



รายงานการวิจัยฉบับสมบูรณ์

**อิทธิพลของวิธีการสอนภาษาอังกฤษแบบทาส์เบสท์ที่มีต่อ
ความสามารถทางภาษาอังกฤษของนักศึกษาไทย
ในระดับมหาวิทยาลัย**

**The Effects of Task-based Instruction on
Thai University Students' English Language Performance**

ผศ. ดร. ปิณฑร แสงอรุณ

กุมภาพันธ์ 2554

รายงานการวิจัยฉบับสมบูรณ์

อิทธิพลของวิธีการสอนภาษาอังกฤษแบบทาส์เบสท์ที่มีต่อ
ความสามารถทางภาษาอังกฤษของนักศึกษาไทยในระดับมหาวิทยาลัย

The Effects of Task-based Instruction on
Thai University Students' English Language Performance

ผศ. ดร. ปัทมธร แสงอรุณ
มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีสุรนารี

สนับสนุนโดยทบวงมหาวิทยาลัย และสำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย
(ความเห็นในรายงานนี้เป็นของผู้วิจัย สกว.ไม่จำเป็นต้องเห็นด้วยเสมอไป)

กิตติกรรมประกาศ

การวิจัยครั้งนี้ได้รับทุนอุดหนุนการวิจัยจากทบวงมหาวิทยาลัย และสำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย งบประมาณ พ.ศ. 2545 ผู้วิจัยขอขอบคุณ Prof. Andrew Lian, Chair, School of Languages and Literature, Western Illinois University, USA ตลอดจนอาจารย์ผู้สอนและนักศึกษาผู้อาสาสมัครเข้าร่วมการวิจัย ที่ได้มีส่วนช่วยให้การวิจัยครั้งนี้สำเร็จลุล่วงไปด้วยดี

Abstract

Project Code : MRG4680167
Project Title : The Effects of Task-based Instruction on Thai University Students' English Language Performance
Investigator : Assistant Professor Dr. Pannathon Sangarun
E-mail Address: pannathon_sangarun@yahoo.com
Project Period : 2005 - 2010

This study examines: (1) the efficiency and feasibility of a specific approach to task-based instruction in the context of English language teaching in a Thai university; and (2) the perceptions of learners and a teacher toward the task-based approach. Data were collected, using a 2-by-2 research design with two independent variables. The first independent variable, teaching method, had two levels: task-based instruction and traditional instruction, which was a control condition. The second independent variable, learners' English proficiency levels, had two levels: low intermediate and high intermediate.

Regarding the efficiency of the specific approach to task-based instruction, results show that the task-based instruction is effective in promoting low intermediate and high Intermediate proficiency L2 learners' ability to perform speaking and listening tasks and promotes their L2 learning. Concerning the learners' and the teacher's perceptions towards the efficiency and feasibility of the specific approach to task-based instruction, it was found that both had positive perceptions towards its efficiency and feasibility. The main contribution of the present study is the development of task-based theoretical frameworks for speaking tasks and listening tasks.

Future research should investigate the cognitive processes underlying task-based theoretical frameworks for speaking tasks and listening tasks.

Keywords: task-based, theoretical framework for task-based instruction, principles of cognitive pre-task planning for L2 speech production, cognitive model for listening comprehension

บทคัดย่อ

รหัสโครงการ MRG4680167
ชื่อโครงการ อิทธิพลของการสอนภาษาอังกฤษแบบทาสท์เบสท์ที่มีต่อความสามารถทางภาษาอังกฤษของนักศึกษาไทยในระดับมหาวิทยาลัย
ผู้วิจัย ผ.ศ. ด.ร. ปันณธร แสงอรุณ
อีเมล pannathon_sangarun@yahoo.com
ระยะเวลาดำเนินการ 2546 – 2548

งานวิจัยนี้ศึกษา (1) ประสิทธิภาพ และ ความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติของการสอนภาษาอังกฤษแบบทาสท์เบสท์ ในบริบทของการจัดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในมหาวิทยาลัย ของประเทศไทย และ (2) ความคิดเห็นของผู้เรียนภาษาอังกฤษในระดับปริญญาตรี และ อาจารย์ผู้สอนภาษาอังกฤษในระดับมหาวิทยาลัย ที่มีต่อการสอนภาษาอังกฤษแบบทาสท์เบสท์ การเก็บข้อมูลทำโดยใช้รูปแบบการวิจัยแบบ 2 x 2 โดยมีตัวแปรอิสระสองตัว ตัวแปรอิสระตัวที่หนึ่ง คือวิธีสอนมี 2 ระดับ คือ การสอนภาษาอังกฤษแบบทาสท์เบสท์ และการสอนภาษาอังกฤษแบบดั้งเดิมซึ่งเป็นตัวแปรควบคุม ตัวแปรอิสระตัวที่สอง คือ ระดับความสามารถทางภาษาอังกฤษของผู้เรียนมี 2 ระดับคือ ระดับกลางตอนต้น และ ระดับกลางตอนปลาย

ในด้านประสิทธิภาพ ผลการวิจัยแสดงว่าวิธีการสอนภาษาอังกฤษแบบทาสท์เบสท์ที่ใช้ในงานวิจัยนี้มีประสิทธิภาพในการส่งเสริมความสามารถในการทำงานพูดและงานฟัง และการเรียนภาษาที่สองของผู้เรียนที่มีระดับความสามารถทางภาษาอังกฤษระดับกลางตอนต้นและระดับกลางตอนปลาย นอกจากนี้ผลการวิจัยแสดงว่า ผู้เรียนและครูผู้สอนมีความรู้สึกที่ดีต่อการสอนภาษาอังกฤษแบบทาสท์เบสท์ ผลผลิตที่สำคัญของงานวิจัยนี้คือการสร้างกรอบทฤษฎีการสอนภาษาอังกฤษแบบทาสท์เบสท์สำหรับงานพูดและงานฟัง

งานวิจัยในอนาคตควรศึกษากระบวนการคิดที่เกิดขึ้นตามกรอบทฤษฎีการสอนงานพูดและงานฟังแบบทาสท์เบสท์ที่เสนอในงานวิจัยนี้

คำหลัก: task-based, theoretical framework for task-based instruction, principles of cognitive pre-task planning for L2 speech production, cognitive model for listening comprehension

สารบัญ

กิตติกรรมประกาศ	ก
บทคัดย่อภาษาไทย	ข
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ	ง
สารบัญ	ฉ
สารบัญตาราง	ช
สารบัญภาพ	ซ
 บทที่ 1 บทนำ	 1
1.1 ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา	1
1.2 คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย	3
1.3 วัตถุประสงค์ของการวิจัย	3
1.4 คำถามการวิจัย	3
1.5 สมมุติฐานการวิจัย	4
1.6 ผลที่คาดว่าจะได้รับ	5
 บทที่ 2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	 6
2.1 ทฤษฎีพื้นฐานของการเรียนรู้ภาษาแบบทาสท์เบสท์	6
2.2 แนวทางในการจัดการเรียนการสอนแบบทาสท์เบสท์	10
2.3 การจัดการเรียนการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์	17
2.4 ความคิดเห็นของผู้เรียนและครูผู้สอนที่มีต่อ การสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์	20
2.5 แบบจำลองกระบวนการพูดของเลอเฟลท์ (Levelt'(1989) model of speech production)	24
2.6 หลักการวางแผนก่อนการพูดภาษาที่สองของแสงอรุณ (Sangarun's (2001, 2005) principles of cognitive pre-task planning for L2 speech production)	28

สารบัญ (ต่อ)

2.7	แบบจำลองกระบวนการฟังเพื่อความเข้าใจของโรสท์ (Rost's (1990) cognitive model for listening comprehension)	33
2.8	ทฤษฎีการประมวลผลข้อมูลด้านความรู้และความจำของแอนเดอร์สัน (Anderson's (1983,1985) Information processing theory of cognition and memory)	34
2.9	หลักการสำหรับการเรียนรู้ภาษาที่สอง (Principles for L2 learning)	35
2.9.1	การได้รับข้อมูลทางภาษาที่ผู้เรียนสามารถเข้าใจได้อย่าง พอเพียง (Sufficient access to comprehensible input)	35
2.9.2	การผลิตข้อมูลทางภาษาที่ผู้รับข้อมูลสามารถเข้าใจได้อย่าง พอเพียง (Sufficient production of comprehensible output)	36
2.9.3	การตอบสนองความต้องการความรู้ทางด้านไวยากรณ์ของ ผู้เรียน (Focus on form)	37
2.9.4	การพัฒนาทักษะทางภาษาทั้งสี่พร้อมๆกัน (Simultaneous development of the four language skills)	38
2.9.5	ส่งเสริมการเรียนรู้อย่างกระตือรือร้นของผู้เรียน (Promoting active learning)	38
2.9.6	ส่งเสริมทัศนคติที่ดีต่อการเรียนภาษาที่สอง (Promoting positive affective)	39
2.9.7	การทำงานคู่ขนานซ้ำๆ (Task repetition)	39
บทที่ 3	วิธีดำเนินการวิจัย	41
3.1	บทนำ	41
3.3	รูปแบบการวิจัย	41
3.3	ผู้ร่วมงานวิจัย	42

สารบัญ (ต่อ)

3.4	เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย	43
3.4.1	แบบสอบถามข้อมูลส่วนบุคคลและข้อมูลทางการศึกษา	43
3.4.2	แบบสอบถามความคิดเห็นของผู้เรียนที่มีต่อประสิทธิภาพ และความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติของการสอนภาษาแบบ ทาสท์เบสท์	43
3.4.3	การสัมภาษณ์แบบกึ่งมีโครงสร้าง	44
3.4.4	งานฟัง และงานพูด	44
3.4.5	แบบทดสอบความสามารถทางภาษาอังกฤษ	45
3.5	การสร้างกรอบทฤษฎีการสอนภาษาทาสท์เบสท์ สำหรับ งานพูดและงานฟัง	45
3.6	การสร้างบทเรียนสำหรับงานพูดตามกรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบ ทาสท์เบสท์สำหรับงานพูด	47
3.6.1	หลักการที่ 1	47
3.6.2	หลักการที่ 2	47
3.6.3	หลักการที่ 3	48
3.6.4	หลักการที่ 4	48
3.6.5	หลักการที่ 5	48
3.6.6	หลักการที่ 6	50
3.6.7	หลักการที่ 7	51
3.6.8	หลักการที่ 8	51
3.6.9	หลักการที่ 9	52
3.6.10	หลักการที่ 10	52
3.6.11	หลักการที่ 11	53
3.6.12	หลักการที่ 12	53
3.6.13	หลักการที่ 13	54

สารบัญ (ต่อ)

3.7	การพัฒนานบทเรียนตามกรอบทฤษฎีการสอนภาษาทาสท์เบสท์ สำหรับงานฟัง	54
3.7.1	หลักการที่ 1	55
3.7.2	หลักการที่ 2	55
3.7.3	หลักการที่ 3	55
3.7.4	หลักการที่ 4	56
3.7.5	หลักการที่ 5	57
3.7.6	หลักการที่ 6	58
3.7.7	หลักการที่ 7	58
3.8	การทดลองใช้และปรับปรุงบทเรียนสำหรับงานพูดและงานฟัง	59
3.9	ขั้นตอนการดำเนินการวิจัย	60
3.9.1	ขั้นตอนที่ 1: การสร้าง ทดลองใช้ และ ปรับปรุงเครื่องมือวิจัย	60
3.9.2	ขั้นตอนที่ 2: การเลือกผู้เข้าร่วมงานวิจัย	61
3.9.3	ขั้นตอนที่ 3: การฝึกอบรมครู	61
3.9.4	ขั้นตอนที่ 4 : การดำเนินการทดลอง	61
3.10	ขั้นตอนและวิธีการในการวิเคราะห์ข้อมูล	63
บทที่ 4	ผลการวิจัย	64
4.1	บทนำ	64
4.2	คำถามวิจัยที่ 1	64
4.3	คำถามวิจัยที่ 2	66
4.3.1	งานพูด (Speaking task)	67
4.3.1.1	ความคิดเห็นของผู้เรียนเกี่ยวกับประสิทธิภาพของงานพูด	67
4.3.1.2	ความคิดเห็นของผู้เรียนเกี่ยวกับความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติของงานพูด	69

สารบัญ (ต่อ)

4.3.2	งานฟัง (Listening task)	70
4.3.2.1	ความคิดเห็นของผู้เรียนเกี่ยวกับประสิทธิภาพของงานฟัง	70
4.3.2.2	ความคิดเห็นของผู้เรียนเกี่ยวกับความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติของงานฟัง	72
4.4	บทสรุป	73
บทที่ 5	อภิปรายผล	74
5.1	บทนำ	74
5.2	ประสิทธิภาพ และ ความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติของการสอนภาษาทาสท์เบสท์	74
5.2.1	ประสิทธิภาพของการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์	70
5.2.2	ความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติของการสอนภาษาทาสท์เบสท์	81
5.3	ปัจจัยที่เป็นอุปสรรคต่อการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์	84
5.4	บทสรุป	88
บทที่ 6	บทสรุป	89
6.1	บทนำ	89
6.2	สรุปผลการวิจัย	89
6.3	ผลกระทบเชิงทฤษฎีของงานวิจัยนี้	89
6.3.1	กรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์สำหรับงานพูด	90
6.3.2	กรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์สำหรับงานฟัง	99
6.4	ข้อเสนอแนะสำหรับการจัดการเรียนการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์	103
6.5	ข้อเสนอแนะสำหรับการทำวิจัยในอนาคต	106
6.6	ข้อจำกัดของงานวิจัย	107
บรรณานุกรม		108

สารบัญ (ต่อ)

ภาคผนวก		117
ภาคผนวก 1	แบบสอบถามความคิดเห็นของผู้เรียนที่มีต่อประสิทธิภาพ และความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติของการจัดการเรียนการสอน แบบทาสท์เบสท์	118
ภาคผนวก 2	ภาพประกอบ	119

สารบัญตาราง

ตาราง 3.1	แบบการวิจัย	42
ตาราง 4.1	ค่าสถิติที่เกี่ยวข้องกับคะแนนการพูด และคะแนนการฟัง	65
ตาราง 4.2	คำตอบของผู้เรียนจากแบบสอบถามความคิดเห็นด้านประสิทธิภาพ และความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติของการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ สำหรับงานพูดและงานฟัง	68

สารบัญภาพ

	หน้า
ภาพประกอบ 3.1 Introduction to the speaking task	120
ภาพประกอบ 3.2 Pre-speaking 1.1: Setting your speaking purpose(s)	120
ภาพประกอบ 3.3 Pre-speaking 1.2: Studying the components of casual conversations	121
ภาพประกอบ 3.4 Pre-speaking 1.3: Investigating information for your casual conversations about sport and exercise	121
ภาพประกอบ 3.5 Pre-speaking 1.4: Exploring content and discourse structures that are common in casual conversations about sport and exercise	122
ภาพประกอบ 3.6 Pre-speaking 1.5: Exploring grammatical structures that are common in conversations about sport and exercise	122
ภาพประกอบ 3.7 Pre-speaking 1.6: Developing a content and language plan for your casual conversation about sport and exercise	123
ภาพประกอบ 3.8 Pre-speaking 1.7: Developing a pronunciation plan for your casual conversations	124
ภาพประกอบ 3.9 Pre-speaking 1.8: Practicing participating in casual conversations	124
ภาพประกอบ 3.10 Speaking: Participating in casual conversations	125
ภาพประกอบ 3.11 Post-speaking 3.1: Reviewing	125
ภาพประกอบ 3.12 Post-speaking 3.2: Self-assessing your ability to perform the pre-speaking, speaking, and post- speaking activities	126

ภาพประกอบ 3.13	Post-speaking 3.3:	Identifying the aspects of your ability to perform the pre-speaking, speaking, and post-speaking activities that you want to improve and develop a plan for improvement	127
ภาพประกอบ 3.14	Introduction to the listening task		127
ภาพประกอบ 3.15	Pre-listening 1.1:	Setting your listening purpose(s)	128
ภาพประกอบ 3.16	Pre-listening 1.2:	Activating your contextual knowledge relating to the listening text	128
ภาพประกอบ 3.17	Pre-listening 1.3:	Activating your topical knowledge relating to the listening text	128
ภาพประกอบ 3.18	Listening:	Listening to the listening text	129
ภาพประกอบ 3.19	Listening 2.1:	Combining your knowledge of English vocabulary, expressions, grammar, and pronunciation with your contextual and topical knowledge to understand the listening text	129
ภาพประกอบ 3.20	Listening 2.2:	Listening for main ideas in the listening text	130
ภาพประกอบ 3.21	Listening 2.3:	Listening for important details in the listening text	130
ภาพประกอบ 3.22	Post-listening 3.1:	Reviewing	130
ภาพประกอบ 3.23	Post-listening 3.2:	Self-assessing your ability to perform the pre-listening, listening, and post-listening activities	131

ภาพประกอบ 3.24	Post-listening 3.3:	Identifying the aspects of your ability to perform the pre-listening, listening, and post- listening activities that you want to improve and develop a plan for improvement	132
----------------	---------------------	---	-----

Abstract

Project Code : MRG4680167
Project Title : The Effects of Task-based Instruction on Thai University Students' English Language Performance
Investigator : Assistant Professor Dr. Pannathon Sangarun
E-mail Address: pannathon_sangarun@yahoo.com
Project Period : 2005 - 2010

This study examines: (1) the efficiency and feasibility of a specific approach to task-based instruction in the context of English language teaching in a Thai university; and (2) the perceptions of learners and a teacher toward the task-based approach. Data were collected, using a 2-by-2 research design with two independent variables. The first independent variable, teaching method, had two levels: task-based instruction and traditional instruction, which was a control condition. The second independent variable, learners' English proficiency levels, had two levels: low intermediate and high intermediate.

Regarding the efficiency of the specific approach to task-based instruction, results show that the task-based instruction is effective in promoting low intermediate and high Intermediate proficiency L2 learners' ability to perform speaking and listening tasks and promotes their L2 learning. Concerning the learners' and the teacher's perceptions towards the efficiency and feasibility of the specific approach to task-based instruction, it was found that both had positive perceptions towards its efficiency and feasibility. The main contribution of the present study is the development of task-based theoretical frameworks for speaking tasks and listening tasks.

Future research should investigate the cognitive processes underlying task-based theoretical frameworks for speaking tasks and listening tasks.

Keywords: task-based, theoretical framework for task-based instruction, principles of cognitive pre-task planning for L2 speech production, cognitive model for listening comprehension

บทคัดย่อ

รหัสโครงการ MRG4680167
ชื่อโครงการ อิทธิพลของการสอนภาษาอังกฤษแบบทาสท์เบสที่มีต่อความสามารถทางภาษาอังกฤษของนักศึกษาไทยในระดับมหาวิทยาลัย
ผู้วิจัย ผ.ศ. ดร. ปัทมนธร แสงอรุณ
อีเมล pannathon_sangarun@yahoo.com
ระยะเวลาดำเนินการ 2546 – 2548

งานวิจัยนี้ศึกษา (1) ประสิทธิภาพและความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติของการสอนภาษาอังกฤษแบบทาสท์เบสในบริบทของการจัดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในมหาวิทยาลัยของประเทศไทย และ (2) ความคิดเห็นของผู้เรียนภาษาอังกฤษในระดับปริญญาตรีและอาจารย์ผู้สอนภาษาอังกฤษในระดับมหาวิทยาลัย ที่มีต่อการสอนภาษาอังกฤษแบบทาสท์เบส การเก็บข้อมูลทำโดยใช้รูปแบบการวิจัยแบบ 2 x 2 โดยมีตัวแปรอิสระสองตัว ตัวแปรอิสระตัวที่หนึ่ง คือวิธีสอนมี 2 ระดับ คือ การสอนภาษาอังกฤษแบบทาสท์เบส และการสอนภาษาอังกฤษแบบดั้งเดิมซึ่งเป็นตัวแปรควบคุม ตัวแปรอิสระตัวที่สอง คือ ระดับความสามารถทางภาษาอังกฤษของผู้เรียนมี 2 ระดับคือ ระดับกลางตอนต้น และ ระดับกลางตอนปลาย

ในด้านประสิทธิภาพ ผลการวิจัยแสดงว่าวิธีการสอนภาษาอังกฤษแบบทาสท์เบสที่ใช้ในงานวิจัยนี้มีประสิทธิภาพในการส่งเสริมความสามารถในการทำงานพูดและงานฟัง และการเรียนภาษาที่สองของผู้เรียนที่มีระดับความสามารถทางภาษาอังกฤษระดับกลางตอนต้นและระดับกลางตอนปลาย นอกจากนี้ผลการวิจัยแสดงว่า ผู้เรียนและครูผู้สอนมีความรู้สึกที่ดีต่อการสอนภาษาอังกฤษแบบทาสท์เบส ผลผลิตที่สำคัญของงานวิจัยนี้คือการสร้างกรอบทฤษฎีการสอนภาษาอังกฤษแบบทาสท์เบสสำหรับงานพูดและงานฟัง

งานวิจัยในอนาคตควรศึกษากระบวนการคิดที่เกิดขึ้นตามกรอบทฤษฎีการสอนงานพูดและงานฟังแบบทาสท์เบสที่เสนอในงานวิจัยนี้

คำหลัก: task-based, theoretical framework for task-based instruction, principles of cognitive pre-task planning for L2 speech production, cognitive model for listening comprehension

บทที่ 1

บทนำ

1.1 ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

นักศึกษาไทยในระดับปริญญาตรีส่วนใหญ่ ได้เรียนภาษาอังกฤษมาแล้วเป็นเวลาแปดปี ก่อนที่จะเริ่มการศึกษาในระดับอุดมศึกษา ซึ่งนักศึกษาจะเรียนภาษาอังกฤษเป็นวิชาบังคับ ประมาณสองถึงห้ารายวิชา นอกจากนี้ นักศึกษาบางคนยังเลือกเรียนภาษาอังกฤษ เป็นวิชาเลือก อีกสองหรือสามรายวิชาหลังจากที่ได้เรียนภาษาอังกฤษซึ่งเป็นวิชาบังคับแล้ว แม้ว่านักศึกษาจะได้เรียนภาษาอังกฤษเป็นจำนวนหลายวิชา นักศึกษาส่วนใหญ่ยังไม่มีความสามารถทาง ภาษาอังกฤษในระดับที่นักศึกษาพึงพอใจ จากประสบการณ์การสอนภาษาอังกฤษในระดับ อุดมศึกษา ข้าพเจ้าตระหนักดีว่า ปัญหาสำคัญประการหนึ่งของการสอนภาษาอังกฤษใน มหาวิทยาลัยของประเทศไทยในปัจจุบันคือ การใช้วิธีการสอนที่ไม่สามารถสร้างเงื่อนไขที่ เพียงพอสำหรับการเรียนรู้ภาษาที่สอง เพราะวิธีการสอนดังกล่าวใช้หน่วยการเรียนรู้ เช่น คำ โครงสร้างทางไวยากรณ์ หัวข้อ หรือ สถานการณ์ ซึ่งเป็นหน่วยการเรียนรู้ที่ไม่ได้รับการ สนับสนุนจากงานวิจัยว่าเป็น หน่วยการเรียนรู้ที่มีความหมายสำหรับการเรียนรู้ภาษาจากมุมมอง ของผู้เรียนภาษา (Long & Crookes, 1992, p.27)

ในหลายทศวรรษที่ผ่านมา นักวิจัย นักออกแบบหลักสูตร และ นักนวัตกรรมทาง การศึกษาจำนวนหนึ่ง ได้เสนอแนะว่า การสอนภาษาแบบทาสท์เบส เป็นการสอนที่สามารถ

หมายเหตุ

ในงานวิจัยนี้ผู้วิจัยไม่ได้แยกความแตกต่างระหว่างภาษาที่สอง และ ภาษาต่างประเทศ ผู้วิจัยใช้คำว่า ภาษาที่สอง ในความหมายที่ครอบคลุมทั้ง ภาษาที่สอง และ ภาษาต่างประเทศ

ลดข้อบกพร่องของการใช้หน่วยการเรียนรู้ที่กล่าวมาในข้างต้น และเป็นการสอนที่มีศักยภาพสูงในการส่งเสริมการเรียนรู้ภาษาที่สอง (Prabhu, 1987; Long & Crookes, 1992; Thomson, 1992; Clayton, 1995; Skehan, 1996; Willis, 1996) ดังนั้นการสอนภาษาแบบทาส์เบส จึงควรถูกใช้เพื่อเพิ่มประสิทธิภาพในการจัดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในมหาวิทยาลัยของประเทศไทย

แม้ว่าการสอนภาษาแบบทาส์เบส จะได้รับการพัฒนามาเป็นระยะเวลามากกว่าสิบปี แต่การสอนภาษาแบบทาส์เบส ยังไม่ได้ถูกใช้อย่างแพร่หลายในการสอนภาษาอังกฤษในมหาวิทยาลัยของประเทศไทย เนื่องจากยังมีงานวิจัยจำนวนไม่มากนักที่แสดงให้เห็นถึงศักยภาพของการสอนภาษาแบบทาส์เบสในบริบทของการจัดการเรียนการสอนดังกล่าว ดังนั้นจึงมีความจำเป็นอย่างเร่งด่วนที่จะต้องทำการศึกษาวิจัยทางด้านการจัดการเรียนการสอนภาษาแบบทาส์เบสในบริบทของการจัดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในมหาวิทยาลัยของประเทศไทย งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ ศึกษาประสิทธิภาพและความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติ ของการสอนภาษาแบบทาส์เบส ในบริบทของการจัดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในมหาวิทยาลัยของประเทศไทย

งานวิจัยนี้มีจุดเด่นสองประการ ประการที่หนึ่ง งานวิจัยนี้ไม่เพียงแต่ศึกษาประสิทธิภาพของการสอนภาษาแบบทาส์เบส แต่ยังศึกษาถึงความคิดเห็นของผู้เรียนและครูผู้สอนที่มีต่อการสอนภาษาแบบทาส์เบส ประการที่สอง งานวิจัยนี้ใช้วิธีการวิจัยแบบผสมผสาน (triangulation) นั่นคือมีการใช้ทั้งวิธีการวิจัยทั้งเชิงปริมาณ (quantitative) และวิธีการวิจัยทั้งเชิงคุณภาพ (qualitative) ในการเก็บรวบรวมข้อมูล วิธีการวิจัยแบบผสมผสานนี้จะเพิ่มความเชื่อมั่นของการแปลผลข้อมูลที่ได้จากการวิจัย และจะช่วยให้ได้ข้อมูลเกี่ยวกับปัจจัยที่ส่งผลต่อประสิทธิภาพและความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติ ของการสอนภาษาแบบทาส์เบสในบริบทของการจัดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในมหาวิทยาลัยของประเทศไทย

1.2 คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย

1. การสอนภาษาแบบทาส์เบสท์ คือ การจัดการเรียนสอนภาษาอังกฤษตามกรอบ ทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาส์เบสท์สำหรับงานพูดและงานฟังที่พัฒนาโดยผู้วิจัย (อ่านรายละเอียดในตอนๆที่ 3.5 3.6 และ 6.3)
2. การสอนภาษาแบบดั้งเดิม คือ การจัดการเรียนสอนภาษาอังกฤษโดยผู้เรียนทำ กิจกรรมที่ประกอบด้วย การเรียนรู้คำศัพท์และไวยากรณ์ การฟังบทฟัง และการ อ่านบทความภาษาอังกฤษสั้นแล้วตอบคำถาม และ การฝึกสนทนาสั้นๆ

1.3 วัตถุประสงค์ของการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษา ประสิทธิภาพและความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติ ของการสอนภาษาแบบทาส์เบสท์ ในบริบทของการสอนภาษาอังกฤษในมหาวิทยาลัยของ ประเทศไทย

1.4 คำถามการวิจัย

- 1 การสอนภาษาแบบทาส์เบสท์มีประสิทธิภาพเพียงใด ในการส่งเสริมความ สามารถ ทางด้านการพูดและการฟัง ภาษาอังกฤษ ของผู้เรียนที่มีความสามารถทาง ภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนต้น และ ผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษา อังกฤษ ในระดับ กลางตอนปลาย ในระยะเวลาการเรียนการสอน 11 สัปดาห์
- 2 ผู้เรียนภาษาอังกฤษในระดับปริญญาตรีที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับ กลางตอนต้นหรือในระดับกลางตอนปลาย ที่เรียนภาษาอังกฤษโดยการสอนภาษา

แบบทาส์เบสท์ และครูผู้สอนภาษาอังกฤษแบบทาส์เบสท์ในระดับมหาวิทยาลัย มีความคิดเห็นอย่างไรต่อ (ก) ประสิทธิภาพของการสอนภาษาแบบทาส์เบสท์ ในการส่งเสริมความสามารถในการพูดและการฟังภาษาอังกฤษของผู้เรียน และ (ข) ความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติของการสอนภาษาแบบทาส์เบสท์

1.5 สมมุติฐานการวิจัย

ผู้วิจัยตั้งสมมุติฐานการวิจัย ตามผลการศึกษาของงานวิจัยในอดีต ซึ่งศึกษาประสิทธิภาพ และ ความคิดเห็นของผู้เรียนและครูผู้สอนที่มีต่อการสอนภาษาแบบทาส์เบส (อ่านรายละเอียด ในตอนที่ 2.3 และ 2.4) ดังต่อไปนี้

- 1 ผู้เรียนที่มีระดับความสามารถทางภาษาอังกฤษระดับกลางตอนต้น หรือ ระดับ กลางตอนปลายที่เรียนภาษาอังกฤษโดยการสอนภาษาแบบทาส์เบสท์ จะได้ คะแนนจากการสอบพูด และจากการทำแบบทดสอบการฟังภาษาอังกฤษ มากกว่า ผู้เรียนที่มีระดับความสามารถทางภาษาอังกฤษระดับกลางตอนต้นหรือ ระดับกลางตอนปลายที่เรียนภาษาอังกฤษโดยการสอนภาษาแบบดั้งเดิม
- 2 ผู้เรียนภาษาอังกฤษในระดับปริญญาตรีที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษใน ระดับกลางตอนต้นหรือในระดับกลางตอนปลาย ที่เรียนภาษาอังกฤษโดยการ สอนภาษาแบบทาส์เบสท์ และครูผู้สอนภาษาอังกฤษแบบทาส์เบสท์ในระดับ มหาวิทยาลัย จะมีความคิดเห็นที่ดีต่อ (ก) ประสิทธิภาพของการสอนภาษาแบบ ทาส์เบสท์ ในการส่งเสริมความสามารถในการพูดและการฟังของผู้เรียน และ (ข) ความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติของการสอนภาษาแบบทาส์เบสท์

1.6 ผลที่คาดว่าจะได้รับ

ผลการศึกษาที่ได้จะนำไปสู่การเพิ่มประสิทธิภาพการจัดการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาความสามารถทางภาษาอังกฤษของนักศึกษาไทยในระดับปริญญาตรี และจะเป็นพื้นฐานในการดำเนินการวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาการเรียนภาษาอังกฤษของนักศึกษากลุ่มดังกล่าว

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

บทที่ 2 ทบทวนเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องแบ่งเป็นแปดตอน ได้แก่ (1) ทฤษฎีพื้นฐานของการเรียนรู้ภาษาแบบทาสท์เบสท์ (2) แนวทางในการจัดการเรียนการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ (3) การจัดการเรียนการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ (4) ความคิดเห็นของผู้เรียน และครูผู้สอนที่มีต่อการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ (5) แบบจำลองกระบวนการพูดของ
เลอเฟลท์ (Levelt, 1989) (6) หลักการวางแผนก่อนการพูดภาษาที่สองของแสงอรุณ (Sangarun, 2001, 2005) (7) แบบจำลองกระบวนการฟังเพื่อความเข้าใจของ โรสท์ (Rost, 1990) (8) ทฤษฎีการประมวลผลข้อมูลด้านความรู้และความจำของแอนเดอร์สัน (Anderson, 1983, 1985) และ (9) หลักการสำหรับการเรียนรู้ภาษาที่สอง

2.1 ทฤษฎีพื้นฐานของการเรียนรู้ภาษาแบบทาสท์เบสท์

การสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ แตกต่างจากการสอนแบบอื่นๆ ในแง่ที่ว่า การสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ ส่งเสริมการเรียนรู้ภาษาที่สองของผู้เรียนโดยการให้ผู้เรียนทำ *งาน* (task) ที่ต้องใช้ภาษาที่สอง แทนที่จะสอนความรู้เกี่ยวกับภาษาที่สองแก่ผู้เรียน (Long & Crookes, 1992) จากอดีตจนถึงปัจจุบัน *งาน* ได้รับคำจำกัดความที่ต่างกันไป โดยนักวิจัยดังนี้คือ

- pieces of work undertaken for oneself or for others freely or for some reward (Long, 1985, p.89)
- pieces of work or activities usually with specified objectives, undertaken as part of an educational course or a piece of work (Crookes, 1986, p.1)

- a sequential and problem-solving social activity, which involves application of existing knowledge to attainment of goals (Candlin, 1987, p.10)
- an activity which requires learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought, and which allow teachers to control and regulate the process, was regarded as a task (Prabhu, 1987, p.24)
- activities that are meaning focused and outcome-evaluated and have some sort of real-world relationship (Foster & Skehan, 1996, p.300)
- an activity or action which is carried out as a result of processing or understanding language (Richard, Platt & Weber, 1985, p.289)
- a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing, or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form (Nunan, 1989, p.10).

แม้ว่าคำจำกัดความที่เสนอมาทันทีจะแตกต่างกัน แต่คำจำกัดความทุกอันมีส่วนที่เหมือนกันคือ **งาน** เป็นกิจกรรมที่มุ่งเน้นความหมาย และผลผลิต **งาน** ได้รับการสนับสนุนจากการวิจัยทางการเรียนรู้ภาษาที่สองว่าเป็น หน่วยการเรียนรู้ภาษาที่มีศักยภาพในการส่งเสริมการได้มาซึ่งความสามารถในภาษาที่สอง (acquisition) (Long & Crookes, 1992) ฟอสเตอร์และสเกียน (Foster & Skehan, 1996) อธิบายถึงประโยชน์ของ **งาน** ว่า **งาน** ส่งเสริมพัฒนาการทางภาษาที่สองเพราะ ภาระของงานทำให้ผู้เรียนต้องใช้กระบวนการที่นำไปสู่การได้มาซึ่งความสามารถในภาษาที่สอง (Foster & Skehan, 1996, p.300) ลอง และ ครูก (Long & Crookes, 1992) อธิบายถึงผลดีของ **งาน** ที่มีต่อการพัฒนาความสามารถในภาษาที่สองของผู้เรียนดังนี้ คือ

...tasks provide a vehicle for the presentation of appropriate target language samples to learners,-- input which they will inevitably reshape via application of general cognitive processing capacities – and for the delivery of comprehension and production opportunities of negotiable difficulty. New form-function relationships are perceived by the learners as a result. The strengthening of the subset of those that are not destabilized by negative input, increased accessibility and incorporation in more

complex associations within long term memory, add to the complexity of the grammar and constitutes L2 development

(Long and Crookes, 1992, p.43).

นอกจากนี้ ลอง และ ครูก (Long & Crookes, 1992) ยังชี้ให้เห็นว่า การสอนภาษาแบบอื่นๆ มีประสิทธิภาพน้อยกว่าการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์เพราะ การสอนภาษาแบบอื่นๆ ใช้รูปแบบการจัดการเรียนการสอนที่ไม่ได้รับการสนับสนุนจากผลการวิจัยทางด้านการเรียนรู้ภาษาที่สอง ไม่ว่าจะเป็นการเรียนรู้อาษาในห้องเรียนหรือนอกห้องเรียน (Long & Crookes, 1992, p.30) ประการที่หนึ่ง ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า คนทั่วไปไม่ได้เรียนรู้ส่วนต่างๆ ของภาษาที่สอง ที่ละหนึ่งส่วน แล้วเรียนรู้ส่วนอื่นๆ เพิ่มขึ้นเรื่อยๆ แต่คนทั่วไปเรียนรู้ส่วนต่างๆ ของภาษาที่สองในรูปแบบของกลุ่มของความสัมพันธ์ที่ซับซ้อนระหว่างความหมายทางภาษาและรูปแบบทางภาษา ประการที่สอง ไม่มีหลักฐานจากการวิจัยทางด้านการเรียนภาษาที่สองที่แสดงให้เห็นว่า กลุ่มตัวอย่างของหน่วยการเรียนรู้ภาษา เช่น คำ โครงสร้างทางไวยากรณ์ หัวข้อ หรือ สถานการณ์ เป็นหน่วยการเรียนรู้ที่มีศักยภาพในการส่งเสริมการได้มาซึ่งความสามารถในภาษาที่สอง หรือ การเรียนรู้หน่วยการเรียนรู้ดังกล่าวที่ละหน่วย แล้วเรียนรู้ส่วนอื่นๆ เพิ่มขึ้นเรื่อยๆ จะ ส่งเสริมการได้มาซึ่งความสามารถในภาษาที่สอง (Long & Crookes, 1992, pp.33 - 34) ด้วยเหตุผลที่กล่าวมาทั้งสองเหตุผลนี้ การสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์จะ มีศักยภาพมากกว่าการสอนภาษาแบบดั้งเดิมในการพัฒนาความสามารถในภาษาที่สองของผู้เรียน

มีแนวคิดที่แตกต่างกันสองแนวคิดสำหรับการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ แนวคิดที่หนึ่ง คือ การสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์แบบเข้ม (strong form) และ แนวคิดที่สอง คือ การสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์แบบอ่อน (weak form) การสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์แบบเข้ม ตั้งอยู่บนสมมุติฐานที่ว่า งาน ควรหน่วยสำคัญสำหรับการเรียนและการสอนภาษา และส่วนอื่นๆควรเป็นแค่ส่วนประกอบ การกระทำ งาน มีคุณภาพเพียงพอที่จะทำให้เกิดพัฒนาการทางภาษาที่สองของผู้เรียน (Skehan, 1996, p.39) การสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์แบบอ่อน ตั้งอยู่บน

สมมุติฐานที่ว่า *งาน* เป็นส่วนสำคัญของการเรียนการสอนภาษาแต่ *งาน* ฝังตัวอยู่ในบริบทที่ซับซ้อน *งาน* เป็นองค์ประกอบที่จำเป็น แต่กิจกรรมก่อนการทำงาน (*pre-task activity*) และกิจกรรมหลังการทำงาน (*post-task activity*) ก็มีความสำคัญต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนเช่นกัน (Skehan, 1996, p.39) การสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์แบบอ่อน ถูกพัฒนาขึ้นเพราะมีผลการวิจัยทางการเรียนภาษาที่สองที่แสดงให้เห็นว่า การตอบสนองต่อความต้องการความรู้ทางด้านไวยากรณ์ของผู้เรียน (*form focus instruction*) เป็นปัจจัยที่จำเป็นสำหรับการเรียนรู้และการได้มาซึ่งความสามารถในภาษาที่สอง

มีผลงานวิจัยทางการเรียนภาษาที่สองสนับสนุนแนวคิดที่ว่า การเรียนการสอนที่ตอบสนองต่อความต้องการความรู้ทางด้านไวยากรณ์ของผู้เรียน ที่จัดภายใต้บริบทของการจัดการเรียนการสอนที่มุ่งพัฒนาความสามารถในการสื่อสาร จะมีประสิทธิภาพในการส่งเสริมการเรียนรู้ภาษาที่สอง มากกว่าการจัดการเรียนการสอนที่เน้นเฉพาะการตอบสนองต่อความต้องการความรู้ทางด้านไวยากรณ์ของผู้เรียน หรือ เน้นเฉพาะการพัฒนาความสามารถในการสื่อสารแต่เพียงอย่างเดียว (Lightbown & Spada, 1993) ผลงานวิจัยเหล่านี้ชี้ให้เห็นว่า มีความจำเป็นที่จะต้องรักษาสมดุลที่เหมาะสมระหว่าง การเรียนการสอนที่เน้นความหมาย (*meaning-focused instruction*) และการเรียนการสอนที่ตอบสนองต่อความต้องการความรู้ทางด้านไวยากรณ์ของผู้เรียน เพราะการเรียนการสอนทั้งสองประเภทนี้ ส่งเสริมซึ่งกันและกัน และนำไปสู่การพัฒนาการเรียนภาษาที่สองของผู้เรียน (Celce - Mucia, 1985; Harley, 1989; Long 1988; McLaughlin, Rossman, & McLeod, 1983) ดังนั้น ลอง และ ครูก (Long & Crookes, 1992) ได้เสนอแนะว่า การผสมผสาน การสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ กับ การจัดการเรียนการสอนที่ตอบสนองต่อความต้องการความรู้ทางด้านไวยากรณ์ของผู้เรียนมีประสิทธิภาพในการส่งเสริมการได้มาซึ่งความสามารถในภาษาที่สอง เนื่องจากหลักการขั้นพื้นฐานของแนวปฏิบัตินี้ ได้รับการสนับสนุนอย่างสูงจากงานวิจัยทางการเรียนภาษาที่สอง ดังนั้น ผู้วิจัยจึงเลือกใช้การสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์แบบอ่อนในงานวิจัยนี้

2.2 แนวทางในการจัดการเรียนการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์

สเกียน (Skehan, 1996, 1998) และ วิลลิส (Willis, 1996) ได้เสนอขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์แบบอ่อน ที่ตั้งอยู่บนสมมุติฐานที่ว่า การสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ที่รวมกิจกรรมที่ตอบสนองต่อความต้องการความรู้ทางด้านไวยากรณ์ของผู้เรียน มีประสิทธิภาพสูงในการส่งเสริมการพัฒนาความสามารถในภาษาที่สอง (ดูการเปรียบเทียบขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ที่เสนอโดย สเกียน และวิลลิส ในตาราง 2.1)

อย่างไรก็ตาม สเกียน (Skehan, 1996) ได้ให้คำเตือนสองประการ เกี่ยวกับการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ ประการที่หนึ่ง สเกียน เตือนว่า การจัดการเรียนการสอนแบบทาสท์เบสท์ อาจเป็นอันตรายต่อผู้เรียนหากนำไปใช้อย่างไม่ละมัดละวัง เพราะการสอนชนิดนี้มีแนวโน้มที่จะสร้างความกดดันให้ผู้เรียนทำการสื่อสารในทันทีแทนที่จะทำให้ผู้เรียนพัฒนาความสามารถทางภาษา ประการที่สอง สเกียนเตือนว่า เป้าหมายที่สำคัญมากที่สุดสำหรับการเรียนการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ ควรจะเป็นการพัฒนาความถูกต้องและความซับซ้อนของผลงาน และความคล่องแคล่วของการทำงาน สเกียนได้นำเสนอขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์แบบอ่อน ที่พัฒนามาบนพื้นฐานของจิตวิทยาเชิงปัญญา (Cognitive psychology) และ งานวิจัยทางการเรียนภาษาที่สอง สเกียนอ้างว่าขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์แบบอ่อนที่เขานำเสนอ มีประสิทธิภาพในการกำจัดจุดอ่อนทั้งสองประการดังกล่าวข้างต้น และมีประสิทธิภาพในการเพิ่มโอกาสในการที่จะช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาความถูกต้องและความซับซ้อนของผลงาน และพัฒนาความคล่องแคล่วในการทำงาน ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ ที่เสนอโดย สเกียน (Skehan, 1996) ประกอบด้วยสามขั้นตอนคือ

(1) ก่อนการทำงาน (2) ในระหว่างการทำงาน และ (3) หลังการทำงาน

ขั้นตอนที่หนึ่ง ก่อนการทำงาน มีจุดประสงค์หลักสองประการ จุดประสงค์หลักประการที่หนึ่ง คือ การสอนหรือแนะนำให้ผู้เรียนรู้จัก ภาษา (คำศัพท์ จำนวน และไวยากรณ์) ที่จำเป็นสำหรับการทำงาน จุดประสงค์หลักประการที่หนึ่งสามารถบรรลุได้โดยสองวิธี คือ (1) ครูผู้สอนอาจคาดเดาภาษา (คำศัพท์ จำนวน และไวยากรณ์) ที่จำเป็นสำหรับการทำงาน แล้วทำการสอน คำศัพท์ จำนวน และไวยากรณ์ เหล่านี้แก่ผู้เรียนก่อนการทำงาน และหรือ (2) ให้ผู้เรียนทำกิจกรรมที่จะช่วยให้ผู้เรียนได้รู้จักภาษาที่จำเป็นสำหรับการทำงาน จุดประสงค์หลักประการที่สอง คือ เพื่อช่วยลดภาระการทำงานทางสมองของผู้เรียนในขณะที่ผู้เรียนทำงาน จุดประสงค์หลักประการที่สอง สามารถบรรลุได้โดยกิจกรรม เช่น การให้ผู้เรียนดูวิดีโอเทป หรือฟังเทปบันทึกเสียงที่เจ้าของภาษาทำงานที่ผู้เรียนจะทำ และหรือให้ผู้เรียนวางแผนทางด้านเนื้อหาและภาษาสำหรับงานที่จะทำ ก่อนการทำงาน (pre-task planning)

ขั้นตอนที่สอง ในระหว่างการทำงาน ในขั้นตอนนี้ผู้เรียนทำงาน และ ครูผู้สอนทำหน้าที่เป็น ผู้สังเกตการณ์ (monitor) โดยครูผู้สอนจะเน้นให้ผู้เรียนสร้างสมดุลที่เหมาะสมระหว่างความถูกต้องและความซับซ้อนของผลงาน และ ความคล่องแคล่วในการทำงาน

ขั้นตอนที่สาม หลังการทำงาน ผู้เรียนทำงานให้เพื่อนในชั้นเรียนได้ชม หรือ แสดง ผลงานจากการทำงานแก่เพื่อนในชั้นเรียน และควรมีการบันทึกวิดีโอเทป หรือ บันทึกเสียงการทำงานหรือการแสดงผลงานของผู้เรียน ซึ่งผู้เรียนจะสามารถ ดู หรือ ฟัง ในภายหลังเพื่อที่จะ วิเคราะห์ความสามารถในการทำงานและหรือคุณภาพของการเสนอผลงานของตน กิจกรรมเหล่านี้จะส่งเสริมให้ผู้เรียนปรับโครงสร้างและหรือความถูกต้องของ ความรู้ และ ทักษะของตน ในท้ายที่สุด ผู้เรียนอาจทำงานเดิมซ้ำ หรือ ทำงานที่คล้ายคลึงกัน เพื่อเพิ่มพูนความถูกต้องและความซับซ้อนของผลงาน และความคล่องแคล่วในการทำงาน

ตาราง 2.1: การเปรียบเทียบขั้นตอนการสอนภาษาแบบทาส์เบสท์ที่เสนอโดย สเกียน (Skehan ,1996, 1998) และ วิลลิส (Willis, 1996)

Skehan (1996, 1998)	Willis (1996, p.155)
1. Pre-task <u>The teacher</u> - explicitly and implicitly teaches new forms, perform consciousness raising activities, or introduces pre-task planning activities <u>The students</u> - observe similar tasks, and/or plan linguistically and cognitively	1. Pre-task <u>The teacher</u> - introduces and defines the topic - uses activities to help students recall/learn useful words and phrases - ensures students understand task instructions - may play a recording of others doing the same or a similar task <u>The students</u> - note down useful words or phrases from the pre- task activities and/or the recording. - may spend a few minutes preparing for the task individually
2. During-task <u>The students</u> - perform the task <u>The teacher</u> - emphasizes the appropriate balance between accuracy and fluency	2. Task cycle 2.1 Task <u>The students</u> - perform the task in pairs or small groups <u>The teacher</u> - acts as monitor and encourages students 2.2 Planning (for public report) <u>The students</u> - prepare to report to the class on how they did the task and what they discovered/decided - rehearse what they will say or draft a written version for the class to read <u>The teacher</u> - ensures that the purpose of the report is clear - acts as language adviser - helps students rehearse oral reports or organize written ones

(continued)

Skehan (1996, 1998)	Willis (1996, p.155)
3. Post-task <u>The students</u> 1. re-do their tasks for the class, and the performance will be videotaped for analysis purposes 2. perform parallel tasks to strengthen their accuracy and fluency in doing the tasks <u>The teacher</u> 1. raises students' consciousness through focus on form	2.3 Report <u>The students</u> 1. present their spoken reports to the class, or circulate/ display their written reports <u>The teacher</u> 1. acts as a chairperson, selecting who will speak next, or ensuring all students read most of the written reports 2. may give brief feedback on content and form 3. may play a recording of others doing the same or similar task 3. Language focus 3.1 Analysis <u>The students</u> 1. do consciousness-raising activities to identify and process-specific language features from the task text and/or transcript 2. may ask about other features they have noticed <u>The teacher</u> 1. reviews each analysis activity with the class 2. brings other useful words, phrases and patterns to students' attention 3. may pick up on language items from the report 3.2 Practice <u>The teacher</u> 1. conducts practice activities after analysis activities, where necessary, to build confidence <u>The students</u> 1. practice words, phrases and patterns from the analysis activities 2. practice other features occurring in the task cycle or report stages 3. enter useful language items in their language notebooks <u>Notes:</u> Some time after this final phase, students may like to repeat the same or similar task with a different partner

วิลลิส (Willis,1996) ได้นำเสนอขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์แบบอ่อน ซึ่งประกอบด้วยสามขั้นตอนหลักคือ (1) ก่อนการทำงาน (pre-task) (2) วงจรการทำงาน (task cycle) และ (3) กิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับภาษา (language focus)

ขั้นตอนที่หนึ่ง ก่อนการทำงาน มีวัตถุประสงค์เพื่อให้ผู้เรียนคุ้นเคยกับหัวข้อของงาน เข้าใจคำสั่งของงาน และ เพื่อให้ผู้เรียนได้รู้จักกับภาษา (คำศัพท์ จำนวน และ ไวยากรณ์) ที่จำเป็นสำหรับการทำงาน ในขั้นตอนนี้ ครูผู้สอนจะแนะนำและอธิบายหัวข้อของงาน ช่วยให้ผู้เรียนระดมความคิดเพื่อหาคำศัพท์และจำนวนที่จำเป็นสำหรับการทำงาน และตรวจสอบว่าผู้เรียนเข้าใจคำสั่งสำหรับการทำงาน ครูผู้สอนอาจให้ผู้เรียนดูวิดีโอเทป หรือ ฟังเทปบันทึกเสียงการทำงานแบบเดียวกันหรืองานที่คล้ายกัน โดยเจ้าของภาษาหรือผู้ที่มีความสามารถในภาษาที่สองในระดับสูง จากนั้นผู้เรียนแต่ละคนอาจใช้เวลา 2-3 นาทีเพื่อวางแผนการทำงานของตน

ขั้นตอนที่สอง วงจรการทำงาน ประกอบด้วยสามขั้นตอนย่อยคือ (2.1) การทำงาน (2.2) การวางแผนสำหรับการรายงานหน้าชั้นเรียน และ (2.3) การรายงานหน้าชั้นเรียน

ขั้นตอนย่อยที่ 2.1 การทำงาน มีวัตถุประสงค์เพื่อให้ผู้เรียนพัฒนาความคล่องแคล่วและความมั่นใจในการใช้ภาษาเพื่อการทำงาน ในขั้นตอนนี้ผู้เรียนทำงานและครูผู้สอนทำหน้าที่สังเกตและบันทึกข้อมูลเกี่ยวกับกระบวนการการทำงานและคุณภาพของผลงาน และให้กำลังใจผู้เรียน

ขั้นตอนย่อยที่ 2.2 การวางแผนสำหรับการรายงานหน้าชั้นเรียน มีวัตถุประสงค์เพื่อให้ผู้เรียนมีเวลาและได้รับความช่วยเหลือที่ผู้เรียนต้องการ เพื่อเตรียมความพร้อมทางด้านภาษาสำหรับการรายงานหน้าชั้นเรียน (Willis, 1996, p.64) โดยครูผู้สอนอธิบายให้ผู้เรียนเข้าใจถึงจุดมุ่งหมายของการรายงานหน้าชั้นเรียน และทำหน้าที่เป็นผู้ให้คำแนะนำทางด้านภาษาและช่วยผู้เรียนในการซักซ้อมการพูดรายงานหน้าชั้นเรียน หรือ การจัดทำรายงานที่เป็นภาษาเขียน

ขั้นตอนย่อยที่ 2.3 การรายงานหน้าชั้นเรียนมีจุดประสงค์เพื่อ ชักจูงใจให้ผู้เรียนปรับปรุงภาษาของตน (Willis, 1996, p.64) ในขั้นตอนนี้ผู้เรียนรายงานหน้าชั้นเรียนเกี่ยวกับวิธีการทำงานที่ใช้และสิ่งที่ผู้เรียนค้นพบ หรือเสนอรายงานที่เป็นภาษาเขียนของตนให้เพื่อนได้อ่าน ในขั้นตอนนี้ครูผู้สอนอาจให้ข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับเนื้อหาและภาษาของผู้เรียน

ขั้นตอนที่สาม กิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับภาษา ประกอบด้วยสองขั้นตอนย่อย คือ (3.1) การวิเคราะห์ภาษา และ (3.2) การฝึกหัด อย่างไรก็ตามกิจกรรมในขั้นตอนย่อยทั้งสองนี้ไม่ได้มีจุดมุ่งหมาย ที่จะทำให้ผู้เรียนใช้ภาษาได้อย่างถูกต้องหรือทำให้ผู้เรียนสามารถใช้ภาษาได้อย่างเป็นอัตโนมัติ แต่เพื่อทำให้ผู้เรียนให้ตระหนักถึงความสัมพันธ์ระหว่างไวยากรณ์และความหมายที่ผู้เรียนใช้ในขั้นตอนของการทำงาน อันจะทำให้ผู้เรียนจัดระบบความรู้และสร้างเสริมความเข้าใจ (Willis, 1996, p.64) ในขั้นตอนย่อยที่หนึ่ง ผู้เรียนจะวิเคราะห์รูปแบบภาษาในขั้นตอนย่อยที่สอง ผู้เรียนทำแบบฝึกหัดที่เกี่ยวข้องกับรูปแบบภาษาที่วิเคราะห์ หลังจากนั้นผู้เรียนอาจทำงานเดิมซ้ำหรือทำงานที่คล้ายคลึงกับงานเดิม

เป็นที่เห็นได้ชัดว่า ขั้นตอนการสอนภาษาแบบทาสต์เบสท์ที่เสนอโดย เสกียน (Skehan, 1996, 1998) และ วิลลิส (Willis, 1996) มีคุณลักษณะที่เหมือนกันสามประการ ประการที่หนึ่ง เสกียน และ วิลลิส เสนอแนะว่าในขั้นตอนก่อนการทำงานผู้เรียนควรได้ดูตัวอย่างของการทำงานแบบเดียวกันหรืองานที่คล้ายกัน โดยเจ้าของภาษาหรือผู้ที่มีความสามารถทางภาษาที่สองในระดับสูง และ ผู้เรียนควรมีเวลาในการวางแผนก่อนการทำงาน เพราะการวางแผนก่อนการทำงานจะส่งเสริมความถูกต้องและความซับซ้อนของผลงานและความคล่องแคล่วของการทำงาน ประการที่สอง เสกียน และ วิลลิส มีความเห็นตรงกันว่า การรายงานเกี่ยวกับการทำงานหน้าชั้นเรียน หรือ การเสนอผลจากการทำงานหน้าชั้นเรียนมีความสำคัญเพราะ กิจกรรมเหล่านี้จะช่วยให้ผู้เรียนสร้างสมดุลที่เหมาะสมระหว่างจุดมุ่งหมายในด้านความถูกต้องและความซับซ้อนของผลงาน และความคล่องแคล่วของการทำงาน

ประการที่สาม สเกียน และ วิลลิส เสนอแนะว่าหลังขั้นตอนการทำงาน ควรมีกิจกรรมการวิเคราะห์ภาษา และผู้เรียนควรทำงานเดิมซ้ำ หรือ ทำงานคู่ขนานที่คล้ายคลึงกับงานเดิม

อย่างไรก็ตาม ขั้นตอนการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ที่เสนอโดย สเกียน (Skehan, 1996, 1998) และ วิลลิส (Willis, 1996) มีคุณลักษณะที่ต่างกันสามประการ ความแตกต่างประการที่หนึ่ง คือ วิลลิส เสนอว่าไม่ควรมีการสอนรูปแบบภาษา (คำศัพท์ จำนวน และ ไวยากรณ์) แก่ผู้เรียนก่อนที่ผู้เรียนจะทำงาน แต่ควรให้ผู้เรียนหารูปแบบทางภาษาที่ผู้เรียนต้องการใช้ในการทำงานด้วยตนเอง ในขณะที่สเกียน เสนอแนะว่าครูอาจสอนรูปแบบทางภาษาแก่ผู้เรียนหรือให้ผู้เรียนหารูปแบบทางภาษาที่ผู้เรียนต้องการใช้ในการทำงานด้วยตนเอง ความแตกต่างประการที่สอง คือ สเกียน เสนอว่าครูผู้สอนสามารถคาดเดารูปแบบภาษาที่จำเป็นสำหรับการทำงานได้ ในทางตรงกันข้ามวิลลิส แย้งว่า แม้ว่าอาจจะเป็นไปได้ที่ครูผู้สอนจะใช้ประสบการณ์ของตนในการคาดเดาภาษาและไวยากรณ์ที่ผู้เรียนอาจใช้ในงานปิด (*closed task*) แต่มันเป็นไปได้ยากที่จะคาดเดาภาษาและไวยากรณ์ที่ผู้เรียนอาจใช้ในงานเปิด (*opened task*) (Willis, 1996, p.33) ความแตกต่างประการที่สาม คือ ในขณะที่สเกียน กำหนดกิจกรรมการรายงานหน้าชั้นเรียนไว้ในขั้นตอนหลังการทำงาน วิลลิส กำหนดกิจกรรมการรายงานหน้าชั้นเรียนไว้ในช่วงการทำงาน

อย่างไรก็ตามผู้วิจัยของงานวิจัยนี้ไม่ได้ใช้ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ที่เสนอโดย สเกียน (Skehan, 1996, 1998) และ วิลลิส (Willis, 1996) แต่ใช้กรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์สำหรับงานพูดและงานฟัง ที่ได้รับการออกแบบเป็นพิเศษโดยผู้วิจัย (อ่านรายละเอียดในตอนๆที่ 3.5 3.6 และ 6.3)

2.3 การจัดการเรียนการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์

งานวิจัยแรกที่ศึกษาประสิทธิภาพของการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์คือ โครงการวิจัย Bangalore / Madras communicational ที่จัดทำในภาคใต้ของเทศอินเดีย ระหว่างปี ค.ศ. 1979 ถึง 1983 โครงการวิจัยนี้เกิดจากความไม่พึงพอใจต่อประสิทธิภาพของการสอนภาษาอังกฤษที่ใช้อยู่ในเวลานั้น และโครงการวิจัยนี้ดำเนินการภายใต้สมมติฐานว่า ผู้เรียนจะเรียนไวยากรณ์ของภาษาได้ดีที่สุดเมื่อผู้เรียนใส่ใจกับความหมาย (Prabhu, 1982, p.2) สมมติฐานนี้เกิดจากความเชื่อที่ว่า ผู้เรียนพัฒนาความสามารถทางด้านการใช้ไวยากรณ์ของภาษาที่สองในกระบวนการที่เป็นไปตามธรรมชาติมากกว่าการที่จะเรียนรู้ไวยากรณ์ที่ละไวยากรณ์สะสมไปเรื่อยๆ นอกจากนี้ข้อสรุปทางด้านไวยากรณ์โดยผู้ที่มีพัฒนาการทางภาษาที่สองในระดับสูง อาจไม่สอดคล้องกับข้อสรุปทางด้านไวยากรณ์โดยผู้เรียนเองและอาจทำให้การสรุปความเข้าใจทางด้านไวยากรณ์ในภาษาที่สองของผู้เรียนผิดพลาดไป ดังนั้นโครงการนี้จึงปฏิเสธกิจกรรมการสอนไวยากรณ์ (explicitly language-focused activities) และผู้ทำการวิจัยได้ออกแบบบทเรียนสำหรับโครงการนี้เพื่อช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาความสามารถทางภาษาอังกฤษโดยไม่มีกิจกรรมการสอนไวยากรณ์ (Brumfit, 1984, p.233)

โรงเรียนประถมศึกษา และ โรงเรียนมัธยมศึกษา ในเมืองบังกาลอร์และมดราส จำนวนสี่โรงเรียนเข้าร่วมในการทดลอง โรงเรียนแต่ละแห่งมีชั้นเรียนที่เป็นห้องทดลองและชั้นเรียนที่เป็นห้องควบคุมอย่างละหนึ่งห้อง ผู้เรียนในกลุ่มทดลองเรียนภาษาอังกฤษด้วยแบบเรียนที่ออกแบบโดยผู้ทำการวิจัย ในขณะที่ผู้เรียนในกลุ่มควบคุมเรียนภาษาอังกฤษด้วยบทเรียนแบบดั้งเดิม บทเรียนสำหรับการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์มีวัตถุประสงค์ที่จะส่งเสริม (1) ความต้องการตามธรรมชาติของผู้เรียนที่จะตอบสนองต่อความท้าทาย (เช่นเพื่อพิสูจน์ว่าผู้เรียนสามารถแก้ปัญหาได้) (2) การทำงานที่ทำให้ผู้เรียนใส่ใจกับความหมายและการคิด (3) การทำงานที่ทำให้ผู้เรียนต้องค้นคว้าที่จะใช้ภาษา (Prabhu, 1982, p.3) กิจกรรมการเรียนการสอน

ประกอบด้วยสามขั้นตอน ในขั้นตอนที่หนึ่ง ครูผู้สอนและผู้เรียนทั้งชั้นจะทำงานที่คล้ายคลึงกับงานที่ผู้เรียนจะทำเพื่อช่วยให้ผู้เรียน เรียนรู้ขั้นตอนการทำงานและภาษาที่จำเป็นสำหรับการทำงาน ในขั้นตอนที่สอง ผู้เรียนทำงานด้วยตัวเอง และในขั้นตอนสุดท้าย ผู้เรียนประเมินผลการทำงานของตนเองเพื่อตรวจสอบว่า ผู้เรียนประสบความสำเร็จในการทำงานหรือไม่ อย่างไรก็ตามเกณฑ์ที่ใช้ในการตัดสินความสำเร็จของการทำงาน คือ ผลงานที่ได้ไม่ใช่ความถูกต้องทางภาษา หลังจากสี่ปีของการทดลองผู้เรียนในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ได้รับการทดสอบความสามารถทางภาษา ผลการทดสอบโดยรวมเป็นไปในเชิงบวกแม้จะไม่เป็นไปในเชิงบวกทั้งหมด และผลการทดสอบสนับสนุนว่า การสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์มีประสิทธิภาพเหนือกว่าการสอนภาษาแบบดั้งเดิมในการส่งเสริมความสามารถทางภาษาของผู้เรียน

ทอมสัน (Thomson, 1992) ได้ทดลองใช้การสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ในการจัดการเรียนการสอนรายวิชาภาษาญี่ปุ่นระดับต้น ที่มหาวิทยาลัย National University of Singapore ผู้เรียนทำงานที่มีวัตถุประสงค์เพื่อ ส่งเสริมทักษะในการแลกเปลี่ยนข้อมูลส่วนบุคคล นักศึกษาชั้นปีที่หนึ่งชาวสิงคโปร์จำนวนสองร้อยยี่สิบคน สืบหาและทำรายงานเกี่ยวกับนิสัยการนอนของนักศึกษาในชั้นเรียนอื่นๆ กระบวนการเรียนการสอนประกอบด้วยห้าขั้นตอน ได้แก่ (1) การจัดเตรียม ในขั้นตอนนี้ ผู้เรียนทั้งชั้นทำงานร่วมกันเพื่อระดมความคิดเพื่อค้นหาคำศัพท์ภาษาญี่ปุ่นที่จำเป็นสำหรับการทำงาน (2) การสร้างแบบสอบถาม ในขั้นตอนนี้ นักศึกษาทั้งชั้นทำงานร่วมกันเพื่อสร้างแบบสอบถามเกี่ยวกับนิสัยการนอน (3) การฝึกปฏิบัติ ก่อนการสัมภาษณ์ ในขั้นตอนนี้ นักศึกษาฝึกการสัมภาษณ์เพื่อนสามคน (4) การสัมภาษณ์ ในขั้นตอนนี้ นักศึกษาทำงานเป็นกลุ่มเพื่อสัมภาษณ์นักศึกษาในชั้นเรียนอื่นๆ และ (5) การอภิปรายและการรายงานผล ในขั้นตอนนี้ นักศึกษาทำงานร่วมกันทั้งชั้น เพื่ออภิปรายและสรุปผลข้อมูลและเขียนรายงานหนึ่งเรื่องสำหรับทั้งชั้น ผู้วิจัยพบว่า นักศึกษาสามารถทำรายงานผลการสัมภาษณ์ได้ดี และนักศึกษารายงานว่า พวกเขาสนุกกับประสบการณ์การเรียนรู้ ดังนั้น ผู้วิจัยจึงสรุปว่าการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์มีประสิทธิภาพในการส่งเสริมความสามารถทาง

- ภาษาญี่ปุ่นของผู้เรียน และชี้ให้เห็นว่ามียอดประกอบห้าประการดังต่อไปนี้ที่มีความสำคัญต่อความสำเร็จของการจัดการเรียนการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ (1) ผู้เรียนมีความคุ้นเคยกับแนวคิดของการเรียนการสอนภาษาเพื่อการสื่อสาร และมีความสามารถในการเรียนรู้ด้วยตนเอง (2) วัตถุประสงค์ของงานมุ่งส่งเสริมทั้งทักษะทางภาษาและทักษะทางด้านกลวิธีการเรียนภาษา (3) ครูผู้สอนต้องตระหนักถึงบทบาทใหม่ของตนในการสร้างบทเรียนสำหรับงาน (4) กิจกรรมการเรียนการสอนเน้นกระบวนการในการทำงานมากกว่าผลผลิตของงาน และ (5) เน้นการใช้ข้อมูลจากผู้เรียนในการทำงาน

เคลย์ตัน (Clayton, 1995) ได้ทดลองใช้การสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ ในรายวิชาภาษาอังกฤษเพื่อธุรกิจ ที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง ผู้เรียนเป็นพนักงานชาวไทยที่มีภูมิหลังทางการศึกษาและภาษาอังกฤษที่แตกต่างกัน จำนวนสิบแปดคน การจัดการเรียนการสอนประกอบด้วยสามช่วง ช่วงละสามสัปดาห์ ในช่วงที่หนึ่ง ผู้เรียนรวมกลุ่มเพื่อทำงานการนำเสนอข้อมูล ในช่วงที่สอง แต่ละกลุ่มทำงานการเสนอแนะวิธีแก้ปัญหาที่เกี่ยวข้องกับงานประจำของตน โดยจัดทำสไลด์ประกอบคำบรรยายเป็นภาษาอังกฤษเพื่อนำเสนอปัญหาและแนวทางแก้ไข หลังจากผ่านช่วงที่สอง ผู้วิจัยเห็นได้ชัดว่าผู้เรียนประสบความสำเร็จในการพัฒนาความสามารถทางภาษาอังกฤษด้วยกิจกรรมการเรียนภาษาแบบทาสท์เบสท์ แต่ผู้เรียนไม่ได้คิดเช่นนั้น ดังนั้นในช่วงที่สามของการจัดการเรียนการสอน ผู้เรียนจึงขอให้มีการจัดการเรียนการสอนแบบเก่าที่เน้นรูปแบบภาษาและไวยากรณ์ อย่างไรก็ตามผู้เรียนพบว่าการเรียนการสอนที่เน้นรูปแบบภาษาและไวยากรณ์น่าเบื่อและไม่สร้างแรงจูงใจในการเรียน เคลย์ตัน สรุปว่า การสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง โดยให้ผู้เรียน กำหนดงาน วางแผนงาน ประเมินผลการทำงานและรายงานผล ด้วยตนเอง เป็นการจัดการเรียนการสอนที่มีประสิทธิภาพ ทั้งๆที่มีข้อจำกัดในปัจจัยต่างๆเช่น เวลา สื่อการเรียนการสอน ความแตกต่างทางด้านระดับความสามารถทางภาษาอังกฤษของผู้เรียน และ แรงจูงใจในการเรียน

งานวิจัยของ พลาญ (Prabhu, 1982) และ เคลย์ตัน (Clayton, 1995) ใช้การสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์แบบเข้ม (ดูตอนที่ 2.1) ดังนั้นจึงไม่มีกิจกรรมที่เน้นรูปแบบทางภาษาและไวยากรณ์ ในขณะที่งานวิจัยของ ทอมสัน (Thomson, 1992) ใช้การสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์แบบอ่อน (ดูตอนที่ 2.1) ซึ่งมีกิจกรรมที่เน้นรูปแบบทางภาษาและไวยากรณ์ในขั้นก่อนการทำงาน แม้ว่างานวิจัยของ พลาญ ไม่ได้รายงานถึงความจำเป็นของการตอบสนองความต้องการความรู้ทางด้านไวยากรณ์ของผู้เรียน (focused instruction) งานวิจัยของ เคลย์ตันชี้ให้เห็นว่า ผู้เรียนต้องการกิจกรรมที่ส่งเสริมความรู้ทางด้านไวยากรณ์ ผลงานวิจัยของทอมสันและเคลย์ตัน สนับสนุนการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์แบบอ่อน และสนับสนุนข้อเสนอแนะของ ลอง และ ครูก (Long & Crookes, 1992) ที่ว่า การสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ ที่ผสมผสานกับการตอบสนองความต้องการความรู้ทางด้านไวยากรณ์ของผู้เรียน มีศักยภาพสูงในการส่งเสริมการได้มาซึ่งความสามารถในภาษาที่สอง ดังนั้นผู้วิจัยของงานวิจัยนี้จึงใช้การสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์แบบอ่อน

2.4 ความคิดเห็นของผู้เรียนและครูผู้สอนที่มีต่อการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์

ความสำเร็จในการจัดการเรียนการสอนภาษาแบบใหม่ ขึ้นอยู่กับความคิดเห็นของครูผู้สอนและผู้เรียนเป็นอย่างมาก มีผลงานวิจัยที่แสดงให้เห็นว่า ความคิดเห็นของผู้เรียนและครูผู้สอน มีอิทธิพลทำให้ผู้เรียนและครูผู้สอนยอมรับหรือปฏิเสธการจัดการเรียนการสอนแบบใหม่ มีงานวิจัยหลายงานวิจัยที่ศึกษาความคิดเห็นของผู้เรียนและครูผู้สอนที่มีต่อการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ ตัวอย่างเช่น เมอร์ฟี (Murphy, 1993) ได้ศึกษาความคิดเห็นของนักเรียนมัธยมในประเทศมาเลเซียที่มีต่อความน่าสนใจและประโยชน์ ของการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ โดยผู้วิจัยได้จัดการสอนภาษาอังกฤษโดยใช้การสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์เป็นเวลาหกสัปดาห์ และนักเรียนตอบแบบสอบถามหลังจากเสร็จสิ้นการทำงานแต่ละงาน ผลการวิจัยพบว่า (1) นักเรียนปฏิเสธงานที่ยากเกินไป (2) นักเรียนชอบงานที่เลือกเอง

มากกว่างานที่ครูเลือกให้ (3) นักเรียนชอบงานที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนการมีส่วนร่วมในการทำงานอย่างกระตือรือร้น และชอบงานใหม่ๆ (4) นักเรียนชอบทำงานเป็นกลุ่ม (5) นักเรียนต้องการครูผู้สอนใช้ภาษาที่หนึ่งในการสอนด้วย

ทอมสัน (Thomson, 1992) ทำการสอนภาษาญี่ปุ่นระดับต้น ด้วยการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ และพบว่านักศึกษาสนุกกับการทำงานในการเรียนภาษา เคลย์ตัน (Clayton, 1995) ใช้การสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ในรายวิชาภาษาอังกฤษเพื่อธุรกิจสำหรับผู้เรียนผู้ใหญ่ชาวไทย และพบว่าในตอนแรกผู้เรียนปฏิเสธการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ แต่ในภายหลังผู้เรียนยอมรับว่า การสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ น่าสนใจกว่าการสอนแบบดั้งเดิม

แคร์เลส (Careless, 2002) ศึกษาผลของการใช้การสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ในโรงเรียนประถมศึกษาในฮ่องกง และพบปัญหาสำคัญสามประการคือ (1) มีการใช้ภาษาที่หนึ่งเป็นจำนวนมาก (2) การรักษาวินัยในชั้นเรียนทำได้ยาก และ (3) ผลของการสอนดูเหมือนจะขัดแย้งกับจุดมุ่งหมายของการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ นั่นคือนักเรียนทำกิจกรรมโดยไม่ได้ภาษาอังกฤษในการทำงานตามที่คาดหวังไว้

แม็กโดนาห์ และ ไชยกิจมงคล (McDonough and Chaikitmongkol, 2007) ใช้การสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ ในการสอนรายวิชาภาษาอังกฤษบังคับของมหาวิทยาลัยแห่งหนึ่งในภาคเหนือของประเทศไทย และพบว่าบทเรียนภาษาแบบทาสท์เบสท์ ส่งเสริมความเป็นอิสระในการเรียนภาษาอังกฤษของผู้เรียน แต่ในขณะที่บทเรียนมีข้อบกพร่องสองประการคือ (1) ครูผู้สอนให้ความเห็นว่าบทเรียนให้ความสำคัญต่อความต้องการความรู้ทางด้านไวยากรณ์ของผู้เรียนไม่เพียงพอ และ (2) ผู้เรียนให้ความเห็นว่างานที่ทำในชั้นเรียนไม่สามารถถ่ายโอนไปใช้ในการสื่อสารจริงนอกห้องเรียนได้

เอนดอน และ เอ็คคาร์ค (Andon and Eckerth, 2009) ทำการวิจัยแบบกรณีศึกษา (case study) ด้วยวิธีการสังเกตในห้องเรียน และการสัมภาษณ์ครูผู้สอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง ชาวสหราชอาณาจักร ที่มีประสบการณ์การสอนสูงจำนวนสี่คน โดยมุ่งหาข้อมูลเกี่ยวกับ หลักการสอน และวิธีการในการเรียนจัดการเรียนการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ที่ครูผู้สอนทั้งสี่ ใช้ ผู้วิจัยพบว่าระยะเวลาเรียนที่จำกัด และ ความคาดหวังของผู้เรียนทำให้ครูผู้สอนสามในสี่คนไม่สามารถที่จะใช้บทเรียนแบบทาสท์เบสท์ตามแผนที่วางไว้ และจำเป็นต้องเพิ่มกิจกรรม การสอนไวยากรณ์ในบทเรียนการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์

ไซโตะ เอบบอต (Saito-Abbott, 2004) ได้ใช้การสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ในการสอน รายวิชาภาษาญี่ปุ่น ในมหาวิทยาลัยแห่งหนึ่งของประเทศสหรัฐอเมริกา ผู้วิจัยพบว่าการสอน ภาษาแบบทาสท์เบสท์ มีข้อดีดังนี้ คือ (1) สร้างแรงจูงใจในการเรียนของผู้เรียน (2) ทำให้ ผู้เรียนประสบความสำเร็จในการเรียนภาษาญี่ปุ่นในระดับที่สูงขึ้น และ (3) ทำให้เกิดชุมชน การเรียนรู้ระหว่างครูและผู้เรียน (Saito-Abbott, 2004, p. 138) นอกจากนี้ผู้วิจัยยังพบข้อจำกัด บางประการของการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ คือ (1) ความยากลำบากในการติดตามความ ก้าวหน้าของผู้เรียนแต่ละคนจากรายวิชาหนึ่งไปยังอีกรายวิชาหนึ่ง (2) ความยากลำบากในการ ตอบสนองความต้องการที่ต่างกันของผู้เรียน (3) ครูผู้สอนต้องมีความมุ่งมั่นสูง (4) ความ แตกต่างระหว่างความคาดหวังของครูและความคาดหวังของผู้เรียน (5) ต้องมีการพัฒนา ความรู้ของครูในด้านการการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ (6) การทำบทเรียนตามการสอน ภาษาแบบทาสท์เบสท์ใช้เวลามาก และ (7) ระยะเวลาสำหรับการเรียนการสอนไม่เพียงพอ สำหรับการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ (Saito-Abbott, 2004, pp. 134-135)

ลีเวอร์ และ แคปเพลน (Leaver and Kaplan, 2004) ใช้การสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ ในการสอนภาษาสลาฟ ในหน่วยงานของประเทศสหรัฐหน่วยงานหนึ่ง ผู้วิจัยพบข้อดีของ การสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ คือ (1) สร้างแรงจูงใจในการเรียน (2) ผู้เรียนทำงานประเภท เดิมซ้ำๆ ได้โดยไม่รู้สึกลำบาก (3) ส่งเสริมทักษะการเรียนรู้วิธีการเรียน (4) สร้างโอกาสที่

เป็นไปตามธรรมชาติ ในการที่จะแก้ไขข้อผิดพลาดของผู้เรียน (5) ส่งเสริมให้ผู้เรียนกล้าที่จะใช้ภาษาใหม่ๆ (6) มีประสิทธิภาพในการเพิ่มความสามารถทางภาษาของผู้เรียน (7) ทำให้หลักสูตรมีความยืดหยุ่นมากขึ้น และ (8) ผลการประเมินประสิทธิภาพของการจัดการเรียนการสอนทั้งหลักสูตร อยู่ในระดับที่ดีขึ้นกว่าเดิม (Leaver and Kaplan, 2004, p. 61) อย่างไรก็ตาม ผู้วิจัย ได้รายงานถึงปัญหาบางประการ ดังนี้ คือ (1) ต้องใช้เวลาเป็นจำนวนมากในการออกแบบและพัฒนาบทเรียนภาษาแบบทาสท์เบสท์ (2) ผู้เรียนต้องการเรียนไวยากรณ์ และ (3) ผู้เรียนชอบแบบทดสอบที่วัดความรู้ มากกว่าการทดสอบที่วัดความสามารถทางการใช้ภาษา (Leaver and Kaplan, 2004, pp. 57)

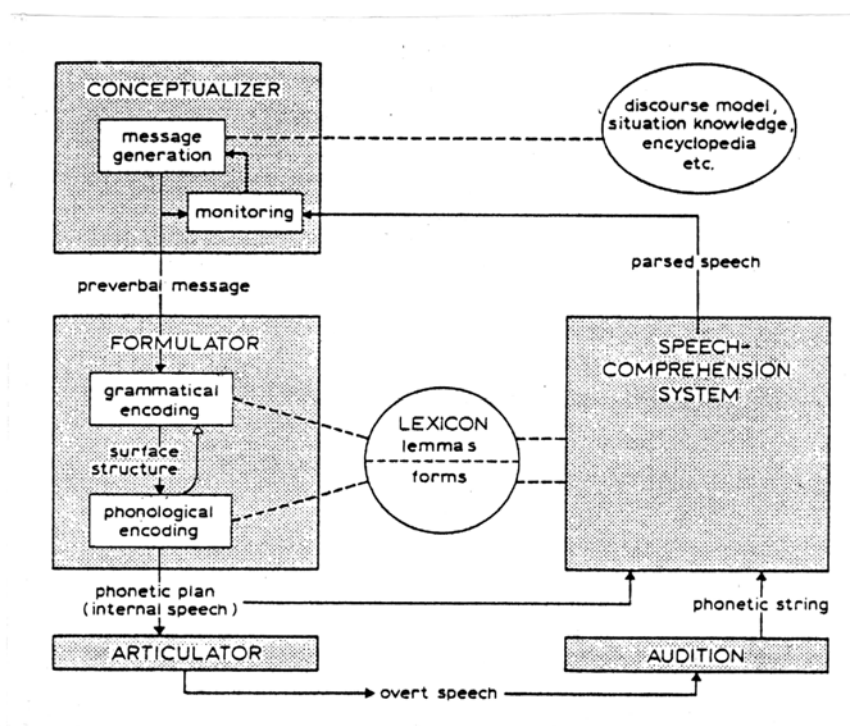
แม้ว่าผลการวิจัย ที่อภิปรายมาทั้งหมดในตอนต้นจะแสดงให้เห็นว่า ผู้เรียนและครูผู้สอน มีความคิดเห็นในทางที่ดีต่อการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ งานวิจัยบางงานวิจัยได้เปิดเผยถึงข้อจำกัดของการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ที่จำเป็นต้องได้รับการแก้ไข เพื่อให้การสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์มีประสิทธิภาพและมีความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติสูง เนื่องจาก ครูและผู้เรียน ซึ่งเป็นสมาชิกของชั้นเรียน มีความคิดเห็นเป็นของตนเองเกี่ยวกับ วิธีการเรียน และการสอน ภาษา ตลอดจนบทบาทของตน (Kumaravadivelu, 1991, p.99) เพื่อที่จะเข้าใจภาพรวมของการจัดการเรียนการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ จึงจำเป็นต้องศึกษาทั้งประสิทธิภาพของการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ที่มีต่อการเรียนภาษาของผู้เรียน และความคิดเห็นและความเชื่อของผู้เรียนและครูผู้สอนที่มีต่อการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ ดังนั้นในงานวิจัยนี้ผู้วิจัยได้ทำการศึกษาทั้งประสิทธิภาพของการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ในการพัฒนาความสามารถทางด้านการพูดและความสามารถทางด้านการฟังภาษาอังกฤษของผู้เรียน และความคิดเห็นของผู้เรียนและครูผู้สอนที่มีต่อการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์

2.5 แบบจำลองกระบวนการพูดของเลอเฟลท์ (Levelt's (1989) model of speech production)

ผู้วิจัยใช้แบบจำลองกระบวนการพูดของ เลอเฟลท์ (Levelt's (1989) model of speech production) เป็นทฤษฎีหลักในการออกแบบกรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสส์สำหรับงานพูด เลอเฟลท์ เสนอแนะว่า ผู้พูดเป็น ผู้ประมวลผลข้อมูลที่มีความซับซ้อนสูงที่สามารถเปลี่ยน จดมุ่งหมาย ความคิด และ ความรู้สึก ออกมาเป็นคำพูดได้อย่างคล่องแคล่ว" (Levelt, 1989, p. 1) เลอเฟลท์ ได้เสนอแบบจำลองเพื่ออธิบายกระบวนการของการพูด แบบจำลองกระบวนการพูดของเลอเฟลท์ ประกอบด้วยห้าองค์ประกอบหลัก คือ (1) conceptualizer (2) formulator (3) articulator (4) audition (acoustic-phonetic) processor และ (5) speech comprehension system นอกจากนี้ เลอเฟลท์ ยังเสนอว่า กระบวนการพูดต้องใช้ความรู้จากสามแหล่งความรู้ คือ (1) แหล่งความรู้เกี่ยวกับคำศัพท์ (*mental lexicon*) (2) แหล่งความรู้เกี่ยวกับระบบเสียงในภาษา (*syllabary*) (3) แหล่งความรู้เกี่ยวกับ (ก) ระบบการจัดข้อความ (ข) สถานการณ์ของการสื่อสาร และ (ค) ข้อมูลในด้านอื่นๆ (*discourse model and situational and encyclopedic knowledge*) (Dornyei & Kormos, 1998, p. 351) เลอเฟลท์ อธิบายว่า กระบวนการพูดประกอบด้วยสามขั้นตอนหลัก คือ (1) การสร้างเนื้อหาที่ต้องการสื่อสาร (*conceptualizing the message*) (2) การสร้างภาษาที่จะแสดงเนื้อหาที่ต้องการสื่อ (*formulating the language representation*) และ (3) การพูดข้อความที่ต้องการสื่อ (*articulating the over speech*) (ดูภาพประกอบ 2.1)

ในขั้นตอนการสร้างเนื้อหาที่ต้องการสื่อสาร (*conceptualizing the message*) ผู้พูดดำเนินการตามสามขั้นตอนย่อยดังต่อไปนี้ ในขั้นตอนย่อยที่หนึ่ง ผู้พูดตัดสินใจเกี่ยวกับจุดมุ่งหมายที่ต้องการจะพูดสื่อสาร ในขั้นตอนย่อยที่สอง ผู้พูดวางแผนการพูดระดับมหภาค (*macro planning*) โดยกระจายจุดมุ่งหมายหลักที่ต้องการจะสื่อสารออกไปเป็นกลุ่มของจุดมุ่งหมายย่อย (*sub-goal*) หลังจากนั้น ผู้พูด กำหนด *speech act* ที่จะบรรลุแต่ละจุดมุ่งหมายย่อย

ภาพประกอบ 2.1 แบบจำลองกระบวนการพูดของเลอเฟลท์ (Levelt, 1989, p. 9)



Note. Boxes represent processing components, circles and ellipse represent knowledge store

แล้วผู้พูดจึงเรียกข้อมูลเกี่ยวกับเรื่องที่จะพูด และเลือกข้อมูลที่จะสามารถใช้ในการตอบสนองแต่ละจุดมุ่งหมายย่อยได้ ในขั้นตอนย่อยที่สาม ผู้พูด วางแผนการพูดในระดับจุลภาค (micro planning) นั่นคือ ผู้พูดตัดสินใจ เกี่ยวกับ ลักษณะของเนื้อหาของข้อความที่จะพูด หัวข้อจุดเน้น และ วิธีการที่จะดึงดูดความสนใจของผู้ฟัง (Levelt, 1989 , p.5) ผลผลิตของการวางแผนระดับจุลภาค คือ ข้อความก่อนพูด (preverbal message) ที่ยังไม่เป็นภาษาแต่มีข้อมูลที่จำเป็นทั้งหมดในการที่จะถูกเปลี่ยนให้เป็นภาษา จากนั้น ข้อความก่อนพูดจะถูกส่งไปยัง formulator

หลังขั้นตอนการสร้างเนื้อหาที่ต้องการสื่อสาร (conceptualizing the message) ผู้พูดสร้างภาษาที่จะใช้แสดงข้อความก่อนพูด (preverbal message) ที่ต้องการสื่อสาร (formulating the language representation) โดยการเรียกข้อมูลเกี่ยวกับคำศัพท์ จากคลังความรู้เกี่ยวกับคำศัพท์ (mental lexicon) หลังจากได้คำศัพท์แล้ว ผู้พูดเปลี่ยนแปลงคำศัพท์นั้นตามกฎไวยากรณ์และกฎทางด้านการออกเสียง คำศัพท์ที่ได้รับการเปลี่ยนแปลงแล้ว คำแต่ละคำ จะประกอบด้วยข้อมูลสองส่วน คือ (1) เล่มมา (lemma) ซึ่งประกอบด้วยข้อมูลเกี่ยวกับ ความหมาย และความสัมพันธ์ระหว่างถ้อยคำในประโยค (syntax) และ (2) เล็กซีม (lexeme) ซึ่งประกอบด้วย ข้อมูลเกี่ยวกับ หน่วยคำ (morphology) และ ระบบเสียงในภาษา (phonology) การเรียกคำศัพท์ จากคลังความรู้เกี่ยวกับคำศัพท์ จะไปกระตุ้นข้อมูลเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างถ้อยคำในประโยคของคำศัพท์คำนั้น จากนั้นกระบวนการทางด้านการเข้ารหัสทางไวยากรณ์ก็จะเริ่มดำเนินการ ผลผลิตของการเข้ารหัสทางไวยากรณ์คือ โครงสร้างพื้นผิว (surface structure) จากนั้นโครงสร้างพื้นผิว (surface structure) จะถูกดำเนินการโดย กระบวนการเข้ารหัสทางเสียง ผลผลิตของการเข้ารหัสทางเสียงคือ คำพูดภายใน (internal speech) หลังจากนั้นคำพูดภายใน (internal speech) จะถูกโอนไปยัง หน่วยที่ดำเนินการด้านการออกเสียง (articulator)

หลังจากขั้นตอนการสร้างภาษาที่จะใช้แสดงเนื้อหาที่ต้องการสื่อ (formulating the language representation) หน่วยที่ดำเนินการด้านการออกเสียง (articulator) ของผู้พูด จะเรียกส่วนย่อยๆของคำพูดภายใน (internal speech) ที่ถูกเก็บไว้ชั่วคราวในที่พักข้อมูลเพื่อการออกเสียง หลังจากนั้น ส่วนย่อยๆเหล่านี้จะถูกพูดออกมาโดยผ่านชุดคำสั่งทางระบบประสาทและระบบกล้ามเนื้อ (Levelt, 1989 , p.7)

ขั้นตอนหลักทั้งสามขั้นตอนคือ (1) การสร้างเนื้อหาที่ต้องการสื่อสาร (conceptualizing the message) (2) การสร้างภาษาที่จะแสดงเนื้อหาที่ต้องการสื่อ (formulating the language representation) และ (3) การพูดข้อความที่ต้องการสื่อ (articulating the over speech) ถูกควบคุมด้วยกระบวนการตรวจสอบตัวเอง (self-monitoring process) กระบวนการตรวจสอบตัวเองนี้ ประกอบด้วยสามระบบย่อย ระบบย่อยที่หนึ่ง ตรวจสอบว่า ข้อความก่อนพูด (preverbal message) ตรงกับเนื้อหาที่ผู้พูดตั้งใจจะพูดหรือไม่ ก่อนที่ข้อความนี้จะถูกส่งไปยัง formulator เพื่อเปลี่ยนให้เป็น คำพูดภายใน (internal speech) ระบบย่อยที่สอง ตรวจสอบ คำพูดภายใน ก่อนที่มันจะถูกแปลงออกไปเป็นคำพูดภายนอก (overt speech) และ ระบบย่อยที่สามตรวจสอบความถูกต้องของคำพูดภายนอก

กระบวนการพูด ยังประกอบไปด้วยลักษณะสำคัญสองประการ ลักษณะสำคัญประการที่หนึ่งคือ บางขั้นตอนของกระบวนการพูด โดยเฉพาะอย่างยิ่งขั้นตอนการสร้างเนื้อหาที่ต้องการสื่อสาร (conceptualizing the message) และ กระบวนการตรวจสอบตัวเอง (self-monitoring process) จะต้องดำเนินการภายใต้กระบวนการที่ผู้พูดต้องใส่ใจในการดำเนินการ ในขณะที่ขั้นตอนอื่นๆของกระบวนการพูด โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ขั้นตอน การสร้างภาษาที่จะแสดงเนื้อหาที่ต้องการสื่อ (formulating the language representation) และ การพูดข้อความที่ต้องการสื่อ (articulating the over speech) สามารถดำเนินการส่วนใหญ่ได้โดยอัตโนมัติ

ลักษณะสำคัญประการที่สอง คือ กระบวนการพูดทำงานโดยการผสมผสานของ ระบบที่ต้องเป็นไปตามลำดับขั้นตอน (serial) และระบบที่ขั้นตอนย่อยหลายๆขั้นตอนอาจทำงานพร้อมๆกัน (parallel) กระบวนการพูด มีลักษณะเป็นไปตามลำดับขั้นตอน (serial) เมื่อแต่ละชิ้นของข้อมูลจากประโยคเดียวกันถูกจัดกระทำไปตามลำดับของสามขั้นตอนหลักของกระบวนการพูด คือ (1) การสร้างเนื้อหาที่ต้องการสื่อสาร (conceptualizing the message) (2) การสร้างภาษาที่จะแสดงเนื้อหาที่ต้องการสื่อ (formulating the language representation) และ (3) การพูดข้อความที่ต้องการสื่อ (articulating the over speech) แต่กระบวนการพูดจะมีลักษณะเป็นระบบ

ที่ขั้นตอนย่อยหลายๆขั้นตอนอาจทำงานพร้อมๆกัน (parallel) เมื่อทั้งสามขั้นตอนหลักของกระบวนการพูดทำงานพร้อมๆ กันกับส่วนต่างๆของข้อมูลในประโยคเดียวกัน

ผู้วิจัยใช้ แบบจำลองกระบวนการพูดของเลอเฟลท์ เป็นทฤษฎีหลักในการออกแบบกรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสส์สำหรับงานพูด เพราะผลจากการทดสอบนำร่องของงานวิจัยนี้ชี้ให้เห็นว่า กรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสส์สำหรับงานพูดที่คล้ายตามกระบวนการคิดที่ผู้ใช้ภาษาใช้ในการทำงานพูด ที่เสนอไว้ในจำลองกระบวนการพูดของเลอเฟลท์ มีประสิทธิภาพในการส่งเสริมความสามารถทางด้านการพูดภาษาอังกฤษของผู้เรียนที่ความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนต้นหรือในระดับกลางตอนปลาย

2.6 หลักการวางแผนก่อนการพูดภาษาที่สองของแสงอรุณ

(Sangarun's (2001, 2005) principles of cognitive pre-task planning for L2 speech production)

นอกจาก แบบจำลองกระบวนการพูด ของ เลอเฟลท์ (Levelt, 1989) ผู้วิจัยยังใช้ หลักการวางแผนก่อนการพูดภาษาที่สองของ แสงอรุณ (Sangarun, 2001, 2005) ในการออกแบบกิจกรรม ในขั้นตอนการวางแผนก่อนพูด ของกรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสส์สำหรับงานพูด

แสงอรุณ (Sangarun, 2001) ได้ทำงานวิจัยเพื่อศึกษา อิทธิพลของการวางแผนก่อนพูดสามวิธี (การวางแผนก่อนพูดที่เน้นเนื้อหา การวางแผนก่อนพูดที่เน้นภาษา และการวางแผนก่อนพูดที่เน้นเนื้อหาและภาษา) ที่มีต่อกระบวนการวางแผนก่อนพูดของผู้เรียนภาษาที่สอง ผู้ร่วมงานวิจัยเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ห้าชาวไทย ที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลาง (intermediate proficiency) จำนวน 40 คน ผู้ร่วมงานวิจัยวางแผนก่อนพูด (pre-task planning) สำหรับงานพูดแสดงความคิดเห็น (argumentative task) โดยที่

ผู้ร่วมงานวิจัยต้องพูดออกเสียงสิ่งที่ตนคิดในกระบวนการวางแผนก่อนพูด (think-aloud) และการพูดนี้จะถูกบันทึกเสียงไว้เพื่อให้ผู้วิจัยศึกษากระบวนการทำงานทางสมอง ในการวางแผนก่อนพูด ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า กระบวนการวางแผนก่อนพูดภายใต้เงื่อนไขการวางแผนก่อนพูดทั้งสามวิธี มีความคล้ายคลึงกับขั้นตอนในแบบจำลองกระบวนการพูดของ เลอเฟลท์ (Levelt, 1989) นั่นคือ ในการวางแผนก่อนพูดเพื่อการพูดภาษาที่สอง ผู้ร่วมงานวิจัยดำเนินการในสามขั้นตอนหลักคือ ขั้นตอนที่หนึ่ง การสร้างเนื้อหาที่ต้องการสื่อสาร (conceptualizing the message) ในขั้นตอนนี้ผู้ร่วมงานวิจัยตัดสินใจเกี่ยวกับจุดมุ่งหมายที่ต้องการจะสื่อสาร จากนั้นจึงพิจารณาและกำหนด เนื้อหาหลัก (main idea) และ เนื้อหารอง (supportive idea) แล้วจึงจัดระเบียบเนื้อหาที่จะพูดในระดับที่สูงกว่าระดับประโยค ผลผลิตของขั้นตอนนี้คือ ข้อความก่อนพูด (preverbal message) ในขั้นตอนที่สอง การสร้างภาษาที่จะแสดงเนื้อหาที่ต้องการสื่อ (formulating the language representation) ผู้ร่วมงานวิจัยสร้างภาษาที่จะใช้แสดงเนื้อหาที่ต้องการสื่อ (formulating the language representation) โดยการเลือกคำศัพท์แล้วเปลี่ยนแปลงคำศัพท์นั้น ตามกฎไวยากรณ์ และ กฎทางด้านการออกเสียง ผลผลิตของขั้นตอนที่สอง คือ คำพูดภายใน (internal speech) ในขั้นตอนที่สาม ผู้ร่วมงานวิจัย ทำกิจกรรมดังนี้ คือ การคิดทบทวนคำพูดภายใน (internal production) และ/หรือ เขียนบันทึกคำพูดภายในลงในแบบฟอร์มการวางแผนก่อนพูด (external production) ในช่วงการดำเนินการทั้งสามขั้นตอนนี้ ผู้ร่วมงานวิจัยตรวจสอบความถูกต้องของเนื้อหาและ/หรือไวยากรณ์ของแผนก่อนพูดที่สร้างขึ้น

นอกจากนี้ แสงอรุณ (Sangarun, 2001) พบว่า (1) ผู้เรียนภาษาที่สองที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลาง ใช้ร้อยละ 80 ของกิจกรรมทางสมองในการวางแผนความหมาย (conceptualizing the message) และ ใช้เพียงร้อยละ 20 ของกิจกรรมทางสมองในการวางแผนทางด้านภาษา (formulating the language representation) (2) ขั้นตอนหลักทั้งสามของ (ก) สร้างเนื้อหาที่ต้องการสื่อสาร (conceptualizing the message) (ข) การสร้างภาษาที่จะแสดงเนื้อหาที่ต้องการสื่อ (formulating the language representation) และ (ค) การ

คิดทบทวนคำพูดภายใน (internal production) และ/หรือ เขียนบันทึกคำพูดภายในลงในแบบฟอร์มการวางแผนก่อนพูด (external production) ดำเนินการผ่านระบบที่เป็นไปตามลำดับขั้นตอน (serial) และ ระบบที่ขั้นตอนย่อยหลายๆขั้นตอนอาจทำงานพร้อมๆกัน (parallel) ผลการวิจัยนี้ทำให้ แสงอรุณ (2001) เสนอ หลักการสิบประการสำหรับวางแผนก่อนการพูดภาษาที่สอง (อ่านรายละเอียดในตาราง 2.2) ผู้วิจัยของงานวิจัยนี้ใช้หลักการวางแผนก่อนการพูดเพื่อการพูดภาษาที่สอง ของ แสงอรุณ (2001, 2005) ในการออกแบบกิจกรรมในขั้นตอนการวางแผนก่อนพูดของกรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสส์สำหรับงานพูด เพราะผลจากการทดสอบนำร่องของงานวิจัยนี้ชี้ให้เห็นว่า หลักการดังกล่าวมีประสิทธิภาพในการส่งเสริมความสามารถในการวางแผนก่อนพูดของผู้เรียน

ตาราง 2.2: หลักการของการวางแผนก่อนการพูดภาษาที่สองของแสงอรุณ
(Sangarun's (2001, 2005) principles of cognitive pre-task planning
for L2 speech production)

	Principles	Rationale
1	Learners should plan meaning before they plan form;	This is based on Levelt's (1989) assumption that the speech production process proceeds in three stages: first, speakers conceptualize the message. Next, they formulate its language representation. Finally, they articulate the message.
	and while meaning planning always precedes form planning the learners should integrate their form planning into their meaning planning as early as possible	This is based on Levelt's (1989) assumption that when speakers reach the automatic level, certain stages in the process of their speech production may be processed in parallel. Consequently, the learners should be encouraged to plan the meaning and the form of their speech in parallel to promote automatization of their cognitive pre-task planning process.
2	Learners should find, study, and/or review the kind of information needed for the target speech and generate appropriate information for their speech accordingly.	This is based on Levelt's (1989) assumption that in the conceptualization stage, speakers first set their communicative goals. Next, they retrieve the information needed to express these goals and, finally, select the information that will fulfill their intended goals. For this reason, learners should be encouraged to generate information of the kind that is appropriate for each speech.

(continued)

Principles	Rationale
and the learners should shape the information of their speech according to the appropriate discourse structure of the target speech.	This is based on Levelt's (1989) assumption that after speakers select the information that will achieve their communicative goals, they then order and shape it, using a knowledge store for speech processing that contains both discourse models and situational and encyclopedic knowledge. Hence, to plan meaning effectively, learners need knowledge on the appropriate discourse structures for each target speech. In addition, they should shape their information accordingly.
3 Learners should plan both vocabulary and syntax for their speech; and should plan vocabulary before syntax.	This is based on Levelt's (1989) assumption that to convert a preverbal message into internal speech, speakers must first select language for the preverbal message by retrieving lexical items from their mental lexicon. This action, in turn, will activate the syntactic building procedure that will carry out syntactic encoding.
4 Learners should (i) refrain from selecting several words for one meaning; and (ii) plan sufficient vocabulary to cover the entire message they wish to transmit;	This is based on the results of Sangarun's (2001) study, in which one learner in the third pilot study included several words for one meaning while another failed to include sufficient words to cover the entire message she wished to convey. Neither of these practices is effective. In the first case, the learner had to select from several possibilities the word he actually wanted to use as he spoke. In the second case, the learner had to think of and add other words as she spoke.
5 Learners should be guided to focus on planning those grammatical structures that are likely to have a significant impact on the target speech;	This is based on the results of a study by Hulstijn and Hulstijn (1984). This study suggests that guiding learners to focus their attention on grammatical structures promotes the correct use of those structures. This assumption also relies on the results of the second and third pilot studies in Sangarun's (2001) study, which showed that all of the learners did not focus on planning grammatical structures that were likely to have an important impact on their speech.
6 Learners should review information about those grammatical structures that have an important impact on each speech and they should write down the main part of each grammatical structure on their note sheet;	This is based on: (a) the results of Hulstijn and Hulstijn's (1984) study, which suggested that learners with explicit knowledge of the target grammatical structures could apply them better than learners lacking such knowledge; and (b) the results of the second and third pilot studies in Sangarun's (2001) study, which showed that three learners noted only the names of grammatical structures. This practice might not effectively promote the accuracy of the learners' speech because learners may still have to think of the form of each grammatical point as they speak.

(continued)

	Principles	Rationale
7	Learners should be guided to plan the transition words or phrases they will use in their speech.	This is based on the result of the third pilot study in Sangarun's (2001) study, which showed that, in their vocabulary planning, no learners planned any transition words or phrases, even though these were crucial for helping listeners understand their speech.
8	Learners should plan their speech in the second language.	This is based on Levelt's (1989) assumption that speakers create a preverbal message that is not linguistic in nature. They then convert this preverbal message into an internal speech that is verbal in nature. This internal speech is then sent to the articulator, which transforms it into an overt speech. In accordance with this hypothesis, the practice of guiding learners to perform their cognitive pre-task planning in their second language should be more advantageous than letting them perform their cognitive pre-task planning in their first language. Since the first practice will encourage learners to convert their preverbal message to internal speech through their second language, the process of transforming their internal speech into an overt speech will be facilitated.
9	Learners should make notes of their plans in short form, using words, phrases, or short sentences and refrain from writing down everything they want to say in detail.	This principle is based on the finding of the first pilot study in Sangarun's (2001) study that learners who wrote down everything they wanted to say in their speech tended to memorize their written plans. Consequently, they recited the plans instead of speaking naturally when making their speech.
10	Learners should use specially designed note-sheets to remind and to direct them to follow the suggested pre-task planning instructions.	This principle is based on the finding of the second pilot study in Sangarun's (2001) study that a specially designed note-sheet, rather than a blank piece of paper, could more effectively lead learners to follow the pre-task planning instructions.

2.7 แบบจำลองกระบวนการฟังเพื่อความเข้าใจของ โรสท์

(Rost's (1990) cognitive model for listening comprehension)

โรสท์ (Rost, 1990) เสนอว่า กระบวนการฟังเพื่อความเข้าใจ ประกอบด้วยกระบวนการย่อยสองกระบวนการ คือ กระบวนการ Bottom-up และ กระบวนการ Top-down

ในกระบวนการ Bottom-up ผู้ฟังกระตุ้น (activate) ความรู้ทางด้านภาษาของตน โดยให้ความสนใจกับ เสียง คำศัพท์ ไวยากรณ์ ทำนองเสียง (intonation) และ องค์ประกอบทางด้านภาษาอื่นๆที่เกี่ยวข้องกับบทฟัง เมื่อผู้ฟังได้ยินเสียงของบทฟัง โครงสร้างทางความรู้ (schemata) ในระดับล่าง จะถูกกระตุ้นให้รวมเสียงต่างๆที่ได้ยินให้เป็น คำ หลังจากที่ได้เข้าใจความหมายของคำแล้ว โครงสร้างทางความรู้ (schemata) ในระดับบน จะทำหน้าที่คาดเดา คำ ที่เพิ่มเข้ามาเรื่อยๆแล้วรวม คำ เหล่านี้ให้เป็น วลี หรือ อนุประโยค (clause) ในกระบวนการ Top-down ผู้ฟังกระตุ้นความรู้ทางด้านบริบท และความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับบทฟัง แล้วบูรณาการความรู้ดังกล่าวกับความรู้ทางด้านภาษา เพื่อที่จะเข้าใจบทฟัง โดยสรุปผู้ฟังจะดำเนินการในสองกระบวนการย่อยของ Bottom-up และ Top-down เพื่อที่จะเข้าใจบทฟัง

ผู้วิจัยใช้แบบจำลองกระบวนการฟังเพื่อความเข้าใจของ โรสท์ (Rost, 1990) เป็นทฤษฎีหลักในการออกแบบกรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสส์สำหรับงานฟัง เพราะผลจากการทดสอบนำร่องของงานวิจัยนี้ชี้ให้เห็นว่า กรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสส์สำหรับงานฟังที่คล้อยตามแบบกระบวนการคิดที่ผู้ใช้ภาษาใช้ในการทำงานฟัง ที่เสนอไว้ในรูปแบบกระบวนการฟังเพื่อความเข้าใจของโรสท์ มีประสิทธิภาพในการส่งเสริมความสามารถทางด้านการฟังภาษาอังกฤษของผู้เรียนที่ความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนต้นหรือในระดับกลางตอนปลาย

2.8 ทฤษฎีการประมวลผลข้อมูลด้านความรู้และความจำของแอนเดอร์สัน

(Anderson's (1983,1985) Information processing theory of cognition and memory)

นอกจาก (1) แบบจำลองกระบวนการพูดของเลอเฟลท์ (Levelt, 1989) (2) หลักการวางแผนก่อนการพูดภาษาที่สองของแสงอรุณ (Sangarun, 2001, 2005) (3) แบบจำลองกระบวนการฟังเพื่อความเข้าใจของโรสท์ (Rost, 1990) ผู้วิจัยได้ใช้ (4) ทฤษฎีการประมวลผลข้อมูลด้านความรู้และความจำของแอนเดอร์สัน (Anderson, 1983, 1985) ในการออกแบบกรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสส์สำหรับงานพูดและงานฟัง แอนเดอร์สัน เสนอแนะว่าผู้เรียนภาษาที่สอง พัฒนาความสามารถทางภาษาที่สองในสามขั้นตอน คือ (1) cognitive (2) associative และ (3) autonomous

ในขั้น cognitive ผู้เรียนต้องใส่ใจและตื่นตัวในการทำงานเพื่อที่จะเรียนรู้ภาษาที่สอง ในขั้นตอนนี้ผู้เรียนจะให้ความสนใจกับส่วนของงานที่เป็นสิ่งใหม่สำหรับตนเอง เพื่อที่จะเข้าใจความหมายและหน้าที่ของส่วนนั้น ผลผลิตของขั้นตอนนี้ cognitive คือ ความรู้เชิงปจจัย (declarative knowledge) ซึ่งประกอบด้วย อนุกรมของข้อมูลที่เป็นข้อเท็จจริง หรือ อนุกรมของภาพ

ในขั้น associative ผู้เรียนสามารถใช้ ความรู้เชิงปจจัย ได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น และ ผู้เรียนจะมีพัฒนาการสูงขึ้นในด้านความรู้เชิงกระบวนการ (procedural knowledge) ซึ่งเป็นความรู้เกี่ยวกับขั้นตอนการปฏิบัติงาน

ในขั้น autonomous ผู้เรียนบรรลุความสามารถสูงสุดในการใช้ความรู้เชิงปจจัย และ ความรู้เชิงกระบวนการ และ ผู้เรียนสามารถใช้ภาษาที่สองในการสื่อสารได้อย่างอัตโนมัติโดย

ไม่จำเป็นต้องใส่ใจกับขั้นตอนต่างๆในการทำงานมากเท่ากับตอนที่ผู้เรียนกำลังพัฒนาความสามารถทางภาษาในขั้น cognitive และ associative

หลักการจากทฤษฎีการประมวลผลข้อมูลด้านความรู้และความจำ ของ แอนเดอร์สัน (Anderson, 1983, 1985) ที่ผู้วิจัยได้นำมาใช้ ในการออกแบบกรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสส์สำหรับงานพูดและงานฟัง คือ การส่งเสริมให้ผู้เรียนพัฒนาความสามารถในภาษาที่สองตามสามขั้นตอนของ (1) cognitive (2) associative และ (3) autonomous ผู้วิจัยใช้หลักการดังกล่าวร่วมกับหลักการอื่นๆ ในการออกแบบกรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสส์สำหรับงานพูดและงานฟัง เพราะผลจากการทดสอบนำร่องของงานวิจัยนี้ชี้ให้เห็นว่า กรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสส์สำหรับงานพูดและงานฟัง ที่ประกอบด้วยหลักการนี้ มีประสิทธิภาพในการส่งเสริมความสามารถทางด้านการพูดและการฟังภาษาอังกฤษของผู้เรียน ที่ความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนต้นหรือในระดับกลางตอนปลาย

2.9 หลักการสำหรับการเรียนรู้ภาษาที่สอง (Principles for L2 learning)

นอกเหนือจาก กรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสส์สำหรับงานพูดและงานฟัง ผู้วิจัยยังได้ใช้ หลักการสำหรับการเรียนรู้ภาษาที่สอง เจ็ดหลักการ ต่อไปนี้ ในการออกแบบบทเรียนสำหรับงานพูดและงานฟัง

2.9.1 การได้รับข้อมูลทางภาษาที่ผู้เรียนสามารถเข้าใจได้อย่างพอเพียง

(Sufficient access to comprehensible input)

เครสชัน (Krashen, 1985) เสนอแนะว่า การได้รับข้อมูลทางภาษาที่ผู้เรียนสามารถเข้าใจได้ (comprehensible input) อย่างพอเพียง จะช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาการเรียนรู้และความสามารถในการใช้ภาษาที่สอง เพื่อที่จะตอบสนองเงื่อนไขนี้ งานพูดและงานฟัง ใน

งานวิจัยนี้ ให้ข้อมูลทางภาษาที่เหมาะสมกับความสามารถทางภาษาของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนต้นหรือระดับกลางตอนปลาย นอกจากนี้ผู้เรียนยังได้รับความช่วยเหลือ คำแนะนำ และ ความรู้เกี่ยวกับแหล่งข้อมูลออนไลน์ ที่ผู้เรียนจะสามารถใช้เพื่อช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจข้อมูลทางภาษาที่จำเป็นสำหรับการทำงานพูดและงานฟัง

2.9.2 การผลิตข้อมูลทางภาษาที่ผู้รับข้อมูลสามารถเข้าใจได้อย่างพอเพียง

(Sufficient production of comprehensible output)

สวอน (Swain, 1985) เสนอแนะว่า เงื่อนไขการได้รับข้อมูลทางภาษาที่ผู้เรียนสามารถเข้าใจได้อย่างพอเพียงเงื่อนไขเดียว ไม่เพียงพอที่จะทำให้ผู้เรียนพัฒนาความสามารถในภาษาที่สองได้อย่างมีประสิทธิภาพ สวอน อธิบายว่า การผลิตข้อมูลทางภาษาที่ผู้รับข้อมูลสามารถเข้าใจได้ (comprehensible output) เป็นอีกปัจจัยหนึ่งที่สำคัญสำหรับการเรียนรู้และการพัฒนาความสามารถในภาษาที่สองของผู้เรียน นั่นคือ ผู้เรียนภาษาที่สอง จำเป็นต้องได้รับการส่งเสริมให้ผลิตข้อมูลทางภาษาที่ผู้รับข้อมูลสามารถเข้าใจได้ในปริมาณที่มากเพียงพอ จึงจะสามารถพัฒนาความก้าวหน้าในการเรียนรู้ภาษาที่สองได้อย่างมีประสิทธิภาพ นอกจากนี้ Skehan (1998) ได้เสนอแนะว่า ในการผลิตข้อมูลทางภาษาที่ผู้รับข้อมูลสามารถเข้าใจได้ ผู้เรียนควรได้รับคำแนะนำ ให้สร้างสมดุลระหว่าง ความถูกต้องและความซับซ้อนของเนื้อหาและตัวภาษาที่ใช้ในการผลิตผลงาน และ ความคล่องแคล่วของกระบวนการปฏิบัติงาน ดังนั้น งานพูด และงานฟังในงานวิจัยนี้ จึงส่งเสริมให้ผู้เรียนสร้างผลผลิตทางภาษาที่ผู้รับข้อมูลสามารถเข้าใจได้ ที่มีความสมดุลระหว่างความถูกต้องและความซับซ้อนของเนื้อหาและตัวภาษาที่ใช้ในการผลิตผลงาน และ ความคล่องแคล่วของกระบวนการปฏิบัติงาน

2.9.3 การตอบสนองความต้องการความรู้ทางด้านไวยากรณ์ของผู้เรียน (Focus on form)

งานวิจัยทางด้านภาษาที่สอง แสดงให้เห็นว่า กิจกรรมที่ตอบสนองความต้องการความรู้ทางด้านไวยากรณ์ของผู้เรียน เป็นสิ่งที่จำเป็นสำหรับการเรียนรู้และการพัฒนาความสามารถในภาษาที่สอง (Celce - Mucia, 1985; Harley, 1989; Lightbrown & Spada, 1993; Long, 1988; McLaughlin, Rossman, & McLeod, 1983) นอกจากนี้ ลอง และ ครูก (Long & Crookes, 1992) ได้เสนอแนะว่า ผู้เรียนควรได้รับคำแนะนำให้ใส่ใจกับความรู้ทางด้านไวยากรณ์โดยทั่วไป (focus on form) มากกว่า การเรียนรู้โครงสร้างไวยากรณ์ชนิดใดชนิดหนึ่ง (focus on forms) เนื่องจากผู้เรียนมีแนวโน้ม ที่จะต้องผ่านลำดับขั้นพัฒนาการตามธรรมชาติในการพัฒนาความสามารถในการใช้ไวยากรณ์ในภาษาที่สอง ดังนั้นงานพูดและงานฟังในงานวิจัยนี้ จึงมีกิจกรรมที่ทำให้ผู้เรียนได้ทราบเกี่ยวกับไวยากรณ์ที่จำเป็นสำหรับการทำงานพูด และงานฟัง ทั้งโดยตนเอง เช่น จากการดูตัวอย่างการทำงานเป้าหมายโดยเจ้าของภาษา และ โดยผ่านกิจกรรมที่มีวัตถุประสงค์เพื่อช่วยให้ผู้เรียนได้ทราบถึง โครงสร้างไวยากรณ์ที่มีประโยชน์ และ มักจะถูกใช้สำหรับการทำงานเป้าหมาย (เช่นกิจกรรมการสำรวจโครงสร้างไวยากรณ์ที่พบได้บ่อยในการสนทนาอย่างไม่เป็นทางการเกี่ยวกับ กีฬาและการออกกำลังกาย) อย่างไรก็ตาม ผู้เรียนจะไม่ถูกผลักดันให้ใช้โครงสร้างไวยากรณ์ดังกล่าว หากผู้เรียนไม่ต้องการ หรือ หากผู้เรียนยังไม่พร้อมจะทำเช่นนั้น กิจกรรมทั้งสองที่กล่าวมานี้ มีจุดมุ่งหมายเพื่อส่งเสริมให้ ผู้เรียนทดลองใช้โครงสร้างไวยากรณ์ใหม่ๆ ที่ผู้เรียนยังไม่สามารถใช้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ อันจะช่วยให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้ภาษาที่สองได้เร็วขึ้นกว่าการที่ผู้เรียนมีทัศนคติอนุรักษ์นิยม และใช้เฉพาะโครงสร้างทางไวยากรณ์ที่ผู้เรียนสามารถใช้ได้ดีเท่านั้น

2.9.4 การพัฒนาทักษะทางภาษาทั้งสี่ พร้อมๆกัน

(Simultaneous development of the four language skills)

ฮอว์นเบอร์เกอร์ (Hornburger, 1989) เสนอแนะว่า พัฒนาการของทักษะการรับ และการส่งข้อมูล (receptive-productive skill) และ พัฒนาการของทักษะทางด้านการใช้ภาษาพูด และภาษาเขียน (oral-written language) เกิดขึ้นอย่างต่อเนื่อง โดยอาจเริ่มต้นจากการพัฒนาในทักษะใดก่อนก็ได้ โดยไม่จำเป็นต้องรอให้ทักษะใดทักษะหนึ่งพัฒนาไปก่อนจึงจะพัฒนาทักษะอื่นๆได้ (Hornburger, 1989, p.281) ดังนั้น ผู้เรียนควรพัฒนาทักษะทางภาษาทั้งสี่ พร้อมๆกัน เพื่อพัฒนาความสามารถในภาษาที่สองอย่างมีประสิทธิภาพ และเพื่อให้บรรลุเจอนี้ ผู้วิจัยได้ผสมผสานกิจกรรมการอ่าน และ กิจกรรมการเขียน ไว้ในงานพูด และงานฟังเมื่อมีโอกาสที่เหมาะสม การปฏิบัตินี้ไม่เพียงแต่ส่งเสริมการพัฒนาทักษะทางภาษาทั้งสี่พร้อมๆกัน แต่ยังทำให้ผู้เรียนเข้าใจอย่างชัดเจนขึ้นถึงความสัมพันธ์ระหว่างบทบาทของผู้รับข้อมูล และผู้สื่อสารข้อมูลในภาษาที่สอง ดังนั้นผู้เรียนจะสามารถสื่อสารในภาษาที่สองได้อย่างมีประสิทธิภาพทั้งในบทบาทของผู้รับข้อมูลและผู้สื่อสารข้อมูล

2.9.5 ส่งเสริมการเรียนรู้อย่างกระตือรือร้นของผู้เรียน (Promoting active learning)

เพื่อที่จะประสบความสำเร็จในการเรียนรู้ และ การพัฒนาความสามารถในภาษาที่สอง ผู้เรียนจำเป็นต้องมีความกระตือรือร้นในการเรียน ดังนั้น ทั้งงานพูดและงานฟัง ในงานวิจัยนี้มีกิจกรรมหลังการทำงาน ซึ่งผู้เรียนจะ (1) วิเคราะห์ (ก) ความต้องการในด้านการเรียนของตนเอง (learning needs) (ข) สถานการณ์ในการเรียน (learning situation) (ค) จุดเด่นและจุดด้อยของตน ในการทำกิจกรรมก่อนการทำงาน และ ในการทำกิจกรรมระหว่างการทำงาน และ (2) วางแผนเพื่อพัฒนาความสามารถในการทำกิจกรรมก่อนการทำงาน และ

กิจกรรมระหว่างการทำงาน และลงมือทำตามแผนที่วางไว้ กิจกรรมทั้งสองนี้จะส่งเสริมให้ผู้เรียนกระตือรือร้นในการเรียน เพราะผู้เรียนได้รู้แนวทางที่จะดูแลการเรียนรู้ของตนเอง

2.9.6 ส่งเสริมทัศนคติที่ดีต่อการเรียนภาษาที่สอง (*Promoting positive affective*)

แซลิงเกอร์ (Selinger, 1977) เสนอแนะว่า ทัศนคติที่ดีต่อการเรียนภาษา เช่น แรงจูงใจในการเรียนรู้ และ ความมั่นใจในตนเอง จะส่งผลดีต่อการเรียนรู้และการพัฒนาความสามารถในภาษาที่สอง ในขณะที่ทัศนคติที่ไม่ดีต่อการเรียนภาษา เช่น การขาดแรงจูงใจในการเรียนรู้ การขาดความมั่นใจในตนเอง และความวิตกกังวล จะขัดขวางหรือทำให้การเรียนรู้และการพัฒนาความสามารถในภาษาที่สองล่าช้าออกไป เพื่อจะพัฒนาทัศนคติที่ดีในการเรียนภาษาที่สอง งานพูดและงานฟังในงานวิจัยนี้ได้รับการออกแบบให้มีคุณลักษณะสามประการดังนี้ คือ ประการที่หนึ่ง งานทั้งสองใช้ข้อมูลที่น่าสนใจ นั่นคือ ข้อมูลที่นำเสนอในแต่ละงานเป็นข้อมูลที่ใช้ในการสื่อสารจริง (authentic) และเป็นข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับผู้เรียน นอกจากนี้ ภาพประกอบที่สวยงาม ก็ทำให้งานพูดและงานฟังน่าสนใจยิ่งขึ้น ประการที่สอง กิจกรรมแต่ละกิจกรรมในงานพูดและงานฟัง มีระบบที่ชัดเจนทำให้ง่ายต่อการทำกิจกรรมและง่ายต่อการเรียนรู้ ประการที่สาม งานพูดและงานฟังได้รับการออกแบบในลักษณะที่ ผู้เรียนจะได้รับการสนับสนุนและช่วยเหลือ ให้ประสบความสำเร็จในการทำกิจกรรมและประสบความสำเร็จในการเรียนรู้ ด้วยเหตุผลที่กล่าวมาทั้งหมดนี้ กิจกรรมต่างๆในงานพูด และงานฟัง จึงส่งเสริมทัศนคติที่ดีต่อการเรียนภาษาที่สองของผู้เรียน

2.9.7 การทำงานซ้ำๆ (*Task repetition*)

งานวิจัยทางด้านภาษาที่สอง แสดงให้เห็นว่า การทำงานซ้ำๆ มีบทบาทสำคัญ ในการส่งเสริมการเรียนรู้และการพัฒนาความสามารถในภาษาที่สอง เพราะการทำงาน

คู่ขนานซ้ำๆ จะส่งเสริมการพัฒนา ความรู้เชิงป้จจัย (declarative knowledge) และ ความรู้เชิงกระบวนการ (procedural knowledge) (Anderson, 1983, 1985) ในงานวิจัยนี้ ผู้เรียนทำงานพูด (การสนทนาอย่างไม่เป็นทางการ) และ งานฟัง (การฟังการสนทนาอย่างไม่เป็นทางการ) ซ้ำสี่ครั้ง ในสี่หัวข้อ คือ (1) การกีฬาและการออกกำลังกาย (sport and exercise) (2) การซื้อของ (shopping) (3) อาหารและร้านอาหาร (food and restaurant) และ (4) การเดินทางท่องเที่ยว (traveling) (ดูรายละเอียด ในตอนที่ 3.4.5) การทำงานคู่ขนานซ้ำๆ มีประโยชน์ต่อผู้เรียน สองประการ ประการแรก ช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาความสามารถ และความเชี่ยวชาญในการทำงาน จนถึงระดับที่ผู้เรียนสามารถทำงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ และผู้เรียนสามารถถ่ายโอนความสามารถนี้ไปสู่การทำงานคู่ขนานอื่นๆได้ ประการที่สอง ความสามารถและความเชี่ยวชาญที่เกิดจากการการทำงานคู่ขนานซ้ำๆ จะสร้างแรงจูงใจในการเรียนรู้ และส่งเสริมความมั่นใจในการใช้ภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารของผู้เรียน

บทที่ 3

วิธีดำเนินการวิจัย

3.1 บทนำ

บทที่ 3 อภิปรายรายละเอียดของวิธีดำเนินการวิจัย ที่ใช้ในการศึกษานี้ อันประกอบด้วย (1) รูปแบบการวิจัย (2) ผู้ร่วมงานวิจัย (3) เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย (4) การสร้างกรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์สำหรับงานพูดและงานฟัง (5) การสร้างบทเรียนสำหรับงานพูดตามกรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์สำหรับงานพูด (6) การสร้างบทเรียนสำหรับงานฟังตามกรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์สำหรับงานฟัง (7) การทดลองใช้และปรับปรุงบทเรียนสำหรับงานพูดและงานฟัง (8) ขั้นตอนการดำเนินการวิจัย (9) ขั้นตอนและวิธีการในการวิเคราะห์ข้อมูล

3.2 รูปแบบการวิจัย

รูปแบบการวิจัยที่ใช้ในงานวิจัยนี้ คือ รูปแบบการวิจัยแบบ 2 x 2 (ดูตาราง 3.1) ตัวแปรอิสระตัวที่หนึ่ง คือ วิธีการสอน มีสองระดับ คือ การสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ ซึ่งเป็นตัวแปรทดลอง และ การสอนภาษาแบบดั้งเดิม ซึ่งเป็นตัวแปรควบคุม ตัวแปรอิสระตัวที่สอง คือ ความสามารถทางภาษาอังกฤษของผู้เรียน มีสองระดับ คือ ผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนต้น และ ผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนปลาย

ตาราง 3.1: แบบการวิจัย

วิธีการสอน	กลุ่ม	จำนวนผู้เข้าร่วมการวิจัย	ระดับความสามารถทางภาษา
แบบทาส์เบสท์	1	19	ระดับกลางตอนต้น
	2	19	ระดับกลางตอนปลาย
แบบดั้งเดิม	3	19	ระดับกลางตอนต้น
	4	19	ระดับกลางตอนปลาย

3.3 ผู้ร่วมงานวิจัย

นักศึกษาชั้นปีที่หนึ่งของมหาวิทยาลัยแห่งหนึ่งในภาคตะวันออกเฉียงเหนือของประเทศไทยจำนวน 76 คน อาสาสมัครเข้าร่วมในงานวิจัยนี้ นักศึกษาจำนวน 38 คนมีระดับความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนต้น และนักศึกษาอีก 38 คนมีระดับความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนปลาย ระดับความสามารถทางภาษาอังกฤษของผู้ร่วมงานวิจัย ถูกกำหนดโดยพิจารณาจากระดับคะแนนในรายวิชาภาษาอังกฤษบังคับรายวิชาที่หนึ่งซึ่งผู้ร่วมงานวิจัยเรียนก่อนที่จะเข้าร่วมงานวิจัยนี้ นักศึกษาที่ได้ระดับคะแนน B+ และ B ถูกจัดให้อยู่ในกลุ่มผู้มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนปลาย และนักศึกษาที่ได้ระดับคะแนน C+ และ C ถูกจัดให้อยู่ในกลุ่มผู้มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนต้น ผู้ร่วมงานวิจัยได้รับคัดเลือกให้เข้าร่วมงานวิจัยนี้ตามหลักเกณฑ์สามประการดังต่อไปนี้ คือ (1) เป็นนักศึกษาที่ลงทะเบียนเรียนรายวิชาภาษาอังกฤษบังคับรายวิชาที่สองในช่วงเวลาที่ผู้วิจัยเก็บข้อมูล (2) มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนต้น หรือในระดับกลางตอนปลาย และ (3) มีความประสงค์ที่จะเข้าร่วมงานวิจัย นอกจากนี้ครูผู้สอนภาษาอังกฤษ 2 ท่านอาสาสมัครเข้าร่วมในงานวิจัยนี้

3.4 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือวิจัยที่ใช้ในการวิจัยนี้มีดังนี้คือ (1) แบบสอบถามข้อมูลส่วนบุคคลและข้อมูลทางการศึกษา (2) แบบสอบถามความคิดเห็นของผู้เรียน ที่มีต่อประสิทธิภาพและความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติ ของการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ ที่ได้รับการออกแบบเป็นพิเศษ (3) การสัมภาษณ์ แบบกึ่งมีโครงสร้าง และ (4) แบบทดสอบความสามารถทางภาษาอังกฤษ (5) งานพูดและงานฟัง (6) กรอบทฤษฎีสำหรับการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์สำหรับงานพูด และ งานฟังที่ได้รับการออกแบบเป็นพิเศษโดยผู้วิจัย และบทเรียนที่ได้รับการออกแบบตามกรอบทฤษฎีดังกล่าว รายละเอียดเกี่ยวกับเครื่องมือวิจัยทั้งหมดจะ ได้รับการอธิบายในตอนต่อไป

3.4.1 แบบสอบถามข้อมูลส่วนบุคคลและข้อมูลทางการศึกษา

แบบสอบถามข้อมูลส่วนบุคคลและข้อมูลทางการศึกษา มีจุดมุ่งหมายเพื่อรวบรวมข้อมูลส่วนบุคคล ข้อมูลเกี่ยวกับประสบการณ์และปัญหาในการเรียนภาษาอังกฤษ และความคาดหวังจากการเรียนรายวิชาภาษาอังกฤษบังคับกับรายวิชาที่สองของผู้เข้าร่วมการทดลอง แบบสอบถามนี้ได้ผ่านการทดสอบกับกลุ่มตัวอย่างขนาดเล็ก และ ได้รับการปรับปรุงแก้ไขจนสามารถ ให้ข้อมูลที่ต้องการได้อย่างที่น่าพอใจ

3.4.2 แบบสอบถามความคิดเห็นของผู้เรียนที่มีต่อประสิทธิภาพ และความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติของการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์

ผู้วิจัยได้สร้างแบบสอบถามความคิดเห็นของผู้เรียน ที่มีต่อประสิทธิภาพ และความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติ ของการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ แบบสอบถามนี้ได้ผ่านการ

ทดสอบกับกลุ่มตัวอย่างขนาดเล็ก และ ได้รับการปรับปรุงแก้ไขจนสามารถ ให้ข้อมูลที่ต้องการได้อย่างเป็นที่น่าสนใจ

3.4.3 การสัมภาษณ์แบบกึ่งมีโครงสร้าง (Semi-structure interview)

หลังจากเสร็จสิ้นการจัดการเรียนการสอน ผู้เรียนที่ได้รับการสอนภาษาแบบทาส์เบสท์แต่ละคน และครูผู้สอนภาษาอังกฤษแบบทาส์เบสท์ ได้รับการสัมภาษณ์โดยผู้วิจัย การสัมภาษณ์นี้มีจุดประสงค์ที่จะศึกษาความคิดเห็นของผู้เรียนแต่ละคน และ ครูผู้สอนภาษาอังกฤษแบบทาส์เบสท์ที่มีต่อประสิทธิภาพ และ ความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติของการสอนภาษาแบบทาส์เบสท์ เพื่อเพิ่มประสิทธิภาพของการสัมภาษณ์ได้มีการดำเนินการสองประการ ดังนี้คือ ประการที่หนึ่ง การสัมภาษณ์ดำเนินการโดยใช้ภาษาไทย ประการที่สอง การสัมภาษณ์เป็นไปในรูปแบบของการสนทนา เพื่อสร้างความไว้วางใจ และ สร้างบรรยากาศที่ผ่อนคลาย คำถามสำหรับการสัมภาษณ์ และวิธีการสัมภาษณ์ ได้ผ่านการทดสอบกับกลุ่มตัวอย่างขนาดเล็กและได้รับการปรับปรุงแก้ไขจนสามารถให้ข้อมูลที่ต้องการได้อย่างเป็นที่น่าสนใจ

3.4.4 งานฟัง และงานพูด

เพื่อให้สอดคล้องกับวัตถุประสงค์ และ เนื้อหา ของหลักสูตรสำหรับรายวิชาภาษาอังกฤษบังคับรายวิชาที่สอง ผู้วิจัยได้กำหนดงานที่ผู้เรียนต้องทำในการเรียน จำนวนสองงาน คือ (1) การสนทนาอย่างไม่เป็นทางการ และ (2) การฟังการสนทนาอย่างไม่เป็นทางการ ในสี่หัวข้อต่อไปนี้ คือ (1) การกีฬาและการออกกำลังกาย (sport and exercise) (2) การซื้อของ (shopping) (3) อาหาร และ ภัตตาคาร (food and restaurants) และ (4) การเดินทางท่องเที่ยว (traveling)

3.4.5 แบบทดสอบความสามารถทางภาษาอังกฤษ

จากการทดสอบนำร่องชุดแรกกับกลุ่มตัวอย่างขนาดเล็ก ผู้วิจัยพบว่าแบบทดสอบ TOEFL และ IELTS ยากเกินไปสำหรับผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนต้น และ ผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนปลาย ที่จะอาสาสมัครเข้าร่วมการวิจัย ดังนั้น ผู้วิจัยจึงใช้คะแนนจากการทดสอบปลายภาคของรายวิชาภาษาอังกฤษบังคับรายวิชาที่สอง ที่ผู้ร่วมงานวิจัยลงทะเบียนเรียนในช่วงเวลาที่ผู้วิจัยเก็บข้อมูลสำหรับงาน วิจัยนี้เป็นดัชนีชี้วัดความสามารถในการพูดและความสามารถในการฟังของผู้ร่วมงานวิจัย แบบทดสอบปลายภาคของรายวิชาภาษาอังกฤษบังคับรายวิชาที่สอง ประกอบด้วยแบบทดสอบข้อเขียน และการสอบพูด แบบทดสอบข้อเขียนประเมินความสามารถทางด้านการฟัง การอ่าน และความรู้ทางด้านไวยากรณ์ภาษาอังกฤษของผู้เรียน ในขณะที่การสอบพูดประเมินความสามารถในการสนทนาแบบไม่เป็นทางการของผู้เรียน โดยผู้เรียน 4 คน สนทนาอย่างไม่เป็นทางการเกี่ยวกับหนึ่งในสี่หัวข้อที่สอนในรายวิชาภาษาอังกฤษบังคับที่สองเป็นเวลา 15 นาที ความสามารถในการพูดของผู้ร่วมงานวิจัยได้รับการประเมินโดยอาจารย์ผู้สอน และ ผู้วิจัย ด้วยเกณฑ์การประเมินความสามารถในการพูดที่ใช้ในรายวิชาดังกล่าว

3.5 การสร้างกรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์สำหรับงานพูดและงานฟัง

เนื่องจากในช่วงที่ผู้วิจัยพัฒนาบทเรียนสำหรับการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์สำหรับงานวิจัยนี้ ผู้วิจัยพบว่ายังไม่มีกรอบทฤษฎีที่ได้รับการออกแบบเฉพาะสำหรับการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์สำหรับงานพูดและงานฟัง ดังนั้นผู้วิจัยจึงได้สร้างกรอบทฤษฎีสำหรับการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์สำหรับงานพูดและงานฟัง การสร้างกรอบทฤษฎีทั้งสองนี้ผ่านกระบวนการทดลองใช้และปรับปรุงในระยะเวลาสองปี และครอบคลุมกิจกรรมดังต่อไปนี้

ในระยะแรกของการสร้างเครื่องมือวิจัย ผู้วิจัยได้พัฒนาบทเรียนสำหรับการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์สำหรับงานพูดและงานฟังชุดที่หนึ่ง ซึ่งดำเนินการตามขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ ที่เสนอโดย สเกียน (Skehan, 1996, 1998) และ วิลลิส (Willis 1996) (ดูรายละเอียดในตอนที่ 2.2) หลังจากการทดสอบนำร่องแบบหนึ่งต่อหนึ่ง และการทดสอบนำร่องแบบกลุ่มเล็ก ผู้วิจัยพบว่า บทเรียนที่สร้างขึ้นไม่มีประสิทธิภาพเท่าที่ควรในการส่งเสริมความสามารถของผู้เรียนในการทำงานพูดและงานฟัง ผู้เรียนมากกว่าครึ่งหนึ่งให้ความเห็นว่า ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนและกิจกรรมในบทเรียนไม่ราบรื่นและไม่เป็นไปตามธรรมชาติของการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารจริงๆ ข้อเสนอแนะของผู้เรียนทำให้ผู้วิจัยตระหนักว่า ขั้นตอนการจัดการเรียนการสอน และ บทเรียนสำหรับ งานพูด และ งานฟังชุดที่หนึ่ง เน้นวิธีการสอนและวิธีการที่ผู้เรียนควรจะเรียน แทนที่จะคล้อยตามขั้นตอนกระบวนการคิดที่ผู้ใช้ภาษาใช้ในการทำงานพูดและงานฟัง ผู้วิจัยจึงสร้างกรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์สำหรับงานพูดและงานฟัง โดยยึดหลักการว่า ขั้นตอนการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ ควรคล้อยตามกระบวนการคิดที่ผู้ใช้ภาษาใช้ในการทำงานแต่ละชนิด (งานพูด งานฟัง งานอ่าน และ งานเขียน) ดังนั้น ผู้วิจัยจึงได้สร้างกรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์สำหรับงานพูดโดยการผสมผสาน (1) แบบจำลองกระบวนการการพูดของเลอเฟลท์ (Levelt, 1989) (2) หลักการวางแผนก่อนการพูดภาษาที่สองของแสงอรุณ (Sangarun, 2001, 2005) และ (3) ทฤษฎีการประมวลผลข้อมูลด้านความรู้และความจำของแอนเดอร์สัน (Anderson, 1983, 1985) นอกจากนี้ผู้วิจัยได้สร้างกรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์สำหรับงานฟัง โดยการผสมผสาน (1) แบบจำลองกระบวนการฟังเพื่อความเข้าใจของโรสต์ (Rost, 1990) และ (2) ทฤษฎีการประมวลผลข้อมูลของความรู้และความจำของแอนเดอร์สัน (Anderson, 1983, 1985) (อ่านรายละเอียดของกรอบทฤษฎีทั้งสองในตอนที่ 6.3) จากนั้นผู้วิจัยจึง พัฒนาบทเรียนการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์สำหรับงานพูด และงานฟังชุดที่สอง โดยดำเนินการตามกรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์สำหรับงานพูดและงานฟังที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

3.6 การสร้างบทเรียนสำหรับงานพูดตามกรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ สำหรับงานพูด

ผู้วิจัยได้สร้างบทเรียนสำหรับงานพูด โดยใช้หลักการ 13 หลักการของกรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์สำหรับงานพูด (อ่านรายละเอียดทางด้านทฤษฎีของแต่ละหลักการในตอนที 6.3.1) ตามรายละเอียดดังนี้ คือ

หลักการที่ 1 ผู้เรียนควรรู้ขั้นตอนกระบวนการคิดที่ผู้เรียนจะใช้ในการทำงานพูด

ในการประยุกต์ใช้หลักการที่ 1 ผู้วิจัยได้สร้างกิจกรรม Introduction to the speaking task ในกิจกรรมนี้ ผู้เรียนอ่านและศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับ (1) จุดประสงค์การเรียนรู้ของบทเรียนงานพูด และ (2) ขั้นตอนกระบวนการคิด และ ขั้นตอนของกิจกรรมที่ผู้เรียนจะทำในงานพูด (ดูภาพ 3.1 ในภาคผนวก 2) นอกจากนี้ข้อมูลเกี่ยวกับขั้นตอนกระบวนการคิด และ ขั้นตอนของกิจกรรมที่ผู้เรียนจะทำในงานพูด จะถูกนำเสนอซ้ำในส่วนอื่นๆของบทเรียนงานพูดตามความเหมาะสม กิจกรรมทั้งสองนี้ มีจุดมุ่งหมายเพื่อส่งเสริมความรู้เชิงกระบวนการ (procedural knowledge) สำหรับการทำงานพูดของผู้เรียน และเพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียน สามารถใช้ความรู้เชิงกระบวนการสำหรับงานพูดได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น

หลักการที่ 2 ผู้เรียนควรกำหนดวัตถุประสงค์ของการพูด

ในการประยุกต์ใช้หลักการที่ 2 ผู้วิจัยได้สร้างกิจกรรม Pre-speaking 1.1: Setting your speaking purpose(s) (ดูภาพ 3.2 ในภาคผนวก 2) กิจกรรมนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ

(1) ทำให้ผู้เรียนตระหนักถึงความสำคัญของการตั้งจุดมุ่งหมายการพูดซึ่งเป็นกิจกรรมแรกของขั้นตอนการสร้างเนื้อหาที่ต้องการสื่อสาร (conceptualizing the message) และ (2) ส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถตั้งจุดมุ่งหมายการพูดได้อย่างมีประสิทธิภาพ

หลักการที่ 3 ผู้เรียนควรรู้จักและใช้รูปแบบทางวาทกรรม (discourse model) ที่เหมาะสมกับงานพูด

ในการประยุกต์ใช้หลักการที่ 3 ผู้วิจัยได้สร้างกิจกรรม Pre-speaking 1.2: Studying the components of casual conversations (ดูภาพ 3.3 ในภาคผนวก 2) กิจกรรมนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อให้ผู้เรียนได้ศึกษาและเลือกใช้ รูปแบบทางวาทกรรม (Discourse model) ที่เหมาะสมกับงานพูดที่จะทำ กิจกรรมนี้ประกอบด้วย สองขั้นตอนย่อย ในขั้นตอนย่อยที่หนึ่ง ผู้เรียนอ่านและศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับองค์ประกอบของการสนทนาอย่างไม่เป็นทางการ ในขั้นตอนย่อยที่สอง ผู้เรียนศึกษาและฝึกกลวิธีการสนทนา (conversation strategies) สำหรับ การเริ่มต้น การสานต่อ และการจบการสนทนาอย่างไม่เป็นทางการ ขั้นตอนย่อยที่สอง เป็นขั้นตอนที่จำเป็นสำหรับผู้เรียนในงานวิจัยนี้ เพราะผลของการทดสอบนำร่อง แสดงให้เห็นว่า ผู้เรียนดังกล่าวไม่สามารถใช้กลวิธีการสนทนา สำหรับ การเริ่มต้น การสานต่อ และการจบการสนทนาอย่างไม่เป็นทางการได้อย่างมีประสิทธิภาพ ผู้เรียนมีความสามารถทางภาษาที่สองในระดับสูงอาจจะไม่ต้องการกิจกรรมในขั้นตอนย่อยที่สอง

หลักการที่ 4 ผู้เรียนควรเลือกเนื้อหาที่เหมาะสมกับงานพูด

หลักการที่ 5 ผู้เรียนควรจัดรูปแบบข้อมูลตามโครงสร้างวาทกรรม (discourse structure) ที่เหมาะสมกับงานพูด

ในการประยุกต์ใช้หลักการที่ 4 และ หลักการที่ 5 ผู้วิจัยได้สร้างกิจกรรมสอง
กิจกรรม คือ Pre-speaking 1.3: Investigating information for your casual conversations about
(a target topic) และ Pre-speaking 1.4: Exploring content and discourse structures that are
common in casual conversations about (a target topic) และ (ดูภาพ 3.4 และ 3.5
ในภาคผนวก 2)

กิจกรรม Pre-speaking 1.3: Investigating information for your casual conversations
about (a target topic) ประกอบด้วยสองขั้นตอนย่อย ขั้นตอนย่อยที่หนึ่ง มีวัตถุประสงค์
(1) เพื่อเพิ่มพูนความรู้พื้นฐานที่จะเป็นประโยชน์สำหรับการทำงานพูด (2) เพื่อสาธิตให้
ผู้เรียนรู้จักวิธีการค้นหาข้อมูลสำหรับงานพูด และ (3) เพื่อพัฒนาความสามารถในการอ่าน
ของผู้เรียน ในขั้นตอนย่อยที่หนึ่ง ผู้เรียนอ่านบทความหนึ่งหรือสองบทความ แล้วสรุปใจ
ความหลักและรายละเอียดสำคัญในบทความ นอกจากนี้ผู้เรียนยังได้รับคำแนะนำ ให้ค้นหา
ข้อมูลเพิ่มเติมได้จากอินเทอร์เน็ต ขั้นตอนย่อยที่สอง มีวัตถุประสงค์เพื่อส่งเสริมความ
สามารถของผู้เรียนในการนำข้อมูลใหม่ มาประยุกต์ใช้ในการทำงานพูด และเพื่อพัฒนาความ
สามารถในการเขียนของผู้เรียน ในขั้นตอนย่อยที่สองนี้ ผู้เรียนเขียนย่อหน้าสั้นๆเกี่ยวกับ
ข้อมูล que ผู้เรียนจะสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในการทำงานพูด โดยใช้ข้อมูลที่ได้จากการอ่าน
บทความที่กำหนดให้ หรือ ข้อมูลที่ได้จากการอ่านบทความเพิ่มเติมจากอินเทอร์เน็ต

กิจกรรม Pre-speaking 1.4: Exploring content and discourse structures that are
common in casual conversations about (a target topic) ประกอบด้วยสามขั้นตอนย่อย ในขั้น
ตอนย่อยที่หนึ่ง ผู้เรียนศึกษา ชนิดของเนื้อหา และ การจัดรูปแบบเนื้อหา ที่เหมาะสมกับงาน
พูดที่จะทำ โดยศึกษาตารางที่นำเสนอ ตัวอย่างของใจความหลัก (main idea) และรายละเอียด
(detail) ที่พบได้บ่อยในการสนทนาอย่างไม่เป็นทางการในหัวข้อ (topic) การสนทนาของงานพูด
ในขั้นตอนย่อยที่สอง ผู้เรียนวิเคราะห์บทสนทนาสองบทสนทนาเพื่อดูตัวอย่างใจความหลัก

และ รายละเอียด ของเนื้อหา และ การจัดรูปแบบเนื้อหา ที่ผู้สนทนาใช้ในบทสนทนาทั้งสอง หลังจากนั้นผู้เรียนประเมินว่าเนื้อหาของบทสนทนาทั้งสอง น่าสนใจหรือไม่เพราะเหตุผลอะไร กิจกรรมในขั้นตอนย่อยที่หนึ่งและสองนี้ จะทำให้ผู้เรียนได้เรียนรู้เกี่ยวกับหลักเกณฑ์ในการ เลือกข้อมูลที่เหมาะสม และ หลักเกณฑ์การจัดรูปแบบเนื้อหาสำหรับหัวข้อการสนทนาของงาน พุด ในขั้นตอนย่อยที่สาม ผู้เรียนฝึกการเลือกและการจัดรูปแบบข้อมูลที่จะใช้ในการ สนทนาของตนเอง

หลักการที่ 6 ผู้เรียนควรมีความรู้เกี่ยวกับโครงสร้างไวยากรณ์ที่มักจะปรากฏในประเภทของ งานพุดที่จะทำ

ในการประยุกต์ใช้หลักการที่ 6 ผู้วิจัยได้สร้างกิจกรรม Pre-speaking 1.5: Exploring grammatical structures that are common in casual conversations about (a target topic) (ดูภาพ 3.6 ในภาคผนวก 2) กิจกรรมนี้ประกอบด้วยสามขั้นตอนย่อย

ในขั้นตอนย่อยที่หนึ่ง ผู้เรียนศึกษาตารางสรุปโครงสร้างและความหมายของรูปกริยา ที่แสดงกาล (tense) ในภาษาอังกฤษ จากนั้นผู้เรียนอ่านสคริปต์ของการสนทนาอย่างไม่เป็นทางการสองบทสนทนา แล้ววิเคราะห์ กาล (tense) และ ความหมายของกาล (tense) ของ กริยาหลักทุกตัวในบทสนทนาทั้งสอง หลังจากนั้นผู้เรียนเขียนชื่อและโครงสร้างทางไวยากรณ์ ของรูปกริยาในภาษาอังกฤษที่ผู้เรียนอาจใช้ในการทำงานพุดของตน ในขั้นตอนย่อยที่สอง ผู้เรียนศึกษาโครงสร้างและความหมายของไวยากรณ์อื่นๆ ที่มีความสำคัญต่อการทำงานพุด ตัวอย่างเช่น สำหรับการสนทนาอย่างไม่เป็นทางการในหัวข้อ กีฬาและการออกกำลังกาย ผู้เรียนทำกิจกรรมเพื่อเข้าใจความแตกต่างทางด้านความหมาย และความแตกต่างทางด้านการ นำไปใช้ของคำกริยา play do และ go ในขั้นตอนย่อยที่สาม ผู้เรียนได้รับการแนะนำให้ รู้จักแหล่งข้อมูลออนไลน์ สำหรับคำอธิบาย และ แบบฝึกหัดเพิ่มเติม สำหรับรูปกริยาที่แสดง

กาลในภาษาอังกฤษ และไวยากรณ์อื่นๆ ซึ่งหมายความว่าผู้เรียนสามารถตัดสินใจด้วยตัวเองว่า ต้องการที่จะเรียนและหรือทำแบบฝึกเพิ่มเติมเกี่ยวกับไวยากรณ์ที่น่าสนใจ หรือไวยากรณ์อื่นๆหรือไม่ และมากน้อยเพียงใด เพื่อที่จะสามารถใช้ไวยากรณ์ดังกล่าวในการทำงานพูดได้อย่างมีประสิทธิภาพ การออกแบบกิจกรรม ในขั้นตอนย่อยทั้งสามนี้ ทำโดยยึดหลักการการตอบสนองความต้องการความรู้ทางด้านไวยากรณ์ของผู้เรียน (อ่านรายละเอียดในตอน 2.9.3)

หลักการที่ 7 ผู้เรียนควรวางแผนทางด้านเนื้อหาและภาษา ก่อนการทำงานพูด

ในการประยุกต์ใช้หลักการที่ 7 วิจัยได้สร้างกิจกรรม Pre-speaking 1.6: Developing a content and language plan for your casual conversations about (a target topic) activity (ดูภาพ 3.7 ในภาคผนวก 2) กิจกรรมนี้สร้างตามหลักการวางแผนก่อนพูดภาษาที่สองซึ่งนำเสนอโดย แสงอรุณ (Sangarun, 2001,2005) (อ่านรายละเอียดในตอน 2.6)

หลักการที่ 8 ผู้เรียนควรวางแผนการออกเสียงก่อนการทำงานพูด

ในการประยุกต์ใช้หลักการที่ 8 ผู้วิจัยได้สร้างกิจกรรม Pre-speaking 1.7: Developing a pronunciation plan for your casual conversations (ดูภาพ 3.8 ในภาคผนวก 2) กิจกรรมนี้ประกอบด้วยสองขั้นตอนย่อย ในขั้นตอนย่อยที่หนึ่ง ผู้เรียนฝึกพูดออกเสียง คำต่างๆ ที่ผู้เรียนวางแผนจะใช้ในงานพูด ในขั้นตอนย่อยที่สอง ผู้เรียนฝึกพูดออกเสียง คำวน และ คำถาม ที่ผู้เรียนวางแผนจะใช้ในงานพูด

หลักการที่ 9 ผู้เรียนควรทบทวนและฝึกพูดก่อนการทำงานพูด

ในการประยุกต์ใช้หลักการที่ 9 ผู้วิจัยได้สร้างกิจกรรม “Pre-speaking 1.8: Practicing participating in casual conversations” (ดูภาพ 3.9 ในภาคผนวก 2) กิจกรรมนี้ประกอบด้วยสองขั้นตอนย่อย ในขั้นตอนย่อยที่หนึ่ง ผู้เรียนได้รับคำแนะนำให้ฝึกพูดตามลำพังและสวมบทบาทเป็นผู้ร่วมการสนทนาทั้งสองคน เพื่อให้ผู้เรียนสามารถควบคุมอัตราความเร็วของการสนทนา และสามารถเลือกที่จะให้ความสนใจ และ แกไขส่วนที่ผู้เรียนยังมาสามารถทำได้อย่างคล่องแคล่ว ในขั้นตอนย่อยที่สอง ผู้เรียนได้รับคำแนะนำให้ฝึกสนทนากับเพื่อน การสนทนาแตกต่างจากการสนทนาจริงในแง่ที่ว่าผู้ร่วมสนทนาทั้งสองคน สามารถหยุดการสนทนาเพื่อแสดงความคิดเห็น หรือ ถามคำถามเกี่ยวกับ ประสิทธิภาพการพูดของตนเอง และ/หรือ ของผู้ร่วมสนทนา

หลักการที่ 10 ในขณะที่พูดผู้เรียนควรได้รับการแนะนำให้ (1) รักษาสมดุลระหว่างการใช้ทรัพยากรทางสมองในการทำกิจกรรมในขั้นตอน การสร้างเนื้อหาที่ต้องการสื่อสาร (conceptualizing the message) การสร้างภาษาที่จะแสดงเนื้อหาที่ต้องการสื่อ (formulating the language representation) และ การพูดข้อความที่ต้องการสื่อ (articulating the overt speech) (2) ใช้เนื้อหาและภาษา (คำศัพท์ คำำนวน และไวยากรณ์) จากแผนก่อนพูดให้ได้มากที่สุด และ (3) ใช้กลวิธีการสื่อสาร (communication strategy) ที่เหมาะสม

ในการประยุกต์ใช้หลักการที่ 10 ผู้วิจัยได้สร้างกิจกรรม Speaking (ดูภาพ 3.10 ในภาคผนวก 2) ในการทำกิจกรรมนี้ผู้เรียนทำงานเป็นคู่ หรือ ทำงานเป็นกลุ่มๆละสี่คน สนทนาอย่างไม่เป็นทางการตามหัวข้อที่กำหนดเป็นเวลา 10 ถึง 15 นาที โดยผู้เรียนได้รับการแนะนำให้ปฏิบัติดังต่อไปนี้ในขณะที่สนทนา (1) ไม่ควรใช้ทรัพยากรทางสมองทั้งหมดไปกับกิจกรรม

การสร้างเนื้อหาที่ต้องการจะพูด แต่ควรแบ่งทรัพยากรทางสมองมาใช้ในกิจกรรมการสร้างภาษาที่จะแสดงเนื้อหาที่ต้องการสื่อสาร และ การพูดข้อความที่ต้องการสื่อ (2) ใช้เนื้อหาและภาษา (คำศัพท์ ลำนวน และไวยากรณ์) จากแผนก่อนการทำงานพูด ให้ได้มากที่สุด และ (3) ใช้กลวิธีการสื่อสาร (communication strategy) ที่เหมาะสม

หลักการที่ 11 หลังการทำงานพูด ผู้เรียนควรตรวจสอบความเหมาะสมและความถูกต้องของเนื้อหา ภาษา และการออกเสียง ในบทพูดของตนเอง

ในการประยุกต์ใช้หลักการที่ 11 ผู้วิจัยได้สร้างกิจกรรม “Post-speaking 3.1: Reviewing A and B” (ดูภาพ 3.11 ในภาคผนวก 2) กิจกรรมนี้ประกอบด้วยสองขั้นตอนย่อย ในขั้นตอนย่อยที่หนึ่ง ผู้เรียนประเมินคุณภาพการพูดของตนเองในการสนทนา ในขั้นตอนย่อยที่สอง ผู้เรียนฟังแล้วถอดความ ข้อความที่ตนเองพูดในการสนทนาที่ได้รับการบันทึกเสียงหรือบันทึกวิดีโอไว้ หลังจากนั้นผู้เรียนสำรวจและแก้ไขข้อผิดพลาดทางด้านเนื้อหาและภาษาที่อยู่ในข้อความที่ถอดเทปไว้และขีดเส้นใต้ คำ วลี และ ประโยคที่ออกเสียงผิด

หลักการที่ 12 ผู้เรียนควรทำงานพูดซ้ำ หลังการตรวจสอบความเหมาะสมและความถูกต้องของเนื้อหา ภาษา และ การออกเสียง ในบทพูดของตนเอง

ในการประยุกต์ใช้หลักการที่ 12 ผู้วิจัยได้สร้างกิจกรรม “Post-speaking 3.1: Reviewing C and D” (ดูภาพ 3.11 ในภาคผนวก 2) กิจกรรมนี้ ประกอบด้วยสองขั้นตอนย่อย ในขั้นตอนย่อยที่หนึ่ง ผู้เรียนฝึกพูดตามคำฟัง แล/หรือ ฝึกพูดกับเพื่อน โดยพยายามกำจัดข้อผิดพลาดที่พบในขั้นตอน “Post-speaking 3.1: Reviewing A and B” ในขั้นตอนย่อยที่สอง ผู้เรียนเข้าร่วมการสนทนาอย่างไม่เป็นทางการกับผู้ร่วมสนทนาอื่นๆอีกครั้งเท่าที่ ผู้เรียนจะสามารถทำได้

หลักการที่ 13 ผู้เรียนควรประเมินความสามารถในการทำงานพูดของตน หลังจากนั้นผู้เรียนควรวางแผนเพื่อปรับปรุงการทำงาน และ ปฏิบัติตามแผนที่วางไว้

ในการประยุกต์ใช้หลักการที่ 13 ผู้วิจัยได้สร้างกิจกรรมสองกิจกรรม กิจกรรมที่หนึ่ง Post-speaking 3.2: Self-assessing your ability to perform the pre-speaking, speaking, and post-speaking activities (ดูภาพ 3.12 ในภาคผนวก 2) ในกิจกรรมนี้ ผู้เรียนประเมินความสามารถของตนเองในการทำกิจกรรมก่อนการพูด กิจกรรมระหว่างการพูด และ กิจกรรมหลังการพูด กิจกรรมที่สอง Post-speaking 3.3: Identifying the aspects of your ability to perform the pre-speaking, speaking, and post-speaking activities that you want to improve and develop a plan for improvement (ดูภาพ 3.13 ในภาคผนวก 2) ในกิจกรรมนี้ผู้เรียนเขียนแผนเพื่อจะแก้ไขข้อบกพร่องทางด้านความสามารถของตนในการทำ กิจกรรมก่อนการพูด กิจกรรมระหว่างการพูด และ กิจกรรมหลังการพูด

นอกจากนี้ผู้เรียนได้รับการแนะนำให้ (1) หาโอกาสที่จะสนทนาโดยใช้ภาษาอังกฤษ และ (2) ฝึกหัดเพิ่มเติมในทักษะการพูดที่ผู้เรียนยังไม่สามารถทำได้ดี โดยใช้แหล่งการเรียนรู้ทางอินเทอร์เน็ตที่เสนอแนะไว้หรือใช้แหล่งการเรียนรู้ที่ผู้เรียนหาเพิ่มเติมด้วยตนเอง กิจกรรมทั้งสองนี้ได้รับการออกแบบตามหลักการการส่งเสริมการเรียนรู้อย่างกระตือรือร้นของผู้เรียน (ดูรายละเอียดในตอนที่ 2.9.5)

3.7 การพัฒนาบทเรียนตามกรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์สำหรับงานฟัง

ผู้วิจัยได้สร้างบทเรียนสำหรับงานฟัง โดยใช้หลักการ 7 หลักการของกรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์สำหรับงานฟัง (อ่านรายละเอียดทางด้านทฤษฎีของแต่ละหลักการในตอนที่ 6.3.2) ตามรายละเอียดดังนี้ คือ

หลักการที่ 1 ผู้เรียนควรรู้ขั้นตอนกระบวนการคิดที่ผู้เรียนจะใช้ในการทำงานฟัง

ในการประยุกต์ใช้หลักการที่ 1 ผู้วิจัยได้สร้างกิจกรรม Introduction to the listening task ในกิจกรรมนี้ ผู้เรียนอ่านและศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับ (1) จุดประสงค์การเรียนรู้ของบทเรียนงานฟัง และ (2) ขั้นตอนกระบวนการคิด และ ขั้นตอนของกิจกรรมที่ผู้เรียนจะทำในงานฟัง (ดูภาพ 3.14 ในภาคผนวก 2) นอกจากนี้ข้อมูลเกี่ยวกับ ขั้นตอนของกิจกรรมที่ผู้เรียนจะทำในงานฟัง จะถูกนำเสนอซ้ำในส่วนอื่นๆของบทเรียนงานฟังตามความเหมาะสม กิจกรรมทั้งสองนี้ มีจุดมุ่งหมายเพื่อส่งเสริมความรู้เชิงกระบวนการ (procedural knowledge) สำหรับการงานฟังของผู้เรียน และ เพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนบรรลุความสามารถสูงสุดในการใช้ความรู้เชิงกระบวนการสำหรับงานฟัง

หลักการที่ 2 ผู้เรียนควรกำหนดวัตถุประสงค์ของการฟัง

ในการประยุกต์ใช้หลักการที่ 2 ผู้วิจัยได้สร้างกิจกรรม Pre-listening 1.1: Setting your listening purpose(s) (ดูภาพ 3.15 ในภาคผนวก 2) กิจกรรมนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ (1) ทำให้ผู้เรียนตระหนักถึงความสำคัญของการตั้งจุดมุ่งหมายการฟัง และ (2) เพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถตั้งจุดมุ่งหมายการฟังได้อย่างมีประสิทธิภาพ

หลักการที่ 3 ก่อนการฟังบทฟังผู้เรียนควรทบทวนความรู้ทางด้านบริบทและความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับบทฟัง

ในการประยุกต์ใช้หลักการที่ 3 ผู้วิจัยได้สร้างกิจกรรม Pre-listening 1.2: Activating your contextual knowledge relating to the listening text (ดูภาพ 3.16 ในภาคผนวก 2) และ กิจกรรม Pre-listening 1.3: Activating your topical knowledge relating to the listening text

(ดูภาพ 3.17 ในภาคผนวก 2) กิจกรรมทั้งสองนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ พัฒนาความสามารถของ ผู้เรียนในการทบทวนความรู้เกี่ยวกับ บริบท และ ความรู้ทั่วไป เกี่ยวกับบทฟัง ก่อนการฟัง บทฟัง ซึ่งเป็นทักษะสำคัญของกระบวนการ Top down (อ่านรายละเอียดในตอนที่ 2.7)

หลักการที่ 4 ในขณะที่ฟังผู้เรียนควรได้รับการแนะนำให้ผสมผสานความรู้ด้าน คำศัพท์
สำนวน ไวยากรณ์ และการออกเสียง กับ ความรู้ทางด้านบริบท และ ความรู้
ทั่วไปเกี่ยวกับบทฟังเพื่อเข้าใจบทฟัง

ในการประยุกต์ใช้หลักการที่ 4 ผู้วิจัยได้สร้างกิจกรรม Listening 2.1: Combining your knowledge of English vocabulary, expressions, grammar, and pronunciation with your contextual and topical knowledge to understand the listening text (ดูภาพ 3.18 และ 3.19 ใน ภาคผนวก 2) ผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาที่สองในระดับสูงน่าจะสามารถทำกิจกรรมนี้ โดยอัตโนมัติในขณะที่ฟังบทฟัง และการได้รับคำแนะนำให้ผสมผสานความรู้ด้าน คำศัพท์ สำนวน ไวยากรณ์ และการออกเสียง กับความรู้ที่ตนเองมีอยู่เกี่ยวกับบริบทและความรู้ทั่วไป เกี่ยวกับบทฟัง เพื่อที่จะเข้าใจความหมายของบทฟังก็จะเพียงพอ อย่างไรก็ตามเนื่องจากผล ของการทดสอบนำร่องของงานวิจัยนี้ แสดงให้เห็นว่า ผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาที่สอง ในระดับกลางตอนต้น หรือ ระดับกลางตอนปลาย ไม่สามารถผสมผสานความรู้ ด้านคำศัพท์ สำนวน ไวยากรณ์ และ การออกเสียง กับ ความรู้ที่ตนเองมีอยู่เกี่ยวกับบริบทและความรู้ทั่วไป เกี่ยวกับบทฟัง เพื่อที่จะเข้าใจความหมายของบทฟังได้อย่างมีประสิทธิภาพ เพราะผู้เรียนมี ความสามารถในการกระบวนการ Bottom-up ไม่เพียงพอ ผู้เรียนจึงจำเป็นต้องได้รับการฝึกทักษะ ของกระบวนการ Bottom-up เพื่อให้สามารถแยกแยะและเข้าใจความหมายของ คำศัพท์ สำนวน โครงสร้างไวยากรณ์ และ การออกเสียงที่มีความสำคัญต่อความเข้าใจความหมาย บทฟัง ดังนั้นกิจกรรม Listening 2.1: Combining your knowledge of English vocabulary, expressions, grammar, and pronunciation with your contextual and topical knowledge to

understand the listening text จึงประกอบด้วยสามขั้นตอนย่อย ในขั้นตอนย่อยที่หนึ่ง ผู้เรียน ฟัง เขียน ระบุความหมายของคำศัพท์ที่มีความสำคัญต่อความเข้าใจบทฟัง และฝึกพูดคำศัพท์ ในขั้นตอนย่อยที่สอง ผู้เรียน ฟัง เขียน และฝึกพูด คำกริยา และ กริยาวิเศษณ์ ที่มีความสำคัญต่อความเข้าใจบทฟัง ในขั้นตอนย่อยที่สาม ผู้เรียน ฟัง เขียน และ ฝึกพูด จำนวนและคำถาม ที่มีความสำคัญต่อความเข้าใจบทฟัง

หลักการที่ 5 ในขณะที่ฟัง ผู้เรียนควรได้รับการแนะนำให้ใช้กลวิธีการฟัง (listening strategy) ที่มีความสำคัญต่อความเข้าใจในบทฟัง

ในการประยุกต์ใช้หลักการที่ 5 ผู้วิจัยได้สร้างกิจกรรม “Listening 2.2: Listening for main ideas in the listening text” และ “Listening 2.3: Listening for important details in the listening text” (ดูภาพ 3.18 3.20 และ 3.21 ในภาคผนวก 2) กิจกรรมทั้งสองนี้มีจุดมุ่งหมาย ที่จะแนะนำผู้เรียนให้รู้จักและสามารถใช้ กลวิธีการฟังเพื่อจับใจความหลัก และ กลวิธีการฟังเพื่อจับรายละเอียดที่สำคัญได้อย่างมีประสิทธิภาพ แม้ว่าจะมีกลวิธีในการฟังหลายกลวิธี บทเรียนสำหรับงานฟังของงานวิจัยนี้ แนะนำกลวิธีการฟังเพียงสองกลวิธี แก่ผู้เรียนด้วยเหตุผลสามประการ เหตุผลประการที่หนึ่ง คือ กลวิธีการฟังเพื่อจับใจความหลัก และ กลวิธีการฟังเพื่อจับรายละเอียดที่สำคัญ มีความสำคัญอย่างสูงต่อการพัฒนาความสามารถทางด้านการฟังของผู้เรียน (O'Malley et al., 1985; O'Malley, Chamot & Küpper, 1989) เหตุผลประการที่สอง คือ ผลของการศึกษานำร่องของงานวิจัยนี้ พบว่า ผู้เรียนที่เข้าร่วมการทดลองส่วนใหญ่ไม่รู้จัก และ/หรือ ไม่สามารถใช้กลวิธีในการฟังทั้งสองกลวิธีได้อย่างมีประสิทธิภาพ นั่นคือ ผู้เรียนจะพยายามฟังคำทุกคำในบทฟัง อันส่งผลให้ผู้เรียนไม่เข้าใจบทฟัง เหตุผลประการที่สามคือ ระยะเวลาของการทดลองมีเพียง 11 สัปดาห์ จึงทำให้ไม่สามารถแนะนำผู้เรียนให้รู้จักกลวิธีในการฟังได้มากกว่าสองกลวิธี

หลักการที่ 6 ภายหลังการทำงานฟังผู้เรียนควรตรวจสอบว่า (1) ผู้เรียนสามารถแยกแยะ และเข้าใจความหมายของ คำ สำนวน โครงสร้างทางไวยากรณ์ และ ท่วงทำนองเสียง (intonation) และ (2) สามารถเข้าใจความหมายโดยรวมของบทฟังได้อย่างถูกต้อง

ในการประยุกต์ใช้หลักการที่ 6 ผู้วิจัยได้สร้างกิจกรรม Post-listening 3.1: Reviewing (ดูภาพ 3.22 ในภาคผนวก 2) กิจกรรมนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อ ส่งเสริมความสามารถในการทำกิจกรรม top-down และ bottom-up processing ของผู้เรียน กิจกรรมนี้ประกอบด้วยสามขั้นตอนย่อย ในขั้นตอนย่อยที่หนึ่ง ผู้เรียนจับคู่ประโยคของผู้ร่วมสนทนาในบทสนทนา จากนั้นเปลี่ยนคำกริยาหลักในประโยคเหล่านั้นให้ถูกต้องตามกาล (tense) ในขั้นตอนย่อยที่สองผู้เรียนฟังบทฟังซ้ำ แล้วระบุหน่วยของความคิด (unit of thought) และ ท่วงทำนองเสียงสูงต่ำในตอนท้ายของแต่ละประโยค (rising and falling intonation) ในบทฟัง ในขั้นตอนย่อยที่สาม ผู้เรียนอ่านข้อความที่อยู่ในบทฟังเพื่อเปรียบเทียบความเข้าใจโดยรวมที่ได้จากการฟังบทฟังในครั้งแรกของตนกับความหมายของบทฟังที่ได้จากการอ่าน

หลักการที่ 7 ผู้เรียนควรประเมินความสามารถในการทำงานฟังของตน หลังจากนั้นผู้เรียนควรวางแผนเพื่อปรับปรุงการทำงาน และปฏิบัติตามแผนที่วางไว้

ในการประยุกต์ใช้หลักการที่ 7 ผู้วิจัยได้สร้างกิจกรรมสองกิจกรรม กิจกรรมที่หนึ่ง Post-listening 3.2: Self-assessing your ability to perform the pre-listening, listening, and post-listening activities (ดูภาพ 3.23 ในภาคผนวก 2) ในกิจกรรมนี้ ผู้เรียนประเมินความสามารถของตนเองในการทำ กิจกรรมก่อนการฟัง กิจกรรมระหว่างฟัง และ กิจกรรมหลังการฟัง กิจกรรมที่สอง Post-listening 3.3: Identifying the aspects of your ability to perform the pre-listening, listening, and post-listening activities that you want to improve and develop a plan

for improvement (ดูภาพ 3.24 ในภาคผนวก 2) ในกิจกรรมนี้ ผู้เรียนเขียนแผนเพื่อจะแก้ไขข้อบกพร่องทางความสามารถของตนในการทำ กิจกรรมก่อนการฟัง กิจกรรมระหว่างการฟัง และ กิจกรรมหลังการฟัง

นอกจากนี้ผู้เรียนได้รับการแนะนำให้ (1) หาโอกาสที่จะฟังบทฟังภาษาอังกฤษ และ (2) ฝึกหัดเพิ่มเติมในทักษะการฟังที่ผู้เรียนยังไม่สามารถทำได้ดี โดยใช้แหล่งการเรียนรู้ทางอินเทอร์เน็ตที่เสนอแนะไว้ และ แหล่งการเรียนรู้ที่ผู้เรียนหาเพิ่มเติมด้วยตนเอง กิจกรรมทั้งสองนี้ได้รับการออกแบบ ตามหลักการการส่งเสริมการเรียนรู้อย่างกระตือรือร้นของผู้เรียน (ดูรายละเอียดในตอน ที่ 2.9.5)

3.8 การทดลองใช้และปรับปรุงบทเรียนสำหรับงานพูดและงานฟัง

หลังจากที่ผู้วิจัย ได้พัฒนาบทเรียนสำหรับ งานพูด และ งานฟัง ตามกรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ สำหรับ งานพูด และ งานฟัง ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น ผู้วิจัยได้ทำการทดสอบนำร่อง แบบหนึ่งต่อหนึ่ง และ แบบกลุ่มเล็ก จากการทดสอบนำร่องนี้ ผู้วิจัยพบจุดบกพร่องสี่จุด ดังนี้ คือ

1. บางตัวอย่างของบทพูดในงานพูด และ บทฟังในงานฟังบางบทฟัง ยาวเกินไป และ/หรือยากเกินไป สำหรับกลุ่มผู้เรียนเป้าหมาย ดังนั้นผู้วิจัยจึงแทนที่ตัวอย่างบทพูดและบทฟัง ดังกล่าว ด้วยตัวอย่างบทพูดและบทฟังที่มีความยากและความยาว ในระดับที่เหมาะสมกับระดับความสามารถทางภาษาอังกฤษของผู้เรียน
2. ตัวอย่างงานพูดและบทฟัง ในแต่ละบทเรียน มีจำนวนมากเกินไป ในการทดสอบทดสอบนำร่อง แต่ละบทเรียนของงานฟังมีบทฟังสี่บทฟัง และ แต่ละบทเรียนของงานพูดมีตัวอย่างงานพูดสี่ตัวอย่าง จำนวนบทฟังและตัวอย่างงานพูดนี้ทำให้

ผู้เรียนบางส่วนรู้สึกว่ บทเรียนมีกิจกรรมมากเกินไปกว่าเวลาเรียนที่มี ดังนั้น ตัวอย่างงานพูด จึงถูกตัดออกเหลือเพียงสองตัวอย่าง และ บทฟังของงานฟัง จึงถูกตัดออกเหลือเพียงสองบทฟัง

3. กิจกรรมบางกิจกรรมไม่สัมพันธ์กัน หรือซับซ้อนมากเกินไป กิจกรรมเหล่านี้ได้ถูกปรับปรุง โดยการปรับให้สัมพันธ์กันมากขึ้น และ กิจกรรมที่ซับซ้อนถูกแบ่งออกเป็นหลายกิจกรรมย่อย
4. คำสั่งและคำอธิบายบางอัน ยาวและซับซ้อนเกินไป ผู้เรียนส่วนใหญ่พบว่า คำสั่งและคำอธิบายเหล่านี้เข้าใจยาก ผู้เรียนต้องใช้เวลามาก เพื่อที่จะเข้าใจคำสั่งและคำอธิบายดังกล่าว นอกจากนี้คำสั่งและคำอธิบายที่ยาวและซับซ้อน ทำให้ผู้เรียนรู้สึกว่กิจกรรมยาก ดังนั้น คำสั่งและคำอธิบายที่ยาวและซับซ้อนทั้งหมดถูกปรับให้สั้นลงและง่ายต่อความเข้าใจ

หลังจากการแก้ไขข้อบกพร่อง ที่กล่าวมาทั้งหมดแล้ว ผู้วิจัยได้ทำการทดสอบบทเรียนสำหรับ งานพูด และ งานฟัง กับ กลุ่มตัวอย่างขนาดเล็ก และได้ปรับปรุงบทเรียน จนสามารถใช้อย่างมีประสิทธิภาพ

3.9 ขั้นตอนการดำเนินการวิจัย

3.9.1 ขั้นตอนที่ 1: การสร้าง ทดลองใช้ และ ปรับปรุงเครื่องมือวิจัย

เครื่องมือวิจัยทั้งหมดที่ใช้ในการวิจัย ได้ถูกสร้าง ทดลองใช้ และ ปรับปรุง (ดูตอนที่ 3.4 3.5 และ 3.6)

3.9.2 ขั้นตอนที่ 2: การเลือกผู้เข้าร่วมงานวิจัย

นักศึกษาชั้นปีที่หนึ่งของมหาวิทยาลัยในภาคตะวันออกเฉียงเหนือของประเทศไทย
จำนวนเจ็ดสิบหกคน อาสาสมัครเข้าร่วมในงานวิจัยนี้ (ดูตอนที่ 3.3)

3.9.3 ขั้นตอนที่ 3: การฝึกอบรมครู

หนึ่งเดือนก่อนที่จะเริ่มต้นการทดลอง ครูผู้สอนด้วยการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์
ได้รับการแนะนำให้รู้จัก หลักการ เหตุผล จุดมุ่งหมาย และ วิธีการสอนภาษาแบบทาสท์
เบสท์ และได้ฝึกสอนบทเรียนแบบทาสท์เบสท์จำนวนหนึ่งบทเรียน เพื่อให้คุ้นเคยกับวิธีการ
สอน ก่อนที่จะเริ่มการสอนจริง นอกจากนี้ ครูผู้สอนได้รับการขอรับรอง ให้ปฏิบัติตาม
ขั้นตอนการเรียนการสอนที่กำหนดไว้ โดยไม่มีการเปลี่ยนแปลงใด ๆ

3.9.4 ขั้นตอนที่ 4: การดำเนินการทดลอง

การดำเนินการจัดการเรียนการสอนในการวิจัยนี้ทำในห้องเรียนปกติ ผู้เรียนใน
ห้องเรียนที่หนึ่งได้รับการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ ผู้เรียนในห้องเรียนที่สองได้รับการสอน
ภาษาแบบดั้งเดิม การดำเนินการจัดการเรียนการสอนในห้องเรียนปกติ มีวัตถุประสงค์เพื่อ
ตรวจสอบว่า การสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ ที่ได้รับการออกแบบตามกรอบทฤษฎีการสอน
ภาษาแบบทาสท์เบสท์สำหรับ งานพูด และ งานฟัง ที่ผู้วิจัยได้พัฒนาขึ้น จะมีประสิทธิภาพ
และมีความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติในห้องเรียนปกติ ที่ไม่ใช่ห้องเรียนที่ได้รับการจัดเป็น
พิเศษสำหรับการทดลองหรือไม่ ผู้เรียนทั้งสองกลุ่ม เรียนรายวิชาภาษาอังกฤษบังคับรายวิชา
ที่สอง สัปดาห์ละสามชั่วโมง เป็นเวลา 11 สัปดาห์ ผู้เรียนที่ได้รับการสอนภาษาแบบทาสท์
เบสท์ ทำงานสองงาน คือ (1) การฟังการสนทนาอย่างไม่เป็นทางการ และ (2) การสนทนา

อย่างไม่เป็นทางการ ในสี่หัวข้อต่อไปนี้ (ก) กีฬาและการออกกำลังกาย (ข) การไปซื้อของ (ค) อาหาร และร้านอาหาร และ (ง) การเดินทางท่องเที่ยว (อ่านรายละเอียดของบทเรียนในตอน ที่ 3.5 และ 3.6) ผู้เรียนที่ได้รับการสอนภาษาแบบดั้งเดิม เรียนบทเรียนในสี่หัวข้อดังกล่าว และทำกิจกรรมที่ทำประกอบด้วย การเรียนรู้คำศัพท์และไวยากรณ์ การฟังบทฟังในหนังสือเรียน การอ่านบทความภาษาอังกฤษสั้นๆแล้วตอบคำถาม และ การฝึกสนทนาสั้นๆ เพื่อควบคุมตัวแปรแทรกซ้อน ผู้เรียนทั้งสองกลุ่ม ได้รับการแจ้งว่า ครูผู้สอนต้องการทดลองบทเรียนที่จะส่งเสริมการเรียนรู้ภาษาอังกฤษของผู้เรียน โดยไม่ได้รับการแจ้งเกี่ยวกับจุดประสงค์ที่แท้จริงของงานวิจัย

ในสัปดาห์ที่ 12 ของการดำเนินการวิจัย ผู้เรียนที่ได้รับการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ และผู้เรียนที่ได้รับการสอนภาษาแบบดั้งเดิม เข้ารับการทดสอบความสามารถในการสนทนาอย่างไม่เป็นทางการในหนึ่งในสี่หัวข้อที่เรียน (ดูรายละเอียด ในตอนที่ 3.4.5) และทันทีหลังจากการทดสอบความสามารถในการสนทนา ผู้เรียนที่ได้รับการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ตอบแบบสอบถามที่มีวัตถุประสงค์ เพื่อสอบถามความคิดเห็นของผู้เรียนที่มีต่อประสิทธิภาพและความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติของการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ นอกจากนี้ในสัปดาห์ที่ 13 ผู้เรียนที่ได้รับการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ได้รับการสัมภาษณ์แบบตัวต่อตัวกับผู้วิจัย ในสัปดาห์ที่ 14 ผู้เรียนที่ได้รับการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ และผู้เรียนที่ได้รับการสอนภาษาแบบดั้งเดิม ทำแบบทดสอบข้อเขียนตามเวลาการสอบปลายภาคที่จัดโดยมหาวิทยาลัย ในสัปดาห์ที่ 15 ครูผู้สอนด้วยวิธีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ได้รับการสัมภาษณ์โดยผู้วิจัยเกี่ยวกับความคิดเห็นของเธอ ทางด้านความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติ และ ประสิทธิภาพของการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ที่ใช้ในงานวิจัยนี้

3.10 ขั้นตอนและวิธีการในการวิเคราะห์ข้อมูล

ข้อมูลคะแนนการพูด และ คะแนนการฟัง ได้รับการทดสอบด้วย การทดสอบ t-test แบบกลุ่มอิสระ (Independent t-test) เพื่อเปรียบเทียบประสิทธิภาพของการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ และ การสอนภาษาแบบดั้งเดิม ข้อมูลแบบจากแบบสอบถามความคิดเห็นของผู้เรียนที่มีต่อประสิทธิภาพและความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติ ของการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ได้รับการสรุปเป็นจำนวนร้อยละ นอกจากนี้ข้อมูลจากคำถามปลายเปิดในแบบสอบถามความคิดเห็นของผู้เรียน และ ข้อมูลจากการสัมภาษณ์ผู้เรียนและครูผู้สอนด้วยวิธีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ ได้รับการเข้ารหัส จัดกลุ่ม และ ตีความ เพื่อสรุปความคิดเห็นของผู้เรียนและ ครูผู้สอนเกี่ยวกับ ประสิทธิภาพ และความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติของการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์

บทที่ 4

ผลการวิจัย

4.1 บทนำ

บทที่ 4 รายงานผลการวิจัย แบ่งออกเป็นสองตอน ตอนที่หนึ่งรายงานผลการวิจัยที่เกี่ยวข้องกับ คำถามการวิจัยที่หนึ่ง ตอนที่สอง รายงานผลการวิจัยที่เกี่ยวข้องกับ คำถามการวิจัยที่สอง ในทั้งสองตอนจะมีการนำเสนอข้อมูล และ การอภิปรายผลการวิจัย ตามสมมติฐานการวิจัยที่ตั้งไว้

4.2 คำถามวิจัยที่ 1

ตาราง 4.1 แสดง ค่ามัชฌิมเลขคณิต และ ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน ของคะแนนการพูดและ คะแนนการฟัง ของผู้เรียนที่เรียนภาษาอังกฤษโดยการสอนภาษาแบบทาสท์เบส (TB) และ ผู้เรียนที่เรียนภาษาอังกฤษโดยการสอนแบบดั้งเดิม (TD)

สมมติฐานของคำถามการวิจัยที่ 1 กล่าวว่า ผู้เรียนที่เรียนภาษาอังกฤษโดยการสอนภาษาแบบทาสท์เบส จะได้คะแนนจาก การสอบพูด และ การทำแบบทดสอบการฟัง มากกว่า ผู้เรียนที่เรียนภาษาอังกฤษโดยการสอนภาษาแบบดั้งเดิม ค่ามัชฌิมเลขคณิตของ คะแนนการพูด และ คะแนนการฟัง ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนต้น (LIM) และ ผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนปลาย (HIM) ที่ได้รับการสอนภาษาแบบทาสท์เบส เป็นไปตามสมมติฐานการวิจัยที่ตั้งไว้ (ดูตาราง 4.1) ค่ามัชฌิมเลขคณิตของคะแนนการพูดภายใต้การสอนภาษาแบบทาสท์เบส (LIM = 14.36; HIM = 15.01) สูงกว่า

ค่ามัชฌิมเลขคณิตของคะแนนการพูดภายใต้การสอนแบบเดิม (LIM = 10.94; HIM = 13.47) นอกจากนี้ ค่ามัชฌิมเลขคณิตของคะแนนการฟังภายใต้การสอนภาษาแบบทาสท์เบสส์ (LIM = 7.42; HIM = 8.26) สูงกว่าค่ามัชฌิมเลขคณิตของคะแนนการพูดภายใต้การสอนแบบเดิม (LIM = 6.10; HIM = 6.26).

ตารางที่ 4.1 ค่าสถิติที่เกี่ยวข้องกับคะแนนการพูด และ คะแนนการฟัง

Skills	Proficiency	Method	mean	sd	t-test
Speaking	LIM	TB	14.36	1.16	$t(36) = 7.82, p = .000$
		TD	10.94	1.50	
	HIM	TB	15.01	1.52	$t(36) = 2.98, p = .005$
		TD	13.47	1.83	
Listening	LIM	TB	7.42	1.26	$t(36) = 3.49, p = .001$
		TD	6.10	1.04	
	HIM	TB	8.26	1.24	$t(36) = 5.06, p = .000$
		TD	6.26	1.19	

หมายเหตุ LIM = ผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนต้น
HIM = ผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนปลาย
TB = การสอนภาษาแบบทาสท์เบสส์
TD = การสอนภาษาแบบดั้งเดิม

ผลของการทดสอบทางสถิติ แบบ Independent t-tests ของคะแนนการพูด และ คะแนนการฟัง ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนต้น และ ผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนปลาย ภายใต้การสอนทั้งสองวิธี แสดงว่า มีนัยยะสำคัญ สำหรับคะแนนการพูด (LIM: [$t(36) = 7.82, p = .000$]; HIP: [$t(36) = 2.98, p = .005$]) และคะแนนการฟัง (LIM: [$t(36) = 3.49, p = .001$]; HIP: [$t(36) = 5.06, p = .000$]) (ดูตาราง 4.1)

โดยสรุปผลการวิเคราะห์ข้อมูล ด้านประสิทธิภาพของการสอนภาษาแบบทาสท์เบสส์ และการสอนภาษาแบบดั้งเดิม ที่มีต่อความสามารถทางการพูดและการฟังของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนต้น และ ผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนปลาย แสดงให้เห็นว่า การสอนภาษาแบบทาสท์เบสส์ มีประสิทธิภาพเหนือกว่า การสอนภาษาแบบดั้งเดิม ในการส่งเสริมความสามารถทางด้านการพูด และการฟังของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนต้น หรือ มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนปลาย

4.3 คำถามวิจัยที่ 2

ตาราง 4.2 แสดง ข้อมูลความคิดเห็นของผู้เรียนที่มีต่อประสิทธิภาพและความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติของการสอนภาษาแบบทาสท์เบสส์สำหรับงานพูดและงานฟัง สมมติฐานของคำถามการวิจัยที่ 2 กล่าวว่า ผู้เรียนภาษาอังกฤษในระดับปริญญาตรีที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนต้นหรือในระดับกลางตอนปลาย ที่เรียนภาษาอังกฤษโดยการสอนภาษาแบบทาสท์เบสส์ และครูผู้สอนภาษาอังกฤษแบบทาสท์เบสส์ในระดับมหาวิทยาลัย จะมีความคิดเห็นที่ดีต่อ (ก) ประสิทธิภาพของการสอนภาษาแบบทาสท์เบสส์ในการส่งเสริมความสามารถในการพูดและการฟังของผู้เรียน และ (ข) ความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติของการสอนภาษาแบบทาสท์เบสส์ ข้อมูลจากแบบสอบถามความคิดเห็นของผู้เรียน เกี่ยวกับ ประสิทธิภาพและความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติของการสอนภาษาแบบทาสท์เบสส์สำหรับงานพูดและงานฟัง เป็นไปตามสมมุติฐานที่ตั้งไว้

4.3.1 งานพูด (Speaking task)

4.3.1.1 ความคิดเห็นของผู้เรียนเกี่ยวกับประสิทธิภาพของงานพูด

ในด้านประสิทธิภาพของงานพูด ตารางที่ 4.2 แสดงให้เห็นว่า ข้อมูลจากคำตอบของผู้เรียนต่อข้อความที่ หนึ่ง สอง และ สาม ในแบบสอบถามความคิดเห็นของผู้เรียน แสดงว่า ผู้เรียนมีความเห็นว่า การสอนภาษาแบบทาส์เบสส์สำหรับงานพูด มีประสิทธิภาพในการส่งเสริมความสามารถในการสนทนาอย่างไม่เป็นทางการในภาษาอังกฤษของผู้เรียน

เมื่อพิจารณาข้อความที่ 1 ในแบบสอบถาม ข้อมูลเชิงปริมาณแสดงว่า ประมาณร้อยละ 85 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนต้น และประมาณร้อยละ 95 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนปลาย “เห็นด้วยอย่างยิ่ง” ในขณะที่ประมาณร้อยละ 15 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนต้น และ ประมาณร้อยละ 5 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนปลาย “เห็นด้วย” ว่างานพูดมีประสิทธิภาพในการช่วยให้ผู้เรียน เรียนรู้วิธีการสนทนาอย่างไม่เป็นทางการ โดยไม่มีผู้เรียนจากทั้งสองกลุ่มเลือก ตัวเลือก “ไม่เห็นด้วย” หรือ “ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง”

เมื่อพิจารณาข้อความที่ 2 ในแบบสอบถาม ข้อมูลเชิงปริมาณแสดงว่า ประมาณร้อยละ 90 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนต้น และ ประมาณร้อยละ 95 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนปลาย “เห็นด้วยอย่างยิ่ง” ในขณะที่ประมาณร้อยละ 10 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนต้น และ ประมาณร้อยละ 5 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนปลาย “เห็นด้วย” ว่างานพูดมีประสิทธิภาพ ในการช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาความ

ตาราง 4.2: คำตอบของผู้เรียนจากแบบสอบถามความคิดเห็นด้านประสิทธิภาพ และความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติของการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์สำหรับงานพูดและงานฟัง

ข้อความ		LIM (n=19)		HIM(n=19)	
		SA	A	SA	A
งานพูด					
1.	งานพูดมีประสิทธิภาพ ในการช่วยให้ข้าพเจ้าเรียนรู้วิธีการสนทนาอย่างไม่เป็นทางการ	84.31	15.79	94.74	5.26
2.	งานพูดมีประสิทธิภาพ ในการพัฒนาความสามารถในการสนทนาอย่างไม่เป็นทางการ ของข้าพเจ้า	89.47	10.53	94.74	5.26
3.	ข้าพเจ้าจะใช้กลวิธีที่ได้เรียนรู้จากการทำงานพูด เมื่อสนทนาอย่างไม่เป็นทางการในภาษาอังกฤษ ในบริบทของการสื่อสารจริง	84.31	15.79	89.47	10.53
4.	งานพูดเป็นบทเรียนที่น่าสนใจ และ สร้างแรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษ ของข้าพเจ้า	89.47	10.53	94.74	5.26
5.	กิจกรรมในงานพูดมีความชัดเจน และ ง่ายต่อการปฏิบัติตาม	89.47	10.53	94.74	5.26
6.	ปริมาณกิจกรรมในงานพูดอยู่ในระดับที่เหมาะสม	73.68	26.32	89.47	10.53
งานฟัง					
7.	งานฟังมีประสิทธิภาพ ในการช่วยให้ข้าพเจ้าเรียนรู้วิธีการฟังบทฟังภาษาอังกฤษ	84.31	15.79	89.47	10.53
8.	งานฟังมีประสิทธิภาพ ในการพัฒนาความสามารถในการฟังบทฟังภาษาอังกฤษ ของข้าพเจ้า	89.47	10.53	94.74	5.26
9.	ข้าพเจ้าจะใช้กลวิธีที่ได้เรียนรู้จากการทำงานฟัง เมื่อฟังบทฟังภาษา อังกฤษในบริบทของการสื่อสารจริง	89.47	10.53	94.74	5.26
10.	งานฟังเป็นบทเรียนที่น่าสนใจ และ สร้างแรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษ ของข้าพเจ้า	89.47	10.53	94.74	5.26
11.	กิจกรรมในงานฟังมีความชัดเจน และ ง่ายต่อการปฏิบัติตาม	89.47	10.53	94.74	5.26
12.	ปริมาณกิจกรรมในงานฟังอยู่ในระดับที่เหมาะสม	84.31	15.79	89.47	10.53

Note. LIM = ผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนต้น
HIM = ผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนปลาย
SA = เห็นด้วยอย่างยิ่ง
A = เห็นด้วย
ไม่มีผู้เรียนเลือกตั้งเลือก ไม่เห็นด้วย หรือ ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

สามารถในสนทนาอย่างไม่เป็นทางการ โดยไม่มีผู้เรียนจากทั้งสองกลุ่มเลือก ตัวเลือก “ไม่เห็นด้วย” หรือ “ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง”

เมื่อพิจารณาข้อความที่ 3 ในแบบสอบถาม ข้อมูลเชิงปริมาณแสดงว่า ประมาณร้อยละ 85 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนต้น และประมาณร้อยละ 90 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนปลาย “เห็นด้วยอย่างยิ่ง” ในขณะที่ประมาณร้อยละ 15 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนต้น และ ประมาณร้อยละ 10 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนปลาย “เห็นด้วย” ว่าผู้เรียนจะใช้กลวิธีที่ได้เรียนรู้จากการทำงานพูดเมื่อสนทนาอย่างไม่เป็นทางการในภาษาอังกฤษในบริบทของการสื่อสารจริง โดยไม่มีผู้เรียนจากทั้งสองกลุ่มเลือกตัวเลือก “ไม่เห็นด้วย” หรือ “ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง”

4.3.1.2 ความคิดเห็นของผู้เรียนเกี่ยวกับความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติของงานพูด

ในด้านความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติ ของการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ สำหรับงานพูด ตาราง 4.3 แสดงให้เห็นว่า ข้อมูลจากคำตอบของผู้เรียน ต่อข้อความที่ สี่ ห้า และหก ในแบบสอบถามความคิดเห็นของผู้เรียน แสดงว่า ผู้เรียนมีความเห็นว่า การสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์สำหรับงานพูด มีความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติสูง

เมื่อพิจารณาข้อความที่ 4 ในแบบสอบถาม ข้อมูลเชิงปริมาณแสดงว่า ประมาณร้อยละ 90 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนต้น และ ประมาณร้อยละ 95 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนปลาย “เห็นด้วยอย่างยิ่ง” ในขณะที่ประมาณร้อยละ 10 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนต้น และ ประมาณร้อยละ 5 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนปลาย “เห็นด้วย” ว่างานพูดเป็นบทเรียนที่น่าสนใจ และ

สร้างแรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษของผู้เรียน โดยไม่มีผู้เรียนจากทั้งสองกลุ่มเลือก
ตัวเลือก “ไม่เห็นด้วย” หรือ “ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง”

เมื่อพิจารณาข้อความที่ 5 ในแบบสอบถาม ข้อมูลเชิงปริมาณแสดงว่า ประมาณ
ร้อยละ 90 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนต้น และ ประมาณ
ร้อยละ 95 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนปลาย “เห็นด้วย
อย่างยิ่ง” ในขณะที่ประมาณร้อยละ 10 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษใน
ระดับกลางตอนต้น และประมาณร้อยละ 5 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษใน
ระดับกลางตอนปลาย “เห็นด้วย” ว่า กิจกรรมในงานพูดมีความชัดเจน และ ง่ายต่อการปฏิบัติ
ตาม โดยไม่มีผู้เรียนจากทั้งสองกลุ่มเลือก ตัวเลือก “ไม่เห็นด้วย” หรือ “ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง”

เมื่อพิจารณาข้อความที่ 6 ในแบบสอบถาม ข้อมูลเชิงปริมาณแสดงว่า ประมาณร้อย
ละ 74 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนต้น และ ประมาณร้อย
ละ 90 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนปลาย “เห็นด้วยอย่าง
ยิ่ง” ในขณะที่ประมาณร้อยละ 26 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับ
กลางตอนต้น และ ประมาณร้อยละ 10 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับ
กลางตอนปลาย “เห็นด้วย” ว่าปริมาณ ปริมาณกิจกรรมอยู่ในระดับที่เหมาะสม โดยไม่มี
ผู้เรียนจากทั้งสองกลุ่มเลือก “ไม่เห็นด้วย” หรือ “ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง”

4.3.2 งานฟัง (Listening task)

4.3.2.1 ความคิดเห็นของผู้เรียนเกี่ยวกับประสิทธิภาพของงานฟัง

ในด้านประสิทธิภาพของงานฟัง ตารางที่ 4.2 แสดงให้เห็นว่า ข้อมูลจากคำตอบ

ของผู้เรียน ต่อข้อความที่ เจ็ด แปด และ เก้า จากแบบสอบถามความคิดเห็นของผู้เรียน แสดงว่าผู้เรียนมีความเห็นว่า การสอนภาษาแบบทาสท์เบสส์สำหรับงานฟัง มีประสิทธิภาพในการส่งเสริมความสามารถทางการฟังบทฟังภาษาอังกฤษของผู้เรียน

เมื่อพิจารณาข้อความที่ 7 ในแบบสอบถาม ข้อมูลเชิงปริมาณแสดงว่า ประมาณ ร้อยละ 85 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนต้น และประมาณ ร้อยละ 90 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนปลาย “เห็นด้วยอย่างยิ่ง” ในขณะที่ประมาณร้อยละ 15 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนต้น และ ประมาณร้อยละ 10 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนปลาย “เห็นด้วย” ว่างานฟังมีประสิทธิภาพในการช่วยให้ผู้เรียนเรียนรู้วิธีการฟังบทฟังภาษาอังกฤษ โดยไม่มีผู้เรียนจากทั้งสองกลุ่มเลือก ตัวเลือก “ไม่เห็นด้วย” หรือ “ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง”

เมื่อพิจารณาข้อความที่ 8 ในแบบสอบถาม ข้อมูลเชิงปริมาณแสดงว่า ประมาณ ร้อยละ 90 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนต้น และ ประมาณ ร้อยละ 95 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนปลาย “เห็นด้วยอย่างยิ่ง” ในขณะที่ประมาณร้อยละ 10 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนต้น และ ประมาณร้อยละ 5 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนปลาย “เห็นด้วย” ว่างานฟังมีประสิทธิภาพในการช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาความสามารถในการฟังบทฟังภาษาอังกฤษ โดยไม่มีผู้เรียนจากทั้งสองกลุ่มเลือก ตัวเลือก “ไม่เห็นด้วย” หรือ “ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง”

เมื่อพิจารณาข้อความที่ 9 ในแบบสอบถาม ข้อมูลเชิงปริมาณแสดงว่า ประมาณ ร้อยละ 90 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนต้น และประมาณ

ร้อยละ 95 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนปลาย “เห็นด้วยอย่างยิ่ง” ในขณะที่ประมาณร้อยละ 10 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนต้น และ ประมาณร้อยละ 5 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนปลาย “เห็นด้วย” ว่าผู้เรียนจะใช้กลวิธีที่ได้เรียนรู้จากการทำงานฟัง เมื่อฟังบทฟังภาษาอังกฤษในบริบทของการสื่อสารจริง โดยไม่มีผู้เรียนจากทั้งสองกลุ่มเลือกตัวเลือก “ไม่เห็นด้วย” หรือ “ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง”

4.3.2.2 ความคิดเห็นของผู้เรียนเกี่ยวกับความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติของงานฟัง

ในด้านความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติ ของการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ สำหรับงานฟัง ตาราง 4.3 แสดงให้เห็นว่า ข้อมูลจากคำตอบของผู้เรียน ต่อข้อความที่ ลิบ ลิบเอ็ด และ ลิบสอง ในแบบสอบถามความคิดเห็นของผู้เรียน แสดงว่า ผู้เรียนมีความเห็นว่า การสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์สำหรับงานฟัง มีความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติสูง

เมื่อพิจารณาข้อความที่ 10 ในแบบสอบถาม ข้อมูลเชิงปริมาณแสดงว่า ประมาณร้อยละ 90 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนต้น และ ประมาณร้อยละ 95 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนปลาย “เห็นด้วยอย่างยิ่ง” ในขณะที่ประมาณร้อยละ 10 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนต้น และ ประมาณร้อยละ 5 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนปลาย “เห็นด้วย” ว่างานฟังเป็นบทเรียนที่น่าสนใจ และ สร้างแรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษของผู้เรียน โดยไม่มีผู้เรียนจากทั้งสองกลุ่มเลือก ตัวเลือก “ไม่เห็นด้วย” หรือ “ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง”

เมื่อพิจารณาข้อความที่ 11 ในแบบสอบถาม ข้อมูลเชิงปริมาณแสดงว่า ประมาณร้อยละ 90 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนต้น และ ประมาณ

ร้อยละ 95 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนปลาย “เห็นด้วยอย่างยิ่ง” ในขณะที่ประมาณร้อยละ 10 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนต้น และประมาณร้อยละ 5 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนปลาย “เห็นด้วย” ว่า กิจกรรมในงานฟังมีความชัดเจน และ ง่ายต่อการปฏิบัติตาม โดยไม่มีผู้เรียนจากทั้งสองกลุ่มเลือก ตัวเลือก “ไม่เห็นด้วย” หรือ “ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง”

เมื่อพิจารณาข้อความที่ 12 ในแบบสอบถาม ข้อมูลเชิงปริมาณแสดงว่า ประมาณร้อยละ 85 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนต้น และ ประมาณร้อยละ 90 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนปลาย “เห็นด้วยอย่างยิ่ง” ในขณะที่ประมาณร้อยละ 15 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนต้น และ ประมาณร้อยละ 10 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนปลาย “เห็นด้วย” ว่าปริมาณ ปริมาณกิจกรรมอยู่ในระดับที่เหมาะสม โดยไม่มีผู้เรียนจากทั้งสองกลุ่มเลือก “ไม่เห็นด้วย” หรือ “ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง”

4.4 บทสรุป

ผลจากการวิเคราะห์ข้อมูล คะแนนการพูด และ คะแนนการฟัง และ ผลจากการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ จากแบบสอบถามความคิดเห็นของผู้เรียน ที่มีต่อประสิทธิภาพ และ ความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติของการสอนภาษาแบบทาสท์เบสส์สำหรับงานพูดและงานฟัง สนับสนุนสมมุติฐานงานวิจัยทั้งสองสมมุติฐาน ซึ่งให้เห็นว่า การสอนภาษาแบบทาสท์เบสส์สำหรับงานพูดและงานฟัง มีประสิทธิภาพในการส่งเสริมความสามารถในด้านการพูดและการฟังของผู้เรียนและมีความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติสูง

บทที่ 5

อภิปรายผล

5.1 บทนำ

บทที่ 5 อภิปรายผลการวิจัยเกี่ยวกับ (1) ประสิทธิภาพของการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์สำหรับงานพูด และงานฟังในการส่งเสริมความสามารถทางด้านการพูดและการฟังของผู้เรียน และ (2) ความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติของการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ การอภิปรายผลจะใช้ข้อมูลจากแบบสอบถามความคิดเห็นของผู้เรียน ข้อมูลจากการสัมภาษณ์ผู้เรียน และ ข้อมูลจากการสัมภาษณ์ครูผู้ทำการสอนโดยการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์

5.2 ประสิทธิภาพ และ ความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติของการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์

5.2.1 ประสิทธิภาพของการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์

ในด้านประสิทธิภาพของการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ ข้อมูลจากการสัมภาษณ์ผู้เรียน และ ครูผู้ทำการสอนโดยการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ สนับสนุนผลการวิเคราะห์คะแนนการพูดและคะแนนการฟังของผู้เรียน และสนับสนุนผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณจากแบบสอบถามความคิดเห็นของผู้เรียน นั่นคือ ข้อมูลจากการสัมภาษณ์ผู้เรียนและครูผู้ทำการสอนโดยวิธีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ แสดงให้เห็นว่า ประสิทธิภาพของการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ในงานวิจัยนี้ เกิดจากปัจจัยเก้าประการดังนี้ คือ (1) ใช้กรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์สำหรับงานพูดและงานฟัง ที่คล้อยตามกระบวนการคิดที่ผู้ใช้ภาษาใช้ในการทำงานพูดและงานฟัง (2) ส่งเสริมการเรียนรู้ทักษะทางภาษาทั้งสี่ทักษะในเวลาเดียวกัน

(3) ส่งเสริมให้ผู้เรียนใช้ภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสาร (4) ส่งเสริมให้ผู้เรียนกระตือรือร้นในการเรียน (active learning) (5) ส่งเสริมทักษะการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียน (6) สนับสนุนให้ผู้เรียนได้รับข้อมูลทางภาษาที่ผู้เรียนสามารถเข้าใจได้ (comprehensible input) อย่างพอเพียง (7) สนับสนุนให้ผู้เรียนผลิตข้อมูลทางภาษา ที่ผู้รับข้อมูลสามารถเข้าใจได้ (comprehensible output) อย่างพอเพียง (8) ตอบสนองความต้องการความรู้ทาง ด้านไวยากรณ์ของผู้เรียน และ (9) ส่งเสริมแรงจูงใจในการเรียนรู้ และความมั่นใจในการใช้ภาษาที่สองของผู้เรียน ปัจจัยทั้งเก้าจะนี้จะได้รับการอธิบายอย่างละเอียดในตอนต่อไป

ปัจจัยที่ 1 ใช้กรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์สำหรับงานพูดและงานฟัง ที่คล้ายตามกระบวนการคิดที่ผู้ใช้ภาษาใช้ในการทำงานพูดและงานฟัง

ข้อมูลจากการสัมภาษณ์ผู้เรียน สนับสนุนสมมุติฐานของผู้วิจัยที่ว่า กรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์สำหรับงานพูดและงานฟัง ที่คล้ายตามขั้นตอนกระบวนการคิดที่ผู้ใช้ภาษาใช้ในการทำงานพูดและงานฟัง จะมีประสิทธิภาพในการส่งเสริมความสามารถของเรียนในการทำงานพูดและงานฟังและในการเรียนภาษาที่สอง ข้อสรุปนี้ได้รับการสนับสนุนจากตัวอย่างข้อมูลจากบทสัมภาษณ์ของผู้เรียน และครูผู้สอนด้วยการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ ดังต่อไปนี้

ข้อมูลที่ 1

บทเรียนและกิจกรรมต่างๆเข้าใจง่าย และง่ายที่จะปฏิบัติตาม ข้าพเจ้าสามารถทำงานพูดและงานฟัง ได้อย่างรวดเร็วและถูกต้องมากขึ้น (LIM:4)

ข้อมูลที่ 2

บทเรียนงานพูดและงานฟัง ช่วยให้ข้าพเจ้าเรียนภาษาอังกฤษได้ง่ายขึ้น ข้าพเจ้ารู้สึกมั่นใจในการพูดภาษาอังกฤษมากขึ้น ข้าพเจ้าสามารถพูดได้ยาวขึ้น และพูดได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้นในการสนทนากับเพื่อนร่วมชั้น นอกจากนี้ข้าพเจ้าสามารถฟังแล้วเข้าใจคำถามของเพื่อนได้ดีขึ้น และการออกเสียงของข้าพเจ้าก็พัฒนาขึ้นมาก (LIM:7)

ข้อมูลที่ 3

กิจกรรมในงานพูดมีประโยชน์มากที่สุด เพราะกิจกรรมเหล่านี้ทำให้ข้าพเจ้าได้เตรียมความพร้อมสำหรับการสนทนา และโดยการทำเช่นนี้ ข้าพเจ้าได้เรียนรู้สิ่งต่างๆมากมาย ข้าพเจ้ายังได้เรียนรู้ที่จะฟังอย่างมีประสิทธิภาพ และข้าพเจ้าเข้าใจในสิ่งที่คนอื่น ๆ พูดในการสนทนา (LIM:12)

ข้อมูลที่ 4

กิจกรรมในรายวิชานี้มีประสิทธิภาพ ในอดีตข้าพเจ้าเขียนสคริปต์บทสนทนาและท่องบทสนทนาจากความจำในการสนทนากับเพื่อน หรือในการสอบพูด บทเรียนและกิจกรรมในรายวิชานี้ ทำให้ข้าพเจ้าสามารถทำงานพูดได้โดยไม่ต้องท่องจำสคริปต์ (HIM:28)

ข้อมูลที่ 5

บทเรียนและกิจกรรมในรายวิชานี้ มีความชัดเจน และมีระบบที่ดี การทำกิจกรรมเหล่านี้ ช่วยให้ข้าพเจ้าสามารถเตรียมความพร้อม สำหรับการสนทนา และสามารถสนทนาได้อย่างมีประสิทธิภาพ และข้าพเจ้าสามารถฟังบทฟังภาษาอังกฤษ ได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น (HIM:29)

ข้อมูลที่ 6

กิจกรรมการจัดการเรียนการสอนและบทเรียนสำหรับงานพูดและงานฟังมีประสิทธิภาพมาก กิจกรรมเหล่านี้ทำให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ขั้นตอนการปฏิบัติที่มีประสิทธิภาพในการทำงานพูดและงานฟัง ... สำหรับข้าพเจ้า หลักการที่ชัดเจนในกรอบทฤษฎี ทำให้ง่ายที่จะเข้าใจความสัมพันธ์ ระหว่างแต่ละหลักการ ดังนั้นจึงเป็นการง่ายที่จะช่วยให้ผู้เรียนทำกิจกรรมในแต่ละขั้นตอนตามที่ผู้วิจัยตั้งจุดมุ่งหมายไว้ นอกจากนี้ข้าพเจ้าคิดว่าการทำงานพูดและงานฟังมีประสิทธิภาพ เพราะผู้เรียนเข้าใจอย่างชัดเจนว่าจะทำอะไรในแต่ละกิจกรรม และผู้เรียนสามารถทำแต่ละกิจกรรมด้วยอัตราความเร็วของการทำงานที่เหมาะสมกับความสามารถของตนเอง และผู้เรียนยังรู้ว่าผลผลิตสุดท้ายจากการทำกิจกรรมต่างๆคืออะไร (TB)

หมายเหตุ	LIM	=	ผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนต้น
	HIM	=	ผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนปลาย
	TB	=	ครูผู้ทำการสอนโดยวิธีการสอนภาษาแบบทาสท์เบตส์
	หมายเลข	=	แทนผู้เข้าร่วมการทดลองแต่ละคน

ปัจจัยที่ 2 ส่งเสริมการเรียนรู้ของทักษะทางภาษาทั้งสี่และทักษะอื่นๆในเวลาเดียวกัน

นักวิจัยที่ศึกษาการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ (Long & Crookes, 1992; Skehan, 1996; Willis, 1996) เสนอแนะว่า เงื่อนไขในการทำงานจะส่งเสริมให้ผู้เรียนเห็นภาพรวมของงาน และเรียนรู้ทักษะทางภาษาต่างๆที่จำเป็นในการทำงานไปพร้อมๆกัน ข้อมูลจากการสัมภาษณ์ผู้เรียน แสดงให้เห็นว่าการสอนภาษาแบบทาสท์ในงานวิจัยนี้ ประสบความสำเร็จในการส่งเสริมให้ผู้เรียนพัฒนาทักษะทางภาษาทั้งสี่ทักษะ (ฟัง พูด อ่าน เขียน) และทักษะอื่นๆที่มีความสำคัญต่อการทำงานพูดและงานฟังในเวลาเดียวกัน ข้อเสนอแนะนี้ได้รับการสนับสนุนจากตัวอย่างข้อมูลจากบทสัมภาษณ์ของผู้เรียน ดังต่อไปนี้

ข้อมูลที่ 7

มีกิจกรรมหลายชนิดในบทเรียน เช่นกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับ คำศัพท์ และไวยากรณ์ ดังนั้นข้าพเจ้าจึงสามารถพูดภาษาอังกฤษได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น (LIM:12)

ข้อมูลที่ 8

ข้าพเจ้าต้องทำกิจกรรมหลากหลาย เช่น การฟัง การพูด การอ่าน การเขียน ไวยากรณ์ และการออกเสียง กิจกรรมเหล่านี้ช่วยให้ข้าพเจ้าเข้าใจและเรียนรู้ภาษาอังกฤษได้ดีขึ้น (LIM:17)

ข้อมูลที่ 9

วิชานี้สนุกมากๆ ข้าพเจ้ากระตือรือร้นในการเรียนตลอดเวลา เพราะข้าพเจ้าต้องทำสิ่งต่างๆหลายอย่างในเวลาเดียวกัน ข้าพเจ้าได้รับความรู้และทักษะต่างๆจากวิชานี้อย่างมาก (HIM:19)

ข้อมูลที่ 10

วิชานี้ช่วยส่งเสริมความสามารถทางภาษาอังกฤษของข้าพเจ้า เพราะข้าพเจ้าได้ใช้ทักษะทั้งสี่ การฟัง การพูด การอ่าน และ การเขียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งทักษะการฟัง การฟังบทสนทนา ที่บันทึกเทปไว้ ทำให้ข้าพเจ้าได้เรียนรู้เกี่ยวกับการออกเสียง นอกจากนี้ข้าพเจ้าได้เรียนรู้สำนวนในแต่ละบทเรียน ซึ่งมีประโยชน์ เพราะข้าพเจ้าสามารถใช้สำนวนเหล่านี้สื่อสารจริงได้ (HIM:25)

ปัจจัยที่ 3 ส่งเสริมให้ผู้เรียนใช้ภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสาร

ข้อมูลจากการสัมภาษณ์ผู้เรียน แสดงให้เห็นว่าการสอนภาษาแบบทาสท์ในงานวิจัยนี้ ประสบความสำเร็จในการส่งเสริมให้ผู้เรียนใช้ภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสาร ข้อเสนอสรุปนี้ได้รับการสนับสนุน จากตัวอย่างข้อมูลจากบทสัมภาษณ์ของผู้เรียน และครูผู้ทำการสอนโดยวิธีการสอนภาษาแบบทาสท์แบบสั ดังต่อไปนี้

ข้อมูลที่ 11

ข้าพเจ้ามีโอกาสที่จะฝึกพูดเป็นอย่างมากในรายวิชานี้ ดังนั้นข้าพเจ้ารู้สึกมั่นใจมากๆ และข้าพเจ้าไม่กังวลในการสอบพูด (LIM:26)

ข้อมูลที่ 12

งานพูดส่งเสริมให้ข้าพเจ้าต้องคิดเป็นภาษาอังกฤษในขณะที่พูด มันเป็นที่ดีเพราะข้าพเจ้าสามารถคิด และ พูดภาษาอังกฤษได้โดยไม่ต้องท่องจำจากสคริปต์ นอกจากนี้ข้าพเจ้ายังได้เรียนรู้ที่จะจัดการกับปัญหาการสื่อสารที่เกิดขึ้นในขณะที่พูด ข้าพเจ้าคิดว่าทักษะเหล่านี้ ส่งเสริมความสามารถในการสื่อสารด้วยภาษาอังกฤษของข้าพเจ้า (HIM:4)

ข้อมูลที่ 13

งานพูดจะมีประโยชน์มากๆ มันทำให้ข้าพเจ้ากล้าที่จะสนทนาเป็นภาษาอังกฤษ (HIM:20)

ข้อมูลที่ 14

ข้าพเจ้ามีความมั่นใจมากขึ้นที่จะใช้ภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารในสถานการณ์จริง และ
ข้าพเจ้าได้เรียนรู้วิธีการจัดการกับปัญหาการสื่อสาร (HIM:21)

ข้อมูลที่ 15

ข้าพเจ้าได้เรียนรู้ที่จะคิดเป็นภาษาอังกฤษ (HIM:31)

ข้อมูลที่ 16

ผู้เรียนสามารถประยุกต์ใช้กิจกรรมก่อนการทำงาน และกิจกรรมในระหว่างการทำงาน
สำหรับการสื่อสารจริงได้ (TB)

ปัจจัยที่ 4 ส่งเสริมให้ผู้เรียนกระตือรือร้นในการเรียน

ข้อมูลจากการสัมภาษณ์ผู้เรียนแสดงให้เห็นว่า การสอนภาษาแบบทาสท์ในงานวิจัยนี้
ประสบความสำเร็จในการส่งเสริมให้ผู้เรียนกระตือรือร้นในการเรียน ข้อเสนอแนะนี้ได้รับการ
สนับสนุน จากตัวอย่างข้อมูลจากบทสัมภาษณ์ของผู้เรียน และครูผู้ทำการสอนโดยวิธีการสอน
ภาษาแบบทาสท์เบสส์ ดังต่อไปนี้

ข้อมูลที่ 17

บทเรียนงานพูดและงานฟัง ทำให้ข้าพเจ้ามีความกระตือรือร้นในการเรียนมากขึ้น โดย
เฉพาะ กิจกรรมที่ข้าพเจ้าประเมินความสามารถในการทำงานพูดและงานฟัง แล้วคิดวิธี
ปรับปรุงข้อบกพร่อง กิจกรรมนี้ทำให้ข้าพเจ้าสนใจที่จะฝึกและพัฒนาทักษะการฟัง การ
พูด และการเขียนภาษาอังกฤษของข้าพเจ้ามากขึ้น (LIM:1)

ข้อมูลที่ 18

บทเรียนงานพูด และงานฟัง มีกิจกรรมหลากหลาย ข้าพเจ้าได้ฝึกทักษะ การฟัง การพูด การเขียน และไวยากรณ์ ดังนั้นข้าพเจ้าจึงกระตือรือร้นในการเรียนมากขึ้น และกิจกรรม การประเมินตนเองทำให้ข้าพเจ้ารู้จักอ่อนของตนเอง และเห็นแนวทางที่จะแก้ไขจุดอ่อน ข้าพเจ้าไม่ได้รู้สึกเครียดในการเรียนภาษาอังกฤษในรายวิชานี้ (HIM:22)

ข้อมูลที่ 19

กิจกรรมในบทเรียนงานพูดและงานฟัง และกิจกรรมการประเมินตนเองทำให้ข้าพเจ้า กระตือรือร้นในการเรียนรู้ภาษาอังกฤษ (HIM:32)

ปัจจัยที่ 5 ส่งเสริมทักษะการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียน

ข้อมูลจากการสัมภาษณ์ผู้เรียนแสดงให้เห็นว่า การสอนภาษาแบบทาสีเบสท์ในงานวิจัยนี้สามารถส่งเสริมทักษะการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียน ข้อสรุปนี้ได้รับการสนับสนุนจาก ตัวอย่างข้อมูลจากบทสัมภาษณ์ของผู้เรียน ดังต่อไปนี้

ข้อมูลที่ 20

ข้าพเจ้าได้เรียนรู้ที่จะคิดวิเคราะห์ เกี่ยวกับเนื้อหาที่จะพูดในการสนทนา (LIM : 11)

ข้อมูลที่ 21

กิจกรรมต่างๆในงานพูด และ งานฟัง ส่งเสริมให้ข้าพเจ้าคิด และข้าพเจ้าเรียนรู้ที่จะคิด อย่างเป็นเหตุเป็นผลมากกว่าเดิม (HIM:20)

ข้อมูลที่ 22

ข้าพเจ้าได้พัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ (HIM:23/ HIM: 34)

ข้อมูลจากการสัมภาษณ์ผู้เรียนและครูผู้ทำการสอนโดยการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ ยังแสดงให้เห็นว่า การสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ในงานวิจัยนี้ สามารถทำให้เกิดปัจจัยที่ส่งเสริมการเรียนรู้ภาษาที่สอง อีกสี่ปัจจัย ดังนี้คือ

- ปัจจัยที่ 6 สนับสนุนให้ผู้เรียนได้รับข้อมูลทางภาษาที่ผู้เรียนสามารถเข้าใจได้ (comprehensible input) อย่างพอเพียง (ดูข้อมูลที่ 1 และ 2)
- ปัจจัยที่ 7 สนับสนุนให้ผู้เรียนผลิตข้อมูลทางภาษาที่ผู้รับข้อมูลสามารถเข้าใจได้ (comprehensible output) อย่างพอเพียง (ดูข้อมูลที่ 2 4 และ 12)
- ปัจจัยที่ 8 ตอบสนองความต้องการความรู้ทางด้านไวยากรณ์ของผู้เรียน (ดูข้อมูลที่ 7 8 และ 18)
- ปัจจัยที่ 9 ส่งเสริมแรงจูงใจในการเรียนรู้ และความมั่นใจในการใช้ภาษาที่สองของผู้เรียน (ดูข้อมูลที่ 4 10 13 และ 14)

5.2.2 ความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติของการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์

ในด้านความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติของการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ ข้อมูลจากการสัมภาษณ์ผู้เรียน และ ครูผู้ทำการสอนโดยการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ สนับสนุนข้อมูลเชิงปริมาณจากแบบสอบถามความคิดเห็นของผู้เรียน แสดงให้เห็นว่าผู้เรียน และ ครูผู้สอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ มีความคิดเห็นว่า การสอนภาษาแบบทาสท์ในงานวิจัยนี้ มีความเป็นไปได้สูงในทางปฏิบัติ เพราะสามารถทำให้ผู้เรียน เรียนรู้ภาษาที่สองได้ง่ายขึ้น ข้อเสนอแนะได้รับการสนับสนุน จากตัวอย่างข้อมูลจากบทสัมภาษณ์ของครูผู้ทำการสอนโดยการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ (ดูข้อมูลที่ 6) และ ตัวอย่างข้อมูลจากบทสัมภาษณ์ของผู้เรียน ดังต่อไปนี้

ข้อมูลที่ 23

ข้าพเจ้าเคยคิดว่า การเรียนภาษาอังกฤษเป็นสิ่งที่ยาก แต่กิจกรรมในรายวิชานี้ทำให้ข้าพเจ้า รู้สึกว่ามันเป็นเรื่องง่ายที่จะเรียนรู้ภาษาอังกฤษ และข้าพเจ้ายังได้พัฒนาทักษะหลายอย่าง เช่นการออกเสียง การพูดประโยคชนิดต่างๆที่ข้าพเจ้าสามารถใช้สำหรับการสื่อสารจริงได้ นอกจากนี้ข้าพเจ้ายังได้เรียนรู้ และ เข้าใจการนำสิ่งที่ได้เรียนรู้ในห้องเรียนไปใช้ในการสื่อสารจริง (LIM:9)

ข้อมูลที่ 24

ข้าพเจ้าคิดว่า ข้าพเจ้าได้รับความรู้ ทักษะและความเข้าใจ อย่างมากจากกิจกรรมในรายวิชานี้ และข้าพเจ้ายังมีความมั่นใจในการพูดภาษาอังกฤษมากขึ้น ตอนนี้ข้าพเจ้าสนุกกับการเรียนภาษาอังกฤษ (HIM:29)

ข้อมูลที่ 25

รายวิชานี้ช่วยให้ข้าพเจ้าเข้าใจภาษาอังกฤษได้ดีขึ้น ก่อนหน้านี้ข้าพเจ้าไม่สนุกกับการเรียนภาษาอังกฤษ แต่รายวิชานี้ทำให้การเรียนภาษาอังกฤษของข้าพเจ้าง่ายขึ้น ดังนั้นข้าพเจ้าจึงสนุกกับการเรียนภาษาอังกฤษในรายวิชานี้ (HIM: 34)

ผลการศึกษาของงานวิจัยนี้ในด้านประสิทธิภาพ และ ความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติของการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ สอดคล้องกับผลการศึกษาของงานวิจัยที่ทำก่อนหน้านี้นักวิจัยที่ศึกษา ประสิทธิภาพ และ ความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติของการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ ก่อนหน้านี้นักวิจัยนี้รายงานว่าการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์มีประสิทธิภาพในการส่งเสริมความสามารถในภาษาที่สอง และมีความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติ เพราะปัจจัยดังนี้คือ

- ปัจจัยที่ 1 ทำให้ผู้เรียนสนุกสนานกับการทำงาน (Thomson, 1992)
- ปัจจัยที่ 2 ผู้เรียนพบว่าการเรียนการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์น่าสนใจมากกว่าวิธีการจัดการเรียนการสอนแบบดั้งเดิม (Clayton, 1995)
- ปัจจัยที่ 3 ส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้ด้วยตนเองได้ (McDonough และ Chaikitmongkol, 2007)
- ปัจจัยที่ 4 ส่งเสริมแรงจูงใจในการเรียน (Saito - Abbott, 2004; Leaver และ Kaplan, 2004)
- ปัจจัยที่ 5 ส่งเสริมความร่วมมือระหว่างผู้เรียนและครู (Saito - Abbott, 2004)
- ปัจจัยที่ 6 สร้างโอกาสในการที่ผู้เรียนจะทำงานซ้ำๆ ได้โดยไม่เบื่อ และส่งเสริมให้ผู้เรียนรู้จักวิธีการเรียนรู้ภาษาที่มีประสิทธิภาพ (Leaver และ Kaplan, 2004)
- ปัจจัยที่ 7 เพิ่มความพึงพอใจในการเรียนของผู้เรียน (Leaver และ Kaplan, 2004)
- ปัจจัยที่ 8 ส่งเสริมให้มีความยืดหยุ่นในการใช้หลักสูตรมากขึ้น (Leaver และ Kaplan, 2004)

การอภิปรายในตอนต้นแสดงให้เห็นว่า ปัจจัยที่ส่งผลต่อประสิทธิภาพ และความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติของการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ ที่พบในงานวิจัยนี้ สอดคล้องกับปัจจัยที่ 1 2 3 4 5 6 และ 7 ที่พบในงานวิจัยก่อนหน้านี้นี้ อย่างไรก็ตาม ผลการศึกษาของงานวิจัยนี้ ได้ชี้ให้เห็นถึง ปัจจัยใหม่ที่มีความสำคัญต่อประสิทธิภาพของการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ นั่นคือ ผลการศึกษาของงานวิจัยนี้ แสดงให้เห็นว่า กรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์สำหรับงานพูดและงานฟัง ที่คล้อยตามกระบวนการคิดที่ผู้ใช้ภาษาใช้ในการทำงานพูด และ งานฟัง มีประสิทธิภาพในการส่งเสริมความสามารถทางด้านการพูดและการฟังของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาที่สองในระดับกลางตอนต้น หรือ มีความสามารถทางภาษาที่สองในระดับกลางตอนปลาย

5.3 ปัจจัยที่เป็นอุปสรรคต่อการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์

อย่างไรก็ตามข้อมูลจากการสัมภาษณ์ผู้เรียน และครูผู้ทำการสอนโดยการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ ยังได้แสดงให้เห็นถึงปัจจัยสี่ปัจจัยที่อาจเป็นอุปสรรค ต่อการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ ปัจจัยที่หนึ่ง คือ ทักษะของผู้เรียนเกี่ยวกับวิธีการเรียน นั่นคือข้อมูลจากการสัมภาษณ์ผู้เรียน แสดงให้เห็นว่า ผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนต้น และ ผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนปลาย จำนวนหนึ่ง เสนอแนะว่า ครูผู้สอนควรจัดให้มีการฝึกปฏิบัติในด้าน การพูด การฟัง การเขียน และการออกเสียงมากขึ้น ข้อมูลนี้ชี้ให้เห็นว่าผู้เรียนเหล่านี้ยังคงมีความคุ้นเคยกับวิธีการสอนที่ีครูผู้สอนเป็นศูนย์กลาง โดยที่ครูผู้สอนจะเป็นผู้เดียวที่รับผิดชอบและเตรียมบทเรียนสำหรับผู้เรียน ผู้เรียนเหล่านี้ยังขาดทักษะของการดูแลการเรียนรู้ของตนเอง เช่น การศึกษาและการฝึกฝนด้วยตนเอง เพื่อที่จะเติมเต็มความรู้หรือพัฒนาทักษะที่ยังทำไม่ได้ดีเท่าที่ควร ข้อเสนอได้รับการสนับสนุนจากตัวอย่างข้อมูลจากบทสัมภาษณ์ของผู้เรียน ดังต่อไปนี้

ข้อมูลที่ 26

ควรมีการพูดฝึกพูดมากขึ้น (LIM : 4)

ข้อมูลที่ 27

ควรมีการพูดฝึกพูดและฝึกฟังมากขึ้น (LIM : 8)

ข้อมูลที่ 28

ควรมีการพูดฝึกพูดและการฝึกออกเสียงมากขึ้น (HIM:26)

ข้อมูลที่ 29

ควรมีการฝึกออกเสียง และการฝึกเขียนในชั้นเรียนมากขึ้น (HIM: 32)

ปัจจัยที่สองคือ ทักษะของผู้เรียน เกี่ยวกับปริมาณของกิจกรรมในการเรียนภาษาแบบทาสท์เบสท์ ประมาณร้อยละ 25 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนต้น และ ประมาณร้อยละ 10 ของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนปลาย แสดงความคิดเห็นว่า ในตอนเริ่มต้นของการเรียน ผู้เรียนคิดว่ากิจกรรมในการจัดการเรียนการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์มีปริมาณมากเกินไป แต่ภายหลังผู้เรียนเข้าใจถึงความจำเป็นที่การสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ ต้องมีจำนวนกิจกรรมมากกว่าการจัดการเรียนการสอนภาษาแบบอื่นๆที่ผู้เรียนคุ้นเคย ข้อเสนอแนะนี้ได้รับการสนับสนุนจากตัวอย่างข้อมูลจากบทสัมภาษณ์ของผู้เรียน ดังต่อไปนี้

ข้อมูลที่ 30

ในตอนเริ่มเรียน ข้าพเจ้ารู้สึกว่ามีกิจกรรมที่ต้องทำมาก นักศึกษาในชั้นเรียนอื่น ๆ ไม่ต้องทำกิจกรรมที่มากเช่นนี้ แต่ต่อมาข้าพเจ้าก็ตระหนักว่า ยิ่งข้าพเจ้าทำกิจกรรมมากเท่าใด ข้าพเจ้าก็เรียนรู้มากขึ้นเท่านั้น (LIM : 6)

ข้อมูลที่ 31

มันเป็นการดีที่มีการบ้านมาก เพราะข้าพเจ้าได้ฝึกภาษาอังกฤษมากขึ้น (LIM : 10)

ข้อมูลที่ 32

ข้าพเจ้าคิดว่า ข้าพเจ้าได้รับความรู้และทักษะเป็นอย่างมากจากรายวิชานี้ถึง แม้ว่าข้าพเจ้าจะต้องทำกิจกรรมมากกว่าที่เคยทำ แต่กิจกรรมเหล่านี้ทำให้ข้าพเจ้าได้เรียนรู้มากขึ้นกว่าที่คาดไว้ (HIM:25)

ปัจจัยที่สาม คือ เวลาสำหรับการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนที่ไม่เอื้ออำนวยต่อการจัดการเรียนการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ ข้อเสนอแนะนี้ได้รับการสนับสนุนจากข้อมูลจากการสัมภาษณ์ของครูผู้ทำการสอนโดยการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ ดังต่อไปนี้

ข้อมูลที่ 33

ข้าพเจ้าคิดว่าเวลาเรียน 3 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ ที่แบ่งออกเป็นสองช่วง คือ หนึ่งชั่วโมง และ สองชั่วโมง ไม่เอื้ออำนวยต่อการจัดการเรียนการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ โดยเฉพาะ ช่วงเวลาหนึ่งชั่วโมง ซึ่งไม่เพียงพอที่จะทำกิจกรรมในชั้นเรียนที่มีผู้เรียนจำนวนมาก น่าจะเป็นการดีกว่าที่จะมีเวลาเรียน 4 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ โดยแบ่งเป็นสองช่วง ช่วงละสองชั่วโมง เพื่อให้ผู้เรียนมีเวลามากขึ้นสำหรับการฝึกการสนทนากับเพื่อนร่วมชั้น เพราะผู้เรียนต้องการที่จะฝึกพูดกับเพื่อนร่วมชั้น ซึ่งไม่สามารถทำได้ในเวลาเรียนที่จำกัด (TB)

ปัจจัยที่สี่ ครูผู้สอนต้องมีความมุ่งมั่นเป็นอย่างสูงและต้องใช้เวลาเป็นจำนวนมากในการจัดการเรียนการสอน ข้อสรุปนี้ได้รับการสนับสนุนจากข้อมูลจากบทสัมภาษณ์ของครูผู้ทำการสอนโดยการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ ดังต่อไปนี้ ดังต่อไปนี้

ข้อมูลที่ 34

ข้าพเจ้าใช้เวลาอย่างน้อยประมาณ 20 ถึง 30 นาที เพื่อจะตรวจงานและให้ข้อมูลย้อนกลับแก่ผู้เรียนแต่ละคนสำหรับงานแต่ละชิ้นที่ผู้เรียนทำ ตัวอย่างเช่นเมื่อผู้เรียนแก้ไขข้อผิดพลาดในสคริปต์การพูด ข้าพเจ้าต้องตรวจซ้ำเพราะผู้เรียนส่วนใหญ่ไม่สามารถมองเห็นข้อผิดพลาดทั้งหมดของตัวเอง หรือ ผู้เรียนสามารถเห็นข้อผิดพลาดของตน แต่ไม่สามารถแก้ไขข้อผิดพลาดบางอย่างได้ นอกจากนี้ การฟังหรือดูการสนทนาของผู้เรียนที่ได้บันทึกเทปไว้ และให้ข้อมูลย้อนกลับ ก็เป็นกิจกรรมที่ต้องใช้เวลาเป็นอย่างมาก (TB)

ข้อมูลที่ 35

สำหรับงานการพูดแต่ละงาน ข้าพเจ้าต้องใช้เวลานอกชั้นเรียนอย่างน้อยหนึ่งชั่วโมง สำหรับนักเรียนแต่ละคนที่มาขอคำปรึกษา อย่างไรก็ตามข้าพเจ้ายินดีที่จะให้คำปรึกษาแนะนำ เนื่องจากการให้คำปรึกษาช่วยให้ผู้เรียนมีความก้าวหน้าในการเรียน และ พัฒนาความสามารถทางภาษาอังกฤษเป็นอย่างมาก โชคดีที่ผู้เรียนส่วนใหญ่ ไม่ต้องการความช่วยเหลือสำหรับงานฟัง เพราะบทเรียนงานฟังมีความสมบูรณ์ในตัวเอง ผู้เรียนเพียงทำตามกิจกรรมที่กำหนดไว้ (TB)

ผลการศึกษาของงานวิจัยนี้ในด้านข้อจำกัดทั้งสี่ที่อภิปรายในตอนบน สอดคล้องกับ
ผลการศึกษาของงานวิจัยที่ทำก่อนหน้านี้งานวิจัยนี้ นักวิจัยที่ศึกษาประสิทธิภาพของการสอน
ภาษาแบบทาสท์เบสท์ก่อนหน้านี้งานวิจัยนี้ได้รายงาน ข้อจำกัดของการสอนภาษาแบบทาสท์
เบสท์ ดังนี้คือ

- ข้อจำกัดที่ 1 มีปริมาณการใช้ภาษาที่หนึ่งเป็นจำนวนมาก (Careless,2004)
- ข้อจำกัดที่ 2 ความยากลำบากในการรักษาวินัยในชั้นเรียน (Careless,2004)
- ข้อจำกัดที่ 3 ผลงานของผู้เรียนมักจะอยู่ในรูปแบบของกิจกรรมที่ไม่ใช่การใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร
(Careless,2004)
- ข้อจำกัดที่ 4 ผู้เรียนไม่สามารถประยุกต์ใช้ความรู้ที่ได้จากการเรียนในชั้นเรียนสู่การสื่อสารนอกชั้น
เรียน (McDonough & Chaikitmongkol, 2007)
- ข้อจำกัดที่ 5 ความยากลำบากในการติดตามความคืบหน้าของผู้เรียนแต่ละคนจากรายวิชาหนึ่งไปสู่
อีกรายวิชาหนึ่ง (Saito-Abbott, 2004)
- ข้อจำกัดที่ 6 ความยากลำบากในการตอบสนองความต้องการของผู้เรียนที่มีภูมิหลังต่างกัน
(Saito-Abbott, 2004)
- ข้อจำกัดที่ 7 ผู้เรียนชอบการทดสอบความรู้ทางภาษา มากกว่าการทดสอบความสามารถในการ
ใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร (Leaver & Kaplan, 2004)
- ข้อจำกัดที่ 8 ความแตกต่างระหว่างความคาดหวังของครูและผู้เรียน (Andon & Eckerth, 2009;
Saito-Abbott, 2004)
- ข้อจำกัดที่ 9 ขาดกิจกรรมที่ตอบสนองความต้องการเรียนรู้ไวยากรณ์ของผู้เรียน (McDonough
& Chaikitmongkol, 2007; Leaver & Kaplan, 2004)
- ข้อจำกัดที่ 10 เวลาสำหรับการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนไม่เพียงพอสำหรับการจัดการเรียน
การสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ (Andon & Eckerth, 2009; Saito-Abbott, 2004)
- ข้อจำกัดที่ 11 การต้องใช้เวลาและแรงงานในปริมาณมากเพื่อออกแบบและสร้างบทเรียน และ
การเตรียมการสอน (Saito-Abbott, 2004; Leaver & Kaplan, 2004)

ข้อมูลที่น่าสนใจในการอภิปรายผลในตอนที 5.4 แสดงให้เห็นว่า การสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ในงานวิจัยนี้ สามารถลดข้อจำกัดที่ 4 และ 9 ของการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ที่พบในงานวิจัยก่อนหน้านี้ และงานวิจัยนี้ไม่พบข้อจำกัดที่ 1 2 3 6 และ 7 นอกจากนี้การสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ในงานวิจัยนี้พบข้อจำกัดที่ 8 10 และ 11 เหมือนงานวิจัยก่อนหน้านี้ อย่างไรก็ตามข้อจำกัดทั้งสามนี้เป็นข้อจำกัดทางการปฏิบัติ ไม่ใช่ข้อจำกัดทางด้านทฤษฎี และเป็นข้อจำกัดที่อยู่ในวิสัยที่สามารถแก้ไขได้

5.4 บทสรุป

ผลการศึกษาของงานวิจัยนี้แสดงให้เห็นว่า การสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ มีประสิทธิภาพ ในการส่งเสริมความสามารถทางการพูดและการฟังของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาที่สองในระดับกลางตอนต้น หรือ มีความสามารถทางภาษาที่สองในระดับกลางตอนปลาย และ มีความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติสูง

บทที่ 6

บทสรุป

6.1 บทนำ

บทที่ 6 สรุปผลการวิจัยและอภิปราย (1) ผลกระทบเชิงทฤษฎี (2) ข้อเสนอแนะสำหรับการจัดการเรียนการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ (3) ข้อจำกัดของการดำเนินการวิจัย และ (4) ข้อเสนอแนะสำหรับการดำเนินงานวิจัยทางด้านการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ในอนาคต

6.2 สรุปผลการวิจัย

ผลการศึกษาของงานวิจัยนี้ แสดงให้เห็นถึงประสิทธิภาพของการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ ในการส่งเสริมความสามารถทางด้านการพูดและการฟัง และ ในการส่งเสริมการเรียนรู้ภาษาที่สองของผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาที่สองในระดับกลางตอนต้น และ ผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาที่สองในระดับกลางตอนปลาย นอกจากนี้ผลงานวิจัยนี้ยังแสดงให้เห็นถึงความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติของวิธีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ ในบริบทของการจัดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในระดับมหาวิทยาลัยในประเทศไทย

6.3 ผลกระทบเชิงทฤษฎีของงานวิจัยนี้

ผลกระทบเชิงทฤษฎีที่สำคัญของงานวิจัยนี้คือ (1) การสร้างกรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์สำหรับงานพูด และ (2) การสร้างกรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์

สำหรับงานฟัง เท่าที่ทราบก่อนหน้านี้งานวิจัยนี้ยังไม่มีงานวิจัยใด ที่ได้พัฒนากรอบทฤษฎีการ
สอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ที่ได้รับการออกแบบโดยเฉพาะสำหรับงานพูดและงานฟัง รายละเอียด
ของรอบทฤษฎีทั้งสอง จะได้รับการอธิบายอย่างละเอียดในตอนต่อไป

6.3.1 กรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์สำหรับงานพูด

กรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์สำหรับงานพูด ถูกสร้างขึ้นโดยการผสม
ผสานหลักการและทฤษฎี ดังนี้คือ (1) แบบจำลองกระบวนการการพูดของ เลอเฟลท์ (Levelt,
1989) (2) หลักการวางแผนก่อนการพูดภาษาที่สองของ แสงอรุณ (Sangarun, 2001, 2005)
และ (3) ทฤษฎีการประมวลผลข้อมูลด้านความรู้และความจำของ แอนเดอร์สัน (Anderson,
1983, 1985) (อ่านรายละเอียดขั้นตอนการสร้างกรอบทฤษฎีนี้ในตอน 3.5) กรอบทฤษฎีการ
สอนภาษาแบบทาสท์เบสท์สำหรับงานพูด ประกอบด้วย 14 หลักการดังนี้ คือ

หลักการที่ 1 ผู้เรียนควรรู้ขั้นตอนกระบวนการคิดที่ผู้เรียนจะใช้ในการทำงานพูด

หลักการที่ 1 ถูกสร้างขึ้นตาม ทฤษฎีการประมวลผลข้อมูลด้านความรู้และความจำ
ของ แอนเดอร์สัน (Anderson, 1983, 1985) นั่นคือการเรียนรู้ล่วงหน้า ถึงขั้นตอนของ
กระบวนการคิดที่ผู้เรียนจะใช้ในการทำงานพูด จะช่วยให้ผู้เรียนสามารถเตรียมความพร้อมที่จะ
ทำตามขั้นตอนของกระบวนการคิดดังกล่าวได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น และการปฏิบัตินี้จะ
ส่งเสริมการพัฒนาความรู้เชิงกระบวนการ (procedural knowledge) สำหรับการทำงานพูดของ
ผู้เรียน

หลักการที่ 2 ผู้เรียนควรกำหนดวัตถุประสงค์ของการพูด

หลักการที่ 2 ถูกสร้างขึ้นตามสมมุติฐานของ เลอเฟลท์ (Levelt,1989) ที่ว่า กิจกรรมแรกของขั้นตอนการสร้างเนื้อหาที่ต้องการสื่อสาร (conceptualizing the message) คือ การกำหนดวัตถุประสงค์ของการพูด ดังนั้นผู้เรียนควรได้รับการชี้แนะให้กำหนดวัตถุประสงค์ของการพูด

หลักการที่ 3 ผู้เรียนควรรู้จักและใช้รูปแบบทางวาทกรรม (discourse model) ที่เหมาะสมกับงานพูด

หลักการที่ 3 ถูกสร้างขึ้นเพราะเหตุผลสองประการคือ (1) เลอเฟลท์ (Levelt,1989) ตั้งสมมุติฐานว่า ผู้พูดจำเป็นต้องมีความรู้เกี่ยวกับรูปแบบทางวาทกรรม (discourse model) สำหรับงานพูดเป้าหมาย และ (2) ผลจากการทดสอบนำร่องชุดแรกของงานวิจัยนี้แสดงให้เห็นว่าผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนต้น หรือ ระดับกลางตอนปลาย จำนวนหนึ่งขาดความรู้ และความเข้าใจเกี่ยวกับรูปแบบทางวาทกรรม (discourse model) ของการสนทนาอย่างไม่เป็นทางการ

หลักการที่ 4 ผู้เรียนควรเลือกเนื้อหาที่เหมาะสมสำหรับงานพูด

หลักการที่ 4 ถูกสร้างขึ้นตามสมมุติฐานของ เลอเฟลท์ (Levelt,1989) ที่ว่า หลังจากกำหนดวัตถุประสงค์ของการทำงานพูดแล้ว ผู้พูดจะเลือกเนื้อหาที่จะบรรลุมติประสงค์ของการทำงานพูดที่วางไว้ อย่างไรก็ตามผู้เรียนอาจจำเป็นต้องได้รับคำแนะนำเกี่ยวกับวิธีการเลือกเนื้อหาที่เหมาะสมสำหรับงานพูด เนื่องจากผลจากการทดสอบนำร่องชุดแรกของงานวิจัยนี้แสดงให้เห็นว่า ผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนต้น หรือ ระดับกลางตอนปลายจำนวนหนึ่งขาดความรู้และความเข้าใจ เกี่ยวกับชนิดของเนื้อหาที่ผู้เรียนควรที่จะเลือก

ใช้ในการสนทนาอย่างไม่เป็นทางการในหัวข้อเป้าหมาย (เช่น การเล่นเกมและการออกกำลังกาย การซื้อของ การเดินทาง อาหารและภัตตาคาร) และ ผู้เรียนมีแนวโน้มที่จะใช้เนื้อหาซึ่งเป็นข้อมูลส่วนตัว โดยไม่เลือกใช้เนื้อหาที่แสดงความรู้สึก ความคิดเห็น หรือเนื้อหาที่ทันสมัย และเป็นที่สนใจของสาธารณะชน

หลักการที่ 5 ผู้เรียนควรจัดรูปแบบข้อมูลตามรูปแบบทางวาทกรรม (discourse model) ที่เหมาะสมกับงานพูด

หลักการที่ 5 ถูกสร้างขึ้นตามสมมุติฐานของ เลอเฟลท์ (Levelt, 1989) ที่ว่า หลังจากเลือกเนื้อหาที่จะบรรลุวัตถุประสงค์ของการทำงานพูดแล้วผู้พูดจะจัดลำดับและจัดรูปแบบเนื้อหาโดยใช้ความรู้จากแหล่งความรู้ (knowledge store) สำหรับการพูดที่ประกอบด้วยความรู้เกี่ยวกับรูปแบบของวาทกรรม (discourse model) และ ความรู้เกี่ยวกับสถานการณ์และความรู้ทั่วไป (situational and encyclopedic knowledge) นอกจากนี้ผู้เรียนอาจจำเป็นต้องได้รับข้อมูลเกี่ยวกับรูปแบบของวาทกรรม (discourse model) ที่เหมาะสมกับเนื้อหาของงานพูด เนื่องจากผลการทดสอบนำร่องชุดแรกของงานวิจัยนี้แสดงให้เห็นว่า ผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับกลางตอนต้น หรือ ระดับกลางตอนปลายจำนวนหนึ่งขาดความรู้ และ ความเข้าใจเกี่ยวกับรูปแบบวาทกรรมของการสนทนาในภาษาอังกฤษ อันทำให้ผู้เรียนไม่สามารถจัดลำดับและจัดรูปแบบข้อมูลสำหรับการสนทนาได้อย่างมีประสิทธิภาพ

หลักการที่ 6 ผู้เรียนควรมีความรู้เกี่ยวกับโครงสร้างไวยากรณ์ที่มักจะปรากฏในประเภทของงานพูดที่จะทำ

หลักการที่ 6 ถูกสร้างขึ้นตามสมมุติฐานของ เลอเฟลท์ (Levelt, 1989) ที่ว่า หลังจากเสร็จสิ้นขั้นตอน การสร้างเนื้อหาที่ต้องการสื่อสาร (conceptualizing the message) ผู้พูดจะ

ดำเนินการในขั้นตอน การสร้างภาษาที่จะแสดงเนื้อหาที่ต้องการสื่อ (formulating the language representation) โดยผู้พูดจะเรียกคำศัพท์จากรายการคำศัพท์ในสมอง (mental lexicons) กิจกรรมนี้จะกระตุ้นกระบวนการทางด้านไวยากรณ์ซึ่งจะทำการเข้ารหัสทางด้านไวยากรณ์แก่คำศัพท์ที่ถูกเลือก นอกจากนี้งานวิจัยทางด้านการเรียนภาษาที่สองแสดงให้เห็นว่า ผู้เรียนภาษาที่สองมีความต้องการความรู้ทางด้านไวยากรณ์ (Celce - Mucia, 1985; Harley, 1989; Lightbrown & Spada, 1993; Long, 1988b; McLaughlin, Rossman, & McLeod, 1983) ดังนั้นเพื่อส่งเสริมความสามารถของผู้เรียนในการดำเนินการเข้ารหัสทางด้านไวยากรณ์ และเพื่อตอบสนองต่อความต้องการความรู้ทางด้านไวยากรณ์ของผู้เรียน ผู้เรียนควรได้รับข้อมูลเกี่ยวกับโครงสร้างไวยากรณ์ต่างๆ ที่ผู้เรียนจะสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในงานพูดได้

หลักการที่ 7 ผู้เรียนควรวางแผนทางด้านเนื้อหาและภาษาก่อนการทำงานพูด

หลักการที่ 7 ถูกสร้างขึ้นเพราะเหตุผลสองประการ เหตุผลประการที่หนึ่ง คือ เลอเฟลท์ (Levelt, 1989) ตั้งสมมุติฐานว่า กระบวนการพูดประกอบด้วยสามขั้นตอนหลัก คือ (1) การสร้างเนื้อหาที่ต้องการสื่อสาร (conceptualizing the message) (2) การสร้างภาษาที่จะแสดงเนื้อหาที่ต้องการสื่อ (formulating the language representation) และ (3) การพูดข้อความที่ต้องการสื่อสารออกไป (articulating the over speech) เหตุผลประการที่สอง คือ งานวิจัยทางด้านภาษาที่สองที่ศึกษาการวางแผนก่อนพูด แสดงให้เห็นว่า การวางแผนก่อนพูดทางด้านเนื้อหาและภาษา มีแนวโน้มที่จะช่วยให้ผู้เรียนภาษาที่สองพัฒนาความสามารถในการทำกิจกรรม ในขั้นตอน (1) การสร้างเนื้อหาที่ต้องการสื่อสาร (conceptualizing the message) และ (2) การสร้างภาษาที่จะแสดงเนื้อหาที่ต้องการสื่อ (formulating the language representation) ในขณะที่พูดได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น (Ellis, 2005; Crookes, 1986; Williams, 1992; Foster & Skehan, 1996, 1999; Skehan & Foster, 1997; Wendel, 1997; Wigglesworth, 1997; Mehnert, 1998; Ortega, 1999; Sangarun, 2001, Kawauchi, 2005) ดังนั้นเพื่อส่งเสริมความ

สามารถของผู้เรียนในการทำกิจกรรมในขั้นตอน (1) การสร้างเนื้อหาที่ต้องการสื่อสาร (conceptualizing the message) และ (2) การสร้างภาษาที่จะแสดงเนื้อหาที่ต้องการสื่อ (formulating the language representation) ในขณะที่พูด ผู้เรียนควรวางแผนก่อนพูดทางด้านเนื้อหา และ ภาษา และผู้เรียนควรทำตามหลักการของการวางแผนก่อนการพูดภาษาที่สองของ แสงอรุณ (Sangarun, 2001, 2005) (อ่านรายละเอียดในตอนที่ 2.6)

หลักการที่ 8 ผู้เรียนควรวางแผนการออกเสียงก่อนการทำงานพูด

หลักการที่ 8 ถูกสร้างขึ้นตามสมมุติฐานของ เลอเฟลท์ (Levelt, 1989) ที่ว่า ในขั้นตอนย่อยสุดท้ายของขั้นตอนการสร้างภาษาที่จะแสดงเนื้อหาที่ต้องการสื่อ (formulating the language representation) ผู้พูดจะสร้างแผนทางด้านการออกเสียงสำหรับการพูด (phonetic-articulation plan) ซึ่งพร้อมที่จะถูกพูดออกไป ดังนั้น เพื่อส่งเสริมความสามารถในการสร้างแผนทางด้านการออกเสียงสำหรับการพูด ผู้เรียนควรสร้างแผนทางด้านการออกเสียง ก่อนการทำงานพูด

หลักการที่ 9 ผู้เรียนควรทบทวน และ ฝึกพูดก่อนการทำงานพูด

หลักการที่ 9 ถูกสร้างขึ้นตามสมมุติฐานของแอนเดอร์สัน (Anderson, 1983, 1985) ที่ว่าในการที่ผู้เรียนจะพัฒนาความสามารถในภาษาที่สองไปจนถึงขั้นสามารถใช้ภาษาที่สองได้อย่างอัตโนมัติ ผู้เรียนจำเป็นต้องฝึกใช้ความรู้เชิงปัจจัย (declarative knowledge) และความรู้เชิงกระบวนการ (procedural knowledge) ในปริมาณมาก ดังนั้นผู้เรียนควรฝึกพูดก่อนการทำงานพูดเพื่อให้สามารถทำกิจกรรมในขั้นตอน (1) การสร้างเนื้อหาที่ต้องการสื่อสาร (conceptualizing the message) (2) การสร้างภาษาที่จะแสดงเนื้อหาที่ต้องการสื่อ (formulating the language representation) และ (3) การพูดข้อความที่ต้องการสื่อสารออกไป (articulating

the over speech) ได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น นั่นคือ ผู้เรียนควรมีโอกาสได้ทบทวนและฝึกซ้อมการพูดของตนเองจนถึงระดับที่ผู้เรียนพอใจ ในตอนเริ่มต้นผู้เรียนอาจฝึกตามลำพังเพื่อให้สามารถควบคุมความเร็วของการพูดได้ตามที่ต้องการ และเพื่อให้ผู้เรียนสามารถเลือกที่จะให้ความสนใจเป็นพิเศษในสิ่งที่ผู้เรียนยังไม่สามารถทำได้ดี หลังจากนั้นผู้เรียนควรฝึกพูดกับเพื่อน การฝึกพูดกับเพื่อนนี้แตกต่างจากการสนทนาจริงตรงที่ ผู้ร่วมการสนทนาทั้งสองสามารถหยุดการสนทนา เพื่อแสดงความคิดเห็นหรือถามคำถามเกี่ยวกับประสิทธิภาพการพูดของตนเอง และหรือ ของคู่สนทนา

หลักการที่ 10 ในขณะที่พูดผู้เรียนควรได้รับการแนะนำให้ (1) รักษาสมดุลระหว่างการใช้ทรัพยากรทางสมองในการทำกิจกรรมในขั้นตอน การสร้างเนื้อหาที่ต้องการสื่อสาร (*conceptualizing the message*) การสร้างภาษาที่จะแสดงเนื้อหาที่ต้องการสื่อ (*formulating the language representation*) และ การพูดข้อความที่ต้องการสื่อ (*articulating the overt speech*) (2) ใช้เนื้อหาและภาษา (คำศัพท์สำนวน และไวยากรณ์) จากแผนก่อนพูด ให้ได้มากที่สุด และ (3) ใช้กลวิธีการสื่อสาร (*communication strategy*) ที่เหมาะสม

หลักการ (ก) รักษาสมดุลระหว่างการใช้ทรัพยากรทางสมองในการทำกิจกรรมในขั้นตอน การสร้างเนื้อหาที่ต้องการสื่อสาร (*conceptualizing the message*) และ การสร้างภาษาที่จะแสดงเนื้อหาที่ต้องการสื่อ (*formulating the language representation*) สร้างขึ้นตามผลการวิจัยของ แสงอรุณ (Sangarun, 2001) ที่พบว่า ผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาที่สองในระดับปานกลาง มีแนวโน้มที่จะใช้ทรัพยากรทางสมองส่วนใหญ่ในการทำกิจกรรมการสร้างเนื้อหาที่ต้องการสื่อสาร (*conceptualizing the message*) โดยใช้ทรัพยากรทางสมองไม่เพียงพอที่จะทำกิจกรรมการสร้างภาษาที่จะแสดงเนื้อหาที่ต้องการสื่อ (*formulating the language representation*) ได้อย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งการปฏิบัติเช่นนี้ไม่เป็นผลดีต่อการพัฒนาการเรียนรู้ภาษาที่สอง

ของผู้เรียน ดังนั้นผู้เรียนควรได้รับการเตือนให้รักษาสมดุลย์ของการใช้ทรัพยากรทางสมองในการทำกิจกรรมในขั้นตอน การสร้างเนื้อหาที่ต้องการสื่อสาร (conceptualizing the message) การสร้างภาษาที่จะแสดงเนื้อหาที่ต้องการสื่อ (formulating the language representation) และการพูดข้อความที่ต้องการสื่อ (articulating the overt speech)

หลักการ (ข) ใช้เนื้อหาและภาษา (คำศัพท์ สำนวน และไวยากรณ์) จากการวางแผนก่อนพูดให้ได้มากที่สุดเท่าที่จะเป็นไปได้ ถูกสร้างขึ้นตามผลการวิจัยของ แสงอรุณ (Sangarum, 2001) ที่พบว่า ผู้เรียนควรจะใช้เนื้อหาและภาษา (คำศัพท์ สำนวน และไวยากรณ์) จากการวางแผนก่อนพูดให้ได้มากที่สุดเท่าที่จะเป็นไปได้ และควรหลีกเลี่ยงการเพิ่มเนื้อหาและภาษาใหม่ที่ไม่ได้วางแผนไว้โดยไม่จำเป็นเพราะการปฏิบัติเช่นนี้จะทำให้ผู้เรียนสามารถรักษาสมดุลย์ในการใช้ทรัพยากรทางสมองในการทำกิจกรรมในขั้นตอน การสร้างเนื้อหาที่ต้องการสื่อสาร (conceptualizing the message) การสร้างภาษาที่จะแสดงเนื้อหาที่ต้องการสื่อ (formulating the language representation) และการพูดข้อความที่ต้องการสื่อสารออกไป (articulating the over speech) ได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น

หลักการ (ค) ใช้กลวิธีการพูด (speaking strategy) และ กลวิธีการสื่อสาร (communicative strategy) ที่เหมาะสม ถูกสร้างขึ้นตามผลการวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับการพูดภาษาที่สองที่แสดงให้เห็นว่า ผู้พูดใช้กลวิธีการพูดและกลวิธีการสื่อสารที่หลากหลาย เพื่อ (1) ลดภาระงานทางสมองอันจะทำให้ผู้พูดสามารถทำกิจกรรมในขั้นตอน การสร้างเนื้อหาที่ต้องการสื่อสาร (conceptualizing the message) การสร้างภาษาที่จะแสดงเนื้อหาที่ต้องการสื่อ (formulating the language representation) และการพูดข้อความที่ต้องการสื่อสารออกไป (articulating the over speech) ได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น และ (2) เพื่อเพิ่มประสิทธิภาพของการสื่อสาร (O'Malley et al., 1985b; O'Malley, Chamot & Küpper, 1989) นอกจากนี้ความสามารถในการใช้ กลวิธีการพูด และ กลวิธีการสื่อสาร ยังเป็นส่วนหนึ่งของความรู้เชิงกระบวนการที่ผู้เรียนควรพัฒนา

หลักการที่ 11 หลังการทำงานพูด ผู้เรียนควรตรวจสอบความเหมาะสมและความถูกต้องของ เนื้อหา ภาษา และการออกเสียง ในบทพูดของตนเอง

หลักการที่ 11 สร้างขึ้นตามสมมุติฐานของเลอเฟลท์ (Levitt, 1989) ที่ว่า ขั้นตอนหลักทั้งสามของกระบวนการพูด คือ (1) การสร้างเนื้อหาที่ต้องการสื่อสาร (conceptualizing the message) (2) การสร้างภาษาที่จะแสดงเนื้อหาที่ต้องการสื่อ (formulating the language representation) และ (3) การพูดข้อความที่ต้องการสื่อสารออกไป (articulating the over speech) ถูกควบคุมด้วยกระบวนการตรวจสอบตัวเอง (self-monitoring process) และกระบวนการตรวจสอบตัวเองนี้ ประกอบด้วยสามระบบย่อย ระบบย่อยที่หนึ่งตรวจสอบว่า ข้อความก่อนพูด (preverbal message) ตรงกับเนื้อหาที่ผู้พูดตั้งใจจะพูดหรือไม่ ก่อนที่ข้อความนี้จะถูกส่งไปยัง formulator เพื่อเปลี่ยนให้เป็น คำพูดภายใน (internal speech) ระบบย่อยที่สองตรวจสอบคำพูดภายใน (internal speech) ก่อนที่คำพูดภายในจะถูกแปลงออกไปเป็น คำพูดภายนอก (overt speech) ระบบย่อยที่สามตรวจสอบ คำพูดภายนอก (overt speech) ที่ถูกแปลงออกไปเป็น ในช่วงเวลาที่ผู้เรียนยังไม่สามารถตรวจสอบ ความถูกต้องและความเหมาะสมของ เนื้อหา ภาษา และการออกเสียงในบทพูดของตน ในขณะที่กำลังพูดได้อย่างมีประสิทธิภาพ ผู้เรียนจึงควรทำกิจกรรมหลังการทำงานพูด เพื่อตรวจสอบความถูกต้อง และ เรียนรู้ที่จะแก้ไขข้อผิดพลาดทางด้าน เนื้อหา ภาษา การออกเสียง และหรือคุณสมบัติอื่น ๆ ในบทพูดของตน กิจกรรมหลังงานพูดนี้ จะส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถตรวจสอบ ความถูกต้องและความเหมาะสมของเนื้อหา ภาษา และการออกเสียง ในบทพูดของตนเอง ในขณะที่กำลังพูดได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น

**หลักการที่ 12 ผู้เรียนควรทำงานพูดซ้ำ หลังการตรวจสอบความเหมาะสมและความถูกต้อง
ของเนื้อหา ภาษา และการออกเสียง ในบทพูดของตนเอง**

หลักการที่ 12 ถูกสร้างขึ้นตามสมมุติฐานของ แอนเดอร์สัน (Anderson, 1983, 1985) ที่ว่า ในการที่จะพัฒนาการเรียนรู้ จากขั้นตอน cognitive ไปสู่ associative และ autonomous ผู้เรียนจำเป็นต้องทำงานเดิมซ้ำๆ ในปริมาณมาก

**หลักการที่ 13 ผู้เรียนควรประเมินความสามารถในการทำงานพูดของตน หลังจากนั้นผู้เรียน
ควรวางแผนเพื่อปรับปรุงการทำงาน และปฏิบัติตามแผนที่วางไว้**

หลักการที่ 13 ถูกสร้างขึ้นตามสมมุติฐานของแอนเดอร์สัน (Anderson, 1983, 1985) ที่ว่า ในการที่จะพัฒนาการเรียนรู้จากขั้นตอน cognitive ไปสู่ associative และ autonomous ผู้เรียนต้องสามารถลดข้อผิดพลาด ในความรู้ทางด้านเนื้อหา และ ความรู้ด้านกระบวนการของตนเองได้ ดังนั้นหลังการทำงานพูด ผู้เรียนควรตรวจสอบว่าตนเองทำงานพูดได้ดีเพียงใด และ ผู้เรียนควรระบุปัจจัยที่ส่งเสริม หรือ ขัดขวางความสามารถในการทำงานพูดของตนเอง หลังจากนั้นผู้เรียนควรวางแผนเพื่อปรับปรุงการทำงานพูดของตนและปฏิบัติตามแผนที่วางไว้

**หลักการที่ 14 การรวมหรือกระจายขั้นตอนในกรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์เบส
สำหรับงานพูด**

หลักการที่ 14 ถูกสร้างขึ้นตามสมมุติฐานของเลอเฟลท์ (Levelt, 1989) ที่ว่า เมื่อผู้พูดสามารถพูดบทพูดได้อย่างอัตโนมัติ บางส่วนของขั้นตอนหลัก (1) การสร้างเนื้อหาที่ต้องการสื่อสาร (conceptualizing the message) (2) การสร้างภาษาที่จะแสดงเนื้อหาที่ต้องการสื่อ (formulating the language representation) และ (3) การพูดข้อความที่ต้องการสื่อสารออกไป

(articulating the over speech) จะสามารถทำงานในแบบคู่ขนานได้ ดังนั้นขั้นตอนย่อยบางขั้นตอนที่ผู้วิจัยได้เสนอไว้ใน กรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสสำหรับงานพูดน่าจะ สามารถนำมารวมกันได้เพื่อให้เหมาะสมกับความก้าวหน้าของผู้เรียน ตามขั้นตอนการเรียนรู้ ทั้งสามขั้นตอนจาก (1) declarative (2) associative ไปสู่ (3) autonomous หรือ บางขั้นตอน อาจจำเป็นต้องแยกย่อยลงไปอีก เนื่องจากผู้เรียนยังไม่สามารถทำงานแบบคู่ขนานในระดับที่เหมาะสมสำหรับการทำงานตามขั้นตอนที่กำหนดไว้

6.3.2 กรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสสำหรับงานฟัง

กรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสสำหรับงานฟังถูกสร้างขึ้นโดยการผสมผสาน หลักการและทฤษฎี ดังนี้คือ (1) แบบจำลองกระบวนการฟังเพื่อความเข้าใจของ โรสท์ (Rost,1990) (2) ทฤษฎีการประมวลผลข้อมูลด้านความรู้และความจำของ แอนเดอร์สัน (Anderson,1983, 1985) (อ่านรายละเอียดขั้นตอนการสร้างกรอบทฤษฎีนี้ในตอน 3.5) กรอบ ทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสสำหรับงานฟัง ประกอบด้วย 8 หลักการดังนี้ คือ

หลักการที่ 1 ผู้เรียนควรรู้ขั้นตอนกระบวนการคิดที่ผู้เรียนจะใช้ในการทำงานฟัง

หลักการที่ 1 ถูกสร้างขึ้นตาม ทฤษฎีการประมวลผลข้อมูลด้านความรู้และความจำ ของ แอนเดอร์สัน (Anderson,1983, 1985) นั่นคือการเรียนรู้ล่วงหน้า ถึงขั้นตอนของ กระบวนการคิดที่ผู้เรียนจะใช้ในการทำงานฟัง จะช่วยให้ผู้เรียนสามารถเตรียมความพร้อมที่จะ ทำตามขั้นตอนของกระบวนการคิดดังกล่าวได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น และการปฏิบัตินี้จะ ส่งเสริมการพัฒนาความรู้เชิงกระบวนการ (procedural knowledge) สำหรับการทำงานฟังของ ผู้เรียน

หลักการที่ 2 ผู้เรียนควรกำหนดวัตถุประสงค์ของการฟัง

หลักการที่ 2 ถูกสร้างขึ้นตามสมมุติฐานของ โรส (Rost,1990) ที่ว่า การกำหนดวัตถุประสงค์การฟัง จะช่วยให้ผู้เรียนสามารถวางแผนการทำงานฟังได้อย่างมีประสิทธิภาพ ดังนั้น ผู้เรียนควรได้รับการชี้แนะให้กำหนดวัตถุประสงค์ของการฟัง

หลักการที่ 3 ก่อนการฟังบทฟังผู้เรียนควรทบทวน ความรู้ทางด้านบริบท และ ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับบทฟัง

หลักการที่ 3 ถูกสร้างขึ้นตามสมมุติฐานของ โรส (Rost,1990) ที่ว่า กระบวนการฟังเพื่อความเข้าใจ ประกอบด้วยกระบวนการย่อยสองกระบวนการคือ กระบวนการ Bottom-up และ กระบวนการ Top-down ในกระบวนการ Top-down ผู้ฟังกระตุ้นความรู้ทางด้านบริบท และความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับบทฟัง แล้วบูรณาการความรู้ดังกล่าวกับความรู้ทางด้านภาษา เพื่อที่จะเข้าใจบทฟัง (อ่านรายละเอียดในตอนที่ 2.7) ดังนั้นผู้เรียนควรได้รับคำแนะนำให้ทบทวนความรู้ทางด้านบริบท และ ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับบทฟังที่ตนเองมีอยู่ก่อนการฟังบทฟัง

หลักการที่ 4 ในขณะที่ฟังผู้เรียนควรได้รับการแนะนำให้ผสมผสาน ความรู้ด้าน คำศัพท์ คำนวน ไวยากรณ์ และการออกเสียง กับความรู้ทางด้านบริบท และ ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับบทฟังเพื่อเข้าใจบทฟัง

หลักการที่ 4 ถูกสร้างขึ้นตามสมมุติฐานของโรส (Rost,1990) ที่ว่า ในการที่จะเข้าใจบทฟังได้อย่างมีประสิทธิภาพ ผู้ฟังต้องผสมผสานความรู้ด้าน คำศัพท์ คำนวน ไวยากรณ์ และการออกเสียง กับความรู้ทางด้านบริบท และ ความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับบทฟัง นั่นคือ ผู้ฟังจำเป็นต้องสามารถแยกแยะ เสียง คำ ไวยากรณ์ ทำนองเสียง (intonation) และองค์ประกอบ

ทางด้านภาษาอื่นๆที่เกี่ยวข้องกับบทฟัง เมื่อผู้ฟังได้ยินเสียงของบทฟัง โครงสร้างทางความรู้ (schemata) ในระดับล่าง จะถูกกระตุ้นให้รวมเสียงต่างๆที่ได้ยินให้เป็นคำ หลังจากที่ได้เข้าใจความหมายของคำแล้ว โครงสร้างทางความรู้ (schemata) ในระดับที่สูงขึ้น จะทำหน้าที่คาดเดาคำที่จะเพิ่มเข้ามาเรื่อยๆแล้วรวมคำเหล่านี้ให้เป็น วลี หรือ อนุประโยค (clause) หลังจากนั้นผู้ฟังจะผสมผสานความรู้ทางด้านภาษาที่ได้ กับ ความรู้ทางด้านบริบท และความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับบทฟังเพื่อเข้าใจบทฟัง ดังนั้นผู้เรียนควรได้รับการแนะนำให้ทบทวนความรู้ด้าน คำศัพท์ จำนวน ไวยากรณ์ และการออกเสียง ที่คาดว่าจะช่วยให้เข้าใจบทฟังก่อนการฟังบทฟัง และควรผสมผสานความรู้ด้าน คำศัพท์ จำนวน ไวยากรณ์ และการออกเสียง กับความรู้ทางด้านบริบท และความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับบทฟังในขณะที่ฟังบทฟัง

หลักการที่ 5 ในขณะฟัง ผู้เรียนควรได้รับการแนะนำให้ใช้กลวิธีการฟัง (listening strategy) ที่มีความสำคัญต่อความเข้าใจในบทฟัง

หลักการที่ 5 ถูกสร้างขึ้นตามผลของการวิจัยทางการฟังภาษาที่สอง ที่แสดงให้เห็นว่า ผู้ฟังใช้กลวิธีการฟังหลากหลายเพื่อให้สามารถฟังบทฟังได้อย่างมีประสิทธิภาพ (O'Malley et al., 1985b; O'Malley, Chamot & Küpper, 1989) ดังนั้นผู้เรียนจึงควรได้รับการแนะนำให้ใช้กลวิธีการฟังที่มีความสำคัญต่อความเข้าใจในบทฟังในระหว่างที่ฟังบทฟัง นอกจากนี้ความสามารถในการใช้กลวิธีการฟัง ยังเป็นส่วนหนึ่งของความรู้ทางด้านกระบวนการ (Anderson, 1983, 1985)

หลักการที่ 6 **ภายหลังการทำงานฟัง ผู้เรียนควรตรวจสอบว่า (1) ผู้เรียนสามารถแยกแยะ และเข้าใจความหมายของ คำ สำนวน โครงสร้างทางไวยากรณ์ และ ท่วงทำนอง เสียง (intonation) และ (2) สามารถเข้าใจความหมายโดยรวมของบทฟังได้ อย่างถูกต้อง**

หลักการที่ 6 ถูกสร้างขึ้นตามสมมุติฐานของโรส (Rost,1990) ที่ว่า ผู้ฟังต้องมีความสามารถในการกระบวนกร Bottom-up และ กระบวนการ Top-down อย่างเพียงพอจึงจะสามารถฟังบทฟังได้อย่างมีประสิทธิภาพ ในช่วงเวลาที่ผู้เรียนยังมีความสามารถในการ Bottom-up และ กระบวนการ Top-down ไม่เพียงพอผู้เรียนจึงควรทำกิจกรรมหลังการทำงาน ฟัง เพื่อที่จะมีโอกาส (1) ได้ตรวจสอบว่า ผู้เรียนสามารถแยกแยะ และ เข้าใจความหมายของ คำศัพท์ สำนวน โครงสร้างทางไวยากรณ์ และ ท่วงทำนองเสียง (intonation) และเข้าใจความหมายโดยรวมของบทฟังได้อย่างถูกต้อง (2) ได้ฝึกทักษะ (ก) การแยกแยะเสียง และการรู้จักคำ (ข) การวิเคราะห์หน่วยความหมาย (unit of meaning) (ค) การผสมผสานความรู้ด้านคำศัพท์ สำนวน ไวยากรณ์ และการออกเสียง กับ ความรู้ทางด้านบริบทและความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับบทฟัง เพื่อเข้าใจบทฟัง

หลักการที่ 7 **ผู้เรียนควรประเมินความสามารถในการทำงานฟังของตน หลังจากนั้นผู้เรียน ควรวางแผนเพื่อปรับปรุงการทำงาน และปฏิบัติตามแผนที่วางไว้**

หลักการที่ 7 ถูกสร้างขึ้นตามสมมุติฐานของแอนเดอร์สัน (Anderson,1983, 1985) ที่ว่า ในการที่จะพัฒนาการเรียนรู้จากขั้นตอน cognitive ไปสู่ associative และ autonomous ผู้เรียนต้องสามารถลดข้อผิดพลาด ในความรู้ทางด้านเนื้อหา และ ความรู้ด้านกระบวนการของตนเองได้ ดังนั้นหลังการทำงานฟัง ผู้เรียนควรตรวจสอบว่าตนเองทำงานฟังได้ดีเพียงใด และ ผู้เรียนควรระบุปัจจัยที่ส่งเสริม หรือ ขัดขวางความสามารถในการทำงานฟังของตนเอง หลังจากนั้นผู้เรียนควรวางแผนเพื่อปรับปรุงการทำงานฟังของตนและปฏิบัติตามแผนที่วางไว้

หลักการที่ 8 การรวมหรือกระจายขั้นตอนในกรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์เบส สำหรับงานฟัง

หลักการที่ 8 ถูกสร้างขึ้นตามสมมุติฐานของ โรสท์ (Rost, 1990) ที่ว่าเมื่อผู้ฟังสามารถฟังบทฟังได้อย่างอัตโนมัติ บางส่วนของกระบวนการ Bottom-up และ กระบวนการ Top-down จะสามารถทำงานในแบบคู่ขนานได้ ดังนั้นขั้นตอนย่อยบางขั้นตอนที่ผู้วิจัยได้เสนอไว้ใน กรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสสำหรับงานฟัง น่าจะสามารถนำมารวมกันได้เพื่อให้เหมาะสมกับความก้าวหน้าของผู้เรียน ตามขั้นตอนการเรียนรู้ทั้งสามขั้นตอนจาก (1) declarative (2) associative ไปสู่ (3) autonomous หรือ บางขั้นตอนอาจจำเป็นต้องแยกย่อยลงไปอีก เนื่องจากผู้เรียนยังไม่สามารถทำงานแบบคู่ขนานในระดับที่เหมาะสมสำหรับการทำงานตามขั้นตอนที่กำหนดไว้

6.4 ข้อเสนอแนะสำหรับการจัดการเรียนการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษา ประสิทธิภาพและความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติของการสอนภาษาแบบทาสท์เบส ผลการศึกษาของงานวิจัยนี้ชี้แนะแนวทางสำหรับการจัดการเรียนการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์สามประการดังนี้ คือ

6.4.1 การใช้กรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์สำหรับงานพูด และงานฟัง

ผลการศึกษาของงานวิจัยนี้ แสดงให้เห็นว่า ประสิทธิภาพ และ ความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติ ของการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ในงานวิจัยนี้ เกิดจากปัจจัยหลักสองประการ ปัจจัยหลักประการที่หนึ่ง คือ การใช้กรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์สำหรับงานพูดและงานฟังที่คล้อยตามกระบวนการคิด ที่ผู้ใช้ภาษาใช้ ในการทำงานพูด และ งานฟัง

ปัจจัยหลักประการที่ สอง คือ การทำให้เกิดเงื่อนไขที่ส่งเสริมการเรียนรู้ภาษาที่สองตามหลัก
 การสำหรับเรียนรู้ภาษาที่สอง แปร หลักการ (อ่านรายละเอียดในตอนที่ 2.9) คือ (1) ส่งเสริม
 การเรียนรู้ทักษะทางภาษาทั้งสี่ทักษะในเวลาเดียวกัน (2) ส่งเสริมให้ผู้เรียนใช้ภาษาอังกฤษเพื่อ
 การสื่อสาร (3) ส่งเสริมให้ผู้เรียนกระตือรือร้นในการเรียน (4) ส่งเสริมทักษะการคิดวิเคราะห์
 ของผู้เรียน (5) สนับสนุนให้ผู้เรียนได้รับข้อมูลทางภาษาที่ผู้เรียนสามารถเข้าใจได้อย่างพอเพียง
 (6) สนับสนุนให้ผู้เรียนผลิตข้อมูลทางภาษา ที่ผู้รับข้อมูลสามารถเข้าใจได้อย่างพอเพียง
 (7) ตอบสนองความต้องการความรู้ทางด้านไวยากรณ์ของผู้เรียน และ (8) ส่งเสริมแรงจูงใจใน
 การเรียนรู้ และความมั่นใจในการใช้ภาษาที่สองของผู้เรียน ดังนั้นในการจัดการสอนภาษา
 แบบทาสท์เบสท์สำหรับงานพูด และงานฟัง ครูผู้สอนควรใช้กรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบ
 ทาสท์เบสท์สำหรับงานพูดและงานฟังที่พัฒนาโดยผู้วิจัย ในการออกแบบขั้นตอนและกิจกรรม
 การเรียน และ ผสมผสานกรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์สำหรับงานพูดและงาน
 ฟัง กับ หลักการสำหรับการเรียนรู้ภาษาที่สองทั้งแปดหลักการ ในการออกแบบบทเรียน
 สำหรับการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์สำหรับงานพูดและงานฟัง

6.4.2 การแก้ไขปัจจัยที่เป็นอุปสรรคต่อการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์

ผลการศึกษาของงานวิจัยนี้ แสดงให้เห็นว่ามีปัจจัยที่เป็นอุปสรรค ต่อ การสอนภาษา
 แบบทาสท์เบสท์จำนวน สี่ ปัจจัย และ ผลการศึกษาของงานวิจัยนี้ได้ชี้แนะแนวทางที่จะแก้ไข
 ปัจจัยที่เป็นอุปสรรคทั้ง สี่ ดังนี้คือ

6.4.2.1 ทักษะของผู้เรียนเกี่ยวกับ การเรียนและการสอนภาษา และ ปริมาณกิจกรรมในการเรียนภาษาแบบทาสท์เบสท์

ผลการศึกษาของงานวิจัยนี้แสดงให้เห็นว่า ผู้เรียนบางส่วนยังขาดทักษะของการศึกษาหาความรู้เพิ่มเติมด้วยตนเอง เพื่อที่จะเติมเต็มความรู้หรือทักษะที่ยังไม่พัฒนาเท่าที่ตนต้องการ ดังนั้นเพื่อให้การจัดการเรียนการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์มีประสิทธิภาพสูงสุด ผู้เรียนควรได้รับการแนะนำและชี้แนะให้สามารถดูแลการเรียนรู้ของตนเองได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น

6.4.2.2 ทักษะของผู้เรียนเกี่ยวกับปริมาณกิจกรรมในการเรียนภาษาแบบทาสท์เบสท์

ผลการศึกษาของงานวิจัยนี้ในด้านความคิดเห็นของผู้เรียนที่มีต่อปริมาณงานในการเรียนภาษาแบบทาสท์เบสท์ แสดงให้เห็นว่าการจะจัดการเรียนการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ให้มีประสิทธิภาพสูงสุด มีความจำเป็นที่ครูผู้สอนจะต้องทำความเข้าใจกับผู้เรียน ถึงจำนวนกิจกรรมที่ผู้เรียนต้องทำ และ ครูผู้สอนต้องชี้ให้ผู้เรียนเห็นประโยชน์ที่จะได้รับจากการทำกิจกรรมดังกล่าว นอกจากนี้ผู้เรียนควรได้รับการแนะนำว่า ผู้เรียนสามารถปรับจำนวนกิจกรรมกรรม ให้เหมาะสมกับเวลาที่ผู้เรียนมีสำหรับการทำงาน และผู้เรียนสามารถเลือกทำกิจกรรมที่มีความสำคัญต่อการเรียนรู้ภาษาที่สองของตนเองมากที่สุด

6.4.2.3 เวลาเรียน

ผลการศึกษาของงานวิจัยนี้ ในด้านความคิดเห็นของผู้เรียนและครูผู้สอน ที่มีต่อเวลาสำหรับการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียน ที่ไม่เอื้ออำนวยต่อการจัดการเรียนการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ แสดงให้เห็นว่าการจะจัดการเรียนการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ให้มีประสิทธิภาพ

ภาพเวลาเรียนในชั้นเรียน ควรจะได้รับการปรับอย่างเหมาะสม

6.4.2.4 ภาระการสอน

ผลการศึกษาของงานวิจัยนี้ในด้านความคิดเห็นของครูผู้สอน ที่มีต่อภาระงานในการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ แสดงให้เห็นว่าครูผู้สอนต้องใช้เวลาเป็นจำนวนมากในการตรวจงาน ให้ข้อมูลย้อนกลับ และ ให้คำปรึกษาแก่ผู้เรียน ดังนั้นการจะจัดการเรียนการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์ให้มีประสิทธิภาพสูงสุด ภาระงานของครูควรได้รับการปรับอย่างเหมาะสม

6.5 ข้อเสนอแนะสำหรับการทำวิจัยในอนาคต

1. ควรมีงานวิจัยเพื่อทดสอบประสิทธิภาพและความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติของกรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์สำหรับงานพูดและงานฟังที่พัฒนาโดยผู้วิจัย กับผู้เรียนกลุ่มอื่นๆ
2. ควรมีงานวิจัย ที่ศึกษากระบวนการคิดที่ผู้เรียนใช้ในการทำแต่ละกิจกรรมตามกรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์สำหรับงานพูดและงานฟังที่พัฒนาโดยผู้วิจัย
3. ควรมีการศึกษาเกี่ยวกับการรวมขั้นตอนย่อยบางขั้นตอนที่ผู้วิจัยได้เสนอไว้ในกรอบทฤษฎีการสอนภาษาแบบทาสท์เบสท์สำหรับงานพูดและงานฟัง หรือ การแยกย่อยบางขั้นตอนลงไปอีก เนื่องจากผู้เรียนยังไม่สามารถทำงานแบบคู่ขนานในระดับที่เหมาะสมสำหรับการทำงานตามขั้นตอนที่กำหนดไว้

6.6 ข้อจำกัดของงานวิจัย

มีข้อจำกัด สอง ประการที่ควรคำนึงถึงในการนำผลการวิจัยไปใช้

1. ผู้เรียนในงานวิจัยนี้มีความสามารถทางภาษาที่สองในระดับกลางตอนต้น หรือระดับกลางตอนปลาย ดังนั้นผลการศึกษาที่ได้ อาจไม่สามารถขยายผลไปสู่ผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาที่สองในระดับอื่นๆ
2. งานวิจัยนี้มีผู้เรียนเข้าร่วมการวิจัยที่มีความสามารถทางภาษาที่สองในระดับกลางตอนต้น และระดับกลางตอนปลาย กลุ่มละ 19 คน และมีครูผู้ทำการสอนแบบทาส์เบสท์เพียง 1 คน ดังนั้นผลการศึกษาที่ได้ อาจไม่ครอบคลุมตัวแปรอื่นๆที่เกี่ยวข้องกับ ผู้เรียน และ ครูผู้สอน ที่อาจพบในกลุ่มผู้เรียนและครูผู้สอนที่มีขนาดใหญ่

บรรณานุกรม

- Anderson, A & Lynch, T. (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Anderson, G. (1990). *Fundamentals of educational research*. Flamer: London.
- Anderson, J.R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Anderson, J.R. (1985). *Cognitive psychology and its implications*. 4th ed. New York: Freeman.
- Andon, N. & Eckerth, J. (2009). Chacun a son gout? Task-based L2 pedagogy from the teacher's point of view. *International Journal of Applied Linguistics*, 9 (3), 286-310.
- Brindley, G. (1987). Factors affecting task difficulty. In D. Nunan. *Guidelines for the development of curriculum resources*. (pp.45-56). Adelaide: National Curriculum Resource Center.
- Brumfit, C.J. (1984). The Bangalore procedural syllabus. *ELT Journal*, 38(4), 233-241.
- Bygate, M. (2009). Effects of task repetition on the structure and control of oral language. In K. Branden, M. Bygate, & J. Norris 2009: *Task-based Language Teaching: A Reader*. (pp.249-274).Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Candlin, C. (1987). Toward task-based language learning. In C. Candlin & D. Murphy(eds.) (pp. 5-22): *Language Learning tasks*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Carless, D. (2002). Implementing task-based learning with young learners. *ELT Journal*, 56(4), 389-396.
- Celce-Mucia, M. (1985). Making informed decisions about the role of grammar in language teaching. *TESOL Newsletter*, 19, 4-5.
- Clayton, T. (1995). A task-based approach to in-house business English program. *Prospect*, 10(1), 32-40.

- Crookes, D. (1986). Task classification: A cross-disciplinary review (Tech. Rep. No. 4) Honolulu: Center for Second Language Classroom Research, Social Science Research Institute, University of Hawaii at Manoa. In Long, MH. (1990). Task, group, and task-group interactions. In S. Anivan, *Language teaching methodology for the nineties*. SEAMEO Regional Language Centre, Singapore.
- Crookes, D. (1989). Planning and interlanguage variation. *Studies in Second Language Acquisition*. 11(4), 367-383.
- Crookes, D., & Rulon, KA. (1985). Incorporation of corrective feedbacks in native speakers/non-native speaker conversation. (Tech. Rep. No.3) Honolulu: Center for Second Language Classroom Research, Social Science Research Institute, University of Hawaii at Manoa. In Long, MH. (1990). Task, group, and task-group interactions. In S. Anivan, *Language teaching methodology for the nineties*. SAEMEO Regional Language Center, Singapore.
- Crookes, D., & Rulon, K.A. (1988). Topic and feedback in native-speaker/non-native speaker conversation. *TESOL Quarterly*, 22(4), 675-681.
- Denzin, N.K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. 2nd edn. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Dornyei, Z. & Kormos, J. (1998). Problem-solving mechanisms in L2 communications: A psycholinguistic perspective. *Studies in Second Language Acquisition*, 20(3), 349-385.
- Duff, P. (1986). Another look at interlanguage talk: talking task to task. In R. Day (ed.)(1986). *Talking to learn*. Rowley, MA: Newbury House.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Ellis, R. (1977). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2000). Task-based research and language pedagogy. *Language Teaching Research*, 4 (3), 193-220.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005). *Planning and task-performance in a second language*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Foster, P. & Skehan, P. (1996). The influence of planning and task type on second language performance. *SSLA*, 18(3), 299-323.
- Foster, P. & Skehan, P. (1999). The influence of task structure and processing conditions on narrative retellings, *Language Learning* 49 (1), 93-120.
- Gass, S. & Crookes, G. (1993a). *Tasks in pedagogical context: Integrating theory and practice*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Gass, S. & Crookes, G. (1993b). *Tasks and language learning: Integrating theory and practice*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Harley, B. (1989). Functional grammar in French immersion: A classroom experiment. *Applied Linguistics*, 10(3), 331-359.
- Harley, B. (1993). Instructional strategies and SLA in early French immersion. *SSLA*, 15, 245-259.
- Horwitz, E. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In A. Wenden and J. Rubin (eds.), *Learner strategies in language learning*. London: Prentice-Hall.
- In J. Richards & C. Lockhart, *Reflective teaching in second language classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Hornburger, N. H. (1989). Continua of bi-literacy. *Review of Educational Research*, 59(3), 271-69.

- Hyltenstam, K. (1984). The use of typological markedness conditions as a predictor in second language acquisition. In R. Anderson (Ed.), *Second languages: A crosslinguistic perspective* (pp. 39-60). Rowley, MA: Newbury House.
- Hulstijn, J.H. & Hulstijn, W. (1984). Grammatical errors as a function of processing constraints and explicit knowledge. *Language Learning*, 34(1), 23-43.
- Karavas, E. (1996). Using attitude scales to investigate teachers' attitudes to the communicative approach. *ELT Journal*, 50(3), 187-198.
- Kawauchi, C. (2005). The effects of strategic planning on the oral narratives of learners with low and high intermediate L2 proficiency. In Ellis, R., *Planning and task-performance in a second language* (pp.143-164). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Keenan, E. & Comrie, B. (1979). Noun phrase accessibility and universal grammar. *Linguistic Inquiry*, 55(2), 63-99.
- Kenedy, C. (1988). Evaluation of the management of change in ELT projects. *Applied Linguistics*, 9(4), 329-342.
- Krashen, S.D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Kumaravadivelu, B. (1991). Language learning tasks: teacher intention and learner interpretation. *ELT Journal* 45, 2, 98-107.
- Leaver, B. & Kaplan, M. (2004). Task-based instruction in U.S. government Slavic language program. In B. Leaver & J. Willis, *Task-based instruction in foreign language education* (pp. 47- 66). Georgetown University Press, Washington, D.C.
- Levelt, W.J.M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge: MA: MIT Press.
- Lightbown, P. & Spada, N. (1993). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.

- Long, MH. (1980). Input, interaction and second language acquisition. Ph.D. Dissertation. Los Angeles. UCLA. In M.H.,Long (1990). Task, group, and task-group interactions. In S. Anivan, *Language teaching methodology for the nineties*. SAEMEO Regional Language Centre, Singapore.
- Long, M.H. (1985). A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching. In K. Hyltenstan and M. Pienemann, Clevedon, *Modelling and assessing second language acquisition*. Avon: Multilingual Matters.
- Long, MH. (1988). Instructed interlanguage development. In L.M. Beebe (Ed.), *Issues in second language acquisition: multiple perspective* (pp. 115-141). New York: Harper & Row.
- Long, MH. (1990). Task, group, and task-group interactions. In S. Anivan, *Language teaching methodology for the nineties*. SAEMEO Regional Language Centre, Singapore.
- Long, MH., Adams, L., McLean, M., & Castanos, F. (1976). Doing thing with words: Verbal interaction in lockstep and small group classroom situations. In Fanselow, J. & Crymes, R. *On TESOL '76*. Washington, DC: TESOL.
- Long, MH. & Crookes, G. (1992). Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*, 26(1), 27-56.
- Madden, (1985). *Input and second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- McDonough, K. & Chaikitmongkol, W. (2007). Teachers' and learners' reactions to a task-based EFL course in Thailand. *TESOL Quarterly*, 41(1), 107-132.

- McLaughlin, B., Rossman, T., & McLeod, B. (1983). Second language learning: An information-processing perspective. *Language Learning*, 33(2), 135-158.
- Mehnert, U. (1998). The effects of different lengths of time for planning on second language performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 20(1), 83-108.
- Murphy, D. (1993). Evaluating language learning tasks in the classroom. In G. Crookes & S. Gass (Eds.), *Tasks in a pedagogical context: Integrating theory and practice* (pp. 139-161). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Murphy, J. (2003). Task-based learning: The interaction between tasks and learners. *ELT Journal*, 57(4): 352-360.
- Nunan, D. (1985a). *Language teaching course design: Trends and issues*. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J.M. et al. (1985). Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Students. *Language Learning*. 35(1):21-44.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U., & Küpper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10(4), 418- 437.
- Ortega, L. (1999). Planning and focus on form in L2 oral performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(1), 109-148.
- Pavesi, M. (1986). Markedness, discoursal modes, and relative clause formation in a formal and informal context." *Studies in Second Language Acquisition*, 8(1), 38-55.
- Pica, T. & Doughty, C. (1985). Input and interaction in the communicative language classroom: a comparison of teacher-fronted and group activities. In S.M. Gass & C.G.

- Madden (Eds.). *Input In Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House. 115-136.
- Pica, T. & Doughty, C. (1986). Information gap tasks: Do they facilitate second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 20(2), 305-325.
- Prabhu, N.S. (1982). *The communicational teaching project, South India*. British Council, Madras.
- Prabhu, N.S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Prideaux, G. & Baker, W. (1986). *Strategies and structures: The processing of relative clauses* (Current Issues in Linguistic Theory 46.) Philadelphia: John Benjamins.
- Rost, M. 1990. *Listening in language learning*. London: Longman.
- Reid, J. (1987). The learning style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly*, 21(1), 87-103.
- Richards, J., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J., Platt, J., & Weber, H. (1986). *Longman dictionary of applied linguistics*. London: Longman.
- Rokeach, M.(1968). *International Encyclopedia of the Social Sciences, Vol.1*. The Macmillian Company & Free Press, USA.
- Romaine, S. (1984). Relative clauses in child language, pidgins and creoles. *Australia Journal of Linguistics*, 5(2), 257-281.
- Rost, M. (1990). *Listening in language learning*. London: Longman.
- Saito-Abbot, Y. (2004). Designing an outcomes-based TBI Japanese Language Program. In B. Leaver & J. Willis, *Task-based instruction in foreign language education* (pp. 122 - 141). Georgetown University Press, Washington, D.C.

- Samuda, V., & Round, P.L. (1993). Critical episodes: reference points for analyzing a task in action. In S. Gass, & G. Crookes, (1993a). *Tasks in pedagogical context: Integrating theory and practice*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Sangarun, J. (2001). *The effects of pre-task planning on foreign language performance*. Unpublished doctoral thesis, University of Toronto, Canada.
- Sangarun, J. (2003). Task-based instruction should be implemented in the Thai university EFL classroom. *Suranaree Journal of Science and Technology*, 10(1), 2003.
- Sangarun, J. (2005). The effects of focusing on meaning and form in strategic planning. In Ellis, R., *Planning and task-performance in a second language*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Selinger, H. (1977). Does practice make perfect? : A study of interaction patterns and L2 competence. *Language Learning*, 27(2), 236-78.
- Sheen, R. (1994) A critical analysis of the advocacy of the task-based syllabus. *TESOL Quarterly*, 28(1), 127-151.
- Skehan, P. (1996). A framework for implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17(1), 38-62.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. & Foster, P. (1997). The influence of planning and post-task activities on accuracy and complexity in task-based learning. *Language Teaching Research*, 1(3), 185-211.
- Skehan, P. & Foster, P. (1999). The influence of task structures and processing conditions on narrative retellings. *Language Learning*, 49(1), 93-120.

- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass, & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. (pp.235-53). Rowley, Mass: Newbury.
- Thomson, C.K. (1992). Learner-centered tasks in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 25(6), 523-531.
- Trend M.G. (1978). On the reconciliation of qualitative and quantitative analysis: A case-study. *Human Organization*, 37(4), 345-354.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman, England.
- Wendel, J. N. (1997). Planning and second-language narrative production. Unpublished doctoral thesis, Temple University, Japan.
- Wigglesworth, G. (1997). An investigation of planning time and proficiency level on oral test discourse. *Language Testing*, 14(1), 85-106.
- Williams, J. (1992). Planning, discourse marking, and the comprehensibility of international teaching assistants. *TESOL Quarterly*, 26(4), 693-711.

ภาคผนวก

ภาคผนวก 2: ภาพประกอบ

(ตัวอย่างจากงานพูด และ งานฟัง ในหัวข้อ Sport and exercise)

ภาพประกอบ 3.1: Introduction to the speaking task

 Learning objective:	Students will be able to use the following pre-speaking, speaking, and post-speaking strategies to develop their ability to participate in casual conversations.
---	---

1. Pre-speaking

- 1.1 Set your speaking purpose(s).
- 1.2 Study the components of casual conversations.
- 1.3 Investigate information for casual conversations.
- 1.4 Explore content and discourse structures that are common in casual conversations about a topic of interest to you.
- 1.5 Explore grammatical structures that are common in casual conversations about a topic of interest to you.
- 1.6 Develop content and language plans for casual conversations.
- 1.7 Develop pronunciation plans for your casual conversations.
- 1.8 Practice participating in casual conversations.

2. Speaking

- 2.1 Participate in casual conversations.

3. Post-speaking

- 3.1 Review.
- 3.2 Self-assess your ability to perform the pre-speaking, speaking, and post-speaking activities.
- 3.3 Identify the aspects of your ability to perform the pre-speaking, speaking, and post-speaking activities that you want to improve and develop a plan for improvement.

© Associate Professor Dr. Pannathon Sangarun 2007, Suranaree University of Technology, Thailand

ภาพประกอบ 3.2: Pre-speaking 1.1: Setting your speaking purpose(s)

 Speaking purpose Identify with a check mark (✓) each speaking purpose that is relevant to you.	☐ interact socially ☐ entertain and/or amuse ☐ inform, explain, and/or discuss ☐ express personal feelings, ideas, and/or viewpoints ☐ others
Write your answers to the following questions. • With whom will I have a conversation? • What do they want to know about the topic?	

© Associate Professor Dr. Pannathon Sangarun 2007, Suranaree University of Technology, Thailand

ภาพประกอบ 3.3: Pre-speaking 1.2: Studying the components of casual conversations

 Pre-speaking 1.2	A casual conversation usually consists of three main parts: 1. starting the conversation; 2. continuing and keeping the conversation going; and 3. ending the conversation. To start a casual conversation you should: 1. Greet the person(s) with whom you are having the conversation. 2. Create a comfortable and relaxing mood for the conversation by talking about casual matters. After starting casual conversations, you should go into a topic, and then keep the conversation going by using a combination of the following strategies. 1. Ask a question and/or make a comment about the topic. 2. Answer a question or respond to a comment. 3. Show personal feeling by (a) uttering expressions to show your interest, excitement, surprise, etc. (b) repeating a keyword or phrase 4. Ask a short "Yes-no question." To end a casual conversation you should: 1. Utter a polite excuse. 2. Give an explanation for ending the conversation. 3. Utter a compliment about the conversation (<i>optional</i>). 4. Say something about the next contact (<i>optional</i>). 5. Utter a leave-taking phrase. © Associate Professor Dr. Pannathon Sangarun 2007, School of English, Suranaree University of Technology, Thailand
---	---

ภาพประกอบ 3.4: Pre-speaking 1.3: Investigating information for your casual conversations about sport and exercise

 Pre-speaking 1.3	To investigate information for your casual conversations about sport and exercise, read the following article. You can also find more information on the Internet. To read effectively, you should read in "thought groups" instead of reading one word at a time (read the explanation about "<i>thought groups</i>" on page 185). Now, read the first paragraph of the article to see examples of how to read in thought groups. Then, read the other paragraphs in thought groups, and identify each thought group by placing a slash (/) at the end of it. After that compare your work with the answer key on page 213 . After that, summarize the advantages of playing sport that are mentioned in the article. Finally, write down 2 or 3 benefits you get from playing your favorite sport(s) or doing your favorite exercise(s). Use the advantages identified in the article as examples. © Associate Professor Dr. Pannathon Sangarun 2007, Suranaree University of Technology, Thailand
---	--

ภาพประกอบ 3.5: Pre-speaking 1.4: Exploring content and discourse structures that are common in casual conversations about sport and exercise



Pre-speaking 1.4.1

Study content and discourse structures commonly found in conversations about sport and exercise as outlined in the table below. Also study how the information is organized.

Then, study the content of the conversations in "*Speaking Models 1 and 2*" on pages 27-28, and the listening text "*The Jock*" on page 13-14. After that, in the "*M1, M2, and L*" columns of the following table, identify with (✓) checkmarks the main ideas and details that are in each conversation.

Content	M1	M2	M3	Your choice
Keeping fit and staying in shape (<i>main idea</i>)				
<i>(details)</i>				
- Activity(ies) to keep fit and/or stay in shape	_____	_____	_____	_____
- Reason(s) for choosing the activity(ies)	_____	_____	_____	_____
- Time spent performing the activity(ies)	_____	_____	_____	_____
- Person(s) with whom you perform the activity(ies)	_____	_____	_____	_____
- Problem(s)	_____	_____	_____	_____
- How to fix the problem(s)	_____	_____	_____	_____
- Advice on how to keep fit and/or stay in shape	_____	_____	_____	_____
- Future plan(s) for keeping fit and/or staying in shape	_____	_____	_____	_____
- _____	_____	_____	_____	_____

Notes. M = *Speaking model*

(continued)

© Associate Professor Dr. Pannathon Sangarun 2007, Suranaree University of Technology, Thailand

ภาพประกอบ 3.6: Pre-speaking 1.5: Exploring grammatical structures that are common in conversations about sport and exercise



Pre-speaking 1.5

Tense

- Study the explanation of tense on page 188. Then identify the tense and usage of each verb and verb phrase in *Speaking Models 1 and 2* on pages 30-32.
- Note the name(s) and the main structure(s) of the tense(s) you plan to use in your conversation about sport and exercise in the table below

<i>Names of the tenses</i>	<i>Main structures</i>
Example: Present Simple	S + V1
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

© Associate Professor Dr. Pannathon Sangarun 2007, Suranaree University of Technology, Thailand

ภาพประกอบ 3.7: Pre-speaking 1.6: Developing a content and language plan for your casual conversation about sport and exercise



Pre-speaking 1.6

To develop a content and language plan for your conversation about sport and exercise, do as follows (see an example below).

1. Think of 2 or 3 interesting main ideas, together with their details. Then arrange them in a logical order (see Pre-speaking 1.4).
2. Note the 1st main idea and its details.
3. Select 2 or 3 pieces of information for each detail and note them down.
4. To make notes do as follows:
 - a. Select words to express each piece of information and then apply grammatical structures to each word. For example, first, consider whether the word is a noun, a verb, an adjective, or an adverb.
If it is a noun, decide whether it should be plural or singular, and then think of the appropriate article. If it is a verb, decide which tense you should use. If it is an adverb or adjective decide its position. Also note the main parts of grammatical structures that are important for the information you want to produce.
 - b. Don't select several words and grammatical structures for one meaning, and plan enough words and grammatical structures to cover the entire information you want to produce.
 - c. Note the transitional words or phrases you may want to use.
 - d. Note your plan in English and in short form. Do not write whole sentences.
 - e. Check the accuracy of the content, vocabulary, and grammar of your note.
5. Follow steps 2 to 4 to plan the other main ideas and their details.

Example

Main ideas	Details	Information
How I get in shape	- activities I perform - time spent	- exercise and swim - spend 2 hours - gym: half an hour - swimming: half an hour - sauna: 10 minutes - finish off with a chair massage

© Associate Professor Dr. Pannathon Sangarun 2007, Suranaree University of Technology, Thailand

ภาพประกอบ 3.8: Pre-speaking 1.7: Developing a pronunciation plan for your casual conversations

 Pre-speaking 1.7	To develop a pronunciation plan for your casual conversations do as follows: 1. Develop a pronunciation plan for words that you find difficult to pronounce. 2. Develop a pronunciation plan for expressions and questions that you find difficult to pronounce. © Associate Professor Dr. Pannathon Sangarun 2007, Suranaree University of Technology, Thailand
---	--

ภาพประกอบ 3.9: Pre-speaking 1.8: Practicing participating in casual conversations

 Pre-speaking 1.8	To practice participating in conversations do as follows. 1. Practice alone 1.1 Take the roles of both interlocutors. Speak in a natural and conversational way. Do not read or recite your conversation from memory. 1.2 Make sure that you pause at each appropriate thought group and put the correct rising or falling intonation at the end of each sentence. 1.3 Record your conversation and listen to it. After that note aspects you have done well and aspects you want to improve. Use the form below. After that make a plan for improvement. 1.4 You should practice until you feel confident with your conversations. 2. Practice with a partner 2.1 In this practice you and your partner are allowed to stop the conversation and comment or ask questions about each other's performance. 2.2 Follow Steps 1.2, 1.3, and 1.4 above. © Associate Professor Dr. Pannathon Sangarun 2007, Suranaree University of Technology, Thailand
--	--

ภาพประกอบ 3.10: Speaking: Participating in casual conversations

 Speaking	Now you are ready for the conversation. Work in pairs and engage in a conversation about sport and exercise for 5 to 10 minutes. Also video or audio-record your conversation. While engaging in the conversation, you should: 1. Not put most of your attention on elaborated content, but also pay attention to the accuracy of your vocabulary, grammar, and pronunciation. 2. Use as much as possible of the content and language that you have planned. 3. Keep the conversation going by using the strategies described on page 21. 4. Ask for clarification if you do not understand what your partner says. 5. Monitor the accuracy of your talk. If you hear yourself making a mistake, back up and fix it, if you can. 6. Be flexible. Remind yourself that conversations are not 100% predictable, so prepare for unpredictability. Listen to what your partner says and respond appropriately. 7. Be relaxed and confident, and continue the conversation in spite of difficulty. © Associate Professor Dr. Pannathon Sangarun 2007, Suranaree University of Technology, Thailand
--	---

ภาพประกอบ 3.11: Post-speaking 3.1: Reviewing

 Post-speaking 3.1	a. Self-assess your ability to participate in the conversation. Watch or listen to the recording of your conversation, and evaluate your talk using the evaluation form provided. Then, note your scores in the "Round 1" table on page 46. b. Transcribe your talk and correct errors in it. In the "Round 1" table, write down the sentences that you produced in the conversation. Then, correct the content, vocabulary, and/or grammatical errors in those sentences. Also underline words, phrases, and sentences that you wrongly pronounced. c. Practice alone Based on the information from Steps (a) and (b) above, practice participating in casual conversations alone or with a partner (see Pre-speaking 1.8), trying to overcome the weak points and errors you made. You should practice until you feel confident. d. Participate in more conversations Participate in a second round of conversation with a different partner. After that, repeat Steps (a) and (b) above and use the "Round 2" table on page 47. If possible, you should participate in as many conversations as possible, or until you feel sufficiently confident and comfortable to have conversations about sport and exercise. © Associate Professor Dr. Pannathon Sangarun 2007, Suranaree University of Technology, Thailand
---	---

ภาพประกอบ 3.12: Post-speaking 3.2: Self-assessing your ability to perform the pre-speaking, speaking, and post-speaking activities

		Excellent	Good	Need more practice
1. Pre-speaking				
1.1	Set your speaking purpose(s).	_____	_____	_____
1.2	Study the components of casual conversation.	_____	_____	_____
1.3	Investigate information for your casual conversation.	_____	_____	_____
1.4	Explore content that is common in casual conversations about a topic of interest to you.	_____	_____	_____
1.5	Explore grammatical structures that are common in casual conversations about a topic of interest to you.	_____	_____	_____
1.6	Develop a content and language plan for your casual conversations.	_____	_____	_____
1.7	Develop a pronunciation plan for your casual conversations.	_____	_____	_____
1.8	Practice participating in casual conversations.	_____	_____	_____
2. Speaking				
2.1	Participate in casual conversations about sport and exercise.	_____	_____	_____
3. Post-speaking (Rate the following activities after you finish "Post-speaking 3.3.")				
3.1	Review.	_____	_____	_____
3.2	Self-assess your ability to perform the pre-speaking, speaking, and post-speaking activities.	_____	_____	_____
3.3	Identify the aspects of your ability to perform the pre-speaking, speaking, and post-speaking activities that you want to improve and develop a plan for improvement.	_____	_____	_____

© Associate Professor Dr. Pannathon Sangarun 2007, Suranaree University of Technology, Thailand

ภาพประกอบ 3.13: Post-speaking 3.3: Identifying the aspects of your ability to perform the pre-speaking, speaking, and post-speaking activities that you want to improve and develop a plan for improvement



Note (a) the aspects that you want to improve; and (b) your plan for improvement in the following table.

<i>Aspects to improve</i>	<i>Plan for improvement</i>

© Associate Professor Dr. Pannathon Sangarun 2007, Suranaree University of Technology, Thailand

ภาพประกอบ 3.14: Introduction to the listening task



Learning objective:

Students will be able to use the following pre-listening, listening, and post-listening strategies to develop their ability to listen to casual conversations.

1. Pre-listening

- 1.1 Set your listening purpose(s) and action plan.
- 1.2 Activate your contextual knowledge relating to the listening text.
- 1.3 Activate your topical knowledge relating to the listening text.

2. Listening

- 2.1 Combine your knowledge of the words, expressions, grammar, and pronunciation with your contextual and topical knowledge to understand the listening text.
- 2.2 Listen for main ideas in the listening text.
- 2.3 Listen for important details in the listening text.
- 2.4 Listen critically by questioning information and ideas in the listening text.
- 2.5 Concentrate on your listening, resist any distractions, and continue listening in spite of difficulties.

3. Post-listening

- 3.1 Review.
- 3.2 Self-assess your ability to perform the pre-listening, listening, and post-listening activities.
- 3.3 Identify the aspects of your ability to perform the pre-listening, listening, and post-listening activities that you want to improve and develop a plan for improvement.

© Associate Professor Dr. Pannathon Sangarun 2007, Suranaree University of Technology, Thailand

ภาพประกอบ 3.15: Pre-listening 1.1: Setting your listening purpose(s)

 Listening purpose Identify with a check mark (✓) each listening purpose that is relevant to you.	_____ gather information and/or knowledge _____ interpret, analyze, and synthesize information _____ clarify ideas, form an opinion, or make a judgment _____ entertain y urself _____ others © Associate Professor Dr. Pannathon Sangarun 2007, Suranaree University of Technology, Thailand
---	--

ภาพประกอบ 3.16: Pre-listening 1.2: Activating your contextual knowledge relating to the listening text

 Answer the following questions. • Who are the speakers? • What are their speaking intent? • What is the components of their conversation?	_____ _____ _____ © Associate Professor Dr. Pannathon Sangarun 2007, Suranaree University of Technology, Thailand
--	--

ภาพประกอบ 3.17: Pre-listening 1.3: Activating your topical knowledge relating to the listening text

 Pre-listening 1.3	Look at the pictures and read the information about "basketball" on page 4, then note what you know about "basketball" in the space below. You can also include other relevant information. Write the subject, verb, and object or complement in the appropriate slot.
---	---

<i>Subject</i>	<i>verb</i>	<i>object or complement</i>
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

© Associate Professor Dr. Pannathon Sangarun 2007, Suranaree University of Technology, Thailand

ภาพประกอบ 3.18: Listening: Listening to the listening text

 Listening	You have finished the pre-listening activities. Now you will use the following strategies to listen to the listening text: "The Jock." 2.1 Combine your knowledge of English vocabulary, expressions, grammar and pronunciation with your contextual and topical knowledge to understand the listening text. 2.2 Listen for main ideas in the listening text. 2.3 Listen for important details in the listening text. 2.4 Listen critically by questioning information and ideas in the listening text. 2.5 Concentrate on your listening, resist any distractions, and continue listening in spite of difficulties. Even though these strategies are introduced and practiced separately, in real communication you will use several or all of them at the same time. © Associate Professor Dr. Pannathon Sangarun 2007, Suranaree University of Technology, Thailand
---	--

ภาพประกอบ 3.19: Listening 2.1: Combining your knowledge of English vocabulary, expressions, grammar, and pronunciation with your contextual and topical knowledge to understand the listening text

 Listening 2.1.1	Listening 2.1.1: Vocabulary 1 Listen to the following words in "<i>01: Unit 1: The Jock: Vocabulary 1</i>" on the CD. Then select their meanings from the list below. The first answer has been provided for you as an example. After that listen again and say each word. Emphasize the underlined syllable. © Associate Professor Dr. Pannathon Sangarun 2007, Suranaree University of Technology, Thailand
 Listening 2.1.2	Listening 2.1.2: Vocabulary 2 Listen to the following words in "<i>02: Unit 1: The Jock: Vocabulary 2</i>" on the CD. Then write them in the space provided. © Associate Professor Dr. Pannathon Sangarun 2007, Suranaree University of Technology, Thailand
 Listening 2.1.3	Listening 2.1.3: Grammar: Tense Listen to the following verbs and verb phrases in "<i>03: Unit 1: The Jock: Grammar: Tense</i>" on the CD. Then, write them in the space provided. Finally, practice saying them. © Associate Professor Dr. Pannathon Sangarun 2007, Suranaree University of Technology, Thailand
 Listening 2.1.4	Listening 2.1.4: Expressions and questions Listen to expressions and questions in "<i>04: Unit 1: The Jock: Expressions and questions</i>" on the CD. Write them in the spaces provided and practice saying them. © Associate Professor Dr. Pannathon Sangarun 2007, Suranaree University of Technology, Thailand

ภาพประกอบ 3.20: Listening 2.2: Listening for main ideas in the listening text

 Listening 2.2.1	Listening 2.2.1 To listen for the main ideas in the listening text: "The Jock", do as follows. 1. Listen for keywords (<i>i.e., words that signify important information in a sentence such as nouns, verbs, adjectives, and/or adverbs</i>) and note them down. Don't try to understand every word in each sentence and don't pay attention to any details at this time. 2. Use the keywords to figure out the main ideas in the listening text. © Associate Professor Dr. Pannathon Sangarun 2007, Suranaree University of Technology, Thailand
--	--

ภาพประกอบ 3.21: Listening 2.3: Listening for important details in the listening text

 Listening 2.3.1	Listening 2.3.1 To listen for important details in the listening text: "The Jock," do as follows. 1. Identify the important details you want to get from the listening text, and figure out their characteristics. 2. Listen to the listening text, focus your listening on thought groups that relate to each target characteristic to get the information you want. © Associate Professor Dr. Pannathon Sangarun 2007, Suranaree University of Technology, Thailand
--	---

ภาพประกอบ 3.22: Post-listening 3.1: Reviewing

 Post-listening 3.1	a Language focus First, match Todd's sentences with Conrad's sentences. After that, fill in the correct form of each verb in parentheses. Also identify its tense and usage . b Pronunciation Read the script, and identify all the units of meaning in the sentences by putting a slash (/) after each one (read the explanation about units of meaning on page 101). After that identify the rising (▲) or falling (▼) intonations at the end of each sentence (read the explanation about rising and falling intonation on page 102). Then, listen to <i>"Unit 1: Listening: Listen to the listening text: The Jock"</i> on the CD to check your answers. Also check your answers with the script on page 150. After that practice saying the sentences. c Speaking practice Work with a partner and take the role of Todd or Conrad to role play the conversation. © Associate Professor Dr. Pannathon Sangarun 2007, Suranaree University of Technology, Thailand
---	--

ภาพประกอบ 3.23: Post-listening 3.2: Self-assessing your ability to perform the pre-listening, listening, and post-listening activities

		Excellent	Good	Need more practice
Pre-listening				
1.1	Set your listening purpose(s) and action plan.	_____	_____	_____
1.2	Activate your contextual knowledge relating to the listening text.	_____	_____	_____
1.3	Activate your topical knowledge relating to the listening text.	_____	_____	_____
Listening				
2.1	Combine your knowledge of the words, expressions, grammar, and pronunciation with your contextual and topical knowledge to understand the listening text.	_____	_____	_____
2.2	Listen for main ideas in the listening text.	_____	_____	_____
2.3	Listen for important details in the listening text.	_____	_____	_____
2.4	Listen critically.	_____	_____	_____
2.5	Concentrate on your listening, resist any distractions, and continue listening in spite of difficulties.	_____	_____	_____
Post-listening				
3.1	Review	_____	_____	_____
3.2	Self-assess your ability to perform the pre-listening, listening, and post-listening activities.	_____	_____	_____
3.3	Identify aspects of your ability to perform the pre-listening, listening, and post-listening activities that you want to improve and develop a plan for improvement.	_____	_____	_____

© Associate Professor Dr. Pannathon Sangarun 2007, Suranaree University of Technology, Thailand

ภาพประกอบ 3.24: Post-listening 3.3: Identifying the aspects of your ability to perform the pre-listening, listening, and post- listening activities that you want to improve and develop a plan for improvement



Post-listening 3.3

Note (a) the aspects that you want to improve; and (b) your plan for improvement in the following table.

<i>Aspects to improve</i>	<i>Plan for improvement</i>

© Associate Professor Dr. Pannathon Sangarun 2007, Suranaree University of Technology, Thailand