

## เอกสาร และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในการวิจัยเรื่อง "การศึกษาพฤติกรรมการใช้ภาษาในชั้นเรียนของครูภาษาอังกฤษ ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ในโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา เขตการศึกษา 6" ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสาร และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ซึ่งจะนำเสนอตามลำดับดังนี้

1. การใช้ภาษาในชั้นเรียนของครูผู้สอน
2. ลักษณะการใช้ภาษาในชั้นเรียนของครูผู้สอน
3. การสังเกตพฤติกรรมการเรียนการสอนในชั้นเรียน
4. งานวิจัยในประเทศที่เกี่ยวข้อง
5. งานวิจัยในต่างประเทศที่เกี่ยวข้อง

### การใช้ภาษาในชั้นเรียนของครูผู้สอน

การศึกษาเกี่ยวกับภาษาในชั้นเรียน เป็นการศึกษาเกี่ยวกับการพูดที่เกิดขึ้นทั้งหมดในชั้นเรียน ซึ่งได้มีผู้แบ่งประเภทของการพูดหรือภาษาในชั้นเรียนที่เกิดขึ้นไว้ดังนี้

เนด แพลนเดอร์ส (Ned Flanders 1970 : 34) ได้จำแนกภาษาในชั้นเรียน หรือการพูดที่เกิดขึ้นในชั้นเรียนออกเป็น 2 ประเภทคือ การพูดของครู และการพูดของนักเรียน

ลี คอก เช็ง (Lee Kok Cheong 1983 : 66) ได้จำแนกประเภทของภาษาในชั้นเรียนออกเป็น 3 ประเภท คือ ภาษาที่ใช้ในการสอน ภาษาที่ใช้ในการปฏิสัมพันธ์ระหว่างครู และนักเรียน และภาษาที่ใช้ในการสื่อสารระหว่างนักเรียน

เอมี ซูย บิค-เมย์ (Amy Tsui Bik-May 1985 : 11) ได้จำแนกการพูดที่เกิดขึ้นในชั้นเรียน หรือภาษาในชั้นเรียนออกเป็น 2 ประเภทคือ การพูดของครู และการพูดของนักเรียน

จากการจำแนกประเภทของภาษาในชั้นเรียนดังกล่าว อาจสรุปได้ว่า การใช้ภาษาในชั้นเรียนที่เกิดขึ้นนั้น แบ่งออกเป็น 2 ประเภทคือ การใช้ภาษาในชั้นเรียนของครูและการใช้ภาษาในชั้นเรียนของนักเรียน และเนื่องจากครูเป็นผู้ที่ใช้ภาษาในชั้นเรียนมาก ดังที่ เดวิด นูแนน (David Nunan 1989 : 26) ได้กล่าวถึงการใช้ภาษาในชั้นเรียนของครูผู้สอนว่า "ในชั้นเรียนเรียนวิชาประเภทเนื้อหา เช่น วิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์ นั้น พบว่า ครูผู้สอนพูดถึงสองในสามของเวลาในชั้นเรียน โดยเหลือเวลาไว้ให้ผู้เรียนพูดเพียงส่วนเดียวเท่านั้น ส่วนในชั้นเรียนภาษานั้น พบว่า ครูผู้สอนพูดถึงร้อยละ 89 ของเวลาทั้งหมด"

นอกจากครูจะเป็นผู้ที่ใช้เวลาในการพูดในชั้นเรียนมากดังกล่าวแล้ว ยังพบว่า การพูดของครูนั้นมีส่วนเกี่ยวข้องโดยตรงกับการเรียนรู้ของนักเรียน โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ในการเรียนรู้วิชาภาษาอังกฤษ ซึ่ง สุมิตรา อังวัฒนกุล (2535 : 189) ได้กล่าวถึงการใช้ภาษาของผู้สอนว่า นอกจากผู้สอนจะทำหน้าที่สอน และบอกให้รู้แล้ว ยังเป็นผู้ฝึกภาษา และเป็นผู้ร่วมสนทนาเพื่อสื่อสารกับผู้เรียนด้วย การใช้ภาษาของผู้สอนทั้งแบบที่มีการเตรียมมาก่อนและแบบทันทีทันใด โดยไม่มีการเตรียม ล้วนมีส่วนช่วยในการเรียนรู้ภาษาของผู้เรียนทั้งสิ้น การพูดเร็วหรือช้าของผู้สอนมีส่วนต่อความเข้าใจของผู้เรียน ความสามารถทางภาษาของผู้เรียนจึงขึ้นอยู่กับการใช้ภาษาในการสอนของครู และการปรับภาษาของผู้สอนให้เข้ากับความสามารถของผู้เรียน เช่น เลือกใช้ภาษาที่ผู้เรียนจะเข้าใจได้ การปรับปฏิสัมพันธ์ เช่น พูดช้า หรือขยายความ และการถามความเข้าใจของผู้เรียน เป็นต้น และยังขึ้นอยู่กับวิธีการของผู้สอนในการปฏิบัติต่อข้อผิดพลาดของผู้เรียน เช่น การแก้ไขข้อผิดพลาดให้ผู้เรียน การชี้แนะให้ผู้เรียนแก้ไขข้อผิดพลาดด้วยตนเอง หรือให้เพื่อนแก้ไข

จึงอาจสรุปได้ว่า การใช้ภาษาในชั้นเรียนของครูผู้สอนนั้น เป็นสิ่งที่มีความสัมพันธ์ต่อประสิทธิภาพการเรียนรู้ของผู้เรียน ไม่ว่าจะเป็นในด้านหน้าที่ของภาษาที่ครูผู้สอนใช้ การปรับภาษาที่ครูผู้สอนใช้เพื่อให้ผู้เรียนเข้าใจได้ดีขึ้น การใช้ภาษาเชิงปฏิสัมพันธ์ และการตอบสนองต่อข้อผิดพลาดของผู้เรียน ดังนั้น จึงควรที่จะศึกษาอย่างละเอียดถึงการพูด หรือการใช้ภาษาในชั้นเรียนของครูผู้สอนว่ามีลักษณะเป็นเช่นไร

### ลักษณะการใช้ภาษาในชั้นเรียนของครูผู้สอน

การพูดหรือการใช้ภาษาในชั้นเรียนของครูผู้สอน เป็นภาษาที่มีลักษณะเฉพาะที่ครูผู้สอนใช้เมื่อพูดกับนักเรียนที่เรียนรู้ภาษาที่สองในชั้นเรียน ซึ่งเป็นภาษาที่มีลักษณะบางอย่างคล้ายกับ

ลักษณะของภาษาที่เจ้าของภาษาพูดกับผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษา (Foreigner Talk) กล่าวคือ มีการปรับลักษณะของภาษาที่ครูใช้ให้ง่ายขึ้นอย่างเป็นระบบ (Rod Ellis 1984 : 96) และเป็นวิธีการที่สำคัญอีกวิธีหนึ่งที่ครูผู้สอนใช้ในการสื่อสารข้อมูลต่าง ๆ กับผู้เรียน อีกทั้งยังเป็นวิธีการที่ใช้ในการควบคุมพฤติกรรมของผู้เรียนด้วย (Dick Allwright and Kathleen Bailey 1991 : 138) ซึ่งได้มีผู้กล่าวถึงลักษณะของการใช้ภาษาในชั้นเรียน หรือการพูดของครูผู้สอนไว้ต่าง ๆ กันดังนี้

เนด แพลนเดอร์ส (Ned Flanders 1970 : 35-40) ได้กล่าวถึงการพูดของครูหรือการใช้ภาษาในชั้นเรียนของครูว่าแบ่งออกได้เป็น 2 แบบคือ การเริ่มต้น เช่น การถามคำถาม การบรรยาย การให้แนวปฏิบัติ และการตอบสนองของนักเรียน เช่น การชมเชย การยอมรับ หรือทำตามความคิดเห็นของนักเรียน

เจอร์ทรูด มอสโกวิทซ์ (Gertrude Moskowitz 1976 : 135-141) แบ่งลักษณะการใช้ภาษาในชั้นเรียนของครูหรือการพูดของครูออกเป็น การพูดที่เป็นอิทธิพลทางอ้อม เช่น การชมเชย การถามคำถาม และการพูดที่เป็นอิทธิพลทางตรง เช่น การให้ข้อมูล การให้ตัวแบบภาษา การพูดคุยเกี่ยวกับตัวเอง

รูด เอลลิส (Rod Ellis 1986 : 145-146) ได้กล่าวถึงการใช้ภาษาในชั้นเรียนของครูว่า มี 2 ลักษณะคือ มีการปรับภาษาที่ครูใช้ และการใช้ภาษาเชิงปฏิสัมพันธ์

เดวิด นูแนน (David Nunan 1989 : 25-34) ได้จำแนกการใช้ภาษาในชั้นเรียนของครูผู้สอนออกเป็นด้านต่าง ๆ คือ การปรับภาษาของครูผู้สอน การถามคำถาม การอธิบาย และการตอบสนองต่อข้อผิดพลาดของผู้เรียน

สมพิศ ป. สัตยารักษ์ (2534 : 112) กล่าวถึงการใช้ภาษาในชั้นเรียนของครูผู้สอนว่า อาจจะแบ่งออกเป็น 4 ด้านคือ การใช้ภาษาในการสอน การปรับลักษณะภาษา การใช้ภาษาเชิงปฏิสัมพันธ์ และการตอบสนองต่อข้อผิดพลาดของนักเรียน

จากการศึกษาเกี่ยวกับการใช้ภาษาในชั้นเรียนของครูผู้สอน หรือการพูดของครูในชั้นเรียนในด้านต่าง ๆ ดังกล่าว อาจสรุปได้ว่า การใช้ภาษาในชั้นเรียนของครูผู้สอนเป็นการพูดหรือการใช้ภาษาเพื่อสื่อสารข้อมูลต่าง ๆ กับผู้เรียนในชั้นเรียน ซึ่งภาษานั้นจะมีลักษณะเฉพาะตัว เช่น มีการปรับให้ง่ายขึ้นเพื่อให้ผู้เรียนสามารถเข้าใจได้ชัดเจน และสามารถจำแนกออกเป็น 4 ด้านคือ หน้าที่ของภาษาที่ครูใช้ การปรับภาษาที่ครูใช้ การใช้ภาษาเชิงปฏิสัมพันธ์ และการตอบสนองต่อข้อผิดพลาดของนักเรียน

### 1. หน้าที่ของภาษาที่ครูใช้

บาร์บารา ริง (Barbara Wing 1987 : 161-162) ได้ให้นิยามเชิงปฏิบัติการของคำว่า "หน้าที่" (Function) ว่า หมายถึง จุดประสงค์ในการวิเคราะห์พฤติกรรมทางวาจาของครูในชั้นเรียนภาษาต่างประเทศ ซึ่งหน้าที่ต่าง ๆ เหล่านี้ สามารถจำแนกเป็นหน้าที่ทางด้านการใช้ภาษาในการสอนองค์ประกอบของภาษา และการใช้ภาษาในการสื่อสารความหมายต่าง ๆ

เจนนี่ บาร์เน็ต (Jenny Barnett 1980 : 45) ได้กล่าวถึงหน้าที่ของภาษาว่า เป็นสิ่งที่ชี้ให้เห็นถึงจุดประสงค์ต่าง ๆ ในการใช้ภาษา

วิเวียน คูก (Vivian Cook 1985 : 177) ได้กล่าวถึงหน้าที่ของภาษาว่า หมายถึงจุดประสงค์ของบุคคลในการใช้ภาษา เช่น การขอร้อง และการทักทาย

จึงอาจสรุปได้ว่า หน้าที่ของภาษาที่ครูใช้ หมายถึง การพูดของครูผู้สอนตามวัตถุประสงค์ของการใช้ภาษาในการดำเนินการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในชั้นเรียน ซึ่งได้มีผู้กล่าวถึงลักษณะของพฤติกรรมด้านหน้าที่ของภาษาที่ครูใช้ไว้ต่าง ๆ กัน อาทิเช่น เจ ซินแคลร์ และ เอ็ม คูลฮาร์ด (J. Sinclair and M. Coulthard 1975 อ้างถึงใน Ann Malamah-Thomas 1987 : 46-47) ได้กล่าวถึงหน้าที่ของข้อความหรือการพูดในชั้นเรียนของครูผู้สอนไว้ว่ามี 21 ลักษณะดังนี้

1. การบอกขอบเขตของการพูด โดยใช้กลุ่มคำ หรือคำ เช่น "Well", "O.K.", "now"
2. การเริ่มต้น คือ ให้ข้อมูล หรือดึงความสนใจไปยังเรื่องใดเรื่องหนึ่งเพื่อให้มีการตอบสนองที่เหมาะสม

3. การถามคำถามเพื่อให้มีการตอบสนองทางภาษา
4. การตรวจสอบ
5. การขอการตอบสนองที่ไม่ใช่การตอบสนองทางภาษา
6. การให้ข้อมูล
7. การพูดกระตุ้นเพื่อให้เด็กเรียนมีการตอบสนอง
8. การให้ตัวชี้แนะ หรือให้ข้อมูลเพิ่มเติม
9. การแสดงความต้องการที่จะพูด
10. การสั่งหรือให้แนวปฏิบัติ
11. การกำหนดผู้ตอบ
12. การรับทราบ
13. การตอบคำถาม
14. การมีปฏิริยาโต้ตอบ
15. การให้ข้อคิดเห็น
16. การยอมรับคำตอบของนักเรียน
17. การประเมิน
18. การบอกจุดมุ่งหมาย
19. การสรุป
20. การย้อนกลับ หรือการขอการตอบสนองโดยให้นักเรียนพูดข้อความเดิมอีกครั้ง
21. การพูดถึงสิ่งที่ไม่เกี่ยวข้องกับข้อความที่กำลังพูดกันอยู่

โรเบิร์ต โพลิตเซอร์ และคณะ (Robert Politzer and others 1981 : 175-176) ได้กล่าวถึงหน้าที่ของภาษาที่ครูใช้ในชั้นเรียนว่ามีลักษณะพฤติกรรมดังนี้ คือ การขอการตอบสนอง การให้แนวปฏิบัติ การให้ข้อมูล การประเมิน และการตอบ

เจ วิลลิส (J. Willis 1981 อ้างถึงใน Ann Malamah-Thomas 1987 : 57-58) ได้จำแนกลักษณะด้านหน้าที่ของภาษาที่ครูใช้เป็น 2 ด้าน คือ

1. การใช้ภาษาทางสังคม เรื่องส่วนตัว และการจัดระบบต่าง ๆ เช่น การทักทายก่อน

เริ่มบทเรียน การให้ข้อคิดเห็น หรือการวิพากษ์วิจารณ์เกี่ยวกับความร้อน แสง เสียง และการแบ่งกลุ่มในชั้นเรียน เป็นต้น และ 2. การใช้ภาษาในการสอน

เจเน็ต โฮล์มส์ (Janet Holmes 1986 : 23) ได้จำแนกหน้าที่ของภาษาที่ครูใช้ในชั้นเรียนว่า สามารถแบ่งออกเป็น 3 หน้าที่ใหญ่ ๆ คือ หน้าที่ในการให้ข้อมูล หน้าที่ในการให้แนวปฏิบัติ และหน้าที่ในการถามคำถาม

เอียน มัลคัม (Ian Malcolm 1986 : 10) ได้แบ่งลักษณะของพฤติกรรมการใช้ภาษาในชั้นเรียนด้านหน้าที่ของภาษาที่ครูใช้ออกเป็น 7 ลักษณะดังนี้ คือ

1. การขอการตอบสนอง
2. การแสดงความต้องการที่จะพูด
3. การกำหนดผู้ตอบ
4. การตอบคำถาม
5. การยอมรับข้อมูลจากผู้อื่นพูด
6. การให้ข้อมูล
7. การกำหนดแนวปฏิบัติ

บาร์บารา ริง (Barbara Wing 1987 : 163) ได้กล่าวถึงลักษณะของพฤติกรรมด้านหน้าที่ของภาษาที่ครูใช้ไว้ดังนี้

1. หน้าที่ทางภาษาศาสตร์ (Linguistic Functions) เป็นการใช้ภาษา ตามรูปแบบต่าง ๆ ของภาษา โดยมีจุดมุ่งหมายคือ เพื่อเน้นองค์ประกอบของภาษา และมีจุดประสงค์สำคัญในการพูดของครูตามหน้าที่ในด้านนี้คือ เพื่อบรรยาย ผูกหรือสนับสนุนให้มีการตอบสนองเกี่ยวกับการออกเสียง การใช้คำ รูปประโยค และความหมายของคำ ส่วนลักษณะพฤติกรรมการใช้ภาษาของครูในด้านนี้ ได้แก่ การให้ตัวอย่าง การให้การชี้แนะ และการเสริมแรง ในแต่ละแบบนี้จะ เน้นที่รูปแบบ ซึ่งประกอบไปด้วยระบบต่าง ๆ ของภาษาดังกล่าว

2. หน้าที่ทางการสื่อสาร (Communicative Functions) เป็นการใช้ภาษาในการส่งสาร โดยมีจุดมุ่งหมายหลัก เพื่อแสดงความคิดเห็น ความรู้สึกและความต้องการ และจุดประสงค์สำคัญในการพูดของครูตามหน้าที่ในด้านนี้ คือ เพื่อสื่อสารความหมาย โดย

ใช้ภาษาเป้าหมาย ส่วนลักษณะพฤติกรรมของครู ได้แก่ การดำเนินการหรือการจัดการ การขอร้อง หรือขอคำตอบ หรือกระตุ้นให้บุคคลอื่นกระทำตาม การตอบสนองการขอร้อง และการแสดง การโต้ตอบ ซึ่งในแต่ละแบบนี้ หน้าที่ในการใช้ภาษาของครูคือ เพื่อสื่อสารข้อมูลต่าง ๆ กับผู้เรียน โดยใช้ภาษาเป้าหมาย

สมพิศ ป. สัตยารักษ์ (2534 : 112) ได้ศึกษางานวิจัยต่าง ๆ เกี่ยวกับการใช้ภาษาในชั้นเรียนของครู แล้วได้จำแนกลักษณะของพฤติกรรมในด้านนี้ออกเป็นดังนี้คือ

1. การถามคำถาม
2. การให้แนวปฏิบัติ
3. การให้ข้อมูล
4. การให้ตัวแบบ
5. การตอบคำถาม
6. การประเมิน
7. การให้การเสริมแรง
8. การให้ข้อมูลเพิ่มเติม

จะเห็นได้ว่า ลักษณะของพฤติกรรมการใช้ภาษาในชั้นเรียนของครู ผู้สอนด้านหน้าที่ของภาษาที่ครูใช้ต่าง ๆ ดังกล่าว เป็นสิ่งที่แสดงให้เห็นถึงสภาพ หรือลักษณะของการดำเนินการเรียนการสอนที่เกิดขึ้นในชั้นเรียน ซึ่งมีอิทธิพลต่อการเรียนรู้ของนักเรียนโดยตรง และสามารถจำแนกออกเป็นลักษณะของพฤติกรรมได้ 9 ลักษณะ ดังนี้

1. การให้แนวปฏิบัติ
2. การกำหนดผู้ตอบ
3. การให้ข้อมูล
4. การให้ตัวแบบ
5. การถามคำถาม
6. การตอบคำถาม
7. การยอมรับคำตอบของนักเรียน
8. การเสริมแรง
9. การให้ข้อคิดเห็น

## 2. การปรับภาษาที่ครูใช้

สตีเฟน กายส์ (Stephen Gaies 1983 : 195) ได้กล่าวถึงการปรับภาษาว่า การปรับภาษาที่ใช้ในชั้นเรียนภาษาที่สองของครูผู้สอนนั้น เป็นการทำให้เกิด "ตัวควบคุมตัวป้อน" (Input Controls) ซึ่งจะช่วยให้การสื่อสารในชั้นเรียนดำเนินไปได้ด้วยดี และก่อให้เกิดประสิทธิภาพสูงสุดในการสอน

เครก ไชดรอง (Craig Chaudron 1983 : 128) ได้กล่าวถึง การปรับภาษาของครูที่ใช้กับผู้เรียนว่า เป็นการส่งเสริมโอกาสในการเข้าใจความหมายของคำพูดที่ครูพูดกับนักเรียนให้ดีขึ้น

เดวิด นูแนน (David Nunan 1989 : 25) ได้กล่าวถึงการปรับภาษาว่า เป็นการทำให้ภาษาเป็นที่เข้าใจได้ง่ายขึ้น และสามารถช่วยให้ผู้เรียนเรียนรู้ภาษาเป้าหมายได้

จึงอาจสรุปได้ว่า การปรับภาษาที่ครูใช้ หมายถึง การที่ครูเปลี่ยนแปลงหรือปรับรูปแบบภาษาที่พูดไปแล้วใหม่ให้ง่ายขึ้น อันจะก่อให้เกิดประสิทธิภาพสูงสุดในการเรียนการสอน ซึ่งมีผู้กล่าวถึงการปรับภาษาที่ครูใช้ไว้ต่าง ๆ กัน อาทิเช่น สตีเฟน กายส์ (Stephen Gaies 1983 : 195) ได้กล่าวถึงการปรับภาษาที่ครูใช้ว่าเป็นการปรับในเรื่องของการออกเสียง คำศัพท์ และโครงสร้างประโยค เช่น การปรับจากการใช้ประโยคว่า "Do not turn this page until I told you to do so." เป็น "Turn this page only when I tell you to turn it." ซึ่งเป็นประโยคที่สามารถเข้าใจได้ง่ายกว่าประโยคแรก

ไมเคิล ลอง และ แพทริเชีย พอร์เทอร์ (Michael Long and Patricia Porter 1985 : 213) ได้กล่าวถึงการปรับภาษาที่ครูใช้ว่า เป็นแบบภาษาที่ได้รับการปรับให้ง่ายขึ้น (Simplified) ซึ่งมีความซับซ้อนทางโครงสร้างประโยคน้อย หรือใช้คำศัพท์ที่เกิดขึ้นบ่อย ๆ และหลีกเลี่ยงการใช้สำนวนภาษาต่าง ๆ นอกจากนี้ ยังเป็นการพูดที่พยายามพูดให้ช้าลงกว่าปกติ และออกเสียงให้ชัดเจนมากขึ้น



รอด เอลลิส (Rod Ellis 1986 : 135) ได้ให้รายละเอียดเกี่ยวกับลักษณะพฤติกรรมด้านการปรับภาษาที่ครูใช้ไว้ดังนี้

1. การปรับด้านการออกเสียง ได้แก่ การพูดช้าลง การออกเสียงแยกพยางค์ การออกเสียงอย่างระมัดระวัง เช่น การออกเสียงลงท้ายชัดเจน การเน้นเสียงหนัก และการพูดคำสำคัญด้วยเสียงดัง

2. การปรับตามคำศัพท์ ได้แก่ การใช้คำศัพท์ในวงจำกัด การใช้คำศัพท์ที่ใช้กันบ่อย ๆ แทนคำยาก การใช้สรรพนามน้อย การใช้คำซ้ำกัน และการให้คำอธิบาย ฯลฯ

3. การปรับด้านไวยากรณ์ ได้แก่ การใช้รูปย่อ การใช้ข้อความอื่น ๆ การใช้โครงสร้างไวยากรณ์ที่ไม่ซับซ้อน การใส่หัวข้อสำคัญไว้หน้าประโยค การใช้คำถามเลือกตอบมาก และการใช้คำกริยาที่แสดงปัจจุบันกาลมาก

ไดแอน ลาร์เซน-ฟรีแมน และ ไมเคิล ลอง (Diane Larsen-Freeman and Michael Long 1991 : 125) ได้กล่าวถึงการปรับภาษาที่ครูใช้ว่ามีลักษณะพฤติกรรมดังนี้

1. การปรับด้านการออกเสียง เช่น การพูดให้ช้าลง การใช้การเน้นเสียงหนัก และหยุดเว้นระยะ การออกเสียงด้วยความระมัดระวัง และการใช้เสียงสูง-ต่ำ ที่มากกว่าปกติ

2. การปรับด้านคำศัพท์และโครงสร้าง เช่น การใช้คำพูดที่ถูกต้องสมบูรณ์มาก การใช้ประโยคที่ไม่ซับซ้อน การใช้การเรียงลำดับคำที่ถูกต้องตามกฎเกณฑ์ การใช้คำกริยาที่แสดงปัจจุบันกาลมาก การใช้คำถามมาก และการใช้คำถามประเภทตอบรับ-ปฏิเสธ และคำถามประเภทที่อยู่ในรูปของประโยคบอกเล่า แต่ใช้เสียงสูงท้ายประโยค

3. การปรับด้านความหมาย เช่น การใช้สำนวนภาษา น้อย การใช้คำนามและกริยาที่เกิดขึ้นบ่อย ๆ และการใช้รูปแบบที่ก่อให้เกิดความคลุมเครือ น้อย เช่น ใช้นามวลีแทนสรรพนาม

เอมี ชุย บิค-เมย์ (Amy Tsui Bik-may 1991 : 46) ยังได้กล่าวไว้ในทำนองเดียวกันว่า การปรับภาษาเป็นการปรับในเรื่องของการออกเสียงคำศัพท์

และโครงสร้างประโยคต่าง ๆ ของภาษา ตัวอย่างเช่น เมื่อพูดกับนักเรียนหรือผู้พูดที่ไม่ใช่เจ้าของภาษา ครูหรือเจ้าของภาษาจะมีแนวโน้มที่จะลดความเร็วในการพูดให้ช้าลง ใช้ระดับเสียงสูง-ต่ำ ที่มากกว่าปกติ เน้นคำสำคัญ ใช้ประโยคสั้น ๆ และใช้คำศัพท์ที่เกิดขึ้นบ่อย ๆ

นอกจากนี้ รอด เอลลิส (Rod Ellis 1986 : 146) ได้สรุปผลการวิจัยของ สตีเฟน กายส์ (Stephen Gaies 1977, 1979) และ วี เฮนเซล (V. Henzl 1979) ที่พบว่า ภาษาที่ครูผู้สอนใช้พูดกับนักเรียนนั้น มีลักษณะง่ายกว่า คือ มีความซับซ้อนของประโยคน้อยกว่าภาษาที่ครูผู้สอนใช้พูดกับครูผู้สอนด้วยกันเอง นอกจากนี้ วี เฮนเซล ได้เปรียบเทียบภาษาที่ครูใช้ในการสอนเด็กที่มีความสามารถในระดับที่ต่างกัน และสังเกตเห็นว่า ครูผู้สอนมีการปรับการออกเสียง เช่น ถ้าพูดกับเด็กที่มีความสามารถในระดับต่ำ ครูก็จะออกเสียงอย่างชัดเจน นอกจากนี้ ก็ยังมีการปรับคำศัพท์และไวยากรณ์อีกด้วย ซึ่ง รอด เอลลิส ได้สรุปว่าการปรับภาษาจะเกิดขึ้นกับนักเรียนที่มีความสามารถในระดับเริ่มต้นบ่อยครั้งกว่านักเรียนที่มีความสามารถในระดับสูง และได้เสนอแนะว่า ครูผู้สอนจะต้องวัดหรือประเมินระดับความสามารถโดยทั่ว ๆ ไปของนักเรียนทั้งชั้นก่อน แล้วจึงจะต้องตัดสินใจว่า จะปรับภาษาในลักษณะและขอบเขตเช่นใด ซึ่งสอดคล้องกับที่ โรซารีโอ จินกราซ (Rosario Gingras 1978 : 96) ได้กล่าวไว้ว่า "ในการที่จะทำให้เกิดโอกาสในการเข้าใจและการเรียนรู้ภาษานั้น ภาษาที่ครูใช้ควรปรับให้เข้ากับระดับความเข้าใจของผู้เรียน และอยู่ในขอบเขตของหัวข้อเรื่องและสถานการณ์ที่จะเอื้อต่อความเข้าใจ"

จากแนวคิดและผลการวิจัยดังกล่าว ชี้ให้เห็นถึงความสำคัญของการปรับภาษาที่ครูใช้ในชั้นเรียนว่า เป็นสิ่งที่ช่วยทำให้ภาษาที่มีความซับซ้อนในด้านรูปแบบน้อยลงและเป็นที่เข้าใจได้ง่ายขึ้นสำหรับผู้เรียน ซึ่งจะทำให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้ภาษาที่สองได้และสามารถสรุปได้ว่า ลักษณะของพฤติกรรมด้านการปรับภาษาที่ครูใช้ ได้แก่ การปรับการออกเสียง คำศัพท์ และโครงสร้างประโยค

### 3. การใช้ภาษาเชิงปฏิสัมพันธ์

เอมี ชุย บิค-เมย์ (Amy-Tsui Bik-may 1991 : 46) ได้กล่าวถึงการปรับภาษาเชิงปฏิสัมพันธ์ว่า หมายถึง การปรับภาษาซึ่งทำให้โครงสร้างของการสนทนาเปลี่ยนแปลง เช่น เปลี่ยนจาก โครงสร้าง ถาม - ตอบ เป็น โครงสร้างถาม - ขอความกระจ่าง - พุดซ้ำ - ตอบ - ตรวจสอบเพื่อยืนยัน - ยืนยัน

ไมเคิล ลอง (Michael Long อ้างถึงใน Teresa Pica and Catherine Doughty 1988 : 42) ได้กล่าวถึงการไร้ภาษาเชิงปฏิสัมพันธ์ว่า จะเกิดขึ้นในการสนทนาระหว่างผู้พูดที่เป็นเจ้าของภาษากับผู้พูดที่ไม่ใช่เจ้าของภาษา เพราะเป็นสิ่งที่ จะช่วยให้ผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาสามารถเข้าใจข้อมูลทางภาษาที่ตนเองไม่เคยทราบมาก่อนได้ ซึ่งการไร้ภาษาเชิงปฏิสัมพันธ์ดังกล่าวอาจทำได้หลายลักษณะ เช่น การขอความกระจ่าง การขยายความ การพูดซ้ำ เป็นต้น

จึงอาจสรุปได้ว่า การไร้ภาษาเชิงปฏิสัมพันธ์ของครูผู้สอนนั้น หมายถึง การที่ครูผู้สอนพูดหรือถาม ซึ่งทำให้โครงสร้างของการสนทนาระหว่างครูและนักเรียนเปลี่ยนไป เพื่อให้ทั้งครูและนักเรียนเข้าใจในสิ่งที่ครูหรือนักเรียนได้พูดไปแล้วได้ตรงกันทั้งสองฝ่าย ซึ่งมีผู้กล่าวถึงลักษณะของพฤติกรรมด้านการไร้ภาษาเชิงปฏิสัมพันธ์ไว้ดังนี้

ไมเคิล ลอง (Michael Long 1983 : 126-141) ได้จำแนกจุดมุ่งหมายของการไร้ภาษาเชิงปฏิสัมพันธ์ไว้ 3 ด้าน ดังมีรายละเอียดต่อไปนี้

1. การไร้ภาษาเชิงปฏิสัมพันธ์เพื่อหลีกเลี่ยงความยุ่งยากในการสนทนา ได้แก่ การให้ผู้เรียนเลือกหัวข้อในการสนทนาเอง การเลือกหัวข้อที่เด่นชัด การเปลี่ยนหัวข้อเรื่อง หรือพูดถึงหัวข้อเรื่องแต่เพียงเล็กน้อย การแสดงให้เห็นชัดเจนเมื่อพูดถึงหัวข้อเรื่องใหม่ และการตรวจสอบความเข้าใจ

2. การไร้ภาษาเชิงปฏิสัมพันธ์เพื่อแก้ไขความยุ่งยากในการสนทนา ได้แก่ การยอมรับการเปลี่ยนหัวข้อโดยไม่ตั้งใจเมื่อผู้เรียนไม่สามารถพูดในหัวข้อนั้น การขอความกระจ่าง และการตรวจสอบเพื่อยืนยัน

3. การไร้ภาษาเชิงปฏิสัมพันธ์เพื่อจุดมุ่งหมายทั้ง 2 ด้านคือ ทั้งเพื่อหลีกเลี่ยงความยุ่งยากในการสนทนา และเพื่อแก้ไขความยุ่งยากในการสนทนา ได้แก่ การใช้ความเร็วในการพูดที่เหมาะสมกับระดับความเข้าใจของผู้เรียน การเน้นคำสำคัญ การเว้นระยะก่อนคำสำคัญ การแตกคำถามออกเป็นคำถามย่อย ๆ เพื่อให้มีการตอบสนองก่อนที่จะมีการแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับเรื่องนั้น ๆ การพูดซ้ำคำพูดตนเอง และการพูดซ้ำคำพูดผู้อื่น

รอต เอลลิส (Rod Ellis 1985 : 83) ได้แบ่งลักษณะของการใช้ภาษาเชิงปฏิบัติสัมพันธ์แตกต่างออกไปดังนี้คือ การตรวจสอบเพื่อยืนยัน การตรวจสอบความเข้าใจ การขอความกระจ่าง การพูดซ้ำคำพูดตนเอง การพูดซ้ำคำพูดผู้อื่น และการขยายคำพูดผู้อื่น

เอมี ซูย บิค-เมย์ (Amy Tsui Bik-may 1991 : 49-50) ได้จำแนกลักษณะของพฤติกรรมการใช้ภาษาเชิงปฏิบัติสัมพันธ์ไว้คล้ายคลึงกับ รอต เอลลิส (Rod Ellis 1985 : 83) และ เทเรซา พิกา และ แคทเธอริน ดอพตี (Teresa Pica and Catherine Doughty 1988 : 42) โดยแบ่งเป็นข้อย่อย ๆ ดังนี้

1. การตรวจสอบความเข้าใจ
2. การขอความกระจ่าง
3. การตรวจสอบเพื่อยืนยัน
4. การพูดซ้ำคำพูดตนเอง ซึ่งจำแนกออกเป็นลักษณะย่อย ๆ

ดังนี้

- 4.1 การพูดซ้ำสิ่งที่ผู้พูดได้พูดไปแล้วทั้งหมด
- 4.2 การให้ความหมายซึ่งรวมทั้งการถอดความ และการ

แทนที่คำด้วย

- 4.3 การพูดซ้ำเฉพาะคำที่เป็นคำสำคัญ
- 4.4 การทำให้หัวข้อเรื่องที่พูดเด่นชัด
- 4.5 การขยายความ ซึ่งรวมถึงการยกตัวอย่างประกอบด้วย
5. การพูดซ้ำคำพูดผู้อื่น จำแนกออกเป็นลักษณะย่อย ๆ คือ
  - 5.1 การพูดซ้ำคำพูดของผู้อื่นบางส่วน
  - 5.2 การขยายความ
  - 5.3 การพูดซ้ำ พร้อมทั้งแก้ไข
6. การแตกคำถามออกเป็นประเด็นย่อย ๆ หลายส่วน เพื่อ

พยายามนำผู้เรียนให้สามารถตอบคำถามได้ถูกต้อง

นอกจากนี้ รอต เอลลิส (Rod Ellis 1986 : 146) ได้สรุปถึงการใช้ภาษาเชิงปฏิบัติสัมพันธ์ในชั้นเรียนของครูผู้สอนว่า มีลักษณะคล้ายกับการใช้ภาษาเชิงปฏิบัติสัมพันธ์

ที่เจ้าของภาษาใช้กับผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษา แต่ก็ยังมีลักษณะบางอย่างที่แตกต่างกัน ดังเช่นที่ ไมเคิล ลอง และ ซี ซาโต (Michael Long and C. Sato อ้างถึงใน Rod Ellis 1986 : 145) ได้กล่าวถึงลักษณะการใช้ภาษาเชิงปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียนว่า มักจะเป็นการตรวจสอบความเข้าใจ ส่วนการตรวจสอบเพื่อยืนยันและการขอความกระจ่างมักจะเกิดขึ้นน้อยกว่า ซึ่งเป็น การชี้ให้เห็นว่า การสื่อสารในชั้นเรียนที่เกิดขึ้นมักจะเป็นการสื่อสารทางเดียว โดยส่วนมากจะใช้วิธีการตรวจสอบเพื่อยืนยันและการขอความกระจ่างเป็นการให้ข้อมูลย้อนกลับหลังจากที่นักเรียนพูด ข้อความใดข้อความหนึ่งออกไปแล้ว แต่ครูผู้สอนมักจะใช้เวลาในการพูดมากเกินไป ทำให้นักเรียน มีโอกาสในการพูดน้อย

อนึ่ง การใช้ภาษาเชิงปฏิสัมพันธ์ที่เจ้าของภาษาใช้กับผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษานั้น มีลักษณะคล้ายกับการใช้ภาษาในชั้นเรียนของครูผู้สอน ในแง่ที่ว่า ผู้พูดพยายามจะทำให้ทั้งผู้พูดและผู้ฟังเกิดความเข้าใจที่ตรงกันในเรื่องที่ผู้พูดหรือผู้ฟังได้พูดออกไปแล้ว แต่ก็ต่างกันตรงที่การใช้ภาษาเชิงปฏิสัมพันธ์ที่เจ้าของภาษาใช้กับผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาเป็นการสื่อสารกันแบบตัวต่อตัว ซึ่งจะให้ข้อมูลย้อนกลับจากผู้ฟังเกิดขึ้นมาก ส่วนการใช้ภาษาเชิงปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียนนั้นเป็นการสื่อสารแบบมีผู้ร่วมสนทนาหลายคน ซึ่งผู้เรียนจะมีความสามารถในระดับต่าง ๆ กัน และมักจะมีข้อมูลย้อนกลับจากนักเรียนเป็นส่วนน้อย

อาจกล่าวได้ว่า การสื่อสารในชั้นเรียนเป็นการสื่อสารแบบมีผู้ร่วมสนทนาหลายคน ดังนั้น การใช้ภาษาเชิงปฏิสัมพันธ์ของครูผู้สอน จึงเป็นสิ่งที่มีความสำคัญต่อการทำให้ การสื่อสารในชั้นเรียนดำเนินไปได้ด้วยดี ซึ่งจะ เป็นแนวทางไปสู่การพัฒนาการเรียนรู้ทางภาษา ที่สองของผู้เรียนได้ และสามารถสรุปพฤติกรรมการใช้ภาษาเชิงปฏิสัมพันธ์ได้เป็น 6 ลักษณะคือ การตรวจสอบเพื่อยืนยัน การตรวจสอบความเข้าใจ การขอความกระจ่าง การพูดซ้ำคำพูดตนเอง การพูดซ้ำคำพูดผู้อื่น และการขยายความคำพูดผู้อื่น

#### 4. การตอบสนองต่อข้อผิดพลาดของนักเรียน

เอส พี คอร์ดเดอร์ (S.P. Corder 1967 : 25) กล่าวถึง ข้อผิดพลาดว่า หมายถึงรูปแบบของภาษา ซึ่งผู้เรียนใช้ในขณะที่ยังไม่มีความรู้สมบูรณ์เกี่ยวกับระบบกฎเกณฑ์ของภาษาที่สอง

เครก ไชดรอน (Craig Chaudron 1977 : 32) ได้ให้ความหมายของข้อผิดพลาดว่า หมายถึงรูปแบบของภาษาที่ไม่เป็นไปตามความถูกต้องของกฎเกณฑ์ทางภาษา ผู้เรียนสามารถทราบข้อผิดพลาดของตนได้จากปฏิกิริยาหรือพฤติกรรมของครูผู้สอน

แนนซี ลี (Nancy Lee 1990 : 13) ได้แสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับข้อผิดพลาดว่า เป็นความแตกต่างของรูปแบบภาษาจากรูปแบบที่นิยมใช้กัน ความแตกต่างดังกล่าวมักสัมพันธ์กับความสามารถในการเรียนรู้ของผู้เรียนภาษาที่สอง

ดิก ออลไรท์ (Dick Allwright 1991 : 69) กล่าวถึงข้อผิดพลาดในการเรียนรู้ภาษาที่สองว่า หมายถึงรูปแบบภาษาของผู้เรียนซึ่งแตกต่างจากรูปแบบภาษาที่ผู้เรียนพยายามจะเรียนรู้

โจฮานนา แคลสเซน (Johanna Klassen 1991 : 90) กล่าวถึงข้อผิดพลาดว่า เป็นรูปแบบหรือโครงสร้างภาษา ซึ่งเจ้าของภาษาไม่เห็นด้วย เนื่องจากเป็นรูปแบบการใช้ภาษาที่ไม่เหมาะสม

จากความหมายของข้อผิดพลาดดังกล่าว อาจสรุปได้ว่า ข้อผิดพลาด หมายถึงรูปแบบหรือโครงสร้างของภาษาที่ผู้เรียนใช้ไม่ถูกต้องตามกฎเกณฑ์ของภาษา ซึ่งผู้เรียนสามารถทราบข้อผิดพลาดของตนได้จากพฤติกรรมของครูผู้สอน และเนื่องจากการแก้ไขข้อผิดพลาดเป็นสิ่งสำคัญ และเป็นวิธีการที่ครูผู้สอนสามารถเลือกใช้เพื่อช่วยให้ผู้เรียนทราบถึงข้อผิดพลาดที่เกิดขึ้นกับตนเอง ช่วยลดความเข้าใจผิดในการสื่อสาร และช่วยให้การเรียนการสอนมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น (Lorin W. Anderson 1989 : 86) ดังนั้น จึงมีผู้สนใจศึกษาเกี่ยวกับการแก้ไขข้อผิดพลาดของนักเรียนไว้หลายท่าน อาทิเช่น ดิก ออลไรท์ (Dick Allwright 1975 : 102) ได้ให้ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับพฤติกรรมแก้ไขข้อผิดพลาดที่ครูผู้สอนสามารถใช้ในการตัดสินใจเพื่อแก้ไขข้อผิดพลาดให้ผู้เรียนไว้ดังนี้

1. การแก้ไขข้อผิดพลาด หรือเพิกเฉย
2. การแก้ไขข้อผิดพลาดทันที หรือเว้นระยะให้ผู้เรียนคิดก่อนแก้ไข
3. การถ่ายโอนการแก้ไขข้อผิดพลาดให้ผู้เรียนคนอื่น หรือผู้สอนแก้ไข

ด้วยตนเอง

4. การถ่ายโอนการแก้ไขข้อผิดพลาดให้ผู้เรียนอีกคนหนึ่ง หรือถ่ายโอนให้ผู้เรียนกลุ่มย่อยหรือทั้งชั้นเรียน
5. หลังจากแก้ไขข้อผิดพลาดแล้ว ครูย้อนกลับไปขอการตอบสนองจากผู้เรียนที่มีข้อผิดพลาดอีก
6. การอนุญาต หรือเรียกผู้อื่นอีกคนหนึ่งให้เป็นผู้แก้ไขข้อผิดพลาด
7. การทดสอบผลของการแก้ไขข้อผิดพลาด
8. การชี้ให้ผู้เรียนเห็นข้อผิดพลาด
9. การตำหนิผู้เรียนเมื่อมีข้อผิดพลาด
10. การชี้ให้ผู้เรียนเห็นว่าข้อผิดพลาดอยู่ตรงไหน
11. การให้โอกาสผู้เรียนพยายามแก้ไขข้อผิดพลาดเองอีกครั้งหนึ่ง
12. การให้รูปแบบที่ถูกต้องของข้อผิดพลาด
13. การบอกชนิดของข้อผิดพลาด
14. การชี้แนะแนวทางการแก้ไขข้อผิดพลาด
15. การบอกแนวทางการปรับปรุงข้อผิดพลาด
16. การให้คำชมเชยเมื่อผู้เรียนแก้ไขข้อผิดพลาดได้ถูกต้อง

จอห์น เอฟ แฟนสโลว์ (John F. Fanslow 1977 : 585) ได้จำแนกวิธีการแก้ไขข้อผิดพลาดที่ครูผู้สอนใช้ในการตัดสินใจข้อผิดพลาดของผู้เรียนไว้แตกต่างออกไปดังนี้

1. การเพิกเฉยต่อข้อผิดพลาด
2. การยอมรับการตอบสนองที่มีข้อผิดพลาด โดยพูดว่า "Yes." หรือ "O.K."
3. การให้ผู้เรียนพูดซ้ำ โดยพูดว่า "Again."
4. การให้คำตอบที่ถูกต้องทางวาจา
5. การให้เพื่อนร่วมชั้นเรียนช่วยแก้ไข
6. การให้การชี้แนะ
7. การให้ข้อมูลเพิ่มเติม
8. การเสนอตัวเลือก

9. การย้ำการตอบสนองที่ผิดโดยใช้เสียงสูงขึ้น
10. การให้ข้อมูลโดยอ้อม
11. การขัดจังหวะการพูดของนักเรียน
12. การปฏิเสธข้อผิดพลาดโดยใช้ภาษาท่าทาง
13. การพูดว่า "No." หรือ "Uh Uh."
14. การใช้ภาษาท่าทาง พร้อมกับพูดว่า "No." หรือ

"Uh Uh."

15. การย้ำการตอบสนองผิด และพูดว่า "No."

เครก ไชครอง (Craig Chaudron 1977 : 29-46) ได้  
จำแนกวิธีการในการแก้ไขข้อผิดพลาดออกเป็น 28 วิธี ดังนี้

1. การเพิกเฉย โดยพูดถึงหัวข้ออื่น
2. การขัดจังหวะเมื่อผู้เรียนมีข้อผิดพลาด หรือก่อนที่จะพูดจบ
3. การเว้นระยะให้ผู้เรียนพูดจบก่อนจึงแก้ไข
4. การยอมรับ หรือเห็นด้วยกับข้อความของผู้เรียน
5. การเรียกความสนใจจากผู้เรียน
6. การปฏิเสธข้อความของผู้เรียนบางส่วน หรือทั้งหมด
7. การให้คำตอบที่ถูกต้อง
8. การตัดข้อความ โดยใช้ข้อความบางส่วนของคำพูดของผู้เรียน

เพื่อแก้ไข

9. การขยายข้อความ โดยเพิ่มเติมข้อมูลทางภาษาแก่ข้อความ  
ของนักเรียน
10. การเน้น โดยพูดลงเสียงหนัก พูดซ้ำอีกครั้งหนึ่ง หรือใช้  
เสียงสูง เพื่อชี้ให้ผู้เรียนเห็นข้อผิดพลาด
11. การพูดซ้ำข้อความของผู้เรียนโดยไม่เปลี่ยนแปลง
12. การพูดซ้ำข้อความของนักเรียนโดยไม่เปลี่ยนแปลง และ  
เน้นย้ำเพื่อให้นักเรียนรู้ว่า มีข้อผิดพลาด





13. การพูดซ้ำข้อความของผู้เรียน พร้อมทั้งแก้ไขข้อผิดพลาด  
ในขณะเดียวกัน
14. การพูดซ้ำโดยเปลี่ยนแปลงข้อความของผู้เรียน พร้อมทั้ง  
แก้ไขข้อผิดพลาดและ เน้นตรงส่วนที่เป็นข้อผิดพลาดและได้รับการแก้ไขแล้ว
15. การอธิบาย โดยให้ข้อมูลเกี่ยวกับสาเหตุ หรือชนิดของ  
ข้อผิดพลาด
16. การอธิบายอย่างละเอียด โดยปฏิเสธหรือพูดซ้ำข้อความ  
ของผู้เรียนและอธิบายไปพร้อม ๆ กัน
17. การพูดซ้ำข้อความของผู้เรียนโดยเจตนาให้ผู้เรียนแก้ไขด้วย  
ตนเอง
18. การให้ผู้เรียนพูดซ้ำข้อความที่ได้พูดไปแล้ว
19. การให้ผู้เรียนพูดซ้ำอีกครั้งหนึ่ง เพื่อความชัดเจน
20. การกระตุ้น โดยให้คำชี้แนะ เพื่อให้ผู้เรียนพูดซ้ำข้อความ  
เฉพาะตรงส่วนที่เป็นข้อผิดพลาด
21. การชี้แนะว่ามีข้อผิดพลาดเกิดขึ้น แต่ผู้สอนไม่ได้ให้คำตอบ  
ที่ถูกต้อง
22. การถามคำถามเดิม
23. การเปลี่ยนคำถาม โดยเปลี่ยนแปลงรูปประโยคคำถามเดิม  
แต่ไม่เปลี่ยนความหมาย
24. การถามคำถาม โดยใช้วิธีการอื่น ๆ เพื่อขอคำตอบใหม่  
จากผู้เรียน
25. การถ่ายโอน โดยให้ผู้เรียนอีกคนหนึ่ง หรือผู้เรียนทั้งชั้น  
ช่วยแก้ไข
26. การย้อนกลับไปให้ผู้เรียนซึ่งมีข้อผิดพลาด เพื่อให้พยายามอีก  
ครั้งหนึ่งหลังจากการถ่ายโอนไปให้ผู้อื่นช่วยแก้ไขแล้ว
27. การยืนยัน โดยพยายามขอคำยืนยันจากผู้เรียนว่าเข้าใจ  
การแก้ไข
28. การเลิกถามการแก้ไขข้อผิดพลาด

สมพิศ ป. สัตยารักษ์ (2534 : 161) ได้จำแนกวิธีการแก้ไข

ข้อผิดพลาดของครูผู้สอนออกเป็น 5 วิธีคือ

1. การแก้ไขข้อผิดพลาดของผู้เรียน
2. การชี้แนะให้ผู้เรียนแก้ไขข้อผิดพลาด
3. การให้ผู้เรียนคนอื่นแก้ไขข้อผิดพลาด
4. การบอกให้ผู้เรียนรู้ว่าข้อผิดพลาด
5. การยอมให้มีข้อผิดพลาดโดยไม่แก้ไข

อนิรุช ชุมสวัสดิ์ (2535 : 35-36) ได้สรุปวิธีการแก้ไข

ข้อผิดพลาดไว้ได้ 20 วิธีการดังนี้

1. การเพิกเฉยต่อข้อผิดพลาด
2. การเรียกความสนใจของผู้เรียน
3. การปฏิเสธข้อผิดพลาด
4. การเสนอตัวเลือก
5. การย้ำการพูดของผู้เรียนโดยการเน้นเสียงสูงขึ้น
6. การขัดจังหวะการพูดของผู้เรียนในขณะที่ผู้เรียนกำลังพูด
7. การเว้นระยะให้ผู้เรียนคิดก่อนแก้ไขข้อผิดพลาด
8. การตำหนิผู้เรียน
9. การบอกตำแหน่งของข้อผิดพลาด
10. การให้คำตอบที่ถูกต้องทันที
11. การพูดซ้ำข้อผิดพลาด
12. การอธิบายเพิ่มเติม
13. การให้ผู้เรียนพูดซ้ำข้อผิดพลาดเดิมในกรณีที่ผู้เรียนพูดไม่

ชัดเจนหรือพูดผิด

14. การชี้แนะให้ผู้เรียนแก้ไขข้อผิดพลาด
15. การย้ำคำถามเดิม
16. การเปลี่ยนรูปประโยคของคำถามเดิม แต่ไม่เปลี่ยน

ความหมาย

ผู้เรียน

17. การใช้คำถามด้วยวิธีการอื่น ๆ เพื่อขอคำตอบใหม่จาก

ทั้งชั้น

18. การถ่ายโอนข้อผิดพลาดให้ผู้เรียนอีกคนหนึ่ง หรือผู้เรียน

19. การชมเชยเมื่อผู้เรียนแก้ไขข้อผิดพลาดได้ถูกต้อง

20. การประเมินความเข้าใจโดยขอคำยืนยันจากผู้เรียนว่า

เข้าใจการแก้ไขข้อผิดพลาด

อย่างไรก็ตาม ในการตอบสนองต่อข้อผิดพลาดของนักเรียนในการเรียนการสอนภาษาอังกฤษนั้น ครูผู้สอนอาจตอบสนองด้วยวิธีต่าง ๆ กัน ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับความเชื่อเกี่ยวกับแนวคิดในการเรียนการสอนภาษาของครูผู้สอนเอง ดังที่ เฮกเตอร์ แฮมเมอร์ลี (Hector Hammerly 1982 : 296) ได้กล่าวถึงแนวคิดต่าง ๆ เกี่ยวกับการแก้ไขข้อผิดพลาด หรือการตอบสนองต่อข้อผิดพลาดของนักเรียนไว้ดังนี้

### 1. แนวคิดการสอนภาษาแบบเดิม (Traditional

Approach) เน้นว่า ข้อผิดพลาดของผู้เรียนเป็นสิ่งไม่ดี ข้อผิดพลาดที่เกิดขึ้นแสดงให้เห็นว่าผู้เรียนไม่รู้และขาดการประยุกต์กฎเกณฑ์เกี่ยวกับภาษาเพื่อที่จะนำไปใช้ หากเป็นผู้เรียนที่ดี ก็จะไม่มีการผิดพลาด ดังนั้น เมื่อผู้เรียนเกิดข้อผิดพลาด ครูผู้สอนจึงควรต้องแก้ไขข้อผิดพลาดนั้นทันที

### 2. แนวคิดการสอนภาษาตามระบบโครงสร้างภาษา

(Structural Approach) เน้นว่า ข้อผิดพลาดเป็นสิ่งที่ไม่สามารถหลีกเลี่ยงได้ จากการที่ผู้เรียนต้องเผชิญกับระบบของภาษาที่แตกต่างกัน 2 ระบบ ถึงแม้ข้อผิดพลาดซึ่งเกิดจากการใช้ภาษาอย่างสร้างสรรค์ เป็นสิ่งจำเป็นสำหรับการเรียนรู้กฎเกณฑ์ของภาษา แต่ครูผู้สอนจะต้องไม่ยอมรับข้อผิดพลาดหรือปล่อยทิ้งไว้ หากครูผู้สอนไม่แก้ไขข้อผิดพลาด ผู้เรียนก็จะไม่สามารถเรียนรู้กฎเกณฑ์ที่ถูกต้องได้

### 3. แนวคิดการสอนภาษาแบบพฤติกรรมนิยม (Behavioral

Approach) เน้นว่า การฝึกฝนจะทำให้ผู้เรียนสามารถใช้ภาษาได้ดี และผู้เรียนจะต้องหลีกเลี่ยงข้อผิดพลาดโดยการสังเกต และฝึกฝนตามรูปแบบภาษาที่ถูกต้อง ครูผู้สอนจึงต้องป้องกันและควรให้ผู้เรียนหลีกเลี่ยงข้อผิดพลาด หากผู้เรียนมีข้อผิดพลาด ครูผู้สอนจะต้องแก้ไขข้อผิดพลาดทันทีทันใด

4. แนวคิดการสอนภาษาเพื่อการสื่อสาร (Communicative Approach) เน้นความสำคัญของกลวิธีในการเรียนรู้ของผู้เรียน และเน้นการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร ครูผู้สอนจึงไม่ได้คาดหวังให้ผู้เรียนใช้ภาษาอย่างถูกต้องทั้งหมด แต่จะช่วยกระตุ้นให้ผู้เรียนใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร ข้อผิดพลาดของผู้เรียนคือ สิ่งที่แสดงออกถึงการเรียนรู้ และกลวิธีในการเรียนรู้ของผู้เรียน ดังนั้น ครูผู้สอนจึงควรยอมรับข้อผิดพลาดของผู้เรียน

จากแนวคิดต่าง ๆ ดังกล่าว อาจสรุปได้ว่า ในการเรียนการสอนภาษาตาม 3 แนวคิดแรกนั้น ครูผู้สอนจะต้องพยายามให้ผู้เรียนหลีกเลี่ยงข้อผิดพลาด มองว่าข้อผิดพลาดเป็นสิ่งไม่ดี และหากผู้เรียนมีข้อผิดพลาดครูผู้สอนจะต้องรีบแก้ไขข้อผิดพลาดนั้นทันที แต่ในการเรียนการสอนภาษาตามแนวคิดการสอนภาษาเพื่อการสื่อสาร (Communicative Approach) ความเชื่อเกี่ยวกับการแก้ไขข้อผิดพลาดได้เปลี่ยนไปจากเดิม กล่าวคือ ครูผู้สอนจะมองว่าข้อผิดพลาดของผู้เรียนเป็นสิ่งที่แสดงออกถึงการเรียนรู้ และกลวิธีในการเรียนรู้ของผู้เรียน และครูผู้สอนควรยอมรับข้อผิดพลาดของผู้เรียน

เนื่องจากการเรียนการสอนภาษาอังกฤษตามแนวคิดการสอนภาษาเพื่อการสื่อสารกำลังเป็นที่ยอมรับอยู่ในปัจจุบัน แนวคิดเกี่ยวกับการแก้ไขข้อผิดพลาดตามแนวการสอนภาษาเพื่อการสื่อสาร จึงเป็นแนวคิดที่กำลังเป็นที่ยอมรับกันมากขึ้นด้วย (อนิรุช ชุมสวัสดิ์ 2535 : 25) ดังนั้น การตอบสนองต่อข้อผิดพลาดของนักเรียน จึงควรเป็นไปในทิศทางที่สอดคล้องกับแนวคิดในการเรียนการสอนภาษาด้วย กล่าวคือ การแก้ไขข้อผิดพลาดของผู้เรียนในการเรียนการสอนภาษาเพื่อการสื่อสารนั้น ครูผู้สอนจะไม่แก้ไขข้อผิดพลาดทุกตัว แต่จะเลือกแก้ไขเฉพาะข้อผิดพลาดที่ทำให้การสื่อความหมายล้มเหลว เพราะเชื่อว่า ข้อผิดพลาดของผู้เรียนเป็นพฤติกรรมที่ทดลองใช้ภาษาของผู้เรียน (กาญจนา ปราบพาล 2532 : 173-174) ซึ่งสอดคล้องกับความคิดของ อรุณี วิริยะจิตรา (2532 : 65) ที่ว่า การเรียนการสอนภาษาเพื่อการสื่อสารไม่ถือว่าข้อผิดพลาดเป็นสิ่งที่ต้องแก้ไขเสมอไป การเรียนภาษาในอดีต เน้นความถูกต้องของภาษาเป็นสำคัญ ผู้สอนจะแก้ไขข้อผิดพลาดของผู้เรียนทุก ๆ ครั้ง การกระทำเช่นนี้ก่อให้เกิดผลเสียมากกว่าผลดี เพราะทำให้ผู้เรียนเกิดความไม่มั่นใจในการใช้ภาษา จึงพยายามหลีกเลี่ยงการใช้ภาษาอยู่เสมอ การเรียนการสอนภาษาเพื่อการสื่อสาร เน้นความคล่องแคล่ว และความเหมาะสมในการใช้ภาษา ดังนั้น ในการสอนภาษา ผู้สอนจึงต้องพิจารณาแก้ไขข้อผิดพลาดที่สำคัญ ๆ ทั้งนี้เพื่อที่จะช่วยให้การสื่อสารของผู้เรียนไม่หยุดชะงัก และไม่ทำให้ผู้เรียนเกิดความท้อถอยที่จะสื่อสาร นอกจากนี้ คีธ มอร์โรว์ (Keith Morrow 1981 : 59-66) ได้กล่าวไว้ใน

ทำนองเดียวกันว่า ข้อผิดพลาดไม่ใช่สิ่งที่ต้องการการแก้ไขเสมอไป ในการเรียนการสอนภาษาเพื่อการสื่อสารซึ่งมีจุดมุ่งหมายในการพิจารณาความสามารถในการสื่อสารของผู้เรียน ครูผู้สอนจึงต้องมีความยืดหยุ่นในการแก้ไขข้อผิดพลาดของผู้เรียน ครูผู้สอนจะต้องพิจารณาว่าสิ่งใดถือเป็นข้อผิดพลาดในขั้นตอนใดของกระบวนการเรียนรู้

จึงอาจสรุปได้ว่า ในการเรียนการสอนภาษาเพื่อการสื่อสารนั้น ครูผู้สอนไม่จำเป็นต้องแก้ไขข้อผิดพลาดของผู้เรียนทุกครั้งไป แต่ควรเลือกแก้ไขเฉพาะข้อผิดพลาดที่สำคัญที่ทำให้การสื่อสารล้มเหลวเท่านั้น เนื่องจากการเรียนการสอนภาษาตามแนวคิดนี้ เน้นความสามารถทางการสื่อสารของผู้เรียนเป็นสำคัญ และสามารถสรุปวิธีการตอบสนองต่อข้อผิดพลาดของนักเรียนออกเป็น 5 วิธี คือ การเพิกเฉย การบอกให้นักเรียนรู้ว่า มีข้อผิดพลาด การให้นักเรียนคนอื่นแก้ไขข้อผิดพลาด การชี้แนะให้นักเรียน แก้ไขข้อผิดพลาดด้วยตนเอง การแก้ไขข้อผิดพลาดให้นักเรียนโดยตรง

### การสังเกตพฤติกรรมการเรียนการสอนในชั้นเรียน

การสังเกต (Observation) คือ การที่ผู้วิจัยพยายามใช้ประสาทสัมผัสเพื่อแสวงหาความรู้ หรือข้อมูลเพื่อใช้ในการวิจัย นอกจากนี้ข้อมูลที่ได้จากการสังเกตยังขึ้นอยู่กับการรับรู้ (Perception) ทักษะ (Attitude) ตลอดจนประสบการณ์ของผู้สังเกตด้วย โดยทั่วไปข้อมูลที่ได้จากการสังเกตจะถูกต้องเพียงใด ขึ้นอยู่กับตัวผู้สังเกต ตัวผู้ถูกสังเกต และเครื่องมือที่ใช้ช่วยในการสังเกต (สมหวัง พิธิยานุวัฒน์ 2534 : 84-85)

สำหรับการวิจัยทางการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศนั้น เอช สเติร์น (H. Stern 1992 : 49) กล่าวว่า "แต่เดิมนักวิจัยจะสนใจศึกษาเกี่ยวกับผลของการเรียนรู้ ซึ่งเป็นการเปรียบเทียบประสิทธิภาพของวิธีการสอนต่าง ๆ เป็นส่วนใหญ่ แต่ผลการวิจัยมักจะปรากฏว่า หาข้อสรุปที่ชัดเจนไม่ได้ ดังนั้น นักการศึกษาและนักวิจัยจึงหันมาให้ความสนใจต่อการสังเกตสิ่งต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในชั้นเรียนกันมากขึ้น เพราะทำให้ผู้วิจัยสามารถเก็บข้อมูลได้อย่างละเอียด" ซึ่งสอดคล้องกับคำกล่าวของ แคโรลีน อีเวิร์ตสัน และ ฟรีดา ฮอลลีย์ (Carolyn Evertson and Freda Holley 1981 : 90) ที่ว่า "การสังเกตที่มีระบบ จะให้ข้อมูลบางประการที่ไม่อาจได้มาด้วยการเก็บข้อมูลด้วยวิธีอื่น แม้การประเมินประสิทธิภาพการสอนของครูจะกระทำได้หลายวิธี แต่การสังเกตการสอนจะทำให้มองเห็นปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียน ตลอดจนกระบวนการเรียนการสอนที่เกิดขึ้น

ได้ อันจะนำไปสู่การปรับปรุงและพัฒนาการสอนได้ในที่สุด" และยังคงคล้องกับคำกล่าวของ เดวิด นูแนน (David Nunan 1989 : 76) ที่ได้กล่าวถึงการสังเกตชั้นเรียนว่า "ถ้าเราต้องการเข้าใจเกี่ยวกับการเรียนการสอนให้มากขึ้น ก็เป็นสิ่งจำเป็นที่จะต้องใช้เวลาในการเข้าไปศึกษาถึงพฤติกรรมต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นจริงในชั้นเรียน"

ดังนั้น การสังเกตจึงเป็นวิธีการที่เหมาะสมที่จะใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับพฤติกรรมต่าง ๆ ในด้านการเรียนการสอนที่เกิดขึ้นในชั้นเรียน โดยเฉพาะอย่างยิ่ง การสังเกตโดยตรง (Direct Observation) จะเป็นวิธีการที่ทำให้ได้ข้อมูลที่แท้จริง เนื่องจากผู้วิจัยต้องเข้าไปสังเกตด้วยตนเองในชั้นเรียน ซึ่ง สมหวัง พิธิยานุวัฒน์ (2534 : 85) ได้กล่าวถึงการสังเกตโดยตรงไว้ว่า เป็นการสังเกต โดยผู้สังเกตสามารถสังเกตได้ด้วยตา เช่น สังเกตพฤติกรรมของนิสิตในห้องเรียน สังเกตพฤติกรรมของผู้บรรยาย เป็นต้น

นอกจากนี้ ดิค ออลไรท์ และ แคทลีน ไบลีย์ (Dick Allwright and Kathleen Bailey 1991 : 3-5) ได้กล่าวถึงการสังเกตโดยตรงว่า ผู้วิจัยสามารถสังเกตกระบวนการต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในชั้นเรียนได้ โดยเข้าไปนั่งในชั้นเรียน และจดบันทึกสิ่งที่เกิดขึ้น ซึ่งการที่จะทำให้การจดบันทึกนั้นทำได้สะดวก ผู้วิจัยอาจตัดสินใจไว้ล่วงหน้าว่าตนจะศึกษาอะไร หรือจะดูอะไรบ้างในชั้นเรียน ทำตารางสังเกต ซึ่งจำแนกประเภทของพฤติกรรมต่าง ๆ ที่เหมาะสม แล้วจึงบันทึกสิ่งที่เกิดขึ้นใต้ช่องประเภทของพฤติกรรมในตารางสังเกต ตัวอย่างเช่น ถ้าผู้วิจัยสนใจที่จะศึกษาว่า นักเรียนชายหรือหญิงจะใช้ภาษา หรือพูดในชั้นเรียนมากกว่ากัน ก็อาจจะแยกประเภทไว้ในแบบสังเกต หรือตารางสังเกต 2 ประเภท คือ "ชาย" และ "หญิง" แล้วจึงบันทึกเครื่องหมายลงในช่องที่เหมาะสมในแบบสังเกตเมื่อนักเรียนพูด ถ้าในกรณีที่การบันทึกค่อนข้างซับซ้อน ผู้วิจัยก็อาจจะใช้วิธีบันทึกเทปเสียง หรือ วิดิทัศน์ เกี่ยวกับสิ่งที่เกิดขึ้นในชั้นเรียนไว้ เพื่อที่ว่าผู้วิจัยจะสามารถกลับไปศึกษาในรายละเอียดได้อีกครั้งว่าใครพูดกับใคร มีระดับเสียงเช่นใด ฯลฯ นอกจากนี้ การทำเช่นนั้นยังเป็นประโยชน์สำหรับผู้วิจัยในกรณีที่ผู้วิจัยต้องการที่จะถ่ายเทเกี่ยวกับปฏิสัมพันธ์ต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในชั้นเรียนด้วย

อย่างไรก็ตาม ในการสังเกตชั้นเรียนนั้น นอกจากจะใช้วิธีการสังเกตโดยตรงแล้ว ก็ยังมีวิธีการสังเกตโดยอ้อม (Indirect Observation) อีกวิธีหนึ่ง ซึ่งไม่สามารถใช้ประสาทสัมผัส 5 สังเกตสิ่งที่ต้องการวัดโดยตรงได้ ต้องอาศัยเครื่องมือวัดไปกระตุ้นเร้าให้ผู้ถูกสังเกตแสดงพฤติกรรมที่ต้องการวัดออกมา แล้วจึงสังเกตวัดพฤติกรรมนั้นอีกที เช่น การทดสอบ การสังเกตแบบสอบถาม เป็นต้น

และนอกจากจะจำแนกประเภทการสังเกตออกเป็นวิธีการสังเกตโดยตรงและโดยอ้อมแล้ว ยังมีผู้จำแนกการสังเกตออกเป็นประเภทต่าง ๆ ที่แตกต่างกันออกไปได้อีก โดยพิจารณาจากตัวผู้วิจัยเป็นหลัก และพิจารณาโครงสร้างของการสังเกตเป็นหลัก ดังที่ สิริรัตน์ พุ่มประสาธ (2535 : 27-29) ได้สรุปรายละเอียดไว้ดังนี้

### 1. การสังเกตที่พิจารณาตัวผู้วิจัยเป็นหลัก แบ่งออกได้เป็น

1.1 การสังเกตโดยผู้วิจัยเข้าไปมีส่วนร่วม (Participant Observation) หมายถึง การสังเกตที่ผู้วิจัยเข้าไปร่วมอยู่ในกลุ่มที่ตนศึกษา และมีการกระทำกิจกรรมร่วมกัน โดยผู้วิจัยเป็นสมาชิกผู้หนึ่งของกลุ่มหรือสถานการณ์ที่ศึกษา ผู้วิจัยจะรวบรวมข้อมูลโดยเข้าไปมีส่วนร่วมในชีวิตประจำวันของกลุ่มที่ทำการศึกษา และจะเฝ้าดูบุคคลที่ศึกษาว่า บุคคลเหล่านั้นจะเผชิญสถานการณ์ใดและจะปฏิบัติตนอย่างไร ผู้วิจัยจะทำหน้าที่สังเกต และจดบันทึกเองสำหรับรูปแบบที่ใช้กันมากในการวิจัยในชั้นเรียนภาษาต่างประเทศ คือ การบันทึกประจำวัน (Diary Study) เช่น ตัวอย่างจากงานของ ฟรานซิน เอ็ม ชูแมนน์ และ จอห์น เอช ชูแมนน์ (Francine M. Schumann and John H. Schumann 1977 : 241-149) แคทลีน เอ็ม ไบเลย์ (Kathleen M. Bailey 1978 อ้างถึงใน Michael H. Long 1980 : 19) ซึ่งวิธีการบันทึกประจำวันที่ทำกันส่วนใหญ่ ผู้วิจัยจะไปสมัครเรียนภาษาต่างประเทศแล้วจดบันทึกเกี่ยวกับการเรียนภาษานั้น ๆ ของตนเองและเพื่อนร่วมชั้น

1.2 การสังเกตโดยผู้วิจัยไม่เข้าไปมีส่วนร่วม (Non-Participant Observation) หมายถึง การสังเกตที่ผู้วิจัยกระทำตนเป็นบุคคลภายนอก ไม่เข้าไปมีส่วนร่วมในกิจกรรมที่กลุ่มกำลังทำกันอยู่ การไม่เข้าไปมีส่วนร่วมในความหมายนี้ หมายถึง ไม่เข้าไปร่วมในกิจกรรมของกลุ่มนั้นเท่านั้น ไม่ได้หมายถึงการไม่เข้าไปอยู่ในบริเวณสถานที่ด้วย การสังเกตวิธีนี้ผู้วิจัยอาจสังเกตผ่านกระจกซึ่งมองเห็นได้ด้านเดียว โดยผู้ถูกสังเกตไม่ทราบว่าตนถูกสังเกต ซึ่งวิธีนี้ไม่ค่อยมีการนำมาใช้มากนักในการวิจัยการเรียนการสอนภาษา แต่ก็พอมียู่บ้าง เช่น งานวิจัยของ วี ซาแมล (V. Zamel 1983 : 165-187) ที่ทำการศึกษาค้นตอนการเขียนเรียงความของผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองโดยผู้วิจัยเข้าสังเกตผู้เรียนขณะเขียนเรียงความและจดข้อมูลเกี่ยวกับพฤติกรรมต่าง ๆ ของผู้เรียนขณะที่เขียนเรียงความ ในการสังเกตวิธีนี้ผู้วิจัยอาจใช้เทคนิคอื่น ๆ เข้ามาช่วยในการเก็บข้อมูลด้วย เช่น การสัมภาษณ์ การรวบรวมข้อมูลชีวประวัติ การใช้แบบสอบถาม การใช้แบบสำรวจ เป็นต้น

## 2. การสังเกตที่พิจารณาโครงสร้างของการสังเกตเป็นหลัก แบ่งออกได้เป็น

### 2.1 การสังเกตแบบมีโครงสร้าง (Structured Observation)

หมายถึง การสังเกตที่กำหนดไว้ล่วงหน้าว่าจะสังเกตอะไรบ้าง ใช้เพื่อบรรยายเหตุการณ์อย่างมีระบบ การสังเกตแบบนี้ ผู้วิจัยจะกำหนดเรื่องเฉพาะไว้ แล้วมุ่งศึกษาลักษณะของพฤติกรรมบางอย่างตามที่กำหนด จะไม่สังเกตเรื่องอื่นที่นอกเหนือจากที่กำหนดไว้ เนื่องจากผู้วิจัยได้ศึกษาลักษณะของกลุ่มที่เกี่ยวข้องกับวัตถุประสงค์ของการวิจัย จึงอยู่ในฐานะที่จะวางแผนในการบันทึกข้อมูลได้ล่วงหน้า การบันทึกการสังเกตแบบนี้อาจทำได้โดยใช้แบบฟอร์มที่มีพฤติกรรมประเภทต่าง ๆ พิมพ์ไว้แล้ว เมื่อสังเกตพฤติกรรมที่ตรงกับประเภทที่กำหนดไว้ก็ใส่เครื่องหมายไว้ที่ช่องนั้น

### 2.2 การสังเกตแบบไม่มีโครงสร้าง (Unstructured Observation)

หมายถึง การสังเกตที่ผู้วิจัยมิได้กำหนดเรื่องไว้เป็นการเฉพาะให้แน่นอนลงไป การสังเกตแบบนี้จึงเหมาะสำหรับใช้ในการสำรวจสภาพการณ์ในระยะแรก ๆ ที่ผู้วิจัยยังไม่มีภูมิหลังในเรื่องนั้น ๆ มากพอที่จะกำหนดเรื่องเฉพาะได้ แต่พอสังเกตไปนาน ๆ ก็จะสามารถแยกสิ่งที่ไม่เกี่ยวข้องออกไปได้ ในการบันทึกการสังเกตแบบนี้ไม่ควรสังเกตไปเขียนไป เพราะจะทำให้สังเกตได้ไม่ทั่วถึง จึงควรจดเฉพาะคำสำคัญ (Key Words) แล้วนำไปเขียนให้สมบูรณ์อีกครั้งหนึ่งในภายหลัง

ในการที่จะเลือกใช้วิธีการสังเกตแบบใดนั้น ผู้วิจัยจะต้องคำนึงถึงเรื่องที่ต้องการทำวิจัย หรือศึกษาว่าเหมาะสมที่จะใช้วิธีการสังเกตแบบใด รวมทั้งขึ้นอยู่กับวัตถุประสงค์ของการวิจัยด้วย และในการสังเกตชั้นเรียนนั้น ก็จะต้องมีการบันทึกข้อมูลเกี่ยวกับสิ่งที่ผู้วิจัยสังเกต ซึ่ง ศิริพร ฉันทานนท์ (2532 : 17-19) ได้ศึกษาเกี่ยวกับระบบที่ใช้ในการสังเกตและบันทึกข้อมูลที่สังเกตไว้ดังนี้

#### 1. ระบบเครื่องหมาย (Sign System) เครื่องมือสังเกต

การเรียนการสอนที่ใช้ระบบนี้ จะประกอบด้วยรายการพฤติกรรมต่าง ๆ ซึ่งพฤติกรรมเหล่านั้นอาจเกิดขึ้นหรือไม่เกิดขึ้น ในช่วงเวลาที่ทำการสังเกตก็ได้ ผู้สังเกตจะบันทึกข้อมูลโดยทำเครื่องหมายอย่างใดอย่างหนึ่งลงในแบบสังเกต เพื่อแสดงว่าพฤติกรรมนั้น ๆ เกิดขึ้น การบันทึกข้อมูลด้วยระบบนี้จะไม่คำนึงถึงความถี่ของพฤติกรรม กล่าวคือ จะสนใจว่ามีพฤติกรรมอะไรเกิดขึ้นบ้างเท่านั้น แต่ไม่สนใจว่าเกิดขึ้นกี่ครั้ง หรือเกิดขึ้นบ่อยเพียงใด ดังนั้น ผู้สังเกตที่ใช้เครื่องมือระบบนี้จะมุ่งความสนใจไปที่พฤติกรรมต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นได้มาก เพราะไม่ต้องกังวลกับการบันทึกจำนวนความถี่ ตัวอย่างเครื่องมือที่ใช้ระบบนี้ เช่น เครื่องมือสังเกตพฤติกรรมของครูและปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียนของ ฟรานซิส คอร์เนล และคณะ (Francis Cornell, and others 1952) ซึ่งเป็น



เครื่องมือที่ใช้ในสาขาการศึกษาทั่วไป และเครื่องมือสังเกตพฤติกรรมของครูด้านควบคุมชั้นเรียน และบรรยากาศในการเรียนการสอนของ อาร์ ซอร์ และคณะ (R. Soar, and others 1971)

2. ระบบแยกประเภท (Category System) เครื่องมือสังเกตการเรียนการสอนที่ใช้ระบบนี้จะจำแนกพฤติกรรมที่ต้องการศึกษาออกไปเป็นประเภท แต่ละประเภทจะใช้หมายเลขหรือตัวอักษรเป็นรหัสแทนประเภทของพฤติกรรมนั้น เพื่อความสะดวกรวดเร็วในการบันทึกข้อมูล การสังเกตและบันทึกข้อมูลจะคำนึงถึงความถี่ของพฤติกรรมแต่ละประเภทที่เกิดขึ้นด้วย เช่น บันทึกพฤติกรรมที่เกิดขึ้นซ้ำทุก 3 วินาที เป็นต้น ตัวอย่างเครื่องมือที่ใช้ในระบบนี้ ซึ่งเป็นที่รู้จักกันดีคือ เครื่องมือวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ในการเรียนการสอนทั่วไปของ เนด แพลนเดอร์ส (Ned Flanders 1970)

3. ระบบมาตราจัดอันดับ (Rating Scale) เครื่องมือสังเกตการเรียนการสอนที่ใช้ระบบนี้จะมีรายการพฤติกรรมเฉพาะอย่างที่ต้องการศึกษาระบุไว้ แต่ผู้สังเกตจะทำการสังเกตการเรียนการสอนทั้งคาบเรียนก่อน แล้วจึงบันทึกข้อมูลในภายหลังเมื่อการเรียนการสอนนั้นสิ้นสุดลง ในการใช้เครื่องมือระบบนี้ ผู้สังเกตต้องใช้ความรู้สึกรวม ๆ ประเมินพฤติกรรมเฉพาะอย่างที่เกิดขึ้นมาตลอดคาบเรียน แล้วจึงบันทึกข้อมูลโดยจัดอันดับว่า พฤติกรรมนั้น ๆ ควรจัดอยู่ในระดับมากน้อยเพียงใด ซึ่งในบางครั้งอาจต้องใช้ความถี่ของพฤติกรรมที่เกิดขึ้นช่วยในการประเมินด้วย เครื่องมือที่ใช้ระบบนี้มักใช้สังเกตและประเมินสิ่งที่เป็นนามธรรม เช่น ประเมินความเป็นกันเองของครูกับนักเรียน เป็นต้น

4. ระบบเขียนบรรยาย (Narrative System) เป็นวิธีการบันทึกข้อมูลที่ได้จากการสังเกต โดยระบุถึงเหตุการณ์ตามที่เกิดขึ้นจริงในชั้นเรียน ผู้สังเกตจะบันทึกเหตุการณ์ลงไปตามหัวข้อที่กำหนดไว้แล้ว การสังเกตและการบันทึกข้อมูลด้วยระบบนี้มีข้อดีทำให้มองเห็นภาพรวม ซึ่งระบบอื่น ๆ ทำไม่ได้ เช่น ระบบแยกประเภทจะบอกได้เพียงจำนวนหรือความถี่ของพฤติกรรมเท่านั้น โดยไม่มีบริบทกำกับอยู่ด้วย ซึ่งทำให้ความเข้าใจเกี่ยวกับพฤติกรรมที่เกิดขึ้นมีจำกัด แต่ระบบการบรรยายมีรายละเอียดมากกว่า ทำให้มองเห็นภาพรวมออกและเป็นประโยชน์ในการวิเคราะห์ข้อมูลภายหลัง อย่างไรก็ตาม จากการสังเกตและบันทึกข้อมูลด้วยระบบนี้จำเป็นต้องมีการตีความหรือวิเคราะห์เหตุการณ์ที่เกิดขึ้น ควรจะมีผู้สังเกตมากกว่า 1 คน เพื่อให้การสังเกตนั้นมีความเที่ยงมากขึ้น แต่ถ้าหัวข้อที่กำหนดไว้สำหรับการสังเกตมีความชัดเจนดีแล้ว ก็จะลดปัญหาเรื่องนี้ลงไปได้

นอกจากวิธีการในการสังเกตและระบบที่ใช้บันทึกข้อมูลในการสังเกตแล้ว สิ่งที่ผู้วิจัยต้องคำนึงถึงอีกสิ่งหนึ่งก็คือ เครื่องมือที่ใช้ในการสังเกตซึ่งเกี่ยวกับเครื่องมือที่ใช้ในการสังเกตชั้นเรียนนั้น ได้มีวิวัฒนาการปรับปรุงเครื่องมือกันมาเรื่อย ๆ และเครื่องมือสังเกตพฤติกรรมในชั้นเรียนที่เก่าแก่ที่สุดก็คือ เครื่องมือในการวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ทางวาจาระหว่างครูกับนักเรียนของ เนด แพลนเตอร์ส (Ned Flanders 1970 : 34-40) ที่นิยมใช้ในสาขาวิชาทั่วไป และต่อมา เจอร์ทรูด มอสโกวิทซ์ (Gertrude Moskowitz 1976 : 135-142) ได้พัฒนาเครื่องมือวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ของ เนด แพลนเตอร์ส มาเป็นเครื่องมือในการสังเกตพฤติกรรมการสอนภาษาต่างประเทศในชั้นเรียน และได้มีการพัฒนาเครื่องมือใหม่ ๆ มากขึ้นให้สอดคล้องกับแนวการสอนภาษา ดังที่ อนิรุช ชุมสวัสดิ์ (2535 : 47) ได้กล่าวว่า "การสังเกตพฤติกรรมการสอนในชั้นเรียนภาษาได้มีการปรับปรุง และพัฒนามาตั้งแต่อดีตจนถึงปัจจุบัน โดยเฉพาะอย่างยิ่ง การพัฒนาเครื่องมือการสังเกตพฤติกรรมการเรียนการสอน ซึ่งได้ปรับปรุงให้เข้ากับสภาพการเรียนการสอนภาษามาโดยตลอด"

นอกจากนี้ เจอร์รี เกบฮาร์ด (Jerry Gebhard 1991 : 7) ได้กล่าวถึงเครื่องมือที่พัฒนาขึ้นมาใหม่ ๆ ว่า เป็นเครื่องมือที่มีประสิทธิภาพ ซึ่งได้แก่ เครื่องมือสังเกตการสอนภาษาเพื่อการสื่อสาร (The Communication Orientation of Language Teaching Observation Scheme - COLT) ของ พี แอลเลน และคณะ (P. Allen, and Others 1984) เครื่องมือสังเกตการสอนภาษาเป้าหมาย (The Target Language Observation Scheme - TALOS) ที่พัฒนาขึ้นโดย รีเบคก้า อุลแมนน์ และเอสเทอร์ จีวา (Rebecca Ullmann and Esther Geva 1982) และเครื่องมือสังเกตการสื่อสารในสถานการณ์ต่าง ๆ (Foci for Observing Communications Used in Settings - FOCUS) ของ จอห์น ฟานเซลโลว์ (John Fanselow 1977) และมีเครื่องมือสังเกตการสอนที่เน้นการใช้ภาษาตามหน้าที่ของภาษา (The Linguistic and Communicative Functions Analysis System - L/C - FAS) ที่พัฒนาขึ้นโดย บาร์บารา ริง (Barbara Wing 1987) ซึ่งเป็นเครื่องมือวิเคราะห์พฤติกรรมทางวาจาของครูในชั้นเรียนภาษาต่างประเทศ โดยพิจารณาหน้าที่ของภาษา ตามหลักภาษาศาสตร์ และตามหลักการสื่อสาร (ดูรายละเอียดใน การวิจัยทางการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ โดย สุมิตรา อังวัฒนกุล 2535 : 116-123)

จากการศึกษาเกี่ยวกับการสังเกตพฤติกรรมการเรียนการสอนในชั้นเรียนดังกล่าว อาจสรุปได้ว่า การเก็บรวบรวมข้อมูลโดยวิธีการสังเกต เป็นวิธีที่น่าเชื่อถือ

และมีประโยชน์ ทั้งนี้เพราะผู้วิจัยต้องเข้าไปสังเกตชั้นเรียนด้วยตนเอง ทำให้มองเห็นพฤติกรรมต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นได้อย่างละเอียด และสามารถตรวจสอบความถูกต้องของการบันทึกข้อมูลได้ใหม่จากเทปบันทึกเสียง หรือวีดิทัศน์ ที่บันทึกพฤติกรรมต่าง ๆ ในชั้นเรียนไว้ อีกทั้งยังมีระบบการบันทึกข้อมูลที่ได้จากการสังเกต และเครื่องมือที่มีประสิทธิภาพที่ได้รับการพัฒนาขึ้นมาใหม่ ๆ ซึ่งจะทำให้การสังเกตพฤติกรรมการเรียนการสอนในชั้นเรียนมีความเป็นปรนัย และมีประสิทธิภาพมากขึ้น ดังนั้น การสังเกต จึงเป็นวิธีที่ได้รับความนิยมอย่างแพร่หลายในการเก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับการศึกษาพฤติกรรมการเรียนการสอนในชั้นเรียนมาโดยตลอด

### งานวิจัยในประเทศที่เกี่ยวข้อง

จากการศึกษาค้นคว้างานวิจัยเกี่ยวกับการใช้ภาษาในชั้นเรียนของครูภาษาอังกฤษในประเทศไทย ไม่พบว่าม้งงานวิจัยที่ศึกษาเรื่องนี้โดยตรง แต่มีงานวิจัยที่สอดคล้อง ซึ่งศึกษาเกี่ยวกับพฤติกรรมการเรียนการสอนภาษาอังกฤษโดยทั่วไป การศึกษาเกี่ยวกับปฏิสัมพันธ์ทางวาจาในการเรียนรู้ภาษาอังกฤษของครูกับนักเรียน และการศึกษาเกี่ยวกับการแก้ไขข้อผิดพลาดของนักเรียน ซึ่งสรุปได้ดังนี้

#### 1. งานวิจัยเกี่ยวกับพฤติกรรมการเรียนการสอนภาษาอังกฤษโดยทั่วไป

จิตรา รอดเชื้อ (2516 : 45-47) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "การใช้เวลาในการสอนภาษาอังกฤษชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ในกรุงเทพมหานคร" ตัวอย่างประชากรเป็นครูสอนภาษาอังกฤษในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 10 คน เครื่องมือที่ใช้เป็นแบบสังเกตการสอนซึ่งผู้วิจัยสร้างขึ้น โดยสังเกตครูจำนวน 10 คน คนละ 5 คาบ ผลการวิจัยพบว่า

1. ในด้านการสอนเนื้อหาวิชา และกิจกรรมทางภาษา ครูได้ใช้เวลาส่วนใหญ่สอนโครงสร้างไวยากรณ์ และรองลงมาคือ การสอนอ่านเพื่อความเข้าใจ การสอนศัพท์ และการสอนเสียง ตามลำดับ

2. ในด้านกิจกรรมการเรียนการสอน ครูและนักเรียนได้ใช้เวลาส่วนใหญ่ในการอธิบายและแปล รองลงมาคือ การเขียนกระดาน การออกคำสั่ง และกิจกรรมเกี่ยวกับระเบียบวินัย ตามลำดับ

3. ในด้านการฝึกทักษะการฟัง พูด อ่าน เขียน นักเรียนได้ใช้เวลาส่วนใหญ่ในการฝึกทักษะการเขียน รองลงมาคือ การฝึกทักษะการอ่าน การพูด และการฟังตามลำดับ

4. ในด้านการใช้ภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ทั้งครูและนักเรียนได้ใช้ภาษาอังกฤษเป็นส่วนใหญ่

สุนทร สาระวรรณ (2521 : 62) ทำการวิจัยเรื่อง "การเปรียบเทียบพฤติกรรมการสอนภาษาอังกฤษของนักศึกษาครูระดับประกาศนียบัตรชั้นสูงที่ผ่านการเรียนวิชาวิธีการสอนภาษาอังกฤษโดยการสอนแบบจุลภาคกับการสอนแบบปกติ" ตัวอย่างประชากรเป็นนักศึกษาครู จำนวน 16 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 8 คน และนักเรียนที่ได้รับการสอน โดยนักศึกษาครูทั้ง 16 คนดังกล่าว ผู้วิจัยได้ทำการสังเกตและบันทึกพฤติกรรมการสอนของนักศึกษาครู โดยใช้แบบสังเกตการสอนที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นโดยดัดแปลงจากเครื่องมือวิเคราะห์พฤติกรรมของครูกับนักเรียนของ กริตต์เนอร์ และ โอเบอร์ (Grittner and Ober's Equivalent Performance Categories) ผลการวิจัยพบว่า นักศึกษาในกลุ่มทดลองมีพฤติกรรมในด้านการพูดภาษาอังกฤษ การถามตอบ การใช้อุปกรณ์ และกิจกรรมเสริมทักษะการเรียนการสอนมากกว่ากลุ่มควบคุม และพบว่า นักเรียนในกลุ่มทดลองมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนการสอนภาษาอังกฤษสูงกว่านักเรียนในกลุ่มควบคุม

ประสิทธิ์ นรสาส์วัต (2525 : 37) ทำการวิจัยเรื่อง "การวิเคราะห์พฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนภาษาอังกฤษในโรงเรียนมัธยมศึกษาในจังหวัดนครสวรรค์" ตัวอย่างประชากรเป็นครูผู้สอนภาษาอังกฤษในโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา ในจังหวัดนครสวรรค์ จำนวน 20 คน ผู้วิจัยทำการสังเกตพฤติกรรมการสอนของครูในด้านการใช้ภาษา พร้อมทั้งสังเกตพฤติกรรมการใช้ภาษาของนักเรียนควบคู่ไปด้วย เครื่องมือที่ใช้เป็นแบบสังเกตการสอนที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเอง โดยดัดแปลงมาจากเครื่องมือวิเคราะห์ผู้สัมพันธ์ในการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศของมหาวิทาลัยมาร์เบอร์ก ผลการวิจัยพบว่า ครูมีพฤติกรรมการใช้ภาษาไทย ในการสอนมากที่สุดถึง ร้อยละ 48.30 ใช้ภาษาอังกฤษเพียงร้อยละ 15.15 ส่วนนักเรียนใช้ภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ร้อยละ 26.52 และร้อยละ 10.03 ตามลำดับ โดยการใช้ภาษาอังกฤษของนักเรียนนั้น เป็นการใช้ตามครูร้อยละ 9.01 เป็นการริเริ่มขึ้นเองเพียงร้อยละ 1.02

ลลิตา ศรีไทย (2530 : 155-164) ทำการวิจัยเรื่อง "การวิเคราะห์พฤติกรรมการสอนภาษาอังกฤษของครู และการศึกษาการพัฒนาความรู้ทางการเรียนภาษาอังกฤษของนักเรียนในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในโรงเรียนเอกชน เขตกรุงเทพมหานคร" กลุ่มตัวอย่างเป็นครูผู้สอนภาษาอังกฤษ จำนวน 12 คน และนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนภาษาอังกฤษกับผู้สอนดังกล่าวจำนวน 512 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบสังเกตและแบบวิเคราะห์พฤติกรรมการสอนภาษาต่างประเทศในชั้นเรียน (The Foreign Classroom Observation Form) ของมหาวิทยาลัยมาร์เบอร์ก ซึ่งดัดแปลงโดย เสาวลักษณ์ เสือเพชร ผลการวิจัยพบว่า

1. พฤติกรรมการสอนของครูและนักเรียนที่แสดงออกมาก ได้แก่ ปฏิสัมพันธ์ในห้องเรียน (การโต้ตอบทางภาษา) การใช้ภาษาไทยของครู การมีส่วนร่วมของนักเรียน ลำดับของกิจกรรมในการสอน และการใช้ภาษาอังกฤษของครู

2. พฤติกรรมการสอนของครูและนักเรียนที่แสดงออกปานกลาง ได้แก่ การฝึกทักษะ การใช้อุปกรณ์การสอน บรรยากาศทั่วไปในการสอนด้านพฤติกรรมแสดงลักษณะครูประชาธิปไตย การใช้ภาษาไทยของนักเรียน และนักเรียนได้รับแรงจูงใจในการเรียน

3. พฤติกรรมการสอนของครูและนักเรียนที่แสดงออกน้อย ได้แก่ บรรยากาศทั่วไปในการสอนด้านพฤติกรรมแสดงลักษณะครูอัตตาธิปไตย การให้การบ้าน บรรยากาศทั่วไปในการสอน ด้านพฤติกรรมแสดงลักษณะของนักเรียนเกิดความเบื่อหน่าย การแก้ไขข้อผิดพลาดของนักเรียน

4. ครูและนักเรียนแสดงพฤติกรรมการสอนทางตรง ร้อยละ 62.81 แสดงพฤติกรรมการสอนทางอ้อม ร้อยละ 52.92 และแสดงพฤติกรรมการใช้ภาษา ร้อยละ 47.02

5. ผลการพัฒนาความรู้ทางการเรียนภาษาอังกฤษของนักเรียนกลุ่มตัวอย่างที่เรียนกับครูที่มีพฤติกรรมการสอนดี สูงกว่าก่อนการสังเกตพฤติกรรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01

6. พฤติกรรมการสอนที่ดี ได้แก่

6.1 ครูใช้พฤติกรรมการสอนทางอ้อมมากกว่าทางตรง

6.2 ครูใช้ภาษาอังกฤษในการสอนมากกว่าภาษาไทย

6.3 นักเรียนใช้ภาษาอังกฤษมากกว่าภาษาไทย

#### 6.4 ครูใช้พฤติกรรมแสดงลักษณะของครูประชาธิปไตย

มากกว่าอัตตาธิปไตย

#### 6.5 นักเรียนใช้พฤติกรรมการแสดงลักษณะของนักเรียน

ได้รับแรงจูงใจในการเรียนมากกว่าเกิดความเบื่อหน่าย

ศิริพร ฉันทานนท์ (2532 : 112-115) ทำการวิจัยเรื่อง

"ความสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรมการสอนของครู และเวลาที่ใช้ในการเรียนของนักเรียนกับผลสัมฤทธิ์ในการเรียนภาษาอังกฤษของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลาย กรุงเทพมหานคร" ตัวอย่างประชากรเป็นครูภาษาอังกฤษในระดับมัธยมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 16 คน และนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 64 คน จากโรงเรียนมัธยมศึกษา จำนวน 16 โรงเรียนสังกัดกรมสามัญศึกษา ในกรุงเทพมหานคร เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบสังเกตพฤติกรรมการสอนของครู แบบสังเกตเวลาที่ใช้ในการเรียนของนักเรียนที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น โดยผู้วิจัยทำการสังเกตการเรียนการสอนในห้องเรียนละ 4 ครั้ง แล้ววัดผลสัมฤทธิ์ในการเรียนภาษาอังกฤษของนักเรียน ผลการวิจัยพบว่า

1. พฤติกรรมการสอนของครูโดยเฉลี่ยไม่ได้สอนตามแนวการสอนเพื่อการสื่อสาร ส่วนนักเรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับสูง โดยเฉลี่ยใช้เวลาในการเรียนเกือบเท่าเวลาเต็มของแต่ละคาบเรียน และนักเรียนที่มีความสามารถในระดับต่ำใช้เวลาในการเรียนมากกว่าครึ่งหนึ่งของเวลาเต็มของแต่ละคาบเรียน
2. พฤติกรรมการสอนของครูและเวลาที่ใช้ในการเรียนของนักเรียนมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ในการเรียนภาษาอังกฤษของนักเรียนที่มีความสามารถทั้งระดับสูงและต่ำ
3. เวลาที่ใช้ในการเรียนเป็นตัวแปรเดียวที่สามารถทำนายผลสัมฤทธิ์ในการเรียนภาษาอังกฤษของนักเรียนทั้งที่มีความสามารถระดับสูงและต่ำได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

วรรณี ไชยวิภานนท์ (2533 : 85-87) ทำการวิจัยเรื่อง "การ

สังเกตพฤติกรรมการเรียนการสอนเพื่อการสื่อสารในห้องเรียนภาษาอังกฤษ โรงเรียนมัธยมศึกษาส่วนกลาง" ตัวอย่างประชากรเป็นครูและนักเรียนในโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา ในกรุงเทพมหานคร จำนวน 8 ห้องเรียน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบสังเกตพฤติกรรมการ

เรียนการสอนเพื่อการสื่อสารในห้องเรียนจำนวน 2 ชุด คือ ชุดที่ 1 ใช้บันทึกสภาพห้องเรียน และการเรียนการสอนที่เกิดขึ้นในห้องเรียน และชุดที่ 2 ใช้วิเคราะห์ลักษณะของการสื่อสารทาง วาจาที่เกิดขึ้นในระหว่างการทำกิจกรรมในห้องเรียน โดยผู้วิจัยได้ดัดแปลงมาจากแบบสังเกต การสอนภาษาเพื่อการสื่อสาร (The Communicative Orientation of Language Teaching - COLT) ของ พี แอลเลน และคณะ (P. Allen et al. 1985) ผลการวิจัย สรุปได้ว่า พฤติกรรมการเรียนการสอนในห้องเรียนภาษาอังกฤษยังเน้นรูปแบบและไวยากรณ์ทาง ภาษา แต่มีแนวโน้มว่าจะสามารถจัดการเรียนการสอนเพื่อการสื่อสารได้ ถ้าครูมีความเข้าใจใน แนวการสอนภาษาเพื่อการสื่อสารมากขึ้น ดังจะเห็นได้จากการที่ครูพยายามลดบทบาทของตนเองลง และเปิดโอกาสให้นักเรียนมีปฏิสัมพันธ์ทางวามากขึ้น

ปวีตรา จันทรกลิ่น (2534 : 82-84) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "การศึกษาพฤติกรรมการเรียนการสอนภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย ใน โรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดใหญ่พิเศษ เขตการศึกษา 3" ตัวอย่างประชากรคือ ครูและนักเรียน ในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษหลัก 5 (อ 513) จำนวนครู 31 คน และจำนวนนักเรียน 1,272 คน จากโรงเรียนจำนวน 14 โรงเรียน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ เครื่องมือที่ผู้วิจัยดัดแปลงมาจาก แบบสังเกตพฤติกรรมการเรียนการสอนภาษาเพื่อการสื่อสาร (The Communication Orientation of Language Teaching - COLT) ผลการวิจัยพบว่า

1. พฤติกรรมการเรียนการสอนภาษาอังกฤษส่วนใหญ่เป็นแบบ ครูเป็นศูนย์กลาง เน้นที่รูปแบบของภาษา ครูเป็นผู้กำหนดหัวเรื่อง และยึดสื่อเป็นหลักในการเรียน การสอน ครูและนักเรียนใช้ภาษาอังกฤษในห้องเรียน แต่นักเรียนเป็นฝ่ายพูดน้อยที่สุด

2. ครูในแผนการเรียนวิทยาศาสตร์-คณิตศาสตร์ ขอข้อมูลที่ต้องการทราบคำตอบจริงมาก ส่วนครูในแผนการเรียนอังกฤษ-คณิตศาสตร์ ขอข้อมูลที่ไม่ต้องการ ทราบคำตอบจริงมาก นักเรียนในแผนการเรียนวิทยาศาสตร์-คณิตศาสตร์ ใช้ทักษะการฟัง-เขียน น้อยกว่านักเรียนในแผนการเรียนภาษาอังกฤษ-คณิตศาสตร์

3. พฤติกรรมการสอนของครูและพฤติกรรมการเรียนของ นักเรียน พบว่า มีความสัมพันธ์กันทางบวกในด้านการให้ข้อมูล และมีความสัมพันธ์ทางลบในด้าน ปฏิกริยาต่อคำพูด

สมพิศ ป. สัตยารักษ์ (2534 : 359-362) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "ความสัมพันธ์ระหว่างตัวบ่อนภาษาและปฏิสัมพันธ์ในห้องเรียนกับผลสัมฤทธิ์ในการเรียนภาษาอังกฤษของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ระดับอุดมศึกษา ในกรุงเทพมหานคร : การวิเคราะห์หุ้พระดับ"

ตัวอย่างประชากรเป็นอาจารย์ซึ่งสอนในระดับอุดมศึกษา ในกรุงเทพมหานคร จำนวน 21 คน และนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ซึ่งเรียนกับอาจารย์ดังกล่าวจำนวน 252 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยมี 2 ประเภท คือ ประเภทแรกเป็นแบบสังเกต ซึ่งมี 3 ฉบับด้วยกัน คือ ฉบับแรก เป็นแบบสังเกตตัวบ่อนภาษาของอาจารย์ ซึ่งผู้วิจัยได้ดัดแปลงมาจากแนวคิดของ เอ็ม คานาล และ เอ็มสเวน (M. Canale and M. Swain 1981) ไมเคิล เอช ลอง (Michael H. Long 1983) สตีเฟน ดี คราเชน (Stephen D. Krashen 1985) และ อาร์ เอลลิส (R. Ellis 1986) สำหรับฉบับที่สองนั้นเป็นแบบสังเกตปฏิสัมพันธ์ของอาจารย์ ส่วนฉบับที่สามเป็นแบบสังเกตปฏิสัมพันธ์ของนักศึกษา ซึ่งทั้งฉบับที่สองและฉบับที่สามผู้วิจัยได้ดัดแปลงมาจากแนวคิดของ เนด แพลนเดอร์ส (Ned Flanders 1970) อี อาร์ แฮทช์ (E. R. Hatch 1975) เจ ซินแคลร์ และ เอ็ม คูลฮาร์ด (J. Sinclair and M. Coulthard 1975) ไมเคิล เอช ลอง (Michael H. Long 1983) ดิก ออลไรท์ (Dick Allwright 1984) ชุย บิก-เมย์ (Tsui Bik-May 1985) และอาร์ เอลลิส (R. Ellis 1986) และเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประเภทที่ 2 คือแบบทดสอบผลสัมฤทธิ์ในการเรียนภาษาอังกฤษ ซึ่งผู้วิจัยสร้างขึ้นเอง ผลการวิจัยพบว่า ตัวบ่อนภาษาทางไวยากรณ์ การปฏิบัติข้อผิดพลาดของนักศึกษา และปฏิสัมพันธ์ของนักศึกษามีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ในการเรียนภาษาอังกฤษ และเมื่อจำแนกตัวบ่อนภาษาและปฏิสัมพันธ์ของอาจารย์ออกเป็นพฤติกรรมย่อย พบว่า ตัวแปรที่มีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ในการเรียนภาษาอังกฤษ ได้แก่ ตัวบ่อนโครงสร้าง Present Simple Tense ตัวบ่อนโครงสร้าง Present Perfect Tense ตัวบ่อนโครงสร้าง Yes/No Questions ตัวบ่อนสถานการณ์การใช้ภาษา ตัวบ่อนการถ่ายโอนข้อความ การให้ตัวแบบภาษา การประเมินคำตอบ การให้การเสริมแรง การตรวจสอบเพื่อยืนยัน การแก้ไขข้อผิดพลาดให้นักศึกษา และการชี้แนะให้นักศึกษาแก้ไขข้อผิดพลาดด้วยตนเอง

จากการศึกษางานวิจัยในประเทศเกี่ยวกับพฤติกรรมการเรียนการสอนภาษาอังกฤษโดยทั่วไป อาจสรุปได้ว่าพฤติกรรมการสอนของครูภาษาอังกฤษส่วนใหญ่ยังไม่เป็นพฤติกรรมการสอนตามแนวการสอนภาษาเพื่อการสื่อสารเท่าใดนัก จะเห็นได้จากการที่ครูผู้สอนยังคงเน้นการสอนรูปแบบและโครงสร้างไวยากรณ์ภาษา และใช้เวลาส่วนใหญ่ในการอธิบายและแปล



## 2. งานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับปฏิสัมพันธ์ทางวาจาในการเรียนรู้ภาษาอังกฤษของครูกับนักเรียน

สุภาพร พรพิบูลย์ (2520 : 52-55) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "กริยาร่วมทางวาจาระหว่างนักศึกษาฝึกสอนระดับประกาศนียบัตรวิชาการศึกษาชั้นสูง กับนักเรียนในการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ" ตัวอย่างประชากรเป็นนักศึกษาฝึกสอนจำนวน 50 คน และนักเรียนที่ได้รับการสอนโดยนักศึกษาฝึกสอนดังกล่าวจำนวน 50 ห้องเรียน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบวิเคราะห์หับปฏิสัมพันธ์ทางวาจาที่ดัดแปลงมาจากแบบวิเคราะห์หับปฏิสัมพันธ์ทางวาจาของฟแลนเดอร์ส (Flanders' Interaction Analysis Categories) ผลการวิจัยสรุปว่า นักศึกษาฝึกสอนใช้เวลาในการพูดมากกว่านักเรียน โดยใช้ภาษาอังกฤษมากกว่าภาษาไทยในการให้แนวทาง หรือออกคำสั่งมากที่สุด ส่วนนักเรียนนั้น จะพูดโดยใช้ภาษาอังกฤษมากกว่าภาษาไทยเช่นเดียวกันในการพูดตามครูและตอบคำถามของครู นอกจากนี้ งานวิจัยยังได้ค้นพบอีกว่า ระดับชั้นเรียนทำให้อัตราส่วนระหว่างการใช้เวลาพูดภาษาไทยและการใช้เวลาพูดภาษาอังกฤษของนักศึกษาฝึกสอนแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ 0.05 กล่าวคือในระดับชั้นสูงขึ้นไป นักศึกษาฝึกสอนจะยิ่งใช้ภาษาอังกฤษมากขึ้น

ทองปอน ชินวงศ์ (2530 : 63-66) ทำการวิจัยเรื่อง "ปฏิสัมพันธ์ทางวาจาระหว่างครูกับนักเรียนในการเรียนการสอนภาษาอังกฤษชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4" ตัวอย่างประชากรเป็นครูสอนภาษาอังกฤษชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 16 คน และนักเรียน 16 ห้องเรียนจากโรงเรียนมัธยมศึกษา ในสังกัดกรมสามัญศึกษา เขตกรุงเทพมหานคร ผู้วิจัยทำการสังเกตการเรียนการสอนในชั้นเรียนชั้นเรียนละ 2 ครั้ง โดยการใช้แบบวิเคราะห์หับปฏิสัมพันธ์ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเอง โดยดัดแปลงมาจากเครื่องมือสังเกตพฤติกรรมสำหรับกิจกรรมการเรียนรู้ทักษะทางภาษาในชั้นเรียนภาษาต่างประเทศ (A Behavior Observation System for Classroom Foreign Language Skill Acquisition Activities) ของ กิลเบิร์ต เอ จาร์วิส (Guilbert A. Jarvis) เครื่องมือการสังเกตปฏิสัมพันธ์ทางภาษาต่างประเทศของเจอร์ทรูด มอสโกวิทซ์ (Gertrude Moskowitz) และเครื่องมือการสังเกตปฏิสัมพันธ์ 17 ประเภท ของ เอมี ซูย บิค-เมย์ (Amy Tsui Bik-May) ผู้วิจัยได้บันทึกเสียงการเรียนการสอนชั้นเรียนที่ทำการสังเกตด้วย ผลการวิจัยพบว่า ครูใช้เวลาพูดมากกว่านักเรียน โดยใช้ภาษาไทยมากกว่าภาษาอังกฤษ พฤติกรรมที่เกิดขึ้นมากที่สุด คือ ครูบรรยาย พฤติกรรมที่เกิดขึ้น

น้อยที่สุดคือ นักเรียนตอบคำถามที่ต้องแสดงความคิดเห็น และพฤติกรรมที่ไม่เกิดขึ้นเลยคือ คุรุยอมรับความรู้สึกรักของนักเรียน

วิไลพร ชนสุวรรณ (2533 : 69-72) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "การเปรียบเทียบพฤติกรรมการตั้งคำถามทางวาจาของนักศึกษาฝึกสอน คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ โปรแกรมหลักสูตรสองปีครึ่ง กับหลักสูตรสี่ปีในการสอนวิชาภาษาอังกฤษชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3" ตัวอย่างประชากรคือนักศึกษาฝึกสอนชั้นปีที่ 4 โปรแกรมหลักสูตรสองปีครึ่งกับหลักสูตรสี่ปี วิชาเอกภาษาอังกฤษ ที่ทำการสอนในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 จำนวนกลุ่มละ 8 คน รวม 16 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบสังเกตพฤติกรรมการตั้งคำถามทางวาจาที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น การเก็บรวบรวมข้อมูลใช้การสังเกตพฤติกรรมการตั้งคำถามทางวาจา และบันทึกเสียงในการเรียนการสอนคนละ 6 ครั้ง ๆ ละ 50 นาที รวม 96 ครั้ง ผลการวิจัยพบว่า

1. ในด้านลักษณะคำถามใน 1 คาบ เฉลี่ยนักศึกษาฝึกสอนโปรแกรมหลักสูตรสองปีครึ่งกับหลักสูตรสี่ปี ถามคำถามประเภทความจำมากที่สุด รองลงมาคือคำถามประเภทความเข้าใจ คำถามที่นักศึกษาฝึกสอนโปรแกรมหลักสูตรสองปีครึ่งใช้น้อยที่สุด คือคำถามประเภทการประเมินค่า สำหรับนักศึกษาฝึกสอนโปรแกรมหลักสูตรสี่ปี ใช้น้อยที่สุด

2. ในด้านทักษะการใช้คำถาม ใน 1 คาบเฉลี่ย พบว่า ทักษะการใช้คำถามที่นักศึกษาฝึกสอนโปรแกรมหลักสูตรสองปีครึ่งและหลักสูตรสี่ปีใช้มากที่สุดคือ การถามคำถามให้นักเรียนตอบพร้อมกันทั้งชั้น รองลงมาคือ การทวนคำตอบของนักเรียน ทักษะการใช้คำถามที่นักศึกษาฝึกสอนทั้งสองกลุ่มใช้น้อยที่สุดคือ การเปิดโอกาสให้นักเรียนตอบคำถามใหม่

วราพรชัย เจริญจิต (2533 : ฆ - ง) ได้ทำการวิจัยเรื่อง "การศึกษาลักษณะปฏิสัมพันธ์ทางวาจาระหว่างครูและนักเรียนในการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในแผนการเรียนต่าง ๆ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จังหวัดนครปฐม" ตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 แผนการเรียนวิทยาศาสตร์-คณิตศาสตร์ แผนการเรียนภาษาอังกฤษ-คณิตศาสตร์ และแผนการเรียนภาษาอังกฤษ-ภาษาฝรั่งเศส ในโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา จังหวัดนครปฐม จำนวน 22 ห้องเรียน จากโรงเรียน 8 โรงเรียน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้คือ แบบวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ทางวาจาของ เอมี ซูบ บิค-เมย์

(Amy Tsui Bik-May) ซึ่งได้พัฒนามาจากแบบวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ทางวาจาของ แพลนเตอร์ส บาร์นส์ ซินแคลร์ และ คูลธาร์ด (Flanders, Barns, Sinclair and Coulthard) ผู้วิจัยทำการเก็บรวบรวมข้อมูลโดยการใช้เทปบันทึกเสียง และบันทึกปฏิสัมพันธ์ทางวาจาเป็นจำนวน พฤติกรรมและจำนวนเวลาลงในแบบวิเคราะห์ ผลการวิจัยพบว่า

1. ปฏิสัมพันธ์ทางวาจาของครูที่สอนในแผนการเรียนที่ต่างกัน มีลักษณะและรูปแบบที่คล้ายคลึงกัน
2. ปฏิสัมพันธ์ทางวาจาของนักเรียนที่เรียนในแผนการเรียนที่ต่างกัน มีลักษณะและรูปแบบที่คล้ายคลึงกัน
3. ครูที่สอนในแผนการเรียนที่ต่างกัน มีระดับของปฏิสัมพันธ์ทางวาจาไม่แตกต่างกัน
4. นักเรียนที่เรียนในแผนการเรียนที่ต่างกัน มีระดับของปฏิสัมพันธ์ทางวาจาไม่แตกต่างกัน
5. ปฏิสัมพันธ์ทางวาจาในการเรียนการสอนของครูและนักเรียน มีความสัมพันธ์ทางบวก ในส่วนที่เป็นจำนวนพฤติกรรมของการริเริ่มของครู กับการตอบสนองของนักเรียน และพฤติกรรมการตอบสนองของครู กับการริเริ่มของนักเรียน ส่วนจำนวนเวลาของพฤติกรรมการริเริ่มของครูกับการริเริ่มของนักเรียนมีความสัมพันธ์กันทางลบ

ผู้วิจัยยังพบอีกว่า ในการเรียนการสอนนั้น พฤติกรรมปฏิสัมพันธ์ทางวาจาของครูจะมีมากกว่าผู้เรียนในทุกแผนการเรียน

จากการศึกษางานวิจัยในประเทศที่เกี่ยวกับปฏิสัมพันธ์ทางวาจาในการเรียนรู้ภาษาอังกฤษของครูกับนักเรียน อาจสรุปได้ว่า การสื่อสารในชั้นเรียนนั้น ครูเป็นผู้ที่ใช้ภาษาในชั้นเรียน หรือพูดในชั้นเรียนมากกว่านักเรียน และพฤติกรรมที่เกิดขึ้นส่วนใหญ่เป็นการบรรยาย หรืออธิบาย และการออกคำสั่ง

### 3. งานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับการแก้ไขข้อผิดพลาดของนักเรียน

อนิรุช ชุมสวัสดิ์ (2535 : บทคัดย่อ) ทำวิจัยเรื่อง "การศึกษากิจกรรมการแก้ไขข้อผิดพลาดของนิสิตฝึกสอน ในการสอนวิชาภาษาอังกฤษ ระดับมัธยมศึกษาตอนต้น" โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาพฤติกรรมการแก้ไขข้อผิดพลาดของนิสิตฝึกสอน ในการสอนวิชาภาษาอังกฤษ ในด้านประเภทของข้อผิดพลาด และวิธีการแก้ไขข้อผิดพลาดของนิสิตฝึกสอน

ตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัย เป็นนิสิตฝึกสอน วิชาเอกภาษาอังกฤษ คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย จำนวน 35 คน เครื่องมือที่ใช้เป็นแบบสังเกตพฤติกรรมการแก้ไข ข้อผิดพลาดที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเองและเก็บรวบรวมข้อมูล โดยการสังเกต และบันทึกเสียงพฤติกรรม การแก้ไขข้อผิดพลาด จำนวน 105 ครั้ง หลังจากนั้นนำข้อมูลมาวิเคราะห์หาค่าร้อยละ ผลการ วิจัยพบว่า

1. ในด้านประเภทของข้อผิดพลาด พบว่า นิสิตฝึกสอนแก้ไข ข้อผิดพลาดประเภทการนำภาษาไปใช้ให้เหมาะสมมากที่สุด รองลงมา ได้แก่ ประเภทคำศัพท์และ ประเภทของข้อผิดพลาดที่นิสิตฝึกสอนแก้ไขน้อยที่สุด ได้แก่ การออกเสียง
2. ในด้านวิธีการแก้ไขข้อผิดพลาดในแต่ละประเภทพบว่า
  - 2.1 ประเภทการออกเสียง วิธีการแก้ไขข้อผิดพลาดที่ นิสิตฝึกสอนใช้แก้ไขข้อผิดพลาดมากที่สุด ได้แก่ การเพิกเฉยต่อข้อผิดพลาด
  - 2.2 ประเภทคำศัพท์ วิธีการแก้ไขข้อผิดพลาดที่ นิสิตฝึกสอนใช้แก้ไขข้อผิดพลาดมากที่สุด ได้แก่ การชี้แนะให้ผู้เรียนแก้ไขข้อผิดพลาด
  - 2.3 ประเภทไวยากรณ์ วิธีการแก้ไขข้อผิดพลาดที่ นิสิตฝึกสอนใช้แก้ไขข้อผิดพลาดมากที่สุด ได้แก่ การให้คำตอบที่ถูกต้องทันที
  - 2.4 ประเภทเนื้อหา วิธีการแก้ไขข้อผิดพลาดที่ นิสิตฝึกสอนใช้แก้ไขข้อผิดพลาดมากที่สุด ได้แก่ การชี้แนะให้ผู้เรียนแก้ไขข้อผิดพลาด
  - 2.5 ประเภทการนำภาษาไปใช้ให้เหมาะสม วิธีการแก้ไข ข้อผิดพลาดที่นิสิตฝึกสอนใช้แก้ไขข้อผิดพลาดมากที่สุด ได้แก่ การพูดซ้ำข้อผิดพลาด

อาจสรุปได้ว่า วิธีการแก้ไขข้อผิดพลาดประเภทต่าง ๆ ที่ครูใช้มากที่สุดคือ การชี้แนะให้ผู้เรียนแก้ไขข้อผิดพลาดด้วยตนเอง และสำหรับในด้านประ เภทของข้อผิดพลาดนั้น นิสิตฝึกสอนแก้ไขข้อผิดพลาดประ เภทการนำภาษาไปใช้ให้ เหมาะสมมากที่สุด

#### งานวิจัยในต่างประเทศที่เกี่ยวข้อง

ในการศึกษาค้นคว้างานวิจัยในต่างประเทศที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยแบ่งหัวข้อการค้นคว้า ออกเป็น 3 หัวข้อคือ งานวิจัยที่เกี่ยวกับพฤติกรรม การเรียนการสอนภาษาต่างประเทศโดยทั่วไป

งานวิจัยเกี่ยวกับปฏิสัมพันธ์ทางวาจาในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศของครูกับนักเรียน และงานวิจัยเกี่ยวกับการแก้ไขข้อผิดพลาดของนักเรียน

### 1. งานวิจัยที่เกี่ยวกับพฤติกรรมการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศโดยทั่วไป

อานัลโฟ รามิเรซ และ เนลลี สตรอมควิสท์ (Arnulfo Ramires and Nelly Stromquist 1979 : 145-148) ทำการวิจัยเกี่ยวกับผลของพฤติกรรมการสอนของครูที่มีต่อการเรียนรู้ของนักเรียนในวิชาภาษาอังกฤษ ตัวอย่างประชากรเป็นครูภาษาอังกฤษจำนวน 18 คน และนักเรียนจำนวน 18 ชั้นเรียน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบสังเกตพฤติกรรมการสอนของครู ซึ่งผู้วิจัยสร้างขึ้นเอง โดยมีรายการสังเกตจำนวน 19 รายการ เช่น การเป็นต้นแบบทางภาษา การถามคำถาม การอธิบายความถูกต้องในการใช้ภาษาของครู การแก้ไขข้อผิดพลาดของนักเรียน นอกจากนี้ยังมีแบบสังเกตพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนด้วย ผู้วิจัยได้ทำการทดสอบความรู้ด้านภาษาของครูก่อน และสังเกตการเรียนการสอนทั้ง 18 ห้องเรียน ห้องเรียนละ 4 ครั้ง และทดสอบผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน ทั้งในด้านทักษะการรับ-ส่งสาร ผลการวิจัยพบว่า

1. พฤติกรรมการสอนที่มีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคือ
  - 1.1 การแก้ไขที่ผิดของนักเรียนทางด้านไวยากรณ์ โดยวิธีการแก้ไขโดยตรง
  - 1.2 การเสนอบทเรียนที่หลากหลายสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน โดยเฉพาะในด้านไวยากรณ์
  - 1.3 ความรู้ด้านภาษาของครูสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน โดยเฉพาะในด้านไวยากรณ์
2. พฤติกรรมการสอนที่มีความสัมพันธ์ทางลบกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคือ
  - 2.1 การให้นักเรียนได้ฝึกซ้ำ ๆ โดยครูเป็นต้นแบบ
  - 2.2 การแก้ไขที่ผิดของนักเรียนในด้านการออกเสียง แม้ว่านักเรียนจะสามารถสื่อสารให้เข้าใจกันได้
  - 2.3 การใช้สื่อหรือการให้ตัวอย่างรูปแบบภาษาที่ไม่ถูกต้องหรือไม่เหมาะสมกับสิ่งที่ครูสอน ซึ่งทำให้นักเรียนเกิดความสับสน

เอลซ์ ฮามายัน และ ริชาร์ด จี ทักเกอร์ (Else Hamayan and Richard G. Tucker 1980 : 453-468) ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างลักษณะการใช้ภาษาและพฤติกรรมของครูกับผลสัมฤทธิ์ในการเรียนภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาที่สอง ลักษณะการใช้ภาษาที่ศึกษาคือ โครงสร้างภาษาฝรั่งเศส 9 แบบ ซึ่งครูใช้ในการเรียนการสอน และกลวิธีการสอนของครู ตัวอย่างประชากรครูที่ศึกษาแบ่งออกเป็น 2 กลุ่มคือ กลุ่มแรกเป็นครู 3 คน จากโรงเรียน 2 แห่ง ที่ผู้เรียนใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่และเรียนภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาที่สอง และในการเรียนการสอนครูใช้ทั้งภาษาอังกฤษและภาษาฝรั่งเศสเป็นสื่อในการเรียนการสอน เนื้อหาวิชา กลุ่มที่สองเป็นครู 3 คน จากโรงเรียน 2 แห่ง ที่ผู้เรียนใช้ภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาแม่ และในการเรียนการสอนครูใช้ภาษาฝรั่งเศสเป็นสื่อในการเรียนการสอน ตัวอย่างประชากรผู้เรียนคือ ผู้เรียนเกรด 3 และเกรด 5 ผู้วิจัยรวบรวมข้อมูลโดยการบันทึกเสียงการเรียนการสอนในห้องเรียน และถอดเทปเป็นข้อความ ผลการวิจัยพบว่า

1. ลำดับความถี่ของการใช้โครงสร้างภาษา 9 แบบของครู มีความสัมพันธ์อย่างถูกต้องกับลำดับความถี่ของการใช้โครงสร้างภาษา 9 แบบดังกล่าว ของผู้เรียน
2. กลวิธีการสอนที่ครูใช้มากที่สุดคือ การถามคำถามแบบเปิด และกลวิธีที่ใช้น้อยที่สุดคือ การเสริมแรงและการให้ตัวแบบ
3. การแก้ไขข้อผิดพลาดของผู้เรียน พบว่า การให้คำตอบที่ถูกต้องให้ผู้เรียนรู้ และการเพิกเฉยของครูต่อข้อผิดพลาด เป็นวิธีการแก้ไขข้อผิดพลาดที่ครูปฏิบัติมากที่สุดในห้องเรียน

อาลี ยะห์ยา อาริชิ (Ali Yahya Arishi 1984 : 90-A) การศึกษาพฤติกรรมการสอนของครูภาษาอังกฤษในประเทศซาอุดีอาระเบีย ตัวอย่างประชากรเป็นครูภาษาอังกฤษ จำนวน 10 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบสังเกตและวิเคราะห์พฤติกรรม การสอนของครูภาษาอังกฤษ ซึ่งผู้วิจัยสร้างขึ้นโดยดัดแปลงจากแบบสังเกตและวิเคราะห์การเรียนการสอนภาษาต่างประเทศของ เจอร์ทรูด มอสโกวิทซ์ ผู้วิจัยสังเกตการสอนของครูทั้ง 10 คน ๗ ละ 2 ครั้ง ๆ ละ 20 นาที โดยบันทึกเสียงการสอนด้วย ผลการศึกษาสรุปได้ดังนี้

1. ครูพูดมากกว่านักเรียน คือ ครูพูด ร้อยละ 64.94 ส่วนนักเรียนพูด ร้อยละ 24.05
2. กิจกรรมที่ไม่มีปฏิสัมพันธ์มีมากถึงร้อยละ 11.05

3. ครูออกคำสั่ง หรือให้แนวทางในการปฏิบัติเสมอไม่ว่าจะเป็น  
ภาษาแม่ หรือภาษาอังกฤษ
4. ครูไม่พยายามเชื่อมเนื้อหาเข้ากับชีวิตและประสบการณ์ของ  
นักเรียน
5. ครูแก้ไขและวิจารณ์การตอบสนองของนักเรียนอย่างสม่ำเสมอ
6. ครูไม่ยอมรับความคิดเห็นของนักเรียนมากนัก
7. ครูละเลยการพัฒนาเด็กเรียนในด้านจิตพิสัยและละเลย  
วัฒนธรรมของภาษาเป้าหมาย
8. นักเรียนมีส่วนร่วมค่อนข้างจำกัดและมีโอกาสน้อยที่จะได้มี  
ส่วนร่วมอย่างจริงจัง
9. การใช้ภาษาต่างประเทศในการเรียนการสอนมีลักษณะเป็น  
แบบกลไก
10. นักเรียนใช้ภาษาแม่ทุกครั้งที่ถาม หรือริเริ่มพูด
11. ครูใช้วิธีสอนแบบเดิม คือ วิธีสอนแบบไวยากรณ์และแปล  
และวิธีสอนแบบฟัง-พูด

แมนมาศ ลีสัตยกุล (Mantmart Leesatayakun 1988 : 449-450-A) ทำการวิจัยเกี่ยวกับการใช้แนวการสอนภาษาเพื่อการสื่อสารในการสอนภาษาอังกฤษในประเทศไทย โดยศึกษาว่า ครูมีพฤติกรรมการใช้แนวการสอนดังกล่าวมากน้อยเพียงใด ตัวอย่างประชากรเป็นครู 3 คน และผู้เรียนระดับมัธยมศึกษาจำนวน 3 ห้องเรียน ซึ่งหน่วยศึกษานิเทศก์ กรมสามัญศึกษา พิจารณาเห็นว่า เป็นชั้นเรียนที่ใช้แนวการสอนแบบนี้อยู่ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบสังเกตการเรียนการสอนที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเอง ซึ่งประกอบไปด้วยหัวข้อเรื่อง ประเภทของกิจกรรม การจัดกลุ่มผู้เรียน ทักษะทางภาษา เนื้อหาทางภาษา สื่อการเรียนการสอน นอกจากนี้ ผู้วิจัยทำการบันทึกเสียงการสอนด้วยเพื่อนำมาวิเคราะห์เกี่ยวกับการใช้ภาษาเป้าหมาย การถามตอบเพื่อหาข้อมูล การพูดอย่างต่อเนื่อง และการพูดโต้ตอบของอีกฝ่ายหนึ่ง ผู้วิจัยสังเกตการเรียนการสอนทั้ง 3 ห้องเรียน ๆ ละ 16 คาบ ผลการวิจัยทั้ง 3 ห้องเรียนที่ทำการสังเกตมีความแตกต่างกันในด้านประเภทของกิจกรรม การจัดกลุ่มผู้เรียน ทักษะทางภาษาที่ฝึก และเนื้อหาของภาษาที่ครูเน้นแต่ไม่มีความแตกต่างในเรื่องสื่อการสอน ด้านปฏิสัมพันธ์

ทางวาจาระหว่างครูกับผู้เรียนพบว่า ทั้ง 3 ห้องเรียน มีความแตกต่างกันในด้านการใช้ภาษา เป้าหมาย การถามตอบเนื้อหาข้อมูล และการพูดโต้ตอบของอีกฝ่ายหนึ่ง แต่ไม่มีความแตกต่างกัน ในด้านการพูดอย่างต่อเนื่อง จากผลการวิจัยนี้สรุปได้ว่า การใช้แนวการสอนภาษาเพื่อการสื่อสาร ในประเทศไทย ครูมีพฤติกรรมในด้านการสอนที่แตกต่างกันไปบ้าง แม้ว่าจะใช้แนวการสอนเดียวกัน ก็ตาม

เทเรซา พิกา และ ไมเคิล ลอง (Teresa Pica and Michael Long 1986 อ้างถึงใน David Nunan 1989 : 25-26) ได้ศึกษาเกี่ยวกับพฤติกรรมการใช้ภาษาของครูผู้สอนที่มีประสบการณ์ และไม่มีประสบการณ์ โดยมีจุดประสงค์เพื่อวิเคราะห์ความแตกต่างในด้านลักษณะของภาษาที่ครูทั้ง 2 กลุ่ม ใช้ในการมีปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียนว่าแตกต่างกันหรือไม่ ซึ่งผู้วิจัยได้ยึดแนวคิดที่ว่าพัฒนาการการเรียนรู้ภาษาที่สองของผู้เรียนจะเกิดขึ้นได้ก็ต่อเมื่อผู้เรียนได้พบกับภาษาที่สามารถเป็นที่เข้าใจได้ และได้นำแนวคิดนั้นมาตั้งสมมติฐานว่า การรับลักษณะภาษาที่ผู้พูดเจ้าของภาษาพูดกับผู้เรียนรู้ภาษาที่สองนั้น สามารถจะทำให้เป็นภาษาที่เข้าใจได้มากขึ้น เป็นสิ่งที่เอื้อต่อกระบวนการเรียนรู้ของนักเรียน ในการวิจัยนี้ผู้วิจัยได้เก็บรวบรวมข้อมูล โดยใช้วิธีการบันทึกเทปเสียงของกลุ่มตัวอย่างทั้งสองกลุ่ม ซึ่งเป็นครูผู้สอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง จำนวน 10 คน แล้วได้นำข้อมูลที่ได้อามาเปรียบเทียบกับการบันทึกเทปเสียงการสนทนาอย่างไม่เป็นทางการ ระหว่างผู้พูดที่เป็นเจ้าของภาษากับผู้พูดที่ไม่ได้เป็นเจ้าของภาษานอกชั้นเรียน ผลการวิจัยพบว่า การสนทนาในชั้นเรียนภาษาที่สองแตกต่างจากการสนทนาออกชั้นเรียน กล่าวคือในการสนทนาในชั้นเรียน มีการเจรจาสื่อสารความหมายน้อยกว่าการเจรจาสื่อสารความหมายนอกชั้นเรียน ซึ่งวัดได้จากจำนวนครั้งที่ครูผู้สอนตรวจสอบว่า นักเรียนเข้าใจสิ่งที่ตนพูดไปแล้วหรือไม่ และตนเข้าใจผู้เรียนได้ถูกต้องหรือไม่ ซึ่ง เทเรซา พิกา และ แคทเธอริน ดอพตี (Teresa Pica and Catherine Doughty) ได้เสนอแนะว่าการที่มีการเจรจาสื่อสารความหมายน้อยนั้น อาจเนื่องมาจากครูผู้สอนถามคำถามที่ครูรู้คำตอบแล้ว (Display Questions) มากเกินไป ดังนั้น ความจำเป็นในการเจรจาสื่อสารความหมายจึงลดน้อยลงมาก ซึ่งจะเห็นได้จากคำถามที่ครูถามในชั้นเรียน ปรากฏว่า ร้อยละ 91 เป็นคำถามประเภทที่ครูทราบคำตอบแล้ว หรือเป็นคำถามเกี่ยวกับเนื้อหาบทเรียนนั่นเอง



สุพัชรี เอกสิงห์ (Suphatcharee Ekasingh 1991 : 38-45) ได้ทำวิจัยเรื่อง การพูดของครู : ภาษาของครูที่ไม่ได้เป็นเจ้าของภาษาในชั้นเรียนภาษาอังกฤษ เป็นภาษาต่างประเทศในประเทศไทย การวิจัยครั้งนี้เป็นการศึกษาและบรรยายพฤติกรรมการใช้ภาษา หรือการพูดของครูในชั้นเรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ เป้าหมายหลักของการวิจัยคือ เพื่อที่จะกำหนดรูปแบบของการใช้คำถามของครูในชั้นเรียนภาษาอังกฤษ โดยศึกษาว่า รูปแบบ และหน้าที่ของคำถามใดบ้างที่เกิดขึ้นมากที่สุด และเพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างข้อความที่ใช้ในบทเรียนและประเภทของคำถามที่ใช้ นอกจากนี้ผู้วิจัยยังต้องการศึกษาเกี่ยวกับวิธีการปฏิบัติสัมพันธ์ที่ครูใช้กับนักเรียนในชั้นเรียนด้วย

ผู้วิจัยได้เก็บรวบรวมข้อมูลในชั้นเรียนภาษาอังกฤษชั้นปีที่ 1 ของชั้นเรียนในมหาวิทยาลัย แห่งหนึ่งในประเทศไทย โดยในแต่ละห้องเรียนจะใช้เวลาสังเกต 6 ครั้ง ในช่วงที่มีคาบการเรียนการสอนตามปกติ ซึ่งผู้วิจัยได้เก็บข้อมูลโดยหาความถี่ และคำร้อยละของประเภทของคำถาม สำหรับการวิเคราะห์หน้าที่ของคำถาม และวิธีการที่ใช้ในการปฏิบัติสัมพันธ์นั้น ผู้วิจัยใช้การวิเคราะห์ข้อความต่อเนื่องในการสนทนาเป็นเกณฑ์

ผลการวิจัยพบว่ามีคำถามเกิดขึ้น 4 ประเภท คือ คำถามที่ต้องการให้ตอบว่าใช่/ไม่ใช่ คำถามประเภทที่ต้องการทราบข้อมูลรายละเอียด คำถามประเภทใช้เสียงสูงต่ำยประโยค โดยไม่เปลี่ยนรูปเป็นประโยคคำถาม และคำถามประเภท Tag questions ส่วนหน้าที่ของคำถามนั้นพบว่ามี 8 ประเภทคือ (1) คำถามที่ต้องการให้ผู้เรียนตอบเกี่ยวกับเนื้อหาบทเรียน ซึ่งครูรู้คำตอบแล้ว (2) คำถามที่ครูต้องการให้นักเรียนแสดงความคิดเห็น (3) คำถามที่ถามเพื่อตรวจสอบความเข้าใจของผู้เรียน (4) คำถามที่ถามเพื่อให้ นักเรียนยืนยันว่า ครูได้ยินหรือเข้าใจสิ่งที่นักเรียนพูดได้ถูกต้องแล้ว (5) คำถามที่ต้องการขอความกระจ่างจากผู้เรียน (6) คำถามที่กล่าวขึ้นโดยไม่มีจุดมุ่งหมายให้นักเรียนตอบ (7) คำถามในลักษณะของการสั่งให้ผู้เรียนปฏิบัติตาม (8) คำถามประเภทอื่น ๆ เช่นคำถามเชิงแนะนำ เป็นต้น นอกจากนี้ยังพบว่า การถามคำถามประเภทที่ต้องการทราบข้อมูลนั้นครูผู้สอนใช้มากที่สุด ในการถามคำถามที่ให้ผู้เรียนตอบเกี่ยวกับเนื้อหาบทเรียน และคำถามประเภทที่ต้องการให้ตอบว่าใช่/ไม่ใช่ เป็นคำถามที่ครูใช้มากที่สุดในการถามคำถามเพื่อให้นักเรียนแสดงความคิดเห็น ซึ่งคำถามประเภทที่ให้ผู้เรียนตอบเกี่ยวกับเนื้อหาของบทเรียนนั้น พบว่า เกิดขึ้นน้อยกว่าคำถามที่ให้ผู้เรียนแสดงความคิดเห็น ส่วนบทเรียนในชั้นเรียนแบ่งออกเป็น 3 ด้าน คือ บทเรียนในช่วงเริ่มต้นบทเรียนในช่วงการเรียนการสอน และบทเรียนในช่วงท้าย ซึ่งในช่วงเริ่มต้นและช่วงท้ายของ

บทเรียนนั้น พบว่า ครูใช้คำถามประเภทที่ให้นักเรียนแสดงความคิดเห็นมาก ในขณะที่ในช่วงกลางของการเรียนการสอน ครูจะใช้คำถามเกี่ยวกับเนื้อหาของบทเรียนบ่อยที่สุด

จากการศึกษางานวิจัยในต่างประเทศเกี่ยวกับพฤติกรรมการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศโดยทั่วไป อาจสรุปได้ว่า งานวิจัยส่วนใหญ่ได้ให้ความสำคัญต่อพฤติกรรมการใช้ภาษาในชั้นเรียนของครู เช่น การอธิบาย การถามคำถาม การออกคำสั่ง และการแก้ไขข้อผิดพลาดของผู้เรียน และพบว่า ครูผู้สอนยังคงใช้วิธีการสอนแบบเดิมคือวิธีสอนแบบไวยากรณ์ และแปล และวิธีสอนแบบฟัง-พูด สำหรับคำถามที่ครูใช้ในการถามเกี่ยวกับเนื้อหาบทเรียนมากที่สุด คือ คำถามประเภทที่ต้องการทราบข้อมูล และคำถามที่ครูใช้มากที่สุดในการถามคำถามเพื่อให้นักเรียนแสดงความคิดเห็น คือคำถามประเภทที่ต้องการให้ตอบว่าใช่ หรือไม่ใช่ ส่วนการแก้ไขข้อผิดพลาดที่ครูใช้มากที่สุด คือ การให้คำตอบที่ถูกต้องแก่ผู้เรียน

## 2. งานวิจัยเกี่ยวกับปฏิสัมพันธ์ทางวาจาในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศของครูกับนักเรียน

เจอร์ทรูด มอสโกวิทซ์ (Gertrude Moskowitz 1976 : 135-137) ทำการวิจัยเกี่ยวกับปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียนของครูภาษาต่างประเทศดีเด่น โดยศึกษาและเปรียบเทียบปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียนของครูภาษาต่างประเทศดีเด่น กับครูสอนภาษาต่างประเทศทั่วไป ตัวอย่างประชากรเป็นครูสอนภาษาต่างประเทศดีเด่นจำนวน 11 คน ซึ่งได้มาจากการสอบถามความคิดเห็นของนักเรียนที่เคยเรียนด้วยและครูสอนภาษาต่างประเทศทั่วไปอีก 11 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบสังเกต และแบบวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ในการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ (Foreign Language Interaction - FLINT) ซึ่งดัดแปลงมาจากเครื่องมือสังเกตปฏิสัมพันธ์ในการเรียนการสอนทั่วไปของ ฟแลนเดอร์ส (Flanders' Interaction Analysis Categories) ผู้วิจัยทำการสังเกตการสอนของครูคนละ 4 ครั้ง แล้วนำผลที่ได้จากการสังเกตครูทั้ง 2 กลุ่มมาเปรียบเทียบกัน ผลการวิจัยพบว่า ครูสอนภาษาต่างประเทศดีเด่นมีพฤติกรรมการสอนที่แตกต่างไปจากครูสอนภาษาต่างประเทศทั่วไปคือ

1. ครูที่ดีเด่นและนักเรียนของเขาใช้ภาษาต่างประเทศมากกว่าครูทั่วไป และนักเรียนของเขาเกือบทุกพฤติกรรม

2. ครูที่ดีเด่นมีแนวโน้มที่จะมีพฤติกรรมไม่ใช้วาจามากกว่า

ครูทั่วไป

3. ครูที่ดีเด่นจะใช้พฤติกรรมทางอ้อม เช่น การชมเชย พูดตลก  
ถามคำถามส่วนตัวมากกว่าครูทั่วไปอย่างมีนัยสำคัญ

ไมเคิล ลอง (Michael Long 1980 อ้างถึงใน Michael Long 1983 : 126-139) ได้ศึกษาเกี่ยวกับการสนทนาระหว่างผู้พูดที่เป็นเจ้าของภาษากับผู้พูดที่ไม่ได้เป็นเจ้าของภาษาโดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อศึกษาการปรับลักษณะภาษาหรือตัวบ่อน และการใช้ภาษาเชิงปฏิสัมพันธ์ ตัวอย่างประชากรเป็นผู้ใหญ่ที่เป็นเจ้าของภาษา 48 คน และไม่ได้เป็นเจ้าของภาษา 16 คนในการวิจัย ให้ผู้พูดที่เป็นเจ้าของภาษาจับคู่กันเอง 16 คู่ และให้ผู้พูดที่เป็นเจ้าของภาษาจับคู่กับผู้พูดที่ไม่ได้เป็นเจ้าของภาษาอีก 16 คู่ เพื่อทำกิจกรรมต่าง ๆ โดยผู้วิจัยได้ให้ตัวอย่างประชากร แต่ละคู่สนทนากันในกิจกรรมต่าง ๆ เป็นเวลาคู่ละ 25 นาที จากนั้นนำบทสนทนาต่าง ๆ ดังกล่าวของตัวอย่างประชากรที่เก็บรวบรวมได้มาถอดเทป วิเคราะห์ ผลการวิจัยสรุปได้ว่า ในการสนทนาระหว่างผู้พูดที่เป็นเจ้าของภาษากับผู้พูดที่ไม่ได้เป็นเจ้าของภาษานั้น ผู้พูดที่เป็นเจ้าของภาษาไม่เพียงแต่ปรับลักษณะของภาษาที่ตนใช้เท่านั้น แต่ยังปรับลักษณะของโครงสร้างเชิงปฏิสัมพันธ์อีกด้วย

เอมี ชุย บิค-เมย์ (Amy Tsui Bik-may 1985 : 16-19) ทำการศึกษา และวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ในการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ โดยสังเกตการสอนของครูภาษาอังกฤษ 2 คน และผู้เรียน 2 ห้องเรียน ที่ได้รับการสอนโดยครู 2 คนนี้ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบสังเกตปฏิสัมพันธ์ 17 ประเภท (The Seventeen-Category System) ซึ่งผู้วิจัยสร้างขึ้นเอง ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ผู้วิจัยสังเกตพฤติกรรมการเรียนการสอนวิชาการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจของผู้เรียนในชั้นเกรด 8 จำนวน 2 ห้องเรียน ในโรงเรียนที่ใช้ภาษาจีนเป็นสื่อในการเรียนการสอน ผู้เรียนในห้องเรียนแรกเป็นผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษระดับสูง และผู้เรียนในห้องเรียนที่สองเป็นผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษระดับต่ำ ผลการวิจัยพบว่า

1. ครูเป็นผู้พูดเป็นส่วนใหญ่คือ ครูพูดร้อยละ 82.95 และผู้เรียนพูดร้อยละ 17.05
2. ประมาณสองในสามของการพูดของครูเป็นการริเริ่ม เช่น การบรรยาย การออกคำสั่ง การถามคำถาม การเรียกชื่อ

### 3. ผู้เรียนไม่มีพฤติกรรมการริเริ่มคือ ไม่มีการถามคำถาม หรือ ขอร้องขอให้ครูอธิบายใหม่

รอด เอลลิส (Rod Ellis 1985 : 69-83) ได้ศึกษาเรื่อง  
ปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูและนักเรียนในการพัฒนาภาษาที่สอง ตัวอย่างประชากรเป็นเด็ก 2 คน คือ  
เด็กชาย และเด็กหญิงอายุ 11 และ 13 ปี ตามลำดับ ทั้งคู่พูดภาษาบ้านเกิดเป็นภาษาแม่ ในการ  
เก็บรวบรวมข้อมูล ผู้วิจัยได้ใช้เทปบันทึกเสียงบันทึกการเรียนการสอนในชั้นเรียนภาษาอังกฤษ ซึ่ง  
ผู้เรียนทุกคนเป็นผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง และส่วนมากพูดภาษาบ้านเกิด ข้อมูลสำหรับ  
วิเคราะห์ได้จากชุดการสัมภาษณ์ระหว่างครูผู้สอน และนักเรียนที่เป็นตัวอย่างประชากร ในการ  
สัมภาษณ์จะเกี่ยวข้องกับการถามคำถามของครูเกี่ยวกับรูปภาพ โดยให้เด็กตอบทีละคนแยกกัน โดย  
มีจุดมุ่งหมายเพื่อให้การสนทนาดำเนินไปนานที่สุดเท่าที่จะทำได้ นอกจากการพูดเกี่ยวกับรูปภาพแล้ว  
ครูผู้สอนก็พยายามพูดเกี่ยวกับเหตุการณ์ที่รู้ว่าเด็กได้มีส่วนร่วมเพื่อเกี่ยวข้องมาก่อนแล้ว นอกจากนี้  
ก็ยังถามคำถามเกี่ยวกับครอบครัวและความสนใจของเด็กด้วย ซึ่งการสัมภาษณ์ตัวอย่างประชากร  
รวมแล้วจะใช้สัมภาษณ์ตัวอย่างประชากรชาย 19 ครั้ง และหญิง 18 ครั้ง เมื่อบันทึกการสัมภาษณ์  
แล้ว ก็นำเทปเสียงนั้นมาถอดเทปวิเคราะห์ ลักษณะของปฏิสัมพันธ์ในการพูดของครู ซึ่งผู้วิจัยได้  
เลือกมาจากลักษณะปฏิสัมพันธ์ในการวิจัยของ ไมเคิล ลอง (Michael Long 1983) ผลการ  
วิเคราะห์ในส่วนของการปรับปฏิสัมพันธ์พบว่าลักษณะปฏิสัมพันธ์ 2 ลักษณะในการพูด ของครูที่แสดง  
ให้เห็นถึงพัฒนาการทางการเรียนรู้ภาษาอังกฤษของตัวอย่างประชากร คือ การพูดซ้ำคำพูดตนเอง  
ของครู (Self-repetition) ลดน้อยลงในการบันทึกเสียงครั้งหลัง ๆ ในขณะที่การขยายความ  
คำพูด (Expansion) ของผู้เรียนมีมากขึ้น

อาลี อับดุลซามาเม คูรา (Aly Abdulsamea Koura 1986 :  
294) ได้ศึกษาเกี่ยวกับรูปแบบของปฏิสัมพันธ์ทางวาจาของครูสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษา  
ต่างประเทศในโรงเรียนมัธยมศึกษาในประเทศอียิปต์ โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษารูปแบบของ  
ปฏิสัมพันธ์ทางวาจาในการสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ โดยเฉพาะอย่างยิ่งผู้วิจัยต้อง  
การศึกษาว่า ครูผู้สอนที่พบว่ามีประสิทธิภาพสูงในการสอน จะใช้การพูดที่เป็นอิทธิพลทางตรง และ  
ทางอ้อมมากกว่าครูผู้สอนที่มีประสิทธิภาพต่ำหรือไม่ นอกจากนี้ ผู้วิจัยยังต้องการศึกษาอีกว่า ครู  
ผู้สอน และนักเรียนในชั้นเรียนของครูที่มีประสิทธิภาพสูงจะใช้ภาษาต่างประเทศมากกว่าครูที่มี

ประสิทธิภาพต่ำหรือไม่ ตัวอย่างประชากรเป็นครูผู้สอนในระดับมัธยมศึกษา 10 คน โดยเป็นครูที่มีประสิทธิภาพสูง 5 คน และครูที่มีประสิทธิภาพต่ำ 5 คน ผู้วิจัยได้ใช้สถิติ ANOVA ในการทดสอบนัยสำคัญในเรื่องของพฤติกรรมของตัวอย่างประชากรในการเรียนการสอน 6 คาบ ผลการวิจัยพบว่า ครูที่มีประสิทธิภาพสูงใช้อิทธิพลทางอ้อมในการมีปฏิสัมพันธ์ทางวาจาในชั้นเรียน ในขณะที่ครูที่มีประสิทธิภาพต่ำ ใช้การพูดที่เป็นอิทธิพลทางตรงมากกว่า นอกจากนี้ยังได้พบว่าครูที่มีประสิทธิภาพสูงยอมรับความคิดเห็นของนักเรียน ถามคำถาม และใช้คำพูดของนักเรียนในการพูดเริ่มต้นมากกว่าครูที่มีประสิทธิภาพต่ำเมื่อใช้ภาษาอังกฤษ

จากผลการวิจัยดังกล่าว ผู้วิจัยได้เสนอแนะว่า ในโครงการเตรียมครูในการสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ ควรจะมีการพัฒนาด้านปฏิสัมพันธ์ทางวาจาที่เหมาะสมในโรงเรียน ผลการวิจัยชี้ให้เห็นว่า พฤติกรรมทางวาจาของครูที่มีประสิทธิภาพสูงและต่ำแตกต่างกัน และควรจะมีการศึกษาด้านพฤติกรรมที่ไม่ใช้คำพูดของครูผู้สอนด้วย เพื่อศึกษาผลกระทบในทางบวก และลบในโรงเรียน

กาลาลา คาบองโก-เมียนดา (Kalala Kabongo-Mianda 1991 : 828) ได้ทำวิจัยเกี่ยวกับ บทบาทของปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนในการเรียนรู้ภาษาที่สอง โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มตัวอย่าง ในขณะที่กำลังมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนที่ไม่ได้เป็นเจ้าของภาษาดูด้วยกัน และกับผู้เรียนที่เป็นเจ้าของภาษา โดยมุ่งสนใจในด้านลักษณะต่าง ๆ ของการเจรจาสื่อสารความหมาย เช่น การตรวจสอบเพื่อยืนยันการตรวจสอบความเข้าใจ และการขอความกระจ่าง กลุ่มตัวอย่างเป็นผู้เรียนที่ไม่ได้เป็นเจ้าของภาษา 4 คน และเป็นเจ้าของภาษา 3 คน ผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูลโดยใช้เทปบันทึกเสียงพูดของตัวอย่างประชากรที่เป็นเด็กชายซึ่งไม่ได้เป็นเจ้าของภาษา 2 คน ที่กำลังมีปฏิสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน กับเด็กที่ไม่ได้เป็นเจ้าของภาษาอีก 2 คน และกับเด็กที่เป็นเจ้าของภาษาอีก 3 คน ในการสนทนาอย่างไม่เป็นทางการ จากนั้นผู้วิจัยได้นำข้อมูลที่เก็บได้มาวิเคราะห์สื่อสารความหมายและการปรับโครงสร้างประโยคแล้วเปรียบเทียบประเภทของปฏิสัมพันธ์ทั้ง 3 ประเภทดังกล่าว

ผลการวิจัยพบว่า ในการเจรจาสื่อสารความหมายกันนั้นมีการตอบสนองโดยใช้โครงสร้างประโยคที่ได้รับการปรับ (Modified) แล้ว มากกว่าโครงสร้างที่ยังไม่ได้รับการปรับและยังพบว่า ผู้ที่ไม่ได้เป็นเจ้าของภาษาได้รับโอกาสในการปฏิสัมพันธ์ที่มีการเจรจาสื่อสารความหมายจากผู้ที่เป็นเจ้าของภาษามากกว่าจากผู้ที่ไม่ได้เป็นเจ้าของภาษา ซึ่ง

ผู้วิจัยได้สรุปว่า การมีลักษณะปฏิสัมพันธ์ดังกล่าวเป็นการทำให้เกิดโอกาสในการเจรจาสื่อสารความหมายซึ่งเกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ภาษา และโอกาสที่ผู้ที่ไม่ได้เป็นเจ้าของภาษามีปฏิสัมพันธ์กับผู้ที่เป็นเจ้าของภาษา อาจจะเป็นสิ่งที่มีประสิทธิภาพในการเรียนรู้ภาษามากกว่าการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้ที่ไม่ได้เป็นเจ้าของภาษาด้วยกัน

จากการศึกษางานวิจัยในต่างประเทศเกี่ยวกับปฏิสัมพันธ์ทางวาจาในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศของครูกับนักเรียน อาจสรุปได้ว่า ครูทั่วไปมักจะใช้ภาษาต่างประเทศในการสอนน้อย และมีพฤติกรรมที่เป็นอิทธิพลทางตรง เช่น การให้ข้อมูล การให้ตัวแบบภาษา และการให้แนวปฏิบัติ หรือสิ่ง มากกว่าพฤติกรรมที่เป็นอิทธิพลทางอ้อม เช่น การชมเชย การพูดตลก และการถามคำถาม ส่วนครูดีเด่นหรือครูที่มีประสิทธิภาพสูง มักจะใช้ภาษาต่างประเทศในการสอนมากกว่าครูทั่ว ๆ ไป และมีแนวโน้มที่จะมีพฤติกรรมทางอ้อมมากกว่าพฤติกรรมทางตรง

### 3. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการแก้ไขข้อผิดพลาดของนักเรียน

จอห์น เอฟ ฟานเซลโลว์ (John F. Fanselow 1977 : 583-593) ได้ศึกษาข้อผิดพลาดของผู้เรียนและวิธีการแก้ไขข้อผิดพลาดของผู้เรียน ผู้วิจัยรวบรวมข้อมูลโดยการบันทึกภาพ และเสียงการสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองของครู 11 คน ซึ่งเป็นการสอนเรียงลำดับคำคุณศัพท์ และการใช้คำกริยา "Holding" และ "wearing" โดยให้ครูทั้ง 11 คน สอนผู้เรียนด้วยแผนการสอนแบบเดียวกันในชั่วโมงของตนเอง ซึ่งแต่ละคนใช้เวลา 21 นาที หลังจากนั้นจึงถอดเทปเป็นข้อความเพื่อทำการวิเคราะห์ ผลการวิจัยพบว่า

1. ผู้เรียนโดยเฉลี่ยมีการตอบสนองต่อครู 16 ครั้งต่อนาที และคำพูดของผู้เรียน ร้อยละ 27 เป็นคำพูดที่ไม่ถูกต้อง ผู้เรียนมีข้อผิดพลาดเกิดขึ้นทุก 15 วินาที ข้อผิดพลาดที่เกิดขึ้นแบ่งออกเป็นข้อผิดพลาดการออกเสียงร้อยละ 28 ข้อผิดพลาดเกี่ยวกับไวยากรณ์ร้อยละ 27 ข้อผิดพลาดการใช้รูปแบบภาษาร้อยละ 19 ข้อผิดพลาดในเนื้อหาที่เป็นข้อเท็จจริงร้อยละ 12 ข้อผิดพลาดการเรียงลำดับคำร้อยละ 7 และข้อผิดพลาดในกิจกรรมอื่น ๆ นอกเหนือจากที่ผู้สอนกำหนดร้อยละ 7

2. กิจกรรมในการเรียนการสอนแบ่งออกเป็น การฝึกการถามคำถามและตอบคำถาม และใช้คำถามที่ต้องการข้อมูล (Wh-Questions) การพูดซ้ำคำ หรือรูปแบบภาษา การฝึกหัดโดยเปลี่ยนรูปประโยค และการฝึกคำถามและคำตอบโดยใช้คำถามตอบรับ-ปฏิเสธ หรือคำถามให้เลือกตอบ กิจกรรมที่ทำให้เกิดข้อผิดพลาดคือ การถามคำถามเพื่อให้ผู้เรียนตอบเกี่ยวกับสิ่งของหรือการถามคำถามความจำเกี่ยวกับประโยคที่ได้ฝึกไปแล้ว

3. วิธีการแก้ไขข้อผิดพลาดของครูที่มีต่อข้อผิดพลาดของผู้เรียน จำแนกออกได้เป็น 16 ชนิด และจากการเปรียบเทียบประเภทข้อผิดพลาดกับการแก้ไขข้อผิดพลาดพบว่า ข้อผิดพลาดเกี่ยวกับไวยากรณ์ได้รับการแก้ไขน้อยที่สุด แต่หากผู้เรียนทำในสิ่งที่ต่างจากที่ครูกำหนด หรือมีข้อผิดพลาดในเนื้อหา ครูแก้ไขข้อผิดพลาดเหล่านี้ถึงร้อยละ 94

4. ในการวิเคราะห์วิธีการแก้ไขข้อผิดพลาดของครูต่อข้อผิดพลาดพบว่า ครูมักจะแก้ไขข้อผิดพลาดด้วยวิธีการ 2 วิธีพร้อม ๆ กัน ครูไม่มีความสม่ำเสมอในวิธีการแก้ไข และวิธีการแก้ไขที่ครูทุกคนใช้มากที่สุดคือ การให้คำตอบที่ถูกต้องหลังจากที่ผู้เรียนมีข้อผิดพลาดเกิดขึ้นและการเพิกเฉยต่อข้อผิดพลาดของผู้เรียน

แนนซี นีสโตรม (Nancy Nystrom 1983 : 169-189) ได้ศึกษาการตอบสนองของครูต่อข้อผิดพลาดของผู้เรียน และตัวแปรทางภาษาศาสตร์สังคมที่มีอิทธิพลต่อการตอบสนองของครู ผู้วิจัยรวบรวมข้อมูลโดยการบันทึกภาพ และเสียงการเรียนการสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองของชั้นเรียนเกรด 1 จำนวน 4 ห้องเรียน ซึ่งเป็นการสอนทักษะการพูดและผู้วิจัยสัมภาษณ์ครู ในการสัมภาษณ์ผู้วิจัยให้ครูดูรูปภาพการสอนที่บันทึกไว้ และให้ครูบอกข้อผิดพลาดที่ผู้เรียนทำหลังจากนั้นผู้วิจัยรวบรวม และวิเคราะห์การตอบสนองของครู ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้

1. ข้อผิดพลาดที่ครูระบุเรียงจากมากไปน้อย ได้แก่ ข้อผิดพลาดเกี่ยวกับการออกเสียงข้อผิดพลาดเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างข้อความ ข้อผิดพลาดที่ใช้ในรูปประโยค ข้อผิดพลาดเกี่ยวกับคำศัพท์ ข้อผิดพลาดในเนื้อหา และข้อผิดพลาดเกี่ยวกับภาษาถิ่น

2. การตอบสนองของครูต่อข้อผิดพลาดของผู้เรียน เรียงจากมากไปหาน้อย ได้แก่ ให้ตัวแบบที่ถูกต้อง กระตุ้นคำตอบที่ถูกต้องจากผู้เรียน ให้ผู้เรียนพูดซ้ำ ให้ผู้เรียนฝึกรูปประโยคคำสั่งอีกครั้ง อธิบายข้อผิดพลาด บอกผู้เรียนว่าต้องการพูดอะไร ขยายความ คำพูดของผู้เรียนและตัดคำบางคำของผู้เรียน

3. การตอบสนองของครูต่อคำตอบที่ถูกต้องของผู้เรียน เรียงจากมากไปหาน้อย ได้แก่ การยอมรับคำตอบของผู้เรียน ให้ผู้เรียนพูดซ้ำ ยืนยันว่า คำตอบของผู้เรียนถูกต้องและอธิบายคำตอบที่ถูกต้อง

4. การตอบสนองของครูต่อข้อผิดพลาดของผู้เรียนแสดงให้เห็นถึงเจตคติของครูต่อการพัฒนาภาษาพูดซึ่งจำแนกได้เป็น 3 กลุ่ม คือ

4.1 ครูต้องการภาษาที่ถูกต้อง จึงแก้ไขข้อผิดพลาดโดยตรง โดยเน้นให้ผู้เรียนทำตามกฎของภาษาทำให้การสนทนาอย่างเป็นธรรมชาติกับผู้เรียนหยุดชะงัก หรือยุติไป และผู้เรียนพูดภาษาด้วยความยากลำบาก

4.2 ครูเชื่อว่าข้อผิดพลาดเกิดจากการแทรกแซงของภาษาแม่ ครูจึงแก้ไขข้อผิดพลาดโดยอ้อม โดยการให้ผู้เรียนฝึกคำตอบที่ถูกต้อง

4.3 ครูเชื่อว่าข้อผิดพลาดของผู้เรียนเป็นพัฒนาการทางภาษา และการแก้ไขข้อผิดพลาดจะช่วยปรับไวยากรณ์ของผู้เรียนเพียงเล็กน้อย ครูจึงไม่แก้ไขข้อผิดพลาด

แอนดรา ลีโอ (Andra Leo 1986 : 37-44) ได้ศึกษาวิธีแก้ไขข้อผิดพลาดของครู ตัวอย่างประชากรเป็นครูประถมศึกษา 6 คน ซึ่งสอนวิชาภาษาอังกฤษและสอนวิชาอื่น ๆ เป็นภาษาอังกฤษ จากโรงเรียนซึ่งได้รับการจำแนกจากกระทรวงศึกษาธิการ ประเทศสิงคโปร์ว่า เป็นครูจากโรงเรียนดี โรงเรียนปานกลาง และโรงเรียนอ่อน โรงเรียนละ 2 คน ผู้วิจัยรวบรวมข้อมูล โดยการสังเกตพฤติกรรมการสอนของครู ผลการวิจัยพบว่า

1. พฤติกรรมของครูเมื่อผู้เรียนมีข้อผิดพลาดสรุปได้ดังนี้

1.1 ครูไม่ได้แก้ไขข้อผิดพลาดที่เป็นจุดเน้นของบทเรียนอย่างสม่ำเสมอ แต่ครูให้ผู้เรียนพูดซ้ำหรือครูพูดประโยคที่ถูกต้องและให้ผู้เรียนพูดตาม หากผู้เรียนพูดซ้ำแล้วแต่ยังไม่ถูกต้อง ครูจะเลิกถามและพูดเรื่องอื่นต่อไป

1.2 ครูไม่ได้บอกให้ผู้เรียนรู้ว่าข้อผิดพลาดอยู่ตรงไหน แต่ครูให้ผู้เรียนแก้ไขข้อผิดพลาดอื่น ๆ ซึ่งไม่ใช่ข้อผิดพลาดที่ครูต้องการให้แก้ไข หรือครูใช้คำที่ทำให้ผู้เรียนเข้าใจว่า ประโยคถูกต้องทั้ง ๆ ที่มีข้อผิดพลาด หรือครูไม่ได้แยกข้อผิดพลาดออกมาแต่ให้ผู้เรียนพูดตามทั้งประโยค ดังนั้นผู้เรียนจึงพูดผิดซ้ำอีก



1.3 ครูทำให้ผู้เรียนมีข้อผิดพลาดเกิดขึ้นอีก โดยครูให้  
ผู้เรียนแก้ไขข้อผิดพลาดเองทั้ง ๆ ที่ตัวชี้แนะของครูไม่ชัดเจน หรือครูปล่อยให้ผู้เรียนหลุดคิดไปแล้ว  
ทำให้ผู้เรียนคนอื่นหลุดคิดตามไปด้วย

1.4 ครูมีการเสริมแรงให้ผู้เรียนเกิดข้อผิดพลาดโดย

ไม่รู้ตัว

2. วิธีการแก้ไขข้อผิดพลาดที่ครูใช้มี 7 วิธีการ คือ

2.1 ให้คำตอบที่ถูกต้องทั้งหมด แล้วให้ผู้เรียนพูดตาม

2.2 กระตุ้นให้ผู้เรียนแก้ไขข้อผิดพลาดเอง โดยครูให้

ตัวชี้แนะ

2.3 ให้ตัวแบบที่ถูกต้อง โดยไม่ให้ผู้เรียนพูดตาม

2.4 พูดซ้ำประโยคของผู้เรียน โดยเน้นตรงข้อผิดพลาด

2.6 ใช้คำว่า "No" หรือ "Not" ประกอบการกระตุ้นให้

ผู้เรียนแก้ไขข้อผิดพลาด

2.7 ใช้คำว่า "No" เพื่อแสดงว่าไม่ยอมรับคำตอบของ

ผู้เรียน

อลัน เบอเร็ททา (Alan Beretta 1989 : 283-291) ได้ศึกษา  
พฤติกรรมกรรมการแก้ไขข้อผิดพลาดของครูที่ร่วมในโครงการบังกาลอร์ (Bangalore Project)  
จำนวน 21 คน โดยมีวัตถุประสงค์ว่าเมื่อผู้เรียนเกิดข้อผิดพลาด ครูเหล่านี้แก้ไขข้อผิดพลาดของ  
ผู้เรียนอย่างไรหรือไม่ และครูเหล่านี้เน้นการแก้ไขข้อผิดพลาดเกี่ยวกับรูปแบบของภาษา หรือ  
เนื้อหา เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบสังเกตพฤติกรรมกรรมการแก้ไขข้อผิดพลาด ซึ่งได้รับการ  
แบ่งออกเป็น 2 ส่วน คือ ส่วนแรก เป็นประเภทของข้อผิดพลาดและส่วนที่สองเป็นวิธีการแก้ไข  
ข้อผิดพลาด สำหรับประเภทของข้อผิดพลาดนั้น ผู้วิจัยได้จำแนกออกเป็น 2 ประเภทใหญ่ ๆ คือ  
ข้อผิดพลาดทางด้านภาษาศาสตร์ ซึ่งประกอบด้วยข้อผิดพลาดเกี่ยวกับการออกเสียง กับข้อผิดพลาด  
ในคำที่ใช้ในประโยค และข้อผิดพลาดทางด้านเนื้อหา ส่วนวิธีการแก้ไขข้อผิดพลาดนั้น ผู้วิจัยได้  
ตัดแปลงมาจากรูปแบบวิธีการแก้ไขข้อผิดพลาดของ แครก ไชดรอน (Craig Chaudron 1977)  
ได้แบ่งวิธีการแก้ไขข้อผิดพลาดออกเป็น 16 วิธีการ ผู้วิจัยรวบรวมข้อมูลโดยการสังเกตและจด  
บันทึกพฤติกรรมกรรมการแก้ไขข้อผิดพลาดเพื่อทำการวิเคราะห์ ผลการวิจัยพบว่า ครูแก้ไขข้อผิดพลาด

ด้านเนื้อหามากกว่าด้านภาษาศาสตร์ สำหรับวิธีการที่ครูใช้แก้ไขข้อผิดพลาดด้านเนื้อหาเรียงจากมากไปน้อย ได้แก่ การปฏิเสธข้อผิดพลาด การซ้ำคำถามเดิม การใช้คำถามแบบอื่นเพื่อให้ผู้เรียนตอบสนองอีกครั้ง การเปลี่ยนคำถามทางด้านโครงสร้างแต่ไม่เปลี่ยนความหมาย การอธิบายคำตอบ และการถ่ายโอนเพื่อให้เพื่อนร่วมชั้นร่วมแก้ไข ส่วนวิธีการที่ครูใช้แก้ไขข้อผิดพลาดด้านภาษาศาสตร์เรียงตามลำดับจากมากไปหาน้อยได้แก่ การให้คำตอบที่ถูกต้องโดยการพูดซ้ำ การเพิกเฉย การยอมรับคำตอบของผู้เรียน และการกระตุ้นคำตอบที่ถูกต้องจากผู้เรียน

สุปรามานียัน แนนเบียร์ (Subramaniam Nambiar 1991 : 222-229) ได้ศึกษาวิธีการแก้ไขข้อผิดพลาดทางวาจา การรับรู้ของครูต่อข้อผิดพลาดของผู้เรียน และผลของการแก้ไขข้อผิดพลาดที่มีต่อการแสดงออกทางภาษาของผู้เรียนในการเรียนภาษาอังกฤษในโรงเรียนมัธยมศึกษา ประเทศมาเลเซีย ตัวอย่างประชากรเป็นครูซึ่งสอนภาษาอังกฤษ จำนวน 90 คน และผู้เรียน 30 ห้องเรียน จาก 8 โรงเรียน เครื่องมือที่ใช้เป็นแบบสอบถามความคิดเห็นของผู้เรียนเกี่ยวกับวิธีการแก้ไขข้อผิดพลาดของครู และแบบสังเกตพฤติกรรมการแก้ไขข้อผิดพลาดที่ผู้วิจัยได้ดัดแปลงมาจากแนวคิดของ แครก ไชดรอน (Craig Chaudron 1977) โดยแบ่งวิธีการแก้ไขข้อผิดพลาดออกเป็น 19 วิธี ผู้วิจัยรวบรวมข้อมูลโดยการสอบถามความคิดเห็นของผู้เรียนเกี่ยวกับวิธีการแก้ไขข้อผิดพลาด และสังเกตพฤติกรรมการแก้ไขข้อผิดพลาดในห้องเรียนของตัวอย่างประชากรดังกล่าว ผลการวิจัยพบว่า

1. ครูแก้ไขประเภทของข้อผิดพลาดทางการออกเสียงและไวยากรณ์มากกว่าเนื้อหา กล่าวคือ ครูจะแก้ไขข้อผิดพลาดของผู้เรียนโดยเน้นรูปแบบของภาษามากกว่าความหมาย ดังนั้น ครูจึงแก้ไขข้อผิดพลาดของผู้เรียนทุกครั้งที่มีข้อผิดพลาด แม้กระทั่งข้อผิดพลาดซึ่งไม่ทำให้เกิดอุปสรรคต่อการสื่อสารก็ตาม
2. วิธีการแก้ไขข้อผิดพลาดที่ครูชอบใช้แก้ไขข้อผิดพลาดของผู้เรียนมี 3 วิธีคือ ให้รูปแบบภาษาที่ถูกต้อง พูดซ้ำข้อความของผู้เรียน โดยเปลี่ยนแปลง และพูดซ้ำข้อความของผู้เรียนโดยเปลี่ยนแปลงและเน้น ครูใช้วิธีการแก้ไขทั้ง 3 วิธี คิดเป็นร้อยละ 42.59 ของวิธีการแก้ไขข้อผิดพลาดที่เกิดขึ้นในชั้นเรียน
3. จากการสำรวจความคิดเห็นของผู้เรียน ผู้เรียนต้องการให้ครูผู้สอนแก้ไขข้อผิดพลาดให้ตนเองเมื่อมีข้อผิดพลาด นอกจากนี้ผู้เรียนยังชอบให้เพื่อนร่วมชั้นเรียนแก้ไขข้อผิดพลาดให้ตนเองด้วย

จากการศึกษางานวิจัยในต่างประเทศเกี่ยวกับการแก้ไขข้อผิดพลาดของนักเรียน  
อาจสรุปได้ว่า วิธีการแก้ไขข้อผิดพลาดที่ครูผู้สอนใช้มากที่สุด คือ การให้ตัวแบบที่ถูกต้องแก่ผู้เรียน  
ส่วนประเภทของข้อผิดพลาดที่ครูผู้สอนแก้ไขมากที่สุดคือ ข้อผิดพลาดทางด้านการออกเสียง  
รองลงมาคือ ข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์ และข้อผิดพลาดเกี่ยวกับเนื้อหาบทเรียน ตามลำดับ

