

บทที่ 2

แนวคิด ทฤษฎีและเอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การศึกษาวิจัยเรื่องการพัฒนาวัตกรรมการสอนภาษาอังกฤษระดับประถมศึกษาโดยใช้วิธีการสอนการเรียนรู้ภาษาแบบร่วมมือ หรือ Cooperative learning ครั้งนี้มีวัตถุประสงค์ 2 ประการ คือเพื่อศึกษาประสิทธิภาพของนวัตกรรมที่ใช้ซึ่งประกอบด้วยชุดการสอนและวิธีการสอนการเรียนรู้ภาษาแบบร่วมมือ และประการที่สองคือเพื่อศึกษาทัศนคติของครูและนักเรียนต่อนวัตกรรมดังกล่าว สำหรับในบทนี้ผู้วิจัยได้ทบทวนวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องทั้งหมดจำนวน 4 เรื่อง ได้แก่ 1) หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน 2) การเรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง 3) การเรียนภาษาแบบร่วมมือ และ 4) นวัตกรรมสื่อการสอน ดังมีรายละเอียดต่อไปนี้

2.1 หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน

หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 เป็นการพัฒนาจากผลของการศึกษาวิจัยและการติดตามการใช้หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 ซึ่งแม้ว่าจะมีข้อดีหลายประการ เช่น ส่งเสริมการกระจายอำนาจทางการศึกษา และให้โอกาสสถานศึกษามีส่วนร่วมในการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่น (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551) แต่พบว่ายังมีข้อจำกัด ที่เป็นประเด็นปัญหาหลายประการ เช่น ปัญหาความไม่ชัดเจนของหลักสูตร ปัญหาการกำหนดสาระการเรียนรู้ที่คาดหวัง รวมทั้งความสับสนของผู้นำหลักสูตรไปใช้และที่สำคัญที่สุดคือ ปัญหาคุณภาพของผู้เรียนในด้านความรู้ ทักษะความสามารถ และคุณลักษณะอันพึงประสงค์ รวมทั้งความไม่สอดคล้องกับยุทธศาสตร์การพัฒนาคุณภาพคนและสังคมไทยสู่สังคมแห่งภูมิปัญญาและการเรียนรู้ซึ่งได้ระบุไว้ในแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 10 (พ.ศ. 2550 – 2554) โดยกล่าวว่าต้องยึด “คนเป็นศูนย์กลางการพัฒนา” และ “พัฒนากระบวนการเรียนการสอนที่เน้นเด็กเป็นศูนย์กลาง” (คณะกรรมการพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ, 2549, หน้า 48, 64)

ดังนั้นหลักการที่สำคัญของหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 คือเป็นหลักสูตรที่เปิดโอกาสให้ประชาชนทุกคนมีโอกาสได้รับการศึกษาอย่างเสมอภาคและมีคุณภาพ โดยลักษณะของหลักสูตรจะมีโครงสร้างที่ยืดหยุ่นทั้งด้านสาระการเรียนรู้เวลาและ

ประการสำคัญคือเป็นหลักสูตรที่การจัดการเรียนรู้โดยเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ เพื่อให้สามารถพัฒนาผู้เรียนให้เกิดสมรรถนะที่สำคัญ 5 ประการ คือ ความสามารถในการสื่อสาร การคิด การแก้ปัญหา การใช้ทักษะชีวิตและความสามารถในการใช้เทคโนโลยี (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551) หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานยังคงกำหนดให้ผู้เรียนเรียนรู้กลุ่มสาระการเรียนรู้ (Strands) 8 กลุ่ม เหมือนเช่นหลักสูตร พุทธศักราช 2544 ได้แก่ 1) ภาษาไทย 2) คณิตศาสตร์ 3) วิทยาศาสตร์ 4) สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม 5) สุขศึกษาและพลศึกษา 6) ศิลปะ 7) การงานอาชีพและเทคโนโลยี และ 8) ภาษาต่างประเทศ โดยในแต่ละกลุ่มสาระการเรียนรู้ได้กำหนดมาตรฐานการเรียนรู้เป็นเป้าหมายสำคัญของการพัฒนาคุณภาพผู้เรียน เนื่องจากในมาตรฐานการเรียนรู้ (Standards) ได้ระบุองค์ความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะที่คาดหวังที่จะเกิดแก่ผู้เรียน นอกจากนี้มาตรฐานการเรียนรู้ยังเป็นกลไกในการขับเคลื่อนการพัฒนาโดยจะสะท้อนให้ทราบถึงมวลความรู้ที่จะจัดให้ผู้เรียนรวมทั้งกระบวนการจัดการเรียนการสอนและการประเมินผลในการประเมินว่าผู้เรียนบรรลุมาตรฐานการเรียนรู้ที่กำหนดหรือไม่นั้น หลักสูตรได้กำหนดตัวชี้วัดหรือ KPI (Key Performance Indicators) ซึ่งระบุสิ่งที่ผู้เรียนพึงรู้และปฏิบัติได้โดยมีตัวชี้วัด 2 รูปแบบคือ ตัวชี้วัดชั้นปีซึ่งเป็นเป้าหมายในการพัฒนาผู้เรียนแต่ละชั้นปีในระดับการศึกษาภาคบังคับ ตั้งแต่ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ถึงมัธยมศึกษาปีที่ 3 และตัวชี้วัดช่วงชั้น ซึ่งเป็นเป้าหมายในการพัฒนาผู้เรียนในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ตั้งแต่มัธยมศึกษาปีที่ 4 ถึงมัธยมศึกษาปีที่ 6

อย่างไรก็ตามการเปลี่ยนแปลงที่สำคัญในการใช้หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 คือยกเลิกมาตรฐานการเรียนรู้ (Benchmarks) 4 ช่วงชั้น โดยกำหนดให้เปลี่ยนหลักสูตรทุกชั้นปีในทันทีสำหรับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1- 6 ในปีการศึกษา 2553 และกำหนดให้ใช้ทุกชั้นปีทั้งระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาในปีการศึกษา 2554 (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551)

จากการประเมินผลการใช้หลักสูตร กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ ตามหลักสูตร การศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 (เจดีย์วศรี พิบูลชลและคณะ, 2551) โดยมีกลุ่มตัวอย่างทั้งหมดจำนวน 5 กลุ่ม ได้แก่ ผู้บริหารสถานศึกษา ผู้สอนกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ (ภาษาอังกฤษ) ผู้เรียน และผู้ปกครองนักเรียน ในโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน และศึกษานิเทศก์ในด้านกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ (ภาษาอังกฤษ) ในเขตพื้นที่การศึกษา จำนวน 175 เขต ทั่วประเทศ ผลของการวิจัยที่สำคัญมี 4 ข้อ ได้แก่ 1) ผู้เรียนยังไม่มีความรู้เพียงพอที่จะใช้ภาษาอังกฤษในการสื่อสารได้ตามความต้องการในสถานการณ์ของ

ชีวิตประจำวันและการงานอาชีพ ซึ่งเป็นผลมาจากปัญหาด้านกระบวนการเรียนรู้ การวัดและประเมินผล และการบริหารการจัดการความรู้ 2) กระบวนการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาไม่ประสบความสำเร็จ เนื่องจากผู้ปฏิบัติขาดความรู้และความเข้าใจในการใช้และปฏิบัติตามกระบวนการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษา 3) หลักสูตรมีความสอดคล้องเชื่อมโยงกับหลักสูตรแกนกลางด้านทักษะกระบวนการ ทักษะการดำเนินชีวิต การคิดวิเคราะห์ การแก้ปัญหา และสามารถนำภาษาอังกฤษไปสืบค้นข้อมูล ความรู้รอบตัว ในการนำไปใช้กับวิชาอื่น สามารถใช้เทคโนโลยี มีความสุขในการเรียนรู้ มองเห็นประโยชน์ของภาษาอังกฤษแม้ว่าองค์ความรู้ยังมีไม่มากพอที่จะนำไปใช้จริง และ 4) มีข้อเสนอเพื่อเป็นแนวทางในการพัฒนาและปรับปรุงหลักสูตร 4 ด้าน ได้แก่ ด้านสาระการเรียนรู้และมาตรฐานการเรียนรู้รวมทั้งมาตรฐานการเรียนรู้ช่วงชั้น ด้านกระบวนการจัดการเรียนรู้ ด้านการวัดและประเมินผล และด้านที่สี่ได้แก่ด้านการบริหารการจัดการเรียนรู้

สำหรับวิชาในกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ (ภาษาอังกฤษ) นั้น หลักสูตรได้กำหนดให้ผู้เรียนเรียนภาษาอังกฤษในทุกระดับชั้น โดยมุ่งหวังให้ผู้เรียนมีเจตคติที่ดีต่อภาษาต่างประเทศ สามารถใช้ภาษาในการสื่อสารในสถานการณ์ต่างๆ แสวงหาความรู้ ประกอบอาชีพและศึกษาต่อในระดับที่สูงขึ้นรวมทั้งมีความรู้ความเข้าใจในเรื่องราวและวัฒนธรรมของประชาคมโลกและสามารถถ่ายทอดความคิดและวัฒนธรรมไทยไปยังสังคมโลกได้อย่างสร้างสรรค์ (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551) หลักสูตรจึงได้แบ่งสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศออกเป็น 4 ด้าน ดังนี้

1) ภาษาเพื่อการสื่อสาร เป็นการใชภาษาต่างประเทศในการฟัง พูด อ่าน เขียน เพื่อแลกเปลี่ยนข้อมูลแสดงความคิดเห็น นำเสนอข้อมูลและสร้างความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลได้อย่างเหมาะสม

2) ภาษาและวัฒนธรรม เป็นการเรียนรู้ความเหมือนและความแตกต่างระหว่างภาษาและวัฒนธรรมของเจ้าของภาษากับวัฒนธรรมไทย เพื่อให้เกิดความเข้าใจและสามารถนำไปใช้ได้เหมาะสม

3) ภาษากับความสัมพันธ์กับกลุ่มสาระการเรียนรู้อื่น เป็นการใชภาษาต่างประเทศเชื่อมโยงความรู้กับกลุ่มสาระการเรียนรู้อื่น เพื่อเป็นพื้นฐานในการพัฒนาและแสวงหาความรู้

4) ภาษากับความสัมพันธ์กับชุมชนและโลก เป็นการใช้ภาษาต่างประเทศในสถานการณ์ต่างๆ ทั้งในและนอกห้องเรียน รวมทั้งในชุมชนและสังคมโลก (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551)

นอกจากนี้ยังกำหนดมาตรฐานการเรียนรู้และตัวชี้วัดในแต่ละชั้นปีไว้อย่างชัดเจน ในสาระที่ 1 ภาษาเพื่อการสื่อสาร ซึ่งอาจกล่าวได้ว่าเป็นหัวใจของสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ หลักสูตรได้กำหนดมาตรฐานการเรียนรู้เอาไว้ 3 มาตรฐาน โดยมาตรฐานที่ 1 ระบุเอาไว้ว่า “เข้าใจและตีความเรื่องที่ฟัง และอ่านจากสื่อประเภทต่าง ๆ และแสดงความคิดเห็นอย่างมีเหตุผล” และมาตรฐานที่ 2 กำหนดว่า “มีทักษะการสื่อสารทางภาษาในการแลกเปลี่ยนข้อมูลข่าวสาร แสดงความรู้สึกและความคิดเห็นอย่างมีประสิทธิภาพ” และมาตรฐานที่ 3 ระบุว่าให้สามารถ “นำเสนอข้อมูลข่าวสาร ความคิดรวบยอดและความคิดเห็นในเรื่องต่าง ๆ โดยการพูดและการเขียน” (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551)

ในการศึกษาวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้เลือกศึกษาสาระการเรียนรู้ที่ 1 ได้แก่ ภาษาเพื่อการสื่อสาร ของชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ทั้ง 3 มาตรฐาน ซึ่งประกอบด้วยตัวชี้วัดในแต่ละมาตรฐาน โดยสามารถนำเสนอดังตารางที่ 2.1 ดังนี้

ตารางที่ 2.1 มาตรฐานการเรียนรู้ และตัวชี้วัดของสาระที่หนึ่ง ภาษาเพื่อการสื่อสารชั้น
ประถมศึกษาปีที่ 5

| มาตรฐานที่ 1 เข้าใจและตีความ เรื่องที่ฟัง และอ่านจากสื่อประเภท ต่าง ๆ และแสดงความคิดเห็นอย่าง มีเหตุผล | มาตรฐานที่ 2 มีทักษะการสื่อสาร ทางภาษาในการแลกเปลี่ยนข้อมูล ข่าวสาร แสดงความรู้สึกและความ คิดเห็นอย่างมีประสิทธิภาพ | มาตรฐานที่ 3 นำเสนอข้อมูล ข่าวสาร ความคิดรวบยอดและ ความคิดเห็นในเรื่องต่าง ๆ โดยการ พูดและการเขียน |
|--|--|---|
| 1. ปฏิบัติตามคำสั่ง คำขอร้อง และคำแนะนำง่าย ๆ ที่ฟังและอ่าน 2. อ่านออกเสียงประโยค ข้อความ และบทกลอนสั้น ๆ ถูกต้องตาม หลักการอ่าน 3. ระบุนวตภาพสัญลักษณ์หรือ เครื่องหมายตรงตามความหมาย ของประโยคและข้อความสั้น ๆ ที่ ฟังหรืออ่าน 4. บอกใจความสำคัญและตอบ คำถามจากการฟังและอ่านบท สนทนา และนิทานง่าย ๆ หรือเรื่อง สั้น ๆ | 1. พูด เขียนโต้ตอบในการสื่อสาร ระหว่างบุคคล 2. ใช้คำสั่ง คำขอร้อง คำขอ อนุญาต และให้คำแนะนำง่าย ๆ 3. พูด เขียน แสดงความต้องการ ขอความช่วยเหลือ ตอบรับ และ ปฏิเสธการให้ความช่วยเหลือใน สถานการณ์ง่าย ๆ 4. พูด เขียน เพื่อขอและให้ข้อมูล เกี่ยวกับตนเอง เพื่อน ครอบครัว และเรื่องใกล้ตัว 5. พูด เขียน แสดงความรู้สึกของ ตนเองเกี่ยวกับเรื่องต่าง ๆ ใกล้ตัว และกิจกรรมต่าง ๆ พร้อมทั้งให้ เหตุผลสั้น ๆ ประกอบ | 1. พูด เขียนให้ข้อมูลเกี่ยวกับ ตนเองและเรื่องใกล้ตัว 2. เขียนภาพแผนผัง และแผนภูมิ แสดงข้อมูลต่าง ๆ ตามที่ฟัง หรือ อ่าน 3. พูด แสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับ เรื่องต่าง ๆ ใกล้ตัว |

ดังผลการวิจัยที่แสดงให้เห็นว่าผู้เรียนยังไม่มีความรู้เพียงพอที่จะสามารถใช้ภาษาอังกฤษในการสื่อสารได้ตามความต้องการ ซึ่งมีสาเหตุหลักมาจากกระบวนการจัดการเรียนการสอน ทั้งนี้ อาจเนื่องมาจากการเรียนการสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองนั้น ครูจำเป็นต้องเข้าใจทฤษฎี และกระบวนการเรียนรู้ภาษาที่สองเพื่อจะสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอน ดังนั้น ในหัวข้อต่อไปจะเป็นการตรวจสอบเอกสารเกี่ยวกับการเรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง

2.2 การเรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง (Second Language Learning)

ในประเทศไทยการเรียนภาษาอังกฤษถือว่าการเรียนภาษาต่างประเทศซึ่งเป็นที่ทราบกันว่าภาษาอังกฤษได้รับการยอมรับว่าเป็นภาษาที่สองหรือ L₂ (Second language) โดยมีภาษาแม่คือภาษาไทยซึ่งเรียกกันว่า L₁ (First language) ในการศึกษากระบวนการการเรียนรู้ภาษาที่ 2 มีจุดมุ่งหมายเพื่อค้นหาคำตอบที่สามารถอธิบายได้ว่าผู้เรียนเรียนอะไรในภาษาที่ 2 เรียนรู้ได้อย่างไร ปัจจัยใดที่ทำให้ผู้เรียนแต่ละคนมีความแตกต่างกันในการเรียนภาษาที่ 2 และวิธีการสอนใดที่จะช่วยส่งเสริมผู้เรียนในการเรียนรู้ภาษาที่ 2 ด้วยเหตุนี้กรอบแนวคิดในการศึกษาการเรียนรู้ภาษาที่ 2 จึงเกี่ยวข้องกับลักษณะภาษาของผู้เรียน (Learner's language) และลักษณะเฉพาะของผู้เรียนภาษา (Language learner) ซึ่งรวมทั้งปัจจัยภายนอกและภายในตัวผู้เรียนที่ส่งผลต่อการเรียน (Ellis, 1994)

ในส่วนนี้จะเป็นการตรวจสอบเอกสารเกี่ยวกับงานวิจัยที่ศึกษาในเรื่องการเรียนรู้ภาษาที่ 2 เริ่มต้นตั้งแต่ปลายปี ค.ศ. 1960 เป็นต้นมา โดยจุดสนใจของการศึกษาจะเน้นที่บทบาทของการสอนและข้อมูลที่ใช้ในการสอน (Input) ที่มีส่วนช่วยในกระบวนการเรียนภาษาที่ 2 (Myles, 2005) ดังนั้นประเด็นในการศึกษาการเรียนรู้ภาษาที่ 2 ในส่วนนี้จะเกี่ยวข้องกับการประยุกต์ทฤษฎีการเรียนรู้ภาษาที่ 2 ซึ่งประกอบด้วย 3 หัวข้อ ได้แก่ 1) ทฤษฎีการเรียนรู้ภาษาที่ 2 สำหรับประยุกต์ใช้ในการสอน (Theory of instructed second language acquisition) 2) ความแตกต่างของผู้เรียนในการเรียนรู้ภาษาที่ 2 (Individual differences in second language acquisition) 3) แรงจูงใจ (Motivation) และ 4) ลักษณะของกิจกรรมเพื่อการสื่อสาร (Characteristics of communication tasks) ดังรายละเอียดต่อไปนี้

2.2.1 ทฤษฎีการเรียนรู้ภาษาที่ 2 ที่เกี่ยวข้องกับการสอน (Theory of Instructed Second Language Acquisition)

จุดมุ่งหมายของทฤษฎีการเรียนรู้ภาษาที่ 2 ที่เกี่ยวข้องกับการสอน คือ ความพยายามในการอธิบายว่าผู้เรียนสามารถใช้ความรู้ทางด้านภาษาและการใช้ (Linguistic and pragmatic knowledge) ในการสร้างประโยคที่ถูกต้องและเหมาะสมได้อย่างไร ทฤษฎีดังกล่าวให้ความสำคัญกับความรู้ภายในที่เห็นไม่ชัด (Implicit knowledge) และความรู้ที่ชัดแจ้ง (Explicit knowledge) รวมทั้งลักษณะของข้อมูลที่ใช้ในการสอน (Input) ซึ่งในส่วนนี้จะทบทวนเกี่ยวกับเรื่องข้อมูลที่ใช้ในการสอน และประเภทขององค์ความรู้ของภาษาที่สอง ดังนี้

2.2.1.1 ข้อมูลที่ใช้ในการสอน (Input in a classroom setting)

ลักษณะของข้อมูลที่ใช้ในการสอนจะเน้นความสำคัญที่จุดใดนั้นขึ้นอยู่กับวิธีการสอนและจุดประสงค์ในการสอน (Ellis, 1997) เช่น การสอนที่เน้นในเรื่องของลักษณะภาษา (code – oriented instruction) ข้อมูลที่จัดให้ผู้เรียนจะเป็นภาษาที่มีลักษณะอยู่ในรูปของกฎไวยากรณ์เพื่อให้ผู้เรียนได้สังเกตเห็นรูปแบบ และการอธิบายโดยใช้ตัวอย่างที่แสดงให้เห็นให้ผู้เรียนเน้นการใช้รูปแบบไวยากรณ์ที่เรียนบ่อยๆ รวมทั้งการที่ครูแก้ไขข้อผิดพลาดในการใช้ภาษาของผู้เรียนก็จะช่วยทำให้ผู้เรียนเรียนรู้รูปแบบของภาษาที่ครูต้องการสอนได้มากขึ้น (Lightbown และ Spada, 1990 อ้างถึงใน Ellis, 1997)

ส่วนการสอนที่เน้นให้ผู้เรียนมีโอกาสในการสื่อสารอย่างเป็นทางการโดยใช้กิจกรรมในรูปแบบต่างๆ เช่น การเติมข้อมูลที่ขาดหายไป (Information – gap) และการแสดงบทบาทสมมติ (Role – play) เป็นต้น ข้อมูลสำหรับการสอนในลักษณะเช่นนี้จะต่างจากการสอนที่กล่าวมาข้างต้น คือ ไม่เน้นรูปแบบภาษาและความถี่ในการสังเกตการใช้ภาษาแต่ให้ความสำคัญกับลักษณะของภาษาที่ผู้เรียนใช้ในการทำกิจกรรม ดังนั้นข้อมูลในการสอนจึงไม่สามารถกำหนดไว้ล่วงหน้าได้ทั้งหมด อย่างไรก็ตามถ้าครูต้องการที่จะสอนรูปแบบภาษาที่เฉพาะเจาะจง ก็อาจจะออกแบบลักษณะของการทำกิจกรรมที่เอื้อต่อการใช้รูปแบบภาษาที่ต้องการสอน (Loschky และ Bley–Vroman, 1993 อ้างถึงใน Ellis, 1997)

นอกจากนี้ประเด็นที่สำคัญในการสอนภาษาเพื่อการสื่อสาร ยังรวมถึงการปรับเปลี่ยนข้อมูล (Modifications of input) และการปรับเปลี่ยนลักษณะของการปฏิสัมพันธ์ (Modifications of interaction) ซึ่งเกิดขึ้นในรูปแบบของการสนทนาจริง การปรับเปลี่ยนข้อมูลเกี่ยวข้องกับการเปลี่ยนรูปแบบของภาษาที่ใช้ เช่น การทำให้ภาษาง่ายขึ้นโดยการใช้รูปย่อ การถอดความ (Paraphrase) หรือการใช้คำเหมือน (Synonyms) ส่วนการปรับเปลี่ยนปฏิสัมพันธ์ คือ การจัดบริบทของการสื่อสารให้ง่ายและชัดเจนขึ้นเพื่อป้องกันการเข้าใจผิดในการสื่อสาร เช่น การพูดขอรับรองเพื่อขยายความให้ชัดเจนหรือการยืนยันสิ่งที่พูด (Requests for clarification or confirmation)

Long (1983b อ้างถึงใน Ellis, 1997) กล่าวถึงลักษณะของการปรับเปลี่ยนข้อมูล (Input modifications) ว่า การที่ผู้เรียนปรับการใช้ภาษาให้เหมาะสมกับบริบทของการสนทนาโดยเฉพาะอย่างยิ่งการเจรจาเพื่อสื่อความหมาย (Negotiate for meaning) ในเวลาที่มีการสนทนามีปัญหา

เกิดขึ้น สิ่งเหล่านี้ช่วยให้ผู้เรียนมีความเข้าใจข้อมูล (Comprehensible input) และทำให้มีการเรียนรู้ภาษาที่ 2 มากขึ้น อย่างไรก็ตามประเด็นดังกล่าวมีเหตุผลที่ทำให้นักภาษาศาสตร์หลายท่านเชื่อว่า ลักษณะการจัดการเรียนการสอนในห้องเรียนที่ใหญ่เกินไปครูจะเป็นผู้พูดและถามคำถามนั้นทำให้ผู้เรียนมีโอกาสในการฝึกเจรจาเพื่อต่อรองความหมายได้น้อยมาก (Long และ Sato, 1983 อ้างถึงใน Ellis, 1997) ดังนั้น กิจกรรมการเรียนการสอนที่จะช่วยผู้เรียนให้มีโอกาสฝึกการใช้ภาษาในการสนทนาได้มากขึ้น คือ การทำกิจกรรมกลุ่มเล็กๆ (Small – group work) (Pica และ Doughty, 1985; Porter, 1986, อ้างถึงใน Ellis, 1997)

2.2.1.2 ประเภทของความรู้ (Types of L2 knowledge)

ทฤษฎีการเรียนรู้ภาษาที่ 2 สำหรับการประยุกต์ใช้ในการสอนนั้นแบ่งความรู้ออกเป็น 2 ประเภท คือ ความรู้ที่ชัดเจน (Explicit knowledge) และความรู้ภายในที่เห็นไม่ชัด (Implicit knowledge) โดย Bialystok (1981, อ้างถึงใน Ellis, 1997) ได้อธิบายความแตกต่างของความรู้ทั้งสองประเภท สรุปได้ดังตารางที่ 2.2 ข้างล่างนี้

ตารางที่ 2.2 ประเภทของความรู้ในการเรียนภาษาที่สอง

| ความรู้ที่ชัดเจน (Explicit Knowledge) | ความรู้ภายในที่เห็นไม่ชัด (Implicit Knowledge) |
|---|---|
| 1) ความรู้ที่มีลักษณะสำคัญ 3 ประการ คือ Analysed, Abstract และ Explanatory - Analysed มีลักษณะเฉพาะในตัวความรู้ โดยไม่เกี่ยวข้องกับการใช้ (Use) - Abstract มีลักษณะเฉพาะของภาษาศาสตร์ - Explanatory มีความหมายพื้นฐานที่เป็นที่เข้าใจโดยไม่ต้องคำนึงถึงการประยุกต์ใช้ (Application) | 1) ความรู้ที่มีลักษณะ Intuitive คือ ผู้เรียนไม่ได้ตระหนักว่าได้เรียนรู้องค์ความรู้นี้แล้วหรือมีความรู้นี้อยู่ในตัวเอง 2) การที่ผู้เรียนสังเกตเห็นรูปแบบของกฎไวยากรณ์ในข้อมูล (Input) และสามารถใช้ในการทำกิจกรรมในการสื่อสารได้ |

| ความรู้ที่ชัดเจน (Explicit Knowledge) | ความรู้ภายในที่เห็นไม่ชัดเจน (Implicit Knowledge) |
|--|--|
| 2) ความรู้ในเรื่อง กฎไวยากรณ์ในด้านรูปแบบและความหมาย | |

นอกจากความรู้ทั้ง 2 ประเภทนี้แล้ว การเรียนรู้ภาษาที่ 2 ยังเกี่ยวข้องกับกระบวนการเรียนรู้ 2 ขั้นตอน คือ Controlled processing และ Automatic processing ซึ่งกระบวนการเรียนรู้เหล่านี้มีความสัมพันธ์กับความรู้ทั้ง 2 ประเภท ซึ่งสามารถอธิบายได้อย่างชัดเจนในตารางที่ 2.3 ข้างล่างต่อไปนี้

ตารางที่ 2.3 ขั้นตอนการเรียนรู้ในการเรียนภาษาที่สอง

| Types of Knowledge | Controlled Processing | Automatic Processing |
|--------------------|---|--|
| Explicit | A A new explicit rule is used consciously and with deliberate effect. | B An old explicit rule is used consciously but with relative speed. |
| Implicit | C A new implicit rule is used without awareness but is accessed slowly and inconsistently. | D A fully learnt implicit rule is used without awareness and without effort |

ที่มา Figure 4.1 Types of L2 Knowledge (Ellis, 1997, หน้า 12)

จากตารางชี้ให้เห็นว่า (A) คือลักษณะที่ผู้เรียนพยายามใช้กฎไวยากรณ์ที่ได้เริ่มเรียนในการทำแบบฝึกหัด (B) เกิดขึ้นเมื่อผู้เรียนใช้กฎไวยากรณ์ที่ได้เรียนแล้วในการทำแบบฝึกหัดหรืองานที่มีรูปแบบหลากหลายมากขึ้น (C) เป็นลักษณะที่ผู้เรียนสังเกตเห็นรูปแบบไวยากรณ์ใหม่ใน

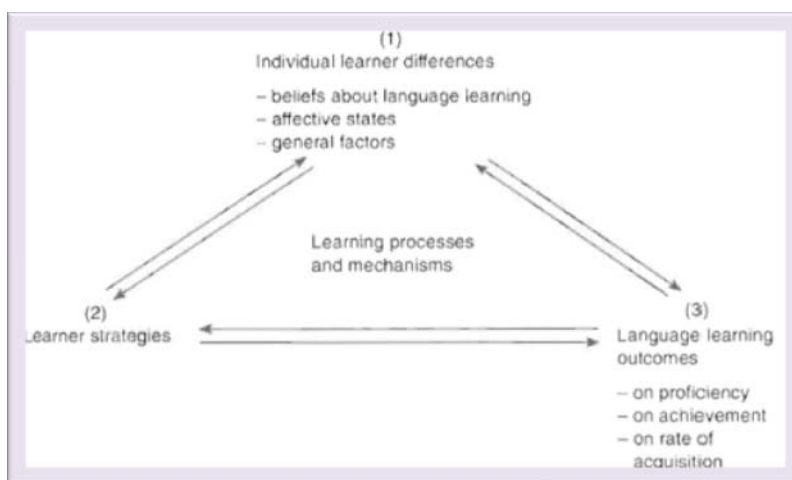
ข้อมูลการสอนและนำไปใช้โดยไม่ได้ตั้งใจ (D) เป็นการใช้ความรู้ทางด้านภาษาศาสตร์ (Linguistic knowledge) ของผู้เรียนในลักษณะคล้ายกับการใช้ภาษาในชีวิตประจำวันของเจ้าของภาษา

จากการศึกษาแนวคิดของทฤษฎีการเรียนรู้ภาษาที่ 2 สำหรับการประยุกต์ใช้ในการสอน สามารถสรุปได้ว่า การสอนไวยากรณ์มีความสำคัญในการทำให้ผู้เรียนได้รับความรู้ในเรื่อง กฎเกณฑ์ทางภาษาในลักษณะที่เป็น explicit knowledge และในขณะเดียวกันการจัดกิจกรรม เพื่อเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้มีการฝึกใช้ภาษาที่เรียนในลักษณะที่ใกล้เคียงกับการใช้ภาษาใน สถานการณ์จริงให้มากที่สุด เพื่อให้ผู้เรียนได้มีการเรียนรู้ภาษาที่ 2 ในรูปแบบของ implicit knowledge และสามารถใช้ภาษาได้ใกล้เคียงกับเจ้าของภาษาจึงเป็นเป้าหมายสำคัญของการ จัดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ

2.2.2 ความแตกต่างของผู้เรียนในการเรียนรู้ภาษาที่สอง (Individual Differences in Second Language Acquisition)

ความแตกต่างของผู้เรียนแต่ละคนในการเรียนรู้ภาษาที่ 2 เป็นอีกประเด็นหนึ่งที่ได้รับ ความสนใจจากผู้วิจัย และมีงานที่ศึกษาในเรื่องนี้เป็นจำนวนมาก Ellis (1994) ได้กำหนดกรอบ แนวคิดในการศึกษาประเด็นดังกล่าวไว้ดังภาพที่ 2.1 ต่อไปนี้

ภาพที่ 2.1 กรอบแนวคิดในการศึกษาความแตกต่างของผู้เรียน



ที่มา Figure 11.1 A Framework for investigating individual learner's differences (Ellis, 1994, หน้า 473)

จากแผนภาพที่ 2.1 ข้างต้น สามารถสรุปได้ว่าตัวแปรในการศึกษาความแตกต่างมีทั้งหมด 3 ชุด ได้แก่ 1) ความแตกต่างระหว่างผู้เรียนแต่ละคน ประกอบด้วย ความเชื่อเกี่ยวกับการเรียนภาษา สภาวะความรู้สึกในจิตใจ และปัจจัยโดยทั่วไป 2) กลวิธีในการเรียนของผู้เรียน และ 3) ผลการเรียนภาษาในด้านความคล่องแคล่วในการใช้ภาษา ความสำเร็จในการเรียน และอัตราการเรียนรู้ ตัวแปรทั้ง 3 มีความเชื่อมโยงกัน โดยมีกระบวนการและกลไกในการเรียนรู้เป็นตัวขับเคลื่อนให้ผู้เรียนมีการเรียนรู้ภาษาที่ 2 ในลักษณะที่แตกต่างกัน

สำหรับตัวแปรที่มีผลกระทบต่อการเรียนภาษาที่สอง จากผลการศึกษาศาสามารถสรุปได้เป็น 3 ประการ ดังนี้คือ

2.2.2.1 ความเชื่อของผู้เรียนเกี่ยวกับการเรียนรู้ภาษา (Learners' belief about language learning)

ผู้เรียนภาษาโดยเฉพาะอย่างยิ่งผู้ใหญ่ (Adult learners) มีความเชื่อเกี่ยวกับการเรียนภาษาที่แตกต่างกัน มีงานวิจัยที่รายงานว่าประสบการณ์ของผู้เรียนทั้งในด้านการศึกษาโดยทั่วไปและการเรียนภาษามีผลต่อความเชื่อในการเรียนที่แตกต่างกัน (Little และ Singleton, 1990 อ้างถึงใน Ellis, 1994) นอกจากประสบการณ์แล้วปัจจัยโดยทั่วไป เช่น บุคลิกภาพ (Personality) และรูปแบบในการเรียน (cognitive style) ก็มีผลต่อความเชื่อในการเรียนภาษาเช่นเดียวกัน (Abraham และ Vann, 1987 อ้างถึงใน Ellis, 1994) ถึงแม้ว่าเกือบจะไม่มีงานวิจัยใดที่ศึกษาผลของความเชื่อที่มีต่อการเรียนรู้ภาษาที่ 2 แต่สามารถสรุปได้ว่า ความเชื่อของผู้เรียนมีผลต่อการเลือกกลวิธีในการเรียนของผู้เรียนซึ่งมีความสำคัญต่อผลของการเรียนรู้ภาษาที่ 2 (Ellis, 1994)

2.2.2.2 สภาวะจิตใจของผู้เรียน (Affective states)

ผลจากการวิจัยสรุปว่า สภาวะทางจิตใจของผู้เรียนโดยเฉพาะความกังวลมีผลต่อความพยายามในการเรียนรู้ภาษาที่ 2 และความสามารถในการใช้ภาษาในการสื่อสาร (Ellis, 1994) สาเหตุที่ทำให้เกิดความกังวลนั้นมีหลายประการ เช่น ความรู้สึกว่าจะต้องมีการแข่งขันหรือเปรียบเทียบความสามารถในการใช้ภาษากับผู้อื่น การตั้งคำถามของครูและความกลัวที่จะต้องถูกประเมิน (Horwitz, Horwitz, และ Cop, 1986, อ้างถึงใน Ellis, 1994) นอกจากนี้ MacIntyre และ Gardner (1991a, อ้างถึงใน Ellis, 1994) ยังได้นำเสนอ model ที่แสดงให้เห็นว่าความกังวลมี

ความสัมพันธ์กับลำดับขั้นของการพัฒนาการเรียนรู้และประสบการณ์การเรียนรู้ในแต่ละสถานการณ์ ดังที่แสดงในตารางที่ 2.4 ด้านล่าง

ตารางที่ 2.4 รูปแบบความกังวลในการเรียนภาษา

| Stage | Type of anxiety | Effect on learning |
|---------------|--|---|
| Beginner | Very little-restricted to state anxiety | None |
| Post-beginner | Situation anxiety develops if learner develops negative expectations based on bad learning experiences | Learner expects to be nervous and performs poorly |
| Later | Poor performance and continued bad learning experiences resulting in increased anxiety | Continued poor performance |

ที่มา Table 11.2: A model of the role of anxiety in language learning (based on McIntyre และ Gardner, 1989a อ้างถึงใน Ellis, 1994, หน้า 483)

จากตารางแสดงให้เห็นว่า ผู้เรียนในระดับเบื้องต้น (Beginner) มีความกังวลในการเรียนภาษาน้อยมากและเป็นความกังวลประเภท State anxiety คือ เกิดขึ้นเฉพาะในช่วงเวลาหนึ่งต่อสถานการณ์อย่างใดอย่างหนึ่งและไม่มีผลต่อการเรียนรู้ เมื่อผู้เรียนมีประสบการณ์การเรียนรู้เพิ่มขึ้นในระดับ Post – beginner ลักษณะของความกังวลจะเป็นแบบ Situation anxiety ที่มีผลสืบเนื่องจากความคาดหวังและประสบการณ์ในการเรียนที่ผ่านมา ซึ่งถ้าประสบการณ์เป็นไปในทางลบก็จะส่งผลให้ผู้เรียนมีความกังวลและไม่สามารถใช้ภาษาได้และผลของการเรียนรู้นี้ก็จะส่งผลต่อไปเรื่อยๆ เมื่อผู้เรียนเรียนภาษาในระดับที่สูงขึ้น

จึงอาจสรุปได้ว่าสภาวะทางจิตใจของผู้เรียนมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการเรียนรู้ภาษาของผู้เรียนแต่ละคนและสภาวะทางจิตใจดังกล่าวมีความแตกต่างกับความเชื่อในการเรียนภาษา

เพราะความเชื่อจะมีลักษณะคงที่ แต่สภาวะทางจิตใจจะเปลี่ยนแปลงไปตามสถานการณ์ที่ผู้เรียนประสบอยู่ ดังนั้นการจัดประสบการณ์ในการเรียนรู้จึงเป็นสิ่งที่ควรคำนึงถึงนอกเหนือจากการสอน (Ellis, 1994; Harmer, 2007)

2.2.3 แรงจูงใจ (Motivation)

ในการเรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองหรือภาษาต่างประเทศนั้น แรงจูงใจมีบทบาทสำคัญอย่างมากต่อความสำเร็จในการเรียน โดยเฉพาะในประเทศไทยที่พบว่านักเรียนไม่ประสบความสำเร็จในการเรียนภาษาอังกฤษในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน จากรายงานการติดตามและประเมินผลการจัดการเรียนรู้ ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานพบว่าโดยเฉลี่ยนักเรียนมีความสามารถทางภาษาดำกว่าเกณฑ์ 50 เปอร์เซ็นต์ (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ, 2551, หน้า 12) อย่างไรก็ตามในรายงานไม่ได้ระบุถึงสาเหตุเพียงแต่กล่าวในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 และปีที่ 6 หนึ่งในรายวิชาที่ต้องเร่งปรับปรุงคือ “วิชาภาษาอังกฤษ” (2551, หน้า 13)

รายงานการวิจัยประเมินข้างต้นสอดคล้องกับผลการศึกษาวิจัยเรื่องการศึกษาความต้องการจำเป็นและปัจจัยที่มีผลกระทบต่อการสอนภาษาอังกฤษในโรงเรียนประถมศึกษาสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น (กาญจนา ชาดตระกูล, ชจีนุช เซาวนปรีชา, เบญจมาศ บัวกันต์, และสิทธิพร เอี่ยมเสน, 2552) ที่พบว่า มีปัจจัยหลัก 5 ประการที่มีผลกระทบต่อประสิทธิภาพในการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ ได้แก่ 1) ตัวครู 2) ผู้เรียน 3) หลักสูตรและการนำไปใช้ 4) หนังสือและสื่อการเรียนการสอน และ 5) สภาพแวดล้อม

สำหรับตัวผู้เรียนนั้นเป็นที่ยอมรับว่าในการเรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง หรือภาษาต่างประเทศนั้น **แรงจูงใจ** หรือ **Motivation** มีบทบาทและความสำคัญเป็นอย่างมาก (Ellis, 1997; Harmer, 2007; Myles, 2005; Nunan, 1999; Hedge, 2000) โดย Harmer (2007, หน้า 98) ได้ให้ความหมายที่สั้นและกระชับไว้ว่า “แรงจูงใจหมายถึงแรงขับ (Drive) ภายในที่ผลักดันให้บุคคลทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งเพื่อบรรลุเป้าหมายที่ต้องการ” ซึ่งคล้ายคลึงกับที่ Hedge (2000, หน้า 23) ได้นิยามไว้ว่า “แรงจูงใจในการเรียนภาษาหมายถึงความปรารถนา (Desire) และความอุตสาหพยายาม (Intensity of effort) ที่จะประสบความสำเร็จในการเรียน”

จากการตรวจสอบเอกสารที่เกี่ยวข้อง พบว่ามีผู้เชี่ยวชาญได้แบ่งลักษณะของแรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง หรือภาษาต่างประเทศไว้แตกต่างกัน อย่างไรก็ตามเมื่อพิจารณาตามลักษณะของ “แรงขับ” หรือ DRIVE ตามที่ Harmer (2007, หน้า 98) ให้ความหมายนั้น อาจแบ่งเป็นประเภทใหญ่ ๆ ได้ 2 ประเภท ได้แก่ 1) แรงจูงใจภายใน และ 2) แรงจูงใจภายนอก ดังรายละเอียดต่อไปนี้

2.2.3.1 แรงจูงใจภายนอก (Extrinsic Motivation)

Harmer (2007, หน้า 98) ได้ให้ความหมายของแรงจูงใจภายนอกว่า “คือผลลัพธ์ที่เกิดจากปัจจัยภายนอก” ได้แก่ สิ่งที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการเรียนของผู้เรียน 4 ประการ ได้แก่ 1) เป้าหมายของการเรียน 2) สังคมที่ผู้เรียนดำรงชีวิตอยู่ 3) ผู้คนที่แวดล้อมตัวผู้เรียน และ 4) ความอยากรู้อยากเห็น Harmer ใช้คำว่า “นางฟ้าแห่งแรงจูงใจ” หรือ The Motivation Angel (2007, หน้า 99) ซึ่งมีความสัมพันธ์อย่างยิ่งกับเรื่องของความรู้สึกของผู้เรียน อันนำไปสู่การมีเจตคติที่ดีในการเรียนภาษา (Hedge, 2000) ในที่นี้อาจตีความได้ว่า ความสำเร็จจะเกิดขึ้นได้ต้องมีแรงจูงใจหรือ นางฟ้าพาเหินขึ้นไปสู่เป้าหมายที่ต้องการ

ในขณะที่ Ellis (1997) และ Hedge (2000) ได้ประมวลลักษณะของแรงจูงใจภายนอกไว้ 3 ประการ ได้แก่ 1) แรงจูงใจใฝ่สำเร็จ (Instrumental motivation) 2) แรงจูงใจใฝ่เรียนรู้ (Integrative motivation) และ 3) แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (Resultative motivation) ดังกล่าวถึงลักษณะของแรงจูงใจทั้ง 3 ประการได้ ดังนี้

1) แรงจูงใจใฝ่สำเร็จ (Instrumental motivation) หมายถึง มีสิ่งภายนอกมากกระตุ้นให้เกิดแรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษ เช่น การสอบให้ผ่านในรายวิชาที่เรียน หรือการสอบภาษาอังกฤษเพื่อใช้ในการสมัครงาน ในกรณีนี้อาจเป็นการสอบ TOEIC หรือการสอบเข้ามหาวิทยาลัย เป็นต้น (Ellis, 1997) ในขณะที่ Hedge (2000) กล่าวถึงแรงจูงใจที่ต้องการมีเพื่อนที่พูดภาษาต่างประเทศได้เหมือนกัน

2) แรงจูงใจใฝ่เรียนรู้ (Integrative motivation) ได้แก่ แรงจูงใจที่เกิดจากการที่ผู้เรียนมีความประสงค์ที่จะเรียนรู้เกี่ยวกับผู้คน หรือวัฒนธรรมของภาษาต่างประเทศนั้น ๆ (Ellis, 1997; Hedge, 2000) ซึ่งสอดคล้องกับสาระสำคัญในหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ 4 ด้าน คือ 1) การใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร 2) การใช้ภาษาเพื่อเรียนรู้วัฒนธรรมของเจ้าของภาษา

3) ความสามารถในการใช้ภาษาให้สัมพันธ์กับวิชาอื่น และ 4) การใช้ภาษาในสถานการณ์ทั้งภายในและภายนอกห้องเรียนทั้งระดับชุมชนและระดับนานาชาติ (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551)

3) แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ (Resultative motivation) หมายถึงแรงจูงใจที่มุ่งความสำเร็จเป็นหลัก อย่างไรก็ตาม เป้าหมาย อาจหมายถึง “ผลของการเรียนรู้” (Ellis, 1997, หน้า 75) ก็ได้ ซึ่งสอดคล้องกับที่ Harmer กล่าวไว้ว่า “ไม่มีอะไรที่จะจูงใจได้ดีเท่ากับความสำเร็จ” (2007, หน้า 101)

2.2.3.2 แรงจูงใจภายใน (Intrinsic Motivation)

Ellis (1997) ได้ให้ความหมายของแรงจูงใจภายในไว้ว่าเป็นแรงจูงใจที่เกิดจากความสนใจส่วนบุคคลเป็นความอยากรู้อยากเห็น เนื่องจากไม่ได้เกี่ยวกับเจตคติที่เป็นบวกหรือลบ หรือเกิดจากความชอบหรือไม่ชอบผู้ที่ใช้ภาษาอังกฤษ ตัวอย่างเช่นผู้เรียนสนใจเป็นส่วนตัว ใน “กิจกรรม” (Activity) หรือ “งานที่ได้รับมอบหมายให้ทำ” (Task) ซึ่งสอดคล้องกับที่ Harmer ได้กล่าวไว้ว่า “นักเรียนจะมีแรงจูงใจในการเรียนสูงถ้าเขาสนุกกับกิจกรรมในการเรียน” (2007, หน้า 101)

จากการตรวจสอบเอกสารที่เกี่ยวข้องกับแรงจูงใจข้างต้น แสดงให้เห็นถึงความสัมพันธ์ของแรงจูงใจกับความสำเร็จในการเรียนภาษาอังกฤษทั้งแรงจูงใจภายนอกและแรงจูงใจภายใน นอกจากนี้ผลจากการศึกษาวิจัยทั้งภายในและภายนอกประเทศ (วัชรวิ พิณไพโรจน์, 2007; Yeung, Lau, Shun, และ Nie, Youyan, 2011; Thoonen, Sleegers, Peetsma, และ Oort, 2011) ยังแสดงให้เห็นว่า แรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษนั้นเป็นปัจจัยสำคัญของความสำเร็จในการเรียนภาษาอังกฤษ โดยวัชรวิ พิณไพโรจน์ (2007) พบว่า แรงจูงใจสูงสุด 3 อันดับแรก ในการเรียนกวดวิชาภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ของนักเรียนโรงเรียนมัธยมศึกษาประจำจังหวัดอุดรดิตถ์ ได้แก่ 1) ความจำเป็นในการเรียนภาษาอังกฤษ 2) ความสำคัญของภาษาอังกฤษต่ออาชีพในอนาคต และ 3) ประโยชน์ของภาษาอังกฤษ ในขณะที่ Yeung และคณะ (2011) พบว่านักเรียนเกรด 9 ในประเทศเนเธอร์แลนด์ มีแรงจูงใจเชิงบวกต่อนักเรียนเกรด 5 นอกจากนี้ยังพบว่าความแตกต่างระหว่างเพศไม่มีผลต่อแรงจูงใจถึงแม้จะมีแนวโน้มว่าเด็กผู้หญิงมีแรงจูงใจเชิงบวกในการเรียนภาษาอังกฤษมากกว่าเด็กผู้ชาย นอกจากนี้ผลการวิจัยของ Thoonen และคณะ (2011) แสดงให้เห็นว่าครูนั้นเป็นแรงจูงใจสำคัญในการช่วยให้นักเรียนอยากเรียนภาษาอังกฤษ โดยเฉพาะอย่างยิ่งวิธีการเรียนรู้ภาษาแบบร่วมมือ (Cooperative learning) มีผลในทางบวกต่อแรงจูงใจในการเรียนของนักเรียน

สำหรับหัวข้อต่อไปจะเป็นหัวข้อสุดท้ายในการตรวจสอบเอกสารเกี่ยวกับการเรียนรู้ภาษาที่สอง ได้แก่ปัจจัยที่มีผลต่อความแตกต่างของแต่ละบุคคลในการเรียนรู้ภาษาที่สอง

2.2.4 ปัจจัยทั่วไปที่มีผลแตกต่างของแต่ละบุคคลในการเรียนรู้ภาษาที่สอง (General factors contributing to individual differences in second language learning)

ปัจจัยทั่วไปที่เกี่ยวข้องกับผู้เรียนแต่ละคนก็มีผลต่อความเชื่อในการเรียนภาษาและสภาวะทางจิตใจและปัจจัยที่เป็นประเด็นในการศึกษาภาษาที่สอง ที่สำคัญมี 4 ประการดังนี้

1) อายุ

มีงานวิจัยจำนวนมากที่ศึกษาเกี่ยวกับความแตกต่างของอายุที่มีผลต่อการเรียนรู้ภาษาที่ 2 และผลของงานวิจัยสามารถสรุปได้ 5 ประการ ดังนี้

- 1) ผู้เรียนที่เป็นผู้ใหญ่ (Adult learners) มีข้อได้เปรียบในระยะเริ่มต้นในการเรียนรู้ไวยากรณ์ได้เร็วกว่าผู้เรียนที่เป็นเด็ก แต่หลังจากผู้เรียนที่เป็นเด็ก (Child learners) ได้รับข้อมูลหรือมีโอกาสได้ใช้ภาษาที่ 2 มากขึ้น ก็จะสามารถเรียนรู้ได้เร็วกว่า
- 2) ผู้เรียนที่เป็นเด็กเท่านั้นที่จะมีสำเนียงการพูดภาษาอังกฤษได้เหมือนกับเจ้าของภาษาในบริบทของการเรียนรู้โดยที่ผู้เรียนจะต้องได้รับข้อมูลหรือมีโอกาสในการใช้ภาษาที่ 2 ได้มากเพียงพอ (Singleton, 1989 อ้างถึงใน Ellis, 1994) ส่วนผู้เรียนที่เป็นผู้ใหญ่จะมีสำเนียงการพูดได้เหมือนเจ้าของภาษาได้โดยใช้วิธีการสอน แต่ข้อสรุปนี้ยังต้องได้รับการยืนยันจากงานวิจัยเพิ่มเติม
- 3) ผู้เรียนที่เป็นเด็กอาจจะมีแนวโน้มที่จะสามารถใช้ไวยากรณ์ได้เหมือนกับเจ้าของภาษาโดยช่วงวัยที่สำคัญ คือ ประมาณอายุ 15 ปี ซึ่งเป็นระยะเวลาหลังจากที่เรียนรู้ในเรื่องการออกเสียง สำหรับผู้เรียนที่เป็นผู้ใหญ่บางคนอาจจะสามารถใช้ไวยากรณ์ในการพูดและเขียนได้อย่างถูกต้องเหมือนกับเจ้าของภาษาหรือแม้กระทั่งจะมีความสามารถทางภาษาศาสตร์อย่างเต็มที่ (Full linguistic competence)
- 4) ผู้เรียนที่เป็นเด็กมีแนวโน้มที่จะประสบความสำเร็จในการเรียนภาษาที่ 2 ทั้งในด้านการออกเสียงและความรู้ทางด้านไวยากรณ์ในระดับที่สูงกว่าผู้เรียนที่เป็นผู้ใหญ่
- 5) กระบวนการเรียนรู้ไวยากรณ์ในภาษาที่ 2 ไม่ได้รับอิทธิพลจากความแตกต่างในเรื่องอายุของผู้เรียนแต่ความแตกต่างนี้อาจจะมีผลต่อความสามารถในการออกเสียง

2) ความถนัดทางด้านภาษา (Language Aptitude)

ความถนัดทางภาษาเป็นปัจจัยที่สำคัญประการหนึ่งในการทำนายผลการเรียนรู้ของผู้เรียนความแตกต่างทางด้านความถนัดทางภาษาของผู้เรียนมีผลต่อการพัฒนาความสามารถในการใช้ภาษาที่ 2 ทั้งในด้านการใช้ภาษาและการสื่อสาร เพราะความถนัดทางภาษาจะเกี่ยวข้องกับระดับความมากหรือน้อยในการที่ผู้เรียนเรียนภาษาและการจัดการกับบริบทรูปแบบต่างๆในการสื่อสาร Carroll (1965, อ้างถึงใน Ellis, 1994) สรุปปัจจัย 4 ประการที่เกี่ยวข้องกับความถนัดทางด้านภาษา

- 1) Phonemic coding ability คือ ความสามารถในการจำเสียงตัวอักษรในภาษาต่างประเทศซึ่งเกี่ยวข้องกับเรื่องของการสะกดคำและการทำความเข้าใจกับความสัมพันธ์ระหว่างเสียงและสัญลักษณ์
- 2) Grammatical sensitivity คือ ความสามารถในการจำหน้าที่ทางไวยากรณ์ของคำในประโยค
- 3) Inductive language learning ability คือ ความสามารถในการระบุรูปแบบของความสัมพันธ์และความเหมาะสมของรูปแบบและความหมาย
- 4) Rote learning ability คือ ความสามารถในการสร้างและจำความเชื่อมโยงระหว่างสิ่งเร้ารูปแบบต่างๆซึ่งเป็นส่วนที่เกี่ยวข้องกับการเรียนคำศัพท์

3) รูปแบบการเรียนรู้ (Learning Styles)

Keefe (1979, อ้างถึงใน Ellis, 1994) ให้คำจำกัดความรูปแบบการเรียนรู้ว่าเป็นพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับสติปัญญา ความรู้สึก อารมณ์และจิตใจที่เป็นตัวบ่งชี้ว่าผู้เรียนมีการรับรู้ มีปฏิสัมพันธ์และมีการโต้ตอบต่อสภาพแวดล้อมในการเรียนรู้อย่างไร รูปแบบในการเรียนรู้ของผู้เรียนแต่ละคนจะมีลักษณะที่มั่นคงไม่เปลี่ยนแปลง วิธีการหนึ่งในการสำรวจรูปแบบการเรียนรู้ภาษาที่ 2 คือ การให้ผู้เรียนระบุรูปแบบในการเรียนที่ถนัด ซึ่ง Reid (1987 อ้างถึงใน Ellis, 1997) แยกแยะรูปแบบในการเขียน 4 ประเภท ซึ่งสามารถแสดงในตารางที่ 2.5 ดังนี้

ตารางที่ 2.5 รูปแบบการเรียนรู้

| รูปแบบการเรียนรู้ | |
|----------------------|---|
| Visual learning | รูปแบบการเรียนรู้ที่เน้นการดู เช่น การอ่านหรือการเรียนรู้จากตาราง แผนภูมิ |
| Auditory learning | รูปแบบการเรียนรู้ที่เน้นการฟัง เช่น การฟังบรรยาย การฟังจากเทป |
| Kinesthetic learning | รูปแบบการเรียนรู้ที่เน้นทางด้านกายภาพ |
| Tactile learning | รูปแบบการเรียนรู้ที่เน้นการปฏิบัติ เช่น การสร้างแบบจำลอง |

จากผลของงานวิจัยที่ผ่านมายังไม่สามารถสรุปได้ว่า รูปแบบการเรียนรู้ใดที่ดีที่สุดแต่อาจจะเป็นไปได้ว่าผู้เรียนที่มีความยืดหยุ่นในรูปแบบการเรียนรู้น่าจะเป็นผู้ที่ประสบความสำเร็จในการเรียนมากที่สุด แต่อย่างไรก็ตามยังไม่มีข้อสรุปจากงานวิจัยยืนยันคำกล่าวนี้ (Ellis, 1997) ดังนั้นการที่ครูคำนึงถึงข้อแตกต่างในเรื่องรูปแบบการเรียนรู้ของผู้เรียนในการจัดการเรียนการสอนน่าจะเป็นการช่วยผู้เรียนให้เกิดการเรียนรู้ได้เป็นอย่างดี

4) กลวิธีในการเรียน (Learning Strategies)

การศึกษาในเรื่องกลวิธีในการเรียนมีประโยชน์ทั้งในส่วนของวิธีการสอนและการอธิบายความแตกต่างของผู้เรียนในการเรียนรู้ O' Malley และ Chamot (1990) ได้แบ่งลักษณะของกลวิธีในการเรียนออกเป็น 3 ประเภท คือ 1) Cognitive strategies, 2) Metacognitive strategies และ 3) Social/Affective strategies

Cognitive strategies เป็นกลวิธีที่ใช้ในการแก้ไขปัญหาซึ่งต้องใช้วิธีการวิเคราะห์ (analysis) การถ่ายโอนข้อมูล (Transformation) หรือ การสังเคราะห์ (Synthesis) ข้อมูลหรือสื่อในการสอน ซึ่งกลวิธีที่ผู้เรียนใช้ในการเรียนหรือการทำกิจกรรมประกอบด้วย repetition (การ

เขียนแบบรูปแบบภาษา) note – taking (การจดบันทึกข้อมูล) และ elaboration (การเชื่อมโยง concept ใหม่ไปสู่ข้อมูลที่มีอยู่แล้ว)

Metacognitive strategies คือ กลวิธีในการใช้ความรู้ที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการทางความคิด (cognitive processes) ในการเรียนรู้ภาษา โดยวิธีการวางแผน (Planning) การตรวจสอบ (Monitoring) และประเมิน (Evaluating) ตัวอย่างของกลวิธีนี้ได้แก่ directed attention (การตัดสินใจล่วงหน้าในการให้ความสนใจต่อรูปแบบภาษาที่ปรากฏในข้อมูลการสอน) self – management (การแสดงความเข้าใจต่อสถานะที่ช่วยในการเรียนรู้และการนำมาใช้)

Social/Affective strategies คือ กลวิธีที่ผู้เรียนเลือกที่จะมีปฏิสัมพันธ์ (Interact) กับผู้เรียนอื่นๆ หรือเจ้าของภาษา ตัวอย่างของกลวิธีนี้ได้แก่ co-operation (การทำงานร่วมกับผู้อื่น) question of clarification (การถามคำถามเพื่อให้มีการพูดซ้ำ การถอดความ การอธิบาย และ/หรือการยกตัวอย่าง)

ทฤษฎีด้านปัจจัยที่มีผลต่อการเลือกกลวิธีในการเรียนของผู้เรียนดังกล่าวที่เกี่ยวข้องความเชื่อเกี่ยวกับการเรียนภาษา อายุ ความถนัดในการเรียนภาษา และพื้นฐานของผู้เรียนแต่ละคน รวมทั้งปัจจัยทางด้านสังคมเหล่านี้ สอดคล้องกับผลการศึกษาวิจัยของวัชรวิ พิณโรจน์ (2550) ที่พบว่าแม้จะเป็นการเรียนกวดวิชา นักเรียนได้ใช้กลวิธีการเรียนรู้ที่หลากหลายโดย 3 อันดับแรก ได้แก่ 1) การจดบันทึก 2) การตั้งใจเรียน และ 3) การถามผู้สอนในเรื่องที่ต้องการทราบเพิ่มเติม นอกเหนือจากเนื้อหาที่เรียน

2.2.5 ลักษณะของกิจกรรมเพื่อการสื่อสาร (Characteristics of Communication Tasks)

จุดมุ่งหมายสำคัญของการเรียนรู้ภาษาที่สอง คือ การพัฒนาผู้เรียนให้มีความรู้และความสามารถในการใช้ภาษาเพื่อสื่อความหมายได้ใกล้เคียงกับเจ้าของภาษา ดังนั้นการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนฝึกการใช้ภาษาในห้องเรียนอย่างมีความหมาย จึงเป็นภาระที่สำคัญของครูในการจัดการเรียนการสอน Nunan (1989) ได้กล่าวถึงงานและกิจกรรมในการสื่อสาร (Communication tasks) ว่า เป็นงานที่ช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจและสื่อสารโดยใช้ภาษาที่เรียนได้อย่างมีความหมาย ดังนั้นรูปแบบของงานจะเน้นที่ความหมายมากกว่ารูปแบบของภาษา แต่อย่างไรก็ตามวัตถุประสงค์หลักของงานจะมุ่งในการพัฒนาผู้เรียนทั้งในด้านความสามารถในการใช้ภาษา

(Linguistic competence) และการสื่อสาร (Communicative competence) คือให้ความสำคัญทั้งในด้านความถูกต้อง (Accuracy) และความคล่องแคล่ว (Fluency) คุณลักษณะที่ควรคำนึงถึงในการออกแบบภาระงานเพื่อการสื่อสาร หรือ Communication tasks มี 5 ประการ คือ 1) จะต้องมิวัตถุประสงค์ในการสื่อสาร 2) ลักษณะของงานจะเน้นที่ข้อความที่ต้องการสื่อสาร (Message) มากกว่ารูปแบบภาษา (Linguistic code) 3) จะต้องมีย่อว่าง (Gap) ของการสื่อสารในรูปแบบใดรูปแบบหนึ่ง เพื่อให้ผู้เรียนมีโอกาสในการเจรจาเพื่อต่อรองความหมาย (Meaning negotiation) 4) ผู้เรียนจะต้องมีโอกาสในการสื่อความหมายในเวลาที่ปฏิบัติตามกิจกรรม (Perform task) และ 5) ผู้เรียนเป็นผู้เลือกสิ่งที่จะช่วยให้การสื่อสารดำเนินไปได้ (Resources) ซึ่งอาจจะอยู่ในรูปแบบของภาษา (Verbal) รูปแบบที่ไม่ใช่ภาษา (Non-verbal)

จากหัวข้อการเรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองข้างต้นจะเห็นได้ว่าผู้วิจัยได้ตรวจสอบเอกสารที่เกี่ยวข้องกับประเด็นสำคัญทั้งหมด 4 ประการได้แก่ ทฤษฎีการเรียนรู้ภาษาที่สอง ความแตกต่างของผู้เรียน แรงจูงใจทั้งภายนอกและภายใน และในประการสุดท้ายเป็นเรื่องของลักษณะของกิจกรรมเพื่อการสื่อสาร สำหรับในหัวข้อต่อไปจะเป็นการทบทวนเอกสารที่เกี่ยวข้องกับรูปแบบของการเรียนรู้ภาษาแบบร่วมมือ หรือ Cooperative learning ซึ่งเป็นวิธีการเรียนการสอนที่ใช้ในการศึกษาวิจัยครั้งนี้

2.3 การเรียนภาษาแบบร่วมมือ

การเรียนรู้แบบร่วมมือหรือที่เรียกว่า Cooperative learning (CL) เป็นลักษณะการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (Richards และ Lockhart, 1996; Nunan, 1999) โดยมีลักษณะการจัดการเรียนการสอนที่ใช้ภาระงาน ที่เรียกว่า Task-based learning (Willis, 1996) ในส่วนนี้ผู้วิจัยได้แบ่งการตรวจสอบเอกสารเป็น 4 หัวข้อ ได้แก่ 1) ความหมายและแนวคิดของการเรียนรู้แบบร่วมมือ 2) ลักษณะของการเรียนรู้แบบร่วมมือ 3) การเสริมต่อการเรียน และ 4) ข้อดีและข้อจำกัดของการเรียนรู้แบบร่วมมือ ดังต่อไปนี้

2.3.1 ความหมายและแนวคิดของการเรียนรู้แบบร่วมมือ

การเรียนรู้แบบร่วมมือ หมายถึงการเรียนการสอนที่ใช้กิจกรรมกลุ่มเล็ก ๆ โดยผู้เรียนทำงานร่วมกัน ซึ่งเป็นการดึงศักยภาพของผู้เรียนของแต่ละบุคคลออกมาให้มากที่สุด (Johnson, Jagues และ Holubec, 1994, หน้า 107) เป็นการจัดการเรียนการสอนที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนฝึก

ทำงานร่วมกัน เพื่อให้ตนเองและสมาชิกทุกคนในกลุ่มประสบความสำเร็จโดยมีครูเป็นผู้กำกับและควบคุม (Barkley, Cross และ Major, 2005, หน้า 4) แนวคิดที่สำคัญในการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือมี 6 ประการ ดังนี้คือ

1) **การสร้างทีมงาน (Team formation)** สิ่งที่ต้องคำนึงถึงในการกำหนดกลุ่มผู้เรียน คือ สมาชิกในกลุ่มควรมีความสามารถที่หลากหลาย เพื่อให้ผู้เรียนสามารถพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกัน

2) **การบริหารจัดการเพื่อให้เกิดความร่วมมือ (Cooperative management)** การจัดห้องเรียนต้องช่วยให้ผู้เรียนสามารถทำกิจกรรมได้โดยสะดวก ครูควรจะวางข้อกำหนดต่างๆ เพื่อสร้างบรรยากาศให้เอื้อต่อการเรียนรู้จากการเข้าร่วมกิจกรรม

3) **ความเต็มใจในการให้ความร่วมมือ (Will to cooperate)** ครูสามารถสร้างแรงจูงใจให้กับผู้เรียนด้วยการกำหนดโครงสร้างของการทำงานและการให้รางวัล ที่ช่วยสร้างบรรยากาศของการร่วมมือกันในการทำงานของสมาชิกทุกคนในกลุ่มเพื่อให้ประสบความสำเร็จตามจุดมุ่งหมาย

4) **ทักษะในการให้ความร่วมมือ (Skill to cooperate)** ผู้เรียนจะต้องฝึกทักษะการทำงานร่วมกับผู้อื่น เช่น การรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น การแก้ไขข้อขัดแย้ง และการส่งเสริมซึ่งกันและกัน วิธีการในการส่งเสริมทักษะทางสังคม คือ การปฏิบัติให้ดูเป็นตัวอย่าง (Modeling) การเสริมแรง (Reinforcement) การมอบหมายบทบาท (Role assignments) การกำหนดโครงสร้าง (Structuring) และการให้ข้อมูลป้อนกลับ (Reflection)

5) **โครงสร้างการเรียนรู้และวิธีการจัดโครงสร้าง (Structures and structuring)** เป็นกรอบวิธีการจัดการเรียนรู้โดยการจัดลำดับพฤติกรรมในห้องเรียนให้มีปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนกับเนื้อหา และระหว่างผู้เรียนกับผู้เรียน โครงสร้างการเรียนรู้จะบรรยายลำดับวิธีการต่างๆ ที่ผู้เรียนจะเกิดปฏิสัมพันธ์ต่อกัน การจัดโครงสร้างการเรียนรู้เป็นหัวใจสำคัญของการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ ซึ่งครูจะต้องคำนึงถึงแนวคิดในด้านต่างๆ เพื่อให้ผู้เรียนทุกคนมีส่วนร่วมในการทำงานอันเป็นผลให้เกิดการเรียนรู้และพัฒนาตนเองได้ตามจุดประสงค์ที่กำหนด (Kagan, 1994)

6) **การทำความเข้าใจกฎพื้นฐาน (Basic principles)** ในข้อที่หกนี้มีความสำคัญต่อการเรียนแบบร่วมมืออย่างมากเนื่องจากเป็นลักษณะของการทำงานเป็นทีมซึ่งจะมีผลทำให้ภาระงานที่ได้รับมอบหมายประสบความสำเร็จ จากการตรวจสอบเอกสาร (Johnson, Jacques และ

Holubec, 1994, หน้า 107; Jacobs และ McCafferty, 2006) ลักษณะสำคัญ ของการทำงานเป็นกลุ่มในการเรียนรู้แบบร่วมมือ อาจสรุปได้เป็น 4 ประการ ดังนี้คือ

1) การพึ่งพาอาศัยกันในทางที่ดี (Positive interdependence) สมาชิกทุกคนมีหน้าที่และความสำคัญเท่ากัน หน้าที่ของตนและรับผิดชอบในกิจกรรมต่างๆ สมาชิกทุกคนต้องตระหนักว่าความสำเร็จของกลุ่มขึ้นอยู่กับสมาชิกแต่ละคน

2) ความรับผิดชอบของสมาชิกแต่ละคน (Individual accountability) ผู้เรียนจะได้รับมอบหมายความรับผิดชอบเป็นรายบุคคล ความสำเร็จของงานขึ้นอยู่กับบทบาทของแต่ละคน

3) การมีส่วนร่วมอย่างเท่าเทียมกัน (Equal participation) ให้ความสำคัญของการมีส่วนร่วมของการทำงานของสมาชิกแต่ละคนอย่างเท่าเทียมกัน ซึ่งสามารถทำได้ด้วยการกำหนดลักษณะขอบเขตของงาน บทบาทของนักเรียนแต่ละคน และให้มีการสลับบทบาทของสมาชิกในกลุ่ม

4) การปฏิสัมพันธ์ต่อกัน (Simultaneous interaction) ในการทำกิจกรรม ผู้เรียนแต่ละคนจะมีโอกาสในการพูดแสดงความคิดเห็นหรือมีส่วนร่วมในกระบวนการเรียนรู้อย่างเท่าเทียมกัน

2.3.2 ลักษณะสำคัญของการเรียนรู้แบบร่วมมือ

นอกเหนือจากแนวคิดที่สำคัญดังกล่าวข้างต้นแล้ว การเรียนรู้แบบร่วมมือยังมีลักษณะที่สำคัญ 4 ประการ ดังต่อไปนี้

1) การจัดตั้งกลุ่ม (Forming groups) กลุ่มคือแก่นสำคัญในการทำกิจกรรมกลุ่มสำหรับการเรียนรู้แบบร่วมมือ ดังนั้นจึงควรคำนึงถึงเรื่องความถี่ในการจัดกิจกรรม จำนวนนักเรียนในกลุ่ม การจัดแบ่งที่นั่งกลุ่ม ระยะเวลาในการเข้ากลุ่ม

2) หน้าที่ของกลุ่ม (Functioning as a group) เมื่อมีการจัดตั้งกลุ่มแล้ว ควรมีการใส่ใจในเรื่องหน้าที่ที่ดีของกลุ่ม เช่น การสอนทักษะความร่วมมือ การใช้เวลาเพื่อศึกษาว่านักเรียนทำงานร่วมกันได้ดีเพียงใด บทบาทหน้าที่ของผู้สอนขณะที่นักเรียนทำงานในกลุ่ม

3) หลักการเรียนรู้แบบร่วมมือและกิจกรรมกลุ่ม (Cooperative learning principles and group activity) ควรใส่ใจว่ากิจกรรมนั้นสนับสนุนความร่วมมือระหว่างสมาชิกในกลุ่มอย่างไร

ควรสนับสนุนให้มีการพึ่งพาอาศัยกันอย่างไร หรือแม้แต่นักเรียนได้รับการกระตุ้นให้เกิดความรู้สึกเฉพาะบุคคลเพื่อการเรียนรู้ของตนเองและของกลุ่มได้อย่างไร

4) ความร่วมมือของผู้สอน (Teacher collaboration) ผู้สอนสามารถทำงานร่วมกันโดยใช้การเรียนรู้แบบร่วมมือได้อย่างไร ผู้สอนสามารถร่วมมือกันเรียนรู้เรื่องการเรียนรู้แบบร่วมมือให้เพิ่มมากขึ้นได้อย่างไร และผู้สอนสามารถแลกเปลี่ยนความรู้ให้กันและกันได้อย่างไร (Jacobs, 2006)

ในหัวข้อต่อไปจะเป็นการทบทวนเอกสารในเรื่องการเสริมต่อการเรียนรู้ หรือ Scaffolding ซึ่งกล่าวถึงบทบาทสำคัญของครูในการที่จะทำให้การเรียนรู้แบบร่วมมือของนักเรียนประสบความสำเร็จ

2.3.3 การเสริมต่อการเรียนรู้ (Scaffolding)

นอกเหนือจากแนวคิดที่สำคัญดังกล่าวข้างต้นแล้ว การเรียนรู้แบบร่วมมือยังมีลักษณะที่สำคัญ 4 ประการ ดังต่อไปนี้

การเสริมต่อการเรียนรู้ (Scaffolding) เป็นแนวคิดด้านการเรียนรู้ที่ขยายมาจากแนวคิดเรื่อง พื้นที่รอยต่อพัฒนาการ (Zone of Proximal Development: ZPD) ของ Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) นักจิตวิทยาชาวรัสเซีย เชื้อสายยิว กล่าวคือ พื้นที่รอยต่อพัฒนาการนั้นคือ ระยะห่างระหว่างระดับพัฒนาการที่เป็นจริง (Actual development level) และระดับพัฒนาการที่สามารถจะเป็นไปได้ (Potential development level) ตามแนวคิดของ Vygotsky (1978)

หากมองในแง่ของการเรียนรู้ของเด็กแล้ว พื้นที่รอยต่อพัฒนาการเป็นบริเวณที่เด็กกำลังจะเกิดการเรียนรู้ เข้าใจ หรือหรือสามารถกระทำบางสิ่งบางอย่างที่ปัจจุบันยังไม่สามารถเรียนรู้ เข้าใจ หรือกระทำได้ หากแต่อยู่ในระยะหรือกระบวนการที่จะทำให้เด็กพร้อมและมีความสามารถที่จะกระทำสิ่งใดสิ่งนั้นได้ด้วยตนเองได้ในอนาคต โดย Vygotsky กล่าวไว้ว่า เด็กมีความสามารถที่จะแก้ปัญหาที่เกินกว่าระดับพัฒนาการทางสติปัญญาของเขาได้ หากได้รับคำแนะนำ ถูกกระตุ้น หรือถูกชี้แนะโดยผู้ที่มีสติปัญญาดีกว่า ซึ่งอาจจะเป็นเพื่อน นักเรียนคนอื่นๆ พ่อแม่ ครู หรือผู้เชี่ยวชาญ (Vygotsky, 1978)

คำว่า Scaffolding นั้น ถูกเริ่มใช้โดย Wood, Bruner และ Ross (1976) และถูกขยายความ อ่างอิงต่อมาอย่างแพร่หลายในฐานะที่เป็นแนวคิดสำคัญแนวคิดหนึ่งในเรื่องของการเรียนรู้ภาษา เช่น ในงานของ Bruner (1978), Maybin, Mercer และ Steirer (1992) และ Mercer (1994) Wood, Bruner และ Ross (1976) ใช้คำว่า Scaffolding ในความหมายเชิงอุปมา กับ “นั่งร้าน” ที่ใช้ในการก่อสร้างอาคาร กับ วิธีการสอน การช่วยเหลือสนับสนุนและการชี้แนะของพ่อแม่ที่มีต่อพัฒนาการทางด้านภาษาของเด็ก กล่าวคือ พ่อแม่จะต้องช่วยทำให้เด็กใส่ใจอยู่กับงานชิ้นนั้นๆ ต้องให้เด็กเกิดแรงจูงใจและทำงานชิ้นนั้น ชี้นำให้เด็กใส่ใจกับสิ่งต่างๆ ที่มีความเกี่ยวข้องกับงาน และพ่อแม่ยังต้องสาธิตและเป็นตัวอย่างในการที่จะทำงานชิ้นนั้นได้สำเร็จให้กับเด็ก พ่อแม่จะให้ความช่วยเหลือชั่วคราวเพื่อจะช่วยให้เด็กสามารถทำงานนั้นๆ ได้และเกิดการเรียนรู้และความเข้าใจใหม่ขึ้น เพื่อที่ว่าต่อมาภายหลังเด็กจะสามารถทำงานที่มีลักษณะเดียวกันนี้ได้ด้วยตนเอง เสมือนกับ “นั่งร้าน” ที่ถูกสร้างขึ้นเพื่อให้ช่างก่อสร้างสามารถเข้าถึงส่วนที่กำลังสร้างของอาคาร สามารถก่อร่างสร้างอาคารต่อไปได้ ต่อเมื่อตัวอาคารนั้นถูกสร้างเสร็จเรียบร้อย สามารถตั้งอยู่ได้ด้วยตัวเองแล้ว “นั่งร้าน” นั้นก็จะถูกถอดออกไป

Wood, Bruner และ Ross ได้ให้คำนิยามคำว่า การเสริมต่อการเรียนรู้ (Scaffolding) ว่า หมายถึง “บทบาทเชิงปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้สอนกับผู้เรียน ที่ให้การช่วยเหลือด้วยวิธีการต่างๆ ตามสภาพปัญหาที่เผชิญอยู่ในขณะนั้น เพื่อให้ผู้เรียนสามารถแก้ปัญหาได้ด้วยตนเองได้” (Wood, Bruner และ Ross, 1976, หน้า 98, อ้างถึงใน ชีระชน พลโยธา, 2551)

จึงสามารถกล่าวได้ว่า ผู้สอนจะสามารถทำทนายรวมถึงต่อยอดความสามารถของผู้เรียนในการทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งออกไปได้โดยผ่านลำดับกิจกรรมการเรียนการสอนต่างๆ และโดยผ่านการช่วยเหลือ สนับสนุนและชี้แนะที่มีประสิทธิภาพ การที่ผู้เรียนได้มีส่วนร่วมในการทำกิจกรรมดังกล่าว นั้น ผู้เรียนจะถูกดึงให้ก้าวล้ำเกินกว่าความสามารถและระดับความเข้าใจที่มีอยู่ ณ ปัจจุบัน และ ณ จุดนั้นเองที่การเรียนรู้ของผู้เรียนได้เกิดขึ้น และในที่สุดจะสามารถที่จะสร้างความรู้ความเข้าใจภายใน (Internalization) ในความรู้ความเข้าใจใหม่ให้เกิดขึ้นกับตนเองได้ (Hammond, 2001)

Wood, Bruner และ Ross (1976) ได้กล่าวถึงวิธีการที่จะช่วยในการเสริมต่อการเรียนรู้ (Scaffolding) ไว้ 6 ประการด้วยกัน ดังต่อไปนี้

- 1) การสร้างแรงบันดาลใจ เป็นการกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดความรู้สึกและสมัครใจที่จะเรียนรู้โดยที่ผู้เรียนจะต้องอยู่ภายใต้ข้อกำหนดของงานหรือการเรียนรู้
- 2) การลดปริมาณการมีอิสระ/ทางเลือกในการเรียนรู้ เนื่องจากหากผู้เรียนมีอิสระมากเกินไป จะทำให้การจัดการหรือการให้ความช่วยเหลือของผู้สอนเป็นไปได้ยาก ผู้สอนจะต้องมีการสะท้อนผลการเรียนรู้ (Feedback) ให้กับผู้เรียนเป็นระยะและเป็นไปอย่างสม่ำเสมอ เพื่อที่ผู้เรียนจะได้สามารถนำไปใช้เพื่อเพิ่มระดับการเรียนรู้ของตนในแต่ละขั้นได้อย่างถูกต้องเหมาะสม
- 3) การรักษาทิศทางการเรียนรู้ ผู้สอนจะต้องเอาใจใส่ ดูแลผู้เรียนอย่างเคร่งครัด เพื่อที่ผู้เรียนจะสามารถบรรลุการเรียนรู้ที่ตั้งไว้
- 4) การเน้นลักษณะสำคัญของสิ่งที่ต้องการให้เกิดการเรียนรู้ เช่น เมื่อผู้สอนอธิบายเนื้อหาสาระเป้าหมายที่ต้องการให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ ก็ควรเน้นเสียงมากขึ้น หรือหากผู้เรียนเกิดปัญหาหรือความยากลำบากในการทำความเข้าใจสิ่งที่เรียนรู้ ผู้สอนอาจจะแปลงภาษาเสียใหม่เพื่อให้ผู้เรียนเข้าใจสิ่งนั้นได้ง่ายขึ้นและเข้าใจได้ถูกต้องตรงกัน
- 5) การควบคุมอารมณ์และความคับข้องใจของผู้เรียน ผู้สอนต้องสามารถรับรู้ อารมณ์ของผู้เรียนที่แสดงออกมา เช่น เมื่อผู้เรียนแสดงความรู้สึกใดๆ ออกมาเมื่อไม่เข้าใจสิ่งที่กำลังเรียนรู้ ผู้สอนไม่ควรเพิกเฉย เพราะนั่นจะยิ่งทำให้ผู้เรียนมีความรู้สึกค้างคาใจหรือคับข้องใจมากขึ้น
- 6) การสาธิต ผู้สอนควรมีตัวอย่างหรือแบบอย่างให้กับผู้เรียนในการแก้ปัญหาการเรียนรู้ต่างๆ

งานวิจัยในประเทศไทยจำนวนหนึ่งได้แสดงให้เห็นถึงการนำกลวิธีการเสริมต่อการเรียนรู้ (Scaffolding) มาใช้ในการสอนภาษาอังกฤษ ทั้งนี้ การใช้กลวิธีการเสริมต่อการเรียนรู้ในการสอนภาษาอังกฤษยังพบในงานวิจัยของสุกานดา ญาตีพร้อม (2551) ที่ศึกษาเปรียบเทียบความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษ และความเชื่อมั่นในตนเองของผู้เรียนก่อนและหลังการใช้กิจกรรมมุ่งปฏิบัติงาน (Task-based activities) กับกลวิธีเสริมต่อการเรียนรู้ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาชั้นปีที่ 5 โรงเรียนขอนแก่นวิทยายน จังหวัดขอนแก่น จำนวน 30 คน พบว่า

ความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษ และความเชื่อมั่นในตนเองของผู้เรียนสูงขึ้นหลังจากได้รับการสอนโดยใช้กิจกรรมมุ่งปฏิบัติงานกับกลวิธีเสริมต่อการเรียนรู้

ซึ่งผลการวิจัยสอดคล้องกับงานวิจัยของธนาชาติ หล่อนกลาง (2550) ได้ศึกษาการพัฒนา รูปแบบการเรียนการสอนวัฒนธรรมท้องถิ่นตามแนวการสอนประสบการณ์การอ่านแบบเสริมต่อการเรียนรู้ เพื่อเสริมสร้างความสามารถการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจและเจตคติต่อ วัฒนธรรมท้องถิ่นของนักศึกษาชั้นปีที่ 2 มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา จำนวน 40 คน พบว่า นักศึกษากลุ่มทดลองที่เรียนโดยใช้รูปแบบการเรียนการสอนวัฒนธรรมท้องถิ่นตามแนวการสอน ประสบการณ์การอ่านแบบเสริมต่อการเรียนรู้ มีคะแนนเฉลี่ยความสามารถในการอ่าน ภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ และคะแนนเฉลี่ยเจตคติต่อวัฒนธรรมท้องถิ่นหลังการทดลองสูงกว่า ก่อนการทดลอง

2.3.4 ข้อดีและข้อจำกัดของการเรียนรู้แบบร่วมมือ (Advantages and Limitations)

การจัดการเรียนการสอนโดยใช้วิธีการเรียนรู้แบบร่วมมือนั้น ดูเหมือนว่าจะเป็นวิธีที่ส่งผล ในเชิงบวกกับตัวผู้เรียนค่อนข้างมาก ดังที่ Kegan (1994) กล่าวไว้ว่าการเรียนรู้แบบร่วมมือนี้มี ข้อดีสำคัญ 3 ประการ ได้แก่ การประสบความสำเร็จในการเรียน การพัฒนาความสัมพันธ์ระหว่าง นักเรียนต่างกลุ่ม และการพัฒนาทางด้านสังคมและอารมณ์

ผลการวิจัยของ Slavin (1983b, อ้างถึงใน Kegan, 1994) จำนวน 46 เรื่องล้วนแสดงให้เห็นว่านักเรียนส่วนใหญ่มีผลการเรียนที่ดีขึ้นหลังจากที่ใช้การเรียนการสอนแบบการเรียนรู้แบบ ร่วมมือ นอกจากนี้ การเรียนรู้แบบร่วมมือยังก่อให้เกิดการพัฒนาความสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียน ที่มาจากกลุ่มต่างๆ มากกว่าการเรียนรู้แบบอื่นๆ เนื่องจากการเรียนรู้ร่วมกันนั้นเน้นการมี ปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนในการทำงานร่วมกันเพื่อให้งานนั้นสำเร็จลุล่วงไปได้ด้วยดี การพัฒนา ทางด้านสังคมและอารมณ์ก็เป็นสิ่งสำคัญอีกประการหนึ่งที่จะเกิดขึ้นจากการใช้วิธีการเรียนรู้แบบ ร่วมมือ โดยการพัฒนาทางด้านสังคมและอารมณ์นี้จะส่งผลดีที่ติดกับตัวผู้เรียน ซึ่งสามารถแบ่ง ออกเป็นด้านต่างๆ ที่สำคัญๆ ได้แก่ ทักษะทางสังคม การเคารพตนเอง การควบคุมตนเอง ความชอบบรรยากาศในห้องเรียน ความสามารถในการปฏิบัติหน้าที่

การพัฒนาทักษะทางสังคมจะเกิดขึ้นก็ต่อเมื่อคนๆ นั้นมีความสามารถในการปรับ พฤติกรรมของตนเองให้ทำงานและสื่อสารร่วมกับผู้อื่นได้ โดยความสามารถดังกล่าวจะเกิดขึ้นก็

ต่อเมื่อเกิดกระบวนการทำงานและปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น ดังผลการวิจัยของ Johnson และคณะ (1981) และ Slavin (1983a) ที่แสดงให้เห็นว่าการเรียนรู้แบบร่วมมือส่งผลเชิงบวกต่อการพัฒนาทางด้านสังคมและความสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนทุกระดับ เพราะเมื่อผู้เรียนได้ทำงานร่วมกัน ผู้เรียนจะรู้จักวิธีแก้ไขปัญหาคือต้องใช้ความสามัคคีในการแก้ปัญหาเหล่านั้นๆ นอกจากนี้ผู้เรียนยังสามารถปฏิบัติหน้าที่แทนผู้อื่นได้ ตลอดจนให้ความร่วมมือในเรื่องอื่นๆ ได้ดีอีกด้วย

ยิ่งไปกว่านั้นเมื่อทำการศึกษาโดยเปรียบเทียบวิธีการเรียนการสอนแบบการเรียนรู้แบบร่วมมือกับการสอนแบบดั้งเดิมแล้วพบว่า ผู้เรียนรู้จักเคารพตนเองอย่างเห็นได้ชัด และยังรู้จักควบคุมตนเองมากขึ้นโดยไม่ต้องอาศัยการควบคุมจากภายนอก ซึ่งจะส่งผลต่อแรงจูงใจของตัวผู้เรียนด้วยเช่นกัน เพราะผู้เรียนจะเกิดแรงจูงใจที่มาจากตนเองมากกว่าการเรียนการสอนแบบดั้งเดิมที่มาจากปัจจัยภายนอก

ความชอบในการเรียนและบรรยากาศในห้องเรียนที่ดีขึ้นก็สามารถพบได้จากกระบวนการเรียนการสอนแบบการเรียนรู้แบบร่วมมือ นอกจากนี้ วิธีการเรียนการสอนแบบนี้ยังส่งผลต่อการรับรู้และอารมณ์เกี่ยวกับความสามารถในการปฏิบัติหน้าที่ของผู้เรียนอีกด้วย เพราะการปฏิบัติหน้าที่และการมีปฏิสัมพันธ์แบบร่วมมือนั้นเกี่ยวข้องกับการพัฒนาจริยธรรมในชั้นสูง เนื่องจากประสบการณ์ในสถานการณ์ต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับการสื่อสารระหว่างบุคคลสองฝ่ายหรือหลายบุคคลนั้นเป็นสิ่งจำเป็นในการสร้างความรู้สึกเกี่ยวกับการพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกันระหว่างผู้เรียน ซึ่งผลที่ได้คือการสร้างให้ผู้เรียนได้เข้าใจประสบการณ์และความรู้สึกไม่ใช่แค่ของตนเองแต่เกิดความเข้าใจผู้อื่นด้วย

อย่างไรก็ตาม การเรียนรู้แบบร่วมมือนั้นก็ส่งผลกระทบต่อตัวผู้เรียนด้วยเช่นกัน โดยเฉพาะเรื่องความรู้ จากการศึกษาค้นคว้าของ Doris, Steven และ James (1997) พบว่าการเรียนการสอนแบบร่วมมือส่งผลให้ผู้เรียนได้รับความรู้ที่น้อยลงเพราะว่ารูปแบบการเรียนรู้แบบร่วมมือนั้นจะเป็นแบบพึ่งพาอาศัยกัน แต่ลักษณะที่สำคัญของผู้เรียนคือ ผู้เรียนแต่ละคนมีลักษณะและพื้นฐานไม่เหมือนกัน บางคนเรียนรู้ได้เร็วในขณะที่บางคนเรียนรู้ได้ช้า ดังนั้น จึงพบว่าผู้เรียนส่วนใหญ่จะต้องเสียเวลารอผู้เรียนบางคนที่มีพัฒนาการในการเรียนรู้ช้า ผู้เรียนกลุ่มนี้อาจจะไม่เข้าใจในบทเรียนหรือไม่สามารถทำงานได้ตรงตามวัตถุประสงค์ที่ผู้สอนได้ตั้งไว้ ดังนั้น การพัฒนาการเรียนรู้อาจจะเป็นไปอย่างช้าลงกว่าการเรียนรู้โดยลำพัง

นอกจากนี้ ยังพบว่าการเรียนรู้แบบร่วมมือยังมีผลกระทบต่อเกรดความแตกต่างและค่าเฉลี่ยของผลการเรียน เพราะเมื่อผู้เรียนต้องทำงานเป็นกลุ่มดังนั้นคะแนนที่ผู้เรียนทุกคนจะได้รับก็จะเท่าเทียมกัน ในกรณีที่ผู้เรียนบางคนสามารถเรียนรู้และเข้าใจในชิ้นงานได้มากกว่าผู้อื่นก็ไม่สามารถได้คะแนนสูงกว่าผู้อื่นได้เนื่องจากการเรียนรู้แบบร่วมมือถือผลงานส่วนรวมเป็นสำคัญ ดังนั้นการเรียนการสอนแบบนี้จึงทำให้เห็นความแตกต่างระหว่างผู้เรียนได้ยากเมื่อเปรียบเทียบกับกระบวนการเรียนการสอนแบบอื่นๆ และสิ่งนี้ก็สิ่งสำคัญอีกประการหนึ่งที่ส่งผลกระทบต่อเกรดความแตกต่างของพนักงานเข้าทำงานหลังจากสำเร็จการศึกษา เพราะผลการเรียนที่ไม่แตกต่างกันมากนัก จึงทำให้ยากที่ผู้ประกอบการจะสังเกตและคัดเลือกว่าผู้เรียนนั้นมีคุณภาพจริงหรือไม่ ทั้งนี้จะสามารถสังเกตได้ชัดเจนก็ต่อเมื่อผู้ประกอบการได้ทำการจ้างงานแล้ว (Doris และคณะ, 1997)

จากผลการวิจัยของกัลยา รสสูงเนิน (2548) เรื่องผลของการเรียนรู้แบบร่วมมือแบบการแบ่งกลุ่มสัมฤทธิ์ที่มีต่อความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนพุทธจักรวิทยา พบว่านักเรียนมีความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจสูงขึ้นหลังการทดลองใช้วิธีการเรียนรู้แบบร่วมมือ นอกจากนี้ยังพบว่านักเรียนได้พัฒนาพฤติกรรมการร่วมมือในการเรียนเพิ่มขึ้นโดยลำดับจากระดับปรับปรุงเป็นระดับดีในการประเมินครั้งสุดท้าย และพบว่านักเรียนมีทัศนคติเชิงบวกต่อการเรียนรู้แบบร่วมมือ

ส่วนการวิจัยในต่างประเทศที่สอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ เช่น ในประเทศเลบานอน Ghait และ Kawthrani (2006) ได้ทำการทดลองใช้วิธีการเรียนรู้แบบร่วมมือในนักเรียนชั้นประถมศึกษาในการสอนไวยากรณ์และการอ่านภาษาอังกฤษ พบว่าวิธีการเรียนรู้แบบร่วมมือสนับสนุนให้เกิดโอกาสในการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียน โดยผู้เรียนมีบทบาทเป็นผู้ปฏิบัติ (Active learner) ในการทำกิจกรรมที่มีความหมายต่อผู้เรียน ในสภาพแวดล้อมที่ผ่อนคลาย นอกจากนี้นักเรียนยังได้รับประสบการณ์การเรียนรู้ที่ Dynamic ของการแบ่งปันคำตอบจากการเรียนเป็นกลุ่ม (Sharing their answers) การช่วยกันทำคะแนนเป็นทีม รวมทั้งการแลกเปลี่ยนข้อมูลระหว่างเพื่อนในชั้นเรียน นอกจากนี้ Ghait และ Kawthrani ยังให้ความเห็นว่าการเรียนโดยใช้วิธีการเรียนรู้แบบร่วมมือไม่ได้หมายความว่าจำเป็นต้องใช้สื่อการสอนเฉพาะที่สร้างขึ้น (Specific package) เพราะผู้วิจัยทั้งสองยังคงใช้แบบเรียนและวัตถุประสงค์การเรียนรู้ที่กำหนดโดยโรงเรียนควบคู่กันไป เช่นเดียวกับกับงานวิจัยของ Liao และ Barnitz (2005) ที่พบว่านักเรียนระดับวิทยาลัยในได้วันที่ได้รับการสอนแบบการเรียนรู้ภาษาแบบร่วมมือ (Cooperative learning)

มีผลด้านบวกของแรงจูงใจและกลวิธีการใช้ภาษาในการเรียนไวยากรณ์อังกฤษมากกว่านักเรียนที่ได้รับการสอนแบบทั้งชั้น (Whole-class teaching)

ในการศึกษาวิจัยครั้งนี้ การเรียนรู้แบบร่วมมือหมายถึงการที่นักเรียนร่วมกันทำงานเป็นกลุ่มเล็ก ๆ ตามภาระงานที่ได้รับมอบหมายโดยใช้สื่อการสอนที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นซึ่งประกอบด้วยสื่อสำหรับฝึกทักษะการออกเสียง การอ่าน และทักษะการเขียน ควบคู่ไปกับการใช้หนังสือเรียนที่กำหนดโดยโรงเรียน

2.4 นวัตกรรมสื่อการสอน (Innovation and Teaching Materials)

ความหมายของนวัตกรรมที่ระบุไว้ใน Oxford ESL Dictionary (Oxford University Press, 2004, หน้า 352) หมายถึงการนำสิ่งใหม่ ๆ ความคิด มาใช้ “the introduction of new things, ideas, etc...or something new that has been introduced” ในด้านการศึกษาโดยเฉพาะที่เกี่ยวข้องกับผู้เป็นครู คำว่านวัตกรรมมีความหมายหลากหลาย เช่นนวัตกรรมด้านเทคโนโลยี นวัตกรรมด้านหลักสูตร นวัตกรรมด้านการเรียนการสอน นวัตกรรมด้านนโยบาย รวมทั้งนวัตกรรมด้านสื่อการสอน อย่างไรก็ตามการนำนวัตกรรมมาใช้ย่อมมีวัตถุประสงค์เดียวกัน นั่นคือการนำไปสู่ความเปลี่ยนแปลง (Change) Rogers (1995 อ้างถึงใน Metzler, Lund, และ Gurvitch, 2008) กล่าวว่า คำว่านวัตกรรมหมายถึง “การนำความคิด การปฏิบัติ หรือวัตถุที่ยอมรับว่าเป็นของใหม่มาใช้” โดยอธิบายว่านวัตกรรม หรือ Innovation ประกอบด้วยกระบวนการ 2 อย่างคือ 1) Adoption คือการนำนวัตกรรมไปใช้ และ 2) Diffusion คือการเผยแพร่และขยายวงกว้างของนวัตกรรมไปสู่มวลชนหมู่สมาชิกที่อยู่ในระบบสังคมเดียวกัน

ในการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ หมายถึงการให้ความสำคัญกับความต้องการประสบการณ์ รวมถึงการพัฒนาในด้านต่างๆ ของผู้เรียนแต่ละคน เช่น ความตระหนัก (awareness) การคิดเชิงสะท้อน (Reflective thinking) การคิดวิเคราะห์ (Critical thinking) กลยุทธ์การเรียนรู้ (Learning strategies) รวมถึงความรู้และทักษะอื่นๆ ที่ถือว่าสำคัญต่อการพัฒนาของผู้เรียน (Richard, 2001, หน้า 117) ดังนั้นตามความคิดเห็นของ Clark การให้การศึกษาคือการให้ประสบการณ์การเรียนรู้ที่ผู้เรียนสามารถนำไปใช้เรียนรู้ด้วยตนเองต่อไปได้ (1987, หน้า 49, อ้างถึงใน Richard, 2001) ดังนั้นจึงอาจอนุมานได้ว่า การสอนที่ให้ความสำคัญกับผู้สอนมากกว่าผู้เรียน หรือการสอนที่เน้นเพียงการท่องจำ เป็นการสอนที่ล้าสมัยและไม่สามารถพัฒนาสติปัญญาของผู้เรียนได้ ด้วยการสอนแบบให้ความสำคัญกับผู้เรียน ครูผู้สอนควรเปลี่ยนบทบาทจากผู้ที่มี

อำนาจเต็มในการจัดการเรียนการสอน (Main authority) ผู้ช่วย (Facilitator) ที่ช่วยเหลือผู้เรียน โดยให้คำแนะนำว่าผู้เรียนควรจะหาความรู้เพิ่มเติม และนำความรู้ดังกล่าวมาใช้ได้อย่างไร ขณะที่นักเรียนต้องเปลี่ยนบทบาทจากผู้รับความรู้จากการฟังและท่องจำเพียงอย่างเดียว (Passive recipient) ผู้มีส่วนร่วมในการทำกิจกรรมการเรียนรู้อย่างกระตือรือร้นโดยมีปฏิสัมพันธ์กับคนอื่น นักเรียนควรมีโอกาสได้คิดวิเคราะห์ในสิ่งที่ตนเรียนรวมถึงสามารถผลิตผลงานที่สะท้อนความรู้ความเข้าใจในสิ่งที่ตนเรียนได้ (Kaewdang, 1999)

ในมุมมองของการเรียนการสอนภาษาอังกฤษก็เช่นเดียวกัน ได้มีการเปลี่ยนแปลงจากการให้ความสำคัญจากผู้สอนมาสู่ผู้เรียนมากขึ้น โดยภาษาไม่ได้ถูกมองว่าเป็นการเรียนรู้ที่เกิดจากการทำซ้ำ (Habit formation) หรือการได้รับตัวอย่างทางภาษา (Comprehensible input) แต่เพียงอย่างหนึ่งอย่างใดเพียงอย่างเดียว หากแต่การเรียนรู้ภาษา (Language acquisition) เกิดจากการที่ผู้เรียนมีโอกาสได้รับตัวอย่างทางภาษา ได้ทดลองใช้ภาษา ตลอดจนการได้เจรจาโต้ตอบเพื่อสื่อความหมายให้ตรงกัน (Long, 1985; Nunan, 2004) ดังนั้น การสอนภาษาคือการจัดสร้างสถานการณ์เลียนแบบการสื่อสารที่เกิดขึ้นในสังคม (Authentic social discourse) รวมถึงจัดทำกิจกรรมที่ผู้เรียนสามารถฝึกฝนทักษะทางภาษา ที่เปิดโอกาสให้สามารถนำไปใช้ภายนอกห้องเรียนได้ (Darling-Hammond, Rosso, Austin, Orcutt และ Martin, 2003; Kern, Ware และ Warschauer, 2004; Office of the National Education Commission, 1999).

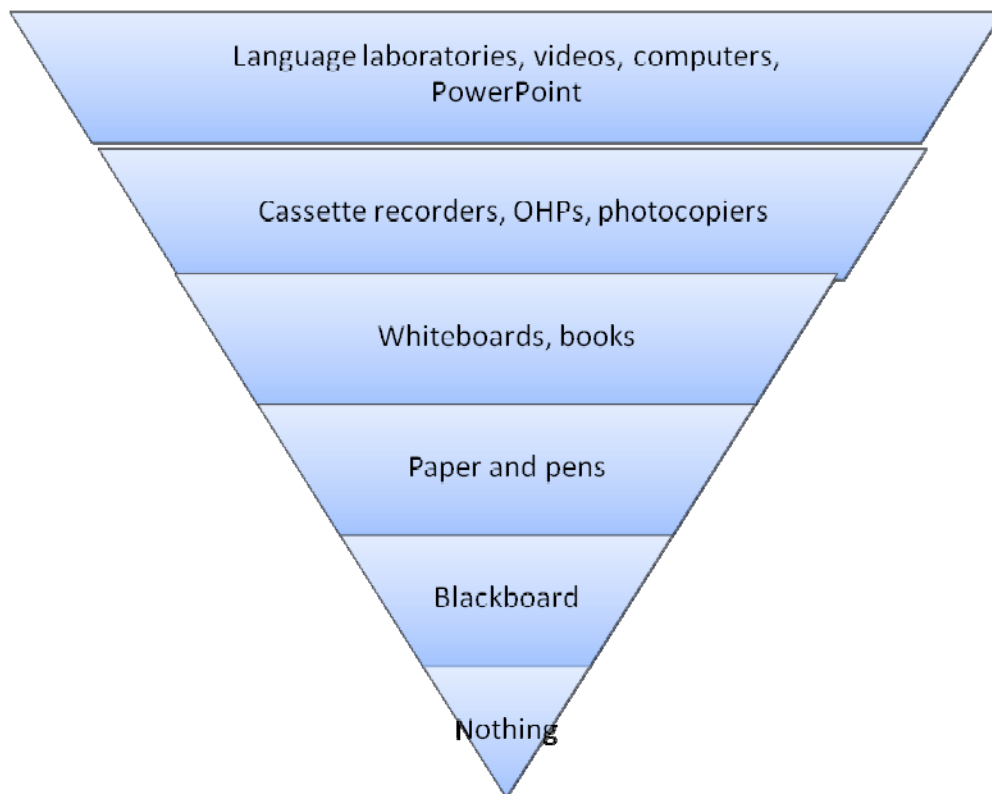
หน้าที่หลักของครูสอนภาษาตามแนวคิดการสร้างความรู้ (Constructivism) จึงมีอยู่สามประการหลัก (Darling-Hammond, Rosso และคณะ, 2003) ได้แก่ การจัดการสภาพแวดล้อมภายในห้องเรียน ครูผู้สอนต้องบูรณาการสื่อการเรียน กิจกรรม และการจัดการ เพื่อเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ใช้ภาษา เช่นเดียวกับการใช้ภาษาจริงที่เกิดภายนอกห้องเรียน การจัดการความรู้และ กิจกรรม กิจกรรมที่จัดขึ้นให้ห้องเรียนควรมีความหมายและเกี่ยวข้องกับตัวผู้เรียนทั้งในด้านประสบการณ์หรือความรู้ที่สั่งสมมา ผู้เรียนจะสามารถเรียนได้อย่างเข้าใจมากยิ่งขึ้นหากสามารถเชื่อมโยงความรู้เดิมเข้ากับความรู้ใหม่ได้ ครูผู้สอนสามารถช่วยผู้เรียนผ่านการสอนที่เป็นขั้นเป็นตอนตามความสามารถของผู้เรียน (Scaffolding instructions) ให้ตัวอย่างที่สื่อความหมาย (Meaningful samples) หรือคำแนะนำเชิงสร้างสรรค์ (Constructive feedback) ที่ผู้เรียนสามารถนำไปปรับปรุงทักษะทางภาษาได้ด้วยตนเอง สื่อหรือกิจกรรมที่จะก่อให้เกิดการเรียนรู้ควรเป็นกิจกรรมปลายเปิด (Open-ended) มีความน่าสนใจ (Intrinsically motivating) และต้องเปิดโอกาสให้ผู้เรียนใช้ความรู้และทักษะทางภาษาที่หลากหลายการจัดการคน ครูผู้สอนควรจัดให้

ผู้เรียนสามารถเรียนภาษาได้ในสภาพแวดล้อมหรือบริบททางสังคมที่ภาษานั้นเกิดขึ้น ดังนั้นการเรียนรู้อาษาจึงควรเรียนรู้ในรูปแบบกลุ่มความร่วมมือ โดยสมาชิกในกลุ่มมีโอกาสได้ใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร เนื่องจากผู้เรียนเองมีความหลากหลาย ครูผู้สอนจึงควรจัดกลุ่มและมอบหมายงานให้เหมาะสมกับความสามารถหรือความสนใจของผู้เรียนแต่ละคน ในส่วนนี้จะเป็นการทบทวนเอกสารที่เกี่ยวข้องกับสื่อการสอน 3 ประการ ได้แก่ 1) ประโยชน์ของสื่อการสอน 2) ลักษณะสื่อการสอนที่มีประสิทธิภาพ และ 3) ประเภทของสื่อการสอน

2.4.1 ประโยชน์ของสื่อการสอน

สื่อการสอนมีประโยชน์ทั้งในด้านการสอนและด้านแรงจูงใจ ประเด็นสำคัญอยู่ที่การเลือกใช้อุปกรณ์ช่วยสอนให้ตรงกับจุดประสงค์การเรียนรู้ที่ครูเป็นผู้กำหนด โดยครูผู้สอนที่ชำนาญจะสามารถเลือกใช้อุปกรณ์ช่วยสอนเพื่อกิจกรรมและจุดประสงค์การเรียนรู้ที่หลากหลายได้ (Haycraft, 1997) เช่น ใช้อธิบายความหมายและหลักโครงสร้างทางภาษา นำนักเรียนเข้าสู่บทเรียน ทำกิจกรรมต่างๆ เช่น ท่องศัพท์ กิจกรรมสื่อสาร อธิบายความหมาย กระตุ้นประสบการณ์เดิม (เช่นใน Top-down approach) ดึงดูดความสนใจ หรือเป็นหัวข้อการอภิปราย สื่อการสอนอยู่ในหลากหลายรูปแบบ เช่น สื่อการสอนที่เป็นของจริง รูปภาพ บัตรคำ อุปกรณ์ที่เป็นไม้แท่งสีต่างๆ หนังสือเรียน กระดานดำ ไวท์บอร์ด คอมพิวเตอร์ รวมทั้ง อินเทอร์เน็ต (Harmer, 2007, หน้า 177 -190) Harmer (2007) ได้นำเสนอภาพปิรามิดหัวกลับเกี่ยวกับการใช้สื่อของ Jill และ Charles Hardfield ซึ่งแสดงให้เห็นถึงความสัมพันธ์ของสื่อกับการเรียนการสอน ดังนี้

ภาพที่ 2.2 พีระมิดหัวกลับของการใช้สื่อการสอน



ที่มา Figure 1: Reversed resources pyramid (Harmer, 2007, หน้า175)

จากภาพปิรามิดหัวกลับข้างต้นแสดงให้เห็นว่าการเรียนรู้ของนักเรียนจะมีน้อยมากถ้าหากครูไม่มีอุปกรณ์เลย อย่างไรก็ตาม Jill และ Charles Hardfield กล่าวว่าครูสามารถจัดการเรียนการสอนได้อีกมากแม้ว่าจะมีสื่อประกอบการสอนน้อย หรืออาจไม่มีเลย

2.4.2 ลักษณะสื่อการสอนที่มีประสิทธิภาพ

ดังที่กล่าวมาในข้างต้น วิธีการสอนและการใช้สื่อการเรียนการสอนจะสะท้อนแนวคิดและความเชื่อของครูผู้สอนต่อภาษาและการเรียนภาษา เนื่องจากงานวิจัยชิ้นนี้ให้ความสำคัญกับการเรียนรู้แบบร่วมมือของผู้เรียน และอิงกรอบแนวคิดที่ว่าภาษาเกิดจากการมีปฏิสัมพันธ์กันระหว่างผู้เรียนกับผู้เรียน ผู้เรียนกับครูผู้สอน และผู้เรียนกับสังคมภายนอกห้องเรียน ตามแนวคิดการเรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองดังกล่าว สื่อการเรียนการสอนที่มีประสิทธิภาพจึงควรมีลักษณะ 9 ประการ ดังต่อไปนี้ (Crawford, 2003)

- 1) สื่อต้องเน้นเรื่องของหน้าที่ของภาษา (Functions) และให้บริบทที่ภาษานั้นเกิดขึ้น เพื่อให้นักเรียนสามารถทำความเข้าใจถึงความหมายที่แท้จริงของภาษาได้ รวมถึงขยายความเข้าใจดังกล่าวออกไปนอกบริบทของห้องเรียนได้
- 2) สื่อควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารอย่างมีความหมาย ผู้สอนสามารถสอนไวยากรณ์ได้ แต่สื่อการสอนควรมาในรูปแบบของบทความหรือกิจกรรมที่มีจุดประสงค์เพื่อการสื่อสาร สร้างความเข้าใจ
- 3) ภาษาที่ใช้ ควรเป็นภาษาที่ใช้ในสถานการณ์จริงภายนอกห้องเรียน ซึ่งสื่อการเรียนที่นำมาจากของจริง (Authentic materials) ย่อมมีบทบาทในการสร้างบริบทที่เหมือนจริง ให้ความน่าสนใจมากกว่าตำราเรียน ทว่าการใช้สื่อการสอนที่นำมาจากสิ่งของต่างๆ ก็มีจุดด้อยหลายประการ เช่น การจัดหาสื่อทำได้ยาก โดยเฉพาะเรื่องการแบ่งระดับความยากง่ายของสอนภาษา รวมถึงการจัดการให้เหมาะสมกับช่วงเวลานำเสนอในห้องเรียนด้วย
- 4) สื่อการเรียนการสอนควรเป็นสื่อผสม (Multimedia) รวมภาพและเสียง เพราะนอกจากจะสามารถนำเสนอภาษาในบริบทอย่างสมบูรณ์ทั้งวัจนะและอวัจนะภาษายังสามารถนำเสนอวัฒนธรรมของภาษาดังกล่าวอีกด้วย
- 5) สื่อควรเปิดโอกาสให้นักเรียนได้ฝึกทุกทักษะทางภาษา โดยเฉพาะทักษะการพูดและการฟัง ซึ่งเหมาะกับการเรียนแบบกลุ่มร่วมงาน
- 6) สื่อการเรียนการสอนที่ดีควรฝึกการเรียนรู้ด้วยตนเอง สื่อควรมีความยืดหยุ่น (Flexible) สามารถนำไปใช้สอนเนื้อหาและทักษะที่หลากหลาย โดยมีจุดประสงค์เพื่อพัฒนาทักษะและกลยุทธ์ที่ผู้เรียนสามารถนำไปใช้ในสถานการณ์อื่นภายนอกห้องเรียนได้
- 7) สื่อการสอนที่ดีต้องปรับเปลี่ยนได้ให้เหมาะกับผู้เรียนและบริบทการเรียนการสอน สื่อควรสามารถสนองความแตกต่างกันในเรื่องพื้นหลัง ประสบการณ์และวิธีการเรียน (Learning styles) ของผู้เรียนแต่ละคน
- 8) สื่อการเรียนต้องสามารถดึงดูดนักเรียนให้สนใจเรียน และกระตุ้นการใช้ความคิด เนื่องจากภาษาจะเรียนรู้ได้เมื่อถูกใช้เพื่อประโยชน์ในการสื่อสาร ดังนั้นหน้าที่หนึ่งของ สื่อการสอนคือการเตรียมความพร้อมด้านภาษาและวัฒนธรรมก่อนที่นักเรียนจะเริ่มฝึกทักษะการใช้ภาษา

- 9) สื่อการสอนที่ดีจึงควรให้ตัวอย่างทั้งภาษาและวัฒนธรรม รวมถึงกิจกรรมต่างๆที่เปิดโอกาสให้นักเรียนได้ใช้ภาษา โดยครูเป็นผู้ดูแลให้เหมาะกับระดับความสามารถในการทำความเข้าใจและความสามารถในการใช้ภาษาของผู้เรียน

2.4.3 ประเภทของสื่อการสอน

สื่อการสอนที่ใช้ในการสอนภาษาอังกฤษมีมากมายหลายประเภท ทั้งสื่อการสอนที่ครูเป็นผู้ใช้ และสื่อการสอนที่นักเรียนเป็นผู้ใช้ ในส่วนนี้ผู้วิจัยได้แบ่งประเภทสื่อการสอน เป็น 5 ประเภทด้วยกัน ดังต่อไปนี้

1) สื่อการสอนจากของจริง (Authentic Materials/Realia)

ผู้สอนสามารถใช้สิ่งของเพื่ออธิบายคำศัพท์ ได้ชัดเจนกว่าคำพูดหรือการแสดงท่าทาง โดยเฉพาะ ศัพท์นามธรรม หรือความคิดรวบยอด เช่น เช่นเรื่องเวลา สี ขนาด รูปทรง และจำนวน สิ่งของยังสามารถนำมาสอนไวยากรณ์ได้เป็นอย่างดี เช่นเรื่องบุพบทบอกสถานที่ (Prepositions of time) ผู้สอนที่ชำนาญสามารถใช้เวลาที่จำกัดในชั้นเรียนได้อย่างคุ้มค่า แทนการอธิบายคำศัพท์ด้วยคำพูดหรือท่าทาง ผู้สอนสามารถทำการสอนโดยให้ผู้เรียนสัมผัสและส่งต่อสื่อการสอน (รวมถึงคำศัพท์) ภายในกลุ่มผู้เรียน

นอกจากนี้ สิ่งของยังมีความน่าสนใจมากกว่าคำอธิบายหรือรูปภาพ ผู้เรียนย่อมให้ความสนใจกับเหรียญ พันธบัตร แสตมป์ หนังสือพิมพ์ของจริงที่ผู้สอนนำมามากกว่ารูปภาพที่แสดงให้ดู ในกิจกรรมที่เน้นทักษะเช่นการแสดงบทบาทสมมติ การเรียนการสอนจะน่าสนใจขึ้นมาก หากผู้สอนนำโทรศัพท์ของเล่นมาให้ให้นักเรียนที่กำลังฝึกบทสนทนาทางโทรศัพท์ถือ หรือนำรายการอาหารมาใช้ในการสนทนาระหว่างบริการและลูกค้า

2) บัตรคำ

จุดเด่นของบัตรคำ คือ บัตรคำสามารถทำได้ง่าย ไม่ว่าจะครูผู้สอนจะเขียนหรือพิมพ์คำลงบนกระดาษ หรือแม้กระทั่งตัดออกมาจากนิตยสารหรือหนังสือพิมพ์ ครูสามารถใช้บัตรคำในการสอนศัพท์ หรือไวยากรณ์ เช่น ให้นักเรียนเรียงคำให้เป็นประโยคที่ถูกต้อง

3) บัตรภาพ

บัตรภาพเองก็มีจุดเด่นเช่นเดียวกัน โดยเฉพาะในเรื่องความสะดวกในการเตรียมและนำไปใช้ ลองคิดถึงสถานการณ์ที่ครูต้องอธิบายคำว่าต้มยำกุ้งหรือขอบฟ้า ก็จะเข้าใจจุดเด่นของรูปภาพได้ การสอนศัพท์ เช่น ให้ผู้เรียนจับคู่บัตรคำกับบัตรภาพ หรือไวยากรณ์ เช่น ให้เรียงคำให้เป็นประโยคที่ถูกต้อง ให้ผู้เรียนแต่งประโยคจากรูปที่ให้ รูปภาพบุคคลกำลังทำกิจกรรมต่างๆ สามารถนำมาใช้สอนเรื่อง Present continuous tense ได้ดี นอกจากนี้ กิจกรรมต่างๆ สามารถสร้างสรรค์ขึ้นได้จากใช้บัตรภาพ เช่น ให้นักเรียนบรรยายรูปภาพ ตอบคำถามจากรูปภาพ ฝึกบทสนทนา เล่าเรื่อง สรุปความ หรือแม้กระทั่งอภิปราย

4) คอมพิวเตอร์

คอมพิวเตอร์ สามารถใช้เพื่ออ้างอิง เพื่อสอนและทดสอบ เพื่อโต้ตอบผ่านอีเมล เพื่ออ่านเนื้อหาบนเว็บเพจ รวมถึงการใช้โปรแกรมคอมพิวเตอร์อื่นๆ ที่เปิดโอกาสให้นักเรียนสามารถเรียนภาษาอังกฤษด้วยกลวิธีการทำงานแบบร่วมมือได้ เช่น การใช้โปรแกรมประมวลผลคำ หรือโปรแกรมท่องเว็บไซต์ (Harmer, 2001; 2007)

5) หนังสือเรียนตำรา

สามารถแสดงภาษาขณะใช้ (Language in use) แสดงให้เห็นความแตกต่างทางด้านวัฒนธรรม เพิ่มแรงจูงใจ เปิดโอกาสให้นักเรียนสร้างสรรค์ผลงานของตนเองได้ (Harmer, 2001)

ข้อดีของตำราที่จำหน่ายในเชิงพาณิชย์คือ มีการเตรียมมาอย่างดีทั้งในด้านการออกแบบหลักสูตร ความถูกต้องด้านหลักภาษา มีสื่ออื่นๆ เช่น แถบเสียง วีดิทัศน์ ซีดีรอม หรือ เนื้อหาออนไลน์มาพร้อม นักเรียนมักชอบตำราดังกล่าวเพราะมีเนื้อหาและรูปแบบที่จูงใจ สามารถนำมาอ่านทบทวนเนื้อหาที่เรียนได้ ตลอดจนสามารถแสดงถึงความก้าวหน้าในการเรียนได้ ทว่าข้อเสียของตำราคือ ตำราควบคุมขอบวนการเรียนการสอนทั้งหมด ไม่เปิดโอกาสให้ครูและนักเรียนสร้างสรรค์เนื้อหาหรือวิธีการเรียนภาษาอังกฤษใหม่ๆ นอกเหนือจากตำราเรียน ในบางครั้งตำราก็ใช้กลวิธีการสอนที่ไม่ตรงกับมุมมองใหม่เรื่องการเรียนภาษาอังกฤษ เช่น การสอนแบบ PPP (Present, Practice, Product) ซึ่งขัดกับแนวคิดการเรียนภาษาแบบสื่อสาร บางตำราก็ใช้รูปแบบการนำเสนอเหมือนเดิมทุกบท จนนักเรียนขาดแรงจูงใจในการเรียน

ทางเลือกทางหนึ่งคือการใช้สื่อการสอนสร้างตำราขึ้นมาเอง ซึ่งสามารถสนองความต้องการของเฉพาะของผู้เรียน เสริมจุดที่นักเรียนไม่เข้าใจ รวมถึงเปิดโอกาสให้ครูสามารถสร้างบทเรียนใหม่ๆ ได้ แต่การสร้างตำราขึ้นเองดังกล่าว ผู้สอนจำเป็นต้องมีความรู้ ความเชี่ยวชาญ วัตถุดิบใกล้ตัว ตลอดจนเวลาจำนวนมาก (Harmer, 2001; 2007)

อย่างไรก็ตามประเด็นสำคัญอยู่ที่การเลือกใช้อุปกรณ์ช่วยสอนหลักใหญ่ขึ้นอยู่กับจุดประสงค์การเรียนรู้ที่ครูเป็นผู้กำหนด และครูผู้สอนที่ชำนาญ จะสามารถใช้อุปกรณ์ช่วยสอนเพื่อกิจกรรมและจุดประสงค์การเรียนรู้ที่หลากหลายได้ นอกจากนี้สื่อการสอนทั้ง 3 ประการข้างต้นแล้ว การนำสื่อเทคโนโลยีการสอนมาประยุกต์ใช้ เช่น แผ่นซีดี (CD) และ แผ่นวีดิทัศน์ (VCD) รวมทั้งอินเทอร์เน็ต (Internet) นับเป็นสิ่งจำเป็นที่จะช่วยสร้างแรงจูงใจให้นักเรียนอยากเรียนภาษาอังกฤษ

จากการศึกษางานวิจัยภายในประเทศที่เกี่ยวข้องกับการใช้สื่อการสอนภาษาอังกฤษที่สืบค้นได้จากฐานข้อมูลของ Thai LIS จำนวน 3 เรื่อง (รัชดาพร ธรรมศิริรักษ์, 2544; ไพรวรรณพานิช, 2542; วไลภรณ์ ร่มรักษ์, 2541) สามารถสรุปได้เป็น 3 ประเด็น ได้แก่ 1) ลักษณะของสื่อที่ครูภาษาอังกฤษใช้ 2) การเลือกใช้สื่อของครูภาษาอังกฤษ และ 3) ผลการใช้สื่อการสอน ดังนี้

- 1) ลักษณะของสื่อที่ครูภาษาอังกฤษใช้ พบว่า ครูใช้สื่อการสอนประเภทวัสดุมากที่สุด รองลงมาได้แก่สื่อการสอนประเภทเทคนิคและวิธีการ ส่วนอันดับ 3 ได้แก่ สื่อการสอนประเภทอุปกรณ์ (ไพรวรรณ พานิช, 2542)
- 2) การเลือกใช้สื่อของครูภาษาอังกฤษในระดับประถมศึกษา พบว่าครูมีเลือกใช้สื่อในระดับปานกลางนอกจากนี้ยังเลือกใช้สื่อที่มีอยู่แล้ว หรืออาจมีการดัดแปลงบ้าง ที่น่าสนใจได้แก่ครูมีวิธีใช้สื่อโดยการเตรียมสภาพแวดล้อม เตรียมผู้เรียนและมีการนำเสนอสื่อในระดับมาก ในขณะที่การตรวจสอบสื่อและการฝึกนำเสนอสื่ออยู่ในระดับปานกลาง (รัชดาพร ธรรมศิริรักษ์, 2544)
- 3) ผลการใช้สื่อที่พบได้แก่งานวิจัยของ วไลภรณ์ ร่มรักษ์ (2541) โดยเป็นการวิจัยเรื่องการพัฒนาหนังสือภาพเพื่อเป็นสื่อการสอนวิชาภาษาอังกฤษสำหรับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ตั้งสมมติฐานโดยใช้ Pre-post Tests ผลการศึกษาที่สำคัญมี 2 ประการ คือ 1) นักเรียนพัฒนาทักษะการฟังหลังเรียนสูงขึ้นกว่าก่อนเรียน และ 2) นักเรียนมีเจตคติต่อการเรียนภาษาอังกฤษสูงขึ้นหลังการทดลอง

ในลำดับสุดท้ายเป็นผลการวิจัยเรื่อง การศึกษาความต้องการจำเป็นและปัจจัยที่มีผลกระทบต่อคุณภาพการเรียนการสอนภาษาอังกฤษระดับประถมศึกษาในประเทศไทย (กาญจนา ชาทตตระกุล และคณะ, 2552) พบว่า ผู้บริหาร ครูผู้สอนภาษาอังกฤษ และนักเรียน มีความเห็นตรงกันว่า ตัวครูและวิธีสอนของครูเป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อคุณภาพการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ นอกจากนี้หนึ่งในปัจจัยหลัก 5 ประการที่ส่งผลต่อคุณภาพการเรียนการสอนภาษาอังกฤษคือ หนังสือเรียนและสื่อการเรียนการสอน

สำหรับการศึกษาวิจัยครั้งนี้จึงมุ่งพัฒนานวัตกรรม 2 ด้านคือ 1) นวัตกรรมด้านการเรียนการสอน ได้แก่ วิธีการเรียนการสอนแบบร่วมมือ (Cooperative learning) และ 2) นวัตกรรมด้านสื่อการสอน ได้แก่ หนังสือเรียน และสื่อการสอนที่ผู้วิจัยพัฒนาจากอุปกรณ์ วัสดุของจริง ซึ่งประกอบด้วย รูปภาพ บัตรคำและบัตรภาพ

ในบทที่สองนี้ผู้วิจัยได้ทบทวนวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องกับการวิจัย โดยประกอบด้วยทั้งหมด 4 หัวข้อ คือ หัวข้อแรกได้แก่ หลักสูตรภาษาอังกฤษ ซึ่งมีมาตรฐานการเรียนรู้และตัวชี้วัดที่กำหนดตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 จากนั้นเป็นการตรวจสอบเอกสารเกี่ยวกับการเรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองซึ่งครอบคลุมหัวข้อสำคัญในการเรียนภาษาอังกฤษ โดยเฉพาะเรื่องทฤษฎีการเรียนรู้และแรงจูงใจในการเรียนภาษาที่สอง หัวข้อที่สาม เป็นการรายงานเรื่องการเรียนรู้แบบร่วมมือซึ่งเป็นคำสำคัญของโครงการวิจัยนี้ ในตอนสุดท้ายเป็นการทบทวนบทบาทและความสำคัญของสื่อการสอนกับการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ ในบทต่อไปจะเป็นการรายงานวิธีการดำเนินการวิจัย