



บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

จากการศึกษาข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับสภาพปัญหา รวมทั้งสาเหตุของปัญหาการเรียนการสอนพูดภาษาจีนระดับปริญญาบัณฑิตจากเอกสาร งานวิจัยที่เกี่ยวข้องและการสำรวจปัญหาโดยการสัมภาษณ์ผู้สอน นำมาสู่การศึกษาแนวคิดทฤษฎีที่สามารถนำมาใช้แก้ไขปัญหา และการกำหนดกรอบแนวคิดทฤษฎีที่ใช้ในการพัฒนารูปแบบ ซึ่งสามารถสรุปเป็นประเด็นต่างๆ โดยแยกสาระตามลำดับ ดังนี้

1. การรับรู้ความสามารถของตนเอง (self-efficacy)
 - 1.1 ความหมายของการรับรู้ความสามารถของตนเอง
 - 1.2 ประเภทของการรับรู้ความสามารถของตนเอง
 - 1.3 ความสำคัญของการรับรู้ความสามารถของตนเอง
 - 1.4 กระบวนการส่งผลกระทบต่อของการรับรู้ความสามารถของตนเอง
 - 1.5 ผลของการรับรู้ความสามารถของตนเอง
 - 1.6 แหล่งที่มาของการรับรู้ความสามารถของตนเอง
 - 1.7 การสร้างและพัฒนารับรู้ความสามารถของตนเอง
 - 1.8 มิติการรับรู้ความสามารถของตนเอง
 - 1.9 การวัดการรับรู้ความสามารถของตนเอง
2. แนวคิดการเรียนรู้ด้วยตนเอง(autonomous learning)
 - 2.1 ที่มาของแนวคิดการเรียนรู้ด้วยตนเอง
 - 2.2 ความหมายและขอบเขตของการเรียนรู้ด้วยตนเอง
 - 2.3 ลักษณะของผู้ที่สามารถเรียนรู้ด้วยตนเอง
 - 2.4 แนวคิดการเรียนรู้ด้วยตนเองในระดับอุดมศึกษา
 - 2.5 แนวคิดการเรียนรู้ด้วยตนเองกับการเรียนรู้ภาษา
 - 2.6 บทบาทของครู ตามแนวคิดการเรียนรู้ด้วยตนเอง
3. การเรียนรู้ภาษาต่างประเทศหรือภาษาที่สอง
 - 3.1 ประเภทของการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศหรือภาษาที่สอง
 - 3.2 ระบบการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศหรือภาษาที่สอง
 - 3.3 ขั้นตอนการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศหรือภาษาที่สอง

- 3.4 จิตวิทยาที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศหรือภาษาที่สอง
4. ธรรมชาติของภาษาจีน และการเรียนการสอนภาษาจีน
 - 4.1 ธรรมชาติของภาษาจีน
 - 4.2 การเรียนการสอนภาษาจีน
5. รูปแบบการเรียนการสอน
 - 5.1 ความหมายของรูปแบบการเรียนการสอน
 - 5.2 องค์ประกอบของรูปแบบการเรียนการสอน
 - 5.3 ประเภทของรูปแบบการเรียนการสอน
 - 5.4 หลักการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอน
 - 5.5 ขั้นตอนในการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอน
 - 5.6 การนำเสนอรูปแบบการเรียนการสอน
6. ความสามารถทางการพูดภาษาต่างประเทศ
 - 6.1 ความหมายของความสามารถทางการพูด
 - 6.2 องค์ประกอบของความสามารถทางการพูด
 - 6.3 แบบทดสอบการปฏิบัติเกี่ยวกับกิจกรรมการพูด
 - 6.4 เกณฑ์การให้คะแนนความสามารถทางการพูด
 - 6.5 การทดสอบความสามารถทางการพูดภาษาจีน
7. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง
 - 7.1 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้ความสามารถของตนเอง
 - 7.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ด้วยตนเอง
 - 7.3 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอนภาษาจีน

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยนำเสนอตามลำดับของสาระ
ข้างต้น ดังต่อไปนี้

1. การรับรู้ความสามารถของตนเอง (self-efficacy)

1.1 ความหมายของการรับรู้ความสามารถของตนเอง

การรับรู้ความสามารถของตนเอง หมายถึง ความเชื่อหรือการตัดสินใจของบุคคลต่อ
ศักยภาพในการจัดการสิ่งหนึ่งสิ่งใดตามความต้องการ อย่างเป็นระบบ มีประสิทธิภาพ และทำให้
การกระทำบรรลุผลสำเร็จ (Bandura, 1986: 391; Bandura, 1997: 3)

การรับรู้ความสามารถของตนเอง หมายถึง ความเชื่อว่าบุคคลใดบุคคลหนึ่ง สามารถทำให้เกิดผลในทางบวก ผ่านการกระทำของบุคคลนั้นได้ (Speier และ Frese, 1997: 171)

การรับรู้ความสามารถของตนเอง หมายถึง ความมั่นใจของบุคคลว่าตนเองมีแรงจูงใจและสามารถใช้วิธีการทางปัญญา (cognitive resources) ในการหาแนวทางการกระทำ (courses of action) เพื่อปฏิบัติงานเฉพาะในบริบทที่กำหนดให้สำเร็จ (Stajkovic และ Luthans, 1998: 66)

การรับรู้ความสามารถของตนเองเป็นขั้นแรกของการใช้ปัญญา ในการประเมินความสามารถของบุคคลที่จะกระทำการในอนาคต โดยใช้การกระทำในอดีตเป็นเกณฑ์อ้างอิงในการประเมิน (Bong และ Clark, 1999: 140)

กล่าวโดยสรุปได้ว่า การรับรู้ความสามารถของตนเอง หมายถึง ความเชื่อของบุคคลต่อความสามารถของตน ในการใช้ปัญญาวางแนวทางของการกระทำ และจัดการอย่างเป็นระบบ เพื่อให้การกระทำนั้นมีประสิทธิภาพและบรรลุผลสำเร็จในทางบวก ในสถานการณ์ที่คาดคะเนไว้

1.2 ประเภทของการรับรู้ความสามารถของตนเอง

การรับรู้ความสามารถของตนเอง สามารถแบ่งได้เป็น 3 ประเภท (Lee, 2000: 179) ตามมิติที่แตกต่างกัน คือ

1.2.1 task specific self-efficacy (TSSE) หรือ specific self-efficacy เป็นการรับรู้ความสามารถของตนเองที่จำกัดอยู่ในขอบเขตของงานเฉพาะด้าน เช่น คณิตศาสตร์ คอมพิวเตอร์ และการสอน เป็นต้น (Lee, 2000: 179) specific self-efficacy จะสามารถอธิบายถึงความแตกต่างของบุคคลได้ดี เมื่อบุคคลใดบุคคลหนึ่งต้องเผชิญหน้ากับงานที่มีขอบเขตแคบและชัดเจน (Shelton, 1990: 991)

1.2.2 generalized self-efficacy หรือ general self-efficacy (GSE) หมายถึง ความมั่นใจในความสามารถของบุคคลหนึ่งบุคคลใดในการจัดการกับความต้อการที่มีขอบเขตกว้าง หรือสถานการณ์ใหม่ (Schwarzer และ Jerusalem, 1995: 35)

ส่วน Schwarzer, Luszczynska และ Gutiérrez-Doña (2005: 80-81) กล่าวว่า general self-efficacy เป็นความเชื่อในความสามารถของบุคคลใดบุคคลหนึ่ง ที่จะจัดการกับงานใหม่ที่แตกต่างออกไป และสามารถรับมือกับความเคราะห์ร้าย ในภาวะตึงเครียดสูง หรือการเผชิญหน้ากับความท้าทาย โดยมีวัตถุประสงค์อยู่ที่ความรู้สึกกว้างๆและมั่นคง ต่อประสิทธิภาพของบุคคลที่จะจัดการกับสถานการณ์ตึงเครียดที่หลากหลายได้อย่างมีประสิทธิภาพ ดังนั้น general self-efficacy จึงสามารถอธิบายถึงความแตกต่างของบุคคลได้ เมื่อบุคคลใดบุคคลหนึ่งเผชิญหน้ากับ

งานใหม่ และเป็นงานที่ไม่ชัดเจน (Shelton, 1990: 991)

1.2.3 middle ranged self-efficacy หมายถึง การรับรู้ความสามารถของตนเองที่มีระดับอยู่ระหว่าง task specific self-efficacy กับ generalized self-efficacy กล่าวคือ ไม่ได้เฉพาะเจาะจงที่งานใดงานหนึ่ง และไม่ได้ครอบคลุมการรับรู้ความสามารถทั่วไป เช่น การรับรู้ความสามารถของตนเองด้านการศึกษา ด้านสังคม และด้านการเมือง เป็นต้น (Lee, 2000: 179)

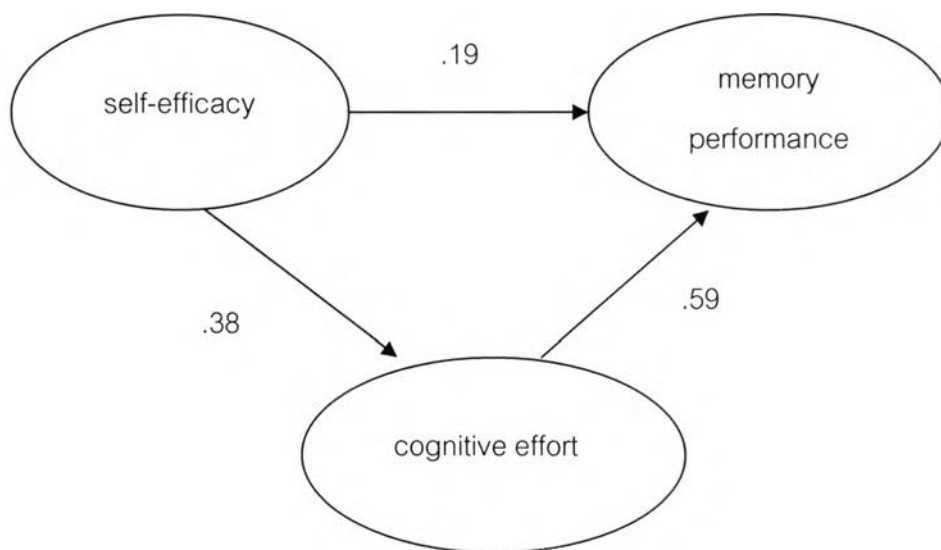
สำหรับในงานวิจัยนี้ การรับรู้ความสามารถของตนเองของผู้เรียนจัดอยู่ในประเภท task specific self-efficacy

1.3 ความสำคัญของการรับรู้ความสามารถของตนเอง

การรับรู้ความสามารถของตนเอง เป็นสิ่งสำคัญซึ่งเกี่ยวข้องกับการเลือกที่จะกระทำ และระดับของแรงจูงใจ (Bandura, 1997: 35) โดยบุคคลที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูง จะเลือกที่จะทำงานที่ท้าทายกว่า มีความพร้อมที่จะศึกษางานนั้นๆ หรือสร้างสรรค์งานใหม่ รวมทั้งจะมีความพยายามและอดทนมากกว่าผู้ที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำ (Schwarzer, Luszczynska และ Gutiérrez-Doña, 2005: 81)

Mager (1992: 34) กล่าวว่า บุคคลรู้สึกต้องการการรับรู้ความสามารถของตนเองอย่างมาก ก่อนที่พวกเขาจะพยายามใช้สิ่งที่เรารู้มา และก่อนที่พวกเขาจะพยายามเรียนรู้สิ่งใหม่ ความเชื่อในความสามารถของตนเองที่จะกระทำสิ่งหนึ่งสิ่งใด จะสนับสนุนให้พวกเขาลดความอ่อนแอต่อสภาพของการทำงานนั้น ทั้งยังช่วยให้การดำเนินงานดำรงต่อไปได้ และช่วยให้พวกเขา มีความพยายามที่จะเผชิญหน้ากับอุปสรรคและความล้มเหลว

นอกจาก การรับรู้ความสามารถของตนเองจะทำให้บุคคลมีความพยายามกระทำเพื่อให้บรรลุเป้าหมายแล้ว จากการศึกษาของ West, Berry และ Powlishta (1983) ยังพบว่า การรับรู้ความสามารถของตนเองมีผลต่อการเพิ่มความทรงจำ ทั้งทางตรงและทางอ้อม ดังแผนภาพที่ 1



แผนภาพที่ 1 ค่าที่เพิ่มขึ้นของความทรงจำ ทั้งที่เป็นผลจากการรับรู้ความสามารถของตนเอง ด้านการจำของตนโดยตรง และเป็นผลจากการเพิ่มขึ้นของข้อมูล ในกระบวนการทางปัญญา (West, Berry และ Powlishta, 1983)

1.4 กระบวนการส่งผลกระทบของการรับรู้ความสามารถของตนเอง

กระบวนการของการรับรู้ความสามารถของตนเอง จะเริ่มจากการที่บุคคลมีแนวโน้มที่จะพิจารณา ประเมิน และบูรณาการข้อมูลเกี่ยวกับความสามารถที่บุคคลนั้นรับรู้ ก่อนที่จะตัดสินใจเลือก และเริ่มต้นความพยายาม (Luthans, 2002: 311)

Bandura (1997: 116-161) กล่าวว่า การรับรู้ความสามารถของตนเอง ทำให้เกิดความเชื่อที่ส่งผลต่อความรู้สึก ความคิด แรงจูงใจ และการกระทำของบุคคล โดยผ่านกระบวนการหลัก 4 กระบวนการ คือ

1.4.1 กระบวนการทางปัญญา (cognitive processes) การรับรู้ความสามารถของตนเอง ส่งผลต่อรูปแบบการคิด ซึ่งสามารถทำให้การกระทำเพิ่มขึ้น หรือลดลง รูปแบบการคิดจะเป็นการคิดสร้างภาพของสถานการณ์ไว้ล่วงหน้า และยับยั้งทบทวนสถานการณ์ที่ผ่านมา กระบวนการทางปัญญามีรูปแบบที่หลากหลาย การแสดงพฤติกรรมของบุคคลส่วนใหญ่ จะมีการตั้งเป้าหมายไว้ล่วงหน้า ซึ่งการตั้งเป้าหมายของบุคคล จะได้รับอิทธิพลจากการรับรู้ความสามารถของตนเอง

บุคคลที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูง จะตั้งเป้าหมายไว้สูง และทำทนาย ใ้ความพยายามในการคิดวิเคราะห์ มีความมุ่งมั่นที่จะกระทำเพื่อบรรลุเป้าหมาย การคิดสร้างภาพของ

สถานการณ์ จะเป็นภาพแห่งความสำเร็จ ซึ่งภาพที่สร้างไว้นี้ จะเป็นตัวนำทาง และสนับสนุนให้กระทำพฤติกรรม

ส่วนบุคคลที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำ จะคิดสร้างภาพของสถานการณ์แห่งความล้มเหลวไว้ล่วงหน้า เมื่อต้องเผชิญกับความกดดัน หรืออุปสรรค มักจะไม่ใช่ความพยายามในการคิดวิเคราะห์ มีความพึงพอใจต่อตนเองต่ำ และมีแนวโน้มว่าการทำงาน จะมีคุณภาพด้อยลง

1.4.2 กระบวนการจูงใจ (motivational processes) การรับรู้ความสามารถของตนเอง มีความสำคัญในการจูงใจตนเอง ในลักษณะของกระบวนการคิด บุคคลจะจูงใจตนเอง และชี้นำการกระทำของตนเอง โดยการคิดล่วงหน้าว่าตนเองสามารถทำสิ่งนั้นๆ ได้หรือไม่ มีการตั้งเป้าหมาย วางแผน รวมทั้งคาดหวังถึงผลลัพธ์ กระบวนการจูงใจทางความคิด แบ่งเป็น 3 รูปแบบ ได้แก่

1) การระบุสาเหตุ (causal attributions) การรับรู้ความสามารถของตนเอง มีอิทธิพลต่อการระบุสาเหตุ โดยบุคคลที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูง จะตั้งสมมุติฐานของความล้มเหลวของตนเอง ว่าเกิดจากความพยายามไม่เพียงพอ ส่วนบุคคลที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำ จะตั้งสมมุติฐานของความล้มเหลวของตนเอง ว่าเกิดจากตนเองไร้ความสามารถ การระบุสาเหตุจึงมีผลต่อแรงจูงใจ การกระทำ และอารมณ์

2) ความคาดหวังต่อผลลัพธ์ (outcome expectancies) และคุณค่าของผลลัพธ์ (outcome value) จะเป็นแรงจูงใจ และนำบุคคลไปสู่การกระทำ กล่าวคือ บุคคลใดมีความคาดหวังต่อผลลัพธ์สูง และผลลัพธ์ของการกระทำนั้นมีคุณค่ามาก ก็จะเป็นแรงจูงใจสูง ที่ทำให้บุคคลนั้นกระทำพฤติกรรม

3) เป้าหมายที่รับรู้ (cognized goals) ความสามารถในการฝึกฝนการโน้มน้าวตนเองโดยใช้ความท้าทาย และการตอบสนองจากการประเมินการกระทำของตนเอง ทำให้เกิดโครงสร้างทางปัญญา เกี่ยวกับแรงจูงใจและการชี้นำ ดังนั้น พฤติกรรมจึงได้รับการจูงใจและชี้นำ โดยเป้าหมายที่รับรู้ บุคคลจะพึงพอใจต่อพฤติกรรมของตนเองในการบรรลุเป้าหมายที่มีคุณค่า และส่งเสริมให้ตนเองใช้ความพยายามมากขึ้น เพื่อไม่ให้เกิดการกระทำต่ำกว่ามาตรฐาน

1.4.3 กระบวนการด้านอารมณ์ ความรู้สึก (affective processes) การรับรู้ความสามารถของตนเอง จะมีผลต่อบุคคลในการควบคุมความตึงเครียด เมื่อต้องเผชิญกับอุปสรรค บุคคลที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูง จะสามารถควบคุมความตึงเครียด ที่ทำให้เกิดความกังวลได้ดีกว่าบุคคลที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำ

1.4.4 กระบวนการเลือก (selection processes) การรับรู้ความสามารถของตนเองจะมีผลต่อการเลือกกระทำพฤติกรรม โดยบุคคลจะเลือกกระทำในสถานการณ์ที่ตนเองเชื่อว่าสามารถกระทำได้ และหลีกเลี่ยงสถานการณ์ที่ตนเองเชื่อว่าไม่สามารถกระทำได้ บุคคลที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูง จะเลือกทำงานที่ท้าทาย ส่วนบุคคลที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำ จะหือถอยง่าย และพยายามหลีกเลี่ยงงานนั้น ซึ่งถือเป็นการปิดโอกาสในการพัฒนาศักยภาพของตนเอง

1.5 ผลของการรับรู้ความสามารถของตนเอง

การรับรู้ความสามารถของตนเอง ส่งผลโดยตรงต่อบุคคล 5 ด้าน ได้แก่ 1) พฤติกรรมการเลือก 2) ความพยายามที่เป็นแรงจูงใจ 3) ความมุ่งมั่น อุตสาหะที่จะฝ่าฟันอุปสรรค 4) รูปแบบของความคิดที่มาสับสนุนการกระทำ และ 5) ความหือถอยต่อแรงกดดัน (Luthans, 2002: 311)

Oxford และ Shearin (1994: 21) กล่าวว่า เป้าหมาย (goals) สิ่งที่คาดหวัง (expectancies) และการรับรู้ความสามารถของตนเอง มีผลต่อการกระทำ (performance) เพราะปัจจัยทั้งสามอย่างนี้ จะทำให้บุคคลอดทนต่อการทำงานได้นานขึ้น และมีความพยายามมากขึ้น รวมทั้งให้ความใส่ใจต่อการกระทำที่สัมพันธ์กับเป้าหมายมากขึ้น ซึ่งเป็นการกระตุ้นให้บุคคลนั้นพัฒนาแผนงาน เพื่อจะให้บรรลุเป้าหมาย และเพิ่มการใช้กลยุทธ์ที่ผ่านการวิเคราะห์และมีคุณภาพมากขึ้น

การรับรู้ความสามารถของตนเอง และความคาดหวังต่อผลลัพธ์ของการกระทำ ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของระบบสังคม จะเป็นตัวทำนายที่ดีเกี่ยวกับพฤติกรรมที่หลากหลายและสภาพจิตใจของบุคคล โดยการรับรู้ความสามารถของตนเอง จะเป็นตัวตัดสินความสามารถที่จะจัดการสิ่งหนึ่งสิ่งใดให้สำเร็จ ส่วนความคาดหวังต่อผลลัพธ์ จะเป็นตัวตัดสินผลลัพธ์ของสิ่งที่จะกระทำ (Bandura, 1997: 20-21) แสดงดังแผนภาพที่ 2-3

1.6 แหล่งที่มาของการรับรู้ความสามารถของตนเอง

การรับรู้ความสามารถของตนเอง เกิดจากแหล่งข้อมูล 4 แหล่ง (Bandura, 1997: 126; Shea & Howell, 2000: 793; Luthans, 2002: 313-314) ได้แก่

1.6.1 ประสบการณ์จากการกระทำ (enactive mastery experiences or performance attainments) เป็นแหล่งข้อมูลที่ส่งผลต่อการเกิดการรับรู้ความสามารถของตนเองมากที่สุด เป็นการให้ทั้งประสบการณ์การประสบความสำเร็จและความล้มเหลว ซึ่งจะทำให้บุคคลนั้นผ่านกระบวนการที่ประกอบด้วยปัจจัยที่สามารถกระทำได้และกระทำไม่ได้ ถึงแม้ว่าโดยทั่วไป ประสบการณ์การประสบความสำเร็จจะช่วยเพิ่มการรับรู้ความสามารถของตนเอง และ ประสบการณ์ความล้มเหลวจะลดการรับรู้ความสามารถของตนเอง แต่ก็ไม่แน่นอนเสมอไป กล่าวคือ ประสบการณ์การประสบความสำเร็จอาจจะไม่ได้ช่วยเพิ่มการรับรู้ความสามารถของตนเอง ในขณะที่เดียวกัน ประสบการณ์ความล้มเหลวก็อาจจะไม่ได้ทำให้ การรับรู้ความสามารถของตนเองลดลง ทั้งนี้ การรับรู้ความสามารถของตนเองจะเพิ่มขึ้นหรือลดลง ขึ้นอยู่กับว่าการกระทำเหล่านั้นเกิดมาจากอะไร รวมทั้ง จะต้องพิจารณาถึงสัดส่วนของความสำเร็จและความล้มเหลวด้วย

1.6.2 ประสบการณ์ของผู้อื่น (vicarious experiences or modeling) เป็นแหล่งข้อมูลจากประสบการณ์ของบุคคลอื่นที่มีลักษณะคล้ายกับตนเอง บุคคลที่เป็นต้นแบบนั้น เคยกระทำพฤติกรรมที่ใกล้เคียงกัน แล้วประสบความสำเร็จ การเห็นเช่นนั้น ทำให้การรับรู้ความสามารถของตนเองเพิ่มขึ้นได้ อย่างไรก็ตาม ถึงแม้ว่าประสบการณ์ตรงจากการกระทำของตนเอง จะมีประสิทธิภาพที่สุด ในการเพิ่มการรับรู้ความสามารถของตนเอง แต่ในบางสถานการณ์ การใช้ประสบการณ์ของผู้อื่นเป็นต้นแบบ สามารถส่งผลให้บุคคลมีการรับรู้ความสามารถของตนเองได้ดีกว่า เช่น ในสถานการณ์ที่บุคคลมีการรับรู้ความสามารถของตนเองต่ำมาก และมี ประสบการณ์การล้มเหลวสูง การใช้ประสบการณ์ของผู้อื่น จะช่วยโน้มน้าวให้บุคคลนั้น ให้เกิดความพยายามที่จะกระทำ โดยเฉพาะในกรณีที่ต้องเผชิญหน้ากับสถานการณ์ที่เคยล้มเหลวมาแล้ว

1.6.3 การพูดชักจูง (verbal persuasion or social persuasion) เป็นแหล่งข้อมูลที่บุคคลอื่นตัดสินต่อความสามารถของตนเอง โดยการตัดสินในความสามารถของตนเอง ไม่ได้ขึ้นอยู่กับประเมินตนเองเท่านั้น แต่หากขึ้นอยู่กับบุคคลอื่นด้วย กล่าวคือ หากคำพูดตัดสินของบุคคลอื่น เป็นคำพูดเชิงชักจูง ก็จะทำให้การรับรู้ความสามารถของตนเองสูงขึ้นได้ อย่างไรก็ตาม การพูดชักจูง จะส่งผลต่อการรับรู้ความสามารถของตนเอง มากน้อยอย่างไร ขึ้นอยู่

กับปัจจัย 3 ประการ คือ

1) ความน่าเชื่อถือของผู้พูดชักจูง หากผู้ชักจูงมีความน่าเชื่อถือ และมีความสำคัญต่อตนเองมาก ก็มีแนวโน้มว่าการพูดชักจูงนั้น จะส่งผลให้การรับรู้ความสามารถของตนเองสูงขึ้น

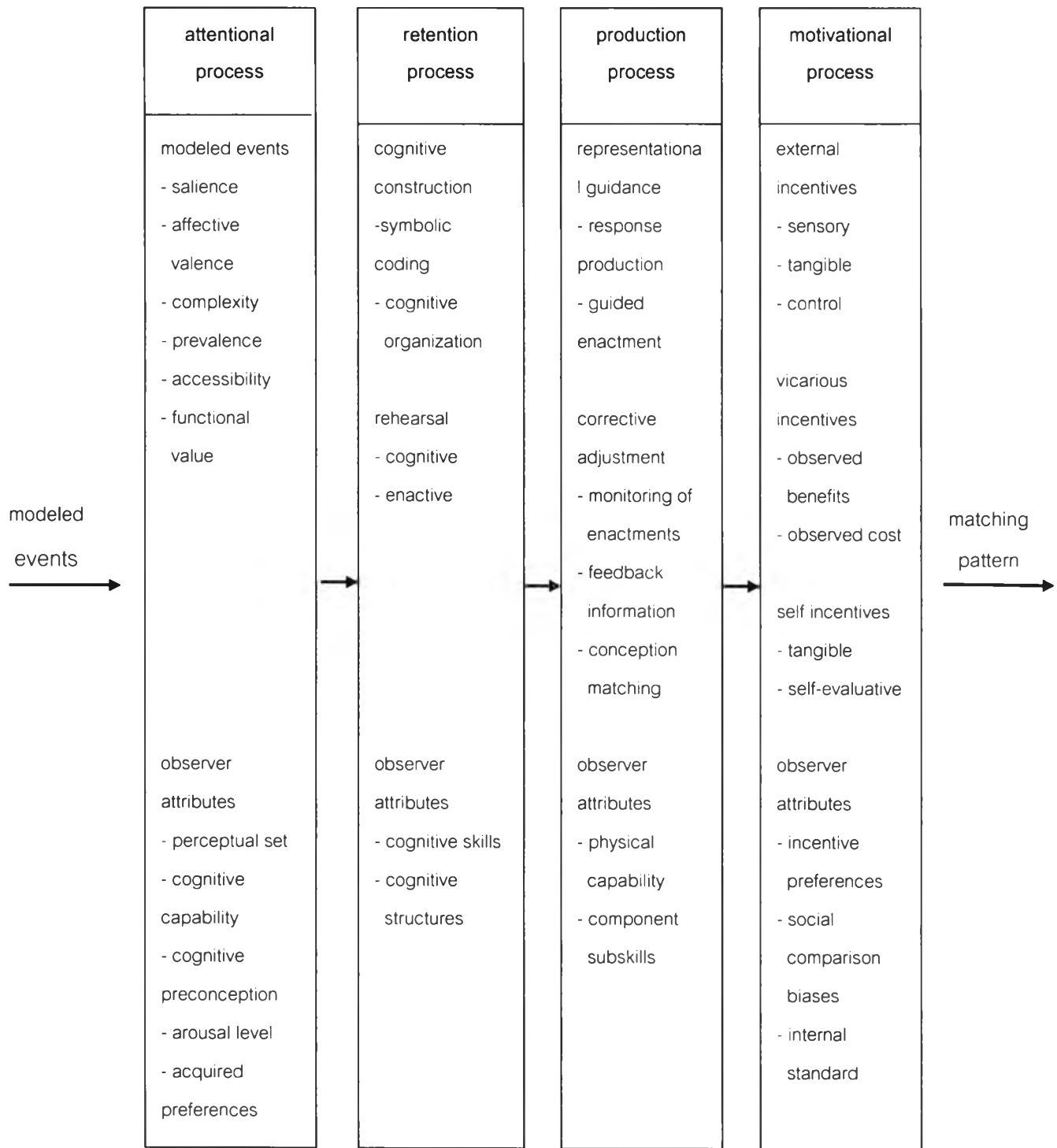
2) การให้ข้อมูลย้อนกลับ โดยข้อมูลในเชิงบวก จะทำให้เกิดกำลังใจ และสามารถปล้ำความไม่เชื่อมั่นในความสามารถของตนเองได้ ซึ่งจะทำให้บุคคลมีความพยายามที่จะกระทำเพื่อให้ประสบความสำเร็จ รวมทั้ง ทำให้การรับรู้ความสามารถของตนเองสูงขึ้นด้วย

3) การเพิ่มความพยายามของตนเอง หากบุคคลได้รับการชักจูงแล้ว เพิ่มความพยายามของตนเองในการปฏิบัติงาน ก็จะมีผลให้การรับรู้ความสามารถของตนเองสูงขึ้น

1.6.4 สภาพทางร่างกาย และจิตใจ (physiological and affective states or physiological and psychological arousal) เป็นแหล่งข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับความสำเร็จด้านร่างกาย ปัจจัยด้านสุขภาพ และการต่อสู้กับแรงกดดันต่างๆ (ทั้งแรงกดดันภายในตนเอง และแรงกดดันจากภายนอก) ทั้งสภาพทางร่างกาย และสภาพจิตใจ ต่างมีผลต่อการรับรู้ความสามารถของตนเอง

1.7 การสร้างและพัฒนาการรับรู้ความสามารถของตนเอง

การสร้างให้บุคคลมีคุณลักษณะที่สามารถควบคุมการรับรู้ความสามารถของตนเองนั้น จำเป็นต้องอาศัยรูปแบบการส่งผ่านความรู้ และการสอนให้บุคคลเป็นผู้มีทักษะในการสังเกต รวมทั้งกลยุทธ์ต่างๆในการจัดการสิ่งแวดล้อม (Bandura, 1986a: 88) ดังนั้น การได้รับทั้งความรู้ และทักษะจะช่วยเพิ่มความเชื่อในศักยภาพของตนเองได้ (Schunk, 1994: 79-80) Bandura ได้เสนอรูปแบบการเรียนรู้แบบสังเกต (Observational learning) เพื่อพัฒนาการรับรู้ความสามารถของตนเอง ตามแหล่งที่มาของข้อมูลจากประสบการณ์ของผู้อื่น โดยใช้ผู้อื่นเป็นตัวแบบ (modeling) กระบวนการของรูปแบบดังกล่าว แสดงไว้ดังแผนภาพที่ 4



แผนภาพที่ 4 กระบวนการของการเรียนรู้แบบสังเกต (Observational learning) (Bandura, 1986a: 89)

การรับรู้ความสามารถของตนเอง สามารถพัฒนาได้โดยอาศัยแหล่งที่มาของข้อมูลทั้ง 4 แหล่ง ซึ่งในการพัฒนา อาจใช้เพียงแหล่งที่มาเดียว หรือผสมผสานกันก็ได้ (Luthans, 2002: 316) โดย Mager (1992: 34-36) ได้เสนอหลักการสำคัญ และข้อเสนอแนะในการฝึก เพื่อพัฒนาการรับรู้ความสามารถของตนเองของบุคคล ตามแหล่งที่มาของข้อมูล ดังตารางด้านล่าง

ตารางที่ 1 หลักการสำคัญและข้อเสนอแนะในการฝึก เพื่อพัฒนาการรับรู้ความสามารถของตนเองตามแหล่งที่มาของข้อมูล

แหล่งที่มาของข้อมูล	หลักการสำคัญ	ข้อเสนอแนะ
1. ประสบการณ์จากการกระทำ	บุคคลต้องเรียนรู้ว่า ตัวของพวกเขาเองที่เป็นสาเหตุของการกระทำ	<ol style="list-style-type: none"> ฝึกฝนหลายๆ (โดยยึดวัตถุประสงค์ของการฝึกนั้น) เพื่อให้เกิดความเชี่ยวชาญ แยกการเรียนรู้ออกเป็นกลุ่มย่อย ตามลักษณะของการใช้ความสามารถ เพื่อยืนยันทักษะแต่ละด้านของตนเอง ให้ผลสะท้อนกลับที่มากพอ และคุณลักษณะที่จำเป็น
2. ประสบการณ์ของผู้อื่น	ตัวแบบที่นำมาใช้ ต้องมีลักษณะใกล้เคียงกับผู้ได้รับการฝึก และการฝึกต้องมีลักษณะใกล้เคียงกับงานที่บุคคลจะนำผลจากการฝึกไปใช้จริง	<ol style="list-style-type: none"> เลือกตัวแบบอย่างระมัดระวัง โดยให้มีลักษณะใกล้เคียงกับผู้ได้รับการฝึก จัดการฝึกอย่างเป็นระบบ เพื่อให้ผู้ได้รับการฝึกปฏิบัติ โดยเชื่อมโยงกับความสามารถของตัวแบบ ไม่ใช่เชื่อมโยงกับปัจจัยอื่น ต้องวิเคราะห์ตัวแบบในแง่การปฏิบัติงาน และหากตัวแบบมีความผิดพลาด จะต้องวิเคราะห์ เพื่อให้เกิดการเรียนรู้ ไม่ใช่วิจารณ์ถึงความไร้ความสามารถส่วนบุคคล

แหล่งที่มาของข้อมูล	หลักการสำคัญ	ข้อเสนอแนะ
3. การพูดชักจูง	ข้อคิดเห็นต่างๆย่อมมีผลต่อผู้ได้รับการฝึก การให้ผลสะท้อนกลับต้องเป็นคำพูดในเชิงบวก เพื่อให้กำลังใจ	1. สร้างสถานการณ์ เพื่อให้เกิดความสำเร็จ และให้ผลสะท้อนกลับ โดยแสดงความคิดเห็นในเชิงบวก 2. ผู้ฝึกต้องระมัดระวังในการให้ผลสะท้อนกลับในเชิงบวก ในแง่การให้สิ่งของ และการให้ผลสะท้อนกลับ ต้องทำต่อหน้าผู้ได้รับการฝึก
4. สภาพทางร่างกาย และจิตใจ	ทำให้ผู้ได้รับการฝึกแน่ใจว่า อาการต่างๆที่เกิดกับร่างกายและจิตใจ เป็นธรรมชาติของการฝึกฝน ไม่ใช่เป็นเพราะผู้ได้รับการฝึกไร้ความสามารถ	1. ผู้ได้รับการฝึกต้องเข้าใจว่า การใช้ความพยายามทางร่างกาย และจิตใจ ไม่ใช่หมายความว่าถึง ความสำเร็จ ความสามารถของบุคคล 2. การสร้างให้ผู้ได้รับการฝึกมีความพร้อมทั้งร่างกาย และจิตใจ สามารถช่วยกระตุ้นแรงจูงใจในการเรียนรู้ และจะประสบความสำเร็จได้

1.8 มิติการรับรู้ความสามารถของตนเอง

การรับรู้ความสามารถของตนเอง แบ่งพิจารณาได้เป็น 3 มิติ (Bandura, 1997: 42-43)

คือ

1.8.1 มิติด้านระดับ (level) ซึ่งเกี่ยวข้องกับการที่บุคคลรับรู้ต่อความสามารถของตนเอง เกี่ยวกับระดับความยากง่ายของงาน บุคคลหนึ่งๆ อาจมีการรับรู้ต่อความสามารถของตนเอง ในมิติด้านระดับแตกต่างกัน ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับความยากง่ายของงานแต่ละขั้นที่ต้องทำ

1.8.2 มิติด้านความเข้มแข็ง (strength) เกี่ยวข้องกับการที่บุคคลรับรู้ต่อความสามารถของตนเอง เกี่ยวกับความพยายามที่จะต่อสู้กับอุปสรรค หรืองานที่มีระดับความยากต่างๆ

1.8.3 มิติด้านการเชื่อมโยงประสบการณ์ (generality) เกี่ยวข้องกับการที่บุคคลรับรู้ต่อความสามารถของตนเอง เกี่ยวกับการนำประสบการณ์การทำงานในอดีต ไปประยุกต์ใช้กับการทำงานอื่นที่คล้ายคลึงกัน ซึ่งอาจมีความยากต่างกัน

ในงานวิจัยนี้ จะวิเคราะห์การรับรู้ความสามารถของตนเองในมิติด้านความเข้มแข็งเท่านั้น

1.9 การวัดค่าการรับรู้ความสามารถของตนเอง

การรับรู้ความสามารถของตนเอง สามารถวัดค่าได้จากมิติการรับรู้ความสามารถของตนเอง ทั้ง 3 มิติ คือ 1) มิติด้านระดับ (level) 2) มิติด้านความเข้มแข็ง (strength) และ 3) มิติด้านการเชื่อมโยงประสบการณ์ (generality) โดย Lee และ Bobko (1994) ได้รวบรวมการวัดค่าการรับรู้ความสามารถของตนเอง จากงานวิจัยต่างๆ และเสนอวิธีการวัดค่าการรับรู้ความสามารถของตนเอง ไว้ 5 วิธี ดังนี้

1.9.1 การวัดความเข้มแข็ง เป็นวิธีที่นิยมที่สุด ในการนำมาวัดค่าการรับรู้ความสามารถของตนเอง วิธีการวัดค่า ทำได้โดยใช้ข้อคำถามที่มีลักษณะให้ผู้ตอบประเมินความมั่นใจของตนเองต่อการปฏิบัติงาน ที่มีความยากเพิ่มขึ้นในแต่ละระดับ ค่าที่ใช้อาจเริ่มตั้งแต่ "0" ซึ่งหมายถึง "ไม่มั่นใจเลย" จนถึง "10" ซึ่งหมายถึง "มั่นใจเต็มที่" หรืออาจใช้มาตราส่วนอื่นๆก็ได้ เช่น เริ่มจาก 0% จนถึง 100%

1.9.2 การวัดระดับ เป็นวิธีที่นิยมนำมาวัดค่าการรับรู้ความสามารถของตนเอง รองลงมาจากการวัดความเข้มแข็ง วิธีการวัดค่า ทำได้โดยใช้ข้อคำถามที่ให้ผู้ตอบประเมินว่าตนเองมีความสามารถที่จะปฏิบัติงานที่มีความยากนั้นๆ ได้หรือไม่ การตอบคำถามจะเป็นมาตราส่วนที่ให้ตอบว่า "ใช่" หรือ "ไม่ใช่" โดยคำตอบ "ใช่" จะมีค่าเท่ากับ "1" คะแนน ส่วนคำตอบ "ไม่ใช่" มีค่าเท่ากับ "0" คะแนน อ่านค่าจากคะแนนรวมทั้งหมด หากคะแนนรวมมีค่าสูงหมายความว่าบุคคลนั้นมีการรับรู้ความสามารถของตนเองในเรื่องนั้นๆ สูง

1.9.3 การวัดแบบผสม คือ การวัดทั้งความเข้มแข็ง และระดับ โดยใช้ข้อคำถามเดียว แต่การตอบ แยกออกเป็นสองส่วน ส่วนที่หนึ่ง เป็นการตอบว่า "ใช่" หรือ "ไม่ใช่" ส่วนที่สอง จะเป็นมาตราส่วนประเมินค่า หรืออาจใช้ร้อยละ คำนวณคะแนน โดยการรวมคะแนนของส่วนที่สอง (ความเข้มแข็ง) เฉพาะข้อที่ตอบว่า "ใช่" (ระดับ)

1.9.4 การวัดค่าความเข้มแข็ง และระดับ เหมือนกับการวัดแบบผสม ต่างกันที่วิธีนี้ต้องแปลงคะแนนดิบ (raw score) ให้เป็นคะแนนมาตรฐาน (Z score) โดยคำนวณจากสูตร $Z = (X - \text{Mean}) / \text{SD}$ โดยที่ X คือคะแนนดิบของแต่ละคน Mean คือคะแนนเฉลี่ยของกลุ่ม SD คือ

ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของกลุ่ม

1.9.5 การวัดการเชื่อมโยงประสบการณ์ โดยให้ผู้ตอบประเมินความมั่นใจของตนเองต่องานที่กำหนดให้ โดยใช้ข้อคำถามเพียงข้อเดียว

ในงานวิจัยนี้ จะใช้การวัดการรับรู้ความสามารถของตนเอง โดยวัดค่าความเข้มแข็งเท่านั้น

2. แนวคิดการเรียนรู้ด้วยตนเอง (autonomous learning)

จากการศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้องกับแนวคิดการเรียนรู้ด้วยตนเอง ผู้วิจัยนำเสนอรายละเอียดดังนี้

2.1 ที่มาของแนวคิดการเรียนรู้ด้วยตนเอง

การเรียนรู้ด้วยตนเอง (Trim, 1978: 1-2) เกิดขึ้นครั้งแรกในปี ค.ศ.1978 (ปีที่ตีพิมพ์ผลการวิจัยออกเผยแพร่) โดยกลุ่มผู้เชี่ยวชาญ ที่มีชื่อว่า "Committee for Out-of-School Education and Cultural Development" ในสังกัด "Council for Cultural Cooperation (CCC)" ของ "Council of Europe" โดยกลุ่มผู้เชี่ยวชาญดังกล่าวได้รวมตัวกันตั้งแต่ปี ค.ศ.1971 ทำการศึกษาวิจัยร่วมกับนานาชาติ ภายใต้โครงการ "Council of Europe Modern language Project" เพื่อพัฒนาโปรแกรมให้มีโครงสร้างที่เหมาะสมในการเรียนรู้ภาษาของผู้ใหญ่ (Adult Language Learning) จึงมุ่งเป้าไปที่การศึกษาผู้ใหญ่ (adult education) และเกิดมโนทัศน์ของคำว่า "autonomous learning" ขึ้นครั้งแรกในการวางวัตถุประสงค์ของการศึกษาผู้ใหญ่ ในปี ค.ศ. 1972 ดังมีใจความว่า

"Adult education could contribute towards the improvement of the quality of life by realizing the following objective: equality of opportunity, responsible autonomy, personal fulfillment, democratization of education" (Holec, 1981: 1)

จากวัตถุประสงค์ของการศึกษาผู้ใหญ่ เพื่อความเสมอภาคของโอกาส อิสรภาพต่อความรับผิดชอบ การเติมเต็มความต้องการส่วนบุคคล และความเป็นประชาธิปไตยในการศึกษา นำไปสู่การกำหนดนโยบายทางการศึกษาต่อไป โดยภาษาเป้าหมายที่ต้องการพัฒนาในขณะนั้นคือภาษาอังกฤษ

โปรแกรมที่พัฒนาขึ้นในครั้งนั้นมีนโยบายหลักๆ คือ

1) ต้องสามารถช่วยให้ประชาชนมีการคิดและเคลื่อนไหวอย่างอิสระ เกิดความหมายทางภาษา มีการสื่อสารระหว่างบุคคลโดยตรง

2) กระบวนการเรียนรู้ภาษาที่มีความเสมอภาคมากขึ้น โดยการให้เครื่องมือหลักในการวางแผน การสร้าง และการควบคุมการเรียนรู้ที่เป็นไปตามความต้องการ แรงจูงใจ และบุคลิกลักษณะของผู้เรียน และสามารถทำให้ผู้เรียนควบคุมความก้าวหน้าของตนเองได้

3) ในกรอบความร่วมมือระหว่างนานาชาติที่ใกล้ชิดและมีประสิทธิภาพ จะเป็นการร่วมมือกันเพื่อจัดการการเรียนรู้ภาษาแบบผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง (learner-centred) และใช้แรงจูงใจเป็นฐาน (motivation-based learning)

การออกแบบเพื่อความต้องการทางสังคมและอาชีพที่หลากหลาย ในขณะนั้นถือเป็นการพัฒนาการเรียนรู้ภาษาของผู้ใหญ่ที่ทันสมัยในยุโรป โดยมีหลักการเกี่ยวกับแนวคิดการเรียนรู้ด้วยตนเองที่มุ่งไปที่การพัฒนาการเรียนรู้ภาษาในผู้ใหญ่ ดังนี้

- 1) การเรียนรู้ภาษาต้องมีเนื้อหาที่กว้าง (global) โดยจัดให้ผู้เรียนเรียนรู้ในวิธีที่หลากหลาย ตามความเหมาะสมและความต้องการที่แตกต่างกันของผู้เรียน
- 2) วัตถุประสงค์ชัดเจนพอที่จะเรียนรู้เนื้อหา ผู้เรียนสามารถเข้าถึงได้อย่างเท่าเทียมกัน
- 3) ระบบการเรียนรู้ต้องนำไปสู่การบรรลุวัตถุประสงค์
- 4) เครื่องมือมีความเหมาะสมในการใช้งานอยู่เสมอ

2.2 ความหมายและขอบเขตของการเรียนรู้ด้วยตนเอง

การเรียนรู้ด้วยตนเองมีความหมายที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาทั่วไป และบริบทที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ภาษา โดยมีนักวิชาการที่ให้ความหมายและขอบเขตของการเรียนรู้ด้วยตนเองไว้อย่างหลากหลาย ดังนี้

Brookfield (1986: 40) กล่าวว่า การเรียนรู้ด้วยตนเอง คือ การที่ผู้เรียนมีความรับผิดชอบต่อตนเองในการวางแผน การเลือกสื่อ อุปกรณ์ กิจกรรมการเรียนรู้ และหรือการประเมินผล โดยผู้สอนเป็นเพียงผู้อำนวยความสะดวก ซึ่งการเรียนรู้ด้วยตนเองแบ่งได้เป็น 2 บริบท คือ 1) full autonomy ซึ่งหมายถึง การที่ผู้เรียนตัดสินใจ และเรียนรู้ทุกอย่างด้วยตนเอง และ 2) partial autonomy หมายถึง โปรแกรมการเรียนรู้ที่ผสมผสานระหว่างส่วนประกอบที่เป็น autonomous กับ non-autonomous กล่าวคือ เป็นการเรียนรู้ที่ผู้เรียนมีอิสระในการเลือกและตัดสินใจได้เพียงบางอย่าง เช่น การเลือกหรือตัดทอนกิจกรรม การเลือกวัสดุ อุปกรณ์ ประกอบการเรียนรู้ รวมทั้ง การวางแผนกิจกรรมเสริม และการประเมินผลเอง เป็นต้น (Lockwood, 1992: 100-126)

Clark (1987: 49) กล่าวว่า การเรียนรู้ด้วยตนเองเป็นแนวคิดทางการศึกษาที่ต้องการส่งเสริมพัฒนาการการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นรายบุคคล เพื่อตอบสนองความต้องการด้านปัญญา อารมณ์ และการดำเนินชีวิตในสังคม ภายใต้แนวคิดการยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง (learner-centered approach) การเรียนรู้ด้วยตนเองมีหลักการในการจัดการเรียนการสอน ที่ให้ผู้เรียนเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ โดยอาศัยความมุ่งมั่นของผู้เรียนเอง ผู้สอนเป็นผู้ชี้แนะและอำนวยความสะดวกในกระบวนการเรียนรู้ คือเป็นผู้ออกแบบสิ่งแวดล้อม และเสนอแนะวิธีเรียนรู้ ส่วนผู้เรียนเป็นผู้มีส่วนร่วมเชิงปฏิบัติการ ในการกำหนดการเรียนรู้ของพวกเขาเอง ดังนั้น การเรียนรู้จึงไม่จำกัดอยู่ที่ความรู้ที่ส่งผ่านจากผู้สอนมาสู่ผู้เรียนเท่านั้น

Boud (1988: 20) กล่าวว่า การเรียนรู้ด้วยตนเองเป็นแนวคิดในการปฏิบัติทางการศึกษา ซึ่งผู้เรียนเป็นผู้ชี้นำหลักสูตร (conducting courses) โดยเน้นความอิสระ และความรับผิดชอบต่อการตัดสินใจของผู้เรียน

นอกจากนี้ Wenden (1991: 163) และ Dickinson (1993: 330) ยังมีความเห็นสอดคล้องกันว่า การเรียนรู้ด้วยตนเองจะเกิดขึ้นได้เมื่อ ผู้เรียนมีเจตคติที่ดีต่อเรื่องนั้นๆ และสามารถรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของตนเอง โดยผู้เรียนจะต้องมีการเตรียมความพร้อมด้านการตัดสินใจ การทำความเข้าใจวัตถุประสงค์ของผู้สอน ความสามารถในการเลือกและใช้กลยุทธ์ในการเรียนรู้ที่เหมาะสม รวมถึงการประเมินกลยุทธ์เหล่านั้นว่าใช้ได้ผลกับตนเองหรือไม่

กล่าวโดยสรุปได้ว่า การเรียนรู้ด้วยตนเองเป็นแนวคิดกว้างๆ ที่มีวัตถุประสงค์เพื่อให้ผู้เรียนมีอิสระในการเรียนรู้ โดยมุ่งเน้นที่พัฒนาการการเรียนรู้เป็นรายบุคคล ความรับผิดชอบของผู้เรียนเอง และการเรียนรู้ถึงวิธีการเรียนรู้ ภายใต้ความเชื่อว่าผู้เรียนแต่ละคนมีความเป็นปัจเจกบุคคล มีความต้องการและมีศักยภาพแตกต่างกัน ดังนั้น แนวทางในการเรียนรู้จึงไม่จำเป็นต้องเหมือนกัน และหากผู้เรียนมีอิสระในการเรียนรู้ ผู้เรียนก็จะเรียนได้ดี การเรียนรู้นั้นจะมีประสิทธิภาพ ทั้งนี้ การให้อิสระแก่ผู้เรียนในการเรียนรู้ ตามแนวคิดการเรียนรู้ด้วยตนเองขึ้นอยู่กับ การให้คำจำกัดความและการกำหนดขอบเขต เช่น การให้อิสระแก่ผู้เรียนในการคิด การตั้งวัตถุประสงค์การเรียนรู้ และการเลือกวิธีการ สื่อ หรือเอกสารด้วยตนเอง

2.3 ลักษณะของผู้ที่สามารถเรียนรู้ด้วยตนเอง (autonomous learners)

ความสามารถในการเรียนรู้ด้วยตนเองเป็นคุณลักษณะสำคัญของบัณฑิต และบุคลากรในงานทุกประเภท รวมทั้งยังเป็นเป้าหมายที่สำคัญของการศึกษา โดยมีผู้กล่าวถึงลักษณะของผู้ที่สามารถเรียนรู้ด้วยตนเอง ดังนี้

Knowles (1984) กล่าวว่า ผู้ที่สามารถเรียนรู้ด้วยตนเองต้องมีลักษณะดังต่อไปนี้

- 1) สามารถวิเคราะห์ความต้องการในการเรียนของตนเองได้
- 2) สามารถกำหนดเป้าหมายในการเรียนและวางแผนเพื่อบรรลุเป้าหมายเหล่านั้นได้
- 3) สามารถระบุแหล่งข้อมูลเพื่อใช้ค้นคว้าหาความรู้และใช้ประโยชน์จากแหล่งข้อมูลเหล่านั้นได้
- 4) สามารถประเมินการเรียนรู้ของตนเองได้
- 5) สามารถตรวจสอบความเที่ยงและความถูกต้องของการประเมินตนเองได้

Dearden (1982) กล่าวถึงลักษณะของผู้ที่สามารถเรียนรู้ด้วยตนเองว่า คือ ผู้เรียนที่สามารถตัดสินใจในเรื่องสำคัญๆ ที่เกี่ยวกับชีวิตตนเองได้ และความสามารถดังกล่าวจะไม่อยู่ในสภาพคงที่ตายตัว กล่าวคือ คนเราจะพัฒนาความสามารถดังกล่าวได้มากขึ้นเรื่อยๆ เมื่อมีสิ่งแวดล้อมที่เหมาะสม ในความคิดเห็นของ Dearden ผู้ที่สามารถเรียนรู้ด้วยตนเอง ต้องมีคุณสมบัติต่อไปนี้

- 1) มีความสงสัยและกล้าถาม เพราะมีความเชื่อว่าเขามีสิทธิโดยชอบธรรมในการทำเช่นนั้น
- 2) ไม่เห็นด้วยหรือยอมตามความคิดของผู้อื่นที่ได้ฟังมา เมื่อเขาคิดว่าความคิดนั้นเป็นสิ่งที่ยอมรับไม่ได้
- 3) ระบุได้ว่าเขาต้องการอะไร และอะไรคือความสนใจของเขา ถึงแม้ว่าสิ่งนั้นจะแตกต่างจากความคิดของผู้อื่นหรือกรอบที่มีอยู่เดิมก็ตาม
- 4) ตั้งเป้าหมาย และวางแผนเพื่อบรรลุเป้าหมายที่ตนเองตั้งไว้ พร้อมทั้งหาวิธีที่จะกำกับควบคุมตนเองเพื่อให้บรรลุเป้าหมายดังกล่าว โดยปราศจากอิทธิพลของแรงกดดันจากภายนอก
- 5) เมื่อเกิดปัญหา เขาต้องสามารถเลือกทางแก้ปัญหาที่เหมาะสมกับตนเอง และสถานการณ์ที่ตนเองเผชิญอยู่ได้

2.4 แนวคิดการเรียนรู้ด้วยตนเองในระดับอุดมศึกษา

การพัฒนาผู้เรียนในระดับอุดมศึกษาให้สามารถเรียนรู้ด้วยตนเอง มีความเกี่ยวข้องกับแนวคิดในการสอน (teaching approaches) ในแง่ของการจัดสิ่งแวดล้อมเพื่อให้ผู้เรียนมีประสบการณ์ และได้ฝึกฝนอย่างอิสระ Boud (1988: 25-26) ได้เสนอแนวคิดในการเรียนรู้ภาษาเพื่อพัฒนาผู้เรียนในระดับอุดมศึกษาให้สามารถเรียนรู้ด้วยตนเอง 3 แนวคิด ดังนี้

1) แนวคิดยึดปัจเจกบุคคลเป็นศูนย์กลาง (individual-centred approach) โดยผู้เรียนต้องเตรียมวัตถุประสงค์และกิจกรรมในการเรียนรู้เฉพาะของตนเอง รวมทั้งผู้เรียนต้องมีส่วนร่วมในการวินิจฉัยการปฏิบัติของตนเอง และการประเมินผลด้วย

2) แนวคิดยึดกลุ่มเป็นศูนย์กลาง (group-centred approach) จะเน้นที่กระบวนการกลุ่มและการเรียนรู้เป็นกลุ่ม โดยผู้เรียนภายในกลุ่มจะต้องร่วมกันตัดสินใจ

3) แนวคิดยึดโครงการเป็นศูนย์กลาง (project-centred approach) เป็นการร่วมมือกันระหว่างสมาชิกภายในกลุ่ม เพื่อให้ได้ข้อสรุปโดยผ่านกระบวนการวางแผน การควบคุมความยาก (monitoring difficulties) และการประเมินการปฏิบัติงานของพวกเขาเอง

การพัฒนาผู้เรียนให้สามารถเรียนรู้ด้วยตนเอง นอกจากจะทำให้เกิดการพัฒนาคูณภาพการเรียนรู้แล้ว ยังส่งผลสำคัญต่อการพัฒนาผู้เรียนในภาพรวม Chickering (1993) กล่าวถึงการพัฒนานักศึกษา 7 ด้าน (The Seven Vectors) ว่าเป็นสิ่งที่สำคัญที่การจัดการศึกษาในระดับอุดมศึกษาที่ต้องทำให้เกิดขึ้น โดยเน้นความสำคัญของกระบวนการเรียนรู้ของผู้เรียน ทำให้ผู้เรียนมีความสนใจและความรับผิดชอบในการเรียนสูง รู้จักวางเป้าหมายในการเรียนรู้ รู้จักการจัดการกับอารมณ์ตนเองและปัญหาโดยได้รับความช่วยเหลือจากผู้สอน ผลที่เกิดขึ้นจะสามารถเชื่อมโยงกับการพัฒนาทั้ง 7 ด้าน คือ

1) การพัฒนาสมรรถภาพ (Developing Competence) โดยเฉพาะอย่างยิ่งสมรรถภาพทางปัญญา และสมรรถภาพด้านการสื่อสารระหว่างบุคคล

2) การพัฒนาทางอารมณ์ (Managing Emotions)

3) การพัฒนาจากความเป็นตัวของตัวเองไปสู่การพึ่งพาซึ่งกันและกัน (moving through autonomy toward interdependence) อันประกอบไปด้วย ความมีอิสระทางอารมณ์ ความมีอิสระในการดำเนินชีวิตตนเองและการพึ่งพาซึ่งกันและกัน

4) การพัฒนาสัมพันธภาพระหว่างบุคคลที่เหมาะสม (Developing Mature interpersonal relationship)

5) การพัฒนาความมีเอกลักษณ์แห่งตน (Establishing Identity)

6) การพัฒนาการกำหนดเป้าหมายในชีวิต (Developing Purpose)

7) การพัฒนาความเป็นผู้มีคุณธรรม (Developing Integrity) โดยมุ่งเน้นที่ความรับผิดชอบต่อชีวิตตนเองและสังคม

ผู้เรียนที่ประสบความสำเร็จในการเรียนรู้ด้วยตนเอง มีวิธีการการเรียนรู้อิสระที่มีประสิทธิภาพ และเขาเห็นประโยชน์ของการใช้วิธีการเรียนรู้แบบนี้ว่ามีความเหมาะสมกับวัตถุประสงค์การเรียนรู้ ผู้เรียนสามารถแก้ไขปัญหาการเรียนรู้ และทำงาน (task) ให้สำเร็จ โดยใช้แนวคิดเชิงลึก¹ (deep approach) (Higgs, 1988: 48-50)

ผู้เรียนระดับอุดมศึกษาที่เรียนรู้ด้วยตนเอง สามารถเรียนรู้ด้วยวิธีที่อิสระและสามารถเลือกแนวคิดที่เหมาะสมในการจัดการกับการเรียนของตน ดังนั้น การสนับสนุนให้ผู้เรียนมีอิสระในกระบวนการเรียนรู้โดยการให้ทางเลือก และกระตุ้นให้ผู้เรียนใช้การควบคุมการกำกับความคิด (metacognition) ในการควบคุมการเรียนรู้ ซึ่งเป็นการช่วยให้ผู้เรียนประยุกต์ใช้แนวคิดเชิงลึก (deep approach) ในการเรียนรู้ อันจะช่วยในการเรียนระดับอุดมศึกษา เพราะมันช่วยให้ผู้เรียนเรียนรู้อย่างมีความหมาย (Biggs, 1999: 12-13)

2.5 แนวคิดการเรียนรู้ด้วยตนเองกับการรู้ภาษา

การรู้ภาษาต่างประเทศที่มีประสิทธิภาพ จะเกี่ยวข้องกับการเรียนรู้โดยปฏิบัติ การเรียนรู้ที่มีความหมาย และการใช้แนวคิดเชิงลึกในการเรียนรู้ การเรียนภาษาผู้เรียนต้องวิเคราะห์ปัจจัยนำเข้า (input) เพื่อไปเชื่อมโยงกับความรู้เดิม (Ellis, 1986: 13)

Little (1990) อธิบายว่าผู้เรียนภาษาที่ต้องการเป็นผู้มีความสามารถในการสื่อสาร หรือใช้ภาษาได้อย่างมีประสิทธิภาพ ต้องมีความสามารถในการเรียนรู้ด้วยตนเอง มีอิสระในการเรียนรู้ สามารถพึ่งพาตนเองในการเรียนรู้ในระดับหนึ่ง และมีความเชื่อมั่นในตนเองในการใช้ภาษาในสถานการณ์ต่างๆ การสอนภาษาต่างประเทศจะไม่ประสบความสำเร็จ หากผู้สอนใช้วิธีการบอกหรือสาธิตให้ดู แต่ต้องใช้ในการสร้างสถานการณ์เพื่อให้ผู้เรียนสื่อสารกับผู้อื่น เนื่องจากสถานการณ์ในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารมีความหลากหลาย

Littlewood (1996: 427) เชื่อว่าการเรียนรู้ด้วยตนเองเกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ภาษา และความคิดหลักๆมากมายในการสอนภาษาเป็นอย่างยิ่ง เช่น การเรียนรู้ภาษาโดยการสืบสอบจากการปฏิบัติของผู้เรียน การใช้วิธีผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง การช่วยให้ผู้เรียนมีอิสระจากผู้สอนในการเรียนรู้และใช้ภาษา

¹ การใช้แนวคิดเชิงลึก (deep approach) และแนวคิดผิวเผิน (surface approach) ในการเรียนรู้ ปรากฏครั้งแรกในการศึกษาของมาร์ตัน และซัลโจ (Marton and Saljo, 1976) แนวคิดเชิงลึก หมายถึง การเข้าใจความหมายของเนื้อหา สามารถตั้งคำถามได้แก่ผู้เขียน สามารถเชื่อมโยงสิ่งเหล่านั้นกับความรู้เดิมและประสบการณ์ส่วนบุคคล ส่วนแนวคิดผิวเผิน หมายถึง การจดจำข้อเท็จจริงที่สำคัญ

Breen และ Mann (1997: 134-136) กล่าวว่า การใช้แนวคิดการเรียนรู้ด้วยตนเองในชั้นเรียนภาษามีประโยชน์ต่อผู้เรียน การเรียนรู้ และการได้ข้อมูลมาอย่างอิสระจากการเรียนรู้ด้วยตนเองจะช่วยให้ผู้เรียนมีความรู้สึก (sense) เป็นของตนเอง และมีแรงจูงใจในการเรียนรู้ ผู้เรียนสามารถเห็นถึงความสัมพันธ์ของสิ่งที่เรียนรู้ และรู้ว่าพวกเขาเองจะเรียนรู้อย่างไร

2.6 บทบาทของผู้สอนตามแนวคิดการเรียนรู้ด้วยตนเอง

การเรียนรู้ตามแนวคิดการเรียนรู้ด้วยตนเอง ได้เปลี่ยนบทบาทของผู้สอนจากการยึดครูเป็นศูนย์กลางการเรียนรู้ ไปสู่ผู้สอนเป็นผู้พัฒนาความสามารถของผู้เรียน และพัฒนาให้ผู้เรียนเต็มใจที่จะรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของตน (White, 1996: 26-29) โดยกระบวนการที่จะส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดการพัฒนาดังกล่าว สอดคล้องกับแนวคิด Zone of Proximal Development ของ Vygotsky (1978: 79-91) ที่กล่าวว่าควรให้ผู้เรียนพัฒนาความก้าวหน้าโดยผ่านขั้นตอน 3 ขั้นตอน คือ 1) การช่วยเหลือหรือประคับประคองจากผู้สอนหรือเพื่อนที่เก่งกว่า 2) การช่วยเหลือตนเอง โดยการแก้ไขตนเอง (self-correction) หรือการชี้นำตนเอง (self-direction) และ 3) ผู้เรียนไม่ต้องการความช่วยเหลือใดๆอีก เพราะผู้เรียนจะใช้ภาษาได้อย่างเป็นธรรมชาติ

Dam (1994: 5) เสนอว่าขณะที่ผู้สอนอยู่ในห้องเรียน ควรจะส่งเสริมให้ผู้เรียนสร้างความสามารถในการเรียนรู้ด้วยตนเอง โดยปฏิบัติดังนี้

- 1) มุ่งความสนใจไปที่การเรียนรู้มากกว่าที่การสอน
- 2) เข้าร่วมในกระบวนการเรียนรู้ของผู้เรียน
- 3) เปิดรับความคิดและข้อเสนอของผู้เรียน
- 4) สนับสนุนการริเริ่มของผู้เรียน
- 5) ริเริ่มหรือกระตุ้นให้มีกิจกรรมมากขึ้น
- 6) สังเกตและวิเคราะห์พฤติกรรมการเรียนรู้ร่วมกับผู้เรียน เพื่อการประเมินในครั้งต่อไป
- 7) วางแผนวิธีการทำงาน และวิธีการประเมินความก้าวหน้าร่วมกับผู้เรียน
- 8) เป็นทั้งผู้ให้คำปรึกษาและผู้ร่วมเรียนรู้ ในกระบวนการเรียนรู้

การที่ผู้สอนจะส่งเสริมให้ผู้เรียนสร้างความสามารถในการเรียนรู้ด้วยตนเองได้นั้น ผู้สอนจำเป็นต้องผ่านการเตรียมความพร้อม 2 ด้าน (Dickinson, 1987: 121-122) คือ

- 1) การเตรียมความพร้อมด้านจิตวิทยา (psychological preparation) ซึ่งครอบคลุม 3 เรื่อง คือ 1.1) ความเชื่อมั่นว่าการสนับสนุนให้ผู้เรียนสร้างความสามารถในการเรียนรู้ด้วยตนเอง มี

ความเป็นไปได้ 1.2) การเปลี่ยนความเชื่อที่ผิดๆหรืออคติที่ผู้สอนมีต่อผู้เรียน 1.3) การสร้างความเชื่อมั่นเพื่อยอมรับว่าผู้เรียนสามารถรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของตนเองได้ และสามารถปรับตัวกับบทบาทใหม่ของผู้สอนได้

2) การเตรียมความพร้อมด้านวิธีการ (methodological preparation) เพื่อช่วยให้ผู้เรียนพัฒนากลยุทธ์สำหรับการเรียนรู้แบบชี้นำตนเอง (self-direction) โดยผู้สอนต้องเรียนรู้เกี่ยวกับการเตรียมความพร้อมด้านวิธีการ ซึ่งผู้สอนสามารถประยุกต์ใช้ทักษะการสอนที่มีอยู่แล้วกับเนื้อหาให้

Cotterall and Crabbe (1992: 12) กล่าวว่า การส่งเสริมให้ผู้เรียนมีความสามารถในการเรียนรู้ด้วยตนเอง ต้องมีองค์ประกอบสำคัญ 2 ส่วน คือ 1) ภาระงานในห้องเรียน (classroom tasks) และ 2) การพูดของผู้สอน (teacher talk)

บทบาทของผู้สอนในส่วนของ การพูด จะกระตุ้นให้ผู้เรียนวิเคราะห์ปัญหาที่เผชิญอยู่ อภิปรายเพื่อหาทางแก้ไข และรายงานผลออกมาโดยการกระทำ โดยผู้สอนจะแสดงบทบาทในการพูดดังนี้

1) การพูดกระตุ้น ให้กำลังใจ และให้ข้อมูลย้อนกลับ (feedback) เพื่อชี้แนะประสบการณ์ในการเรียนรู้ด้วยตนเอง ก่อนที่ผู้เรียนจะดัดแปลงพฤติกรรมการเรียนรู้เหล่านั้นไปใช้ในสถานการณ์อื่น

2) การพูดคุยแบบหนึ่งต่อหนึ่ง อาจเป็นการคุยกันระหว่างผู้สอนกับผู้เรียน การอภิปรายระหว่างผู้สอนกับผู้เรียน หรือผู้เรียนกับผู้เรียน (ผู้เรียนได้เรียนรู้ว่าจะเรียนรู้จากเพื่อนอย่างไร) การพูดคุยแบบหนึ่งต่อหนึ่ง จะทำให้ผู้สอนสามารถประเมินพฤติกรรมและความสามารถเฉพาะของผู้เรียนแต่ละคน รวมทั้งจะนำไปสู่การแก้ปัญหาในการเรียนรู้ได้อย่างเหมาะสม

3. การเรียนรู้ภาษาต่างประเทศหรือภาษาที่สอง

3.1 ประเภทของการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศหรือภาษาที่สอง

ในการเรียนรู้ภาษาที่สองหรือภาษาต่างประเทศ จะครอบคลุมถึงกระบวนการที่ซับซ้อน รวมถึงกลยุทธ์ และรูปแบบที่หลากหลาย และกระบวนการ กลยุทธ์ และรูปแบบเหล่านั้นขึ้นอยู่กับ การเลือกใช้ประเภทของการเรียนรู้

การเรียนรู้ภาษาที่สองหรือภาษาต่างประเทศ สามารถแบ่งได้เป็น 8 ประเภท ตามประเภทการเรียนรู้ของกานเย่ (Gagné's type of learning) (Brown, 1980: 80-83) ได้ดังนี้

- 1) การเรียนรู้โดยใช้สัญลักษณ์ (signal learning) โดยทั่วไปจะเกิดขึ้นในกระบวนการเรียนรู้ของทุกภาษา เป็นกระบวนการที่แสดงการโต้ตอบต่อภาษา ทั้งที่ใช้คำพูดและไม่ใช้คำพูด เช่น การแสดงสีหน้า อารมณ์ การแสดงถึงการรับรู้
- 2) การเรียนรู้โดยการกระตุ้นและโต้ตอบ (stimulus-response learning) เป็นการรับระบบเสียงของภาษาต่างประเทศ ซึ่งผู้เรียนจะสามารถออกเสียงให้ใกล้เคียงเจ้าของภาษาได้ โดยผ่านกระบวนการที่มีการกำหนดเงื่อนไข มีการทดลอง และมีความผิดพลาด
- 3) การเชื่อมโยง (chaining) เป็นการรับขั้นตอนของระบบการออกเสียง (phonological sequences) และรูปแบบการลำดับคำในประโยค (syntactic patterns) รวมถึงโครงสร้างประโยคที่มีลักษณะเป็นลำดับขั้น
- 4) ความสัมพันธ์ของคำ (verbal association) เป็นการเชื่อมโยงความสัมพันธ์ และความแตกต่างของการสื่อสารที่ใช้คำพูด และไม่ใช้คำพูด
- 5) การแบ่งแยก (multiple discrimination) เป็นการแยกความแตกต่างระหว่างกฎเกณฑ์ของภาษาแม่จากบริบทของภาษาที่สอง การตระหนักว่าในภาษาที่สอง คำๆหนึ่งอาจมีหลายความหมาย
- 6) การเรียนรู้ความคิดรวบยอด (concept learning) เชื่อว่าการเรียนรู้ภาษากับการทำ ความเข้าใจ มีความสัมพันธ์ซึ่งกันและกันอย่างแยกไม่ออก และเชื่อว่ากฎเกณฑ์เรื่องโครงสร้าง ประโยค กฎเกี่ยวกับการสนทนา เป็นความคิดรวบยอดทางภาษาศาสตร์ที่จำเป็นต้องรู้
- 7) การเรียนรู้หลักการ (principle learning) เป็นการขยายการเรียนรู้จากความคิดรวบ ยอดไปสู่การสร้างระบบทางภาษาศาสตร์
- 8) การแก้ปัญหา (problem solving) จะเกิดขึ้นขณะที่ผู้เรียนเผชิญหน้ากับสถานการณ์ที่มี ปัญหาต้องแก้ไขจริงๆ ซึ่งต้องเป็นปัญหาที่ยาก และต้องใช้ปัญญาในการแก้ปัญหา วิธีการ แก้ปัญหาจะหมายรวมถึงการใช้การเรียนรู้ทั้ง 8 ประเภทร่วมกันอย่างสร้างสรรค์ด้วย ดังนั้น ในการเรียนรู้ภาษาที่สอง หรือภาษาต่างประเทศ ผู้เรียนอาจใช้การเรียนรู้หลายประเภท ร่วมกัน ตามความเหมาะสมของทักษะ เนื้อหา ความสนใจ และความสามารถของผู้เรียน

3.2 ระบบการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศหรือภาษาที่สอง

ตามทฤษฎีการควบคุม (Monitor Theory) ของ Krashen (1988: 1-3) แบ่งการพัฒนา ความสามารถของผู้ใหญ่ในการเรียนรู้ภาษาที่สองหรือภาษาต่างประเทศ เป็น 2 ระบบ คือ

- 1) ระบบการเรียนรู้ภาษาอย่างไม่รู้ตัว (subconscious language acquisition หรือ acquired system) โดยมีข้อสังเกตดังนี้

1.1) การให้ความสำคัญกับการถ่ายทอด การสื่อสารแบบทันทีทันใด การทำความเข้าใจ เพื่อให้เกิดความคล่องแคล่วในการใช้ภาษา

1.2) การใช้ความรู้สึกของตนเองในการตรวจสอบด้านไวยากรณ์

1.3) การเรียนรู้ที่ไม่จำเป็นต้องลำดับเนื้อหาจากง่ายไปซับซ้อน

2) ระบบการเรียนรู้ภาษาอย่างรู้ตัว (conscious language learning หรือ monitor system) โดยมีข้อสังเกตดังนี้

2.1) เป็นความรู้ที่มีระบบ (formal knowledge) ซึ่งจะคำนึงถึงกฎเกณฑ์ความถูกต้อง

2.2) ทำหน้าที่แก้ไขผลผลิต (output) ของระบบการเรียนรู้ภาษาอย่างไม่รู้ตัว ซึ่งอาจเกิดขึ้นก่อนหรือหลังการใช้ภาษาก็ได้

2.3) เรียนรู้จากง่ายไปซับซ้อน

2.4) เหมาะสำหรับผู้เรียนในฐานะเป็นตัวควบคุม หรือเครื่องเตือนเท่านั้น เนื่องจากการที่จะทำให้ monitor system สำเร็จได้นั้น เป็นเรื่องยาก และต้องอาศัยตัวแปร 3 ตัว คือ

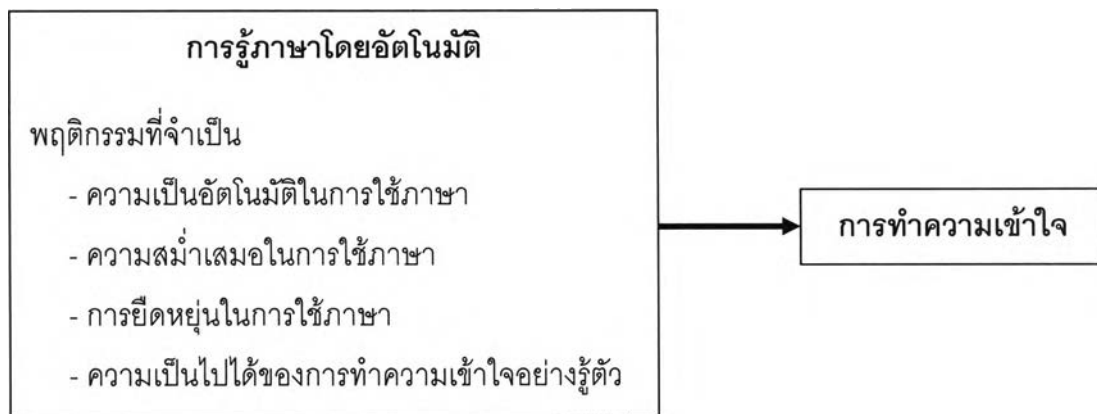
2.4.1) เวลา ซึ่งก่อนการฟังหรือพูด ผู้เรียนต้องมีเวลาในการพิจารณาถึงกฎไวยากรณ์

2.4.2) การมุ่งความสนใจที่รูปแบบและความถูกต้อง (focused on form)

2.4.3) ผู้เรียนต้องรู้จักการประยุกต์ใช้ที่ถูกต้อง

Leontiev (1981: 41) ได้กล่าวถึงระบบควบคุมการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศว่าแบ่งเป็น 2 ระบบ คือ 1) การทำความเข้าใจอย่างรู้ตัว (conscious grasp) และ 2) การรู้ภาษาโดยอัตโนมัติ (automatization in language acquisition) โดยการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศจำเป็นต้องเริ่มจากการปฏิบัติหรือสร้างพฤติกรรมที่จำเป็น จนกลายเป็นความเคยชินที่จำเป็น (necessary habits) ซึ่งจะทำให้ผู้เรียนเกิดความสามารถที่จะใช้ภาษาได้สำเร็จด้วยวิธีการที่เป็นไปได้มากที่สุด ความสามารถดังกล่าววัดได้จากพฤติกรรม 4 อย่าง ได้แก่ 1) ความเป็นอัตโนมัติในการใช้ภาษา (automatization) หมายถึง การโต้ตอบทางภาษาอย่างทันทีทันใด โดยไม่ผ่านการคิดวิเคราะห์ถึงความถูกต้อง 2) ความสม่ำเสมอในการใช้ภาษา (stability) หมายถึง 3) การยืดหยุ่นในการใช้ภาษา (flexibility) หมายถึง และ 4) ความเป็นไปได้ของการทำความเข้าใจอย่างรู้ตัว (the

possibility of conscious grasp) และจากความเคยชินที่จำเป็นจะทำให้เกิดความเข้าใจอย่าง
รู้ตัว ตามแผนภาพที่ 5



แผนภาพที่ 5 ระบบควบคุมการรู้ภาษาโดยอัตโนมัติ (Leontiev, 1981: 41)

สรุปได้ว่าการเรียนรู้ภาษาที่สองหรือภาษาต่างประเทศ แบ่งเป็น 2 ระบบ คือ ระบบการเรียนรู้อย่างรู้ตัว และระบบการเรียนรู้อย่างไม่รู้ตัว ซึ่งในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศจำเป็นต้องอาศัยการเรียนรู้ทั้ง 2 ระบบดังกล่าวควบคู่กัน โดยระบบการเรียนรู้อย่างไม่รู้ตัวจะเกิดขึ้นก่อน เป็นช่วงที่ผู้เรียนรับภาษาจากการฟังหรืออ่าน ทำความเข้าใจ ฟังฝน และระบบการเรียนรู้อย่างรู้ตัวจะเกิดขึ้นเมื่อผู้เรียนใช้กระบวนการคิดพิจารณาถึงกฎไวยากรณ์ ความถูกต้อง และรูปแบบก่อนหรือหลังการแสดงออกถึงการเรียนรู้ของตน

3.3 ขั้นตอนการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศหรือภาษาที่สอง

ขั้นตอนการเรียนรู้ภาษา ถือเป็นขั้นตอนทางจิตวิทยา โดย Valette ซึ่งเป็นนักการศึกษาที่ศึกษาแนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ และได้รับความสนใจมากในปัจจุบัน ได้แบ่งพฤติกรรมของการเรียนรู้ภาษาอังกฤษ เป็นพฤติกรรมภายใน ซึ่งประกอบด้วย การฟังและการอ่าน และพฤติกรรมภายนอกซึ่งประกอบด้วย การพูดและการเขียน รวมทั้งได้แบ่งพฤติกรรมดังกล่าวเป็นขั้นตอนการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ 5 ขั้นตอน (Valette, 1972 อ้างถึงใน สถาบันภาษา จุฬาฯ, 2531) ดังนี้

1) ชั้นทักษะอัตโนมัติ (mechanical skills)

ในชั้นตอนนี้ ผู้เรียนจะทำงานอย่างง่าย ๆ เช่น การรับรู้ การจำแนก หรือการมองเห็นความแตกต่าง รวมถึงการแสดงออกที่เกี่ยวกับการเลียนแบบ และการท่องจำ ซึ่งประกอบด้วย

1.1) ชั้นการมองเห็น (ภายใน) เป็นกลุ่มย่อยของทักษะที่เกี่ยวกับการฟังและการอ่าน ผู้เรียนจะต้องรู้จักจำแนกความแตกต่างของเสียงหรือตัวอักษร สามารถบอกความแตกต่างของเสียงในภาษาแม่กับภาษาต่างประเทศ สามารถบอกได้ว่า คำ 2 คำ หรือประโยค 2 ประโยคที่ได้ยินหรือเห็นนั้น เหมือนกันหรือแตกต่างกัน สามารถเชื่อมโยงความสัมพันธ์ของเสียงเป็นสัญลักษณ์ และสามารถบอกได้ถึงลักษณะการเน้นคำ และการออกเสียงสูงต่ำได้

1.2) ชั้นการออกแบบ (ภายนอก) เป็นกลุ่มย่อยของทักษะที่รวมเอาทักษะการพูดและการเขียนไว้ด้วยกัน ผู้เรียนจะท่องจำบทสนทนา เพลงและบทกวี คำพังเพย หรือรายชื่อของตัวเลข วัน เดือน ปี และอื่นๆ และพูดออกมาให้เหมือนต้นแบบ ผู้เรียนจะสามารถลอกประโยคที่ครูพูดหรือได้ยินจากเทป และเลียนแบบท่าทางของผู้พูดชาวต่างประเทศที่เป็นต้นแบบได้

อย่างไรก็ตาม ในขั้นตอนแรกของการเรียนรู้ ผู้เรียนจะทำการต่างๆ ได้โดยอัตโนมัติเท่านั้น โดยอาจไม่เข้าใจความหมายของสิ่งที่ตนกำลัง ฟัง พูด หรือทำอยู่ก็ได้ ผู้เรียนอาจเชื่อมโยงเสียงและรูปเข้าด้วยกัน โดยไม่ทราบความหมาย

2) ชั้นทักษะที่เกี่ยวกับการรู้ และจำข้อเท็จจริงที่เคยเห็นมาแล้ว (knowledge)

ในชั้นตอนนี้ ผู้เรียนจะสามารถจำ และระลึกถึง "ความรู้" ที่คุ้นเคยได้ "ความรู้" เหล่านี้ ในการเรียนภาษา อาจได้แก่ การสะกดคำ การรู้ความหมายของคำศัพท์ รูปแบบทางไวยากรณ์ ความหมายของประโยคทั้งหมด การตอบคำถามที่คุ้นเคย เช่น การทักทาย หรือการถามเรื่องดินฟ้าอากาศ เป็นต้น ซึ่งประกอบด้วย

2.1) ชั้นการจำได้ (ภายใน) เป็นทักษะย่อยที่ผู้เรียนสามารถตอบคำถามประเภท ถูกผิด จับคู่ หรือคำถามแบบให้เลือกตอบ ผู้เรียนอาจให้ความหมายของคำศัพท์เป็นภาษาอังกฤษเป็นวลี หรือแสดงออกด้วยท่าทาง

2.2) ชั้นการระลึกได้ (ภายนอก) ในกรณีนี้ผู้เรียนต้องแสดงออกถึงความรู้ของตนเอง ผู้เรียนจะตอบคำถาม เต็มคำลงในช่องว่าง ให้คำจำกัดความ และอธิบายว่าสิ่งนั้นๆ คืออะไร ในชั้นตอนนี้ การเข้าใจเป็นสิ่งจำเป็นสำหรับการแสดงออก แต่ไม่จำเป็นว่าต้องเป็นแบบของตนเองโดยเฉพาะ ผู้เรียนอาจแสดงว่าเขาได้ซึมซับความรู้ที่สอนในชั้นเรียน และแสดงออกว่าเขาอยู่ในสิ่งที่ได้รับการสอนบ้างในชั้นเรียนภาษา ผู้เรียนอาจจะเขียนบทสนทนาตามรูปแบบที่ปรากฏให้เห็นได้

3) **ขั้นทักษะที่เกี่ยวกับการประยุกต์ใช้ความรู้เดิมในสถานการณ์ใหม่ (transfer)** หมายถึง การที่ผู้เรียนสามารถนำความรู้ที่ได้จากขั้นตอนที่ 2 ไปใช้ในสถานการณ์ใหม่ได้ เช่น การเรียบเรียงใจความเรื่องที่เรียนมาให้แตกต่างออกไป การนำเรื่องบรรยายและบทสนทนามาเรียบเรียงใหม่ และการทำแบบฝึกหัดส่วนใหญ่ เป็นต้น ซึ่งประกอบด้วย

3.1) **ขั้นการรับ (ภายใน)** ผู้เรียนเข้าใจตัวอย่างคำพูด จากการได้ยินผู้พูดหรือฟังจากเทป กิจกรรมที่ครอบคลุมถึงการใช้โครงสร้างและคำศัพท์ที่เคยรู้จักแล้ว นอกจากนี้ ผู้เรียนยังสามารถแยกเพศ พจน์ คำบอกกาล และอื่นๆ ในประโยคที่ไม่เคยพบมาก่อน ผู้เรียนจะเข้าใจข้อความที่อ่าน ใช้โครงสร้าง และศัพท์ที่ผู้เรียนเคยรู้จักแล้วในลำดับใหม่ ผู้เรียนจะแสดงความเข้าใจโดยการตอบคำถาม การเลือกคำตอบหรือการให้ความหมายที่คล้ายคลึงกันได้

3.2) **ขั้นการใช้ (ภายนอก)** ภายใต้การชี้แนะ ผู้เรียนสามารถประยุกต์ความรู้เกี่ยวกับองค์ประกอบของภาษาเพื่อสร้างประโยคใหม่ๆ ขึ้นเอง ผู้เรียนจะใช้กฎแปลงประโยคที่ไม่คุ้นเคยมาก่อนอย่างเข้าใจและคุ้นเคยได้ เช่น กฎของการเปลี่ยนพจน์ กาล และเพศ เป็นต้น อย่างไรก็ตาม ในขั้นนี้ ครูยังคงเป็นผู้ควบคุมพฤติกรรมหรือบทบาทของผู้เรียนโดยการออกคำสั่ง ปฏิบัติ และตรวจสอบหรือประเมินความถูกต้องของการสนองตอบของผู้เรียน

4) **ขั้นทักษะที่เกี่ยวกับความสามารถในการสื่อสารได้ด้วยความเข้าใจ (communication)** ในขั้นนี้ผู้เรียนจะสามารถใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารได้ใน 2 ลักษณะ คือ

ก. การเลือกวัสดุเพื่อการฟังและการอ่าน วัสดุจะเป็นตัวอย่างของภาษาที่เป็นจริง วัสดุเหล่านี้อาจจะได้รับการเรียบเรียงใหม่หรือการควบคุม แต่จะไม่ใช้สิ่งที่เลือกมาจากคำศัพท์หรือโครงสร้างของภาษาที่ผู้เรียนรู้จักเท่านั้น

ข. การแสดงออกของผู้เรียนในการพูดหรือการเขียน จะไม่ใช่สิ่งที่ครูได้กำหนดไว้ก่อนล่วงหน้า ผู้เรียนจะเป็นผู้กำหนดเองว่าต้องการจะพูดอะไรและแสดงออกในแง่ใด ขั้นตอนนี้ความคล่องแคล่วและความเข้าใจ จะเป็นเกณฑ์ในการประเมินมากกว่าความถูกต้อง ซึ่งจะแตกต่างจาก 3 ขั้นตอนแรก

ในขั้นตอนที่ 4 นี้ จะประกอบด้วย

4.1) **ขั้นความเข้าใจ (ภายใน)** ผู้เรียนฟังหรืออ่านข้อความในภาษาต่างประเทศ แม้ว่าจะมีศัพท์หรือโครงสร้างใหม่บางอย่างปนอยู่ด้วย ผู้เรียนก็สามารถเข้าใจใจความสำคัญของสิ่งที่อ่านได้โดยไม่ต้องใช้พจนานุกรม

4.2) **ขั้นแสดงความคิดเห็น (ภายนอก)** ผู้เรียนจะสามารถแสดงความคิดเห็นของตนออกมาเป็นคำพูดหรือเขียนได้ ในระดับนี้ความคล่องในการแสดงออก มีความสำคัญมากกว่า

ความถูกต้องของกฎไวยากรณ์

5) ชั้นทักษะที่เกี่ยวกับการวิจารณ์ (criticism) เป็นขั้นตอนที่ผู้เรียนสามารถใช้ภาษาเพื่อการวิเคราะห์วิจารณ์ ซึ่งนับว่าเป็นขั้นตอนที่ซับซ้อนมากที่สุด สิ่งที่สำคัญในขั้นตอนนี้คือวิธีการแสดงออก จะต้องคำนึงถึงเรื่องความเหมาะสม สังคม อารมณ์ และระดับของความเป็นทางการและไม่เป็นทางการของภาษา (formality and informality) ซึ่งแบ่งออกเป็น 3 ขั้นตอน ดังนี้

5.1) ขั้นการวิเคราะห์ (ภายใน) เช่น เมื่อผู้เรียนได้ฟังเทปหรืออ่านข้อความแล้วสามารถแยกความหมายโดยนัยได้

5.2) ขั้นการสังเคราะห์ (ภายนอก) หมายถึง การที่ผู้เรียนสามารถพูดหรือเขียนสิ่งที่เป็นลีลาเฉพาะตน สามารถถ่ายทอดออกมาให้เป็นที่รับรู้ได้ และสามารถเขียนวิเคราะห์วิจารณ์ได้

5.3) ขั้นการประเมิน (ภายใน) เป็นขั้นตอนสูงสุด ผู้เรียนสามารถตัดสินประเมินคุณค่างานเขียน สุนทรพจน์ ภาพยนตร์ หรืองานด้านวรรณกรรมออกมาเป็นภาษาพูดหรือเขียนได้

สรุปได้ว่า ขั้นตอนการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ เป็นพฤติกรรมกรเรียนรู้ภาษาจากง่ายไปจนถึงซับซ้อน โดยขั้นตอนเป็นไปอย่างต่อเนื่องสัมพันธ์กันทั้ง 4 ทักษะ คือ การฟัง การพูด การอ่าน และการเขียน แบ่งเป็น 5 ขั้นตอนหลัก คือ ชั้นทักษะอัตโนมัติ ชั้นทักษะที่เกี่ยวกับการรู้และจำ ข้อเท็จจริงที่เคยเห็นมาแล้ว ชั้นทักษะที่เกี่ยวกับการประยุกต์ใช้ความรู้เดิมในสถานการณ์ใหม่ ชั้นทักษะที่เกี่ยวกับความสามารถในการสื่อสารได้ด้วยความเข้าใจ และชั้นทักษะที่เกี่ยวกับการวิจารณ์

3.4 จิตวิทยาที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศหรือภาษาที่สอง

จิตวิทยาที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศหรือภาษาที่สอง แบ่งได้เป็น 2 ประเด็น คือ 1) แรงจูงใจ และ 2) เจตคติ และความเชื่อ ดังรายละเอียดต่อไปนี้

3.4.1 แรงจูงใจในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศหรือภาษาที่สอง

การเรียนรู้ภาษามีความสัมพันธ์อย่างใกล้ชิดกับเจตคติที่ดีและแรงจูงใจในการเรียนรู้ โดยแรงจูงใจถือเป็นปัจจัยที่สำคัญอย่างหนึ่งในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ Gardner (1985: 10) กล่าวว่า แรงจูงใจในบริบทของการเรียนรู้ภาษาเป็นการผสมผสานกันระหว่างความพยายามและความปรารถนาที่จะบรรลุวัตถุประสงค์ของการเรียนรู้ภาษา ผสมกับเจตคติที่มีต่อการเรียนรู้ภาษา ดังนั้น เจตคติจึงเป็นส่วนหนึ่งของแรงจูงใจ

Dickinson (1995: 168) เห็นว่า แรงจูงใจในการเรียนรู้ และประสิทธิภาพในการเรียนรู้ สามารถเพิ่มขึ้นได้ หากผู้เรียนรู้มีความรับผิดชอบต่อการเรียนรู้ของตนเอง เข้าใจ และยอมรับว่าความสำเร็จในการเรียนรู้คือผลของความพยายามของพวกเขาเอง

3.4.2 เจตคติ และความเชื่อในการเรียนรู้ภาษา

Gardner (1985: 8) กล่าวว่า เจตคติ (attitude) เป็นปัจจัยที่สำคัญปัจจัยหนึ่งที่มีผลต่อความสำเร็จในการเรียนรู้ภาษา หากผู้เรียนมีเจตคติที่ดีต่อการเรียนภาษา ก็สามารถทำนายได้ว่า ประสบการณ์ต่อภาษานั้นจะเป็นที่พึงพอใจ และจะเป็นการกระตุ้นให้ผู้เรียนเรียนภาษานั้นต่อไป ด้วยความคิดในแง่บวก

Wenden (1991: 54-55) เห็นว่า ความเชื่อของผู้เรียนเกี่ยวกับบทบาท (role) และ ศักยภาพ (capability) ของตนเอง เป็นรูปแบบหนึ่งของความรู้ ที่เป็นส่วนหนึ่งของการกำกับการรู้คิด เช่น หากผู้เรียนเชื่อว่าผู้ที่จะประสบความสำเร็จในการเรียนรู้ภาษา ต้องมีบุคลิกลักษณะ (personality) บางอย่าง และหากผู้เรียนเชื่อว่าตนเองไม่มีบุคลิกลักษณะนั้น ความเชื่อดังกล่าว จะส่งผลต่อเจตคติในด้านบทบาท และศักยภาพของตนในการเรียนรู้ภาษา

ความเชื่อของผู้เรียนมีความเกี่ยวข้องอย่างยิ่งกับการกำกับการรู้คิด (metacognition) ซึ่งเป็นความรู้ของผู้เรียนเกี่ยวกับกระบวนการทางปัญญา (cognition) และความสามารถในการควบคุมกระบวนการของตนเอง โดยใช้วิธีการจัดการ (organising) การเตือน (monitoring) และการแก้ไข (making modifications) เป็นเครื่องมือในการเรียนรู้ (Weinstein and Mayer, 1986: 323)

จากผลการวิจัยของ Cotterall (1995) ซึ่งให้เห็นถึงความสำคัญของความเชื่อของผู้เรียนว่า ความเชื่อมั่นของผู้เรียนต่อความสามารถในการศึกษา จะบ่งบอกถึงความเชื่อในความสามารถของผู้เรียน ที่จะก่อให้เกิดผลของการเรียนรู้ และผู้ที่เรียนรู้ด้วยตนเองจะมีความมั่นใจในกระบวนการเรียนรู้นั้น

4. ธรรมชาติของภาษาจีน และการเรียนการสอนภาษาจีน

ภาษาจีน² ที่ใช้ในการเรียนการสอนและเป็นภาษาราชการในประเทศสาธารณรัฐประชาชนจีนในปัจจุบัน เป็นภาษาของชาวจีน ชนเผ่าอื่น ซึ่งมีพัฒนาการด้านตัวอักษรมายาวนานกว่า 3,000 ปี ทั่วโลกมีผู้ใช้ภาษาจีนประมาณ 1,200 ล้านคน (任启亮和时序(Rèn

² ภาษาจีนในที่นี้ หมายถึงภาษาจีนกลาง (Mandarin) ซึ่งในภาษาจีนใช้คำว่า 汉语 (Hànyǔ) แปลว่า ภาษาฮั่น

Qǐliàng และ Shí Xù), 2002: 70)

4.1 ธรรมชาติของภาษาจีน

ภาษาจีนที่ใช้เป็นทางการในปัจจุบัน แบ่งเป็น 2 อย่าง ได้แก่ ภาษาพูด ซึ่งเป็นภาษาของคนจีนชนเผ่าอื่น และภาษาเขียน ซึ่งเป็นตัวอักษรในโครงสร้างสี่เหลี่ยมจัตุรัสที่พัฒนามาจากรูปภาพ อักษรจีนจึงเป็นอักษรที่ไม่แสดงเสียง แต่แสดงความหมาย อักษรจีน 1 ตัวจะมีเสียง 1 พยางค์เสียง (陆俭明(Lù Jiǎnmíng), 2003: 6-17) ภาษาจีน สามารถแบ่งพิจารณาเป็น 3 ประเด็นได้ดังนี้

1) ระบบสัญลักษณ์ออกเสียง (phonetic systems)

สัญลักษณ์ออกเสียงในภาษาจีน ที่ใช้อยู่ในปัจจุบันแบ่งได้เป็น 2 ระบบ (เชิดชัย ผาสุพงษ์ และจิตรลัดดา สวัสดิพงษ์, 2549) คือ

1.1) สัญลักษณ์จู้อิน (注音符号) เป็นระบบตัวกำกับการออกเสียงแบบเก่าที่ใช้มาตั้งแต่ปี ค.ศ. 1912 ปัจจุบันยังคงใช้ในไต้หวัน

1.2) สัญลักษณ์พินอิน (汉语拼音) เป็นระบบตัวกำกับการออกเสียงที่ใช้ตัวอักษรภาษาอังกฤษมาช่วยในการแสดงเสียง ประเทศสาธารณรัฐประชาชนจีนได้ประกาศให้ใช้ตัวกำกับการออกเสียงดังกล่าวในปี ค.ศ. 1956

2) ตัวอักษรจีน (Chinese characters)

อักษรจีนเป็นอักษรสัญลักษณ์ (character) ซึ่งต่างจากภาษาอื่น ๆ ส่วนใหญ่ ซึ่งเกิดจากการผสมอักษร (alphabet) ตัวอักษรจีนที่ใช้ในปัจจุบัน มีจำนวนกว่า 10,000 ตัว ซึ่งแบ่งออกเป็น อักษรแบบตัวเต็ม และอักษรแบบตัวย่อ ซึ่งกระแสการใช้อักษรแบบตัวย่อ ส่วนหนึ่งมาจากจำนวนขีดในตัวอักษรที่ลดน้อยลง ทำให้ง่ายแก่การจดจำตัวอักษร และมีความสะดวกรวดเร็วในการเขียน (เชิดชัย ผาสุพงษ์ และจิตรลัดดา สวัสดิพงษ์, 2549)

ระบบการเขียนของภาษาจีนเป็นระบบที่แตกต่างจากภาษาที่ใช้ระบบอักษรอย่างสิ้นเชิง การท่องจำตัวอักษรจีนเป็นสิ่งที่ยากที่สุดสำหรับผู้เรียน หากสามารถเรียนรู้และจดจำตัวอักษรเดี่ยวและส่วนประกอบของตัวอักษรที่มีที่มาจากอักษรภาพ ซึ่งมีจำนวนค่อนข้างจำกัดได้จำนวนหนึ่งแล้ว การเรียนรู้และจดจำตัวอักษรผสมก็จะง่ายขึ้น (เหยิน จิ่งเหวิน, 2544: 4)

3) ไวยากรณ์จีน

ภาษาจีนเป็นภาษาที่อาศัยการเรียงคำเป็นหลัก (เหยิน จิ่งเหวิน, 2544: 4) ไวยากรณ์จีน มีลักษณะพิเศษ 3 ประการ (杨润陆和周一民(Yáng Rúnlù และ Zhōu Yīmín), 1999: 227) คือ

3.1) มีการเปลี่ยนแปลงรูปแบบน้อยมาก กล่าวคือ จะไม่มีการเปลี่ยนแปลง คำนาม คำกริยา หรือคำคุณศัพท์ไปตามเพศ จำนวน การก เวลา และการเรียกขาน

3.2) ความเกี่ยวข้องระหว่างส่วนประกอบของประเภทของคำกับประโยคใน ภาษาจีนมีความซับซ้อนมาก ไม่เป็นระเบียบเหมือนกับภาษาในตระกูลยุโรป เช่น คำนามใน ภาษาอังกฤษ จะสามารถทำหน้าที่เป็นประธานหรือกรรม ไม่สามารถทำหน้าที่เป็นภาคแสดง ส่วนคำวิเศษณ์ทำหน้าที่ขยายคำคุณศัพท์ แต่ภาษาจีนซับซ้อนกว่ามาก กล่าวคือ คำนามใน ภาษาจีน นอกจากจะสามารถทำหน้าที่เป็นประธาน กรรม ส่วนขยายคำนามแล้ว ในบางกรณี ยังสามารถทำหน้าที่เป็นภาคแสดงได้ด้วย ส่วนคำวิเศษณ์และคำคุณศัพท์ก็สามารถทำหน้าที่ ขยายคำกริยาหรือคำคุณศัพท์ได้

3.3) ศัพท์ประสม วลี และประโยค มีพื้นฐานเรื่องหลักการโครงสร้าง เหมือนกัน เช่น ในภาษาจีน จะมีโครงสร้างประธานกับภาคแสดง ในคำประสม วลี และประโยค ซึ่งโครงสร้างในภาษาจีนสามารถแบ่งได้เป็น 5 โครงสร้างหลักๆ คือ (1) ประธานกับภาคแสดง (2) ส่วนขยายกับส่วนหลัก (3) การรวมกันของคำประเภทเดียวกันตั้งแต่สองคำขึ้นไป (4) กริยากับ กรรม (5) คำหลักกับส่วนเสริม อย่างไรก็ตาม โครงสร้างดังกล่าวทั้งหมด อาจมีความทับซ้อนกัน เป็นชั้นๆต่อไปอีก

4.2 การเรียนการสอนภาษาจีน

การเรียนการสอนภาษาจีนในปัจจุบัน มีแนวคิด หลักการ และวิธีการเรียนการสอน ดังนี้

4.2.1 แนวคิดในการเรียนการสอนภาษาจีน

แนวคิดเกี่ยวกับการเรียนการสอนภาษาจีน สามารถแบ่งตามองค์ประกอบทางภาษาได้ ดังนี้

1) การจัดการเรียนการสอนระบบสัญลักษณ์ออกเสียง

เหยิน จิ่งเหวิน (2544: 11) ไม่เห็นด้วยกับการใช้ระบบการออกเสียงในภาษาไทย ไป กำกับการออกเสียงในภาษาจีน โดยให้เหตุผลว่าถึงแม้เสียงบางเสียงในภาษาไทยจะใกล้เคียงกับ เสียงในภาษาจีน แต่การใช้เสียงภาษาไทยไปกำกับ อาจทำให้ผู้เรียนไม่สามารถออกเสียงได้อย่าง ถูกต้อง ดังนั้น การเรียนรู้การออกเสียงในภาษาจีน จำเป็นต้องเรียนรู้การใช้ระบบสัญลักษณ์ออก เสียง ซึ่งต้องอาศัยการฟังเสียงจากผู้สอน หรือเทป เป็นหลัก

2) การเรียนการสอนตัวอักษรจีน

เหียน จิ่งเหวิน (2544: 14) กล่าวว่า ในระยะแรกที่เรียนภาษาจีน ควรให้ผู้เรียนพยายามจดจำรูป ความหมาย และเสียงของตัวอักษรที่มาจากอักษรภาพให้ได้ก่อน ตัวอักษรที่มาจากอักษรรูปภาพดังกล่าวเป็นอักษรเดี่ยว ซึ่งมีจำนวนไม่มาก แต่สามารถนำไปใช้เป็นส่วนประกอบของตัวอักษรอื่นๆอย่างกว้างขวาง ดังนั้น การเรียนรู้ตัวอักษรประเภทนี้ จะสามารถทำให้ผู้เรียนคุ้นเคยกับตัวอักษรจีนได้เร็วขึ้น ผู้เรียนเข้าใจระบบการเขียนอักษรจีนอย่างลึกซึ้ง และช่วยให้ผู้เรียนจดจำตัวอักษรผสมได้ง่ายขึ้น อีกทั้ง ยังจูงใจผู้เรียน ทำให้ผู้เรียนรู้สึกสนุกสนานเพลิดเพลินอีกด้วย

3) การเรียนการสอนไวยากรณ์จีน

การเรียนการสอนไวยากรณ์จีน ผู้สอนไม่เพียงแต่จะต้องทำให้ผู้เรียนจดจำศัพท์ เทคนิค แนวคิดหลักเท่านั้น แต่สิ่งที่สำคัญคือ ต้องปลูกฝังความสามารถของผู้เรียนในการวิเคราะห์และแก้ไขปัญหา ต้องสังเกตปรากฏการณ์ทางภาษาอย่างรอบคอบ แล้วใช้ความรู้ทางไวยากรณ์ของตนที่เรียนมาในการวิเคราะห์และอธิบาย นอกจากนี้ ในการเรียนรู้ไวยากรณ์จีน ต้องระมัดระวังเรื่องลักษณะทั่วไปกับลักษณะพิเศษ ต้องสามารถใช้กฎเกณฑ์ทั่วไปอธิบายปรากฏการณ์ทางไวยากรณ์ และในทางกลับกันต้องสามารถใช้เงื่อนไขในการเกิดปรากฏการณ์เฉพาะอธิบายถึงกฎเกณฑ์ (杨润陆和周一民(Yáng Rùnlù และ Zhōu Yīmín), 1999: 229)

4.2.2 หลักการในการเรียนการสอนภาษาจีน

การเรียนการสอนภาษาจีนมีหลักการที่สำคัญ 5 ข้อ คือ

1) การยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง โดยผู้สอนต้องเปลี่ยนบทบาทของผู้เรียนให้เป็นผู้ริเริ่มการกระทำ (主动) ผู้สอนต้องเตรียมการสอน และสื่อการสอน รวมทั้ง ทำหน้าที่เป็นผู้ชี้แนะการเรียนการสอนภาษาจีนในชั้นเรียน ผู้สอนต้องส่งเสริมและกระตุ้นให้ผู้เรียนมีความกระตือรือร้น เป็นผู้ริเริ่มและบอกความต้องการของตน ในทุกขั้นตอนของการเรียนการสอน กิจกรรมในชั้นเรียนควรจัดให้มือน้อยสองในสามของเวลาทั้งหมด (杨寄洲, 邱军和李宁(Yáng Jìzhōu, Qiū Jūn และ Lǐ Dīng), 2005: 8; 张辉和杨楠(Zhāng Huī Yáng Nán), 2006: 3)

2) การฝึกฝนที่สอดคล้องกับการนำไปใช้จริง

การเรียนการสอนภาษาจีนเป็นภาษาต่างประเทศ ไม่ใช่เป็นเพียงการให้ความรู้ด้านภาษาเท่านั้น แต่ต้องเป็นการฝึกฝนความสามารถด้านภาษาด้วย โดยเฉพาะอย่างยิ่ง การเรียน

ภาษาจีนในขั้นพื้นฐาน ผู้สอนควรจะพูดความรู้ให้น้อยลง แต่ให้ละเอียดมากขึ้น โดยเฉพาะด้าน ไวยากรณ์ ต้องใช้วิธีการต่างๆ เช่น การสาธิต การใช้รูปภาพ แผ่นผัง สูตร มาทำให้ผู้เรียนเกิด ความรู้สึกทางภาษา (语感) เข้าใจโครงสร้างประโยค อีกทั้งควรพยายามสร้างสิ่งแวดล้อมที่ สมจริง เพื่อให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจในเนื้อหา จากนั้นอาศัยความเข้าใจดังกล่าวในการฝึกฝน ผู้เรียนต่อไป ในการฝึกฝนผู้เรียน ครอบคลุมการฝึกฝน 4 ด้าน คือ การฝึกฝนความเข้าใจ ความจำ ความชำนาญ และการสื่อสาร (杨寄洲, 邱军和李宁 (Yáng Jìzhōu, Qiū Jūn และ Lǐ Dīng), 2005: 8; 张辉和杨楠 (Zhāng Huī Yáng Nán), 2006: 2)

3) ลักษณะการสื่อสารที่สมจริง

การเรียนการสอนภาษาจีน จำเป็นต้องจัดให้มีการสื่อสารที่สมจริง ในการพัฒนาการ สื่อสารของผู้เรียน ผู้สอนต้องเลือกใช้ประโยคตัวอย่างที่สอดคล้องกับวัตถุประสงค์ในการนำไปใช้ ได้จริง เชื่อมโยงกับความจำเป็นในชีวิต การเรียน และการสื่อสารของผู้เรียน ทำให้ผู้เรียนเกิด ความเคยชินอย่างเป็นธรรมชาติ เรียนแล้วสามารถนำไปใช้ได้จริง (杨寄洲, 邱军和李宁 (Yáng Jìzhōu, Qiū Jūn และ Lǐ Dīng), 2005: 9; 张辉和杨楠 (Zhāng Huī Yáng Nán), 2006: 2)

4) ความสามารถด้านการฟัง พูด อ่าน และเขียน

การเรียนการสอนภาษาจีนเบื้องต้น จะเน้นให้ผู้เรียนมีความสามารถทั้งด้านการฟัง พูด อ่าน และเขียน ไปพร้อมๆกัน โดยสอนเนื้อหาจากบทสนทนาที่เป็นภาษาพูดในชีวิตประจำวันและ ที่โครงสร้างไม่ซับซ้อน

5) การบูรณาการระหว่างโครงสร้าง ความหมาย การใช้ภาษา และวัฒนธรรม

การเรียนการสอนภาษาจีนจะต้องบูรณาการระหว่างโครงสร้าง ซึ่งเกี่ยวข้องกับการลำดับ คำ ความหมายของสิ่งที่ต้องการสื่อสาร การใช้ภาษาที่เหมาะสม และสอดคล้องกับวัฒนธรรม ของเจ้าของภาษา

4.2.3 วิธีการเรียนการสอนภาษาจีนโดยทั่วไป

จากการศึกษาและวิเคราะห์การดำเนินงานกิจกรรมการเรียนการสอนภาษาจีนโดยทั่วไป (傅海燕 (Fù Hǎiyàn), 2007; 国家汉语国际推广领导小组办公室 (Guójiā Hànyǔ guójī tuīguǎng língdǎo xiǎozǔ bàngōngshì), 2008) และเนื้อหาสำคัญในการจัดการเรียนการ สอนภาษาจีน 3 ด้าน ได้แก่ 1) การออกเสียง 2) คำศัพท์ และ 3) ไวยากรณ์ (李德津和金 德厚 (Lǐ Déjīn และ Jīn Déhòu), 2009: 1-2) พบว่า วิธีการจัดการเรียนการสอนภาษาจีน

โดยทั่วไป ยึดหลักการตามแนวคิด PPP (3Ps) กล่าวคือ กิจกรรมการเรียนการสอนประกอบด้วย ขั้นตอนหลัก 3 ขั้นตอน คือ

- 1) ขั้นการนำเสนอ (presentation) เป็นขั้นตอนที่ผู้สอนนำเข้าสู่บทเรียน การชี้แจงวัตถุประสงค์การเรียนรู้ การสอนอ่านออกเสียงและอธิบายคำศัพท์ การอธิบายและการประยุกต์ใช้ไวยากรณ์ การอ่านและแปลบทสนทนา การนำเสนอสถานการณ์ของการใช้ภาษา โดยเน้นความถูกต้องของคำศัพท์และไวยากรณ์ เป็นต้น
- 2) ขั้นการฝึกฝน (practice) เป็นขั้นตอนที่ให้ผู้เรียนฝึกฝนการใช้ภาษาในการสื่อสารในบริบทต่างๆ ผ่านกิจกรรมการสร้างบทสนทนา การถามตอบ การเขียนตัวอักษรจีนตามคำบอก และการให้ผู้เรียนทำการบ้านซึ่งเป็นแบบฝึกหัดท้ายบทเรียน เป็นต้น เพื่อให้ผู้เรียนคุ้นเคยและมีความมั่นใจในการใช้ภาษา โดยครูมีบทบาทเป็นผู้ชี้แนะและตรวจสอบความถูกต้อง
- 3) ขั้นการใช้ภาษา (production) เป็นขั้นตอนที่ผู้เรียนมีโอกาสนำสิ่งที่ได้เรียนรู้และฝึกฝนไปใช้ในกิจกรรมการสื่อสาร เช่น การแสดงบทบาทสมมติ การเล่นเกมเกี่ยวกับการสื่อสาร เป็นต้น

4.2.4 แนวทางการสอนพูดภาษาจีน

傅海燕(Fù Hǎiyàn), 2007 :VII-IX) เสนอแนวทางในการสอนพูดภาษาจีนว่า ผู้สอนควรส่งเสริมให้ผู้เรียนได้รับประสบการณ์แห่งความสำเร็จจากการพูดภาษาจีน เพราะความรู้สึกภูมิใจและความสัมฤทธิ์ผลนั้น จะเป็นตัวกระตุ้นและเป็นแรงจูงใจให้ผู้เรียนเรียนรู้ภาษาจีนมากขึ้น ดังนั้น ครูจึงมีบทบาทเป็นผู้อำนวยความสะดวก ผู้ให้ (provider) ผู้สอนเสริม (tutor) ผู้จูงใจ (motivator) และผู้ชี้แนะ (mentor) โดยผู้สอนต้องให้สื่อที่จะช่วยพัฒนาทักษะของผู้เรียน และให้โอกาสผู้เรียนในการแสดงออกอย่างสร้างสรรค์ และสิ่งที่สำคัญที่สุด ผู้สอนต้องสาธิต ยกตัวอย่าง และปลูกฝังวิธีการเรียนรู้ที่สัมฤทธิ์ผลให้แก่ผู้เรียน

การสอนพูดภาษาจีนควรเน้นที่การสอนคำศัพท์ คำเคยชิน (惯用语) และสำนวนตามบริบทของการนำไปใช้ รวมทั้งการเปรียบเทียบระหว่างภาษาพูดกับภาษาเขียนโดยเริ่มต้นจากการฟัง จากนั้นให้ผู้เรียนเรียนรู้และฝึกฝนการพูดจากเนื้อหาที่ฟังนั้น (胡波(Hú Bō), 2007: 7)

5. รูปแบบการเรียนการสอน

5.1 ความหมายของรูปแบบการเรียนการสอน

Saylor et al. (1981: 271) ได้ให้ความหมายของรูปแบบการเรียนการสอน ว่า หมายถึง แบบหรือแผน (pattern) ของการสอนที่มีการจัดกระทำพฤติกรรมขึ้นจำนวนหนึ่ง ซึ่งมีความแตกต่างกัน เพื่อจุดหมายหรือจุดเน้นเฉพาะเจาะจงอย่างใดอย่างหนึ่ง

Joyce and Weil (2000: 7) กล่าวไว้ว่า รูปแบบการเรียนการสอนเป็นแผนหรือแบบ ซึ่งสามารถใช้เพื่อการสอนในห้องเรียนทางตรง หรือการสอนเป็นกลุ่มย่อย หรือเพื่อจัดสื่อการสอน ซึ่งแต่ละรูปแบบจะให้แนวทางในการออกแบบการสอนที่จะช่วยให้นักเรียนบรรลุวัตถุประสงค์ต่างๆ กัน

ทิสนา แชมมณี (2548: 218) ให้คำนิยามของรูปแบบการสอนว่า หมายถึง สภาพลักษณะของการเรียนการสอนที่ครอบคลุมองค์ประกอบสำคัญ ซึ่งได้รับการจัดไว้อย่างเป็นระเบียบตามหลักปรัชญา ทฤษฎี หลักการ แนวคิด หรือความเชื่อต่างๆ โดยประกอบด้วย กระบวนการหรือขั้นตอนสำคัญในการเรียนการสอน รวมทั้งวิธีสอนและเทคนิคการสอนต่างๆ ที่สามารถช่วยให้สภาพการเรียนการสอนนั้นเป็นไปตามทฤษฎี หลักการ หรือแนวคิดที่ยึดถือซึ่งได้รับการพิสูจน์ทดสอบ หรือยอมรับว่ามีประสิทธิภาพ สามารถใช้เป็นแบบแผนในการเรียนการสอนให้บรรลุวัตถุประสงค์เฉพาะของรูปแบบนั้นๆ

สรุปได้ว่า รูปแบบการเรียนการสอน หมายถึง แบบแผนของการจัดการเรียนการสอนที่จัดขึ้นอย่างเป็นระบบระเบียบ มีหลักปรัชญา ทฤษฎี หลักการ แนวคิด หรือความเชื่อต่างๆ รองรับ โดยอาศัยวิธีสอน และเทคนิคการสอนต่างๆ เข้ามาช่วยให้สภาพการเรียนการสอนนั้นเป็นไปตามหลักการที่ยึดถือ สามารถนำไปใช้เป็นแนวการสอนของครู ซึ่งแต่ละแบบแผนจะต้องกำหนดรายละเอียดเกี่ยวกับการเตรียมการสอนของครู การดำเนินการสอน และการประเมินผล เพื่อให้ทราบถึงวิธีที่จะทำให้นักเรียนบรรลุวัตถุประสงค์ ตามที่กำหนดไว้

5.2 องค์ประกอบของรูปแบบการเรียนการสอน

Joyce and Weil (2000: 13-14) ได้กล่าวถึงองค์ประกอบของรูปแบบการเรียนการสอนไว้ว่ามี 4 องค์ประกอบ ดังนี้

- 1) เป้าหมายของรูปแบบการเรียนการสอน ซึ่งอธิบายถึงสิ่งที่มุ่งพัฒนา หรือคุณลักษณะที่ต้องการให้เกิดกับผู้เรียน
- 2) หลักการหรือแนวคิดที่เป็นพื้นฐานของรูปแบบ

- 3) รายละเอียดเกี่ยวกับขั้นตอนการสอน หรือการดำเนินการสอน
- 4) การประเมินผลที่จะชี้ให้เห็นถึงผลที่คาดว่าจะเกิดขึ้นจากการใช้รูปแบบนั้น

ทศนา แชมมณี (2548: 219-220) ได้อธิบายถึง องค์ประกอบของรูปแบบการเรียนการสอนไว้ 4 องค์ประกอบ ดังนี้

- 1) ปรัชญา ทฤษฎี หลักการ แนวคิด หรือความเชื่อที่เป็นพื้นฐานของรูปแบบนั้น
- 2) มีการบรรยาย และอธิบายสภาพหรือลักษณะของการจัดการเรียนการสอนที่สอดคล้องกับหลักการที่ยึดถือ
- 3) มีการจัดระบบ กล่าวคือ มีการจัดองค์ประกอบและความสัมพันธ์ขององค์ประกอบของระบบ ให้สามารถนำผู้เรียนไปสู่เป้าหมายของระบบหรือกระบวนการนั้นๆ ได้
- 4) มีการอธิบายหรือให้ข้อมูลเกี่ยวกับวิธีสอนและเทคนิคการสอนต่างๆ อันจะช่วยให้กระบวนการเรียนการสอนนั้นๆ เกิดประสิทธิภาพสูงสุด

จากองค์ประกอบของรูปแบบการเรียนการสอนที่กล่าวมาข้างต้น สรุปได้ว่ารูปแบบการเรียนการสอน จะต้องประกอบด้วยองค์ประกอบ 4 อย่าง คือ 1) ปรัชญา หลักการ แนวคิด หรือทฤษฎีซึ่งเป็นพื้นฐานในการพัฒนารูปแบบ 2) วัตถุประสงค์ของรูปแบบ 3) ขั้นตอนการเรียนการสอนและกิจกรรมการเรียนการสอน และ 4) การวัดและประเมินผลที่เกิดจากการใช้รูปแบบ

5.3 ประเภทของรูปแบบการเรียนการสอน

ทศนา แชมมณี (2548: 223-269) ได้แบ่งรูปแบบการเรียนการสอนที่เป็นสากลเป็น 5 หมวด สรุปได้ดังนี้

- 1) รูปแบบการเรียนการสอนที่เน้นการพัฒนาด้านพุทธิพิสัย เป็นรูปแบบการจัดการเรียนรู้ที่มุ่งช่วยให้ผู้เรียนเกิดความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาสาระต่างๆ ซึ่งอาจอยู่ในรูปของข้อมูล ข้อเท็จจริง มโนทัศน์ หรือความคิดรวบยอด เช่น รูปแบบการเรียนการสอนมโนทัศน์ รูปแบบการเรียนการสอนตามแนวคิดของกานเย รูปแบบการเรียนการสอนโดยนำเสนอมนทัศน์กว้าง รูปแบบการเรียนการสอนเน้นความจำ รูปแบบการเรียนการสอนโดยใช้ผังกราฟิก เป็นต้น
- 2) รูปแบบการเรียนการสอนที่เน้นการพัฒนาด้านจิตพิสัย เป็นรูปแบบที่มุ่งพัฒนาผู้เรียนให้เกิดความรู้สึก เจตคติ ค่านิยม คุณธรรม และจริยธรรมที่พึงประสงค์ จำเป็นต้องอาศัยทั้งรูปแบบการเรียนการสอนที่ช่วยให้ผู้เรียนเกิดทั้งความรู้ความเข้าใจ และหลักการ วิธีการอื่นๆ ประกอบกัน เช่น รูปแบบการเรียนการสอนตามแนวคิดการพัฒนาจิตพิสัยของบลูม

รูปแบบการเรียนการสอนโดยการซักค้ำน รูปแบบการเรียนการสอนโดยใช้บทบาทสมมติ เป็นต้น

3) รูปแบบการเรียนการสอนที่เน้นการพัฒนาด้านทักษะพิสัย เป็นรูปแบบที่มุ่งพัฒนาความสามารถของผู้เรียนด้านการปฏิบัติ การกระทำ หรือการแสดงออกต่างๆ โดยรูปแบบที่สำคัญ เช่น รูปแบบการเรียนการสอนตามแนวคิดการพัฒนาทักษะปฏิบัติของซิมพ์สัน รูปแบบการเรียนการสอนทักษะปฏิบัติของแฮร์โรว์ รูปแบบการจัดการเรียนรู้ทักษะปฏิบัติของเดวิส เป็นต้น

4) รูปแบบการเรียนการสอนที่เน้นการพัฒนาทักษะกระบวนการ เป็นรูปแบบที่มุ่งพัฒนาทักษะที่เกี่ยวข้องกับวิธีการดำเนินการต่างๆ อาจเป็นกระบวนการทางสติปัญญา กระบวนการคิด หรือกระบวนการทางสังคม รูปแบบการเรียนการสอนในลักษณะนี้ เช่น รูปแบบการเรียนการสอนกระบวนการสืบสอบ และแสวงหาความรู้เป็นกลุ่ม รูปแบบการเรียนการสอนกระบวนการคิดอุปนัย รูปแบบการเรียนการสอนกระบวนการคิดสร้างสรรค์ รูปแบบการเรียนการสอนกระบวนการคิดแก้ปัญหาขนาดตามแนวคิดของทอร์เรนซ์ เป็นต้น

5) รูปแบบการเรียนการสอนที่เน้นการบูรณาการ เป็นรูปแบบที่พยายามพัฒนาการเรียนรู้ด้านต่างๆ ของผู้เรียนไปพร้อมๆ กัน โดยใช้การบูรณาการทั้งทางด้านเนื้อหาสาระ และวิธีการ เช่น รูปแบบการเรียนการสอนทางตรง รูปแบบการเรียนการสอนโดยการสร้างเรื่อง รูปแบบการเรียนการสอนตามวัฏจักรการเรียนรู้ 4MAT รูปแบบการเรียนการสอนของการเรียนรู้แบบร่วมมือ เป็นต้น

5.4 หลักการพัฒนาการเรียนการสอน

การพัฒนาการเรียนการสอนตามแนวคิดของ Joyce and Weil (2000: 11-12) ประกอบด้วยหลักการดังนี้

1) รูปแบบการเรียนการสอนต้องมีทฤษฎีรองรับ เช่น ทฤษฎีด้านจิตวิทยาการเรียนรู้หรือปรัชญา เป็นต้น

2) เมื่อพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนแล้ว กอนำไปใช้อย่างแพร่หลาย ต้องมีการวิจัยเพื่อทดสอบทฤษฎีและตรวจสอบคุณภาพการใช้ในสถานการณ์จริง และนำข้อค้นพบมาปรับปรุงแก้ไข

3) การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนอาจออกแบบให้ใช้ได้กว้างขวาง หรือเพื่อวัตถุประสงค์เฉพาะอย่างใดอย่างหนึ่งก็ได้

4) การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนจะมีจุดมุ่งหมายหลักที่ถือเป็นตัวตั้งใน

การพิจารณาเลือกรูปแบบไปใช้ คือ ถ้าผู้ใช้นำรูปแบบการสอนไปใช้ตรงกับจุดมุ่งหมายหลัก จะทำให้เกิดผลสูงสุด แต่ก็สามารถนำรูปแบบนั้นไปประยุกต์ใช้ในสถานการณ์อื่นๆ ถ้าเห็นว่าเหมาะสม

Saylor et al. (1981: 272) ได้เสนอสิ่งที่ควรพิจารณาในการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนไว้ 5 ประการ ดังนี้

- 1) เป้าหมายและวัตถุประสงค์ที่ต้องการให้นักเรียนบรรลุ
- 2) โอกาสสูงสุดที่จะสามารถบรรลุเป้าหมายหลายๆ ประการ
- 3) ความสามารถในการสร้างแรงจูงใจของนักเรียน
- 4) การพิจารณาหลักการพื้นฐานทางทฤษฎีและหลักการเรียนรู้ประกอบ
- 5) ความสะดวกในการใช้ และความยืดหยุ่นในการปรับใช้ในสภาพการณ์ต่างๆ

5.5 ขั้นตอนในการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอน

ทิตินา แชมมณี (2548) ได้กล่าวถึง ขั้นตอนในการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอน ไว้ดังนี้

- 1) การกำหนดจุดมุ่งหมายการพัฒนา หรือการสร้างระบบ หรือรูปแบบการสอนให้ชัดเจน
- 2) การศึกษาหลักการ ทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง เพื่อกำหนดองค์ประกอบหรือเห็นแนวทางในการจัดความสัมพันธ์ขององค์ประกอบได้รอบคอบขึ้น ซึ่งจะทำให้รูปแบบมีความมั่นคงขึ้น
- 3) การศึกษาสภาพการณ์และปัญหาที่เกี่ยวข้อง ซึ่งจะช่วยให้ค้นพบองค์ประกอบที่สำคัญที่จะช่วยให้ระบบมีประสิทธิภาพเมื่อนำไปใช้จริง ปัญหาและอุปสรรคต่างๆ เป็นสิ่งที่ต้องนำมาพิจารณาในการจัดองค์ประกอบต่างๆ และจัดความสัมพันธ์ขององค์ประกอบทั้งหลาย การนำข้อมูลจากความเป็นจริงมาใช้ในการสร้างรูปแบบ จะช่วยขจัดหรือป้องกันปัญหา อันจะทำให้ระบบนั้นขาดประสิทธิภาพเมื่อนำไปใช้จริง
- 4) การกำหนดองค์ประกอบของระบบ ได้แก่ การพิจารณาว่ามีอะไรบ้างที่สามารถช่วยให้เป้าหมายหรือจุดมุ่งหมายบรรลุผลสำเร็จ ผู้มีประสบการณ์มากย่อมมองเห็นปัญหาต่างๆ ได้มาก จึงมักกำหนดองค์ประกอบของระบบได้ละเอียดรอบคอบมากกว่าผู้มีประสบการณ์น้อย ผู้มีความรู้และความคิดสร้างสรรค์มาก ย่อมเห็นแนวทางที่จะช่วยให้เป้าหมายบรรลุผลสำเร็จได้ จึงมักกำหนดองค์ประกอบที่จะเอื้ออำนวยให้ระบบประสบความสำเร็จได้
- 5) การจัดกลุ่มองค์ประกอบ ได้แก่ การนำองค์ประกอบที่กำหนดไว้มาจัดหมวดหมู่เพื่อความสะดวกในการคิดและดำเนินการในขั้นต่อไป
- 6) การจัดความสัมพันธ์ขององค์ประกอบ ขั้นนี้เป็นขั้นที่ยุ่งยากและต้องใช้ความคิด

รอบคอบมาก ผู้สร้างระบบต้องพิจารณาว่าองค์ประกอบใดเป็นเหตุและเป็นผลขึ้นต่อกันในลักษณะใด สิ่งใดควรมาก่อนมาหลัง สิ่งใดสามารถดำเนินการคู่ขนานไปได้ ชั้นนี้เป็นชั้นที่อาจใช้เวลาในการพิจารณา

7) การจัดระบบ เป็นการสร้างความสัมพันธ์ขององค์ประกอบต่างๆ โดยแสดงให้เห็นถึงผังจำลองขององค์ประกอบต่างๆ

8) การทดลองใช้ระบบเพื่อศึกษาผลที่เกิดขึ้น

9) การประเมินผล ได้แก่ การศึกษาผลที่เกิดขึ้นจากการทดลองใช้ระบบใดๆ แล้วได้ผลตามเป้าหมายหรือใกล้เคียงกับเป้าหมายมากน้อยเพียงใด

10) การปรับปรุงระบบ เป็นการนำผลการทดลองใช้รูปแบบมาพิจารณา เพื่อใช้ประโยชน์ในการปรับปรุงรูปแบบนั้นให้ดียิ่งขึ้น

5.6 การนำเสนอรูปแบบการเรียนการสอน

Joyce and Weil (1992) ได้เสนอแนวทางการนำเสนอรูปแบบการเรียนการสอนที่สมบูรณ์ว่าควรประกอบด้วยส่วนต่างๆ ดังต่อไปนี้

ส่วนที่หนึ่ง การแนะนำรูปแบบการเรียนการสอน เป็นการอธิบายความสัมพันธ์ของที่เป็นที่มาของรูปแบบการเรียนการสอน ประกอบด้วย เป้าหมายของรูปแบบการเรียนการสอน ทฤษฎีและสมมติฐานที่ใช้รองรับรูปแบบการเรียนการสอนนั้นๆ หลักการและมโนทัศน์ที่เป็นพื้นฐานของรูปแบบการเรียนการสอน

ส่วนที่สอง ตัวรูปแบบการเรียนการสอน ประกอบด้วยรายละเอียดดังนี้

1) โครงสร้างของรูปแบบ เป็นการอธิบายรูปแบบการสอนสู่การปฏิบัติ โดยจะมีลำดับขั้นตอน และรายละเอียดขั้นตอนของกิจกรรมที่ใช้สอน

2) ระบบสังคม อธิบายบทบาท ความสัมพันธ์ระหว่างครูและนักเรียน

3) หลักการในการตอบสนอง อธิบายถึงการแสดงออกของครูต่อนักเรียน การตอบสนองของครูต่อสิ่งที่นักเรียนกระทำ ซึ่งแต่ละรูปแบบการสอนจะมีการตอบสนองการแสดงพฤติกรรมของนักเรียนแตกต่างกันไป

4) ระบบที่มาสับสนุน เป็นการอธิบายสิ่งที่จำเป็นในการใช้รูปแบบหรือเงื่อนไขการนำรูปแบบไปใช้

5) การนำรูปแบบการสอนไปใช้ เป็นการให้คำแนะนำ และข้อสังเกตต่างๆ ในการนำรูปแบบไปใช้สอนให้เกิดประสิทธิภาพ

6) ผลที่จะเกิดกับนักเรียนหลังจากจบการเรียนการสอน สิ่งนี้จะเป็นตัวช่วยให้ครูสามารถเลือกรูปแบบการเรียนการสอนไปใช้ได้ตามเป้าหมายที่ต้องการ

สรุปได้ว่า การนำเสนอรูปแบบการเรียนการสอน จำเป็นต้องเสนอหลักการที่เป็นที่มาของรูปแบบการเรียนการสอน ตัวรูปแบบที่สร้างขึ้น การนำรูปแบบการสอนไปใช้ และผลที่เกิดกับนักเรียนหลังการเรียนการสอน ในส่วนรูปแบบการเรียนการสอน ต้องประกอบด้วย โครงสร้างของรูปแบบ ระบบสังคมนระหว่างครูและนักเรียน หลักการการตอบสนองและระบบการสนับสนุนการเรียนการสอน ตามรูปแบบที่สร้างขึ้น

6. ความสามารถทางการพูดภาษาต่างประเทศ

การพูดเป็นการถ่ายทอดความคิด ความเข้าใจ และความรู้สึกให้ผู้ฟังได้รับรู้และเข้าใจ จุดมุ่งหมายในการพูด สำหรับการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ ทักษะการพูดเป็นทักษะที่สำคัญและจำเป็น เนื่องจากผู้ที่มีความสามารถในการพูดย่อมสามารถฟังผู้อื่นพูดได้เข้าใจ และช่วยให้การอ่านและเขียนง่ายขึ้นด้วย

6.1 ความหมายของความสามารถทางการพูด

ความสามารถทางการพูดเป็นสิ่งสำคัญสำหรับบุคคลในการติดต่อสื่อสารในชีวิตประจำวัน และการประกอบอาชีพหรือธุรกิจต่างๆ ดังนั้น การเรียนการสอนภาษาต่างประเทศในปัจจุบันจึงมุ่งเน้นการพูดเพื่อการสื่อสารเป็นสำคัญ โดยผู้สอนพยายามสอนให้ผู้เรียนมีความคล่องแคล่วในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ นักการศึกษาด้านภาษาศาสตร์ได้ให้แนวคิดเกี่ยวกับความสามารถทางการพูดเพื่อการสื่อสารดังนี้

ความสามารถทางการพูดเพื่อการสื่อสาร หมายถึง การที่บุคคลสามารถใช้ความรู้ความเข้าใจในรูปแบบของภาษา ซึ่งได้แก่ไวยากรณ์และคำศัพท์ในการพูดสื่อสารกับผู้อื่นได้อย่างถูกต้อง คล่องแคล่ว (Bygate, 1995: 3; Tsitsopoulou, 1992: 56) เหมาะสมกับสถานการณ์ทางสังคมและบริบทของการใช้ภาษา (Hymes, 1972: 269; Littlewood, 1995: 3-5) Burns, 1997: 102) รวมทั้ง เป็นที่ยอมรับของเจ้าของภาษา เพื่อถ่ายทอดความคิด และแสดงความรู้สึกออกมาเป็นคำพูดให้ผู้อื่นเข้าใจสิ่งที่ผู้พูดต้องการสื่อ (Byrne, 1976: 8; Valette, 1977: 120)

การพูดเพื่อการสื่อสารจึงไม่ใช่เป็นเพียงการออกเสียงคำ และการออกเสียงสูงต่ำตามโครงสร้างประโยคเท่านั้น (Valette, 1977: 120; Tsitsopoulou, 1992: 56) แต่เป็นรูปแบบพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับบุคคลตั้งแต่ 2 คนขึ้นไป ได้แก่ ผู้พูดและผู้ฟัง ผู้ร่วมสนทนาแต่ละคนต้องสามารถตีความในสิ่งที่ได้ฟัง ซึ่งไม่สามารถทำนายรูปแบบ(form) และความหมายของภาษาได้

ล่วงหน้า รวมถึงการโต้ตอบด้วยภาษาที่ทำให้เกิดประโยชน์และสะท้อนความตั้งใจในการมีปฏิสัมพันธ์ (Scott, 1981: 70; Pattison, 1987: 56-57))

สรุปได้ว่า ความสามารถทางการพูด หมายถึง ความสามารถในการใช้ภาษาที่ได้เรียนรู้มา ทั้งด้านคำศัพท์และไวยากรณ์ เพื่อการปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นได้อย่างถูกต้อง และคล่องแคล่ว เป็นที่เข้าใจได้ดี มีความเหมาะสมกับสถานการณ์ทางสังคม และเป็นที่ยอมรับของเจ้าของภาษา

6.2 องค์ประกอบของความสามารถทางการพูด

ผู้เชี่ยวชาญด้านการสอนภาษาต่างประเทศได้เสนอองค์ประกอบของความสามารถทางการพูดไว้ดังนี้

Weir (1993: 42) กล่าวถึง องค์ประกอบของความสามารถทางการพูด สรุปได้ดังนี้

- 1) ความคล่องแคล่วในการใช้ภาษา (fluency) คือ สามารถพูดได้อย่างราบรื่น สื่อความหมายได้ในขณะที่เผชิญกับความยากลำบาก
- 2) ความเหมาะสมของการใช้ภาษา (appropriateness) คือ สามารถพูดด้วยถ้อยคำที่สุภาพในการโต้ตอบ สนทนาในเวลาที่เหมาะสมหรือพูดขอร้องหรือแสดงความคิดเห็น โดยใช้ภาษาที่เหมาะสม
- 3) ความถูกต้องของการใช้ภาษา (accuracy) เป็นการพูดโดยใช้ภาษาที่เข้าใจง่าย และถูกต้องตามหลักไวยากรณ์
- 4) ความหลากหลายที่อยู่บนพื้นฐานความถูกต้อง (range) เป็นการพูดโดยใช้ภาษาที่ถูกต้อง พูดโดยใช้คำศัพท์และไวยากรณ์ที่พอเพียงและมีความหลากหลาย

Canale and Swain (cited in Évelyne Rosen, 2004: 20) ได้แบ่งองค์ประกอบของความสามารถทางการพูดเพื่อการสื่อสารไว้ 3 องค์ประกอบ คือ

- 1) ความสามารถทางไวยากรณ์ ได้แก่ ความรู้ความสามารถเรื่องคำศัพท์ กฎเกณฑ์ของคำ การออกเสียง การสะกด ฯลฯ มีสมรรถภาพทางด้านไวยากรณ์โดยการใช้กฎเกณฑ์ทำให้ผู้พูดเกิดความคล่องแคล่วในการพูด
- 2) ความสามารถทางภาษาศาสตร์สังคม ได้แก่ ความสามารถในการเลือกใช้ถ้อยคำให้เหมาะสมกับสถานการณ์และบุคคลที่เกี่ยวข้อง เช่น ในการแสดงความไม่เห็นด้วย ผู้พูดต้องสามารถพูด สนทนาเพื่อสร้างความสัมพันธ์ทางสังคมและใช้ภาษาที่แตกต่างตามประเภทของการพูด เช่น การโต้วาที และการอภิปราย เป็นต้น

3) ความสามารถทางกลวิธี ได้แก่ ความสามารถในการใช้กลวิธีในการสื่อสารให้บรรลุเป้าหมาย กลวิธีเหล่านี้ อาจจะประกอบด้วย การพูดซ้ำ การพูดใหม่ การลังเล การเดา การย้ำ การเปลี่ยนน้ำเสียง การใช้ท่าทางประกอบ

สุมิตรา อังวัฒน์กุล (2540: 108-109) กล่าวว่า ผู้ที่มีความสามารถในการสื่อสารได้นั้น ควรจะต้องประกอบด้วยสิ่งต่อไปนี้

1) ความรู้ความสามารถทางด้านภาษาศาสตร์หรือไวยากรณ์ (linguistic or grammatical competence) ได้แก่ การใช้ทักษะทั้ง 4 คือ ฟัง พูด อ่าน เขียน ซึ่งมีองค์ประกอบทางภาษาคือ เสียง ศัพท์ โครงสร้าง ซึ่งเป็นแกนในการสื่อความหมาย โดยในด้านทักษะการฟัง จะต้องเริ่มจากความสามารถในการจำแนกเสียงได้ไปจนถึงการฟังข้อความในระดับความเร็วปกติของเจ้าของภาษาได้เข้าใจ ส่วนในด้านทักษะการพูดจะต้องออกเสียงได้ถูกต้องและสนทนาได้ตอบด้วยสำเนียงและจังหวะที่เจ้าของภาษาพอจะเข้าใจได้

2) ความสามารถทางภาษาศาสตร์สังคม (sociolinguistic competence) ได้แก่ ความสามารถที่จะใช้ภาษาได้อย่างถูกต้องเหมาะสม ตามระเบียบปฏิบัติของสังคม มีความรู้เกี่ยวกับระดับของภาษาที่ใช้ในแต่ละกลุ่มสังคมวัฒนธรรม สามารถเลือกใช้ภาษาให้เหมาะสมกับบุคคลและสถานการณ์ ซึ่งแตกต่างกัน ได้ เช่น รู้ว่าจะต้องใช้ภาษาที่เป็นทางการกับผู้ที่ไม่รู้จักคุ้นเคย หรือใช้ภาษาที่ไม่เป็นทางการกับผู้ที่สนิทสนม เป็นต้น

3) ความสามารถในการใช้คำเชื่อมความสัมพันธ์ของข้อความ (discourse competence) คือ มีความรู้เกี่ยวกับการใช้ระเบียบวิธีสร้างความสัมพันธ์ระหว่างประโยคตามหลักภาษา โดยใช้ความรู้ทางไวยากรณ์ในการเรียบเรียงประโยคตามลำดับก่อนหลัง เพื่อเชื่อมโยงความหมายทางภาษาให้เข้ากันได้ถูกต้อง

4) ความสามารถในการใช้กลวิธีในการสื่อความหมาย (pragmatic competence or strategic competence) คือ มีความสามารถในการปรับตัวเข้ากับสถานการณ์ ตลอดจนการใช้กิริยาท่าทาง สีหน้า และน้ำเสียงประกอบการสื่อความหมาย การใช้กลวิธีนี้เป็นการแสดงออกทั้งในทางวาจาและไม่เป็นวาจา เช่น การขยายความด้วยคำศัพท์อื่นแทนคำศัพท์ที่ไม่รู้หรือนึกไม่ออกในขณะนั้น การพยายามอธิบายโดยใช้กิริยาท่าทางประกอบ เป็นต้น

สรุปได้ว่า องค์ประกอบของความสามารถในการพูด ได้แก่ ความสามารถทางไวยากรณ์ ความสามารถทางภาษาศาสตร์สังคม ความสามารถในการตีความ ความสามารถทางกลวิธีที่ใช้ในการสื่อความหมาย และความคล่องแคล่วในการใช้ภาษา

6.3 แบบทดสอบการปฏิบัติเกี่ยวกับกิจกรรมการพูด

การทดสอบเกี่ยวกับการพูด จำเป็นที่จะต้องเกี่ยวข้องกับคนที่ผู้พูดแสดงความสามารถในการใช้ภาษาพูดเพื่อสื่อความหมายต่อคู่สนทนา แบบทดสอบควรมีเกณฑ์ที่จะวัดและประเมินผล การพูดอย่างเป็นธรรมชาติ แบบทดสอบเพื่อวัดผลการพูดของผู้เรียน มีดังนี้

1) การพูดที่มีการควบคุม (Direct Expression) สามารถทดสอบได้โดย

1.1) การให้ตัวแนะที่สามารถมองเห็นได้ (Visual Cues)

1.1.1) นักเรียนพูดประโยคโดยมีรูปภาพเป็นสื่อ แต่นักเรียนควรมีความคุ้นเคยกับสัญลักษณ์ที่ใช้เสียก่อน

1.1.2) นักเรียนบรรยาย 1 ใน 4 ภาพ ที่คล้ายคลึงกันและให้นักเรียนคนอื่นที่เหลือฟังและบอกว่าเป็นภาพใด

1.2) การให้ตัวแนะที่เป็นคำพูด (Verbal Cues) คำแนะนำสำหรับการทำแบบทดสอบอาจใช้ภาษาแม่ หรือภาษาที่เรียนหรือในบางครั้งอาจเขียนก็ได้

1.2.1) ครูพูดประโยค 1 ประโยค และแสดงคำตอบด้วยท่าทางหรือสีหน้าแล้วให้นักเรียนตอบตามลักษณะท่าทางนั้นๆ

1.2.2) นักเรียนฟังบทสนทนาระหว่างเจ้าของภาษาสองคน แล้วรายงานเนื้อหาของสิ่งที่พูด

1.2.3) นักเรียนแสดงบทบาทเป็นผู้สัมภาษณ์และพยายามหาข้อมูลให้ได้มากที่สุดจากผู้ถูกสัมภาษณ์ (ครู) แล้วจดบันทึกไว้

2) การพูดโดยอิสระ (Free Expression) เป็นการใช้ภาษาอย่างอิสระในสถานการณ์การสื่อสารอย่างแท้จริง มีวิธีการทดสอบดังนี้

2.1) ให้นักเรียนบรรยายเหตุการณ์ในภาพชุด ถ้าเป็นระดับเริ่มเรียนอาจใช้คำสั่งเป็นภาษาแม่

2.2) ให้นักเรียนพูดตามหัวข้อ (Topic) ที่กำหนดให้ ครูควรให้หลายๆ หัวข้อ เพราะนักเรียนอาจจะคล่องในหัวข้อหนึ่งมากกว่าอีกหัวข้อหนึ่ง

2.3) นักเรียนบรรยายวัตถุอย่างหนึ่งโดยใช้ภาษาที่เรียน ถ้าเป็นนักเรียนระดับกลาง วัตถุนั้นอาจจะไม่สลับซับซ้อนมากนัก แต่ถ้าเป็นระดับสูงขึ้นก็อาจเป็นสิ่งที่ซับซ้อนขึ้นได้ เช่น เครื่องจักร เครื่องยนต์ นักเรียนอาจกล่าวถึงขนาด ที่ตั้ง การใช้ประโยชน์ แต่ห้ามกล่าวถึงชื่อสิ่งของ

2.4) นักเรียนบรรยายสิ่งที่เห็น เช่น ภาพยนตร์หรือบุคคลสำคัญ แล้วให้นักเรียนคนอื่นเดาว่าเป็นเรื่องอะไร หรือเป็นใคร เป็นต้น

2.5) แสดงบทบาทสมมติ (Role Play) ควรใช้กับนักเรียนไม่เกินกว่า 10 คน แล้วให้นักเรียนสนทนาตามบทบาทที่ได้รับ

2.6) แสดงบทบาทเป็นผู้ตีความหรือสื่อความ (Interpreter) โดยให้ครู 2 คนสนทนากันโดยครูคนหนึ่งพูดเฉพาะภาษาแม่ของนักเรียน และครูอีกคนหนึ่งพูดภาษาต่างประเทศที่เรียนแล้วให้นักเรียนแสดงบทบาทเป็นล่ามหรือผู้ช่วยในการสื่อความระหว่างคนทั้งสอง แบบสอบประเภทนี้เหมาะกับนักเรียนในระดับสูง

2.7) การสนทนาและสัมภาษณ์ (Live Conversation and Oral interview) เป็นวิธีการทดสอบทักษะการพูดที่เหมาะสม นิยมใช้และเป็นธรรมชาติมากที่สุด ลักษณะการสอบอาจจะเป็นการสนทนาหรือสัมภาษณ์ระหว่างครูกับนักเรียน หรือเจ้าของภาษากับนักเรียน ถ้าเป็นกรณีหลัง ครูต้องปลีกตัวออกมาทำหน้าที่ตรวจให้คะแนนต่างๆ และพยายามให้พ้นจากสายตาของนักเรียนเพื่อเปิดโอกาสให้นักเรียนได้แสดงออกทางการฟังและการพูดอย่างเป็นธรรมชาติมากที่สุด เนื้อหาในการสนทนาควรเลือกให้เหมาะสมกับระดับความสามารถและความสนใจของนักเรียน เช่น นักเรียนในระยะเริ่มต้นควรสนทนาเกี่ยวกับเรื่องราวของตัวเอง ส่วนนักเรียนในระดับกลางการสนทนาควรซับซ้อนขึ้น ต้องใช้ความคิดและจินตนาการประกอบด้วย เช่น ถ้าท่านมีเงินมากๆ ท่านจะทำอะไรเป็นต้น สำหรับนักเรียนในระดับสูง หัวข้อการสนทนาส่วนใหญ่เป็นความคิดเห็นหรือข้อเสนอแนะต่างๆ โดยอาจให้นักเรียนอ่านบทความที่เตรียมไว้ล่วงหน้า การสนทนาจะเป็นการแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับบทความที่อ่านหรือให้นักเรียนแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับเหตุการณ์ในสังคมปัจจุบัน การสนทนาครูต้องพยายามทำให้นักเรียนมีความรู้สึกสะดวกสบายเป็นกันเองและควรระลึกไว้เสมอว่าการให้คะแนนความสามารถในการพูดของนักเรียนนั้นเป็นการวัดความสามารถในการใช้ภาษาของนักเรียนในการแสดงความคิดเห็นและความรู้สึกของตนเอง มิได้เป็นการวัดความฉลาดรอบรู้ของนักเรียน

Oller (1979: 327-335) ได้เสนอวิธีการทดสอบการพูด ดังนี้

1) การอ่านออกเสียง (Reading Aloud) ให้นักเรียนอ่านข้อความตามที่กำหนดแล้วบันทึกเทปไว้เพื่อนำมาให้คะแนนในภายหลัง การให้คะแนนอาจให้เป็นมาตราส่วน ประเมินตามความถูกต้องและจำนวนเวลาที่ใช้ในการอ่าน

2) การพูดปากเปล่าด้วยวิธีการแบบโคลซ (Oral Cloze Procedure) การเลือกข้อความสำหรับสอบใช้วิธีเดียวกับการเลือกข้อความสำหรับให้เขียนตามคำบอก โดยอาจจะบันทึกเทปจากรายการทางวิทยุ โทรทัศน์ บทละคร หรือข้อความอื่นๆ ที่อยู่ในรูปแบบของการพูด แต่ข้อความไม่ควรยาวเกินไป เพราะการพูดต้องใช้ความจำในระยะเวลาอันสั้นด้วย แบบสอบชนิดนี้ นักเรียนจะได้ฟังข้อความ 2 ครั้ง ครั้งแรกฟังข้อความทั้งหมด (อาจให้ฟัง 2 ครั้งก็ได้ ขึ้นอยู่กับครู) หลังจากนั้นให้นักเรียนฟังข้อความที่มีบางตอนเว้นว่างไว้ให้เติม นักเรียนจะต้องพูดหรือเขียนข้อความเติมช่องว่าง ให้เหมือนกับที่ได้ยินมาแล้วในรอบแรก การให้คะแนนมี 2 วิธี คือ ให้เฉพาะคำที่ถูกต้องตามที่กำหนดไว้หรือให้คะแนนคำที่มีความหมายใช้ได้เหมาะสมด้วย ซึ่งเป็นวิธีการเดียวกับการให้คะแนนวิธีการสอบแบบโคลซชนิดเขียนตอบ

3) การเล่าเรื่อง (Narrative Task) เช่น ครูเล่าเรื่องให้นักเรียนฟังแล้วให้นักเรียนเล่าให้นักเรียนอีกคนหนึ่งฟังแล้วบันทึกเทปไว้ให้คะแนนในภายหลัง การให้คะแนนอาจจะให้ตามประสิทธิภาพของการสื่อสารทั้งหมดหรือให้ตามรายละเอียดหลักๆ ของเรื่องที่มีผลต่อความเข้าใจในเนื้อเรื่อง

6.4 เกณฑ์การให้คะแนนความสามารถทางการพูด

สภาการทดสอบร่วม (The Associated Examining Board Test cited in Weir, 1993: 43) ได้สร้างเกณฑ์การประเมินความสามารถในการพูด ซึ่งแบ่งเป็น 6 ด้าน แต่ละด้านแบ่งเป็นคะแนนตั้งแต่ 0-3 คะแนน ตามลักษณะความสามารถในการพูด ดังนี้

- 1) ความเหมาะสม (Appropriateness)
- 2) ความสามารถในการใช้คำศัพท์ (Adequacy of vocabulary for purpose)
- 3) ความแม่นยำด้านไวยากรณ์ (Grammatical accuracy)
- 4) ความสามารถในการสื่อภาษา (Intelligibility)
- 5) ความคล่องแคล่ว (Fluency)
- 6) ความตรงประเด็นและความเพียงพอของเนื้อหา (Relevance and adequacy of content)

เกณฑ์การให้คะแนนแต่ละด้าน แสดงในตารางที่ 2 ดังนี้

ตารางที่ 2 เกณฑ์การให้คะแนนความสามารถทางการพูดของสภาการทดสอบร่วม (The Associated Examining Board Test cited in Weir

องค์ประกอบของ ความสามารถทางการพูด	คะแนน	ความหมาย
ความเหมาะสม (Appropriateness)	0	ไม่สามารถพูดภาษาต่างประเทศเกี่ยวกับเรื่องที่กำหนดได้
	1	มีความสามารถในการพูดที่จำกัดมาก สามารถพูดสื่อสารกับผู้อื่นได้บ้างเล็กน้อย การใช้ภาษาตามลักษณะวัฒนธรรมทางสังคมยังไม่เหมาะสม
	2	ผู้พูดสามารถใช้ภาษาได้เหมาะสมกับเรื่องและสถานการณ์ในขณะนั้นได้ดีพอสมควร
	3	ผู้พูดสามารถใช้ภาษาได้อย่างเหมาะสมกับเรื่อง สถานการณ์ และบริบทที่เกิดขึ้นในการสนทนาโดยแทบจะไม่มีข้อผิดพลาดในการพูดเลย
ความสามารถในการใช้ คำศัพท์ (Adequacy of vocabulary for purpose)	0	มีความรู้คำศัพท์ไม่เพียงพอที่จะพูดสนทนากับผู้อื่นได้
	1	มีความรู้คำศัพท์ที่จำกัดและพบว่ามีการใช้คำศัพท์ผิดบ่อยๆ หรือพูดคำเดิมๆ ซ้ำไปซ้ำมา
	2	อาจใช้คำศัพท์ผิดหรือใช้คำศัพท์ที่กำกวมอ้อมค้อมบ้างเล็กน้อย แต่ก็สามารถสื่อสารกับคู่สนทนาได้เป็นอย่างดี
	3	แทบจะไม่พบข้อผิดพลาดในการใช้คำศัพท์เลย อาจมีการพูดอ้อมค้อมบ้างเล็กน้อย แต่ก็สามารถสื่อสารกับคู่สนทนาได้เป็นอย่างดี
ความแม่นยำด้าน ไวยากรณ์ (Grammatical accuracy)	0	มีความผิดพลาดในการใช้เกือบทุกโครงสร้างไวยากรณ์ สามารถพูดได้เพียงเล็กน้อย
	1	ขาดความปะติดปะต่อในการผูกประโยคและมักใช้โครงสร้างไวยากรณ์ผิดบ่อยๆ ทำให้การพูดเชื่อมประโยคยังไม่ดีพอ
	2	พบข้อผิดพลาดด้านไวยากรณ์บ้าง แต่ส่วนใหญ่สามารถพูดได้ถูกต้องตามหลักไวยากรณ์ถึงแม้ว่าจะไม่ถูกต้องทั้งหมด
	3	แทบจะไม่พบข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์เลยหรือหากมีข้อผิดพลาดก็มีเพียงเล็กน้อยไม่ส่งผลถึงการสื่อความหมายโดยรวม
ความสามารถในการสื่อ ภาษา (Intelligibility)	0	มีปัญหาในการออกเสียงคำและสำเนียงในการพูดเป็นเหตุให้ไม่สามารถสื่อความสิ่งที่ต้องการได้
	1	การออกเสียงและสำเนียงในการพูดยังไม่ค่อยดี ต้องพูดประโยคเดิมซ้ำบ่อยๆ คู่สนทนาจึงจะเข้าใจ
	2	การออกเสียงและสำเนียงอยู่ในเกณฑ์พอใช้ หากผู้ฟังตั้งใจฟังก็สามารถเข้าใจได้ อาจได้รับการขอร้องให้พูดซ้ำบ้าง
	3	มีความชัดเจนในการออกเสียงและสำเนียงเพียงพอที่จะสื่อความหมายได้ใกล้เคียงกับเจ้าของภาษา อาจจะมีสำเนียงของผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาอยู่บ้าง แต่แทบจะไม่เป็นเหตุให้เกิดความเข้าใจคลาดเคลื่อนหรือต้องพูดซ้ำบ่อยๆ

องค์ประกอบของ ความสามารถทางการพูด	คะแนน	ความหมาย
ความคล่องแคล่ว (Fluency)	0	การพูดตะกุกตะกัก หยุดชะงัก ขาดเป็นห่วงๆ ไม่ต่อเนื่อง
	1	มีลักษณะการพูดที่ลั้งเล มักจะพูดประโยคไม่สมบูรณ์ ประโยคที่พูดจะเป็นประโยคสั้นๆ ขาดความต่อเนื่อง
	2	มีการพูดเชื่อมประโยคที่พูดได้ต่อเนื่อง ยังมีที่พูดได้ตะกุกตะกักบ้าง แต่ก็สามารถพูดประโยคยาวๆ ได้ อีกทั้งค่อนข้างพูดได้เร็วและชัดเจน
	3	สามารถพูดได้อย่างราบรื่น มีการใช้คำเชื่อมประโยคต่างๆ ได้อย่างมีประสิทธิภาพทั้งในการพูดโดยทั่วไปและการอธิบายถึงสิ่งใดๆ ที่ค่อนข้างเข้าใจยาก
ความตรงประเด็นและ ความเพียงพอของเนื้อหา (Relevance and adequacy of content)	0	การตอบสนองทางคำพูดไม่ตรงประเด็นในงานที่ตั้งไว้และสิ่งที่พูดยังไม่เพียงพอต่อการสื่อสาร
	1	การตอบสนองทางคำพูดที่ตรงประเด็นยังอยู่ในขีดจำกัด มีการหยุดพูดนานๆ และพูดทวนซ้ำอย่างไม่มีจุดหมาย
	2	การตอบสนองทางคำพูดส่วนใหญ่ตรงประเด็นในงานที่ตั้งไว้ แม้ว่ายังมีช่องว่างในการพูดและคำพูดซ้ำซากอยู่บ้าง
	3	การตอบสนองทางคำพูดตรงประเด็นและเพียงพอต่องานที่ตั้งไว้

แบบทดสอบของ Israeli (cited in Ur, 1996: 35) เป็นข้อสอบที่มีเกณฑ์วัดความสามารถในการพูดภาษาต่างประเทศแบ่งเป็น 2 ด้าน ได้แก่ 1) ด้านความถูกต้องของการใช้ภาษา (accuracy) และ 2) ด้านความคล่องแคล่วของการใช้ภาษา (fluency) ซึ่งแต่ละด้านแบ่งเป็นคะแนนตั้งแต่ 1-5 คะแนน ตามลักษณะความสามารถในการพูด โดยมีเกณฑ์การให้คะแนนแต่ละด้าน ดังตารางที่ 3

ตารางที่ 3 เกณฑ์การให้คะแนนความสามารถทางการพูดของ Israeli

องค์ประกอบของ ความสามารถทางการพูด	คะแนน	ความหมาย
ด้านความถูกต้องของการ ใช้ภาษา (accuracy)	1	ไม่สามารถพูดภาษาต่างประเทศหรือพูดน้อยมากจนไม่สามารถเข้าใจได้
	2	ใช้คำศัพท์ได้ถูกต้องและมีข้อผิดพลาดเกิดขึ้นในการใช้โครงสร้างไวยากรณ์พื้นฐานและมีการพูดออกเสียงที่แสดงให้เห็นถึงสำเนียงภาษาแม่ของผู้พูดอย่างเด่นชัด
	3	มีการใช้คำศัพท์ในวงจำกัด มีข้อผิดพลาดในการใช้โครงสร้างไวยากรณ์อย่างเด่นชัดและมีการพูดออกเสียงที่แสดงถึงสำเนียงของภาษาแม่ปะปนเล็กน้อย
	4	มีการใช้คำศัพท์ในระดับที่กว้างขึ้น แต่ยังคงใช้โครงสร้างไวยากรณ์ผิดบ้างในบางโอกาสและมีการพูดออกเสียงที่แสดงถึงสำเนียงของภาษาแม่ปะปนเล็กน้อย

องค์ประกอบของ ความสามารถทางการพูด	คะแนน	ความหมาย
ด้านความถูกต้องของการ ใช้ภาษา (accuracy)	5	มีการใช้คำศัพท์ในวงกว้างได้ถูกต้องและเหมาะสม ไม่มีข้อผิดพลาดในการ ใช้โครงสร้างอย่างเด่นชัดและมีสำเนียงการพูดเหมือนเจ้าของภาษาหรือมี สำเนียงของภาษาแม่ปะปนเล็กน้อย
ด้านความคล่องแคล่วของ การใช้ภาษา (fluency)	1	พูดได้น้อยหรือไม่สามารถพูดสื่อสารให้เข้าใจได้เลย
	2	หยุดพูดบ่อยครั้งและพูดสั้นๆ และบางครั้งยากต่อการทำความเข้าใจ
	3	พูดสื่อสารความคิดได้ แต่ยังพูดสั้นๆ และหยุดเว้นช่วงการพูดในบางครั้ง
	4	สามารถพูดสื่อสารได้อย่างราบรื่นแต่เป็นการสนทนาแลกเปลี่ยนข้อมูลด้วย ข้อความสั้นๆ
	5	สามารถพูดสื่อสารให้เกิดความเข้าใจได้ง่าย มีการสนทนาแลกเปลี่ยน ข้อมูลด้วยข้อมูลที่มีรายละเอียดยาว

แบบทดสอบของ The Oral Proficiency Interview (OPI) (Brown, 2004: 172-173) ได้
สร้างเกณฑ์การประเมินความสามารถการพูดซึ่งแบ่งเป็น 6 ด้าน ได้แก่ 1) ด้านไวยากรณ์
(grammar) 2) ด้านคำศัพท์ (vocabulary) 3) ด้านความเข้าใจ (comprehension) 4) ด้าน
ความคล่องแคล่วในการใช้ภาษา (fluency) 5) ด้านการออกเสียง (accent) และ 6) ด้านงาน
ปฏิบัติ (task) ซึ่งแต่ละด้านแบ่งเป็นคะแนนตั้งแต่ 1-5 คะแนน ตามลักษณะความสามารถในการ
พูด โดยมีเกณฑ์การให้คะแนนแต่ละด้าน ดังปรากฏในตารางที่ 4

ตารางที่ 4 เกณฑ์การให้คะแนนความสามารถทางการพูดของ

องค์ประกอบของ ความสามารถทางการพูด	คะแนน	ความหมาย
ด้านไวยากรณ์ (grammar)	1	ใช้โครงสร้างไวยากรณ์ผิดบ่อยมาก แต่เจ้าของภาษายังพอเข้าใจได้
	2	สามารถใช้โครงสร้างไวยากรณ์ในระดับพื้นฐานได้ถูกต้อง
	3	สามารถพูดโดยใช้โครงสร้างไวยากรณ์ได้ถูกต้องในการสนทนาที่เป็น ทางการและที่ไม่เป็นทางการ
	4	สามารถใช้โครงสร้างไวยากรณ์ได้ถูกต้องในระดับตรงตามความต้องการ ทางอาชีพ เกือบจะไม่พบข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์เลย
	5	สามารถใช้ภาษาได้อย่างถูกต้องเทียบเท่ากับเจ้าของภาษาที่มีการศึกษา
ด้านคำศัพท์ (vocabulary)	1	มีศัพท์ในวงจำกัดในเหตุการณ์ประจำวัน
	2	สามารถใช้คำศัพท์อธิบายความเป็นตนเองได้
	3	สามารถใช้ศัพท์ได้เพียงพอการสนทนาที่เป็นทางการและไม่เป็นทางการที่ ใช้กันอยู่ในสังคม อาชีพ เกือบจะไม่ต้องหยุดคิดหาคำศัพท์
	4	สามารถเข้าใจและมีส่วนรวมในทุกการสนทนาโดยสามารถใช้ศัพท์ได้อย่าง กว้างขวางในสถานการณ์ต่างๆ

องค์ประกอบของ ความสามารถทางการพูด	คะแนน	ความหมาย
ด้านคำศัพท์ (vocabulary)	5	สามารถเลือกใช้คำศัพท์ สำนวน คำเชื่อม ได้เทียบเท่าเจ้าของภาษาที่มีการศึกษา
ด้านความเข้าใจ (comprehension)	1	สามารถเข้าใจได้เพียงเล็กน้อย แม้ในสถานการณ์ธรรมดาที่สุด ต้องการการย้ำ การพูดซ้ำๆ จึงจะเข้าใจ
	2	สามารถเข้าใจเรื่องง่ายๆ ที่เกี่ยวกับตนเอง ยังไม่เข้าใจเรื่องอื่นๆ ที่มีศัพท์เทคนิค
	3	สามารถเข้าใจได้ดีในคำพูดที่มีอัตราความเร็วปกติ
	4	สามารถเข้าใจทุกอย่างในบทสนทนาที่มีความเร็วสูงกว่าปกติ
	5	เข้าใจทุกอย่างได้เทียบเท่าเจ้าของภาษาที่มีการศึกษาคณะหนึ่ง
ด้านความคล่องแคล่วใน การใช้ภาษา (fluency)	1	ไม่ได้ระบุไว้
	2	สามารถพูดได้อย่างต่อเนื่องในสถานการณ์ทางสังคม ได้แก่ การแนะนำตัว การสนทนาอย่างไม่เป็นทางการเกี่ยวกับเหตุการณ์ปัจจุบัน ครอบครัว ประวัติส่วนตัว
	3	สามารถพูดได้ตอบสนองความสนใจโดยให้เหตุผลอย่างง่ายได้ หยุดเว้นช่วงการพูดในบางครั้งเพื่อคิดหาคำศัพท์
	4	สามารถใช้ภาษาได้อย่างคล่องแคล่วได้ตรงตามความต้องการทางอาชีพ สามารถมีส่วนร่วมในทุกการสนทนาที่ใช้ระดับความเร็วสูงในการพูด
	5	ความคล่องแคล่วในการพูดในระดับเหมือนเจ้าของภาษาที่มีการศึกษา
ด้านการออกเสียง (accent)	1	มีความถี่ในการออกเสียงผิดบ่อยมาก แต่เจ้าของภาษายังพอเข้าใจ
	2	การออกเสียงมีความผิดพลาดบ่อยๆ
	3	ออกเสียงผิดบางครั้ง แต่ไม่ทำให้เจ้าของภาษาสับสน การออกเสียงยังมีร่องรอยสำเนียงต่างชาติ
	4	มีความผิดพลาดในการออกเสียงน้อยมาก
	5	ออกเสียงได้เหมือนเจ้าของภาษาที่มีการศึกษา
ด้านงานปฏิบัติ (task)	1	สามารถถามตอบในหัวข้อเกี่ยวกับตนเองและปรับใช้ภาษาในประโยคพื้นฐานในชีวิตประจำวันได้
	2	สามารถพูดภาษาที่ใช้กันอยู่ในสังคมได้
	3	สามารถมีส่วนร่วมในการสนทนาทั้งแบบเป็นทางการและไม่เป็นทางการที่ใช้อยู่จริงในสังคมและตามความต้องการทางอาชีพได้
	4	ยังไม่ถึงระดับเจ้าของภาษา แต่สามารถใช้ภาษาได้อย่างเหมาะสมในสถานการณ์ที่ไม่คุ้นเคยได้
	5	ความสามารถในการพูดอยู่ในระดับเดียวกับเจ้าของภาษาที่มีการศึกษา

นอกจากนี้ได้มีการตรวจให้คะแนนความสามารถในการพูดเชิงปฏิบัติการ (Pragmatic Speaking Test) ของ The Foreign Service Institute Oral Interview (FSI) (Oller, 1979: 320-323) FSI Test ได้เสนอเกณฑ์การให้คะแนนตามระดับความสามารถของพฤติกรรมในการพูด ซึ่งแบ่งเป็น 5 ด้าน ได้แก่ 1) ด้านการออกเสียง (accent) 2) ด้านไวยากรณ์ (grammar) 3) ด้านคำศัพท์ (vocabulary) 4) ด้านความคล่องแคล่วในการใช้ภาษา (fluency) 5) ด้านความเข้าใจ (comprehension) ซึ่งแต่ละด้านแบ่งเป็นคะแนนตั้งแต่ 1-6 คะแนน ตามลักษณะความสามารถในการพูด โดยมีเกณฑ์การให้คะแนนแต่ละด้าน ดังปรากฏในตารางที่ 5

ตารางที่ 5 เกณฑ์การให้คะแนนตามระดับความสามารถของพฤติกรรมในการพูดของ FSI

องค์ประกอบ ความสามารถทางการพูด	ระดับ	ความหมาย
ด้านการออกเสียง	1	ออกเสียงในลักษณะที่ไม่สามารถเข้าใจได้
	2	ผิดอย่างเด่นชัดบ่อยๆ ยากแก่การเข้าใจ ต้องย่ำบ่อยๆ
	3	ออกสำเนียงต่างชาติต้องฟังอย่างตั้งใจ การออกเสียงผิดทำให้เข้าใจผิดบ่อยๆ มีข้อผิดพลาดไวยากรณ์และคำศัพท์
	4	มีร่องรอยสำเนียงต่างชาติ ออกเสียงผิดบางครั้ง แต่ไม่ทำให้เข้าใจผิด
	5	การออกเสียงผิดน้อยมากแต่ยังไม่เหมือนเจ้าของภาษา
	6	ออกเสียงเหมือนเจ้าของภาษา ไม่มีสำเนียงต่างประเทศ
ด้านไวยากรณ์	1	ใช้ไวยากรณ์ไม่ถูกต้อง ยกเว้นวลีที่เตรียมก่อนล่วงหน้า
	2	พูดผิดมาก แสดงให้รู้ว่ามีความรู้ไวยากรณ์น้อยมาก ทำให้สื่อสารไม่ได้
	3	พูดผิดบ่อยๆ ไม่รู้หลักไวยากรณ์สำคัญบางอย่างทำให้เข้าใจผิด
	4	พูดผิดเป็นครั้งคราว ทำให้รู้ว่ามีความรู้ทางไวยากรณ์บางอย่าง แต่ไม่ถึงกับพูดแล้วไม่เข้าใจ
	5	ผิดไวยากรณ์น้อยมาก
	6	มีที่ผิดเพียง 1 หรือ 2 ครั้ง ตลอดการสัมภาษณ์
ด้านคำศัพท์	1	มีคำศัพท์ไม่เพียงพอสำหรับบทสนทนาง่ายๆ
	2	มีศัพท์ในวงจำกัดในเหตุการณ์ประจำวัน
	3	ใช้คำศัพท์ไม่มากพอ และในวงที่จำกัด พูดขยายความและอภิปรายไม่ได้
	4	ใช้ศัพท์ได้เพียงพอที่จะอภิปรายในความสนใจพิเศษ ไม่มีศัพท์เทคนิค
	5	ใช้ศัพท์ได้อย่างกว้างขวางในสถานการณ์ต่างๆ
	6	ใช้ศัพท์ถูกต้องและกว้างขวางเทียบเท่าเจ้าของภาษาที่มีการศึกษา
ด้านความคล่องแคล่ว ในการใช้ภาษา	1	การพูดยังติดตะกุกตะกัก พูดเป็นประโยคไม่ได้ สนทนาไม่ได้
	2	การพูดช้ามากและไม่สม่ำเสมอยกเว้นประโยคที่พูดทุกวัน
	3	ยังพูดได้ไม่สม่ำเสมอ พูดไม่จบประโยคก็มี
	4	พูดแล้วหยุดบ้าง ความสม่ำเสมออาจเกิดจากการพูดใหม่หรือมัวคิดหาศัพท์

องค์ประกอบ ความสามารถทางการพูด	ระดับ	ความหมาย
ด้านความคล่องแคล่ว ในการใช้ภาษา	5	พูดได้ราบเรียบ ความเร็วและความสม่ำเสมอเท่านั้นที่ไม่เหมือนเจ้าของภาษา
	6	พูดได้คล่องแคล่วเทียบได้กับเจ้าของภาษา
ด้านความเข้าใจ	1	เข้าใจได้เพียงเล็กน้อย แม้ในสถานการณ์ธรรมดาที่สุด
	2	เข้าใจได้ซ้ำในคำพูดซ้ำๆ ง่ายๆ ยังต้องการการย้ำจึงจะเข้าใจ
	3	เข้าใจเรื่องง่ายๆ ที่เกี่ยวกับตนเอง แต่ต้องระมัดระวังและต้องการการย้ำในบางครั้ง
	4	เข้าใจได้ดีในคำพูดที่มีอัตราความเร็วปกติ ในเรื่องเกี่ยวกับตนเอง แต่ต้องการการย้ำในบางครั้ง
	5	เข้าใจทุกอย่างในบทสนทนาธรรมดา ยกเว้นสำนวนหรือคำพูดที่พูดเร็ว
	6	เข้าใจทุกอย่างโดยปราศจากความยุ่งยากและเทียบเท่าเจ้าของภาษาที่มีการศึกษาคนหนึ่ง

The Foreign Service Institute (FSI Test) ได้เสนอตารางแปลงค่าระดับคะแนนความสามารถทางการพูด โดยแบ่งตามลักษณะความสามารถทั้ง 5 ด้าน (Oller, 1979: 320-323) ดังรายละเอียดในตารางที่ 6

ตารางที่ 6 การแปลงค่าระดับคะแนนความสามารถทางการพูด ตามเกณฑ์ของ FSI

ลักษณะความสามารถ	การแปลงค่าคะแนน					
	1	2	3	4	5	6
ด้านการออกเสียง	0	1	2	2	3	4
ด้านไวยากรณ์	6	12	18	24	30	36
ด้านคำศัพท์	4	8	12	16	20	24
ด้านความคล่องแคล่วในการใช้ภาษา	2	4	6	8	10	12
ด้านความเข้าใจ	4	8	12	15	19	23

เกณฑ์การให้คะแนนทั้ง 5 ด้าน จะแปลงจากระดับต่างๆของแต่ละด้าน เป็นคะแนน แล้วนำคะแนนของแต่ละด้านมารวมกัน เป็นคะแนนความสามารถทางการพูด เช่น หากผู้ประเมินให้คะแนนด้านการออกเสียงระดับ 3 เมื่อแปลงค่าเป็นคะแนนจะเท่ากับ 2 คะแนน หรือ หากผู้ประเมินให้คะแนนด้านไวยากรณ์ระดับ 4 เมื่อแปลงค่าเป็นคะแนนจะเท่ากับ 24 คะแนน เป็นต้น และเมื่อรวมคะแนนในทุกด้านแล้ว จะต้องแปลงค่าคะแนนเป็นความสามารถทางการพูด ดัง

รายละเอียดในตารางที่ 7

ตารางที่ 7 การแปลงค่าคะแนนเป็นระดับความสามารถทางการพูด ตามเกณฑ์ของ FSI Test

คะแนนรวมของลักษณะความสามารถทั้ง 5 ด้าน	ระดับความสามารถ
16-25	0+
26-32	1
33-42	1+
43-52	2
53-62	2+
63-72	3
73-82	3+
83-92	4
93-99	4+

จากการแปลงค่าคะแนนดังกล่าวข้างต้น The Foreign Service Institute (FSI Test) ได้แบ่งระดับความสามารถในการพูดภาษา ต่างประเทศไว้ 5 ระดับ (Oller, 1979) โดยมีความหมายดังรายละเอียด ต่อไปนี้

- ระดับที่ 0 ไม่สามารถพูดภาษาต่างประเทศนั้นๆ ได้
- ระดับที่ 0+ ระดับที่ผู้พูดสามารถพูดประโยค คำ หรือวลีที่ได้ท่องจำมาเท่านั้น
- ระดับที่ 1 ระดับที่ผู้พูดสามารถใช้ภาษาพื้นฐานต่างๆ ไปในชีวิตประจำวันได้
- ระดับที่ 1+ ระดับที่ผู้พูดสามารถใช้ภาษาต่างๆ ไปในชีวิตประจำวันได้อย่างมีประสิทธิภาพ แต่มีข้อจำกัดในการใช้ภาษาที่ใช้กันอยู่ในสังคม
- ระดับที่ 2 ระดับที่ผู้พูดสามารถใช้ภาษาที่ใช้กันอยู่ในสังคมได้
- ระดับที่ 2+ ระดับที่ผู้พูดสามารถใช้ภาษาที่ใช้กันอยู่ในสังคมและสามารถโต้ตอบตามความต้องการทางอาชีพได้ แต่ยังมีข้อจำกัดอยู่
- ระดับที่ 3 ระดับที่ผู้พูดสามารถพูดภาษาได้ถูกต้องตามโครงสร้างและใช้คำศัพท์ได้

อย่างมีประสิทธิภาพ

ระดับที่ 3+ ระดับที่ผู้พูดสามารถสนทนาได้ตอบได้ถูกต้องตามโครงสร้างและใช้คำศัพท์ได้อย่างมีประสิทธิภาพ ไม่ว่าจะเป็สถานการณ์ที่เป็นทางการหรือไม่เป็นทางการ สามารถโต้ตอบในเรื่องที่มีความสนใจทั้ๆ ไป และตรงกับความต้องการทางอาชีพ

ระดับที่ 4 ระดับที่ผู้พูดสามารถใช้ภาษาได้อย่างคล่องแคล่วและถูกต้องตามโครงสร้างและใช้คำศัพท์ได้อย่างมีประสิทธิภาพตรงกับความต้องการทางอาชีพ

ระดับที่ 4+ ระดับที่ผู้พูดสามารถพูดได้ในทุกสถานการณ์อย่างเทียบเท่าเจ้าของภาษาที่มีการศึกษา

ระดับที่ 5 ระดับที่ผู้พูดสามารถพูดได้อย่างคล่องแคล่วเทียบเท่าเจ้าของภาษาที่มีการศึกษา มีลีลาการพูด ใช้น้ำเสียง คำ และสำนวนเหมาะสมกับวัฒนธรรมของเจ้าของภาษา

นอกจากนี้ ศูนย์การสอนภาษาต่างประเทศของสภาสหรัฐอเมริกา (ACTFL-American Council on the Teaching Foreign Languages 1999 อ้างถึงใน Hadley, 2000: 14-19) ได้แบ่งระดับความสามารถในการพูดภาษาต่างประเทศออกเป็น 4 ระดับใหญ่ๆ คือ

1) ระดับความสามารถขั้นต่ำ (novice - level) ระดับการพูดสื่อสารเกี่ยวกับชีวิตประจำวันอย่างไม่เป็นทางการได้น้อยมากและพูดเป็นคำๆ โดยเป็นการพูดประโยค คำ หรือวลีที่ท่องจำมาเท่านั้น ซึ่งอาจจะทำให้เกิดความยุ่งยากในการทำความเข้าใจกับผู้พูดที่เป็นเจ้าของภาษาแม้จะมีความคุ้นเคยกับผู้พูดก็ตาม

2) ระดับความสามารถขั้นกลาง (intermediate - level) ระดับที่ผู้พูดสามารถถามและตอบคำถามง่ายๆ เกี่ยวกับหัวข้อเรื่องที่คุ้นเคยกับการดำเนินชีวิตประจำวันอย่างไม่เป็นทางการได้แต่อยู่ในวงจำกัด แม้กับผู้ที่คุ้นเคยกับผู้พูด ยังต้องให้พูดซ้ำๆ ในบางครั้ง จึงจะทำให้เจ้าของภาษาฟังเข้าใจได้

3) ระดับความสามารถขั้นสูง (advanced - level) ระดับที่ผู้พูดสามารถบรรยายและอธิบายเรื่องราวที่เป็นข้อมูลส่วนตัวและความสนใจโดยทั้ๆ ไปอย่างไม่เป็นทางการเป็นส่วนใหญ่ โดยพูดด้วยข้อมูลที่ยาวขึ้นและสามารถพูดโต้ตอบกับสถานการณ์เฉพาะหน้าได้อย่างมีประสิทธิภาพและเป็นทีที่เข้าใจได้โดยง่าย แม้ผู้ที่ยังไม่คุ้นเคยกับผู้พูดก็ตาม

4) ระดับความสามารถขั้นสูงสุด (superior - level) ระดับที่ผู้พูดสามารถสนทนาได้ตอบได้อย่างมีประสิทธิภาพ ไม่ว่าจะเป็สถานการณ์ที่เป็นทางการหรือไม่เป็นทางการ แม้กระทั่งในสถานการณ์ที่ไม่คุ้นเคยก็ตาม ผู้พูดสามารถใช้โครงสร้างประโยคพื้นฐานได้อย่างถูกต้อง สามารถ

โต้ตอบในเรื่องที่มีความสนใจต่างๆ ไป หรือในสาขาวิชาอื่นๆ ได้อย่างคล่องแคล่วโดยไม่เป็นอุปสรรคต่อการสื่อสารกับเจ้าของภาษา

Brown (2004: 171) ได้กล่าวถึงเกณฑ์การประเมินความสามารถในการพูดของ The Foreign Service Institute Oral Interview (FSI Test) ว่ายังได้รับความนิยมจากเจ้าหน้าที่ด้านภาษาต่างประเทศของสหรัฐอเมริกาในการนำไปใช้ประเมินความสามารถในการพูดภาษาต่างประเทศที่สหรัฐอเมริกา และแม้ว่าเกณฑ์ประเมินความสามารถของ The American Council on Teaching Foreign Languages (ACTFL) มีความแตกต่างจากเกณฑ์ของ FSI Test แต่การประเมินในภาพรวม ผู้ประเมินสามารถนำเกณฑ์จาก FSI Test และ ACTFL มาเทียบเคียงกันได้ (Brown, 2004: 176-177)

Salaberry (2000: 289-310) ได้เขียนสรุประดับความสามารถในการพูดภาษาต่างประเทศตามเกณฑ์ของ FSI Test กับ ACTFL โดยพบว่า คำอธิบายระดับความสามารถในการพูดระดับสูงสุด (Superior) ของ ACTFL นั้น เทียบเท่าเพียงระดับ 3 ของ FSI Test นอกจากนี้ Salaberry ได้แบ่งระดับความสามารถในการพูดตามเกณฑ์ของ ACTFL ออกเป็นระดับย่อยๆ เพิ่มขึ้น คือ Low, Mid, High และ Plus เพื่อให้เห็นความแตกต่างเมื่อเปรียบเทียบกับระดับตามเกณฑ์ของ FSI Test ได้ชัดเจนขึ้น กล่าวได้ว่า FSI Test แบ่งระดับความสามารถในการพูดได้มากกว่า ACTFL และ FSI Test ให้คำอธิบายระดับความสามารถในการพูดในแต่ละระดับไว้ละเอียดมากกว่า ACTFL

Brown (2004: 177-178) ได้เปรียบเทียบเกณฑ์การประเมินความสามารถในการพูดของ The Foreign Service Institute Oral Interview (FSI) และ The Oral Proficiency Interview (OPI) ที่อยู่ภายใต้การดำเนินงานของ The American Council on Teaching Foreign Languages (ACTFL) ดังนี้

1) OPI Test แสดงนิยามขององค์ประกอบความสามารถในการพูดแต่ละด้านไปในลักษณะเดียวกัน แทนที่จะนิยามให้เห็นความแตกต่างของระดับขององค์ประกอบด้านต่างๆ ดังลักษณะของ FSI Test และ เนื่องจาก OPI Test เน้นที่งานปฏิบัติ (task) ดังนั้น ความสามารถในการพูดของ OPI Test จึงประเมินระดับความสำเร็จงานปฏิบัติของนักเรียนด้วย

2) การให้คะแนนพฤติกรรมในการพูด 5 ด้านที่แบ่งเป็น 6 ระดับของ FSI Test มีรายละเอียดอธิบายขององค์ประกอบของความสามารถในการพูดในแต่ละระดับชัดเจน ละเอียดกว่าเกณฑ์ในภาพรวมของ ACTFL OPI Test

3) จากข้อกำหนดของ ACTFL ทำให้การนำเกณฑ์การประเมินความสามารถในการพูดของ OPI Test นำไปปรับใช้ได้ไม่น้อยในห้องเรียนจริง

นอกจากนี้ Bachman (อ้างถึงใน Brown, 2004: 178) ได้กล่าวว่า เกณฑ์การประเมินความสามารถในการพูดของ OPI Test มีปัญหาด้านความตรง (validity) เนื่องจากระดับเกณฑ์การประเมินความสามารถในการพูดของ OPI Test ได้กำหนดเกณฑ์การให้คะแนนองค์ประกอบความสามารถในการพูดแต่ละด้านปะปนกัน ซึ่งมีสาเหตุมาจากวิธีการออกแบบ OPI Test และเกณฑ์การประเมินความสามารถในการพูดของ OPI Test กำหนดให้การประเมินค่าเชิงเดี่ยว (single rating) เท่านั้น ซึ่งพบว่ายังไม่มีทฤษฎีและงานวิจัยใดๆ รองรับแนวคิดนี้

จากตัวอย่างของแนวทางการตรวจให้คะแนนความสามารถในการพูดข้างต้น พบว่าได้มีผู้เสนอแนวทางการให้คะแนนการพูดไว้มากมาย องค์ประกอบในการพูดที่ได้รับความสนใจและนิยมใช้แพร่หลายได้แก่ ด้านความถูกต้องของการใช้ภาษา อันรวมถึง การออกเสียง การใช้คำศัพท์ และไวยากรณ์ ด้านความเข้าใจได้ซึ่งแสดงถึงประสิทธิภาพในการสื่อสาร และด้านความคล่องแคล่วในการพูด ซึ่งหมายถึง ความรวดเร็วในการโต้ตอบ แต่วิธีการหนึ่งที่เป็นที่ยอมรับ และนิยมมากจนปัจจุบันได้แก่ การตรวจให้คะแนนความสามารถในการพูดเชิงปฏิบัติการ (Pragmatic Speaking test) ตามเกณฑ์ของ The Foreign Service Institute Oral Interview (FSI Test) ที่พัฒนาขึ้นมาเพื่อใช้ในห้องเรียนที่เน้นการเรียนการสอนภาษาเพื่อการสื่อสาร นอกจากนี้ ยังได้รับการสนับสนุนให้นำไปใช้ประเมินผู้เรียน เนื่องจาก คำอธิบายขององค์ประกอบความสามารถในการพูดทั้ง 5 ด้าน ในแต่ละระดับ มีความตรงเชิงเนื้อหา และความตรงเชิงองค์ประกอบสูง สามารถนำไปใช้วัดประสิทธิภาพในการสื่อสารตามสถานการณ์ในชีวิตจริงของนักเรียนได้ชัดเจน (Farrell, 1998: 40)

6.5 การทดสอบความสามารถทางการพูดภาษาจีน

การทดสอบความสามารถทางการพูดภาษาจีนในการศึกษาคำนี้ ผู้วิจัยเลือกใช้เกณฑ์การประเมินและให้คะแนนความสามารถทางการพูด ของ The Foreign Service Institute Oral Interview (FSI) (Oller, 1979: 320-323) FSI Test เนื่องจากเกณฑ์ดังกล่าวมีความครอบคลุมองค์ประกอบความสามารถทางการพูด 5 ด้าน ได้แก่ 1) ด้านการออกเสียง 2) ด้านไวยากรณ์ 3) ด้านคำศัพท์ 4) ด้านความคล่องแคล่วในการใช้ภาษา 5) ด้านความเข้าใจ ซึ่งผู้วิจัยได้วิเคราะห์แล้วว่าเกณฑ์การประเมินดังกล่าวมีความสอดคล้องกับธรรมชาติลักษณะเฉพาะของภาษาจีน ที่เกี่ยวข้องกับประเด็นหลักในการเรียนการสอน 3 ประเด็น ได้แก่ การออกเสียง คำศัพท์ และ

ไวยากรณ์ ซึ่งเน้นความถูกต้องของรูปแบบ (focused on form) ในการประเมินความสามารถด้านการพูดภาษาจีน ประเมินโดยมีผู้เชี่ยวชาญด้านภาษาจีน และการสอนภาษาจีน 3 ท่าน โดยประเมินตามองค์ประกอบแต่ละด้าน ซึ่งแบ่งเป็นระดับตั้งแต่ 1-6 ตามลักษณะความสามารถในการพูด โดยมีเกณฑ์การให้คะแนน การแปลงค่าคะแนน ตามที่ได้นำเสนอข้างต้น

7. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้ความสามารถของตนเอง การเรียนรู้ด้วยตนเอง และการเรียนการสอนภาษาจีน พบงานวิจัยที่น่าสนใจ ดังนี้

7.1 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้ความสามารถของตนเอง

Bouchard (2001) ศึกษาการรับรู้ความสามารถของตนเองที่มีต่อการปฏิบัติงานเกี่ยวกับการคิด กลุ่มตัวอย่าง คือ นักศึกษาจำนวน 64 คน เครื่องมือที่ใช้ในงานวิจัย ได้แก่ งานเกี่ยวกับการสร้างแนวคิดที่เป็นคำพูด ซึ่งประกอบด้วยปัญหา 7 ข้อ ปัญหาแต่ละข้อประกอบด้วยประโยคที่แตกต่างกัน 6 ประโยค ในแต่ละประโยคจะมีคำที่เป็นเป้าหมายคำเดียวกัน วางไว้ข้างๆกับคำที่ไม่มีความหมาย เพื่อให้ให้นักศึกษาค้นหาคำที่มีความหมายและเหมาะสมกับประโยคมาวางแทนที่ ผู้วิจัยควบคุมความแตกต่างด้านความรู้ด้านคำศัพท์ของนักศึกษา โดยเลือกคำเป้าหมายจากรายการคำศัพท์ที่ซับซ้อน ผลการศึกษาพบว่า การรับรู้ความสามารถของตนเองมีความสัมพันธ์กับความต่อเนื่องในการปฏิบัติงานในลักษณะต่างๆที่แตกต่างกัน โดยผู้ที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูงจะมองปัญหาในแง่บวก มีความต้องการที่จะแก้ปัญหา และพยายามหาวิธีแก้ปัญหาแม้จะมีเวลาจำกัด รวมทั้งยังมีความสามารถในการประเมินความถูกต้องของการโต้ตอบสูง

Choi (2005) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถของตนเองและการรับรู้ตนเอง (self-concept) กับผลการเรียน (academic performance) ของนักศึกษา กลุ่มตัวอย่าง คือ นักศึกษาปริญญาตรีของมหาวิทยาลัยเซาท์อีสเทิร์น (Southeastern University) ที่เรียนวิชาการศึกษาทั่วไปจำนวน 230 คน เครื่องมือที่ใช้ในงานวิจัยมี 3 ชุด ได้แก่ 1) แบบวัดการรับรู้ความสามารถของตนเอง ซึ่งเป็นข้อคำถามแบบมาตราประมาณค่า 5 ระดับ จำนวน 23 ข้อ แบ่งเป็น 2 ประเด็น คือ ประเด็นทั่วไป และประเด็นด้านสังคม โดยคะแนนของการวัดจะแสดงค่าขององค์ประกอบต่างๆของการรับรู้ความสามารถของตนเองต่อความสำเร็จและความล้มเหลว ซึ่งเกิดจากปัจจัยภายใน 2) แบบวัดการรับรู้ความสามารถของตนเองด้านวิชาการ ซึ่งเป็นแบบวัดระดับความมั่นใจต่อพฤติกรรมด้านวิชาการของนักศึกษา ประกอบด้วยข้อคำถามแบบมาตราประมาณค่า 5 ระดับ จำนวน 33 ข้อ และ 3) แบบวัดการรับรู้ตนเอง ใช้ในการวัดการรับรู้ตนเองใน

แง่มุมวิชาการซึ่งประกอบด้วยข้อคำถามแบบมาตรฐานค่า 5 ระดับ จำนวน 40 ข้อ จากการศึกษาพบว่า การรับรู้ความสามารถของตนเองทั้งด้านทั่วไป ด้านวิชาการ และแบบเจาะจง การรับรู้ตนเองทั้งด้านวิชาการและแบบเจาะจง มีความสัมพันธ์กันในเชิงบวก รวมทั้งยังมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับผลการเรียนของนักศึกษาด้วย ยกเว้นการรับรู้ความสามารถของตนเองด้านทั่วไปที่ไม่มีความสัมพันธ์กับผลการเรียนของนักศึกษา กล่าวคือ การรับรู้ความสามารถของตนเอง และการรับรู้ตนเองมีประสิทธิภาพสูงในการทำนายผลการเรียนของนักศึกษา

Vieira และ Grantham (2011) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้ความสามารถตนเอง อิศระในการเรียนรู้ และการให้ความสำคัญในการกำหนดเป้าหมายของผู้เรียน โดยเก็บข้อมูลจากนักศึกษาระดับปริญญาตรี ในมหาวิทยาลัยนอร์ธอีสต์เทน ประเทศสหรัฐอเมริกา จำนวน 136 คน ผลการศึกษาพบว่า ผู้เรียนที่มีการรับรู้ความสามารถของตนเองสูงจะมีความเต็มใจ และมีความคิดเชิงบวกต่อความมีอิสระในการเรียนรู้ รวมทั้ง เห็นความสำคัญของการกำหนดเป้าหมายในการเรียนรู้ การกำหนดเป้าหมายจึงชัดเจนและมีความยากสูง

7.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ด้วยตนเอง

Usuki (2001) ได้ศึกษาผลของการใช้โปรแกรมฝึกอบรมเพื่อให้ผู้เรียนมีความตระหนักในการเรียนรู้ด้วยตนเอง โดยเน้นหาเน้นที่การถามตนเอง และกลยุทธ์หลักเกี่ยวกับการกำกับความคิด ได้แก่ การวางแผน การควบคุม และการประเมินทั้งในและนอกชั้นเรียน กลุ่มตัวอย่างคือนักศึกษาระดับปริญญาตรีในมหาวิทยาลัยเอกชนแห่งหนึ่งในประเทศญี่ปุ่นที่เรียนสาขาวิชาภาษาอังกฤษ จำนวน 34 คน โดยทำการทดลองสัปดาห์ละ 2 ครั้ง ครั้งละ 1 ชั่วโมงเป็นเวลา 15 สัปดาห์ รวมทั้งสิ้น 30 ชั่วโมง เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยได้แก่แบบสอบถามความคิดเห็นเกี่ยวกับประสบการณ์การเรียนรู้ด้วยตนเอง แรงจูงใจ และความตระหนักในการเรียนรู้ด้วยตนเอง ผลการวิจัยพบว่า โปรแกรมฝึกอบรมดังกล่าวสามารถเพิ่มแรงจูงใจและความตระหนักในการเรียนรู้ด้วยตนเองของผู้เรียนได้ อย่างไรก็ตามผู้เรียนที่มีแรงจูงใจสูงอาจจะไม่มีความพร้อมที่จะเรียนรู้ด้วยตนเอง ดังนั้นจึงมีความจำเป็นที่จะต้องฝึกให้ผู้เรียนตระหนักถึงความสำคัญของการเรียนรู้ของตนเอง และผู้สอนจะต้องเป็นผู้อำนวยความสะดวก เป็นผู้ร่วมเรียนรู้กับผู้เรียน และมีปฏิสัมพันธ์ในการเรียนรู้ของผู้เรียนด้วย

Chan, Spratt and Humphreys (2002) ได้ศึกษาความคิดเห็นของนักศึกษาเกี่ยวกับความรับผิดชอบ และความสามารถในการตัดสินใจเรียนภาษาอังกฤษ ระดับแรงจูงใจและกิจกรรมการเรียนรู้ภาษาที่ปฏิบัติทั้งในและนอกชั้นเรียนโดยเน้นประเด็นความพร้อมในการเรียนรู้ด้วยตนเอง กลุ่มตัวอย่างของงานวิจัยคือ นักศึกษาระดับปริญญาตรีของมหาวิทยาลัยโพลีเทคนิค

ฮ่องกง จำนวน 508 คน เครื่องมือที่ใช้ในงานวิจัยได้แก่ แบบสำรวจความคิดเห็นและแบบสัมภาษณ์ที่ประกอบด้วยข้อมูลเชิงปริมาณและข้อมูลเชิงคุณภาพ ผลการศึกษาพบว่า 1) การรับรู้ของนักศึกษาที่มีต่อความรับผิดชอบของผู้สอนภาษาอังกฤษอยู่ในระดับสูง ส่วนการรับรู้ของนักศึกษาที่มีต่อความรับผิดชอบของตนเอง ส่วนใหญ่เห็นความสำคัญของการตัดสินใจในสิ่งที่จะเรียนรู้นอกชั้นเรียน รองลงมาเห็นว่าการเรียนรู้ในชั้นเรียนหนักเกินไป และลำดับที่สามเห็นว่าตนเองมีความก้าวหน้า หากเรียนนอกชั้นเรียนร่วมด้วย 2) นักศึกษามีการรับรู้ความสามารถในการตัดสินใจในประเด็นการวินิจฉัยจุดอ่อนด้านภาษาอังกฤษสูงที่สุด รองลงมาคือความสามารถในการเลือกสื่อและกิจกรรมนอกชั้นเรียน 3) นักศึกษาส่วนใหญ่มีแรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษในระดับปานกลาง 4) นักศึกษาทำกิจกรรมการเรียนรู้ภาษาอังกฤษนอกชั้นเรียนสูงสุดได้แก่ การชมภาพยนตร์ภาษาอังกฤษ การฟังเพลงภาษาอังกฤษ และการอ่านประกาศนียบัตรภาษาอังกฤษตามลำดับ

赵玲(Zhào Líng, 2007) ได้ศึกษาผลของการใช้รูปแบบการเรียนการสอนกลยุทธ์เสมือนจริงที่มีต่อความตระหนักในการเรียนรู้ด้วยตนเอง และระดับความคล่องแคล่วในการพูดภาษาอังกฤษ กลุ่มตัวอย่าง คือ นักศึกษาชั้นปีที่ 2 ของมหาวิทยาลัยอู่ฮั่น ประเทศสาธารณรัฐประชาชนจีน จำนวน 57 คน ที่ไม่ได้เรียนสาขาวิชาภาษาอังกฤษ แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง จำนวน 32 คน และกลุ่มควบคุม จำนวน 25 คน การดำเนินการทดลอง ใช้เวลาทั้งสิ้น 16 สัปดาห์ โดยแบ่งเป็น 3 ขั้นตอน ได้แก่ 1) ชั้นวิเคราะห์ความต้องการของผู้เรียน และทำความเข้าใจเกี่ยวกับวิธีการจัดการเรียนการสอนตามรูปแบบ 2) ชั้นปฏิบัติงานเกี่ยวกับการพูดตามสถานการณ์ที่มอบหมายโดยผ่านการเตรียมการล่วงหน้า และ 3) ชั้นปฏิบัติกิจกรรมการพูดในสถานการณ์ใหม่ โดยไม่ผ่านการเตรียมการล่วงหน้า เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบสอบถามเกี่ยวกับกลยุทธ์การเรียนรู้ และแบบทดสอบการพูดภาษาอังกฤษ ผลการวิจัย พบว่า หลังการทดลอง ผู้เรียนในกลุ่มทดลองมีความตระหนักในการเรียนรู้ด้วยตนเองและมีความคล่องแคล่วในการพูดภาษาอังกฤษสูงกว่าผู้เรียนกลุ่มควบคุม อีกทั้ง ยังมีความสามารถในการพูดประโยคที่ซับซ้อนสูงกว่า

7.1 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอนภาษาจีน

陈娥(Chén É, 2006) ได้ศึกษาข้อผิดพลาดในการออกเสียงของนักศึกษาไทย กลุ่มตัวอย่างในงานวิจัยครั้งนี้ คือ นักศึกษาสาขาวิชาภาษาจีน มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่ จำนวน 15 คน ผลการศึกษาพบว่า นักศึกษามีความผิดพลาดในการออกเสียงพยัญชนะ c j q zh และ z เสียงสระ iang er ü an iou uan และ ie มากที่สุด สาเหตุของปัญหา เนื่องมาจากเสียงเหล่านี้เป็นเสียงที่ไม่มีในภาษาไทย

胡惠连(Hú Huilián, 2007) ได้ศึกษาความผิดพลาดและสาเหตุของความผิดพลาดในการใช้คำศัพท์ภาษาจีนของนักศึกษาไทย กลุ่มตัวอย่างในงานวิจัยครั้งนี้ คือ นักศึกษา มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมาที่เรียนภาษาจีนพื้นฐาน ผลการศึกษาพบว่า นักศึกษาส่วนใหญ่มีความผิดพลาดในการใช้คำศัพท์ภาษาจีนที่มีความหมายใกล้เคียงกัน คำศัพท์ที่ใช้ในการสื่อสารคนละระดับ การใช้คำกริยาไม่สอดคล้องกับกรรม และการเรียงลำดับของคำศัพท์ในประโยคไม่ถูกต้อง สาเหตุสำคัญเนื่องจากอิทธิพลจากภาษาไทยซึ่งเป็นภาษาแม่ของนักศึกษา ผู้วิจัยเสนอแนะแนวทางการเรียนการสอนคำศัพท์ว่าผู้สอนควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนฝึกฝนการใช้คำศัพท์ในสถานการณ์ต่างๆ นอกเหนือจากการฝึกฝนในชั้นเรียน และควรให้ผู้เรียนฝึกฝนคำศัพท์ในรูปแบบที่หลากหลาย ใหกว้างขวางมากกว่าคำศัพท์ในบทเรียน โดยยึดความสนใจของผู้เรียนเป็นสำคัญ

胡永梅(Hú Yǒngméi, 2008) ได้ศึกษาความผิดพลาดในการใช้ภาษาจีนของนักเรียนไทย กลุ่มตัวอย่างในงานวิจัยคือ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 และนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ของโรงเรียนบูรพาวิทยา ชลบุรี ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนไทยส่วนใหญ่มีความผิดพลาดในการใช้ภาษาจีนที่มีความหมายใกล้เคียงกัน ระดับของภาษา ความสอดคล้องระหว่างคำกริยากับกรรม และการเรียงลำดับของคำในประโยค สาเหตุสำคัญด้านผู้เรียน 2 ประการ คือ 1) ผู้เรียนได้รับอิทธิพลจากภาษาไทยซึ่งเป็นภาษาแม่ของผู้เรียน และ 2) ผู้เรียนขาดความมั่นใจ กลัวว่าตนเองจะใช้ภาษาจีนผิด จึงหลีกเลี่ยงการใช้คำศัพท์หรือประโยคที่ยาก และเลือกใช้เฉพาะคำศัพท์และรูปแบบประโยคที่ง่ายและตนเองคุ้นเคย สาเหตุด้านการจัดการเรียนการสอนของผู้สอน 3 ประการ คือ 1) การขาดการให้ผู้เรียนกำหนดเป้าหมาย 2) ความไม่ชัดเจนในการอธิบายไวยากรณ์ โครงสร้างประโยค และขอบเขตของการใช้คำศัพท์ และ 3) การไม่คำนึงถึงความสนใจของผู้เรียนแต่ละคน

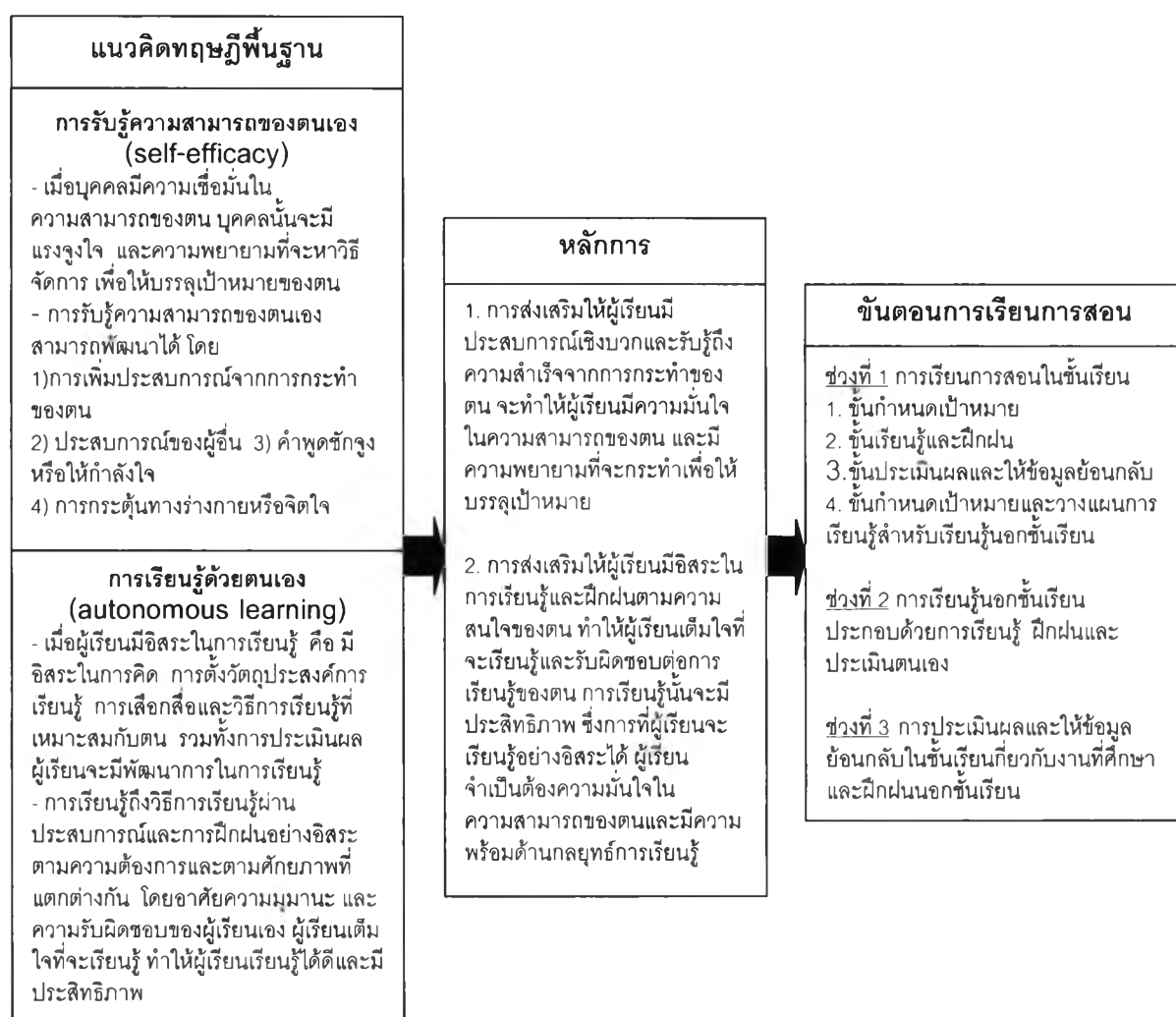
刘尚林(Liú Shànglín, 2008) ได้ศึกษาปัญหาการออกเสียงภาษาจีนของนักเรียนไทย กลุ่มตัวอย่างในงานวิจัยครั้งนี้คือ นักเรียนจำนวน 10 คนจากโรงเรียนเอกชนที่มีขนาดต่างกัน 3 โรงเรียน ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนส่วนใหญ่มีปัญหาในการออกเสียงพยัญชนะประเภทกักและกึ่งเสียดแทรก ไม่ก้อง (塞擦音) ได้แก่ เสียง c ch z zh j q เสียงสระ ได้แก่ ia ie ua uo สาเหตุหลักของปัญหา เนื่องจากอิทธิพลของภาษาไทยซึ่งเป็นภาษาแม่ของผู้เรียน

张志莹(Zhāng Zhìyíng, 2008) ได้ศึกษาข้อผิดพลาดด้านการออกเสียงวรรณยุกต์ของคำสองพยางค์ในภาษาจีนของนักศึกษาไทย กลุ่มตัวอย่างในงานวิจัยนี้คือ นักศึกษาไทยที่เรียนวิชาภาษาจีนเบื้องต้นที่มหาวิทยาลัยจี้หนาน ในภาคต้น ปีการศึกษา 2007 จำนวน 20 คน

แบ่งเป็นนักศึกษาชาย 10 คน และนักศึกษาหญิง 10 คน อายุระหว่าง 17-20 ปี ผลการศึกษาพบว่า นักศึกษาชาวไทยมีปัญหาในการออกเสียงวรรณยุกต์เสียงที่หนึ่ง ซึ่งออกเสียงได้สูงไม่พอ วรรณยุกต์เสียงที่สี่ ซึ่งทำเสียงยาวเกินไป และการออกเสียงเบาที่ไม่ถูกต้อง สาเหตุเนื่องมาจากอิทธิพลจากภาษาไทย ซึ่งเป็นภาษาแม่ของนักศึกษา

กรอบแนวคิดทฤษฎีในการวิจัย

จากการศึกษาและสังเคราะห์แนวคิดทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการวิจัยครั้งนี้ นำไปสู่การเสนอกรอบแนวคิดทฤษฎีที่ใช้ในการวิจัย ดังแผนภาพที่ 6



แผนภาพที่ 6 กรอบแนวคิดทฤษฎีในการวิจัย