนของการใช้หลักสูตรเป็นขั้นตอนที่มีความสำคัญ ยิ่งของกระบวนการพัฒนาหลักสูตร นอกจากนี้ยังเป็นที่ยอมรับกันว่าขั้นตอนการใช้หลักสูตร เป็น ขั้นตอนที่สำคัญที่ชี้ให้เห็นถึงความสำเร็จ หรือความล้มเหลวของหลักสูตรโดยตรง นักพัฒนา หลักสูตรทุกคนต่างยอมรับความสำคัญของขั้นตอนการใช้หลักสูตรว่ามีความสำคัญยิ่งกว่าขั้นตอน อื่นใด ทั้งนี้ เนื่องจากว่าถึงแม้หลักสูตรจะสร้างไว้ดีเพียงใดก็ตาม ยังไม่สามารถกล่าวได้ว่าหลักสูตร จะประสบความสำเร็จหรือไม่ ถ้าหากการนำหลักสูตรไปใช้ดำเนินไปโดยไม่ถูกต้อง หรือไม่ดีพอ ความล้มเหลวของหลักสูตรก็จะบังเกิดขึ้นอย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้

งานที่เกี่ยวข้องกับการนำหลักสูตรไปใช้ มีงานหลักอยู่ 3 ลักษณะ คือ

1. งานบริหารและบริการหลักสูตร บุคคลที่เกี่ยวข้องกับการใช้หลักสูตรในงานขั้นนี้ ได้แก่ คณะพัฒนาหลักสูตร หน่วยงานบริหารทั้งส่วนกลาง ส่วนท้องถิ่น และโรงเรียน ซึ่งทำหน้าที่ดำเนินการต่างๆ ในด้านการบริหารและการให้บริการในการนำหลักสูตรไปใช้ งานที่สำคัญ ได้แก่

- 1.1 การวางแผนและส่งเสริมการใช้หลักสูตร ในการนำหลักสูตรประถมศึกษา พ.ศ.2521 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ.2533) ไปใช้นั้น ได้มีการจัดตั้งคณะกรรมการอำนวยการใช้หลักสูตร ของกระทรวงศึกษาธิการ เป็นคณะกรรมการระดับชาติ ประกอบด้วยฝ่ายบริหารทุกหน่วยงานที่ เกี่ยวข้อง และคณะพัฒนาหลักสูตร ทำหน้าที่ในการวางแผนการนำหลักสูตรไปใช้ ประสานงานฝ่าย ต่างๆ ที่เกี่ยวข้อง และจัดสรรสิ่งอำนวยความสะดวกต่างๆ เช่น การผลิตสื่อวัสดุประกอบหลักสูตร ได้แก่ แผนการสอน คู่มือครู แบบเรียน หนังสือส่งเสริมการอ่าน สื่อการเรียน แบบวัดประเมินผล เป็นต้น นอกจากนี้จะมีคณะกรรมการระดับชาติแล้ว ยังมีคณะกรรมการในส่วนภูมิภาคทุกเขต การศึกษา เรียกว่า คณะกรรมการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่น ซึ่งทำงานประสานความร่วมมือกับคณะ กรรมการพัฒนาหลักสูตรในส่วนกลาง

1.2 การเตรียมบุคลากร ได้แก่ การทำให้ผู้ที่เกี่ยวข้องกับการใช้หลักสูตร มีความรู้ความเข้าใจในจุดมุ่งหมาย หลักการ โครงสร้าง แนวการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน และการวัดและประเมินผลตามหลักสูตรที่จัดทำขึ้น ความสำเร็จของการใช้หลักสูตรขึ้นอยู่กับบุคลากรที่เกี่ยวข้อง โดยเฉพาะครูมีความเข้าใจหลักสูตรตรงกันและดำเนินงานอย่างมีประสิทธิภาพ ในการนำหลักสูตรประถมศึกษา พ.ศ.2521 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ.2533) ไปใช้นั้น การเตรียมบุคลากรได้ทำกันเป็นทอดๆ โดยส่วนกลางเป็นผู้อบรมวิทยากรระดับท้องถิ่น เพื่อให้วิทยากรระดับท้องถิ่นไปอบรมบุคลากรในระดับท้องถิ่นต่อไป

1.3 การจัดครูเข้าสอน เป็นงานของผู้บริหารสถานศึกษาในแต่ละแห่ง แม้ว่าครูจะผ่านการอบรมการใช้หลักสูตรมาแล้วก็ตาม ผู้บริหารสถานศึกษาจำเป็นต้องคำนึงถึงความรู้ความสามารถ ตลอดจนความสนใจของครูแต่ละคน เพื่อให้ครูได้ใช้ศักยภาพของตนให้เป็นประโยชน์ต่อการใช้หลักสูตรให้มากที่สุด

1.4 การจัดตารางสอน เป็นภาระหน้าที่ของผู้บริหารสถานศึกษา เพราะเกี่ยวกับการใช้อาคารสถานที่ บุคลากร ครู และที่สำคัญคือ การเรียนรู้ของเด็ก รูปแบบของการจัดตารางสอนขึ้นอยู่กับลักษณะวิชา ความยากง่าย ความเหมาะสมกับวัย และความสามารถของผู้เรียน

1.5 การจัดบริการวัสดุหลักสูตร วัสดุหลักสูตรได้แก่ เอกสารหลักสูตร วัสดุประกอบหลักสูตร และสื่อการเรียนทุกชนิด ผู้มีหน้าที่ในการจัดสรรสิ่งอำนวยความสะดวกดังกล่าว ได้แก่ คณะพัฒนาหลักสูตร หน่วยงานส่วนกลางซึ่งทำหน้าที่ในการผลิต และจัดส่งมายังหน่วยงานระดับท้องถิ่น เพื่อดำเนินการแจกจ่ายไปยังโรงเรียนต่อไป วัสดุหลักสูตรบางอย่างโรงเรียนก็มีหน้าที่จัดหาเองตามงบประมาณที่ได้รับ

1.6 การบริการหลักสูตรภายในโรงเรียน ได้แก่ การจัดสิ่งอำนวยความสะดวกต่างๆ แก่ผู้ใช้หลักสูตร เช่น ห้องสอนวิชาเฉพาะ ห้องสมุด โรงฝึกงาน ห้องปฏิบัติการทางภาษา เครื่องมือในการวัดและประเมินผลการศึกษา การให้บริการแนะแนว เป็นต้น ผู้บริหารโรงเรียนเป็นผู้มีหน้าที่ในการจัดหาสิ่งอำนวยความสะดวกดังกล่าว

1.7 การจัดสภาพแวดล้อมของโรงเรียน และการเลือกสรรโครงการกิจกรรมเสริมหลักสูตร ผู้บริหารโรงเรียนควรจัดสภาพแวดล้อมภายนอกห้องเรียน ให้เอื้ออำนวยต่อการเรียนรู้ของนักเรียน และให้บริการแก่ครูในด้านวิชาการทางหลักสูตร

1.8 การประชาสัมพันธ์การใช้หลักสูตรแก่ผู้ปกครองและคณะกรรมการการศึกษาของโรงเรียนและประชาชนในชุมชน ผู้บริหารโรงเรียนควรเป็นผู้จัดทำโครงการเผยแพร่ความรู้

ความเข้าใจทางด้านหลักสูตรแก่ชุมชน เพื่อให้ทุกฝ่ายมีความเข้าใจหลักสูตรตรงกัน และให้ความร่วมมือในโอกาสต่อไป

1.9 การจัดทำโครงการประเมินผลการใช้หลักสูตรและปรับปรุงหลักสูตร ทั้งระยะสั้น และระยะยาว ผู้ที่ควรจะเป็นทั้งคณะพัฒนาหลักสูตร และหน่วยงานระดับท้องถิ่น

2. งานดำเนินการเรียนการสอนตามหลักสูตร เซเลอร์ (Saylor) ได้กล่าวถึงการนำหลักสูตรที่วางแผนไว้ไปสู่การสอนว่า ถ้าหลักสูตรมีความสมบูรณ์มาก ครูจะไม่ต้องเตรียมแผนการสอนมากนัก ถ้าหลักสูตรที่วางแผนไว้มีรายละเอียดและมีความเฉพาะเจาะจง ครูก็สามารถนำหลักสูตรไปใช้ได้โดยตรงทีเดียว ซึ่งทำให้ครูไม่ต้องเสียเวลาและกำลังงานในการเตรียมแผนการสอน แต่ข้อดีของหลักสูตรที่วางแผนไว้เช่นนี้ ก็อาจกลายเป็นข้อเสียได้ หากหลักสูตรที่วางแผนไว้ไม่เหมาะกับผู้เรียน สำหรับหลักสูตรที่เปิดโอกาสให้ครูปรับหลักสูตรให้เหมาะกับผู้เรียน ก็ทำให้ครูเสียเวลา กำลังงาน และค่าใช้จ่ายในการดำเนินงาน (Saylor, Alexander and Lewis, 1981) อย่างไรก็ตาม เซเลอร์ ได้เสนอว่า วิธีที่ดีที่สุดก็คือ การเขียนแผนการสอนที่อธิบายถึงการปฏิบัติในปัจจุบัน และแนวการปรับปรุงการปฏิบัตินั้น นอกจากนั้น การรู้จักวิธีสอนหลายอย่าง และเลือกให้เหมาะสมกับรูปแบบของหลักสูตร จะทำให้การนำหลักสูตรไปใช้เป็นจริงขึ้นด้วย การดำเนินการเรียนการสอนตามหลักสูตร จึงประกอบด้วยกิจกรรมดังนี้ คือ

1. การปรับปรุงหลักสูตรให้สอดคล้องกับสภาพท้องถิ่น
2. การจัดทำแผนการสอน
3. การจัดกิจกรรมการเรียนการสอน

3. งานสนับสนุนและส่งเสริมการใช้หลักสูตร ในระหว่างการนำหลักสูตรไปใช้นั้น อาจมี ปัญหาต่างๆ เกิดขึ้น ทั้งในด้านการบริหารงานของโรงเรียน การสอนของครู ดังนั้นจึงจำเป็นต้องมี ผู้ทำหน้าที่ให้คำแนะนำช่วยเหลือและเป็นที่ปรึกษาในการใช้หลักสูตร ซึ่งผู้มีบทบาทนี้ควรจะ ประกอบด้วยคณะพัฒนาหลักสูตรลงมาจนถึงหน่วยงานส่วนท้องถิ่น ที่ประสานร่วมมือกันในการช่วยเหลือแก่โรงเรียน ทั้งนี้เพื่อให้หลักสูตรได้เข้าไปถึงห้องเรียนจริงๆ งานที่จะช่วยสนับสนุนและส่งเสริมการใช้หลักสูตรที่สำคัญได้แก่ การจัดให้มีระบบนิเทศติดตามผลการใช้หลักสูตรที่มีประสิทธิภาพ และใกล้ชิดกับโรงเรียน การจัดตั้งศูนย์วิชาการ หรือแหล่งวิทยาการของท้องถิ่น การจัดโครงการเผยแพร่ข่าวสารและเทคโนโลยีทางหลักสูตร เป็นต้น

1.6 การประเมินหลักสูตร

การประเมิน หมายถึง กระบวนการแสวงหา รวบรวม จัดการ วิเคราะห์ เพื่อให้ได้มาซึ่งข้อมูลที่มีประโยชน์ต่อการตัดสินใจทางเลือก (Stufflebeam, 1971) ในทัศนะของครอนบาค (Cronbach, 1983) การประเมินหลักสูตร คือการรวบรวมข้อมูล และการใช้ข้อมูลเพื่อตัดสินใจเกี่ยวกับโปรแกรมการศึกษาในด้านต่างๆ ดังนี้

1. การปรับปรุงวิชา ช่วยในการตัดสินใจว่าวัสดุและวิธีการสอนมีความเหมาะสมหรือไม่ และส่วนใดที่ควรเปลี่ยนแปลง
2. การตัดสินผู้เรียน ช่วยในการวิเคราะห์ความต้องการของนักเรียนเพื่อวางแผนการเรียนของนักเรียนผู้นั้น ช่วยในการประเมินนักเรียน เพื่อการคัดเลือกและจัดกลุ่มนักเรียนตามความก้าวหน้า และความสามารถของนักเรียน
3. การปกครอง ช่วยในการประเมินระบบของโรงเรียนหรือประเมินการทำงานของครู เพื่อเป็นข้อมูลในการปรับปรุงการบริหารงาน และการปฏิบัติงานของครู

การประเมินหลักสูตรยังมีประเด็นที่น่าสนใจ ดังนี้ คือ

1. ขอบเขตของการประเมิน โดยทั่วไปยอมรับว่า การประเมินหลักสูตรควรทำให้ครอบคลุมระบบของหลักสูตรทั้งหมด และควรประเมินให้ต่อเนื่องกัน ทั้ง สังกต อุทราพันธ์ (2527) และ สุมิตร คุณานุกร (2523) ได้กล่าวไว้สอดคล้องกัน ในสิ่งที่ต้องประเมิน คือ

- 1) การประเมินตัวหลักสูตร หรือเอกสารหลักสูตร
- 2) การประเมินการใช้หลักสูตร
- 3) การประเมินสัมฤทธิ์ผลของหลักสูตร ซึ่งทำการประเมินจากผู้สำเร็จการศึกษาจากหลักสูตรนั้นๆ
- 4) การประเมินระบบหลักสูตร เป็นการประเมินองค์ประกอบทุกส่วนที่เกี่ยวข้องกับหลักสูตร

2. ระยะเวลาในการประเมินหลักสูตร นักออกแบบหรือนักพัฒนาหลักสูตรควรกำหนดแผนในการประเมินหลักสูตรไว้ 2 ระยะ คือ

ระยะที่ 1 : การประเมินหลักสูตรก่อนนำหลักสูตรไปใช้ โดยเมื่อสร้างหลักสูตรเสร็จแล้ว ผู้สร้างหลักสูตรจะประเมินหลักสูตรดูว่า สามารถใช้ได้ดีหรือไม่ เพียงใด

ระยะที่ 2 : การประเมินหลักสูตรหลังจากการนำหลักสูตรไปใช้ โดยเมื่อนำหลักสูตรที่สร้างเสร็จแล้วไปทดลองใช้ระยะหนึ่ง ควรจะประเมินดูว่าหลักสูตรที่นำไปใช้นั้นได้ผลเพียงใด เพื่อที่จะตัดสินใจว่าควรใช้หลักสูตรนั้นต่อไปหรือไม่ หรือปรับปรุงเปลี่ยนแปลงอย่างไร

3. รูปแบบในการประเมิน มีผู้เสนอรูปแบบในการประเมินไว้หลายรูปแบบ ซึ่งในที่นี้จะขอยกรูปแบบการประเมินหลักสูตรที่นิยมใช้กันมาก ตามที่ เซเลอร์, อเล็กซานเดอร์ และเลวิส (Saylor, Alexander and Lewis, 1981) ได้จัดกลุ่มไว้ ดังนี้

3.1 รูปแบบที่เน้นจุดมุ่งหมายเชิงพฤติกรรม (Behavioral Objectives Model) รูปแบบนี้เน้นจุดมุ่งหมายเป็นหลักในการประเมิน ในทัศนะของไทเลอร์นั้น การศึกษาก็คือการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม ดังนั้น การประเมิน จึงเป็นการประเมินว่ามีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมเกิดขึ้นหรือไม่ องค์ประกอบของการประเมินจึงประกอบด้วย การระบุจุดมุ่งหมายทางการศึกษาที่ต้องการ การจัดการเรียนการสอน และประสบการณ์การเรียนรู้ เพื่อให้ผู้เรียนเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม และการประเมินผลสัมฤทธิ์ เพื่อดูว่าผู้เรียนบรรลุจุดมุ่งหมายทางการศึกษาที่กำหนดไว้หรือไม่ รูปแบบการประเมินของไทเลอร์ จึงเป็นการประเมินผลสรุป (Summative Evaluation) เพื่อให้ได้ผลการประเมินที่ชัดเจน รูปแบบการประเมินของไทเลอร์นี้ นับว่าเป็นรากฐานของการประเมินอย่างเป็นวิทยาศาสตร์ และทำให้กระบวนการประเมินก้าวหน้ามา นับตั้งแต่ พ.ศ.2475 เป็นต้นมา โดยเฉพาะอย่างยิ่งเมื่อ เมเกอร์ (Mager) และโพแฟม (Popham) ได้เสนอให้มีการกำหนดจุดมุ่งหมายในเชิงพฤติกรรม ก็ได้มีการนำเอารูปแบบการประเมินจุดมุ่งหมายไปใช้อย่างกว้างขวาง และเป็นรูปแบบที่นำไปใช้ในการประเมินประสิทธิภาพของโครงการทางการศึกษา

3.2 รูปแบบที่เน้นการตัดสินใจ (Decision-Making Model) เป็นรูปแบบที่เน้นการประเมินเพื่อปรับปรุง (Formative Evaluation) รูปแบบการประเมินที่จัดอยู่ในกลุ่มนี้ได้แก่ รูปแบบการประเมินที่เสนอโดยคณะกรรมการประเมินผลการศึกษาแห่งชาติ ของสหรัฐอเมริกา (The Phi Delta Kappa National Study Committee on Evaluation) รูปแบบนี้เรียกชื่อย่อว่า CIPP MODEL และรูปแบบของ โพรวัส (Provus' Discrepancy Evaluation Model)

คณะกรรมการประเมินผลการศึกษาแห่งชาติ ของสหรัฐอเมริกา ซึ่งนำโดย สตัฟเฟิลบีม (Stufflebeam, 1970) ได้กำหนดหลักการสำคัญในการประเมินหลักสูตร โดยมุ่งประเมินสถานการณ์ต่างๆ ของหลักสูตร 4 ส่วนด้วยกัน คือ

1. การประเมินบริบท (Context) ได้แก่ สภาพแวดล้อม วัฒนธรรม สิ่งแวดล้อม และความต้องการของคนในชุมชน แนวคิด และปรัชญาในการจัดการศึกษาต่างๆ ซึ่งบริบทเหล่านี้จะนำไปสู่การกำหนดจุดมุ่งหมายของหลักสูตร

2. การประเมินปัจจัยตัวป้อน (Input) ได้แก่ ปัจจัยต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับการนำหลักสูตรไปใช้ เช่นความพร้อมของครู ผู้บริหาร อาคารสถานที่ งบประมาณ สื่อและอุปกรณ์ต่าง ฯลฯ

3. การประเมินกระบวนการ (Process) ได้แก่ กระบวนการนำหลักสูตรไปใช้ ซึ่งจะครอบคลุมกระบวนการบริการหลักสูตร กระบวนการสอนของครู กระบวนการเรียนรู้ของนักเรียน ฯลฯ

4. การประเมินผลผลิต (Product) หมายถึง ผลที่เกิดจากการนำหลักสูตรไปสู่การเรียนการสอน ซึ่งเกิดขึ้นกับผู้เรียนและการปฏิบัติงานในโรงเรียน ทั้งนี้โดยนำไปเปรียบเทียบกับเป้าหมายของหลักสูตรหรือความคาดหวังของสังคม ซึ่งจะทำให้ทราบว่าหลักสูตรบรรลุผลตามหลักการและจุดมุ่งหมายมากน้อยเพียงใด

โพรวัส (Provus, 1971) ได้เสนอรูปแบบการประเมินที่มีส่วนสัมพันธ์กับรูปแบบของสตัฟเฟิลบีม โดยเสนอขั้นตอนในการดำเนินการ 5 ขั้นตอน ได้แก่

1. ตั้งเกณฑ์มาตรฐานของสิ่งที่ต้องการวัด (Standard)
2. รวบรวมผลการปฏิบัติงาน (Performance)
3. เปรียบเทียบผลการปฏิบัติกับเกณฑ์มาตรฐานที่ตั้งไว้ (Criterion)
4. จำแนกความแตกต่างระหว่างเกณฑ์มาตรฐานกับผลการปฏิบัติ (Discrepancy)
5. ทำการตัดสินใจ (Decision Making)

กระบวนการประเมินที่โพรวัสเสนอนี้ จะช่วยให้มีการประเมินโครงการเป็นระยะๆ เมื่อพบส่วนใดที่บกพร่องจะได้ดำเนินการปรับปรุงแก้ไขก่อนที่จะเริ่มงานในขั้นตอนต่อไป ด้วยกระบวนการดังกล่าว จึงเชื่อว่าจะช่วยให้การปฏิบัติงานมีประสิทธิภาพ

3.3 รูปแบบที่ไม่ประเมินเป้าหมาย (Goal-Free Evaluation Model) เป็นรูปแบบการประเมินที่ตัดสินสิ่งที่ประเมิน โดยไม่นำไปเปรียบเทียบกับเป้าหมายที่วางไว้ รูปแบบนี้เสนอโดย สครีเวน (Scriven, 1967) ซึ่งมีความเห็นว่านักประเมินผลมักจะโน้มเอียงไปสู่เป้าหมายที่นักพัฒนาหลักสูตรกำหนดไว้ ทำให้การประเมินมีอคติ จึงไม่ควรสนใจเป้าหมายทางการศึกษาที่นักพัฒนาหลักสูตรกำหนดขึ้น แต่สนใจผลกระทบที่เกิดขึ้นจากโครงการศึกษานั้น ว่าเป็นความต้องการที่แท้จริงหรือไม่ ฉะนั้นนักประเมินผลจึงใช้วิธีการสังเกตผลที่เกิดขึ้นอย่างรอบด้าน ข้อมูลที่ใช้เป็นข้อมูลเชิงคุณภาพที่ได้จากการสังเกตอย่างไม่มีอคติ เพื่อตัดสินโครงการ รูปแบบนี้จัดเป็นรูปแบบการประเมินผลสรุปอย่างหนึ่ง (Summative Evaluation)

3.4 รูปแบบการประเมินเพื่อรับรองคุณภาพ (Accreditation Model) เป็นรูปแบบการประเมินที่เก่าแก่ที่สุดรูปแบบหนึ่ง ซึ่งใช้ในการประเมินเพื่อรับรองหรือยอมรับโครงการการศึกษาที่สถาบันจัดขึ้น หรือใช้ในการประเมินผลนักเรียนเพื่อรับเข้าศึกษาต่อในสถาบัน รูปแบบการประเมินแบบนี้ใช้ผู้ที่มีความรู้ความเชี่ยวชาญ หรือผู้มีประสบการณ์ในเรื่องที่ประเมินในรูปของคณะกรรมการตัดสิน รูปแบบนี้อาจอิงวิธีการของรูปแบบอื่นๆ ที่กล่าวมาแล้ว เช่น อิงรูปแบบเน้นการตัดสินใจของสตีฟเฟิลบีม โดยมีขั้นตอนการดำเนินงานดังนี้ คณะกรรมการการตัดสินตั้งมาตรฐานหรือเกณฑ์เกี่ยวกับองค์ประกอบของการประเมิน ซึ่งได้แก่ สภาพแวดล้อม ตัวป้อนเข้า กระบวนการ และผลผลิต เปรียบเทียบผลการปฏิบัติขององค์ประกอบกับมาตรฐานที่ตั้งไว้ แล้วตัดสินใจยอมรับ หรือไม่ยอมรับโครงการ ประสิทธิภาพของการประเมินรูปแบบนี้อยู่ที่คุณภาพของมาตรฐานหรือเกณฑ์ และความเที่ยงตรงในการพิจารณาของคณะกรรมการ

3.5 รูปแบบที่เน้นการตอบสนอง (Responsive Model) สเตค (Stake, 1969) เป็นผู้ริเริ่มในการใช้รูปแบบการประเมินผลนี้ โดยกล่าวถึงลักษณะของรูปแบบการประเมินว่า มีลักษณะที่เน้นกระบวนการมากกว่าจุดมุ่งหมาย ตอบสนองความต้องการของผู้เรียน และพิจารณาความแตกต่างของสภาพก่อนและหลังการดำเนินงานโดยเสนอให้ใช้ข้อมูลต่อไปนี้ในการประเมิน คือ

1. สิ่งที่มีมาก่อน
2. กระบวนการในการสอน
3. ผลที่เกิดขึ้น

วิธีการประเมินหลักสูตรตามแนวนี้ จะเน้นการรวบรวมข้อมูลจากองค์ประกอบทั้ง 3 ส่วนดังกล่าว เพื่อใช้ในการอธิบายและตัดสินใจ ข้อมูลที่ใช้จำแนกออกเป็น 2 ชนิด ข้อมูลเชิงบรรยาย (Descriptive) และข้อมูลเชิงตัดสินใจ (Judgemental) ข้อมูลเชิงบรรยาย ได้แก่ ข้อมูลที่อธิบายลักษณะความมุ่งหวังของโครงการ และที่สังเกตได้จากการปฏิบัติตามโครงการ ข้อมูลเชิงตัดสินใจ ได้แก่ ข้อมูลเกี่ยวกับการพิจารณาคุณค่าของโครงการ ซึ่งใช้เกณฑ์ในการพิจารณา การประเมินหลักสูตรในรูปแบบนี้ ก็คือ การเปรียบเทียบผลที่คาดหวังและผลที่เกิดขึ้นจริง ว่ามีความสอดคล้องกันเพียงใด ใช้เกณฑ์อะไรในการตัดสินใจ และเกณฑ์นั้นได้มาอย่างไร นอกจากนั้น สเตค ยังได้เสนอให้พิจารณาความสัมพันธ์ของแต่ละองค์ประกอบด้วย

การพิจารณาว่าจะใช้รูปแบบใดในการประเมินหลักสูตร เป็นงานที่นักพัฒนาหลักสูตร ต้องพิจารณา ใคร่ครวญ และตัดสินใจ เพื่อให้เหมาะสมกับจุดมุ่งหมายในการประเมิน สจ๊วต อูทรานันท์ (2532) ได้เสนอแนะให้ใช้รูปแบบการประเมินหลายๆ รูปแบบผสมผสานกัน เพราะการใช้รูปแบบใดรูปแบบหนึ่งอย่างเดียว อาจทำให้เกิดจุดบกพร่องในการประเมินได้

2. หลักสูตรภาษาอังกฤษ

2.1 ความหมายของหลักสูตรภาษาอังกฤษ

คำว่า “หลักสูตร” ในบริบทของการจัดการเรียนการสอน ภาษาอังกฤษใช้คำ 2 คำ คือคำว่า “Curriculum” และ “Syllabus” ในความหมายที่ต่างกัน ดังนี้

ดูบิน และ ออลชเทน (Dubin and Olshtain, 1991) ให้คำจำกัดความไว้ว่า “Curriculum เป็นคำอธิบายเป้าหมาย ของการจัดการเรียนการสอนอย่างกว้างๆ โดยอาศัยพื้นฐานของปรัชญาการศึกษา นำมาประยุกต์ให้เข้ากับทฤษฎีทางภาษาศาสตร์ และการเรียนภาษา เป็นหลักสูตรที่สะท้อนนโยบายทางภาษาของชาติ ส่วน Syllabus เป็นรายละเอียด หรือข้อความในเชิงปฏิบัติของการเรียนการสอนภาษา ซึ่งแปลความมาจากหลักสูตรในระดับชาติ เพื่อให้เห็นขั้นตอน และจุดมุ่งหมายย่อยในแต่ละระดับ”

นูแนน (Nunan, 1988) ได้อธิบายเพิ่มเติมว่า “ในสหรัฐอเมริกานิยมใช้คำว่า Curriculum มากกว่า Syllabus โดยให้คำจำกัดความคำว่า Curriculum ไว้ว่า หมายถึง ทุกสิ่งที่เกี่ยวข้องกับการจัดทำหลักสูตร ได้แก่ การวางแผน การนำหลักสูตรไปใช้ รวมทั้งการประเมินผล สำหรับในประเทศไทย คำว่า Syllabus หมายถึง ส่วนของหลักสูตรที่ประกอบไปด้วยเนื้อหาที่ได้จัดลำดับแล้ว”

รอดเจอร์ส (Rodgers, 1989) ได้แสดงความคิดเห็นว่า “นักการศึกษาส่วนใหญ่ใช้คำว่า Syllabus เมื่อหมายถึงโปรแกรมทางการศึกษา (Educational Program) และเป็นสิ่งที่นักการศึกษาให้ความสนใจ โดยเฉพาะในด้านการออกแบบ และการนำไปใช้ เป็นศูนย์กลางของการปฏิรูปทางการศึกษา เมื่อเกิดเป้าหมายใหม่ๆ ทางการศึกษาชั้นย่อมนำไปสู่การสร้างหลักสูตร (Syllabus) ใหม่ด้วย ส่วนการวางแผนทางการศึกษาในวงกว้างมักจะใช้คำว่า การพัฒนาหลักสูตร (Curriculum Development)”

รอดเจอร์ส ได้อธิบายเพิ่มเติมว่า “Syllabus เป็นพื้นฐานของโปรแกรมในโรงเรียน ซึ่งครอบคลุมเนื้อหาในรายวิชา เป็นส่วนหนึ่งในโปรแกรมการสอนของโรงเรียน ส่วน Curriculum ใช้ในความหมายที่กว้างกว่า หมายถึงกิจกรรมทั้งหมดที่จัดให้เด็กในโรงเรียน มีรายละเอียดครบว่าเด็กจะเรียนอะไร เรียนอย่างไร ครูมีหน้าที่อย่างไร ใช้สื่อชนิดใด วัตถุประสงค์ใด และรวมถึงองค์ประกอบทุกอย่างที่ช่วยให้เกิดการเรียนการสอน”

การพัฒนาหลักสูตรเสริมทักษะภาษาอังกฤษแบบเน้นงานปฏิบัติครั้งนี้ ให้ความสำคัญของหลักสูตรในระดับกว้าง คือ คำว่า “Curriculum” เพราะเป็นหลักสูตรที่พัฒนาขึ้นอย่างเป็นระบบตามขั้นตอนของการพัฒนาหลักสูตร ครอบคลุมการดำเนินงานทุกอย่างที่เกี่ยวข้องกับการจัดทำหลักสูตร และมีรายละเอียดที่จำเป็นในการใช้หลักสูตรครบถ้วน

2.2 พัฒนาการของการออกแบบหลักสูตรภาษาอังกฤษ

ริด (Read, 1984) ได้กล่าวถึงพัฒนาการและความเคลื่อนไหว ในการออกแบบหลักสูตรไว้ว่า การออกแบบหลักสูตรภาษา (Language Syllabus Design) เป็นความรู้ในสาขาภาษาศาสตร์ประยุกต์ (Applied Linguistics) ในอดีตที่ผ่านมา ความเคลื่อนไหวของการออกแบบหลักสูตรเกิดขึ้นในทวีปยุโรปเป็นส่วนใหญ่ โดยเฉพาะที่ประเทศอังกฤษ และได้แพร่หลายไปยังประเทศสหรัฐอเมริกา แคนาดา และภูมิภาคอื่นๆ ทั่วโลก

ในช่วงปี 1950 - 1960 ไม่ค่อยมีความเปลี่ยนแปลงในด้านทฤษฎีพื้นฐานของการพัฒนาหลักสูตรมากนัก เพราะหลักสูตรที่เน้นโครงสร้างหรือไวยากรณ์ (Structural or Grammatical Syllabus) มีรากฐานมั่นคงมากทั้งในด้านทฤษฎีและการนำไปใช้ แม้จะมีหลักสูตรชนิดอื่นๆ เกิดขึ้นมาบ้าง เช่น หลักสูตรที่เน้นการออกเสียง (Phonological Syllabus) หลักสูตรที่เน้นคำศัพท์ (Lexical Syllabus) หลักสูตรที่เน้นสถานการณ์ (Situational Syllabus) หลักสูตรที่เน้นทักษะ (Skill-based Syllabus) หลักสูตรเหล่านี้ไม่ได้ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงมากนัก จนกระทั่งถึงช่วงต้นของทศวรรษ 1970 สภายุโรป (Council of Europe) อันประกอบด้วยสมาชิกที่เป็นนักวิชาการมากมายได้รวมตัวกันเพื่อออกแบบหลักสูตรภาษาขึ้นใหม่ ในปี 1971 เพื่อพัฒนาการเรียนการสอนภาษาในยุโรปให้ทันสมัย สมาชิกคนสำคัญ คือ วิลคินส์ (Wilkins) ได้พัฒนาความคิดเกี่ยวกับหลักสูตรแบบเน้นการสื่อความหมาย (Notional Syllabus) ขึ้น และใช้ได้อย่างเหมาะสมมากกว่าหลักสูตรแบบเน้นโครงสร้าง เพราะสามารถออกแบบเป็นระบบหน่วยการเรียนรู้ โดยแบ่งเนื้อหาเป็นรายวิชาย่อยได้ นั่นคือหลักสูตรแบบเน้นการสื่อความหมาย ให้ความสำคัญกับความหมายมากกว่าโครงสร้างของภาษา ความหมายในที่นี้ หมายถึง 2 อย่าง คือ ความหมายทางความคิด (Semantic Concepts) และหน้าที่ในการสื่อสาร (Communicative Function) จากความหมายดังกล่าว ทำให้หลักสูตรแบบเน้นการสื่อความหมายแพร่หลายไปในรูปแบบต่างๆ มากมาย จนเป็นที่รู้จักกันดีในชื่อของ หลักสูตรที่เน้นหน้าที่และการสื่อความหมาย (Notional-Functional Syllabus) หลักสูตรที่เน้นความหมาย (Semantic Syllabus) และหลักสูตรที่เน้นการสื่อสาร (Communication Syllabus)

สิ่งสำคัญอีกประการหนึ่งที่เป็นผลมาจากทำงานของสภายุโรปก็คือ ในกระบวนการออกแบบหลักสูตร ต้องเริ่มจากการวิเคราะห์ความต้องการจำเป็น (Needs analysis) ของผู้เรียนก่อน เพื่อใช้เป็นแนวทางในการเลือกเนื้อหาของหลักสูตร

ความเคลื่อนไหวในช่วงทศวรรษ 1970 ที่แพร่หลายมากอีกอย่างหนึ่งก็คือ แนวการสอนภาษาเพื่อการสื่อสาร (Communicative Approaches) ในประเทศอังกฤษสนใจด้านการออกแบบหลักสูตร และการพัฒนาสื่อการสอนเป็นพิเศษ ส่วนในประเทศสหรัฐอเมริกาสนใจด้านวิธีสอน โดยคำนึงถึงความแตกต่าง และความต้องการของผู้เรียนเป็นรายบุคคล ให้ความสำคัญกับทัศนคติ และแรงจูงใจในการเรียนภาษา มีการค้นคว้าและวิจัยเกี่ยวกับการเรียนรู้ภาษาที่สอง (Second Language Acquisition) เป็นจำนวนมาก จุดเน้นของการเรียนการสอนภาษาจึงเปลี่ยนมาอยู่ที่ กระบวนการในการเรียนภาษา (Process) มากกว่าสิ่งอื่น

2.3 รูปแบบของหลักสูตรภาษาอังกฤษ

ผู้เชี่ยวชาญด้านการสอนภาษาอังกฤษ ได้จัดแบ่งประเภทของหลักสูตรตามลักษณะเฉพาะของแต่ละรูปแบบไว้หลายลักษณะ ดังนี้

ดูบิน และ ออลชเทน (Dubin and Olshtain, 1991) ได้กล่าวถึงการจัดหลักสูตรไว้ว่า ในช่วงทศวรรษที่ผ่านมา ความสนใจในเรื่องการสอนภาษาเน้นที่รายละเอียดของการใช้ภาษา ซึ่งรวมทั้งหลักสูตร และการจัดระบบการเรียนการสอน มีการแสดงความคิดเห็นในการพิจารณาประโยชน์ และสิ่งควรแก้ไข จากหลักสูตรหลัก 4 แบบ คือ

1. หลักสูตรที่เน้นโครงสร้างและไวยากรณ์ (Structural-Grammar Syllabus)
2. หลักสูตรที่เน้นความหมายและการสื่อความหมาย (Semantico-Notional Syllabus)
3. หลักสูตรที่เน้นหน้าที่ของภาษา (Functional Syllabus)
4. หลักสูตรที่เน้นสถานการณ์ (Situational Syllabus)

หลักสูตรที่เน้นโครงสร้าง หรือที่เรียกกันว่าหลักสูตรไวยากรณ์ หรือหลักสูตรภาษาศาสตร์ เป็นหลักสูตรที่เป็นที่คุ้นเคยกันมากที่สุด ประกอบด้วยหัวข้อไวยากรณ์เรื่อง tenses, articles, singular / plural, complementation, adverbial forms เป็นต้น

หลักสูตรที่เน้นความหมายและการสื่อความหมาย เกิดขึ้นในราวปี ค.ศ.1970 เป็นหลักสูตรที่ใช้หน่วยของความหมายเป็นหลักในการจัดหลักสูตร หน่วยที่นำมาใช้เป็นหน่วยกว้างๆ เช่น เรื่องของ space, time, obligation ฯลฯ (Wilkins, 1976)

หลักสูตรที่เน้นหน้าที่ของภาษา เป็นหลักสูตรที่พัฒนาควบคู่ไปกับหลักสูตรที่เน้นความหมายและการสื่อความหมาย และเกิดการผสมผสานกันในบางครั้ง หลักสูตรแบบนี้เน้นหน้าที่ของภาษาที่ใช้ในสังคม และใช้เป็นหลักในการจัดหลักสูตร ตัวอย่างเช่น การใช้ภาษาในการเชื้อเชิญ การแนะนำ การขอโทษ การปฏิเสธ ฯลฯ (Wilkins, 1976 และ McKay, 1980)

หลักสูตรที่เน้นสถานการณ์ เป็นหลักสูตรที่ไม่ค่อยแพร่หลายนัก แต่เป็นที่รู้จักกันมาเป็นเวลานานหลายร้อยปี โดยเฉพาะในวงการท่องเที่ยว เป็นการเรียนรู้ภาษาในสถานการณ์ที่กำหนดเฉพาะเจาะจง

คราห์นเคี (Krahnke, 1987) ได้แบ่งหลักสูตรภาษาต่างประเทศเป็น 6 แบบ คือ

1. หลักสูตรที่เน้นโครงสร้างหรือรูปแบบทางภาษา (Structural or Formal Syllabus)
2. หลักสูตรที่เน้นหน้าที่และการสื่อความหมาย (Notional/Functional Syllabus)
3. หลักสูตรที่เน้นสถานการณ์ (Situational Syllabus)
4. หลักสูตรที่เน้นทักษะ (Skill-Based Syllabus)
5. หลักสูตรที่เน้นงานปฏิบัติ (Task-Based Syllabus)
6. หลักสูตรที่เน้นเนื้อหาวิชา (Content-Based Syllabus)

1. หลักสูตรที่เน้นโครงสร้างหรือรูปแบบทางภาษา เป็นหลักสูตรที่เน้นการเรียนการสอนรูปแบบหรือโครงสร้างทางไวยากรณ์ของภาษา ได้แก่ เรื่องคำนาม คำกริยา คำวิเศษณ์ ประโยคคำถาม เป็นต้น

2. หลักสูตรที่เน้นหน้าที่และการสื่อความหมาย เนื้อหาภาษาที่นำมาสอนในหลักสูตรนี้ คือการใช้ภาษาตามหน้าที่และการสื่อสารความหมาย ตัวอย่างหน้าที่ของภาษาได้แก่ การให้ข้อมูล การตกลง การขอโทษ การขอร้อง ตัวอย่างการสื่อความหมาย ได้แก่ การบอกขนาด อายุ สี การเปรียบเทียบ การบอกเวลา เป็นต้น

3. หลักสูตรที่เน้นสถานการณ์ เนื้อหาภาษาที่นำมาสอนในหลักสูตรนี้ รวบรวมจากสถานการณ์จริงที่เกิดขึ้นหรือที่คาดว่าจะเกิดขึ้น สถานการณ์ส่วนใหญ่มักเกี่ยวข้องกับบุคคลหลายคนที่มีส่วนร่วมในการทำกิจกรรมแต่ละสถานการณ์ ภาษาที่ใช้ประกอบด้วยภาษาในหน้าที่ต่างๆ กัน และนำมาเรียงต่อกันเป็นข้อความ จุดประสงค์หลักของการสอนภาษาตามหลักสูตรเน้นสถานการณ์ก็คือการสอนภาษาที่เกิดขึ้นในสถานการณ์ต่างๆ เช่น การไปหาหมอฟัน การซื้อหนังสือที่ร้านขายหนังสือ การพบเพื่อนนักเรียนคนใหม่ เป็นต้น

4. หลักสูตรที่เน้นทักษะ เนื้อหาที่นำมาสอนในหลักสูตรนี้ มาจากการรวบรวมทักษะเฉพาะที่มีส่วนเกี่ยวข้องในการใช้ภาษา ทักษะในที่นี้ หมายถึง ความสามารถของบุคคลในการใช้ภาษา การใช้ทักษะต่างๆ นี้ เน้นความสามารถทางภาษาศาสตร์ เช่น การออกเสียง คำศัพท์ ไวยากรณ์ และข้อความต่อเนื่อง โดยรวบรวมทักษะการใช้ภาษาแล้วนำมาจัดรูปแบบพฤติกรรม ได้แก่ การฟัง ภาษาพูด การพูดเพื่อนำเสนอข้อมูล เป็นต้น จุดประสงค์หลักของการสอนคือการเน้นทักษะเฉพาะด้าน ส่วนจุดประสงค์รองคือการพัฒนาความสามารถทั่วไปในการใช้ภาษา และการเรียนรู้ข้อมูลต่างๆ ในขณะฝึกทักษะทางภาษา

5. หลักสูตรที่เน้นงานปฏิบัติ เนื้อหาที่นำมาสอนในหลักสูตร คือ จำนวนงานที่นักเรียนต้องปฏิบัติโดยใช้ภาษาเป็นสื่อ งานที่นำมาให้ปฏิบัติต้องมีจุดประสงค์ชัดเจน และมีความยากพอสมควรงาน (Task) ในที่นี้ หมายถึง กิจกรรมที่มีจุดมุ่งหมายมากกว่าการเรียนรู้ภาษาโดยทั่วไป การเน้นงานปฏิบัติมีจุดมุ่งหมายเพื่อให้ผู้เรียนใช้สิ่งที่มีหรือที่จัดหาไว้แล้วช่วยในการปฏิบัติงานให้สำเร็จ โดยผู้เรียนมีโอกาสเลือกใช้ภาษาได้หลายรูปแบบหลายหน้าที่หลายทักษะอย่างเป็นอิสระ และไม่สามารถคาดเดาได้ล่วงหน้า ตัวอย่างงานที่นำมาใช้ในการเรียนการสอน ได้แก่ การสมัครงาน การพูดคุยกับบุคคลอื่น การหาข้อมูลทางโทรศัพท์ เป็นต้น การสอนแบบนี้เกี่ยวข้องกับความสามารถในการสื่อสารและกระบวนการทางปัญญา

6. หลักสูตรที่เน้นเนื้อหาวิชา จุดประสงค์สำคัญของหลักสูตร คือ การเน้นเนื้อหาหรือข้อมูลทางภาษาที่ต้องการให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ ผู้เรียนจะได้เรียนรู้ภาษาในขณะที่ได้รับเนื้อหาวิชาด้วย เนื้อหาวิชาเป็นจุดประสงค์หลักในการสอน ส่วนการเรียนรู้ภาษาเป็นเป้าหมายรองลงไป ไม่มีการจัดเนื้อหาในการสอนภาษา สิ่งที่เน้นคือข้อมูลจากเนื้อหาวิชา ตัวอย่างหลักสูตรแบบเน้นเนื้อหาวิชา ได้แก่ การสอนนิชวิทยาศาสตร์ โดยใช้ภาษาที่ต้องการให้นักเรียนเรียนรู้

ลิทเติลวูด (Littlewood, 1992) ได้แบ่งรูปแบบของหลักสูตรที่ใช้ในการสอนภาษาต่างประเทศเป็น 3 แบบ โดยได้ให้รายละเอียดของหลักสูตรแต่ละแบบไว้ด้วย คือ

1. หลักสูตรที่เน้นไวยากรณ์ (Grammar-based Curriculum)
2. หลักสูตรที่เน้นหน้าที่ (Functional-based Curriculum)
3. หลักสูตรที่เน้นกระบวนการ (Process-based Curriculum)

1. หลักสูตรที่เน้นไวยากรณ์ เนื้อหาที่ใช้ในการสอน คือ กฎไวยากรณ์และคำศัพท์ หลักสูตรชนิดนี้ทำให้เกิดแนวการสอนแบบเน้นไวยากรณ์และการแปล(Grammar-Translation Approach)

การสอนแบบเน้นโครงสร้างและสถานการณ์ (Structural-Situational Approach) เป็นต้น โดยมีองค์ประกอบดังนี้

1.1 เป้าหมายหลัก เป็นการสอนภาษาที่เน้นให้ผู้เรียนมีความรู้ ความสามารถในด้านไวยากรณ์และคำศัพท์

1.2 จุดประสงค์ ให้มีความรู้ในเรื่องโครงสร้างภาษาแต่ละหัวข้อและคำศัพท์ในกลุ่มต่างๆ

1.3 หลักสูตร เน้นการคัดเลือกและลำดับเนื้อหาโครงสร้างของภาษาและคำศัพท์ เกณฑ์ที่ใช้ในการให้พิจารณา ได้แก่ ความยาก ความสำคัญ สามารถนำไปสอนได้ ฯลฯ

1.4 สื่อ-อุปกรณ์ ให้ตัวอย่างโครงสร้างทางภาษา และคำศัพท์ที่มีในแบบเรียน

1.5 กิจกรรมในห้องเรียน เน้นการสร้าง ความเข้าใจในเรื่องโครงสร้าง

2. หลักสูตรที่เน้นหน้าที่ เป้าหมายของหลักสูตร คือ การเตรียมผู้เรียนให้สามารถใช้ภาษาในสังคมได้ ให้ความสำคัญกับผู้เรียนในฐานะที่เป็นผู้ใช้ภาษา โดยมีรายละเอียดดังนี้

2.1 เป้าหมายหลัก จัดให้ผู้เรียนได้ใช้ภาษาตามความต้องการในการสื่อความหมายได้อย่างเหมาะสม ในสถานการณ์ต่างๆ

2.2 จุดประสงค์ เน้นจุดประสงค์เชิงพฤติกรรมในการแสดงออกตามหน้าที่การสื่อความหมายของภาษา และการใช้ทักษะที่จำเป็น

2.3 หลักสูตร เน้นการคัดเลือกและการจัดลำดับหน้าที่การสื่อความหมายของภาษาและการใช้ทักษะที่จำเป็น

2.4 สื่อ-อุปกรณ์ ให้ตัวอย่างภาษาที่ใช้ในสถานการณ์ที่มีเป้าหมายต่างกัน สื่อส่วนใหญ่จะเป็นตัวอย่างจริงจากสถานการณ์ต่างๆ

2.5 กิจกรรมในห้องเรียน จัดให้ผู้เรียนมีโอกาสฝึกการใช้ภาษา และเข้าใจความหมายของภาษาที่ใช้

3. หลักสูตรที่เน้นกระบวนการ ต่างจากหลักสูตรที่เน้นโครงสร้าง และหลักสูตรที่เน้นหน้าที่ เพราะมีแนวความคิดว่า การศึกษาควรมีเป้าหมายเพื่อช่วยให้เกิดการพัฒนารูปแบบเป็นธรรมชาติ โดยมีรายละเอียดดังนี้

3.1 เป้าหมายหลัก สร้างบริบทที่ช่วยให้เกิดการพัฒนาคักยภาพอย่างเป็นธรรมชาติ

3.2 จุดมุ่งหมาย ไม่ระบุรายละเอียดของพฤติกรรมที่คาดหวังในการใช้ภาษา แต่ระบุเป็นความสามารถในเรื่องต่างๆ การทำงานปฏิบัติ การแก้ปัญหา เป็นต้น

3.3 หลักสูตร จัดลำดับบริบทการเรียนรู้อย่างกว้างๆ พอที่จะเป็นแนวทางในการใช้ทักษะเพื่อการสื่อสาร ไม่เน้นเกณฑ์เกี่ยวกับภาษาศาสตร์มากนัก

3.4 สื่อ-อุปกรณ์ จัดตามจุดเน้นของการใช้ภาษา เพื่อให้เกิดการแลกเปลี่ยนความหมายจากเรื่องหรืองานที่ให้อำนาจปฏิบัติ

3.5 กิจกรรมในห้องเรียน เน้นการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร มีการแก้ไขภาษา หรือโครงสร้างที่ใช้ผิดน้อยมาก

หลักสูตรที่กล่าวถึงแล้วทั้ง 3 แบบ ครูหรือนักเขียนหลักสูตร เป็นผู้มีบทบาทสำคัญในการสร้างหลักสูตร ในช่วงทศวรรษที่ผ่านมาได้มีการให้ความสำคัญกับผู้เรียนเพิ่มมากขึ้น โดยให้เป็นผู้มีส่วนร่วมในการสร้างหลักสูตรด้วยในทุกขั้นตอน ไม่ว่าจะเป็นการกำหนดจุดมุ่งหมาย การเลือกเนื้อหา การเลือกวิธีสอน รวมทั้งการประเมินผล ตัวอย่างหลักสูตรในลักษณะนี้ ได้แก่ หลักสูตรที่เน้นกระบวนการ (Process Syllabus) ของ บริน (Breen, 1987) ซึ่งครูและนักเรียนกำหนดเนื้อหา กิจกรรม และงานปฏิบัติร่วมกันก่อน การพัฒนาหลักสูตร ตัวอย่างที่ประสบผลสำเร็จ อีกตัวอย่างหนึ่ง คือ งานวิจัยของ เดม (Dam, 1988) ซึ่งทดลองกับนักเรียนระดับมัธยม โดยให้นักเรียนเป็นผู้กำหนดองค์ประกอบต่างๆ ในการเรียนการสอน ครูมีส่วนร่วมและคอยช่วยเหลือในกระบวนการเรียนรู้ ซึ่งเป็นของผู้เรียนเอง จากความสำเร็จของเดม ทำให้การออกแบบหลักสูตรในลักษณะดังกล่าวเป็นที่สนใจและแพร่หลายมากขึ้น

สำหรับผู้จัดประเภทของหลักสูตร ในลักษณะกว้างๆ ซึ่งเป็นแนวคิดใหม่ในการจัดประเภทของหลักสูตร ได้แก่ วิลคินส์ (Wilkins, 1976) ไวท์ (White, 1988) และ นูแนน (Nunan, 1988)

วิลคินส์ ได้แบ่งหลักสูตรภาษา เป็น 2 กลุ่มใหญ่ คือ

1. หลักสูตรแบบสังเคราะห์ (Synthetic Syllabuses)
2. หลักสูตรแบบวิเคราะห์ (Analytic Syllabuses)

1. หลักสูตรแบบสังเคราะห์ เป็นหลักสูตรที่แบ่งเนื้อหาทางภาษาเป็นส่วนย่อย แล้วนำมาสอนทีละส่วนอย่างมีลำดับขั้นตอน การรับรู้ภาษาเกิดจากการต่อส่วนย่อยเข้าด้วยกัน ผู้เรียนต้องสังเคราะห์ภาษาอีกครั้งเมื่อต้องการนำไปใช้ การสอนภาษาทีละส่วนมีจุดมุ่งหมายคือทำให้การเรียน

ภาษาง่ายขึ้น ตัวอย่างหลักสูตรในกลุ่มนี้ ได้แก่ หลักสูตรที่เน้นโครงสร้าง หลักสูตรที่เน้นคำศัพท์ หลักสูตรที่เน้นการสื่อความหมาย หลักสูตรที่เน้นหน้าที่ และหลักสูตรที่เน้นสถานการณ์

2. หลักสูตรแบบวิเคราะห์ เป็นหลักสูตรที่วิเคราะห์ระบบภาษาทั้งหมด แล้วจัดเป็นหน่วยใหญ่ให้เหมาะสมกับความสามารถของผู้เรียน สอนภาษาที่จำเป็นในการสื่อความหมายให้บรรลุวัตถุประสงค์ ผู้เรียนมีบทบาทในการกำหนดสิ่งที่เรียน ตัวอย่างหลักสูตรในกลุ่มนี้ ได้แก่ หลักสูตรที่เน้นปฏิบัติการ, หลักสูตรที่เน้นกระบวนการ และหลักสูตรที่เน้นงานปฏิบัติ

ไวยากรณ์ ได้แบ่งหลักสูตรเป็น 2 แบบ คือ แบบเอ (Type A Syllabus) และ แบบบี (Type B Syllabus)

1. หลักสูตรแบบเอ เป็นหลักสูตรที่เน้นสิ่งที่เรียน โดยกำหนดว่าจะเรียนอะไร (What) ไว้ล่วงหน้าแล้วจัดแบ่งเป็นส่วนย่อยเพื่อนำไปใช้สอน ผู้เรียนไม่มีส่วนในการกำหนดเนื้อหา การประเมินดูจากผลสัมฤทธิ์ในการเรียนของนักเรียน

2. หลักสูตรแบบบี เป็นหลักสูตรที่เน้นว่าจะเรียนภาษาอย่างไร (How) ไม่มีการกำหนดสิ่งที่เรียนไว้ก่อนล่วงหน้า เนื้อหาที่เรียนเกิดจากการร่วมมือระหว่างครูกับนักเรียน เน้นกระบวนการเรียนรู้มากกว่าตัวเนื้อหา การประเมินขึ้นอยู่กับความสำเร็จของผู้เรียน

นูเนน ได้แบ่งหลักสูตรเป็น 2 กลุ่มใหญ่ เช่นเดียวกัน คือ

1. หลักสูตรที่เน้นผลที่ได้รับ (Product-oriented Syllabuses)
2. หลักสูตรที่เน้นกระบวนการ (Process-oriented Syllabuses)

นูเนนได้ขยายขอบเขตการแบ่งหลักสูตรของ วิลคินส์ ให้กว้างขวางครอบคลุมมากยิ่งขึ้น โดยอธิบายว่า หลักสูตรที่เน้นผลที่ได้รับ หมายถึง หลักสูตรใดๆ ก็ตามที่เน้นให้ผู้เรียนได้รับเนื้อหาทางภาษาเป็นผลขั้นสุดท้าย เช่น หลักสูตรเน้นโครงสร้างหรือไวยากรณ์ (Grammatical Syllabuses) หลักสูตรที่เน้นหน้าที่และการสื่อความหมาย (Functional-notional Syllabuses) ส่วนหลักสูตรที่เน้นกระบวนการ หมายถึง หลักสูตรที่เน้นกระบวนการเรียนรู้ของผู้เรียน เช่น หลักสูตรที่เน้นปฏิบัติการ (Procedural Syllabuses) หลักสูตรที่เน้นงานปฏิบัติ (Task-based Syllabuses) หลักสูตรที่เน้นเนื้อหาวิชา (Content Syllabuses) หลักสูตรที่ใช้แนวของวิธีธรรมชาติ (The Natural Approach) เป็นต้น

จากการศึกษารูปแบบการจัดหลักสูตรภาษาอังกฤษ สรุปได้ว่าพัฒนาการของการจัดหลักสูตรมีแนวโน้มไปในทางที่ให้ความสำคัญกับผู้เรียนมากขึ้น เน้นกระบวนการเรียนรู้ภาษามากกว่าเนื้อหาของภาษา การพัฒนาหลักสูตรต้องอาศัยความรู้จากการศึกษาธรรมชาติของการเรียนรู้ภาษาเป็นพื้นฐานในการจัดทำหลักสูตร ผู้วิจัยจึงได้นำเอารูปแบบการจัดหลักสูตรแบบเน้นงานปฏิบัติ ซึ่งมีลักษณะดังกล่าวข้างต้น มาเป็นแนวทางในการจัดทำหลักสูตรภาษาอังกฤษสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 และ 6 ในโรงเรียนเอกชน เพราะยังไม่เคยมีการจัดทำหลักสูตรในลักษณะดังกล่าวมาก่อน และเชื่อว่าจะสามารถพัฒนาความรู้ความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษของผู้เรียนได้เป็นอย่างดี

3. การสอนภาษาแบบเน้นงานปฏิบัติ

การศึกษาแนวคิดของการสอนภาษาแบบเน้นงานปฏิบัติได้ข้อมูลความรู้ที่สรุปได้ดังหัวข้อต่อไปนี้

3.1 ความหมายของงานปฏิบัติ

ผู้เชี่ยวชาญด้านการสอนภาษาหลายท่านได้ให้ความหมายของคำว่า “งานปฏิบัติ” ไว้ดังนี้

ลอง (Long, 1985) กล่าวว่า “งานปฏิบัติ หมายถึง งานที่ได้รับมอบหมายให้ทำเพื่อตนเองหรือผู้อื่น อาจได้หรือไม่ได้สิ่งตอบแทน เช่น การทาสีรั้วบ้าน การกรอกแบบฟอร์ม อาจกล่าวได้ว่างานปฏิบัติ คือ สิ่งที่เราทำในชีวิตประจำวัน”

ครุกส์ (Crookes, 1986) กล่าวว่า “งานปฏิบัติ หมายถึง งานหรือกิจกรรมที่มีจุดมุ่งหมายเฉพาะ เป็นส่วนหนึ่งของการเรียน การทำงาน และใช้เป็นเครื่องมือในการเก็บข้อมูลของงานวิจัย”

ไรท์ (Wright, 1987) กล่าวว่า “งานปฏิบัติ หมายถึง สิ่งที่ใช้ในการสอน เพื่อให้ผู้เรียนปฏิบัติตามโดยใช้ข้อมูลที่กำหนดให้ อาจเป็นคำถาม คำสั่ง หรือคำเชิญชวน”

คราน์เค (Krahnke, 1987) กล่าวว่า “งานปฏิบัติ หมายถึง กิจกรรมที่ผู้เรียนต้องปฏิบัติเพื่อฝึกการใช้ภาษาในสถานการณ์นอกห้องเรียน งานปฏิบัติต่างกับกิจกรรมอื่น เพราะมีจุดมุ่งหมายที่นอกเหนือไปจากการใช้ภาษา”

บริน (Breen, 1987) กล่าวว่า “งานปฏิบัติ หมายถึง แบบฝึกหัดที่มีตั้งแต่ง่ายไปหายาก กิจกรรมต่างๆ การรวมกลุ่มคิดแก้ปัญหา การจำลองสถานการณ์ และการตัดสินใจ”

คานดลิน (Candlin, 1987) กล่าวว่า “งานปฏิบัติ หมายถึง กิจกรรมประเภทจำแนกความแตกต่าง เรียงลำดับ แก้ปัญหา ขั้นตอนสำคัญ คือ การคิดและการสื่อความหมาย ทำให้เกิดความรู้ใหม่ที่สามารถนำไปใช้ได้”

นูแนน (Nunan, 1989) กล่าวว่า “งานปฏิบัติ หมายถึง กิจกรรมที่ใช้ในห้องเรียน เกี่ยวข้องกับความคิดและความเข้าใจ การใช้ภาษาอย่างมีปฏิสัมพันธ์ของผู้เรียนโดยเน้นความหมายมากกว่ารูปแบบหรือโครงสร้าง”

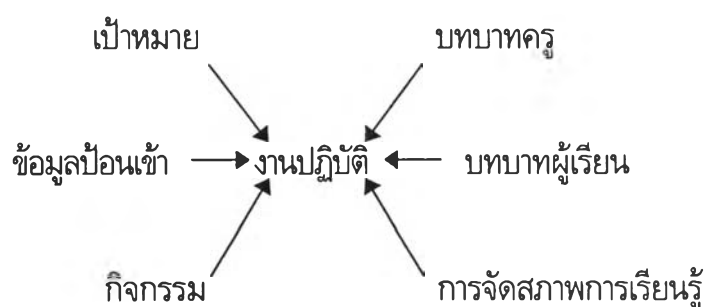
สเวลส์ (Swales, 1990) กล่าวว่า “งานปฏิบัติ หมายถึง กิจกรรมที่มีเป้าหมายชัดเจน เช่น สามารถแยกความแตกต่างได้ สามารถจัดลำดับได้ ทำให้เกิดความคิดและใช้รูปแบบและทักษะที่เหมาะสม สามารถไปประยุกต์ใช้ในสถานการณ์อื่นในสังคมได้”

ดังนั้น งานปฏิบัติ จึงหมายถึงกิจกรรมที่ใช้ในห้องเรียน เป็นกิจกรรมที่มีจุดมุ่งหมายชัดเจน มีลักษณะหลากหลาย เพื่อให้ผู้เรียนได้ฝึกการทำกิจกรรมต่างๆ โดยใช้ภาษาเป็นเครื่องมือ

3.2 องค์ประกอบของงานปฏิบัติ

นูแนน (Nunan, 1989) ได้พิจารณาองค์ประกอบของงานปฏิบัติ และกำหนดไว้ 6 ประการ ดังนี้คือ เป้าหมาย ข้อมูลป้อนเข้า กิจกรรม บทบาทครู บทบาทผู้เรียน และการจัดสภาพการเรียนรู้ ซึ่งสามารถเขียนเป็นแผนภูมิให้เข้าใจง่ายขึ้น ดังนี้

แผนภูมิที่ 3 องค์ประกอบของการปฏิบัติ



ผู้ที่ศึกษาถึงองค์ประกอบของงานปฏิบัติด้วยเช่นกันคือ ชาเวลสัน และสเทิร์น (Shavelson and Stern, 1981) ซึ่งได้กำหนดองค์ประกอบของงานปฏิบัติไว้ 6 ประการ เช่นเดียวกัน คือ

เนื้อหา สื่อ-อุปกรณ์ กิจกรรม เป้าหมาย นักเรียน และบริบททางสังคม ถ้าพิจารณาแล้วจะเห็นได้ว่า มีองค์ประกอบที่คล้ายคลึงกันเป็นอันมาก

3.3 ประเภทของงานปฏิบัติ

ลอง (Long, 1990) ได้จัดแบ่งงานปฏิบัติตามลักษณะการใช้เป็น 2 แบบ ได้แก่งานปฏิบัติตามเป้าหมาย (Target Tasks) และงานปฏิบัติในการเรียนการสอน (Pedagogic Tasks) โดยได้ให้คำจำกัดความของคำทั้งสองไว้ ดังนี้

งานปฏิบัติตามเป้าหมาย หมายถึง งานทั่วไปที่ผู้เรียนปฏิบัติโดยใช้ภาษาอังกฤษ ไม่ว่าจะเป็นที่โรงเรียน ที่บ้าน ในการฝึกอาชีพ หรือ ในการประกอบอาชีพ

งานปฏิบัติในการเรียนการสอน หมายถึง กิจกรรมการแก้ปัญหาที่ครู และนักเรียนปฏิบัติร่วมกันในห้องเรียน

เนชั่น (Nation, 1990) ได้จัดแบ่งประเภทของงานปฏิบัติ โดยพิจารณาจัดลำดับจากง่าย ไปสู่ยาก ได้งานปฏิบัติ 4 แบบ คือ

1. งานปฏิบัติตามประสบการณ์ (Experience Tasks) เป็นงานที่ทำเป็นกลุ่มหรือตามลำพังก็ได้ แต่ต้องเป็นงานที่ผู้เรียนคุ้นเคย หรือเคยมีประสบการณ์มาก่อน
2. งานปฏิบัติแบบร่วมกัน (Shared Tasks) เป็นงานที่ทำเป็นกลุ่ม มีการร่วมมือกันภายในกลุ่ม
3. งานปฏิบัติแบบชี้แนะ (Guided Tasks) เป็นงานปฏิบัติที่มีการแนะนำ หรือให้ความช่วยเหลือบางอย่าง เพื่อให้สามารถปฏิบัติงานได้
4. งานปฏิบัติอิสระ (Independent Tasks) เป็นงานที่มอบหมายให้ผู้เรียนทำโดยลำพัง ไม่มีการวางแผนช่วยเหลือ

ลอง (Long, 1990) ได้จัดประเภทของงานปฏิบัติในการเรียนการสอน และได้นำไปทดลองใช้ในห้องเรียน ดังนี้

1. งานปฏิบัติแบบทางเดียว และงานปฏิบัติแบบสองทาง งานปฏิบัติแบบทางเดียว ได้แก่ งานปฏิบัติที่มีผู้รู้ข้อมูลเพียงฝ่ายเดียว ส่วนงานปฏิบัติแบบสองทาง คือ งานปฏิบัติที่มีผู้รู้ข้อมูลทั้งสองฝ่าย แต่เป็นข้อมูลต่างกันต้องมีการสื่อสารแลกเปลี่ยนกันที่เรียกว่า การหาข้อมูลที่ขาดหายไป (Information Gap)

2. งานปฏิบัติที่มีเวลาเตรียมการใช้ภาษาล่วงหน้า กับงานปฏิบัติที่ไม่มีเวลาเตรียมการใช้ภาษาล่วงหน้าก่อนการปฏิบัติ

3. งานปฏิบัติแบบเปิดและงานปฏิบัติแบบปิด งานปฏิบัติแบบเปิด ได้แก่ งานปฏิบัติที่มีคำตอบที่ถูกต้องได้หลายคำตอบ ส่วนงานปฏิบัติแบบปิด ได้แก่ งานปฏิบัติที่มีคำตอบถูกเพียงคำตอบเดียวหรือมีข้อสรุปที่แน่นอน

3.4 ลักษณะงานปฏิบัติที่ดี

แคนดลิน (Candlin, 1987) ได้เสนอลักษณะของงานปฏิบัติที่ดีที่จะนำมาใช้ในการเรียนการสอนภาษา ดังนี้

1. ทำให้ผู้เรียนเกิดความสนใจ ในด้านความหมาย จุดมุ่งหมาย และการติดต่อสัมพันธ์กับผู้อื่น
2. ส่งเสริมให้ผู้เรียนใช้ภาษาให้มากที่สุด
3. มีจุดประสงค์ในการปฏิบัติงาน คือ การที่ผู้เรียนต้องใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร
4. มีความยืดหยุ่นในการปฏิบัติงาน ในด้านภาษาที่ใช้และวิธีการปฏิบัติงาน
5. เน้นผลของการปฏิบัติงาน ซึ่งอาจแตกต่างกันตามทักษะและวิธีการที่ผู้เรียนใช้
6. เสริมสร้างความรู้สึกรัก และเจตคติที่ดีให้แก่ผู้เรียน
7. มีลักษณะท้าทายความสามารถของผู้เรียน
8. เสริมสร้างความร่วมมือกันในระหว่างผู้เรียน
9. ให้ผู้เรียนเป็นผู้วิเคราะห์งาน หรือปัญหา โดยครูเป็นผู้ช่วยเหลือ
10. ใช้ภาษาในการทำงาน หรือแก้ปัญหา
11. มีการประเมินผลร่วมกัน ระหว่างครูกับนักเรียน
12. เปิดโอกาสให้ผู้เรียนแสดงความคิดเห็น และได้ข้อมูลย้อนกลับในการทำงาน
13. เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ฝึกการใช้ภาษา รู้จักแก้ปัญหา มีการแลกเปลี่ยนข้อมูล และมีโอกาสแสดงความรู้ความสามารถ

3.5 การจัดหลักสูตรแบบเน้นงานปฏิบัติ

หลักสูตรแบบเน้นงานปฏิบัติ หมายถึง หลักสูตรภาษาอังกฤษที่ใช้งานปฏิบัติ (Tasks) เป็นหลักในการวิเคราะห์เพื่อจัดทำหลักสูตร มีลักษณะเป็นหลักสูตรแบบวิเคราะห์ (Analytic Syllabus) โดยยึดเอาระบบภาษาทั้งหมดมาวิเคราะห์ แล้วจัดเป็นหน่วยใหญ่ๆ ไว้ตามความ

สามารถของผู้เรียน และเน้นว่าจะเรียนภาษาอย่างไร (How) โดยให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการกำหนดองค์ประกอบต่างๆ ของหลักสูตรด้วย (Long and Crookes, 1993)

Long (Long, 1990) ได้แบ่งประเภทของหลักสูตรแบบเน้นงานปฏิบัติ ว่ามี 3 แบบด้วยกัน คือ

1. หลักสูตรแบบเน้นปฏิบัติการ (Procedural Syllabus)
2. หลักสูตรแบบเน้นกระบวนการ (Process Syllabus)
3. หลักสูตรแบบเน้นงานปฏิบัติ (Tasks-Based Language Teaching, TBLT)

1. หลักสูตรแบบเน้นปฏิบัติการ ผู้ที่จัดทำและทดลองใช้หลักสูตรนี้เป็นครั้งแรกในประเทศอินเดีย ระหว่างปี 1979 - 1984 คือ พรานูห์ (Prabhu) โดยใช้หลักสูตรนี้ในโครงการ The Bangalore / Madras Communicational Teaching Project ของ The Regional Institute of English ทดลองสอนภาษาอังกฤษ 8 ห้องเรียน เป็นนักเรียนอายุ 8-15 ปี จำนวน 390 คน สอนโดยครู 18 คน

พรานูห์ (Prabhu, 1980) กล่าวว่า “การสอนเพื่อการสื่อสารในความคิดของชาวตะวันตกก็คือการฝึกหัดเพื่อการสื่อสาร สิ่งที่น่ามาสอนได้ผ่านการคัดเลือกโดยวิธีการใดวิธีหนึ่ง หรือโดยบุคคลใดบุคคลหนึ่งแล้ว เป็นการสอนภาษาโดยอาศัยการสื่อสาร” พรานูห์ เชื่อว่าผู้เรียนต้องการโอกาสอย่างมากในการพัฒนาความสามารถในการเข้าใจภาษาก่อนที่จะใช้ภาษาได้ตามความต้องการ เพราะการเรียนภาษาไม่ใช่สูตรสำเร็จที่ทำแล้วได้ผลทันที รูปแบบของภาษาต้องเกิดจากการรับรู้ภาษาโดยผ่านระบบการจัดการภายใน ดังนั้น จึงไม่มีการกำหนดโครงสร้าง คำศัพท์ หรือหัวข้อทางภาษาไว้ล่วงหน้า ไม่มีลำดับขั้นตอนของบทเรียนที่ต้องฝึก หรือต้องใช้ภาษาให้ได้ตามความต้องการ สิ่งสำคัญคือ ปัญหาหรืองานที่ให้ทำ

พรานูห์ ให้คำจำกัดความคำว่า “งานปฏิบัติ” ตามโครงการของเขาไว้ว่า “งานปฏิบัติ คือ กิจกรรมที่ต้องการให้ผู้เรียนบรรลุความสำเร็จโดยใช้ข้อมูลที่มีอยู่ ผ่านกระบวนการทางความคิดในทางปฏิบัติ งานแต่ละอย่าง มี 2 ขั้นตอน คือ การเตรียมปฏิบัติ (Pre-task) กับการปฏิบัติจริง (Task)”

การเตรียมปฏิบัติ เป็นวิธีการที่ครูใช้กับนักเรียนทั้งชั้น หรือหนึ่งคน หรือหนึ่งกลุ่ม เพื่อแสดงหรือสาธิตการทำกิจกรรมนั้นก่อน เพื่อช่วยลดความยากของกิจกรรม และเพื่อสร้างความสนใจให้ผู้เรียนคิดถึงภาษาที่ต้องนำมาใช้ในการทำกิจกรรม

การปฏิบัติจริง เป็นกิจกรรมที่มอบหมายให้นักเรียนปฏิบัติจริง ส่วนใหญ่เป็นกิจกรรมเดี่ยว ให้นักเรียนปฏิบัติตามลำพัง และหลังจากทำกิจกรรม ครูจะให้ข้อมูลย้อนกลับด้วย

งานปฏิบัติที่นำมาใช้ในหลักสูตรนี้ มีลักษณะท้าทายเพื่อให้นักเรียนสนใจ ลักษณะกิจกรรม ได้แก่ Opinion gap, information gap และ reasoning gap สำหรับระดับความยากกำหนดไว้ว่า ผู้เรียนจำนวนไม่น้อยกว่าครึ่ง สามารถทำได้อย่างน้อยครึ่งหนึ่งของงานนั้น

รูปแบบงานปฏิบัติที่ใช้ในโครงการบังกาลอ ของ พรานูห์ มีตัวอย่างดังนี้ การตีความจากข้อมูลในตาราง การถามเกี่ยวกับระยะทางระหว่างสถานที่ และการอ่านแผนที่ การฟังเรื่อง หรืออ่านเรื่องแล้วให้ตอบคำถาม ให้เติมคำ ให้สรุป

2. หลักสูตรแบบเน้นกระบวนการ เป็นหลักสูตรที่เกิดจากเหตุผลทางการศึกษาและปรัชญา โดยถูกพัฒนาขึ้นในขอบเขตของวิชาต่างๆ ผู้มีส่วนสำคัญในการพัฒนาหลักสูตรนี้ คือ บริน และ แคนดลิน (Breen and Candlin) เป็นหลักสูตรที่ให้ความสำคัญกับกระบวนการเรียน มีความเชื่อว่า การเรียนรู้เกิดจากการสื่อสารและเข้าใจภาษาที่สื่อ นั้น บริน (Breen, 1987) ได้ให้คำจำกัดความของคำว่า งานปฏิบัติ หมายถึง การเรียนรู้ภาษาที่ทำให้บรรลุวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้ โดยใช้เนื้อหาที่เหมาะสม มีขั้นตอนในการดำเนินงาน และเกิดผลแก่ผู้ปฏิบัติ การสร้างหลักสูตรประกอบด้วย 4 ขั้นตอน

1. กำหนดภาษาที่ต้องการสอนอย่างกว้างๆ โดยพิจารณาองค์ประกอบต่อไปนี้ คือ ผู้เรียนคือใคร ต้องการเรียนอะไร ชอบเรียนแบบไหน เมื่อไร กับใคร ฯลฯ

2. เสนอขั้นตอน, วิธีการ เพื่อให้นักเรียนเลือกตัดสินใจ

3. เลือกกิจกรรมการสอน เช่น ครูบรรยาย ให้นักเรียนทำงานกลุ่ม ใช้ห้องปฏิบัติการภาษา

การภาษา

4. ให้เลือกงานปฏิบัติ อาจเลือกจากกิจกรรมที่เกิดขึ้นจริง

ลำดับขั้นที่ 2 - 4 ควรมีการประเมินทางเลือกทุกขั้นตอน

3. หลักสูตรแบบเน้นงานปฏิบัติ การสอนแบบนี้ใช้งานปฏิบัติ เป็นหน่วยในการวิเคราะห์ เพื่อจัดหลักสูตร ลอง (Long, 1992) ได้ให้ความหมายของงานปฏิบัติที่เกี่ยวข้องกับงานในชีวิตประจำวันไว้ว่า “งานปฏิบัติ หมายถึง งานที่ได้รับมอบหมายให้ทำเพื่อตนเองหรือเพื่อผู้อื่น ทำแล้วอาจได้รับผลตอบแทนหรือไม่ได้รับ ตัวอย่างเช่น การทาสีรั้วบ้าน การกรอกแบบฟอร์ม” ส่วน

ครูกส์ (Crookes, 1986) ได้ให้ความหมายที่เป็นเชิงวิชาการมากขึ้น หมายถึง งานหรือกิจกรรมที่มีจุดมุ่งหมายเฉพาะ เป็นส่วนหนึ่งของการเรียน การทำงาน

ลอง และครูกส์ (Long and Crookes, 1992) ได้แบ่งงานปฏิบัติเป็น 2 แบบ คือ งานปฏิบัติตามเป้าหมาย และงานปฏิบัติในการเรียนการสอน

งานปฏิบัติตามเป้าหมาย (Target Tasks) หมายถึง สิ่งที่ผู้เรียนได้ปฏิบัติโดยใช้ภาษาอังกฤษ ทั้งที่โรงเรียนหรือที่มหาวิทยาลัย ที่ทำงาน ในโครงการฝึกอบรมทางวิชาชีพ ในการประกอบอาชีพ ฯลฯ งานปฏิบัติตามเป้าหมายนี้ เป็นสิ่งที่นำมาใช้ในการวิเคราะห์ความต้องการจำเป็นของผู้เรียน ในการจัดการสอนภาษาแบบเน้นงานปฏิบัติ

งานปฏิบัติในการเรียนการสอน (Pedagogic Tasks) หมายถึง กิจกรรมแก้ปัญหา ระหว่างครูกับนักเรียนที่ใช้ปฏิบัติในห้องเรียน งานปฏิบัติในการเรียนการสอนพัฒนามาจากงานปฏิบัติตามเป้าหมาย และพัฒนาไปเป็นหลักสูตรแบบเน้นงานปฏิบัติ

สำหรับงานวิจัยครั้งนี้ จะใช้หลักสูตรการสอนภาษาแบบเน้นงานปฏิบัติ ที่พัฒนาขึ้นโดยลอง และครูกส์ (Long and Crookes, 1992) เป็นแนวทางในการพัฒนาหลักสูตร โดยใช้งานปฏิบัติ (Task) เป็นหลักในการวิเคราะห์เพื่อกำหนดชนิดของงานปฏิบัติ ลำดับในการปฏิบัติ และความยากง่ายในการปฏิบัติ ทั้งนี้โดยให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการกำหนดหลักสูตร และการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนด้วย

ในการพัฒนาหลักสูตรเสริมทักษะภาษาอังกฤษแบบเน้นงานปฏิบัติครั้งนี้ ได้จัดทำเอกสาร 2 ส่วน คือ

1. เอกสารหลักสูตร กล่าวถึงสาระของหลักสูตรโดยตรง คือ กล่าวถึงหลักการและเหตุผล จุดมุ่งหมาย โครงสร้าง กรอบแนวคิด เนื้อหา การจัดการเรียนการสอน และการวัดและการประเมินผล

2. เอกสารประกอบหลักสูตร ได้แก่ คู่มือการใช้หลักสูตร ซึ่งมีรายละเอียดเนื้อหาและแผนการสอน เป็นเอกสารที่อธิบายเพิ่มเติมเกี่ยวกับรายละเอียดต่างๆ ของหลักสูตร เพื่อให้การนำหลักสูตรไปใช้ได้ผลตามความมุ่งหมาย นอกจากนี้ ยังเสนอแนวทางในการจัดการเรียนการสอน ตัวอย่างงานปฏิบัติ และสื่อที่นำมาใช้

นอกเหนือจากเอกสารที่ได้จัดทำขึ้นแล้ว เมื่อกล่าวถึงการพัฒนาหลักสูตรเสริมทักษะภาษาอังกฤษแบบเน้นงานปฏิบัติ จะพิจารณาหลักสูตรในความหมายของระบบการดำเนินงานที่เกี่ยวข้องกับหลักสูตรด้วย ซึ่งได้แก่การยกร่างหลักสูตร การนำหลักสูตรไปใช้ และการประเมินหลักสูตร จนได้เป็นเอกสารหลักสูตรฉบับสมบูรณ์

ในการกำหนดจุดมุ่งหมายของหลักสูตรเสริมทักษะภาษาอังกฤษแบบเน้นงานปฏิบัติ ได้กำหนดจุดมุ่งหมาย 2 ระดับ คือ

1. จุดมุ่งหมายทั่วไป ซึ่งมีลักษณะเป็นข้อความที่กล่าวถึง ปรัชญา อุดมการณ์ โดยบอกแนวทางหรือทิศทางอย่างกว้างๆ เพื่อกำหนดสิ่งที่มุ่งหวังไว้ในอนาคต
2. จุดมุ่งหมายเฉพาะของหลักสูตร มีลักษณะเป็นข้อความที่ชัดเจนขึ้น โดยระบุถึงเนื้อหาและพฤติกรรม หรือกระบวนการปฏิบัติงาน ที่ต้องการให้นักเรียนบรรลุ

นอกจากนั้น ในระดับการเรียนการสอน จะได้นำจุดมุ่งหมายเฉพาะของหลักสูตรไปขยายความให้ละเอียดมากขึ้น เพื่อใช้เป็นแนวทางในการประเมินผลนักเรียนได้

การกำหนดเนื้อหาและการจัดการเรียนการสอน ได้นำเสนอรายละเอียดอยู่ในหัวข้อการสอนภาษาแบบเน้นงานปฏิบัติ

ในการประเมินหลักสูตรเสริมทักษะภาษาอังกฤษแบบเน้นงานปฏิบัติ ทำการประเมินหลักสูตรเป็น 2 ระยะ คือ

ระยะแรก : ก่อนการใช้หลักสูตร สิ่งที่จะประเมินได้แก่ เอกสารหลักสูตร และเอกสารประกอบหลักสูตร เพื่อดูความเหมาะสมของแนวทาง และหลักการที่ใช้ในการพัฒนาหลักสูตร ตลอดจนส่วนประกอบต่างๆ ของหลักสูตร โดยพัฒนาแบบประเมินตามแนวการประเมินของ แพท (Prat, 1980) และของ วูล์ฟ และเชพ (Wulf and Schave, 1984) ผสมผสานเข้าด้วยกัน

ระยะที่สอง : หลังการใช้หลักสูตร สิ่งที่จะประเมินได้แก่ ความสามารถทางภาษาของผู้เรียน ซึ่งวัดได้จากการเปลี่ยนแปลงด้านความรู้ว่าเป็นไปตามจุดมุ่งหมายหรือไม่ นอกจากนี้ยังประเมินการใช้หลักสูตรเพื่อศึกษาประสิทธิภาพของหลักสูตร และความเหมาะสมในการใช้หลักสูตรด้วย

3.6 การจัดกิจกรรมการเรียนการสอน

การพัฒนาหลักสูตรเสริมทักษะภาษาอังกฤษแบบเน้นงานปฏิบัติ นอกจากการศึกษาเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตร และรูปแบบของหลักสูตรชนิดต่างๆ แล้ว ยังได้ศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับการจัด

กิจกรรมการเรียนการสอนด้วย เพื่อให้การนำหลักสูตรไปใช้ดำเนินไปอย่างมีประสิทธิภาพ โดยศึกษาหลักการและแนวทางการสอนภาษาเพื่อการสื่อสาร ร่วมกับการจัดกิจกรรมการสอนแบบเน้นงานปฏิบัติ

หลักการและแนวทางการสอนภาษาเพื่อการสื่อสาร

มอร์โรว์ (Morrow, 1981) ได้กล่าวถึงหลักการของการสอนภาษาเพื่อการสื่อสารว่า มีทั้งหมด 5 หลักการ ซึ่งสรุปได้ดังนี้

หลักการที่ 1 : มีจุดมุ่งหมายในการปฏิบัติงาน

หลักการนี้กล่าวว่า การเรียนใดๆ หรือทำกิจกรรมใดๆ ก็ตาม ต้องมีจุดประสงค์และเป้าหมายแน่นอน และต้องเป็นสิ่งที่นักเรียนต้องการจะเรียนรู้ในภาษาต่างประเทศนั้น เช่น ต้องการให้นักเรียนสามารถอ่านคำแนะนำ เขียนจดหมาย จองห้องพักของโรงแรม ฟังการพยากรณ์อากาศได้ เข้าใจ หรือสามารถถามทิศทางได้ นอกจากนี้กิจกรรมต่างๆ ที่ครูให้นักเรียนทำ แม้แต่การฝึกฝนรูปแบบของภาษา ก็สามารถจัดอยู่ในมิติของการสื่อสารได้ ถ้าสามารถตอบตัวเองได้ว่าทำไมถึงทำสามารถที่จะนำสิ่งนั้นไปเชื่อมโยงกับงานปฏิบัติเพื่อการสื่อสาร (Communicative Task) ได้ เพราะเป็นสิ่งที่มีโอกาสเกิดขึ้นจริงในสถานการณ์ของภาษาต่างประเทศนั้น

หลักการที่ 2 : ให้ความสำคัญกับความสามารถโดยรวม มากกว่ารายละเอียดปลีกย่อย

หลักการนี้ถือว่า การแยกสอนภาษาเป็นส่วนๆ ไม่ช่วยให้ผู้เรียนเรียนรู้การใช้ภาษาเพื่อสื่อความหมายได้เท่ากับการสอนภาพรวมของภาษาทั้งหมด

หลักการที่ 3 : กระบวนการสำคัญกว่าเนื้อหา

หลักการนี้ถือว่า การจะพัฒนาความสามารถในการสื่อสารภาษาต่างประเทศนั้น จะต้องให้นักเรียนได้ฝึกกิจกรรมที่จำลองกระบวนการสื่อสาร การฝึกรูปแบบต่างๆ ของภาษานั้น ก็ควรอยู่ในลักษณะของกระบวนการสื่อสาร ซึ่ง มอร์โรว์ ได้แนะนำกระบวนการที่สามารถนำมาใช้ในการฝึกภาษา กระบวนการนี้สามารถจะอยู่เดี่ยวๆ หรือสอดแทรกเข้าไปในกระบวนการเรียนการสอน กระบวนการเหล่านี้ ได้แก่

1. การหาข้อมูลที่ขาดหายไป (Information Gap) การสื่อสารจะเกิดขึ้นเมื่อมีคนสองคนหรือมากกว่านั้น รู้ข้อมูลบางอย่างในขณะที่คนอื่นๆ ไม่รู้ แล้วมีการเปลี่ยนข้อมูลกัน เพื่อให้ได้ข้อมูลที่ขาดหายไปจนครบ

2. ทางเลือก (Choice) ผู้เข้าร่วมในการสื่อสารจะมีตัวเลือกที่จะพูดอย่างไรก็ได้ ขึ้นอยู่กับความคิดที่เขาต้องการจะแสดง และจะเลือกรูปแบบไวยากรณ์ที่เหมาะสม

3. ข้อมูลย้อนกลับ (Feedback) การที่มีปฏิสัมพันธ์กันระหว่างคนสองคน เขาจะต้องมีจุดประสงค์อยู่ในใจแล้วว่าจะสื่อสารกันในเรื่องใด การสื่อสารจึงไม่ได้เกิดเฉพาะการพูดด้วยกันเท่านั้น แต่ต้องมีเป้าหมายที่ตั้งไว้ด้วย ดังนั้นการสื่อสารจึงรวมถึงยุทธวิธี และเทคนิคต่างๆ มีการโต้ตอบให้ข้อมูลย้อนกลับซึ่งกันและกัน ทั้งนี้เพื่อให้การสนทนาบรรลุเป้าหมาย

หลักการที่ 4 : เรียนรู้จากการปฏิบัติจริง

หลักการนี้กล่าวว่า ครูต้องเปิดโอกาสให้นักเรียนได้ฝึกกิจกรรมสื่อสาร ในสถานการณ์จริงๆ ด้วย หลังจากที่นักเรียนได้เรียนรู้วิธีการใช้ภาษาแล้ว การที่นักเรียนอยู่ภายใต้การควบคุมของครูตลอดเวลา ไม่ได้ก่อให้เกิดบรรยากาศการสื่อสารได้ แต่ครูก็ไม่ควรปล่อยให้เด็กเองต้องมีการเตรียมและจัดระเบียบกิจกรรมต่างๆ ไว้อย่างเหมาะสม

หลักการที่ 5 : ไม่เคร่งครัดกับข้อผิดพลาด

หลักการนี้กล่าวว่า ครูไม่ควรที่จะเคร่งครัดในข้อผิดพลาดเล็กๆ น้อยๆ ที่นักเรียนทำขึ้น เช่น ใช้รูปแบบไวยากรณ์ผิด ออกเสียงผิด ตราบใดที่นักเรียนสามารถสื่อสารได้เข้าใจ เพื่อเป็นการกระตุ้นให้นักเรียนได้แสดงออก และสร้างความมั่นใจในการใช้ภาษาของนักเรียน

มอร์ริว ยังได้กล่าวเสริมว่า หลักการทั้ง 5 ประการนี้ เป็นส่วนสำคัญในการพัฒนาแนวทางการสอนภาษาเพื่อการสื่อสาร การจัดกิจกรรมใดๆ ก็ตาม ที่มุ่งให้นักเรียนได้ฝึกการใช้ภาษาที่เป็นจริงแล้ว จะต้องคำนึงถึงหลักการดังกล่าว แนวทางการสอนใดที่ไม่ได้บรรลุหรือคำนึงถึงหลักการทั้ง 5 ประการนี้จะไม่มีความหมาย และไม่เป็นการสอนตามแนวการสื่อสาร

การจัดกิจกรรมการสอนภาษาเพื่อการสื่อสาร

ลิทเติลวูด (Littlewood, 1990) ได้แบ่งชนิดของกิจกรรมการสอนออกเป็น 2 ชนิดใหญ่ๆ ดังนี้

1. กิจกรรมการสื่อสารตามหน้าที่ของภาษา (Functional Communication Activities) กิจกรรมการสอนภาษาประเภทนี้ มีจุดประสงค์สำคัญเพื่อที่จะให้นักเรียนได้ใช้ภาษาที่เขารู้ เพื่อที่จะสื่อความหมายให้กับบุคคลอื่นทราบอย่างมีประสิทธิภาพมากที่สุด โดยเน้นหน้าที่ของภาษาที่มีไว้สื่อสาร

ซึ่งกันและกัน ความสำเร็จของผู้เรียนขึ้นอยู่กับความสามารถในการสื่อสารในสถานการณ์ปัจจุบัน เช่น การใช้ภาษาเพื่อแก้ไขปัญหาบางอย่าง หรือใช้ภาษาเพื่อแลกเปลี่ยนข้อมูลข่าวสารบางอย่างซึ่งกันและกัน กิจกรรมชนิดนี้ไม่เน้นการสื่อสารอย่างถูกต้องเหมาะสมตามสถานการณ์ของสังคม แนวความคิดรวบยอดที่เป็นพื้นฐานสำคัญของกิจกรรมแบบนี้ คือ การหาข้อมูลที่ขาดหายไป (Information Gap) ซึ่งบุคคลสองคนหรือมากกว่านั้นจะต้องทำการสื่อสารกัน โดยมีจุดประสงค์เพื่อจะปิดช่องว่างนั้นเอง ความคิดในเรื่องนี้สามารถนำมาเป็นหลักการพื้นฐานของกิจกรรมการเรียนการสอนในห้องเรียน โดยให้นักเรียนคนหนึ่งรู้ข้อมูลบางอย่าง นักเรียนอีกคนหนึ่งรู้ข้อมูลอีกอย่างหนึ่ง และนักเรียนทั้งสองต้องสื่อสารกันเพื่อแลกเปลี่ยนข้อมูลนั้น โดยเฉพาะอย่างยิ่งถ้าข้อมูลนั้นๆ นำมาใช้ในการแก้ปัญหาที่เกิดขึ้น ตัวอย่างของกิจกรรมการสอนประเภทนี้ก็คือ เช่น การหาความแตกต่างของรูปภาพสองภาพที่มีความคล้ายคลึงกัน การสื่อสารโดยใช้รูปภาพ การเรียงลำดับเรื่อง การหาข้อมูลที่ขาดหายไป การหาข้อมูลมาช่วยแก้ปัญหา เหล่านี้เป็นต้น

2. กิจกรรมที่เน้นปฏิสัมพันธ์ทางสังคม (Social Interaction Activities) กิจกรรมการเรียนการสอนนี้ นอกจากจะเน้นในเรื่องของหน้าที่ของภาษาแล้ว ยังมุ่งให้ผู้เรียนใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารตามบทบาททางสังคม โดยสมมุติสถานการณ์ทางสังคมขึ้นให้เหมือนกับสังคมในชีวิตจริง ครูสามารถใช้ชั้นเรียนเป็นบริบททางสังคมเพื่อให้นักเรียนติดต่อสื่อสารกัน แต่อย่างไรก็ตาม การใช้ห้องเรียนเป็นบริบททางสังคมเพื่อให้นักเรียนติดต่อสื่อสารกันนั้นก็ยังมีข้อจำกัดเนื่องจากบทบาทที่นักเรียนจะแสดงได้นั้นมีน้อยเกินไป และในชีวิตจริงก็ยังมีบทบาทอื่นอีกมากที่นักเรียนจะต้องแสดง กิจกรรมที่ดีที่สุดที่จะช่วยกระตุ้นให้นักเรียนสามารถใช้ภาษา เพื่อการสื่อสารให้เหมาะสมกับสภาพทางสังคม คือ การสวมบทบาทสมมุติ (Roleplay) เพราะนักเรียนประยุกต์ใช้ได้ในชีวิตจริง การสวมบทบาทสมมุติแบ่งออกได้หลายชนิด เช่น การสวมบทบาทสมมุติโดยกำหนดบทสนทนา ซึ่งกิจกรรมประเภทนี้มีการควบคุมมากที่สุด เพราะครูเป็นผู้แนะทุกประโยคที่นักเรียนใช้พูด การสวมบทบาทโดยครูกำหนดบทพูดและข้อมูล กิจกรรมนี้มีความยืดหยุ่นมากขึ้น นักเรียนอาจใช้ภาษาแตกต่างกันตามระดับความสามารถทางภาษาของเขา และการสวมบทบาทสมมุติโดยครูกำหนดบทพูดให้น้อยที่สุด นั่นคือนักเรียนมีอิสระในการแสดงออก และการใช้ภาษามากกว่ากิจกรรมการสวมบทบาทที่กล่าวมาแล้ว และใกล้เคียงกับสถานการณ์ในชีวิตด้วย

สำหรับการจัดกิจกรรมแบบเน้นงานปฏิบัติ จอห์นสัน (Johnson, 1982) กล่าวว่ารูปแบบของการจัดกิจกรรมควรรียดหลักการ 5 ประการ ดังนี้

1. หลักในการถ่ายโอนข้อมูล (The Information Transfer Principle) คือผู้เรียนจะต้องมีความสามารถนำเอาข้อมูลที่ได้จากการอ่านหรือฟัง มาถ่ายทอดให้อยู่ในรูปแบบอื่น เช่น อ่านหรือฟัง บทบาทหรือบทสนทนาแล้วนำข้อมูลที่ได้มานั้น มากรอกลงในแบบฟอร์ม ตาราง กราฟ และแผนภูมิ เป็นต้น การที่ผู้เรียนสามารถถ่ายโอนข้อมูลได้นั้น ก็หมายถึงเขามีความเข้าใจในเนื้อหาที่เขาอ่านหรือฟังนั่นเอง

2. หลักในการหาข้อมูลที่ขาดหายไป (The Information Gap Principle) หลักการนี้ยึดหลักที่ว่า การสื่อสารจะเกิดขึ้นก็ต่อเมื่อเกิดช่องว่างระหว่างข้อมูลขึ้น กิจกรรมที่ยึดหลักการนี้ก็คือ การที่ผู้เรียนจะต้องอาศัยข้อมูลจากอีกฝ่ายหนึ่ง ก่อนที่จะตัดสินใจว่าตนควรจะพูดหรือเขียนอะไร กิจกรรมที่ยึดหลักการนี้จึงช่วยให้เกิดสถานการณ์สื่อสารที่เป็นจริง การจัดกิจกรรมโดยยึดหลักการนี้ ช่วยให้นักเรียนเรียนรู้ที่จะใช้รูปแบบของภาษาที่อยู่เหนือระดับประโยคได้ - และยังเป็น การรับข้อมูลใหม่ๆ ที่ไม่ได้คาดคิดมาก่อนอีกด้วย นอกจากนี้ นักเรียนยังมีโอกาสฝึกใช้โครงสร้างทางไวยากรณ์ และเลือกข้อมูลต่างๆ เพื่อสร้างคำตอบให้แก่ผู้ที่เขาสื่อสารด้วย

3. หลักในการเติมข้อมูลให้สมบูรณ์ (The Jigsaw Principle) เป็นหลักการที่นักเรียนจะได้ทำกิจกรรมที่แตกต่างกัน อาจมีลักษณะเป็นลูกโซ่ เช่น ให้นักเรียน ก อ่านจดหมายสมัครงาน แล้วนำข้อมูลจากจดหมายมากรอกลงในแบบฟอร์มสมัครงาน ส่วนนักเรียน ข ก็อ่านแบบฟอร์มสมัครงาน แล้วนำข้อมูลจากแบบฟอร์มมาเขียนเป็นจดหมายสมัครงาน ทำสลับกันไป แต่ทุกคนได้ทำกิจกรรมที่เหมือนกันหมด หลักการนี้จะใช้กิจกรรมเป็นกลุ่มซึ่งอยู่ในรูปของการเน้นงานปฏิบัติ (Task-oriented) หรือ การแก้ปัญหา (Problem Solving) ดังนั้น นักเรียนบางคนก็จะได้รับข้อมูลที่ต้องนำมาทำกิจกรรมนั้น บางคนอาจไม่ได้รับข้อมูลเลย ซึ่งเป็นการสร้างสถานการณ์บังคับให้นักเรียนสื่อสารกัน เพื่อให้ได้ข้อมูลมาทำงานให้เสร็จสมบูรณ์

4. หลักในการพึ่งพาอาศัยกันในการทำงาน (The Task Dependency Principle) ยึดหลักการพึ่งพาอาศัยกันในการทำงาน นักเรียนจะต้องทำงานของตนให้ได้ดีที่สุด เพื่อว่าเพื่อนจะได้รับข้อมูลที่ถูกต้องไปทำงานของเขาต่อไป เช่น นักเรียนผู้หนึ่งเป็นผู้เขียนจดหมายสมัครงาน เขาจะต้องพยายามเขียนจดหมายให้ได้รายละเอียดสมบูรณ์ที่สุด เพราะเพื่อนที่จะนำเอาข้อมูลจากจดหมายของเขาไปกรอกลงในแบบฟอร์มสมัครงาน จะได้ข้อมูลที่ถูกต้องครบถ้วน

5. หลักในการแก้ไขเนื้อหา (The Correction for Content Principle) หลักการนี้เน้นในเรื่องของการแก้ไขข้อบกพร่องของการสื่อสาร นั่นคือดูว่าในการกระทำกิจกรรมต่างๆ ที่ครูมอบหมายนั้น นักเรียนสามารถสื่อสารกันได้ถูกต้องหรือไม่ นักเรียนเข้าใจข้อมูลที่เพื่อนให้มาหรือไม่ ถ้านักเรียนเข้าใจและทำกิจกรรมได้ก็หมายความว่าสื่อสารนั้นใช้ได้ ครูจะไม่เข้ามาแก้ไขในเรื่องความถูกต้องตามกฎเกณฑ์ไวยากรณ์ เพราะบางครั้งการที่นักเรียนใช้ไวยากรณ์ผิดก็ทำให้ผู้ที่ตนสื่อสารด้วยไม่เข้าใจ หรือเข้าใจผิดพลาดได้

โดยสรุป จะเห็นว่าการสอนภาษาอังกฤษให้นักเรียนมีความสามารถในการสื่อสารได้นั้น การจัดกิจกรรมเป็นสิ่งสำคัญ โดยเฉพาะกิจกรรมที่เน้นการสื่อสาร ควรมีลักษณะที่ให้นักเรียนมีโอกาสฝึกใช้ภาษาจริง และกิจกรรมการฝึกนั้นต้องระบุดังต่อไปนี้ จะให้นักเรียนทำอะไร เช่น เขียนจดหมาย กรอกใบสมัครงาน เติมตารางเวลา เหล่านี้เป็นต้น

ลิทเติลวูด (Littlewood, 1990) ได้สรุปความสำคัญของการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนเพื่อการสื่อสารว่า มีส่วนช่วยในการเรียนรู้ภาษาได้ดังนี้

1. เป็นการเปิดโอกาสให้นักเรียนได้ฝึกการใช้ภาษาในลักษณะที่เต็มสมบูรณ์ ในการฝึกการใช้ภาษานั้น ถ้านักเรียนได้รับการฝึกเฉพาะทักษะแต่ละทักษะแยกออกจากกัน (Part-skills) ย่อมไม่เป็นการเพียงพอ นักเรียนควรจะได้รับ การฝึกทักษะต่างๆ รวมเข้าด้วยกันโดยสมบูรณ์ (Total-skills) ไม่แบ่งมาฝึกเป็นทักษะเดี่ยวๆ วิธีการที่จะช่วยให้นักเรียนได้มีการฝึกการใช้ภาษาในลักษณะดังกล่าวนี้ คือ การจัดกิจกรรมเน้นงานปฏิบัติหลายๆ ประเภท และกิจกรรมนั้นจะต้องเหมาะสมกับระดับความสามารถของผู้เรียนด้วย

2. ช่วยเพิ่มแรงจูงใจของนักเรียน เป้าหมายสูงสุดของผู้เรียนภาษาก็คือ สามารถสื่อสารกับผู้อื่นได้ ดังนั้น ถ้าสภาพในห้องเรียนสัมพันธ์กับความต้องการในการเรียนภาษาของเขา ก็จะเป็นแรงจูงใจให้เขาอยากเรียนมากขึ้น นอกจากนี้แล้ว ผู้เรียนภาษาส่วนใหญ่มีความคิดเกี่ยวกับภาษาว่าเป็นสื่อที่จะนำไปสู่การติดต่อสื่อสารมากกว่าเป็นการเรียนระบบไวยากรณ์โครงสร้าง เมื่อในห้องเรียนมีการจัดกิจกรรมที่เน้นงานปฏิบัติ เพื่อให้เขาได้ฝึกใช้ภาษาจริงๆ สอดคล้องกับความคิดในเรื่องภาษาของเขา ก็เท่ากับเป็นการเพิ่มแรงจูงใจให้แก่เขา

3. ช่วยให้การเรียนรู้อาษาเป็นไปอย่างธรรมชาติ การเรียนรู้อาษานั้น เกิดขึ้นภายในตัวผู้เรียนและเป็นไปอย่างธรรมชาติ ในการสอนนั้น ไม่อาจทำให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้อาษาได้อย่าง

สมบูรณ์ ดังนั้น การที่ครูจะสอนให้นักเรียนรู้ภาษา ก็จะต้องอยู่ในลักษณะที่เป็นกระบวนการตามธรรมชาติ คือต้องจัดให้นักเรียนได้ใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารจริงๆ การจัดกิจกรรมเน้นงานปฏิบัติทั้งภายในและภายนอกห้องเรียน จึงเป็นส่วนสำคัญในกระบวนการเรียนรู้ภาษา

4. ช่วยสร้างบริบท ซึ่งมีส่วนส่งเสริมสนับสนุนการเรียนรู้ภาษา กล่าวคือเป็นการเปิดโอกาสให้ครูกับนักเรียนสร้างความสัมพันธ์ที่ดีต่อกัน ซึ่งความสัมพันธ์นี้จะช่วยสร้างสภาพแวดล้อมและบรรยากาศที่สนับสนุนให้ผู้เรียนแต่ละคนพยายามที่จะเรียนรู้ภาษา

4. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

4.1 งานวิจัยต่างประเทศ

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการใช้งานปฏิบัติในการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ มีดังนี้

ลอง และคณะ (Long et al, 1976) ได้ศึกษาเปรียบเทียบการใช้ภาษาของผู้เรียนที่เป็นผู้ใหญ่ ในการทำงานปฏิบัติในกลุ่มย่อย (Small Group Tasks) กับการทำงานปฏิบัติที่ครูเป็นผู้ควบคุมดูแลอยู่หน้าห้องเรียน (Teacher-Fronted Tasks) ผลการวิจัยปรากฏว่า การทำงานปฏิบัติในกลุ่มย่อยช่วยกระตุ้นให้นักเรียนมีการปรับตัวในการแสดงบทบาทมากขึ้น และสามารถใช้ภาษาได้ในขอบเขตที่กว้างขวางกว่า การทำงานปฏิบัติที่ครูเป็นผู้ควบคุมดูแล

บรูตัน และซามูดะ (Bruton and Samuda, 1980) ได้ทำการทดลองคล้ายกันกับที่ ลอง และคณะ ทำ ในปี 1976 คือเปรียบเทียบการใช้ภาษาของผู้เรียนที่เป็นผู้ใหญ่ ปรากฏว่าการทำงานเป็นกลุ่ม หรือการทำงานเป็นคู่ ทำให้ผู้เรียนมีโอกาสได้ช่วยกันแก้ไขการใช้ภาษาที่ไม่ถูกต้องได้เป็นอย่างดี

ลอง (Long, 1981) ได้ทำการศึกษาเรื่องความสามารถในการสื่อสาร โดยการใช้งานปฏิบัติที่ต้องมีการหาข้อมูลที่ขาดหายไป (Information Gap) การวิจัยพบว่า งานปฏิบัติแบบสองทาง (Two-Way Tasks) ทำให้เกิดการสื่อความหมายให้ตรงกัน (Negotiation of Meaning) ได้มากกว่างานปฏิบัติแบบทางเดียว (One-Way Tasks) ซึ่ง ลอง เชื่อว่าถ้าเกิดการสื่อความหมายมากเพียงใด แสดงว่างานปฏิบัตินั้นมีประสิทธิภาพในการเสริมสร้างการเรียนรู้ภาษาได้มากเท่านั้น

พอร์ทเตอร์ (Porter, 1983) ได้ศึกษาผลที่ได้จากการจัดการเรียนการสอน แบบให้สนทนา เป็นคู่ พบว่าถ้าให้งานปฏิบัติเกี่ยวกับการพูด การพูดในกลุ่มผู้เรียนด้วยกันจะมีปริมาณการใช้ภาษา มากกว่าการพูดกับเจ้าของภาษา (Native Speakers) นอกจากนี้ พอร์ทเตอร์ ยังพบว่าผู้เรียนจะ ลดข้อผิดพลาดในการใช้ภาษาลง เมื่อพูดกับผู้เรียนด้วยกันเอง

วาโรนิส และแกส (Varonis and Gass, 1985) ได้ศึกษาการเรียนภาษาอังกฤษของ ผู้ใหญ่ พบว่าการสื่อความหมายให้ตรงกัน (Negotiation of Meaning) เกิดผลดีมากที่สุด เมื่อ ผู้เรียนที่อยู่ในกลุ่มย่อยมีพื้นฐานทางภาษาที่ต่างกัน หรือมาจากประเทศที่ต่างกัน และมีระดับความ สามารถที่ต่างกันด้วย

ดอฟตี และพิกา (Doughty and Pica, 1986) ทำการศึกษาเปรียบเทียบการใช้งาน ปฏิบัติแบบทางเดียวและสองทาง ผลปรากฏว่างานปฏิบัติแบบสองทางทำให้เกิดปฏิสัมพันธ์ที่มี ประโยชน์ในการเรียนภาษามากกว่างานปฏิบัติแบบทางเดียว และการทำงานปฏิบัติในกลุ่มย่อย ทำ ให้เกิดปฏิสัมพันธ์และมีการใช้ภาษามากกว่างานปฏิบัติที่ครูเป็นผู้สั่งการหน้าห้องเรียน

ในปีเดียวกัน ดัฟ (Duff, 1986) ได้ศึกษาผลของการใช้กิจกรรมที่มีทางเลือกทางเดียว (Convergent Tasks) เช่น การแก้ปัญหา กับกิจกรรมที่มีทางเลือกหลายทาง (Divergent Tasks) เช่น การโต้เถียง พบว่ากิจกรรมที่มีทางเลือกหลายทาง ทำให้เกิดการสื่อความหมายให้ ตรงกันในระหว่างผู้เรียนได้มากขึ้น

พิกา และคนอื่นๆ (Pica et al, 1989) ได้ทำการศึกษาการใช้ภาษาของผู้เรียน โดยใช้ กิจกรรมที่เป็นงานปฏิบัติ 3 แบบ คือ การหาข้อมูลที่ขาดหายไป (Information Gap) การเติม ข้อมูลให้สมบูรณ์ (Jigsaw) และการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น (Opinion Exchange) พบว่า การใช้งานปฏิบัติในลักษณะทั้งสามทำให้ผู้เรียนมีโอกาสได้ใช้ภาษามากขึ้น ในขณะที่เดียวกันก็ได้รับ ข้อมูลจากการใช้ภาษาของผู้เรียนด้วย ทำให้เกิดปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน

โฟโตส และเอลลิส (Fotos and Ellis, 1991) ได้ทำการศึกษาการจัดกิจกรรมที่จะช่วย พัฒนาการใช้ภาษาให้ถูกต้องตามกฎไวยากรณ์ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนระดับวิทยาลัย ในประเทศ

ญี่ปุ่น ผลการวิจัยปรากฏว่า การจัดกิจกรรมเพื่อฝึกการใช้กฎไวยากรณ์ (Grammar Task) ช่วยให้ผู้เรียนได้ใช้ภาษามากขึ้น และได้พัฒนาความรู้เรื่องกฎไวยากรณ์ไปในเวลาเดียวกัน

4.2 งานวิจัยภายในประเทศ

กุสุมา โชคบำรุง (2530) ได้ทำการวิจัยเพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ในการเรียนวิชาภาษาอังกฤษหลัก ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ระหว่างกลุ่มที่เรียนโดยการเสริมกิจกรรมที่มุ่งงานปฏิบัติ (Task-oriented) กับนักเรียนที่เรียนด้วยวิธีการสอนแบบปกติ รวมทั้งการสำรวจเจตคติที่มีต่อการเรียนภาษาอังกฤษภายหลังการทดลอง กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการทดลองครั้งนี้ เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ จำนวน 44 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 22 คน กลุ่มควบคุม 22 คน ใช้เวลาในการทดลองเป็นเวลา 18 สัปดาห์ ผลของการวิจัยปรากฏว่า คะแนนเฉลี่ยของกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ที่ระดับ .05 นั่นคือ กลุ่มที่เรียนโดยการเสริมกิจกรรมที่มุ่งงานปฏิบัติ มีผลสัมฤทธิ์ในการเรียนสูงกว่านักเรียนในกลุ่มควบคุม และจากการพิจารณาจากแบบสอบถามเจตคติหลังเรียนพบว่า นักเรียนในกลุ่มทดลองมีเจตคติต่อการเรียนภาษาอังกฤษดีกว่ากลุ่มควบคุม

นฤมล กลั่นเจริญ (2530) ได้ทำการวิจัย เพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์วิชาภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ของโรงเรียนขอนแก่นวิทยายน ที่เรียนโดยใช้และไม่ใช้กิจกรรมที่มุ่งงานปฏิบัติ รวมทั้งการสำรวจเจตคติที่มีต่อการเรียนภาษาอังกฤษภายหลังการทดลอง กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการทดลองนั้น เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนขอนแก่นวิทยายน จังหวัดขอนแก่น จำนวน 100 คน สุ่มเป็นกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 50 คน กลุ่มทดลองใช้กิจกรรมการสื่อสารที่มุ่งงานปฏิบัติเสริมบทเรียน ในหนังสือ Junior Active Context English Book I จำนวน 14 กิจกรรม ผลของการวิจัยปรากฏว่า คะแนนเฉลี่ยของกลุ่มตัวอย่างแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ที่ระดับ .05 โดยที่นักเรียนกลุ่มทดลองมีสัมฤทธิ์ผลในการเรียนสูงกว่านักเรียนกลุ่มควบคุม

วรรณิ โตสงวน (2530) ได้ทำการวิจัยเพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ วิชาภาษาอังกฤษเกษตรของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โปรแกรมเกษตรกรรม ที่เรียนโดยยึดหนังสือภาษาอังกฤษเกษตร 1 และใช้กิจกรรมโดยมุ่งงานปฏิบัติ และที่เรียนโดยยึดหนังสือภาษาอังกฤษเกษตร 1 และคู่มือครู กลุ่มทดลองเป็นนักเรียนโรงเรียนสมุทรปราการ จำนวน 40 คน ส่วนกลุ่มควบคุมคือนักเรียนโรงเรียนปัญญาวรคุณ จำนวน 40 คน ผลการวิจัยพบว่านักเรียนกลุ่มทดลองมีสัมฤทธิ์ผล

ในการเรียนภาษาอังกฤษเกษตรดีกว่ากลุ่มควบคุม นอกจากนี้ กลุ่มทดลองยังมีทัศนคติต่อวิชาภาษาอังกฤษดีกว่ากลุ่มควบคุม

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องจะเห็นได้ว่า การสอนภาษาอังกฤษแบบเน้นงานปฏิบัติจะทำให้ผู้เรียนมีโอกาสได้พัฒนาความรู้ความสามารถ และการใช้ทักษะภาษาอังกฤษเพิ่มมากขึ้น เพราะผู้เรียนมีส่วนร่วมในกิจกรรมโดยตรง ได้เห็นคุณค่าและประโยชน์ของการใช้ภาษาอังกฤษ เสริมสร้างให้เกิดปฏิสัมพันธ์ในการใช้ภาษา ทำให้การจัดการเรียนการสอนเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ เกิดผลดีตรงตามจุดมุ่งหมายของหลักสูตรภาษาอังกฤษ