บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในการวิจัยเรื่อง "การเปรียบเทียบความสามารถในการฟังเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่มีตัวป้อนและปฏิสัมพันธ์ต่างกัน" ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ซึ่งจะนำเสนอตามลำดับต่อไปนี้

1. ความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษ
   - 1.1 ความหมายของการฟัง
   - 1.2 ความสำคัญของการฟัง
   - 1.3 กระบวนการของการฟังเพื่อความเข้าใจ
   - 1.4 ความสามารถในการฟังเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษ
   - 1.5 ปัจจัยที่มีผลต่อความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษ
2. ตัวป้อนภาษากับความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษ
   - 2.1 ความหมายของตัวป้อนภาษา
   - 2.2 ความสำคัญและลักษณะของตัวป้อนภาษา
     - 2.2.1 ตัวป้อนที่ไม่มีการปรับภาษา
     - 2.2.2 ตัวป้อนที่มีการปรับภาษา
   - 2.3 ผลของตัวป้อนภาษาที่มีต่อความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษ
3. การมีปฏิสัมพันธ์ในการสื่อสารกับความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษ
   - 3.1 ความหมายของการมีปฏิสัมพันธ์ในการสื่อสาร
   - 3.2 ลักษณะของการมีปฏิสัมพันธ์ในการสื่อสาร
     - 3.2.1 การมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างเจ้าของภาษากับผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษา
     - 3.2.2 การมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียน
     - 3.2.3 การมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างนักเรียน
   - 3.3 ผลของการมีปฏิสัมพันธ์ในการสื่อสารที่มีต่อความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษ

4. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

4.1 งานวิจัยในประเทศ

4.2 งานวิจัยต่างประเทศ

ความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษ

ความหมายของการฟัง

นักการศึกษาและผู้เชี่ยวชาญทางด้านการเรียนการสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศได้กล่าวถึงความหมายของการฟังไว้ต่าง ๆ ดังนี้

แอนดรูว์ โวลวิน และ แคโรลีน โคคเลย์ (Andrew Wolvin and Carolyn Coakley, 1982 : 74) ได้อธิบายความหมายของการฟังไว้ว่า การฟัง หมายถึง การรับสารทางโสต ซึ่งในการรับสารนั้น ผู้ฟังใช้กระบวนการคัดเลือก การพิจารณา และการเข้าใจความหมายของสารนั้น

สตีเฟน ดี แครชเชน (Stephen D. Krashen, 1983 : 79) ได้กล่าวถึงการฟังว่า การฟัง หมายถึง การที่ผู้ฟังได้รับตัวป้อนภาษา (Input) ที่มีความหมาย สำหรับการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศนั้นสตีเฟน ดี แครชเชนได้เสนอแนะว่า ผู้สอนควรจะให้ผู้เรียนได้ฟังภาษานั้นจนเกิดการรับรู้เกี่ยวกับภาษานั้นพอสมควรก่อน แล้วค่อยให้ผู้เรียนพูดภาษานั้น

รูดอล์ฟ อี บัสบี และ แรนดอล อี เมเจอร์ส (Rudolph E. Busby and Randal E. Majors, 1987 : 25) ได้อธิบายเกี่ยวกับการฟังว่า การฟัง หมายถึง กระบวนการของการรับรู้ การให้ความสนใจ และการตีความข้อมูลหรือตัวป้อนภาษาที่รับทางโสต การรับตัวป้อนภาษานี้เกิดขึ้นโดยตั้งใจ เมื่อรับตัวป้อนภาษาเข้ามาแล้วมีการวิเคราะห์เนื้อหาสาระตลอดจนแหล่งที่มาของตัวป้อนภาษานั้น

ไมเคิล รอสท์ (Michael Rost, 1990 : 30) ได้กล่าวถึงการฟังว่า การฟัง หมายถึง ความสามารถในการตีความสิ่งที่ฟัง โดยการพิจารณาจากตัวชี้แนะทางภาษา (Cue) มากกว่าที่จะเน้นการจับคู่เสียงกับความหมาย ซึ่งสอดคล้องกับ ริชาร์ด ดับเบิลยู ชมิดท์ (Richard W. Schmidt, 1990 : 131) ที่ได้กล่าวถึงการฟังไว้ว่า การฟัง หมายถึง กระบวนการในการสร้างความ

หมาย กระบวนการดังกล่าวประกอบด้วยการรับสารที่เป็นภาษาพูด รวมถึงการตีความสารนั้น ซึ่งสารที่ได้รับในการฟังนั้นบางครั้งอาจมีความหมายแตกต่างจากตัวภาษาที่ประกอบในคำพูด

วิเวียน คุก (Vivian Cook, 1991 : 62) เป็นอีกคนหนึ่งที่ได้ให้ความหมายการฟังไว้ว่า การฟัง หมายถึง ความสามารถในการตีความสารที่ได้รับ การตีความมีลักษณะคล้ายกับการที่นักถอดรหัส (Crytographer) ทำการถอดรหัสจากข้อมูลที่ได้รับ ทั้ง ๆ ที่ไม่รู้รหัสมาก่อน

แมรี อันเดอร์วูด (Mary Underwood, 1993 : 1) ได้ให้ความหมายของการฟังไว้ว่า การฟัง หมายถึง การที่ผู้ฟังให้ความสนใจและความพยายามเพื่อการเข้าใจความหมายของสิ่งที่ฟัง รวมทั้งความพยายามที่จะเข้าใจความหมายตามวัตถุประสงค์ของผู้ส่งสารด้วย

จากแนวคิดเกี่ยวกับความหมายของการฟังที่มีผู้กล่าวข้างต้นนี้ อาจสรุปได้ว่า การฟัง หมายถึง การรับสารทางโสต ที่ผู้ฟังต้องมีความสนใจ และพิจารณาคัดสรรข้อมูลในสาร แล้วตีความสารนั้นเพื่อให้เกิดความเข้าใจตรงตามสถานการณ์และวัตถุประสงค์ของผู้ส่งสาร

ความสำคัญของการฟัง

ก่อนที่มนุษย์จะสามารถเรียนรู้ภาษาจนสามารถสื่อสารกับบุคคลอื่นได้นั้น จำเป็นต้องใช้การฟังเป็นทักษะแรก กล่าวคือ เด็กที่เกิดมาต้องใช้การฟังเป็นอย่างมาก โดยเฉพาะการฟังภาษาก่อนที่จะเกิดการเรียนรู้ (Acquisition) จนสามารถสรุปเป็นกฎของภาษา และสามารถใช้ภาษานั้นได้อย่างถูกต้องและเหมาะสม ซึ่งได้มีผู้กล่าวถึงความสำคัญของทักษะการฟัง พอจะสรุปแนวคิดต่าง ๆ ได้ดังนี้

1. การฟังเป็นทักษะที่ต้องใช้มากที่สุด

ในบรรดาทักษะทั้งสี่ คือ การฟัง การพูด การอ่าน และการเขียนนั้น การฟังเป็นทักษะที่มนุษย์ใช้มากที่สุด ซึ่งได้มีผู้กล่าวถึงการใช้ทักษะการฟังไว้ต่าง ๆ ดังนี้

โจน มอร์เลย์ (Joan Morley, 1991 : 82) ได้กล่าวสรุปถึงการฟังไว้ว่า การฟังเป็นทักษะที่ต้องใช้มากกว่าทักษะอื่น ๆ ในชีวิตประจำวันมนุษย์ต้องใช้ทักษะการฟังโดยเฉลี่ยเป็นสองเท่าของการพูด สี่เท่าของการอ่าน และห้าเท่าของการเขียน

แคริน เอ็ม เฟย์เท็น (Carine M. Feyten, 1991 : 174) และ รีเบคคา แอล ออกซ์ฟอร์ด (Rebecca L. Oxford, 1993 : 206) ได้สรุปเกี่ยวกับการใช้ทักษะต่าง ๆ ในชีวิตประจำวันสอดคล้องกันว่า มนุษย์ใช้ทักษะการฟัง 45% การพูด 30% การอ่าน 16% และการเขียน 9% นั่นคือ ในแต่ละวันมนุษย์ใช้ทักษะการฟังมากที่สุด

โจน มัลโฮลแลนด์ (Joan Mulholland, 1991 : 58) ได้เน้นให้เห็นความสำคัญของการฟัง โดยกล่าวถึงการสื่อสารในชีวิตประจำวันว่า ในการสนทนานั้น โดยเฉลี่ยแล้ว 50 - 60 % ของเวลาทั้งหมดใช้ในการฟัง ซึ่งบางส่วนของเวลาที่ใช้ในการฟัง เป็นการใช้เพื่อตีความสิ่งที่ฟังด้วย

นอกจากนี้เมื่อพิจารณาถึงการใช้ทักษะการฟังในโรงเรียน ก็พบว่าเป็นทักษะที่ต้องใช้มากที่สุดเช่นเดียวกัน ดังที่ เอช ดักลาส บราวน์ (H. Douglas Brown, 1980 อ้างถึงใน Carine M. Feyten, 1991 : 174) ได้กล่าวไว้ว่า "นักเรียนเมื่อเข้าโรงเรียนจนถึงชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โดยเฉลี่ยต้องใช้การฟังถึง 60 %" ซึ่งสอดคล้องกับไมเคิล สตับส์ (Michael Stubbs, 1984 : 63) ที่ได้แสดงทัศนะเกี่ยวกับการเรียนการสอนว่า ประมาณ 70% ของบทเรียนถูกใช้ในการพูด และ 70% ของการพูดเป็นการพูดของครู เมื่อนักเรียนเข้าโรงเรียนนั้น นักเรียนใช้เวลามากกว่า 1,000 ชั่วโมงต่อปีในโรงเรียน นั่นหมายความว่า ในแต่ละปีนักเรียนใช้เวลาหลายร้อยชั่วโมงเพื่อฟังครูพูด

ทอร์สเตน ฮูเซน และ ที เนวิลล์ โพสเทิลธ์เวท (Torsten Husen and T. Neville Postlethwaite, 1994 : 3439) ได้แสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับการฟังว่า ผู้เรียนต้องใช้ทักษะการฟังในอัตราส่วนสูงมากเมื่อเปรียบเทียบกับทักษะอื่น ๆ ทักษะการฟังประกอบด้วยทักษะย่อย ๆ จำนวนมาก ซึ่งผู้สอนสามารถสอนทักษะย่อย ๆ เหล่านั้นได้เพื่อให้ผู้เรียนมีความสามารถทางการฟัง และเพื่อใช้เป็นพื้นฐานในการเรียนรู้ทักษะอื่น ๆ

จากแนวคิดต่าง ๆ ดังที่กล่าวมาข้างต้น จะเห็นได้ว่า การฟังเป็นทักษะที่มนุษย์ต้องใช้มากที่สุดเมื่อเปรียบเทียบกับทักษะอื่น ๆ ไม่ว่าจะเป็นการเปรียบเทียบการใช้ทักษะต่าง ๆ ในการสื่อสารในชีวิตประจำวันโดยทั่วไป หรือในการเรียนการสอนในโรงเรียน ฉะนั้นจึงอาจสรุปได้ว่า การฟังเป็นทักษะที่สำคัญที่สุดที่มีบทบาทต่อการดำเนินชีวิตของมนุษย์

2. การฟังมีความสำคัญต่อการเรียนรู้ภาษา

การที่มนุษย์ต้องใช้ทักษะการฟังเป็นอย่างมากเพราะมนุษย์จำเป็นต้องมีการติดต่อสื่อสารซึ่งกันและกัน โดยใช้ภาษาเป็นเครื่องมือในการสื่อสาร ในการเรียนรู้ภาษาจนสามารถใช้ในการติดต่อสื่อสารได้นั้น จำเป็นต้องอาศัยความสามารถในการฟังเป็นพื้นฐานที่จะก่อให้เกิดความเข้าใจและเรียนรู้ภาษาที่เรียน ซึ่งมีนักการศึกษาได้กล่าวถึงบทบาทและความสำคัญของการฟังที่มีต่อการเรียนรู้ภาษาไว้ ดังนี้

แพท วิลคอกซ์ ปีเตอร์สัน (Pat Wilcox Peterson, 1991 : 106) ได้แสดงทัศนะเกี่ยวกับความสำคัญของการฟังที่มีต่อการเรียนรู้ภาษาอังกฤษว่า การฟังถือได้ว่าเป็นกุญแจของความสำเร็จที่จะนำไปสู่ความสามารถทางภาษา ความสามารถในการฟังทำให้ผู้ฟังสามารถเรียนรู้ทั้งทางด้านภาษาและด้านอื่น ๆ ได้

แดน ดักลาส (Dan Douglas, 1988 : 245) วิเวียน คุก (Vivian Cook, 1991 : 144) และ เดวิด นูแนน และ ลินด์เซย์ มิลเลอร์ (David Nunan and Lindsay Miller, 1995 : V) ได้กล่าวถึงการเรียนการสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศในปัจจุบันสอดคล้องกันว่า นักการศึกษาต่างให้ความสำคัญต่อทักษะการฟังอย่างยิ่ง กล่าวคือ การเรียนรู้ภาษาที่สองก็มีลักษณะเช่นเดียวกับการเรียนรู้ภาษาที่หนึ่ง ความสามารถในการฟังถือเป็นจุดเริ่มต้นของบุคคลที่จะเรียนรู้ภาษาที่สองเช่นเดียวกัน การฟังมีอิทธิพลอย่างมากต่อการพัฒนาทักษะการพูด การอ่าน และการเขียน รวมทั้งการพัฒนาทักษะการฟังเองอีกด้วย

นอกจากนี้ ไมเคิล รอสท์ (Michael Rost, 1994 : 141 - 142) ได้ให้เหตุผลถึงความสำคัญของการฟังที่มีต่อการเรียนรู้ภาษาโดยเฉพาะในการเรียนการสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศดังนี้

1. ในชั้นเรียนภาษานั้นผู้ฟังต้องมีความเข้าใจในตัวป้อนภาษาที่ได้รับเพราะถ้าไม่เข้าใจแล้วก็จะไม่เกิดการเรียนรู้ภาษาที่เรียน ผู้เรียนจึงต้องมีความสามารถในการฟัง

2. ในการเรียนภาษา โดยเฉพาะในปัจจุบันที่เน้นการเรียนการสอนเชิงปฏิสัมพันธ์ เป้าหมายของการเรียนเริ่มจากให้ผู้เรียนมีความเข้าใจ เมื่อผู้เรียนมีความเข้าใจในสิ่งที่ฟังแล้วจะสามารถโต้ตอบได้

3. การฟังภาษาพูดที่เจ้าของภาษาใช้อยู่เป็นสิ่งที่แปลกแตกต่างจากภาษาพูดของผู้เรียน จึงเป็นสิ่งท้าท้ายที่ผู้เรียนจะต้องพยายามทำความเข้าใจ

4. การฝึกการฟังประกอบด้วยกิจกรรมต่าง ๆ มากมายที่สามารถทำให้ผู้เรียนเกิดความสนใจที่จะเรียน ทำให้มีผลต่อการเรียนรู้ในด้านอื่น ๆ ด้วย

จากแนวคิดของนักการศึกษาหลายท่านดังที่ได้กล่าวไปข้างต้น อาจสรุปได้ว่าการฟังถือเป็นกุญแจสำคัญของการเรียนรู้ภาษาทั้งในการเรียนรู้ภาษาที่หนึ่งและภาษาที่สอง พัฒนาการของความสามารถทางภาษาไม่ว่าจะเป็นความสามารถในการฟัง การพูด การอ่าน และการเขียน ล้วนต้องเริ่มจากการมีความสามารถในการฟังเป็นพื้นฐานทั้งสิ้น

3. การฟังมีความสำคัญต่อความสำเร็จในการสื่อสาร

นอกจากความสามารถในการฟังจะมีบทบาทต่อการเรียนรู้ภาษาที่เรียนแล้ว ในการติดต่อสื่อสารระหว่างมนุษย์นั้น การฟังถือได้ว่าเป็นตัวแปรสำคัญที่สามารถทำนายความสำเร็จในการติดต่อสื่อสาร ซึ่งได้มีผู้กล่าวถึงบทบาทของการฟังที่มีต่อความสำเร็จในการสื่อสารดังนี้

เอส เบลาสโก (S. Belasco, 1968 อ้างถึงใน Robert Oprandy, 1994 : 155) ได้แสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับบทบาทของการฟังที่มีต่อความสำเร็จในการสื่อสารว่า การฟังจะนำไปสู่ความสามารถในการพูด ในการเรียนภาษานั้นผู้เรียนต้องตระหนักถึงความสำคัญของการเป็นนักฟัง กล่าวคือ เมื่อมีความสามารถในการฟังแล้วย่อมส่งผลต่อการเป็นนักพูด ทั้งนี้เพราะการฟังมาก ๆ ผู้ฟังจะรู้ว่าผู้พูดจะพูดอะไรต่อไป ทำให้ผู้ฟังตระหนักว่าในการพูดนั้นควรจะพูดอะไรและพูดอย่างไร เมื่อถึงเวลาใช้ภาษาในสถานการณ์ของการสื่อสารจริงย่อมส่งผลถึงความสำเร็จในการสื่อสารด้วย

เอเดรียน ดอฟฟ์ (Adrian Doff, 1991 : 198) กล่าวถึงความสามารถในการฟังที่มีผลต่อความสำเร็จในการสนทนาว่า ในการสื่อสารนั้นผู้ฟังจะต้องเข้าใจก่อนว่า สิ่งที่ผู้พูดพูดออกมานั้นหมายความว่าอย่างไร เมื่อเข้าใจก็จะตระหนักว่าควรจะพูดตอบไปอย่างไร ทำให้เป็นการพัฒนาการพูดของตนเองด้วย ดังนั้นผู้เรียนจึงต้องฝึกทักษะการฟังให้มากโดยเฉพาะในการสื่อสารด้วยภาษาต่างประเทศ จะต้องฟังจนสามารถเข้าใจได้ดีและสามารถพูดได้

แรนดอล เจ ลันด์ (Randall J. Lund, 1991 : 202) และ เอช ดักลาส บราวน์ (H. Douglas Brown, 1994 : 233) ต่างก็มีข้อคิดเห็นเกี่ยวกับความสำคัญของการฟังที่มีต่อความสำเร็จในการสื่อสารสอดคล้องกันว่า ในการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศในสมัยปัจจุบัน ได้ให้ความ

สำคัญต่อการฟังเป็นอย่างมาก เพราะผู้เรียนจำเป็นต้องฟังให้เข้าใจเสียก่อนจึงจะสามารถสื่อความหมายออกมาได้

เวนดี แมคโดเนลล์ (Wendy McDonell, 1992 : 58 - 59) กล่าวถึงบทบาทของการฟังไว้ว่า การฟังถือได้ว่าเป็นเครื่องมือของการเรียนรู้ การฟังมีความสำคัญมากต่อประสิทธิภาพในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร กล่าวคือ ผู้ที่มีความสามารถในการฟังก็จะสามารถใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารได้อย่างมีประสิทธิภาพด้วย

ฉะนั้นในการติดต่อสื่อสารระหว่างมนุษย์ การฟังจึงถือได้ว่าเป็นทักษะที่มีความสำคัญอย่างยิ่ง เพราะการฟังมาก ๆ ผู้ฟังจะเกิดการตระหนักว่าผู้พูดจะพูดอะไรออกมา เมื่อถึงเวลาที่ต้องพูดผู้ฟังก็จะตระหนักว่าควรจะพูดอะไร และพูดอย่างไร การฟังจึงถือได้ว่าเป็นกุญแจสำคัญที่สามารถตัดสินความสำเร็จหรือความล้มเหลวของการสื่อสารได้

กระบวนการของการฟังเพื่อความเข้าใจ

การฟังเป็นทักษะในการรับสารทางเสียงโดยผ่านกระบวนการต่าง ๆ เพื่อตีความสารที่ได้รับ สำหรับการฟังภาษาต่างประเทศนั้น นักการศึกษาที่เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศได้กล่าวถึงรายละเอียดในกระบวนการของการฟังเพื่อความเข้าใจว่าประกอบด้วยการรับสาร และการตีความสารจนเกิดความเข้าใจ ซึ่งพอจะสรุปแนวคิดต่าง ๆ ได้ดังนี้

เจ อาร์ แอนเดอร์สัน (J. R. Anderson, 1983, 1985 อ้างถึงใน J. Michael O' Malley, Anna Uhl Chamot, and Lisa Kupper, 1989 : 419 - 421) ได้แบ่งขั้นตอนของกระบวนการของการฟังเพื่อความเข้าใจภาษาต่างประเทศว่าประกอบด้วยกระบวนการ 3 ขั้นตอนดังนี้

1. ขั้นรับรู้ (Perceptual process) เป็นการให้ความสนใจคำพูด คือ การเลือกคำหรือวลีสำคัญ และการเน้นเสียงที่จะมีผลต่อการตีความสิ่งที่ฟัง

2. ขั้นวิเคราะห์คำในประโยค (Parsing process) เป็นการวิเคราะห์ความหมายโดยพิจารณาความสัมพันธ์ของหน่วยต่าง ๆ ที่ประกอบในประโยค เช่น ประโยค I will give each student a blue test booklet. ผู้ฟังอาจวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างคำกริยา (give) และคำคุณศัพท์ (blue) ความสัมพันธ์ระหว่างคำนาม (I, student, booklet) และเวลา (will) การวิเคราะห์รูป

ประโยคขึ้นอยู่กับความสามารถทางภาษาของผู้เรียนด้วย ผู้เรียนอาจใช้ความรู้ทั่วไปในเรื่องที่ฟังและรูปแบบการนำเสนอข้อมูลมาประกอบในการวิเคราะห์

3. ขั้นการนำไปใช้ (Utilization) เป็นการเชื่อมโยงความหมายของข้อมูลที่ได้รับมาให้เข้ากับความรู้เดิมที่มีอยู่ซึ่งเก็บไว้ในความจำระยะยาว ในการเชื่อมโยงความหมายของข้อมูลใหม่กับความรู้เดิมที่มีอยู่ ความรู้เดิมที่ถูกเลือกมาใช้ต้องอยู่ในระดับที่สัมพันธ์กับความหมายในข้อมูลใหม่

เอ็ช ดักลาส บราวน์ (H. Douglas Brown, 1994 : 235 - 236) ได้อธิบายถึงกระบวนการของการฟังเพื่อความเข้าใจว่า เป็นรูปแบบเชิงปฏิสัมพันธ์ที่ประกอบด้วยกระบวนการต่าง ๆ ดังต่อไปนี้

1. รับสารที่เป็นคำพูด แล้วเก็บไว้ในความจำระยะสั้น

2. วิเคราะห์สภาพทั่วไปโดยพิจารณาจากสถานการณ์ที่รับสาร เช่น สถานการณ์ที่เป็นการสนทนา การกระจายเสียงทางวิทยุ เป็นต้น

3. พิจารณาวัตถุประสงค์ของผู้พูด โดยพิจารณาจากสถานการณ์ สิ่งแวดล้อม และเนื้อหา เช่น เป็นการพูดเชิญชวน การขอร้อง การแลกเปลี่ยน การยืนยัน การปฏิเสธ การแจ้งเหตุ เป็นต้น นั่นคือพิจารณาหน้าที่ของสาร (Function) ที่ได้รับ

4. นำความรู้เดิมที่เกี่ยวข้องกับสารมาใช้ เพื่อให้การตีความสารเป็นไปอย่างมีเหตุมีผล

5. ตีความ อาจพิจารณาความหมายของข้อความที่ได้ฟัง (Literal) ซึ่งบางครั้งความหมายของประโยคที่ฟังกับความตั้งใจของผู้พูดอาจต่างกัน

6. เข้าใจความหมายของคำพูด กุญแจสำคัญในการสื่อสารคือ การที่สามารถจับคู่ความหมายตามรูป (Perceived meaning) กับความหมายที่แท้จริงในการสื่อความ (Intended meaning)

7. พิจารณาข้อมูลว่า ควรเก็บไว้ในความจำระยะสั้นหรือความจำระยะยาว (Short-term or long-term memory) ความจำระยะสั้นเหมาะกับปริบทที่ต้องใช้ในการโต้ตอบทันที ส่วนความจำระยะยาวเหมาะกับข้อมูลที่มีรายละเอียดมาก เช่น ข้อมูลที่จะนำมาใช้ในการฟังการบรรยาย เป็นต้น

8. ลบข้อมูลเดิมที่มีอยู่ คำ วลี ประโยคส่วนใหญ่ที่รับไว้จะถูกลบอย่างรวดเร็ว ข้อมูลที่จะถูกเก็บไว้ คือ ข้อมูลที่สำคัญเท่านั้น

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

เอ็ช ดักลาส บราวน์ได้กล่าวสรุปถึงการฟังเพื่อความเข้าใจว่า เป็นกระบวนการเชิงปฏิสัมพันธ์ นั่นคือ หลังจากการรับตัวป้อนทางเสียงแล้ว ตัวป้อนนั้นต้องผ่านกระบวนการต่าง ๆ ซึ่งเกิดขึ้นในลักษณะที่มีปฏิสัมพันธ์กัน ก่อนที่ผู้ฟังจะเปลี่ยนบทบาทเป็นผู้พูด คือ การโต้ตอบนั่นเอง ซึ่งกระบวนการต่าง ๆ ดังได้กล่าวมาอาจสรุปได้ว่า ประกอบด้วยวิธีการสำคัญ 2 ประการ คือ เมื่อผู้ฟังรับสารเข้ามาแล้ว ผู้ฟังจะนำความรู้ที่มีอยู่แล้วคือ ความรู้เกี่ยวกับตัวภาษาและความรู้ทั่วไปมาประกอบในการตีความ การนำความรู้เกี่ยวกับตัวภาษามาใช้ประกอบในการตีความนั้น ผู้ฟังพิจารณาองค์ประกอบทางภาษาที่ปรากฏในคำพูด คือ เสียง คำศัพท์ และโครงสร้างประโยค ช่วยให้เข้าใจสิ่งที่ฟัง ส่วนการนำความรู้ทั่วไปมาใช้ประกอบการตีความนั้น เป็นการใช้ความรู้เกี่ยวกับเนื้อหาของสิ่งที่ฟังหรือพิจารณาสถานการณ์ในการฟัง ช่วยในการตีความสิ่งที่ฟัง ซึ่งวิธีการทั้งสองแบบนี้เรียกว่า กระบวนการล่างสูบน (Bottom-up process) และกระบวนการบนสู่ล่าง (Top-down process)

สำหรับกระบวนการล่างสูบนและบนสู่ล่างนั้น ได้มีผู้ให้คำอธิบายเพิ่มเติมดังนี้

มาร์ค เฮลเกเซน และ สตีเวน บราวน์ (Marc Helgesen and Steven Brown, 1995 : xi) ได้อธิบายถึงกระบวนการล่างสูบนและบนสู่ล่างว่า ในการใช้กระบวนการล่างสูบนนั้น ผู้ฟังพิจารณาองค์ประกอบต่าง ๆ ที่ปรากฏในตัวป้อน คือ คำศัพท์ และไวยากรณ์เพื่อใช้ในการตีความตัวป้อนที่รับไว้ ส่วนกระบวนการบนสู่ล่างนั้น ผู้ฟังใช้ความรู้เดิมช่วยในการตีความ และเพื่อให้เข้าใจกระบวนการทั้งสองดีขึ้น มาร์ค เฮลเกเซน และสตีเวน บราวน์ ได้เปรียบเทียบกับการยืนอยู่ที่กำแพง คือ ถ้ายืนอยู่ข้างกำแพง (เปรียบกับกระบวนการล่างสูบน) ก็จะสามารถเห็นรายละเอียดของกำแพง แต่ไม่สามารถเห็นภาพรวมของกำแพง และถ้าเห็นว่ามีอิฐบางก้อนหายไปจากกำแพง (เปรียบเสมือนการพบคำศัพท์หรือโครงสร้างประโยคที่ไม่รู้) ก็จะไม่เข้าใจลักษณะภาพรวมของกำแพงได้ ถ้ายืนบนกำแพง (เปรียบกับกระบวนการบนสู่ล่าง) ก็จะสามารถมองเห็นภาพรวมโดยทั่วไปของกำแพง แต่จะไม่สามารถทราบรายละอียดของกำแพงได้

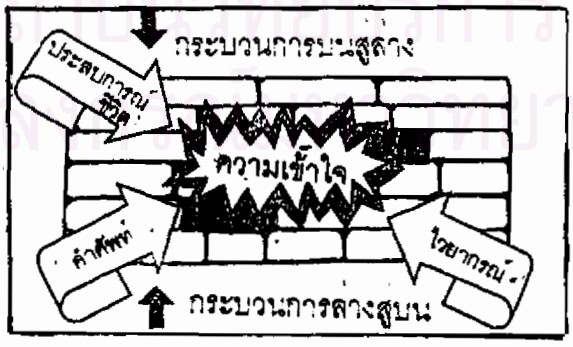
ผู้เรียนภาษาอังกฤษโดยเฉพาะผู้ที่เรียนในชั้นเรียนและไม่มีโอกาสใช้ภาษาอังกฤษในสถานการณ์จริงมักจะฟังภาษาอังกฤษโดยใช้กระบวนการล่างสูบน คือพยายามพิจารณาความหมายของข้อความ โดยพิจารณาทีละคำหรือทีละวลีดังข้อความต่อไปนี้

word one ,slowly English process you When to easy is it ,now doing are you as ,time a at .word individual each of meaning the catch understand to difficult very is it , However .passage the of meaning overall the

ข้อความข้างต้นนี้เมื่อพิจารณาทีละคำหรือทีละวลีก็สามารถเข้าใจได้ แต่ไม่สามารถสรุปได้ว่า ความหมายโดยรวมคืออะไร และเมื่อเปรียบเทียบกับข้อความต่อไปนี้จะพบว่าทำให้เกิดความเข้าใจต่างกัน

When you process English slowly, one word at a time, as you are doing now, it is easy to catch the meaning of each individual word. However, it is very difficult to understand the overall meaning of the passage.

การใช้กระบวนการล่างสู่บนจะพบว่าทำให้เกิดความสับสน เพราะต้องพิจารณาความหมายย่อยก่อนที่จะพิจารณาความหมายรวม ลักษณะเช่นนี้เป็นสิ่งที่ยากมากในการฟังภาษาต่างประเทศ และเป็นวิธีการที่ไม่มีประสิทธิภาพ เพราะผู้ฟังต้องใช้เวลานานในการทำความเข้าใจรายละเอียดของข้อความในขณะที่ผู้พูดยังคงพูดต่อไป ผู้ฟังอาจไม่สามารถรับและทำความเข้าใจข้อมูลที่เข้ามาใหม่ นักเรียนที่มีความรู้ด้านคำศัพท์และไวยากรณ์มากแล้วส่วนใหญ่จะใช้วิธีการนี้ แต่การที่นักเรียนจะเข้าใจสารที่ได้รับนั้นจะต้องอาศัยความรู้จากประสบการณ์ชีวิต (Life experience) เข้ามาช่วยด้วย อย่างไรก็ตามองค์ประกอบทั้ง 3 ด้าน คือ ความรู้ด้านคำศัพท์ ด้านไวยากรณ์ และประสบการณ์ชีวิต ก็ถือได้ว่ามีความสำคัญต่อความเข้าใจในการฟัง ดังแสดงในแผนภูมิต่อไปนี้



แผนภูมิที่ 1 กระบวนการล่างสู่บนและบนสู่ล่างของมาร์ค เฮลเกเซนและสตีเวน บราวน์

แพท วิลคอกซ์ ปีเตอร์สัน (Pat Wilcox Peterson, 1991 : 110) ได้กล่าวถึงลักษณะของกระบวนการล่างสู่บนและบนสู่ล่างว่า กระบวนการทั้งสองอาจเกิดในลักษณะร่วมกัน คือ ถ้าผู้ฟังขาดข้อมูลในระดับหนึ่งก็สามารถชดเชยโดยใช้ข้อมูลจากอีกระดับหนึ่ง เช่น ผู้ฟังใช้ความรู้ด้านคำศัพท์ช่วยในการพิจารณาความหมายในกรณีที่เกิดความสับสนในเสียงที่ฟัง หรืออาจใช้การแปลเพื่อพิจารณาว่าข้อความเป็นไปตามที่ทำนายไว้หรือไม่

จากแนวคิดต่าง ๆ เกี่ยวกับกระบวนการของการฟังเพื่อความเข้าใจภาษาต่างประเทศดังที่ได้เสนอไป อาจสรุปได้ว่า กระบวนการของการฟังเพื่อความเข้าใจประกอบด้วยการรับตัวป้อนภาษาทางเสียงและการตีความตัวป้อนที่รับไว้ ตัวป้อนที่รับเข้ามาอาจเก็บไว้ในความจำระยะสั้นหรือความจำระยะยาว ในการตีความตัวป้อนนั้นผู้ฟังใช้ความรู้ต่าง ๆ เข้ามาช่วย โดยผ่านกระบวนการที่เรียกว่ากระบวนการล่างสู่บนหรือบนสู่ล่าง และกระบวนการทั้งสองอาจมีปฏิสัมพันธ์กันในการตีความสารที่รับไว้

ความสามารถในการฟังเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษ

ความสามารถในการฟังเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษ หมายถึง การที่ผู้เรียนภาษาอังกฤษมีความเข้าใจในคำพูด ข้อความ สามารถสรุปใจความของเรื่องที่ฟัง ตลอดจนสามารถระบุวัตถุประสงค์ของการพูด โดยใช้ความรู้ความสามารถทางด้านภาษาอังกฤษ ความเข้าใจสถานการณ์ในการฟัง รวมถึงการใช้กลวิธีต่าง ๆ เพื่อให้เข้าใจสิ่งที่ฟังได้อย่างถูกต้อง ซึ่งได้มีผู้กล่าวถึงความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษ พอจะสรุปแนวคิดต่าง ๆ ได้ดังนี้

กิลเลียน บราวน์ และ จอร์จ ยูล (Gillian Brown and George Yule, 1988 : 58) ได้กล่าวถึงความเข้าใจในการฟังภาษาต่างประเทศว่า ผู้ฟังต้องใช้ความรู้ทางด้านตัวภาษาและความเข้าใจในปริบทเพื่อตีความสิ่งที่ได้ฟัง และในขณะที่ฟังมีการเชื่อมโยงสิ่งที่ได้ฟังมาก่อนกับข้อความที่กำลังจะตามมาเข้าด้วยกัน การใช้ความรู้ทั้งด้านตัวภาษา ปริบทในการฟัง และการเชื่อมโยงความดังกล่าว นอกจากจะทำให้ผู้ฟังเกิดความเข้าใจในสิ่งที่ผู้พูดพูดออกมาแล้ว ยังช่วยให้ผู้ฟังสามารถคาดเดาในสิ่งที่ผู้พูดตั้งใจที่จะกล่าวอีกด้วย

แพท วิลคอกซ์ ปีเตอร์สัน (Pat Wilcox Peterson, 1991 : 112) มีข้อคิดเห็นเกี่ยวกับความสามารถในการฟังภาษาต่างประเทศว่า ความสามารถในการฟังต้องประกอบด้วยเจตคติที่ดีต่อการฟัง ความอดทนที่จะฟังแม้จะมีปัญหา (Tolerate uncertainty) การรู้จักคาดเดาข้อมูล การรู้จักใช้ความรู้ทั่วไป และการมีทักษะการวิเคราะห์

ไมเคิล รอสท์ (Michael Rost, 1991 : 3 - 4) ได้กล่าวถึงความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษว่า ผู้ฟังต้องมีความสามารถในการใช้ทักษะต่าง ๆ ดังนี้

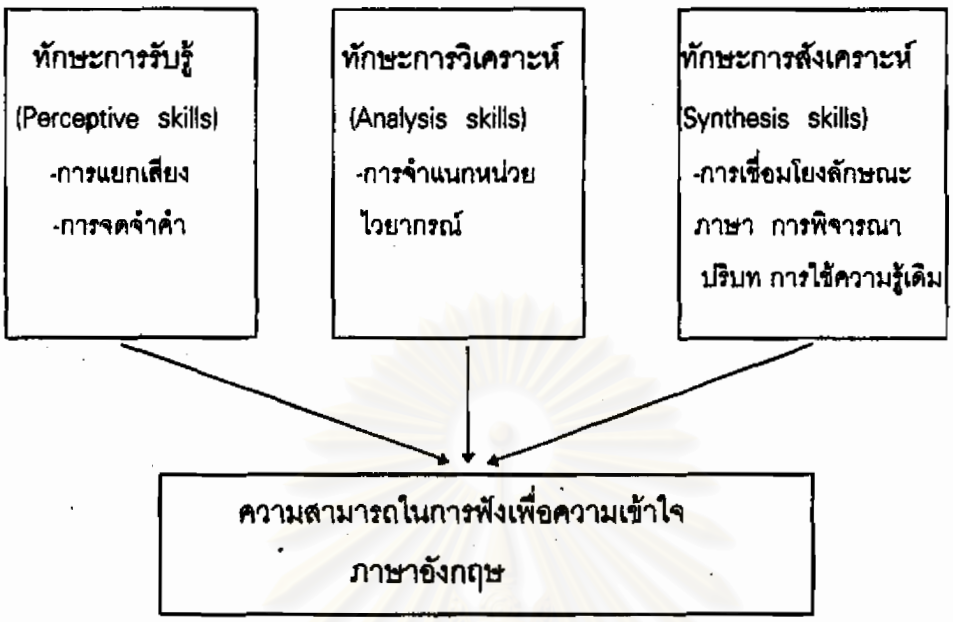
1. ทักษะการรับรู้ (Perceptive skills) คือ ความสามารถในการจำแนกเสียงต่าง ๆ ได้ และสามารถจดจำคำที่ฟังได้

2. ทักษะการวิเคราะห์ (Analysis skills) คือ ความสามารถในการจำแนกหน่วยทางไวยากรณ์ได้ และสามารถจำแนกหน่วยทางภาษาที่ควรนำไปใช้ได้

3. ทักษะการสังเคราะห์ (Synthesis skills) คือ ความสามารถในการเชื่อมโยงตัวชี้แนะด้านภาษากับส่วนอื่น ๆ ได้ และสามารถนำความรู้เดิมมาใช้ประกอบเพื่อให้เกิดความเข้าใจในการฟังได้อย่างเหมาะสม

ทักษะทั้ง 3 ที่กล่าวมานี้มีความสัมพันธ์กัน โดยแต่ละทักษะมีผลต่อความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษดังที่ไมเคิล รอสท์ได้แสดงเป็นแผนภูมิดังนี้

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



แผนภูมิที่ 2 ทักษะย่อยที่มีผลต่อความสามารถในการฟังเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษ ของไมเคิล รอสท์

แจ็ค ซี ริชาร์ดส (Jack C. Richards, 1990 : 50 - 51) ได้กล่าวถึงความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษว่า การสื่อสารมีทั้งการให้และการรับข้อมูล และการมีปฏิสัมพันธ์ตามมารยาททางสังคมเพื่อให้เกิดความเข้าใจในการฟัง ความสามารถในการฟังเริ่มจากการที่ผู้ฟังสามารถพิจารณาหน่วยย่อยของสารและสามารถนำความรู้ด้านภาษาและประสบการณ์มาใช้ ในการใช้หน่วยย่อยของภาษาพูดนั้นแจ็ค ซี ริชาร์ดส กล่าวว่า ผู้ฟังควรมีความสามารถในการฟังหน่วยย่อยดังนี้

1. การฟังอย่างคร่าว ๆ เพื่อจับคำศัพท์ที่รู้ความหมาย
2. การแบ่งกระแสเสียงที่ต่อเนื่องกันออกเป็นคำ ๆ ได้ เช่น ฟังออกได้ว่าเสียงที่ต่อเนื่องกันว่า 'abookofmine' ประกอบด้วยคำ 4 คำ
3. การใช้ตัวชี้แนะทางเสียงเพื่อหาจุดเน้นของสาร
4. การใช้ตัวชี้แนะทางไวยากรณ์เพื่อเรียบเรียงเสียงออกเป็นหน่วยของสารที่ได้ความหมาย เช่น ระบุได้ว่าข้อความ 'the book which I lent you' แยกเป็น [the book] และ [which I lent you] ไม่ใช่แยกเป็น [the book which] กับ [I lent you]

สำหรับการนำความรู้และประสบการณ์มาใช้ในการฟังนั้น แจ็ค ซี ริชาร์ดส กล่าวว่า ผู้ฟังควรมีความสามารถในการฟังโดยใช้ความรู้และประสบการณ์มาช่วยให้เกิดความเข้าใจดังนี้

1. ความสามารถที่จะกำหนดได้ว่า สารที่รับเป็นส่วนหนึ่งของเหตุการณ์ใด เช่น เป็นการเล่านิทาน การพูดตลก การพูดเล่น การสวดมนต์ การบ่น เป็นต้น

2. ความสามารถในการจำแนกประเภทสถานที่ บุคคลหรือสิ่งของที่เกี่ยวข้องกับเรื่องที่ฟัง

3. ความสามารถในการระบุถึงสาเหตุและผลลัพธ์ของเรื่องที่ฟัง

4. ความสามารถในการคาดหมายเหตุการณ์ที่จะเกิดขึ้น

5. ความสามารถในการตีความหัวเรื่อง

6. ความสามารถในการตีความเกี่ยวกับลำดับเหตุการณ์ที่เกิดก่อนหลัง

7. ความสามารถในการตีความถึงรายละเอียดหรือข้อมูลที่ขาดหายไป

เดวิส พี แฮร์ริส (Davis P. Harris, 1974 : 32 - 40) ได้จำแนกความสามารถในการฟังภาษาต่างประเทศออกเป็น 2 ระดับ รวมทั้งให้ตัวอย่างลักษณะของความสามารถในระดับต่าง ๆ ดังนี้

1. ความสามารถในการจำแนกเสียง ประกอบด้วย

1.1 ความสามารถในการจำแนกเสียงคำโดด ๆ โดยสามารถจำแนกเสียงได้ว่า เหมือนหรือต่างกันอย่างไร หรือคำใดออกเสียงต่างไปจากคำอื่น ๆ ที่ได้ยินอย่างไร

1.2 ความสามารถในการจำแนกเสียงคำที่มีอยู่ในข้อความ โดยสามารถจำแนกได้ว่าคำใดที่ได้ยินในประโยคหรือข้อความนั้นตรงกับรูปภาพใดหรือประโยคใด

2. ความสามารถในการเข้าใจข้อความที่ได้ยิน ประกอบด้วย

2.1 ความสามารถในการปฏิบัติตามประโยคคำสั่งที่ให้ผู้ฟังปฏิบัติตาม

2.2 ความสามารถในการเลือกคำตอบให้ตรงกับที่ได้ยิน

2.3 ความสามารถในการเข้าใจเรื่องราวที่ได้ฟังจากบทสนทนา

2.4 ความสามารถในการเข้าใจเรื่องราวทั่วไปที่จำลองสถานการณ์ในชีวิตประจำวัน โดยผู้ฟังสามารถจดจำสาระสำคัญต่าง ๆ ได้

นอกจากนี้ ไมเคิล รอสท์ (Michael Rost, 1994 : 137 - 138) ยังได้แบ่งระดับความสามารถในการฟังภาษาต่างประเทศ โดยพิจาณาจากความเหมาะสมในการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้พูดและการใช้กลวิธีในการฟัง ดังนี้

ผู้ฟังที่มีความสามารถ

1. สามารถเข้าใจการพูดทุกรูปแบบที่เจ้าของภาษาพึงจะเข้าใจ สามารถเข้าใจความคิดที่เป็นนามธรรมได้

2. สามารถบอกได้ว่าข้อมูลบางอย่างขาดหายไป และบอกได้ว่าข้อมูลที่หายไปคืออะไร และสามารถบอกได้ว่าผู้พูดพูดอย่างคลุมเคลือ

3. สามารถเข้าใจและโต้ตอบได้อย่างเหมาะสมกับปริบททางสังคมและวัฒนธรรม

4. สามารถโต้ตอบในทุกกิจกรรมที่ต้องใช้ความเข้าใจในภาษาพูด

ผู้ฟังที่มีความสามารถพอสมควร

1. สามารถเข้าใจรูปแบบการพูดส่วนใหญ่ของเจ้าของภาษา เข้าใจความคิดที่เป็นนามธรรมบางอย่างได้ แต่มักต้องการการพูดซ้ำหรืออธิบายใหม่

2. ต้องการการอธิบายความเพิ่มเติม สามารถบอกได้ว่าข้อมูลในคำพูดขาดหายไป สามารถบอกได้ว่าผู้พูดมีความคลุมเคลือ แต่อาจสับสนเกี่ยวกับสาเหตุของความไม่เข้าใจ

3. สามารถตอบโต้ในปริบททางสังคมได้ แต่อาจไม่ถูกต้อง

4. สามารถเข้าใจตัวป้อนภาษาที่ได้รับพอที่จะสรุปใจความของเหตุการณ์ต่าง ๆ ได้

ผู้ฟังที่มีความสามารถจำกัด

1. สามารถเข้าใจรูปแบบการพูดในขอบเขตจำกัด ไม่สามารถเข้าใจความคิดที่เป็นนามธรรมที่ไม่คุ้นเคยถ้าอธิบายด้วยภาษาเป้าหมาย และมีความต้องการการอธิบายด้วยตัวชี้แนะที่ไม่ใช่ภาษา (Non-linguistic) ต้องการการพูดซ้ำ การอธิบายใหม่ หรือการแลกเปลี่ยนข้อมูลมาก

2. ไม่สามารถสังเกตได้ว่าข้อมูลขาดหายไป ไม่สามารถบอกได้ว่า ผู้พูดมีความคลุมเคลือ มักจะสับสนเกี่ยวกับสาเหตุที่ทำให้ไม่เข้าใจ

3. ไม่สามารถเข้าใจตัวป้อนภาษาทำให้ไม่สามารถสรุปใจความในการสื่อสาร

4. ไม่สามารถเข้าใจการสื่อสารเมื่อต้องมีปฏิสัมพันธ์กับผู้พูด การตอบโต้อยู่ในลักษณะจำกัด

เมื่อพิจารณาการใช้กลวิธีในการฟังนั้น เจ ไมเคิล โอมอลลี แอนนา อูล ชาโมท์และลิซา คูปเปอร์ (J. Michael O'Malley, Anna Uhl Chamot, and Lisa Kupper, 1989 : 429) ได้สรุปการใช้กลวิธีในการฟังของผู้ที่มีความสามารถในการฟังระดับต่าง ๆ ว่า ผู้ฟังที่มีความสามารถสูงจะพิจารณาความหมายโดยรวมของข้อความ และเมื่อไม่เข้าใจข้อความใด ๆ ก็จะให้ความสนใจเฉพาะกลุ่มคำหรือวลีที่เป็นปัญหาต่อความเข้าใจข้อความนั้น ๆ รู้จักใช้วิธีการฟังโดยใช้กระบวน

การทั้งจากล่างสูบนและบนสูงล่าง นอกจากนี้ผู้ฟังที่มีความสามารถสูงมักตระหนักเสมอว่า ตนเองให้ความสนใจต่อการฟังมากน้อยเพียงใด ถ้ารู้ว่าให้ความสนใจน้อยก็สามารถควบคุมตนเองได้โดยพยายามให้ความสนใจมากยิ่งขึ้น ส่วนผู้ฟังที่มีความสามารถต่ำ เมื่อมีปัญหาด้านความเข้าใจในการฟังมักจะไม่ให้ความสนใจในจุดที่ไม่เข้าใจ หรือถ้าสับสนมากก็จะเลิกให้ความสนใจในการฟังไปเลย

แอล ชาน และ คณะ (L. Chan et al, 1987 อ้างถึงใน Michael Rost, 1994 : 126) สรุปเกี่ยวกับผู้ฟังที่มีความสามารถต่ำว่า ผู้ฟังที่มีความสามารถต่ำมักจะไม่สามารถควบคุมความเข้าใจได้มาก ในการฟังการบรรยาย การอธิบาย หรือการพรรณนา ผู้ฟังสามารถเข้าใจการฟังได้ทีละอย่าง แต่ก็ไม่สามารถประเมินความเข้าใจในขณะฟังได้ การประเมินความเข้าใจในขณะฟังถือว่าเป็นปัญหาเบื้องต้นต่อความสามารถในการฟัง ผู้ที่มีความสามารถในการฟังต่ำมักจะคิดว่าปัญหาในการเข้าใจนั้นเป็นข้อบกพร่องของตนเองมากกว่าจะมาจากปัญหาของข้อมูลหรือการสื่อสาร

จากแนวคิดต่าง ๆ เกี่ยวกับความสามารถในการฟังเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษดังที่กล่าวมาข้างต้น อาจสรุปได้ว่า การที่ผู้เรียนจะมีความสามารถในการฟังเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษได้นั้น ผู้เรียนจะต้องสามารถจำแนกเสียง คำ หรือข้อความที่ได้ฟัง มีความรู้เกี่ยวกับตัวภาษาและสามารถนำความรู้ด้านภาษาและด้านปริบทมาช่วยตีความคำพูดที่ได้ฟัง รู้จักเลือกใช้กลวิธีเพื่อช่วยให้เข้าใจสิ่งที่ฟัง รวมถึงสามารถมีปฏิสัมพันธ์กับผู้พูดเพื่อให้เกิดความเข้าใจที่ถูกต้อง

ปัจจัยที่มีผลต่อความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษ

โจน รูบิน (Joan Rubin, 1994 : 199) ได้สรุปงานวิจัยต่าง ๆ ที่ศึกษาปัจจัยที่มีผลต่อความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษ โดยแบ่งปัจจัยต่าง ๆ ออกเป็น 5 ด้านคือ ลักษณะของสิ่งที่ฟัง (Text characteristics) ลักษณะของผู้พูด (Interlocutor characteristics) ลักษณะของงานที่ใช้ในการฟัง (Task characteristics) ลักษณะของผู้ฟัง (Listener characteristics) และ ลักษณะของกระบวนการที่ใช้ในการฟัง (Process characteristics)

จากการศึกษาเอกสารที่กล่าวถึงปัจจัยที่มีผลต่อความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษ โดยจำแนกข้อมูลตามแนวคิดของโจน รูบินดังที่กล่าวข้างต้น สามารถสรุปแนวคิดและงานวิจัยต่าง ๆ ได้ดังนี้

ลักษณะของสิ่งที่ฟัง

โจน รูบินได้กล่าวถึงลักษณะของสิ่งที่ฟังว่า ประกอบด้วยลักษณะการพูดของผู้พูด ลักษณะภาษาที่ใช้ และลักษณะรูปเรื่อง ซึ่งลักษณะต่าง ๆ ดังที่กล่าวมาล้วนมีผลต่อความเข้าใจในการฟัง ดังจะได้กล่าวถึงรายละเอียดของลักษณะต่าง ๆ ดังนี้

1. ลักษณะการพูดของผู้พูด

สำหรับลักษณะการพูดของผู้พูดนั้น ได้มีการศึกษาเกี่ยวกับอัตราความเร็วในการพูด การลังเลและการหยุด การลงเสียงหนักและจังหวะการหยุด และข้อแตกต่างระหว่างภาษาที่หนึ่งและภาษาที่สอง ดังจะสรุปแนวคิดต่าง ๆ ดังนี้

1.1 อัตราความเร็วในการพูด

โรเจอร์ กริฟฟิธส์ (Roger Griffiths, 1991a : 356) ได้กล่าวถึงอัตราความเร็วในการพูดว่ามีผลต่อความเข้าใจในการฟังภาษาอังกฤษเป็นอย่างยิ่ง ภาษาแต่ละภาษามีอัตราความเร็วในการพูดระดับปกติต่างกัน และอัตราความเร็วที่ใช้ในการศึกษาภาษาอังกฤษไม่สามารถเปรียบเทียบกับอัตราความเร็วปกติในภาษาอื่นได้ นอกจากนี้ สตีฟ ทอโรซา และ เดสมอนด์ อัลลิสัน (Steve Tauroza and Desmond Allison, 1990 : 103) ยังให้ทัศนะว่า อัตราความเร็วของการพูดปกติแตกต่างกันไปตามลักษณะของสิ่งที่ฟังด้วย

สำหรับอัตราความเร็วปกติของการพูดในการสนทนาระหว่างเจ้าของภาษาอังกฤษโดยทั่วไปอยู่ระหว่าง 165 - 180 คำต่อนาที (Joan Rubin, 1994 : 220) ซึ่ง สตีฟ ทอโรซา และ เดสมอนด์ อัลลิสัน (Steve Tauroza and Desmond Allison, 1990 : 97) ได้ศึกษาเปรียบเทียบอัตราความเร็วของการพูดปกติของชาวอังกฤษพบว่า อัตราความเร็วในการพูดกระจายเสียงทางวิทยุและการสัมภาษณ์อยู่ระหว่าง 160 - 190 คำต่อนาที การสนทนาประมาณ 210 คำต่อนาที และการบรรยายประมาณ 140 คำต่อนาที

เมื่อพิจารณาถึงความเข้าใจของผู้ฟังที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาอังกฤษแล้ว มีผลการศึกษาของ โรเจอร์ กริฟฟิธส์ (Roger Griffiths, 1990 : 311 - 336) ที่พบว่าผู้เรียนภาษาอังกฤษในระดับต่ำ-กลางมีปัญหาด้านความเข้าใจในการฟังการพูดที่มีอัตราความเร็วเกิน 200 คำต่อนาที ส่วน เคน เคลช์ (Ken Kelch, 1985 อ้างถึงใน Joan Rubin, 1994 : 200) พบว่า ผู้เรียนในระดับกลาง-สูง มีความเข้าใจได้ดีถ้าอัตราความเร็วของการพูดอยู่ในระดับ 124 คำต่อนาที ขณะที่ ไอลีน เค บลอ (Eileen K. Blau, 1990 : 746 - 752) พบว่า สำหรับผู้เรียนในระดับกลาง-สูงนั้นอัตราความเร็วของการพูดระหว่าง 145-185 คำต่อนาทีทำให้ผู้เรียนประสบปัญหาด้านความเข้าใจ

1.2 การลังเลและการหยุด

บี วอสส์ (B. Voss, 1979 อ้างถึงใน Joan Rubin, 1994 : 201) ทำการศึกษาเกี่ยวกับการพูดภาษาอังกฤษที่ประกอบด้วยการลังเลและการหยุดพบว่า การลังเลทำให้ผู้ฟังภาษาอังกฤษเกิดความสับสน บี วอสส์ สรุปว่า การพูดที่ประกอบด้วยการพูดซ้ำ การเริ่มต้นที่ผิด การพูดแทรกขณะที่หยุด (Filled pause) และการหยุดโดยไม่มีการพูดแทรก (Blank pause) ทำให้ผู้ฟังต่างชาติเกิดความสับสนและมีผลต่อความเข้าใจในการฟังด้วย ขณะที่จอร์จ เจคอบส์ และ คณะ (George Jacobs et al., 1988 อ้างถึงใน Joan Rubin, 1994 : 201) พี ดันเคล (P. Dunkel, 1988 อ้างถึงใน Joan Rubin, 1994 : 201) และ ไอลีน เค บลอ (Eileen K. Blau, 1990 : 749 - 752) พบว่าการหยุดมีผลต่อความเข้าใจของผู้ฟัง เมื่อเปรียบเทียบระหว่างการหยุดสองแบบ คือ การหยุดแบบเงียบกับการพูดแทรกระหว่างการหยุด พบว่าการพูดแทรกระหว่างการหยุดมีผลดีต่อความเข้าใจมากกว่าการหยุดแบบเงียบ

1.3 การลงเสียงหนัก และจังหวะการพูด

จากการศึกษาของ โรเบิร์ต แวนเดอร์แพลงค์ (Robert Vanderplank, 1988 อ้างถึงใน Joan Rubin, 1994 : 202) พบว่า ความสามารถในการระบุตำแหน่งของการลงเสียงหนักและจังหวะการพูดของผู้ฟังที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาอังกฤษไม่มีความสัมพันธ์กับความสามารถทางภาษาอังกฤษ โรเบิร์ต แวนเดอร์แพลงค์ กล่าวว่า "การลงเสียงหนักและจังหวะการพูดเป็นลักษณะของภาษาอังกฤษที่เป็นปัจจัยสำคัญอย่างยิ่งประการหนึ่งที่มีผลต่อความเข้าใจในการฟังของผู้ฟังต่างชาติ"

1.4 ข้อแตกต่างระหว่างภาษาที่หนึ่งและภาษาที่สอง

มิเชล ฟิชแมน (Michelle Fishman, 1980 อ้างถึงใน Joan Rubin, 1994 : 202) และ บี วอสส์ (B. Voss, 1984 อ้างถึงใน Joan Rubin, 1994 : 202) ได้วิเคราะห์ข้อบกพร่องเกี่ยวกับความเข้าใจในการฟังภาษาอังกฤษของผู้ฟังเจ้าของภาษาและผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษา พบว่า ผู้ที่เป็นและไม่เป็นเจ้าของภาษาอังกฤษต่างก็มีข้อบกพร่องเกี่ยวกับความเข้าใจในการฟังภาษาอังกฤษในลักษณะเดียวกัน

2. ลักษณะภาษาที่ใช้

ในการศึกษาเกี่ยวกับลักษณะภาษาที่ใช้ในการฟังนั้น นักการศึกษาได้ศึกษาลักษณะของข้อความต่างกัน คือ ข้อความที่มีการปรับภาษาและข้อความที่ไม่มีการปรับภาษาว่าจะมีผลต่อความเข้าใจในการฟังอย่างไรบ้าง ซึ่งเครก ชอดรอน (Craig Chaudron, 1983 : 437) เคน เคลช์ (Ken Kelch, 1985 อ้างถึงใน Joan Rubin, 1994 : 203) ราอูล เซอร์แวนเทส และ เกลนน์เกนเนอร์ (Raoul Cervantes and Glenn Gainer, 1992 : 769) และ ชุง ชิง เชียง และ แพททริเชีย ดันเคล (Chung Shing Chiang and Patricia Dunkel, 1992 : 356 - 357) ได้ศึกษาผลของการปรับโครงสร้างของข้อความที่มีต่อความเข้าใจในการฟัง พบว่า ลักษณะการพูดซ้ำคำมีผลต่อทั้งการระลึกเรื่องและการจำ การปรับภาษาพร้อมกับลดอัตราความเร็วในการพูดมีผลต่อความเข้าใจในการฟัง การปรับภาษาโดยการซ้ำความและการทำประโยคให้ง่ายมีผลต่อความเข้าใจในการฟังไม่ต่างกัน การปรับภาษามีผลดีต่อความเข้าใจในการฟังของกลุ่มที่มีความสามารถสูง-กลาง มากกว่ากลุ่มต่ำ-กลาง

3. ลักษณะรูปเรื่อง

ในด้านลักษณะรูปเรื่องนั้นมีการศึกษาเกี่ยวกับลักษณะของเรื่องที่ฟังคือ ข่าว การบรรยาย และการสนทนาว่ามีผลต่อความเข้าใจในการฟังอย่างไร ซึ่ง เอลานา โชฮามี และ ออฟรา อินบาร์ (Elana Shohamy and Ofra Inbar, 1991 : 29 - 34) ได้ทำการศึกษาความเข้าใจเรื่องที่ฟัง 3 ประเภท คือ ข่าว บทบรรยายคนเดียว และการสนทนา ตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนระดับ 12 ที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ พบว่า การฟังข่าวยากที่สุด รองลงมาคือการบรรยาย และการสนทนา ส่วนดีเทอร์ วูลฟ์ (Dieter Wolff, 1987 : 316) ได้ทำการศึกษาผู้เรียนภาษาอังกฤษชาวเยอรมัน อายุ 12-18 ปี พบว่า ยิ่งเรื่องที่ยากขึ้น ผู้เรียนจำเป็นต้องอาศัยภาพช่วยให้เกิดความเข้าใจ ดีเทอร์ วูลฟ์ เสนอว่า การฟังเรื่องง่ายผู้ฟังไม่ต้องการภาพประกอบ

กล่าวคือ เนื้อหาที่ผู้ฟังสามารถเข้าใจได้ทำให้ผู้ฟังไม่จำเป็นต้องใช้ภาพประกอบ แต่เมื่อเรื่องยากขึ้น ผู้ฟังต้องใช้ความรู้เดิมมาช่วย นั่นคือต้องการภาพประกอบในการทำความเข้าใจเรื่อง

สรุปได้ว่า ปัจจัยต่าง ๆ ที่เกี่ยวกับลักษณะของสิ่งที่ฟัง คือ ลักษณะการพูดที่ประกอบด้วยอัตราความเร็วของการพูด และการพูดที่ประกอบด้วยการลังเลและการหยุดมีผลต่อความเข้าใจ การที่ผู้เรียนตระหนักถึงลักษณะของภาษาพูดมีส่วนทำให้เกิดความเข้าใจดีขึ้น ลักษณะของข้อความในเรื่องที่มีการปรับภาษามีผลต่อความเข้าใจ นอกจากนี้รูปเรื่องที่ฟังต่างกันมีผลต่อความเข้าใจต่างกัน ส่วนการใช้ภาพประกอบการฟังจะมีผลดีต่อความเข้าใจของผู้ฟังถ้าเรื่องที่ฟังอยู่ในระดับยาก

ลักษณะของผู้พูด

สำหรับคู่สนทนาหรือผู้พูดนั้นมีความสำคัญอย่างมากต่อความเข้าใจในการฟังภาษาต่างประเทศของผู้ฟัง ได้มีผู้กล่าวถึงลักษณะของผู้พูดที่มีผลต่อความเข้าใจของผู้ฟังว่าขึ้นอยู่กับเพศ เสียง และพฤติกรรมของผู้พูด ซึ่งพอจะสรุปแนวคิดต่าง ๆ ได้ดังนี้

1. เพศของผู้พูด

เอลเลียท แอล จูดด์ (Elliot L. Judd, 1983 : 234 - 241) ได้กล่าวถึงเพศของผู้พูดว่า เป็นปัจจัยสำคัญที่มีผลต่อความสามารถในการฟัง เอลเลียท แอล จูดด์มีความสนใจศึกษาเกี่ยวกับลักษณะการใช้ภาษาของเพศชายและเพศหญิง โดยพิจารณาในด้านความแตกต่างของภาษาของเพศชายและเพศหญิงว่าเป็นสิ่งที่มีผลต่อการใช้คำศัพท์ในการพูด การกำหนดหัวข้อหรือเรื่องที่สนทนา การใช้ท่าทางประกอบการพูด และการมีปฏิสัมพันธ์กับคู่สนทนา สิ่งต่าง ๆ เหล่านี้ล้วนมีผลต่อความเข้าใจในการฟังของผู้ฟัง

พอล ไอ มาร์คแฮม (Paul I. Markham, 1988 อ้างถึงใน Joan Rubin, 1994 : 205) ได้ศึกษาบทบาทของเพศของผู้พูดที่มีต่อความเข้าใจในการฟัง โดยศึกษากับอาจารย์ที่สอนในมหาวิทยาลัย และได้สรุปว่า เมื่อเปรียบเทียบความสามารถในการสอน ผู้เรียนมีความเข้าใจและสามารถจดจำเนื้อหาที่สอนจากการสอนของผู้ชายได้ดีกว่าสอนโดยผู้หญิง เมื่อเปรียบเทียบ

เฉพาะผู้สอนที่มีความชำนาญในการสอนพบว่า ผู้ฟังที่มีความสามารถสูงจะจดจำการสอนของผู้ชายได้มากกว่าจากการสอนของผู้หญิง

2. เสียงของผู้พูด

เมื่อพิจารณาด้านเสียงของผู้พูด โจเซฟ พี บอยล์ (Joseph P. Boyle, 1987 : 278) กล่าวว่า "เสียงของผู้พูดมีผลต่อความเข้าใจในการฟังภาษาต่างประเทศ กล่าวคือ ถ้าผู้เรียนมีความคุ้นเคยกับเสียงพูดย่อมมีความเข้าใจในการฟังดีขึ้น" แต่ในชีวิตจริงผู้ฟังมีโอกาสที่จะได้ฟังเสียงหลากหลาย ดังนั้นจึงควรให้ผู้ฟังได้ฟังเสียงแตกต่างกัน การฟังเสียงหลากหลายทำให้ผู้ฟังไม่รู้สึกเบื่อ และทำให้การฟังดูน่าสนใจมากกว่าการฟังเสียงเดียว แต่ถ้าเป็นการทดสอบความเข้าใจในการฟัง ดี สเปียร์ริทท์ (D. Spearritt, 1962 อ้างถึงใน Joseph P. Boyle, 1987 : 278) ให้ข้อคิดเห็นว่า ควรใช้เสียงเดียวและควรเป็นสำเนียงที่เป็นกลาง ไม่ใช่มาจากชุมชนภาษาที่ใช้ภาษาถิ่น

แฟน ยาแก็ง (Fan Yagang, 1993 : 16 - 19) ได้กล่าวถึงความสำคัญด้านสำเนียงของผู้พูดที่มีผลต่อความเข้าใจในการฟังว่า การที่ผู้เรียนมีความคุ้นเคยเฉพาะสำเนียงการพูดของครู ซึ่งผู้สอนอาจพูดด้วยสำเนียงภาษาอังกฤษแบบบริทิช (British English) หรือภาษาอังกฤษแบบอเมริกัน (American English) อาจเกิดความสับสนเมื่อต้องฟังสำเนียงพูดภาษาอังกฤษแบบอื่น ซึ่งในสถานการณ์จริงในชีวิตประจำวัน ผู้เรียนอาจจะต้องฟังชนชาติอื่น ๆ พูดภาษาอังกฤษ แต่ละชนชาติก็มีสำเนียงการพูดภาษาอังกฤษแตกต่างกันออกไป ดังนั้นสำเนียงการพูดของผู้พูดจึงเป็นปัจจัยสำคัญที่มีผลต่อความสามารถในการฟังภาษาต่างประเทศเช่นเดียวกัน

3. พฤติกรรมของผู้พูด

ในการสื่อสารที่ประกอบด้วยผู้พูดและผู้ฟัง นอกจากเพศและเสียงแล้ว องค์ประกอบอีกประการหนึ่งที่มีผลต่อความเข้าใจในการฟังคือ พฤติกรรมของผู้พูด ดังที่ไมเคิล รอสท์ (Michael Rost, 1994 : 23) ได้กล่าวถึงการสื่อสารว่า ในการสนทนานั้นพฤติกรรมของผู้พูด เช่น กริยาท่าทาง สีหน้า ซึ่งถือว่าเป็นพฤติกรรมที่ไม่ใช่ตัวภาษา ช่วยให้ผู้ฟังสามารถเข้าใจได้ดีขึ้น

แจ็ค ซี ริชาร์ดส (Jack C. Richards, 1987 : 164 - 166) ได้กล่าวถึงการสนทนาระหว่างผู้พูดและผู้ฟังว่า เป็นการสนทนาที่มีปฏิสัมพันธ์ซึ่งอาจแสดงออกมาในรูปของการแสดงอากัปกริยา ท่าประกอบการพูด การเคลื่อนไหว การจ้องมอง และการแสดงออกลักษณะอื่น ๆ ทั้งผู้พูดและผู้ฟังต่างก็ส่งสัญญาณทางภาษาทั้งในรูปแบบที่เป็นการพูด และในรูปแบบที่ไม่ใช่การพูด ซึ่งอาจเป็นการแสดงสีหน้าหรือท่าทางเพื่อแสดงถึงเจตนา ความสนใจ ความเข้าใจ หรือ ความไม่เข้าใจ ดังนั้นลักษณะของปฏิสัมพันธ์ของผู้พูดกับผู้ฟังจึงเป็นปัจจัยที่มีผลต่อความเข้าใจในการฟัง

จากแนวคิดเกี่ยวกับปัจจัยในด้านตัวผู้พูดดังที่ได้นำเสนอข้างต้น อาจสรุปได้ว่านักการศึกษาต่าง ๆ มีความเห็นสอดคล้องกันว่า ผู้พูด คือผู้ที่มีความสำคัญต่อความเข้าใจในการฟังของผู้ฟัง เมื่อพิจารณาลักษณะของผู้พูด คือ เพศ ซึ่งผู้พูดต่างเพศมีแนวการพูดต่างกัน เสียงของผู้พูด คือ เสียงที่ผู้ฟังคุ้นเคยหรือไม่คุ้นเคย ลักษณะของสำเนียงที่ประกอบด้วยสำเนียงภาษาที่มาตรฐานหรือไม่มาตรฐาน รวมถึงพฤติกรรมในการพูด สิ่งต่าง ๆ เหล่านี้ล้วนเป็นองค์ประกอบสำคัญด้านผู้พูดที่มีผลต่อความเข้าใจของผู้ฟัง

<u>ลักษณะของงานที่ใช้ในการฟัง</u>

ในด้านลักษณะของงานที่ใช้ในการฟังนั้น โจน รูบิน (Joan Rubin, 1994 : 205 - 206) ได้แบ่งออกเป็น 2 ด้าน คือ ลักษณะแบบสอบหรืองานที่ใช้วัดความเข้าใจในการฟังและวิธีสอนทักษะการฟัง ดังจะได้เสนอรายละเอียดดังนี้

1. ลักษณะแบบสอบ

ลักษณะแบบสอบ คือ ลักษณะของงานที่ผู้ฟังต้องทำในขณะที่ฟังหรือลักษณะของการประเมินสิ่งที่ฟัง ซึ่งลอลลี บี อีคีน (Lollie B. Eykyn, 1992 อ้างถึงใน Joan Rubin, 1994 : 204) ได้ศึกษาผลของลักษณะแบบสอบ 4 ประเภทที่มีต่อการระลึกเรื่องของผู้เรียนชาวฝรั่งเศสขณะที่ดูวีดิโอ แบบสอบประกอบด้วย แบบสอบชนิดเลือกตอบ การเลือกภาพ การแปลคำภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาอังกฤษ และ คำถามชนิด wh- ผลปรากฏว่า ผู้เรียนสามารถระลึกเรื่องเกี่ยวกับใจความสำคัญได้ดีเมื่อทำแบบเลือกตอบมากกว่าการตอบคำถามที่ใช้ wh- ส่วนการเลือกภาพและการแปลคำศัพท์นั้น ไม่สามารถสรุปผลได้ชัดเจน เอลานา โชฮามี และ ออฟรา อินบาร์ (Elana Shohamy and Ofra Inbar, 1991 : 35) ได้ศึกษาชนิดคำถามที่มีผลต่อความเข้าใจและพบว่านักเรียนมีความเข้าใจคำถามเกี่ยวกับข้อมูลที่ปรากฏในเรื่องมากกว่าการถามที่ต้องใช้การสรุป

ความ เอลานา โซฮามีและออฟรา อินบาร์ให้ข้อคิดเห็นว่า "ผู้สอบที่มีความสามารถต่ำจะสนใจชนิดของข้อมูลที่ต้องการมากกว่า เพราะขาดความสามารถที่จะตอบคำถามแบบสรุปความ" นอกจากนี้เอลานา โซฮามีและออฟรา อินบาร์ยังสรุปว่า นักเรียนส่วนใหญ่ที่สามารถตอบคำถามโดยใช้การสรุปความ สามารถตอบคำถามที่ต้องการคำตอบที่ปรากฏในเรื่องได้ด้วย

2. วิธีสอนทักษะการฟัง

การฟังเป็นทักษะที่สอนได้ ซึ่งได้มีการศึกษาเกี่ยวกับผลของวิธีสอนต่าง ๆ ที่มีต่อความเข้าใจในการฟัง รวมถึงข้อเสนอแนะเกี่ยวกับการสอนทักษะการฟัง ดังนี้

วาเลเรียน โพสตอฟสกี (Valerian Postovsky, 1974 อ้างถึงใน Joan Rubin, 1994 : 206) ได้ทำการศึกษาผลของการฝึกทักษะการพูดที่ช้ากว่าปกติ (Delayed oral practice) ที่มีต่อความสามารถทางภาษาต่างประเทศของผู้เริ่มเรียนภาษาต่างประเทศ โดยกลุ่มทดลองเริ่มเรียนภาษาต่างประเทศโดยไม่มีการฝึกทักษะการพูด ฝึกเฉพาะทักษะการเขียน หลังการทดลอง 4 สัปดาห์ กลุ่มทดลองจึงเข้าชั้นเรียนรวมกับกลุ่มควบคุม และอีก 12 สัปดาห์ถัดมามีการทดสอบความสามารถทางภาษา พบว่า กลุ่มทดลองมีความสามารถในการฟังสูงกว่ากลุ่มควบคุม

โมฮาเหม็ด ไคแรท มาหโมด ราเชด (Mohamed Khyrat Mahmoud Rashed, 1990 : 732-A) พบว่า การสอนผู้เริ่มเรียนภาษาอังกฤษด้วยวิธีสอนแบบการตอบสนองด้วยท่าทาง (Total Physical Response) ผู้เรียนมีความสามารถในการฟังสูงกว่าการสอนด้วยวิธีสอนแบบฟัง-พูด Audio-lingual) ส่วน แครอล ซินซ์เซอร์ โมลทซ์ (Carol Zinsser Molts, 1994 : 3014-A) พบว่า การเรียนการสอนตามแนวการสอนแบบธรรมชาติ (Natural Approach) ทำให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาความสามารถในการฟังสูงขึ้น

เดบรา ครอว์ฟอร์ด แคทซ์ (Debra Crawford Catts, 1988 : 2816-A) ได้ทำการศึกษาผลของการสอนกลวิธีจดบันทึกขณะที่ฟังและพบว่า การสอนให้นักเรียนจดบันทึกขณะที่ฟังนักเรียนมีความเข้าใจในการฟังสูงกว่าการฟังโดยไม่มีการจดบันทึก แต่เมื่อเปรียบเทียบเฉพาะกลุ่มที่มีการจดบันทึกพบว่า การจดบันทึกไม่มีผลต่อความคงทนของความเข้าใจในการฟัง ส่วน เจรี เอ เลเวสเก (Jeri A. Levesque, 1989 : 1201-A) พบว่า การสอน advance organizer และกลวิธีเมตตาคอคนิทีฟไม่มีผลต่อความเข้าใจในการฟัง

นอกจากผลการศึกษาเกี่ยวกับวิธีสอนแบบต่าง ๆ ที่มีต่อความเข้าใจในการฟังแล้ว สำหรับการสอนทักษะการฟังนั้น ไมเคิล รอสท์ (Michael Rost, 1994 : 146) ให้ข้อเสนอแนะแก่ครูที่สอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศดังนี้

1. ใช้ภาษาอังกฤษในชั้นเรียน โดยสนทนากับนักเรียนทุกคนไม่เลือกเฉพาะนักเรียนที่เก่งภาษาอังกฤษ ให้นักเรียนตระหนักถึงความสำคัญของภาษาอังกฤษ จัดบรรยากาศในชั้นเรียนให้เป็นกันเอง พยายามศึกษาหัวเรื่องที่อยู่ในความสนใจของนักเรียน ให้นักเรียนมั่นใจว่าสามารถใช้ภาษาอังกฤษได้อย่างมีประสิทธิภาพ

2. เน้นให้นักเรียนรับรู้ความสำคัญของการฟัง รู้จักจุดประสงค์ของการฟัง วิธีฟังแบบต่าง ๆ รวมทั้งการใช้กลวิธีในการฟัง

3. กระตุ้นให้นักเรียนมีความกระตือรือร้นที่จะฟัง นักเรียนอาจขาดความเชื่อมั่นในการฟัง ครูต้องช่วยให้นักเรียนมีความพยายามที่จะฟังอย่างสนุกสนาน และฟังแล้วได้ความรู้ที่สามารถใช้ประโยชน์ได้

4. หาโอกาสให้นักเรียนได้ฟังการพูดจากเจ้าของภาษา อาจฟังจากตัวผู้พูดหรือจากสื่อต่าง ๆ ให้รู้จักฟังเพื่อความเข้าใจสิ่งที่เกี่ยวข้องกับนักเรียน

5. ให้นักเรียนมีอิสระที่จะเลือกฟังด้วยตนเองนอกห้องเรียน ให้รู้จักใช้ภาษาเพื่อสื่อสาร ควรมีศูนย์การเรียนด้วยตนเองที่ประกอบด้วยสื่อและแบบฝึก

6. มีกิจกรรมการฟังก่อนการเรียนการสอน ประกอบด้วยเป้าหมายของการพัฒนาทักษะการฟัง และกิจกรรมก่อนฟัง และนักเรียนต้องรับรู้ถึงพัฒนาการของความสามารถในการฟังของตนเอง นั่นคือ ควรมีแบบบันทึกความก้าวหน้าในการฟังด้วย

จากแนวคิดต่าง ๆ ดังที่กล่าวมาข้างต้น สรุปได้ว่า ลักษณะของงานที่ใช้ในการฟังได้แก่ ลักษณะแบบสอบ คือ รูปแบบของการทดสอบ และชนิดของคำถาม ต่างมีผลต่อความเข้าใจของผู้ฟังที่มีความสามารถในการฟังในระดับต่าง ๆ นอกจากนี้วิธีสอนแบบต่าง ๆ ก็มีผลต่อการพัฒนาความสามารถในการฟังของผู้เรียนได้

<u>ลักษณะของผู้ฟัง</u>

ผู้ฟังคือผู้ที่รับสาร แม้ผู้พูดจะมีความสามารถในการพูดสูง เรื่องที่ฟังมีความน่าสนใจหรือเป็นประโยชน์อย่างมากต่อผู้ฟัง รวมถึงงานที่ใช้ในการฟังจะมีประสิทธิภาพมากแค่ไหนก็ตาม ถ้าผู้ฟังไร้ซึ่งความสามารถในการรับสารหรือขาดปัจจัยที่มีผลต่อการทำความเข้าใจสาร

แล้ว ความเข้าใจก็ย่อมไม่สามารถเกิดขึ้นได้ จึงได้มีผู้กล่าวถึงลักษณะของผู้ฟังที่มีผลต่อความเข้าใจในการฟังภาษาอังกฤษได้แก่ ความสามารถทางภาษา ความจำ ความตั้งใจ ความวิตกกังวล อายุ เพศ และ ความรู้เดิมของผู้ฟัง ซึ่งพอจะสรุปแนวคิดต่าง ๆ ได้ดังนี้

1. ความสามารถทางภาษา

แมรี เอมิลี คอลล์ (Mary Emily Call, 1985 : 778) ชุง ชิง เชียง และ แพททริเชีย ดันเคล (Chung Shing Chiang and Patricia Dunkel, 1992 : 346) และ เจเน็ต เอ็ม ดี ฮิกเกนส์ (Janet M. D. Higgens, 1994 : 236 - 237) ได้กล่าวถึงความสามารถทางภาษาของผู้เรียนที่มีผลต่อความเข้าใจในการฟังภาษาต่างประเทศสอดคล้องกันว่า ความสามารถทางภาษามีผลต่อความเข้าใจในการฟังเป็นอย่างยิ่ง ซึ่งความสามารถทางภาษาไม่ใช่เฉพาะความรู้ด้านคำศัพท์เท่านั้น ผู้ฟังต้องใช้ความรู้ทางด้านโครงสร้างภาษาเพื่อช่วยให้เข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างคำต่าง ๆ และเพื่อช่วยให้จดจำข้อความด้วย

2. ความจำ

ความสัมพันธ์ระหว่างความจำกับความเข้าใจในการฟังมีลักษณะซับซ้อน ซึ่งแมรี เอมิลี คอลล์ (Mary Emily Call, 1985 : 769) ได้เสนอสมมติฐานเกี่ยวกับความจำและได้รับความสนใจจากนักการศึกษาอย่างมากคือ ช่วงระยะของความจำตัวป้อนภาษาที่เรียนสั้นกว่าความจำตัวป้อนภาษาที่หนึ่ง การตีความตัวป้อนขึ้นกับระดับความสามารถของผู้เรียนด้วย ช่วงระยะความจำด้านตัวภาษาเป็นตัวทำนายความสามารถทางภาษาโดยรวม ความรู้ด้านโครงสร้างภาษาที่เรียนเป็นตัวแปรสำคัญในการเพิ่มปริมาณของตัวป้อนด้านตัวภาษาที่จะมีผลต่อความคงทนในความจำระยะสั้น

แมรี เอมิลี คอลล์ กล่าวว่า "ความเข้าใจในการฟังมีความสัมพันธ์กับความจำระยะสั้น" ซึ่งแพททริเชีย ดันเคล แกรนท์ เฮนนิง และ เครก ชอดรอน (Patricia Dunkel, Grant Henning, and Craig Chaudron, 1993 : 180 - 191) ได้ศึกษาผลของความจำระยะสั้นที่มีต่อการตีความในการฟังการบรรยายภาษาอังกฤษ ตัวอย่างประชากรเป็นนักศึกษาในมหาวิทยาลัยชั้นปีที่หนึ่งที่เป็นเจ้าของภาษาและไม่ใช่เจ้าของภาษาที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษสูง พบว่า นักศึกษาที่มีความจำระยะสั้นสูงสามารถจำเนื้อหาเกี่ยวกับความคิดรวบยอดได้ดีกว่าผู้ที่มีความจำระยะสั้นต่ำ นอกจากนี้ยังพบว่า เจ้าของภาษาสามารถจำข้อมูลที่เป็นความคิดรวบยอดและราย

ละเอียดในการฟังบรรยายได้ดีกว่าผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษา ส่วนลินดา คอนแรด (Linda Conrad, 1989 : 8) เปรียบเทียบความจำของผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาที่มีความสามารถระดับสูงและกลางในการจำประโยคที่พูดด้วยอัตราความเร็วต่าง ๆ พบว่า ผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษามักจะละเลยข้อมูลที่ปรากฏในกลางประโยค มักจะสนใจข้อมูลที่ปรากฏต้นหรือท้ายประโยค

3. ความตั้งใจฟัง

ความตั้งใจเป็นอีกปัจจัยหนึ่งที่มีผลต่อความจำและมีผลต่อความเข้าใจในการฟังด้วย ซึ่ง วิลกา เอ็ม ริเวอร์ส (Wilga M. Rivers, 1988 : 98 - 99) ได้แสดงทัศนะเกี่ยวกับความตั้งใจว่า ความตั้งใจ (Attention) มีความสำคัญมากต่อความเข้าใจ และผู้ฟังต้องรู้จักการตั้งใจที่จะฟังส่วนสำคัญในสาร ส่วน ซี ฮัมฟรีส์-โจนส์ (C. Humphreys-Jones, 1986 อ้างถึงใน Roger Griffiths, 1991b : 37) ได้อธิบายเพิ่มเติมเกี่ยวกับความตั้งใจฟังว่า ทำให้ผู้ฟังสามารถเข้าใจสิ่งต่าง ๆ ที่กำลังจะเกิดขึ้นได้อย่างถูกต้อง ผู้ฟังสามารถเข้าใจปัญหาต่าง ๆ รวมทั้งสามารถคาดเดาสิ่งที่ผู้พูดพยายามจะสื่อความหมายด้วย นอกจากนี้ไมเคิล รอสท์ (Michael Rost, 1994 : 69) ได้กล่าวถึงความตั้งใจว่า ในการฟังโดยเฉพาะการฟังที่มีข้อมูลจำนวนมาก ความตั้งใจมีผลต่อความจำและการเรียบเรียงข้อมูล ถ้าขาดความตั้งใจอาจทำให้ผู้ฟังบิดเบือนข้อมูลได้ แม้ผู้ฟังจะมีความสามารถในการฟังสูงเพียงใดก็ตาม ถ้าขาดความตั้งใจที่จะฟังแล้วก็ไม่สามารถจำสิ่งที่ฟังได้

4. ความวิตกกังวล

สเตลลา อาเนอิโร (Stella Aneiro, 1989 อ้างถึงใน Joan Rubin, 1994 : 208) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความวิตกกังวลในการใช้ภาษาที่สอง ความเข้าใจในการฟัง และความสามารถทางภาษาที่สองพบว่า ผู้ที่มีความวิตกกังวลสูงมีความเข้าใจในการฟังภาษาอังกฤษต่ำและมีความสามารถทางภาษาต่ำด้วย ผู้ที่มีประสบการณ์ในการฟังภาษาอังกฤษสูงมีความวิตกกังวลต่ำ ส่วน ซูซาน เอ็ม เบคอน และ ไมเคิล ดี ไฟนน์แมนน์ (Susan M. Bacon and Michael D. Finnemann, 1990 : 460 - 461) กล่าวถึงความวิตกกังวลว่า "ความวิตกกังวลเป็นปัจจัยหนึ่งที่มีบทบาทต่อการสนทนาในภาษาต่างประเทศ เนื่องจากผู้ฟังมีความวิตกกังวลที่จะโต้ตอบจึงทำให้ผู้ฟังไม่สามารถจับใจความในการฟังได้" นอกจากนี้ วิลกา เอ็ม ริเวอร์ส (Wilga M. Rivers, 1988 : 98 - 99) ยังได้กล่าวสรุปถึงความวิตกกังวลว่า ความวิตกกังวลมีผลต่อกระบวน

การในความคิด เป็นอุปสรรคต่อการตีความและการรักษาข้อมูลในการฟังไว้ ผู้เรียนที่มีความวิตกกังวลและมีลักษณะไม่กล้าแสดงออกมักจะขาดความสามารถในการฟังด้วย เพราะความวิตกกังวลทำให้ผู้เรียนขาดความต่อเนื่องในการฟังจึงไม่สามารถจับใจความของสิ่งที่ฟังได้

5. อายุ

ลินดา ซีไรท์ (Linda Seright, 1985 : 455) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างอายุกับผลสัมฤทธิ์ในการเรียนภาษาอังกฤษ โดยศึกษากับนักศึกษาผู้ใหญ่อายุ 17-41 ปี แบ่งนักศึกษาออกเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มอายุสูง (ตั้งแต่ 25 ปีขึ้นไป) และกลุ่มอายุต่ำ (อายุ 24 ปีลงมา) พบว่ากลุ่มอายุต่ำมีความเข้าใจในการฟังโดยเฉลี่ยสูงกว่ากลุ่มอายุสูง ลินดา ซีไรท์ สรุปว่า นักศึกษาผู้ใหญ่ที่มีอายุน้อยสามารถเรียนรู้ภาษาที่สอง ได้เร็วกว่าผู้ที่มีอายุสูงกว่า

6. เพศ

โจเซฟ พี บอยล์ (Joseph P. Boyle, 1987 : 282) ได้ศึกษาผู้เรียนชาวจีนอายุ 18 - 20 ปี ที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศและพบว่า เพศชายมีความเข้าใจสูงกว่าเพศหญิงถ้าทำแบบสอบวัดความเข้าใจในการฟังเกี่ยวกับคำศัพท์ ส่วนเพศหญิงทำได้ดีกว่าในแบบสอบอื่น ๆ โจเซฟ พี บอยล์สรุปว่า เพศหญิงทำได้ดีกว่าชายในการทดสอบโดยรวม แต่เพศชายทำได้ดีกว่าถ้าเป็นการฟังคำศัพท์

7. ความรู้เดิม

ดี อาร์ ลอง (D. R. Long, 1990 : 65 - 80) และ บาร์บารา ซี ชมิดท์-ไรน์ฮาร์ท (Barbara C. Schmidt-Rinehart, 1994 : 179 - 196) ได้ทำการศึกษาผลของความรู้เดิมที่มีต่อความเข้าใจในการฟังภาษาอังกฤษพบว่า ความคุ้นเคยต่อหัวเรื่องและระดับการเรียนมีผลต่อความเข้าใจในการฟัง

สรุปได้ว่า ปัจจัยทางด้านผู้ฟัง คือ ความสามารถทางภาษาอังกฤษ ความจำ ความตั้งใจ ความวิตกกังวล อายุ เพศ และความรู้เดิมถือเป็นปัจจัยเกี่ยวกับผู้ฟังที่มีผลต่อความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษ

ลักษณะของกระบวนการที่ใช้ในการฟัง

กระบวนการที่ใช้ในการฟังเป็นพฤติกรรมภายในของผู้ฟังที่ไม่สามารถวัดได้ชัดเจน ซึ่งโจน รูบิน อธิบายความหมายของวิธีการหรือกระบวนการว่า หมายถึง วิธีการที่ผู้ฟังตีความตัวป้อนภาษาด้วยวิธีต่าง ๆ คือ การใช้กระบวนการล่างสู่บนและบนสู่ล่าง การใช้กลวิธีในการฟัง และการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้พูด ซึ่งได้มีผู้กล่าวถึงการใช้วิธีการต่าง ๆ ในการฟัง ดังนี้

1. การใช้กระบวนการล่างสู่บน และ บนสู่ล่าง

โรเบิร์ต แวนแพทเทน และ เทเรซา คาเดียร์โน (Robert Vanpatten and Teresa Cadierno, 1993 : 51 - 53) ได้ศึกษาการใช้กระบวนการล่างสู่บนและบนสู่ล่างที่มีต่อระดับความสามารถทางภาษา พบว่า การให้ความสนใจทั้งรูปแบบภาษาและเนื้อหาในการฟังทำให้เกิดการสับสน เมื่อเกิดปัญหาด้านความเข้าใจผู้ฟังมักจะให้ความสนใจความหมายมากกว่ารูปแบบภาษา ดีเทอร์ วูลฟ์ (Dieter Wolff, 1987 : 315 - 325) ได้ทำการศึกษากับนักเรียนชาวเยอรมันอายุ 12-18 ปีที่เรียนภาษาอังกฤษพบว่า ผู้เรียนมักจะใช้ทั้งกระบวนล่างสู่บนและบนสู่ล่างถ้าฟังเรื่องที่ง่าย ถ้าเรื่องยากขึ้นจะใช้กระบวนบนสู่ล่างมากกว่า เจ ไมเคิล โอมอลลี แอนนา อูล ชาโมท์ และ ลิซา คูปเปอร์ (J. Michael O'Malley, Anna Uhl Chamot, and Lisa Kupper, 1989 : 427 - 434) พบว่า ผู้ฟังที่มีความสามารถในการฟังสูงมักจะฟังข้อความโดยรวมก่อน จะสนใจเฉพาะคำเมื่อเกิดปัญหาของความเข้าใจ ดังนั้นจะเห็นได้ว่า กระบวนการล่างสู่บนและบนสู่ล่างมีปฏิสัมพันธ์กันในบางกรณี

2. การใช้กลวิธีในการฟัง

มีงานวิจัยจำนวนมากที่ทำการศึกษาการใช้กลวิธีในการฟังของผู้เรียนภาษาต่างประเทศที่มีความสามารถในการฟังต่างกัน ซึ่งเจ เอ็ม เมอร์ฟี (J. M. Murphy, 1987 อ้างถึงใน Joan Rubin, 1994 : 211) พบว่า ผู้เรียนระดับมหาวิทยาลัยที่มีความสามารถทางภาษาที่เรียนสูงมักใช้กลวิธีการสรุปอ้างอิง และ การคาดคะเนมากกว่าผู้ฟังที่มีความสามารถต่ำกว่า ส่วนเจ ไมเคิล โอมอลลี แอนนา อูล ชาโมท์ และ ลิซา คูพเพอร์ (J. Michael O'Malley, Anna Uhl Chamot, and Lisa Kupper, 1989, : 427 - 434) พบว่า ผู้เรียนระดับมัธยมที่มีความสามารถทางภาษาที่เรียนสูงกว่ามักใช้กลวิธีการตรวจสอบความเข้าใจขณะฟัง การเชื่อมโยงความรู้ใหม่กับความรู้เดิมของตนเอง และการสรุปอ้างอิงเพื่อเดาความหมาย และไมเคิล รอสท์ และ สตีเวน รอสส์ (Michael Rost and Steven Ross, 1991 : 266) พบว่า การใช้กลวิธีขึ้นกับความสามารถทางภาษาของผู้เรียนภาษา

อังกฤษ ผู้เรียนที่มีความสามารถต่ำจะใช้กลวิธีการขอให้พูดซ้ำ ส่วนผู้ฟังที่มีความสามารถสูงกว่าใช้การสรุปอ้างอิง และ การให้ข้อมูลย้อนกลับในการสื่อสาร

3. การมีปฏิสัมพันธ์กับผู้พูด

การมีปฏิสัมพันธ์กับผู้พูดถือเป็นวิธีการอย่างหนึ่งที่มีผลต่อความเข้าใจของผู้ฟัง ซึ่งไมเคิล เอช ลอง (Michael H. Long 1985, อ้างถึงใน Joan Rubin, 1994 : 215) ได้สรุปจากงานวิจัยว่า การปรับภาษาระหว่างการมีปฏิสัมพันธ์ของผู้พูดและผู้ฟัง ทำให้ผู้ฟังมีความเข้าใจดีกว่าการปรับภาษาโดยผู้พูดเพียงฝ่ายเดียว ส่วนเอ ลินช์ (A. Lynch, 1992 อ้างถึงใน Joan Rubin, 1994 : 216) ได้ทำการศึกษาการสนทนาระหว่างเจ้าของภาษากับผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาพบว่า ในการพูดนั้นเจ้าของภาษาจำแนกออกเป็นสองกลุ่มคือ 1. ผู้พูดที่ปรับภาษาโดยไม่มีผู้ฟังร่วมในการปรับ 2. ผู้พูดที่ปรับภาษาโดยได้รับข้อมูลย้อนกลับจากผู้ฟัง และพบว่า การปรับภาษาจากการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้พูดมีผลต่อความเข้าใจของผู้ฟังมากกว่า นอกจากนี้ ซูซาน เออร์ลิค ปีเตอร์ อะเวรี และ คาร์ลอส โยริโอ (Susan Ehrlich, Peter Avery, and Carlos Yorio, 1989 : 411) ได้ศึกษาถึงปฏิสัมพันธ์ว่าจะมีผลต่อความเข้าใจในการฟังหรือไม่ โดยแบ่งผู้พูดเป็นสองกลุ่ม คือ ผู้ที่อธิบายอย่างกว้าง ๆ (Skeletonizers) และ ผู้ที่ให้รายละเอียดมาก (Embroiderers) พบว่า เมื่อการสื่อสารประสบปัญหา ผู้ที่อธิบายอย่างกว้าง ๆ มักจะเลี่ยงการปรับวิธีการสื่อความหมายมากกว่าผู้ที่ให้รายละเอียดมาก

สรุปได้ว่า ลักษณะของกระบวนการที่ใช้ในการฟังที่ประกอบด้วยการใช้กระบวนการล่างสู่บนและกระบวนการบนสู่ล่าง การใช้กลวิธีในการฟัง รวมถึงการมีปฏิสัมพันธ์ในการสนทนา ล้วนเป็นปัจจัยที่มีผลต่อความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษ

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตัวป้อนภาษากับความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษ

ความหมายของตัวป้อนภาษา

นักการศึกษาที่ศึกษาเกี่ยวกับการเรียนรู้ภาษาที่สองและภาษาต่างประเทศได้ให้ความหมายของตัวป้อนภาษา (Input) ไว้ต่าง ๆ ดังนี้

เครก ชอดรอน (Craig Chaudron, 1983 : 438) ให้ความหมายของตัวป้อนภาษาว่า หมายถึง รูปแบบภาษาที่ผู้เรียนได้รับ

ไมเคิล เอช ลอง (Michael H. Long, 1983a : 111) กล่าวถึงตัวป้อนภาษาว่า หมายถึง รูปแบบภาษา นั่นคือ คำหรือข้อความที่เป็นภาษาพูดที่มีจุดมุ่งหมายเพื่อให้กับผู้เรียน

คลอส แฟร์ช และกาเบรียล แคสเปอร์ (Claus Faerch and Gabriele Kasper, 1986 : 257) กล่าวถึงตัวป้อนภาษาว่า เป็นเรื่องเกี่ยวกับรูปแบบภาษารวมทั้งโครงสร้างทางไวยากรณ์และข้อความที่ใช้ในการมีปฏิสัมพันธ์ รวมถึงเนื้อหาในข้อความด้วย

รอด เอลลิส (Rod Ellis, 1986 : 127) อธิบายความหมายของตัวป้อนภาษาว่า หมายถึง ภาษาที่ใช้พูดกับผู้เรียนภาษาที่สอง อาจพูดโดยเจ้าของภาษา ผู้สอนหรือผู้เรียนภาษาคนอื่น ๆ ก็ได้

แพทซี เอ็ม ไลท์บาวน์ และ นินา สปาดา (Patsy M. Lightbown and Nina Spada, 1993 : 122) ได้กล่าวถึงตัวป้อนภาษาว่า หมายถึง ภาษาซึ่งผู้เรียนได้รับทั้งที่เป็นภาษาเขียนหรือภาษาพูด

จากความหมายของตัวป้อนภาษาที่มีผู้กล่าวไว้ข้างต้น อาจสรุปได้ว่า ตัวป้อนภาษาหมายถึง ลักษณะภาษาซึ่งอาจอยู่ในรูปภาษาพูดหรือภาษาเขียนที่ผู้เรียนได้รับจากเจ้าของภาษา ผู้สอนหรือจากผู้เรียนคนอื่น ๆ

ความสำคัญและลักษณะของตัวป้อนภาษา

ในการศึกษาเรื่องตัวป้อนภาษานั้น ได้มีผู้ให้แนวคิดเกี่ยวกับความสำคัญและลักษณะของตัวป้อนภาษา สรุปได้ดังนี้

รอด เอลลิส (Rod Ellis, 1986 : 154) ได้อธิบายถึงหน้าที่และความสำคัญของตัวป้อนภาษาที่มีต่อผู้เรียนดังนี้

1. ตัวป้อนภาษาเป็นภาษาสำเร็จรูปที่ให้แก่ผู้เรียน เพื่อการจดจำและนำไปใช้ได้ ซึ่งผู้เรียนอาจวิเคราะห์องค์ประกอบหรือกฎเกณฑ์ทางภาษาสำเร็จรูปนั้นภายหลัง

2. ตัวป้อนภาษาที่เป็นรูปแบบภาษาที่ผู้สอนใช้บ่อย ๆ จะทำหน้าที่เป็นตัวแบบภาษา (Model) สำหรับผู้เรียน

3. ผู้สอนสามารถทำตัวป้อนภาษาที่ใช้ให้อยู่ในระดับสูงกว่าความสามารถปัจจุบันของผู้เรียน 1 ระดับได้ และผู้สอนสามารถทำให้ผู้เรียนเข้าใจตัวป้อนนี้และเกิดการเรียนรู้ได้

เทเรซา พิคา ริชาร์ด ยัง และ แคทรีน ดัฟที (Teresa Pica, Richard Young, and Catherine Doughty, 1987 : 737) และ ไมเคิล เอ็ม รอสท์ (Michael M. Rost, 1994 : 135) ได้แสดงทัศนะเกี่ยวกับความสำคัญของตัวป้อนภาษาที่มีต่อการเรียนภาษาที่สองสอดคล้องกันว่า ผู้เรียนต้องเข้าใจตัวป้อนภาษาที่ได้รับจึงจะสามารถเกิดการเรียนรู้ได้ ถ้าตัวป้อนอยู่ในระดับที่ยากเหนือความสามารถของผู้เรียน ต้องมีการปรับตัวป้อนนั้นให้อยู่ในระดับที่เหมาะสมกับความสามารถทางภาษาของผู้เรียน

สตีเฟน ดี แครชเชน (Stephen D. Krashen, 1985 : 2 - 4) ได้กล่าวถึงลักษณะของตัวป้อนภาษาที่ผู้เรียนภาษาต่างประเทศควรได้รับว่าต้องเป็นตัวป้อนที่อยู่ในระดับเดียวกับความสามารถในขณะนั้นของผู้เรียน (i) และประกอบด้วยความรู้ที่อยู่เหนือระดับความสามารถของผู้เรียน (1) การที่ผู้เรียนจะสามารถเรียนรู้ตัวป้อนที่ได้รับนั้น (คือตัวป้อนระดับ i+1) ผู้เรียนอาศัยข้อมูลทางด้านปริบททางภาษา (Linguistic context) และข้อมูลจากด้านอื่น ๆ ที่นอกเหนือจากตัว

ภาษา (Extra-linguistic information) เข้ามาประกอบในการพิจารณาจนเกิดการเรียนรู้ตัวป้อนที่ไม่รู้ เช่น การเรียนรู้คำศัพท์ใหม่ ไวยากรณ์ หรือวลีต่าง ๆ เป็นต้น

รอด เอลลิส (Rod Ellis, 1986 : 133) กล่าวถึงการให้ตัวป้อนภาษาแก่ผู้เรียนว่า ถ้าเป็นสถานการณ์ในการสื่อสาร ผู้ให้ตัวป้อนต้องคำนึงถึงทั้งรูปแบบภาษาที่ให้และหน้าที่ของภาษาด้วย ซึ่งเรียกอีกอย่างหนึ่งว่าเป็นการพิจารณาลักษณะของตัวป้อนและการใช้ตัวป้อนในการมีปฏิสัมพันธ์ ลักษณะตัวป้อนที่ได้รับจึงมี 2 ลักษณะคือ ลักษณะที่มีการปรับโครงสร้างภาษาให้ง่าย โดยใช้ภาษาที่ถูกหลักไวยากรณ์ และการปรับภาษาที่ใช้ข้อความที่ผิดไวยากรณ์

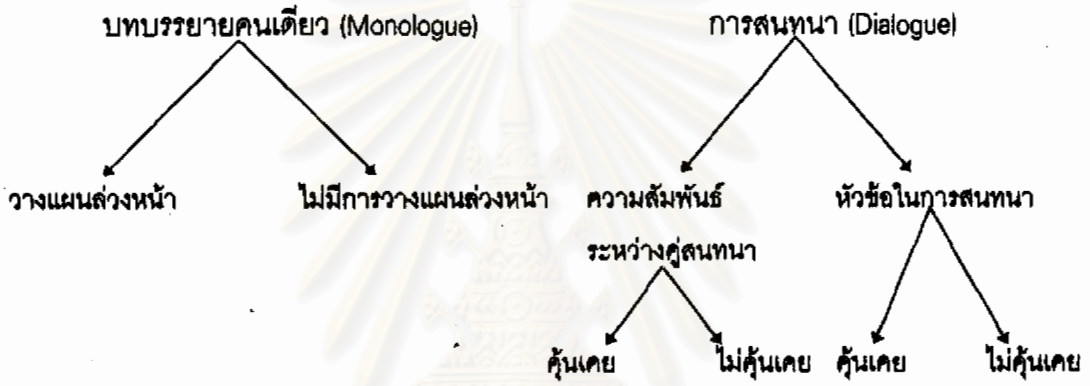
จากแนวคิดของรอด เอลลิสที่ได้แบ่งลักษณะของตัวป้อนภาษาที่ผู้เรียนภาษาต่างประเทศสามารถพบได้ในการสื่อสารในสถานการณ์จริงว่ามีสองแบบดังกล่าวข้างต้น ได้มีนักการศึกษาท่านอื่น ๆ ที่ได้กล่าวถึงลักษณะของตัวป้อนภาษา ซึ่งสรุปได้ดังนี้

ซูซาน เอ็ม แก็ส (Susan M. Gass, 1988 : 204) ได้สรุปเกี่ยวกับลักษณะของตัวป้อนภาษาว่ามีสองแบบ คือตัวป้อนภาษาที่สามารถเข้าใจได้ (Comprehensible input) และ ตัวป้อนภาษาที่เป็นที่เข้าใจแล้ว (Comprehended input) ตัวป้อนภาษาที่สามารถเข้าใจได้นั้น ผู้ให้ตัวป้อนจะเป็นผู้ควบคุมตัวป้อน สำหรับตัวป้อนที่เป็นที่เข้าใจ ผู้เรียนเป็นผู้ควบคุมตัวป้อนเอง

พอล ซีดเฮ้าส์ (Paul Seedhouse, 1996 : 17) กล่าวถึงลักษณะของตัวป้อนภาษาที่ผู้เรียนภาษาต่างประเทศได้รับว่า ตัวป้อนที่ผู้เรียนได้รับในห้องเรียนและตัวป้อนที่พบในสถานการณ์ของการใช้ภาษาจริงมีลักษณะแตกต่างกัน กล่าวคือ ตัวป้อนที่ได้รับในห้องเรียนนั้นมีการปรับให้ง่าย แต่ในสถานการณ์จริงผู้เรียนจะพบว่าตัวป้อนมีลักษณะของการใช้ภาษาแตกต่างจากที่พบในห้องเรียนและยากต่อความเข้าใจของผู้เรียน ส่วนรอด เอลลิส (Rod Ellis, 1994 : 251) ได้อธิบายถึงลักษณะของตัวป้อนภาษาที่ผู้เรียนภาษาต่างประเทศได้รับในการสื่อสารว่า ถ้าเป็นการสื่อสารในชีวิตประจำวัน เจ้าของภาษามีการปรับตัวป้อนให้อยู่ในระดับที่ผู้เรียนสามารถเข้าใจได้ ทั้งนี้เพื่อให้การสื่อสารสามารถดำเนินต่อไปได้ ดังนั้น ลักษณะของตัวป้อนที่ผู้เรียนภาษาต่างประเทศสามารถพบได้ก็คือ ตัวป้อนที่มีการปรับภาษาที่เจ้าของภาษาปรับให้ง่ายขึ้นเพื่อให้ผู้เรียนมีความเข้าใจ ซึ่งเป็นการใช้ภาษาที่แตกต่างจากที่เจ้าของภาษาใช้ในการสื่อสารระหว่างเจ้าของภาษา

ด้วยกัน ลักษณะภาษาที่เจ้าของภาษาใช้ด้วยกันนี้อาจเรียกได้ว่า ตัวป้อนที่ไม่มีการปรับภาษา (Baseline)

เอช ดักลาส บราวน์ (H. Douglas Brown, 1994 : 236 - 238) กล่าวถึงตัวป้อนภาษาที่ผู้เรียนได้รับในการฟังว่า ผู้เรียนควรเข้าใจตัวป้อนภาษาตั้งแต่เรื่องเสียง จนถึงหน้าที่ทางภาษาของข้อความ ในการฟังนั้น ผู้ฟังมีโอกาสที่จะฟังตัวป้อนภาษาแบบต่าง ๆ รูปแบบการสื่อสารที่ต่างกันมีผลต่อการใช้ลักษณะข้อความแตกต่างกัน ซึ่งอาจพิจารณาได้จากแผนภูมิต่อไปนี้



แผนภูมิที่ 3 รูปแบบการสื่อสารของเอช ดักลาส บราวน์

ในการฟังบทบรรยายคนเดียว เช่น การกล่าวสุนทรพจน์ การบรรยาย การอ่านข่าว ฯลฯ ผู้ฟังต้องทำความเข้าใจการพูดโดยไม่มีการขัดจังหวะ คำพูดดำเนินติดต่อกันไปแม้ว่าผู้ฟังจะเข้าใจหรือไม่ก็ตาม ลักษณะของข้อความในการพูดแบ่งออกได้เป็น 2 ลักษณะ คือ ข้อความที่มีการวางแผนล่วงหน้า และ ข้อความที่ไม่มีการวางแผนล่วงหน้า ข้อความทั้งสองแบบมีลักษณะต่างกัน กล่าวคือ การพูดที่มีการวางแผนมักจะพบว่ามีการใช้คำซ้ำซ้อนน้อยและมักจะอยู่ในระดับที่ยากต่อความเข้าใจ ส่วนการพูดที่ไม่มีการวางแผน เช่น การพูดแบบไม่ได้เตรียมตัว หรือการเล่านิทานระหว่างการสนทนา พบว่ามีการใช้คำซ้ำซ้อนมาก ซึ่งช่วยให้เกิดความเข้าใจ

ส่วนการสนทนาระหว่างบุคคลตั้งแต่สองคนขึ้นไป สามารถพิจารณาได้ 2 ด้าน คือ ความสัมพันธ์ระหว่างคู่สนทนาและหัวข้อในการสนทนา ถ้าคู่สนทนามีความคุ้นเคยต่อกันหรือการสนทนาในหัวข้อที่ต่างฝ่ายมีความคุ้นเคย ลักษณะการใช้ภาษาในการสนทนาจะเป็นไปแบบไม่มีปัญหาต่อความเข้าใจ ถ้าคู่สนทนาไม่คุ้นเคยกันหรือทั้งสองฝ่ายมีความรู้ในหัวข้อสนทนาต่างกัน คู่

สนทนาอาจประสบปัญหาในด้านการสื่อสารซึ่งจำเป็นต้องใช้วิธีการต่าง ๆ เพื่อให้เกิดความเข้าใจตรงกันและเพื่อให้การสนทนาสามารถดำเนินต่อไปได้

จากการศึกษาแนวคิดต่าง ๆ เกี่ยวกับตัวป้อนภาษาดังที่กล่าวมาข้างต้น สามารถสรุปได้ว่าตัวป้อนภาษาหรือข้อมูลภาษามีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการเรียนรู้ภาษา ซึ่งลักษณะของตัวป้อนภาษาที่ผู้เรียนภาษาต่างประเทศสามารถพบได้แบ่งออกเป็นแบบต่าง ๆ เช่น ตัวป้อนภาษาที่สามารถเข้าใจได้กับตัวป้อนภาษาที่เป็นที่เข้าใจแล้ว ตัวป้อนที่คุ้นเคยกับตัวป้อนที่ไม่คุ้นเคย และตัวป้อนที่มีการปรับภาษากับตัวป้อนที่ไม่มีการปรับภาษา เป็นต้น

1. ตัวป้อนที่ไม่มีการปรับภาษา (Unmodified Input)

นักการศึกษาที่ศึกษาเกี่ยวกับการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศได้กล่าวถึงลักษณะการใช้ภาษาของเจ้าของภาษาว่า ในการสื่อสารกับผู้ที่เป็นเจ้าของภาษาและผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษานั้น เจ้าของภาษาใช้ลักษณะภาษาต่างกัน กล่าวคือ ลักษณะภาษาที่เจ้าของภาษาใช้ในการสื่อสารระหว่างกันเป็นข้อความหรือคำพูดที่เป็นธรรมชาติที่ใช้อยู่ในชีวิตประจำวัน แต่เมื่อพูดกับผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษา ผู้พูดซึ่งเป็นเจ้าของภาษามีการเปลี่ยนแปลงการพูด ซึ่งทำให้ลักษณะของภาษาแตกต่างจากการใช้ภาษากับเจ้าของภาษาด้วยกัน สำหรับการศึกษาเกี่ยวกับลักษณะภาษาที่เจ้าของภาษาใช้ในการสื่อสารระหว่างกันหรือที่เรียกว่าการให้ตัวป้อนที่ไม่มีการปรับภาษานั้น ได้มีผู้กล่าวถึงลักษณะของตัวป้อนดังกล่าว รวมถึงความสำคัญของตัวป้อนที่ไม่มีการปรับภาษาที่มีต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนภาษาต่างประเทศ ดังจะได้นำเสนอดังนี้

รอด เอลลิส โยชิฮิโร ทานากะ และ อาซาโกะ ยามาซากิ (Rod Ellis, Yoshihiro Tanaka, and Asako Yamazaki, 1994 : 452) ได้กล่าวถึงลักษณะของภาษาที่เจ้าของภาษาใช้ในการสื่อสารซึ่งกันและกันว่า เป็นข้อความที่ไม่มีการปรับภาษา (Baseline) ลักษณะของภาษาดังกล่าวผู้เรียนภาษาต่างประเทศอาจไม่เข้าใจ เพราะการใช้คำ โครงสร้างภาษา การใช้สำนวน รวมถึงการใช้ลักษณะภาษาแบบต่าง ๆ ทำให้ยากต่อความเข้าใจของผู้เรียนภาษาต่างประเทศ

แมรี อันเดอร์วูด (Mary Underwood, 1993 : 100) ได้กล่าวถึงลักษณะของตัวป้อนที่ไม่มีการปรับภาษาที่ผู้เรียนภาษาต่างประเทศสามารถพบได้ในการฟังว่ามีลักษณะดังนี้

1. ลักษณะการส่งสาร หมายถึง จังหวะการพูด ระดับเสียง การออกเสียง และอัตราความเร็วในการพูดเป็นไปตามที่เจ้าของภาษาใช้ในการสื่อสารระหว่างกัน

2. การหยุดชะงัก ในขณะที่พูด ผู้พูดอาจมีการหยุดชะงัก และอาจมีการพูดแทรกจากบุคคลอื่นด้วย

3. การใช้ภาษา อาจมีการใช้คำซ้ำซ้อน หรืออาจใช้ประโยคที่ไม่สมบูรณ์

4. ปริบท ในการฟังอาจพบว่ามีเสียงรบกวน

5. ความยาวของข้อมูล เมื่อเปรียบเทียบกับการอ่าน ข้อมูลที่ได้จากการฟังอาจมีน้อยกว่าข้อมูลที่ได้จากการอ่าน

ยาสุคาตะ ยาโน ไมเคิล เอช ลอง และ สตีเวน รอสส์ (Yasukata Yano, Michael H. Long, and Steven Ross, 1994 : 212 - 213) ได้กล่าวถึงตัวป้อนที่ไม่มีการปรับภาษาว่า ในด้านการใช้คำศัพท์นั้นตัวป้อนที่ไม่มีการปรับภาษาประกอบด้วยคำศัพท์ที่ซับซ้อนและผู้เรียนไม่รู้จักมาก่อน ต้องใช้ปริบททั้งด้านตัวภาษาและสถานการณ์ในการสื่อสารเพื่อช่วยให้เข้าใจ แต่บางครั้งก็ไม่สามารถเข้าใจได้

ซูซาน เอ็ม เบคอน (Susan M. Bacon, 1992 : 160) ได้แสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับความสำคัญของตัวป้อนที่ไม่มีการปรับภาษาในการเรียนภาษาต่างประเทศว่า ในปัจจุบันตัวป้อนที่ไม่มีการปรับภาษาทั้งที่อยู่ในรูปภาษาพูดและภาษาเขียนกำลังได้รับความสนใจในการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ เพราะแนวคิดในการเรียนการสอนภาษาในปัจจุบันเน้นที่จะให้ผู้เรียนสามารถสื่อสารกับเจ้าของภาษาด้วยภาษาในลักษณะเช่นเดียวกับเจ้าของภาษาใช้ ซึ่งเพนนี เออร์ (Penny Ur, 1987 อ้างถึงใน David Nunan and Lindsay Miller, 1995 : 169) ได้กล่าวสนับสนุนว่า "ผู้เรียนควรมีโอกาสสัมผัสตัวป้อนภาษาที่ใช้ระหว่างเจ้าของภาษาด้วยกัน คือตัวป้อนที่ไม่มีการปรับภาษา เพราะตัวป้อนลักษณะนี้ทำให้ผู้เรียนเกิดความสนใจและพยายามทำความเข้าใจตัวป้อนนั้น"

มาร์โจรี บิงแฮม เวสเช (Marjorie Bingham Wesche, 1994 : 235) ได้แสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับบทบาทของตัวป้อนที่ไม่มีการปรับภาษาที่มีต่อผู้เรียนภาษาที่สองว่า ผู้เรียนมีโอกาสอย่างมากที่จะได้รับตัวป้อนที่ไม่มีการปรับภาษา อาจได้รับโดยผ่านสื่อต่าง ๆ หรือจาก

เอกสารต่าง ๆ เป็นต้น ลักษณะภาษาที่ไม่มีการปรับนี้ถือว่าเป็นการใช้ภาษาแบบมาตรฐาน ซึ่งผู้ที่เรียนภาษานั้น ๆ ต้องพยายามเรียนเพื่อให้สามารถเข้าใจลักษณะการใช้ภาษาระหว่างเจ้าของภาษาด้วยกัน แต่มาร์โจรี บิงแฮม เวสเซมีคำถามที่น่าสนใจ คือ ตัวป้อนที่ไม่มีการปรับภาษานี้มีอิทธิพลหรือมีความสำคัญต่อการเรียนรู้ภาษาในช่วงไหน เพราะมีคำกล่าวที่ว่า การปรับภาษาทั้งทางด้านตัวภาษาและการมีปฏิสัมพันธ์มีผลต่อความสำเร็จในการเรียนภาษา ซึ่งมาร์โจรี บิงแฮม เวสเซให้ข้อเสนอแนะว่า ตัวป้อนที่ไม่มีการปรับภาษาน่าจะมีความสำคัญต่อการพัฒนาความสามารถในภาษาที่สองโดยเฉพาะในผู้เรียนที่มีความสามารถสูง ผู้เรียนในระดับดังกล่าวมีความเหมาะสมที่จะเรียนรู้ความซับซ้อนของรูปแบบภาษาและความหมายที่สมบูรณ์แบบที่เจ้าของภาษาใช้จริง

แพท วิลคอกซ์ ปีเตอร์สัน (Pat Wilcox Peterson, 1991 : 116) ให้ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับการใช้ตัวป้อนที่ไม่มีการปรับภาษากับผู้เรียนภาษาต่างประเทศว่า ตัวป้อนที่ไม่มีการปรับภาษาควรใช้ในการเรียนการสอนในระดับกลาง ผู้เรียนในระดับดังกล่าวควรได้พบลักษณะของข้อความที่ประกอบด้วยการลดองค์ประกอบบางอย่างในภาษา มีความเร็วของการพูดในระดับปกติ มีการเริ่มต้นผิด มีการลังเล และมีข้อผิดพลาดในระหว่างที่พูด นอกจากนี้อาจมีการใช้รูปแบบภาษาที่เป็นภาษาถิ่น ที่ประกอบด้วยเสียงที่แปร่งแตกต่างไปจากภาษามาตรฐาน

สรุปได้ว่า ตัวป้อนที่ไม่มีการปรับภาษานั้นเป็นข้อความที่ใช้ในการสื่อสารระหว่างเจ้าของภาษาด้วยกัน ซึ่งลักษณะภาษาดังกล่าวมักมีความซับซ้อนทางด้านการใช้คำและโครงสร้างภาษา นักการศึกษาหลายท่านมีความเห็นว่าการใช้ลักษณะของข้อความดังกล่าวอาจมีความเหมาะสมถ้าผู้เรียนมีความสามารถทางภาษานั้นในระดับกลางขึ้นไป

2. ตัวป้อนที่มีการปรับภาษา (Modified Input)

การปรับภาษาเป็นวิธีการที่ผู้ส่งสารเลือกใช้ลักษณะของภาษาให้เหมาะสมกับผู้รับสาร โดยมีเจตนาเพื่อให้ผู้รับสารมีความเข้าใจสารตรงตามวัตถุประสงค์ของผู้ส่งสาร ซึ่งได้มีผู้กล่าวถึงความสำคัญและลักษณะการปรับภาษาในการสื่อสารดังนี้

เอ็ม แอล ทิคคู (M. L. Tickoo, 1993 : V) ได้แสดงทัศนะเกี่ยวกับการปรับภาษาว่า การใช้ภาษาในชีวิตประจำวันประกอบด้วยการปรับภาษาตลอดเวลา ดังเช่น การเจรจาทางการ

เมือง การเรียนการสอน และการสนทนาระหว่างพ่อแม่กับลูก เหตุการณ์เหล่านี้ล้วนต้องมีการปรับภาษาทั้งสิ้น การปรับภาษาทำให้เกิดความเหมาะสมในการสื่อสารและทำให้การสื่อความคิดต่อกันและกันเป็นไปอย่างถูกต้องและเข้าใจตรงกัน

แพทซี ไลท์บาวน์ และนินา สปาดา (Patsy Lightbown and Nina Spada, 1993 : 123) กล่าวถึงการปรับภาษาว่า เป็นคำพูดที่มีการปรับหรือตกแต่งใหม่ใช้สำหรับพูดกับเด็ก หรือเจ้าของภาษาใช้พูดกับผู้เรียนที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาเพื่อให้เกิดความเข้าใจ ลักษณะของตัวป้อนที่มีการปรับภาษาประกอบด้วยการใช้ประโยคง่าย ๆ สั้น ๆ มีอัตราความเร็วในการพูดช้าลง และใช้คำศัพท์ที่ไม่ยุ่งยากต่อความเข้าใจของผู้ฟัง

การศึกษาลักษณะของตัวป้อนที่มีการปรับภาษาได้รับความสนใจอย่างกว้างขวางจากผู้ที่ทำการศึกษาเกี่ยวกับการเรียนการสอนภาษาที่สองและภาษาต่างประเทศ ซึ่งได้มีผู้กล่าวถึงการปรับภาษาในการสื่อสารระหว่างเจ้าของภาษากับผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษา โดยกล่าวถึงจุดประสงค์ของการปรับภาษา รวมถึงลักษณะของการปรับภาษา ดังจะได้นำเสนอดังนี้

อี แฮทช์ (E. Hatch, 1983 อ้างถึงใน Rod Ellis, 1994 : 137) กล่าวถึงจุดมุ่งหมายของการปรับภาษาของเจ้าของภาษาที่พูดกับผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาไว้ดังนี้

1. เพื่อการสื่อสาร การปรับภาษาทำให้ข้อความง่ายขึ้นและมีความชัดเจนต่อผู้ฟังที่ไม่ใช่เจ้าของภาษา ทำให้เกิดความเข้าใจและเรียนรู้เกี่ยวกับสิ่งที่ฟัง

2. เพื่อสร้างเจตคติที่ดีต่อกันระหว่างการสนทนา เจตคติที่ดีจะเกิดขึ้นเมื่อการสนทนาประสบความสำเร็จ

3. เพื่อเป็นการสอนภาษาโดยอ้อม (Implicit teaching) ภาษาจากเจ้าของภาษาไม่ได้มีจุดมุ่งหมายเพื่อการสอนภาษาโดยตรง แต่เมื่อการสื่อสารประสบผลสำเร็จก็จะทำให้เกิดผลทางด้านการสอนภาษาไปด้วย

ในการปรับภาษาของเจ้าของภาษานั้น รอด เอลลิส (Rod Ellis, 1994 : 137) ได้ให้คำอธิบายเพิ่มเติมว่า เกิดขึ้นใน 3 ลักษณะ คือ

1. การถดถอย (Regression) คือ เจ้าของภาษาย้อนกลับไปใช้ภาษาที่ตนเองได้เรียนรู้เมื่อขณะอยู่ในระยะของการพัฒนาทางภาษาระยะเดียวกับผู้เรียน คือ ย้อนกลับไปจนภาษาอยู่ในระดับเดียวกัน

2. การจับคู่ (Matching) คือ เจ้าของภาษาประเมินระบบภาษาของผู้เรียนและเลียนแบบรูปแบบภาษาของผู้เรียน

3. การปรับวิธีการสื่อความหมาย (Negotiation) คือ เจ้าของภาษาทำให้คำพูดง่ายขึ้นหรือชัดเจนขึ้น เมื่อได้รับข้อมูลย้อนกลับจากผู้พูดที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาหรือผู้เรียน

ไมเคิล รอสท์ (Michael Rost, 1994 : 96 - 97) กล่าวถึงลักษณะของการปรับภาษาของเจ้าของภาษาในการสื่อสารระหว่างเจ้าของภาษากับผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาว่า มีลักษณะดังต่อไปนี้

1. การเลือกใช้คำ เลือกใช้คำหรือข้อความที่เข้าใจง่าย เช่น ประโยค The plan was really screwed up. ซึ่งเป็นประโยคที่ยากต่อความเข้าใจ ผู้พูดอาจเปลี่ยนเป็น The plan failed completely. เป็นต้น

2. การปรับโครงสร้างทางไวยากรณ์ คำพูดที่ยาวไวยากรณ์มักจะซับซ้อนจึงมักใช้การพูดแบบสั้น ๆ

3. การใช้ลักษณะของข้อความ รูปแบบการสนทนามักใช้แบบคำถาม-คำตอบมากกว่ารูปแบบที่ต้องมีการอธิบายด้วยข้อความที่ยาว

4. การควบคุมรูปแบบการสื่อสาร มักใช้การสนทนาในรูปแบบที่เป็นทางการ การสนทนาแบบไม่เป็นทางการอาจทำให้ผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาสับสน

5. การเลือกหัวข้อในการสนทนา การขาดความรู้เกี่ยวกับประเพณีปฏิบัติอาจนำไปสู่ความสับสนถ้าจะสนทนาในรายละเอียด จึงไม่ค่อยนำมาใช้ในการสนทนา

6. การแก้ไขและการอธิบายให้ชัดเจน การสนทนาแบบข้ามวัฒนธรรม มักประสบปัญหาเสมอ ผู้สนทนาจึงต้องพร้อมเสมอที่จะแก้ไขความเข้าใจผิดและการขอให้อธิบายเพิ่มเติมเมื่อมีข้อสงสัย

รอด เอลลิส (Rod Ellis, 1994 : 135 - 136) ได้สรุปผลงานวิจัยเกี่ยวกับการใช้ภาษาของเจ้าของภาษาโดยสรุปว่าในการสนทนาระหว่างเจ้าของภาษากับผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษา

นั้น เจ้าของภาษาปรับภาษาซึ่งสามารถแบ่งออกได้เป็น 3 ด้าน คือ เสียง (Pronunciation) คำศัพท์ (Lexis) และไวยากรณ์ (Grammar)

สำหรับการเลือกใช้ลักษณะภาษาในคำพูดของเจ้าของภาษานั้น ซี เฟอร์กูสัน (C. Ferguson, 1975 อ้างถึงใน Rod Ellis , 1994 : 252 - 253) ได้กล่าวถึงการใช้กริยา copula ว่า ในประโยค เช่น ประโยค Mary is a doctor. เจ้าของภาษามักละ copula เมื่อสนทนากับผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษา ซึ่งการละนี้ ซี เฟอร์กูสัน บอกว่าทำให้ภาษาง่ายขึ้น นอกจากนี้ซี เฟอร์กูสัน ยังได้สรุปการใช้ไวยากรณ์ว่า เจ้าของภาษาใช้ภาษาที่ผิดไวยากรณ์ใน 3 ด้านดังนี้

1. การละคำที่แสดงหน้าที่ทางไวยากรณ์ (Functors) เช่น copula , article, conjunctions, subject pronouns, and inflectional morphology

2. การเพิ่มคำในประโยค (Expansion) เช่น เพิ่ม you หน้าคำกริยาในประโยคคำสั่ง เช่น You give me money.

3. การแทนที่หรือเรียบเรียงข้อความใหม่ (Replacement/ Rearrangement) เช่น การใช้ No วางหน้าคำกริยาเพื่อแสดงการปฏิเสธ เช่น No want play. .

การใช้ภาษาที่ผิดไวยากรณ์นี้ รอด เอลลิส (Rod Ellis, 1994 : 252 - 253) ให้ข้อคิดเห็นว่า เจ้าของภาษาใช้ภาษาที่ผิดไวยากรณ์เพราะสังเกตจากการใช้ภาษาของผู้เรียน จึงคิดว่า การใช้ภาษาเช่นนี้เหมาะสมกับผู้ฟัง

เมื่อพิจารณาลักษณะของการใช้ภาษา รอด เอลลิส (Rod Ellis, 1994 : 252 - 253) แบ่งลักษณะการปรับภาษาออกเป็น 3 แบบ คือ

1. การทำประโยคให้ง่าย (Simplification)

2. การจัดข้อความใหม่ (Regularization)

3. การเสริมขยายข้อความ (Elaboration)

ตัวอย่างลักษณะข้อความและการปรับภาษาด้วยวิธีการต่าง ๆ แสดงในตารางต่อไปนี้

ตารางที่ 1 ลักษณะและตัวอย่างการปรับภาษาตามแนวคิดของรอด เอลลิส

ลักษณะของข้อความ	ตัวอย่าง
1. ข้อความเดิม (Baseline คือ ข้อความที่ใช้ในการสื่อสารระหว่างเจ้าของภาษา)	- The 747 is a large-sized jet manufactured by Boeing, an American company, with a seating capacity of over 500, arranged on two decks.
2. ข้อความที่ปรับโดยการทำประโยคให้ง่าย (Simplified foreign talk)	-Well, er, ...the 747's a big jet. An er...er... it's a Boeing, an American plane. Er...there's over 500 seats with er...some on top and er...some down below.
3. ข้อความที่ปรับโดยการจัดข้อความใหม่ (Regularized foreign talk)	-The 747, it is a big jet. It is made by Boeing which is an American company. The seats, they are on two levels. There is a top level and a bottom level.
4. ข้อความที่ปรับโดยการเสริมขยายข้อความ (Elaborated foreign talk)	- The Boeing 747 or jumbo, as it is called is a very large jet, manufactured or made by an American company, a firm in Seattle USA. It has the capacity or space to seat a large number of passengers, over 500 people. The seats are on two decks or levels, some up on top and some down below.

เมื่อพิจารณาลักษณะการปรับภาษาในการสนทนาจะเห็นว่า ในการปรับภาษาโดยการทำประโยคให้ง่าย (Simplification) เจ้าของภาษาใช้โครงสร้างหรือรูปแบบภาษาที่ง่ายและชัดเจนต่อความเข้าใจ ส่วนการจัดข้อความใหม่ (Regularization) และ การเสริมขยายข้อความ (Elaboration) เจ้าของภาษาเรียบเรียงคำพูดใหม่หรือทำให้ข้อความยาวขึ้น ซึ่งลักษณะการใช้คำพูดแบบนี้ทำให้ข้อความชัดเจนขึ้น มีการซ้ำซ้อนของข้อความเพิ่มมากขึ้น ทำให้ผู้เรียนสามารถทำ

ความเข้าใจได้ง่ายขึ้น ดังนั้นจึงเห็นได้ว่า ในการสนทนานั้นเจ้าของภาษาไม่ได้ใช้ภาษาที่ง่ายเสมอไป คือ ใช้ภาษาที่ผู้เรียนรู้อยู่แล้ว แต่อาจให้ตัวป้อนที่ผู้เรียนไม่รู้เพิ่มขึ้นอีกด้วย

ในการปรับภาษาในการสนทนาระหว่างเจ้าของภาษากับผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษา ได้มีนักการศึกษาได้แสดงทัศนะเกี่ยวกับการปรับภาษา โดยจำแนกลักษณะการปรับภาษาตามแนวคิดของรอด เอลลิสดังที่ปรากฏในตารางที่ 1 ข้างต้น พอจะสรุปแนวคิดต่าง ๆ ได้ดังนี้

สำหรับการปรับภาษาโดยการทำประโยคให้ง่ายนั้น แคทรีน พาร์คเกอร์ และเครก ชอดรอน (Kathryn Parker and Craig Chaudron, 1987 : 109) กล่าวว่า "การปรับภาษาโดยการทำประโยคให้ง่าย เป็นการลดความซับซ้อนของข้อความในประโยค นั่นคือ ทำประโยคให้สั้นลง จำนวนคำต่อประโยคน้อยลง ลักษณะของไวยากรณ์มีความซับซ้อนน้อย และการละองค์ประกอบบางอย่างของประโยค เช่น คำเติมท้ายคำ เป็นต้น" ซึ่ง โรนัลด์ แอล บราวน์ (Ronald L. Brown, 1987 : 62) ได้ยกตัวอย่างลักษณะการปรับภาษาโดยการทำประโยคให้ง่ายจากข้อความเดิมดังนี้

ข้อความเดิม The Italian government showed little inclination toward price control, believing that the problem would evaporate as soon as the adjustment to peace had been completed.

ข้อความที่ปรับ The government did not do much about prices. They said that the problem will just go away.

จะเห็นว่าประโยคเดิมที่ประกอบด้วย 1 ประโยคที่มีอนุประโยคและส่วนขยายรวมทั้งการใช้คำและโครงสร้างที่ซับซ้อน เมื่อปรับภาษาแล้วทำให้เป็น 2 ประโยคที่เป็นประโยคอย่างง่าย ใช้คำศัพท์ที่ไม่ยาก ผู้เรียนสามารถทำความเข้าใจได้ง่ายกว่าประโยคเดิม

การปรับคำพูดโดยการจัดข้อความใหม่ (Regularization) นั้น รอด เอลลิส (Rod Ellis, 1994 : 255 - 256) ได้อธิบายว่า เป็นการเลือกใช้ข้อความที่มีความชัดเจนต่อความเข้าใจมากยิ่งขึ้น การพูดมีลักษณะไม่เป็นธรรมชาติ กล่าวคือ ไม่มีการเริ่มต้นที่ผิด ใช้ภาษาที่มีรูปแบบสมบูรณ์มากกว่าใช้รูปย่อ การเรียงลำดับคำเป็นไปตามกฎภาษา ใช้ภาษาตามลักษณะทางไวยากรณ์ เช่น He asked if he could go แทนด้วย He asked to go นำหัวเรื่องมาอยู่ด้านหน้า

เช่น John, I like him. เลี่ยงรูปแบบที่เป็นทางการ เช่น ในภาษาฝรั่งเศสมักใช้ tu แทน vous และเลี่ยงการใช้สำนวน และใช้ศัพท์ที่มีความหมายกว้าง เช่น ใช้ flower แทน rose เป็นต้น

อี แฮทช์ (E. Hatch, 1983 อ้างถึงใน Rod Ellis, 1994 : 256) ได้แสดงทัศนะเกี่ยวกับการปรับภาษาโดยการจัดข้อความใหม่ว่า ช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจความหมายของคำพูดได้ชัดเจนยิ่งขึ้น อาจเป็นเพราะผู้เรียนมีเวลาในการพิจารณาข้อความมากขึ้น หรือ เพราะองค์ประกอบที่สำคัญในข้อความมีความเด่นขึ้น จึงทำให้ผู้เรียนสามารถบอกส่วนต่าง ๆ ที่ประกอบในคำพูดได้

ส่วนการปรับภาษาด้วยการเสริมขยายข้อความ (Elaboration) นั้น มีลักษณะตรงข้ามกับการทำประโยคให้ง่าย (Simplificaltion) การเสริมขยายข้อความเป็นการทำข้อความให้มีรายละเอียดเพิ่มมากขึ้นซึ่งทำให้ความหมายชัดเจนขึ้น เจ้าของภาษามักใช้วิธีนี้ในกรณีที่คิดว่าคำหรือข้อความนั้นยากสำหรับผู้เรียน ในการทำให้ข้อความหรือประโยคยาวขึ้นนั้น เครก ชอดรอน (Craig Chaudron, 1983 อ้างถึงใน Rod Ellis, 1994 : 256) ได้ยกตัวอย่างครูใช้ภาษากับผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง เช่น ใช้คำว่า hold on tightly แทน cling ใช้ there's still the feeling แทน We have this myth บางครั้งก็ใช้คำที่พ้องความหมายกัน (Synonym) เช่น fund or money และอธิบายคำศัพท์ที่ให้ โดยให้รายละเอียดเพิ่มเพื่อทำให้ปริบทเด่นชัดขึ้น เช่น If you go for a job in a factory. คำว่า in a factory ถือเป็นปริบทที่มีความซ้ำซ้อนคำ เครก ชอดรอน กล่าวว่า "การเสริมขยายข้อความมีประโยชน์ต่อการสรุปความคิด แต่การเสริมขยายข้อความที่มีคำซ้ำซ้อนมากเกินไปอาจทำให้เกิดการสับสนได้ จากการศึกษาพบว่าการใช้ข้อความที่มีการเสริมขยายข้อความมากเกินไปทำให้ผู้ฟังประสบปัญหาในการเชื่อมข้อความ"

นอกจากนี้ ยาสุคาตะ ยาโน ไมเคิล เอช ลอง และ สตีเวน รอสส์ (Yasukata Yano, Michael H. Long, and Steven Ross, 1994 : 193) ได้กล่าวถึงการปรับภาษาโดยการเสริมขยายข้อความว่า เมื่อเปรียบเทียบการปรับภาษาโดยการทำประโยคให้ง่าย (Simplification) และ การเสริมขยายข้อความ (Elaboration) พบว่ามีลักษณะแตกต่างกัน โดยพิจารณาจากตัวอย่างการปรับภาษาในตารางต่อไปนี้

ตารางที่ 2 การเปรียบเทียบการปรับภาษาแบบการทำประโยคให้ง่ายกับแบบการเสริมขยายข้อความ

ข้อความที่ไม่มีการปรับภาษา	ข้อความที่ปรับโดยการทำประโยคให้ง่าย	ข้อความที่ปรับโดยการเสริมขยายข้อความ
Because he had to work at night to support his family, Paco often fell alseep in class.	Paco had to make money for his family. Paco worked at night. He often went to sleep in class.	Paco had to work at night to earn money to support his family, so he often fell asleep in class the next day during his teacher's lesson.

ในข้อความที่ยังไม่มีการปรับภาษา ประโยคแรกถือเป็นประโยคขยายใจความหลัก วิธีการเสริมขยายข้อความโดย Paco ถูกนำมาขึ้นต้นประโยคเพื่อให้เห็นว่าเป็นหัวเรื่องที่สำคัญ การเพิ่ม earn money เพื่อช่วยชี้ให้เห็นความหมายของ support next day ช่วยให้เห็นความสัมพันธ์ของวันรุ่งขึ้นกับคืนที่ทำงาน และความเหน็ดเหนื่อยของ Paco during his teacher's lesson เพิ่มเข้ามาช่วยให้เห็นภาพของ in class ชัดจนยิ่งขึ้น การปรับด้วยการเสริมขยายข้อความนี้ทำให้ลักษณะของข้อความมีความเป็นธรรมชาติมากกว่าข้อความที่ปรับโดยการทำประโยคให้ง่าย

นอกจากนี้ แคทรีน พาร์คเกอร์ และ เครก ชอดรอน (Kathryn Parker and Craig Chaudron, 1987 : 116) ได้อธิบายถึงการเสริมขยายข้อความว่า มีความซ้ำซ้อนในข้อความซึ่งถือว่าเป็นการขยายข้อความที่มีผลต่อความเข้าใจมากขึ้น ในภาษาอังกฤษมักใช้การย้ายหัวเรื่องไปด้านซ้าย และมีวลีที่ทำหน้าที่ขยายคำนามที่มาก่อน นอกจากนี้การวางลำดับคำอาจวางคำที่รู้จักแล้วก่อนการเสนอคำใหม่ที่มีผลต่อความเข้าใจ คือผู้ฟังหรือผู้อ่านสามารถสรุปความหมายคำใหม่จากคำที่รู้แล้ว

นอกจากการปรับภาษาโดยวิธีการทั้ง 3 ดังที่กล่าวมาแล้ว ดี แทนเนน (D. Tannen, 1989 : 44) กล่าวถึงการซ้ำความว่าเป็นวิธีการอย่างหนึ่งของการปรับภาษา ลักษณะการซ้ำความอาจเกิดใน 3 ลักษณะต่อไปนี้

1 การซ้ำคำ

2. การซ้ำความโดยยึดตามปริบท

3 การซ้ำความโดยใช้เวลา

เอ็ม โฮอี (M. Hoey, 1991 อ้างถึงใน Dudley W. Reynolds, 1995 : 187) กล่าวถึงลักษณะของการซ้ำความว่า อาจประกอบด้วยลักษณะต่อไปนี้

1. การซ้ำคำ (Lexical repetition)

2. การถอดความ (Paraphrase repetition)

การซ้ำคำแบ่งออกเป็นการซ้ำคำแบบง่ายกับแบบซับซ้อน การซ้ำคำแบบง่ายเป็นการเปลี่ยนแปลงทางด้านโครงสร้างเพียงเล็กน้อย เช่น การเปลี่ยน verb tense, agreement marking หรือ ด้านจำนวน เช่น walked - walks book - books ส่วนการซ้ำความแบบซับซ้อนอาจเปลี่ยนแปลงด้านหน่วยคำแต่รูปแบบคล้ายกัน เช่น representative - representing หรือรูปแบบเหมือนกัน แต่หน้าที่ทางไวยากรณ์ต่างกัน การซ้ำความด้านคำนี้มีการใช้คำที่อ้างอิงข้อความระหว่างคำพูดด้วย เช่น การใช้คำสรรพนามบุรุษที่ 1 และ 2

การถอดความ (Paraphrase) แบ่งออกเป็นการถอดความแบบง่ายกับแบบซับซ้อน การถอดความแบบง่าย (Simple paraphrase) ใช้ในกรณีที่คำศัพท์หนึ่งสามารถถูกแทนที่ด้วยคำอื่น ๆ โดยไม่เปลี่ยนความหมาย ส่วนการถอดความแบบซับซ้อน (Complex paraphrase) ใช้ในกรณีที่ไม่สามารถแทนที่ได้โดยตรง แต่อาจอธิบายโดยใช้คำอื่นที่จัดว่าอยู่ในกลุ่มเดียวกัน เช่น finishing สามารถแทนด้วย reaching the last part finishing กับ last ถือว่ามีความสัมพันธ์กันแบบซับซ้อน

ดัดเลย์ ดับเบิลยู เรย์โนล์ดส (Dudley W. Reynolds, 1995 : 185) ให้ข้อคิดเห็นเกี่ยวกับการซ้ำความว่า ถ้าปริมาณของการซ้ำความมากขึ้นเท่าใดก็จะทำให้ข้อความมีความโดดเด่นมากขึ้น และการที่ผู้เรียนได้รับข้อมูลที่มีความโดดเด่นมากขึ้นทำให้สามารถเข้าใจได้ดีขึ้น

จากการศึกษาเกี่ยวกับตัวป้อนที่มีการปรับภาษาอาจสรุปได้ว่า ตัวป้อนที่มีการปรับภาษาจะพบว่ามีการเปลี่ยนแปลงองค์ประกอบทางภาษาในข้อความ คือ ด้านเสียง คำศัพท์ และโครงสร้าง ลักษณะการปรับภาษาอาจสรุปได้ว่า ประกอบด้วยการทำประโยคให้ง่าย การจัดรูปแบบข้อความใหม่ การเสริมขยายข้อความ และการซ้ำความ

ผลของตัวป้อนภาษาที่มีต่อความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษ

ผู้ที่เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองหรือภาษาต่างประเทศ ได้ทำการศึกษาว่าตัวป้อนภาษามีผลต่อการเรียนรู้ภาษาอังกฤษอย่างไรบ้าง โดยได้ทำการศึกษาผลของตัวป้อนที่มีและไม่มีการปรับภาษาที่มีต่อความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษ พอจะสรุปแนวคิดและผลการศึกษาต่าง ๆ ดังนี้

1. ตัวป้อนที่ไม่มีการปรับภาษากับความสามารถในการฟัง

ซูซาน เอ็ม เบคอน และ ไมเคิล ดี ไฟนน์แมนน์ (Susan M. Bacon and Michael D. Finnemann, 1990 : 459) กล่าวถึงการให้ตัวป้อนที่ไม่มีการปรับภาษาว่า มีผลต่อความเข้าใจของผู้เรียน การฟังเป็นทักษะที่เกี่ยวข้องกับเสียง โดยเฉพาะการฟังภาษาต่างประเทศ การรับเสียงย่อมมีบทบาทต่อความเข้าใจ ซึ่งนอกจากจะพิจารณาด้านเสียงแล้ว ยังต้องพิจารณาข้อความที่ปรากฏในเสียงนั้นด้วย การใช้สื่อที่ประกอบด้วยข้อความที่ใช้ในสถานการณ์จริงก่อประโยชน์ต่อผู้ฟังในด้านการใช้ความคิด และเจตคติ (Cognitive and affective)

ไดอะนา ซี อิสสิดอริเดส และ แจน เอช ฮัลสทิจน์ (Diana C. Issidorides and Jan H. Hulstijn, 1992 : 167) ได้สรุปจากการศึกษาความเข้าใจในการฟังภาษาต่างประเทศว่า การได้รับตัวป้อนที่มีความซับซ้อนทางภาษาหรือตัวป้อนที่ไม่มีการปรับภาษาอาจไม่กระทบต่อความเข้าใจ ตัวป้อนที่ประกอบด้วยภาษาที่ใช้โครงสร้างที่ซับซ้อนอาจจะยุ่งยากต่อผู้เรียนภาษาต่างประเทศที่จะใช้โครงสร้างเหล่านั้นในการพูด แต่ความยุ่งยากของไวยากรณ์ไม่มีผลต่อความเข้าใจในการฟังคนอื่นพูด

โรเจอร์ กริฟฟิธส์ (Roger Griffiths, 1991b : 36) ได้แสดงทัศนะว่า ในการฟังนั้นเป้าหมายของผู้เรียนคือความสามารถที่จะเข้าใจคำพูดที่เป็นของจริงตามสถานการณ์จริงได้ ลักษณะภาษาที่ไม่มีการปรับภาษาควรจะนำมาใช้ แต่ควรจะใช้ในลักษณะค่อยเป็นค่อยไป

จากแนวคิดต่าง ๆ ดังที่กล่าวมา สรุปได้ว่า ตัวป้อนที่ไม่มีการปรับภาษามีผลต่อความเข้าใจของผู้เรียนภาษาต่างประเทศ เพราะลักษณะตัวป้อนดังกล่าวเป็นข้อความที่เป็นธรรมชาติ และมีความสมจริง สามารถกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดความสนใจที่จะเรียนและทำความเข้าใจได้

2. ตัวป้อนที่มีการปรับภาษากับความสามารถในการฟัง

ในด้านตัวป้อนที่มีการปรับภาษานั้น มีนักการศึกษาจำนวนมากได้ทำการศึกษาข้อดีและข้อจำกัดของตัวป้อนที่มีการปรับภาษา รวมถึงผลของตัวป้อนที่มีการปรับภาษาที่มีต่อความเข้าใจในการฟังภาษาอังกฤษ ดังนี้

ไอเรน ทอมพ์สัน (Iren Thompson, 1996 : 66) ได้ให้ข้อคิดเห็นเกี่ยวกับความเข้าใจในการฟังภาษาต่างประเทศว่า การที่ผู้ฟังจะเกิดความเข้าใจตัวป้อนที่ได้รับนั้นต้องคำนึงถึงลักษณะของตัวป้อน กล่าวคือ ความยาวของเรื่องที่ฟัง ความคุ้นเคยด้านเนื้อหา การใช้โครงสร้างภาษาและคำ การเสริมขยายข้อความและการใช้ข้อความซ้ำซ้อน อัตราความเร็วของการพูดและการหยุด การเชื่อมโยงเสียงระหว่างคำและลักษณะของการพูดอื่น ๆ ลักษณะต่าง ๆ ของตัวป้อนดังที่กล่าวมาล้วนมีผลต่อความเข้าใจของผู้ฟัง

เพนนี เออร์ (Penny Ur, 1984 อ้างถึงใน Chung Shing Chiang and Patricia Dunkel, 1992 : 363) ได้กล่าวถึงผลของตัวป้อนที่มีการปรับภาษาที่มีต่อความเข้าใจในการฟังของผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศว่า ผู้เรียนจะสามารถเข้าใจและเรียนรู้ได้ดีที่สุดถ้าระดับความสามารถในการฟังเหมาะสมกับภาษาที่นำมาใช้ในการฟัง คำพูดที่นำมาใช้ในการฟังไม่ควรเป็นคำพูดที่สมจริงทั้งหมด (Authentic) แต่อาจเป็นคำพูดที่มีลักษณะใกล้ของจริง ดังนั้นควรปรับสิ่งที่นำมาใช้ให้มีความยากง่ายเหมาะสมกับความสามารถของผู้ฟัง

ลินดา คอนแรด (Linda Conrad, 1989 : 12) กล่าวถึงผลของตัวป้อนที่มีการปรับภาษาที่จะก่อให้เกิดความเข้าใจในการฟังสำหรับผู้ฟังที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาว่า ตัวป้อนภาษาควรมีลักษณะโดดเด่นมาก (Saliency) นอกจากนี้ แคทรีน ดัฟที (Catherine Doughty, 1991 : 462) ยังได้กล่าวว่า ตัวป้อนนั้นต้องประกอบด้วยการซ้ำซ้อนจึงจะส่งเสริมความเข้าใจ โดยเฉพาะความซ้ำซ้อนทางด้านความหมายถือเป็นกุญแจสำคัญ (Key) ต่อความเข้าใจในตัวป้อนภาษานั้น

เอลเลน เบียลลิสตอก (Ellen Bialystok, 1994 : 137 - 138) ได้แสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับผลของตัวป้อนที่มีการปรับภาษาที่มีต่อความเข้าใจในการฟังภาษาต่างประเทศว่า ตัวป้อนที่มีการปรับภาษาช่วยให้เกิดการเรียนรู้ การปรับภาษาให้เหมาะสมกับระดับความสามารถทางภาษาของผู้เรียนช่วยให้ผู้เรียนสามารถจับใจความและเข้าใจข้อมูล การปรับภาษาเป็นการลดภาระในการวิเคราะห์ภาษาที่เกินความสามารถของผู้เรียนด้วย

โจน รูบิน (Joan Rubin, 1994 : 203) สรุปผลการวิจัยที่ศึกษาผลของตัวป้อนที่มีการปรับภาษาที่มีต่อความเข้าใจในการฟังว่า ผู้เรียนในระดับสูงเข้าใจประโยคที่มีการปรับภาษาโดยเฉพาะการเพิ่มความซ้ำซ้อนในข้อความ การที่ผู้เรียนระดับสูงได้รับการอธิบายที่ประกอบด้วยความซ้ำซ้อนมากช่วยให้ผู้เรียนมีความเข้าใจดีขึ้น ส่วนผู้เรียนระดับต่ำ-กลาง การเพิ่มความซ้ำซ้อนอาจไม่มีประโยชน์ เพราะผู้เรียนคิดว่าสิ่งที่เพิ่มมานั้นเป็นข้อมูลใหม่ สอดคล้องกับ เครก ชอดรอน (Craig Chaudron, 1983 : 451) ที่มีแนวคิดเกี่ยวกับความซ้ำซ้อนว่า อาจจะก่อให้เกิดความเข้าใจหรือเกิดผลเสียต่อความเข้าใจ การมีความซ้ำซ้อนเล็กน้อยก่อให้เกิดผลดีต่อความเข้าใจในการฟัง แต่ถ้ามีมากไปอาจทำให้ผู้ฟังมีความสับสนเกี่ยวกับข้อมูลสำคัญ

นอกจากนี้ยังได้มีผู้ที่กล่าวถึงผลของการเพิ่มความซ้ำซ้อนในข้อความว่าอาจเป็นผลเสียต่อความเข้าใจในการฟัง ดังที่ เจ ไมเคิล โอมอลลี แอนนา อูล ชาโม และ ลิซา คูพเพอร์ (J. Michael O'Malley, Anna Uhl Chamot, and Lisa Kupper, 1989 : 428) ได้กล่าวแสดงความคิดเห็นว่า การเสริมขยายข้อความอาจเป็นผลเสียต่อความเข้าใจถ้าเนื้อเรื่องนั้นเป็นที่เข้าใจอยู่แล้ว บางครั้งผู้ฟังอาจต้องใช้ความรู้เดิมเข้าช่วยมากจนทำให้หันเหความตั้งใจออกไป การเสริมขยายข้อความจะทำให้ตัวป้อนภาษามีผลทางลบถ้าผู้เรียนไม่สามารถควบคุมความตั้งใจให้ดี

วูลฟ์แก็ง ไคลน์ (Wolfgang Klein, 1990 : 45) กล่าวถึงผลของตัวป้อนที่มีการปรับภาษาว่ามีผลต่อผู้เรียนภาษาต่างประเทศดังนี้

1. ตัวป้อนที่มีการปรับภาษาอาจมีผลเสียต่อความเข้าใจของผู้ฟังที่มีความสามารถทางภาษาสูง

2. ผู้เรียนอาจพิจารณาว่า ความหมายในการพูดบ่งบอกถึงข้อแตกต่างทางสังคมระหว่างผู้พูดกับผู้เรียน ซึ่งลักษณะเช่นนี้ผู้เรียนอาจคิดว่ากำลังได้รับการดูถูกจากผู้พูดก็เป็นไปได้

ราอูล เซอร์แวนเทส และเกลนน์ เกนเนอร์ (Raoul Cervantes and Glenn Gainer, 1992 : 770) ได้สรุปงานวิจัยเกี่ยวกับผลของตัวป้อนที่มีการปรับภาษาในด้านการซ้ำความที่มีต่อความเข้าใจในการฟัง ดังนี้

1. การฟังเรื่องที่มีการซ้ำความทำให้เกิดความเข้าใจสูงกว่าการฟังเรื่องที่เป็นภาษาพูดของเจ้าของภาษา

2. การฟังเรื่องที่มีการซ้ำความจากการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้พูดทำให้เข้าใจดีกว่าการฟังเรื่องที่ปรับภาษาไว้แล้ว

ชุง ชิง เชียง และ แพททริเชีย ดันเคล (Chung Shing Chiang and Patricia Dunkel, 1992 : 367) สรุปถึงการพูดซ้ำความว่า ทำให้ผู้ฟังมีเวลามากขึ้นในการทำความเข้าใจตัวป้อนภาษา ทำให้สามารถรับรู้ความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบภาษา และความหมาย

สรุปได้ว่า การปรับภาษามีผลต่อความเข้าใจในการฟัง ซึ่งจากงานวิจัยและแนวความคิดเกี่ยวกับตัวป้อนที่มีการปรับภาษากับความเข้าใจในการฟังพบว่า การปรับภาษาที่ประกอบด้วยการใช้ลักษณะภาษาที่ง่ายมีการซ้ำซ้อนของข้อความมากขึ้นมีผลต่อความเข้าใจของผู้เรียน แต่ถ้าการปรับภาษานั้นประกอบด้วยการใช้ความซ้ำซ้อนมากเกินไปก็อาจทำให้ผู้ฟังเกิดความสับสนจนไม่สามารถเข้าใจได้

การมีปฏิสัมพันธ์ในการสื่อสารกับความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษ

ความหมายของการมีปฏิสัมพันธ์ในการสื่อสาร

สำหรับความหมายของการมีปฏิสัมพันธ์ในการสื่อสารนั้น ได้มีผู้ให้ความหมายไว้ต่าง ๆ ดังนี้

เจมส์ วัตสัน และ แอนน์ ฮิล (James Watson and Anne Hill, 1984 : 88) กล่าวถึงการมีปฏิสัมพันธ์ว่า หมายถึง การกระทำหรือการสื่อสารต่อกันระหว่างบุคคลตั้งแต่สองคนขึ้นไปหรือระหว่างกลุ่มสังคมตั้งแต่สองกลุ่มขึ้นไป โดยการกระทำหรือการสื่อสารนั้นอาจเป็นพฤติกรรมที่ใช้วาจาหรือไม่ใช้วาจาก็ได้

แคลร์ แครมสช์ (Claire Kramsch, 1986 : 367) ได้อธิบายถึงการมีปฏิสัมพันธ์ในการสื่อสารว่า เป็นกิจกรรมที่เกี่ยวข้องผู้ส่งสาร ผู้รับสาร และปริบทในการสื่อสาร ความสำเร็จของการมีปฏิสัมพันธ์ไม่ได้ขึ้นอยู่กับความรู้ร่วมกันและปริบททางการสื่อสารที่เหมือนกันของผู้ร่วมการมีปฏิสัมพันธ์เท่านั้น แต่ยังเกี่ยวข้องกับการที่คู่สนทนามีความมั่นใจและรับรู้ความตั้งใจและความคาดหวังของผู้อื่นด้วย การมีปฏิสัมพันธ์จึงมีความหมายรวมถึงการปรับคำพูดเพื่อให้มีผลต่อความเข้าใจและการโต้ตอบของผู้ฟัง ทำให้พฤติกรรมของตนเองและผู้อื่นชัดเจนยิ่งขึ้น

รอด เอลลิส (Rod Ellis, 1986 : 127) ได้ศึกษาเกี่ยวกับการเรียนการสอนภาษาที่สอง และให้ความหมายของการมีปฏิสัมพันธ์ว่า หมายถึง การที่ผู้เรียนและผู้ร่วมสนทนาภาษาที่สองร่วมกันสร้างข้อความในการสื่อสาร

แอนน์ มาลามาห์-โทมัส (Ann Malamah-Thomas, 1987 : 7) ได้อธิบายเกี่ยวกับการมีปฏิสัมพันธ์ว่า หมายถึง การกระทำร่วมกันหรือการกระทำต่อกันและกัน เป็นกระบวนการ 2 ทาง (Two-way process)

จากความหมายของปฏิสัมพันธ์ในการสื่อสารที่มีผู้กล่าวไว้ข้างต้น อาจสรุปได้ว่า การมีปฏิสัมพันธ์ในการสื่อสาร หมายถึง พฤติกรรมที่คู่สนทนาแสดงออกมาทั้งที่เป็นคำพูดหรือไม่ใช่คำพูด โดยมีเป้าหมายเพื่อให้คู่สนทนามีความเข้าใจสารตรงกัน

ลักษณะของการมีปฏิสัมพันธ์ในการสื่อสาร

ในชีวิตประจำวันการสนทนาระหว่างผู้คนถือว่าเป็นเหตุการณ์ปกติอย่างหนึ่ง ซึ่งการสนทนานั้นอาจมีเป้าหมายเพื่อแลกเปลี่ยนข้อมูลข่าวสาร ความรู้ความคิด หรืออาจมีเป้าหมายเพื่อแสดงความสัมพันธ์ระหว่างคู่สนทนาก็ได้ ซึ่งเออร์วิง กอฟฟ์แมน (Erving Goffman, 1981 อ้างถึงใน Michael Rost, 1994 : 80) ได้อธิบายถึงลักษณะของการสนทนาว่า โดยทั่วไปลักษณะของการสนทนาเกี่ยวข้องกับองค์ประกอบ 5 ประการดังนี้

1. การเริ่มต้นการสนทนา (Openings) แต่ละสังคมมีวิธีการเริ่มต้นการสนทนาของตนเอง

2 การให้โอกาสในการพูด (Turn-taking) ในการสนทนาผู้เข้าร่วมการสนทนาจะตระหนักว่าใครควรพูดในแต่ละช่วงของการสนทนา

3 การยุติการสนทนา (Closings) แนวปฏิบัติในการยุติการสนทนาเป็นไปตามลักษณะของการสนทนาในแต่ละสังคม

4. การให้ข้อมูลย้อนกลับ (Back-channel signals) ในระหว่างการสนทนาผู้ฟังให้ข้อมูลย้อนกลับต่อคำพูดของผู้พูด โดยใช้คำพูดหรือไม่ใช้คำพูดก็ได้

5. การแก้ไขปัญหาในการสนทนา (Repair system) เมื่อการสนทนาประสบปัญหาในด้านความเข้าใจ คู่สนทนาจะมีวิธีการหรือกระบวนการในการแก้ไขปัญหานั้น

การสนทนาเป็นพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับการส่งและการรับสาร ความเข้าใจในสารของคู่สนทนาจึงเป็นเป้าหมายสำคัญของการสนทนา ถ้าคู่สนทนามีความเข้าใจแตกต่างกันจำเป็นต้องปรับให้มีความเข้าใจตรงกัน ซึ่งเดวิด นูแนน (David Nunan, 1987 : 137) ได้กล่าวถึงวิธีการที่คู่สนทนาใช้เมื่อเกิดอุปสรรคในด้านความเข้าใจในการสนทนาว่า คู่สนทนาใช้วิธีการต่าง ๆ ที่ประกอบด้วย การตรวจสอบเพื่อยืนยัน (Confirmation checks) การตรวจสอบความเข้าใจ (Comprehension checks) ความพยายามในการรักษาเรื่องที่สนทนา (Topic nomination) และการปรับวิธีการสื่อความหมาย (Negotiation) ซึ่งวิธีการต่าง ๆ ที่กล่าวมานี้ถือเป็นกระบวนการในการมีปฏิสัมพันธ์ (Interaction) ระหว่างคู่สนทนา

เทเรซา พิคา (Teresa Pica, 1994 : 494) กล่าวถึงการมีปฏิสัมพันธ์ว่า เป็นวิธีการปรับคำพูดหรือการจัดรูปแบบการสื่อสารใหม่ ทั้งนี้เนื่องจากคู่สนทนามีปัญหาในด้านความเข้าใจในเรื่องที่สนทนา วิธีการอาจเป็นการพูดซ้ำข้อความเดิมแบบคำต่อคำ การใช้คำพูดใหม่ เป็นต้น

เอส แก๊ส และ อี วาโรนิส (S. Gass and E. Varonis, 1985 อ้างถึงใน Rod Ellis, 1994 : 263) ได้กล่าวถึงรูปแบบของการมีปฏิสัมพันธ์เมื่อคู่สนทนาประสบปัญหาด้านความเข้าใจว่า เนื่องจากผู้ฟังไม่เข้าใจหรือไม่แน่ใจในคำพูดของผู้พูดจึงทำให้เกิดรูปแบบการสื่อสารที่ประกอบด้วยลักษณะข้อความต่าง ๆ ดังนี้

1. คำพูดที่ไม่เข้าใจ (Trigger) หมายถึง คำหรือข้อมูลที่เป็นปัญหาต่อความเข้าใจของผู้ฟัง

2. คำพูดที่บอกถึงความไม่เข้าใจ (Indicator) หมายถึง ผู้ฟังได้ระบุถึงคำหรือข้อความที่ไม่เข้าใจหรือไม่แน่ใจ

3. คำพูดที่ตอบโต้ข้อความที่เป็นปัญหา (Response) หมายถึง การพูดอธิบายหรือย้ำเน้นข้อความที่เป็นปัญหา เพื่อให้สามารถเข้าใจได้

4. คำพูดที่แสดงถึงปฏิกริยาต่อการอธิบาย (Reaction to response) หมายถึง ผู้ฟังแสดงการตอบโต้คำอธิบายที่ได้รับ

ดังตัวอย่างการสนทนาที่ประสบปัญหาต่อไปนี้

คนที่ 1	My father now is *retire*.	(คำพูดที่ไม่เข้าใจ)
คนที่ 2	Retire?	(คำพูดที่บอกถึงความไม่เข้าใจ)
คนที่ 1	Yes.	(คำพูดที่ตอบโต้ข้อความที่เป็นปัญหา)
คนที่ 2	Oh yeah.	(คำพูดที่แสดงถึงปฏิกริยาต่อการอธิบาย)

จากตัวอย่างที่กล่าวมา ผู้ฟัง (คนที่ 2) เกิดความไม่แน่ใจว่าผู้พูดพูดคำว่า retire หรือไม่ คำว่า retire ถือว่าเป็นคำที่ก่อให้เกิดปัญหาของการสนทนา และการที่ผู้ฟังพูดซ้ำเพราะต้องการให้ผู้พูดย้ำว่าผู้ฟังเข้าใจถูกต้องหรือไม่ รูปแบบการสนทนาแบบนี้ เอส แก็ส และอี วาโรนิส ให้ข้อคิดเห็นว่า ทำให้การสนทนาสะดุดหรือจบสิ้นได้ เพราะขณะที่การสนทนากำลังดำเนินไปอย่างต่อเนื่อง ปัญหาด้านความเข้าใจทำให้คู่สนทนาต้องปรับเฉพาะจุดที่มีปัญหาให้เข้าใจตรงกันซึ่งส่งผลต่อการสนทนาเนื้อหาโดยรวม

จากแนวคิดต่าง ๆ ดังที่ได้กล่าวมาข้างต้น สรุปได้ว่า ในชีวิตประจำวันนั้น การสนทนาถือได้ว่าเป็นกิจกรรมอย่างหนึ่งที่มนุษย์ร่วมกันกระทำ ความเข้าใจของคู่สนทนาถือว่ามีความสำคัญต่อความสำเร็จของการสนทนา ถ้าเกิดปัญหาด้านความเข้าใจคู่สนทนาต้องหาวิธีการต่าง ๆ เพื่อให้การสนทนานั้นดำเนินต่อไปได้ด้วยความเข้าใจที่ตรงกัน ซึ่งวิธีการที่ใช้เพื่อให้เกิดความเข้าใจตรงกันนี้เรียกว่า การมีปฏิสัมพันธ์ในการสื่อสาร ซึ่งประกอบด้วยการตรวจสอบความเข้าใจ การตรวจสอบเพื่อยืนยัน การปรับวิธีการสื่อความหมาย ความพยายามในการรักษาหัวเรื่องในการสนทนา การพูดซ้ำความ และการใช้คำพูดใหม่ เป็นต้น

1. การมีปฏิสัมพันธ์ในการสื่อสารระหว่างเจ้าของภาษากับผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษา

ในการสนทนาระหว่างเจ้าของภาษากับผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษานั้น โอกาสที่ปัญหาของการสื่อสารจะเกิดขึ้นเป็นไปได้มาก ปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นอาจเนื่องมาจากความสามารถทางภาษา ความรู้ด้านวัฒนธรรม รวมทั้งองค์ประกอบทางด้านเจตคติของผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาที่มีต่อภาษาหรือเจ้าของภาษา นอกจากนี้เจ้าของภาษาเองก็มีส่วนต่อความสำเร็จในการสื่อสารเช่นเดียวกัน องค์ประกอบทางด้านความสามารถที่จะใช้ภาษาให้เหมาะสม รวมทั้งความรู้สึกของเจ้าของภาษาที่มีต่อคู่สนทนาที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาล้วนเป็นปัจจัยที่มีผลต่อความสำเร็จในการสื่อสาร ซึ่งได้มีผู้กล่าวถึงปัญหาและวิธีการแก้ปัญหาในการสื่อสารระหว่างเจ้าของภาษากับผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษา พอจะสรุปได้ดังนี้

1.1 ปัญหาของการสื่อสารระหว่างเจ้าของภาษากับผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษา

ไบรอัน แมคเคลอร์ (Brian McClure, 1995 : 42) ได้กล่าวถึงการสื่อสารระหว่างเจ้าของภาษากับผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาว่า ความสามารถทางภาษามีผลต่อผลสำเร็จในการสนทนา แต่บางครั้งแม้จะมีความรู้ความสามารถทางภาษาสูง ผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาอาจมีความรู้สึกว่าตนเองมีอาการพูดไม่ออก (Tongue-tied) เมื่อเผชิญหน้ากับชาวต่างชาติหรือเจ้าของภาษา เกิดความสับสนว่าควรจะทำอย่างไรหรือพูดอะไร ซึ่งสาเหตุที่ทำให้เกิดความสับสนดังกล่าวอาจเป็นเพราะความแตกต่างทางด้านวัฒนธรรม ประสบการณ์ทางด้านภาษา กล่าวคือ มีความคุ้นเคยเฉพาะกับภาษาที่ได้เรียนมา แต่ไม่เคยชินกับภาษาพูดของเจ้าของภาษา เกิดความประหม่าในการพูดและใช้คำพูดที่ผิดหลักภาษาจนก่อให้เกิดปัญหาด้านความเข้าใจ ซึ่งแคลร์ แครมสช์ (Claire Kramsch, 1986 : 369) กล่าวถึงการใช้ภาษาที่ผิดไวยากรณ์ในการสื่อสารว่าภาษาพูดที่ผิดหลักไวยากรณ์ทำให้ผู้ฟังเจ้าของภาษาต้องพยายามที่จะทำความเข้าใจมากขึ้น บางครั้งเจ้าของภาษาอาจเกิดความรู้สึกรำคาญต่อคำพูดดังกล่าว จนทำให้การสนทนายุติได้ นอกจากนี้ ซาราห์ ลันสตีน (Sarah Lundsteen, 1971 : 67) ได้แสดงความคิดเห็นว่า ผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษามักไม่คำนึงถึงลักษณะภาษาว่าควรจะปรับอย่างไรที่จะทำให้ผู้ฟังมีความเข้าใจ อาจเป็นเพราะผู้พูดมีความสามารถทางภาษาต่ำจึงไม่สามารถปรับภาษาให้มีความเหมาะสมในการสื่อสารและทำให้เกิดความเข้าใจได้

เอส แก๊ส และ อี วาโรนิส (S. Gass and E. Varonis, 1985 อ้างถึงใน Rod Ellis, 1994 : 260) ได้กล่าวถึงการสนทนาระหว่างเจ้าของภาษากับผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาว่า โอกาสที่

ปัญหาในการสื่อสารจะเกิดขึ้นมีมาก ทั้งนี้อาจมีสาเหตุมาจากผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาเลี่ยงที่จะสนทนากับเจ้าของภาษา หรือ เจ้าของภาษายุติการสนทนาเมื่อทราบว่ากำลังสนทนากับผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษา นอกจากนี้ในระหว่างการสนทนาอาจประสบปัญหาด้านความเข้าใจ กล่าวคือ อาจเป็นการเข้าใจผิด หรือเข้าใจไม่ครบถ้วน ซึ่ง เอส แก็ส และ อี วาโรนิส ให้ข้อคิดเห็นว่า ปัญหาของความเข้าใจนี้อาจมีสาเหตุมาจากข้อแตกต่างด้านวัฒนธรรมของคู่สนทนา หรืออาจเป็นเพราะระดับความยากของตัวภาษาก็เป็นไปได้

จากแนวคิดเกี่ยวกับการสนทนาระหว่างเจ้าของภาษากับผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาดังที่กล่าวมา สรุปได้ว่าโอกาสที่จะเกิดปัญหาในการสื่อสารเป็นไปได้มาก เนื่องจากความสามารถทางด้านภาษาและเจตคติของคู่สนทนาที่มีต่อกัน

1. 2 การแก้ปัญหาในการสื่อสารระหว่างเจ้าของภาษากับผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษา

สำหรับการแก้ไขปัญหาความเข้าใจในการสนทนานั้นนักการศึกษาได้ทำการศึกษาและสรุปวิธีการต่าง ๆ ที่คู่สนทนาใช้เพื่อแก้ไขปัญหาในการสนทนา พอจะสรุปแนวคิดต่าง ๆ ได้ดังนี้

ไมเคิล ลอง (Michael Long , 1983b : 131 - 138) ได้กล่าวถึงการแก้ไขปัญหาในการสนทนาระหว่างเจ้าของภาษากับผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาว่า เจ้าของภาษาควรมีการปรับภาษาและปรับรูปแบบการมีปฏิสัมพันธ์ การที่เจ้าของภาษามีการปรับภาษาและปรับรูปแบบการมีปฏิสัมพันธ์นั้นอาจเนื่องมาจากประเด็นต่อไปนี้

1. ผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษามีความสามารถทางภาษาในระดับต่ำ เจ้าของภาษาจึงจำเป็นต้องปรับภาษาและรูปแบบการมีปฏิสัมพันธ์
2. เจ้าของภาษาคิดว่าตนเองมีสถานะในการสนทนาสูงกว่า
3. เจ้าของภาษาเคยมีประสบการณ์ในการสนทนากับผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษา จึงตระหนักดีว่าในการสนทนานั้นควรปรับภาษาและรูปแบบการมีปฏิสัมพันธ์อย่างไร
4. ลักษณะของการสนทนาเกิดขึ้นโดยไม่มีการวางแผนล่วงหน้า ทำให้เจ้าของภาษาจำเป็นต้องปรับภาษาและปรับรูปแบบการมีปฏิสัมพันธ์เพื่อให้เหมาะสมกับคู่สนทนา

ในการปรับปฏิสัมพันธ์ของเจ้าของภาษานั้น ไมเคิล ลองได้สรุปจุดประสงค์และวิธีการในการปรับปฏิสัมพันธ์ของเจ้าของภาษาไว้ดังนี้

1. เพื่อเลี่ยงปัญหาที่จะเกิดในระหว่างการสนทนา เจ้าของภาษาใช้วิธีการดังนี้

1.1 การไม่ควบคุมหัวข้อในการสนทนา

1.2 การเลือกหัวข้อในการสนทนาที่น่าสนใจ

1.3 การสนทนาแต่ละเรื่องแบบสั้น ๆ

1.4 การทำหัวข้อใหม่ให้น่าสนใจ

1.5 การตรวจสอบความเข้าใจของผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษา

2. เพื่อแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นระหว่างการสนทนา เจ้าของภาษาใช้วิธีการดังนี้

2.1 การยอมรับการเปลี่ยนหัวเรื่องโดยไม่ตั้งใจ

2.2 การขอให้อธิบายเพิ่มเติม

2.3 การตรวจสอบความเข้าใจของตนเอง

2.4 การอดทนต่อคำพูดที่ไม่ชัดเจน

รอด เอลลิส (Rod Ellis, 1994, : 257 - 258) ได้กล่าวถึงการปรับปฏิสัมพันธ์ของเจ้าของภาษาในการสนทนาระหว่างเจ้าของภาษากับผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาว่า เจ้าของภาษามีการปรับปฏิสัมพันธ์ ประกอบด้วยวิธีการต่าง ๆ ดังนี้

1. การใช้ภาษา มีลักษณะดังนี้

1.1 การให้ปริมาณและชนิดของข้อมูลที่จำกัด

1.2 การใช้คำถามมากกว่าการบรรยาย

1.3 การใช้ข้อมูลที่มีอยู่ในขณะนั้น

1.4 การตรวจสอบความเข้าใจ

1.5 การพูดซ้ำความตนเอง

2. การแก้ปัญหา มีลักษณะดังนี้

2.1 การแก้ไขปัญหาเมื่อการสื่อสารประสบปัญหา ด้วยวิธีการดังนี้

2.1.1 การปรับวิธีการสื่อความหมาย ด้วยการขอให้อธิบายเพิ่มเติม การตรวจสอบเพื่อยืนยัน การพูดซ้ำความของตนเองและคู่สนทนา

2.1.2 การไม่ควบคุมหัวข้อในการสนทนา

2.2 การแก้ไขข้อผิดพลาดของคู่สนทนา ด้วยวิธีการดังนี้

2.2.1 การหลีกเลี่ยงการแก้ไขข้อผิดพลาดของคู่สนทนา

2.2.2 การแก้ไขข้อผิดพลาดของคู่สนทนาโดยตรงหรือโดยอ้อม

ดังนั้นในการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างเจ้าของภาษากับผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษานั้น ผู้พูดที่เป็นเจ้าของภาษาได้ใช้วิธีการต่าง ๆ เพื่อให้การสนทนาดำเนินต่อไปได้โดยให้มีความเข้าใจตรงกันกับคู่สนทนา ลักษณะการปรับปฏิสัมพันธ์ของเจ้าของภาษาอาจสรุปได้ว่ามี 2 ลักษณะ คือ การปรับปฏิสัมพันธ์เพื่อเลี่ยงปัญหากับการปรับปฏิสัมพันธ์เมื่อเกิดปัญหาด้านความเข้าใจในระหว่างการสนทนา

2. การมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียน

นักการศึกษาจำนวนมากที่ศึกษาเกี่ยวกับการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศได้กล่าวสรุปไว้สอดคล้องกันว่า ปัจจัยสำคัญที่มีผลต่อการเรียนรู้ภาษาคือตัวป้อนภาษาที่สามารถเข้าใจได้ แหล่งข้อมูลที่ผู้เรียนมีโอกาสได้รับตัวป้อนที่สามารถเข้าใจได้มากที่สุด คือ การได้รับตัวป้อนจากผู้สอนในชั้นเรียน การที่ผู้เรียนจะสามารถเข้าใจตัวป้อนภาษาได้นั้นขึ้นกับกระบวนการเรียนการสอน ซึ่งได้มีผู้กล่าวถึงการเรียนการสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ โดยพิจารณาจากแนวคิดในการสอนภาษาอังกฤษและการเรียนการสอนเชิงปฏิสัมพันธ์ สามารถสรุปแนวคิดต่าง ๆ ได้ดังนี้

2.1 แนวคิดในการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ

เป็นที่ยอมรับโดยทั่วไปว่า การสอนภาษาในปัจจุบันเน้นการสอนภาษาเพื่อการสื่อสาร ซึ่งสก๊อต ทอนเบอร์รี (Scott Thornbury, 1996 : 281 - 282) ได้กล่าวถึงพฤติกรรมการเรียนการสอนภาษาเพื่อการสื่อสารว่ามีลักษณะดังนี้

1. การใช้คำถามที่ไม่รู้คำตอบมาก่อน (Referential questions) คือคำถามที่ผู้ถามไม่รู้คำตอบ เป้าหมายของการถามเพื่อให้ผู้เรียนได้แสดงออกด้านความรู้ทางภาษา

2. การให้ข้อมูลย้อนกลับด้านเนื้อหา (Content feedback) เป็นการให้ข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับเรื่องที่พูดมากกว่าด้านตัวภาษา การให้ความสนใจในเรื่องที่พูดมีผลต่อการถามคำถามที่ไม่รู้คำตอบ ลักษณะการโต้ตอบที่เคยปฏิบัติ เช่น พูดคำว่า OK บางครั้งไม่ได้เกี่ยวข้องกับสาร อาจทำให้ลักษณะภาษาที่ใช้ในชั้นเรียนมีลักษณะการป้อนคำถาม-การตอบ-การให้ข้อมูล

ย้อนกลับ (Initiate-response-feedback) และเข้าทำนองที่ว่า เมื่อออกเสียงถูกต้องก็ใช้ได้ไม่ว่าจะกล่าวอะไรก็ตาม

3. การใช้เวลาของครู (Wait time) คือเวลาที่ครูให้นักเรียนเพื่อคิดก่อนที่จะตอบคำถาม เดวิด นูแนน (David Nunan, 1991 อ้างถึงใน Scott Thornburry, 1996 : 282) ได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับการใช้เวลาของครูและพบว่า ถ้าครูให้เวลานักเรียนเพิ่มมากขึ้น 3 - 4 วินาทีพบว่า จำนวนนักเรียนตอบคำถามเพิ่มมากขึ้น ปริมาณของคำพูดเพิ่มมากขึ้น และนักเรียนตั้งคำถามเพิ่มขึ้นอีกด้วย การปรับกระบวนการเหล่านี้ถือว่าเป็นเป้าหมายที่สำคัญและมีคุณค่ามากในชั้นเรียนเพื่อการสื่อสาร

4. การเริ่มต้นในการสนทนาของนักเรียน (Student-initiated talk) ในแนวคิดของวิธีสอนเพื่อการสื่อสาร การที่มีการปรับวิธีการสื่อความหมายในระหว่างการมีปฏิสัมพันธ์ทำให้เกิดการเรียนรู้ภาษาได้ ดังนั้นนักเรียนควรมีโอกาสในการสร้างคำถาม การที่นักเรียนเป็นผู้สร้างคำถามทำให้นักเรียนมีความรู้สึกว่าเป็นผู้ใช้ภาษาในชั้นเรียน ซึ่งสามารถกระตุ้นหรือส่งเสริมให้นักเรียนมีส่วนร่วมมากยิ่งขึ้น ดังที่ แอล แวนลิเออร์ (L. VanLier, 1988 : 33) กล่าวว่า "แรงจูงใจและความตั้งใจที่จะเรียนมาจากการเริ่มต้นของผู้เรียนที่จะเข้าร่วมการมีปฏิสัมพันธ์มากกว่าการที่ครูเตรียมที่จะให้มีการปฏิสัมพันธ์เกิดขึ้น" นอกจากนี้ เอ สลิมานี (A. Slimani, 1989 อ้างถึงใน Scott Thornburry, 1996 : 282) กล่าวสนับสนุนว่า "การเรียนการสอนในชั้นเรียน ครูเป็นผู้เริ่มต้นในการสนทนาเกี่ยวกับเนื้อหาที่เรียนมากกว่านักเรียน แต่การเรียนรู้ของนักเรียนจะเกิดขึ้นได้ดีที่สุดถ้านักเรียนเป็นผู้เริ่มต้นเรื่องที่จะเรียน"

จากแนวคิดดังที่กล่าวมา จะเห็นได้ว่า การเรียนการสอนภาษาเพื่อการสื่อสารนั้น ผู้เรียนและผู้สอนควรมีพฤติกรรมที่ประกอบด้วยการใช้คำถามที่ไม่รู้คำตอบ เน้นเนื้อหามากกว่าตัวภาษา ครูให้เวลาแก่ผู้เรียนมากขึ้น ผู้เรียนมีโอกาสมากขึ้นที่จะโต้ตอบกับครู ซึ่งพฤติกรรมต่าง ๆ เหล่านี้ล้วนเป็นการจัดการเรียนการสอนเชิงปฏิสัมพันธ์

2.2 การเรียนการสอนภาษาอังกฤษเชิงปฏิสัมพันธ์

ในการเรียนการสอนผู้สอนและผู้เรียนควรมีโอกาสในการมีปฏิสัมพันธ์กัน เพื่อให้มีความเข้าใจตรงกันและมีผลต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน ซึ่งได้มีผู้กล่าวถึงการเรียนการสอนเชิงปฏิสัมพันธ์ไว้ต่าง ๆ ดังนี้

คาเรน อี จอห์นสัน (Karen E. Johnson, 1995 : 107) กล่าวถึงการจัดการเรียนการสอนเชิงปฏิสัมพันธ์ในห้องเรียนว่า ครูต้องคำนึงถึงจุดประสงค์ในการเรียนการสอน ความสามารถทางภาษาของนักเรียน และขอบเขตที่ครูและนักเรียนเห็นว่าเหมาะสมต่อพฤติกรรมการสื่อสารในชั้นเรียน โดยครูอาจพิจารณาตามหัวข้อต่อไปนี้

1. ขอบเขตในการควบคุมรูปแบบการสื่อสาร ครูต้องพิจารณาจุดประสงค์ของบทเรียน

2. รูปแบบของการมีปฏิสัมพันธ์ ครูต้องพิจารณาว่าปฏิสัมพันธ์แบบใดเหมาะที่สุดกับนักเรียนแต่ละกลุ่ม

3. ปริมาณของการมีปฏิสัมพันธ์ ครูจะต้องพิจารณาว่าการมีปฏิสัมพันธ์มากน้อยเท่าใดจึงจะเป็นการส่งเสริมหรือเป็นอุปสรรคต่อโอกาสในการใช้ภาษาเพื่อการเรียนในชั้นเรียนและในการเรียนรู้ภาษาของนักเรียน

พอล ซีดเฮาส์ (Paul Seedhouse, 1996 : 16 - 17) ได้กล่าวถึงการมีปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียนว่า

1. ครูสอนภาษาอังกฤษสามารถจัดพฤติกรรมการสื่อสารที่มีลักษณะตามธรรมชาติในชั้นเรียนได้

2. ครูสอนภาษาอังกฤษสามารถจัดบรรยากาศการสื่อสารแบบธรรมชาติในห้องเรียนได้ แต่งานวิจัยส่วนใหญ่กล่าวว่ามักจะไม่ค่อยเกิดขึ้น

3. พฤติกรรมการเรียนการสอนเชิงปฏิสัมพันธ์ส่วนใหญ่ที่เกิดขึ้นในห้องเรียนคือ ครูเริ่มต้น นักเรียนโต้ตอบ และครูให้ข้อมูลย้อนกลับแก่นักเรียน (Teacher initiation - learner response - teacher follow-up)

4 ครูควรได้รับการฝึกการจัดพฤติกรรมการสื่อสารที่มีลักษณะธรรมชาติในห้องเรียน

จากคำกล่าวของพอล ซีดเฮ้าส์สะท้อนให้เห็นลักษณะของการเรียนการสอนภาษาอังกฤษส่วนใหญ่ว่า มีลักษณะรูปแบบการป้อนคำถาม-การตอบ-การให้ข้อมูลย้อนกลับ (Initiate-response-feedback– IRF) ซึ่ง รอด เอลลิส (Rod Ellis, 1994 : 575) กล่าวถึงพฤติกรรมการเรียนการสอนแบบ IRF ว่ามีลักษณะเป็นการควบคุมโดยครู ครูเป็นคนให้คำถามหรือลักษณะภาษาให้นักเรียนได้เห็นรูปประโยคและเลียนแบบได้ ครูให้นักเรียนฝึกข้อความโดยฝึกกระสวนประโยค (Pattern drill) ซึ่งพฤติกรรมดังกล่าวเกี่ยวข้องระหว่างบุคคล คือมีลักษณะเป็นกระบวนการปฏิสัมพันธ์เช่นเดียวกัน พฤติกรรมการตอบคำถามในระหว่างการฝึกไม่ว่าจะเป็นการตอบแบบอาสาสมัครหรือเรียกให้ตอบ ล้วนเป็นส่วนหนึ่งของพฤติกรรมปฏิสัมพันธ์

พฤติกรรมการเรียนการสอนไม่ได้พิจารณาเฉพาะครูพูดอะไร และนักเรียนตอบอย่างไรเท่านั้น เพราะการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศมีเป้าหมายเพื่อให้ผู้เรียนมีความเข้าใจและเกิดการเรียนรู้ภาษา ดิค ออลไรท์ และ แคทลีน เอ็ม ไบเลย์ (Dick Allwright and Kathleen M. Bailey, 1991 : 25) ได้กล่าวถึงการเรียนการสอนในชั้นเรียนว่า กระบวนการต่าง ๆ ชี้ให้เห็นความสัมพันธ์ระหว่างการวางแผนการสอนกับผลที่เกิดจากการสอน ในการวางแผนครูต้องคำนึงถึงหลักสูตร (Syllabus) วิธีสอน (Method) และ การจัดบรรยากาศ (Atmosphere) เมื่อนำสิ่งที่วางแผนไว้ไปใช้ในชั้นเรียนก็จะมีปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียนเกิดขึ้น การมีปฏิสัมพันธ์ทำให้ผู้เรียนได้รับตัวป้อนภาษาที่เข้าใจได้ (Input) มีโอกาสในการฝึกภาษา (Practice opportunities) และ มีการยอมรับ (Receptivity) ภาษาที่เรียนรวมทั้งวัฒนธรรมในภาษาด้วย แนวคิดของดิค ออลไรท์ และแคทลีน เอ็ม ไบเลย์ แสดงได้ตามแผนภูมิดังนี้

แผนภูมิที่ 4 ความสัมพันธ์ระหว่างการวางแผนการสอนกับผลที่เกิดขึ้นตามแนวคิดของดิค ออลไรท์ และ แคทลีน เอ็ม ไบเลย์

เทเรซา พิคา (Teresa Pica, 1987 : 4) กล่าวถึงการเรียนการสอนเชิงปฏิสัมพันธ์ว่า ต้องให้โอกาสแก่ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการจัดปรับทในการเรียนการสอน การมีปฏิสัมพันธ์มีความจำเป็นมากต่อความเข้าใจของผู้เรียนและมีผลต่อความสามารถในการแสดงออกทางภาษาด้วย

ซี วิลเลียม ชเวียร์ส จูเนียร์ (C. William Schweers Jr. 1995 : 1 - 11) กล่าวถึงการมีปฏิสัมพันธ์ว่า เป็นการให้และการรับโอกาส การขอให้มีการอธิบายความหมาย เป็นการฝึกทักษะการพูดด้วย ในระหว่างการมีปฏิสัมพันธ์ครูได้ใช้ลักษณะภาษาที่นักเรียนสามารถสังเกตและนำลักษณะภาษาที่ครูใช้ไปใช้เองได้ นักเรียนคนอื่น ๆ ก็สามารถสังเกตพฤติกรรมการใช้ภาษาของผู้มีปฏิสัมพันธ์กับครู ทำให้สามารถเข้าใจได้เช่นเดียวกัน

เทเรซา พิคา (Teresa Pica, 1990b : 181) ได้อธิบายถึงการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียนในชั้นเรียนว่า ประกอบด้วยวิธีการต่าง ๆ ดังนี้

1. การตรวจสอบความเข้าใจ (Comprehension checks) เมื่อเกิดปัญหาเกี่ยวกับความเข้าใจ นักเรียนยับยั้งคำพูดของครูโดยการใช้ท่าทางหรือคำพูด เช่น ทำท่าสงสัย ยกมือ หรือพูดว่า Excuse me/ Pardon me. I don't understand. หรือครูใช้คำถามเพื่อสอบถามว่านักเรียนเข้าใจสิ่งที่ครูอธิบายหรือไม่ เช่น Do you understand?

2. การขอให้อธิบายเพิ่มเติม (Clarification requests) เมื่อครูหรือนักเรียนมีปัญหาด้านความเข้าใจในสิ่งที่ฟังและต้องการให้ผู้พูดอธิบายเพิ่มเติม สามารถใช้วิธีการหลายแบบเพื่อขอให้ผู้พูดอธิบายสิ่งที่เป็นปัญหาเพิ่มเติม ดังนี้

2.1 การขอให้พูดซ้ำ เช่น Could you say it again?

2.2 การขอให้พูดช้าลง เช่น Would you speak more slowly, please?

2.3 การขอคำอธิบาย เช่น What is .....?

3. การตรวจสอบเพื่อยืนยัน (Confirmation checks) เมื่อเข้าใจข้อความหรือไม่แน่ใจว่า เข้าใจถูกต้องหรือไม่ นักเรียนใช้ข้อความ เช่น I see. I understand. หรือ ครูใช้คำถามเพื่อตรวจสอบว่า ครูเข้าใจนักเรียนถูกต้องหรือไม่ เช่น Did you say 'fourteen'? เป็นต้น

ซี วิลเลียม ชเวียร์ส จูเนียร์ (C. William Schweers Jr., 1995 : 10) ให้ข้อคิดเห็นเกี่ยวกับการมีปฏิสัมพันธ์ในระหว่างการเรียนการสอนว่า ครูควรเป็นแบบอย่างในการใช้คำพูดในการมีปฏิสัมพันธ์ การที่ครูพยายามปรับวิธีการสื่อความหมาย โดยการขอให้นักเรียนพูดอธิบายเพิ่มเติม นักเรียนจะเห็นตัวอย่างลักษณะของภาษาที่ใช้ และ สถานการณ์ที่ควรใช้ ก็จะเข้าใจและปฏิบัติตามได้อย่างเหมาะสม นอกจากนี้ครูต้องพยายามให้นักเรียนเข้าใจลักษณะของภาษาที่เกิดขึ้นจากการมีปฏิสัมพันธ์ อาจให้เห็นภาษาเขียน หรือฟังจากเทปก็ได้ และให้นักเรียนทำความเข้าใจบทบาทและความสำคัญของการเข้าร่วมในการปฏิสัมพันธ์ของแต่ละฝ่าย

จากแนวคิดเกี่ยวกับการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียน สรุปได้ว่า ในการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศในปัจจุบันเน้นการเรียนการสอนภาษาเพื่อการสื่อสาร พฤติกรรมต่าง ๆ ที่เกิดในห้องเรียนเกี่ยวข้องกับการที่ครูและนักเรียนมีปฏิสัมพันธ์ต่อกัน ซึ่งการเรียนการสอนเชิงปฏิสัมพันธ์ทำให้นักเรียนได้สังเกตลักษณะการใช้ภาษาของครูและนักเรียนคนอื่น ๆ รู้จักวิธีการที่จะทำให้เกิดความเข้าใจภาษาที่เรียนและสามารถเรียนรู้ภาษาได้อย่างมีประสิทธิภาพ

3. การมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างนักเรียน

เป้าหมายของการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ คือ เพื่อให้ผู้เรียนสามารถสื่อสารด้วยภาษาที่เรียนได้ การที่ผู้เรียนจะมีความสามารถในการสื่อสารได้นั้น ปัจจัยที่สำคัญที่สุดก็คือ ตัวผู้เรียนเอง ซึ่งเฮอร์เบิร์ท ดับเบิลยู เซลิงเกอร์ (Herbert W. Selinger, 1977 : 264) แบ่งลักษณะของผู้เรียนตามพฤติกรรมการใช้ภาษาออกเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มที่ขอบแสดงออกทางภาษา (High input generators) และ กลุ่มที่ไม่ขอบแสดงออกทางภาษา (Low input generator) กลุ่มที่ขอบแสดงออกมักจะมีพฤติกรรมริเริ่มในการมีปฏิสัมพันธ์ และสามารถเรียนรู้ภาษาได้ดีกว่ากลุ่มที่ไม่ขอบแสดงออก

ในการเรียนการสอนเชิงปฏิสัมพันธ์นั้น พฤติกรรมของผู้เรียนย่อมมีผลต่อการจัดกิจกรรมในชั้นเรียน บทบาทของผู้เรียนแต่ละคนย่อมมีผลกระทบต่อการเรียนรู้ของคู่สนทนาหรือของเพื่อนในชั้นเรียน ซึ่งแอล เอ็ม โกลด์สเตน และ เอส เอ็ม คอนแรด (L. M. Goldsten and S. M. Conrad, 1990 อ้างถึงใน C. William Schweers Jr., 1995 : 9) ได้แสดงทัศนะเกี่ยวกับการที่นักเรียนจะมีปฏิสัมพันธ์ว่า จำเป็นต้องเริ่มจากการที่นักเรียนมีความเข้าใจวัตถุประสงค์ของการเรียน รวม

ทั้งเข้าใจว่าวิธีการต่าง ๆ ประกอบด้วยอะไรบ้าง นอกจากนี้ยังต้องตระหนักถึงบทบาทของแต่ละฝ่าย การมีปฏิสัมพันธ์จึงถือว่าเป็นสิ่งจำเป็นที่ต้องสอนให้นักเรียนมีความรู้ความเข้าใจและสามารถใช้ได้

อาร์ แอล ออลไรท์ (R. L. Allwright, 1984 : 156) เทเรซา พิคา (Teresa Pica, 1987 : 12) และ มาร์ติน แพร์รอท (Martin Parrott, 1993 : 54) ได้สรุปถึงการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนไว้สอดคล้องกันว่า มีประโยชน์อย่างมากต่อผู้เรียน ทำให้ผู้เรียนมีความเข้าใจตนเอง และคู่สนทนา การมีปฏิสัมพันธ์เป็นกระบวนการเพื่อให้เกิดความเข้าใจระหว่างคู่สนทนา โดยใช้วิธีการต่าง ๆ เช่น การถามเพื่อตรวจสอบความเข้าใจและความมั่นใจ เพื่อให้มีการปรับการสนทนา (Conversational modification)

นอกจากนี้เทเรซา พิคา ริชาร์ด ยัง และ แคทรีน ดัฟที (Teresa Pica, Richard Young, and Catherine Doughty, 1987 : 740 - 741) ได้สรุปเกี่ยวกับการมีปฏิสัมพันธ์ของผู้เรียนว่า การที่ผู้เรียนมีโอกาสมีปฏิสัมพันธ์ทำให้เกิดความเข้าใจตรงกันทั้งสองฝ่าย ผลของการมีปฏิสัมพันธ์ทำให้เข้าใจคำและโครงสร้างไวยากรณ์ที่มีระดับความยากเหนือระดับความสามารถของผู้เรียน

พี พอร์ทอร์ (P. Porter, 1986 อ้างถึงใน Rod Ellis, 1994 : 266) กล่าวถึงการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนว่า เป็นการเสริมแรงในการเรียนของผู้เรียนด้วยกันได้ดีกว่าการกระตุ้นจากเจ้าของภาษา ทั้งนี้ รอด เอลลิส (Rod Ellis, 1994 : 261) กล่าวสนับสนุนว่า เพราะผู้เรียนมีแรงจูงใจที่จะเรียนภาษาที่สอง นอกจากนี้สถานะของผู้เรียนก็มีส่วนสำคัญเพราะผู้เรียนคิดว่า ตนเองกับผู้เรียนคนอื่นมีสถานะที่ทัดเทียมกันจึงทำให้เกิดการมีปฏิสัมพันธ์มากกว่าการจับคู่ระหว่างเจ้าของภาษากับผู้เรียน

ซี วิลเลียม ชเวียร์ส จูเนียร์ (C. William Schweers Jr., 1995 : 9) กล่าวถึงการจัดกิจกรรมในการเรียนการสอนว่า ระดับความสามารถของผู้เรียนมีผลต่อการมีปฏิสัมพันธ์และการเรียนรู้ โดยผู้ที่มีความสามารถทางภาษาสูงกว่าสามารถช่วยเหลือผู้ที่มีความสามารถต่ำกว่าได้ ซึ่ง จูดี แคเมอรอน และ ดับเบิลยู แฟรงค์ เอพลิง (Judy Cameron and W. Frank Epling, 1989 : 399 - 400) ได้ให้ข้อเสนอแนะว่า ในการเรียนการสอนที่ต้องมีกิจกรรมคู่นั้น นักเรียนควรจับคู่ในลักษณะผู้

ที่ชอบแสดงออกคู่กับผู้ที่ไม่ชอบแสดงออก จะทำให้สามารถประสบความสำเร็จในการทำกิจกรรมการสื่อสารได้

พอล ซีดเฮ้าส์ (Paul Seedhouse, 1996 : 18) ให้ทัศนะเกี่ยวกับการมีปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียนว่า ควรจัดในลักษณะการสนทนาที่เปิดกว้าง (Free conversation) การสนทนาควรมีลักษณะเป็นธรรมชาติ คือ ไม่ต้องมีการกำหนดว่า ใครพูด ใครจะฟัง แต่นักเรียนควรมีสิทธิในการให้โอกาสและรับโอกาสในการพูด การเข้าร่วมปฏิสัมพันธ์ต้องไม่มีกฎเกณฑ์ การจัดการและการควบคุมด้านการใช้ภาษาต้องเกิดขึ้นจากทุกคนในชั้นเรียน การสนทนาเป็นลักษณะเปิด และมีการปรึกษาหาหัวเรื่องในการสนทนา

รอด เอลลิส (Rod Ellis, 1994 : 599 - 600) กล่าวถึงการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนว่า เป็นเงื่อนไขที่ก่อให้เกิดการเรียนรู้ได้ดีกว่าปฏิสัมพันธ์ที่มีครูร่วมด้วย แต่ คาเรน อี จอห์นสัน (Karen E. Johnson, 1995 : 127 - 128) มีข้อโต้แย้งว่า ลักษณะการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนเป็นกิจกรรมที่หลีกเลี่ยงไม่ได้ที่ครูต้องเข้ามามีส่วนร่วม ครูอาจเป็นผู้ควบคุมโครงสร้างและเนื้อหาของการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างนักเรียน โดยยึดตามจุดประสงค์ของบทเรียน ลักษณะของห้องเรียน และรูปแบบของการมีปฏิสัมพันธ์ที่ครูต้องการให้เกิดขึ้นด้วย การมีส่วนร่วมของครูทำให้เกิดลักษณะของการมีปฏิสัมพันธ์รวมทั้งการใช้ภาษา อย่างไรก็ตามนักเรียนควรมีส่วนร่วมในการกำหนดโครงสร้างและเนื้อหาในการมีปฏิสัมพันธ์ โดยนำประสบการณ์ที่ต่างกัน ความสามารถในการมีปฏิสัมพันธ์และลักษณะบุคลิกภาพของแต่ละคนมาประกอบในการมีปฏิสัมพันธ์ การมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนทำให้นักเรียนสามารถเข้าใจความหมายในการสื่อสาร สามารถปรับวิธีการสื่อความหมาย สามารถแสดงออกทางภาษา ได้ใช้ภาษาทั้งที่วางแผน/ไม่ได้วางแผนล่วงหน้า ได้รับภาษาทั้งด้านรูปแบบและหน้าที่และเห็นบทบาทที่แตกต่างกันของผู้มีปฏิสัมพันธ์ และเป็นผู้เริ่มและควบคุมหัวเรื่องในการสนทนา รวมทั้งสามารถเลือกที่จะมีส่วนร่วมด้วยตนเองได้

จากแนวคิดเกี่ยวกับการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างนักเรียน สรุปได้ว่า การที่ผู้เรียนได้มีการริเริ่มในการมีปฏิสัมพันธ์ทำให้นักเรียนมีโอกาสได้แสดงออกทางภาษา ซึ่งส่งผลต่อการเรียนรู้ภาษามากที่สุด

ผลของการมีปฏิสัมพันธ์ในการสื่อสารที่มีต่อความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษ

ได้มีนักการศึกษากล่าวถึงผลของการมีปฏิสัมพันธ์ที่มีต่อความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษดังนี้

เลสเตอร์ โลสค์กี (Lester Loschky, 1994 : 318) เทเรซา พิคา (Teresa Pica, 1994 : 505) ซี วิลเลียม ชเวียร์ส จูเนียร์ (C. William Schweers Jr. 1995 : 1) และ รอด เอลลิส (Rod Ellis, 1995 : 410) กล่าวถึงผลของการมีปฏิสัมพันธ์ที่มีต่อความเข้าใจในการฟังภาษาต่างประเทศไว้สอดคล้องกันว่า การมีปฏิสัมพันธ์ทำให้ผู้เรียนได้รับคำศัพท์และโครงสร้างที่เข้าใจได้ ผู้เรียนได้รับปริบทของคำศัพท์เพิ่มมากขึ้น การมีปฏิสัมพันธ์ถือเป็นการกระตุ้นให้ผู้พูดอธิบายความเพิ่มมากขึ้นคือมีการใช้ข้อความซ้ำซ้อนมากขึ้นนั่นเอง

เจ แวกเนอร์-กอฟ และ อี แฮทช์ (J. Wagner-Gough and E. Hatch, 1975 อ้างถึงใน Susan M. Gass and Evangeline Marlos Varonis, 1994 : 284) ให้ข้อคิดเห็นเกี่ยวกับการมีปฏิสัมพันธ์ในระหว่างการสนทนาว่า ถือเป็นพื้นฐานต่อความรู้ความเข้าใจโครงสร้างภาษา ทำให้ผู้ฟังตระหนักถึงรูปแบบต่าง ๆ ในการสนทนา

รอด เอลลิส (Rod Ellis, 1995 : 428) แสดงทัศนะเกี่ยวกับการสื่อสารว่า เมื่อพิจารณาตัวป้อนที่ปรับแล้ว การนำเสนอและความถี่ของตัวป้อนอาจทำให้ผู้ฟังมีความเข้าใจไม่ชัดเจน แต่การมีปฏิสัมพันธ์ทำให้ผู้ฟังได้รายละเอียดมากขึ้นและมีความเข้าใจถูกต้องขึ้นด้วย

เลสเตอร์ โลสค์กี (Lester Loschky, 1994 : 319) รอด เอลลิส (Rod Ellis, 1995 : 428) และ เทเรซา พิคา เฟลิเซีย ลินโคล์น-พอร์เทอร์ ไดอะนา พานินอส และ จูเลียน ลินเนลล์ (Teresa Pica, Felicia Lincoln-Porter, Diana Paninos, and Julian Linnell, 1996 : 60) กล่าวถึงการมีปฏิสัมพันธ์ว่า สามารถสนองความต้องการของผู้เรียนแต่ละคนได้ดีกว่าตัวป้อนที่มีการปรับภาษาไว้แล้ว การได้รับตัวป้อนที่มีการปรับไว้แล้วไม่อาจรับประกันได้ว่าผู้เรียนจะเข้าใจตัวป้อนนั้นได้

ซี วิลเลียม ชเวียร์ส จูเนียร์ (C. William Schweers Jr., 1995 : 1 - 2) กล่าวถึงผลของการมีปฏิสัมพันธ์ว่า ทำให้ลักษณะของการพูดมีการซ้ำความหรือพูดข้อความใหม่ที่ประกอบด้วยการใช้ภาษาที่มีความซ้ำซ้อนมากขึ้น กล่าวคือ เมื่อผู้ฟังไม่เข้าใจจะขอให้ผู้พูดอธิบายความเพิ่มเติม ลักษณะของการถามเพื่อความมั่นใจ การตอบคำถาม ผู้พูดและผู้ฟังจะมีการปรับตัวป้อนภาษาที่

ทำให้ลักษณะของข้อความมีความซ้ำซ้อนมากขึ้น ทำให้ผู้ฟังมีความเข้าใจได้ดียิ่งขึ้นและคู่สนทนามีความเข้าใจในเรื่องที่สนทนาตรงกัน

รอด เอลลิส (Rod Ellis, 1994 : 280) ได้ศึกษาผลของการมีปฏิสัมพันธ์ที่มีต่อความเข้าใจด้านคำศัพท์และไวยากรณ์สรุปได้ดังนี้

1. ด้านคำศัพท์ การมีปฏิสัมพันธ์ทำให้ผู้เรียนได้รับปริบทในการสื่อสารมากขึ้น ทำให้เข้าใจความหมายของคำมากขึ้น นอกจากนี้ยังส่งผลต่อความคงทนในการเรียนรู้คำศัพท์อีกด้วย การมีปฏิสัมพันธ์กับผู้พูดทำให้ผู้เรียนมีความเข้าใจในการเรียนรู้คำศัพท์ดีกว่าการได้รับตัวป้อนที่ปรับภาษาไว้แล้ว

2. ด้านไวยากรณ์ การมีปฏิสัมพันธ์อาจไม่ช่วยให้ผู้เรียนมีความเข้าใจไวยากรณ์ดีกว่าการได้รับตัวป้อนที่ปรับภาษาไว้แล้ว ซึ่งรอด เอลลิสสรุปจากงานวิจัยของเลสเตอร์ โลสค์กีที่ทำการศึกษาผลของการมีปฏิสัมพันธ์ที่มีต่อการเรียนรู้ด้านไวยากรณ์ (Locative particles) ในภาษาญี่ปุ่น รอด เอลลิสให้ทัศนะว่าอาจเป็นไปได้ที่ผู้เรียนให้ความสนใจในด้านคำศัพท์ในระหว่างการทำกิจกรรมมากกว่าที่จะสนใจไวยากรณ์ และจากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการมีปฏิสัมพันธ์ในการสื่อสาร ยังไม่มีผลการศึกษาที่พบว่าการมีปฏิสัมพันธ์ช่วยให้เกิดการเรียนรู้ลักษณะไวยากรณ์ใหม่

นอกจากนี้รอด เอลลิส (Rod Ellis, 1994 : 606) ยังได้สรุปจากการศึกษางานวิจัยที่ศึกษาผลของการมีปฏิสัมพันธ์ที่มีต่อการเรียนรู้ภาษาที่สอง สามารถสรุปได้ดังนี้

1. การมีปฏิสัมพันธ์ทำให้คู่สนทนามีความเข้าใจตรงกัน และอาจจะช่วยให้เกิดการเรียนรู้คำศัพท์ภาษาที่สองได้

2. การที่ผู้เรียนพยายามสนทนาในลักษณะคล้ายเจ้าของภาษา ถ้าพิจารณาผลระยะไกลอาจจะนำไปสู่ความถูกต้องของการใช้ไวยากรณ์มากขึ้น

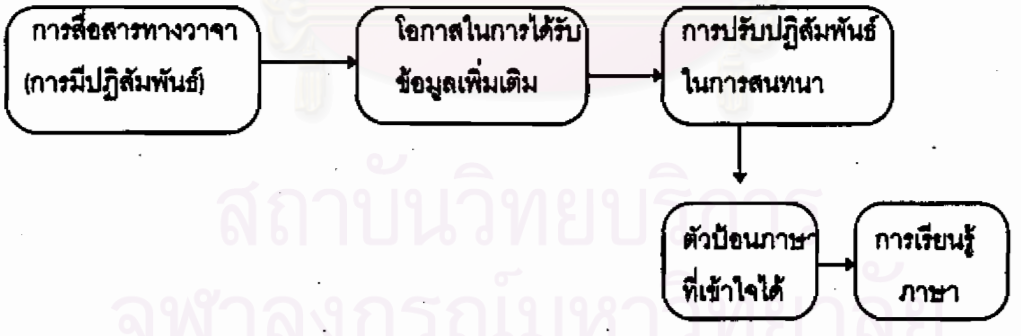
3. ในการสอนที่ครูเป็นผู้ควบคุม การใช้ภาษาของครูอาจส่งผลให้เกิดการเรียนรู้ลักษณะภาษาที่เป็นทางการ ส่วนลักษณะภาษาที่เกิดในการเรียนแบบนักเรียนเป็นผู้ควบคุม อาจช่วยให้เกิดพัฒนาการของทักษะพูด

4. ผู้เรียนจำเป็นต้องได้รับตัวป้อนที่เหมาะกับระดับความเข้าใจของผู้เรียน ซึ่งจะส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

5. การฟังนักเรียนคนอื่นในห้องเรียนที่ครูเป็นผู้ควบคุมอาจมีผลต่อการเรียนรู้มากกว่าการมีส่วนร่วมโดยตรงของผู้เรียน

กาย แอสตัน (Guy Aston, 1986 : 134) และ บี ฮอว์คิน (B. Hawkin, 1985 อ้างถึงใน Rod Ellis, 1994 : 277) กลับมีข้อคิดเห็นว่า ผู้เรียนอาจจะเสแสร้งว่ามีความเข้าใจหลังการมีปฏิสัมพันธ์ก็ได้ กาย แอสตัน เสนอว่า ปฏิสัมพันธ์อาจไม่มีผลต่อความเข้าใจ ความถี่ของปฏิสัมพันธ์ต่างหากที่มีผลต่อความเข้าใจ ปริมาณของการมีปฏิสัมพันธ์ทำให้ผู้เรียนมีโอกาสได้รับตัวป้อนหลายรูปแบบซึ่งมีผลต่อความเข้าใจ

ผลของการมีปฏิสัมพันธ์ในการสื่อสารที่มีต่อความเข้าใจในการฟังดังที่มีผู้กล่าวไว้ข้างต้น ส่วนใหญ่สอดคล้องกับแนวคิดของไมเคิล ลอง (Michael Long 1983c : 214) ซึ่งได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับการมีปฏิสัมพันธ์ในการเรียนการสอนภาษาที่สอง ไมเคิล ลองได้ตั้งสมมติฐานการมีปฏิสัมพันธ์ (Interaction hypothesis) โดยมีแนวคิดว่า ปฏิสัมพันธ์ถือว่าเป็นกลวิธีหรือกระบวนการที่ทำให้คู่สนทนามีความเข้าใจในการฟังตรงกัน เมื่อคู่สนทนาเกิดความเข้าใจในตัวป้อนภาษาแล้ว สิ่งที่เป็นผลต่อมาคือ เกิดการเรียนรู้ภาษา ซึ่งได้แก่ภาษาที่ประกอบในข้อความที่คู่สนทนาใช้ในการมีปฏิสัมพันธ์ สมมติฐานดังกล่าวมีรูปแบบดังแผนภูมิต่อไปนี้



แผนภูมิที่ 5 สมมติฐานการมีปฏิสัมพันธ์ของไมเคิล ลอง

ไมเคิล ลองได้อธิบายเกี่ยวกับการเรียนรู้ภาษาว่า กิจกรรมที่มีการปฏิสัมพันธ์เป็นการให้โอกาสผู้เรียนโดยเฉพาะผู้ที่มีความสามารถทางภาษาต่ำกว่ามีโอกาสได้รับตัวป้อนภาษาที่เข้าใจได้ คือมีความเข้าใจในการฟัง เมื่อมีความเข้าใจแล้วจะเกิดการเรียนรู้ภาษาในที่สุด

นอกจากนี้แนวคิดในการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศในยุคต่าง ๆ ต่างมีเป้าหมายสอดคล้องกัน คือ เพื่อให้ผู้เรียนเรียนรู้เกี่ยวกับภาษาที่เรียนและสามารถใช้ภาษาที่เรียนนั้นเพื่อสื่อสารได้ อีฟลีน แฮทช์ (Evelyn Hatch, 1978 อ้างถึงใน Teresa Pica, 1994 : 494) ได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับการสอนภาษาต่างประเทศไว้ว่า ให้เลิกสนใจ คำถามที่ว่า การเรียนโครงสร้างภาษาที่สองนำไปสู่การใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารของผู้เรียนได้อย่างไร แต่ให้สนใจว่า การเรียนรู้โครงสร้างภาษาที่สองเกิดขึ้นได้จากการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร นั่นหมายความว่า ให้ผู้เรียนสามารถใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารได้ เมื่อผู้เรียนสามารถใช้ภาษาได้ก็จะเกิดความเข้าใจและเรียนรู้ระบบต่าง ๆ ของภาษาที่เรียนได้

ดังนั้นจึงสรุปได้ว่าในการสื่อสารผู้ฟังสามารถจะเข้าใจสารที่ได้รับมากขึ้นถ้าผู้ฟังมีปฏิสัมพันธ์กับผู้พูด การมีปฏิสัมพันธ์ทำให้ผู้ฟังเกิดความเข้าใจรูปแบบภาษา รวมถึงความหมายของสารที่ฟัง การมีปฏิสัมพันธ์ทำให้ผู้ฟังมีความเข้าใจสิ่งที่ฟังสูงกว่าการได้รับตัวป้อนที่ปรับภาษาไว้แล้ว และมีผลต่อการเรียนรู้ภาษาด้วย

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

งานวิจัยในประเทศ

ผู้วิจัยได้ศึกษางานวิจัยที่จัดทำขึ้นในประเทศ และแบ่งออกเป็น 3 หัวข้อ คือ งานวิจัยที่เกี่ยวกับการฟังภาษาอังกฤษ งานวิจัยที่เกี่ยวกับตัวป้อนภาษา และงานวิจัยที่เกี่ยวกับการมีปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียน ซึ่งมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

1. งานวิจัยที่เกี่ยวกับการฟังภาษาอังกฤษ

งานวิจัยที่เกี่ยวกับการฟังภาษาอังกฤษสามารถจำแนกออกได้เป็น 3 ด้าน คือ การศึกษาความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษ ความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการฟัง

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ภาษาอังกฤษกับตัวแปรต่าง ๆ และ การเปรียบเทียบความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษของนักเรียนที่เรียนโดยวิธีสอนต่าง ๆ ซึ่งจะได้นำเสนอตามลำดับดังนี้

1.1 การศึกษาความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษ

เฉลิมชัย มิติภัทร (2522 : 40 - 41) ได้ทำการวิจัย เรื่อง การศึกษาความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในโรงเรียนมัธยมที่ตั้งอยู่ในเขตอำเภอเมืองและโรงเรียนมัธยมที่ตั้งอยู่นอกเขตอำเภอเมือง จังหวัดนครราชสีมา เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบสอบความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษ ตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในเขตอำเภอเมืองจำนวน 105 คน และนักเรียนนอกเขตอำเภอเมืองจำนวน 105 คน ผลการวิจัย พบว่า นักเรียนในเขตอำเภอเมืองมีความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษสูงกว่านักเรียนนอกเขตอำเภอเมือง และเมื่อเปรียบเทียบกับเกณฑ์ที่ตั้งไว้คือ ถ้านักเรียนได้คะแนนต่ำกว่า 60% ถือว่านักเรียนมีปัญหาในการฟัง พบว่า นักเรียนในเขตอำเภอเมืองมีปัญหาในการฟังภาษาอังกฤษในเรื่องความเข้าใจในเหตุการณ์ที่พูด ส่วนนักเรียนนอกเขตอำเภอเมืองมีปัญหาในการฟังในเรื่องเสียงพยัญชนะและเสียงสระในคำ เรื่องระดับเสียงสูงต่ำในประโยค และเรื่องความเข้าใจในเหตุการณ์ที่พูด

ระพีพรรณ โกวิทวานิชย์ (2523 : บทคัดย่อ) ได้ทำการวิจัย เรื่อง การศึกษาความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในโรงเรียนมัธยมที่ตั้งอยู่ในเขตท้องที่การศึกษา 3 ของกรุงเทพมหานคร เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบสอบความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษ ตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในโรงเรียนมัธยมที่ตั้งอยู่ในท้องที่การศึกษา 3 จำนวน 255 คน ผลการวิจัยพบว่า เมื่อเปรียบเทียบกับเกณฑ์ที่ตั้งไว้คือ ถ้านักเรียนได้คะแนนต่ำกว่า 60% แสดงว่านักเรียนมีปัญหาในการฟัง พบว่า นักเรียนในท้องที่การศึกษา 3 มีปัญหาในการฟังภาษาอังกฤษ 2 เรื่อง คือ เรื่องความเข้าใจในข้อความและบทสนทนา และเรื่องเสียงพยัญชนะและเสียงสระในคำ

จีระวัฒน์ สถานานนท์ (2524 : 35) ได้ทำการวิจัย เรื่อง การศึกษาความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในโรงเรียนรัฐบาลที่ตั้งอยู่ในเขตท้องที่การศึกษา 1 ของกรุงเทพมหานคร เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบสอบความสามารถใน

การฟังภาษาอังกฤษ ตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนมัธยมที่ตั้งอยู่ในท้องที่การศึกษา 1 กรุงเทพมหานคร จำนวน 254 คน ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในโรงเรียนมัธยมที่ตั้งอยู่ในท้องที่การศึกษา 1 กรุงเทพมหานคร มีความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษในระดับค่อนข้างอ่อน

เพิร์ล วัฒนากูล (2524 : 51) ได้ทำการวิจัย เรื่อง การศึกษาความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในโรงเรียนมัธยมที่ตั้งอยู่ในเขตท้องที่การศึกษา 2 ของกรุงเทพมหานคร เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบสอบความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษ ตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนมัธยมที่ตั้งอยู่ในท้องที่การศึกษา 2 กรุงเทพมหานคร จำนวน 225 คน ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในโรงเรียนมัธยมที่ตั้งอยู่ในท้องที่การศึกษา 2 กรุงเทพมหานครมีความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษในระดับอ่อนมาก

นวลจันทร์ สุรเดชา (2524 : 55) ได้ทำการวิจัย เรื่อง การศึกษาความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในโรงเรียนรัฐบาลที่ตั้งอยู่ในท้องที่การศึกษา 4 ของกรุงเทพมหานคร เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบสอบความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษ ตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในโรงเรียนรัฐบาลซึ่งตั้งอยู่ในท้องที่การศึกษา 4 ของกรุงเทพมหานคร จำนวน 242 คน ผลการวิจัยพบว่า ความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในโรงเรียนรัฐบาลซึ่งตั้งอยู่ในท้องที่การศึกษา 4 ของกรุงเทพมหานครอยู่ในระดับอ่อนมาก

พรรณรัศมี เง่าธรรมสาร (2524 : 35) ได้ทำการวิจัย เรื่อง การศึกษาความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในโรงเรียนรัฐบาลที่ตั้งอยู่ในท้องที่การศึกษา 5 ของกรุงเทพมหานคร เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบสอบความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษ ตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในโรงเรียนรัฐบาลซึ่งตั้งอยู่ในท้องที่การศึกษา 5 กรุงเทพมหานคร จำนวน 201 คน ผลการทดสอบปรากฏว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในโรงเรียนรัฐบาลซึ่งตั้งอยู่ในท้องที่การศึกษา 5 กรุงเทพมหานครมีความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษอ่อนมาก

มะนียา เลิศลาย (2528 : 84 - 85) ได้ทำการวิจัย เรื่อง สมรรถภาพด้านการฟังภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนสะเดา "ขรรค์ชัยก้มพลานนท์อนุสรณ์" อ.สะเดา จ.สงขลา ตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนสะเดา "ขรรค์ชัยก้มพลานนท์อนุสรณ์" อ.สะเดา จ.สงขลา จำนวน 89 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบสอบวัดสมรรถภาพด้านการฟังภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสาร ผลการวิจัยสรุปได้ว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนสะเดา "ขรรค์ชัยก้มพลานนท์อนุสรณ์" อ.สะเดา จ.สงขลา มีสมรรถภาพด้านการฟังภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารอยู่ในระดับอ่อนมาก

กมลทิพย์ เศวตมาลย์ (2530 : 48) ได้ทำการวิจัย เรื่อง ระดับความสามารถด้านการฟังภาษาอังกฤษของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น ตัวอย่างประชากรในการวิจัยเป็นนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1-3 ในโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ จำนวน 1,440 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบสอบวัดระดับความสามารถด้านการฟังภาษาอังกฤษ ซึ่งวัตถุประสงค์และเนื้อหาที่ใช้ในการทดสอบสอดคล้องกับระดับการฟังทั้ง 5 ขั้นของรีเบ็คคา เอ็ม วาเล็ทท์ และ เรอเน เอส ดิสิค ผลการวิจัยสรุปได้ว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 และ 2 มีความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษผ่านเกณฑ์ 15 คะแนนของระดับกลไกและระดับความรู้ ส่วนนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 มีความสามารถด้านการฟังผ่านเกณฑ์ 15 คะแนนของระดับกลไก ระดับความรู้ และระดับถ่ายโอน และ เมื่อเปรียบเทียบความสามารถในการฟังของนักเรียนทั้งสามระดับพบว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 มีความสามารถสูงสุด ขณะที่นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 มีความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษสูงกว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1

1.2 ความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษกับตัวแปรต่าง ๆ

ธีรนันท์ นภาวิวัฒนากุล (2530 : 39 - 41) ได้ทำการวิจัย เรื่อง การศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการรู้ความหมายของคำศัพท์กับความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนมัธยมศึกษาในจังหวัดนครสวรรค์ ตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนรัฐบาลในจังหวัดนครสวรรค์ จำนวน 439 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบสอบความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษและแบบสอบความสามารถด้านคำศัพท์ ผลการวิจัยพบว่า ความสามารถด้านคำศัพท์มีความสัมพันธ์ทาง

บวกกับความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษ และ นักเรียนกลุ่มที่มีความสามารถด้านคำศัพท์สูง ปานกลาง และต่ำมีความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษแตกต่างกัน

พัชราพร เขียวรื่นรมย์ (2537 : 108 - 110) ได้ทำการวิจัย เรื่อง ความสัมพันธ์ระหว่างกลวิธีในการเรียนกับความสามารถในทักษะรับสารภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 กรุงเทพมหานคร ตัวอย่างประชากรในการวิจัยเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 411 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับกลวิธีในการเรียน แบบสอบวัดความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษ และแบบสอบวัดความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษ ผลการวิจัยที่เกี่ยวกับการฟังพบว่า กลวิธีในการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ในกรุงเทพมหานคร ไม่มีความสัมพันธ์กับความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษ แต่ความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนมีความสัมพันธ์กับความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษ

1.3 การเปรียบเทียบความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษของนักเรียนที่เรียนโดยวิธีสอนต่าง ๆ

ยุพิน พุทธาพิพัฒน์ (2531 : 76 - 79) ได้ทำการวิจัย เรื่อง การเปรียบเทียบความสามารถในการฟัง การพูด แรงจูงใจ และความคงทนในการเรียนภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่ได้รับการสอนโดยวิธีตามแนวทฤษฎีธรรมชาติและวิธีการสอนตามคู่มือครู ตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ปทุมวัน 60 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 30 คน กลุ่มควบคุม 30 คน กลุ่มทดลองได้รับการสอนโดยวิธีตามแนวทฤษฎีธรรมชาติ กลุ่มควบคุมได้รับการสอนโดยวิธีการสอนตามคู่มือครู ก่อนและหลังการทดลองมีการทดสอบโดยใช้แบบสอบถามวัดแรงจูงใจ แบบสอบวัดความสามารถในการฟังและการพูด และอีก 2 สัปดาห์หลังการทดลองได้ทำการทดสอบอีกครั้ง ผลการวิจัยด้านการฟัง พบว่า ความสามารถและความคงทนในการฟังภาษาอังกฤษของนักเรียนที่ได้รับการสอนโดยวิธีตามแนวทฤษฎีธรรมชาติ และโดยวิธีการสอนตามคู่มือครูแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

นิตยา เจริญสิทธิ์ (2531 : 94 - 97) ได้ทำการวิจัย เรื่อง การเปรียบเทียบความสามารถในการฟัง การพูดภาษาอังกฤษ และแรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ที่เรียนโดยใช้โครงสร้างระดับยอดและการสอนตามคู่มือครู ตัวอย่างประชา

กรเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนคงทองวิทยา อำเภอดอนตูม จังหวัดนครปฐม จำนวน 60 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 30 คน กลุ่มควบคุม 30 คน กลุ่มทดลองได้รับการสอนโดยใช้โครงสร้างระดับยอด กลุ่มควบคุมได้รับการสอนตามคู่มือครู ก่อนและหลังการทดลองมีการทดสอบโดยใช้แบบสอบถามวัดแรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษและแบบสอบวัดความสามารถในการฟัง และการพูดภาษาอังกฤษ ผลการทดสอบด้านการฟัง พบว่า ความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษของกลุ่มทดลองกับกลุ่มควบคุมแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากงานวิจัยในประเทศที่เกี่ยวข้องกับการฟัง สรุปได้ว่า งานวิจัยที่ศึกษาความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษของนักเรียนระดับมัธยมศึกษา โดยเฉพาะชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการทั้งในกรุงเทพมหานครและต่างจังหวัดนั้น พบว่า นักเรียนมีความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษอยู่ในระดับอ่อนมาก ส่วนงานวิจัยที่ศึกษาความสัมพันธ์ของความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษกับตัวแปรต่าง ๆ ซึ่งพอจะสรุปได้ว่า ความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษไม่มีความสัมพันธ์กับกลวิธีการเรียนรู้ แต่มีความสัมพันธ์กับความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษ รวมทั้งมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับความสามารถทางด้านศัพท์ด้วย ส่วนงานวิจัยที่ศึกษาเปรียบเทียบความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษของนักเรียนที่เรียนโดยวิธีสอนต่าง ๆ พบว่า นักเรียนที่ได้รับการสอนโดยวิธีตามแนวทฤษฎีธรรมชาติและวิธีสอนตามคู่มือครูแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ส่วนนักเรียนที่ได้รับการสอนโดยใช้โครงสร้างระดับยอดและสอนโดยใช้คู่มือครู มีความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษแตกต่างกัน

2. งานวิจัยที่เกี่ยวกับตัวป้อนภาษา

ในการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวกับตัวป้อนภาษาพบว่ามีการศึกษาเปรียบเทียบความเข้าใจตัวป้อนภาษาที่มีลักษณะต่างกัน ดังจะได้นำเสนอดังนี้

เยาวลักษณ์ ณ เชียงใหม่ (2525 : 117 - 118) ได้ทำการวิจัย เรื่อง การเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านข้อความภาษาอังกฤษที่ใช้ประโยคซับซ้อนกับข้อความที่ลดความซับซ้อนของนักศึกษาปีที่หนึ่งมหาวิทยาลัยเชียงใหม่ ตัวอย่างประชากรในการวิจัยเป็นนักศึกษาชั้นปีที่ 1 มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ จำนวน 98 คน โดยแบ่งตัวอย่างประชากรออกเป็นกลุ่มสูงและต่ำตามระดับความสามารถทางการอ่าน แล้วแบ่งนักศึกษากลุ่มสูงออกเป็น 2 กลุ่ม และแบ่งนัก

ศึกษากลุ่มต่ำออกเป็น 2 กลุ่ม เครื่องมือเก็บรวบรวมข้อมูลเป็นแบบสอบความเข้าใจในการอ่านข้อความ 2 ชุด ชุดที่หนึ่งเรียกว่า ข้อความที่ใช้ประโยคซับซ้อน (Complex passages) ชุดที่ 2 เรียกว่า ข้อความที่ลดความซับซ้อน (Less-complex passages) ซึ่งเป็นข้อความเดียวกับข้อความชุดแรกแต่มีการลดความซับซ้อนของประโยคที่ใช้ นำแบบสอบชุดข้อความที่ใช้ประโยคซับซ้อนไปทดสอบตัวอย่างประชากรกลุ่มที่หนึ่งในกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ และนำแบบสอบชุดข้อความที่ลดความซับซ้อนไปทดสอบกับกลุ่มที่สองในกลุ่มสูงและกลุ่มต่ำ การวิจัยปรากฏผลดังนี้

1. คะแนนความเข้าใจในการอ่านข้อความที่ใช้ประโยคซับซ้อน และข้อความที่ลดความซับซ้อนของนักศึกษากลุ่มสูงและนักศึกษากลุ่มต่ำแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05

2. คะแนนความเข้าใจในการอ่านข้อความที่ใช้ประโยคซับซ้อน และข้อความที่ลดความซับซ้อนของนักศึกษากลุ่มสูงแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05

3. คะแนนความเข้าใจในการอ่านข้อความที่ใช้ประโยคซับซ้อน และข้อความที่ลดความซับซ้อนของนักศึกษากลุ่มต่ำไม่แตกต่างกันที่ระดับความมีนัยสำคัญที่ระดับ .05

สมพร วันประกอบ (2538 : 140 - 143) ได้ทำการวิจัย เรื่อง ปฏิสัมพันธ์ระหว่างลักษณะของข้อความกับพื้นความรู้เดิมที่มีต่อความสามารถในการฟังเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ในโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา กรุงเทพมหานคร ตัวอย่างประชากร คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ในโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา กรุงเทพมหานคร จำนวน 330 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย แบบสอบความสามารถในการฟังภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสาร แบบสอบความสามารถในการฟังเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษ และแบบสอบพื้นความรู้เดิมในเรื่องที่ฟัง ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้

1. ความสามารถในการฟังเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษของนักเรียนที่ฟังข้อความที่มีลักษณะของข้อความต่างกัน คือ ข้อความที่ไม่ปรับภาษา ข้อความที่มีการปรับภาษาแบบใช้โครงสร้างของประโยคที่ไม่ซับซ้อน และข้อความที่มีการปรับภาษาแบบการซ้ำความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

2. ความสามารถในการฟังเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษของนักเรียนที่มีพื้นความรู้เดิมในเรื่องที่ฟังต่างกัน แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

3. มีปฏิสัมพันธ์ระหว่างลักษณะของข้อความที่ฟังกับพื้นความรู้เดิมในเรื่องที่ฟังต่อความสามารถในการฟังเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับตัวป้อนภาษา สรุปได้ว่า ในการเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านข้อความที่ใช้ลักษณะความซับซ้อนของภาษาต่างกัน พบว่า เมื่อเปรียบเทียบระหว่างกลุ่มสูงกับกลุ่มต่ำและเมื่อเปรียบเทียบเฉพาะภายในกลุ่มสูง การอ่านข้อความที่มีความซับซ้อนกับการลดความซับซ้อนในโครงสร้างประโยคทำให้ผู้อ่านมีความเข้าใจแตกต่างกัน แต่เมื่อเปรียบเทียบเฉพาะภายในกลุ่มต่ำ พบว่าผู้อ่านมีความเข้าใจไม่แตกต่างกัน ส่วนการเปรียบเทียบความเข้าใจในการฟังจากการฟังข้อความที่มีลักษณะภาษาต่างกัน พบว่า การฟังข้อความที่ไม่ปรับภาษา ที่ปรับภาษาโดยใช้โครงสร้างประโยคแบบไม่ซ้ำซ้อน และที่ปรับภาษาโดยใช้การซ้ำความ ผู้ฟังมีความเข้าใจในการฟังแตกต่างกัน นอกจากนี้ยังพบว่า ลักษณะของข้อความที่ฟังกับความรู้เดิมมีปฏิสัมพันธ์กันต่อความสามารถในการฟังเพื่อความเข้าใจด้วย

3. งานวิจัยที่เกี่ยวกับการมีปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียน

งานวิจัยที่เกี่ยวกับการมีปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียนสามารถแบ่งออกได้เป็น 3 ด้าน คือ การวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ในการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ ความสัมพันธ์ระหว่างตัวป้อนภาษา ปฏิสัมพันธ์ในห้องเรียนและผลสัมฤทธิ์ในการเรียนภาษาอังกฤษ และ การศึกษาผลของการเรียนการสอนเชิงปฏิสัมพันธ์ ดังจะได้นำเสนอตามลำดับดังนี้

3.1 การวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ในการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ

ประสิทธิ์ นรศาสวัต (2525 : 74 - 82) ได้ทำการวิจัย เรื่อง การวิเคราะห์พฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนภาษาอังกฤษในโรงเรียนมัธยมศึกษาในจังหวัดนครสวรรค์ ตัวอย่างประชากรเป็นครูผู้สอนภาษาอังกฤษในโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา ในจังหวัดนครสวรรค์ จำนวน 20 คน โดยการสังเกตพฤติกรรมการสอนของครูในด้านการใช้ภาษา พร้อมทั้งสังเกตพฤติกรรมการใช้ภาษาของนักเรียนด้วย เครื่องมือที่ใช้เป็นแบบสังเกตการสอนที่ผู้วิจัยดัดแปลงมาจากเครื่องมือวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ในการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศของมหาวิทยาลัยมาร์เบอร์ก ผลการวิจัยพบว่า ครูมีพฤติกรรมการใช้ภาษาไทยในการสอนมากที่สุดถึงร้อยละ 48.30 ใช้ภาษาอังกฤษเพียงร้อยละ 15.15 ส่วนนักเรียนใช้ภาษาไทยและภาษาอังกฤษร้อยละ 26.52 และ ร้อยละ 10.03 ตามลำดับ โดยการใช้ภาษาอังกฤษของนักเรียนนั้นเป็นการใช้ตามครูร้อยละ 9.01 เป็นการริเริ่มขึ้นเองเพียงร้อยละ 1.02

ทองปอนด์ ชินวงศ์ (2530 : 63 - 66) ได้ทำการวิจัย เรื่อง ปฏิสัมพันธ์ทางวาจาระหว่างครูกับนักเรียนในการเรียนการสอนภาษาอังกฤษชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ตัวอย่างประชากรเป็นครูสอนภาษาอังกฤษชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 16 คน และนักเรียน 16 ห้องเรียน จำนวน 694 คน จากโรงเรียนรัฐบาล 16 โรงเรียน ในเขตกรุงเทพมหานคร เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ที่ผู้วิจัยดัดแปลงจากแบบวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ในการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ ของเจอทรูด มาสโกวิทซ์ กิลเบิร์ท เอ จาร์วิส และ เอมี ซุย บิค เมย์ ผลการวิจัยพบว่า

1.ปฏิสัมพันธ์ทางวาจาระหว่างครูกับนักเรียนในการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ เมื่อเทียบเป็นร้อยละ มีดังนี้ ครูและนักเรียนพูด (59.75, 15.31) ครูพูดภาษาอังกฤษและภาษาไทย (27.98, 31.77) นักเรียนพูดภาษาอังกฤษและภาษาไทย (11.83, 3.48) ความเงียบที่เป็นไปตามวัตถุประสงค์ (23.50) ส่วนความเงียบหรือสับสนที่ไม่เป็นไปตามวัตถุประสงค์ (1.43) ครูใช้อิทธิพลทางตรงและทางอ้อม (41.84, 17.91) นักเรียนพูดตอบสนองและพูดริเริ่ม (15.22, 0.09) นักเรียนตอบสนองแบบจำกัดและแบบไม่จำกัด (13.52, 1.69) พฤติกรรมที่เกิดขึ้นมากที่สุด คือ ครูบรรยาย (21.08) พฤติกรรมภาษาอังกฤษที่เกิดขึ้นมากที่สุด คือ ครูเป็นต้นแบบหรือใช้เทปเสียงให้นักเรียนฟังหรือเลียนแบบ (7.69) ส่วนพฤติกรรมภาษาไทยที่เกิดขึ้นมากที่สุด คือ ครูบรรยาย (14.95) พฤติกรรมที่เกิดขึ้นน้อยที่สุด คือ นักเรียนตอบคำถามที่ต้องแสดงความคิดเห็น (0.02) โดยพฤติกรรมนี้เกิดขึ้นเป็นภาษาอังกฤษเท่านั้น ส่วนพฤติกรรมภาษาไทยที่เกิดขึ้นน้อยที่สุด ได้แก่ ครูแก้ไขข้อบกพร่องของนักเรียน (0.03) พฤติกรรมที่ไม่เกิดขึ้นเลย คือ ครูยอมรับความรู้สึกของนักเรียน พฤติกรรมภาษาอังกฤษที่ไม่เกิดขึ้นเลย คือ นักเรียนถามและนักเรียนแสดงความคิดเห็น ส่วนพฤติกรรมภาษาไทยที่ไม่เกิดขึ้นเลย คือ นักเรียนตอบคำถามที่ต้องแสดงความคิดเห็น

2. อัตราส่วนของปฏิสัมพันธ์ทางวาจาต่าง ๆ ระหว่างครูกับนักเรียน มีดังนี้ การพูดของครูกับนักเรียน (3.91) การพูดภาษาไทยกับการพูดภาษาอังกฤษของครู (1.14) การพูดภาษาไทยกับการพูดภาษาอังกฤษของนักเรียน (0.29) การใช้อิทธิพลทางตรงกับอิทธิพลทางอ้อมของครู (2.34) การถามกับการพูดของครู (0.20) การถามคำถามแนวแคบกับแนวกว้างของครู (41.16) การใช้ข้อมูลกับการพูดของครู (0.69) การพูดตอบสนองกับการพูดริเริ่มของนักเรียน (171.24) การตอบสนองที่จำกัดกับการตอบสนองที่ไม่จำกัดของนักเรียน (8.01) การตอบคำถามที่มีคำตอบแน่นอนกับการตอบคำถามที่ต้องแสดงความคิดเห็นของนักเรียน (527.23) การตอบคำถามกับการตอบสนองของนักเรียน (0.56) การแสดงผลงานกับการตอบสนองของนักเรียน (0.11)

ความเงียบที่เป็นไปตามวัตถุประสงค์กับความเงียบหรือสับสนที่ไม่เป็นไปตามวัตถุประสงค์ (16.38) การทำงานรายบุคคลกับการทำงานรายกลุ่ม (8.59)

3.2 ความสัมพันธ์ระหว่างตัวป้อนภาษา ปฏิสัมพันธ์ในห้องเรียนและผลสัมฤทธิ์ในการเรียนภาษาอังกฤษ

สมพิศ ป. สัตยารักษ์ (2535 : 359 - 362) ได้ทำการวิจัย เรื่อง ความสัมพันธ์ระหว่างตัวป้อนภาษาและปฏิสัมพันธ์ในห้องเรียนกับผลสัมฤทธิ์ในการเรียนภาษาอังกฤษของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ระดับอุดมศึกษาในกรุงเทพมหานคร : การวิเคราะห์พหุระดับ ตัวอย่างประชากรเป็นนักศึกษาชั้นปีที่ 1 และอาจารย์ที่สอนภาษาอังกฤษนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ในมหาวิทยาลัยของรัฐและเอกชนในกรุงเทพมหานคร ซึ่งประกอบด้วย นักศึกษา จำนวน 252 คน และ อาจารย์ จำนวน 21 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบสอบวัดผลสัมฤทธิ์ในการเรียนภาษาอังกฤษ และแบบสังเกตการมีปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียน ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้

1. เมื่อวิเคราะห์ความสัมพันธ์ พบว่า ตัวป้อนภาษาด้านไวยากรณ์ การปฏิบัติต่อข้อผิดพลาดของนักศึกษาและปฏิสัมพันธ์ของนักศึกษา มีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ในการเรียนภาษาอังกฤษ และเมื่อจำแนกตัวป้อนภาษาและปฏิสัมพันธ์ของอาจารย์ออกเป็นพฤติกรรมย่อย พบว่า ตัวแปรที่มีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ในการเรียนภาษาอังกฤษ ได้แก่ ตัวป้อนโครงสร้าง Present Simple Tense ตัวป้อนโครงสร้าง Present Perfect Tense ตัวป้อนโครงสร้าง Yes/No Questions ตัวป้อนสถานการณ์การใช้ภาษา ตัวป้อนการถ่ายโอนข้อความ การให้ตัวแบบภาษา การประเมินคำตอบ การให้การเสริมแรง การตรวจสอบเพื่อยืนยัน การแก้ไขข้อผิดพลาดให้นักศึกษา และการชี้แนะให้นักศึกษาแก้ไขข้อผิดพลาดด้วยตนเอง

2. เมื่อวิเคราะห์ความสัมพันธ์เชิงพหุคูณโดยใช้การวิเคราะห์พหุระดับ พบว่า ในระดับนักศึกษา ปฏิสัมพันธ์ของนักศึกษาสามารถทำนายคะแนนผลสัมฤทธิ์ในการเรียนภาษาอังกฤษ ในระดับห้องเรียน ตัวแปรที่สามารถทำนายระดับคะแนนผลสัมฤทธิ์ในการเรียนภาษาอังกฤษ ได้แก่ ตัวป้อนโครงสร้าง Wh-questions ตัวป้อนสถานการณ์การใช้ภาษา ตัวป้อนคำอ้างอิง การประเมินคำตอบ การเปลี่ยนโครงสร้างประโยค การขอความกระจ่าง การยอมให้มีข้อผิดพลาด และการพูดซ้ำคำพูดตนเอง และตัวแปรที่มีผลต่อคะแนนผลสัมฤทธิ์ในการเรียนภาษาอังกฤษโดยส่งผลต่อระดับความสัมพันธ์ระหว่างปฏิสัมพันธ์ของนักศึกษากับผลสัมฤทธิ์ในการเรียนภาษาอังกฤษ ได้แก่ ตัวป้อนโครงสร้าง Yes/No Questions ตัวป้อนโครงสร้าง Past

Simple Tense ตัวป้อนเนื้อหาสาระของการสื่อสาร ตัวป้อนการหลีกเลี่ยงข้อความ การประเมินคำตอบ และการให้นักศึกษาคนอื่นแก้ไขข้อผิดพลาด

3.3 การศึกษาผลของการเรียนการสอนเชิงปฏิสัมพันธ์

นริศรา ดานุวงศ์ (2537 : 71 - 73) ได้ทำการวิจัย เรื่อง ผลของการใช้เทคนิคการสื่อความหมายให้เข้าใจตรงกันที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษทักษะฟัง-พูดของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการวิจัย คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนดอนพุดวิทยา อำเภอดอนพุด จังหวัดสระบุรี จำนวน 2 ห้อง ๆ ละ 30 คน นักเรียนในห้องหนึ่งเป็นกลุ่มทดลองที่เรียนเทคนิคการสื่อความหมายให้เข้าใจตรงกันโดยตรง และอีกห้องหนึ่งเป็นกลุ่มควบคุมที่เรียนเทคนิคการสื่อความหมายให้เข้าใจตรงกันโดยอ้อม โดยใช้แผนการสอนจำนวน 32 แผน (กลุ่มละ 16 แผน) หลังจากนั้นทดสอบนักเรียนด้วยแบบสอบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษทักษะฟัง-พูด ผลการวิจัยสรุปได้ว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนเทคนิคการสื่อความหมายให้เข้าใจตรงกันโดยตรง มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษทักษะฟัง-พูดสูงกว่านักเรียนที่เรียนเทคนิคการสื่อความหมายให้เข้าใจตรงกันโดยอ้อมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการมีปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียน สรุปได้ว่า จากการวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ในระหว่างการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ ครูเป็นผู้เริ่มการปฏิสัมพันธ์มากกว่านักเรียน ในการใช้ภาษานั้นผลงานวิจัยพบว่านักเรียนและครูใช้ภาษาไทยมากกว่าภาษาอังกฤษ โดยพฤติกรรมที่ครูใช้มากที่สุด คือ การบรรยาย ส่วนงานวิจัยที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างตัวป้อนภาษาและปฏิสัมพันธ์ในห้องเรียนกับผลสัมฤทธิ์ในการเรียนภาษาอังกฤษ พบว่า ตัวป้อนภาษาด้านไวยากรณ์ การปฏิบัติต่อข้อผิดพลาดของผู้เรียน และปฏิสัมพันธ์ของผู้เรียน มีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ในการเรียนภาษาอังกฤษ นอกจากนี้งานวิจัยที่ศึกษาผลของการเรียนการสอนเชิงปฏิสัมพันธ์ พบว่า การสอนโดยใช้เทคนิคการสื่อความหมายโดยตรง ผู้เรียนมีผลสัมฤทธิ์ในทักษะฟัง-พูดภาษาอังกฤษสูงกว่าการสอนโดยใช้เทคนิคการสื่อความหมายโดยอ้อม

งานวิจัยต่างประเทศ

ผู้วิจัยได้ศึกษางานวิจัยที่จัดทำขึ้นในต่างประเทศ และแบ่งออกเป็น 3 หัวข้อ คือ งานวิจัยที่เกี่ยวกับการฟัง งานวิจัยที่เกี่ยวกับตัวป้อนภาษา และ งานวิจัยที่เกี่ยวกับการมีปฏิสัมพันธ์ในการสื่อสาร ซึ่งมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

1. งานวิจัยที่เกี่ยวกับการฟัง

งานวิจัยที่เกี่ยวกับการฟังสามารถแบ่งออกได้เป็น 5 ด้าน คือ ผลของอัตราความเร็วในการส่งสารที่มีต่อความเข้าใจในการฟัง การเปรียบเทียบการใช้กลวิธีในการฟังของนักเรียนที่มีความสามารถทางภาษาต่างกัน การเปรียบเทียบประสิทธิผลของการใช้สื่อต่าง ๆ ในการฟัง ความสัมพันธ์ระหว่างความเข้าใจในการฟังกับตัวแปรต่าง ๆ และ การเปรียบเทียบความเข้าใจในการฟังของนักเรียนที่เรียนโดยวิธีสอนต่าง ๆ ดังจะได้นำเสนอตามลำดับต่อไปนี้

1.1 ผลของอัตราความเร็วในการส่งสารที่มีต่อความเข้าใจในการฟัง

เทรซี่ เอ็ม เดอร์วิง (Tracey M. Derwing, 1990 : 303 - 313) ได้ทำการศึกษาผลของการปรับอัตราความเร็วในการพูดที่มีต่อความสำเร็จในการสื่อสาร ตัวอย่างประชากรประกอบด้วย เจ้าของภาษาอังกฤษชาวแคนาดา 2 กลุ่ม รวม 16 คน และผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษา 1 กลุ่ม จำนวน 16 คน โดยให้เจ้าของภาษากลุ่มที่ 1 ชมภาพยนตร์ แล้วบรรยายเรื่องราวของภาพยนตร์ให้เจ้าของภาษากลุ่มที่ 2 และ ผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาฟัง การบรรยายโดยการจับคู่ ผู้ฟังทั้งสองกลุ่มทดสอบความเข้าใจจากการฟังการบรรยาย ผลการวิจัย พบว่า เจ้าของภาษาไม่ได้ลดความเร็วในการพูดเมื่อพูดกับผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษา แต่ได้เพิ่มเวลาในการหยุดนานขึ้น นอกจากนี้ยังพบว่าการเปลี่ยนแปลงอัตราความเร็วในการพูดขึ้นกับลักษณะของเรื่องที่บรรยายด้วย

โรเจอร์ กริฟฟิธส์ (Roger Griffiths, 1992 : 385 - 391) ได้ทำการศึกษาผลของอัตราความเร็วในการพูดที่มีต่อความเข้าใจในการฟัง ตัวอย่างประชากรเป็นครูสอนในโรงเรียนประถมศึกษา 24 คน โดยตัวอย่างประชากรฟังเรื่อง 3 เรื่องที่มีความยาว 454, 451, และ 442 คำ ทั้ง 3 เรื่องอ่านด้วยความเร็ว 128, 188 และ 254 คำต่อนาที ผลการวิจัยพบว่า การฟังเรื่องที่อ่านช้า ผู้ฟังมีความเข้าใจสูงกว่าการฟังเรื่องที่อ่านด้วยความเร็วในระดับกลางและระดับเร็ว ส่วนการฟังเรื่องที่อ่านด้วยความเร็วในระดับกลางและระดับเร็ว ผู้ฟังมีคะแนนความเข้าใจในการฟังไม่แตกต่างกัน

1.2 การเปรียบเทียบการใช้กลวิธีในการฟังของนักเรียนที่มีความสามารถทางภาษาต่างกัน

เจ ไมเคิล โอมอลลี แอนนา อูล ชาโมท์ และ ลิซา คูเพอร์ (J. Michael O'Malley, Anna Uhl Chamot, and Lisa Kupper, 1989 : 418 - 437) ได้ทำการศึกษากระบวนการของความเข้าใจในการฟัง การใช้กลวิธีการเรียนรู้ และเปรียบเทียบการใช้กลวิธีในการฟังของนักเรียนที่มีความสามารถในการฟังสูงและต่ำ ตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนในโรงเรียนมัธยมปลายทางตะวันออกเฉียงเหนือในสหรัฐอเมริกาที่พูดภาษาสเปนเป็นภาษาที่หนึ่ง จำนวน 11 คน โดยให้นักเรียนฟังเรื่อง 3 เรื่อง ในขณะที่ฟังให้นักเรียนคิดออกมาเป็นถ้อยคำ จากนั้นสัมภาษณ์นักเรียนเกี่ยวกับการใช้กลวิธีขณะที่ฟัง ผลการวิจัยพบว่า กระบวนการที่เกิดขึ้นในระหว่างการฟังเพื่อความเข้าใจประกอบด้วย การรับรู้ (Perceptual processing) การวิเคราะห์โครงสร้าง (Parsing) และการรวบรวมความรู้เพื่อนำมาใช้ (Utilization) ส่วนการใช้กลวิธีการเรียนรู้ พบว่า กลวิธีที่สามารถแบ่งผู้ฟังที่มีความสามารถในการฟังสูงและต่ำมี 3 กลวิธี คือ กลวิธีการควบคุมตนเอง (Self-monitoring) การเสริมขยาย (Elaboration) และ การสรุปอ้างอิง (Inferencing)

1.3 การเปรียบเทียบประสิทธิผลของการใช้สื่อต่าง ๆ ในการฟัง

ฮุย-ชุน เติ้ง (Huei-Chun Teng, 1993 : 1711-A) ได้ทำการศึกษาผลของความรู้ทางด้านวัฒนธรรมและรูปแบบของสื่อที่ใช้ที่มีต่อความเข้าใจในการฟังภาษาอังกฤษ ตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนระดับมัธยมตอนปลายระดับ 10 ในไต้หวันจำนวน 122 คน โดยนักเรียนฟังการบรรยาย 2 เรื่อง เรื่องแรกเป็นการบรรยายเกี่ยวกับวันหยุดของคนจีน คือ วันประเพณีเรือมังกร (Dragon Boat Festival) ส่วนอีกเรื่องเป็นการบรรยายวันหยุดชาวอเมริกัน คือ วันขอบคุณพระเจ้า (Thanksgiving Day) รูปแบบการบรรยายประกอบด้วย 1. ฟังการบรรยายจากแถบเสียง 2. ชมการบรรยายจากวิดีโอ และ 3. ฟังผู้บรรยายพร้อมกับชมวิดีโอที่ประกอบด้วยรูปภาพที่เกี่ยวกับเนื้อหาในการบรรยาย ผลการวิจัย พบว่า ความรู้ทางด้านวัฒนธรรมมีผลต่อความเข้าใจในการฟัง การใช้วิดีโอมีผลต่อความเข้าใจในการฟังภาษาที่สองมากกว่าการใช้แถบเสียง

ฟรานเซส วาย ลี (Frances Y. Lee, 1996 : 65) ได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบผลการเรียนภาษาจีนเป็นภาษาที่สองโดยใช้สื่อโฆษณาทางทีวีที่ประกอบด้วยสื่อด้านเสียงและภาพ และ สื่อเฉพาะด้านเสียง ตัวอย่างประชากรเป็นนักศึกษา 201 คน จาก Brigham Young University ใน Utah มีการทดสอบก่อนและหลังการวิจัย โดยใช้เวลาในการสอน 12 บทเรียน ที่

ประกอบด้วยการใช้สื่อวีดีโอและแถบเสียง ผลการวิจัยพบว่า การใช้แถบเสียงนั้นไม่ได้ให้ตัวชี้แนะมากพอที่จะทำให้เกิดความเข้าใจความหมายเท่ากับการใช้สื่อทางเสียงประกอบภาพ นักศึกษาจำเป็นต้องได้รับการอธิบายเพิ่มเติมจากครู

1.4 ความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการฟังกับตัวแปรต่าง ๆ

แคริน เอ็ม เฟย์เทน (Carine M. Feyten, 1991 : 173 - 180) ได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการฟังกับความสามารถทางภาษาต่างประเทศ ความสามารถในการฟังกับความเข้าใจในการฟังภาษาต่างประเทศ ความสามารถในการฟังกับความสามารถในการพูด ตัวอย่างประชากรเป็นนักศึกษาที่มหาวิทยาลัย Tennessee ที่เรียนภาษาฝรั่งเศส 36 คน ภาษาสเปน 54 คน โดยให้นักศึกษาทำแบบสอบ Watson-Barger Listening Test เพื่อวิเคราะห์ทักษะในการฟัง นอกจากนี้นักศึกษายังทดสอบความสามารถทางภาษาต่างประเทศโดยการสัมภาษณ์ การวัดความเข้าใจในการฟัง การทดสอบไวยากรณ์ การอ่าน และความรู้ด้านคำศัพท์ ผลการวิจัยพบว่า ความสามารถในการฟังมีความสัมพันธ์กับความสามารถทางภาษาต่างประเทศ ความเข้าใจในการฟัง และความสามารถในการพูดภาษาต่างประเทศ

ฮุง-ชัง โอ (Hung-Chang Ou, 1993 : 2348-A) ได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความเข้าใจในการฟังภาษาอังกฤษกับแรงจูงใจของนักศึกษา ตัวอย่างประชากรเป็นนักศึกษาชั้นปีที่ 3 จำนวน 146 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบทดสอบ TOEFL แบบวัดแรงจูงใจ และแบบสอบความสามารถในการฟังเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษ ผลการวิจัย พบว่า ความสามารถในการฟังเพื่อความเข้าใจระหว่างก่อนเรียนกับหลังเรียนแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และคะแนนแรงจูงใจโดยรวมกับคะแนนความสามารถในการฟังเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ผลจากการวิจัยนี้ผู้วิจัยได้สรุปว่า ตัวแปรด้านแรงจูงใจมีความสำคัญอย่างยิ่งสำหรับการศึกษาบางเรื่อง กล่าวคือ การเรียนบางเรื่องอาจต้องใช้แรงจูงใจมากกว่าการเรียนเรื่องอื่น ประสิทธิภาพการสอนของครูมีผลต่อการส่งเสริมแรงจูงใจของผู้เรียน ผู้วิจัยให้ข้อเสนอแนะว่า ผู้สอนควรให้ความสนใจต่อตัวแปรด้านแรงจูงใจในการเรียนของผู้เรียนมากขึ้น และในการสอนทักษะการฟังภาษาอังกฤษเพื่อให้เกิดความเข้าใจนั้น ผู้สอนควรพิจารณาวิธีสอนที่ดีที่สุดเพื่อเป็นการกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดแรงจูงใจที่จะเรียน

ฟรานเซส ฮอร์เทนเซีย แมคคาร์ทที (Frances Hortensia McCartty, 1995 : 2814-A) ได้ทำการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความรู้ด้านคำศัพท์ ด้านไวยากรณ์ กับความเข้าใจในการฟังและการอ่านภาษาที่สอง ตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียน 154 คนที่กำลังเรียนภาษาสเปนในภาคเรียนสุดท้าย ผลการวิจัยทางด้านการฟัง พบว่า เฉพาะความรู้ด้านคำศัพท์เท่านั้นที่มีความสัมพันธ์เชิงบวกกับความเข้าใจในการฟัง

1.5 การเปรียบเทียบความเข้าใจในการฟังของผู้เรียนที่เรียนโดยวิธีสอนต่าง ๆ

โมฮาเหม็ด ไคแรท มาหโมด ราเชด (Mohamed Khyrat Mahmoud Rashed, 1990 : 732-A) ได้ทำการศึกษาผลของการสอนตามวิธีการตอบสนองด้วยท่าทาง (Total Physical Response) กับ วิธีแบบฟัง-พูด (Audio-lingual) ที่มีต่อความเข้าใจในการฟังของผู้เริ่มเรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ ตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนชายจำนวน 100 คน ที่เข้าเรียนในปีแรกของโรงเรียนเตรียม (Preparatory school) ในประเทศอียิปต์ ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มที่ได้รับการสอนโดยวิธีการตอบสนองด้วยท่าทางมีความสามารถในการฟังสูงกว่ากลุ่มที่ได้รับการสอนโดยวิธีฟัง-พูด

แครอล ซินซ์เซอร์ โมลทซ์ (Carol Zinsser Molts, 1994 : 3014-A) ได้ทำการศึกษาผลของการฝึกการฟังที่มีต่อทักษะการพูดและทักษะการฟังของนักศึกษามหาวิทยาลัยที่เรียนภาษาสเปนตามแนวการสอนแบบธรรมชาติ ตัวอย่างประชากรเป็นนักศึกษาในมหาวิทยาลัยพิทซ์เบอร์กที่พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่หนึ่ง จำนวน 36 คน และเรียนวิชาภาษาสเปนในระดับเริ่มต้นซึ่งสอนโดยวิธีสอนแบบธรรมชาติ ตัวอย่างประชากรแบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม ๆ ละ 18 คน โดยกลุ่มทดลองมีการฝึกการฟังเพิ่มนอกเวลาเรียนโดยใช้สื่อแถบเสียงประกอบการฝึก ส่วนกลุ่มควบคุมได้รับการสอนโดยวิธีสอนแบบธรรมชาติเฉพาะในห้องเรียนเท่านั้น ผลการวิจัยพบว่าคะแนนความเข้าใจในการฟังของตัวอย่างประชากรทั้งสองกลุ่มแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ การฝึกการฟังนอกชั้นเรียนสามารถพัฒนาความสามารถในการฟังเพื่อความเข้าใจของนักศึกษา แต่ไม่มีผลต่อการพัฒนาการพูด

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการฟัง สรุปได้ว่า อัตราความเร็วของการพูดที่ต่างกันมีผลต่อความเข้าใจในการฟังต่างกัน และในการสนทนาระหว่างเจ้าของภาษากับผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษานั้น เจ้าของภาษาไม่ได้ลดอัตราความเร็วในการพูด แต่ใช้เวลาในการหยุดนาน

ขึ้น ในการศึกษาเกี่ยวกับการใช้กลวิธี พบว่า ผู้ที่มีความสามารถในการฟังต่างกันใช้กลวิธีประกอบในการฟังต่างกัน ส่วนงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการใช้สื่อ พบว่า สื่อที่ประกอบด้วยเสียงและภาพมีผลต่อความเข้าใจดีกว่าสื่อที่ใช้เสียงอย่างเดียว นอกจากนี้ยังพบว่าความสามารถในการฟังมีความสัมพันธ์กับความสามารถทางภาษา และ แรงจูงใจ องค์ประกอบทางภาษาที่มีผลต่อความเข้าใจในการฟังมากที่สุด คือ ความรู้ด้านคำศัพท์ ส่วนงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสอน พบว่า วิธีการสอนแบบการตอบสนองด้วยท่าทางมีผลต่อการพัฒนาทักษะการฟังได้ดีกว่าการสอนแบบฟัง-พูด และวิธีสอนแบบธรรมชาติที่เพิ่มการฝึกฟังนอกชั้นเรียนมีผลดีต่อการพัฒนาทักษะการฟัง แต่ไม่มีผลต่อการพัฒนาทักษะการพูด

2. งานวิจัยที่เกี่ยวกับตัวป้อนภาษา

งานวิจัยที่เกี่ยวกับตัวป้อนภาษาสามารถแบ่งออกได้เป็น 3 ด้าน คือ การศึกษาลักษณะของภาษาที่ใช้ในชั้นเรียน การเปรียบเทียบลักษณะของตัวป้อนภาษาที่มีผลต่อความเข้าใจในการฟัง และ การเปรียบเทียบลักษณะของตัวป้อนภาษาที่มีผลต่อความเข้าใจในการอ่าน ดังจะได้นำเสนอตามลำดับดังนี้

2.1 การศึกษาลักษณะของภาษาที่ใช้ในชั้นเรียน

โรเบิร์ต ดี ไมค์ (Robert D. Mike, 1990 : 274 - 288) ได้ทำการศึกษาลักษณะของภาษาที่ครูสอนภาษาอังกฤษใช้ในการสอนนักเรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษต่างกัน การเก็บรวบรวมข้อมูลโดยการสังเกตพร้อมกับบันทึกวีดิโอเพื่อวิเคราะห์ลักษณะการใช้ภาษาในชั้นเรียนของครูชาวเปรู 14 คน จากนั้นจึงทำการสัมภาษณ์ครู แล้วนำลักษณะของภาษาที่ครูใช้ในการสัมภาษณ์และที่ใช้ในห้องเรียนมาเปรียบเทียบกัน และเปรียบเทียบระหว่างการสอนนักเรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษต่างกัน 3 ระดับ คือ ความสามารถในระดับต่ำ ปานกลาง และสูง ผลการวิจัยพบว่า ลักษณะของภาษาที่ครูใช้ในห้องเรียนกับที่ใช้ในการสัมภาษณ์แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และลักษณะของภาษาที่ครูใช้กับนักเรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษต่างกัน มีความซับซ้อนแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ จึงสรุปได้ว่า ครูได้มีการปรับภาษาในการสอนนักเรียน และปรับภาษาไปตามความสามารถของนักเรียนด้วย

2.2 การเปรียบเทียบลักษณะของตัวป้อนภาษาที่มีผลต่อความเข้าใจในการฟัง

ไดอะนา ซี อิสสิดอริเดส และ แจน เอช ฮัลชติจน์ (Diana C. Issidorides and Jan H. Hulstijn, 1992 : 147 - 171) ได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบความเข้าใจในคำพูดที่ใช้ประโยคที่มีลักษณะเด่น (Marked) ในภาษาดัทช์ คือ Adv VSO กับประโยคที่ไม่มีลักษณะเด่น (Unmarked) 2 แบบ คือ มีโครงสร้างประโยค Adv SVO และ Adv SOV ของผู้ฟังชาวต่างประเทศ ตัวอย่างประชากรประกอบด้วยนักศึกษาระดับวิทยาลัย 3 กลุ่ม คือ ชาวดัทช์ 30 คน ชาวอังกฤษ 20 คน และชาวตุรกี 22 คน ตัวอย่างประชากรฟังข้อความภาษาดัทช์จำนวน 90 ประโยค โดยให้บอกว่าคำนามใดเป็นประธานของประโยค เนื่องจากโครงสร้างภาษาดัทช์การเรียงลำดับคำเปลี่ยนแปลงไปได้ในประโยคที่ต่างกัน ผลการวิจัยพบว่า ตัวป้อนภาษาที่มีความซับซ้อนทางโครงสร้างมากกว่า อาจไม่มีผลต่อความเข้าใจในการฟัง ผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาอาจจะประสบปัญหาในการพูดประโยคที่ต้องใช้โครงสร้างประโยคที่ซับซ้อน แต่ไม่ได้หมายความว่า โครงสร้างเช่นนี้จะก่อให้เกิดปัญหาต่อความเข้าใจ เมื่อฟังคนอื่นพูด

ชุง ชิง เชียง และ แพททริเซีย ดันเคล (Chung Shing Chiang and Patricia Dunkel, 1992 : 345 - 374) ได้ทำการศึกษาผลของการปรับภาษาพูด ความรู้เดิมและความสามารถในการฟังที่มีต่อความเข้าใจในการฟังการบรรยายภาษาอังกฤษ ตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนทหารเรือในไต้หวันจำนวน 388 คน โดยแบ่งนักเรียนออกเป็นสองกลุ่ม คือ กลุ่มที่มีความสามารถในการฟังระดับสูง-กลาง และระดับต่ำ-กลาง จากนั้นแบ่งตัวอย่างประชากรออกเป็น 4 กลุ่ม กลุ่มที่ 1 ฟังการบรรยายเรื่องที่มีความคุ้นเคยแต่ไม่ปรับภาษาของข้อความในเรื่อง กลุ่มที่ 2 ฟังเรื่องที่มีความคุ้นเคยและมีการปรับภาษาของข้อความในเรื่อง กลุ่มที่ 3 ฟังเรื่องที่ไม่คุ้นเคยและไม่มีการปรับภาษาของข้อความในเรื่อง กลุ่มที่ 4 ฟังเรื่องที่ไม่คุ้นเคยแต่มีการปรับภาษาของข้อความในเรื่อง ผลการวิจัยพบว่า มีปฏิสัมพันธ์ระหว่างการปรับภาษาและความสามารถในการฟังต่อความเข้าใจของนักเรียนระดับสูง-กลาง แต่ไม่พบในกลุ่มระดับต่ำ-กลาง และมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างความรู้เดิมกับลักษณะการทดสอบด้วย

ราอูล เซอร์แวนเทส และ เกลนน์ เกนเนอร์ (Raoul Cervantes and Glenn Gainer, 1992 : 767 - 770) ได้ทำการศึกษาผลของการปรับภาษาโดยการทำประโยคให้ง่าย และการซ้ำความที่มีต่อความเข้าใจในการฟัง การวิจัยนี้จัดทำขึ้น 2 ครั้ง โดยครั้งแรกตัวอย่างประชากรเป็นนักศึกษาวิชาเอกภาษาอังกฤษที่มหาวิทยาลัย Fukuoka จำนวน 76 คน (ชั้นปีที่ 1 จำนวน 54 คน และชั้นปีที่ 4 จำนวน 22 คน) แบ่งตัวอย่างประชากรแต่ละระดับออกเป็น 2 กลุ่ม ที่มีความ

สามารถทางภาษาไม่แตกต่างกัน กลุ่มแรกฟังการบรรยายที่ใช้โครงสร้างภาษาที่มีการทำประโยคให้ง่าย ส่วนอีกกลุ่มฟังการบรรยายเรื่องเดียวกันแต่มีโครงสร้างภาษาที่ซับซ้อนกว่า ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มที่ฟังเรื่องที่มีการปรับภาษาโดยการทำประโยคให้ง่ายมีคะแนนความเข้าใจในการฟังสูงกว่ากลุ่มที่ฟังเรื่องที่มีความซับซ้อนของโครงสร้างภาษามากกว่า และไม่พบปฏิสัมพันธ์ระหว่างลักษณะของเรื่องกับระดับความสามารถทางภาษา ในการวิจัยครั้งที่ 2 ตัวอย่างประชากรเป็นนักศึกษาวิชาเอกภาษาอังกฤษที่มหาวิทยาลัย Fukuoka 82 คน (ปี1 54 คน ปี 4 28 คน) ที่ไม่ได้เข้าร่วมการวิจัยครั้งที่หนึ่ง แบ่งตัวอย่างประชากรทั้ง 2 ระดับออกเป็น 3 กลุ่ม กลุ่มที่ 1 ฟังการบรรยายที่ใช้โครงสร้างภาษาที่มีการทำประโยคให้ง่าย กลุ่มที่ 2 ฟังการบรรยายเรื่องเดียวกับกลุ่มแรก แต่มีความซับซ้อนมาก กลุ่มที่ 3 ฟังในลักษณะเดียวกับกลุ่มที่ 2 แต่มีการพูดซ้ำความเพิ่มมากขึ้น ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มที่ฟังข้อความที่มีการทำประโยคให้ง่ายและกลุ่มที่ฟังข้อความที่มีโครงสร้างซับซ้อนมากแต่มีการซ้ำความมีคะแนนความเข้าใจในการฟังสูงกว่ากลุ่มที่ฟังข้อความที่มีโครงสร้างซับซ้อนมากและไม่มีการซ้ำความ ส่วนกลุ่มที่ฟังข้อความที่มีการทำประโยคให้ง่ายกับกลุ่มที่ฟังข้อความที่มีโครงสร้างซับซ้อนแต่มีการซ้ำความ มีคะแนนความเข้าใจไม่แตกต่างกัน

2.3 การเปรียบเทียบลักษณะของตัวป้อนภาษาที่มีผลต่อความเข้าใจในการอ่าน

ยาสุคาตะ ยาโน ไมเคิล เอช ลอง และ สตีเวน รอส (Yasukata Yano, Michael H. Long, and Steven Ross, 1994 : 189 - 219) ได้ทำการศึกษาเปรียบเทียบความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจเรื่องที่ไม่มีการปรับภาษา เรื่องที่มีการปรับภาษาโดยการทำประโยคให้ง่าย และเรื่องที่ปรับภาษาโดยการเสริมขยายข้อความ ตัวอย่างประชากรเป็นนักศึกษามหาวิทยาลัยในญี่ปุ่น จำนวน 483 คน โดยแบ่งออกเป็น 3 กลุ่ม ที่มีความสามารถทางภาษาไม่ต่างกัน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบสอบวัดความเข้าใจในการอ่านที่ประกอบด้วยข้อคำถามวัดความเข้าใจระดับการถอดความ (Replication) การสังเคราะห์ (Synthesis) และ การสรุปอ้างอิง (Inference) ผลการวิจัยพบว่า นักศึกษาที่อ่านเรื่องที่ปรับภาษาโดยการทำประโยคให้ง่ายมีความเข้าใจในการอ่านไม่แตกต่างจากกลุ่มที่อ่านเรื่องโดยการเสริมขยายข้อความ และนักศึกษาทั้งสองกลุ่มนี้มีความเข้าใจในการอ่านสูงกว่ากลุ่มที่อ่านเรื่องที่ไม่มีการปรับภาษา เมื่อเปรียบเทียบความเข้าใจตามประเภทของข้อคำถาม พบว่า สำหรับคำถามประเภทการถอดความ (Replication) และคำถามประเภทการสังเคราะห์ (Synthesis) นั้น กลุ่มที่อ่านเรื่องที่มีการปรับภาษาโดยการทำประโยคให้ง่ายมีความเข้าใจในการอ่านสูงที่สุด รองลงมาคือกลุ่มที่อ่านเรื่องที่มีการเสริมขยายข้อความ และกลุ่มที่อ่านเรื่องที่ไม่มีการปรับภาษามีความเข้าใจต่ำที่สุด สำหรับคำถามประเภท

การสรุปอ้างอิง (Inference) กลุ่มที่มีความเข้าใจในการอ่านสูงที่สุด คือ กลุ่มที่อ่านเรื่องที่มีการเสริมขยายข้อความ รองลงมาคือกลุ่มที่อ่านเรื่องที่มีการปรับภาษาโดยการทำประโยคให้ง่ายและกลุ่มที่อ่านเรื่องที่ไม่มีการปรับภาษามีความเข้าใจต่ำสุด

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับตัวป้อนภาษา สรุปได้ว่า การศึกษาเกี่ยวกับการใช้ภาษาในชั้นเรียนของครู พบว่า ครูได้มีการปรับภาษาในขณะที่สอน และปรับภาษาตามระดับความสามารถทางภาษาของนักเรียนด้วย ในการศึกษาเปรียบเทียบลักษณะของตัวป้อนภาษาแบบต่าง ๆ ที่มีผลต่อความเข้าใจในการฟังและการอ่าน พบว่า การปรับภาษาโดยการทำประโยคให้ง่ายและการพูดซ้ำความ มีผลต่อความเข้าใจในการฟังไม่ต่างกันและการปรับภาษาทั้งสองแบบทำให้ผู้ฟังมีความเข้าใจสูงกว่าการฟังข้อความที่ไม่มีการปรับภาษา เช่นเดียวกับการอ่านที่พบว่า การอ่านเรื่องที่มีการปรับภาษาโดยการทำประโยคให้ง่ายและการเสริมขยายข้อความมีผลต่อความเข้าใจไม่ต่างกัน นอกจากนี้มีงานวิจัย พบว่า ลักษณะของรูปประโยคที่มีความซับซ้อนและไม่เป็นไปตามกฎของภาษาไม่มีผลต่อการฟังเพื่อความเข้าใจความหมายของประโยค

3. งานวิจัยที่เกี่ยวกับการมีปฏิสัมพันธ์ในการสื่อสาร

งานวิจัยที่เกี่ยวกับการมีปฏิสัมพันธ์ในการสื่อสารสามารถแบ่งออกได้ 3 ด้าน คือ การเปรียบเทียบการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างเจ้าของภาษากับผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษา ผลของการมีปฏิสัมพันธ์ในการสื่อสารที่มีต่อการเรียนภาษาต่างประเทศ และ การเปรียบเทียบความเข้าใจในการฟังภาษาต่างประเทศของผู้เรียนที่มีตัวป้อนและปฏิสัมพันธ์ต่างกัน ซึ่งจะได้นำเสนอตามลำดับต่อไปนี้

3.1 การเปรียบเทียบการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างเจ้าของภาษากับผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษา

สตีเฟน จี เพอริดอร์ (Stephen G. Peridore, 1995 : 45) ได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับการปรับภาษาและรูปแบบการสนทนาของเจ้าของภาษากับผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาโดยศึกษาจากการสนทนาระหว่างผู้ที่เป็นกับไม่เป็นเจ้าของภาษา 3 คู่ ผู้ที่ไม่เป็นเจ้าของภาษาทั้งสามคนมีระดับความสามารถทางภาษาต่างกัน และการสนทนาระหว่างเจ้าของภาษาด้วยกัน 1 คู่ ผลการ

วิจัยสรุปได้ว่า 1. คำพูดในการสนทนาระหว่างผู้ที่เป็นกับไม่เป็นเจ้าของภาษา แตกต่างจากคำพูดในการสนทนาระหว่างผู้ที่เป็นเจ้าของภาษาด้วยกันในด้านปริมาณเท่านั้น ไม่ใช่ด้านคุณภาพ 2. การปรับภาษาของเจ้าของภาษาลดลงเมื่อระดับความสามารถทางภาษาเป้าหมายของผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาสูงขึ้น

3.2 ผลของการมีปฏิสัมพันธ์ในการสื่อสารที่มีต่อการเรียนภาษาต่างประเทศ

ซูซาน เอ็ม แก็ส และ อีแวนเจลลีน มาร์ลอส วาโรนิส (Susan M. Gass and Evangeline Marlos Varonis, 1994 : 283 - 302) ได้ทำการศึกษาผลของการมีปฏิสัมพันธ์ที่มีต่อความสามารถในการพูดภาษาที่สอง ตัวอย่างประชากรเป็นนักศึกษาในมหาวิทยาลัยแห่งหนึ่ง จำนวน 16 คู่ซึ่งเป็นการจับคู่ระหว่างเจ้าของภาษากับผู้ที่ไม่ใช่เจ้าภาษาเพื่อทำกิจกรรมการสื่อสาร โดยในกิจกรรมแรก กลุ่มที่หนึ่ง นักศึกษาที่เป็นเจ้าของภาษาสั่งให้คู่สนทนาจับคู่สิ่งของกับสถานที่โดยผู้ฟังสามารถมีปฏิสัมพันธ์เพื่อความเข้าใจในคำสั่งที่ได้รับ กลุ่มที่สองนักศึกษาที่เป็นเจ้าของภาษาสั่งให้คู่สนทนาจับคู่สิ่งของกับสถานที่โดยไม่มีปฏิสัมพันธ์ระหว่างคู่สนทนา ในกิจกรรมที่สอง ผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาในทั้งสองกลุ่มสั่งให้เจ้าของภาษาปฏิบัติตามในลักษณะเช่นเดียวกับกิจกรรมแรก ผลการวิจัยพบว่า การได้รับตัวป้อนที่มีการปรับภาษาจากการมีปฏิสัมพันธ์มีผลต่อการพูดภาษาอังกฤษที่ประกอบด้วยการปรับภาษาในลักษณะต่าง ๆ

รอคกี แอล ไฮม์บัค (Rocky L. Heimbach, 1994 : 3691-A) ได้ทำการศึกษาผลของการมีปฏิสัมพันธ์ที่มีต่อความเข้าใจและการเรียนรู้คำศัพท์ใหม่ของนักเรียนที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง ตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนระดับอนุบาลศึกษาที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองจำนวน 14 คน และครูสอนชาวอังกฤษ แบ่งนักเรียนออกเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มทดลอง 11 คน และ กลุ่มควบคุม 3 คน ผลการวิจัยพบว่า จำนวนครั้งของการมีปฏิสัมพันธ์มีความสัมพันธ์กับความเข้าใจแต่เกิดในลักษณะที่ไม่คงที่ นอกจากนี้ยังพบว่าความเข้าใจไม่มีความสัมพันธ์กับการเรียนรู้ ผลจากการวิจัยนี้สนับสนุนแนวคิดที่ว่า การมีปฏิสัมพันธ์ด้วยการปรับวิธีการสื่อความหมายช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจดีขึ้น แต่พบว่า การพูดที่มีการเสริมขยายของครูทำให้ผู้เรียนสับสนและกระทบกระเทือนต่อความเข้าใจ อย่างไรก็ตาม ผู้วิจัยสรุปว่า การมีปฏิสัมพันธ์ในห้องเรียนทำให้ผู้เรียนที่มีปฏิสัมพันธ์และผู้เรียนคนอื่น ๆ ที่ไม่ได้มีปฏิสัมพันธ์แต่เป็นผู้สังเกตมีความเข้าใจในสิ่งที่ฟังมากยิ่งขึ้น

โมนิค เซเนแชล อีลีนอร์ โทมัส และ โจ-แอนน์ มองเคอร์ (Monique Senechal, Eleanor Thomas, and Jo-Ann Monker, 1995 : 218 - 229) ได้ทำการศึกษาผลของการมีปฏิสัมพันธ์ที่มีต่อการเรียนรู้คำศัพท์ใหม่ของเด็กที่มีความรู้ด้านคำศัพท์ต่างกัน ตัวอย่างประชากรเป็นเด็กวัย 4 ขวบ โดยแบ่งออกเป็นกลุ่มที่มีความรู้คำศัพท์มาก และกลุ่มที่มีความรู้คำศัพท์น้อย ในการวิจัยที่หนึ่งประกอบด้วยตัวอย่างประชากร 32 คน ให้ตัวอย่างประชากรฟังการเล่านิทานแบบเงียบ (Passive) หรือขณะที่ฟังให้ชี้ภาพที่ใช้คำศัพท์ที่ไม่รู้มาก่อน (Novel word) ด้วย ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มที่มีความรู้คำศัพท์มากกว่าสามารถเรียนรู้คำศัพท์ใหม่ได้ดีกว่ากลุ่มที่รู้คำศัพท์น้อยกว่า และกลุ่มที่ฟังพร้อมกับมีส่วนร่วมในขณะที่ฟังมีความเข้าใจในเรื่องและเข้าใจคำศัพท์ใหม่ได้ดีกว่ากลุ่มที่ฟังเรื่องแบบเงียบ ในการวิจัยที่สองประกอบด้วยตัวอย่างประชากร 48 คน ให้ตัวอย่างประชากรฟังการอ่านเรื่องพร้อมชี้รูปภาพขณะที่ฟัง หรือจับคู่ภาพระหว่างการฟัง พบว่ากลุ่มที่มีความรู้คำศัพท์มากกว่ามีความเข้าใจศัพท์ใหม่มากกว่ากลุ่มที่มีความรู้คำศัพท์น้อยกว่า นอกจากนี้เด็กที่มีส่วนร่วมในขณะที่ฟัง โดยการจับคู่ภาพหรือชี้ภาพสามารถเรียนรู้คำศัพท์ได้ดีกว่าเด็กที่ฟังแบบเงียบ ผลการวิจัยนี้ชี้ให้เห็นบทบาทของการมีส่วนร่วมในการฟัง โดยการตอบโต้ทั้งทางวาจาและไม่ใช้วาจาเป็นวิธีการที่มีประสิทธิภาพต่อการเรียนรู้คำศัพท์ใหม่

3.3 การเปรียบเทียบความเข้าใจในการฟังภาษาต่างประเทศของผู้เรียนที่มีตัวป้อนและปฏิสัมพันธ์ต่างกัน

เทเรซา พิคาและคณะ (Teresa Pica and others, 1990 : 121 - 145) ได้ทำการศึกษาความเข้าใจในการฟังภาษาที่สองของนักเรียนที่ได้รับตัวป้อนภาษา 2 ลักษณะคือ ลักษณะแรกมีการปรับภาษาไว้แล้วโดยตัวป้อนภาษามีความซ้ำซ้อนทางด้านความหมายมาก และใช้โครงสร้างประโยคที่มีความซับซ้อนน้อย ลักษณะที่สองให้โอกาสแก่นักเรียนในการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้พูด คือมีการปรับภาษาเพื่อให้เกิดความเข้าใจตัวป้อนภาษาที่ได้รับ ตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองจำนวน 9 คน สรุปผลการวิจัยได้ว่า การมีปฏิสัมพันธ์กับผู้พูดทำให้ผู้ฟังมีความเข้าใจมากกว่าการได้รับตัวป้อนที่มีการปรับภาษาไว้แล้ว

รอด เอลลิส โยชิฮิโร ทานากะ และ อาซาโกะ ยามาซากิ (Rod Ellis, Yoshihiro Tanaka, and Asako Yamazaki, 1994 : 449 - 491) ได้ทำการศึกษาผลของการมีปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียนที่มีต่อความเข้าใจในการฟัง และการเรียนรู้ความหมายศัพท์ภาษาอังกฤษ การวิจัยจัดทำขึ้น 2 ครั้ง โดยตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายใน

ประเทศญี่ปุ่น จำนวน 79 และ 127 คนตามลำดับ ในการวิจัยแต่ละครั้งแบ่งนักเรียนเป็น 3 กลุ่ม กลุ่มแรกได้รับตัวป้อนที่ไม่มีการปรับภาษา กลุ่มที่สองได้รับตัวป้อนที่มีการปรับภาษา ทั้งสองกลุ่มไม่มีโอกาสมีปฏิสัมพันธ์กับครู ส่วนกลุ่มที่สามได้รับตัวป้อนที่ไม่มีการปรับภาษาแต่นักเรียนสามารถมีปฏิสัมพันธ์กับครูได้ ผลของการวิจัยพบว่า นักเรียนที่ได้รับตัวป้อนที่ไม่มีการปรับภาษาแต่มีโอกาสปฏิสัมพันธ์กับครูมีความเข้าใจในการฟังและมีความเข้าใจความหมายศัพท์สูงกว่านักเรียนที่ได้รับตัวป้อนที่มีแต่การปรับภาษาเพียงอย่างเดียว แต่เมื่อพิจารณาเฉพาะกลุ่มที่มีปฏิสัมพันธ์แล้ว นักเรียนที่มีปฏิสัมพันธ์กับครูไม่ได้มีความเข้าใจในการฟังและการเรียนรู้คำศัพท์สูงกว่านักเรียนที่ไม่มีปฏิสัมพันธ์กับครู

เลสเตอร์ โลสค์กี (Lester Loschky, 1994 : 303 - 323) ได้ทำการศึกษาผลของการมีปฏิสัมพันธ์และการปรับภาษาที่มีต่อการเรียนรู้ภาษาญี่ปุ่น ตัวอย่างประชากรเป็นนักศึกษาระดับมหาวิทยาลัยจำนวน 41 คน แบ่งออกเป็น 3 กลุ่ม โดยกลุ่มแรกได้รับตัวป้อนที่ไม่มีการปรับภาษาและไม่มีปฏิสัมพันธ์กับผู้พูด กลุ่มที่สองได้รับตัวป้อนที่มีการปรับภาษาไว้แล้วแต่ไม่มีปฏิสัมพันธ์กับผู้พูด ส่วนกลุ่มที่สามได้รับตัวป้อนที่ไม่มีการปรับภาษาแต่มีโอกาสปฏิสัมพันธ์กับผู้พูด ผลการวิจัย พบว่า กลุ่มที่มีปฏิสัมพันธ์ได้คะแนนความเข้าใจสูงที่สุด ส่วนอีกสองกลุ่มที่ไม่มีปฏิสัมพันธ์นั้นมีความเข้าใจในการฟังไม่แตกต่างกัน เมื่อพิจารณาด้านความคงทนในการเรียนรู้คำศัพท์และไวยากรณ์ พบว่า การมีปฏิสัมพันธ์ในระหว่างการฟังไม่มีความสัมพันธ์กับความคงทนในการเรียนรู้คำศัพท์และไวยากรณ์

จากการศึกษางานวิจัยในต่างประเทศที่เกี่ยวข้องกับปฏิสัมพันธ์ สรุปได้ว่า ในงานวิจัยที่ศึกษาการสนทนาระหว่างเจ้าของภาษากับผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาพบว่า การสนทนาระหว่างผู้ที่เป็นกับไม่เป็นเจ้าของภาษาแตกต่างจากการสนทนาระหว่างผู้ที่เป็นเจ้าของภาษาในด้านปริมาณเท่านั้น โดยที่เจ้าของภาษาปรับภาษาน้อยลงเมื่อผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษามีความสามารถทางภาษามากขึ้น ส่วนงานวิจัยที่ศึกษาผลของการมีปฏิสัมพันธ์ที่มีต่อการเรียนรู้ภาษาที่สอง พบว่า ปฏิสัมพันธ์ทำให้ผู้เรียนประสบผลสำเร็จในการทำกิจกรรม ปฏิสัมพันธ์มีผลต่อการใช้ภาษาในคำพูดของผู้เรียน นอกจากนี้งานวิจัยยังพบว่าปฏิสัมพันธ์มีผลต่อความเข้าใจในการฟังและการเรียนรู้คำศัพท์ดีกว่าการปรับภาษา แต่การมีปฏิสัมพันธ์ไม่มีความสัมพันธ์กับความคงทนของการเรียนรู้คำศัพท์และไวยากรณ์