

ที่ปรึกษา ศาสตราจารย์กิตติคุณ ดร. อัจฉรา วงศ์โสธร
ศาสตราจารย์กิตติคุณ ดร. กาญจนา ปราบพาล
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. กุลพร หิรัญบุรณะ

บรรณาธิการ

อาจารย์ ดร. ประมาณ ทรัพย์ผดุงชนม์

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

กองบรรณาธิการ

Prof. Wen Qiufang

Beijing Foreign Studies University

Prof. Sachiko Ide

Japan Women's University

Prof. Yoko Fujii

Japan Women's University

รองศาสตราจารย์ ดร. วัฒนา พัดเกตุ

มหาวิทยาลัยนเรศวร

รองศาสตราจารย์ ดร. สุพงศ์ ตั้งเคียงศิริสิน

มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

รองศาสตราจารย์ ดร. นิสากร จารุมณี

มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์

รองศาสตราจารย์ ดร. สุภาณี ชินวงศ์

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ภาวิณี ธีรคุปต์

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. วรสิริ สิงห์ศิริ

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าธนบุรี

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. อรองค์ ชากร

สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. จันทิมา อังคพณิกิจ

มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ฝนิทรธา ธีรานนท์

มหาวิทยาลัยพะเยา

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. บดินทร์ จินดา

มหาวิทยาลัยเชียงใหม่

ผู้ช่วยศาสตราจารย์สุกัญญา เกรว่อง

มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์

ผู้ช่วยศาสตราจารย์องค์อร ธนนานถ

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

อาจารย์ ดร. จุฑามาส ทองสองสี

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

อาจารย์ ดร. ประมาณ ทรัพย์ผดุงชนม์

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

อาจารย์ ดร. วัลลีย์ ทัพพกุล

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

อาจารย์ ดร. สุทธิรักษ์ ทรัพย์สินรินทร์

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

อาจารย์ ดร. อภิวรรณ เนื่องผลมาก

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

อาจารย์ วศินันท์ สุวรรณสิทธิ์

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

Mr. Andrew Matthews

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

Mr. Alan Connolly

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ผู้ทรงคุณวุฒิ

รองศาสตราจารย์ ดร. ธัญญา พลาณกุลวงศ์

มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์

รองศาสตราจารย์ ดร. อัญชลี วงศ์วัฒนา

มหาวิทยาลัยนเรศวร

รองศาสตราจารย์ ดร. ธราภรณ์ รติธรรมกุล

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สุธาสินี ปิยพสุนทรา

มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ประภาสิต สิทธิธิตกุล

มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. พลังโซค แหวนเพชร

มหาวิทยาลัยอุบล

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สายวรุณ จำปาวัลย์

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. วิวรรธน์ พันธัย

มหาวิทยาลัยมหิดล

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ศุภกรณ์ ภูเจริญศิลป์

มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

อาจารย์ ดร. คเชนทร์ ตัญศิริ

มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

อาจารย์ ดร. ปันนดา เลอเลิศยุติธรรม

มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

Advisory board

Professor Emeritus Dr. Achara Wongsothorn
 Professor Emeritus Dr. Kanchana Prapphal
 Assistant Professor Dr. Kulaporn Hiranburana.

Editor

Dr. Pramarn Subphadoongchone

Chulalongkorn University

Editorial committee

Professor Dr. Wen Qiufang

Beijing Foreign Studies University

Professor Dr. Sachiko Ide

Japan Women's University

Professor Dr. Yoko Fujii

Japan Women's University

Associate Professor Dr. Watana Padgate

Naresuan University

Associate Professor Dr. Supong Tangkiengsirisin

Thammasat University

Associate Professor Dr. Nisakorn Charumanee

Prince of Songkla University

Associate Professor Dr. Supanee Chinnawongs

Chulalongkorn University

Assistant Professor Dr. Pavinee Thirakhupt

Chulalongkorn University

Assistant Professor Dr. Wareesiri Slinghasiri

King Mongkut's University of Technology
 Thonburi

Assistant Professor Dr. Ora-Ong Chakorn

National Institute of Development Administration

Assistant Professor Dr. Jantima Angkapanichkit

Thammasat University

Assistant Professor Dr. Phanintra Teeranon

University of Phayao

Assistant Professor Dr. Bordin Chinda

Chiang Mai University

Assistant Professor Sukanya Tanewong

Prince of Songkla University

Assistant Professor Ong-on Thananart

Chulalongkorn University

Dr. Juthamas Thongsongsri

Chulalongkorn University

Dr. Pramarn Subphadoongchone

Chulalongkorn University

Dr. Wanlee Talhakul

Chulalongkorn University

Dr. Sutthirak Sapsirin

Chulalongkorn University

Dr. Apiwan Nuangpolmak

Chulalongkorn University

Ajarn Wasina Suwannasit

Chulalongkorn University

Mr. Andrew Matthews

Chulalongkorn University

Mr. Alan Connolly

Chulalongkorn University

Reviewers

Associate Professor Dr. Thanyapa Palanukulwong

Prince of Songkla University

Associate Professor Dr. Unchalee Wongwattana

Naresuan University

Associate Professor Dr. Theeraporn Ratitamkul

Chulalongkorn University

Assistant Professor Dr. Suthasinee Piyapasoontara

Thammasat University

Assistant Professor Dr. Pragasit Sitthitikul

Thammasat University

Assistant Professor Dr. Phalangchok Wanphet

The British University in Dubai

Assistant Professor Dr. Saiwaroon Chumpawan

Srinakharinwirot University

Assistant Professor Dr. Wiwat Puntai

Mahidol University

Assistant Professor Supakorn Phoocharoensil

Thammasat University

Dr. Pananda Lerlertyuttitham

Kasetsart University

Dr. Kachen Tansiri

Kasetsart University

ฝ่ายจัดพิมพ์และประสานงาน

นางธนพรรณ ปานทอง

นางสาวนิรมล เขี่ยมแสงทอง

ฝ่ายจัดการและเผยแพร่

นางสาวอรอุมา ปานทิพย์

ฝ่ายศิลปกรรมและภาพ

นายมนตรี พุกเจริญ

นางสาวธัญญารัตน์ นักพิณพาทย์

พิมพ์ที่ โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์

มหาวิทยาลัย กรุงเทพมหานคร

<http://www.cuprint.chula.ac.th>

โทร. 0-2215-3612, 0-2218-3563,

0-2218-3557

E-mail: cuprint@hotmail.com

ISSN 0857-7285

วารสารภาษาปริทัศน์

เป็นวารสารวิชาการด้านการเรียนการสอนและภาษาศาสตร์ภาษาอังกฤษ

ของสถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

มีวัตถุประสงค์เพื่อ

1. เผยแพร่ความรู้ภาษาอังกฤษ ตลอดจนความก้าวหน้าทางวิชาการเกี่ยวกับการเรียนการสอนภาษาอังกฤษและภาษาศาสตร์ภาษาอังกฤษ
2. เผยแพร่ความเคลื่อนไหวภายในแวดวงการเรียนการสอนภาษาอังกฤษและภาษาศาสตร์ภาษาอังกฤษ ตลอดจนเป็นสื่อกลางในการแลกเปลี่ยนความรู้ และประสบการณ์ในการเรียนการสอนภาษาอังกฤษระหว่างครู อาจารย์ นักวิจัยภาษาอังกฤษในสถาบันต่างๆ
3. ส่งเสริมให้อาจารย์และผู้ทรงคุณวุฒิเสนอผลงานทางวิชาการ และมีส่วนร่วมในด้านการเผยแพร่วิชาการ และให้บริการแก่สังคม กำหนดออกปีละ 1 ฉบับ

ส่งบทความเพื่อพิจารณาลงตีพิมพ์ หรือ ติดตามอ่านบทความที่เคยลงตีพิมพ์ในวารสารภาษาปริทัศน์ได้ที่

pparitat.editor@gmail.com

- บทความทุกเรื่องที่ตีพิมพ์ในวารสารผ่านการพิจารณาจากคณะกรรมการผู้ทรงคุณวุฒิ
- ทศนะและข้อคิดเห็นใด ๆ ในวารสารภาษาปริทัศน์เป็นทัศนะของผู้เขียน กองบรรณาธิการไม่จำเป็นต้องเห็นด้วยกับทัศนะเหล่านั้นและไม่ถือเป็นความรับผิดชอบของกองบรรณาธิการ
- ลิขสิทธิ์บทความของผู้เขียนและสถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยได้รับการสงวนสิทธิ์ตามกฎหมาย การตีพิมพ์ซ้ำต้องได้รับอนุญาตโดยตรงจากผู้เขียนและสถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยเป็นลายลักษณ์อักษร

สั่งซื้อตัวเล่มวารสาร ได้ที่สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ชั้น 1 อาคารเปรมบุรฉัตร หรือติดต่อ ฝ่ายจัดจำหน่าย คุณอรอุมา โทร. 02-2186014 โทรสาร. 022547670 พร้อมชื่อธนาคติ

- ส่งจ่าย ปณ. จุฬาลงกรณ์ 10330
- ในนาม นางสาวอรอุมา ปานทิพย์
สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
อาคารเปรมบุรฉัตร ถนนพญาไท กรุงเทพฯ 10332

บรรณาธิการแถลง

เรียนท่านผู้อ่านที่เคารพ

วารสารภาษาปริทัศน์ฉบับที่ 33 ปี 2561 ประกอบด้วยบทความวิจัยและวิชาการด้านการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ โดยผู้เขียนจากหลากหลายสถาบันการศึกษา กองบรรณาธิการหวังเป็นอย่างยิ่งว่าบทความที่ได้รับการตีพิมพ์ในฉบับนี้จะเป็นประโยชน์ต่ออาจารย์ผู้สอนภาษาอังกฤษ รวมทั้งนักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา นักวิจัยด้านการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ และผู้สนใจในศาสตร์การเรียนการสอนภาษาอังกฤษโดยทั่วไป

กองบรรณาธิการวารสารภาษาปริทัศน์ ขอขอบพระคุณคณาจารย์และนักวิชาการทุกท่านที่ได้ให้ความกรุณาเป็นผู้ทรงคุณวุฒิประเมินบทความ ผู้เขียนบทความและผู้อ่านที่มีส่วนช่วยให้วารสารภาษาปริทัศน์ฉบับนี้ได้รับการตีพิมพ์สำเร็จลุล่วงไปได้ด้วยดี

ประมาณ ทรัพย์ผดุงชนม์

บรรณาธิการ

Table of contents

สารบัญ

การประเมินผลรายวิชา: มุมมองของนิสิตคณะสหเวชศาสตร์ที่มีต่อวิชาทักษะการฟังและการพูดภาษาอังกฤษ Course Evaluation: Allied Health Sciences Students' Perspectives on the Listening and Speaking Skills Course กรรณ นานผล สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย	1
กรอบอ้างอิงการศึกษาความสามารถภาษาอังกฤษสำหรับประเทศไทย (FRELE-TH) อิงตาม CEFR: ย้อนพินิจเพื่อการปฏิรูปการศึกษาภาษาอังกฤษ Framework of Reference for English Language Education in Thailand – (FRELE-TH) Based on the CEFR: Revisited in the English Educational Reform กุลพร หิรัญบุรณะ บัณฑิตวิทยาลัยมนุษยศึกษา มหาวิทยาลัยอัสสัมชัญ ประมาณ ทรัพย์ผดุงชนม์ สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย สุพงศ์ ตั้งเคียงศิริสิน สถาบันภาษา มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ศุภกรณ์ ภูเจริญศิลป์ สถาบันภาษา มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ จรรุณ เกณี สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย จุฑามาส ทองสองสี สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ปิยนุตร สุนนศรีวรกุล สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย มนนิภา สมพงษ์ สถาบันภาษา มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ปิทยา สัปพันธ์ สถาบันภาษา มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ พิมพ์ศิริ เทเลอร์ สถาบันภาษา มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์	51
ความสามารถในการใช้ภาษาของผู้ที่เรียนรู้ทวิภาษา: การเน้นปฏิสัมพันธ์ Language Performance of Bilingual Learners: A Focus on Interactions รุจา ผลสวัสดิ์ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยรังสิต	92
การศึกษาการทำความเข้าใจสำนวนภาษาอังกฤษ: กรณีผู้เรียนไทยที่ศึกษาภาษาอังกฤษ ในฐานะภาษาต่างประเทศ Exploring L2 Idiom Comprehension: A Case of Thai EFL Learners สุภคร รุ่งศรีพัฒน์พร ศิริรัตน์ ณ ระนอง ภาควิชาภาษาอังกฤษ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์	127

<p>การเข้าสู่ชุมชนนักวิทยาศาสตร์: การศึกษาประเด็นปัญหาเกี่ยวกับการเขียนบทความ สำหรับสัมมนาวิชาการเป็นภาษาอังกฤษของนักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาศาสาวิทยาาสตร์</p> <p>Entering into the Scientific Community: Problematizing Science Postgraduate Students' Negotiation with the Demands of Writing a Conference Paper in English</p> <p>ประมาณ ทรัพย์ผดุงชนม์</p> <p>สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย</p>	157
<p>การส่งเสริมการอ่าน: กรณีศึกษาวิทยาลัยเทคโนโลยีบ้านสวนพัฒนา</p> <p>Reading Enhancement: A case study of Ban Suan Patthana College of Technology</p> <p>อัจฉรา วงศ์โสธร ศาสตราจารย์กิตติคุณ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย</p> <p>สุรชัย ยอดฉิม มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา</p> <p>นริศรา คำเกษ วิทยาลัยเทคโนโลยีบ้านสวนพัฒนา</p> <p>ขจรศักดิ์ บุพศิริ วิทยาลัยเทคโนโลยีบ้านสวนพัฒนา</p>	188
<p>การจัดการเรียนการสอนวรรณกรรมภาษาอังกฤษตามแนวคิดการตอบสนองของผู้อ่าน เพื่อพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ของนักศึกษาวิชาเอกภาษาอังกฤษ</p> <p>มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่</p> <p>Literature Instruction Based on a Reader-Response Approach to Enhance Analytical Thinking Skills of English Major Students, Chiang Mai Rajabhat University</p> <p>ลลิตา วิบูลวัชร</p> <p>คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่</p>	218
<p>แนวทางในการผสมผสานดิจิทัลเทคโนโลยีเพื่อการสอนภาษา</p> <p>Approaches in Integrating Digital Technologies in Language Teaching</p> <p>ชัยวัฒน์ แก้วพินงาม</p> <p>คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร</p>	241

Course Evaluation: Allied Health Sciences Students’ Perspectives on the Listening and Speaking Skills Course

Karuna Naphon

Chulalongkorn University Language Institute

Abstract

This study explores the opinions of Allied Health Sciences undergraduate students toward the Listening and Speaking for Allied Health Sciences course. The 157 students who registered for the course in semester 2, academic year 2015, were asked to complete questionnaires adapted from Watanapokakul’s (2013) study. The students were encouraged to answer open-ended questions in the questionnaire and six students participated in a focus-group interview. The results show students’ positive attitudes toward the course content and exercises, the speaking assessments, the teaching method and materials, and the course evaluation and grading. However, it is suggested that the course book and supplementary audio be improved, and that feedback from the instructors is needed. Research findings and implications are discussed.

Keywords: course evaluation, ESP, English for Allied Health Sciences

การประเมินผลรายวิชา: มุมมองของนิสิตคณะสหเวชศาสตร์ ที่มีต่อวิชาทักษะการฟังและการพูดภาษาอังกฤษ

กรุณา นาผล

สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทคัดย่อ

งานวิจัยชิ้นนี้นำเสนอทัศนคติของนิสิตคณะสหเวชศาสตร์ที่มีต่อรายวิชาทักษะการฟังและการพูดภาษาอังกฤษสำหรับคณะสหเวชศาสตร์ ผู้วิจัยใช้แบบสอบถามที่ปรับจากแบบสอบถามจากงานวิจัยของ สาธิตา วัฒนโกศกุล (2556) ผลจากแบบสอบถามและการสัมภาษณ์กลุ่มเจาะจง พบว่านิสิตมีทัศนคติในเชิงบวกต่อรายวิชาดังกล่าว ทั้งในด้านเนื้อหาและแบบฝึกหัด การประเมินทักษะการพูด วิธีและสื่อการสอน และการประเมินผลและตัดเกรดของรายวิชา อย่างไรก็ตาม ปัญหาที่พบจากการ ศึกษา คือ รูปแบบของหนังสือเรียนที่ไม่กระตุ้นความอยากเรียนของ นิสิต และสื่อสำหรับฝึกทักษะการฟังนอกห้องเรียนที่มีอยู่ยังไม่เพียงพอ ผู้วิจัยได้อภิปรายผลการวิจัยและเสนอแนะวิธีในการ ปรับปรุงและพัฒนาวิชา

คำสำคัญ: การประเมินผลรายวิชา ภาษาอังกฤษเพื่อวัตถุประสงค์เฉพาะ ภาษาอังกฤษสำหรับคณะสหเวชศาสตร์

Introduction

Background of the course and motivation of the study

Listening and Speaking for Allied Health Sciences is an English course provided by the language institute at a university in Thailand for sophomores from the Faculty of Allied Health Sciences. There are six instructors teaching six sections, scheduled on the same date and time of the week, of second-year students, mixed departments in each section. The course book of this subject is an in-house material. It has been compiled and adjusted by the course instructors. This course has been offered for more than 10 years and evaluated each semester using a questionnaire formatted to be applied for all the classes in the university. This questionnaire focuses primarily on the course outcomes and overall teaching ability of the instructors, which allow limited room for specific course adjustments. Throughout the years, there have been some course revisions and adjustments based primarily on the course instructors' experience and, about six years ago, there was once a course revision based on a discussion between the course instructors and the instructors from the Faculty of Allied Health Sciences. While research studies have pointed out the importance of students' opinions as part of course evaluation (Gainey, 2007; Mohamed et al, 2015; Tokmak, Baturay & Fadde, 2013; Watanapokakul, 2013), the opinions of the students studying this course have never been taken into consideration before. Therefore, the researcher conducted this course evaluation from the students' perspectives.

Literature review

Course evaluation is a process to systematically collect data from sources to study the strengths and weaknesses of the course (Nation & Macalister, 2010; Zohrabi, 2012). The main objective of course evaluation is to ensure that the students have acquired knowledge and skills, the teaching strategies are useful, the specific content-related materials are relevant and interesting, and the resources are adequate (Zohrabi, 2012). Course evaluation has been done for a long time and in various approaches, beginning with merely evaluations that were quantitative in nature and changing over time to

be more qualitative in nature (Zohrabi, 2012). Descriptive research using descriptive statistics can be one approach for course evaluation (Wongsothorn et al., 1980). The use of descriptive statistics with quantitative and qualitative data, including interviews, learner diaries, post-lesson comment sheets, open-ended questions, etc., is another choice (Blair & Noel, 2014; Ozer & Kahramanoglu, 2012; Tutkun, Erdogan & Demirtas, 2014). There have also been some other evaluation approaches for course evaluation. For example, Stufflebeam et al.'s (2002) CIPP model, which focused on Context, Input, Process, and Product, was widely used (Gainey, 2007; Mohamed, Asmawi, Ab Hamid, & bin Mustafa, 2015; Tokmak, Baturay & Fadde, 2013). The results from all the studies mentioned above, no matter what design/approach used, generally pointed to great benefits in conducting course evaluation. However, it can be up to the individual curriculum coordinators or teachers to take into account all relevant factors and decide what part of the course to evaluate, when to do it, and for what purposes (Zohrabi, 2012).

Among the approaches of course evaluation, Watanapokakul's (2013) self-developed questionnaire investigating 110 veterinary students' opinions on the content, teaching methods and materials, and course assessment and evaluation of the English for Veterinary Profession I course, which focuses on listening and speaking skills, was well developed to cover all the relevant aspects of the course. In the study, Watanapokakul used multiple-choice items in the questionnaire and performed a focus-group interview with 12 students to express what they liked and did not like about the course. The data from the questionnaire was analyzed using percentages and the interview results were grouped by content and described. The results of the study showed the details of the course's strengths and aspects to be improved. As Watanapokakul's study was on a similar course (an ESP listening and speaking course) as in this study and her questionnaire was designed to cover all the aspects in the course, the researcher, therefore, conducted this study by adapting Watanapokakul's (2013) questionnaire to be context-specific for the course for Allied Health Sciences students in order to explore the students' opinions in

four major areas: the course content; the speaking assessments; the teaching methods; and the course evaluation (midterm and final listening exams) and grading, as part of the course adjustment in the future.

Theoretically, this study is important as the course evaluation is a critical part for the course administrator/designer/instructor to assess whether the course works (Dudley-Evans & St. John, 1998). Practically, the results in the four specific areas from this study would be further beneficial for the course instructors to adjust and improve the course contents, the administration or format of the speaking assessments, the teaching methods, and the course evaluation and grading.

Methodology

In order to investigate the opinions of Allied Health Sciences sophomores in the second semester of academic year 2015 toward the Listening and Speaking for Allied Health Sciences course in four major areas: the course content; the speaking assessments; the teaching methods; and the course evaluation and grading, the research methodology was designed as follows:

Participants of the study and basic assumptions

This study was conducted on the total population of 157 second-year students who enrolled in the Listening and Speaking for Allied Health Sciences course in semester two, academic year 2015 and attended the class regularly. Two weeks before the last week of the course, all the six course instructors were informed about the course evaluation research. Then, on the last day of class, they were given the consent forms (Appendix 1) and the questionnaires (Appendix 2) for the students in their section. After the students finished the final listening exam on that day, the section instructor asked the students to read the consent form and, if they agreed to participate in the research study, complete the questionnaire. The course consisted of five units: 1) Pronunciation Practice; 2) Listening Strategies; 3) Oral Presentation Skills; 4) Healthy Eating; and 5) Physiotherapy. Midterm and final exams

were both listening exams. Four speaking assessments were done during the semester: 1) a 2-minute pair presentation; 2) an 8-to-10-minute group presentation; 3) a 6-to-8-minute group role-play (physiotherapy); and 4) a 6-to-8-minute final group role-play (integrated knowledge). The students signed the consent form and answered the paper-based questionnaire anonymously and voluntarily. It was stated clearly in the consent form that there would be no other effect on their learning progress or outcome and the results of the study would be for the benefit of the course in the future.

Data collection

Questionnaire and a focus-group interview were used in this study. The detail of each tool is as follows:

Questionnaire

The questionnaire (Appendix 2) used in this study was adapted from the self-developed questionnaire by Watanapokakul (2013) whose study was on the students' opinions on the English for Veterinary Profession I course, which shares the same basic objectives of listening and speaking skills as the course in this study. The self-developed questionnaire was well designed to cover all the relevant aspects of the course including the content, the teaching method and materials, and the assessment and evaluation. The researcher reviewed the self-developed questionnaire and decided to maintain all the parts but adjusted the details to be in line with the course for Allied Health Sciences. For example; instead of asking for opinion on the content as a whole, each unit of the course in the current study was evaluated individually; three different departments of the students were also considered (no different fields of study for veterinary students); or the course book in the current study was not evaluated whether it was 'beautifully designed', but whether it was motivating the learners and whether the illustrations were sufficient. Three experts then evaluated the questionnaire items with 0.7-1.00 of the Index of Item-Objective Congruence (IOC). The questionnaire was in Thai in order to avoid any language barriers. In addition, three students who were taking the course were asked to read the questionnaire to make sure that the questions

and statements were clear. Based on the suggestions from the experts and the students, the researcher finally adjusted some items (e.g. adding more description for each assessment so that the students could remember which was which, changing some multiple-choice items to be semantic differential items for the expressions toward each speaking assessment).

The questionnaire was divided into five parts as follows:

- *General background information and opinions toward English language learning* included gender, age, GPAX, department, Experiential English II (a pre-requisite basic English course prior to the course in the study) grade, the respondents' preferences of the English language learning methods, the most important English skill perceived necessary for a career in the field, and the respondent's belief in how to learn English. Multiple choices were used for all the questions.

- *Course content* focused on the benefits and practicality of the content, the benefits of the exercises, and the level of difficulty of each unit. Semantic differential items, multiple choice questions, and open-ended questions were used in this part.

- *Course speaking assessments* referred to pair presentation, group presentation, role-play (physiotherapy), and final project role-play. Semantic differential items and open-ended questions were used in this part.

- *Teaching methods and materials* included the benefits of the activities used in class, the format of the course book, and the supplementary audio files. Semantic differential items, multiple choice questions, and open-ended questions were used in this part.

- *Course evaluation and grading* explored students' opinions on the listening exams, the speaking assessments' feedback from the assessors, and the grading and assessing policy. Semantic differential items, multiple choice questions, and open-ended questions were used in this part.

The criteria for the semantic differential items used in all the parts were:

strongly difficult	_____	_____	_____	_____	strongly easy
difficult	___1___	___2___	___3___	___4___	easy
	(1 - 1.5)	(1.51 - 2.5)	(2.51 - 3.5)	(3.51 - 4)	
strongly interesting	_____	_____	_____	_____	strongly boring
interesting	___1___	___2___	___3___	___4___	boring
	(1 - 1.5)	(1.51 - 2.5)	(2.51 - 3.5)	(3.51 - 4)	

Figure 1: Arithmetic mean values for semantic differential item interpretation and examples of interpretation

The arithmetic mean values as shown above were used in interpreting the qualities of all the aspects evaluated.

The questionnaires were distributed to 157 students right after they finished the final listening exam. The students consented to be respondents of the study and signed a consent form before answering the questionnaire. All of the 157 questionnaires were returned.

Focus-group interview

Six students from the researcher's section (two from each of the three departments: the Department of Medical Technology (MT); the Department of Physical Therapy (PT); and the Department of Nutrition and Dietetics (ND) volunteered to join a focus-group interview. These six students then gathered for the interview at the language institute two weeks after the students completed the questionnaire. The interview questions were generally based on the course components assessed in the questionnaire (i.e. What do you think about the course content? What do you think about the use of Blackboard? What do you think about the assessments (in terms of topics / grouping policy)? What do you think about the listening exams?), a question was raised from an informal discussion with other instructors during the semester (i.e. a point of concern that the score may not reflect the true language ability of the students and whether we should add some impromptu elements to the tasks), and some immediate questions were based on the students' answers during the

interview. The interview, with all the six students at the same time, was recorded and analyzed by the researcher.

Data analysis

For the returned 157 paper-based questionnaires, the data was coded and processed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 22.0) program. Arithmetic means and standard deviations were used to analyze the data from the semantic differential items (see the arithmetic means detail for interpretation in the Questionnaire section above), percentages were used to present the data from multiple-choice items, and content analysis was used for the answers from the open-ended questions. The results from the focus-group interview with six student volunteers were categorized using content analysis and described.

Results

Results from the questionnaire

The results from each part of the questionnaire are presented as follows:

General background information and opinions toward English language learning

Table 1: Background information of the students

Topic	Description	N	Percent	Topic	Description	N	Percent
Gender	Male	38	24.2	Department	Nutrition and Dietetics (ND)	30	19.1
	Female	118	75.2		Physical Therapy (PT)	48	30.6
	Missing	1	0.6		Medical Technology (MT)	79	50.3
	Total	157	100.0		Total	157	100.0

Age	17-20	119	75.8	Exp Eng II grade	A	5	3.2
	more than 21	37	23.5		B+	14	8.9
	Missing	1	0.6		B	33	21.0
	Total	157	100.0		C+	43	27.4
GPAX	1.51-2.00	3	1.9		C	45	28.7
	2.01-2.50	16	10.2		D+	10	6.4
	2.51-3.00	68	43.3		D	5	3.2
	3.01-3.50	60	38.2		Missing	2	1.2
	3.51-4.00	10	6.4		Total	157	100.0
	Total	157	100.0				

All of the students were Thai. From Table 1 above, female students were about 75% of the total population. Most students were 17-20 years old (75.8%). They were from MT, PT, and ND at 50.3%, 30.6% and 19.1%, respectively. About 80% of the total had a GPAX of 2.51-3.50, while more than half of the students (56%) got C and C+ grades for Experiential English II, a pre-requisite basic English course focusing on the four English skills that they studied in the previous semester. This suggested that they were at an intermediate level of English proficiency.

For the multiple-choice questions asking for the students' perceptions about their English skill competency and the importance of English (questions no. 6-8, Appendix 2), listening was perceived by 40% of the students to be the skill that needs improvement most, followed by writing, speaking, and reading at 31%, 27%, and 18%, respectively. Approximately 92% of the students felt that English is necessary for their job, especially speaking and listening skills, and 36% of the total thought that English should be a compulsory course for 12 credits (four courses) for their degree.

As for their opinions toward English language learning (multiple-choice questions no. 9-11, Appendix 2), 75% of the students like learning English because they think it is useful for their future career, they would like to contact with foreigners, and they like practicing speaking skills. On the other hand, 25% of the students who do not like studying English said that it is because they still cannot get good grades no matter how hard they try. These students do not like learning grammar and writing, nor do they like learning listening skills, and they did not like their high school English teachers. The

students think that their English skills can be better if they have more opportunities to use the language in real-life situations, listen to English songs and watch English movies, and read novels/magazines/articles/journals in English. In class, they would learn English better if they realize that the content is practical, get feedback immediately from the instructors, and ask questions when they do not understand.

Course content

The questions were on the qualities of the course content and exercises in general, the level of difficulty of each unit and opinions of the students on what is good and what should be improved in each unit.

Results from the semantic differential and multiple-choice items

Table 2: The overall qualities of the course contents and exercises

Qualities of the contents	Means	S.D.	Interpretation
Interesting	1.90	.696	somewhat interesting
Various	2.13	.680	somewhat various
Easy to understand	2.05	.696	somewhat easy to understand
Practical	1.69	.765	somewhat practical
Beneficial for future career	1.68	.802	somewhat beneficial for future career
Qualities of the exercises	Means	S.D.	Interpretation
Interesting	2.27	.748	somewhat interesting
Fun	2.24	.788	somewhat fun
Various	2.24	.754	somewhat various
Easy to understand	2.16	.721	somewhat easy to understand
Helping practicing English speaking skill	2.03	.780	somewhat helping practicing English speaking skill
Helping practicing English listening skill	2.05	.846	somewhat helping practicing English listening skill
Promoting the learner's self-study	2.18	.783	somewhat promoting the learner's self-study

According to Table 2, the students perceived that the overall contents were somewhat interesting, various, easy to understand, practical, and beneficial for their future career. In terms of the exercises, they perceived them as somewhat interesting, fun, various, easy to understand, helping practicing speaking and listening skills, and promoting the learner's self-study.

From the multiple-choice items to rate the level of difficulty of the content in each unit, more than 87% of the students thought that they were all at an appropriate level.

Results from the open-ended questions

The answers from the open-ended questions, not compulsory, on what the students liked and other comments for each unit are described as follows:

Unit 1 - Pronunciation Practice: Out of 130 students who wrote comments, 82% said that they liked the practical aspect of the unit where they could practice enunciating the sounds in class with the instructors. Some others said that, once they knew how to pronounce English sounds more clearly, they could be more confident in speaking and could further improve their listening skills as well. However, about half of 31 students who responded to what should be improved said that they still needed more exercises with a variety of accents.

Unit 2 - Listening Strategies: There were 99 students who expressed their opinions on what was good in the unit. Sixty-two percent said that they liked the practical aspect of the unit and 16% said that the dialogues were fun, various, and related to real situations in their working life. However, 14 out of 33 students who wrote comments on what should be improved said that they needed more exercises and 6 students felt that the speakers spoke too fast.

Unit 3 - Presentation Skills: Eighty percent of 116 students who responded said that they liked the practical part of the unit where they had opportunities to practice giving presentations and get feedback from the instructors. The content was very useful. About 9% said that this helped boost their confidence in giving presentations as well. Eight students out of 14 who

shared what they would like to improve, however, thought that they needed even more time to practice as there were a couple of presentations throughout the course and they felt that some parts of the presentation were too patterned; students should have had more room for creativity in terms of the style of presentations.

Unit 4 - Healthy Eating: Half of 86 students who responded said that the content about super food was interesting and useful. Twenty-three percent said the exercise where they had to search for information and give a presentation in groups was interesting, fun, and promoted self-study skills. Students also stated they learned a lot of new vocabulary (8%). However, with only one super food article in this unit, nine students out of 16 who wrote some suggestions thought that there should have been more articles, examples, and information.

Unit 5 - Physiotherapy: Forty-two percent of 98 students who wrote the answer said that they learned a lot of vocabulary from this unit. Twenty-one percent said that the content was practical and could be applied to their work. Fourteen percent learned something more about physiotherapy as they were from different departments. On the other hand, more than half of 28 students who commented on what should be adjusted said that the content was difficult to understand because they had no background knowledge on physiotherapy at all.

Speaking assessments

Eight qualities in semantic differential items and an open-ended question were rated for each of the four speaking assessments. The results are presented below.

Results from the semantic differential items

Table 3: Qualities of the four speaking assessments

Qualities	1) Pair presentation			2) Group presentation		
	Means	S.D.	Interpretation	Means	S.D.	Interpretation
Interesting	2.05	.687	somewhat interesting	1.96	.754	somewhat interesting
Difficult	2.54	.712	somewhat easy	2.43	.744	somewhat difficult
Fun	2.19	.788	somewhat fun	2.00	.832	somewhat fun
Practical	1.97	.740	somewhat practical	1.98	.828	somewhat practical
Promoting team-working skills	1.68	.700	somewhat promoting team-working skills	1.59	.707	somewhat promoting team-working skills
Promoting the use of English	1.67	.711	somewhat promoting the use of English	1.64	.708	somewhat promoting the use of English
Promoting self-study	1.60	.669	somewhat promoting self-study	1.56	.654	somewhat promoting self-study
Allowing the learners to apply knowledge from other subjects to the project	1.74	.673	somewhat allowing the learners to apply knowledge from other subjects to the project	1.73	.694	somewhat allowing the learners to apply knowledge from other subjects to the project

Qualities	3) Role-play (physiotherapy)			4) Final role-play		
	Means	S.D.	Interpretation	Means	S.D.	Interpretation
Interesting	1.82	.823	somewhat interesting	2.06	.872	somewhat interesting
Difficult	2.35	.726	somewhat difficult	2.17	.802	somewhat difficult
Fun	1.82	.815	somewhat fun	2.06	.915	somewhat fun
Practical	1.81	.804	somewhat practical	1.84	.873	somewhat practical

Promoting team-working skills	1.55	.713	somewhat promoting team-working skills	1.71	.870	somewhat promoting team-working skills
Promoting the use of English	1.53	.637	somewhat promoting the use of English	1.55	.654	somewhat promoting the use of English
Promoting self-study	1.51	.606	somewhat promoting self-study	1.53	.636	somewhat promoting self-study
Allowing the learners to apply knowledge from other subjects to the project	1.57	.644	somewhat allowing the learners to apply knowledge from other subjects to the project	1.55	.644	somewhat allowing the learners to apply knowledge from other subjects to the project

From Table 3, the students thought that all of the speaking assessments in the course were somewhat interesting, difficult, fun, practical, promoting team-working skills, promoting the use of English, promoting self-study, and allowing the learners to apply knowledge from other subjects in preparing for the assessments. Only the pair presentation was rated as somewhat of an ‘easy’ task.

Results from the open-ended questions

The students also made comments and suggestions on each speaking assessment. Three students commented on the pair presentation on a medical/technological breakthrough. One from PT said that the topic was not that interesting, a second one from ND expressed that the 2-minute presentation was too short, while the third student from ND felt that the limited time made him/her feel excited and fun.

Although most students rated the group presentation on a super food as somewhat promoting team-working skills (see Table 3), a few students from

MT commented that working in groups was problematic in delegating tasks equally to all the group members.

For the role-play (physiotherapy) on the causes, symptoms, treatments, and preventive measures of the given condition, four (two from ND and two from PT) out of ten students who gave comments said that the topic was too difficult. A few students from PT and MT said that they found some problems in managing everyone to have an equal role.

The last assessment, the final role-play on two given conditions, seemed to be the most problematic, according to the students. Although the qualities of the assessment were perceived as good as presented in Table 3, 15 (one from ND, two from PT, and 12 from MT) out of 38 students who wrote comments said that time management was a significant issue in preparation for this assessment. This is because the students had to work with other students from different departments and that was difficult for them to see each other for the project. Moreover, because of the unequal number of students from each department, some students needed to work with more than one group. Hence, 12 students (two from ND and 10 from PT) found the assessment unfair to students from ND as they needed to role play more than once, in a different role each time, and it was unfair to the students from PT as they needed to play the same role three times.

Teaching method and materials

Table 4: Qualities of the teaching method and materials

Qualities of the teaching methods	Means	S.D.	Interpretation
Motivating the learners	1.97	.707	somewhat motivating the learners
Fun	1.92	.751	somewhat fun
Various	1.98	.747	somewhat various
Easy to understand	2.03	.625	somewhat easy to understand
Promoting the learners' speaking skill	1.78	.703	somewhat promoting the learners' speaking skill

Promoting the learners' listening skill	1.85	.741	somewhat promoting the learners' listening skill
Promoting necessary skills for the learners' future career	1.73	.701	somewhat promoting necessary skills for the learners' future career
Format of the course book	Means	S.D.	Interpretation
Motivating the learners' interest	2.69	.759	strongly demotivating
Sufficient illustrations	2.67	.866	strongly insufficient
Qualities of the audio supplementary	Means	S.D.	Interpretation
Appropriate for the objectives of the course	1.80	.582	somewhat appropriate for the objectives of the course
Appropriate for the learners' proficiency level	1.89	.588	somewhat appropriate for the learners' proficiency level
Sufficient	2.15	.841	somewhat sufficient

The students rated the teaching methods as somewhat motivating the learners, fun, various, easy to understand, and promoting the learners' speaking and listening skills as well as skills necessary for the learners' future career. Activities or what they liked best in class were online pronunciation games, group work, practicing speaking, listening, giving presentations in class, and the instructors who are supportive. However, some students commented that more feedback was needed from the instructors. They also suggested that more exercises and content for other departments besides Physical Therapy be added.

For the format of the course book, students found it strongly demotivating and insufficient in illustrations (see an example of a page from the course book in Appendix 3). Some comments on this point were that the course book should be in color with clearer illustrations and that it should be better formatted. It was also noted that more content for all the departments should be added.

The students found the supplementary audio on Blackboard appropriate for the objectives of the course and their proficiency level. Also, the quantity of the supplementary audio was sufficient. However, 58% of the students said that they listened to some of the files provided, only 22% listened to all the files, and 20% did not practice listening using the supplementary audio at all.

Course assessments and grading

Table 5: Perceptions on the midterm and final listening exams

Perception	Midterm listening exam		Perception	Final listening exam	
	N	Percent		N	Percent
Difficult	23	14.6	Difficult	68	43.3
Quite difficult	75	47.8	Quite difficult	53	33.8
Appropriate	54	34.4	Appropriate	31	19.7
Quite easy	2	1.3	Quite easy	3	1.9
Easy	2	1.3	Easy	1	.6
Missing	1	.6	Missing	1	.6
Total	157	100	Total	157	100
Perception	Listening time(s)		Perception	Speed of the speakers	
	N	Percent		N	Percent
Once	3	1.9	Too fast	65	41.4
Twice	82	52.2	Appropriate	87	55.4
More than twice	69	43.9	Too slow	3	1.9
Missing	2	1.3	Missing	2	1.3
Total	157	100	Total	157	100
Perception	Length of the exams		Perception	Frequency of the assessor's feedback	
	N	Percent		N	Percent
Appropriate	103	65.6	Always	40	25.5
Too short	53	33.8	Sometimes	114	72.6
Missing	1	.6	Never	2	1.3
Total	157	100	Missing	1	.6
			Total	157	100

From the multiple-choice item results in Table 5, about 48% of the students felt that the midterm listening exam was somewhat difficult, while 34% thought it was appropriate. On the other hand, 43% and 34% of the students thought that the final listening exam was difficult and somewhat difficult respectively, with only 20% saying it was appropriate. The fact that the students got to listen to the audio tracks twice for the exam was considered appropriate by 52% of the students. However, 44% of them thought listening twice was not enough and 41% said they should get to listen to the tracks for three times for some parts of the exam. In terms of the speed, 55% of the students thought that the speakers in the exam spoke at the right pace as in daily life conversations, while 41% of the students thought that they spoke too fast. The length of the exams, which was 30-45 minutes, was considered appropriate (66%). When asked about the students' opinions on feedback from the speaking assessors, 73% of the students said they got feedback sometimes while 26% got feedback for all the speaking assessments. Almost all the students (96%) said that they would like to get feedback from the assessors.

Table 6: Qualities of the feedback

Qualities of the feedback	Means	S.D.	Interpretation
Beneficial	1.31	.519	strongly beneficial
Practical	1.34	.515	strongly practical
Agree with the assessors	1.38	.526	strongly agree with the assessors

From Table 6, the students strongly agreed that feedback from the assessors was beneficial and practical, and strongly agreed with what the assessors told them.

Table 7: Assessment criteria, score components, and teacher swapping policy for assessments

Did you study the criteria for each assessment?	N	Percent
Always	90	57.3
Sometimes	58	36.9
Never	8	5.1
Missing	1	0.6
Total	157	100

Did you understand the assessment criteria?	N	Percent
I understood it very well.	67	42.7
I understood some points.	83	52.9
I understood a few points.	4	2.5
I did not care.	2	1.3
Missing	1	0.6
Total	157	100
How did you find the score components and grading system?	N	Percent
Appropriate	138	87.9
Inappropriate	18	11.5
Missing	1	0.6
Total	157	100
How did you find the policy to swap teachers for the assessments?	N	Percent
Appropriate	141	89.8
Inappropriate	11	7
Missing	5	3.1
Total	157	100

From Table 7, in preparing for the assessments, 57% of the students said they studied the assessment criteria every time while 37% said they did so sometimes. Fifty-three percent of the students stated that they understood some parts of the criteria described while 43% fully understood the criteria. Eighty-eight percent of the students thought that the score components and grading system of the course were appropriate. Only 12% said that they would like to adjust some parts, for example, they would like the midterm and final exams to be for both listening and speaking skills, and not just listening only. Ninety-five percent of the students said that swapping the teacher to assess each speaking assessment was an appropriate policy. However, three students stated that they were concerned with whether or not the instructors had the same standards.

Results from the focus-group interview

Six student volunteers, two from each department, joined the focus-group interview. Five of them were female. Half of them got a C+ grade for

the basic English course, one got a B grade, and two got a B+ grade. They can be considered intermediate to upper-intermediate Thai EFL learners. Some interview questions were in line with the questionnaire in general, some arose from the questionnaire results, and some were produced based on the students' answers during the interview. The interview was conducted in Thai to avoid any language barriers. The results from each question are presented below.

Table 8: Questions and answers from the focus-group interview

Remark: The answers from the students presented here were translated by the researcher.

<p>Question 1: What do you think about the content of the Listening and Speaking for Allied Health Sciences course?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - It's more directly related to daily life and work compared to the two fundamental English courses we studied in year 1. (6 students, 100%) - In the future, speaking and listening skills, which are the focus of the course, will be more useful than writing and reading. (5 students [2 ND, 2 PT, 1 MT], 83.33%) - The content was more focused on PT and ND; it should focus on MT as well. The role of MT students assigned in the role-play was as the patient only, which did not seem to use any knowledge in the MT field. Therefore, the course should add something about MT, e.g., how to interact with the patients when asking for blood tests or how to report blood test results. (4 students [1 MT, 2 PT, 1 ND] 66.67%) - The PT 'lay-term' vocabulary words (e.g. saying 'grip the weight and lift your arm in front of you so that it is horizontal' instead of saying 'perform a resisted anterior glide to the glenohumeral joint') were appropriate. Students from other departments could understand them too. (1 PT student, 16.67%)
---	---

	<p>- In real life, those who work in ND field need to ask for background information, e.g., daily routines and eating habits from the patients. Questions related to these aspects should be added. (2 ND students, 33.33%)</p>
<p>Q1 Interpretation: Overall they saw the benefits of the course content. However, more MT-related content and how to ask for patient's background information may be added.</p>	
<p>Question 2: We post all the audio tracks on the course Blackboard (BB) site for students to listen to. Do you think this works? Do you need the answer key for the exercises as well? Do you need anything more on BB?</p>	<p>- For the answer key, it doesn't matter because we practiced listening and got the answers in class already, but on second thought, posting the answer key online would be good, too. (6 students, 100%)</p> <p>- For the audio tracks on BB, it's a good idea (4 students [2 MT, 2 PT], 66.67%), but I don't think everyone would listen to them. (1 PT student, 16.67%)</p> <p>- For more materials on BB, please no. It's difficult to use. No notifications for updates. Sometimes the BB app is broken, too. (6 students, 100%) I found a problem when submitting my work through BB in another course; my work was gone! (1 MT student, 16.67%)</p>
<p>Q2 Interpretation: The use of BB for the course audio tracks and answer key was a good idea. More functions of BB in the course may not be necessary.</p>	
<p>Question 3: What do you think about the speaking assessment rubrics included in the course book?</p>	<p>- Overall they are OK. We know what we are to be assessed on. (6 students, 100%)</p> <p>- I like it. It was not too stressful when doing the assessments. [Researcher follow-up question: It was not too stressful because of the rubric? Was it too easy?] ...Well, no. Maybe because we were comfortable working in groups. The rubric was appropriate. (2 students [1 PT, 1 MT], 33.33%)</p>

	<p>- I like it when the instructors gave comments after each assessment. (2 students [1 PT, 1 MT], 33.33%)</p>
<p>Q3 Interpretation: The students thought it was a good idea to let the students know the rubrics so that they could be prepared.</p>	
<p>Question 4: What do you think about the given topics for the role-plays?</p>	<p>- The topics should be well selected so that students from all departments can really apply what they learn to show in the role-plays. (6 students, 100%) To me, I found ‘post-operational heart’ difficult as I haven’t studied about it yet. (1 PT student, 16.67%)</p> <p>Alzheimer’s was difficult for me to apply the PT knowledge to. (2 PT students, 33.33%)</p> <p>- Talking about the final role-play, it was unfair for some students who needed to perform more than once. It was hard to work with people from other departments as the class schedules were all different. (6 students, 100%)</p>
<p>Q4 Interpretation: Some topics (diseases/conditions) were difficult for the students as they had not studied about them yet.</p>	
<p>Question 5: About the final role-play, our intention was to integrate the content knowledge from all the fields. That is why we group three students from each department together. But from the questionnaire and your answer earlier, it seemed to be problematic. What if you could group yourselves freely – it doesn’t have to be people from all the departments in one group – but you still need to put in the information from all the fields of study, do you think it will be</p>	<p>- We are not sure. It must be good that we can get to work with whom we want but we are not sure if we can find the correct information related to other fields of study. ...We now understand the ‘integration’ goal of yours, but we found the grouping problematic. ...We can’t think of any suggestion right now. (6 students, 100%)</p> <p>- The grouping can be even more problematic next year since we will have a new department; Radiological Technology (RT). (1 MT student, 16.67%)</p>

better?	
<p>Q5 Interpretation: The students understood the purpose of the instructors for the final role-play's grouping policy. However, whether to group freely or as assigned, or in other patterns, should be considered carefully and the most suitable grouping pattern has not been suggested yet.</p>	
<p>Question 6: After talking to some instructors, we sometimes feel that the scores do not reflect the students' real proficiency level. For example, the scores of students in a group were about 16-18 out of 20, which were pretty high, but when I gave comments at the end, some students who did a good job in the role-play didn't seem to understand what I said. I needed to repeat and finally spoke in Thai. It clearly showed that the students were very well-prepared, but might not be able to do the task in real life without preparation. So, would you agree if we add an impromptu task to somehow prove the real proficiency level?</p>	<p>- Umm. We see your point. And yes, we think it should be OK to add something impromptu. (6 students, 100%)</p>
<p>Q6 Interpretation: They understood the point of concern raised and seemed to agree with the idea of adding an impromptu element to the task.</p>	
<p>Question 7: Any comments/suggestions on the midterm and final listening exams?</p>	<p>- The difficulty level was appropriate; not too difficult or too easy. (4 students [2 PT, 1 MT, 1 ND], 66.67%)</p> <p>- The time allowed for midterm was too short. (6 students, 100%) Maybe we felt that way because we didn't know clearly how much time we had before taking the exam. For the final,</p>

	<p>we felt better because we learned something from the midterm so we were mentally prepared for that. So, the instructors may tell the students clearly before the exam how much time the students will have. (3 students [1 PT, 1 MT, 1 ND], 50%) [Researcher interrupting: You had a bit more time for the final as we could see the problem from the midterm.] Well, then you can set the time allowed just like the one for the final exam and let the students know. (6 students, 100%)</p> <p>- The audio equipment in class was good. (6 students, 100%)</p> <p>- I get used to American accent more. British accent is more difficult for me. (1 MT student, 16.67%)</p>
<p>Q7 Interpretation: Overall level of difficulty was appropriate. However, the students thought that the time given for each part in the exams should have been communicated to students more clearly.</p>	
<p>Question 8: Other comments, if any.</p>	<p>- Ideally, I would like English class to be separated for each department so that we can focus more on technical content. (1 PT student, 16.67%)</p> <p>- The language institute may work cooperatively with the faculty about what the students have learned so far so that the topic for the assessments can be matched with what the students know. (2 students [1 PT, 1 MT], 33.33%)</p> <p>- I like studying dialogue/conversation. I know it may not be related, but I would love to learn some idioms used in daily life conversation as well. (1 PT student, 16.67%)</p>

Discussion and Implications

The results of the study with the 2015 second-semester, second-year students from the Faculty of Allied Health Sciences showed a number of strengths of and concerns about the Listening and Speaking for Allied Health Sciences course.

The most important finding was that the course was perceived as beneficial for the students. They felt that the content and exercises were somewhat appropriate and useful for them and that all the content units were practical and could be applied in their future careers. This was confirmed in the open-ended questions as the majority of the students wrote that they liked the practical aspect of each unit where they had opportunities to practice the skills with the instructors in class. Also, in the focus-group interview, the students noted the benefits and relevance of the subject content to their field of study. The usefulness and relevance of the course content to their field of study were also noted in previous studies (Gainey, 2007; Watanapokakul, 2013). Secondly, the students' opinions toward the speaking assessments from the questionnaire were positive in that all assessments promoted the use of English, team working skills, and self-study skills. It was also perceived, as expressed in the focus-group interview, that knowledge in the students' field of study can be applied to the assessments. Moreover, in terms of teaching methods, the students were rather positive. They felt that what the instructors did in class promoted the skills needed for their future career and motivated them to learn. This was in line with their opinions from the background knowledge section that said they would learn best if they saw the importance and relevance of the subject to their lives. With these points, the task-based assessment applied in the course can be considered an appropriate approach. However, the course coordinator may consider applying other approaches, for example, project-based or problem-based, in the course as well. These approaches allow the students to apply their content knowledge in completing projects or solving problems. The learners' experience in their field of study,

in this case their content knowledge, can be enhanced and integrated as crucial elements in classroom learning (Nunan, 2004).

Swapping instructors for the speaking assessments was another issue with which most students agreed. From both the questionnaire and the focus-group interview, the students strongly perceived the benefits and needed feedback from the assessors. Therefore, the course coordinator can point this out and encourage all the course instructors to give constructive feedback to students in all assessments. The idea of swapping instructors for assessments is also applied in an English course for Veterinary Sciences students. Evaluations from this course showed that the students were positive about it and valued the feedback from the assessors as well (Watanapokagul, 2013).

However, some weaknesses and concerns arose from the results. Some students still needed additional exercises and examples to practice listening. Moreover, from the focus-group interview, it was suggested that the course coordinator work cooperatively with the content instructors from the Faculty of Allied Health Sciences in order to add or adjust some content and assessment topics so that the course will be more suitable and better serve the students' needs.

In terms of the assessments, a few students wrote in the open-ended question that the role-play (physiotherapy) and the final project role-play were quite similar. In addition, the results from both the questionnaire and the focus-group interview showed that the grouping for the final project role-play seemed to be the most problematic. The course instructors would like to integrate knowledge from all three departments so three students from different departments could be grouped randomly to work together. With the unequal number of students from each department, however, some students from PT and ND needed to work with two to three different groups and the highest score given would be used for them. A number of students openly expressed that this grouping arrangement made it difficult for everyone to see each other as they had different learning schedules and was unfair for students who needed to work with different groups and perform the task more than

once. The course coordinator, therefore, should find ways to balance between the course learning objectives and the practical management of the course. In addition, from the interview, the course coordinator may consider adding some ‘impromptu’ tasks to the assessment to see the actual language proficiency, especially in terms of fluency of the students (Nation & Macalister, 2010). From an informal discussion with the course coordinator and one instructor after the interview, an impromptu element of an assessment can be when the students can be prepared for the roles in the role-play but do not know exactly what role they will need to perform in the assessment and who they will be working with in the group. The role and the group members will be assigned on the assessment date, for example.

Although swapping the instructors in assessments was preferable, one point of concern raised by some students is whether the instructors have the same standard in assessing the students. The current version of speaking assessment rubrics is numerical rating scales (Luoma, 2004) where the criteria and score levels for each criteria are listed, but no detailed descriptors of each score level are described (Appendix 4). Currently, the course coordinator reviews each assessment’ scores given by all the assessors and investigates further by discussing with the assessor when there is any outstanding, especially too low, point. There has not been an assessment training before. Regarding this, a teacher training on how to assess the students’ performances should be conducted as different instructors may interpret the rubric differently and the training can reduce rating variability (Davis, 2016; Fulcher, 2015; Joe, Kitchen, Chen & Feng, 2015).

For the course book, the students strongly showed that the format of the book was not motivating at all and the illustrations were unclear. Therefore, if possible, it is advisable that the book should be in color with clearer illustrations.

In addition, almost half of the students found the exams difficult for them as the recorded speakers spoke too fast, not enough time was given to answer the questions, and listening to the audio tracks twice was not enough.

However, the speakers in the exams were asked to speak at the speed as if they were to discuss the allied health sciences issues in the situations in the dialogues, for example, colleague-to-colleague discussion, physiotherapist-to-patient conversation, a talk given at a conference, etc. This could be implied that the students might not be exposed to enough listening practices. Asking the speakers to speak more slowly for the exam just to help the students will not be an option. To help the students, the instructors may find more supplementary listening or suggest resources/websites (such as www.ted.com, which is a source of video clips used in class and a great website to see a number of professional presentations, www.bangkokpost.com/learning, or www.bbc.co.uk), and encourage students to practice English listening skills more outside the classroom (such as joining activities at the Self-Access Learning Center at the language institute). This can work quite well as the students realized that, based on the questionnaire results in part one, in order to be better, they need to practice not only on materials the instructors use in class. Also, based on the interview, exam specifications should clearly state the time policy so that students can be prepared. In terms of the number of times in listening to the exam tracks, from an informal discussion about this, the course coordinator and some instructors perceived that listening for two times was a standard for them as it is what all the courses in the language institute have been doing. However, theories and related studies about listening exam administration can be studied more and the listening exams can be analyzed in order to investigate whether the exams were actually too difficult to understand or get the details from listening twice.

One interesting point from the focus-group interview was about the use of Blackboard for supplementary audio. All the interview participants found that Blackboard was not that user-friendly for them and they have encountered some technical issues in other courses. Similar issues were also found in previous studies (Kasim & Khalid, 2016; Little-Wiles & Naimi, 2011). Nowadays, there are a variety of Learning Management System (LMS) and applications for course management and learning objectives. The course

coordinator and instructors may ask for opinions from more students, consider the institute's information technology support, and study more about Blackboard or other LMSs in order to fully understand the system and any challenges that may occur so as to apply the system properly and to its full potential.

Conclusion

The students' opinions toward the Listening and Speaking for Allied Health Sciences course were positive in terms of the course content and exercises, speaking assessment, teaching method, and course evaluation and grading. However, the students had strong opinions that the course book should be more motivating for the students to learn from and that the more supplementary audio should be added. Also, they realized the virtue of feedback and would like to get it from the instructors after all the assessments. The results of the study should be communicated to the course coordinator and instructors so that some effective adjustments to the course will be made.

Limitations and recommendations for further research

This study was conducted on a voluntary basis, which is beneficial in that the students could express their opinions freely and anonymously, ensuring honest opinions. However, the focus-group interview in future studies should take into account the possibility that students from different departments/interests/background may not be willing/confident to express honest opinions when they are together. Moreover, it would be better if we could use judgmental sampling when selecting respondents for the interview. For example, a student who raises some interesting points can be invited to an interview for more detail. Apart from that, some interesting answers/concerns from the questionnaire are worth further examining and managing, for example, how to administer the final group role-play to seem fair for students from all the departments, and how to identify 'best practice' of teaching methods and incorporate the methods from different instructors in each unit. It is also important that students representing all English proficiency levels from all the sections can be invited to join the interview.

This study mainly focused on the students' opinions toward the course. Apart from some suggestions and concerns as discussed above, it would be better if, in future studies, some needs analyses with all stakeholders in the field, e.g. doctors, nutritionists, physiotherapists, radiologists, patients, etc. can be conducted in order that speaking and listening courses for Allied Health Sciences students will be designed and/or updated to better serve the stakeholders. Further research may also include a follow-up study on the course after some adjustments suggested in this study have been made. Other types of data collection methods, e.g., learner diaries, post-lesson comment sheets, reflecting dialogues between students and educators/teachers (Freeman & Dobbins, 2013) or conducting a focus-group interview with more participants. Course evaluation studies for other subjects provided by the language institute should also be conducted on a regular basis and in cyclical process (Zohrabi, 2012).

References

- Blair, E., & Noel, K. (2014). Improving higher education practice through student evaluation systems: Is the student voice being heard?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(7), 879-894.
- Davis, L. (2016). The influence of training and experience on rater performance in scoring spoken language. *Language Testing*, 33(1), 117-135. doi:10.1177/0265532215582282
- Dudley-Evans, T., & St. John, M. J. (1998). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freeman, R., & Dobbins, K. (2013). Are we serious about enhancing courses? Using the principles of assessment for learning to enhance course evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(2), 142-151. doi:10.1080/02602938.2011.611589
- Fulcher, G. (2015). Assessing second language speaking. *Language Teaching*, 48, 198-216. doi:10.1017/S0261444814000391

- Gainey, J. (2007). Kan Pramoen Phon Laksut Rai Wicha Waiyakon Lae Thaksa Kan Khian (Grammar and Writing Skills) [The evaluation of Grammar and Writing Skills course]. *Pasaa Paritas*, 23, 91-102.
- Joe, J., Kitchen, C., Chen, L., & Feng, G. (2015). A prototype public speaking skills assessment: An evaluation of human scoring quality (ETS RR-15-36). *ETS Research Report Series*. doi:10.1002/ets2.12083
- Kasim, N., & Khalid, F. (2016). Choosing the Right Learning Management System (LMS) for the Higher Education Institution Context: A Systematic Review. *International Journal of Emerging Technologies In Learning (IJET)*, 11(06), 55-61.
doi:http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v11i06.5644
- Little-Wiles, J., & Naimi, L. L. (2011). Student Perceptions of and Experiences in Using the Blackboard Learning Management System. *Global Education Journal*, 4, 147-155.
- Luoma, S. (2004). *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mohamed, A., Asmawi, A., Ab Hamid, M. R., & bin Mustafa, Z. (2015). Descriptive Analysis of Context Evaluation Instrument for Technical Oral Presentation Skills Evaluation: A Case Study in English Technical Communication Course. *AIP Conference Proceedings*, 1643(1), 536-540. doi:10.1063/1.4907491
- Nation, I.S.P., & Macalister, J. (2010). *Language curriculum design*. New York: Routledge.
- Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ozer, B., & Kahramanoglu, R. (2012). Assessment of professional teaching knowledge courses taught at faculties of education according to teachers' opinions. *Mevlana International Journal of Education*, 2(1), 48-63.
- Stufflebeam, D.L. (2002). CIPP evaluation model checklist. Retrieved from http://www.wmich.edu/sites/default/files/attachments/u350/2014/cippc hecklist_mar07.pdf on January 22, 2017.

- Tokmak, H. S., Baturay, H. M., & Fadde, P. (2013). Applying the Context, Input, Process, Product Evaluation Model for Evaluation, Research, and Redesign of an Online Master's Program. *International Review of Research in Open & Distance Learning*, 14(3), 273-292.
- Tutkun, Ö. F., Erdoğan, D. G., & Demirtaş, Z. (2014). The Opinions of Students toward Curriculum of Distance Education Non-Thesis Master. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 307-318. doi:10.15345/iojes.2014.02.005
- Watanapokakul, S. (2013). Khwam Khithen Khong Nisit Khana Sattawapaetsat Thi Mi To Rai Wicha Pasa Angkrit Samrap Sattawapaet Nueng Khong Sathaban Phasa Chulalongkon Mahawithhayalai [The opinions of Veterinary Science students toward the English for Veterinary Profession I course, Chulalongkorn University Language Institute]. *Pasaa Paritas*. 28, 18-41.
- Wongsothorn, A., et al. (1980). *Kan Pramoen Phon Rai Wicha EAP Writing Khong Sathaban Phasa Pi Kan Sueksa 2523 (research report)* [The evaluation of EAP Writing course of the Language Institute, Academic year 1980 (research report)]. Bangkok: Chulalongkorn University Language Institute.
- Zohrabi, M. (2012). Preliminary aspects of language course evaluation. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 16(1), 123-144.

Appendix 1

ใบยินยอมเข้าร่วมการวิจัย (Consent Form)

การประเมินผลรายวิชา Listening and Speaking for Allied Health Sciences ของสถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อสอบถามความคิดเห็นของนิสิตที่มีต่อบทเรียน การเรียนการสอน และการประเมินผลต่าง ๆ ในรายวิชา เพื่อนำข้อมูลไปใช้ปรับปรุงการเรียนการสอนของรายวิชาดังกล่าวต่อไป

1. ก่อนที่จะลงนามในใบยินยอมให้ทำการวิจัยนี้ ข้าพเจ้าได้รับการอธิบายจากผู้วิจัยถึงวัตถุประสงค์ของการวิจัย วิธีการวิจัย และมีความเข้าใจดีแล้ว
2. ผู้วิจัยรับรองว่าจะตอบคำถามต่าง ๆ ที่ข้าพเจ้าสงสัยด้วยความเต็มใจ ไม่ปิดบังซ่อนเร้นจนข้าพเจ้าพอใจ
3. ข้าพเจ้ามีสิทธิ์ที่จะบอกเลิกการเข้าร่วมโครงการวิจัยนี้เมื่อใดก็ได้ และเข้าร่วมโครงการวิจัยนี้โดยสมัครใจ และการบอกเลิกการเข้าร่วมการวิจัยนั้นไม่มีผลต่อคะแนน หรือเกรดของรายวิชาภาษาอังกฤษใด ๆ ของสถาบันภาษาที่จะพึงได้รับต่อไป
4. ผู้วิจัยรับรองว่าจะเก็บข้อมูลเฉพาะเกี่ยวกับตัวข้าพเจ้าเป็นความลับ จะเปิดเผยได้เฉพาะในรูปที่เป็นสรุปผลการวิจัย การเปิดเผยข้อมูลของตัวข้าพเจ้าต่อหน่วยงานต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องต้องได้รับอนุญาตจากข้าพเจ้า และจะกระทำได้เฉพาะกรณีจำเป็นด้วยเหตุผลทางวิชาการเท่านั้น
5. ข้าพเจ้าได้อ่านข้อความข้างต้นแล้ว และมีความเข้าใจดีทุกประการ และได้ลงนามในใบยินยอมนี้ด้วยความเต็มใจ

ลายเซ็น _____

ชื่อตัวบรรจง _____

วันที่ลงนาม _____

Appendix 2

แบบสำรวจความคิดเห็นของนิสิตคณะสหเวชศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

เกี่ยวกับรายวิชาภาษาอังกฤษ Listening and Speaking for Allied Health Sciences (5500211)

โปรดทำเครื่องหมาย ☒ หรือ ☒ ลงใน ☐ หรือเติมข้อความลงใน _____ ตามความเป็นจริง

ข้อมูลของท่านจะเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการปรับปรุงบทเรียนและวิธีการเรียนการสอนรายวิชานี้ในปีการศึกษาถัดไป

ตอนที่ 1 ข้อมูลส่วนตัวและความคิดเห็นโดยทั่วไปเกี่ยวกับภาษาอังกฤษ

1. เพศ: ☐ ชาย ☐ หญิง

2. อายุ: _____ ปี

3. เกรดเฉลี่ย: ☐ ต่ำกว่า 1.00 ☐ 1.01 – 1.50 ☐ 1.51 – 2.00
☐ 2.01 – 2.50 ☐ 2.51 – 3.00
☐ 3.01 – 3.50 ☐ 3.51 – 4.00

4. หลักสูตร ☐ โภชนาการ ☐ กายภาพบำบัด ☐ เทคนิคการแพทย์

5. เกรดรายวิชา Experiential English II: ☐ A ☐ B+ ☐ B ☐ C+ ☐ C ☐ D+ ☐ D

6. ท่านประเมินความสามารถทางภาษาอังกฤษของท่านในแต่ละด้านต่อไปนี้ได้อย่างไร

การฟัง	<input type="checkbox"/> ดีมาก	<input type="checkbox"/> ดี	<input type="checkbox"/> ปานกลาง	<input type="checkbox"/> ยังต้องปรับปรุง
การพูด	<input type="checkbox"/> ดีมาก	<input type="checkbox"/> ดี	<input type="checkbox"/> ปานกลาง	<input type="checkbox"/> ยังต้องปรับปรุง
การอ่าน	<input type="checkbox"/> ดีมาก	<input type="checkbox"/> ดี	<input type="checkbox"/> ปานกลาง	<input type="checkbox"/> ยังต้องปรับปรุง
การเขียน	<input type="checkbox"/> ดีมาก	<input type="checkbox"/> ดี	<input type="checkbox"/> ปานกลาง	<input type="checkbox"/> ยังต้องปรับปรุง

7. ท่านคิดว่าวิชาภาษาอังกฤษ (ตอบได้มากกว่า 1 ข้อ)

<input type="checkbox"/> จำเป็นต่อการประกอบวิชาชีพของท่าน	<input type="checkbox"/> ไม่จำเป็นต่อการประกอบวิชาชีพของท่าน
<input type="checkbox"/> ควรเป็นวิชาบังคับ 12 หน่วยกิตของคณะ	<input type="checkbox"/> ไม่ควรเป็นวิชาบังคับ 12 หน่วยกิตของคณะ
<input type="checkbox"/> ควรเป็นวิชาบังคับ 6 หน่วยกิตของคณะ	<input type="checkbox"/> ไม่ควรเป็นวิชาบังคับ 6 หน่วยกิตของคณะ

8. โปรดเรียงลำดับทักษะภาษาอังกฤษที่จำเป็นต่อการทำงานของ ท่าน

(โดย 1 = ใช้มากที่สุด, 2 = ใช้ปานกลาง, 3 = ใช้บ้าง, และ 4 =ใช้น้อยที่สุด)

☐ การฟัง ☐ การพูด ☐ การอ่าน ☐ การเขียน

9. ท่านชอบหรือไม่ชอบเรียนวิชาภาษาอังกฤษ เพราะเหตุใด (เลือก ชอบ หรือ ไม่ชอบ ได้ข้อใดข้อหนึ่งเท่านั้น แต่เลือกเหตุผลได้หลายข้อตามความคิดของท่าน และโปรดเรียงลำดับตามความสำคัญของเหตุผล โดย 1 คือ เหตุผลที่สำคัญที่สุดมาเป็นอันดับแรก, 2 สำคัญรองลงมา, 3 สำคัญรองลงไปอีก, ... เรียงตามเลขไปเรื่อย ๆ)

☐ ชอบเรียนวิชาภาษาอังกฤษ

- | | |
|---|--|
| เพราะ <input type="checkbox"/> ชอบผู้สอนตอนเรียนชั้นประถม | <input type="checkbox"/> ชอบเรียนไวยากรณ์ / การเขียน |
| <input type="checkbox"/> ชอบผู้สอนตอนเรียนมัธยม | <input type="checkbox"/> ชอบเรียนการอ่าน |
| <input type="checkbox"/> สามารถทำคะแนนสอบได้ดี | <input type="checkbox"/> ชอบเรียนการพูด |
| <input type="checkbox"/> ยากติดต่อกับชาวต่างประเทศ | <input type="checkbox"/> ชอบเรียนการฟัง |
| <input type="checkbox"/> คิดว่ามีประโยชน์ต่อการทำงาน | <input type="checkbox"/> อื่นๆ (โปรดระบุ) _____ |

☐ ไม่ชอบเรียนวิชาภาษาอังกฤษ

- | | |
|--|---|
| เพราะ <input type="checkbox"/> ไม่ชอบผู้สอนตอนเรียนชั้นประถม | <input type="checkbox"/> ไม่ชอบเรียนไวยากรณ์ / การเขียน |
| <input type="checkbox"/> ไม่ชอบผู้สอนตอนเรียนมัธยม | <input type="checkbox"/> ไม่ชอบเรียนการอ่าน |
| <input type="checkbox"/> ไม่ชอบท่องศัพท์ | <input type="checkbox"/> ไม่ชอบเรียนการพูด |
| <input type="checkbox"/> ไม่เห็นประโยชน์ของการเรียนรายวิชานี้ | <input type="checkbox"/> ไม่ชอบเรียนการฟัง |
| <input type="checkbox"/> คะแนนสอบไม่ดี แม้ว่าจะพยายามทบทวนสิ่งที่จะสอบอย่างเต็มที่แล้ว | |
| <input type="checkbox"/> อื่นๆ (โปรดระบุ) _____ | |

10. ท่านคิดว่าการเรียนภาษาอังกฤษให้ได้ดีต้อง (ตอบได้มากกว่า 1 คำตอบ ไม่ต้องเรียงลำดับความสำคัญ)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> ไปเรียนในประเทศที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นหลัก | <input type="checkbox"/> ไปเที่ยวประเทศที่ต้องใช้ภาษาอังกฤษสื่อสาร |
| <input type="checkbox"/> เรียนภาษาอังกฤษกับอาจารย์ฝรั่ง | <input type="checkbox"/> หาโอกาสใช้ภาษาอังกฤษบ่อย ๆ |
| <input type="checkbox"/> ฟังเพลงภาษาอังกฤษบ่อย ๆ | <input type="checkbox"/> ดูหนังที่พูดภาษาอังกฤษและไม่มีภาษาไทยกำกับบ่อย ๆ |
| <input type="checkbox"/> chat กับเพื่อนที่พูดภาษาอังกฤษบ่อย ๆ | <input type="checkbox"/> ท่องจำคำศัพท์ภาษาอังกฤษให้ได้จำนวนมาก |
| <input type="checkbox"/> ดูสารคดีที่พูดภาษาอังกฤษ | <input type="checkbox"/> ดูข่าวช่องต่างประเทศ เช่น CNN, NBC |
| <input type="checkbox"/> อ่านนวนิยาย/นิตยสารภาษาอังกฤษ | <input type="checkbox"/> อ่านวารสาร/บทความภาษาอังกฤษ |
| <input type="checkbox"/> เรียนโรงเรียนนานาชาติ / หลักสูตรนานาชาติ | |
| <input type="checkbox"/> อื่น ๆ (โปรดระบุ) _____ | |

11. ท่านคิดว่าท่านจะเขียนได้ดีเมื่อ (ตอบได้มากกว่า 1 คำตอบ ไม่ต้องเรียงลำดับความสำคัญ)

- ☐ เป็นเรื่องที่สามารนำไปใช้ได้ในชีวิตจริง
- ☐ เรียนทฤษฎีก่อนแล้วจึงปฏิบัติด้วยการทำแบบฝึกหัด
- ☐ ลองปฏิบัติด้วยการทำแบบฝึกหัดแล้วครูเฉลย / ปฏิบัติในสถานการณ์จำลองก่อนแล้วจึงเรียนทฤษฎี
- ☐ นั่งฟังบรรยายอย่างเดียว ☐ ปฏิบัติอย่างเดียว
- ☐ ทำงานเป็นกลุ่ม ☐ ทำงานเดี่ยว
- ☐ ผู้สอนเรียกตอบเป็นรายคน ☐ อาสาตอบคำถามเมื่อผู้สอนถาม
- ☐ ผู้สอนแก้ไขภาษาที่ผิดให้ทันทีเมื่อทำผิด ☐ ทำการบ้านสม่ำเสมอ
- ☐ อ่านสิ่งที่เรียนมาก่อนเข้าชั้นเรียน ☐ ถามคำถามผู้สอนเมื่อไม่เข้าใจบทเรียน
- ☐ อื่น ๆ (โปรดระบุ) _____

ตอนที่ 2 บทเรียน

1. ท่านคิดว่าเนื้อหาบทเรียนและแบบฝึกหัดต่าง ๆ โดยรวมในวิชานี้...

เนื้อหา	มาก	ค่อนข้าง	ค่อนข้าง	มาก	
2.1.1 น่าสนใจ	—	—	—	—	ไม่น่าสนใจ
	1	2	3	4	
2.1.2 มีความหลากหลาย	—	—	—	—	ไม่มีความหลากหลาย
	1	2	3	4	
2.1.3 เข้าใจง่าย	—	—	—	—	เข้าใจยาก
	1	2	3	4	
2.1.4 นำไปใช้ได้ในชีวิตจริง	—	—	—	—	ไม่สามารถนำไปใช้ได้จริง
	1	2	3	4	
2.1.5 เป็นประโยชน์ต่อการทำงานในอนาคต	—	—	—	—	ไม่เป็นประโยชน์ต่อการทำงานในอนาคต
	1	2	3	4	
แบบฝึกหัด					
2.1.6 น่าสนใจ	—	—	—	—	ไม่น่าสนใจ
	1	2	3	4	
2.1.7 สนุก	—	—	—	—	น่าเบื่อ
	1	2	3	4	
2.1.8 มีความหลากหลาย	—	—	—	—	ไม่มีความหลากหลาย
	1	2	3	4	
2.1.9 เข้าใจง่าย	—	—	—	—	เข้าใจยาก
	1	2	3	4	
2.1.10 ส่งเสริมให้ผู้เรียนฝึกทักษะการพูดได้อย่างดี	—	—	—	—	ไม่ส่งเสริมให้ผู้เรียนฝึกการพูด
	1	2	3	4	
2.1.11 ส่งเสริมให้ผู้เรียนฝึกทักษะการฟังได้อย่างดี	—	—	—	—	ไม่ส่งเสริมให้ผู้เรียนฝึกการฟัง
	1	2	3	4	
2.1.12 ส่งเสริมให้ผู้เรียนค้นคว้าหาความรู้ด้วยตนเองมากขึ้น	—	—	—	—	ไม่ส่งเสริมให้ผู้เรียนค้นคว้าหาความรู้ด้วยตนเอง
	1	2	3	4	
ข้อคิดเห็น/เสนอแนะเพิ่มเติม _____					

2. สำหรับเนื้อหาแต่ละบทท่านคิดว่า... (ขอความกรุณาผู้ตอบแบบสอบถามโปรดตอบให้สมบูรณ์ที่สุด)

2.2.1 **บทที่ 1** Pronunciation Practice โดยรวม ☐ ยากเกินไป ☐ เหมาะสม ☐ ง่ายเกินไป

สิ่งที่ท่านชอบในบทนี้ _____

ข้อเสนอแนะเพิ่มเติม _____

2.2.2 **บทที่ 2** Listening Strategies โดยรวม ☐ ยากเกินไป ☐ เหมาะสม ☐ ง่ายเกินไป

สิ่งที่ท่านชอบในบทนี้ _____

ข้อเสนอแนะเพิ่มเติม _____

2.2.3 **บทที่ 3** Oral Presentation Skills โดยรวม ☐ ยากเกินไป ☐ เหมาะสม ☐ ง่ายเกินไป

สิ่งที่ท่านชอบในบทนี้ _____

ข้อเสนอแนะเพิ่มเติม _____

2.2.4 **บทที่ 4** Healthy Eating โดยรวม ☐ ยากเกินไป ☐ เหมาะสม ☐ ง่ายเกินไป

สิ่งที่ท่านชอบในบทนี้ _____

ข้อเสนอแนะเพิ่มเติม _____

2.2.5 **บทที่ 5** Physiotherapy โดยรวม ☐ ยากเกินไป ☐ เหมาะสม ☐ ง่ายเกินไป

สิ่งที่ท่านชอบในบทนี้ _____

ข้อเสนอแนะเพิ่มเติม _____

ตอนที่ 3 การสอบเก็บคะแนนระหว่างภาคการศึกษา

1. กิจกรรม Pair PowerPoint Presentation on medical/technology breakthrough

	มาก	ค่อนข้าง	ค่อนข้าง	มาก	
3.1.1 น่าสนใจ	—	—	—	—	ไม่น่าสนใจ
	1	2	3	4	
3.1.2 ยาก	—	—	—	—	ง่าย
	1	2	3	4	
3.1.3 สนุก	—	—	—	—	ไม่สนุก
	1	2	3	4	
3.1.4 นำไปใช้ได้ในชีวิตจริง	—	—	—	—	ไม่สามารถนำไปใช้ได้จริง
	1	2	3	4	
3.1.5 ส่งเสริมการทำงานเป็นกลุ่ม	—	—	—	—	ไม่ส่งเสริมการทำงานเป็นกลุ่ม
	1	2	3	4	
3.1.6 ส่งเสริมให้ผู้เรียนใช้ภาษาอังกฤษ มากยิ่งขึ้น	—	—	—	—	ไม่ส่งเสริมให้ผู้เรียนใช้ภาษาอังกฤษ
	1	2	3	4	
3.1.7 ส่งเสริมให้ผู้เรียนค้นคว้าหา ความรู้ด้วยตนเองมากขึ้น	—	—	—	—	ไม่ส่งเสริมให้ผู้เรียนค้นคว้าหา ความรู้ด้วยตนเอง
	1	2	3	4	
3.1.8 ส่งเสริมให้ผู้เรียนนำความรู้จากวิชา อื่นมาประยุกต์ใช้	—	—	—	—	ไม่ส่งเสริมให้ผู้เรียนนำความรู้จาก วิชาอื่นมาประยุกต์ใช้
	1	2	3	4	

ข้อเสนอแนะ _____

2. กิจกรรม Group Presentation on Superfood

	มาก	ค่อนข้าง	ค่อนข้าง	มาก	
3.2.1 น่าสนใจ	—	—	—	—	ไม่น่าสนใจ
	1	2	3	4	
3.2.2 ยาก	—	—	—	—	ง่าย
	1	2	3	4	
3.2.3 สนุก	—	—	—	—	ไม่สนุก
	1	2	3	4	
3.2.4 นำไปใช้ได้ในชีวิตจริง	—	—	—	—	ไม่สามารถนำไปใช้ได้จริง
	1	2	3	4	
3.2.5 ส่งเสริมการทำงานเป็นกลุ่ม	—	—	—	—	ไม่ส่งเสริมการทำงานเป็นกลุ่ม
	1	2	3	4	
3.2.6 ส่งเสริมให้ผู้เรียนใช้ภาษาอังกฤษ มากยิ่งขึ้น	—	—	—	—	ไม่ส่งเสริมให้ผู้เรียนใช้ภาษาอังกฤษ มากยิ่งขึ้น
	1	2	3	4	
3.2.7 ส่งเสริมให้ผู้เรียนค้นคว้าหา ความรู้ด้วยตนเองมากขึ้น	—	—	—	—	ไม่ส่งเสริมให้ผู้เรียนค้นคว้าหา ความรู้ด้วยตนเอง
	1	2	3	4	
3.2.8 ส่งเสริมให้ผู้เรียนนำความรู้จากวิชา อื่นมาประยุกต์ใช้	—	—	—	—	ไม่ส่งเสริมให้ผู้เรียนนำความรู้จาก วิชาอื่นมาประยุกต์ใช้
	1	2	3	4	

ข้อเสนอแนะ _____

3. กิจกรรม Role-play (Physiotherapy)

	มาก	ค่อนข้าง	ค่อนข้าง	มาก	
3.3.1	—	—	—	—	ไม่น่าสนใจ
	1	2	3	4	
3.3.2	—	—	—	—	ง่าย
	1	2	3	4	
3.3.3	—	—	—	—	ไม่สนุก
	1	2	3	4	
3.3.4	—	—	—	—	ไม่สามารถนำไปใช้ได้จริง
	1	2	3	4	
3.3.5	—	—	—	—	ไม่ส่งเสริมการทำงานเป็นกลุ่ม
	1	2	3	4	
3.3.6	—	—	—	—	ไม่ส่งเสริมให้ผู้เรียนใช้ภาษาอังกฤษ
	1	2	3	4	มากยิ่งขึ้น
3.3.7	—	—	—	—	ไม่ส่งเสริมให้ผู้เรียนค้นคว้าหา
	1	2	3	4	ความรู้ด้วยตนเองมากขึ้น
3.3.8	—	—	—	—	ไม่ส่งเสริมให้ผู้เรียนนำความรู้จาก
	1	2	3	4	วิชาอื่นมาประยุกต์ใช้

ข้อเสนอแนะ _____

4. กิจกรรม Final Project Role-play

	มาก	ค่อนข้าง	น้อย	มาก	
3.4.1 น่าสนใจ	—	—	—	—	ไม่น่าสนใจ
	1	2	3	4	
3.4.2 ยาก	—	—	—	—	ง่าย
	1	2	3	4	
3.4.3 สนุก	—	—	—	—	ไม่สนุก
	1	2	3	4	
3.4.4 นำไปใช้ได้ในชีวิตจริง	—	—	—	—	ไม่สามารถนำไปใช้ได้จริง
	1	2	3	4	
3.4.5 ส่งเสริมการทำงานเป็นกลุ่ม	—	—	—	—	ไม่ส่งเสริมการทำงานเป็นกลุ่ม
	1	2	3	4	
3.4.6 ส่งเสริมให้ผู้เรียนใช้ภาษาอังกฤษ มากยิ่งขึ้น	—	—	—	—	ไม่ส่งเสริมให้ผู้เรียนใช้ภาษาอังกฤษ มากยิ่งขึ้น
	1	2	3	4	
3.4.7 ส่งเสริมให้ผู้เรียนค้นคว้าหา ความรู้ด้วยตนเองมากขึ้น	—	—	—	—	ไม่ส่งเสริมให้ผู้เรียนค้นคว้าหา ความรู้ด้วยตนเอง
	1	2	3	4	
3.4.8 ส่งเสริมให้ผู้เรียนนำความรู้จากวิชา อื่นมาประยุกต์ใช้	—	—	—	—	ไม่ส่งเสริมให้ผู้เรียนนำความรู้จาก วิชาอื่นมาประยุกต์ใช้
	1	2	3	4	

ข้อเสนอแนะ _____

ตอนที่ 4 วิธีการเรียนการสอน

1. ท่านคิดว่าวิธีการเรียนการสอนในรายวิชานี้

	มาก	ค่อนข้าง	ค่อนข้าง	มาก	
4.1.1 กระตุ้นความสนใจของผู้เรียน	—	—	—	—	ไม่กระตุ้นความสนใจของผู้เรียน
	1	2	3	4	
4.1.2 สนุก	—	—	—	—	น่าเบื่อ
	1	2	3	4	
4.1.3 มีความหลากหลาย	—	—	—	—	ไม่มีความหลากหลาย
	1	2	3	4	
4.1.4 เข้าใจง่าย	—	—	—	—	เข้าใจยาก
	1	2	3	4	
4.1.5 ส่งเสริมทักษะการพูดของผู้เรียน	—	—	—	—	ไม่ส่งเสริมทักษะการพูดของผู้เรียน
	1	2	3	4	
4.1.6 ส่งเสริมทักษะการฟังของผู้เรียน	—	—	—	—	ไม่ส่งเสริมทักษะการฟังของผู้เรียน
	1	2	3	4	
4.1.7 ส่งเสริมทักษะที่จำเป็นต่อวิชาชีพ ในอนาคต	—	—	—	—	ไม่ส่งเสริมทักษะที่จำเป็นต่อวิชาชีพ ในอนาคต
	1	2	3	4	

วิธีการเรียนการสอน/กิจกรรมในห้องที่ท่านชอบ _____

สิ่งที่ควรปรับปรุง _____

2. รูปแบบของหนังสือเรียน

	มาก	ค่อนข้าง	ค่อนข้าง	มาก	
4.2.1 หนังสือเรียนทำให้อยากเรียน	—	—	—	—	หนังสือเรียน <u>ไม่</u> ทำให้อยากเรียน
	1	2	3	4	
4.2.2 ภาพประกอบเพียงพอ	—	—	—	—	ภาพประกอบ <u>น้อย</u> เกินไป
	1	2	3	4	
ข้อเสนอแนะเพิ่มเติม _____					

3. ท่านคิดว่าบทเรียน สื่อการฟัง (ไฟล์เสียงต่าง ๆ) และคลิปวิดีโอที่ใช้ในวิชานี้

	มาก	ค่อนข้าง	ค่อนข้าง	มาก	
4.3.1 เหมาะสมกับเนื้อหาและวัตถุประสงค์รายวิชา	—	—	—	—	ไม่เหมาะสมกับเนื้อหาและวัตถุประสงค์รายวิชา
	1	2	3	4	
4.3.2 เหมาะสมกับผู้เรียน	—	—	—	—	ไม่เหมาะสมกับผู้เรียน
	1	2	3	4	
4.3.3 ปริมาณเพียงพอ	—	—	—	—	ปริมาณไม่เพียงพอ
	1	2	3	4	

4. ท่านได้เข้าไปฟังไฟล์เสียงต่าง ๆ ที่อยู่บน Blackboard ของวิชานี้เพื่อฝึกทักษะการฟังเพิ่มเติมหรือไม่?

☐ เข้าไปฟังทั้งหมด

☐ เข้าไปฟังบางไฟล์

☐ ไม่เคยฟังเลย

ตอนที่ 5 วิธีการประเมิน

1. ท่านคิดว่าข้อสอบทักษะการฟังกลางภาค

☐ ยาก ☐ ค่อนข้างยาก ☐ เหมาะสม ☐ ค่อนข้างง่าย ☐ ง่าย

☐ ข้อเสนอแนะ/ความเห็นอื่น ๆ (โปรดระบุ) _____

2. ท่านคิดว่าข้อสอบทักษะการฟังปลายภาค

☐ ยาก ☐ ค่อนข้างยาก ☐ เหมาะสม ☐ ค่อนข้างง่าย ☐ ง่าย

☐ ข้อเสนอแนะ/ความเห็นอื่น ๆ (โปรดระบุ) _____

3. ท่านคิดว่าระยะเวลาที่ใช้สอบ (ประมาณ 30-45 นาที)

☐ นานเกินไป ☐ เหมาะสม ☐ สั้นเกินไป

☐ ข้อเสนอแนะ/ความเห็นอื่น ๆ (โปรดระบุ) _____

4. ท่านคิดว่าผู้บันทึกเสียงพูด

☐ พูดเร็วเกินไป

☐ พูดด้วยความเร็วเหมาะสมตามบริบทในบทสนทนาในชีวิตจริง

☐ พูดช้าเกินไป

☐ ข้อเสนอแนะ/ความเห็นอื่น ๆ (โปรดระบุ) _____

5. ท่านคิดว่าจำนวนครั้งที่ให้ฟังในแต่ละตอน (2 ครั้ง)

☐ ควรให้ฟังครั้งเดียวเหมือนสถานการณ์ที่อาจเจอในชีวิตจริง

☐ น้อยเกินไป ควรให้ฟังตอนละ _____ ครั้ง

☐ เหมาะสมแล้ว

☐ ข้อเสนอแนะ/ความเห็นอื่น ๆ (โปรดระบุ) _____

6. ข้อคิดเห็นที่ได้จากผู้สอนที่ทำการประเมินท่านตอนสอบ Pair PowerPoint Presentation, Group Presentation, Role-play, และ Final Project

6.1 ท่านได้ข้อคิดเห็นจากผู้ประเมินในการสอบ

☐ ทุกครั้ง

☐ บางครั้ง

☐ ไม่เคยได้เลย

6.2 ท่านอยากได้ข้อคิดจากผู้ประเมินในการสอบ

☐ ทุกครั้ง

☐ ไม่อยากได้

6.3 ท่านคิดว่าข้อคิดเห็นจากผู้ประเมินในการสอบที่ท่านได้ (หากท่านไม่เคยได้เลย ให้ข้ามข้อนี้ไป)

	มาก	ค่อนข้าง	ค่อนข้าง	มาก	
		น้อย	น้อย		
6.3.1 มีประโยชน์	—	—	—	—	ไม่มีประโยชน์
	1	2	3	4	
6.3.2 สามารถนำไปปรับใช้ได้จริง	—	—	—	—	ไม่สามารถนำไปปรับใช้ได้จริง
	1	2	3	4	
6.3.3 ท่านเห็นด้วยกับสิ่งที่ผู้ประเมินบอก	—	—	—	—	ไม่เห็นด้วยกับสิ่งที่ผู้ประเมินบอก
	1	2	3	4	
ความเห็นอื่น ๆ (โปรดระบุ) _____					

7. เกณฑ์ที่ใช้ในการประเมินท่านตอนสอบ Pair PowerPoint Presentation, Group Presentation, Role-play, และ Final Project

7.1 ท่านศึกษาและทำความเข้าใจเกณฑ์ที่ใช้ในการประเมินที่อยู่ท้าย course syllabus ในหนังสือ

☐ ทุกครั้งที่มีการสอบ

☐ บางครั้งที่สอบ

☐ ไม่เคยเลย

7.2 ท่านเข้าใจเกณฑ์ที่ใช้ในการประเมินท่านในการสอบแต่ละครั้ง

☐ เข้าใจเป็นอย่างดี

☐ เข้าใจบ้างแต่มีบางเกณฑ์ที่ไม่แน่ใจ/ไม่เข้าใจ

☐ ไม่ค่อยเข้าใจเป็นส่วนใหญ่

☐ ไม่สนใจว่าเกณฑ์เป็นอย่างไร เพียงทำตามที่อาจารย์ผู้สอนบอกเท่านั้น

8. การประเมินผลการเรียนรายวิชา

8.1 ท่านคิดว่าวิธีการประเมินผลที่ใช้ในปัจจุบันในรายวิชานี้โดย การสอบฟังกลางภาคและปลายภาครวม 50% สอบเก็บคะแนน ทักษะการพูดระหว่างภาครวม 45% และคะแนนการเข้าห้องและให้ความร่วมมือห้องเรียน 5% และนำคะแนนมาตัดเกรด แบบอิงกลุ่ม (T-score)

☐ เหมาะสม (หากเลือกข้อนี้ ให้ข้ามข้อ 8.2 ไป) ☐ ไม่เหมาะสม

8.2 ถ้าท่านเลือก ☒ ไม่เหมาะสม ท่านคิดว่าวิธีการประเมินควรเป็นอย่างไร (เลือกเฉพาะที่ต้องการให้มี และเลือกได้มากกว่า 1 คำตอบ)

- ☐ มีสอบกลางภาคและปลายภาค (ทดสอบทั้งสองทักษะ)
- ☐ มีสอบเก็บคะแนนระหว่างภาค (ทดสอบทักษะการพูดเป็นหลัก)
- ☐ คะแนนการเข้าห้องและให้ความร่วมมือห้องเรียน

และนำคะแนนรวมมาตัดเกรดแบบ (เลือกได้เพียง 1 คำตอบเท่านั้น)

- ☐ อิงกลุ่ม (T-score)
- ☐ อิงเกณฑ์ (เช่น 85-100 ได้เกรด A, 80-84 ได้เกรด B+ เป็นต้น)

9. ท่านคิดว่าวิธีการประเมินทักษะการพูดโดยผู้สอนประจำกลุ่มในการสอบครั้งแรก และเปลี่ยนผู้ประเมินในการสอบครั้งต่อ ๆ ไปโดยผู้สอนที่ไม่ใช่ผู้สอนประจำกลุ่ม

☐ เหมาะสม ☐ ไม่เหมาะสม

☐ ข้อเสนอแนะ/ความเห็นอื่น ๆ (โปรดระบุ) _____

ขอขอบคุณในความร่วมมือนในการตอบแบบสอบถาม






















คณะผู้สอนรายวิชา LIS SPK AL SCI

Appendix 3

Example of a page with illustrations from the course book

Appendix I

Verbs used in instructions

bend down		put your head down put out your tongue	
breathe in breathe out		raise your leg	
close your eyes		roll onto your back /front	
curl up		sit sit up	
do this		slide your hand down your side	
Follow my fingertip with your eyes		take off your coat	
keep your knee straight		stand straight stand up	
let your wrist go limp		take off your shirt	
lie on your side/back lie down on the couch		tilt your head back	
look straight ahead		touch your shoulder with your chin	
open your mouth		turn your head to the left turn on your side	
point to the finger that moves			
pull my hand/arm as hard as you can			
push against my hand as hard as you can			

Appendix 4

Listening and Speaking for Allied Health Sciences Assessment Rubric - Final Project (8-10 mins)

Group: _____ Section: _____
Topic: _____

1. Group performance (5 points)

Equal role for all members (2) + smoothness (1) 3 points

Time of presentation 2 points

(6-7.59 mins or 10.01-11.00 mins: deduct 1 point)

(5.00-5.59 mins or 11.01 mins onwards: deduct 2 points)

Total score for group performance = ____/5

2. Individual performance (15 points)

Speaker	Content & organization (3)	Preparedness (3)	Language & pronunciation (3)	Body language (3)	Overall impression (3)	Total (15)	Group + Ind. (5+15)

Assessor: _____

Date: _____

Karuna Naphon is a full-time lecturer at Chulalongkorn University Language Institute. She holds an M.A. in Teaching English as a Foreign Language from Thammasat University.

Framework of Reference for English Language Education in Thailand – (FRELE-TH) Based on the CEFR: Revisited in the English Educational Reform

Kulaporn Hiranburana, Graduate School of Human Sciences, Assumption University
Pramarn Subphadoongchone, Chulalongkorn University Language Institute
Supong Tangkiengsirisin, Language Institute of Thammasat University
Supakorn Phoochaeoensil, Language Institute of Thammasat University
Jaroon Gainey, Chulalongkorn University Language Institute
Juthamas Thogsongsri, Chulalongkorn University Language Institute
Piyaboot Sumonsriworakun, Chulalongkorn University Language Institute
Monnipha Somphong, Language Institute of Thammasat University
Pattama Sappapan, Language Institute of Thammasat University
Pimsiri Taylor, Language Institute of Thammasat University

Abstract

This article introduces the Framework of Reference for English Language Education in Thailand – (FRELE-TH), which is based on the CEFR (Council of Europe, 2001) to be a shared basis for reflection and communication among the different partners and practitioners in English language education in Thailand, including curriculum or syllabus planning, and textbook and course materials development. The student's significant involvement in the process is particularly emphasized. Some suggested activities and examples of the possible use of the FRELE-TH are also included.

Keywords: language reference framework, CEFR, educational reform, English language education

กรอบอ้างอิงการศึกษาความสามารถภาษาอังกฤษสำหรับประเทศไทย (FRELE-TH) อิงตาม CEFR: ย้อนพินิจเพื่อการปฏิรูปการศึกษาภาษาอังกฤษ

กุลพร หิรัญบุรณะ บัณฑิตวิทยาลัยมนุษยศึกษา มหาวิทยาลัยอัสสัมชัญ
ประมาณ ทรัพย์ผดุงชนม์ สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
สุพงศ์ ตั้งเคียงศิริสิน สถาบันภาษา มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
ศุภกรณ์ ภูเจริญศิลป์ สถาบันภาษา มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
จรรุญ เกณี สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
จุฑามาส ทองสองสี สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ปิยบุตร สมนศรีวรกุล สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
มนนิภา สมพงษ์ สถาบันภาษา มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
ปัทมา สัปพันธ์ สถาบันภาษา มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
พิมพ์ศิริ เทเลอร์ สถาบันภาษา มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

บทคัดย่อ

บทความนี้มุ่งเสนอกรอบอ้างอิงความสามารถภาษาอังกฤษสำหรับประเทศไทย (Framework of Reference for English Language Education in Thailand: FRELE-TH) ซึ่งอ้างอิงตาม CEFR (สภายุโรป, 2544) เพื่อเป็นพื้นฐานร่วมกันที่ผู้เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอนภาษาอังกฤษจากภาคส่วนต่างๆ สามารถใช้ในการพิจารณาและแลกเปลี่ยนข้อมูลเกี่ยวกับการสอนภาษาอังกฤษในประเทศไทย โดยครอบคลุมแง่มุมต่างๆ เช่น การวางหลักสูตรหรือการกำหนดเนื้อหารายวิชา รวมทั้งการพัฒนาแบบเรียนและสื่อการสอน โดยเน้นให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมอย่างสูงในกระบวนการต่าง ๆ ดังกล่าว นอกจากนี้บทความนี้ได้ให้ข้อเสนอแนะในการจัดกิจกรรมและตัวอย่างประกอบที่อิงจาก FRELE-TH ซึ่งสามารถนำไปใช้ในการจัดการเรียนการสอนได้

คำสำคัญ: กรอบอ้างอิงมาตรฐานด้านภาษา การปฏิรูปการศึกษา การศึกษาภาษาอังกฤษ CEFR

Introduction

It has been a great challenge for the FRELE-TH, which is an adaptation of the CEFR with plus (+) levels (A1, A1+, A2, A2+, B1, B1+, B2, B2+, C1, C2) to encourage the partners, practitioners and also stakeholders and in particular learners in English language education to reflect on the actual use of English in communication in real life situations for the design of curricula, textbooks, course materials, tests and teacher education, not to mention the development of English standards for professionals, which can be benchmarked according to regional and international standards.

The FRELE-TH was developed based on the CEFR (Council of Europe, 2001) by the team members from the Chulalongkorn University Language Institute and the Language Institute of Thammasat University. The project was given a grant by the Thailand Professional Qualifications Institute (TPQI) as part of the establishment of professional standards for Thailand, which will be benchmarked with reference to regional and international standards, particularly regarding AEC integration and international communication, with the growing size of a flow workforce across national borders. The rationale behind the development of the FRELE-TH lies in the principle of CEFR's inception in 2001 that the CEFR does not offer ready-made solutions but must always be adapted to the requirements of particular contexts (Council of Europe, 2001).

Given these fundamental aims, the Council encourages all those concerned with the organization of language learning to base their work on the needs, motivations, characteristics, and resources of learners.

In order to meet these objectives, the development of the ten-level reference framework of the CEFR was a result of the adaptation of the CEFR to make it relevant to English use in local and international communication in Thailand. It is a fact that English is one of the two working languages in the ASEAN Economic Community (AEC), and it has also become the key to success, not only in education but for job applications and work promotion,

according to Pitsuwan (2014). However, the majority of ASEAN people, including Thai people, do not have satisfactory proficiency in English. More importantly, despite the number of years that Thai students spend on English learning in formal education, they are not able to use English in communication. They can guess the meaning of unknown words using contextual clues but rarely use compensation strategies, such as gestures, when they cannot figure out a word during a conversation in English (Pawapatcharaudom, 2007). Even after at least eight or nine years of studying English, Thai tertiary students do not seem to be able to communicate effectively in English (Thonginkam, 2003). A study of Thai learners' performance on English standard tests has shown that their performance is not satisfactory (Prapphal, 2003). This low proficiency of Thai users and learners of English has been reviewed in the EF Proficiency Index (2015), in which Thailand is ranked 62 out of 70 countries (EPI score of 45.35).

In fact, the stipulation of the CEFR to be used for schools as the main principles of enacting English language teaching and learning as part of the English language reform policy in Thailand (Ministry of Education, 2014) was announced in 2014. It sets forth using the CEFR in the design of language curricula, the stating of learning goals, the development of teaching and learning, the testing and assessment of learning outcomes, as well as the development of the teaching profession. Additionally, the framework was used by the Ministry of Education for setting English proficiency targets for students; for example, by the end of the primary level, students should have level A1 proficiency. The results of the reform policy however have not proven that the students can meet the targets. It has been found that the students cannot use English in communication, not to mention its use as a tool for knowledge research (Prasongporn, ONEC 2017). Furthermore, the success of English language education requires the collaboration of all stakeholders, and teachers and students as the key agents should realize their important roles. They should not be thought of as empty glasses to be filled with

theoretical frameworks and skills. Students are actually the masters of their learning, and they should be empowered to be responsible for their own learning as part of lifelong learning.

Some of the factors affecting the failure of English teaching and learning are unqualified and poorly trained-teachers, poorly-motivated students, and rare opportunities for student exposure to English outside of class time (Dhanasobhon, 2006, ONEC 2017). Some other problems involve the lack of opportunities for students to use English in their daily lives and unchallenging English lessons (Wiriyachitra, 2002). Most of the teachers in a study of English teaching problems in Thailand (Noom-ura, 2013) were reported to rate at a moderate level the problems of their teaching and to rate at a high level the problems involving students. This study shows that teachers are concerned about problems connected with their strategies regarding the teaching of listening and speaking, and writing and with the assessment of these skills, and they would need professional development related to the teaching and assessment of these skills. More importantly, teachers' perceptions have revealed that students' lack of patience practicing English and their minimal exposure to English outside the class and lack of responsibility for their own learning (Wiriyachitra, 2002) are crucial causes of their failure in English.

In order to meet the needs of the Thai learners and users of English, it is necessary to make the framework comprehensible and applicable to the audience. Additionally, the framework needs to address not only the functions and forms but also the strategies of language use. The FRELE-TH based on the CEFR (2001), the derived framework, maintains the structure and three components of the CEFR: communicative activities, communication strategies and communicative linguistic competence with their sub-components as shown in Figure 1.

Figure 1: Structure and components of the FRELE-TH

Communicative activities	Reception	Listening	
		Reading	
	Interaction	Speaking	
		Writing	
	Production	Speaking	
		Writing	
Communication strategies	Reception	Identifying clues and making inferences	
	Interaction	Turn-taking	
		Cooperating	
		Asking for clarification	
	Production	Planning	
		Compensating	
		Monitoring and repair	
Communicative language competence	Linguistic	Range	Vocabulary
			General linguistic
		Control	Grammatical accuracy
			Vocabulary
			Phonological
			Orthographic
	Sociolinguistic	-	
	Pragmatic	Precision	
		Coherence	
		Fluency	

Structure and Components of the FRELE-TH

The FRELE-TH, similar to the CEFR, offers two scale types to describe English proficiency levels: global and illustrative scales, and their descriptors. It begins with the global scales (see Appendix A), in which an overview of the language proficiency at all levels is presented. This is followed by illustrative scales (see an example in Figures 3.1 and 3.2), which consist of three aspects represented in separate tables: communicative activities, communication strategies, and communicative language competence.

Communicative activities or ‘Can Do’ descriptors cover reception, interaction, and production. Reception involves listening comprehension and reading comprehension. Interaction involves spoken interaction and written interaction, and production involves spoken production and written production.

Communication strategies include the strategies that Thai users of English can apply as they perform communicative activities. These communication strategies include reception strategies in identifying clues and making inferences; interaction strategies in turn-taking, cooperating, and asking for clarification; and production strategies in planning, compensating, and monitoring and repair.

Communicative language competence refers to the knowledge that Thai users of English need to have in order to perform communicative activities. This involves linguistic competence, sociolinguistic competence, and pragmatic competence. Linguistic competence covers “range” (linguistic and vocabulary) and “control” (grammatical accuracy, vocabulary control, phonological control, and orthographic control). Sociolinguistic competence refers to the knowledge and skills needed to cope with the social dimension of language use. Pragmatic competence, on the other hand, is concerned with the language user’s knowledge of how messages are organized, structured, and arranged. It also focuses on the user’s knowledge of the functional use of linguistic resources. Pragmatic competence in this framework includes precision, coherence, and fluency. The FRELE-TH can be useful for a model of English and English use and English learning and can be influential in English language education, as it is based on the CEFR, which incorporates scales that “have obvious value in measuring and assessing learning and achievement” (Alderson & Banerjee, 2002, p. 81).

Moreover, in order to help Thai learners and users to better understand the framework, the FRELE-TH adopted and adapted more exponents from the EAQUALS (North, 2007, 2008), the Threshold Level (Trim & Trim, 1980; van Ek & Trim, 1990), the Core Inventory of General English (North, Ortega,

& Sheehan, 2010), the English Profile Program (Salamoura & Saville, 2010), and the Word Family Framework (West, 2015). The FRELE-TH also offers examples of language functions, discourse markers, topics, vocabulary range, and grammar and some exponents and micro-skills, all of which are appropriate to English use in the local, regional and international context of Thai communication. (see an example of Level A1 exponents in Appendix B). A word family list based on the Word Family Framework (West, 2015), classified according to the FRELE-TH 10 levels, is provided in a separate appendix (see an example of the Word Family List in Appendix 3.)

FRELE-TH Equivalency

The FRELE-TH follows the CEFR using the plus (+) levels from the Swiss Project (Goullier, 2007) to make sure that Levels A (Basic User) and B (Independent User) in the derived framework are not too high for Thai learners and users to achieve in their performance. Figure 2 shows the equivalency of the CEFR and the FRELE-TH. The FRELE-TH standard levels are equivalent to the CEFR and the CEFR with the plus levels.

Figure 2: FRELE-TH Equivalency

FRELE-TH	CEFR Proficiency Level (with plus levels)	CEFR Proficiency Level	Standard Level
A1	A1	A1	Basic user
A1+	A1+		
A2	A2	A2	
A2+	A2+		
B1	B1	B1	Independent user
B1+	B1+		
B2	B2	B2	
B2+	B2+		
C1	C1	C1	Proficient user
C2	C2	C2	

This adaptation would seem to violate the expectation of some people with the belief that all of the CEFR descriptors at a particular level need to apply to everybody at the level concerned. This belief is prone to criticism because of the fact that the CEFR encourages “users to adopt activities, competences and proficiency stepping stones that are appropriate to their particular context, yet can be related to the common scheme and thus communicated more easily to colleagues in other educational institutes and to other stakeholders” (North, 2004, p.10). He gives an illustration of the Swiss adaptation by having both A1 and A2 sub-divided into four sub-levels, stating that finer levels can make sense for pedagogical reasons (North, 2004, p.48) to show that the CEFR is a flexible framework allowing levels and categories to be merged or sub-divided as appropriate. A similar practice is seen in the CEFR-J descriptors for listening where Level A splits into three: A1.1, A1.2, and A1.3 to make the framework fit the context of English use in Japan (Negishi et al, 2013, p.156-163).

The FRELE-TH framework yet maintains the salient and criterion features of all the overall CEFR descriptors. These overall FRELE-TH descriptors were reviewed and improved to make them more comprehensible and relevant to Thai learners and users of English (see Appendix A). This can be seen in the following sample of global descriptors for A1, B2 and B2+. A1 is the lowest level of basic users (A1, A1+, A2, and A2+). The FRELE-TH description at the A1 level has taken into consideration the fact that Thai learners and users of English at this level begin with words, phrases, and simple expressions with ‘Can Do’ statements’ on familiar topics and immediate surroundings. The other exemplification levels are B2 and B2+ (known as Vantage) with ‘Can Do’ statements specified for independent users. B2 and B2+ illustrate distinguishing characteristics that are useful for pedagogical purposes. Moreover, for practical purposes, the FRELE-TH global scale itself can be used for the design of the specifications of the high-stakes standardized tests of English proficiency, the results of which can be

benchmarked with those of the international standards. In this way, students' or users' performance and progress can be measured and tracked to be calibrated with other international standards for educational or professional purposes. The development of standardized English proficiency tests based on the FRELE-TH for local use and calibrating the results with the CEFR levels and international standards can be done using a number of methods, which are the focus of examination institutions, but is not the main aim here, which is for enhancing the teacher's ability in designing effective classroom activities and evaluations.

For pedagogical purposes, an example of the FRELE-TH illustrative scales of communicative activities is given in Figure 3.1 Speaking (Interaction) and 3.2 Speaking (Production). The example shows the descriptors for Level A1 with 'Can Do' statements that can be used for curriculum/syllabus design, course materials development, and test specifications so that learners are given relevant tasks to meet their needs. As you can see at Level A1, the lowest level, learners and users can engage in several speaking interaction activities. They use simple expressions, including basic greeting and leave-taking expressions, as well as asking simple questions about well-being in conversation. In the information exchange and transactions, learners and users at this level ask basic questions about familiar concrete things and answer simple questions, with some pictures or visual supports; they can understand simple numbers in prices or telephone numbers and use simple isolated words and phrases sometimes with gestures such as pointing to items when they are making a purchase. As regards speaking production activities, learners or users of English at this level can provide basic personal information about themselves, their family, and their living place, using short, simple words, isolated phrases, and basic short sentences. It is expected that A1 learners or users will not be able to engage in discussion.

Figure 3.1: The FRELE-TH Illustrative Scales, Speaking (Interaction) Level A1

SPEAKING (INTERACTION)						
Overall Speaking (Interaction)	Conversation	Discussion	Information Exchange	Transaction	Telephoning	Interview
Can understand and respond to very simple expressions delivered very clearly and slowly with some repetition and rephrasing on a predictable topic.	Can use basic greeting and leave taking expressions. Can ask how people are doing. Can ask and answer basic personal questions about personal details using isolated words or short phrases if the other person speaks very slowly and clearly.		Can ask for information about familiar concrete objects using very basic questions using isolated words and phrases. Can answer short basic questions which are delivered clearly and slowly using some simple isolated words and phrases.	Can use and understand simple numbers in prices or telephone numbers in everyday conversations. Can buy things in shops where pointing or other gestures can support what is said.	Can give his/her name when answering the phone. Can understand and answer very short basic telephone expressions as well as very simple questions.	Can answer very basic, familiar questions using short, simple isolated words or phrases.
Can understand and respond to very simple direct questions about personal details.			Can produce short, simple answers responding to short, simple questions based on pictures telling a short story.			
Can understand and repeat very simple phrases.						

Figure 3.2: The FRELE-TH Illustrative Scales, Speaking (Production) Level A1

SPEAKING (PRODUCTION)			
Description	Arguing a Case	Presentations	Summarizing
Can give basic personal information about himself/herself in short, simple words, phrases or basic sentences.			
Can describe himself/herself and his/her family using short, simple words, phrases or sentences.			
Can give a simple description of where he/she lives.			
Can use simple words or isolated phrases for very familiar objects.			

In curriculum, syllabus and course design, these ‘Can Do’ descriptors are beneficial in defining outcomes and course specifications and course objectives. They help course designers and teachers to relate the content of the curriculum, syllabus, and course to the real-world needs through context-appropriate adaptation (North, 2014, 10). Based on a needs analysis of learners and users, for example, young learners in their use of English at home, at school, or in their surroundings are likely to yield the tasks and activities provided in the ‘Can Do’ descriptors. To illustrate, according to the Basic Education Core Curriculum A.D. 2008 (OBEC, 2008), primary school students need to correctly and appropriately use English for creating interpersonal relationships, exchanging information, and expressing feelings and opinions, and also for seeking knowledge and to broaden their worldviews and to appreciate socio-cultural diversity and values and to develop positive attitudes. In order to meet the requirements of the OBEC curriculum, based on the ‘Can Do’ descriptors, an example of the specification of units 1 and 4 in a

grade 2 coursebook called “Small World” is presented in Figure 4: Small World Grade 2, Units 1 and 4. In these units, the main tasks are derived from the ‘Can Do’ statements relevant to Level A1: greeting, giving information about oneself, and describing one’s living place and situation are made more specific for the young learners’ or students’ context. The functions, vocabulary, and key expressions are based on the exponents of Level A1 (see Appendix B).

Figure 4: Small World Grade 2 Specifications of Course Materials

Units	Lessons	Functions	Vocabulary	Key Expressions	Games and Activities
1. Let's meet up	Lesson 1: Good morning	<ul style="list-style-type: none"> Greeting and asking about well-being Giving instructions about parts of the body 	<ul style="list-style-type: none"> Good morning Good afternoon Good evening Friend Father Mother Teacher 	<ul style="list-style-type: none"> How are you? I'm great. Nice to meet you. Who's she/he? This is He's my friend. 	<ol style="list-style-type: none"> Game 'Introducing yourself.' Sing 'Nice to meet you.' Draw a picture of your friend.
	Lesson 2: Getting to know you	<ul style="list-style-type: none"> Asking about age, phone number and living place 	<ul style="list-style-type: none"> Number (1-10) 	<ul style="list-style-type: none"> What's your telephone number? My telephone number is ... How old are you? I'm ... years old. Where is your house? My house is Where do you live? I live in ... 	<ol style="list-style-type: none"> Write your telephone number. Point the picture and ask about age. Game: Hot ball
4. Welcome to my house	Lesson 1: What a lovely house!	<ul style="list-style-type: none"> Asking for and giving information about location of things around the house 	Sofa Spoon fork knife glass plate small, bottle box big round square	Where is the.....? It's in/ on / under.....	<ol style="list-style-type: none"> Listen, read and match things in the house Listen, draw and write things students hear Guessing game Listen, point and say about the location Sing Say and write

Units	Lessons	Functions	Vocabulary	Key Expressions	Games and Activities
	Lesson 2: Home sweet home	<ul style="list-style-type: none"> Identifying things around the house 	Bookcase Lamp Television Bed Chair Table Rug Wardrobe	What's this? What's that? This is..... That is.....	1. Listen, point and talk more about the things in the house 2. Pictionary game 3. Sing
	Lesson 3: My dream house	<ul style="list-style-type: none"> Identifying rooms in the house 	Bedroom Bathroom Kitchen dining room living room	Where is.....? She/He is in the.....	1. Listen, point and say about rooms in the house 2. Matching game 3. House project

Additionally, the employment of the exponents (see Appendix B) of the functions/communicative tasks and activities, the discourse markers, the related topics and sub-topics as well as grammar and the vocabulary range is also specified. The course material specification is obviously useful to teachers and course materials designers as it contains functions (from ‘Can Do’ statements) and vocabulary that are appropriate to the Thai context of English use at the 10 levels of the FRELE-TH. This vocabulary range plays an integral part in the FRELE-TH collating a word family list (see an example in Appendix C.) which serves as a collection of word families in alphabetical order for English language learning suitable for the Thai situation. For example, Thai beginners of English should know the word “ant” and be able to derive the noun “anger” from the adjective “angry,” and the adjective “friendly” from the noun “friend,” which are quite common and relevant to their everyday life. For teachers, the topics and related vocabulary can be provided to students at the beginning of the course in order to give priority to what they are interested in learning and doing in class activities.

Micro-skills are also useful as a self-assessment checklist, both in Thai or in English (see an English version in Figure 5) to make learners aware of the skills to be acquired in the completion of the tasks and activities. Learners are also geared towards self-regulation and goal setting and monitoring, which

are beneficial in language learning. For this reason, it is crucial to provide learners with opportunities for self-evaluation and reflection, as this will help them to work towards goal setting which is an effective strategy for learning (Stern, 1992)

Figure 5: Self-monitoring/ Self-assessment Checklist Level A1

“Can Do” Statement Speaking Interaction Level A1

Name of student: _____ Teacher : _____

Language Skills: Speaking Interaction/Production	I can do it.	I need more study.
I can use basic greeting and leave-taking expressions.		
I can ask how people are doing.		
I can ask and answer basic personal questions about personal details.		
I can describe myself and my family using short simple words, phrases or sentences.		
I can describe where I live.		
I can use and understand simple numbers in prices or telephone numbers in everyday conversations.		
I can buy things in shops where pointing or other gestures can support what is said.		
I can produce short simple answers responding to short simple questions based on pictures telling a short story.		

Apart from the communicative activities, communication strategies are also important in the design of course materials specification. For instance, in these units, young learners are required to use gestures such as pointing to things and asking questions or making statements to accompany their verbal communication in playing games and doing activities. The use of these gestures reflects the communication strategies in the FRELE-TH descriptors, an example of which can be seen in Figure 6, and this will be discussed in greater detail.

Figure 6: Communication Strategies Level A1

LEVEL	RECEPTION	INTERACTION			PRODUCTION		
	IDENTIFYING CLUES AND MAKING INFERENCES	TURN-TAKING	COOPERATING	ASKING FOR CLARIFICATION	PLANNING	COMPENSATING	MONITORING & REPAIR
A1	Can understand frequently-used routines and patterns spoken or written in simple words, phrases, short sentences, and instructions in very specific and familiar situations.	Can occasionally start a very simple dialog using only short memorized expressions in familiar specific situations.	Can sometimes use gestures to indicate when he/she is following a conversation.	Can use mostly gestures to signal if he/she cannot follow a conversation.		Can only use gestures such as pointing to identify familiar everyday objects.	

It is noticeable that the CEFR (Council of Europe, 2001) had no descriptors for communication strategies level A1 until the recent issue of the Companion Volume with new descriptors (Council of Europe, 2017), which has included the descriptors of the new level, Level Pre-A for Compensating, and Monitoring and Repair. The FRELE-TH, as can be seen in Figure 5, at the outset, incorporated descriptors for the communication strategies that learners and users at Level A1 can employ to do the activities or tasks in their reception, interaction, and also in production. In reception, learners and users can understand frequently-used routines and patterns spoken or written using simple words, phrases, short sentences, and instructions in very specific and familiar situations. In their interaction with another party in familiar situations, they can use short memorized isolated words or expressions to begin a simple dialog. Sometimes in order to show that they are still listening, they use gestures to indicate that they are following the conversation. If they are lost, they use some gestures such as shaking their head to show that they are not following the conversation. In production, they can use gestures in situational

contexts, including pointing to identify familiar objects, for example, when they want to buy something and cannot think of the words. These communication strategies are useful and necessary for curriculum and course design. The inclusion of communication strategies at this level, probably reflects the common view of the significance of 21st century skills in lifelong learning (Nomnian, 2013), stating that teachers of English need to not only develop learners' English proficiency, but also train learners in learning strategies and life skills for the 21st century in order to enhance learner autonomy and develop learners to be legitimate global citizens.

Figure 7: Communicative Linguistic Competence Level A1

LEVEL	LINGUISTIC		SOCIOLINGUISTIC	PRAGMATIC		
	RANGE	CONTROL		PRECISION	COHERENCE	FLUENCY
A1	<p><i>Vocabulary:</i> Can use a very basic range of frequently-used words, short phrases, and expressions on everyday topics to communicate and describe personal information, colors, simple numbers, simple objects, routine activities, etc.</p> <p><i>General Linguistic:</i> Has very basic and limited isolated words and short phrases concerning concrete everyday</p>	<p><i>Grammatical accuracy:</i> Can occasionally produce one-word answers or very short phrases with a very limited level of accuracy and many grammatical errors.</p> <p><i>Vocabulary:</i> Can control a very limited words, phrases and short sentences dealing with everyday situations.</p> <p><i>Phonological:</i> Can pronounce very limited words and phrases dealing with everyday</p>	Can use very basic and very frequently-used words and phrases limited to isolated tasks in very specific situations of greeting, saying farewell, as well as thank you, sorry, and please.	Can communicate basic personal information in a very simple way using a limited range of vocabulary without flexibility.	Can use “and” or “then” to join simple phrases.	<p>Can pronounce very limited words and phrases dealing with everyday concrete situations and requiring effort to be understood.</p> <p>Can speak using very short phrases and isolated words.</p>

LEVEL	LINGUISTIC		SOCIOLINGUISTIC	PRAGMATIC		
	RANGE	CONTROL		PRECISION	COHERENCE	FLUENCY
	situations.	concrete situations and requiring effort to be understood. <i>Orthographical:</i> Can spell mostly short, simple words and phrases dealing with everyday objects or write one-word answers with spelling mistakes.				

Figure 7 shows the communicative linguistic competence that learners and users need to have in order to do the tasks or activities mentioned earlier and also to be able to use the strategies appropriate to Level 1. These FRELE-TH linguistic components serve as a point of orientation for the assessment criteria for developing bands or scales which are refined to be appropriate to the situations for the rating performances of particular groups of learners or users.

Normally, the whole range of the FRELE-TH descriptor scales for Communicative linguistic competence and communication strategy could be used as a starting point in developing assessment grids or a rating scale for projects linking high-stakes tests to the FRELE-TH framework in measuring the proficiency level of mixed groups of learners and users. In assessing lower-ability groups of young learners like the ones in Small World as part of the classroom assessment, however, it can be expected and more practical if the rating scale covers a specific range of learner ability group. The rating scale does not have to link to the descriptors at all levels; that is, the rating scale can contain only the descriptors relevant to speaking interaction, in this

case, focused on one level, Level A1, including possibly the levels above and below. An example of a rating scale for young learner performance in Small World is suggested in Figure 8. This would also be the case recommended for presenting the CEFR descriptors as assessment criteria (North, 2014, p.170, 175) as follows:

...Rather than showing all levels ... or a range of levels, the grid can be focused just on the level that has been set as the standard, adding the levels above and below as points of reference...

This perspective is also reflected in the work of Fulcher and Davidson (2007). They state that classroom assessment is criterion-referenced, which is linked to the agreed criteria that if met, learners are ready to proceed to the next learning activity. The demand to conform to external large-scale testing, which shows where learners are with regard to their peers and learners in other places, is not necessarily the most appropriate model for the classroom learning environment. Studies in motivation and achievement have revealed that low-stakes classroom activities contribute to higher intrinsic motivation than high stake activities (Cauley & McMillan, 2009). This is so perhaps because low-stakes assignments can serve as a formative assessment to help teachers to find out whether the learners understand the course material and can attend to their learning.

Figure 8: Assessment Grid or Rating Scale for Small World Learner Speaking Performance

Asking for and giving information about things in the house and their location	Score	Range	Accuracy	Interaction	Fluency	Coherence
	4-5	Use very basic phrases and groups of ready-made expressions to communicate and describe personal	Produce very basic sentence structures with a low level of accuracy, having many	Occasionally begin a simple dialog using mostly memorized expressions. Show a sign of	Use short, simple ready-made expressions in predictable routine situations with a number of	Use very basic single-word connectors, i.e. <i>and</i> , and <i>but</i> , to link ideas in narration

Asking for and giving information about things in the house and their location	Score	Range	Accuracy	Interaction	Fluency	Coherence
		information, routine activities, requests, etc.	systematic grammatical errors.	following a conversation but only with the help of the other speaker, and use gestures to show that he/she is lost.	pauses, false starts, and reformulations.	and description.
	2-3	Use a very basic range of isolated frequently-used words, short phrases and expressions.	Occasionally produce one-word answers or very short phrases with a very limited level of accuracy and many grammatical errors.	Sometimes use gestures to indicate when he/she is or not following a conversation or using pointing to identify familiar objects.	Pronounce very limited words and phrases dealing with everyday concrete situations and requiring effort to be understood.	Can use “and” or “then” to join simple phrases.
	0-1	Words rarely meaningful	Full of errors and grammatical errors	Only use of gestures with few isolated words	Production of sounds with little meaning	Listing with no connectors

So far, the application of the FRELE-TH has been presented in the course curriculum and course design of materials and activities, and also the development of self-monitoring or self-assessment checklist and assessment grids or a rating scale. In order to illustrate the application of the FRELE-TH for the design of activities based on the descriptors of the criteria level and plus level, in this case, Levels B2 and B2+, an example of the design of tasks or activities in English for business communication or meetings is given in Figure 9. This illustration shows that the strong B+ activity requires learners and users of English to do a more challenging task and this can be assigned when learners are able to achieve the task at Level B2 so that they can extend their knowledge and skills to engage in more authentic, real-world situation.

Figure 9: Example of Speaking Tasks Designed from the Descriptors Speaking Interaction for Level B2 Compared to that for Level B2+

FRELE-TH B2 (CEFR Level B2)	FRELE-TH B2+ (CEFR Level B2+)
Speaking Task You are one of the candidates at the best hotel contest. You are given about 5 minutes to present your hotel as the best hotel in Bangkok. In your presentation, you have to make your arguments and justify your position.	Speaking Task You and your group are members of the organizing committee of a going green exhibition. You and your colleagues need to choose the best hotel to organize a press conference and also the venue for this special project. You have to evaluate, speculate and negotiate with others and convince them by structuring arguments from different sources towards the final decision.

Discussion and Conclusion

Considering the FRELE-TH descriptors, it is appropriate for teachers of English, learners, course designers, test writers and assessors to apply them to facilitate their design of main English activities. For the course objectives, the FRELE-TH based approach can assist course designers and teachers with the analysis of the main needs profiles of the students, relevant to their context. With the ‘Can Do’ descriptors, the needs analysis is based on what students can do in English rather than on merely what grammar or linguistic descriptions they need to know. This real-world relevance is emphasized in North’s (2014, p.108) suggestions for the practice of the CEFR, on which the FRELE-TH is based.

...Needs analysis should also determine the type of activity that occurs in the classroom. Some of that at least reflects relevant real world activity for the group concerned. What sorts of tasks should we be using in the classroom?

At the classroom level, the FRELE-TH also helps teachers identify suitable topics in which the ‘Can Do’ statements can be used and also the competences that students are required to have in terms of linguistic elements. What is important is that the FRELE-TH also describes the strategies that students are likely to use in enabling them to achieve communicative tasks. As

can be seen from the example of course materials provided at Level A1, the ‘Can Do’ descriptors include greeting, giving information about oneself, describing the living places, and the language and vocabulary needed, such as the use of the conjunctions “and” and “but” and other strategies used to facilitate communication. This helps orient teachers to be well prepared for the class activities in need of skills for the relevant level.

From the perspectives of learners and students, ‘Can Do’ descriptors are crucial for the learning and teaching process as they are “primarily a communication tool that allows learners to be treated as partners” (North, 2014, p.109). At the outset, ‘Can Do’ descriptors can be used to encourage students to negotiate their needs and priorities of objectives, learning communicative tasks and other activities, including self-study activities. They also serve as signposts to students of their learning progress. In terms of evaluation and accountability, they can be employed as evidence of achievement by means of self-monitoring and self-evaluation. In the Thai context, it is uncommon to have students as partners in the design of course content and materials. They normally rely on the “spoon-fed” material offered by teachers. This can lead to serious problems in English language learning, such as lack of motivation and a low level of perseverance in practicing, no goal-setting, and hence, less responsibility and less English exposure in their learning. In fact, these problems were spelled out by teachers of English in Thailand, as found in their Thai students learning English (Noom-Ura, 2013). These internal factors can contribute to failure in learning a language. Many researchers emphasize the importance of goal-setting in language learning (Naiman, Frohlick, Stern & Todesco, 1978; Oxford, & Shearin, 1994), as there is a significant relationship between goal setting and student language achievement (Moeller, Theiler, & Wu, 2012). It is important that learners participate in setting their goals (Azevedo, Ragan, Cromley, & Pritchett, 2002). In order to yield better results, goals should be particularly specific, measureable and challenging. More importantly, teachers normally set goals

or outcomes for classroom learning and these can be different from the students' personal goals, leading to students' lack of understanding why they are involved in the learning process (Dornyei, 2001). The FRELE-TH based on the CEFR offers English teachers to create the opportunity for students to participate in setting their goals or outcomes for learning by employing 'Can Do' descriptors. Additionally, students are encouraged to monitor the progress of their learning. Therefore, in this standard-based approach, students become active agents in their learning of English. In this era of Educational Reform towards Thailand 4.0, we strongly propose that students be encouraged to be responsible for their learning, to take the roles of co-partners or, more appropriately, be the master of their learning so that they can develop their goals for learning, self-efficacy, learning strategies, and English competency.

Therefore, this article has introduced the FRELE-TH based on the CEFR and has discussed ways in which the framework can be used as a point of orientation for the design of curricula, syllabi, course materials, and rating scales for the development of tests, both for high-stakes and low-stakes in the classroom, and for student self-monitoring and self-evaluation towards goal setting in their learning. From this perspective, students will be able to do tasks and activities that are more relevant to real-world situations and at the same time their performance can be assessed and be related to international standards. In this way, the learners or participants in those programs will likely be aware of their performance benchmarked with international standards to give them motivation for their learning and using English to satisfy their personal needs.

References

- Alderson, C & Banerjee, J. (2002) Language testing and assessment (Part2) *Language Teaching*. 35, 79-113.
- Azevedo, R., Ragan, S., Cromley, J., & Pritchett, S. (2002) *Do different goal-setting conditions facilitate students' ability to regulate their learning*

- of complex science topics with River Web?* Retrieved from ERIC database (ED482509).
- Cauley, K. M. & McMillan, J. H. (2009) Formative assessment techniques to support student motivation and achievement. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83 (1), 1-16.
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. Council of Europe, Language Policy Unit: Strasbourg www.coe.int/lang-CEFR
- Council of Europe (2017) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment, Companion Volume with New Descriptors*.
<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168074a4e2>
- Dhanasobhon, S. (2006) *English language teaching dilemma in Thailand*. Retrieved December, 2017, from
<http://www.curriculumandinstruction.org/index.php?lay=show&ac=article&Id=539134523&Ntype=7>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge Teaching Library.
- EF Proficiency Index*. (2015) www.ef.com/epi.
- Fulcher, G. & Davidson, F. (2007) *Language Testing and Assessment*. New York: Routledge.
- Goullier, F. (2007) Impact of the Common European Framework of Reference for Languages and the Council of Europe's work on the New European educational area, in Council of Europe (2007) *The Common European Framework of References (CEFR) and the Development of Language Policies: Challenges and Responsibilities*, Strasbourg: Council of Europe, 29-37, available online:
www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_en.asp

- Ministry of Education, (2014) *The Guidelines on English language teaching and Learning Reforming Policy*. Bangkok: Chamjureeproducts Ltd.
- Moeller, A. J., Theiler, J. M., & Wu, C. (2012) Goal setting and student achievement: a longitudinal Study. *The Modern Language Journal*, 96 (ii), 153-169.
- Naiman, N., M. Frohlick, H. H. Stern, & Todesco, A. (1978) *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Negishi, M. Takada & Tono, Y. (2013) A progress report on the development of the CEFR-J in Galaczi, E.D. and Weir, C. J. (Eds) *Exploring Language Frameworks: Proceedings of the ALTE Kraków Conference July 2011*, Studies in Language Testing volume 36, Cambridge: UCLES/ Cambridge University Press, 135-163.
- Noom-ura, S. (2013) English-teaching problems in Thailand and Thai teachers' professional development needs. *English Language Teaching*. 6 (11), 139-147.
- Nomnian, S. (2013) Review of English Language Basic Education Core Curriculum: Pedagogical Implications for Thai Primary Level Teachers of English. *Kasetsart Journal (Social Sciences)* 34, 583 – 589.
- North, B. (2007) *The CEFR Common Reference Levels: validated reference points and local strategies* presented at The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language and policies: challenges and responsibilities organized by the Council of Europe Language Policy Division, Strasbourg, 6-8 February 2007.
- North, B. (2008) *EAQUALS Bank of Descriptors – as Levels*. EAQUALS/ ALTE Portfolio Descriptor Revision Project. The European Association for Quality Language Services: Email: info@eaquals.org Internet: www.eaquals.org

- North, B. (2014) *The CEFR in Practice 4*. Cambridge U.P: Cambridge.
- North, B., Ortega, A., & Sheehan, S. (2010) *A Core Inventory for General English*. British Council: EAQUALS.
- Office of the Basic Education Commission. (2008) *Basic education core curriculum B.E. 2551 (A. D. 2008)* Bangkok: Ministry of Education.
- Office of the Education Council. (2009) *Proposals for the second decade of education reform*. Bangkok: Office of the Education Council.
- Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78 (1), 12-28.
- Pawapatcharaudom, R. (2007). *An investigation of Thai students' English language problems and their learning strategies in the international program at Mahidol University*. Bangkok: King Mongkut's University of Technology North Bangkok, 2007.
- Pitsuwan, S (2014) *Dr. Surin Pitsuwan, Opening Keynote Speaker; Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL) International Convention 2014, Portland, Oregon, USA*.
- Prapphal, K. (2003) English Proficiency of Thai Learners and Directions of English Teaching and Learning in Thailand. *Journal of English Studies*, 2003 - tcj-thaijo.org
- Prasongporn, P. (2017) *English Education at Primary level in Thailand*. Retrieved December 2017 from https://www.nier.go.jp/06_jigyousymposium/i_sympo27/pdf/E03.pdf
- Salamoura, A, & Saville, N. (2010) Exemplifying the CEFR: criterial features of written learner English from the English Profile Programme In I. Bartning and M. Marten (Eds) *Communicative Proficiency and Linguistic Development: Intersection between SLA and Language Testing Research: Eurosla Monograph Series 1* European Second Language Association pp. 101-132.
- Stern, H. H. (1992) *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: OUP.

- The Council of Europe. (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Language Policy Unit.
- Thonginkam, N. (2003) failure of the English language education in Thailand. *Galaxy*, 2 (1) 6-15.
- Tono, Y. & Negishi, M. (2012) The CEFR-J: Adapting the CEFR for English language teaching in Japan. Framework & Language Portfolio (FLP) *SIG Newsletter*, 8 September 2012.
- Trim, J.L. and Trim, J.L.M. (1980) *Systems Development in Adult Language Learning: a European unit/credit system for modern language learning by adults / prepared for the Council of Europe*. Council of Europe: Strasbourg.
- van Ek, J.A. & Trim, J.L.M. (1990) *Threshold 1990*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Waystage. (1990) https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Waystage_CUP.pdf
- West, R. (2015) Keeping it in the family. *English Teaching Professional*, 97.
- Wiriyachitra, A. (2002). English-language teaching and learning in Thailand in this decade. *Thai TESOL Focus*, 15(1), 4-9.

Appendix A

Global Scale

The global scale outlines ten levels that cover English learning relevant to Thai learners and users. The salient features are italicized.

Level	Descriptors
A1	<p>The learner/user</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>can recognize familiar vocabulary and basic expressions concerning himself/herself, his/her family, and immediate concrete surroundings.</i> - <i>can understand and respond to very simple expressions delivered very clearly and slowly, with some repetition and rephrasing on a predictable topic.</i> - can give basic personal information about himself/herself in short, simple words, phrases, or basic sentences. - can understand frequently-used routines and patterns spoken or written in simple words, phrases, short sentences, and instructions in very specific and familiar situations. - can use a very basic range of frequently-used words, short phrases, and expressions on everyday topics to communicate and describe personal information, colors, simple numbers, simple objects, routine activities, etc. - <i>has very basic and limited isolated words and uses short phrases concerning concrete everyday situations.</i>
A1+	<p>The learner/user</p> <ul style="list-style-type: none"> - can understand simple spoken English carefully articulated at a very slow speed with frequent, long pauses. - can understand very short, simple phrases or sentences in written English. - can identify familiar or very basic words or phrases in texts. - <i>can understand and respond to daily routine expressions provided that they are carefully articulated at a very slow speed with repetitions.</i> - <i>can describe people, familiar things, and places using basic verbs and common adjectives.</i> - <i>can write mostly very simple isolated words and phrases or sometimes sentences without connecting ideas using very limited vocabulary.</i> - <i>can guess the main idea of short spoken and written phrases and sentences on everyday, familiar topics.</i> - <i>can use very basic phrases and groups of ready-made expressions to communicate and describe personal information, routine activities, requests, etc.</i> - <i>has very limited vocabulary to communicate in routine situations.</i>
A2	<p>The learner/user</p> <ul style="list-style-type: none"> - can understand simple spoken English delivered clearly at a very slow speed with frequent pauses. - can understand very short, simple written English. - can construct the meaning of familiar texts. - can ask and answer simple questions and respond to simple statements on very familiar topics - <i>Can give a simple description or presentation of people, living or working conditions, daily routines, likes/dislikes using simple phrases and sentences.</i> - <i>can write mostly simple sentences without connecting ideas using very limited vocabulary.</i> - can find the main idea of short spoken and written phrases and sentences on everyday topics. - can guess the meaning of unfamiliar words using simple clues, e.g. affixes and word roots. - <i>can deal with survival situations using a limited repertoire of basic language in predictable situations.</i> - <i>can use basic sentence patterns and groups of ready-made expressions to communicate and describe personal information, routine activities, requests, etc.</i> - <i>has adequate vocabulary to communicate in survival situations on familiar topics.</i>

Level	Descriptors
A2+	<p>The learner/user</p> <ul style="list-style-type: none"> - can understand simple spoken English delivered clearly at a slow speed. - can understand speech on everyday topics, containing daily life vocabulary and expressions. - can understand short, simple written English about everyday topics. - <i>can engage in structured, short conversations with adequate help of the other interlocutor.</i> - can produce written texts using simple sentences and simple connectors with limited vocabulary. - can find the main idea of short spoken and written texts on everyday topics. - can guess the meaning of unfamiliar words using contextual clues. - <i>can deal with everyday situations using a repertoire of basic language in predictable situations.</i> - <i>can use short everyday expressions to communicate and describe personal information, routine activities, requests, etc.</i> - <i>has sufficient vocabulary to communicate in routine, everyday situations on familiar topics.</i>
B1	<p>The learner/user</p> <ul style="list-style-type: none"> - can understand the main points of clear speech on a familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc., including short narratives. - can read factual texts on subjects related to his/her field and interest at a satisfactory level of comprehension. - <i>can exploit a wide range of simple language for conversations on familiar topics, express personal opinions and exchange information on topics that are familiar, of personal interest or pertinent to everyday life.</i> - <i>can write straightforward, connected texts on a range of familiar subjects within his/her field of interest, by linking a series of shorter discrete elements into a linear sequence.</i> - can understand key words and phrases in conversations and use them to follow the topic. - can guess the meaning of occasional unknown words from the context and deduce sentence meaning provided that the topic discussed is familiar. - <i>can work out how to communicate the main points he/she wants to get across in a range of contexts, limiting the message to what he/she can recall or find the means to express himself/herself though with some hesitation and circumlocutions on familiar topics.</i>
B1+	<p>The learner/user</p> <ul style="list-style-type: none"> - can understand straightforward speech on a range of subjects related to his/her field and personal interest, provided that the speech is clearly articulated with a generally familiar accent and at a speech rate. - can read and understand factual texts on subjects related to his/her field and interest, provided that the information given is exclusively or mainly offered explicitly. - <i>can communicate with some confidence on familiar routine and non-routine matters related to his/her interests and professional field, but may have some difficulty in expressing exactly what he or she would like to communicate.</i> - <i>can reasonably fluently sustain a straightforward description of a variety of familiar subjects within his/her field of interest, presenting them as a linear sequence of points.</i> - <i>can write straightforward connected texts on a range of familiar subjects within his/her field of interest and employ appropriate rhetorical organization.</i> - can make use of clues such as keywords, titles, illustrations, typographical devices (e.g. bolding, italicizing, paragraphing), pauses, tones of voice, discourse markers, and rhetorical and organizations to come up with the meaning of unfamiliar words, identify the main idea and supporting details of a particular text or speech on familiar topics, as well as distinguish facts from opinions. - <i>has a sufficient range of language to describe unpredictable situations, explain the main points in an idea or problem with reasonable precision and express thoughts on abstract or cultural topics such as music and films.</i>

Level	Overall Descriptors
B2	<p>The learner/user</p> <ul style="list-style-type: none"> - can understand the main ideas of complex speech on concrete and abstract topics including technical discussions in his/her field of specialization. - can read with a large degree of independence, using a dictionary and other reference sources selectively when necessary. - <i>can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with speakers quite possible and can take an active part in discussion on familiar contexts, accounting for and sustaining his/her views.</i> - <i>can write at length about topical issues, even though complex concepts may be oversimplified, and can correct many of his/her mistakes in the process.</i> - <i>can identify unfamiliar words from the context on topics related to his/her field and interest.</i> - <i>has a good range of vocabulary for matters connected to his/her field and on most general topics. Can vary formulation to avoid frequent repetition, but lexical gaps can still cause hesitation and circumlocution.</i> - <i>has a sufficient range of language to be able to give clear descriptions, express viewpoints and develop arguments without much conspicuous searching for words, using some complex sentence forms to do so.</i>
B2+	<p>The learner/user</p> <ul style="list-style-type: none"> - can understand standard spoken language, live or broadcast, on both familiar and unfamiliar topics normally encountered in personal, social, academic or vocational life. - can read with a large degree of independence, adapting the style and speed of reading to different texts and purposes, and using appropriate reference sources selectively. - <i>can engage in extended conversation fluently, accurately, and effectively on a wide range of general, academic, vocational or leisure topics, as well as provide feedback and follow up on statements and inferences by other speakers.</i> - <i>can write clear, detailed texts on a variety of subjects related to his or her field of interest, synthesizing and evaluating information and arguments from a number of sources.</i> - can express himself/herself clearly and without much sign of having to restrict what he or she wants to say. - <i>has a good range of vocabulary for matters connected to his/her field and most general topic, to express himself/herself clearly and without much sign of having to restrict what he/she wants to say. Can formulate ideas in different ways to ensure people understand exactly what he/she means</i> - <i>has a good range of language to be able to give clear descriptions, express viewpoints and develop arguments without much conspicuous searching for words.</i>

Level	Overall Descriptors
C1	<p>The learner/user</p> <ul style="list-style-type: none"> - can understand both extended structured and not clearly structured speech stated at a normal or fast speed on abstract, complex, and unfamiliar topics related or not related to his/her field, and grasp main ideas, but details need to be occasionally checked if spoken with an unfamiliar accent, using colloquial expressions. - <i>can understand in detail a wide range of long and complex texts, related or not to his or her areas of specialty but with the need to reread some difficult parts.</i> - <i>can express himself/herself fluently and spontaneously, almost effortlessly, on most topics, both abstract and complex.</i> - <i>can express himself/herself with clarity and precision, relating to the addressee flexibly and effectively.</i> - is skilled at using contextual, grammatical, and lexical cues to infer attitude, mood, and intentions, and to anticipate what will come next. - <i>can select an appropriate phrase from a fluent repertoire of discourse functions to preface hi/hers from a broad range of language to express him/herself clearly, without having to restrict what he/she wants to say.</i> - <i>has a good command of a broad lexical repertoire allowing gaps to be readily overcome with circumlocutions; little obvious searching for expressions or avoidance strategies.</i> - <i>has a good command of idiomatic expressions and colloquialisms. Can select an appropriate formulation from a broad range of language to express him/herself clearly without having to restrict what he/she wants to say.</i>
C2	<p>The learner/user</p> <ul style="list-style-type: none"> - has no difficulty in understanding any kind of spoken language, whether live or broadcast, delivered at a fast natural speed. - <i>can understand and express ideas precisely and naturally on the full range of matters with reasonable accuracy, using a wide range of modification devices.</i> - <i>can understand authentic and connected speech which is lexically and structurally complicated, delivered at a natural pace.</i> - can understand all text types written in different genres, including narrative, descriptive, directive, expository, and argumentative. - <i>can draw implicit and explicit meanings from the text.</i> - <i>can appreciate literary works.</i> - <i>has a remarkable command of a very broad lexical repertoire, including idiomatic expressions and colloquialisms; shows awareness of different levels of meaning.</i> - <i>has a strong knowledge of grammatical elements and structures that can help enforce greater competence and confidence in spoken and written language.</i> - can express thoughts fluently and effectively using correct prosodic features of speech such as stress, rhythm, and intonation. - can use cohesive devices in a variety of organizational patterns in written language to produce coherent and cohesive texts.

Appendix B

Functions, Discourse Markers, Topics, Vocabulary Range, Grammar and their Exponents, and Micro-skills for Level A1

Functions	Exponents
<p>Greetings and leave taking</p> <p>Asking how people are</p> <p>Saying sorry</p> <p>Asking for and giving personal information</p> <p>Understanding and using numbers in prices and telephone numbers</p> <p>Writing a greeting card</p> <p>Answering the phone</p> <p>Asking and answering simple questions</p> <p>Understanding simple instructions</p>	<p>Greetings and leave taking</p> <p>-Hello/Good morning/Good afternoon/ Good evening.</p> <p>-Fine. Thanks/Thank you.</p> <p>-Bye/Good bye.</p> <p>Asking how people are</p> <p>-How are you?</p> <p>Saying sorry</p> <p>-Sorry.</p> <p>-Excuse me.</p> <p>Asking for and giving personal information</p> <p>-What's your name?</p> <p>-How old are you?</p> <p>-What's your address?</p> <p>-My name is Jane.</p> <p>-I am a girl.</p> <p>-I am seven years old.</p> <p>-I live in Bangkok.</p> <p>Understanding and using numbers in prices and telephone numbers</p> <p>-It's five baht.</p> <p>-My telephone number is 02-2233758.</p> <p>Writing a greeting card</p> <p>-Happy birthday.</p> <p>Answering the phone</p> <p>-Jim speaking</p> <p>-Mum is not home.</p> <p>Asking and answering simple questions</p> <p>-Have you got a cat?</p> <p>Yes, (I have).</p> <p>-Is your mum at home?</p> <p>No, she isn't.</p> <p>-Do you want some milk?</p> <p>Yes, please.</p> <p>Understanding simple instructions</p> <p>-Draw a monkey.</p> <p>-Listen to the story.</p>

Functions	Exponents
	-Look at the picture. -Read the story. -Write a word on the line. -Write yes or no.

Discourse Markers	Exponents
Coordinating conjunction to join words and phrases: “and” or “then”	Coordinating conjunction to join words and phrases: “and” or “then” -I like to run and jump. -I like ice cream and cake. -I go to school. Then I play with my friends.

Topics	Subtopics/Examples
Body Family Food Animals School Colors Home Numbers Everyday signs Time, days, and dates Everyday activities	Body: head, shoulder, etc. Family: brothers, sisters, parents, etc. Food: milk, ice cream, etc. Animals: dogs, a monkey, etc. School: a teacher, games at school, lectures, homework, etc. Colors: green, yellow, white, etc. Home: living room, pet, puppy, bedroom, etc. Numbers: five, seven, etc. Everyday signs: no parking; no smoking; keep left, etc. Time, days, and dates: 10 o'clock, Monday, January 5, etc. Everyday activities: playing in the garden, riding a bicycle in the park, going to the beach, watching TV, playing games, etc.

Grammars	Exponents
<p>Present simple Present continuous Prepositions of place: behind, between, in, in front of, next to, on, under Preposition of time: in (the morning/the afternoon/the evening), at (night) Personal pronouns Demonstratives: this/that/these/those Possessive adjectives Common adjectives Simple questions and responses Simple instructions</p>	<p>Present simple -She is a teacher. -I am seven years old. -I like chicken.</p> <p>Present continuous -The boy is running. -He is standing.</p> <p>Prepositions of place: behind, between, in, in front of, next to, on, under -The monkey is in the room. -The cat is on the table. -He sits on the beach.</p> <p>Preposition of time: in (the morning/the afternoon/the evening), at (night) -I go to school in the morning. -I go home in the evening. -I sleep at night.</p> <p>Personal pronouns -Where is he/she/it? -Where are you/we/they? -Where am I?</p> <p>Demonstratives: this/that/these/those -What's this/that? -(This/That is) my house. -These flowers are white.</p> <p>Possessive adjectives -That is my book. -This is her cat.</p> <p>Common adjectives -The book is red. -She is happy. -He is big.</p> <p>Simple questions and answers -Are you happy? Yes, (I am). -What color is it? (It is) blue. -Do you like cake? No, (I don't.) -How old is he? (He's) two years old.</p>

Grammars	Exponents
	<p>-Where do you live? (I live) in Bangkok.</p> <p>Simple instructions</p> <p>-Draw a cat. -Listen to me. -Look at the picture. -Read the story. -Write a word next to the number. -Write yes or no.</p>

Vocabulary Range	Exponents
<p>Body Family Food Animals School Colors Home Clothes Familiar places Days of the week Months of the year Time and dates Numbers and prices Everyday activities</p>	<p>Body: arm, eye, ear, face, foot, hand, head, hair, leg, mouth, nose, shoulder, stomach, etc.</p> <p>Family: baby, brother, boy, girl, father (dad, daddy), grandmother, grandfather, mother (mum, mummy, mom, mommy), sister, etc.</p> <p>Food: apple, banana, bread, breakfast, cake, chicken, dinner, egg, fish, fruit, ice cream, lunch, mango, milk, orange, rice, water, sandwich, soup, etc.</p> <p>Animals: ant, bat, bird, cat, chicken, cow, dog, duck, elephant, horse, lion, monkey, mouse, pig, rabbit, tiger, etc.</p> <p>School: bag, board, book, classroom, desk, eraser (rubber), friend, pen, pencil, ruler, teacher, etc.</p> <p>Colors: black, blue, brown, gray (grey), green, orange, red, white, yellow, etc.</p> <p>Home: bath, bathroom, bed, bedroom, chair, clock, door, garden, house, kitchen, room, table, television, tree, wall, window, etc.</p> <p>Clothes: bag, dress, hat, shirt, shoe, skirt, sock, t-shirt, etc.</p> <p>Familiar places: beach, farm, garden, house, mountain, park, school, sea, shop, zoo, etc.</p> <p>Days of the week: Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday, Sunday</p> <p>Months of the year: January, February, March, April, May, June, July, August, September, October, November, December</p>

Vocabulary Range	Exponents
	<p>Time and dates: afternoon, evening, midnight, morning, night, o'clock, January 1, etc.</p> <p>Numbers and prices: 1-100, ten baht, etc.</p> <p>Everyday activities: buy, color, cry, dance, drink, eat, go, go shopping, have, have a picnic, have a shower, have breakfast, have dinner, have lunch, jump, look, paint, play, ride a bicycle, run, say, see, sleep, sing, sit, swim, stand, throw, walk, write, etc.</p>

Micro-skills

Listening	<p>Recognize very familiar vocabulary and basic expressions concerning myself, my family and immediate concrete surroundings.</p> <p>Understand very simple, isolated words and short simple sentences about familiar topics only when people speak very clearly and very slowly with some repetition and rephrasing.</p> <p>Understand the days of the week and months of the year.</p> <p>Understand times and dates.</p> <p>Understand numbers and prices.</p> <p>Understand basic greetings and leave taking.</p> <p>Understand simple personal questions when people speak very slowly and clearly.</p> <p>Understand basic instructions only when accompanied by gestures in familiar situations.</p> <p>Recognize flight numbers in short, clear and simple messages at international airports.</p>
Speaking	<p>Respond to very simple expressions of communication delivered very clearly and slowly with some repetition and rephrasing on a predictable topic.</p> <p>Respond to very simple direct questions about personal details using isolated words or short phrases if the other person speaks very slowly and clearly.</p> <p>Respond to very short, basic and clear instructions.</p> <p>Understand and repeat very simple phrases.</p> <p>Use basic greeting and leave taking expressions.</p> <p>Ask how people are.</p> <p>Ask for information about familiar concrete objects using very basic questions using isolated words and phrases.</p> <p>Answer short basic questions which are delivered clearly and slowly using some simple isolated words and phrases.</p> <p>Produce short simple answers responding to short simple questions based on pictures</p>

	<p>telling a short story.</p> <p>Use simple numbers in prices or telephone numbers in everyday conversations.</p> <p>Use simple phrases to buy things in shops where pointing or other gestures can support what is said.</p> <p>Give my name when answering the phone.</p> <p>Answer very short basic telephone expressions as well as very simple questions.</p> <p>Give basic personal information about myself in short, simple words, phrases or basic sentences.</p> <p>Describe myself and my family using short simple words, phrases or sentences.</p> <p>Name some simple words or very isolated phrases of very familiar objects.</p> <p>Describe where I live.</p>
Reading	<p>Recognize the letters of the English alphabet.</p> <p>Identify and understand short basic words, phrases and simple sentences about familiar objects and topics accompanied by pictures.</p> <p>Understand words and phrases on everyday signs.</p> <p>Understand very basic and familiar information in simple forms about personal details.</p> <p>Understand very simple familiar notices and instructions only when they are supported by pictures.</p> <p>Understand very short simple words and basic phrases conveying basic routine messages such as greeting cards.</p>
Writing	<p>Write the letters of the English alphabet.</p> <p>Spell my names and some short simple words.</p> <p>Recognize and copy simple words, phrases and short sentences from materials.</p> <p>Write very short simple phrases about myself and my family.</p> <p>Complete basic forms and write notes including times, dates, and places.</p> <p>Write one-word answers as a response to reading very short sentences.</p> <p>Write short simple words and phrases in a greeting card.</p> <p>Write notes including times, dates, and places.</p> <p>Complete basic forms with the most important information about myself and write the most basic personal information about myself.</p>

Appendix C: FRELE-TH Word Family List

FRELE-TH Vocabulary Range

Level A1	<p>Can use a very basic range of frequently-used words, short phrases and expressions on everyday topics to communicate and describe personal information, family, colors, simple numbers, simple objects, and routine activities.</p> <p>Has very basic and limited isolated words and short phrases concerning concrete everyday situations.</p>
Level A1+	<p>Can use very basic phrases and groups of ready-made expressions to communicate and describe personal information, routine activities, requests, etc.</p> <p>Has very limited vocabulary to communicate in routine situations</p>
Level A2	Has adequate vocabulary to communicate in survival situations on familiar topics
Level A2+	Has adequate vocabulary to communicate in routine, everyday situations on familiar topics
Level B1	Has enough language to get by, with sufficient vocabulary to express himself/herself with some hesitation and circumlocutions on topics such as family, hobbies and interest, work, travel, and current events, but lexical limitations cause repetition and even difficulty with formulation at times.
Level B1+	Have a sufficient range of language to be able to give clear descriptions, express viewpoints and develop arguments without much conspicuous searching for words, using some complex sentence forms to do so.
Level B2	Have a sufficient range of vocabulary to vary formulation and avoid repetition when expressing himself/herself on matters connected to his/her field and on most general topics
Level B2+	Can express himself/herself clearly and without much sign of having to restrict what he or she wants to say.
Level C1	Has a good command of a broad lexical repertoire allowing gaps to be readily overcome with circumlocutions; little obvious searching for expressions or avoidance strategies. Good command of idiomatic expressions and colloquialisms.
Level C2	Has a remarkably good command of a very broad lexical repertoire including idiomatic expressions and colloquialisms; shows awareness of different levels of meaning.

Word Family	A1	A1+	A2	A2+	B1	B1+	B2	B2+	C1	C2
Angel						angel <i>nC</i> heavenly creature		angel <i>nC</i> good person	angelic <i>adj</i>	
anger/angry			angry <i>adj</i>	anger <i>nU</i>	anger <i>vT</i>	angrily <i>adv</i>				
Angle					rectangle <i>nC</i> triangle <i>nC</i>	angular <i>adj</i> rectangular <i>adj</i> triangular <i>adj</i>		angle <i>nC</i> approach		
Angler										angler <i>nC</i>
Anguish									anguish <i>nU</i>	
Animal	animal <i>nC</i>								animal <i>adj</i>	
anate/animat ion							animate <i>adj</i>	animation <i>nCU</i>	animate <i>d</i> <i>adj</i>	
Ankle						ankle <i>nc</i>				
Anniversary							anniversary <i>nC</i>			
Announce			announce <i>vT</i>			announcement <i>nC</i>	announcer <i>nC</i>			
Annoy				annoy <i>v</i>	annoyed <i>adj</i> annoying <i>adj</i>				annoyance <i>nCU</i>	
Annual			annual <i>adj</i>				annually <i>adv</i>			
anonymous							anonymous <i>adj</i>	anonymously <i>adv</i>	anonymity <i>nU</i>	
Another	another <i>det, pron</i> one more	another <i>det, pron</i> a similar, different one		another <i>det, pron</i> in addition						
Answer	answer <i>vIT</i> reply, respond	answer <i>nCU</i>		answerph one <i>nC</i> see also @phone ¹				answering <i>adj</i>		
Ant		ant <i>nC</i>								

Kulaporn Hiranburana is an Assistant Professor and former Director of the Chulalongkorn University Language Institute (CULI), Thailand. She is at present a Senior Lecturer at Assumption University. Her areas of interest include discourse analysis, business communication, English at the workplace, testing and language assessment in English for specific purposes, and cross-cultural communication.

Pramarn Subphadoongchone is Deputy Director for Research at the Chulalongkorn University Language Institute (CULI). He read his PhD in Applied Linguistics and TESOL at the University of Leicester, UK and received training in language assessment at WestEd – San Francisco Summer Institute, USA and at Lancaster University, UK. He has taught EAP courses to undergraduate students and supervised postgraduate students in the MA/PhD programme in English as an International Language. His areas of research interest include language socialisation, critical literacies, text ethnography, teaching EAP/ESP, and epistemology and ontology in language assessment.

Supong Tangkiengsirisin is an Associate Professor in Applied Linguistics and Director of the Language Institute of Thammasat University. His research interests focus on second language writing, discourse analysis, genre-based analysis, and ESP.

Supakorn Phoocharoensil is Assistant Professor and Vice Director for Administrative Affairs (Prachan Campus) and Graduate Studies at Language Institute of Thammasat University. Having received his Bachelor's and Master's degrees in English from the Faculty of Arts, Chulalongkorn University, Dr. Phoocharoensil obtained his Ph.D. in English as an International Language from Chulalongkorn University. He is currently teaching various undergraduate courses in English for Specific Purposes, as well as MA. and Ph.D. courses in English Language Teaching and Applied Linguistics. His areas of research interest include second language acquisition, interlanguage syntax and pragmatics, English collocations and formulaic language, linking adverbials, and corpus linguistics. He had his research articles published in a number of international peer-reviewed journals, e.g. The Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics, Hong Kong Journal of Applied Linguistics, The Southeast Asian Journal of English Language Studies, The International Journal of Communication and Linguistic Studies etc.

Jaroon Gainey graduated with a Bachelor's degree majoring in English and a Master's degree in Linguistics from the Faculty of Arts, Chulalongkorn University. Currently, she is an Assistant Professor at Chulalongkorn University Language Institute. Her academic interests lie in teaching English and linguistics.

Juthamas Thongsongsee has been teaching English at the Chulalongkorn University Language Institute (CULI) for over 15 years. She has extensive experiences in teaching both general English and English for Specific Purposes (ESP) for Chulalongkorn University students and general public. She obtained a B.Sc. in Nursing from the Police Nursing College, an M.A. in Applied Linguistics from Mahidol University, and an M.Ed. from The University of Melbourne, Australia. She holds a doctorate in TESOL &

Applied Linguistics from Bristol University, UK. She specializes in teaching ESP particularly in medical and science disciplines, material development, and teacher training. Her research interests lie in ESP, teacher identity, professional development, programme evaluation and intercultural communication.

Piyaboot Sumonsriworakun received his Master of Arts in English from Chulalongkorn University. His areas of interest lie in second language acquisition (SLA), teaching English as a foreign language (TEFL), corpus linguistics, sociolinguistics, phonetics, and phonology. Currently, he is a full-time lecturer in the Division of English for Science and Technology at Chulalongkorn University Language Institute (CULI), where he teaches a variety of courses such as Experiential English, English for Academic Purposes (EAP) (Architecture), and English for Veterinary Profession.

Monnipha Somphong is currently a full-time lecturer at the Language Institute Thammasat University. She earned Bachelor of Arts (First Class Honours) and Master of Arts degrees in English from Chulalongkorn University and graduated with a Doctor of Philosophy from the University of Sydney. Her research interests include the areas of error analysis, English grammar learning, and teaching English reading comprehension.

Pattama Sappapan is an instructor at the Language Institute, Thammasat University. She holds a Ph. D. in Linguistics from the University of Wales, U.K. Apart from the Common European Framework of Reference for Languages, her academic interests include autonomous learning, reading strategies, reading strategies, as well as other related fields in ELT.

Pimsiri Taylor is a faculty member at the Language Institute, Thammasat University. She holds a doctorate of education from the University of Nottingham where she specializes in adult language teaching and learning. Dr. Taylor has worked as an ELT practitioner in various settings, including both compulsory and post-compulsory education. Her research interests include English for specific purposes, English as a lingua franca, as well as teacher professional development. She is currently investigating the roles of English and internationalization in higher education in the ASEAN context.

Language Performance of Bilingual Learners: A Focus on Interactions

Ruja Pholsward

Faculty of Education, Rangsit University

Abstract

Interactions are vitally important in making conversation possible and serve as a platform for a speaker to use language forms and functions for communication. This paper reports interactions in language performance of bilingual learners at the levels of Primary 6 (P 6) and Secondary 3 (S 3) at Satit Bilingual School of Rangsit University. The purpose was to find out the extent to which learners at these levels were able to use their interactions in carrying on conversation when communicating their ideas about themselves and their school life.

The subjects were 52 bilingual learners: 34 Primary 6 students and 18 Secondary 3 students. All subjects were individually interviewed by two bilingual researchers of Thai and English—one Thai and one American. A set of ten questions was used in a 15-minute interview in English to secure from each subject interactions in oral discourse. Interactions were assessed via communication skills at five levels shown in conversational turns regarding appropriateness of verbal or nonverbal interactions: Level 1 [Fully appropriate], Level 2 [Functionally appropriate], Level 3 [Moderately appropriate], Level 4 [Sufficiently appropriate], and Level 5 [Marginally appropriate]. Interactions data were gathered by two bilingual researchers of Thai and English for verbal and nonverbal interactions shown in the subjects' conversational turns with the interviewers.

The results revealed that the P 6 and S 3 subjects at Level 1 showed fully appropriate verbal and non-verbal interactions to keep the conversation continued naturally. The P 6 and S 3 subjects at the other levels—Levels 2-

5—showed relatively less appropriate interactions in variation. The lowest end of interactions is broken English or responses in one or two words. Inappropriateness in the use of L1 devices in conversation and voice control was also apparent in those less proficient subjects' spontaneous speech data.

Keywords: language performance, interactions, conversational turns, language appropriateness, oral discourse, bilingual learners

ความสามารถในการใช้ภาษาของผู้ที่เรียนรู้ทวิภาษา: การเน้นปฏิสัมพันธ์

รุจา ผลสวัสดิ์

คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยรังสิต

บทคัดย่อ

ปฏิสัมพันธ์มีความสำคัญในการทำให้การสนทนาเป็นไปได้ และเป็นฐานความคิดของผู้พูดในการใช้รูปแบบและสื่อความหมายให้ได้ดังที่ตั้งใจไว้เมื่อทำการสื่อสาร บทความนี้รายงานปฏิสัมพันธ์ที่สร้างความสามารถในการใช้ภาษาของผู้เรียนรู้ทวิภาษาในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 และชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่โรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยรังสิต จุดประสงค์เพื่อจะหาข้อบ่งชี้ที่ผู้เรียนในระดับดังกล่าวสามารถใช้ปฏิสัมพันธ์ในการดำเนินการสนทนาเพื่อสื่อสารข้อคิดที่เกี่ยวกับตนเองและชีวิตในโรงเรียน

ผู้เรียนรู้ทวิภาษาที่ถูกศึกษาในงานวิจัยนี้มี 52 คน เป็นนักเรียนระดับประถมศึกษาชั้นปีที่ 6 จำนวน 34 คน และเป็นนักเรียนระดับมัธยมศึกษาปีที่ 3 จำนวน 18 คน นักเรียนทั้งหมดถูกสัมภาษณ์โดยนักวิจัยทวิภาษาไทย-อังกฤษ 2 คน เป็นชาวไทย 1 คน และเป็นชาวอเมริกัน 1 คน มีการใช้คำถาม 1 ชุด คือ 10 คำถาม ในการสัมภาษณ์เป็นภาษาอังกฤษในเวลา 15 นาที เพื่อเป็นการเก็บข้อมูลในการปฏิสัมพันธ์ที่ใช้ในการพูดสื่อสาร ปฏิสัมพันธ์ถูกประเมินโดยกำหนดเป็นระดับทักษะในการสื่อสาร 5 ระดับ ที่เห็นได้จากการผลิตกันพูดที่แสดงความเหมาะสมของปฏิสัมพันธ์ที่อยู่ในลักษณะที่เป็นวัจนภาษาและอวัจนภาษา ทักษะการสื่อสาร 5 ระดับ ได้แก่ (1) ระดับ 1 เหมาะสมมาก (2) ระดับ 2 เหมาะสมตามจุดประสงค์ของการสื่อสาร (3) ระดับ 3 เหมาะสมปานกลาง (4) ระดับ 4 เหมาะสมอย่างเพียงพอ และ (5) ระดับ 5 เหมาะสมน้อย ข้อมูลปฏิสัมพันธ์ถูกเก็บโดยนักวิจัยทวิภาษาไทย-อังกฤษ อีก 2 คน ที่ทำการบันทึกทั้งปฏิสัมพันธ์ที่เป็นวัจนภาษาและอวัจนภาษา ที่ปรากฏในภาษาที่ใช้ในการผลิตการสนทนากับผู้ที่ดำเนินการสัมภาษณ์

ผลของการวิจัยพบว่านักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 และชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่ระดับ 1 แสดงการใช้ปฏิสัมพันธ์ที่เป็นวัจนภาษาและอวัจนภาษาได้อย่างเหมาะสมมาก โดยที่การสนทนามีลักษณะเป็นธรรมชาติ ส่วนนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 และชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่ระดับอื่น คือ ระดับ 2-5 แสดงปฏิสัมพันธ์ที่เหมาะสมน้อยกว่า ซึ่งมีความผันแปรในแต่ละระดับ ในระดับปฏิสัมพันธ์ที่ต่ำสุดแสดงให้เห็นการใช้ภาษาอังกฤษที่ไม่เป็นวลีหรือประโยคแต่เป็นคำสนทนาเพียง 1 หรือ 2 คำ ความไม่เหมาะสมของปฏิสัมพันธ์ยังปรากฏให้เห็นในลักษณะที่ผู้ใช้ภาษาในระดับความสามารถที่แสดงความไม่เหมาะสม เช่น ใช้สำนวน

ภาษาไทยแทรกในการสนทนา และมีการควบคุมการใช้น้ำเสียงที่ไม่ปกติ เช่น ใช้เสียงที่เบาเกินไป หรือ ไม่ชัด ความไม่เหมาะสมทั้งหมดนี้ปรากฏอยู่ในข้อมูลในการใช้ภาษาของผู้ที่มีความสามารถใช้อย่างมีประสิทธิภาพในระดับต่ำ

คำสำคัญ: ความสามารถในการใช้ภาษา ปฏิสัมพันธ์ การผลักดันสนทนา ความเหมาะสมของภาษา การดำเนินการพูดเพื่อการสื่อสาร ผู้เรียนทวิภาษา

Rationale of the Study

The significance of English communication skills has been emphasized in the core curriculum of Thailand's Basic Education since 2009. The goal of The Ministry of Education has prompted quite a large number of Thai schools to teach major subjects strands in English; these four subjects are mathematics, science, social studies and English. Some schools have opted for dual instruction of Thai and English in mathematics and science, while quite a few schools have chosen a bilingual program with partial or full immersion.

It should be noted that language performance can be acquired naturally by learners via a full immersion. In such a context, staffing English native-speaking (NS) teachers could pose a problem to bilingual schools in terms of recruitment and payment. Qualified NS teachers are to ensure model language inputs to be acquired by learners via the process of interactions both in and outside the classroom. Native inputs naturally helps learners acquire lexis (words), syntax (sentence structures) and discourse (conversational turns), interactions and communication strategies in their communication.

It is vitally important to study interactions in language performance to enable speakers to communicate orally. Through interactions, the speakers can have ample opportunities to use words, structures and expressions or idioms in their conversational turns which constitute an oral discourse. An awareness of the importance of interactions will help language practitioners design language activities in support of interactions so that desirable language forms and functions can be used in communication tasks as intended. Interactions can serve as a tool for bilingual learners to develop their proficiency at a higher level or remedy flawed interactions as needed.

In this paper, the researcher examined interactions as shown in conversational turns in oral discourse. Interactions serve as verbal and nonverbal devices to keep conversation to continue until the intended meaning from the speaker is achieved or successfully conveyed. Appropriateness of verbal and nonverbal interactions helps determine success of each conversation. In this regard, the researcher looked at interactions in conversational turns in oral

discourse that were assessed at five communication levels: Fully appropriate [Level 1], Functionally appropriate [Level 2], Moderately appropriate [Level 3], Sufficiently appropriate [Level 4], and Marginally appropriate [Level 5].

Background of the Study

The background of this study deals with English language education in Thailand, a brief profile of Satit Bilingual School of Rangsit University (SBS) and literature review on local and international research as pertinent to the study.

English language education in Thailand

English communication skills have always been a concern for the Office of National Education Commission in its policy on Thailand Education Reform over the past decade. The goal is on learners' competence in the mother tongue as well as English which is a language of wider communication in business, science and technology (Office of National Education Commission, 2009, 2011). As a result, quite a few schools have accepted English Programs known as Eps and developed their own school-based bilingual curriculum (Ourairat, 2011). The main purpose is to support Thai students to become competent in English communication skills in response to the far-from-satisfactory O-Net scores in English on the national test. In 2011, 2013, and 2015, the O-Net English scores of Primary 6 were 38.37 (SD 17.77), 33.82 (SD 15.20), and 40.31 (SD 18.76), respectively. It should be noted that the O-Net Scores of Secondary 3 in 2011, 2013, and 2015 did not show improvement: 30.09 (SD 10.79), 30.49 (SD 10.79), 30.62 (SD 11.92), respectively (Office of National Assessment, 2011-2015).

There has been evidence of relevancy and success of bilingual school operations in enhancing English language performance of students who have gone through the language acquisition process for a number of years (Pholsward, 2006a, 2006b, 2014). Language assessment was an issue in quite a few local studies (Sukket, 2007, Panti 2007, Kittithirawat, 2008). It is important for language practitioners to assess language mastery of students

after a period of three years' language exposure, especially at specific levels: Primary 3/6 and Secondary 3/6 (Pholsward, 2014). This is to ensure that students' language performance be at the target level of functional competency and to enable the school to remedy language limitations of those learners identified as in need of remedial language practices.

A profile of Satit Bilingual School of Rangsit University

Satit Bilingual School of Rangsit University (SBS) is a co-ed school of Kindergarten 1- Grade 12, with an enrolment of over 900 students. One of its academic policies is on educational research in bilingual education. The purpose is to investigate the extent to which learners can attain target English language skills, academic achievements in mathematics, and bilingual-bicultural mastery in the target time frame of approximately three years after English language exposure.

In conducting research in bilingual education, the Faculty of Education Rangsit University has assisted SBS in five projects: (1) Language acquisition of Kindergarten students in 2006, (2) English Language Proficiency of Secondary 3 students in 2006, (3) Assessment of Analytical Thinking Skills via problem-solving tasks in mathematics in 2006-2007, (4) A Study of Thai Writing Skills of Primary 1- Secondary 3 Students in 2008-2010, followed by (5) Teaching Methods Used by Social Studies Teachers in 2011 and (6) Assessment of English Communication skills of Primary 6 and Secondary 3 Students (Pholsward 2006a, 2006b, 2007, 2008, 2009; Pholsward et al. 2010, 2011; Pholsward, 2014). The results of these studies are for SBS to understand the nature of bilingual education practices and learning achievements to be disseminated to staff members for pedagogic implications as well as to parents for good understanding of their children's academic and language developments.

Literature Review

The study reports selected literature as background of the study in five areas: (1) Communication skills and ICT literacy, (2) Bilingual education, (3)

Language acquisition, and (4) Language performance assessment and (5) major aspects of communicative competence.

Communication skills and ICT literacy

The Ministry of Education Thailand and Office of National Education Commission put emphasis on Information Communication Technology (ICT) and English communication skills to acquire new knowledge via information search and transfer in support of lifelong learning (Ministry of Education 2008, Office of National Education Commission 2009, 2011). All schools at the primary and secondary levels in Thailand have attentively followed the guideline of the Ministry of Education in integrating ICT and English communication skills into their school-based curriculum.

Bilingual education

The Ministry of Education Thailand has developed the English Program policy for communication-based education since 2009. A good number of schools have responded with development of English programs (EP) or bilingual programs with partial or full immersion. There has been concern over the quality of educational practices in these schools as monitored by the Office of Educational Quality Assurance. The issue on language proportion of Thai and English in bilingual programs has emerged as a matter of preference. Some schools alternate instruction in Thai and English in science and mathematics while others turn to full immersion. One example of full immersion is Satit Bilingual School of Rangsit University; the school has adopted the core curriculum of the Thai Ministry of Education and modified it with major components of international curricula [Ourairat 2011]. In addition to the issues on curriculum development and implementation, quite a few earlier researchers studied culture in language use for natural performance of learners (Levine & Adelman 1993, Ziesing 2001, Tan, 2006).

Language acquisition

Language acquisition is an area that attracts a large number of researchers to explore its various aspects. There have been many studies in

second language acquisition especially in the theoretical aspects and practices of second language acquisition (Babakzai, 2006; Pholsward, 2006a, Ellis, 2008; Schwartz, 2013; Booth, 2014), followed by the use of language activities and model instruction to support development of speaking skills (Sangamuang, 2002; Boonsue, 2003; Boonsompan, 2008). Other important issues in second language acquisition include the age factor (Fougere, 2011), students' achievements and second language acquisition proficiency (Huda 1998; Dean, 2006), vocabulary acquisition (Sukket, 2007; Asbeck, 2008; Ellis, 2008; Gross et al. 2014), to name but a few.

Language performance assessment

Language performance assessment is of prime importance to bilingual Schools to identify levels of language mastery after a specific period of language exposure or immersion. There have been some studies dealing with the use of language activities to develop and assess vocabulary knowledge and speaking ability (Wrenshall, 2005; Pholsward, 2006b; Sukket, 2007; Panti, 2007; Kittithirawat, 2008). Other researchers worked on assessment of knowledge and skills (Roberts, 2008), students' language achievements (Evans, 2009), language performance with the approach of second language acquisition (Yanyan, 2009), communication strategies for educational assessment (Chamberlain, 2013) to name but a few. Selected literature reveals a good number of researchers who have found assessment a challenge in finding ways to assess learners' language performance authentically and effectively.

Communicative competence and language interactions

International Literature

To understand the importance of language interactions, we need to get into the area of strategic competence as part of communicative competence. Strategic competence has its long history dated back to 1980 with the work of Canale and Swain on theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Both researchers explained strategic

competence as “mastery of verbal and non-verbal communication strategies that can be called into action to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or to insufficient competence” (Canale & Swain, 1980:30). Strategic competence is viewed as part of ‘communicative competence’ in addition to ‘linguistic competence’ put forward by Chomsky in the 1960s; these two types make a complete picture of competence required of language learners for proficiency or mastery.

Other researchers after Canale and Swain have elaborated communicative competence into a commonly known term ‘communication strategies’. Tarone (1980) asserted that ‘communication strategies’ include all attempts at meaning-negotiation. Faerch and Kasper (1984) further exemplified ‘communication strategies’ as cases in which a speaker attempts to overcome difficulties due to a lack of linguistic resources. In a year earlier, both researchers classified communication strategies as anticipation, directed attention, clarification, cooperation, management of emotions, code-switching, mime, imitation, and asking for assistance. Of these nine strategy-categories, anticipation, directed attention, and clarification are treated as part of the monitoring process; cooperation, and management of emotions as socio-affective strategies; code-switching as interlingual strategies; and mime, imitation, asking for assistance as non-linguistic strategies (Faerch & Kasper, 1983). Cook (1993) emphasized that a speaker will turn to communication strategies when encountered language limitations in a communication context. All these communication strategies evolve out of interactions between the speaker and conversational partner.

Littlemore and Low (2006) explained two types of approaches to strategic competence as *the psycholinguistic approach* in which a speaker is able to use strategies to keep conversation going, and *the interactional approach* in which two speakers or interlocutors are able to negotiate for their intended meaning. The researchers also put these two approaches under *metaphoric competence* which refers to a speaker’s knowledge and ability to use metaphors; for example, mouth of a river, the eye of a needle, the head of

the company. Metaphoric competence determines other dimensions of the competence domain—be it grammatical, contextual, illocutionary, sociolinguistic, or strategic.

Other researcher-practitioners gave importance to language interactions in training or teaching specific communication strategies. Wenden (1986) examined language learners being assisted to think about their learning or communication strategies. Alibakhshi and Padiz, (2011) claimed the lasting effect of explicit teaching of some of communicative strategies on language performance of Iranian language learners of English. Tian (2011) studied and reported interactions of second language learners at the university level in communication strategy training. It should be noted that such training was not supported by some researchers; for example, Bialystok (1990) and Lam (2005) who argued that communication strategies are part of cognitive processes in selecting strategies, thus unlikely to be teachable.

In 2014, three more researchers studied interactions as a platform to develop communicative strategies. Burch (2014) explored interactional perspective of communication strategies by focusing on L2 users' competence and communicative success, not their limitations. It is noted that learners' concern in making interactions possible is normally done by planning and compensation. The researcher asserted that communication strategies "need not be viewed in terms of speakers' linguistic deficiencies, but in terms of their ability to work through interactional ability and make themselves understood." (Burch, 2014: 675). The other two researchers Yarahmadzahi and Samani (2014) reported most frequently used strategies in oral performance of 15 Iranian EFL learners at the pre-intermedia. The reported strategies reflected devices used in interactions like *fillers* [uh, emm..], *hesitation devices*, *code switching*, *appeal for help*, and *self-repetition*. The least frequently used strategies included *word coinage* (Cook, 2001), *foreignizing* (Brown, 2000), and *comprehension check* before moving on in the conversation.

Other developments in ‘communicative strategies’ or ‘communicative competence’ are various. Liu (2004) and Nisbet et al. (2005) reported that more proficient language learners used a wider range of language learning strategies. Le Pichon et al (2010) studied impact of the context of learning a language on the strategic competence of 101 children (mean age = 6.7 years with SD = 1.9; females 47%). They found language learning experience children used more and various strategies than those without language learning experience. Talebi (2015) investigated linguistic and/ or strategic competence used by university students; the researcher claimed that proficiency and reading strategies determine successful reading performance.

One more issue on the far end of development in communicative competence rests upon ‘*global competence*’ in the work of Semaan and Yamazaki (2015). The term “global competence” was initiated by Hunter, White, and Godbey in 2006. To them, ‘global competence’ includes knowledge of cultural differences and ability of a speaker to use both linguistic and cultural skills to communicate effectively. Semaan and Yamazaki (2015) empirically studied relationship between ‘global competence’ and language learning motivation in critical language classrooms. They found a positive relationship between the two variables under study.

Local literature

Local literature in the area ‘communicative strategies’ or ‘strategic competence’ reveals interest in various issues. Chanawong (2010) studied communication strategies used by 38 university students as *interlingual* (literal translation, and code-switching) and *intralingual* (self-repair, circumlocution, approximation, appeal for assistance). Kongsuriya et al (2012) examined *strategic competence* in communication used by eight wives of foreigners by in-depth unstructured interviews, observations, and field notes. They identified 13 strategic competence categories: using dictionary, attending classes, telephoning, self-directed learning, using questions and memorization, repetition

and imitation, mime and gestures, note-taking, risk-taking, subconscious listening, chatting online, writing, and drawing.

As for learning strategies, Athonthurasuk (2014) studied *learning strategies* used by 135 Japanese-major university students; six strategies were identified as memory strategies, cognitive strategies, communication strategies, metacognitive strategies, affective strategies, and social strategies. The researcher noted that ‘*communication strategies*’ were most frequently used, followed by ‘metacognitive strategies’. Kaikaew and Lornklang (2015) studied task-based writing performed by grade ten learners. The researchers suggested that Thai cultural contents could help students built schema, understand the process of writing and develop strategies in

Focus on interactions

As seen in the macro perspective of communicative competence, interactions represent an important domain of verbal and nonverbal strategies. It is generally known that language learners need all dimensions of communicative competence to attain their language mastery. In this study, the researcher focused on the language environment that supports the use of ‘communicative competence’ and strategic competence to acquire needed language skills. Interactions will reveal how the speaker can compensate for breakdowns in communication due to language limitations. It is interesting to see how young bilingual learners after three years of language exposure use verbal and non-verbal strategies in interactions.

Research Objectives

The study used Satit Bilingual School of Rangsit University as a case to investigate interactions in oral discourse regarding appropriateness of verbal and nonverbal strategies in conversational turns performed by bilingual students at the levels of Primary 6 and Secondary 3.

The study had two objectives:

1. To examine the extent to which Primary 6 and Secondary 3 bilingual learners use appropriate interactions in oral discourse about themselves and school life

2. To identify characteristics of verbal and nonverbal strategies used in interactions in oral discourse about themselves and school life

It was expected that the obtained data on interactions can shed light on what to be done to improve verbal and nonverbal strategies in oral discourse. Such improvement can help learners to communicate effectively and in turn increase their language proficiency. It is also possible for language practitioners or trainers to explicate appropriate and inappropriate interactions for language learners to use for effective communication.

Research Methodology

This section describes the subjects and the research instruments used in the study.

Subjects

The subjects were 52 bilingual students from Satit Bilingual School of Rangsit University, participating in the study on a voluntary basis with consent from their parents or guardians. The subjects were 34 in Primary 6 and 18 in Secondary 3. These subjects had at least three years of English language exposure in the school context.

Research instruments

Two tools were constructed by the researcher and validated for content relevancy by four language specialists to assess learners' English communication skills with specific criteria as follows:

Communication Skills Assessment

Instrument 1: A List of Guiding Questions for a 15-minute oral interview:

- Would you like to introduce yourself briefly?

- How did you or your parents find about the school?
- What is the best part of the school you enjoy most?
- What is the part of the school you would like to suggest improvement?
- What are your favorite subjects?
- What are interesting school activities?
- What do you think about your teachers?
- What do you think about your friends/ your good friends?
- What is your plan for the future?
- Is there any question you would like to ask us?

Instrument 2: Assessment Criteria of English Communication Skills

Each subject was assigned to a fifteen-minute timeslot for an oral interview with two interviewers--one bilingual Thai speaker and one native speaker of English. Each interviewee's language performance at the lexical, syntactical, and discoursal, together with *interactions*, strategic competence were holistically evaluated by two interviewers on a five-point scale from 1 (high) to 5 (low) with the following meanings: 1 = Proficient, 2 = Highly functional, 3 = Functional, 4 = Sufficient, and 5 = Marginal. In addition, two observer-researchers--two bilingual Thai speakers--were present at the interviews to observe *interactions* and collect spontaneous speech data in five areas: (1) lexis, (2) syntax, (3) discourse, (4) *interactions*, and (5) strategic competence.

Specifications of Criteria

Lexical Use

- Level 1 Full control of the use of vocabulary
- Level 2 Functional control of the use of vocabulary
- Level 3 Moderate control of the use of vocabulary
- Level 4 Sufficient control of the use of vocabulary
- Level 5 Marginal control of the use of vocabulary

Syntactical Use

- Level 1 Full control of the use of structures
- Level 2 Functional control of the use of structures
- Level 3 Moderate control of the use of structures
- Level 4 Sufficient control of the use of structures
- Level 5 Marginal control of the use of structures

Discoursal Use

- Level 1 Full control of the use of oral discourse (relevance and appropriateness of conversational turns)
- Level 2 Functional control of the use of oral discourse (relevance and appropriateness of conversational turns)
- Level 3 Moderate control of the use of oral discourse (relevance and appropriateness of conversational turns)
- Level 4 Sufficient control of the use of oral discourse (relevance and appropriateness of conversational turns)
- Level 5 Marginal control of the use of oral discourse (relevance and appropriateness of conversational turns)

Interactions

- Level 1 Fully appropriate verbal and nonverbal interactions
- Level 2 Functionally appropriate verbal and nonverbal interactions
- Level 3 Moderately appropriate verbal and nonverbal interactions
- Level 4 Sufficiently appropriate verbal and nonverbal interactions
- Level 5 Marginally appropriate verbal and nonverbal interactions

Strategic competence

- Level 1 Fully competent in the use of verbal and nonverbal strategies
- Level 2 Functionally competent in the use of verbal and nonverbal strategies
- Level 3 Moderately competent in the use of verbal and nonverbal strategies
- Level 4 Sufficiently competent in the use of verbal and nonverbal strategies
- Level 5 Marginally competent in the use of verbal and nonverbal strategies

All these criteria were to guide bilingual interviewers to assess holistically English communication skills of the subjects by taking into

consideration classified language features as well as verbal/ non-verbal interactions/ strategies. In this paper, the researcher reported only data on interactions by communication skill levels as described above.

Data Collection

Data Collection by oral interview of 52 subjects was completed in August 2013. Each oral interview took fifteen minutes and communication skill levels were holistically evaluated by one bilingual Thai speaker and one native speaker of English. Each interviewee's language performance was classified into lexis, syntax, and discourse, together with interactions and strategic competence. These features were put on a five-point scale from 1 (high) to 5 (low) with the following meanings: 1 = Proficient, 2 = Highly functional, 3 = Functional, 4 = Sufficient, and 5 = Marginal. Two more bilingual observer-researchers also evaluated the subjects' communication skills and collected data on interactions and strategic competence. It should be noted that evaluation among four evaluators appeared consistent.

All oral interviews were recorded with consent of the subjects and transcribed later by a research assistant. Transcribed data were meant to countercheck accuracy of spontaneous speech products collected by two observer-researchers.

Data Analysis

The obtained data were analyzed in frequency to establish communication skills at five levels: 1 = Proficient, 2 = Highly functional, 3 = Functional, 4 = Sufficient, and 5 = Marginal. All language features in the lexical domain were analyzed in frequency and listed alphabetically. Those in the domains of syntax and discourse were analyzed in occurrence at specific communication skills with typical examples for illustration. The other two domains—*interactions* and strategic competence--were analyzed in terms of *patterns of occurrence* and their *typical examples*.

In this paper, only communication skill levels and interactions in oral discourse regarding appropriateness or inappropriateness of verbal and nonverbal strategies are reported as the results of the study.

Results of the Study

This section reports the subjects' communication skill levels and interactions by level.

8.1 Communication Skill Levels

Communication skill levels of Primary 6 and Secondary 3 are reported in tables 1-2 as shown below.

Table 1: Communication Skill Levels of Primary 6 Students (N=34)

Level 1: Proficient= 4 of 34 (11.77%)
Level 2: Highly functional= 16 of 34 (47.06%)
Level 3: Functional= 11 of 34 (29.41)
Level 4: Sufficient= 3 of 34 (8.82)
Level 5: Marginal= 1 of 34 (2.94)

Table 2: Communication Skill Levels of Secondary 3 Students (N=18)

Level 1: Proficient= 9 of 18 (50.00%)
Level 2: Highly functional= 8 of 18 (44.44%)
Level 3: Functional= 1 of 18 (5.56)
Level 4: Sufficient= NIL
Level 5: Marginal= NIL

As seen in Tables 1 and 2, the Primary 6 subjects were dominantly at level 2 of communication skills, whereas the Secondary 3 subjects were dominant at levels 1 and 2 of communication skills.

Interactions

Interactions in fact are part of oral discourse in that they reveal how speeches of the speaker's and the speech flow in interaction emerge in conversational turns. Interactions can be examined in terms of verbal and non-verbal devices that support speech flows between two conversational partners—each party taking turn to be the speaker and the hearer or respondent.

From the obtained data detected from oral discourse, the P 6 and S 3 subjects at Level 1 showed fully appropriate verbal and non-verbal interactions. The subjects used “ya,” “yeah” and expressions in response to the interviewer to keep the conversation continued naturally. The P 6 and S 3 subjects at the other levels—Level 2 [Functionally appropriate], Level 3 [Moderately appropriate], Level 4 [Sufficiently appropriate], Level 5 [Marginally appropriate]—interacted with the two interviewers with relatively less appropriate in varied interactions. The lowest end of verbal variation is broken English or responses in one or two words.

One type of verbal interactions that reflects cultural inappropriateness should deserve attention regarding language development. One subject when prompted with Question 10 [Is there any question you would like to ask us?] asked “How old are you?” Such a response first shows less relevancy in conversational turn; it in fact reveals a cultural impact on the speech product in that Thai culture allows a speaker to ask personal information whereas English does not particularly in the first social encounter.

It was observed that non-verbal interactions took the form of voice control as soft and mumbling—somewhat difficult to hear or guess the meaning. Such soft voice or mumbling usually prompted the interviewer to repeat a guessed word with YES or NO from the interviewed subject. Those at less appropriate levels also uttered hesitant speech in responding to the interviewers' questions.

Elected examples of verbal and non-verbal interactions of P 6 and S 3 are shown in Tables 3 and 4.

Table 3: Interactions of Primary 6 Students at Five Levels of Communication Skills

P 6 Interactions Communication Skill Level 1

VERBAL:

use “yeah” “ya”/

NON-VERBAL:

[okay—nodding]

[waving hand].. see you later

P 6 Interactions Communication Skill Level 2

VERBAL:

I want to ask about the fashion designer learning ... is it hard? [PROMPTING RESPONSE]

NON-VERBAL:

...like when we use medicine for vitamin C /vi-ta-min/.. [soft voice] [THAI PRONUNCIATION]

P 6 Interactions Communication Skill Level 3

OBSERVED: Rather brief answers in one or two words without elaboration. The interviewer had to interpret for full meaning.

VERBAL:

Thai.. / [ONE WORD--should have more elaboration]

[use full YES, not “ya” or “yeah”/

Want to be a doctor ...it will make you feel a good people in Thailand have a good doctor like this [use running speech products]

Design ../ building../ [tend to have word or two-word answers]/ yes.. [laugh] / ..

Thammasat [when asked about the university she may want to go to] [NOTE: The interviewer had to interpret for full meaning, like a career as a designer]

NON-VERBAL:

[soft voice]

[soft voice] [the interviewer asked ..] .. food / [one word answer—no elaboration]

[English] Teacher [English name].. [student tends to swirl his chair left and right ..]

Music .../ I like to play guitar.../ Pop .../ [when answering often followed by a slight trace of laugh]/ guitar [with Thai pronunciation—flat one]

No [swiping face meaning No]

Moving face from left to right—signaling NO

I like to play guitar.../ Pop .../ [when answering, often followed by a slight trace of laugh]/

P 6 Interactions Communication Skill Level 4

VERBAL:

[no favorite teacher] Teacher [English name]... tall... [broken English]

Showing BROKEN ENGLISH as communication goes on/ answering with single word mainly/ no phrase used

NON-VERBAL:

[Spoke softly]

everybody like to study .../ [soft voice]

[soft voice] [asked about holiday] No .../

[mumbling with soft voice/ incomprehensible]

Nickname [nickname given] ../ [sitting hunching a bit]../

[swiping face as NO] [non-verbal]

Not good [at math]/ [using a lot of hand gestures when communicating]

P 6 Interactions Communication Skill Level 5

P 6 interactions at level 5 were back to basic: Simplification only [not able to collect speech data] [asked different parts of the body] [go to the wall and point the level of height of Teacher (name)]. The subject appeared to understand but still was not able to produce the language. Such reaction was typical of early language acquisition: listening precedes language production in speaking.

VERBAL: No speech data

NON-VERBAL:

[scratching head and forehead] [first year at Satit] [hunching over, followed by scratching head and forehead]

Table 4: Interactions of Secondary 3 Students at Five Levels of Communication Skills

S 3 Interactions Communication Skill Level 1

VERBAL:

Buildings a little bit old ... yah...

NON-VERBAL:

Eye contact, responsive facial expression, nodding, hand gestures

S 3 Interactions Communication Skill Level 2

VERBAL:

Question 10: Is there any question would you like to ask us?

Response: How old are you [asked the interviewer]; How many years do you work at the ... [school—this word is not recorded at the time of data collection]? [QUESTION CONTENT--CULTURALLY INAPPROPRIATE]

NON-VERBAL:

Eye contact, responsive facial expression, nodding, hand gestures

More activities..... cooking club [CULTURAL: very Thai in behavior—smiling and laughing in a Thai way] [asked the mother to be with her... showing lack of confidence] ... hang out with friends ...

hesitant speech

S 3 Interactions Communication Skill Level 3

VERBAL:

/suay/ [THAI WORD for “beautiful”] [CODE SWITCHING]

Teacher good. [BROKEN ENGLISH] [THAI STRUCTURE]

NON-VERBAL: Silence [NO RESPONSE]

Discussion of Major Findings

Interactions in conversational turns are vitally important in improving oral discourse or speaking performance. As seen in the results reported in Tables 3 and 4, those subjects who were at communication skill level 1 handled interactions well both verbally and nonverbally. It should be noted that the length of language exposure played an important role for learners in acquiring the target features like verbal and nonverbal strategies in keeping conversation alive for the intended meaning to be successfully conveyed to the conversational partner (Burch, 2014; Pholswards, 2014). In this regard, quite a few researchers suggested that the use of language activities and model instruction should be used to support development of interactions in speaking.

(Sangamuang 2002, Boonsue 2003, and Boonsompan 2008). As seen in this study, data on interactions in conversational turns should deserve a close examination regarding the subjects' ability in handling verbal and nonverbal strategies in communication.

It was found that those proficient subjects were able to use idiomatic expressions in responding to the interviewers' questions, like "*nothing special*," "*no idea*," "*pretty fun*," "*figure out hard about words*," "*I'm not sure whether it is good or bad*." On the contrary, those who were less proficient responded to the interviewers' questions with language limitations. As recorded in the interview data, the interviewers resorted to speech simplification or prompting for YES or NO to continue conversation. With such limitations, some subjects resorted to verbal responses like repeating word(s) heard from the interviewer, code switching, fillers (uh, emm) or even silence. The researcher noted that competence in handling interactions in conversational turns can be refined through practices in speaking skills as emphasized by earlier researchers like Huda (1998), Boonsue (2003), Wrenhall (2005), Panti (2007), Kittithirawat (2008), and Yarahmadzehi and Samani (2014), to name but a few.

Cultural appropriateness in verbal and nonverbal interactions has been generally known to account for natural speech products. Continuous language inputs can help learners to acquire such cultural features as idiomatic expressions in conversational turns instead of using long sentences or full sentence structures, and nonverbal features like eye contact, facial expression, nodding, gestures, physical approximation and body language for comfortable communication. Interactional opportunities provide learners with correct perception of social and cultural appropriateness required in carrying on conversation in a relevant and acceptable manner. Cultural relevancy was emphasized in the work by Levine and Adelman (1993), Ziesing (2001), Tan (2006), and Pholsward (2014).

Conclusion and Pedagogic Implications of the Study

This paper reports only major findings on interactions in conversational turns. As seen in the results of the study, those more proficient subjects [levels 1 and 2] at the Primary 6 and Secondary 3 levels were able to handle appropriate interactions competently. Those who were less proficient [levels 3-5] showed limitations in their interactions both verbally and nonverbally; they responded with limitations like code switching, the use of one word or words, Thai structure, uncomfortable body language, and silence. Their limited and flawed interactions point to specific verbal and nonverbal features that should deserve attention from language practitioners or language trainers in bilingual education or language education.

As for pedagogic implications of the study, the obtained and exemplified data presented in the results and discussion sections can help language practitioners plan for verbal and nonverbal features to be trained to enhance or remedy interactions in learners as needed. It is important to assess bilingual students' communication skills in the area of interactions to ensure acquisition of linguistically and culturally appropriate interactions for complete language mastery. Language practitioners and curriculum developers need to identify limitations in interactions as performed by their learners as contents for an enhancement program to accelerate language mastery or acquisition in weaker students. In addition, the instrument constructed with specifications for interactions could also serve as a platform for language interactions assessment as seen appropriate in particular language education contexts.

Acknowledgements

The researcher would like to thank Rangsit University Research Institute for providing a research fund for this research in 2013-2014. Very special thanks go to Dr Donrutai Boonprasitt, Ajarn John Gramling, and Ajarn Chidchamai Visutkul for their assistance with data collection. The researcher

also thanks Dr Samnuan Kunpol for coordinating with the parents of the subjects in the study, and particularly all subjects for providing needed data.

References

- Alibakhshi, G., and Padiz, D. (2011). The Effect of Teaching Strategic Competence on Speaking Performance of ESL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 941-947.
- Asbeck, S.A. (2008). English Language Learners' Second Language Vocabulary Acquisition: Effectiveness of Bilingual Storybook Reading for Kindergarteners. A doctoral dissertation, Raleigh, North Carolina State University.
- Athonthurasuk, P. (2014). Japanese Language Learning Strategies of Faculty of Humanities and Social Sciences Burapha University, *Academic Journal of Humanities and Social Sciences*, 22 (40), 1-21.
- Babakzai, F. (2006). Practical Methodology: SLA Theories, Practices and Problems. *Proceedings of the 26th Annual Thailand TESOL International Conference*, 19-21 January, Chiang Mai, Thailand, p.76.
- Bialystok, E. (1990). *Communicative Strategies*. Oxford: Basil Blackwell.
- Boonsompan, O. (2008). Using Brain-Based Learning Activities to Promote English Vocabulary knowledge and Reading Abilities of Prathom Suksa 3 Students. M. Ed. Thesis, Chiangmai University.
- Boonsue, W. (2003). Developing English Speaking Ability and Thai Culture Knowledge of International Students through the Adjunct Model Instruction. M. Ed. Thesis, Chiangmai University.
- Booth, P. (2014). The variance of lexical diversity profiles and its relationship to learning style. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 52(4), 357-375. doi:10.1515/iral-2104-0015.
- Brown, D.H. 2000. *Language Teaching and Learning*. New York: Pearson Education Company.
- Burch, A.R. (2014). Pursuing Information: A Conversation Analytic Perspective on Communication Strategies. *Language Learning*, 64 (3), September, 651-684. DOI: 10.1111/lang.12064.

- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.
- Chamberlain, S. (2013). Communication strategies for enhancing qualification users' understanding of educational assessment: recommendations from other public interest fields. *Oxford Review of Education*, 39 (1), 114-127,
<http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2013.764757>.
- Chanawong, S. (2010). Thai EFL Interlingual and Intralingual Communication Strategies. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 2 (1), 173-192.
- Cook, V. (1993). *Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: St. Martin Press.
- Cook, V. 2001. *Second Language Learning and Language Teaching*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Dean, M. R. (2006). Do Teacher Expectations and Behavior Influence Students' Academic Achievement and Acquisition of Second Language Proficiency in an Elementary Bilingual Two-Way Immersion Setting? A doctoral dissertation, School of Education California Lutheran University.
- Ellis, R. (2008). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Evans, L. (2009). Reflective Assessment and Student Achievement in High School English. A doctoral dissertation, Graduate School of Education at Seattle Pacific University.
- Faerch, C. & Kasper, G. (1983). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman.
- Faerch, C. & Kasper, G. (1984). Two ways of defining communication strategies. *Language Learning*, 34 (1), 45-63.
- Fougère, S.C. (2011). Impact of Adolescents' First Language Literacy on Second Language Acquisition. A doctoral dissertation, School of Education, Capella University.

- Gross, M., Buac, M., and Kaushanskaya, M. (2014). Conceptual scoring of receptive and expressive vocabulary measures in simultaneous and sequential bilingual children. *American Journal Of Speech-Language Pathology*, (4), 574.
- Huda, N. (1998). Relationship between Speaking Proficiency, Reflectivity-Impulsivity, and L 2 Learning Strategies. In Renandya, W.A. and Jacobs G.M. *Learners and Language Learning*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, pp. 40-55.
- Hunter, B., White, G. P., & Godbey, G. (2006). What does it mean to be globally competent? *Journal of Studies in International Education*, 10, 267-285.
- Kaikaew, M. and Lornklang, T. (2015). Using Task-based learning focusing on Thai culture to promote English writing ability of tenth grade students. *Proceedings of the Sixth Academic Meeting and National & International Research Work Presentation*, Suan Sunandha Rajabhat University, 28-29 April 2015.
- Kittithirawat, A. (2008). Role Playing Activities to Develop Speaking Skills of Prathom Suksa 6 Students. Independent Study, M. Ed. Program in Education, Chiangmai University.
- Kongsuriya, P., Klanrit, P., Lerdpreedakorn, N., and Yanwaree, N. (2012). The Strategic Competence in Communication: A Case Study of the Thai Wives of Foreigners in Nong Bua Lam Bhu Province. *Nakhon Phanom University Journal*, 2 (2), 13-19.
- Lam, W.Y.K. (2005). Is strategic competence teachable? *The Journal of Asia TEFL*, 2, 87-112.
- Le Pichon E., De Swart, H., Vorstman, J., & van den Bergh, H. (2010). Influence of the context of learning a language on the strategic competence of children. *The International Journal of Bilingualism*, 14 (4), 447-465.
- Levine, D.R. and Adelman, M.B. (1993). *Beyond Language: Cross-Cultural Communication*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.

- Littlemore, J. & Low, G. (2006). Metaphoric Competence, Second Language Learning, and Communicative Language Ability. *Applied Linguistics*, 27 (2), 268-294.
- Liu, D. (2004). EFL proficiency, gender and language learning strategy use among a group of Chinese Technological Institute English majors. *ARECLS-E Journals* 1, 20-28.
- Ministry of Education. (2008). *The Curriculum of Basic Education*. Bangkok: Ministry of Education, Thailand.
- Nisbet, D. L., et al. (2005). Language learning strategies and English proficiency of Chinese university students. *Foreign Language Annals in Proquest Journal*, 38 (1), 100-108.
- Office of National Assessment. (2011-2013). *National O-Net Scores in English 2554-2556*. Bangkok: ONA Website.
- Office of National Education Commission. (2009). *Potentials of Thai Education in the International Arena*. Bangkok: Office of National Education Commission. [in Thai].
- Office of National Education Commission. (2011). *Driving Education Reform in the Second Decade*. ONEC Document 48/ 2554. Bangkok: Office of National Education Commission.
- Ourairat, Ap. (2011). Development and Implementation of the Unified Bilingual Curriculum: A Case Study of Satit Bilingual School of Rangsit University. Doctoral Dissertation, Faculty of Education, Rangsit University, Thailand.
- Panti, S. (2007). Story-Telling Activities to Promote Listening-Speaking Activities and Morality of Prathom Suksa 5 Students. M. Ed. Thesis, Chiangmai University.
- Pholsward, R. (2006a). A Report on Acquired Language Features of K 3 Students at Satit Bilingual School of Rangsit University. Available: Archive, Faculty of Education, Rangsit University.
- Pholsward, R. (2006b). A Report on English Proficiency Assessment of Secondary 3 Students. Available: Archive, Faculty of Education, Rangsit University.

- Pholsward, R. (2008). Thai Writing Skills of Primary 1-3 Students at at Satit Bilingual School of Rangsit University. Available: Website, Faculty of Education, Rangsit University. [in Thai].
- Pholsward, R. (2009). Thai Writing Skills of Primary 3-6 Students at at Satit Bilingual School of Rangsit University. Available: Website, Faculty of Education, Rangsit University. [in Thai].
- Pholsward, R. et al. (2010). Thai Writing Skills of Secondary 1-3 Students at Satit Bilingual School of Rangsit University. Available: Website, Faculty of Education, Rangsit University. [in Thai].
- Pholsward, R. et al. (2011). Teaching Methods Used by Social Studies Teachers at Satit Bilingual School of Rangsit University. Available: Website, Faculty of Education, Rangsit University.
- Pholsward, R. (2014). Research Project Report: Assessment of English Communication Skills of Primary 6 and Secondary 3 Students: A Case Study of Satit Bilingual School of Rangsit University. Pathumthani: Rangsit University Press.
- Roberts, M.S. (2008). Instructional Practices Conducive to the High Achievement of Hispanic Limited English Proficient Students on the Texas Assessment of Knowledge and Skills. A doctoral dissertation, the Graduate School of the University of Texas at Austin.
- Sangamuang, R. (2002). Promoting Prathom Suksa Students' English Language Skills by Using the Concentrated Language Encounter Approach. M. Ed. Thesis, Chiangmai University.
- Schwartz, M. (2013). The impact of the First Language First model on vocabulary development among preschool bilingual children. *Reading & Writing*, 27(4), 709-732. doi:10.1007/s11145-013-9463-2.
- Semaan, G. and Yamazaki, K. (2015). The Relationship between Global Competence and Language Learning motivation: An Empirical Study in Critical Language Classrooms. *Foreign Language Annals*, 48(3), 511-520.

- Sukket, K. (2007). Using Song Activities to Promote English Ability and Vocabulary Knowledge of Grade Level 1 Students. M. Ed. Thesis, Chiangmai University.
- Talebi, S.H. (2015). Linguistic Proficiency and Strategies on Reading Performance in English. *International Journal on Instruction*, 8(1).
- Tan, M. (2006). Teaching Intercultural Awareness in the Language Classroom. Proceedings of the 26th Annual Thailand TESOL International Conference, 19-21 January, Chiang Mai, Thailand, p.129.
- Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage. *Language Learning*, 30 (2), 417-431.
- Tian, M. (2011). Communication Strategy Training: A Step to Strategic Competence in L2 Interaction. *ABAC Journal*, 31 (3), 21-26.
- Wenden, A. (1986). Helping language learners think about learning. *ELT Journal*, 40, 3-12.
- Wrenshall, J. (2005). Reflections on Assessing Oral Fluency. *Proceedings of the 25th Annual Thailand TESOL International Conference*, 20-22 January, Bangkok, Thailand, p.176.
- Yanyan, W. (2009). Teachers' Performance Assessment Practices and Their Second Language Acquisition Approaches: the Case of English for International Business Programme in a Shanghai University. A doctoral dissertation, School of Education, the Chinese University of Hong Kong.
- Yarahmadzahi, N. and Samani, F.S. (2014). Communication Strategies used by Iranian pre-intermediate EFL learners in oral communication. *Journal of Academic and Applied Studies*, 4 (12), December. 13-27. Available: www.academians.org. ISSN 1925-931X
- Ziesing, M. (2001). Cultural Literacy and Language Fluency. *A Collection of Academic Papers 2011*. Faculty of Humanities, University of the Thai Chamber of Commerce, Thailand, pp. 19-31.

Appendices

Appendix A

Sum-up Points of Language Features in Communication Skills of P 6 and S 3 Students

Lexis:	Variety of words used to convey meanings with varied conceptual complexity A mix of Thai words in the data of less proficient subjects
--------	---

Syntax:	The use of three structures: Simple, Compound, Complex The use of each structure determined by conceptual complexity of the intended meanings conveyed by the subjects Evidence of broken English in less proficient subjects Evidence of transferred structure from the first language in less proficient subjects
---------	--

Discourse:	Conversational turns appear natural in the data of proficient and functional subjects Conversational turns reflect irrelevancy and inappropriateness in less proficient subjects
------------	---

Interactions	Verbal and non-verbal interactions appear appropriate in the data of proficient and functional subjects Verbal and non-verbal interactions appear limited and inappropriate in the data of less proficient subjects Evidence of cultural impact from the first language on verbal and non-verbal interactions in the data of less proficient subjects
--------------	---

Strategic Competence	Competency in the use of verbal and non-verbal strategies in the data of proficient and functional subjects Competency in the use of verbal and non-verbal strategies limited or missing in the data of less proficient subjects
----------------------	---

Appendix B:

Interactions data of Primary 3 and Secondary 3: Examples of Communications Levels 1 and 3

Secondary 3 Interactions Communication Skill Level 1

Question 1: Would you like to introduce yourself briefly?

Interactions okay

Question 2: How did you or your parents find about the school?

Interactions okay

Question 3: What is the best part of the school you enjoy most?

Interactions okay

Question 4: What is the part of the school you would like to suggest improvement?

Respondent: Everything is okay Buildings a little bit old ... *yah*... experiments [want more].. ; science class very old the stuff we used in science class[rather old ... same old thing]

Question 5: What are your favorite subjects?

Interactions okay

Question 6: What are interesting school activities?

Respondent: *Nothing special* ... I like to draw ... [by himself] [EXPRESSION]

Respondent: I don't like science [*sai-an*] very much [THAI PRONUNCIATION]

Question 7: What do you think about your teachers?

Respondent: *He's been* my homeroom teacher He care about teaching ... he make sure that the students are learning ... he teach economics [name].. likes this teacher Teacher [name]? From Africa] ..

Respondent: Teacher [name] English teacher *Pretty fun* He usually give us time To watch movies He talks and makes funny jokes...; [teacher he remembers] Teacher Lee in ICT ... he taught ... I like him because he is very kind ... his [ICT] class is very interesting[sometimes has to *figure hard about words* he wants to say]..; I like Art ... I like to draw ...; right now I don't like ICT [in Secondary 4] because ... change teacher [Teacher Lee in Secondary 1 and 2] [EXPRESSION]

Question 8: What do you think about your friends/ your good friends?

Interactions okay

Question 9: What is your plan for the future?

Respondent: *I'm not sure whether it is good or bad* [mature EXPRESSION]....

Study in Japan ... My dad wants me to study architecture in Japan but I don't want to study in Japan because I don't want to learn Japanese Been to Hong Kong, Japan,

Question 10: Is there any question you would like to ask us?

Respondent: It's quite difficult ... I have to check

Primary 6 Interactions Communication Skill Level 1

Question 1: Would you like to introduce yourself briefly?

Respondent: [looks confident] [good listening skills; can handle interactions from the interviewer well] /at SBS since k 1, in year 1947/ “yeah” in class of Teacher [name].. / “ya” school in that year [1947] was very big.

Question 2: How did you or your parents find about the school?.....

Respondent: *No idea*

Question 4: What is the part of the school you would like to suggest improvement?

Respondent: [okay—*nodding*] [VERBAL AND NONVERBAL together]

Question 5: What are your favorite subjects?

Respondent: Art/ Teacher [name] has many thing [no “s” to do/ like math../ Bicycle../ Teacher [name]../ I like Thai [teacher] because I can learn better../ [RESPONSES in WORD/ WORDS]

Question 6: What are some interesting school activities?

Interactions okay

Question 7: What do you think about your teachers?

Interactions okay

Question 8: What do you think about your friends/ your good friends?

Interactions okay

Question 9: What is your plan for the future?

Respondent: Leave school after M 6../ I think .. *Mor-Rangsit* [after M 6]../ [chosen area my father sell .. I will do like ... [him].../ [CODE SWITCHING]

Question 10: Is there any question you would like to ask us?

Respondent: I think I don’t have any ../ [waving hand].. see you later.

Secondary 3 Interactions Communication Skill Level 3

Question 1: Would you like to introduce yourself briefly?

Respondent: *I know English little.* [THAI STRUCTURE] American football. *Football..I like* [THAI STRUCTURE] .. Barcelona.

Question 2: How did you or your parents find about the school?

Respondent: ... [SILENCE] [NONVERBAL RESPONSE]

Question 3: What is the best part of the school you enjoy most?

Respondent: *Teacher good.* [BROKEN ENGLISH]

Question 4: What is the part of the school you would like to suggest improvement?

Respondent: ... [SILENCE] [NONVERBAL RESPONSE]

Question 5: What are your favorite subjects?

Respondent: ... [SILENCE] [NONVERBAL RESPONSE]

Question 6: What are interesting school activities?

Respondent: *Sports, play football* [RESPONSE in WORD/ WORDS]

Question 7: What do you think about your teachers?

Respondent: Teacher [Thai name]..., Teacher [Thai name]... Teacher [Thai name] is my favorite teacher. *She help me English.* [THAI STRUCTURE]

Question 8: What do you think about your friends/ your good friends?

Respondent: [SILENCE] [NONVERBAL RESPONSE]

Question 9: What is your plan for the future?

Respondent: World Champion. I like good job. /suay/ [THAI WORD for “beautiful”] (Working with beautiful things) [CODE SWITCHING]

Question 10: Is there any question you would like to ask us

Respondent: [SILENCE] [NONVERBAL RESPONSE]

Primary 6 Interactions Communication Skill Level 3

Question 1: Would you like to introduce yourself briefly?

Respondent: *Can you say that again?* / five year [s not heard]/ Teacher ... Teacher Chuck.. Teacher Dew, Teacher Josh/ [now] Teacher Kaew and Teacher Victor.../

Respondent: *Again..* [when hearing a question from the interviewer]/ I like to play computer/ I like to program.. game..

Question 2: How did you or your parents find about the school?

Respondent: [soft voice]/ Friend ... Internet [rather incomplete answer –in one or two words]

Respondent: drive a car .. [incomplete answer—have to guess full meaning]

Question 3: What is the best part of the school you enjoy most?

Respondent: [SILENCE]

Question 4: What is the part of the school you would like to suggest improvement?

Respondent: [soft voice] .. food / [RESPONSE in ONE WORD—no elaboration]

Respondent: *Eat food in the class* [NOT RELEVANT] / ... *no change* [happy now] .. [rather incomplete answer—RESPONSE in WORD/ WORDS]

Question 5: What are your favorite subjects?

Respondent: [English] Teacher [English name] .. [*student tends to swirl his chair left and right ..*] [NONVERBALLY INAPPROPRIATE]

Respondent: English../ social and Career../ house clean../ Science [*sai-an*] with Thai pronunciation, e.g paper] finish [no ending sound]/ three forty five../ [THAI PRONUNCIATION]

Respondent: Thai.. / [ONE WORD--no elaboration]

Question 6: What are interesting school activities?

Respondent: *Maak Horse..* [CODE SWITCHING] / the same as *Maak Rook* in Thailand [CODE SWITCHING] [*with hand gestures on the table*]/ [use full YES, not “ya” or “yeah”/ I go to play in Muangthong../ [being asked about computer] I want to build... [something like FIREWALL] [USE of GESTURES]

Respondent: *Music .../ I like to play guitar.../ Pop .../* [when answering often followed by a slight trace of laugh]/ guitar [with Thai pronunciation—flat one] / *I think Yamaha ..*/ I think about five or six year [no s]/ [ONE WORD—no elaboration] [THAI STRUCTURE]

Question 7: What do you think about your teachers?

Respondent: [The interviewer asked about K 3 teacher].. Teacher [Thai name] and Teacher [English name] / Teacher [Thai name] teach [no “s”] *social and Thai/ she.. fun/* [RESPONSE in WORD]

Question 8: What do you think about your friends/ your good friends?

Respondent: *My friend* [rising voice] .. / [Thai name] .../ Kao Pun [GO CART champion] *is play ...*/ I know [Thai name] in P 3 [tense]/ [RESPONSE in WORD/ WORDS]

Question 9: What is your plan for the future?

Respondent: [*leaning forward saying ‘hah’ for clarification*]... *computer programming Animation...* [no idea the place to study animation yet] ... / don’t know yet [whether to stay at SBS ...] [RESPONSE in WORD/ WORDS] [NONVERBALLY INAPPROPRIATE]

Respondent: [still with slight grammatical errors] [answer speech not elaborated—mostly in single word, hardly a phrase] / *help people..*/ Respondent: Want to be a doctor ...*it will make you feel a good people in Thailand have a good doctor like this* [RUNNING SPEECH PRODUCTS] [THAI STRUCTURE]

Respondent: *Design ../ building..* [the interviewer need to interpret for full meaning, like a career as a designer] / [tend to have word or two-word answers]/ *yes.. [laugh] / .. Thammasat* [when asked about the university she may want to go to] [RESPONSE in ONE WORD]

Respondent: *Thai food/* [*nodding as meaning YES*] [RESPONSE in WORDS]

Question 10: Is there any question you would like to ask us?

Respondent: *No* [*swiping face meaning No*] [NONVERBAL RESPONSE]

Respondent: *Moving face from left to right*—signaling NO [NONVERBAL RESPONSE]

Respondent: [asked the interviewer] *What thing you would like to do?* [REPETITION]

Ruja Pholsward, PhD is an Associate Professor in the Faculty of Education, Rangsit University, Thailand. Her research interest covers the areas related of language education: communication skills, language functions, bilingual learners, testing, reading and English for Academic Purposes.

Exploring L2 Idiom Comprehension: A Case of Thai EFL Learners

Supasorn Rungsripattanaporn

Sirirat Na Ranong

Department of English, Thammasat University

Abstract

This study explores idiom comprehension strategies employed by Thai EFL learners when they dealt with English idiomatic expressions. Ten university students whose native language is Thai were asked to verbalize their thoughts in two tasks. Task 1 was a fill-in-the-gap exercise which required the participants to complete 15 English idioms whose constituents included animal vocabulary items and to identify the Thai equivalents. Task 2 consisted of 15 dialogs, and the participants were asked to supply English idioms in the blank, determine their interpersonal functions, and match them with the Thai counterparts. The results show that the most frequently-used strategies in Task 1 and Task 2 were *referring to prior knowledge* and *discussing and analyzing the context* respectively. Moreover, the participants tended to rely on L1 to deal with English idioms as reflected in *translating an idiom literally* and *referring to an L1 idiom*. The results also imply that the participants seemed to use the *referring to the ideational metafunction* strategy in their idiom comprehension as they made use of figurative meanings or connotations; however, they rarely referred to the interpersonal roles of idioms when making meanings. A close observation on the strategies derived from the think-aloud data reveals participants' thought processes which are valuable to the enhancement of idiom teaching in class.

Keywords: idiom comprehension, learners' strategies, L1 transfer, Functional Grammar

การศึกษาการทำความเข้าใจสำนวนภาษาอังกฤษ: กรณีผู้เรียนไทยที่ศึกษาภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศ

สุกศร รุ่งศรีพัฒนพร

ศิริรัตน์ ณ ระนอง

ภาควิชาภาษาอังกฤษ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

บทคัดย่อ

งานวิจัยฉบับนี้มุ่งศึกษาการทำความเข้าใจสำนวนภาษาอังกฤษของผู้เรียนไทยที่ศึกษาภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศ ผู้เข้าร่วมการวิจัย คือ นักศึกษาระดับปริญญาตรีจำนวน 10 คน โดยผู้เข้าร่วมการวิจัยทุกคนจะต้องคิดออกเสียง (Think Aloud) ในระหว่างการเก็บข้อมูลเพื่อการวิจัย แบบทดสอบที่ 1 มีจำนวน 15 ข้อ โดยผู้เข้าร่วมการวิจัยจะต้องเลือกคำศัพท์ภาษาอังกฤษที่เกี่ยวกับสัตว์เติมลงในช่องว่าง เพื่อให้สำนวนภาษาอังกฤษนั้นมีความหมายถูกต้อง และจับคู่กับสำนวนภาษาไทยที่มีความหมายเหมือนกัน แบบทดสอบที่ 2 เป็นบทสนทนาจำนวน 15 ข้อ โดยผู้เข้าร่วมการวิจัยจะต้องเลือกสำนวนภาษาอังกฤษให้เหมาะสมกับบทสนทนาในแต่ละข้อ จากนั้นระบุหน้าที่ของสำนวนในแต่ละบทสนทนา และจับคู่กับสำนวนภาษาไทยที่มีความหมายเหมือนกัน ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่ากลวิธีที่ผู้เข้าร่วมการวิจัยใช้มากที่สุดในแบบทดสอบที่ 1 และ 2 คือ การอ้างอิงถึงความรู้ที่มีมาก่อน และการวิเคราะห์บริบท ตามลำดับ นอกจากนี้ผู้เข้าร่วมการวิจัยยังใช้ภาษาไทยในการทำความเข้าใจสำนวนภาษาอังกฤษ ดังปรากฏในกลวิธีการแปลตรงตัว และการอ้างอิงถึงสำนวนไทย ผลการวิจัยยังแสดงให้เห็นว่าผู้เข้าร่วมการวิจัยอ้างอิงถึงภาษาภาพพจน์และความหมายแฝงเพื่อทำความเข้าใจสำนวนภาษาอังกฤษ ซึ่งปรากฏในกลวิธีการอ้างอิงถึงหน้าที่สื่อความคิดของภาษา (Ideational Metafunction) อย่างไรก็ตามผู้เข้าร่วมการวิจัยอ้างอิงถึงหน้าที่ปฏิสัมพันธ์ของภาษา (Interpersonal Metafunction) อยู่บ่อยครั้ง ทั้งนี้ผลการวิจัยอันเกิดจากการรวบรวมข้อมูลโดยการคิดออกเสียง ซึ่งแสดงถึงกลวิธีต่าง ๆ ในการทำความเข้าใจสำนวนภาษาอังกฤษสามารถนำไปประยุกต์ใช้เพื่อการสอนสำนวนภาษาอังกฤษในห้องเรียนได้

คำสำคัญ: การทำความเข้าใจสำนวน กลวิธีของผู้เรียน การถ่ายโอนของภาษาแม่ ไวยากรณ์หน้าที่

Introduction

Idiom comprehension seems to cause some difficulties for non-native speakers of English because their idiomatic meanings are likely to be different from the literal translations of each constituent. *Spill the beans*, for example, does not refer to the action of scattering seeds of climbing plants but of revealing a secret. Even advanced learners of English are likely to find it difficult to recognize that the formulaic expressions they encounter are idioms which might not be interpreted literally. Various studies (Cieślicka, 2006; Cooper, 1999; Irujo, 1986; Na Ranong, 2014) have attempted to find out what strategies English language learners use to comprehend idioms. Cieślicka (2006) asserted that literal meanings were quite dominant in L2 idiom comprehension. Cooper (1999) and Na Ranong (2014) posited that context played a key role in L2 idiom comprehension, and Irujo (1986) stated that a native language was likely to have an influence on L2 idiom comprehension. Although Cieślicka (2006) emphasized the importance of literal meanings in idiom comprehension, some of her examples, such as an apple is precious and grinding an axe is difficult, seemed to reflect the role of figurative meanings as shown in two strategies: *analogy between literal and figurative senses* and *guessing based on literal analysis*. Moreover, contexts in previous studies (Cooper, 1999; Na Ranong, 2014) appeared to be a few sentences rather than dialogs which could reflect how idioms are used in daily communication. Given the gap in the previous research, this present study, thus, aims to further explore whether figurative or literal meanings play more role in idiom comprehension and if context changes to conversation, learners will still depend more on contextual clues or literal meanings to comprehend idioms.

Definition of Idioms

According to Irujo (1986), “an idiom is a conventionalized expression whose meaning cannot be determined from the meaning of its parts” (p.288). Her definition seems to conform to the one proposed by Cooper (1999) suggesting that “an idiom is an expression whose meaning cannot always be readily derived from its constituent elements” (p.233). The significant features

of idioms are reflected in these definitions. First, an idiom is an expression or a multiword unit, and second, a meaning of an idiom might not be obtained from a word-for-word translation of its constituents. Besides the two features of idioms, Fernando (1996) clearly asserted that idioms are institutionalized; that is, idioms should be well-recognized and widely-accepted within a linguistic community. Some examples of idioms are *to kick the bucket*, *to pull one's leg*, and *to bite the dust* as they are conventionalized multiword units whose meanings cannot be derived literally from their constituents; instead, their meanings are *to die*, *to play a joke*, and *to fail* respectively.

Fernando (1996) reviewed various works on idioms (Cowie et al., 1975; Cowie et al., 1983; Fillmore et al, 1988; Fraser, 1970; Jespersen, 1975; Makkai, 1972; Roberts, 1944; Weinreich, 1969) and argued that scholars tended to categorize idioms based on forms and overlooked the functions of idioms. In other words, the existing categorization of idioms does not take into account the language functions. Fernando (1996) proposed that Halliday's Functional Grammar should be used as a framework to understand how idioms are used in discourse to observe the roles of idioms in different contexts and to categorize them.

Functional Grammar

The basic functions of language are “making sense of our experience and acting out our social relationships” (Halliday & Matthiessen, 2014, p.30). Language is used to name and categorize things so that human beings can refer to things around them with different designations. For example, a place to live for human beings can be referred to as *a house*, *a hut*, *a homestead*, *a mansion*, and *an igloo*. Since several types of buildings are available, words are coined so that humans can put their ideas across. Thus, the first function of language is referred to as the ideational metafunction which reflects human experience and allows human beings to express their views differently. Language is also used to show personal and social relationships, referred to as the interpersonal metafunction. According to Halliday and Matthiessen (2014), “we inform or question, give an order or make an offer, and express

our appraisal of and attitude towards whoever we are addressing and what we are talking about” (p.30). To elaborate their argument, take *Good morning* and *You’re telling me* as examples of the interpersonal roles of language. The former can be used to exchange greetings while the latter to show an agreement.

Analyzing the functions of idioms based on the Hallidayan framework of Functional Grammar, Fernando (1996) posited that content words have referential meanings and are used to reflect how speakers or writers see the world; however, when content words are strung together to form a multiword unit whose referential meaning is different from its literal translation and which typically conveys an evaluative message, it is referred to as an ideational idiom. To illustrate her argument, *The pot calls the kettle black* is comprised of four content words: *pot*, *call*, *kettle*, and *black*. *Pot* and *kettle* are two different kitchen utensils, *call* an action, and *black* a color. Combined as a multiword expression, it means “someone who criticises failings in others that he himself possesses” (Flavell & Flavell, 2008, p.197) and carries a rather negative evaluation. An interesting feature of an ideational idiom is that its evaluation tends to change depending on context. For example, *Fine feathers make fine birds* is usually used as a compliment to show great admiration for someone’s attractive appearance because of what he or she wears. In a different context, it could possibly be used as a satirical remark when someone looks better than usual, but he or she fails to impress the speaker. That is, context can determine the interpersonal metafunction of an idiom. Thus, given that language metafunctions play quite an important role in interpreting idiomatic meanings, it is worth investigating if Thai EFL learners refer to these metafunctions to recover idiomatic meanings in addition to common idiom comprehension strategies which are referring to the literal meanings of the idioms, using contextual clues, and referring to L1 idioms.

In fact, the framework of Halliday’s Functional Grammar seems to be appropriate for investigating the roles of figurative versus literal meanings in idiom comprehension and for elucidating how learners make use of contexts or literal meanings to understand idioms since it points out two major

functions of language: the ideational metafunction and the interpersonal metafunction. The former shows how humans construe their experience by assigning literal and figurative meanings to things around them. For example, the word *fox* refers to a four-legged animal of the dog family, or it may be used to convey cunning or trickery. The latter function of language highlights how humans use language to interact with each other for communication, such as giving a warning and expressing sympathy. The research questions were formulated as follows:

1. What are the strategies Thai EFL learners incorporate into their comprehension of English idioms?
2. Do Thai EFL learners employ a literal meaning of an English idiomatic expression in their idiom comprehension?
3. Do Thai EFL learners employ the ideational metafunction and the interpersonal metafunction in their idiom comprehension?

Previous Works on L2 Idiom Comprehension Strategies

Since a meaning of an idiomatic expression is not usually derived from a word-for-word translation, previous studies (Cieślicka, 2006; Cooper, 1999; Irujo, 1986; Na Ranong, 2014) have looked into a variety of strategies adopted by non-native speakers of English to comprehend English idioms. The overall results tended to point out to the same direction that non-native speakers of English seemed to use a combination of strategies – referring to L1 transfer and using contextual clues and literal meanings of the constituents in the idiom string to recover the meaning. However, the results are still conflicting: on the one hand, many studies argued that learners depended more on contextual clues (Cooper, 1999; Na Ranong, 2014) while others found that literal meanings and L1 transfer were the most common strategies (Cieślicka, 2006; Irujo, 1986).

Irujo (1986) investigated whether 12 advanced Venezuelan learners of English would use their L1 to comprehend and produce English idiomatic expressions. She categorized 45 idiomatic expressions into three types: identical, similar, and different, and the results showed that the participants

were comfortable with the comprehension and production of the English idioms which were identical to the Spanish ones. They tended to comprehend the similar English idioms better than the different ones; however, when they dealt with the production of both similar and different idioms, they found it difficult. Evidence of L1 transfer was reported in her study. For instance, when the participants were asked to supply an English equivalent to *costó un ojo de la cara* (whose direct translation was *it cost an eye of the face*), they tended to refer to the Spanish expression *estaba por las nubes* (meaning that something cost a lot). Then they translated the latter Spanish idiom directly, so their answer was *it was by the clouds* which was an incorrect response.

Cooper (1999) examined the comprehension of English idioms in written context. Eighteen non-native speakers of English participated in this study, and they were asked to orally give the meanings of 20 English idioms through the think aloud protocols. Unlike those in the study of Irujo (1986), the idioms were chosen from A Dictionary of American Idioms and were divided into three groups: standard English, informal or colloquial, and slang expressions. The study revealed that the most frequently-used strategy to comprehend the English idioms was *guessing from context* while *referring to an L1 idiom*, which reflected L1 transfer, was ranked in the bottom two as it was adopted 5% by the participants. The results of the study seemed to be predictable because the idioms used as the test items were embedded in context. Providing no contexts would have significantly impacted the findings.

Cieślicka (2006) studied how 36 advanced Polish learners of English tackled English idioms in two tasks. The comprehension task was composed of 21 test items, asking the participants to give the meanings of the idioms, write down their thought processes, and supply Polish equivalents. The production task consisted of 21 test items embedded in context, and the participants were asked to fill in the gap with a word to complete the idiomatic expressions and to provide the English equivalents to the Polish idioms. The results indicated that Polish as a native language seemed to have an influence on the participants' idiom comprehension since the participants employed the *reference to or association with idiom in Polish* strategy 16% when they

coped with lexical-level idioms (identical idioms), 20% with semi-lexical level idioms (similar idioms), and 4% with post-lexical level idioms (different idioms). Moreover, the results showed that the participants seemed to rely on literal translations of the constituents to ascertain the overall meanings of idioms, irrespective of the idiom type. Asking the participants to express their thought processes in writing seemed to be quite similar to the think aloud protocols; nevertheless, whether the participants wrote down everything about which they were thinking was questionable.

Na Ranong (2014) explored how 60 Thai university students processed 50 English idioms which were divided into two types: non-core idioms and core idioms. The results revealed that the highly-proficient group seemed to depend heavily on contextual clues, showing that they seemed to have idiomatic competence, while the low-proficient groups usually made use of literal translations. Thus, language proficiency seemed to affect the participants on how they tackled English idiomatic expressions.

To summarize, previous works on L2 idiom comprehension have yielded conflicting results due to different research designs and methods. The test items in Cooper's (1999) and Na Ranong's (2014) studies were embedded in context, and the results from the think-aloud data revealed that contextual clues were adopted the most. Irujo (1986) also observed the idioms presented in context, but she made no observation on thought processes. She, then, relied heavily on the final responses the participants wrote on the questionnaire, and what she discovered was mainly evidence of L1 transfer. Cieřlicka (2006), on the other hand, provided her participants with no context in the comprehension task, and she argued that the participants usually referred to the literal meanings of the idioms which finally led to figurative meanings or mental images to deal with L2 idioms. To obtain a thorough understanding of how non-native speakers of English tackle English idioms, this present study scrutinizes L2 idiom comprehension in two circumstances: the test items without context in Task 1 and the test items embedded in context in Task 2. Apart from L1 transfer, contextual clues, and literal meanings as reported in previous studies, the participants might refer to the ideational

metafunction (figurative and connotative meanings) or the interpersonal metafunction to understand English idioms.

Methodology

Participants

The participants were 20 Thai university students, majoring in English or an international program, in their third or fourth year at a reputable university in Thailand. All of them were asked to do a 30-minute English proficiency test developed by Oxford University Press and University of Cambridge Local Examinations Syndicate. Then they were divided into three groups – advanced (55-60 points), upper-intermediate (41-50 points), and intermediate (31-40 points). According to the placement test scores, seven participants were in the advanced group, ten in the upper-intermediate group, and three in the intermediate group. Five participants from the advanced group and five from the upper-intermediate group were randomly selected for the data collection: the think-aloud protocols. Three of the selected participants were male, and seven were female. Eight of them were fourth year students in an international program while two were third year students majoring in English.

Research design

The participants were asked to complete two tasks in this research. Task 1 consisting of 15 test items was a fill-in-the-blank exercise which required the participants to select animal vocabulary items from the list provided to complete English idioms and to match the English idioms with the Thai equivalents. Task 2 required the participants to choose English idioms from the list provided to be suitable for 15 dialogs, to identify the functions of the English idioms, and to match the English idioms with the Thai counterparts. All of the idioms in this present study were proverbs or ideational idioms according to Fernando (1996). Thirty animal-related idioms were selected from (1) *Dictionary of Proverbs and Their Origins* written by Linda and Roger Flavell, (2) *English Proverbs with Thai Equivalents* and (3)

Thai Idioms and Proverbs Relating to Animals. The two Thai books are written by Assoc. Prof. Rachanee Sosothikul and are recommended for school libraries in Thailand for the year 1999 and 2000 respectively by the Office of the National Primary Education Commission, and they provide useful explanations of English idioms with Thai equivalents.

Data collection

Think-aloud protocols were incorporated into this study to collect immediate responses from the participants. Using the think-aloud technique to explore the thought process of non-native speakers of English in idiom processing, Cooper (1999) asserted that think-aloud data are beneficial and “provide evidence of what is on the subject’s mind during the task, thereby allowing the researcher to zero in on the mental efforts involved at the very moment an NNS [a non-native speaker] encounters a potentially problematic idiom” (p.241). The think-aloud data were audio-recorded and then classified into idiom comprehension strategies, namely *discussing and analyzing the context, referring to an L1 idiom, referring to an L2 idiom, referring to English grammar, referring to prior knowledge, referring to the ideational metafunction, referring to the interpersonal metafunction, using a constituent as a keyword, using the meaning of the L1 idiom, using the meaning of the L2 idiom, and translating an idiom literally*.

The data collection period was around four months (October 2014-February 2015), and the think-aloud data collection took approximately 1.5-2 hours for each participant, producing around 27500-word transcriptions. The participants were explained about the tasks in detail; for example, how many items there were in each task and what they were expected to do during the data collection. All of the participants were introduced to the think-aloud protocols, and a short demonstration was given to show how the think-aloud tasks should be performed. During the data collection period, the participants were encouraged to give further explanations on their answers. To illustrate, in the gap-filling task, a participant answered *dog* in *Barking _____ seldom bites* without giving any supporting idea. Then he or she would be

asked to elaborate further with the question like “What makes you think that *dog* is the best answer?” On the occasion that a participant said nothing or remained silent during the data collection, he or she would be stimulated to verbalize his or her thoughts with the questions like “What’s in your mind right now?” and “What are you thinking about?”

Data analysis

The think-aloud data were transcribed verbatim. Then they were categorized into idiom comprehension strategies which were adapted from those in Cooper’s (1999), Cieřlicka’s (2006), and Na Ranong’s (2014) works with further modifications to reflect participants’ thought processes in this research. The participants often employed more than one strategy to tackle one idiom; therefore, the results were presented in terms of frequency of use. Table 1 shows the idiom comprehension strategies employed in this present study.

Table 1: Examples of Idiom Comprehension Strategies Used in Task 1 and Task 2

Strategy	Example
Discussing and analyzing the context	เพราะว่า B เขาพูดว่า คุณทำถูกแล้ว แม้ว่ามันจะเป็นบริษัทเล็ก แต่คือเพื่อนเขาก็ได้เป็น Engineering Director เลย ตำแหน่งใหญ่ (Because B says that you do the right thing. Although it is a small company, his friend is taking on Engineering Director, a senior role.)
Referring to an L1 idiom	เหมือนแบบ คบบัณฑิต บัณฑิตพาไปหาผล อะไรอย่างนี้ (It is like [a Thai equivalent which is] <i>If you associate with a scholar, he will lead you to success</i> . Something like this.)
Referring to an L2 idiom	เคยได้ยิน <i>Where there's a will, there's a way</i> แต่คิดว่ามันไม่น่าใช่ (I have heard that <i>Where there's a will, there's a way</i> , but I don't think it's right.)
Referring to English	<i>butterfly</i> เพราะเป็น singular

grammar	([The answer is] <i>butterfly</i> because it is a singular noun.) ก็น่าจะเป็นสัตว์เอาไว้เลี้ยงในฟาร์ม ไม่เป็น <i>horse</i> ก็น่าจะเป็น หมู มันไม่มีวัว
Referring to prior knowledge	(It has to be an animal which is fed on a farm. It might be <i>horse</i> or <i>pig</i> because there is no <i>cow</i> [on the list provided].)
Referring to the ideational metafunction	น่าจะเป็นสัตว์อะไรสักอย่างที่มีอำนาจ ไม่ <i>tiger</i> ก็ <i>leopard</i> น่าจะเป็น <i>leopard</i> นะครับ (It has to be an animal with power. <i>Tiger</i> or <i>leopard</i> . It might be <i>leopard</i> .)
Referring to the interpersonal metafunction	ถ้าเป็นภาษาไทยนะ warning แต่ถ้าเกิดเป็นภาษาอังกฤษมันน่าจะเป็น ทั้ง warning ทั้ง affirmative (The [function of the] Thai idiom is a warning, but [that of] the English equivalent can be both a warning and an affirmative.)
Using a constituent as a keyword	คำว่า ละเลิง show happiness คือหนูจะ happy ซึ่งตรงกับ <i>will play</i> (The word <i>play</i> [in the Thai idiom] shows happiness, and mice will be happy which relates to <i>will play</i> [in the English equivalent].)
Using the meaning of the L1 idiom	ดูที่ภาษาไทยมากกว่า เวลาเราพูด แกะดำ ก็จะความหมายว่าทำไมแกเป็นอย่างนี้อยู่คนเดียว (I look at the Thai idiom. When we say <i>black sheep</i> , it means why it is only you who is different.)
Using the meaning of the L2 idiom	ก็น่าจะเหมือนเราที่แบบว่า สักวันมันต้องเป็นวันของเรานั่นแหละ (It [which is <i>Every dog has his day</i>] is like one day it will be our day.)
Translating an idiom literally	<i>One beats the bush, and another catches the birds</i> ความหมายตรงตัวก็คือ เวลาไปจับนก ไปสองคน แต่ว่าคนหนึ่งทำหน้าที่ตีพุ่มไม้ แล้วคนหนึ่งก็รับนกไป (<i>One beats the bush, and another catches the birds</i> has a direct meaning. Two are after the bird. While one beats the bush, the other catches the bird.)

Results and Discussions

Frequencies of the employment of idiom comprehension strategies were counted and presented in Table 2 and Table 3. The numbers in the tables indicate how often the participants referred to such strategy; for example, in Table 2, Participant 1 were marked 3 under the *translating an idiom literally* strategy, meaning that he referred to the literal meanings of the idioms three times during the data collection in Task 1. Table 2 shows that in Task 1, *referring to prior knowledge* (31.72%) was the most frequently-used strategy, and the participants seemed to make no use of *discussing and analyzing the context*, *referring to the interpersonal metafunction*, and *referring to an L2 idiom*. That the idioms in Task 1 were presented without dialogs might account for the participants not incorporating context and the interpersonal metafunction into their idiom comprehension. Table 3 shows that the most-frequently used strategy in Task 2 was *discussing and analyzing the context* (54.57%).

Table 2: Frequency of Strategies Used by Participants in Task 1

Participant	Strategy										
	Discussing and analyzing the context	Referring to an L1 idiom	Referring to an L2 idiom	Referring to English grammar	Referring to prior knowledge	Referring to the ideational metafunction	Referring to the interpersonal metafunction	Using a constituent as a keyword	Using the meaning of the L1 idiom	Using the meaning of the L2 idiom	Translating an idiom literally
Participant 1	0	3	0	1	7	8	0	5	1	3	3
Participant 2	0	1	0	2	11	12	0	2	2	1	4
Participant 3	0	0	0	1	8	6	0	1	1	0	8
Participant 4	0	0	0	3	7	7	0	2	2	0	1
Participant 5	0	1	0	1	8	7	0	6	1	0	6
Participant 6	0	0	0	0	12	6	0	1	3	2	1
Participant 7	0	1	0	4	10	7	0	2	1	0	6
Participant 8	0	2	0	0	7	3	0	0	0	0	6

Participant 9	0	0	0	4	5	4	0	1	0	1	11
Participant 10	0	0	0	5	17	5	0	4	1	2	13
Total	0	8	0	21	92	65	0	24	12	9	59
Percentage of all uses	n/a	2.76%	n/a	7.24%	31.72%	22.41%	n/a	8.28%	4.14%	3.10%	20.34%

Remark: Evidence of discussing and analyzing the context, referring to the interpersonal metafunction, and referring to an L2 idiom was not reported in Task 1.

Table 3: Frequency of Strategies Used by Participants in Task 2

Participant	Strategy										
	Discussing and analyzing the context	Referring to an L1 idiom	Referring to an L2 idiom	Referring to English grammar	Referring to prior knowledge	Referring to the ideational metafunction	Referring to the interpersonal metafunction	Using a constituent as a keyword	Using the meaning of the L1 idiom	Using the meaning of the L2 idiom	Translating an idiom literally
Participant 1	22	1	0	0	2	2	2	3	6	2	10
Participant 2	14	1	0	4	2	5	2	2	8	1	7
Participant 3	24	0	0	0	1	2	0	3	2	1	4
Participant 4	29	0	0	0	1	0	0	1	4	4	7
Participant 5	17	0	1	0	1	3	0	3	1	0	13
Participant 6	20	1	0	0	2	1	1	0	3	4	3
Participant 7	32	1	1	0	4	0	0	4	5	0	7
Participant 8	25	1	0	0	1	0	0	5	2	1	3
Participant 9	37	0	0	0	0	0	0	2	0	1	10
Participant 10	31	1	0	0	7	4	0	2	6	1	13
Total	251	6	2	4	21	17	5	25	37	15	77
Percentage of all uses	54.57%	1.30%	0.43%	0.87%	4.57%	3.70%	1.09%	5.43%	8.04%	3.26%	16.74%

Research Question 1: What are the strategies Thai EFL learners incorporate into their comprehension of English idioms?

The think-aloud data reveal that the participants usually employed a combination of idiom comprehension strategies to tackle an English idiom. The top three strategies in Task 1, according to frequency of use, were *referring to prior knowledge* (31.72%), *referring to the ideational metafunction* (22.41%), and *translating an idiom literally* (20.34%) while those in Task 2 were *discussing and analyzing the context* (54.57%), *translating an idiom literally* (16.74%), and *using the meaning of the L1 idiom* (8.04%). This section focuses on *referring to prior knowledge*, *discussing and analyzing the context*, and *using the meaning of the L1 idiom*; meanwhile, *translating an idiom literally* showing the employment of literal meanings will be discussed in Research Question 2 and *referring to the ideational metafunction* in Research Question 3.

Referring to Prior Knowledge (Frequency of Use: 31.72% in Task 1 and 4.57% in Task 2)

In this research *referring to prior knowledge* refers to background knowledge or previous experience the participants have and make use of in order to comprehend idioms. It was reported to be the most frequently-used strategy in Task 1, but it was ranked number 5 in Task 2. Below are examples of how previous experience led to correct responses.

Stimulus Situation: A _____ has nine lives.

Participant 1: ตั้งแต่เด็กทราบมาอยู่แล้วว่าแมวก้าชีวิต เป็น cultural background (Since I was young, I have heard that *A cat has nine lives*. It is a cultural background.)

Participant 2: เพราะว่าเคยได้ยินประโยคว่าแมวก้าชีวิต คิดว่าต่างประเทศเขาน่าจะคิดว่าแมวก้าชีวิตเหมือนกัน แมวก้าชีวิต เหมือนมีถ่านชื่อ แมวก้าชีวิตด้วยหรือเปล่า (Because I think I have heard that *A cat has nine lives*, and foreigners might think that *A cat has nine lives*, too. *A cat has nine lives*. Is there a battery named *A cat has nine lives*?)

The participants seemed to make use of their past experience to deal with the English idioms. Participant 1 mentioned cultural background, an interesting term showing that he would probably have experienced *A cat has nine lives* as a set of beliefs that may have an influence on how he was raised. Besides, Participant 2 recalled that there was a product which was sold under the brand *A cat has nine lives*, helping her arrive at a correct response.

Discussing and analyzing the context (Frequency of use: n/a in Task 1 and 54.57% in Task 2)

Since the idioms in Task 1 were not embedded in context, the participants seemed to make no use of the *discussing and analyzing the context* strategy in their idiom comprehension. On the contrary, in Task 2, it was reported to be the most frequently-used strategy. Below are examples of how *discussing and analyzing the context* navigated the participants to correct responses.

Stimulus Situation:

- A: We need to find out who stole the money from the cash register. Otherwise, we're going to be wrongly suspected, and the managers are going to lose their trust in us although we have worked so hard this year.
- B: I agree. _____, and we may not get a bonus at the end of the year if we can't find who did this.
- Participant 4: เหมือนมีคนหนึ่งที่ทำงานผิดพลาด ก็เลยทำให้ทั้งกลุ่มดูแย่ไปเลย
(It seems like someone makes a mistake, and it negatively affects the whole group)
- Participant 8: ถ้าเกิดว่าเขาไม่สามารถหาคนร้ายได้ เขาก็จะชวยไปด้วย เพราะคนนี่คนเดียว
ทำให้ชวยกันหมดทั้งร้าน
(If they cannot find the thief, they will be in trouble. Because of one person, all of them will be in trouble.)

Nine participants discussed and analyzed the context to cope with *One scabbed sheep will mar a whole flock* and ปลาเน่าตัวเดียวเหม็นหมดทั้งข้อง (*One*

rotten fish and the whole creel stinks). They made an interesting observation of how one person will bring the others unpleasant results which, in this context, referred to losing trust and a bonus, and the contextual clues finally navigated the participants to correct responses.

In short, the participants were likely to employ their background knowledge to tackle the English idioms presented without context, but they seemed to depend on contextual clues when they comprehended the English idioms embedded in context. The results are consistent with Cooper's (1999) and Na Ranong's (2014) findings that the participants relied heavily on context to understand English idioms, but both studies made no empirical observation on the comprehension strategies of the idioms presented without context. That the participants employed background knowledge and contextual clues as their most-frequent strategies seems to imply that they have idiomatic competence which, according to Lontas (2015), is an ability to comprehend and use idioms appropriately in diverse situations. He also gave a brief yet comprehensive argument that idiomatic competence "includes both linguistic (phonology, morphology, syntax, semantics) and pragmatic (nonlinguistic, paralinguistic, sociolinguistic/functional, discourse, personal/world, intra/intercultural) knowledge" (Lontas, 2015, p.625).

Using the meaning of the L1 idiom (Frequency of use: 4.14% in Task 1 and 8.04% in Task 2)

The participants sometimes tended to be familiar with the Thai test items, so they verbalized the meaning of the L1 idioms right away during the data collection. Below are examples exemplifying this strategy at work.

Stimulus Situation:

- A: Good news! I have been accepted to College of Art, and the semester will start next month.
- B: Really? Mom is a dentist! Dad is a surgeon. I, your brother, am going to be a dentist next year, but you want to be a portrait painter. _____.

- Participant 1: คำว่า แกะดำ สิ่งที่แตกต่างกันจากคนอื่น ข้อ A คนนี้คือ เขาเป็นคนเดียวที่แตกต่างจากคนในครอบครัว
(*Black sheep* [refers to] something which is different from others. A is the only person who is different from his family members.)
- Participant 8: ดูที่ภาษาไทยมากกว่า เวลาเราพูด "แกะดำ" ก็จะความหมายว่า "ทำไมแกเป็นอย่างนี้อยู่คนเดียว"
(I look at the Thai idiom. When we say *black sheep*, it means why it is only you who is different.)

Two participants seemed to be familiar with the Thai idiom แกะดำ (*Black sheep*), so they used the meaning of the L1 idiom to understand the English idiom *There's a black sheep in every family*. According to Abel's (2003) Model of Dual Idiom Representation, native speakers usually judge idiomatic expressions as nondecomposable and stockpile idioms as multiword units in their idiom entries. Thus, the participants in this present study might have seen the Thai test items beforehand and stored the meanings of those Thai idioms in their mental lexicon. Encountering those Thai idioms on the list provided, they were likely to retrieve the meanings promptly to cope with the English idioms. This strategy seems to reflect L1 transfer in this research since the participants referred to the meanings of the Thai idioms to understand the English test items.

Research Question 2: Do Thai EFL learners employ a literal meaning of an English idiomatic expression in their idiom comprehension?

Although a referential meaning of an idiom is normally different from a literal translation of its constituents, the results of this present study reveal that a literal meaning comes into play in Thai EFL learners' idiom comprehension as reflected in the *translating an idiom literally* strategy.

Translating an idiom literally (Frequency of use: 20.34% in Task 1 and 16.74% in Task 2)

Sometimes, the participants were quite straightforward by translating the idioms word-for-word to ascertain the meanings. Below are examples of how the participants used the *translating an idiom literally* strategy to comprehend idioms with correct responses.

Stimulus Situation: Kill two _____ with one stone.

Participant 5: ยิงทีเดียว ใช้ one stone ก็คือ ยิงทีเดียวได้นกสองตัว ก็คือสองตัว แล้วดึง birds มา

(Shoot once [in the Thai idiom] means one stone [in the English idiom]. *Shoot once and get two birds*, and *birds* could fill the gap here.)

Participant 9: *birds* เพราะว่า ถ้ายิงนก 2 ตัวด้วยหินอันเดียว เหมือนยิงทีเดียวได้นก 2 ตัว มันตรงตัวเลย

([The animal vocabulary is] *birds* because *Kill two birds with one stone* is the same as *shoot once and get two birds*. They have the same meaning.)

Participant 5 and Participant 9 suggested that the literal translation of *kill with one stone* in the English idiom was quite similar to *shoot once* in the Thai counterpart. Then they noticed *two birds* in the Thai idioms, and based on the literal translation, they completed the English idiom with the word *birds*. L1 influence, however, is quite noticeable especially in an example below with an incorrect response.

Stimulus Situation: Fine feathers make fine _____.

Participant 9: ไก่งามเพราะขน *hen* เพราะว่าขนสวยทำให้ไก่สวยก็เหมือนกับไก่งามเพราะขนคนงามเพราะแต่ง

(*Hen is beautiful because of feathers*. [The answer is] *hen* because fine feathers make fine hen. It is like *Hen is beautiful because of feathers and woman because of make-up*.)

The literal translation of *Fine feathers make fine* was quite similar to the Thai equivalent *Hen is beautiful because of feathers*, so Participant 9 jumped to the conclusion that *hen* was her answer to this test item which was an incorrect response. In fact, the correct animal vocabulary for this English idiom is *birds*.

In conclusion, a literal meaning of an idiom plays a role in L2 idiom comprehension as demonstrated in the *translating an idiom literally* strategy, and it shows L1 transfer. *Translating an idiom literally* was also reported in Cooper's (1999) and Na Ranong's (2014) works; however, they used the term *using the literal meaning of the idiom as a key to its figurative meaning* to suggest that the participants in their studies translated an English idiom literally, and then they made use of its connotation to understand an idiomatic meaning. Abel (2003) posited that non-native speakers seem to treat idiomatic expressions as decomposable; therefore, they are likely to access a literal meaning of a constituent to understand an L2 idiom. Although considered highly-proficient learners of English, the participants in this research still relied on literal translations to deal with the English idiomatic expressions in both tasks.

Research Question 3: Do Thai EFL learners employ the ideational metafunction and the interpersonal metafunction in their idiom comprehension?

The proverbs used in this present study are considered ideational idioms according to Fernando (1996). The results show that the participants occasionally use the ideational metafunction of content words to help them understand idioms (22.41% in Task 1 and 3.70% in Task 2), and when they tackled the idioms embedded in context, they rarely referred to the interpersonal metafunction (n/a in Task 1 and 1.09% in Task 2).

Referring to the ideational metafunction (Frequency of use: 22.41% in Task 1 and 3.70% in Task 2)

The ideational metafunction refers to the meaning which is attached to a vocabulary item or a constituent. Beyond a surface meaning, it might include a figurative meaning, gender, and conceptual analogy which help non-native speakers of English comprehend idioms. Below are examples of how the participants employed the ideational metafunction in idiom comprehension, leading to correct responses.

- Stimulus Situation: If two men ride on a _____, one must ride behind.
- Participant 2: two men ไซ้ไหม ราชสีห์ ใจ gender เดียวกัน เป็น male เหมือนกัน
(Two men? It relates to lions. The same gender; they are male.)
- Participant 6: เหมือนผู้ชายสองคน มีความเท่าเทียมเหมือนกัน ถ้าเป็นผู้ชายผู้หญิงก็ว่าไป
อย่าง แต่นี่ผู้ชายทั้งสองคน ก็น่าจะเป็นราชสีห์สองตัวอยู่ถ้าเดียวกันไม่ได้
คือ ไม่มีใครจะสามารถนั่งหน้าได้ทั้งสองคน
(It is like two men in the same rank. If it is a man and a woman, it will be another story, but this is about two men, which might refer to [the Thai idiom] *Two lions cannot live in the same den*. Both cannot take the front seat at the same time.)
- Participant 7: เหมือนผู้ชายเขาจะไม่ยอมกัน เขาก็แบบอีกคนต้องอยู่ข้างหลังมันอีกคนก็
ไม่ได้ ผู้ชายเค้าจะมี pride ในการเป็นผู้ชาย
(Men usually do not yield up to each other. When one leads, the other cannot accept it. Men take pride in themselves in being a man.)

The idiom above is about two men and their positions when riding a horse, and gender seems to be a key idea leading three participants to the right equivalent in the Thai language. Participant 2 stated that *lion* in the Thai counterpart referred to male while Participant 6 described the conflict of two men when they were in the same position or status. Participant 7 also added that pride in being a man might be the underlying cause for the disagreement between two men. Apart from gender, some participants scrutinized a concept

of a constituent which is beyond a literal meaning. Then they analyzed how the concept formed a relationship with the idiom to find the right equivalent. Below are examples of how the participants made use of concepts to understand L2 idioms with a correct response.

Stimulus Situation: Throw out a sprat to catch a _____.

Participant 3: เอาปลาตัวเล็กไปจับ *mackerel* เป็นปลาตัวใหญ่ ตกปลากะพง ตัวเล็กตกตัวใหญ่เหมือนกัน

(Use a small fish to catch *mackerel* which is a bigger fish. To catch a sea bass. They are the same because the smaller fish is used to catch a bigger one.)

The big-small relationship was key to the correct response. Making a conceptual analysis of *shrimp* and *sea bass* in the Thai idiom, the participants obtained the qualities of being small and big from the two types of animals respectively. In the English idiom, *sprat* was seen as a small fish, and based on the big-small analogy, the suitable word to complete the idiom was *mackerel*, a bigger type of fish compared to *sprat*. However, evidence of the *referring to the ideational metafunction* strategy leading to an incorrect response was reported in the following example.

Stimulus Situation: Fine feathers make fine _____.

Participant 1: ทั้ง *chickens* ทั้ง *hen* มีขนทั้งคู่ แต่ผมว่ามันจะเป็น *hen* เพราะมันเกี่ยวกับผู้หญิงและ *hen* หมายถึงไก่ตัวเมีย

(Both *chickens* and *hen* have feathers, but I think [the answer] is *hen* because it is about women, and *hen* means a female chicken.)

Participant 1 referred to gender when trying to fill the gap with an animal vocabulary item. Although he was certain that it must contain a woman-related meaning, he selected *hen* while the correct answer was *birds*. In addition to the *referring to the ideational metafunction* strategy, it is worth observing if the participants used the *referring to the interpersonal metafunction* strategy to deal with English idioms embedded in context.

Referring to the interpersonal metafunction (Frequency of use: n/a in Task 1 and 1.09% in Task 2)

Ideational idioms, when embedded in context, carry interpersonal messages from a speaker or a writer, and in the real-life situation, idioms are used with a purpose, such as to give advice, to express disapproval, and to offer comfort (Can, 2011). Thus, in Task 2, the participants were asked to deal with the idioms embedded in dialogs to see if they would make use of the interpersonal role in their idiom comprehension. The results show that the frequency of the *referring to the interpersonal metafunction* strategy employed by the participants in Task 2 is low (1.08%), and surprisingly, all of them seemed to navigate the participants to incorrect responses. Examples are cited below.

Stimulus Situation:

A: I can't wait for the live show this Saturday. I have been rehearsing so hard, and the voice coach has given me tons of useful tips. I am sure that I have what it takes to win this singing competition.

B: _____. As far as I can remember, you have been in the bottom two for three weeks, and I have had the highest public votes since the very first week. Do you really think that you are going to beat me in the grand final? I don't think so.

Participant 2: คิดว่า imagine น้ำเสียงที่อยู่ในหัวนี้น่าจะพูดในเชิง Satire ว่าก็เป็นได้นะ แต่ว่าเธอก็ยังด้อยอยู่ดี
([I am trying to] imagine the tone of voice in my mind, and it might be a satire. It is like you could be [a winner], but you are still inferior [to me].)

Participant 2: น่าจะเป็น ความพยายามอยู่ที่ไหน ความสำเร็จอยู่ที่นั่น แต่ถ้าในเชิงแบบ Satire เหมือนแบบเสียดสีนิดหนึ่ง เธอพยายามนะ แต่คิดว่าคงไม่ชนะหรอก
([The answer might be] *Where there is an effort, there is a success*, but it is used as a satire. So, it means you can try, but you will not win.)

Participant 2 had supplied *There's many a good cock come out of a tattered bag* in the blank in the above dialog, and she was quite certain that it was a satire. Then she looked for a Thai counterpart which could function as a satirical expression, and her answer was *Where there is an effort, there is a success* or ความพยายามอยู่ที่ไหน ความสำเร็จอยู่ที่นั่น. She gave a further explanation that the Thai idiom could be considered an offensive remark which suggested inferiority and failure. Although she was able to identify the satirical function of the idioms, her answers were incorrect. The correct ones were *Catch your bear before you sell its skin* and ไม่เห็นกระรอก อย่าโก่งหน้าไม้ (*Don't bend a crossbow if you don't see a squirrel*).

To sum up, the participants used the *referring to the ideational metafunction* strategy and the *referring to the interpersonal metafunction* strategy in their idiom comprehension despite small percentages of frequency of use. Since the *referring to the ideational metafunction* strategy in this research refers to the employment of a connotation beyond a surface meaning, it seems to be in line with the definition of concept suggested by Jarvis (2010) as it refers to “a mental representation of an object, quality, action, event, relationship, situation, sensation, or any object perceivable or imaginable phenomenon for which the mind creates a mental category” (p.4). Jarvis (2010) also suggested that concept can be transferred which is referred to as conceptual transfer as he found in his observation that non-native speakers of English with different mother tongues seemed to use different pronouns to refer to their breakfast cereal. However, whether the *referring to the ideational metafunction* strategy in this present study can be transferred or not requires a further study because most connotations are not clear-cut if they belong to the Thai language or the English one, and more possibly, most of them seem to be universal. For example, *tiger* can be seen powerful in both Thai and English, and *swine* as lazy. Meanwhile, evidence of the *referring to the interpersonal metafunction* strategy seems to show that the participants were rarely aware of the interpersonal roles of idioms although their main function in an everyday circumstance is to convey an interpersonal message, such as warnings and compliments. That other idiom comprehension strategies might be more

convenient and precise for the participants to deal with English idioms might explain the low frequency of the employment of the *referring to the interpersonal metafunction* strategy.

Conclusion

The results reveal that the participants used a combination of strategies to understand an English idiom. Dealing with the idioms presented without context, the participants tended to rely on background knowledge, figurative and connotative meanings, and word-for-word translation as their frequent strategies. However, when they encountered the idioms embedded in context, contextual clues were significantly taken into account, followed by literal translation and L1 transfer. Despite provided with dialogs, the participants seldom made use of the interpersonal metafunction. To enhance idiom teaching, the think-aloud protocols should be adopted in class to identify idiom comprehension strategies which demonstrate how students tackle idioms. Students might find the strategies helpful to ascertain idiomatic meanings instead of memorizing a large number of idiomatic expressions or relying on a dictionary which may or may not include the idioms students are facing. Since this present study focused on advanced and upper-intermediate learners of English, a further study with low-proficient learners is recommended to see if their idiom comprehension strategies converge. For future research, idioms might include various topics apart from animals, such as body parts and food in order to see how the ideational metafunction and the interpersonal metafunction come into play.

References

- Abel, B. (2003). English idioms in the first and second language lexicon: A dual representation approach. *Second Language Research*, 19(4), 329-358.
- Can, N. (2011). *A proverb learned is a proverb earned: Future English teachers' experiences of learning English proverbs in Anatolian Teacher Training High Schools in Turkey*. Master's Thesis, The Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Cieślicka, A. (2006). On building castles on the sand, or exploring the issue of transfer in the interpretation and production of L2 fixed expressions. In J. Arabski (Ed.), *Cross-linguistic influences in the second language lexicon* (pp. 226-245). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cooper, T. (1999). Processing of idioms by L2 learners of English. *TESOL Quarterly*, 33(2), 233-262.
- Fernando, C. (1996). *Idioms and idiomaticity*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Flavell, L. & Flavell, R. (2008). *Dictionary of proverbs and their origins*. London, England: Kyle Cathie.
- Halliday, M. & Matthiessen, C. (2014). *Halliday's introduction to Functional Grammar (4th ed.)*. Oxon, England: Routledge.
- Irujo, S. (1986). Don't put your leg in your mouth: Transfer in the acquisition of idioms in a second language. *TESOL Quarterly*, 20(2), 287-304.
- Jarvis, S. (2011). Conceptual transfer: Crosslinguistics effects in categorization and construal. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14(1), 1-8.
- Liontas, J. (2015). Developing idiomatic competence in the ESOL classroom: A pragmatic account. *TESOL Journal*. 6(4), 621-658.
- Na Ranong, S. (2014). Idiom comprehension and processing: The case of Thai EFL learners. *Journal of English Studies*, 9, 51-97.

Appendix A: Task 1

Task 1 asks the participants to match the English idioms with the Thai equivalents from the list provided and fill the gap with one word about an animal. Examples of the test items in Task 1 are as follows:

English Idioms	Thai Idioms	Vocabulary
When the cat is away, the _____ will play.	ราชสีห์สองตัวอยู่ถ้ำเดียวกันไม่ได้	hares
If you run after two _____, you will catch neither.	แมวไม่อยู่ หนูละเลิง	horse
If two men ride on a _____, one must ride behind.	อย่าจับปลาสองมือ	mice

English idioms and Thai equivalents:

- When the cat is away the mice will play.
แมวไม่อยู่ หนูละเลิง
- Big fish eat little fish.
ปลาใหญ่กินปลาเล็ก
- Barking dogs seldom bite.
หมาเห่าไม่กัด
- A cat has nine lives.
แมวเก้าชีวิต
- Kill two birds with one stone.
ยิงปืนนัดเดียว ได้นกสองตัว
- Fine feathers make fine birds.
ไก่อ่างเพราะขน คนงามเพราะแต่ง
- If you run after two hares, you will catch neither
อย่าจับปลาสองมือ
- Throw out a sprat to catch a mackerel.
เอากุ้งฝอยไปตกปลากระพง
- It's too late to shut the stable door after the horse has been stolen.
วัวหายล้อมคอก

10. The leopard cannot change his spots.
ชาติเสือไม่ทิ้งลาย
11. Don't count your chickens before they are hatched.
ไม่เห็นกระรอก อย่าโก่งหน้าไม้
12. Take not a musket to kill a butterfly.
อย่าชี้ข้างจับตักแตน
13. The bull must be taken by the horns.
ใจดีสู้เสือ
14. If two men ride on a horse, one must ride behind.
ราชสีห์สองตัวอยู่ถ่าเดียวกันไม่ได้
15. It is a sad house where the hen crows louder than the cock.
สามีเป็นข้างเท้าหน้า ภรรยาเป็นข้างเท้าหลัง

Appendix B: Task 2

Task 2 asks the participants to match the dialogs with the appropriate English idiom provided, identify the function of the English idioms used in the dialogs, and supply Thai equivalents. An example of test item in Task 2 is as follows:

Dialog:

1. A: I've heard that you won 100 dollars in the lottery. How lucky you are!
- B: Yeah, but I want a bigger prize. I'm planning to buy more lottery tickets with that sum of money so that I could win a 3-million-dollar jackpot.
- A: You should set aside some money for your unpaid bills.

Function of the Proverb:

Thai Equivalent:

Functions of Idioms:

- Warning: A statement, an event, etc. telling somebody that something bad or unpleasant may happen in the future so that they can try to avoid it
- Satire: A way of criticizing a person, an idea or an institution in which you use humor to show their faults or weaknesses; a piece of writing that uses this type of criticism
- Sympathy: The feeling of being sorry for somebody; showing that you understand and care about somebody's problems
- Affirmative: An affirmative word or reply means 'yes' or expresses agreement

English idioms and the Thai equivalents:

1. There's a black sheep in every family.
แกะดำ
2. Better be the head of a dog than a tail of a lion.
เป็นหัวหมาดีกว่าเป็นหางราชสีห์
3. Birds of a feather flock together.
เข้าฝูงหงส์ก็เป็นหงส์ เข้าฝูงกาก็เป็นกา

4. You can lead a horse to the water, but you cannot make him drink.
อย่าข่มเขาโคขึ้นให้กินหญ้า
5. One scabbed fish will mar the whole flock.
ปลาเน่าตัวเดียวเหม็นหมดทั้งข้อง
6. A bird in the hands is worth two in the bush.
สิบเบี้ยใกล้มือ ยี่สิบเบี้ยไกลมือ
7. The cat and the dog may kiss, yet are none the better friends.
หน้าเนื้อใจเสือ
8. If you lie down with dogs, you will get up with fleas.
คบคนพาล พาลพาไปหาผิด
9. Catch your bear before you sell its skin.
ไม่เห็นกระรอก อย่าโกงหน้าไม้
10. One beats the bush, and another catches the birds.
ซุบมือเปิบ
11. Every dog has his day.
วันพระไม่มีหนเดียว
12. Feather by feather, the goose is plucked.
ความพยายามอยู่ที่ไหน ความสำเร็จอยู่ที่นั่น
13. The bird loves her nest.
ลงกระไดสามขั้นไม่มีความสุข
14. You can't teach an old dog new tricks.
ไม้แกัดดัดยาก
15. One must howl with the wolves.
เข้าเมืองตาหลิ่ว ต้องหลิ่วตาตาม

Supasorn Rungsripattanaporn is a postgraduate student in the English Language Studies program at Thammasat University. He holds a bachelor's degree in English from Thammasat University. His research interests include second language acquisition and intercultural communication. He can be reached at supasorn.r@gmail.com.

Sirirat Na Ranong is a full-time lecturer at the Faculty of Liberal Arts, Thammasat University. She holds a PhD in Applied Linguistics from the University of Essex, UK.

Entering into the Scientific Community: Problematizing Science Postgraduate Students' Negotiation with the Demands of Writing a Conference Paper in English

Pramarn Subphadoongchone

Chulalongkorn University Language Institute

Abstract

In the past two decades, a great deal of attention has been given to discipline-specific writing in the literature on teaching English for Specific Purposes. This study reports on Thai science students' experiences in writing a conference paper in English. Situated in an interpretive, qualitative research design, the study implements a theoretical framework drawing on the notions of legitimate peripheral participation (Lave & Wenger, 1991) and the social perspectives of second/foreign language writing (Casanave, 2002; Huang, 2010; Leki, 2006; Li & Casanave, 2008). The participants of this study were 21 master's degree students from science disciplines in one university in Thailand. Data were derived from a series of semi-structured interviews and collaborative conversations with the participants. The collected data were analyzed qualitatively by identifying emerging themes. The findings revealed that the participants put a great deal of effort into preparing themselves to tackle the perceived linguistic demands of conference paper writing. Many students however perceived that their preparation, to a large extent, was not satisfactory. The findings also unfolded that during the writing-up and revising stages, the participants engaged in different literate activities of their communities of practice. This study articulates the various needs in understanding disciplinary writing practices as socially constructed in a local, immediate milieu. The study also provides EAP practitioners with pedagogical implications for planning, preparing, and delivering writing support for science postgraduate students.

Keywords: disciplinary writing, EAP, EFL students, writing challenges

การเข้าสู่ชุมชนนักวิทยาศาสตร์: การศึกษาประเด็นปัญหาเกี่ยวกับ การเขียนบทความสำหรับสัมมนาวิชาการเป็นภาษาอังกฤษ ของนักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาด้านวิทยาศาสตร์

ประมาณ ทรัพย์ผดุงชนม์

สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทคัดย่อ

ในช่วงสองทศวรรษที่ผ่านมา การเขียนเฉพาะศาสตร์ได้รับความสนใจอย่างมากจากการศึกษาด้านการสอนภาษาอังกฤษเพื่อจุดมุ่งหมายเฉพาะ งานวิจัยนี้ศึกษาประสบการณ์ของนักศึกษาด้านวิทยาศาสตร์เกี่ยวกับการเขียนบทความสำหรับสัมมนาวิชาการเป็นภาษาอังกฤษ รูปแบบงานวิจัยเป็นงานวิจัยเชิงคุณภาพและตีความ โดยใช้กรอบทฤษฎีการมีส่วนร่วมจากรอบนอกอย่างชอบธรรม (Lave & Wenger, 1991) และการเขียนภาษาที่สอง/ภาษาต่างประเทศจากมุมมองทางสังคม (Casanave, 2002; Huang, 2010; Leki, 2006; Li & Casanave, 2008) โดยทำการศึกษาจากนักศึกษาระดับมหาบัณฑิตจำนวน 21 คน ที่ศึกษาในสาขาต่างๆด้านวิทยาศาสตร์จากมหาวิทยาลัยแห่งหนึ่งในประเทศไทย เก็บรวบรวมข้อมูลสำหรับงานวิจัยโดยการสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้างและการสนทนาในบริบทแบบไม่เป็นทางการ และวิเคราะห์ข้อมูลวิจัยโดยวิธีเชิงคุณภาพโดยการระบุและวิเคราะห์ประเด็นหลักที่พบ ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่านักศึกษาระดับมหาบัณฑิตสาขาวิทยาศาสตร์ใช้ความพยายามอย่างสูงในการเตรียมตัวเพื่อให้ตนมีความพร้อมที่จะรับมือกับการเขียนบทความสำหรับงานสัมมนาวิชาการ ซึ่งต้องใช้ความสามารถด้านภาษาอย่างสูง อย่างไรก็ตาม มีนักศึกษาจำนวนมากมองว่าการเตรียมตัวของตนส่วนใหญ่แล้วไม่เป็นที่น่าพึงพอใจ ผลการวิจัยยังพบว่าในระหว่างการเขียนและการแก้ไขต้นฉบับบทความ นักศึกษาได้มีปฏิสัมพันธ์เชิงการเขียนในรูปแบบต่างๆในชุมชนนักปฏิบัติของตน งานวิจัยนี้ได้แสดงให้เห็นถึงความจำเป็นที่ต้องมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการเขียนภาษาอังกฤษเฉพาะสาขากจากมุมมองทางสังคมของบริบทการเขียนในระดับสังคมนักปฏิบัติ รวมทั้งได้เสนอแนะแนวทางแก่อาจารย์ที่สอนภาษาอังกฤษเพื่อจุดมุ่งหมายทางวิชาการ ในด้านการวางแผน เตรียมตัว และการปฏิบัติการสอนและการให้ความช่วยเหลือด้านการเขียนแก่นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาด้านวิทยาศาสตร์

คำสำคัญ: การเขียนเฉพาะศาสตร์ ภาษาอังกฤษเพื่อจุดประสงค์ทางวิชาการ นักเรียนที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ ปัญหาการเขียน

Introduction

Postgraduate education in the disciplines of science differs from country to country and from university to university. In a university in Thailand, usually both master's and doctoral degree programs in science are research-based and on a full-time basis. The students are initially required to undertake coursework, followed by writing a thesis/dissertation based upon their research projects as well as attending an oral thesis/dissertation defense. Prior to leaving their postgraduate programs, it is a common practice for the students to attend an academic conference and deliver an oral or poster presentation based upon their ongoing research project. This kind of academic activity can serve as a credential that the students are capable of communicating their constructed knowledge to other scientists in their field. It could also be considered as representative of the students' efforts in gaining legitimate peripheral participation in their disciplinary communities of practice (Wenger, 1998).

In the disciplines of science, when ones apply for conference participation as presenters, they are usually required to submit a short conference paper, which will be later published in the conference proceedings. Even though the conference may be at the national level and held in Thailand, where Thai can be used as a medium for delivering a presentation, it is a conference paper in English which is usually required by conference organizing committee. This disciplinary practice of the scientific community may pose certain writing challenges to postgraduate students who study in a university where Thai is used as a medium of instruction. Hyland (2002, 2006) and Huang (2010) have pedagogically argued that English for Academic Purposes (EAP) teachers are responsible for equipping students with literacy practices appropriate to the students' disciplinary communities of practice. Should EAP teachers want to help these science students to prepare to write their conference paper successfully, they should have a profound

understanding of the students' writing and literacy experiences in dealing with the production of the papers.

L2 researchers interested in disciplinary writing have articulated the needs to insightfully understand the writing experiences of L2 students as they engage in different writing tasks. On one level, studies on L2 writing (e.g. Cho, 2004; Ho, 2017; Hu, 2000; Huang, 2010; Li, 2007; Li & Flowerdew, 2007; Yui, 2009) have portrayed a range of writing challenges that L2 students had encountered when writing a course assignment, a research proposal, an academic paper for scholarly publication, and a thesis/dissertation. The results have been resonated with, for example, the students' lack of control over writing, due to their limited English proficiency, the inadequate language support offered by the university, and their inabilities to establish a good working relationship with their mentors. On another level, the literature has firmly informed that the students' writing practices varied from one context to another, corroborating the social perspectives of academic writing in that the local, immediate, interactive factors had profound influences on L2 writers' experiences (Bardi, 2015; Belcher, 1994; Casanave, 2002, 2004; Huang, 2010; Jenkins, 2011). Despite a growing body of studies investigating L2 students' engagement in different writing tasks, it seems that most of them were conducted in English-medium universities in Anglophone countries. The writing contexts of those studies are clearly different from the writing contexts in Thai-medium universities. There is also another niche in the literature. That is, it seems that no research has thus far explicated how L2 students in the disciplines of science, particularly those studying in an EFL context, make use of different literacy activities in completing their conference paper. The lack of research on this unexplored writing genre in the field of L2 academic writing raises the intriguing question of how postgraduate students in the disciplines of science in a Thai university negotiate the demands of writing their conference paper in English.

Given the writing context and a lack of literature on writing a conference paper in English, this study sets out to delve into how postgraduate students in the Faculty of Science at a public university in Thailand negotiate the linguistic demands of writing their conference paper. It is worth noting that the term ‘negotiate,’ as particularly used in this study, is intended to connote more than an interest in capturing the students’ writing practices during the writing-up phase. Rather, the term is extended to cover how the students linguistically prepare themselves, construct their own writing context, manipulate available linguistic resources and deal with multi-dimensional engagement in different literacy practices of their scientific community of practice. The study also enquires into the students’ perceived needs in the institutional provision with reference to disciplinary writing support. This study, therefore, formulates the following research questions:

1. How do the students prepare themselves, with the confine of linguistic resources available in their writing context, to cope with the perceived demands of writing a conference paper in English?
2. How do the students engage in different academic literacy practices in writing their conference paper during the writing-up phase?
3. What kinds of writing support do the students perceive as effective in helping prospective postgraduate students in science disciplines to complete a conference paper?

Theoretical Framework of the Study

This study is theoretically guided by social perspectives of academic writing in L2. Casanave (2002), Casanave (2018); Ho (2017), Leki (2006), Li and Casanave (2008) observe that L2 studies in the past few decades have shifted away from the perspective of language as autonomous, cognitive activity to theoretical perspectives of how language learning is embedded in, constructs and reflects its local and dynamic context, a shift which Trimbur (1994) refers to as a ‘social turn.’ In the premise of research on disciplinary

writing, researchers following this orientation have postulated that writing is governed by the conventions of the community where writing is produced, and that writing involves a process in which writers gradually seek membership into the target disciplinary community (e.g. Casanave, 1995, 2002, 2018; Hyland, 2000; Li, 2007; Swales, 1990). Researchers who hold this perspective, thus, take a more contextualized look at academic literacy and writing practices used in a given discipline, placing critical emphasis on the more local, immediate, interactive context of language use and writing (Bardi, 2015; Belcher, 1994; Benesch, 2001; Casanave, 2002). Writing is thus not regarded as a mere acquisition of sets of skills or shared conventions held by the experts of the community. Rather, writing is argued to be highly complex, interactive, situated, and dynamic, charged with tension (Casanave, 2002; Ho, 2017; Jenkins, 2011; Li, 2007). Resonating with this view of writing, researchers enquire into L2 writers' experiences with particular interests in what literacy practices they bring to their writing, and how they negotiate the demands of writing while they are positioned as novice writers in their disciplinary community of practice (e.g. Krase, 2007; Li, 2007; Tardy, 2005).

This theoretical orientation of academic writing research aptly provides a broad theoretical framework for the study. This is because this study aims to contextualize and gain insights into 'how' the students negotiate the demands of writing their conference paper in their 'real-life settings.' Situated in the social perspective of L2 writing, the study does not endeavor to examine the linguistic and rhetorical features of the completed conference paper *per se*. Given this broad theoretical framework, the study further develops a more elaborate theoretical framework by drawing on the notion of communities of practices (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). These scholars have argued that learning can take place in a 'community of practice' by the process, to which they refer as 'legitimate peripheral participation.' Put it another way, new members of a given community can gradually gain knowledge and expertise of the community through their engagement in

different community activities and interactions with more experienced members. By applying the notion of legitimate peripheral participation in the community of practice to this study, science postgraduate students are regarded as novice scientists and writers. They are therefore considered to be legitimate peripheral participants of their academic programs and scientific communities. The students' experiences in writing their conference paper can be understood from the ways in which they gradually learn to write from others, by engaging in different literate activities of their communities, such as discussing their writing drafts with their research mentors, sharing research and writing ideas with peers, seeking language assistance from English teachers, and seeking textual mentorship from the literature in their fields.

Research Methods

Research design

This study adopted an interpretive, qualitative research design to explore the writing experiences of postgraduate students in the discipline of science in one university in Thailand. Several researchers (e.g. Casanave, 2002, 2018; Hyland, 2002; Leki, 2007) have advocated that a qualitative-oriented study is an effective method for gaining an insightful understanding of how and why people write, for it aims to gather naturally-occurring data under normal conditions from various sources. In other words, this study placed a great deal of emphasis on collecting data in 'their natural setting' in order to reflect the real phenomenon of the students' writing experiences.

Research participants

The participants of this study were Thai students who were working on their master's degree in the Faculty of Science at a major university in Bangkok, Thailand. To recruit the participants, a purposive sampling procedure was employed using the following criteria. First, the participants must have completed their first degree in Thailand with the Thai language as a medium of instruction in their program of studies. Second, the participants

needed to have experience in writing a conference paper. This was to ensure that they had experienced most of the conference paper writing process and then could reflect on their writing practices. There were 21 students who met the established criteria and volunteered to serve as research participants of this study.

Research instruments

Two types of research instruments were used in this study: semi-structured interviews and collaborative conversations. A semi-structured interview was used as the main instrument for gathering the data due to its potential to extract rich information based on the participants' perspectives. It is therefore a useful tool for investigating the participants' writing experiences in depth (DeCapua & Wintergerst, 2005). The other research instrument was collaborative conversations. In this study, a collaborative conversation refers to any occasions where the researcher had an informal interview or conversation with each research participant apart from a more formal, sit-down, semi-structured interview. A key difference between the collaborative conversation and the more formal interview, such as the structured or semi-structured interview, is that the former is more reciprocal because the researcher and the participant freely engage in sharing their ideas and information: a give and take exercise between the two parties (Patton, 2002). This, in turn, helps alleviate the typical hierarchical nature of relationships between the two parties (Bailey, 1996). With this regards, the researcher can establish a good rapport with the participants, resulting in his receiving more in-depth and valid data from the participants.

Prior to collecting the data for the study, both instruments were examined by three experts specializing in L2 writing teaching and research in order to ensure high content and construct validity of the instruments. The instruments were also tried out with five students. Any challenges found during the tryout were considered and discussed with the three experts in order

to improve the quality of the instruments before they were implemented in the main study.

Data collection

To collect the data, the researcher conducted three sessions of semi-structured interviews with each participant. Each interview lasted between 30-45 minutes and was carefully audio-recorded. All participants were interviewed in Thai so that any language barriers and ambiguity during the interview could be avoided. The first session of the interview focused on how the participants prepared themselves to write. The second was aimed at eliciting how the participants wrote and then subsequently revised their drafts, while the third was conducted in order to provide the participants with opportunity to reflect on the whole process of their writing as well as express their needs for writing support.

In order to augment the interview data, this study also used collaborative conversations to collect more qualitative data from the participants. The collaborative conversations used in this study included any informal conversations during the interval between the three semi-structured interview sessions and after the last interview session. They might be arranged by the researcher and participants, and they may range from less than ten minutes up to 20 minutes. Every so often, several collaborative conversations were not arranged. For instance, the researcher unexpectedly met the participant on campus, where they then engaged in some conversations. In these circumstances, the researcher and the participant discussed some issues surrounding the students' writing practices. It is important to note that the conversations were not audio-recorded. Rather, the researcher took notes of major issues discussed in the conversation after the conversation ended. As can be seen, two instruments were employed in this study in order to methodologically triangulate the collected data, resulting in the researcher receiving rich, in-depth, and valid data for the study.

Data analysis

All interviews were transcribed and then analyzed recursively. Guided by the three research questions and the review of relevant L2 writing literature, the researcher developed coding categories for coding the interview transcripts. The researcher coded and recoded all interview transcripts in order to achieve high intra-coder reliability. In addition, another researcher who was familiar with qualitative research analysis was invited to recode 25 percent of the interview transcripts in order to ensure inter-coder reliability. Any segments that were coded differently were discussed and then reanalyzed by both researchers in order to achieve a consensus. As for the data from the collaborative conversations, all notes taken were neatly typed. The procedures of analyzing this kind of data were similar to those of analyzing the interview transcripts.

Findings

Postgraduate students' preparation to cope with the perceived demands of writing a conference paper

Data from the interviews and collaborative conversations revealed that the students engaged in different academic literacy practices as a way of preparing themselves to tackle the perceived demands of writing a conference paper in English. The students under investigation brought to their graduate studies a variation in learning and personal histories. However, one of the similarities among them was that none of them had taken any writing courses specifically geared towards research paper writing. All of them admitted that they were very concerned about writing a conference paper, particularly when they embarked on their second year of studies. One student, for example, elaborated that he was unaware that he was expected to write a conference paper. Before joining this program, he thought that he would be required to conduct research and then write a master's thesis. Yet, when he was in a second semester, he found that some second year students attended a

conference, and they were required to write a paper for the conference. As he noted, “My friends and I were very worried as we realized that our English was poor. We studied all courses in Thai, so how could we write a paper in English?” (S3: Interview).

Studying in the linguistically less advantageous context of a Thai-medium university, most students perceived that they were underprepared to cope with the potential linguistic challenges of conference paper writing for two major reasons. First, the educational curricular and settings did not encourage them to practice and then improve their English because all courses in their programs of studies were conducted in Thai. A student in biochemistry noted that “though we read research papers and textbooks in English, we write all assignments in Thai. We don’t have an opportunity to practice our writing in English” (S1: Interview). The second reason why the students felt they were linguistically underprepared was attributed to the fact that they had not learned how to produce extended pieces of academic writing in English. Several students mentioned that in their previous English classes, what they wrote was only a short paragraph. As the students were aware of the demands of paper writing, coupled with their lack of effective training in academic writing, they seemed to be more inclined to look for formal learning for mastery of their writing skills. Most of them mentioned that they had planned to take academic writing courses, particular the ones offered by the university. This showed that they viewed language courses as key accessible resources for their linguistic preparation. However, most students seemed to be disappointed that the available courses did not focus on academic writing, particularly scientific writing. As a student in computer science said, “How could I prepare myself to write a paper while the university does not have such a course? (S7: Interview). Once the students learned that there was no such course available, they seemed to shift their attention to other existing courses considered to be useful for enhancing their English.

It is important to note that not all students looked for English courses to improve their English. Some students reported that they were very busy with their coursework and laboratory experiments. A few students admitted that they did not like English, so they did not have any motivation to take any English course. To them, they believed that they could learn how to write by reading more research articles in English. As a student in biology said:

“I thought that I could improve my English gradually when time progressed as I read a lot of papers in English. Unfortunately, when it comes to writing, it is very difficult. Now, I’m finishing up my conference paper, but I struggle a lot. It’s not as easy as I thought.” (S8: Interview)

One of the interesting findings was that even though most students seemed to be eager to improve their English, a few of them recognized the availability of other kinds of language support provided by the university. Most students were unaware that the English Language Teaching Center (ELTC) offered different kinds of short tutorial courses and workshops on academic writing and study skills. The Center also offered a variety of self-study resources, with some books on academic and scientific writing. Only a few students visited the ELTC for training on academic writing. One student in biology said that “the training was useful although it was not actually about scientific writing. At least, I learned how to connect sentences to form a coherent paragraph. I could later apply this to my writing” (S11: Interview). Another student expressed how thankful she was to receive language assistance from the writing tutor at the ELTC. She said that after the tutorial session, the tutor introduced some good grammar books and academic writing books to her. This kind of help, as she perceived it, was useful since she could be “more autonomous in learning and eventually learn how to deal with my writing problems on my own” (S14: Interview). However, another student

commented on the way in which the ELTC publicized its activities to postgraduate students. She said:

“If you’re postgraduate students, you’ll know nothing about the ELTC. The Center seems to publicize its activities to undergraduate students. Unfortunately, I knew what the Center offers when I was in my second year. I should have sought some writing help from the Center sooner” (S19: Interview).

Another interesting issue regarding the students’ preparation for their conference paper writing was about the role of science teachers. All six students from chemistry said that lecturers from their program were the ones who encouraged them to improve English. On the induction day, they were told by the program director that they should take some English courses as English was important for their graduate studies. The director and other lecturers in chemistry also put effort in convincing them of the importance of English, particularly speaking and writing skills. One student elaborated:

“My lecturer said that I should brush up my speaking as I needed to give a presentation in English in a conference for sure. Also, I needed to write a conference paper in English. So, he suggested that I take some English courses, or go to the ELTC to attend some English training sessions or seek writing consultations from the tutor there as early and often as possible.” (S18: Interview)

It can be summarized that the students were aware of their limited English proficiency and their lack of academic writing experiences. To prepare themselves to meet the perceived demands of writing their conference paper, the students put efforts into fostering their linguistic knowledge by attending English language classes. Unfortunately, they were disappointed that

the courses on offer did not seem to meet their writing needs. A few students were fortunate to get to know the ELTC, so they could access available resources of language support.

Postgraduate students' engagements in literacy practices in writing their conference paper

As most of the students seemed to lack adequate academic writing experiences, they developed different literacy practices as initial preparation for writing their conference paper. The students reported that it was fundamental to their preparation to be able to conceptualize the generic features and readerships of a conference paper in their disciplines. This awareness led them to develop different practices. First, they consulted different sources in order to learn about the macro-structure of a conference paper. Secondly, they appealed to their peers and advisors to clarify certain aspects of conference paper writing about which they were uncertain.

Despite the fact that none of the students were formally taught about the macro-structure of a conference paper in their discipline, they reported that they had had certain rudimentary ideas of it before embarking on the writing-up stage. They attributed this to their consultation with their thesis advisors and other senior students in their program of studies. The students also mentioned that they had learned about the components and structure of a conference paper through reading several papers published by the same conference in previous years. For example, one student stated that he “needed to browse through many conference papers previously published, and then I knew what the organizing committee expected to see” (S20: Interview). Another student said that when she found that she needed to submit a conference paper, not just an abstract, to conference organizing committee, she was quite confused about the overall structure of the paper. She then asked some senior students with experience in writing a conference paper for help. Several students said that they first discussed the overall structure and

components of a conference paper with senior students and then asked their thesis advisor for confirmation. They agreed that their advisors, with many years of teaching and advising postgraduate students, could best serve as a source of expected genre knowledge. Many students also mentioned that their advisors had engaged in several conferences, both as a presenter and a committee member. Therefore, appealing for clarification from their advisors would help them affirm what the conference paper should look like. One student said:

“My advisor knows best in what way I should write the paper to meet the expectations of the conference committee members. English teachers may know how to write English, but they may not have a clear idea what is expected in our field.” (S21: Interview)

In addition to acquiring the genre knowledge, the students also needed to rationalize the content of individual sections of a conference paper. They prepared elaborated written outlines for individual sections prior to writing their first drafts. This was to ensure that the content of each section was logically and adequately presented. All students admitted that this outline preparation was very important because it would help them to make a decision of what to be included in the paper. One student in applied mathematics said that a conference paper was based on part of a thesis research project, so one thesis could be then turned into two to three conference papers. As he noted:

“As I didn’t have experience in writing a conference paper, I thought that I needed to include everything I did in it. But my advisor suggested that I present only one part of my research project. We could not include everything in one short paper. Putting too much information, as my advisor said, would make my paper lack a focus. My thesis, as my advisor said, can be divided into 3 smaller papers.” (S5: Interview).

The students reported that working with their thesis advisors in choosing the content for the paper was not without a problem. Oftentimes, they did not agree with their advisors, but they found it difficult to negotiate with the advisors. Most students felt that as postgraduate students and novice researchers, they were placed in a lower status compared to that of their advisors. One student mentioned:

“When I made an outline of the paper, my advisor didn’t seem to agree with what to be included in my paper. I discussed this issue with another senior student, and he told me that I should follow my advisor’s suggestions. He said the advisor knew more than me, and as he was my advisor, I should not disagree with him. I should have a good relationship with my advisor. Then everything would be fine.” (S12: Interview)

However, some students seemed to feel more comfortable to negotiate the content of the paper with their advisors. These students reported that their advisors encouraged them to do so. One student said that this kind of student-advisor working relationship was crucial. As she put it, “we need to be strategic in working with our advisor; we need to know if our advisor wants us to be independent or to reply more on them” (S7: Interview).

Some students gave an example of a problematic relationship between advisors and students, resulting in students having difficulty in completing their conference paper. They commented that success in writing a conference paper relied not only on the student’s writing ability but also on the advisor-students working relationship. One student gave an example:

“My friend didn’t agree with his advisor, and he insisted to include some information that his advisor suggested that he remove. It seemed that his advisor was unhappy, so she

didn't seem to help guide him in writing the paper at a later stage. My friend suffered a lot.” (S16: Interview).

The students also mentioned the kinds of help they received from their peers and advisors, which they believed greatly contributed to the completion of their paper. Students who considered themselves to have a low English proficiency in particular reported that they relied primarily on feedback from their peers and advisors. In other words, they perceived that the quality of their work was primarily determined by the extent to which they received language support from those surrounding them. One student in computer science said that a doctoral student in his department, who had some experience studying abroad, “not only corrected the language mistakes in this paper, but also often explained why they were incorrect” (S17: Interview). Another student said that her advisor gave very detailed comments on her draft, and he also rewrote several paragraphs for her. She further elaborated that she looked at what her advisor did on her draft, and it could serve as a good writing model for her to learn from and then follow.

Several students reported that they redrafted their writing for several times as recommended by their advisor, and they gradually improved their writing ability. Some students however said that they did not receive much feedback from their advisors as expected, resulting in their having difficult time in completing their draft. A student from computer engineering mentioned that “my advisor just said that I didn't have to worry much about writing a conference paper because it was low-stakes, unlike a research paper in a journal. So he just told me to work on it on my own” (S8: Interview). This student further said that without language help from his advisor, he felt it was not fair. He thought that the supervisor should help him with the language in addition to advising him how to conduct experiments in the laboratory.

Data from collaborative conversations with the students also provided insightful information about how the students wrote their paper. Even though

the students had not received any formal training or instruction in writing a conference paper, they said that they learned how to write by putting conscious efforts into acquiring writing ability through seeking help from other members in their immediate community. It can be seen that the data from the collaborative conversations were in congruence with those from the interviews. Data from collaborative conversations also further revealed that the students held the belief that being successful in writing a conference paper would help prepare them to enter a community of professional scientists in the future. This is because they viewed that giving a presentation and writing a paper for a conference were academic activities that all scientists were expected to engage in.

As can be seen from the findings presented in this section, postgraduate students in the disciplines of science engaged in different kinds of academic literacy. To complete their writing task, they employed different literacy practices to acquire the knowledge of the conference paper genre and utilized different types of resources, including seeking help and support from other peers and advisors. The students were also aware of the importance of the advisor-student working relationship, which could affect the success or failure of their writing.

Postgraduate students' perceived needs for writing support

Most of the students reiterated that the university and the Faculty of Science should provide more appropriate writing support in terms of contents and course management. Several students mentioned that they wanted to improve their scientific writing, but the university did not have any courses specifically geared towards scientific writing. One student said, "Most of the English courses offered by the university seem to be about general English; I think the university needs to consider what postgraduate students really need" (Student 10: Interview). Although other students were well aware that general English courses were useful for their communication and future use, they

expressed their concerns over immediate writing needs and support. One student who had completed two conference papers mentioned:

“I wrote two conference papers. Some of my friends thought that I was a successful writer, yet I realize that I’m not. I struggled a lot. There’re lots of things that I need to learn more. Yes, I could write two papers, but it took time and the quality may not be very good. If there is a course focusing on scientific writing, especially writing an academic paper, it will certainly help me and other friends.” (S14: Interview)

Another student also mentioned that most of their friends were not satisfied with the provision of English support by the university as there were only a few courses available for master’s students. They proposed that the university should offer more elective English courses, and those courses should be on scientific English. One student felt that the course he attended when he was in this first year was not very useful for him:

“I was so excited that there was a course for graduate students. But I was later disappointed because I was taught, for example, how to write a narrative essay and read some news articles about business. Well, the course was interesting to some extent, but it didn’t meet my immediate needs as a science postgraduate student. So, I quit after 3 weeks.” (S19: Interview)

Data from collaborative conversations also revealed that the students also felt that their program of studies should work collaboratively with the university to offer English courses relevant to their needs. The students held strong beliefs that their science lecturers, with years of experiences in teaching and helping students write a conference paper and other kinds of writing in English, could serve as useful resources for those responsible for designing

and delivering English courses. Some students questioned if EAP teachers, not only the ones at their current university but also those from other universities, had enough information about what English skills and contents postgraduate students in science wanted. As they commented, it was not always EAP teachers' fault in teaching English that did not meet their immediate needs. Rather, their programs of studies should clearly identify the students' needs and then inform EAP teachers who were responsible for teaching English to students from a variety of disciplines. Many students said that writing in science, as they observed, was different from writing in social sciences. With this regards, EAP teachers - as they reiterated - needed more information from science lecturers in preparing English courses.

In addition to the required contents of the English course, the students also expressed their concerns about certain constraints to attend the English courses, particularly time constraints. Most of them found it very difficult to attend the class due to their busy schedules. For example, many students from chemistry said that they needed to work in the laboratory, and their schedules could be affected by the unsatisfactory lab results. They therefor needed to repeat the experiment. This incidence was unexpected, resulting in their inability to leave the laboratory to attend the English class. Some other students also seemed to face a rather similar time constraint. One student from biology mentioned that:

“I once wanted to take the English course offered by the university, but I was afraid that I'd have problems with my class attendance. Based on my research schedule, I needed to do some fieldwork every other week. I needed to go to six provinces to collect samples of wild ants there. This certainly made me unable to attend the class on a regular basis as the English teacher required.” (S 6: Interview).

Some students who could not attend English courses offered by the university further commented that places available for each course were limited. For example, a student in physics said that many of his friends wanted to take the English course, but they could not make it. As he elaborated:

“The course accepted only 30 students, but there were a large number of students who wanted to take the course. This top-notch university should, I think, learn how to manage this kind of thing more effectively. This is our basic need, I’d say, so they should do their best to provide us with it!” (S1: Interview).

Several students recommended that the writing course focusing on scientific writing be offered through blended learning. That is, the course should be a combination of face-to-face learning in the classroom and online learning. Through this mode of delivery, they believed that their class attendance would be made more flexible, and this kind of teaching and management would be more suitable for postgraduate students. One student stated:

“I think the university should reconsider the way in which English courses have been delivered. Don’t forget that postgraduate students are different from undergraduate students. Some need to do experiments in the lab for many consecutive days while others may need to attend some off-campus workshops or conferences. So, the courses should be accessed online, too. (S19: Interview)

It is important to note that although many students preferred to study via blended learning, they did not want to take the course entirely online. Data from collaborative conversations also revealed that most students looked for blended learning courses. The major reason was that they felt that face-to-face

learning in the classroom was still necessary as it could provide them with more opportunities to discuss learning problems, if any, with course teachers and other classmates with ease. From their view, online learning was useful in terms of course management as it could accommodate more students. However, several students were uncertain to a certain extent if a full online course was effective. In particular, those who considered themselves having a low English proficiency were concerned that they would not be able to follow the lesson without the presence of a course teacher.

As can be seen, data from the interviews with the students, as triangulated with those from collaborative conversations, yielded useful information about the students' needs for English support. The students felt that the available courses, which tended to focus on general English, did not meet their immediate needs as postgraduate students in science, particularly when writing a conference paper in English. To meet their needs, they recommended that EAP lecturers work collaboratively with science lecturers in designing and delivering EAP courses. They also suggested that EAP courses be offered to postgraduate students via blended learning as some students may find it difficult to attend the face-to-face class.

Discussion

Given the findings, it is apparent that even though the students enthusiastically sought access to different linguistic resources and support, not all of them could effectively do so. On one level, it is primarily attributed to the university's lack of effective provision of language support to them. On another level, the students' access to language support provided by the university was further constrained by their own tight schedules due to their academic and research activities required by their program of studies. These aspects seem to reflect what Haneda (2005), Norton (2001), and Ushioda (2009) have advocated in that students with high motivation in learning and improving their L2 may not invest, or may not be successful in their

investment, in learning L2. It is thus reasonable to conclude that the students appeared to be underprepared in their abilities to cope with the linguistic demands of writing their conference paper. This raises an intriguing question of what practices they then used in completing a conference paper at later stages as a means to compensate for their limited English proficiency, especially for their writing ability.

As Swales (2001) has noted, writing at a postgraduate level is not a straightforward process. It is however more concerned with “new starts and unexpected adjustments” (p. 52). Casanave (2002, 2004, 2018) and Krase (2007) have argued that L2 writers who do not understand their academic communities’ expectations usually approach their literacy activities through trial and error, an approach found to be common among students at both undergraduate and postgraduate levels. The findings in this study revealed that the students put considerable effort into coming to grips with the tacit academic literacy expectations of the wider scientific community, with reference to writing a conference paper. They learned how to negotiate the demands of preparing, writing, and revising a conference paper through their engagement with other members of their local community of practice, or their program of studies.

One characteristic of learning in a community of practice is an ability to gradually understand and produce its set of shared resources, or a ‘shared repertoire’ (Wenger, 1998). The findings of this study showed that a shared repertoire used by the students in the process of learning how to write a conference paper included previously published conference papers by other scientists and their writing drafts with feedback from advisors and peers. These artifacts are useful because, as Lave and Wenger (1991) and Wenger (1998) have argued, they “can be reengaged in new situations” (p. 83) and thus used as shared points of reference for learning. This aspect of literacy activities supports Casanave’s (1995, 2002, 2018) call for a more meaningful understanding of L2 writing practices by considering the more local,

immediate, interactive factors that have influenced individual L2 writers when they write. To put it another way, the students' writing practices can be characterized by their evolving forms of mutual engagement in their communities of practice (Wenger, 1998). Not only did they gain disciplinary knowledge, but they also gradually developed writing practices through their interactions with different people in their academic community. As several scholars (e.g. Krase, 2007; Li, 2007; Li & Flowerdew, 2007; Tardy, 2005) have noted, academic writing is socially situated, constructed, and distributed among members of writers in communities of practice. This perspective of learning to write is different from the cognitive tradition in that it does not gloss over the socio-interactional milieu from which writers have developed certain literacy practices (Hyland, 2003, 2007; Long & Doughty, 2003).

It is worth noting that the students provided insightful information about their writing support needs. The information mentioned by the students should be therefore taken into account should the ELTC aims to improve their services in order to successfully prepare the students to negotiate with the demands of writing a conference paper. This issue will be further discussed in more detail in the subsequent section.

Implications of the Study

Based upon the findings of this study, particularly the needs mentioned by the students, it can be postulated that should EAP teachers want to help prepare science students to write a conference paper, they should acquaint themselves with writing and literacy practices expected by the students' program of studies. A question raised, then, is how EAP teachers can construct such knowledge where they do not actually engage in literate activities of those academic programs. A straightforward but seemingly daunting way is that EAP teachers should conduct more research on discipline-specific writing in their educational establishment. Another more practical and less demanding

means is that the teacher should discuss issues of academic literacy practices in detail with science lecturers and postgraduate students.

This study also argues that EAP teachers should take a new role as academic brokers or mediators of literacy, the idea proposed by Benesch (2001) and Curry and Lillis (2004). As an academic broker, an EAP teacher plays a role in helping the students to conceptualize conference paper writing practices as socially situated and constructed activities, influenced by their local, immediate setting of writing. In implementing this concept, EAP teachers should be able to assist their students not only in mastering linguistic competence but also in raising their awareness of academic literacy expectations embedded in their programs of studies.

Another useful idea is that EAP teachers, as academic brokers, may invite ‘disciplinary insiders’ (Curry & Lillis, 2004), i.e. science lecturers and postgraduate students with experience in writing conference papers, to visit their EAP classes. This will offer students an opportunity to discuss with guest speakers what strategies these more experienced writers employ in dealing with the writing demands. In addition, as mediators, EAP teachers can also raise issues surrounding ways in which the invited students improve their English, use available language support provided by the university, and negotiate writing assistance with their advisors. By using these activities, these EAP teachers will adopt a role of the ‘guide by the side’ (Curry & Lillis, 2004). The classes can thus be an ideal forum to encourage students to critically discuss and recognize the contested nature of conference paper writing, resulting in their helping students in making smooth transitions from being less experienced writers to more experienced ones.

Considering the needs for language support, it is important that the ELTC consider how EAP classes should be best managed. As the students expressed their concern about the limited number of seats for the existing EAP classes and their tight schedules as affected by their academic and research activities, the ELTC may consider offering EAP classes via blended learning

in which a larger number of students could enroll and the number of face-to-face contact hours can be reduced.

It can be concluded that this study could contribute to the existing body of scholarship on academic writing in L2 on several grounds. On the very local level of pedagogy, findings from this study would help EAP teachers to better understand science students' experiences in writing a conference paper which will be later published in the conference proceedings. This would assist EAP teachers in planning, preparing and delivering relevant writing support to meet the students' expectations. The findings also prompt those concerned, including EAP teachers, subject teachers, policy makers and even conference organizing committee members, to reflect on mentoring practices and support systems available to these novice scientists and writers.

Limitations of the Study

Like other empirical studies, this study has some limitations intrinsic to the research design and methodology. Firstly, as this study collected the data only from those who were considered successful writers as they could complete their conference papers, the findings of this study seem to be restricted to the perspectives or voices of these successful writers. In reality, there are other students who may not be successful in writing their conference paper. Therefore, this study may not provide multiple perspectives of writing experiences as those that incorporate data from 'less or unsuccessful' novice writers. The second area of limitations concerns the frequency of access to the research participants. As this study investigated L2 writing in its natural settings, there appears to be more challenging, compared to research on academic writing in L2 classrooms, in approaching research participants. As a result, the researcher of this study could not interview the participant as often as expected due to the participants' busy study schedule and other personal engagements. Had the researcher had more frequent interviews and collaborative conversations with the participants, he would have gained more

insightful data for the study. The aforementioned limitations are those other researchers should be aware of in conducting L2 writing research, particularly the one to be conducted in a natural setting.

Recommendations for Further Studies

The theoretical and methodological frameworks of this study can serve as a springboard for further situated explorations of disciplinary writing practices in natural settings. The following are challenging directions and recommendations for further studies.

Firstly, replicate studies at the same research site and other academic settings can yield additional fruitful findings to our understanding of L2 writing, particularly in a linguistically-less advantageous context. Researchers should take into consideration the areas of limitations, as addressed in the preceding section, so as to avoid any pitfalls in designing their study. A worthwhile and more challenging research strategy is to conduct collaborative research by EAP lecturers and science lecturers. This research collaboration would provide them with ample opportunities in easily accessing and recruiting research participants and in conducting more in-depth, ethnographic-oriented studies. This would result in their gaining a more comprehensive understanding of students' writing experiences.

Secondly, as this study placed emphasis only on the 'voices' of science students, more research should be conducted by exploring the voices of other stakeholders, including science lecturers, EAP lecturers, and science program directors, with reference to their perceptions of students' challenges in writing a conference paper. It is also interesting to listen to 'voices' from conference committee members with reference to perceived writing problems as they experience when evaluating conference papers submitted to them, particularly the ones written by postgraduate students, or novice scientists seeking membership in the wider community of scientists.

Another fruitful line of inquiry is to focus more on practices and challenges during the writing and revision processes, particularly when the students are working on the conference paper with their thesis advisors and other lab members. As can be seen from the reported findings, the participants of the study learned, to a large extent, how to write and revise their paper from their advisors and lab members. The findings to be received from this line of studies would shed light on how EAP teachers can work in collaboration with thesis advisors and perhaps, other science students with high English language proficiency, in providing effective support to science students who need help with their conference paper writing.

Acknowledgements

This study was supported by the Ratchadaphiseksomphot Endowment Fund, Chulalongkorn University. I am also indebted to Prof. Caroline Wang for her help and support throughout the process of this study.

References

- Bardi, M. (2015). Learning the practice of scholarly publication in English—A Romanian perspective. *English for Specific Purposes*, 37, 98-111.
- Belcher, D. (1994). The apprenticeship approach to advanced academic literacy; Graduate students and their mentors. *English for Specific Purposes*, 13, 23-34.
- Benesch, S. (2001). *Critical English for Academic Purposes: Theory, politics, and practice*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Canagarajah, S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Canagarajah, S. (2000). Negotiating ideologies through English: Strategies from the periphery, In T. Ricento (Ed.), *Ideology, politics, and language policies: Focus on English* (pp. 121 – 132), Amsterdam: Benjamins.

- Casanave, C. P. (1995). Local interactions: Constructing contexts for composing in a graduate sociology program. In G. Braine, & D. Belchre (Eds.), *Academic writing in a second language: Essays on research and pedagogy* (pp. 83-110). Norwood, NJ: Ablex.
- Casanave, C. P. (1998). Transitions: The balancing act of bilingual academics. *Journal of Second Language Writing*, 7, 175-203.
- Casanave, C. P. (2004). *Controversies in second language writing: Dilemmas and decisions on research and instruction*. Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Casanave, C. P. (2018). Performing expertise in doctoral dissertations: Thoughts on a fundamental dilemma facing doctoral students and their supervisors. *Journal of Second Language Writing* (in press.)
- Cho, S. (2004). Challenges of entering discourse communities through publishing in English: Perspectives of nonnative-speaking doctoral students in the United States of America. *Journal of Language, Identity, and Education*, 31, 47-72.
- Curry, M. J., & Lillis, Y. (2004). Multilingual scholars and the imperative to publish in English: Negotiating interest, demands and reward, *TESOL Quarterly*, 38, 663-88.
- Haneda, M. (2005). Investing in foreign-language writing: A study of two multilingual learners. *Journal of Language, Identity, and Education*, 4, 269-290.
- Ho, M. C. (2017). Navigating scholarly writing and international publishing: Individual agency of Taiwanese EAL doctoral students. *Journal of English for Academic Purposes*, 27, 1-13.
- Hu, J. (2000). *The academic writing of Chinese graduate students in sciences and engineering*. Unpublished Ph.D. thesis, the University of British Columbia, Canada.

- Huang, J. C. (2010). *Publishing and learning writing for publication in English: Perspectives of NNES Ph.D. students in science*. *Journal of English for Academic Purposes*, 9, 33-44.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. London: Longman.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. London: Longman.
- Hyland, K. (2006). *English for Academic Purposes: An advanced coursebook*. London: Routledge.
- Jenkins, J. (2011). Accommodating (to) ELF in the international university. *Journal of Pragmatics*, 43(4), 926-936.
- Krase, E. (2007). "Maybe the communication between us was not enough": Inside a dysfunctional advisor/L2 advisee relationship. *Journal of English for Academic Purposes*, 6, 55-70.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leki, I (2006). Negotiating socioacademic relations: English learners' reception by and reaction to college faculty. *Journal of English for Academic Purposes*, 5, 136-152.
- Leki, I., Silva, T., & Cumming, A. (2008). *A synthesis of research on second language writing in English: 1985-2005*. New York: Routledge.
- Li, X., & Casanave, C. P. (2008). Introduction. In C. P. Casanave & X. Li (Eds), *Learning the literacy practices of graduate school: Insiders' reflections on academic enculturation* (pp. 1-11). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Li, Y. (2007). Apprentice scholarly writing in a community of practice: An intraview of an NNES graduate student writing a research article. *TESOL Quarterly*, 41, 55-79.
- Li, Y., & Flowerdew, J. (2007). Shaping Chinese novice scientists' manuscripts for publication. *Journal of Second Language Writing*, 16, 100-117.

- Norton, B. (2001). Non-participation, imagined communities, and the language classroom. In M. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* (pp. 159-171). Harlow: Pearson Education.
- Long, M. H. & Doughty, C. J. (2003). SLA and cognitive science. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp.866-870). Malden, MA: Blackwell.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tardy, C. M. (2005). “It’s like a story”: Rhetorical knowledge development in advanced academic literacy. *Journal of English for Academic Purposes*, 4, 325-338.
- Trimbur, J. (1994). Taking the social turn: Teaching writing post-process. *College Composition and Communication*, 45,108-118.
- Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emerging motivation, self and identity. In Z. Dornyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity, and the L2 self* (pp. 215-228). Bristol: Multilingual Matters.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yui, R. H. (2009). *Disciplinary writing: A case of Hong Kong undergraduates undertaking their writing tasks*. Unpublished EdD thesis, the University of Leicester, UK.

Pramarn Subphadoongchone is a full-time lecturer at the Chulalongkorn University Language Institute (CULI). His areas of research interest include semiotic analysis, phenomenology, critical pedagogy, and L2 socialization. He has also worked with Prof. Caroline Wang from the City University of Macau to conduct a series of studies on L2 academic socialization and the internationalization of higher education.

Reading Enhancement: A case study of Ban Suan Patthana

College of Technology

Achara Wongsothorn, Professor Emeritus, Chulalongkorn University

Suwaree Yordchim, Suan Sunandha Rajabhat University

Narissara Khamgate, Ban Suan Patthana College of Technology

Kajornsak Bupasiri, Ban Suan Patthana College of Technology

Abstract

The research on Reading Enhancement: A Case Study of Ban Suan Patthana College of Technology aimed to (1) study the Thai and English reading proficiency and achievement of students at Ban Suan Patthana College of Technology, (2) analyse the relationships between student love of reading Thai and English and English learning proficiency, (3) study the effectiveness of reading enhancement activities in the extensive reading program, and (4) investigate the parental involvement expressed as observations of parents towards their children's love of reading basing on the Buddhist Principle of Four Iddipada (intrinsic motivation) including the fifth added value of awareness of reading usefulness (instrumental motivation) in order to find ways to develop effective reading enhancement activities. The research samples consisted of 53 students in lower and higher certificate of vocational education at Ban Suan Patthana College of Technology in the first semester of Academic Year B.E 2558. Seven students were identified as reading lovers, 10 as moderately loving readers, and 36 as non-loving readers. Sixty-one parents involved in the research consisted of 17 parents of students who regularly submitted their reading reports and 44 parents of students who irregularly or never did so. The reading materials were printed and digital texts in Thai or English on a variety of topics to be chosen by the students to read on their own or with their parents. The research instruments comprised a set of standardized tests measuring proficiency in Thai and English languages, which had been tried out and found to be suitable for the student level and

reliable and valid. Structured interviews with parents to study their observations of their children's reading were tried out with a group of 10 parents to analyze its assessment qualities. SPSS was used for analysing parametric data, while the interviewed observational verbal data were analysed by content analysis.

The study found that the students' reading proficiency in Thai and English was moderate, and their course achievements in Thai and English were fair. Their reading proficiency and language achievements in Thai and English significantly inter-correlated at .01. In addition, proficiency and achievement significantly correlated with love of reading at .05. The study indicated that reading with parental involvement in the extensive reading program was effective. Parents of students who loved reading and of those who did not love reading had significantly different observations towards their children's reading at .01 in all aspects of Four Iddipada, namely interest, diligence, conscientiousness, review, including the fifth value of awareness of reading usefulness, which was added to the Four Iddipada as it represented external motivation towards reading.

Keywords: Reading enhancement, Reading by rural Thai students, Extensive reading, Parental reading involvement, Four Iddipada and reading

การส่งเสริมการอ่าน: กรณีศึกษาวิทยาลัยเทคโนโลยีบ้านสวนพัฒนา

อัจฉรา วงศ์โสธร ศาสตราจารย์กิตติคุณ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สุวริย์ ยอดฉิม มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา

นริศรา คำเกษ วิทยาลัยเทคโนโลยีบ้านสวนพัฒนา

ขจรศักดิ์ บุพศิริ วิทยาลัยเทคโนโลยีบ้านสวนพัฒนา

บทคัดย่อ

งานวิจัยเรื่องการส่งเสริมการอ่าน: กรณีศึกษาวิทยาลัยเทคโนโลยีบ้านสวนพัฒนามีวัตถุประสงค์เพื่อ

- (1) สำนววจความสามารถในการอ่านภาษาไทยและภาษาอังกฤษของนักศึกษาวิทยาลัยเทคโนโลยีบ้านสวนพัฒนา ตำบลบ้านเช่า อำเภอสรีสงคราม จังหวัดนครพนม
- (2) ศึกษาวิเคราะห์ความสัมพันธ์ของการรักอ่าน ความสามารถภาษาไทย ภาษาอังกฤษและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาไทยและภาษาอังกฤษของนักเรียนนักศึกษาวิทยาลัยเทคโนโลยีบ้านสวนพัฒนา ตำบลบ้านเช่า อำเภอสรีสงคราม จังหวัดนครพนม
- (3) ศึกษาประสิทธิผลของกิจกรรมส่งเสริมการอ่านแบบผู้ปกครองมีส่วนร่วมในโปรแกรมการอ่านแบบกว้างขวาง
- (4) ศึกษาการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองเกี่ยวกับการรักอ่านของบุตรหลานของตนเพื่อพัฒนากิจกรรมเพื่อส่งเสริมการอ่านของนักเรียนนักศึกษาวิทยาลัยเทคโนโลยีบ้านสวนพัฒนา ตำบลบ้านเช่า อำเภอสรีสงคราม จังหวัดนครพนมโดยใช้หลักการอิทธิบาทสี่

งานวิจัยใช้กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาของวิทยาลัยเทคโนโลยีบ้านสวนพัฒนาในภาคต้นปีการศึกษา 2558 จำนวน 53 คน เป็นกลุ่มรักอ่านมาก 7 คน รักอ่านปานกลาง 10 คน และไม่รักอ่าน 36 คน มีผู้ปกครองจำนวน 61 คน ซึ่งเป็น กลุ่มผู้ปกครองบุตรหลานที่ส่งบันทึกการอ่าน 17 คน กลุ่มผู้ปกครองบุตรหลานที่ไม่ส่งบันทึกการอ่านอย่างสม่ำเสมอและไม่ส่งบันทึกการอ่านจำนวน 44 คน รวม 61 คน เครื่องมือวิจัยประกอบด้วยแบบทดสอบมาตรฐานที่คณะผู้วิจัยได้ศึกษาวิเคราะห์คุณภาพแล้วว่าใช้วัดความสามารถทางการอ่าน

ภาษาไทย ภาษาอังกฤษได้ ระดับคะแนนภาษาไทยและภาษาอังกฤษ บันทึกการอ่าน แบบสังเกตแบบมีโครงสร้างใช้โดยผู้ปกครองได้ผ่านการทดลองใช้และตรวจสอบค่าความเชื่อมั่น ความตรง และความเหมาะสมของ การวิเคราะห์ข้อมูลด้วยเลขใช้โปรแกรมสถิติ SPSS และการวิเคราะห์เนื้อหาข้อมูลที่ได้จากการสังเกตของผู้ปกครอง

ผลการวิจัยพบว่าความสามารถในการอ่านภาษาไทยและภาษาอังกฤษของนักเรียนมีระดับปานกลาง ผลสัมฤทธิ์ภาษาไทยและภาษาอังกฤษอยู่ในระดับพอใช้ ความสามารถทางการอ่านและผลสัมฤทธิ์ทางภาษาไทยและภาษาอังกฤษมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ 01 นอกจากนี้ความสามารถทางภาษาและผลสัมฤทธิ์ทางภาษามีความสัมพันธ์กับความรักในการอ่านอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ .05 การศึกษาชี้ให้เห็นว่าการอ่านหนังสือโดยมีส่วนร่วมของผู้ปกครองในการอ่านหนังสืออย่างกว้างขวางมีประสิทธิภาพ ผู้ปกครองของนักศึกษาที่รักอ่าน และนักศึกษาที่ไม่รักอ่านมีข้อสังเกตที่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ .05 เกี่ยวกับด้านต่างๆของอิทธิบาทสี่ซึ่งเป็นแรงจูงใจจากภายใน และแรงจูงใจจากภายนอกคือการเห็นประโยชน์ของการอ่าน

คำสำคัญ: การส่งเสริมการอ่าน การอ่านของนักศึกษาไทยในชนบท การอ่านอย่างกว้างขวาง บทบาทของผู้ปกครองในการส่งเสริมการอ่านโดยใช้หลักอิทธิบาทสี่

Background and Rationale of the Research

The widely accepted fact about Thailand is the low quality of education as students do not read – write enough at both primary and secondary levels of education, which are considered the foundation and core of education in all subjects (Matichon, 2013).

PISA or the Program for International Student Assessment evaluates students on an international level by the Member States for Economic Cooperation and Development OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) from 65 countries around the world found that Thai students ranked 50 among the 65 countries in their proficiency to read. (Press release, together with the international student assessment PISA 2012 - 21 projects November 2013 at 19:54 pm. www.matichon.co.th/news_detail.php?newsid).

Results of ONET Thai and English AY 2014 as reported in ONET official report on 23rd February, 2016 confirmed the reading level of Thai students as still unsatisfactory and that reading problem is a national problem. (<http://www.onetresult.niets.or.th/AnnouncementWeb/Login.aspx>)

To improve the literacy of Thai students various literacy programs have been developed for learners. Attempts have been made by both government and private sectors to solve the low literacy level by enhancement programs, especially extensive reading. (www.pearsonschool.com/index.cfm?locator=PSZu68.)

A number of research studies have been made on the impact of extensive reading on Thai learners. Kirin and Wasanasomsithi (2009) and Charumanee (2014) reported the use of extensive reading for improving Thai learners' literacy. The results were promising and positive. Idea Sharing: The Use of Read - Share - Act to promote Extensive Reading (Charumanee pp. 183-198).

Extensive Reading and its Potential in Assisting Low-ability EFL Learners to Increase their Reading Comprehension and Motivation (Wilairat Kirin, Punchalee Wasanasomsithi [Pages: 51-66]

Statement of the Problem

The government has declared the year BE 2552-2561 the Decade of Reading on the national agenda, and on the 2nd day of April every year as the "Day of Reading." Strong and steadfast efforts to improve Thai students' reading, especially in rural areas are seriously needed. (The Office of the Basic Education Commission. Ministry of Education, www.secondary42.obec.go.th)

One of the main focuses of the government is reading enhancement to improve Thai students in their learning and character building. Knowledge and moral should go hand in hand. Unfortunately, the aims, however, seem very difficult to reach, especially for Thai students in the rural areas. The current allocations of reading resource materials still demand support and interest. As Thai students in the rural area need strong moral, mental, and financial support from their parents and the school, the parental involvement model was employed.

Definition of terms

Parental involvement: represented by the parents' observation of their children's Four Iddipada and their awareness of reading usefulness, as measured by their observations and involvement with their children reading activities. Parents were encouraged to closely observe and motivate their children to read and to hand in their reading reports/reports regularly. Parent roles in helping their children and the school to improve student reading, knowledge and skill building are crucial in the rural areas where lack of reading materials abounds. Parents were encouraged by the researchers to closely observe and stimulate their children to read materials in the extensive reading program.

The Four Iddipada: love, diligence, interest, conscientiousness represent intrinsic motivation. For this research the fifth value of awareness of usefulness represents instrumental motivation (Wongsothorn, BE 2555 –in Thai) was included. Parents' involvement in their children's reading activities

stemmed from their observation of the reading activities of their children and their manifested aforementioned five values.

Extensive reading: the out of class reading of a variety of printed and digital Thai and English texts on a wide range of topics ranging from Jataka to computer, science and technology, and study skills building, etc. Students could choose these materials for their reading, depending on their interests or at their parents' suggestions if they do not have any preferences.

Language achievement: Thai and English course grades from 1-4.
Language proficiency: Thai language proficiency from 100-item standardized Thai Language Tests for secondary school (Thai SD) (<http://www.ebooksdownloadfree.net/2012/08/6.html>) with the total score of 100, was tried out and passed test-item analysis to prove its reliability and validity ; English language proficiency from Cambridge tests at Mover and Flyer levels, and scores from the standardized English Language Institute (ELI) tests.

Love of reading: a variable of parental involvement as their encouragement of their children to submit their reading reports. The number of times or frequencies of their submission of their reading reports were divided into 3 levels as follows:

High level of interest in or love of reading, (15-40 times)

Moderately loving readers, (5-14 times) and

No interest in/not loving readers (0-4 times)

Significance of the Study

Bansuan Patthana College of Technology is a private vocational institution located in Sri Songkram District, Nakhon Phanom, Thailand. Almost all students were from farmers' families and could be considered quite underprivileged. The Buddhist precept of Four Iddipada or the Four Principles of Chanta (Love/Interest), Wiriya (Conscientiousness / Diligence), Jitta (True Interest, Concentration), and Wimangsa (Review), including the

fifth added value of Awareness of reading usefulness were studied to find their relationships with students' Thai and English language proficiency and achievement. The Four Iddipada represent intrinsic motivation while the fifth value of awareness of usefulness represents instrumental motivation (Wongsothorn, BE 2555 –in Thai). Parents' involvement in their children's reading activities stemmed from their observation of the reading activities of their children and their manifested aforementioned five values.

The college had been receiving study visits by an American volunteer through the advice of Fulbright Foundation to teach English communication.

To help improve the reading situation of students in a rural area of Thailand, this study was conducted to alleviate the lack of R&D on the involvement of parents, schools, and teachers in enhancing Thai students' love of reading. Most importantly, the study was intended to help solve the problem of low level of reading activities through Extensive reading and parents' involvement.

Research Objectives

The research aimed to:

- (1) study the Thai and English reading proficiency and achievement of students at Ban Suan Patthana College of Technology,
- (2) analyse the relationships between student love of reading Thai and English and English learning proficiency,
- (3) study the effectiveness of reading enhancement activities with parental involvement in the extensive reading program, and
- (4) investigate the parental involvement expressed as observations of parents towards their children's love of reading based on the Buddhist Principle of Four Iddipada (intrinsic motivation), including the fifth added value of awareness of reading usefulness (instrumental motivation) in order to find ways to develop effective reading enhancement activities.

Research Conceptual Framework

The conceptual framework of this research presents the relationships among the independent and dependent variables as follows:

- (1) Student Thai and English reading achievement and proficiency depend on student involvement in their reading as manifested by their love, diligence, concentration, review and awareness of reading usefulness;
- (2) Parental involvement helps to improve students' proficiency and achievement.
- (3) Different groups of students with different levels of proficiency and achievement in Thai and English belong to different categories of readers: reading lovers, moderately loving readers, and non-loving readers.

Diagram 1 Research Conceptual Framework

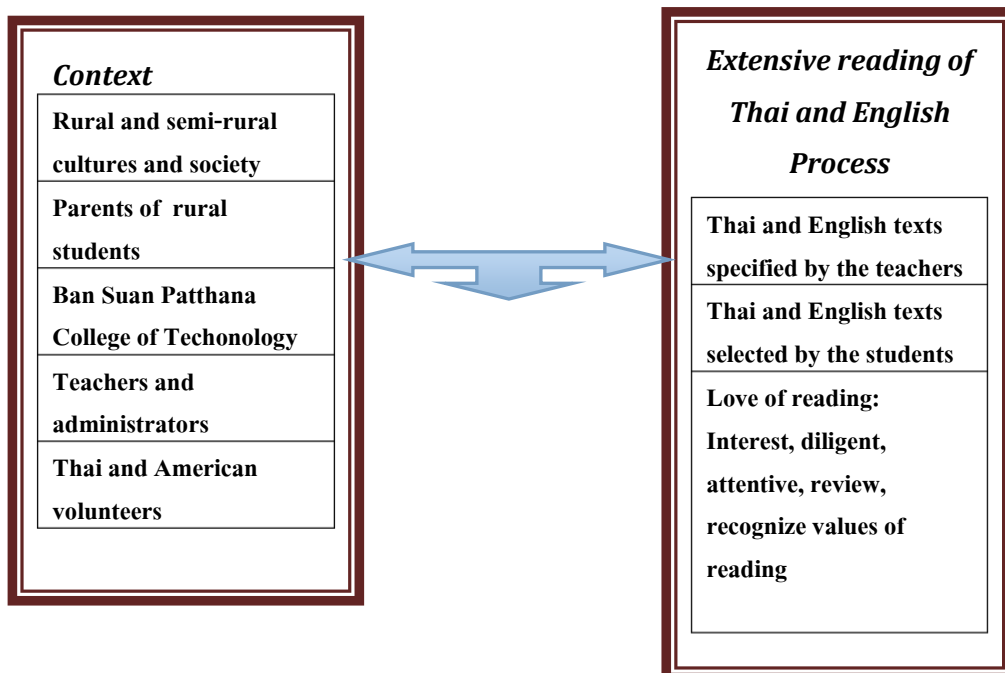


Diagram 2: Independent, Process, and Dependent Variables

Independent Variables	Process Variable	Dependent Variables
(1) Parental involvement with their children's reading interpreted as their observations of their children's love of reading based on the Four Iddipada of interest, diligent, attentive, review, including awareness of reading value (2) Parental involvement interpreted as the number of times their children submitted the reading reports.	Extensive Reading 100 Booklets, texts including web reading materials selections provided/recommended by the college and chosen by students	Student English and Thai language proficiency and achievement

Exposure to Thai volunteers who visited the College in order to give workshops on various topics such as business management, handicraft, pottery plus visits by American ex-Fulbright volunteer who opened the world view with Western cultures and values were merely positive background of learning, not direct influences on student performance due to the short periods of stays..

Research assumptions: (1) English and Thai languages were skills stemming from language aptitude and environmental support which were independent of age or differing level of education, and that (2) the samples were representatives of rural students in the rural areas of Ban Suan Patthana, Ban Ka District, Amphoe Si Song Kram for their parents were poor farmers with the local values of cherishing education close to home for both economic and spiritual reasons. Their Onet and Vnet scores were used to establish their representativeness.

The research samples: 53 lower and higher vocational certificate students at Ban Suan Patthana College of Technology during the first semester of academic year 2015 with 7 identified as having high level of interest in or love of reading, 10 as moderately loving readers, and 36 as having no interest in/not loving readers. The 61 parents consisted of 17 parents of children who regularly handed in their reading reports and 44 of children who never or irregularly handed in their reading reports.

Instruments for collecting quantitative data

- (1) The number of times or frequencies of the student submission of their reading reports
- (2) Student Thai course grades (Thai achievement)
- (3) Student English course grades (English achievement)
1 for Grade D, 2 for Grade C, 3 for Grade B, and 4 for Grade A
- (4) 100-item standardized Thai Language Tests for secondary school (Thai SD) (Full score of 100)
(<http://www.ebooksdownloadfree.net/2012/08/6.html>)
- (5) 200-item 4-choice multiple choice English Standardized Tests (ELI – English Language Institute) testing Language Use, Structure, Vocabulary, and Reading,
- (6) Cambridge Mover level Reading and Writing test contains six parts with 35 questions

Reading and Writing (30 minutes)

- Part 1 Match pictures/words with describing sentences (Copy words)
- Part 2 Decide if a picture matches sentences about it (Write yes or no)
- Part 3 Choose the right answer to questions (Circle a letter)
- Part 4 Choose correct pictures/ words to fill gaps in a short story and the correct title for the story (Copy words and tick a box)
- Part 5 Find words in a story to complete sentences (Copy 1, 2 or 3 words)

Part 6 Choose the right words to fill gaps in a short text. Copy words (<http://www.cambridgeenglish.org/images/153312-yle-information-for-candidates.pdf>)

Cambridge Flyer level

The Reading and Writing paper takes 40 minutes and has seven sections and 50 questions in total. Each part begins with one or two examples. Children must spell their answers correctly in all parts of the test.

Part 1 has 15 words and 10 definitions. Children write the correct word next to each definition. Part 1 tests reading short sentences, matching to words and copying words.

Part 2 has a big picture and seven sentences about the picture. If the sentence is true, children should write 'yes'. If the sentence is false, children should write 'no'. Part 2 tests reading sentences and writing one-word answers.

Part 3 has a short conversation between two people. Everything the first speaker says is printed on the question paper, with gaps for the second speaker's answers. Children decide what the second speaker says, choosing from a list of options (A to H). Part 3 tests reading a conversation and choosing correct responses.

Part 4 has a text with some missing words (gaps). The missing words may be nouns, adjectives or verbs. Next to the text is a box with words in it. Children decide which word goes in each gap and copy the word in the gap. In the last question, children choose the best title for the text from a choice of three possible titles. Part 4 tests reading for specific information and gist and copying words.

Part 5 has a complete story and seven sentences about the story. Each of the seven sentences has a gap. Children complete the sentences about the story using one, two, three or four words. Part 5 tests reading a story and completing sentences.

Part 6 has a text with some missing words (gaps). For each gap there is a choice of three possible answers. Children decide which answer is correct and copy the word into the gap. Part 6 tests reading and understanding a factual text, simple grammar and copying words.

Part 7 has a text from a letter or diary. There are five gaps in the text. Children have to write the missing word in each gap. There is no list of words to choose from. Part 7 tests reading and understanding a short text and supplying correct words.

(http://www.wow.com/wiki/Cambridge_Young_Learners_English_Tests)

Instruments for collecting qualitative data

- (1) Student reading reports of their Extensive reading giving titles of their selected readings and their self-assessment concerning each reading selection including their opinions of the selection and their parent involvement through discussion and reading with their parents, what they gained from their reading, their problems, their need and want for further reading. “The reading reports were to be completed by students with their parental involvement.
- (2) The open-ended part of the structured interview allowing parents to express their observations of their children’s extensive reading, which contained data and student-parent reading collaboration and their observations of their children’s reading based on the Four Iddipada plus the fifth added value of “awareness of usefulness”.

The Likert scales of 1-5 used in the study had 5 scales with 5=most, highest, 4=much, a lot, 3=moderate, 2=little, and 1=least were used for data analysis.

Instrumentation

The quantitative and qualitative research instruments were tried out on compatible groups of 10 students and their parents. Three BSP teachers with at least 3-year teaching experience evaluated the structured interview on correctness, clarity and appropriateness.

The instruments were found to have high reliability (Cronbach Alpha .87); the succinctness, clarity, rationality, and appropriateness of the instruments were confirmed. The instruments were found to have face validity and high content validity (.95>) using the 3 teacher raters' judgement.

The Extensive Reading Materials

The reading materials in Thai and English consisted of 110 stories, selections from various texts, Thai Royal Encyclopedia, Jataka, from the Internet, excerpts, and booklets on a variety of topics ranging from household equipment to new technology and robotic stories and developments.

Teachers upon discussion with their students provided the reading materials for students and parents to suit their interest, age, and readiness. In addition, students could suggest the reading materials to the teachers.

Data Collection

The students chose the texts from the range of books, booklets, encyclopedia, and texts numbering 100 for their Extensive readings. Students' Thai and English grades were collected from school records while their English and Thai proficiency levels were determined by the Cambridge Tests of English comprising their scores obtained from Cambridge Standardized Mover and Flyer tests and the American ELI test scores. The subjects' Thai proficiency scores were obtained from their Pre and Post test scores provided by Thai Standardized Proficiency Tests (100-item Standardized Thai Language Tests for secondary school (Thai SD) (<http://www.ebooksdownloadfree.net/2012/08/6.html>).

The frequencies of their reading which reflect their interest in /love of reading were calculated from the number of times of their reading. The student reports expressed their feelings or attitudes on the pieces they had

chosen to read. The students were divided into three groups using the frequencies in handing in the reading reports:

- 7 identified as having high level of interest in or love of Reading (15-40 times)
- 10 as moderately loving readers (5-14 times) and
- 36 as having no interest in/not loving readers (0-4 times)

Percentages were used as criteria for grouping student Thai and English proficiency into high, moderate, and low were as follows:

- 70 > high
- 40-69=moderate
- <39=low

The parent observations measured by the Likert scales of 1-5 used in the study had 5 scales with 5=most, highest, 4=much, a lot, 3=moderate, 2=little, and 1=least were used for data analysis.

Data Analysis

The research employed both quantitative and qualitative methods of data analysis. The quantitative data analyses used Pearson Product Moment Correlation Matrix to find the relationships among effectiveness of reading through parental involvement as expressed by parents' observations on their children's four Iddipada and awarenss of reading usefulness, F-test (to test the differences among the 3 groups of readers, namely High Level Readers, Moderate Readers, and Rarely or None Readers, followed by Post-hoc Scheffe tests. The t-tests performed were to test the significance of the differences in parental observations of students who submitted their reading reports and those who rarely or never submitted their reading reports. The Pearson Product-Moment Correlation was employed to find the significance relationships among the variables manifested in the reading reports using the criteria of succinctness, clarity, rationality, and appropriateness.

For qualitative analysis, content analysis was used on the students' reading reports on their Extensive reading, and the open-ended part of the parent structured interview. The seven criteria for content analysis were based on parental observation of their children's Four Iddipada and awareness of reading usefulness.

Research Results

The research results presented followed the research objectives:

Objective 1: To study the Thai and English reading proficiency and achievement of students at Ban Suan Patthana College of Technology

Table 1: The English and Thai proficiency scores obtained from standardized tests and Thai and English achievement scores or student course grades

Descriptive Statistics			
	Mean	Standard Deviation	n
*Number of times of Reading/Frequency	7.43	9.704	53
Mover	48.60	8.266	53
Flyer	56.86	9.144	53
ELI	56.30	10.687	40
Thai Score SD	53.03	6.570	36
Thai course grade	2.02	.797	45
English course grade	2.40	.728	45

*The highest frequency or number of times of submitting the reading reports was 40.

The table illustrated that the average number of times of submission of reading reports was moderate, that on the average they were moderately loving readers, that their English proficiency scores and Thai proficiency scores were moderate, and that their Thai and English course grades were generally fair.

Objective 2: To analyse the relationships between student love of reading Thai and English and English learning proficiency

The research samples divided into three groups: High reading, Moderate reading, and Rarely or Non reading based on the number of times or Frequency of their Readings, which were the independent variables. The four dependent variables were: Cambridge English proficiency: Mover and Flyer levels, ELI (English Language Institute's standardized English proficiency test), and the Standardized Thai proficiency test.

One way analysis of variance was performed to find out whether the differences in the English and Thai proficiency scores of the 3 groups of student samples, namely the high reading, the moderate reading, and the rarely or non reading were significant or not.

Table 2: ANOVA of the English Proficiency Test Scores of the 3 Groups

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
MOVER	Between Groups	1866.285	4	466.571	15.592	.000
	Within Groups	1196.915	40	29.923		
	Total	3063.200	44			
FLYER	Between Groups	755.695	4	188.924	2.504	.057
	Within Groups	3017.549	40	75.439		
	Total	3773.244	44			
ELI	Between Groups	2011.495	4	502.874	7.205	.000
	Within Groups	2442.905	35	69.797		
	Total	4454.400	39			
THAISCOR	Between Groups	554.168	4	138.542	4.489	.006
	Within Groups	956.804	31	30.865		
	Total	1510.972	35			

**= .01 level of significance *=.05 level of significance

The differences among the three groups of readers were found significant at .01 for Mover, ELI, and Thai proficiency tests. The Flyer scores of the 3 groups of students were not significantly different. This might be due to the Flyer test characteristics and its level of difficulty which caused the scores to be non-differentiating. To find the pair differences among the three groups of readers, posthoc Scheffe analyses were performed on the significant relationships discovered (see Table 3).

Table 3: Posthoc Scheffe Analysis

Multiple Comparisons							
Scheffe							
Dependent Variable	(I) GROUP	(J) GROUP	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
MOVER	High reading group	Moderate reading group	8.31	3.544	.074	-.63	17.26
		Rarely or non reading group	12.58*	2.971	.000	5.08	20.07
	Moderate reading group	High reading group	-8.31	3.544	.074	-17.26	.63
		Rarely or non reading group	4.26	2.571	.263	-2.22	10.75
	Rarely or non reading group	High reading group	-12.58*	2.971	.000	-20.07	-5.08
		Moderate reading group	-4.26	2.571	.263	-10.75	2.22
ELI	High reading group	Moderate reading group	7.86	5.548	.377	-6.29	22.00
		Rarely or non reading group	12.33*	4.500	.033	.86	23.81
	Moderate reading group	High reading group	-7.86	5.548	.377	-22.00	6.29
		Rarely or non reading group	4.48	4.229	.576	-6.31	15.26
	Rarely or non reading group	High reading group	-12.33*	4.500	.033	-23.81	-.86
		Moderate reading group	-4.48	4.229	.576	-15.26	6.31
THAISCOR	High reading group	Moderate reading group	7.83	3.264	.070	-.53	16.20
		Rarely or non reading group	9.75*	2.580	.003	3.14	16.36
	Moderate reading group	High reading group	-7.83	3.264	.070	-16.20	.53
		Rarely or non reading group	1.92	2.580	.761	-4.70	8.53
	Rarely or non reading group	High reading group	-9.75*	2.580	.003	-16.36	-3.14
		Moderate reading group	-1.92	2.580	.761	-8.53	4.70

*. The mean difference is significant at the .05 level.

Post hoc Scheffe test showed the differences of the English proficiency scores and the Standardized Thai proficiency scores among the 3 groups of readers as follows:

Significant differences

1. Mover: Between the high reading group with the rarely or non reading group (1 pair)
2. ELI: Between the high reading group with the rarely or non reading group (1 pair)
3. Thai Proficiency Score: Between the high reading group with the rarely or non reading group (1 pair)

Thus, it could be concluded that the more students read, the better they would score on their English and Thai proficiency tests as the students were grouped by the number of times they read as reflected by the frequencies of their handing in their reading reports.

Objective 3: To study the effectiveness of reading enhancement activities with parental involvement in the extensive reading program

To investigate the differences regarding their children's Four Iddidapa and awareness of reading usefulness of the 2 groups of parents: of Children who loved reading, and of Children who rarely or never submit their reading reports, t tests were performed.

Table 4: t-Tests on the two groups of parents on their children's Four Iddipada and awareness of reading usefulness

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
Love/True Interest	27.966	60	**.000	3.262	3.03	3.50
Conscientiousness/Diligence	30.815	60	**.000	2.967	2.77	3.16
Perseverance/Concentration	26.597	60	**.000	3.115	2.88	3.35
Review	21.940	60	**.000	3.033	2.76	3.31
Awareness of usefulness	27.763	60	**.000	3.623	3.36	3.88
Total	32.482	60	**.000	16.164	15.17	17.16

The t-tests between the two groups of parents: of the students who regularly submitted their reading reports, and of the students who rarely or

never submitted their reading reports, showed that the observations of their children's five values were significantly different at .01.

Objective 4: To investigate the parental involvement expressed as observations of parents towards their children's love of reading basing on the Four Buddhist Principles of Four Iddipada including the fifth added value of awareness of reading usefulness in order to find ways to develop reading enhancement activities.

To further analyze the relationships among parental observations of their children's Four Iddipada and awareness of reading usefulness, their Thai and English language proficiency, and Thai and English course grades, Pearson Product-Moment correlation was performed and presented in Table 5.

Table 5: The relationships among parental observations concerning their children's Four Iddipada and awareness of reading usefulness, their Thai and English language proficiency, and their Thai and English course grades

Correlations

		MOVER	FLYER	ELI	THAISCOR	THAIGRD	ENGGRD
INTEREST	Pearson Correlation	0.232	-0.082	0.289	0.309	0.378*	0.153
	Sig. (2-tailed)	0.218	0.667	0.152	0.124	0.039	0.419
	Covariance	1.253	-0.448	2.326	1.240	0.190	0.075
	N	30.000	30.000	26.000	26.000	30.000	30.000
DILIGENT	Pearson Correlation	0.173	-0.063	0.033	0.292	0.299	0.036
	Sig. (2-tailed)	0.362	0.742	0.873	0.148	0.109	0.851
	Covariance	1.075	-0.397	0.292	1.280	0.172	0.020
	N	30.000	30.000	26.000	26.000	30.000	30.000
ATTENTIV	Pearson Correlation	0.587**	0.448*	0.217	0.468*	0.497**	0.438*
	Sig. (2-tailed)	0.001	0.013	0.287	0.016	0.005	0.015
	Covariance	3.069	2.379	1.662	1.720	0.241	0.207
	N	30.000	30.000	26.000	26.000	30.000	30.000

REVIEW	Pearson Correlation	0.448*	0.174	0.113	0.298	0.434*	0.364*
	Sig. (2-tailed)	0.013	0.357	0.582	0.139	0.017	0.048
	Covariance	2.845	1.121	1.077	1.440	0.255	0.209
	N	30.000	30.000	26.000	26.000	30.000	30.000
AWARENES	Pearson Correlation	0.385*	0.326	0.185	0.419*	0.436*	0.333
	Sig. (2-tailed)	0.035	0.079	0.366	0.033	0.016	0.073
	Covariance	3.218	2.759	2.237	2.560	0.338	0.251
	N	30.000	30.000	26.000	26.000	30.000	30.000
SUM	Pearson Correlation	0.520**	0.242	0.232	0.509**	0.585**	0.383*
	Sig. (2-tailed)	0.003	0.197	0.254	0.008	0.001	0.037
	Covariance	11.460	5.414	7.594	8.240	1.197	0.761
	N	30.000	30.000	26.000	26.000	30.000	30.000

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

The correlations between the independent variables of parental observations and the dependent variables of students' Thai and English language proficiency and achievement (course grades) were presented in ranks of significance as follows:

- (1) Parental total observation (3 pairs of >.01 level of statistical significance and 1 pair of >.05 level of statistical significance)
 - > .01 Sum with English proficiency: Mover, Thai proficiency and Thai course grade
 - >.05 Sum with their achievement or course grade (ENGGRAD)
- (2) Attentiveness (2pairs of >.01 significance, and 3 pairs of >.05 significance)
 - >.01 Attentiveness with Mover and Thai course grade
 - >.05 Attentiveness with Flyer, Thai SD score, and English course grade
- (3) Review (3 pairs of >.05 significance)
 - >.05 Review with Mover, Thai course grade, and English course grade

- (4) Awareness of usefulness (3 pairs of $>.05$ significance)
 - $>.05$ Awareness with Mover, Thai language proficiency, and Thai course grade
- (5) Interest (1 pair of $>.05$ significance)
 - $>.05$ Interest with Thai achievement or Thai course grade

Interestingly, parental observations of their children's diligence were not correlated with any language proficiency or language achievement variables. This might imply that parents either found that their children lacked diligence or that diligence was not a significant factor of language proficiency or achievement. Parents seemed to give high values for Attentiveness, Review, and Awareness of reading usefulness while Interest and Diligence were lacking in their children.

The results led to the conclusion that reading enhancement by parental involvement with their children's reading through parental observation and encouragement proved effective with Thai rural students. As independent variables the sum scores of parental observation of their children's Iddipada and awareness of reading usefulness were highly correlated with English and Thai language proficiency and significantly with their English course grades.

It could be concluded that the parental involvement with their children's reading through their observations of their children's Four Iddipada and awareness of reading usefulness or the principles of success highly correlated with reading enhancement, that their children realized most significantly the usefulness of reading, however, parents felt that their involvement in the reading enhancement program was inadequate as expressed in the open-ended part of the structured interviews.

The open-ended part of the reading reports clearly manifested that the students with high frequency of handing in the reports were better writer than those who irregularly or rarely handing in their reading reports. The high frequency and the moderate frequency were rather similar in their reports

expressing the positive attitudes about the texts they chose. Few expressed their doubt about the contents, especially the English texts they chose to read.

Conclusions and Recommendations

Results of the research could lead to the conclusions that the Ban Suan Patthana College of Technology students in the sample group had moderate to fair ability in their language use, that their language proficiency and achievement in the Thai language and the English language were significantly correlated at .01.

Furthermore, their achievements in Thai and English were about equal as reflected in their semester grades; their average achievement in Thai was 2.02 while their average English achievement was 2.40.

Their English and Thai achievement and proficiency significantly correlated with their true love of/ interest in reading at .01. The reading enhancement activities through the extensive reading program using selected readers with parental involvement significantly correlated with their Thai and English proficiency and achievement at .01. This led to the conclusion that the more they read; the better would be their language use.

Regarding parental observations of their children's Four Iddipada or the four principles of success, the parents of those who regularly submitted their reading reports had significantly better attitudes than parents of the students who rarely or never submitted their reading reports. The difference was significant at .01.

As parental observations of their children's Four Iddipada, indicators of intrinsic motivation and their awareness of reading usefulness, indicator of instrumental motivation, are significantly related to achievement and proficiency of the Ban Suan Patthana College of Technology students, teachers and parents should enhance their children's Iddipada and awareness of reading usefulness to improve their reading by upholding these five principles of success. Reading is important as it paves the way to learning success, improvement of intellect, and solutions to learning problems. The

cognitive and affective domains would be enhanced hand in hand. According to the report on the results of PISA 2015 confirmed that Thailand is in crisis. The average reading score of 15-year old Thai students numbering 8,249 from 273 schools was only 409, below the previous years, and is on the decreasing trend (www.siamzone.com/board/view.php?sid=4223982 and pisathailand.ipst.ac.th 9 December, B.E. 2559). Urgent measures should be taken to enhance true love of and interest in reading. Diligence, concentration, conscientiousness, perseverance should be emphasized, not only the already realized awareness of reading usefulness.

Recommendations

The teaching and learning of Thai and English should have a wide variety of management and inputs to suit the students' readiness, maturity, and interest. Teachers, parents, Thai and American volunteers, and the community should join hands in acquiring appropriate materials and media for the students.

To motivate students to love reading by parental involvement may be one of the effective ways of stimulating the interest in reading. The various media, printed or digital, location of reading-- at home, in the school library or at leisure in one's living room, with emphasis on usefulness, and love of or true interest in reading with parental involvement in strengthening their realization of Four Iddipada or the four principles of success are useful to develop student cognitive development as well as their positive attitudes towards reading and learning in general.

Further research on the available media for the learners in the rural areas should be conducted to find out which type of media—multimedia, oral-aural, visual media, can effectively enhance Thai student reading competency. Long-term or longitudinal research should be conducted to find out the true factors of reading success.

Studies on the effectiveness of extensive reading involving reading texts for pleasure or enjoyment and for academic reasons or for developing

reading skills should be made. Comparative investigation of the effectiveness of extensive reading vis a vis intensive reading may be challenging and shedding lights on developing various types of reading programs for varying groups of learners.

References and Further Readings

Printed

- โครงการสารานุกรมไทยสำหรับเยาวชนฯ. (2554). *สารานุกรมไทยสำหรับเยาวชนฯ เล่มที่ 36 ความหมาย*
- ประวัติ และวิวัฒนาการของหุ่นยนต์: กรุงเทพฯ: สยามเสื่อป่า.
- ปรีดา ปัญญาจันทร์.(2557). *ความเพียร*. กรุงเทพฯ: สาธิตกิจโรงพิมพ์.
- ปรีดา ปัญญาจันทร์. (2557). *ความสามัคคี*. กรุงเทพฯ: สาธิตกิจโรงพิมพ์.
- ปรีดา ปัญญาจันทร์. (2557). *ความประหยัด*. กรุงเทพฯ: สาธิตกิจโรงพิมพ์.
- ราชบัณฑิตยสถาน. (2551). *พจนานุกรมศัพท์ศึกษาศาสตร์: อักษร A-L ฉบับ*
ราชบัณฑิตยสถาน. กรุงเทพฯ : ราชบัณฑิตยสถาน, 2551.
- เรืองศักดิ์ ปิ่นประทีป. (2553) *หนูน้อยหรรษาแดง*. กรุงเทพฯ: แสบป๊อคิดส์.
- วุฒิพงษ์ คำเนตร, (2552). การจัดกิจกรรมตามแนวคิดการสร้างความรู้นียมเพื่อส่งเสริมทักษะและนิสัยรักการอ่านของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2. *สารนิพนธ์*. ศษ.ม. (การสอนภาษาไทย). เชียงใหม่ : บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเชียงใหม่)
- สุชีราภรณ์. *นิทานอีสปสอนใจ*. (2553). กรุงเทพฯ: อักษราพิพัฒน์.
- สุชาดา ชัยวิวัฒน์ตระกูล (2544). *การใช้กิจกรรมการอ่านแบบกว้างขวางเพื่อเพิ่มพูนความสามารถทางการอ่าน-เขียนภาษาอังกฤษ และนิสัยรักการอ่าน ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4*. บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเชียงใหม่, วิทยานิพนธ์ (ศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต) (สาขาวิชาการสอนภาษาอังกฤษ) – มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.
- สุภรณ์พรรณ ศิริวัฒน์. (2556). *จึงใจสองพี่น้อง*. กรุงเทพฯ: วัฒนาพานิช.
- สุภัทรา อักษรานุเคราะห์. (2532). *การสอนทักษะทางภาษาและวัฒนธรรม*. พิมพ์ครั้งที่ 1 กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สำนักงานการศึกษาขั้นพื้นฐาน. กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). *หลักสูตรแกนกลาง*

การศึกษาระดับพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์
การเกษตรแห่งประเทศไทย.

อัจฉรา วงศ์โสธร. (2555) ประมวลสาระชุดวิชา 22762 สารัตถะและวิทยวิธีทาง
ภาษาอังกฤษ หน่วยที่ 9 การทดสอบ การวัดผลและประเมินผลภาษาอังกฤษ
ประมวลรายวิชาระดับบัณฑิตศึกษามหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช. นนทบุรี:
สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.

อัจฉรา วงศ์โสธร (2556). “การวิจัย การทดสอบ การวัดผลและการประเมินผลการใช้ภาษา
โดยเน้นการทำงานของสมอง” *ภาษาปริทัศน์* ฉบับที่ 28 พ.ศ. 2556: 59-7.

Black, J.B. (1984) Understanding and remembering stories. In J.R. Anderson
and S.M. Kosslyn (Eds.) *Tutorials in learning and memory*. New York:
W.H. Freeman.

Black, J.B. (1985) An exposition on understanding expository text. In B.K.
Britton and J.B. Black (Eds.) *Understanding expository text*. Hillsdale,
NJ: LEA.

Brown, J.S., Collins, A. and Duguid, P. (1989). Situated cognition and the
culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.

Collins, A., Brown, J.S., and Newman, S.E. (1988). Cognitive apprenticeship:
teaching the craft of reading, writing and mathematics. In L.B. Resnick
(Ed.) *Cognition and instruction: Issues and agendas*. Hillsdale, NJ:
LEA.

Coyle, D. (2555). 52 เคล็ดลับวิชาเปลี่ยนคนธรรมดาให้เป็นอัจฉริยะ. กรุงเทพฯ: วีเลิร์น.

Charumane, Nisakorn (2014). Idea Sharing: Extensive Reading and its
Potential in Assisting Low-ability EFL Learners to Increase their
Reading Comprehension and Motivation. *Pasaa Journal*, 47, 183-198.

Gadamer, H. (1976) *Philosophical hermeneutics* (translated and edited by D.
Linge). Berkeley, CA: University of California Press.

Heidegger, M. (1962) *Being and time* (translated by J. Macquarie and E.
Robinson). New York: Harper and Row.

Johnson, D., Johnson, R., Holubec, E. and Roy, P. (1984). Circles of learning.
Alexandria, VA: ASCD.

- Jonassen, D.H. (1992) Evaluating constructivist learning. In T.M. Duffy and D.H. Jonassen (Eds.) *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Kim Jun Hee. (2556). *พบกับบัดดี้ซีเรียนอังกฤษ 1*. กรุงเทพฯ: ซีเอ็ดยูเคชั่น.
- Kim Jun Hee. (2556). *พบกับบัดดี้ซีเรียนอังกฤษ 2*. กรุงเทพฯ: ซีเอ็ดยูเคชั่น.
- Kirin, Wilairat & Wasanasomsithi, Punchalee (2009). Extensive Reading and its Potential in Assisting Low-ability EFL Learners to Increase their Reading Comprehension and Motivation. *Pasaa Journal*, 43, 51-66.
- Lim, Choi Hyo. (2556). *ไม่ยากถ้าอยากเก่งภาษาอังกฤษ*. กรุงเทพฯ: นานมีบุ๊คส์พับลิเคชั่นส์.
- McClintock, R. (1971) Toward a place for study in a world of instruction. *Teachers College Record*, 72, 405-416.
- O’Flaherty, D.D. (2553). *Beauty and the Beast โฉมงามกับเจ้าชายอสูร*. กรุงเทพฯ: ซีเอ็ด ยูเคชั่น.
- O’Flaherty, D. D. (2553). *Peter Pan ปีเตอร์แพนแห่งแดนมหัศจรรย์*. กรุงเทพฯ: ซีเอ็ดยูเคชั่น.
- Palmer, R.E. (1969) *Hermeneutics*. Evanston, IL Northwestern University Press.
- Perkins, D.N. (1992) Technology meets constructivism: Do they make a marriage?
- In T.M. Duffy and D.H. Jonassen (Eds.) *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Piaget. J. (1950). Piaget, Jean. 1950. *The Psychology of Intelligence*. New York: Routledge.
- Spiro, R.J., Feltovich, P.J., Jacobson, M.J. and Coulson, R.L. (1992) Cognitive flexibility, constructivism and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In T.M. Duffy and D.H. Jonassen (Eds.) *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Stowe, Harriet Elizabeth Beecher. (2553) *Uncle Tom’s Cabin กระต่อมน้อยของลุงทอม*. กรุงเทพฯ: ซีเอ็ดยูเคชั่น.

- Thammongkol, Kanda (1998). *Learning to Read and Reading to Learn for Better Reading Skills* (3rd Ed.). Bangkok: Amarin.
- Vygotsky, L. (1963). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Winograd, T. and Flores, F. (1986) *Understanding computers and cognition: A new foundation for design*. Norwood, NJ: Ablex.

The Internet

กมลพร รุจินันท์ <http://www.pr.chula.ac.th/index.php/15-article/71-8> เมื่อ 29 ธันวาคม 2558)

ระบบประกาศและรายงานผลสอบโอเน็ตเมื่อ 23 กุมภาพันธ์ 2559

(<http://www.onetresult.niets.or.th/AnnouncementWeb/Login.aspx>)

<http://kanchanapisek.or.th/kp6/sub/Ebook/Ebook.php> (ชุดสารานุกรมไทยสำหรับเยาวชนฯ)

<http://www.cambridgeenglish.org/images/153312-yle-information-for-candidates>.

<http://www.cambridgeenglish.org/exams/young-learners-english/flyers/test-format/2018-update/>

(http://www.wow.com/wiki/Cambridge_Young_Learners_English_Tests)

Catherine S. Tamis-LeMonda, Eileen T. Rodriguez. (2009) New York University, USA. (Published online March 2008) (Revised November 2009)

www.child-encyclopedia.com/Pages/PDF/Tamis-LeMonda-RodriguezANGxp_rev-Parenting.pdf 18 ธันวาคม 2558)

สมเกียรติ อ่อนวิมล, 2011 (<https://th-th.facebook.com/notes/สมเกียรติ-อ่อนวิมล-somkiat-onwimon/ภาษาอังกฤษกับอนาคตของไทยใน-asean/268915969833799>) 18 ธันวาคม 2011

<http://pantip.com/topic/307151386> เมื่อ 29 ธันวาคม 2558)

สุชาดา ชัยวิวัฒน์ตระกูล (2544) *การใช้กิจกรรมการอ่านแบบกว้างขวาง (extensive reading) เพื่อเพิ่มพูนความสามารถทางการอ่าน-เขียนภาษาอังกฤษ และนิสัยรักการอ่าน*

วรรณิ แกมเกต (2556) "การพัฒนาดัชนีการอ่านและการศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อดัชนีการอ่าน : ดัชนีการอ่านและสถานการณ์การอ่านของไทย ปี 2553" เกตุ ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาฯ จุฬาสัมพันธ์ ปีที่ 56 ฉบับที่ 16 วันจันทร์ที่ 6 พฤษภาคม 2556 เมื่อ 5 มกราคม 2559)

Epstein & Janson (2015) (National Network of Partnership School

<http://www.csos.jhu.edu/p2000/sixtypes.htm> retrieved on 10 April 2015)

<https://www.siamzone.com/board/view.php?sid=4223982> และ pisathailand.ipst.ac.th (9 ธันวาคม 2559)

Nongnat Chawwang. (2008). An Investigation of English Reading Problems of Thai 12th-Grade

Students in Nakhonratchasima Educational Regions 1, 2, 3, and 7. Thesis, M. A. (English). Bangkok: Graduate School, Srinakharinwirot University. (<https://www.siamzone.com/board/view.php?sid=4223982andpisathailand.ipst.ac.th> 9 December, B.E. 2559)

[Http://www.matichon.co.th/news_detail.php?newsid=377422331&grpid=&catid=19&subcatid=19](http://www.matichon.co.th/news_detail.php?newsid=377422331&grpid=&catid=19&subcatid=19)

03 [2013, September 22

นิทานชาดกจากพระไตรปิฎก พระเจ้า 500ชาติ สองภาษา มีภาพประกอบจากเว็บไซต์

<http://www.dmc.tv/articles/%E0%B8%99%E0%B8%B4%E0%B8%97%E0%B8%B2%E0%B8%99%E0%B8%8A%E0%B8%B2%E0%B8%94%E0%B8%81.html> (Retrieved May 2015)

http://www.matichon.co.th/news_detail.php?newsid)

<https://www.siamzone.com/board/view.php?sid=4223982> และ pisathailand.ipst.ac.th (9 December, BE 2559)

British Council.

<http://www.britishcouncil.vn/en/programmes/education/connectingclassrooms/21st-century-deep-learning-skills-conference>

<https://www.teachingenglish.org.uk/article/extensive-reading>

Chulalongkorn University.

อุมาพร โกมลจินันท์ เจ้าหน้าที่ประชาสัมพันธ์ จุฬาฯ ศูนย์การศึกษานานาชาติ ศูนย์สื่อสาร
องค์กร, จุฬาลงกรณ์

มหาวิทยาลัย <http://www.pr.chula.ac.th/index.php/15-article/71-8>) 2556 เมื่อ 5
มกราคม 2599)

Office of the Basic Education Commission. Ministry of Education

<http://www.secondary42.obec.go.th>

ONET official report on 23rd February, 2016

(<http://www.onetresult.niets.or.th/AnnouncementWeb/Login.aspx>)

Achara Wongsothorn, Professor Emeritus, Chulalongkorn University, Ph.D. (Foreign Language Research and Education Executive Board Member of the Chulalongkorn University Language Institute and Thammasat University Language Institute; Teacher and researcher, Graduate School, Suan Sunandha Rajabhat University)

Suwaree Yordchim, Ph.D. (Linguistics), Faculty of Humanities and Social Science, Suan Sunandha Rajabhat University, Thailand Email: suwaree.yo@ssru.ac.th

Narissara Khamgate, B.Ed. English (First class honors), Ban Suan Patthana College of Technology

Kajornsak Bupasiri, B.Ed. English., Ban Suan Patthana College of Technology.

Literature Instruction Based on a Reader-Response Approach to Enhance Analytical Thinking Skills of English Major Students, Chiang Mai Rajabhat University

Lalida Wiboonwachara

Faculty of Humanities and Social Sciences, Chiang Mai Rajabhat University

Abstract

The purposes of this classroom research were to develop students' analytical thinking skills and to examine the opinions of students towards literature instruction based on a Reader-Response approach in the *Introduction to English Literature* course. The sample was 59 second-year English major students. The research instruments were 1) lesson plans for the *Introduction to English Literature* course, 2) a 25-item test on the analytical thinking skills taken from *501 Critical Reading Questions* by the Learning Express Skill Builder in Focus Writing Team, and 3) a five-scale opinion questionnaire used for exploring the students' opinion on the literature instruction based on a Reader-Response approach in the *Introduction to English Literature* course. The research procedure comprised collecting information on the students' improvement on analytical thinking skills and opinions towards literature instruction based on a Reader-Response approach. The data obtained were analyzed for percentage, mean, standard deviation, and a mean difference using a *t-test*. The findings of this research were that the students' analytical thinking skills were higher after they had participated in the literature instruction course based on a Reader-Response approach at 0.05 level of significance, and that the students' opinions towards implementing literature instruction based on the Reader-Response approach was at the highest level ($\bar{X}=4.55$).

Keywords: critical thinking skills, teaching reading, Reader-Response Approach, teaching literature

การจัดการเรียนการสอนวรรณกรรมภาษาอังกฤษตามแนวความคิดการตอบสนอง ของผู้อ่าน เพื่อพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ของนักศึกษาวิชาเอกภาษาอังกฤษ มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่

ลลิตา วิบูลวัชร

คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ของนักศึกษาที่ได้รับการเรียนการสอนวรรณกรรมตามแนวความคิดการตอบสนองของผู้อ่าน (Reader-Response Approach) และศึกษาความคิดเห็นของนักศึกษาต่อการเรียนการสอนวรรณกรรมตามแนวความคิดการตอบสนองของผู้อ่าน กลุ่มเป้าหมายคือ นักศึกษาสาขาวิชาภาษาอังกฤษ ชั้นปีที่ 2 จำนวน 59 คนที่เข้าร่วมกิจกรรมการเรียนการสอน และการดำเนินการวิจัยตลอดภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2557 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย 1) แผนการจัดการเรียนรู้รายวิชา ENG 2301 วรรณคดีภาษาอังกฤษเบื้องต้น 2) แบบทดสอบวัดความสามารถทางการคิดวิเคราะห์ จำนวน 25 ข้อ ซึ่งเป็นข้อสอบปรนัยแบบเลือกตอบ 5 ตัวเลือก จากแบบทดสอบ 501 Critical Reading Questions โดย The Learning Express Skill Builder in Focus Writing Team 3) แบบสอบถามความคิดเห็นของกลุ่มเป้าหมายที่มีต่อการเรียนการสอนตามแนวความคิดการตอบสนองของผู้อ่านในรายวิชาวรรณคดีภาษาอังกฤษเบื้องต้น จากนั้นนำข้อมูลที่ได้จากแบบทดสอบวัดความสามารถทางการคิดวิเคราะห์ และแบบสอบถามความคิดเห็นมาวิเคราะห์โดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูปเพื่อหาค่าร้อยละ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการทดสอบค่าที (t-test) ผลการวิจัยพบว่า นักศึกษามีคะแนนเฉลี่ยของความสามารถทางการคิดวิเคราะห์สูงขึ้นหลังจากได้เข้าร่วมการจัดการเรียนการสอนวรรณกรรมตามแนวความคิดการตอบสนองของผู้อ่านอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 และผู้เรียนที่ได้รับการพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์จากการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนวรรณกรรมตามแนวความคิดการตอบสนองของผู้อ่านมีความคิดเห็นเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนในภาพรวมอยู่ในระดับมากที่สุด (\bar{X} = 4.55)

คำสำคัญ: ทักษะการคิดวิเคราะห์ การสอนอ่าน แนวความคิดการตอบสนองของผู้อ่าน การสอนวรรณกรรม

บทนำ

การคิดวิเคราะห์เป็นทักษะที่มีความสำคัญต่อการดำเนินชีวิตในยุคปัจจุบันที่มีการเคลื่อนไหวและการเปลี่ยนแปลงของข้อมูลข่าวสารจากแหล่งต่าง ๆ ที่รวดเร็วตลอดเวลา การที่ผู้รับสารไม่สามารถแยกแยะ วิเคราะห์ข้อมูลที่ได้รับมาว่าน่าเชื่อถือเพียงใดและมีที่มาอย่างไรอาจนำไปสู่ปัญหาทั้งต่อตนเองและสังคมในวงกว้าง ดังนั้นทักษะการคิดวิเคราะห์จึงเป็นอีกหนึ่งทักษะที่ผู้เรียนควรได้รับการฝึกฝน และพัฒนาอย่างต่อเนื่องเพื่อให้ผู้เรียนมีความสามารถในการดำรงชีวิตในสังคมอย่างมีสติและมีเหตุผลในศตวรรษที่ 21

แผนพัฒนาการศึกษาของกระทรวงศึกษาธิการ ฉบับที่ 12 (พ.ศ. 2560-2564) ได้มีการตั้งเป้าหมายให้คนไทยในวัยเรียนรักการอ่าน มีการพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์อย่างเป็นระบบ มีความคิดสร้างสรรค์ มีทักษะการทำงานและการใช้ชีวิตเพื่อเตรียมความพร้อมเข้าสู่ตลาดแรงงาน (กระทรวงศึกษาธิการ, 2560) นอกจากนี้ การจัดการศึกษาในระดับอุดมศึกษาได้ให้ความสำคัญกับการปรับปรุงหลักสูตรการเรียนการสอนที่ส่งเสริมการคิดวิเคราะห์มากกว่าการท่องจำและการปรับเปลี่ยนระบบการจัดการเรียนการสอนเพื่อผลิตบัณฑิตสำหรับศตวรรษที่ 21 ให้มีความสามารถที่หลากหลาย มีทักษะการคิดเชิงสร้างสรรค์ การคิดวิเคราะห์ มีทักษะการทำงานร่วมกับผู้อื่นที่มีความแตกต่างทางด้านภาษาและวัฒนธรรม มีความสามารถในการสื่อสารด้วยภาษาต่างประเทศได้ และมีทักษะในการใช้ชีวิตในสังคมอย่างมีความสุข (สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา, 2556) ในพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และที่แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545 ได้ระบุให้การจัดการสอนต้องพัฒนาผู้เรียนให้สามารถเรียนรู้และพัฒนาตนเองได้ โดยถือว่าผู้เรียนมีความสำคัญที่สุดในการจัดกระบวนการเรียนรู้ ผู้สอนเป็นเพียงผู้อำนวยความรู้และช่วยเหลือในการแสวงหาความรู้เท่านั้น จะเห็นได้ว่าในการพัฒนาการจัดการศึกษาทุกระดับล้วนแต่เน้นให้การจัดการเรียนการสอนที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนเป็นผู้ที่มีทักษะการคิดวิเคราะห์ การคิดอย่างเป็นระบบ และสามารถเรียนรู้ด้วยตนเองจากสื่อต่าง ๆ รอบตัวอย่างสร้างสรรค์และยั่งยืน เพื่อให้ผู้เรียนสามารถดำรงชีวิตอยู่ในสังคมที่มีการเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลาได้อย่างมีความสุข

ในการจัดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ ผู้เรียนจำเป็นต้องได้พัฒนาทักษะทางภาษา ความรู้ทางวัฒนธรรม ทักษะการคิด และทักษะการเรียนรู้ด้วยตนเองอย่างยั่งยืน อีรินูช อนุฤทธิ์ (2559) กล่าวว่า การอ่านงานวรรณกรรมภาษาอังกฤษ สามารถช่วยพัฒนาทักษะการอ่านและทักษะการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียนได้ รวมทั้งผู้เรียนยังสามารถเรียนรู้ความแตกต่างทางวัฒนธรรมผ่านงานวรรณกรรมด้วยเช่นกัน Shukri และ Mukundan (2015)

ระบุถึงความสำคัญของการพัฒนาทักษะการคิดผ่านการอ่านงานวรรณกรรมว่า การอ่านงานวรรณกรรมสามารถกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ทางภาษาผ่านเรื่องราวที่ศึกษาและสามารถเพิ่มพูนทักษะการคิดวิเคราะห์ เมื่อผู้เรียนได้ร่วมแสดงความคิดเห็นของตนเองต่อเรื่องที่อ่านทั้งในการวิเคราะห์องค์ประกอบของเรื่อง วัฒนธรรม ประเพณีและการดำเนินชีวิตที่เหมือนหรือแตกต่างจากประสบการณ์ของผู้เรียน Khatib, Rezaei และ Derakhshan (2011) อธิบายถึงการใช้วรรณกรรมในชั้นเรียนสำหรับผู้เรียนที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศหรือภาษาที่สองว่า วรรณกรรมเป็นตัวป้อนที่จับต้องได้จริง (Authentic Input) ในการเรียนภาษา วรรณกรรมสามารถสร้างแรงจูงใจในการเรียนได้เพราะงานวรรณกรรมสะท้อนความเป็นจริงที่สอดคล้องกับธรรมชาติและสภาพแวดล้อมรอบตัวเรา วรรณกรรมสามารถกระตุ้นความตระหนักรู้ในเรื่องวัฒนธรรมที่หลากหลาย รวมถึงการเรียนรู้เกี่ยวกับโครงสร้างของภาษาที่ปรากฏในงานวรรณกรรม ที่สำคัญวรรณกรรมสามารถส่งเสริมทักษะการคิดขั้นสูงของผู้เรียน สอดคล้องกับ Ur (2012) และ Yopp และ Yopp (2006) ที่กล่าวถึง ประโยชน์ของการสอนวรรณกรรมในการสอนภาษาอังกฤษว่า วรรณกรรมจะช่วยให้การพัฒนาภาษาของผู้เรียน ทั้งเพิ่มพูนทักษะการอ่านเพื่อความเข้าใจของผู้เรียน ความสามารถทางการเขียน รวมทั้งส่งเสริมการคิดโดยผู้เรียนจะพัฒนาการคิดทั้งในแนวลึกและกว้าง และการคิดวิเคราะห์มากขึ้น จากการศึกษาดังกล่าวข้างต้นจะเห็นว่า การใช้วรรณกรรมในการสอนสามารถช่วยพัฒนาผู้เรียนในหลาย ๆ ด้าน โดยเฉพาะทักษะการคิดวิเคราะห์ ผู้เรียนต้องแยกแยะองค์ประกอบของเรื่องราวและหาความสัมพันธ์ของสิ่งต่าง ๆ ที่ปรากฏในงานวรรณกรรมจนสามารถสรุปเป็นหลักการหรือแนวคิดที่มีเหตุผลแล้วนำความรู้ที่ได้ไปใช้ได้จริง ซึ่งทักษะการคิดวิเคราะห์นี้เป็นทักษะหนึ่งที่สำคัญต่อการดำเนินชีวิตในศตวรรษที่ 21 และสอดคล้องกับการจัดการเรียนการสอนตามแผนพัฒนาการศึกษา การศึกษาของกระทรวงศึกษาธิการ ฉบับที่ 12 (พ.ศ. 2560-2564) ที่ต้องการเสริมสร้างและพัฒนาศักยภาพของคนไทยให้มีทักษะความรู้ และความสามารถที่จะเป็นฐานในการพัฒนาประเทศ

ถึงแม้ว่าจะมีนักวิจัยหลายท่านพยายามศึกษาถึงวิธีการต่าง ๆ ในการจัดการเรียนการสอนวรรณกรรมที่จะช่วยส่งเสริมทักษะการอ่านเพื่อความเข้าใจและการอ่านวิเคราะห์ของผู้เรียน เช่น จุฑาทิพย์ อินทร์ช่วย (2558) และแสงดาว ถิ่นหารวงษ์ (2555) ที่ศึกษาผลการจัดการเรียนรู้ด้วยเทคนิคเค ดับเบิ้ลยู แอล-ฟัสส์เพื่อส่งเสริมความสามารถการอ่านวิเคราะห์และความเข้าใจในการอ่านงานวรรณกรรม รวมถึง ปริญญ์ ปันสุวรรณ์และบำรุง ชำนาญเรือ (2554) ที่ใช้การเรียนรู้แบบร่วมมือด้วยเทคนิคจิกซอว์ในการเรียนวรรณคดีไทย

เพื่อพัฒนาผลสัมฤทธิ์ของการเรียนวรรณคดีไทย หากแต่เป็นที่ทราบโดยทั่วกันว่าการเรียนวรรณกรรมเป็นสิ่งที่ผู้เรียนให้ความสนใจน้อย ผู้เรียนมักรู้สึกเบื่อและรู้สึกว่าการเรียนเป็นเรื่องไกลตัวและการอ่านงานวรรณกรรมเป็นเรื่องที่ไม่เกี่ยวข้อง กับชีวิตของตนเอง ดังนั้นการสอนวรรณกรรมตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน (Reader-Response Approach) ที่พัฒนาโดย Louise Rosenblatt ซึ่งเป็นแนวคิดในการจัดการสอนวรรณกรรมที่เน้นปฏิริยาตอบสนองของผู้อ่านที่มีต่อเนื้อเรื่อง ให้อิสระแก่ผู้อ่านในการพิจารณาว่า วรรณคดีหรือวรรณกรรมเรื่องนั้นมีอิทธิพลอย่างไรต่ออารมณ์ ความรู้สึกของผู้อ่านและให้ผู้อ่านรู้สึกซาบซึ้งใจจากการอ่านวรรณคดีและวรรณกรรมด้วยประสบการณ์ของตนเอง (อ้างถึงในพรทิพย์ ศิริสมบัติบุรณ์เวช, 2547) จะช่วยให้ผู้เรียนเห็นถึงความเชื่อมโยงระหว่างงานวรรณกรรมและตัวผู้เรียนได้ การจัดการเรียนการสอนตามแนวทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านนั้นเป็นการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ผู้เรียนจะมีความสำคัญในฐานะผู้ตีความหมายของสิ่งที่อ่านโดยใช้ความเข้าใจและประสบการณ์ของตนเองในการสนับสนุนความคิดของตน ผู้เรียนจะแสวงหาความรู้ในเรื่องที่อ่านด้วยตนเองจากแหล่งเรียนรู้ต่าง ๆ รอบตัว ดังนั้น การตีความและการแสดงความคิดเห็นต่อสิ่งที่อ่านจะเป็นเอกลักษณ์เฉพาะและหลากหลาย ซึ่งผู้เรียนแต่ละคนอาจมีการตีความต่อเรื่องที่อ่านแตกต่างกัน จากหลักการของทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน ผู้เรียนจะรู้สึกว่าการตอบสนองของตนเองและความคิดเห็นของตนเองมีส่วนสำคัญในการเข้าใจเรื่องที่อ่าน การเรียนวรรณกรรมตามแนวคิด การตอบสนองของผู้อ่านจึงเป็นอีกวิธีการหนึ่งที่จะทำให้ผู้เรียนรู้สึกว่าการเรียนวรรณกรรมเป็นเรื่องใกล้ตัวและสามารถนำข้อคิดที่ได้ไปประยุกต์ใช้ได้จริง

ในหลาย ๆ ประเทศได้มีการจัดการเรียนการสอนวรรณกรรมโดยใช้ทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน ดังตัวอย่างงานวิจัยของ Yilmaz (2013) ที่ศึกษาเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนวรรณกรรมโดยใช้ทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านเพื่อพัฒนาการอ่านเพื่อความเข้าใจ พบว่าผู้เรียนที่อ่านวรรณกรรมโดยใช้ทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านมีพัฒนาการในการอ่านเพื่อความเข้าใจอย่างชัดเจน และการศึกษาของ Khatib (2011) พบว่าผู้เรียนที่เรียนโดยใช้ทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านสามารถแสดงความคิดเห็นต่องานวรรณกรรมผ่านภาษาที่สวยงามและมีความเข้าใจในงานวรรณกรรมมากขึ้น ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ ภูมิรักษ์ ชูชัยมงคลและบุษบา บัวสมบุรณ์ (2558) และ จุฬาลักษณ์ คชาชัย (2558) ที่ได้ศึกษาผลสัมฤทธิ์การเรียนวรรณกรรมไทยที่จัดการเรียนรู้ตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน พบว่าการจัดการเรียนรู้ตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านส่งผลให้ผู้เรียนพัฒนาการอ่านเพื่อความเข้าใจในงานวรรณคดี ทำให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวรรณกรรมไทยดีขึ้น ยิ่งไปกว่า

นั้น ผู้เรียนมีทัศนคติที่ดีขึ้นต่อการศึกษางานวรรณกรรม เนื่องจากบรรยากาศในการจัดการเรียนการสอนตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านเป็นบรรยากาศการแห่งการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างผู้เรียนกับผู้สอนและระหว่างผู้เรียนด้วยกันเอง ไม่มีการแข่งขันระหว่างผู้เรียนแต่เป็นการแลกเปลี่ยนประสบการณ์และความคิดเห็นร่วมกัน ซึ่งการอภิปรายเกี่ยวกับเรื่องที่อ่าน ผู้เรียนสามารถแสดงความคิดเห็นอย่างอิสระและหลากหลาย ไม่มีคำตอบที่ตายตัว เพราะการตีความสารหรือเรื่องที่อ่านจะขึ้นอยู่กับความเข้าใจและประสบการณ์ของผู้เรียนแต่ละคน

วินทร์ เลียววาริณ (2556) ได้กล่าวว่า การที่คนทั้งประเทศอ่านหนังสือออกยังไม่สำคัญเท่าความสามารถในการเลือกอ่าน และความสามารถในการเลือกอ่านยังไม่สำคัญเท่าการวิเคราะห์ ในการจัดการเรียนการสอนในปัจจุบันที่ผู้สอนจำเป็นต้องพัฒนาผู้เรียนให้เกิดการเรียนรู้ที่มากกว่าการเข้าใจ ผู้เรียนต้องได้รับการพัฒนาทักษะคิดขั้นสูงอย่างต่อเนื่องในการพัฒนาทักษะทางสติปัญญา ความรู้ ความคิดหรือเรียกว่าการเรียนรู้ด้านพุทธิพิสัย (Cognitive Domain) ตามทฤษฎีการเรียนรู้ของ Bloom (1956) แบ่งเป็น 6 ระดับ จากระดับพื้นฐานไปสู่ระดับที่ซับซ้อนขึ้น ดังนี้ (1) ความรู้ (knowledge) (2) ความเข้าใจ (comprehension) (3) การนำความรู้ไปใช้ (application) (4) การวิเคราะห์ (analysis) (5) การสังเคราะห์ (synthesis) และ (6) การประเมินค่า (evaluation) โดยระดับที่ 1-3 เป็นระดับพื้นฐาน และระดับ 4-6 เป็นระดับการเรียนรู้ขั้นสูง ในปี 2002 Krathwohl D.R. ได้ปรับและพัฒนาระดับการเรียนรู้ด้านพุทธิพิสัยใหม่ ดังนี้ (1) การจำ (remembering) (2) ความเข้าใจ (understanding) (3) การนำความรู้ไปใช้ (applying) (4) การวิเคราะห์ (analyzing) (5) การประเมินค่า (evaluating) และ (6) การสร้างสรรค์ (creating) ไม่ว่าจะเป็นระดับการเรียนรู้ด้านพุทธิพิสัยของ Bloom หรือ ของ Krathwohl ผู้เรียนควรมีการพัฒนาความรู้ ความคิด และสติปัญญาจากระดับพื้นฐานขึ้นไปจนถึงระดับที่สูงขึ้น ดังนั้นหากผู้สอนต้องการให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้สูงสุดถึงระดับการสร้างสรรค์ ผู้เรียนควรได้รับการพัฒนาความสามารถในการวิเคราะห์เพราะการวิเคราะห์เป็นพื้นฐานสำคัญที่จะนำไปสู่การคิด วิจัย วิจารณ์ การคิดแก้ปัญหา และการคิดสร้างสรรค์ (ประพันธ์ศิริ สุเสารัจ, 2556) และการวิเคราะห์เป็นการพัฒนาความสามารถในระดับการมีเหตุผลและเป็นการเรียนรู้ที่คงทนของแต่ละบุคคลเพื่อนำไปสู่การประยุกต์ใช้ความรู้ที่ได้กับสถานการณ์ต่าง ๆ อย่างสร้างสรรค์ ในปี ค.ศ. 2007 สภาผู้นำแห่งชาติเพื่อการศึกษาเสรีและสัญญาของอเมริกา (LEAP) กล่าวเกี่ยวกับผลลัพธ์สำคัญที่สถานศึกษาควรเตรียมผู้เรียนให้พร้อมรับมือกับการใช้ชีวิตในศตวรรษที่ 21 ในหลาย ๆ ประเด็น หนึ่งในนั้นคือการสังสมทักษะทางปัญญาและเชิงปฏิบัติ โดยมีการจัดการเรียนการสอนที่เน้นการตั้งคำถามและการวิเคราะห์ การคิดเชิงวิพากษ์และการคิด

สร้างสรรค์ การสื่อสารด้วยการเขียนและการพูด ความรู้พื้นฐานในข้อมูลข่าวสาร และการทำงานเป็นทีมและการแก้ไขปัญหา (คริส ดีดี, 2554) สำหรับการใช้ทักษะการตอบสนองของผู้อ่านกับการพัฒนาทักษะการคิดขั้นสูงนั้น ได้มีผู้ทำการศึกษาและวิจัย เช่น Hien (2013) ได้ศึกษาการใช้แนวคิดการตอบสนองของผู้อ่านในการสอนวรรณกรรมสำหรับผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศหรือภาษาที่สองและเห็นว่าการเรียนการสอนตามแนวคิดนี้เป็นการเรียนที่ให้ความสำคัญกับบทบาทของผู้เรียนในกระบวนการเรียนรู้เพราะผู้เรียนต้องใช้ความรู้เดิม ประสบการณ์ มุมมองความคิดของตนเอง ประกอบกับข้อมูลที่ได้จากการอ่านเพื่อใช้ในการตีความหาความสัมพันธ์ของเหตุและผลที่ตามมาของเหตุการณ์ในเรื่องและประเมินข้อคิดที่ได้จากสิ่งที่อ่านผ่านกิจกรรมต่าง ๆ ในการจัดการเรียนการสอน การเรียนวรรณกรรมตามแนวคิดนี้กระตุ้นความคิดวิเคราะห์การคิดวิจารณ์ญาณ จนถึงความคิดสร้างสรรค์ของผู้เรียนขณะที่ผู้เรียนในฐานะผู้อ่านสร้างความสัมพันธ์ระหว่างตนเองกับเรื่องที่อ่าน และงานวิจัยของ Garzon และ Castaneda-Pena (2015) ได้ศึกษาเกี่ยวกับการนำทักษะการตอบสนองของผู้อ่านไปใช้ในการสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ พบว่าหลังจากที่ผู้เรียนได้มีส่วนร่วมในกิจกรรมต่าง ๆ รวมถึงการเขียนสะท้อนความคิดหลังการเรียนรู้เรื่องสั้นแต่ละเรื่อง ผู้เรียนเกิดความมั่นใจในการแสดงความคิดเห็นของตนเองและให้ความสนใจต่อการรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่นมากขึ้น ผู้เรียนได้ใช้ทักษะการคิดขั้นสูงในการอ่านเรื่อง การตีความ การหาความสัมพันธ์ของเหตุการณ์ และการหาข้อสรุป

จากประสบการณ์การสอนวรรณกรรมภาษาอังกฤษของผู้วิจัย พบว่าถึงแม้ผู้เรียนจะเข้าใจในเรื่องที่อ่าน หรือศึกษาในระดับหนึ่ง แต่ผู้เรียนยังมีปัญหาเกี่ยวกับการคิดวิเคราะห์วรรณกรรม เนื่องจากผู้เรียนยังไม่สามารถแยกแยะข้อมูล ไม่สามารถอธิบายและตีความในสิ่งที่อ่าน พร้อมทั้งให้เหตุผลของความสัมพันธ์ของสิ่งที่เกิดขึ้น ส่งผลต่อการสรุปและการคาดการณ์ในสิ่งต่าง ๆ ได้อย่างเหมาะสม ผู้วิจัยจึงเห็นว่าการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนที่เป็นผู้อ่านกับวรรณกรรมเป็นสิ่งสำคัญในการอ่านเพื่อความเข้าใจนำไปสู่ความสามารถในการคิดวิเคราะห์และคาดหวังว่าการจัดการเรียนการสอนวรรณกรรมตามแนวคิดการตอบสนองของผู้อ่านจะสามารถทำให้ผู้เรียนเห็นความสอดคล้องขององค์ความรู้สาระและทักษะต่าง ๆ ที่ได้จากการอ่านงานวรรณกรรมกับการดำเนินชีวิตของตนเอง ส่งผลให้ผู้เรียนเข้าใจในเรื่องที่อ่านและพัฒนาการเรียนรู้ในระดับที่สูงกว่าความเข้าใจจนนำไปสู่ทักษะการคิดวิเคราะห์ได้

สมมติฐานงานวิจัย

การจัดการเรียนการสอนวรรณกรรมตามแนวคิดตอบสนองของผู้อ่านสามารถพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ของนักศึกษาได้

วัตถุประสงค์ของโครงการวิจัย

- 1) เพื่อพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ของนักศึกษาที่ได้รับการเรียนการสอนวรรณกรรมตามแนวคิดตอบสนองของผู้อ่าน
- 2) เพื่อศึกษาความคิดเห็นของนักศึกษาต่อการจัดการเรียนการสอนวรรณกรรมตามแนวคิดตอบสนองของผู้อ่าน

วิธีดำเนินการวิจัย

ประชากรและกลุ่มเป้าหมาย

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ นักศึกษาระดับปริญญาตรี สาขาวิชาภาษาอังกฤษ

กลุ่มเป้าหมายที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ นักศึกษาระดับปริญญาตรี สาขาวิชาภาษาอังกฤษ ชั้นปีที่ 2 มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่ จำนวน 59 คนที่เข้าร่วมกิจกรรมการเรียนการสอนรายวิชา ENG 2301 วรรณคดีภาษาอังกฤษเบื้องต้น ตลอดภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2557

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย มีดังนี้

1. แผนการจัดการเรียนรู้ รายวิชา ENG 2301 วรรณคดีภาษาอังกฤษเบื้องต้น ตามหลักสูตร ศิลปศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาภาษาอังกฤษ มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่ (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2553) ในการจัดการเรียนการสอนวรรณกรรมประเภทเรื่องสั้น จำนวน 4 เรื่อง โดยมีขั้นตอนการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนตามแนวคิดการตอบสนองของผู้อ่าน (Reader-Response Approach) ดังนี้

- 1.1 ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนการสอนวรรณกรรมและแนวคิดการตอบสนองของผู้อ่าน (Reader-Response Approach)

- 1.2 วางแผนการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนเรื่องสั้น 4 เรื่อง ได้แก่ The Open Window โดย Saki เรื่อง Hills Like White Elephants โดย Earnest

Hemingway เรื่อง The Lottery โดย Shirley Jackson และ เรื่อง A Letter to God โดย Gregorio Lopez y Fuentes ตามแนวคิดการตอบสนองของผู้อ่าน (Reader-Response Approach) เพื่อพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียน โดยแต่ละเรื่องจะสอดแทรกกิจกรรมที่หลากหลายเพื่อกระตุ้นทักษะการอ่านเพื่อความเข้าใจและการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียน เช่น การใช้คำถาม 5W1H ตามหลักคิดของเกรียงศักดิ์ เจริญวงศ์ศักดิ์ (2553) การคาดเดาหรือเขียนตอนจบของเรื่องในแบบฉบับของผู้เรียนเอง การใช้แผนผังความคิด (Mind Mapping) ในการอ่านเพื่อความเข้าใจและการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ขององค์ประกอบต่าง ๆ ของเรื่องสั้นนั้น ๆ สำหรับขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนแบ่งเป็น 3 ขั้นตอนโดยปรับจากรูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามแนวทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านของ พรทิพย์ ศิริสมบุญเวช (2547) และรูปแบบการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดการตอบสนองของผู้อ่านที่มีต่อทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์ ของเพ็ญกลดา ชมชื่น (2557) ดังนี้

ขั้นที่ 1 ขั้นก่อนการอ่าน

- (1) ผู้เรียนอ่านเรื่องสั้นที่ได้รับมอบหมายก่อนการเรียนการสอน
- (2) ผู้สอนนำเสนอประวัติผู้เขียนและข้อมูลที่น่าสนใจเกี่ยวกับสภาพสังคม วัฒนธรรม ที่ปรากฏในเรื่องสั้นที่อ่าน เพื่อเป็นการปูพื้นฐานความรู้แก่ผู้เรียน
- (3) ผู้สอนสอบถามความคิดของผู้เรียนต่อเหตุการณ์หรือประเด็นที่น่าสนใจในเรื่อง เพื่อให้ผู้เรียนตระหนักถึงความเหมือนและความแตกต่างเกี่ยวกับชีวิต สังคม วัฒนธรรม และประสบการณ์ระหว่างผู้เรียนกับเรื่องสั้นที่ผู้เรียนศึกษา เพื่อกระตุ้นความคิดของผู้เรียนให้สามารถเปรียบเทียบ แยกแยะข้อมูลที่มีอยู่ และเข้าใจถึงความสัมพันธ์ของเรื่องสั้นที่กำลังจะอ่านกับสิ่งต่าง ๆ รอบตัวผู้เรียน

ขั้นที่ 2 ขั้นระหว่างการอ่าน

- (1) แบ่งผู้เรียนเป็นกลุ่มย่อย
- (2) ผู้เรียนร่วมกันสรุปเรื่องสั้นที่อ่านเพื่อสร้างความเข้าใจที่ถูกต้องในเบื้องต้น
- (3) ผู้เรียนและผู้สอนร่วมกันอภิปรายถึงองค์ประกอบต่าง ๆ ของเรื่องสั้น อันได้แก่ โครงเรื่อง (Plot) ฉาก (Setting) ตัวละคร (Character) มุมมอง (Point of view) สัญลักษณ์ (Symbol) แก่นเรื่อง (Theme)
- (4) ผู้สอนใช้คำถาม 5W1H: Who? What? Where? When? Why? How? เพื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดทักษะการคิดวิเคราะห์ในการหาความเชื่อมโยง

ความสัมพันธ์ขององค์ประกอบเหตุการณ์ และสัญลักษณ์ต่าง ๆ ที่ผู้เรียนค้นพบ
ในเรื่องที่อ่าน รวมถึงการวิเคราะห์ถึงปัจจัย เหตุและผลของคำพูดและการ
กระทำของตัวละคร

- (5) ผู้เรียนและผู้สอนร่วมกันกำหนดประเด็นอภิปรายที่เกี่ยวข้องกับเนื้อ
เรื่อง โดยเน้นกิจกรรมหรืองานที่เชื่อมโยงการแสดงความคิดเห็นและ
ประสบการณ์ของผู้เรียนกับเรื่องที่เรียน

ขั้นที่ 3 ขั้นหลังการอ่าน

- (1) ผู้เรียนร่วมกันทำงานกลุ่มที่เกี่ยวข้องกับเนื้อเรื่อง โดยเน้นงานที่เชื่อมโยง การ
แสดงความคิดเห็น ประสบการณ์ของผู้เรียนกับเรื่องที่เรียน เช่น การเขียนตอน
จบของเรื่อง Open Window การคาดเดาเหตุการณ์หรือการตัดสินใจของตัว
ละครพร้อมเหตุผลสนับสนุนในเรื่อง Hills Like White Elephants การเขียน
จดหมายตอบกลับตัวละครหลักในเรื่อง A Letter to God การเขียนแผนผัง
ความคิดของเรื่อง The Lottery
- (2) ผู้เรียนแต่ละกลุ่มนำเสนองานและร่วมกันอภิปรายเกี่ยวกับประเด็นเพิ่มเติมที่ได้
จากการนำเสนอของแต่ละกลุ่ม

2. แบบทดสอบวัดความสามารถทางการคิดวิเคราะห์ ประกอบด้วยคำถามการอ่าน
วิเคราะห์สารจำนวน 25 ข้อ เป็นข้อสอบปรนัยแบบเลือกตอบ 5 ตัวเลือก จากแบบทดสอบ
501 Critical Reading Questions ของ The Learning Express Skill Builder in Focus
Writing Team (2004) จำนวน 1 ฉบับ ซึ่งทางผู้วิจัยได้ให้ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 3 ท่าน
ตรวจสอบความสอดคล้อง (Index of Objective Congruence: IOC) ของแบบทดสอบ
ความสามารถทางการคิดวิเคราะห์ว่าสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของงานวิจัยหรือไม่ ซึ่งค่า
ความสอดคล้องของแบบทดสอบ (ค่า IOC) มีค่าเท่ากับ 0.91 แล้วนำผลการตรวจสอบพร้อม
ข้อเสนอแนะไปปรับปรุงแบบทดสอบ หลังจากนั้นนำแบบทดสอบดังกล่าวไปใช้กับ
กลุ่มเป้าหมายทั้งก่อนและหลังการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนตามแนวคิดการตอบสนองของ
ผู้อ่านในรายวิชาการวรรณคดีภาษาอังกฤษเบื้องต้น

3. แบบสอบถามของความคิดเห็นของกลุ่มเป้าหมายที่มีต่อการจัดกิจกรรมการ
เรียนการสอนตามแนวคิดการตอบสนองของผู้อ่านในรายวิชาการวรรณคดีภาษาอังกฤษเบื้องต้น
โดยลักษณะคำถามเป็นแบบวัดประมาณค่า (Rating Scale) โดยกำหนดน้ำหนักคำตอบการ

ให้คะแนนตามวิธี Arbitrary Weighting ของ Likert กำหนดน้ำหนักคำตอบเป็นค่าคะแนน เรียงลำดับจากน้อยไปหามาก 5 ระดับ คือ น้อยที่สุด = 1 น้อย = 2 ปานกลาง = 3 มาก = 4 และมากที่สุด = 5 ประกอบด้วยคำถามจำนวน 10 ข้อ ลักษณะคำถามเป็นแบบมาตราส่วน ประมาณค่า (Rating Scale) โดยการกำหนดน้ำหนักคำตอบเพื่อให้คะแนนตามวิธี Arbitrary Weighting ของ Likert แล้วให้ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 3 ท่าน ตรวจสอบความครบถ้วน ถูกต้อง ของข้อความ พร้อมทั้งตรวจสอบความสอดคล้องของแบบสอบถามความคิดเห็น (Index of Objective Congruence: IOC) ว่าสอดคล้องกับงานวิจัยหรือไม่ ซึ่งค่าความสอดคล้องของ แบบทดสอบ (ค่า IOC) มีค่าเท่ากับ 0.87 หลังจากนั้นผู้วิจัยนำข้อเสนอแนะไปปรับปรุง แบบสอบถามและนำเสนอแบบสอบถามที่ปรับตามข้อเสนอแนะแก่ผู้เชี่ยวชาญอีกครั้งก่อน นำไปใช้จริง

การดำเนินการทดลองและการเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยได้ทำการเก็บรวบรวมข้อมูลโดยแบ่งเป็น 3 ระยะ ดังนี้

ระยะที่ 1 ก่อนเก็บข้อมูล ผู้วิจัยศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง เตรียม เอกสารประกอบการเรียนการสอนวรรณกรรมตามแนวคิดการตอบสนองของผู้อ่าน (Reader-Response Approach) และการสอนเพื่อพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ วาง แผนการวิจัย และดำเนินการวิจัยตามแผนที่กำหนด

ระยะที่ 2 ระหว่างเก็บข้อมูล

1. ทำการทดสอบก่อนการเรียนการสอนวรรณกรรมตามแนวคิดการ ตอบสนองของผู้อ่าน โดยใช้แบบทดสอบวัดความสามารถทางการคิด วิเคราะห์
2. ดำเนินการสอนในรายวิชา ENG 2301 วรรณคดีภาษาอังกฤษ เบื้องต้น ตามแผนการจัดการเรียนรู้ นักศึกษาร่วมกิจกรรมการเรียน การสอนตามแนวคิดการตอบสนองของ ผู้อ่าน (Reader-Response Approach) โดยมีอาจารย์ผู้วิจัยให้ความช่วยเหลือระหว่างฝึก
3. ทำการทดสอบหลังการเรียนการสอนวรรณกรรมตามแนวคิดการ ตอบสนองของผู้อ่าน โดยใช้แบบทดสอบวัดความสามารถทางการคิด วิเคราะห์และดำเนินการประเมินคิดเห็นของกลุ่มเป้าหมายที่มีต่อ กระบวนการเรียนการสอนตามแนวคิดการตอบสนองของผู้อ่าน (Reader-Response Approach)

ระยะที่ 3 หลังเก็บข้อมูล วิเคราะห์ผลแบบทดสอบทักษะการคิดวิเคราะห์และแบบสอบถามความคิดเห็นของนักศึกษาที่มีต่อการเรียนการสอนตามแนวคิดการตอบสนองของผู้อ่าน (Reader-Response Approach) โดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูป เพื่อหาค่าร้อยละ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการทดสอบค่าที (t-test)

ผลการวิจัย

1. ผลการประเมินความสามารถทางการคิดวิเคราะห์ของนักศึกษาที่เรียนวรรณกรรมตามแนวคิดการตอบสนองของผู้อ่าน

ตารางที่ 1 ผลการวิเคราะห์ความสามารถทางการคิดวิเคราะห์ของนักศึกษากลุ่มเป้าหมายก่อนและหลังการเรียนการสอนตามแนวคิดการตอบสนองของผู้อ่าน (Reader-Response Approach)

แบบทดสอบ	จำนวน (n)	ค่าเฉลี่ย (\bar{X})	ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.)	ค่า t	Sig.
Pre -test	59	10.55	3.20	-4.670*	0.000
Post- test	59	13.76	2.32		

*มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 ($p < 0.05$)

จากตารางที่ 1 แสดงให้เห็นว่านักศึกษากลุ่มเป้าหมายมีคะแนนเฉลี่ยของความสามารถทางการคิดวิเคราะห์ก่อนการเรียน คิดเป็นค่าเฉลี่ย 10.55 จากคะแนนเต็ม 25 ภายหลังการจัดการเรียนการสอนวรรณกรรมตามแนวคิดการตอบสนองของผู้อ่าน ผลคะแนนเฉลี่ยความสามารถทางการคิดวิเคราะห์ของนักศึกษากลุ่มเป้าหมาย เพิ่มขึ้นเป็น 13.76 จากคะแนนเต็ม 25 โดยค่าคะแนนมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ 0.05 สำหรับค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานที่มีค่าเท่ากับ 3.20 ก่อนการทดลอง และ 2.32 หลังการทดลอง สามารถอธิบายได้ว่า ความสามารถทางการคิดวิเคราะห์และความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษของผู้เรียนกลุ่มเป้าหมายมีความแตกต่างกันมากจึงส่งผลต่อค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน

2. ความคิดเห็นของผู้เรียนที่ได้รับการพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์จากการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนวรรณกรรมตามแนวคิดการตอบสนองของผู้อ่าน

ตารางที่ 2 ผลการวิเคราะห์ความคิดเห็นของนักศึกษากลุ่มเป้าหมายที่มีต่อการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิด การตอบสนองของผู้อ่าน (Reader-Response Approach)

ข้อ	รายการประเมิน	ค่าเฉลี่ย	ค่า S.D.	แปลความหมาย
1.	การสอนโดยเน้นการตอบสนองของผู้เรียนต่อเรื่องที่อ่านมีประโยชน์ต่อการเรียนรู้ในรายวิชา	4.63	0.52	มากที่สุด
2.	การเรียนวรรณกรรมโดยใช้กิจกรรมที่เน้นการตอบสนองของผู้เรียนทำให้ท่านเกิดความเข้าใจในงานวรรณกรรม	4.53	0.53	มากที่สุด
3.	การเรียนวรรณกรรมโดยใช้กิจกรรมที่เน้นการตอบสนองของผู้เรียนทำให้ท่านคิดอย่างมีเหตุผลมากขึ้น	4.68	0.50	มากที่สุด
4.	การเรียนวรรณกรรมโดยใช้กิจกรรมที่เน้นการตอบสนองของผู้เรียนทำให้ท่านเข้าใจความสัมพันธ์ของสิ่งต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นมาก	4.51	0.53	มากที่สุด
5.	การเรียนวรรณกรรมโดยใช้กิจกรรมที่เน้นการตอบสนองของผู้เรียนทำให้ท่านคิดวิเคราะห์เนื้อหาสาระสำคัญของเรื่องที่อ่าน โดยแยกแยะข้อมูลออกเป็นหัวข้อสำคัญย่อยๆ ได้ดีขึ้น	4.59	0.52	มากที่สุด
6.	การเรียนวรรณกรรมโดยใช้กิจกรรมที่เน้นการตอบสนองของผู้เรียนทำให้ท่านคิดวิเคราะห์จุดมุ่งหมายใจความหลักและประเด็นหลัก/รองของเรื่องที่อ่านได้ดีขึ้น	4.49	0.59	มาก
7.	การเรียนโดยใช้กิจกรรมที่เน้นการตอบสนองของผู้เรียนสามารถนำไปใช้สอดแทรกในรายวิชาอื่นและ/หรือในชีวิตประจำวันได้	4.42	0.59	มาก
8.	การเรียนวรรณกรรมโดยใช้กิจกรรมที่เน้นการตอบสนองของผู้เรียนทำให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ได้ง่ายขึ้น	4.44	0.56	มาก
9.	การเรียนโดยใช้กิจกรรมที่เน้นการตอบสนองของผู้เรียนช่วยให้ผู้เรียนสามารถค้นหาความรู้เพิ่มเติมได้ดีขึ้น	4.54	0.59	มากที่สุด
10.	ท่านคิดว่าควรมีการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนในรูปแบบนี้ต่อไป	4.69	0.46	มากที่สุด
ค่าเฉลี่ยรวม		4.55	0.54	มากที่สุด

จากตารางที่ 2 แสดงให้เห็นว่านักศึกษาในกลุ่มเป้าหมายที่เรียนรายวิชา ENG 2301 วรรณคดีภาษาอังกฤษเบื้องต้นมีความคิดเห็นเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิด การตอบสนองของผู้อ่านในภาพรวมอยู่ในระดับมากที่สุด (\bar{X} = 4.55) เมื่อพิจารณาเน้นรายข้อ พบว่าผู้เรียนมีความคิดเห็นต่อการจัดการเรียนการสอนวรรณกรรมภาษาอังกฤษตามแนวคิด การตอบสนองของผู้อ่านอยู่ในระดับมากที่สุดตอบทุกข้อ แต่ในหัวข้อที่ว่า การเรียน วรรณกรรมโดยใช้กิจกรรมที่เน้นการตอบสนองของผู้อ่านทำให้ผู้เรียนคิดวิเคราะห์ จุดมุ่งหมายใจความหลักและประเด็นหลัก/รองของเรื่องที่อ่านได้ดีขึ้น การเรียนโดยใช้ กิจกรรมที่เน้นการตอบสนองของผู้อ่านทำให้ผู้เรียนสามารถนำไปใช้สอดแทรกในรายวิชาอื่น และ/หรือในชีวิตประจำวันได้ และการเรียนโดยใช้กิจกรรมที่เน้นการตอบสนองของผู้อ่านช่วย ให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้อย่างขึ้น ผู้เรียนยังเห็นด้วยกับหัวข้อดังกล่าวอยู่ในระดับมากเท่านั้น

อภิปรายผล

1. ผู้เรียนส่วนใหญ่มีการพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ผ่านการเรียนตามแนวคิด การตอบสนองของผู้อ่าน ดังจะเห็นได้จากผลคะแนนแบบทดสอบวัดความสามารถทางการ คิดวิเคราะห์ที่สูงขึ้น หลังการวัดการเรียนการสอนตามแนวคิดการตอบสนองของผู้อ่าน

การที่ผู้เรียนมีผลคะแนนความสามารถทางการคิดวิเคราะห์สูงขึ้นหลังจากการ เรียนตามแนวคิดการตอบสนองของผู้อ่านอาจเกิดจากการเรียนวรรณกรรมตามแนวคิดนี้ ส่งผลให้ผู้เรียนมีความเข้าใจในเรื่องที่อ่าน นำไปสู่การพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ผ่าน กิจกรรมต่าง ๆ ในขั้นก่อนการอ่าน ขั้นระหว่างการอ่าน และขั้นหลังการอ่านเรื่องสั้น ดังนั้น

1.1 ขั้นก่อนการอ่าน ผู้เรียนได้ฝึกทักษะการคิดวิเคราะห์ความสัมพันธ์ เพื่อหาความเชื่อมโยง เพื่อเปรียบเทียบความเหมือนหรือความแตกต่างของสิ่งที่ผู้เรียนได้จาก เรื่องที่อ่านไม่ว่าจะเน้นการใช้ชีวิต สังคม วัฒนธรรมกับประสบการณ์หรือความรู้เดิมของ ผู้เรียน กิจกรรมขั้นก่อนการอ่านนี้จะเน้นการเตรียมความพร้อมและกระตุ้นทักษะการคิดใน เบื้องต้นของผู้เรียนเพื่อนำไปสู่การแสดงความคิดเห็นและการอภิปรายประเด็นต่าง ๆ กับ เพื่อนร่วมชั้น

1.2 ขั้นระหว่างการอ่าน ผู้เรียนได้ฝึกทักษะการคิดวิเคราะห์จากการ ร่วมกันอภิปรายถึงองค์ประกอบต่าง ๆ ของเรื่องสั้น เป็นการฝึกให้ผู้เรียนรู้จักคิดวิเคราะห์ แยกแยะองค์ประกอบที่สำคัญที่นำมาประกอบกันเป็นเรื่องราว สอดคล้องกับการศึกษาของ เฟื่องลดา ชมชื่น (2557) ที่กล่าวว่า การวิเคราะห์เรื่องสั้นเกี่ยวกับโครงเรื่อง ข้อคิดที่ได้จาก เรื่องและคำพูดและการกระทำของตัวละครของเรื่องจะส่งเสริมทักษะการคิด วิเคราะห์ของ ผู้เรียนได้ เพราะผู้เรียนจะต้องพิจารณาและสรุปประเด็นต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในเรื่องโดยใช้

วิจารณ์ญาณ และประสบการณ์ของตน นอกจากนั้นผู้สอนยังใช้คำถาม 5W1H เพื่อให้ผู้เรียนได้สืบค้นความจริงจนเกิดความชัดเจนในเรื่องที่อ่าน ซึ่งเกรียงศักดิ์ เจริญวงศ์ศักดิ์ (2553) กล่าวว่า การตั้งคำถามจะทำให้เกิดความชัดเจน ครอบคลุม และตรงประเด็นที่เราต้องการสืบค้น นอกจากนั้นการตั้งคำถามยังนำเราไปสู่การวิเคราะห์ความสำคัญ หรือเนื้อหาของสิ่งต่าง ๆ และการวิเคราะห์หาความสัมพันธ์เชิงเหตุผลของสิ่งต่าง ๆ ส่งผลให้เราได้ข้อมูลที่สามารถนำไปใช้ในการตัดสินใจ แก้ปัญหา และประเมินเรื่องต่าง ๆ ได้อย่างถูกต้อง

1.3 ขั้นหลังการอ่าน หลังจากที่คุณเรียนสามารถจำแนก แจกแจงองค์ประกอบต่างๆ ของเรื่องสั้น และสามารถวิเคราะห์ความสัมพันธ์เชิงเหตุผลระหว่างองค์ประกอบหรือเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นได้แล้ว ผู้เรียนจะได้เข้าร่วมอภิปรายถึงประเด็นที่ตนเองเห็นว่าน่าสนใจกับสมาชิกในกลุ่ม เพื่อนำเสนอต่อสมาชิกกลุ่มอื่น รวมถึงการเข้าร่วมกิจกรรมที่เน้นการเชื่อมโยงประสบการณ์เดิมและความคิดเห็นของผู้เรียนกับเรื่องที่อ่าน เช่น การเขียนตอนจบของเรื่องใหม่ในมุมมองของผู้เรียน การคาดเดาเหตุการณ์หรือการตัดสินใจของตัวละครพร้อมเหตุผล สนับสนุนการเขียนจดหมายตอบกลับตัวละครในเรื่องพร้อมอธิบายเหตุผลประกอบ เป็นต้น กิจกรรมเหล่านี้เป็นการฝึกฝนทักษะการคิดวิเคราะห์อย่างมีเหตุผลของผู้เรียน

กิจกรรมทั้ง 3 ขั้นตอนสามารถส่งเสริมทักษะการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียนได้สอดคล้องกับการศึกษาของ อีริคซัน อนุฤทธิ์ (2559) ที่กล่าวว่า การให้ผู้เรียนร่วมกันอภิปรายเพื่อวิเคราะห์ตัวละคร เหตุการณ์ในเรื่อง รวมถึง บริบททางสังคม วัฒนธรรมที่ปรากฏในเรื่องสั้น ทำให้ผู้เรียนสามารถเชื่อมโยงองค์ความรู้ที่ได้จากสิ่งที่อ่านกับความรู้เดิมและประสบการณ์ของผู้เรียนในการอธิบายเชิงวิเคราะห์เพื่อหาความสัมพันธ์ของเหตุการณ์และการกระทำของตัวละคร รวมถึงการคาดการณ์สิ่งต่าง ๆ เป็นการส่งเสริมทักษะการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียน และผู้เรียนยังสามารถนำสิ่งที่ได้จากการอ่านไปประยุกต์ใช้ในชีวิตจริงได้ นอกจากนั้นกิจกรรมการอภิปรายและนำเสนอข้อสรุปและความคิดเห็นทั้งของตนเองและกลุ่มเป็นการสร้างทักษะทางสังคมแก่ผู้เรียนในการอยู่ร่วมกับผู้อื่น เพราะผู้เรียนจะต้องรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่นที่มีทั้งความคิดเห็นที่เหมือนและแตกต่างจากตน ผู้เรียนต้องพิจารณาสารที่ตนได้รับว่าน่าเชื่อถือหรือไม่จนสามารถสรุปเป็นองค์ความรู้และความเข้าใจต่อเรื่องที่ศึกษา

การเรียนการสอนตามแนวคิดการตอบสนองของผู้อ่านเป็นการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญซึ่งเป็นรูปแบบการจัดการเรียนการสอนที่จำเป็นในศตวรรษที่ 21 เนื่องจากการจัดการเรียนการสอนวรรณกรรมตามแนวคิดการตอบสนองของผู้อ่านให้ความสำคัญกับ

ตัวผู้เรียนในฐานะผู้อ่าน เพราะผู้เรียนแต่ละคนจะเกิดการเรียนรู้ และความซาบซึ้งต่อวรรณกรรมที่ศึกษาก็ต่อเมื่อเกิดความสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนและตัวสารหรือเรื่องที่อ่าน จากการศึกษาของ Khatib, Rezaei และ Derakhshan (2011) และ Tucker (2000) ที่กล่าวว่า การประยุกต์ใช้แนวทางการตอบสนองของผู้อ่านในการจัดการเรียนการสอนวรรณกรรมสามารถดึงดูดความสนใจของผู้เรียนและทำให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ เนื่องจากแนวทางการตอบสนองของผู้อ่านจะให้ความสำคัญต่อการตีความของผู้เรียน ดังนั้นผู้เรียนในฐานะผู้อ่านจะเป็นกุญแจสำคัญในการเรียนการสอน ผู้เรียนจะรู้สึกว่าการตีความและความคิดเห็นของตนมีบทบาทสำคัญในการเข้าใจเรื่องราว โดยผู้เรียนแต่ละคนสามารถตีความเรื่องสั้นได้แตกต่างกันออกไปและการตีความเรื่องสั้นไม่ได้ขึ้นอยู่กับผู้สอนเพียงผู้เดียวอีกต่อไป จึงอาจกล่าวได้ว่าการเรียนการสอนเช่นนี้ เป็นการจัดการเรียนการสอนตามแนวทางการตอบสนองของผู้อ่านเป็นการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ และเป็นการเรียนการสอนที่ส่งเสริมการอ่านเพื่อความเข้าใจและการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียนได้

อย่างไรก็ตาม แม้ว่าผลคะแนนหลังการจัดการเรียนการสอนตามแนวทางการตอบสนองของผู้อ่านจะสูงขึ้นกว่าก่อนการเรียนวรรณกรรมตามแนวทางการตอบสนองของผู้อ่าน แต่ผลคะแนนหลังการเรียนมีค่าไม่สูงขึ้นมากนัก ผู้วิจัยคิดว่าค่าคะแนนที่ไม่แตกต่างกันหรือแตกต่างกันเพียงเล็กน้อยของการทดสอบก่อนและหลังการเรียน การสอนตามแนวทางการตอบสนองของผู้อ่านอาจเกิดจากระยะเวลาในการพัฒนาทักษะทางการคิดวิเคราะห์ที่ยังไม่เพียงพอ ดังที่ มกราพันธ์ จูฑะรสก (2556) ได้กล่าวว่า การพัฒนาทักษะการคิดระดับสูงไม่สามารถเกิดขึ้นได้ในระยะเวลาอันสั้น ต้องใช้เวลาและกระบวนการฝึกฝน กระตุ้น และการจัดสภาพแวดล้อมให้เอื้อต่อการคิด สอดคล้องกับงานวิจัยของ แสงดาว ถิ่นหารวงษ์ (2555) ที่ได้อภิปรายไว้ว่า การพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์จำเป็นต้องใช้ระยะเวลาในการพัฒนาและผู้เรียนควรได้รับการกระตุ้นให้ฝึกกระบวนการคิดวิเคราะห์อย่างเป็นระบบโดยสม่ำเสมอ นอกจากนั้น ผู้เรียนบางส่วนอาจยังรู้สึกว่าการเรียนวรรณกรรมไม่ได้ตอบสนองความต้องการของตนเองและภาษาที่ใช้ในงานวรรณกรรมอาจยากเกินระดับความสามารถทางด้านภาษาของผู้เรียน (Ur, 2012) และอุษณีย์ อนุรุทธ์วงศ์ (2555) ได้กล่าวถึงปัจจัยต่าง ๆ ที่ส่งผลต่อความคิดของมนุษย์ โดยหนึ่งในปัจจัยสำคัญคือ ศักยภาพทางการเรียนรู้ และระดับความสามารถทางความคิดของผู้เรียน ผู้เรียนแต่ละคนจะมีศักยภาพทางการรับรู้ การประมวลผลข้อมูลที่แตกต่างกัน ส่งผลให้แต่ละคนมีระดับทักษะในการคิดที่ต่างกัน จึงอาจกล่าวได้ว่า หากผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอยู่ในระดับน้อยจะไม่สามารถเข้าใจในเรื่องที่อ่านอย่างถ่องแท้ อาจส่งผลให้ผู้เรียนไม่สามารถพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ได้อย่างเต็มที่

2. ความคิดเห็นของผู้เรียนที่ได้รับการพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ตามแนวคิด การตอบสนองของผู้อ่าน พบว่าผู้เรียนมีความคิดเห็นเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดการตอบสนองของผู้อ่านอยู่ในระดับมากที่สุด (\bar{X} = 4.55) โดยผู้เรียนมีความเห็นว่า ผู้เรียนมีความเข้าใจในงานวรรณกรรม เพิ่มขึ้น (\bar{X} = 4.53) คิดอย่างมีเหตุผลมากขึ้น (\bar{X} = 4.68) เข้าใจความสัมพันธ์ของสิ่งต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นมากขึ้น (\bar{X} = 4.51) และคิดวิเคราะห์เนื้อหาสาระสำคัญของเรื่องที่อ่าน โดยแยกแยะข้อมูลออกเป็นหัวข้อสำคัญย่อย ๆ ได้ดีขึ้น (\bar{X} = 4.59) ผู้เรียนมีความเห็นว่าตนเองมีความสามารถในการคิดวิเคราะห์เพิ่มขึ้นหลังจากเรียนวรรณกรรม ผ่านกิจกรรมการเรียนการสอนตามแนวคิดการตอบสนองของผู้อ่าน จึงอาจกล่าวได้ว่าผู้เรียนมีทัศนคติที่ดีต่อการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดการตอบสนองของผู้อ่าน การเรียนรู้ภาษาจะมีประสิทธิภาพดีขึ้นเมื่อผู้เรียนมีแรงจูงใจและทัศนคติด้านบวกต่อการเรียนรู้ โดยผู้เรียนจะเกิดแรงจูงใจในการเรียนมากขึ้นเมื่อ ผู้เรียนมีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนรู้ที่ผู้เรียนมีบทบาทสำคัญในการตัดสินใจและการมีส่วนร่วมกระบวนการเรียนรู้ของตนเอง (Harmer, 2012) นอกจากนั้น ผู้เรียนยังมีความเห็นว่า การเรียนโดยใช้กิจกรรมที่เน้นการตอบสนองของผู้เรียนช่วยให้ผู้เรียนสามารถค้นหาความรู้เพิ่มเติมได้ดีขึ้น (\bar{X} = 4.54) ซึ่งการแสวงหาความรู้ด้วยตนเองนั้นตอบสนองการเรียนรู้อย่างยั่งยืน สอดคล้องกับการศึกษาของเสาวภา วิชาตี (2554) ที่กล่าวว่า การเรียนการสอนที่ช่วยให้ผู้เรียนรู้จักวิธีการแสวงหาความรู้ด้วยตนเองได้ ผู้เรียนจะสามารถนำทักษะนี้ไปใช้ในการค้นคว้าหาความรู้ที่มีอยู่รอบตัวได้ตลอดเวลาซึ่งเป็นการเรียนรู้ที่ยั่งยืน

อย่างไรก็ตาม ในประเด็นเกี่ยวกับการนำกิจกรรมการเรียนการสอนตามแนวคิดการตอบสนองของผู้อ่านไปใช้สอดแทรกในรายวิชาอื่นและ/หรือในชีวิตประจำวัน ผู้เรียนเห็นด้วยว่ากิจกรรมการเรียนแบบนี้ สามารถนำไปใช้ได้ทั้งในรายวิชาอื่น ๆ และ/หรือในชีวิตประจำวันได้อยู่ในระดับมาก แต่เป็นค่าเฉลี่ยที่มีค่าต่ำสุด (\bar{X} = 4.42) จากการให้ผู้เรียนเขียนสะท้อนความคิดของตนเองหลังจบภาคการศึกษาต่อการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดการตอบสนองของผู้อ่าน พบว่าผู้เรียนเห็นว่ากิจกรรมที่พัฒนาทักษะการคิดควบคู่กับการเรียนภาษาเป็นเรื่องยากสำหรับผู้เรียนเนื่องจากผู้เรียนมีความสามารถทางด้านภาษาไม่ดีนัก สอดคล้องกับการศึกษาของ Hein (2013) ที่กล่าวว่า ความสามารถทางภาษาอังกฤษและมีความรู้เกี่ยวกับวัฒนธรรมที่จำกัดจะเป็นอุปสรรคในการตอบสนองของผู้เรียนต่อเรื่องที่อ่าน และยังส่งผลต่อความมั่นใจของผู้เรียนในการเข้าร่วมกิจกรรมที่ต้องใช้ภาษาอังกฤษในการแสดงความคิดเห็น สำหรับความคิดเห็นต่อลักษณะกิจกรรมที่ฝึกการคิดวิเคราะห์ เช่น การเชื่อมโยงประสบการณ์ของผู้เรียนกับเรื่องสั้น การอภิปรายกับเพื่อนร่วมชั้นในประเด็นที่

น่าสนใจ การตั้งคำถามเพื่อตรวจสอบความถูกต้องของข้อมูลก่อนการสรุปหรือลงความ
คิดเห็น ผู้เรียนมีทัศนคติไปในทางบวก ตัวอย่างการเขียนสะท้อนความคิดต่อการเรียนการ
สอนตามแนวคิดการตอบสนองของผู้อ่าน

“สามารถวิเคราะห์ แยกแยะองค์ประกอบของเรื่องสั้นได้ แต่ผู้เรียนมีปัญหา
เกี่ยวกับคำศัพท์และไวยากรณ์ทำให้บางครั้งอ่านเรื่องสั้นด้วยตนเองไม่เข้าใจ”

“ผู้สอนเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้แสดงความคิดเห็นอย่างเต็มที่แต่ต้องมีการให้
เหตุผลสนับสนุนที่ชัดเจน แต่อยากให้ผู้สอนอธิบายความหมายคำศัพท์เป็นภาษาไทยด้วย”

“เป็นวิชาที่เข้าใจยาก อ่านเองลำบาก ต้องเข้าเรียนเพื่อมารับฟังความคิดเห็นของ
เพื่อนและอาจารย์ แต่หลังจากเรียนไปได้สักระยะรู้สึกว่าคุณเองเป็นคนที่มีมองโลกได้หลาย
แง่มุมมากขึ้น”

“วิชาวรรณคดีภาษาอังกฤษเบื้องต้นเป็นวิชาที่ยากเพราะเนื้อหาที่ใช้คำศัพท์และ
ภาษายากและต้องมีการตีความ แต่ชอบกิจกรรมที่ทำให้มีการแต่งตอนจบของเรื่องเองและการ
แลกเปลี่ยนความคิดเห็นต่อเรื่องเพราะอาจารย์จะไม่ตัดสินว่าความคิดของใครถูกหรือผิด”

“วิชาวรรณคดีสอนให้นักศึกษามองเรื่องราวที่เกิดขึ้นในแง่มุมที่แตกต่าง สามารถ
คิดวิเคราะห์และสะท้อนในสิ่งที่สอดแทรกในเรื่องสั้นได้”

“มีความสุขในการเรียน ได้แลกเปลี่ยนความคิดเห็นและเรียนรู้คำศัพท์ใหม่ ๆ”

“วิชานี้ทำให้ฉันได้แสดงความคิดเห็นและความรู้สึกได้อย่างเต็มที่ หลังเรียนจบ
รู้สึกว่าตนเองมองสิ่งต่าง ๆ ได้แตกต่างจากเดิมและเป็นคนมีเหตุผลมากขึ้น สามารถนำข้อคิด
ที่ได้จากเรื่องสั้นไปใช้ในชีวิตจริงได้”

จากการเขียนสะท้อนความคิดหลังการเรียนการสอนตามแนวคิดการตอบสนอง
ของผู้อ่าน โดยรวมพบว่าผู้เรียนเชื่อว่าตนเองมีเหตุผลมากขึ้น รู้จักมองสิ่งรอบตัวอย่างพินิจ
พิจารณามากขึ้น และสามารถนำไปประยุกต์ใช้กับการมองโลกของตนเองและการดำเนินชีวิตได้
จึงอาจกล่าวได้ว่าผู้เรียนเห็นคุณค่าและประโยชน์ของการนำลักษณะกิจกรรมการเรียนการ
สอนตามแนวคิดการตอบสนองของผู้อ่านไปประยุกต์ใช้ในการดำเนินชีวิตได้ แต่ผู้เรียนอาจจะ
รู้สึกกังวลเกี่ยวกับการฝึกคิดวิเคราะห์ไปพร้อม ๆ กับการพัฒนาทักษะทางภาษา เนื่องจาก
ผู้เรียนส่วนมากมีทักษะทางภาษาที่ยังไม่เพียงพอต่อการอภิปรายประเด็นต่าง ๆ และนำเสนอ
ประเด็นต่าง ๆ แบบทันทีทันใด

ข้อจำกัดของงานวิจัย

1. ในการทำการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยนำเรื่องสั้น 4 เรื่อง คือ เรื่อง The Open Window โดย Saki เรื่อง Hills Like White Elephants โดย Earnest Hemmingway เรื่อง The Lottery โดย Shirley Jackson และ เรื่อง A Letter to God โดย Gregorio Lopez y Fuentes โดยไม่ได้ให้ผู้เรียนได้มีส่วนร่วมในการคัดเลือกเรื่องสั้น ทำให้เรื่องสั้นบางเรื่อง เป็นเรื่อง que ผู้เรียนมีความคิดเห็นว่ายากต่อการทำความเข้าใจด้วยตนเอง เช่น Hills Like White Elephants ทำให้เกิดอุปสรรคในการจัดการเรียนการสอน ส่งผลให้การจัดการกิจกรรมไม่เป็นไปตามระยะเวลาที่วางแผนไว้ ผู้วิจัยจึงเห็นว่าก่อนมีการจัดการเรียนการสอนควรมีการให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเสนอเรื่องสั้นหรือประเด็นที่ผู้เรียนส่วนใหญ่สนใจ

2. การจัดการเรียนการสอนที่มีผู้เรียนจำนวนมากและมีความแตกต่างของความสามารถทางภาษามากเกินไป ทำให้ผู้สอนไม่สามารถให้ความช่วยเหลือหรือให้ข้อเสนอแนะแก่ผู้เรียนได้อย่างทั่วถึง แม้ว่าลักษณะกิจกรรมส่วนใหญ่จะเป็นการอภิปรายกลุ่มก็ตาม และอาจเป็นไปได้ว่าการที่มีผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาดีกว่าผู้อื่น อาจเกิดความเบื่อหน่ายและขาดความสนใจในการร่วมกิจกรรมที่ต้องใช้ความเข้าใจเรื่องที่ศึกษาและแสดงความคิดเห็นเป็นภาษาอังกฤษ

3. ระยะเวลาที่ใช้ในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่ต้องการพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ ควรใช้ระยะเวลานานกว่า 1 ภาคการศึกษา เนื่องจากทักษะการคิดเป็นทักษะที่ต้องใช้เวลาในการฝึกฝนเพื่อให้เกิดพัฒนาการอย่างชัดเจน

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะเพื่อนำไปใช้ในการเรียนการสอน

1.1 การจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดการตอบสนองของผู้อ่านควรนำไปใช้ในการจัดการเรียนการสอนทักษะการอ่านและการเขียน เช่น การใช้กิจกรรมการตั้งคำถาม 5W1H โดยให้ผู้เรียนเป็นผู้ตั้งคำถามก่อนการอ่านเพื่อเป็นการสร้างจุดมุ่งหมายการอ่าน หลังจากนั้นให้ผู้เรียนได้ใช้ทักษะการคิดสร้างสรรค์ในการเขียนตอนจบของเรื่องเองหรือให้ผู้เรียนเป็นผู้เขียนเรื่องราวใหม่ในมุมมองของผู้เรียน

1.2 ก่อนการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดการตอบสนองของผู้อ่าน ผู้สอนควรมีการสร้างความรู้เข้าใจเกี่ยวกับจุดประสงค์ของการจัดกิจกรรมในลักษณะนี้แก่ผู้เรียน เพื่อให้ผู้เรียนเตรียมความพร้อมก่อนการร่วมกิจกรรม โดยเฉพาะอย่างยิ่งผู้เรียนที่มีทักษะทางภาษาดีกว่าผู้อื่น เนื่องจากกิจกรรมส่วนใหญ่จะเน้นการแสดงความคิดเห็นของ

ตนเองต่อเรื่องที่อ่านและการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ประสบการณ์และประเด็นที่น่าสนใจระหว่างผู้เรียนด้วยกัน

1.3 ในการจัดกลุ่มเพื่อแลกเปลี่ยนความคิดเห็นและอภิปรายประเด็นต่าง ๆ ควรมีการจัดกลุ่มโดยให้มีผู้เรียนสลับกลุ่มหรือสลับเปลี่ยนสมาชิกภายในกลุ่มของแต่ละเรื่องสั้น เพื่อให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากเพื่อนร่วมชั้นเรียนที่หลากหลายและเป็นการสร้างปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียน นอกจากนี้ผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษา และทักษะทางภาษาที่ดีกว่า อาจช่วยเหลือเพื่อนในกลุ่มในการทำความเข้าใจต่อเรื่องที่อ่านได้มากขึ้น

2. ข้อเสนอแนะเพื่อการทำวิจัยครั้งต่อไป

2.1 ควรทำการวิจัยที่เน้นการพัฒนาทักษะการคิดในทุกสาระการเรียนรู้ และทุกรายวิชาเพื่อพัฒนาผู้เรียนให้เป็นผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 ที่สามารถคิดวิเคราะห์ คิดสร้างสรรค์ และรู้จักแก้ปัญหาอย่างมีเหตุผล

2.2 ควรให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการคัดเลือกเรื่องสั้นที่จะศึกษาเพื่อเป็นการสร้างแรงจูงใจในการเรียน

2.3 ควรมีการศึกษานำแนวทางการตอบสนองของผู้อ่านไปใช้กับการพัฒนาทักษะภาษาด้านอื่น ๆ ด้วย เช่น ทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์ วิวิจารณ์

เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2560). แผนพัฒนาการศึกษาของกระทรวงศึกษาธิการ ฉบับที่ 12 (พ.ศ. 2560-2564). กรุงเทพมหานคร : กระทรวงศึกษาธิการ. สืบค้นจาก <http://www.moe.go.th/moe/th/news/detail.php?NewsID=47194&Key=news20>. เมื่อวันที่ 13 กุมภาพันธ์ 2560.
- เกรียงศักดิ์ เจริญวงศ์ศักดิ์. (2553). *การคิดเชิงวิเคราะห์ Analytical Thinking*. พิมพ์ครั้งที่ 6. กรุงเทพฯ : ชัคเชสมิเดีย.
- คริส ดีดี. (2554). *การเปรียบเทียบกรอบความคิดสำหรับศตวรรษที่ 21. ทักษะแห่งอนาคตใหม่ : การศึกษาเพื่อศตวรรษที่ 21*. วรพจน์ วงศ์กิจรุ่งเรือง และอธิป จิตตฤกษ์ (แปล). กรุงเทพฯ : โอเพ่นเวิลด์ส.
- จุฑาทิพย์ อินทร์ช่วย. (2558). การศึกษาความสามารถการอ่านวิเคราะห์บนเท็กซ็อยแก้วของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่จัดการเรียนรู้ด้วยเทคนิค KWL-PLUS. *Veridian E-Journal Silpakorn University*. 8 (3), 71-83. สืบค้นจาก

- <http://www.tci-thaijo.org/index.php/Veridian-E-Journal/article/view/43655/36087>. เมื่อวันที่ 12 กุมภาพันธ์ 2560.
- จุฬาลักษณ์ คชาชัย. (2558). การศึกษาผลสัมฤทธิ์การเรียนรู้วรรณคดีไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่จัดการเรียนรู้ตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน. *Veridian E-Journal Silpakorn University*. 8 (2), 62-75. สืบค้นจาก <https://www.tci-thaijo.org/index.php/Veridian-E-Journal/article/view/39986/33013>. เมื่อวันที่ 12 กุมภาพันธ์ 2560.
- ถนิมรัช ชูชัยมงคล และบุษบา บัวสมบุญ. (2558). การศึกษาผลสัมฤทธิ์การเรียนรู้วรรณคดีไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่จัดการเรียนรู้ตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่าน. *Veridian E-Journal Silpakorn University*. 8 (3), 132-149. สืบค้นจาก <https://www.tci-thaijo.org/index.php/Veridian-E-Journal/article/view/43669>. เมื่อวันที่ 12 กุมภาพันธ์ 2560.
- ธีรณัฐ อนุฤทธิ์. (2559). การใช้กลุ่มวรรณกรรมเพื่อเพิ่มพูนทักษะการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียนภาษาอังกฤษชาวไทย. *ภาษาปริทัศน์*. 31, 81-106.
- ประพันธ์ศิริ สุเสารัจ. (2556). *การพัฒนาการคิด*. พิมพ์ครั้งที่ 5. กรุงเทพฯ : 9119 เทคนิคพรินต์.
- ปริญญา บันสุวรรณ และบำรุง ชำนาญเรือ. (2554). การเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์การเรียนรู้วรรณคดีไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่จัดการเรียนรู้แบบร่วมมือด้วยเทคนิคจิกซอร์ 2 กับแบบปกติ. *วารสารศิลปการศึกษาศาสตร์วิจัย*. 2(2), 185-197.
- พรทิพย์ ศิริสมบุญเวช. (2547). การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนวรรณคดีไทยตามทฤษฎีการตอบสนองของผู้อ่านเพื่อเสริมสร้างความสามารถด้านการตอบสนองต่อวรรณคดี การอ่านเพื่อความเข้าใจและการคิดไตร่ตรองของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต. *วิทยานิพนธ์ปริญญาคุุณบัณฑิต สาขาหลักสูตรและการสอน จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย*.
- เฟื่องลดา ชมชื่น. (2557). ผลการสอบตามแนวคิดการตอบสนองของผู้อ่านที่มีต่อทักษะการอ่านเชิงวิเคราะห์ของนักเรียนไทย. *วิทยานิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ*.
- มกราพันธ์ จุฑารส. (2556). *การคิดอย่างเป็นระบบ: การประยุกต์ใช้ในการเรียนการสอน*. กรุงเทพฯ : ธนาเพรส.
- วินทร์ เลียววาริณ. (2556). *ท้องฟ้าไม่ปิดทุกวัน*. กรุงเทพฯ : บริษัท 113 จำกัด.

- แสงดาว ถิ่นหารวงษ์. (2555). การพัฒนาความเข้าใจการอ่านงานวรรณกรรมภาษาอังกฤษ โดยวิธีการสอบแบบเค ดับเบิลยู แอล-พลัส ของนักศึกษาสาขาวิชาภาษาอังกฤษชั้น ปีที่ 3 มหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบุรี. *วารสารมนุษยสังคมปริทัศน์*. 14 (1), 33-44.
- เสาวภา วิชาดี. (2554). การศึกษาในกระบวนทัศน์ใหม่ : การเรียนโดยใช้การวิจัยเป็นฐาน Education in the New Paradigm : Research-based learning. *Executive Journal*. 31 (3), 26-30.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. (2542). *พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542*. กรุงเทพมหานคร : พริกหวาน กราฟิค.
- สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา. (2556). *แผนพัฒนาการศึกษาระดับอุดมศึกษา ฉบับที่ 11 (2555-2559)*. กรุงเทพมหานคร: สำนักงานคณะกรรมการการ อุดมศึกษา.
- อุษณีย์ อนุรุทธ์วงศ์. (2555). *การพัฒนาทักษะความคิดระดับสูง*. นครปฐม : ไอ คิว บัค เซ็น เตอร์.
- Bloom, B. S. (ed.), (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. Vol. 1: Cognitive Domain. New York: McKay.
- Garzon E., & Castaneda-Pena H. (2015). Applying the Reader-Response Theory to Literary Texts in EFL-Pre- Service Teachers' Initial Education. *English Language Teaching*. 8(8), 187-198.
- Harmer J. (2012). *Essential Teacher Knowledge*. China: Pearson Education ESL.
- Hein, D.T.M. (2013). Reader-response Criticism in Teaching Literature for EFL/ESL Students at the University Level. *International Proceedings of Economics Development and Research; Singapore*. 68, 152156. Singapore: IACSIT Press. Retrieved from <http://www.ipedr.com/vol68/026-ICLL2013-A10032.pdf>. On February 14, 2017.
- Krathwohl, D.R. (2002) A Revision of Bloom's Taxonomy: an Overview. *Theory into Practice*. 41(4), 212-218.
- Khatip, S. (2011). Applying the Reader-Response Approach in Teaching English Short Stories to EFL Students. *Journal of Language Teaching and Research*. 2(1), 151-159.

- Khatib M., Rezaei S., & Derakhshan A. (2011). Literature in EFL/ESL Classroom. *English Language Teaching*. 4(1), 201-208.
- Learning Express LLC Editors. (2004). 501 critical reading questions. New York : LeaningExpress.
- Shukri N.A. & Mukundan J. (2015). A Review on Developing Critical Thinking Skills through Literary Texts. *Advances in Language and Literary Studies*. 6(2), 4-9. Retrieved from <http://www.journals.aiac.org.au/index.php/all/article/view/1316/1305>. On December 10, 2016.
- Tucker, L. (2000). Liberating Students through Reader-Response Pedagogy in the Introductory Literature Course. *Teaching English in the Two-Year College*. 28(2), 199-206. Retrieved from http://www.csun.edu/~krowlands/Content/Academic_Resource/Literature/Theory/TuckerReader%20Response.pdf. On July 10, 2015.
- Ur, P. (2012). *A Course in English Language Teaching*. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press
- Yilmaz, C. (2013). Literature Instruction Through Reader-Response Approach: Does It Foster Reading Comprehension? *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*. 3(4), 65-76. Retrieved from www.ijllalw.org/finalversion345.pdf. On July 10, 2015.
- Yopp, H.K. and Yopp, R.H. (2006). *Literature-Based Reading Activities*. 4th Edition. Boston: Pearson Education.

ลลิตา วิบูลวัชร เป็นอาจารย์ประจำสาขาวิชาภาษาอังกฤษ ภาควิชาภาษาตะวันตก คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่ จบการศึกษาระดับปริญญาโทด้านการสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศและปริญญาตรีสาขาวิชาภาษาอังกฤษ จากมหาวิทยาลัยเชียงใหม่ มีความสนใจเกี่ยวกับการเรียนรู้ภาษาที่สองหรือภาษาต่างประเทศ และการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ

Approaches in Integrating Digital Technologies in Language Teaching

Chaiwat Kaewpanngam

Faculty of Education, Silpakorn University

Abstract

The main purposes of this article are to discuss key approaches in integrating digital technologies in language teaching and learning, and to discuss why it is essential for language teachers to apply more technologies in the classroom. Key principles such as the Five W's and an H, and Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) are examined. In addition, guidelines for choosing apps for the language classroom are also proposed. This article also provides examples of integrating technologies in language teaching.

Keywords: digital technologies, language teaching and learning, Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), apps for language teaching and learning

แนวทางในการผสมผสานดิจิทัลเทคโนโลยีเพื่อการสอนภาษา

ชัยวัฒน์ แก้วพินงาม

คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร

บทคัดย่อ

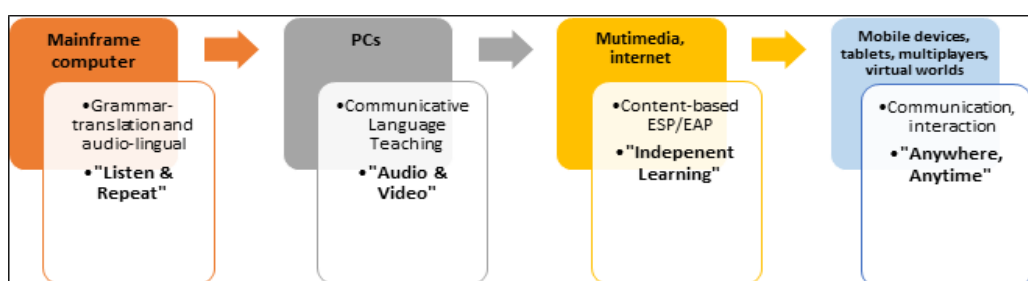
บทความนี้มีวัตถุประสงค์หลักในการนำเสนอเทคโนโลยีเพื่อการจัดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ พัฒนาการทางด้านเทคโนโลยีที่เปลี่ยนแปลง และความจำเป็นในการปรับเปลี่ยนแนวทางการจัดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษโดยใช้ประโยชน์จากเทคโนโลยีในปัจจุบันให้มากที่สุด โดยนำเสนอทฤษฎีหลัก Five W's and an H ซึ่งถือเป็นหนึ่งในทฤษฎีที่สำคัญในการเลือกใช้เทคโนโลยีในการจัดการเรียนการสอน รวมถึงทฤษฎีในการผสมผสานความรู้และเทคโนโลยีกับกระบวนทัศน์และเนื้อหาในการสอนภาษาอังกฤษตามกรอบ Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) ตลอดจนเสนอแนวทางในการเลือกใช้ Applications เพื่อการฝึกฝนทักษะทางภาษาให้กับผู้เรียน และตัวอย่างการนำไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอน

คำสำคัญ: ดิจิทัลเทคโนโลยี การจัดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ กรอบแนวคิดที่แพค (TPACK) การเลือกใช้แอปพลิเคชันเพื่อการเรียนการสอน

ความสำคัญของเทคโนโลยีกับการเปลี่ยนแปลงในการจัดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ

การเปลี่ยนแปลงทางเศรษฐกิจ สังคม และเทคโนโลยีของโลกที่เกิดขึ้น มีผลโดยตรงกับการปรับตัวให้พร้อมกับการเปลี่ยนแปลงทางด้านการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ ด้วยวัตถุประสงค์ของการเรียนการสอนภาษานั้นมีวัตถุประสงค์ที่สำคัญที่สุดคือการทำให้พลเมืองของประเทศพัฒนาสมรรถนะทางภาษาต่างประเทศของตนเองเพื่อที่จะสามารถติดต่อสื่อสาร ค้าขาย แลกเปลี่ยนทางวัฒนธรรมกับประเทศอื่น ๆ ทั่วโลกได้

ภาพข้างล่างแสดงให้เห็นถึงการเปลี่ยนแปลงของเทคโนโลยีที่มีความสัมพันธ์กันกับการเปลี่ยนแปลงของการจัดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ



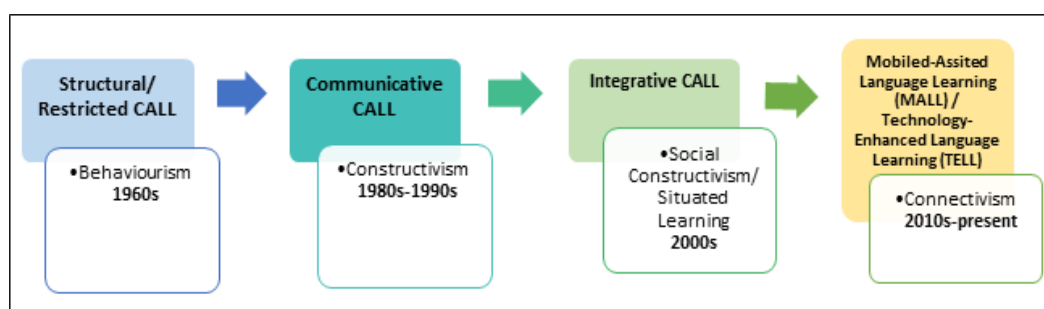
ภาพที่ 1 Technology Change: English Teaching Paradigm

Walker (Walker, 2013) สรุปความสัมพันธ์ของการเปลี่ยนแปลงทางด้านเทคโนโลยีกับกระบวนการพัฒนาในการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ (English-Teaching Paradigm) ไล่จากการเริ่มต้น Computer-Assisted Language Learning (CALL) ตั้งแต่ในช่วงปี 1960s ที่โลกได้เริ่มมี computer mainframe ขึ้นเป็นครั้งแรก จากนั้นเทคโนโลยีจึงเริ่มเปลี่ยนแปลงมาเป็น Apple II, IBM PC, BBC computers ในช่วงปี 1980s การใช้เทคโนโลยีในการสอนยังอยู่ในลักษณะที่จำกัด และครูผู้สอนเป็นผู้ควบคุมการฝึกฝน ถัดจากนั้นจึงเป็นในช่วงเริ่มมีการใช้ CD-ROMs อย่างแพร่หลายและเริ่มมีคอมพิวเตอร์ใช้ในแต่ละสถานศึกษาและบ้านมากขึ้น เนื่องจากราคาเริ่มที่จะสามารถซื้อได้มากขึ้นในช่วงปี 1990s

ตั้งแต่ปี 1990s เป็นการเปลี่ยนแปลงครั้งใหญ่ของการใช้มัลติมีเดียในการเรียนการสอนภาษาเนื่องจากเริ่มมี CD-ROMs ใช้ และมีการพัฒนา World Wide Web การเข้าถึงอินเทอร์เน็ต ที่ทำให้คอมพิวเตอร์เป็นเครื่องมือที่ใช้ได้มากกว่าในห้องเรียนอย่างเดียว จากเดิมที่ครูผู้สอนเป็นผู้นำในการใช้อุปกรณ์เทคโนโลยีเพื่อการฝึกฝนทางภาษาในห้องเรียนกลายมาเป็นการผสมผสานกับการจัดการเรียนการสอนทั้งในและนอกห้องเรียนมากยิ่งขึ้น นอกจากนั้นผู้เรียนยังมีอิสระในการฝึกฝนทางภาษาของตนเองมากขึ้น สามารถเข้าถึง

มัลติมีเดียและอินเทอร์เน็ต และมีการพัฒนามากขึ้น นำไปสู่การพัฒนา Web 2.0 มีการใช้สื่อสังคมออนไลน์มากยิ่งขึ้นในการติดต่อสื่อสาร

ตั้งแต่ปี 2010s เป็นต้นมา มีการเปลี่ยนแปลงอย่างชัดเจน เนื่องจากการเติบโตของอุปกรณ์สื่อสารที่ทำให้คนติดต่อ และเรียนรู้ได้อย่างทุกที่ ทุกเวลา ผ่านการใช้ สมาร์ทโฟน และแท็บเล็ตคอมพิวเตอร์



ภาพที่ 2 Technology Change: Learning Approach

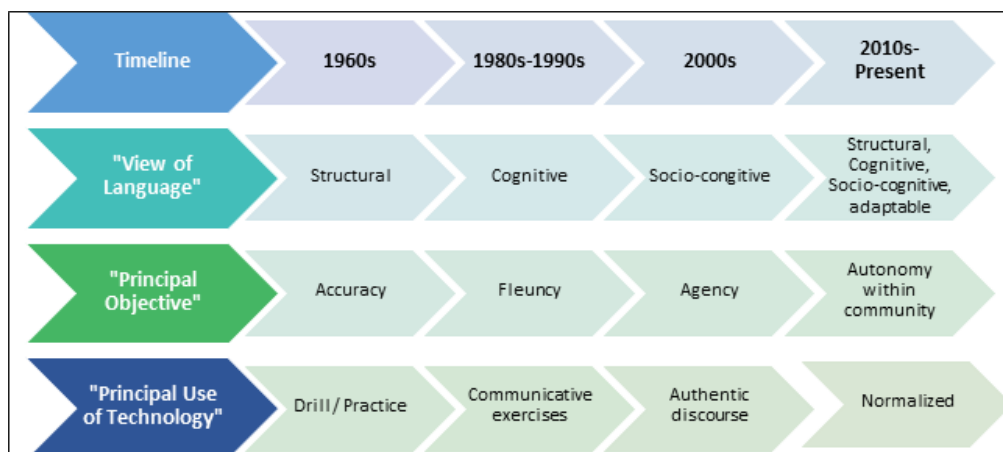
จากการเปลี่ยนแปลงของวิวัฒนาการทางด้านเทคโนโลยีนั้น จะเห็นได้ว่ามีความสอดคล้องกับวิวัฒนาการทางการเรียนการสอนทางภาษาคือ ในช่วงปี 1960s เป็นช่วงที่การเรียนรู้เน้นแนวพฤติกรรมนิยม (Behaviorism) เน้นการตอบสนองต่อสิ่งเร้า และการปรับพฤติกรรม การเรียนการสอนทางภาษาอยู่ในช่วง Grammar-Translation and Audio-Lingual เน้นการฟังและพูดตามที่มีลักษณะควบคุม (Listen and Repeat) เน้นการฝึกฝนโครงสร้างทางภาษา (Structure) เน้นความถูกต้องของภาษาและการใช้งาน (Accuracy) กิจกรรมที่ใช้ในห้องเรียนจึงเน้นการฝึกสั้น ๆ ในลักษณะควบคุม (Drill and Practice) เนื่องจากเป็นช่วงเดียวกันกับที่วิวัฒนาการทางเทคโนโลยีในช่วงนั้น ที่นักเรียนแต่ละคนมีห้องหุฟงในที่นั่งของแต่ละคน (Language Lab)

ในช่วงปี 1980s-1990s เป็นช่วงที่การเรียนรู้เน้นแนวการเรียนรู้การคิด (Constructivism) เน้นการเรียนรู้ที่เกี่ยวข้องกับกลไกทางสมอง และกระบวนการทางสติปัญญา เช่น การรับรู้ การคิด การเข้าใจ การเรียนการสอนทางภาษาอยู่ในการสอนเพื่อการสื่อสารมากยิ่งขึ้น เนื่องจากมีสื่อเกี่ยวกับเสียงและวิดีโอมาสนับสนุนในการเรียนการสอนภาษาเพิ่มมากยิ่งขึ้น เน้นกระบวนการรับรู้ความเข้าใจในการฝึกฝน และความแคล่วคล่องในการใช้ภาษา การฝึกฝนทางภาษาจึงเน้นกิจกรรมที่สนับสนุนการสื่อสารเพิ่มมากขึ้น ทั้งนี้เนื่องจากวิวัฒนาการทางเทคโนโลยีเริ่มมีคอมพิวเตอร์มาใช้ในการเรียนมากยิ่งขึ้น

ในช่วงปี 2000s เป็นช่วงที่การเรียนรู้เน้น Social constructivism/Situated Learning ซึ่งเป็นการเรียนรู้ที่เน้นการรู้คิดและการพัฒนาทางปัญญาเช่นเดียวกัน แต่เริ่มให้ความสนใจกับการมีปฏิสัมพันธ์จากโลกภายนอก (outward) มากยิ่งขึ้น ทำให้เกิดพัฒนาการทางปัญญา (inside) และทางภาษา เน้นบทบาทการมีปฏิสัมพันธ์กับสังคมเพื่อพัฒนาทักษะทางปัญญา และภาษาจากการทำงานร่วมกัน บทบาทของเทคโนโลยีจึงมีหน้าที่เหมือนเป็นการบูรณาการเป็นเครื่องมือประกอบการจัดกิจกรรมเพื่อการร่วมมือกัน ซึ่งมีส่วนช่วยในการเสริมต่อการเรียนรู้ทางภาษา เน้นบทบาทในการสื่อสาร ผ่านสถานการณ์ต่าง ๆ (Situated Learning) รวมทั้งการที่ผู้เรียนเริ่มมีอิสระมากขึ้นในการฝึกฝนทางภาษา ทั้งนี้เนื่องจากวิวัฒนาการทางเทคโนโลยีในช่วงนี้

ในช่วงปี 2010s เป็นต้นมา เป็นช่วงที่เทคโนโลยีมีการเปลี่ยนแปลงรวดเร็วอย่างไม่เคยเป็นมาก่อนในประวัติศาสตร์ ซึ่งอยู่ในช่วงที่เรียกว่าการเรียนรู้ในยุคโลกดิจิทัล (Connectivism) โดยบทบาทของภาษาเน้นเพื่อการสื่อสารและการปฏิสัมพันธ์ การเชื่อมโยงความรู้และแหล่งสารสนเทศที่มีอยู่อย่างไม่จำกัดที่ทำให้สามารถเรียนรู้ได้อย่างตลอดเวลา ทุกที่ ทุกเวลา “Anywhere Anytime” การเรียนการสอนทางภาษามีแนวโน้มผสมผสานในทุกรูปแบบ ทั้งด้านโครงสร้างทางภาษา ด้านการรู้คิด การปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นเข้าไว้ด้วยกันทั้งหมด และเริ่มกลายเป็นส่วนหนึ่งของชีวิตประจำวัน ในการใช้อุปกรณ์เทคโนโลยีต่างๆ ทำให้ผู้เรียนได้รับการสนับสนุนให้มีอิสระในการเรียนรู้ของตนเองมากยิ่งขึ้น ตามมาตรฐานที่สังคมกำหนดไว้ ไม่จำเป็นต้องมี Language Lab อีกต่อไป ทั้งนี้เนื่องจากสามารถฝึกฝนภาษาได้ทุกที่ ทุกเวลา เทคโนโลยีที่สนับสนุนการเรียนรู้ทางภาษามีอยู่มากมาย และมีจำนวนมากที่ไม่ต้องเสียค่าใช้จ่ายแต่อย่างใด เช่น Mobile devices, tablets, multiplayer, virtual worlds, Massive Opening Course (MOOCs) และ Web Application ต่าง ๆ

ภาพรวมต่อไปนี้เป็นารสรุปลักษณะการเปลี่ยนแปลงที่สำคัญของเทคโนโลยีที่มีผลต่อแนวทางในการจัดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษตั้งแต่ในอดีตมาจนถึงปัจจุบัน



ภาพที่ 3 Timeline of Change of View of Language and Objective, and Use of Technology



ภาพที่ 4 Changes of Technology in Education from Lab to Mobility (Shutterstock, 2017)

ยิ่งไปกว่านั้นเมื่อสอบถามถึงความต้องการของนักเรียน จะเห็นได้ว่าผู้เรียนมีความต้องการสื่อเทคโนโลยีที่ทันสมัยมากยิ่งขึ้น ทั้งนี้ผู้เขียนบทความนี้ได้ทำการสอบถามความต้องการของผู้เรียนในด้านความต้องการของสื่อการเรียนการสอน จากนักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู คณะศึกษาศาสตร์ ที่ฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูในโรงเรียนต่าง ๆ ระหว่างปี 2559-2560 พบว่า ในการจัดการเรียนการสอนภาษานั้นนักเรียนชอบให้ครูใช้สื่อเทคโนโลยีต่าง ๆ เนื่องจากเหตุผลหลักที่สำคัญ คือ

1. การใช้สื่อและเทคโนโลยี ก่อนและระหว่างการจัดการเรียนการสอนช่วยดึงดูดความสนใจของผู้เรียน และโดยเฉพาะอย่างยิ่งหากใช้ในตอนเริ่มต้นของการจัดการเรียนการสอน ทำให้ผู้เรียนอยากติดตามบทเรียนได้ดี

2. นักเรียนเข้าใจในเรื่องที่เรียนได้ง่ายขึ้นผ่านสื่อสมัยใหม่ โดยเฉพาะอย่างยิ่งจาก YouTube สามารถเชื่อมโยงกับประสบการณ์นอกชั้นเรียนได้ง่ายขึ้น
3. การให้ดูภาพยนตร์ การ์ตูนภาษาอังกฤษ ตลอดจนการให้ฟังเพลงภาษาอังกฤษที่ทันสมัย เป็นสิ่งที่นักเรียนในปัจจุบันคาดหวังสูงมากที่จะได้รับจากครูผู้สอน ช่วยทำให้บทเรียนสนุกสนาน และสามารถเชื่อมโยงกับประสบการณ์และวัยของนักเรียนได้มากยิ่งขึ้นกว่าสื่อตำราโดยทั่วไป
4. การให้ฟังการออกเสียง หรือเสียงสนทนาจากเจ้าของภาษาผ่านสื่อต่าง ๆ ที่ทันสมัย เช่น แอปพลิเคชัน ทำให้นักเรียนสามารถได้รับต้นแบบในการออกเสียงที่ชัดเจน ถูกต้อง และน่าสนใจ
5. สื่อที่ใช้ในห้องเรียนจากคอมพิวเตอร์ และเทคโนโลยีต่าง ๆ เช่น E-book มีภาพประกอบสวยงามที่เข้าใจง่าย จัดจำง่าย น่าสนใจ มีสีสัน มีภาพประกอบ ชวนให้ติดตามมากกว่าในหนังสืออย่างเดียว

โดยสรุปจะเห็นได้ว่าเทคโนโลยีและแนวทางการเรียนการสอนภาษา รวมทั้งกระบวนการต่าง ๆ ในการจัดการเรียนรู้ทางภาษานั้นมีความสัมพันธ์และเปลี่ยนแปลงไปตามบริบทความต้องการของสังคม อุตสาหกรรม และภาคธุรกิจ ครูผู้สอนจึงจำเป็นต้องปรับวิธีการในการเรียนการสอนภาษาให้สอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงดังกล่าว ทั้งนี้สามารถสรุปเหตุผลหลักที่สำคัญในด้านความจำเป็นของการใช้เทคโนโลยีประกอบการจัดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษมากขึ้น คือ

1. สภาพบริบทของสังคม และการทำงานที่เปลี่ยนแปลงไปในศตวรรษที่ 21 ผู้เรียนต้องสามารถผสมผสานทักษะทางภาษาเข้ากับทักษะในด้านการใช้เทคโนโลยีสารสนเทศเพื่อการสื่อสาร และการทำงาน
2. ผู้เรียนต้องได้รับการเตรียมความพร้อม เพื่อให้ได้รับความเท่าเทียมในการเข้าถึงเทคโนโลยีสารสนเทศต่าง ๆ ในการพัฒนาความรู้ และประสบการณ์ของตน ซึ่งพบได้มากขึ้นในปัจจุบันเช่น การศึกษา ฝึกอบรมออนไลน์
3. การเปลี่ยนแปลงในรูปแบบของการเรียนรู้ ในลักษณะ Anywhere, Anytime และแนวทางการเรียนรู้แบบ Individualized, Personalized, and Standardized learnings ทำให้ผู้เรียนต้องได้รับการพัฒนาทักษะต่าง ๆ ไปพร้อม ๆ กันกับทักษะทางภาษา โดยไม่สามารถแยกออกจากกันได้เหมือนการเรียนเฉพาะเนื้อหาทางภาษาในอดีตอีกต่อไป

4. ตามที่สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ ได้มีนโยบายในการใช้กรอบอ้างอิงทางภาษาของสหภาพยุโรป The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) โดยกำหนดค่าระดับความสามารถระดับนักเรียนไว้คือ สำเร็จการศึกษาชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ค่าระดับ A1 สำเร็จการศึกษาชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ค่าระดับ A2 สำเร็จการศึกษาระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ค่าระดับ B1 (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2557) ทั้งนี้ Cambridge ESOL (Cambridge English Language Assessment, 2016) ได้กำหนดชั่วโมงในการเรียนภาษาอังกฤษไว้ในระดับที่ผู้เรียนสามารถที่จะข้ามผ่านระดับภาษาไปอีกหนึ่งระดับได้ เช่นเพื่อให้ถึงระดับ A2 ผู้เรียนควรได้รับการเรียนและฝึกฝนทางภาษามาแล้วโดยประมาณ 180-200 ชั่วโมง และระดับได้ B1 โดยประมาณ 350-400 ชั่วโมง ทั้งนี้จะเห็นได้ว่าจำนวนชั่วโมงเรียนในห้องตามหลักสูตรของนักเรียนไทย อาจไม่เพียงพอต่อการขึ้นระดับตามที่ได้กำหนดไว้ การสนับสนุนให้ผู้เรียนได้รู้จักใช้เทคโนโลยีในการฝึกฝนภาษาของตนเองนอกห้องเรียนจึงสำคัญมาก

ทั้งนี้ มีงานวิจัยมากมายที่ทำการสำรวจเกี่ยวกับอุปสรรคสำคัญต่อการใช้เทคโนโลยีเพื่อการเรียนการสอน โดยพบว่าปัจจัยที่สำคัญที่สุดคือ ทักษะของครูผู้สอน ตัวอย่างทัศนคติทางลบที่ครูผู้สอนไม่ใช้เทคโนโลยีเพื่อการเรียนการสอนภาษา และแนวทางในการแก้ปัญหา (Dudeney & Hockly, 2012) เช่น

- ไม่รู้อะไรเลยเกี่ยวกับเทคโนโลยี
- ไม่ชอบเทคโนโลยี เลยไม่เห็นความจำเป็นต้องใช้ในห้องเรียน
- คิดว่านักเรียนมีความรู้ทางด้านเทคโนโลยีมากกว่าครูผู้สอนเสียอีก
- ทำไมจะต้องใช้เทคโนโลยีในเมื่อมีหนังสือที่ดีมากอยู่แล้ว
- ไม่เคยได้ใช้ห้องคอมพิวเตอร์ในโรงเรียนเนื่องจากมักมีคนอื่นใช้อยู่เสมอ
- อยากจะใช้เทคโนโลยีมากกว่านี้ แต่การเตรียมทำให้เสียเวลามาก

ครูผู้สอนจำเป็นที่จะต้องได้รับการพัฒนาทักษะทางการใช้เทคโนโลยีเพื่อการเรียนการสอนภาษา ทั้งนี้งานวิจัยต่าง ๆ ชี้ให้เห็นว่าครูรุ่นใหม่ที่เกิดมาในยุคที่มีเทคโนโลยีเพื่อการสื่อสารนั้น มีอุปสรรคในการปรับตัวที่น้อยกว่าในการใช้เทคโนโลยีเพื่อการสอนภาษา เมื่อเทียบกับครูที่เติบโตหรือได้รับการฝึกฝนมาโดยไม่ได้มีการใช้เทคโนโลยีทางการเรียนการสอน

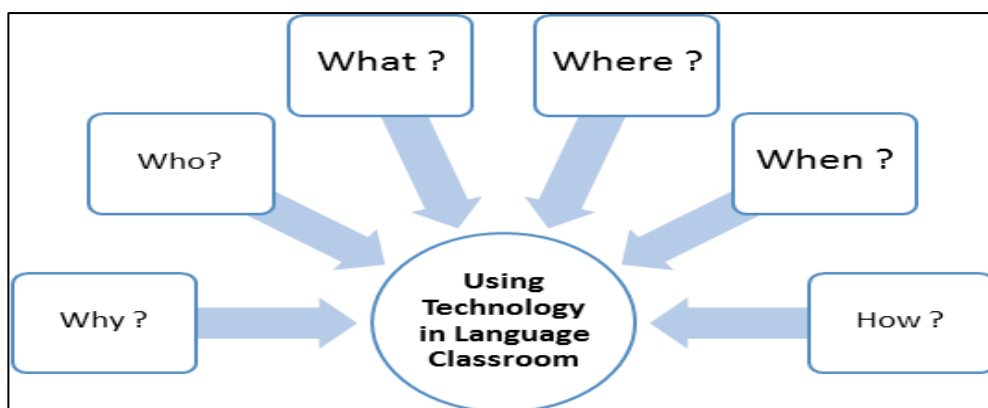
การได้รับการฝึกอบรมที่ดีเพื่อส่งเสริมให้ครูมีทัศนคติที่ดีต่อการใช้เทคโนโลยีจึงเป็นสิ่งจำเป็น และถึงแม้ว่าโรงเรียนจะมีเทคโนโลยีต่าง ๆ พร้อมแล้วนั้นก็ไม่ได้หมายความว่าครูผู้สอนจะใช้นาเทคโนโลยีไปปรับใช้กับการเรียนการสอนภาษา จะเห็นได้ว่ามีโรงเรียนมากมายที่มี Smart Board / Interactive White Board (IWB) มีอุปกรณ์คอมพิวเตอร์ที่ทันสมัย แต่ไม่ค่อยได้มีการใช้มีกระบวนการในการชักจูงให้ครูเห็นถึงประโยชน์และความสำคัญของการใช้เทคโนโลยีเพื่อการปรับปรุงคุณภาพการเรียนการสอน ครูผู้สอนจำเป็นที่จะต้องได้รับคำแนะนำ การโค้ช การฝึกอบรม และการสนับสนุนในการบูรณาการเทคโนโลยีต่าง ๆ เข้ากับการเรียนการสอนจากผู้ที่มีประสบการณ์ตรง โดยต่อไปนี้จะได้กล่าวถึงทฤษฎีที่สำคัญในการเลือกใช้เทคโนโลยีในการเรียนการสอนภาษา

ทฤษฎีในการใช้เทคโนโลยีเพื่อการเรียนการสอนภาษา

ความก้าวหน้าทางเทคโนโลยีในการจัดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษเปลี่ยนแปลงไป จึงมีความจำเป็นที่ครูผู้สอนภาษาอังกฤษต้องมีความรู้และเข้าใจหลักการที่สำคัญในการใช้เทคโนโลยีเพื่อการเรียนการสอนภาษาที่ถูกต้อง Stanley (2013) ได้แนะนำหลักการที่สำคัญซึ่งครูผู้สอนจะสามารถนำไปปรับใช้ได้ง่าย ๆ ในการบูรณาการเทคโนโลยีเพื่อใช้ในการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ มีด้วยกัน 6 ประการ คือ ทฤษฎี The Five W's and an H โดยเป็นคำถามง่าย ๆ ที่ครูผู้สอนส่วนใหญ่มักจะมองข้ามไปในการใช้เทคโนโลยีเพื่อการเรียนการสอนภาษา ซึ่งประกอบไปด้วยคำถามที่สำคัญคือ

1. **Why use the technology?** ครูผู้สอนบางคนใช้เทคโนโลยีในการสอนภาษาโดยไม่คำนึงว่ามีความจำเป็นที่จะต้องใช้เทคโนโลยีจริง ๆ หรือไม่ เลือกใช้ เพราะเห็นว่ามันสมัย
2. **Who is the technology best for?** เทคโนโลยีที่เลือกใช้นั้นมีความเหมาะสมกับกลุ่มอายุและระดับภาษาของผู้เรียนไหม โดยคำนึงจากประสบการณ์และพื้นฐานการเรียนรู้ทางเทคโนโลยีของผู้เรียนเป็นสำคัญ
3. **What is the technology best used for?** เทคโนโลยีที่เลือกใช้นั้นมีความเหมาะสมกว่าเทคโนโลยีอื่นๆ ไหม ในด้านของความสอดคล้องกับวัตถุประสงค์การเรียนรู้ทางภาษาที่กำหนดไว้
4. **Where should it be used?** การคำนึงถึงเทคโนโลยีที่จะนำไปใช้ในสถานการณ์ต่างๆ ว่าสถานการณ์แบบนี้ ควรใช้เทคโนโลยีแบบใดจึงจะเหมาะสมที่สุด ซึ่งรวมไปถึงการบริหารจัดการในชั้นเรียนหากจะนำเทคโนโลยีไปใช้

5. **When should the technology be used?** การคำนึงถึงช่วงเวลาที่เหมาะสมในการใช้เทคโนโลยีในการสอนโดยเกิดประโยชน์สูงสุด เช่น ช่วงต้น ช่วงกลาง หรือ ช่วงท้ายของการจัดการเรียนการสอนในแต่ละครั้ง รวมไปถึงช่วงเวลาใดในการจัดการเรียนการสอนของหลักสูตรที่เหมาะสม เทคโนโลยีควรมีบทบาทในการสนับสนุน และส่งเสริมให้มีการใช้ภาษามากขึ้นตามวัตถุประสงค์ของรายวิชา ไม่ใช่เป็นเพียงกิจกรรมที่เสริมเข้ามา
6. **How should the technology be used?** ประเด็นนี้ครอบคลุมมากกว่าการรู้วิธีใช้เทคโนโลยี แต่ยังรวมถึงการใช้เทคโนโลยีอย่างไรให้เป็นการสนับสนุนการเรียนการสอนภาษาให้ดีที่สุด วิธีไหนที่จะทำให้มีประสิทธิภาพสูงสุดในการนำเทคโนโลยีไปใช้



ภาพที่ 5 Principled Approach in Using Technology in the Language Classroom (Stanley, 2013)

Stanley ได้กล่าวไว้ว่าทฤษฎี The Five W's and an H นับเป็นทฤษฎีหลักของการเลือกใช้เทคโนโลยีเพื่อการจัดการเรียนรู้ โดยมีหัวใจหลักคือความสำเร็จในการจัดการเรียนรู้ที่ครูผู้สอนสามารถเลือกใช้เทคโนโลยีที่ตอบโจทย์กับผู้เรียนได้อย่างสูงสุด (Stanley, 2013) ซึ่งในการประยุกต์ใช้ทฤษฎีนี้ครูผู้สอนภาษาอังกฤษทุกท่านสามารถที่จะสร้างเป็นตารางหรือเป็น checklist เพื่อตอบคำถามทั้ง 6 คำถามข้างต้น และตรวจสอบตนเองก่อนการเลือกใช้เทคโนโลยีกับการจัดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษของตน (Al-Mahrooqi & Troudi, 2014)

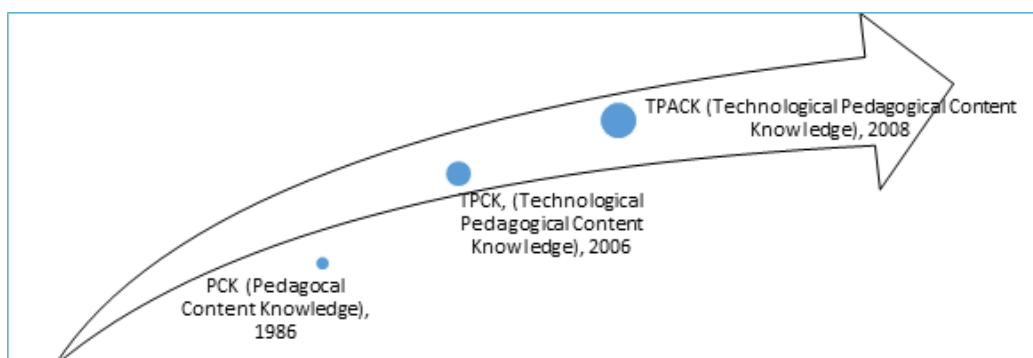
อย่างไรก็ตาม ปัญหาที่มักพบได้มากที่สุดของการใช้เทคโนโลยีในการเรียนการสอนภาษาอังกฤษนั้น มักไม่เกิดกับปัญหาของการใช้เทคโนโลยี แต่เกิดกับการใช้เทคโนโลยีอย่างไม่ถูกต้องกับวัตถุประสงค์ของการจัดการเรียนการสอน ผู้สอนบางคนให้ความสำคัญกับการ

ใช้เทคโนโลยีมากกว่าวัตถุประสงค์และเนื้อหาของการเรียนการสอน ทั้ง ๆ ที่หัวใจหลักสำคัญที่สุดของการใช้เทคโนโลยีนั่นคือการเลือกใช้เทคโนโลยีที่สอดคล้องและสนับสนุนกับวัตถุประสงค์ในการสอนได้มากที่สุด ฉะนั้น จึงจำเป็นที่จะต้องมีการพิจารณาการเลือกใช้เทคโนโลยีให้สอดคล้องกับวัตถุประสงค์ เพื่อให้ประสบความสำเร็จมากที่สุดในขั้นการวางแผนการสอน

การผสมผสานความรู้ด้านเทคโนโลยีกับกระบวนการทัศน์และเนื้อหาในการสอนภาษาอังกฤษตามกรอบที่แพค (Technology Pedagogical Content Knowledge: TPACK)

การเลือกใช้เทคโนโลยีโดยคำถาม 6 ประการ คือ Why, Who, What, Where, When and How นั้นเป็นหลักพื้นฐานเบื้องต้นของการเลือกใช้เทคโนโลยีเพื่อการจัดการเรียนการสอน ทั้งนี้การเลือกใช้เทคโนโลยีมีความจำเป็นที่จะต้องสอดคล้องกับแนวคิดและวิธีการที่สำคัญของการจัดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษเป็นหัวใจหลักที่สำคัญที่สุด

Technological Pedagogical Content Knowledge หรือ TPACK Model ถูกพัฒนาโดย Misha and Koehler (Koehler, 2016) ซึ่งพัฒนาต่อยอดขึ้นมาจาก Pedagogical Content Knowledge หรือ PCK โดย Shuman ซึ่งให้ความสำคัญกับความรู้ในการสอน รูปแบบ แนวทางกระบวนการทัศน์ในการสอนที่เหมาะสมกับเนื้อหาเฉพาะเจาะจง จากนั้น Misha และ Koehler เสนอให้มีการเพิ่มเทคโนโลยีเพื่อการเรียนการสอนเข้าไปกับโมเดลนี้ เนื่องจากแนวโน้มการเรียนการสอนที่เปลี่ยนแปลงไป รวมถึงเทคโนโลยีอื่น ๆ มีบทบาทสูงมากยิ่งขึ้นในการเรียนการสอน โมเดล PCK จึงพัฒนาเป็น TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) และต่อมา Thomson และ Misha (Thomson & Misha, 2008) ได้เสนอให้เรียกว่า TPACK ซึ่งสอดคล้องกับความหมายองค์รวมในการบูรณาการความรู้ทั้งสามมิติเข้าด้วยกันเป็น Total Package ของการใช้เนื้อหา การสอน และเทคโนโลยีในการเรียนการสอน



ภาพที่ 6 พัฒนาการของทฤษฎี TPACK

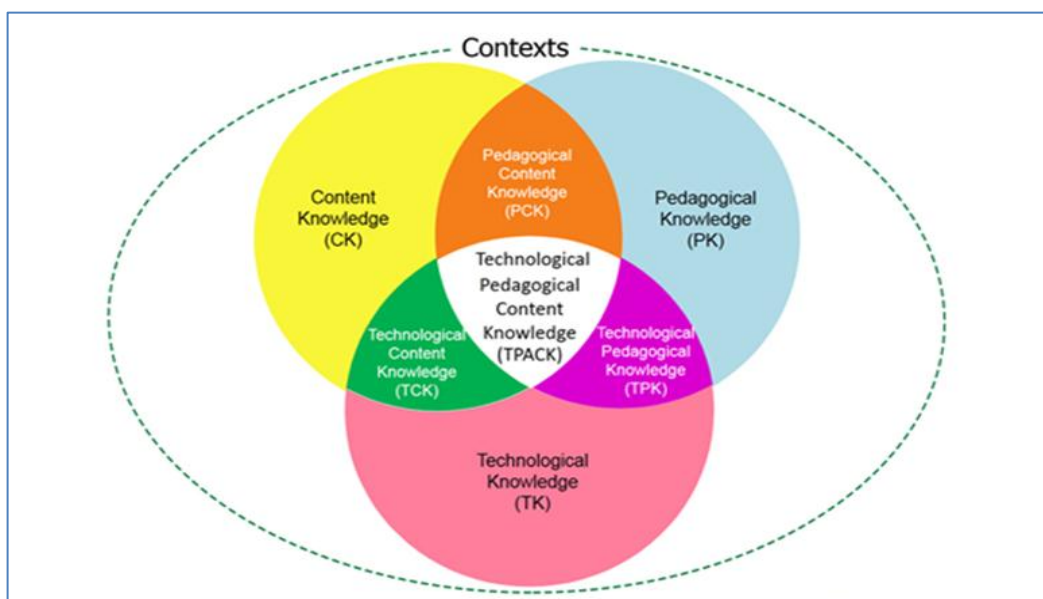
TPACK มีวัตถุประสงค์หลักคือ การที่จะทำให้ครูผู้สอนสามารถบูรณาการเลือกใช้ และผลิตสื่อนวัตกรรมทางเทคโนโลยี เพื่อให้มีความสอดคล้องกันกับหลักทฤษฎีการสอน และ เนื้อหาวิชาที่สอน (Koehler, 2016; Lu, 2016, Mishra & Koehler, 2006) TPACK แสดงให้เห็นถึงความสัมพันธ์ที่สำคัญขององค์ประกอบ 3 ด้านใหญ่ ที่มีความสัมพันธ์กัน 7 ประการ ตามโมเดลที่สำคัญคือ

1. **Content Knowledge (CK)** คือ สารระ ความรู้เนื้อหาองค์ประกอบสำคัญทั้งหมด ที่จะทำให้ผู้เรียนสามารถสื่อสารทางภาษาได้ทั้งโดย วิธีวจนภาษา และอวจนภาษา (verbal and non-verbal language) โดยครูผู้สอนต้องมีความรู้อย่างน้อยตาม หลักสูตรที่ระบบการศึกษากำหนดเอาไว้
2. **Pedagogical Knowledge (PK)** คือ ความรู้ด้านกระบวนการทัศน์การสอน หมายถึง ครูผู้สอนที่รู้ถึงกลยุทธ์และวิธีในการจัดการเรียนรู้ที่หลากหลาย และมีการฝึกฝนตาม แนวทางการเรียนการสอนภาษาเพื่อให้ผู้เรียนพัฒนาสมรรถนะทางด้านภาษาได้อย่างเหมาะสม
3. **Technological Knowledge (TK)** คือ ความรู้ในการใช้เทคโนโลยีต่าง ๆ เช่น โปรแกรม Microsoft พื้นฐาน หรือเข้าใจและรู้ถึงการใช้งานของเครื่องมือทาง เทคโนโลยีต่าง ๆ เช่น Projector, Visualizer, Interactive Whiteboard โดย ครูผู้สอนอาจไม่เชี่ยวชาญในการสอนหรือเรื่องของเนื้อหาในการสอนมากนัก

ความรู้ในข้อที่ 1-3 ถือเป็นทักษะเดี่ยวหรือความรู้เฉพาะด้านซึ่งยังไม่เพียงพอในการ ปรับใช้เพื่อการจัดการเรียนการสอนที่มีประสิทธิภาพ เพราะฉะนั้นครูผู้สอนจึง

จำเป็นต้องบูรณาการความรู้ด้านอื่น ๆ เพิ่มขึ้น ซึ่งรวมไปถึงข้อ 4-6 คือ PCK, TCK และ TPK

4. **Pedagogical Content Knowledge (PCK)** คือ ความรู้ในกระบวนการสอนภาษา รูปแบบ แนวทางการสอนที่เหมาะสมกับเนื้อหาเฉพาะเจาะจงนั้น ๆ โดยสามารถปรับใช้เทคนิคในการเรียนการสอนให้เหมาะสมกับลักษณะของเนื้อหา นั้น ๆ เพื่อให้ผู้เรียนสามารถสื่อสารทางภาษาได้ ซึ่งกิจกรรมที่เหมาะสมกับแนวทางการสอนแบบนี้คือ Communicative Teaching Approach เน้นการฟังและอ่านจากเอกสารจริง ฝึกสร้างประโยค และใช้กิจกรรม Role Play/Information Gap ในการฝึกฝน เป็นต้น
5. **Technological Content Knowledge (TCK)** คือ ความรู้ ความเข้าใจการใช้เทคโนโลยีที่หลากหลายน่าสนใจและเหมาะสมกับการสอนเนื้อหาทางภาษาเฉพาะเจาะจงนั้น ๆ และสามารถพิจารณาว่าเทคโนโลยีสารสนเทศใดที่ช่วยให้ผู้เรียนได้ความรู้ในเนื้อหาตามวัตถุประสงค์ที่ได้ตั้งไว้ โดยหมายรวมถึงความเข้าใจในการใช้เทคโนโลยีเพื่อให้ผู้เรียนได้เข้าใจถึงวัฒนธรรมของภาษาที่ผู้เรียนกำลังศึกษาอยู่ด้วย
6. **Technological Pedagogical Knowledge (TPK)** คือความรู้ ความเข้าใจว่า การสอนและการเรียนรู้สามารถที่จะเปลี่ยนแปลงไปได้ เมื่อเทคโนโลยีสารสนเทศที่ใช้เปลี่ยนแปลงไป รวมถึงความรู้ เทคนิควิธีการในการสอนภาษานั้นสามารถเปลี่ยนแปลงไปตามความสามารถ หรือข้อจำกัดต่าง ๆ ของเทคโนโลยีสารสนเทศที่ใช้ในการเรียนการสอน ซึ่งอาจเป็นอุปสรรคสำคัญในการสอนถ้าผู้สอนไม่รู้เนื้อหาภาษาที่จะสอนอย่างแท้จริง อาจทำให้สอนผิด หรือสอนได้ไม่ตามวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้
7. **Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)** คือ การบูรณาการ (interaction and incorporation) ความรู้ ความสามารถ ทักษะ การผสมผสานในการใช้สื่อนวัตกรรมเทคโนโลยี กับวิธีสอน เนื้อหา ในการออกแบบ การเรียนรู้อย่างสอดคล้อง และเป็นระบบ ซึ่งประกอบไปด้วยองค์ประกอบสำคัญที่สัมพันธ์กันคือ เนื้อหา (Content: CK), วิธีสอน (Pedagogy: PK) และเทคโนโลยี (Technology: TK) ที่สามารถทำให้ผู้เรียนมีทักษะ มีความรู้ความเข้าใจด้านภาษา และวัฒนธรรมที่เรียน



ภาพที่ 7 ความสัมพันธ์และการบูรณาการตามโมเดล TPACK (Koehler, 2016)

ทั้งนี้ จะเห็นได้ว่าความรู้เฉพาะในแต่ละด้านนั้นเรียกว่า CK, PK, TK และความรู้ที่มีลักษณะบูรณาการมากยิ่งขึ้นจะพบได้ตั้งแต่ PCK, TCK, TPK, และ TPACK ฉะนั้น TPACK จึงเป็นการบูรณาการความรู้ ความเข้าใจ และทักษะ ทั้งสามส่วนเข้าด้วยกันเพื่อการเรียนการสอนที่ดีมีประสิทธิภาพ โดยมีสิ่งที่สำคัญ ได้แก่

ประการแรก คือ ความรู้ในเนื้อหาสาระ แนวคิด หลักการ รวมทั้งด้านเจตคติที่ดีของข้อมูลต่าง ๆ ที่จะเรียบเรียงพร้อมที่จะถ่ายทอดไปยังผู้เรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ประการที่สอง คือ ความรู้ ความสามารถและทักษะของการถ่ายทอดความรู้ด้านเนื้อหา รวมถึงการวัดผลประเมินผลในการจัดการเรียนการสอน ที่สามารถให้ผู้เรียนมีความรู้ความเข้าใจในเนื้อหานั้น ๆ ตามความเหมาะสมกับหลักสูตรการศึกษาที่ได้กำหนดเอาไว้ให้กับผู้เรียนอย่างมีประสิทธิภาพที่จะก่อให้เกิดประสิทธิผลสูงสุดของผู้เรียน และสิ่งต่าง ๆ เหล่านั้นอาจเรียกได้ว่าวิธีการสอน เทคนิคการสอนต่าง ๆ ที่ผู้สอนจะนำมาประยุกต์ใช้ให้เหมาะสมกับเนื้อหาและผู้เรียนตามสภาพแวดล้อมการเรียนรู้

ประการที่สาม คือ ความสามารถในการใช้ประโยชน์จากเทคโนโลยีสารสนเทศ มาเป็นเครื่องมือที่สำคัญ ร่วมกันกับวิธีการสอน ในการนำเสนอเนื้อหาต่อผู้เรียน

การจัดการเรียนสอนที่มีการประยุกต์ใช้กรอบแนวคิดที่แพค นับว่าเป็นการสนับสนุนแนวทางการจัดการเรียนสอนที่มีคุณภาพ เพราะการจัดการเรียนการสอนตามกรอบแนวคิดที่แพคไม่เพียงการเน้นประโยชน์จากการใช้เทคโนโลยีที่ทันสมัยในการสอน แต่ยังครอบคลุม

และคำนึงถึงคุณภาพในการจัดเตรียมเนื้อหาสาระของการสอน และการเลือกใช้วิธีการสอน ให้สอดคล้องกับเทคโนโลยีเพื่อให้เกิดประโยชน์สูงสุดต่อผู้เรียนอีกด้วย สำหรับการประยุกต์ใช้กรอบแนวคิดที่แพคในการจัดการเรียนภาษาอังกฤษนั้น ผู้เขียนได้นำเสนอไว้ใน ส่วนของตัวอย่างแผนการเรียนการสอนที่มีการประยุกต์ใช้สามทฤษฎีหลักเข้าด้วยกัน โดยจะ ปรากฏอยู่ในส่วนท้ายของบทความนี้

แนวทางในการเลือกใช้แอปพลิเคชันเพื่อการจัดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ

นอกจากทฤษฎี The Five W's and an H และทฤษฎีการผสมผสานความรู้ด้าน เทคโนโลยีกับกระบวนการทัศน์และเนื้อหาในการสอนภาษาอังกฤษตามกรอบที่แพคที่มี ประโยชน์ต่อการใช้เทคโนโลยีในการจัดการเรียนการสอน ครูผู้สอนภาษาอังกฤษสามารถ เลือกแอปพลิเคชันเพื่อเป็นตัวช่วยในการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนภาษาของตน โดย ในปัจจุบันยากที่จะปฏิเสธว่าในยุคนี้ที่มีการใช้ smartphones และ tablet technologies อย่างแพร่หลาย ประกอบกับนโยบายของรัฐบาลไทยที่ส่งเสริมให้มีการใช้อินเทอร์เน็ตเพื่อ การจัดการศึกษา Apps ต่าง ๆ จึงได้ถูกพัฒนาขึ้นเพื่อให้ตอบสนองความต้องการของ ผู้บริโภคทั้งในประเทศและต่างประเทศ โดยเฉพาะ Apps ที่ถูกพัฒนาขึ้นจากทั่วทุกมุมโลก เพื่อใช้ในการศึกษาทั้งในและนอกห้องเรียน ผู้สอนจึงมีความจำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้อง มีหลักการในการเลือก Apps ที่เหมาะสม เช่น

1. วัตถุประสงค์การเรียนรู้ที่ต้องการให้ผู้เรียนได้พัฒนาและมีเนื้อหาอะไรบ้าง ที่ผู้เรียนต้องเข้าใจ
2. Apps ที่เลือกใช้มีบทบาทต่อผู้เรียนอย่างไร
3. การใช้ Apps ให้เหมาะสมกับแต่ละช่วงเวลาในการจัดการเรียนการสอน
4. Apps ที่เลือกมานั้นจะช่วยสนับสนุน และกระตุ้นความสนใจของผู้เรียนได้ จริงหรือไม่ อย่างไร
5. Apps ที่เลือกมาใช้ จะช่วยเสริมเนื้อหาหลักที่ใช้ในการเรียนการสอนได้มาก น้อยเพียงใด อย่างไร

Lee และ Cherner (2015) ได้พัฒนาแนวทางในการเลือก Apps เพื่อการเรียน การสอน หรือ Instructional Apps โดยผ่านการตรวจสอบความเที่ยงตรง ความถูกต้องของการ พัฒนาเครื่องมือ และการตรวจสอบโดยผู้เชี่ยวชาญหลายฝ่าย ทั้งนี้ ได้แบ่งเกณฑ์ในการ พิจารณาความเหมาะสมของ Apps ออกเป็น 3 เกณฑ์ใหญ่ และอีก 24 เกณฑ์ย่อย ๆ โดยแต่ ละเกณฑ์ใช้สเกลในการวัดระดับของ 5-point Likert Scale โดยมีรายละเอียดที่สำคัญ คือ

1. **Instruction** ภาพรวมในมุมมองของการตอบสนองต่อวัตถุประสงค์ในการจัดการเรียนรู้ และการพัฒนาทักษะทางความคิด

1.1 Rigor

คุณสมบัติประการแรกสุดของการเลือก App เพื่อใช้ในการเรียนการสอน คือ ความเข้มข้นของเนื้อหาที่ฝึกให้ผู้ได้รู้จักในการพัฒนาความคิดในขณะที่ใช้โปรแกรมอยู่

1.2 21st Century skills

มีคุณสมบัติที่สำคัญในการเตรียมความพร้อมให้กับผู้เรียนสำหรับการทำงานในศตวรรษที่ 21 นอกเหนือจากการพัฒนาทักษะทางภาษา ทักษะสำคัญสำหรับศตวรรษที่ 21 เช่น ทักษะการแก้ปัญหา (problem-solving skills) ทักษะการทำงานเป็นทีมและการสื่อสารกับเพื่อนร่วมทีม (collaboration skill) ทักษะในการใช้เทคโนโลยีได้อย่างมีประสิทธิภาพ (technology skill) และความรู้และทักษะที่สำคัญในการเป็นพลเมืองโลก (global citizen skill)

1.3 Connections to future learning

ฟังก์ชัน กิจกรรม และเนื้อหาเป็นการเตรียมความพร้อมให้กับผู้เรียนในการทำงานในอนาคต ไม่ใช่เน้นแต่เนื้อหาที่ไม่สามารถนำไปประยุกต์ใช้ได้ สถานการณ์จริงในการใช้ภาษาในชีวิตประจำวัน

1.4 Value of errors

App สนับสนุนให้ผู้ใช้งานเรียนรู้จากข้อผิดพลาดของตนเองในการทำกิจกรรมที่เกิดขึ้น และได้รับประสบการณ์และการเรียนรู้จากข้อผิดพลาดนั้น ๆ โดยการให้ข้อมูลย้อนกลับอย่างสร้างสรรค์เพื่อการพัฒนา (Constructive Feedback and Individualized Instructions) เพื่อให้ผู้เรียนสามารถรู้จุดแข็งและจุดอ่อนของตนเองในการพัฒนาภาษา และตรวจสอบความก้าวหน้าของตนได้

1.5 Feedback to teacher

โปรแกรมการฝึกภาษาที่ดีนั้นสามารถให้ข้อมูลย้อนกลับของผู้เรียนไปยังครูได้ โดยสามารถให้ครูตรวจสอบและติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียนได้ และสามารถเชื่อมโยงฐานข้อมูลของผู้เรียนแต่ละคนรวมกันแล้วส่งไปยังครูผู้สอน ซึ่งจะเป็นการช่วยผู้สอนเป็นอย่างมาก จากการนำข้อมูลที่ได้นั้นมาปรับใช้ในการจัดการเรียนการสอนในห้องเรียนต่อไป

1.6 Level of learning material

ระดับของเนื้อหา หัวข้อ กิจกรรมและตัวภาษาเหมาะกับกลุ่มของผู้เรียน

1.7 Cooperative learning

App ที่เลือกต้องเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ภาษาร่วมกันกับเพื่อนร่วมชั้นได้ สามารถทำกิจกรรมคู่หรือกิจกรรมกลุ่มต่าง ๆ ซึ่งจะทำให้ผู้เรียนช่วยกันเรียนรู้และฝึกฝนทักษะทางภาษาได้อย่างสนุกสนานมากยิ่งขึ้น

1.8 Accommodation of individual differences

App ที่ดีให้ความสำคัญกับความหลากหลายของผู้เรียน เช่น ความแตกต่างของระดับทางภาษา ความแตกต่างในด้านแรงจูงใจในการเรียนรู้ ทักษะคิด วัฒนธรรม และรูปแบบในการเรียนรู้ เป็นต้น

2. Design ด้านหน้าที่การใช้งานของ App ที่สนับสนุนให้การเรียนรู้เป็นไปอย่างราบรื่น และมีประสิทธิภาพสูงสุด

2.1 Ability to save progress

สามารถบันทึกการใช้งานครั้งล่าสุดได้ โดยไม่จำเป็นต้องเริ่มการใช้งานใหม่ตั้งแต่ต้นทุกครั้งที่เข้าใช้งาน ช่วยเชื่อมโยงประวัติการใช้งานครั้งล่าสุดเข้ากับการใช้งานในครั้งต่อไป

2.2 Platform integration

สามารถเชื่อมโยงกับระบบอื่น และสามารถแบ่งปันกับระบบเทคโนโลยีต่าง ๆ ได้ในเวลาเดียวกัน เช่น สามารถเปิดเล่นบนเครื่องโทรศัพท์มือถือ คอมพิวเตอร์แท็บเล็ต หรือเปิดในเว็บไซต์ ความสามารถในการเชื่อมโยงกับระบบต่าง ๆ นี้ จะช่วยทำให้การใช้งานของ App มีประสิทธิภาพ อีกทั้งอำนวยความสะดวกแก่ผู้เรียน และผู้สอนได้มากขึ้น

2.3 Screen design

การออกแบบหน้าจอ กราฟิก เสียง และภาพต่าง ๆ มีการออกแบบอย่างเป็นระบบ สวยงาม เป็นองค์ประกอบสำคัญที่ทำให้ผู้เรียนสนุกกับการใช้งาน และสามารถเพิ่มทักษะทางภาษาได้

2.4 Ease of use

User-friendly หรือง่ายต่อการใช้งาน ไม่ซับซ้อนจนทำให้ผู้ใช้ไม่ยากเข้าไปใช้งาน เนื่องจากเสียเวลาหลายขั้นตอนกว่าจะสามารถใช้งานได้

2.5 Navigation

ทิศทาง หรือขั้นตอนในการใช้ App ไม่ซับซ้อน ทำให้ผู้เรียนทราบได้ว่าขณะนี้อยู่ในการฝึกขั้นตอนไหน และจะกลับไปสู่เมนูหลัก หรือเมนูย่อยอื่น ๆ ได้โดยง่าย

2.6 Goal orientation

เนื้อหา และกิจกรรมต่าง ๆ ต้องสอดคล้องกันกับวัตถุประสงค์ในการจัดการเรียนรู้ และรูปแบบของการใช้งานต้องสอดคล้องกันกับวัตถุประสงค์ของการใช้ภาษาที่ได้ตั้งไว้ในหลักสูตร หรือบทเรียน

2.7 Information presentation

ข้อมูลเนื้อหาที่นำเสนอเข้าใจได้ง่าย มีวิธีในการนำเสนอที่เรียบง่ายไม่ซับซ้อน ทำให้ผู้เรียนไม่รู้สึกรว่าการศึกษาข้อมูลจาก app ทำได้ยาก

2.8 Media integration

App ที่จะต้องสอดคล้องกับการใช้ภาษาในชีวิตประจำวัน โดยมีการผสมผสานสื่อต่างๆ เข้าไว้ด้วยกันได้อย่างดีทั้งในด้าน ข้อความ รูปภาพ เสียง มีตัวอย่างภาษาที่เสมือนกับการใช้งานในชีวิตจริงหรือชีวิตประจำวัน

2.9 Cultural sensitivity

รูปแบบในการออกแบบของ app และเนื้อหา มีความระมัดระวังและอ่อนไหวต่อความแตกต่างทางวัฒนธรรมของผู้ใช้งาน ไม่มีเนื้อหาใดที่ทำให้ผู้เรียนกลุ่มใดกลุ่มหนึ่งรู้สึกอึดอัดและกระเทือนทางจิตใจ

3. Engagement

app ที่ดีและมีประสิทธิภาพสูงสุดต้องสามารถทำให้ผู้เรียนรู้สึกมีส่วนร่วมกระตือรือร้นในการเรียนรู้ และฝึกฝนทักษะทางภาษาจาก app นั้นได้ ถึงสามารถเรียกได้ว่าเป็น app ที่มีประโยชน์อย่างแท้จริงกับการใช้เป็นส่วนหนึ่งของการจัดการเรียนการสอน

3.1 Learner control

ผู้เรียนสามารถเลือกระดับความยากง่ายของภาษาความเหมาะสมกับความต้องการ และกิจกรรมที่ตนสนใจได้ด้วยตนเอง

3.2 Interactivity

โปรแกรมที่ดีนั้นจะมีการจัดกิจกรรมที่กระตุ้นให้ผู้เรียนได้มีปฏิสัมพันธ์ หรือมีส่วนร่วมอยู่ตลอดเวลา เช่น มีการตั้งคำถาม มีการให้ตัดสินใจ ให้สังเกต หรือให้วิเคราะห์สถานการณ์การใช้ภาษาต่าง ๆ

3.3 Pace

มีระบบที่ให้ผู้เรียนสามารถควบคุมการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับระดับของตนเองได้ด้วยตนเอง ในการศึกษาเนื้อหาต่าง ๆ ของบทเรียน โดยใช้เวลามากหรือน้อยตามความต้องการของผู้เรียน และมีทางเลือกเพื่อเพิ่มความท้าทายให้กับผู้เรียนด้วย

3.4 Personal preferences

มีการออกแบบให้ผู้เรียนสามารถปรับเปลี่ยนได้ตามความชอบของตนเอง เช่น สี ตัวอักษร การใช้งาน รวมไปถึงฟังก์ชันเสียงและการเตือน

3.5 Interest

มีรูปแบบการจัดกิจกรรมที่สนุกสนาน น่าสนใจ ไม่น่าเบื่อ ทำลายความสามารถดึงดูดให้ผู้เรียน

3.6 Aesthetics

ภาพรวมทั่วไปของ app มีความสวยงาม สร้างสรรค์และน่าเชื่อถือ ชวนให้ติดตาม

3.7 Utility

การใช้งานโดยรวมมีประโยชน์ คำนวณค่ากับการลงทุน พัฒนาทักษะที่จำเป็นได้จริง เกี่ยวข้องกับสถานการณ์จริงในการใช้งานทางภาษาในชีวิต และสามารถตอบสนองวัตถุประสงค์ของผู้เรียนได้

ทั้งนี้จะได้ชี้ชัดว่าแนวทางในการเลือกแอปพลิเคชันที่ได้นำเสนอไปข้างต้นนั้น นับว่าเป็นหลักเกณฑ์ในการพิจารณาเลือกใช้แอปพลิเคชันที่มีประสิทธิภาพเพียงพอในการใช้เป็นหลักเกณฑ์ประกอบแนวทางในการตัดสินใจเลือกใช้ apps ที่จะสามารถเกิดผลและเกิดประโยชน์กับผู้เรียนอย่างสูงสุด

ตัวอย่างแผนการเรียนการสอนที่ผสมผสานการใช้เทคโนโลยี

ตัวอย่างการจัดการเรียนการสอน โดยการวิเคราะห์ความรู้และความเข้าใจตามโมเดล TPACK รวมถึงทฤษฎีการเลือกใช้เทคโนโลยีทั้ง 6 ประการในการเลือกใช้แอปพลิเคชันที่เหมาะสมในการจัดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ ดังนี้

Terminal Objective: Write an informal email to a friend telling her/ him about activities you are doing these days.

Enabling Objectives:

- To answer questions about the video clip ‘What are they doing?’
- To tell your friends about activities you are doing.
- To ask questions about activities that your friends are doing these days.
- To tell the form and use of affirmative sentences, negative sentences, and questions using Present Continuous tense.
- To write an informal email to a friend telling her/him about activities you are doing these days.

Level: M. 1

Core Curriculum: Standard: 1.2 (1), 1.3 (1)

Content and Pedagogy:

ด้านเนื้อหา ครูผู้สอนสามารถวิเคราะห์วัตถุประสงค์การเรียนรู้ตามหลักสูตรที่กำหนดเพื่อการสื่อสารนั้นเน้นการสื่อสาร เพื่อเล่าถึงกิจกรรมที่กำลังเกิดขึ้นอยู่ของตนเองให้กับผู้อื่นให้ได้รับทราบ ผ่านการเขียนอีเมล

ผู้สอนมีความรู้เรื่องโครงสร้างทางภาษาในการอธิบายกิจกรรมที่กำลังเกิดขึ้นอยู่ปัจจุบัน โดยควรมีความรู้ที่เกี่ยวข้องกับวัตถุประสงค์นี้ คือ

Language Focus:

1. **Skill:** Reading and writing
2. **Functions:** Asking for and giving information
3. **Vocabulary:** Do homework, listen to music, play games, play tennis, watch TV
4. **Grammar and Structure:** Present Continuous (affirmative, negative & question sentences)

ในด้านรูปแบบการจัดกิจกรรมและวิธีการสอน ผู้สอนสามารถเลือกใช้วิธีการที่เหมาะสมกับวัตถุประสงค์ทางภาษา เช่น

- Show students the pictures of five actions (do homework, play games, listen to music, play tennis, and watch TV), and ask students to describe the actions.

- Ask students to describe the pictures (listen to music, play tennis, and watch TV) in negative and question form.
- Let students write an informal email telling her/him about their current activities.

Technology, Content and Pedagogy

ในด้านการใช้เลือกใช้เทคโนโลยีที่สอดคล้องกับเนื้อหาและกระบวนการเรียนการสอนตามวัตถุประสงค์ของกิจกรรมที่กำหนดไว้แล้วนั้น เทคโนโลยีที่ครูผู้สอนมีความประสงค์จะนำมาใช้กับนักเรียนนอกเหนือไปจากสื่อการสอนทางเทคโนโลยีเบื้องต้น เช่น visual aids หรือ โปรแกรมพื้นฐานต่าง ๆ ครูผู้สอนมีความประสงค์ที่จะใช้แอปพลิเคชันที่เรียกว่า “Boomerang Respondable” ซึ่งเป็นแอปที่ทำงานร่วมกับโปรแกรม Gmail และ Outlook เพื่อช่วยสร้างรูปประโยค และหลักไวยากรณ์ รวมถึงคำศัพท์เพื่อให้สามารถเขียนรูปประโยคต่าง ๆ ในอีเมลได้อย่างถูกต้องเหมาะสม

โดยแอปพลิเคชันที่ครูผู้สอนเลือกมาใช้นั้นได้ผ่านการพิจารณาจากแนวคิดในการเลือกใช้อปพลิเคชัน ซึ่งพิจารณาเบื้องต้นดังนี้

- วัตถุประสงค์การเรียนรู้ที่ต้องการให้ผู้เรียนได้พัฒนา และมีเนื้อหาอะไรบ้าง ที่ผู้เรียนต้องเข้าใจ

Answer: แอปพลิเคชัน Boomerang Respondable มีวัตถุประสงค์เพื่อช่วยให้ผู้เรียนสามารถที่จะเขียนอีเมลได้ถูกต้องตามหลักไวยากรณ์ของภาษาอังกฤษมากขึ้น

- Apps ที่เลือกใช้มีบทบาทต่อผู้เรียนอย่างไร

Answer: แอปพลิเคชัน Boomerang Respondable เป็นแอปที่ติดตั้งกับ Gmail และ Outlook ซึ่งไม่ซับซ้อนในการใช้งาน และมีฟังก์ชันการทำงานที่จะช่วยให้ผู้เรียนได้เรียนรู้การเขียนอีเมลในรูปแบบที่ถูกต้อง

- การใช้ Apps ให้เหมาะสมกับแต่ละช่วงเวลาในการจัดการเรียนการสอน

Answer: แอปพลิเคชันสามารถติดตั้งกับ PC ส่วนตัวของนักเรียน ซึ่งนักเรียนสามารถใช้โปรแกรมนี้ได้ทุกที่ทุกเวลาทั้งในและนอกห้องเรียน

- Apps ที่เลือกมานั้นจะช่วยสนับสนุน และกระตุ้นความสนใจของผู้เรียนได้จริงไหมอย่างไร

Answer: ฟังก์ชันการใช้งานของแอปพลิเคชันนี้จะมีการให้ feedback ผู้เขียนอีเมล โดยจะมีสเกลสี่เหลี่ยมด้านขวามือปรากฏขึ้นในขณะที่เขียน เพื่อวิเคราะห์งานเขียนผู้เขียนว่ามีความถูกต้องเหมาะสมตามหลักการของการเขียนอีเมลหรือไม่ โดยวิธีการนี้จะสามารถกระตุ้นให้ผู้เรียนมีความพยายามที่จะพัฒนางานเขียนของตนเพื่อให้ได้รับ feedback ในทางที่ขึ้นและพัฒนางานเขียนของตนต่อไป

- Apps ที่เลือกมาใช้ จะช่วยเสริมเนื้อหาหลักที่ใช้ในการเรียนการสอนได้เท่าไร
อย่างไร

Answer: แอปนี้สามารถตอบโจทย์ของการพัฒนาทักษะในการเขียนอีเมลล์ของนักเรียน
อย่างไรก็ตามจำเป็นที่จะต้องมีการซื้อแอปพลิเคชัน

หลังจากพิจารณาการเลือกใช้แอปพลิเคชันแล้ว ครูผู้สอนได้ใช้หลักทฤษฎีที่เป็น
คำถาม 6 ประการ มาตั้งคำถามตนเองก่อนที่จะตัดสินใจเลือกใช้เทคโนโลยีมาใช้ในการสอน
ของตนเพิ่มเติม เพื่อให้สามารถเลือกใช้เทคโนโลยีได้เกิดประสิทธิภาพอย่างสูงสุด ดังนี้

- Why use technology?

Answer: เทคโนโลยีหลักที่จะใช้ในการจัดการเรียนการสอนคือโปรแกรม g-mail และแอปพลิเคชัน
Boomerang Respondable โดยเหตุผลที่ต้องใช้เทคโนโลยีเหล่านี้ก็เพื่อส่งเสริมให้
ผู้เรียนสามารถบรรลุเป้าหมายในการเขียนอีเมลล์เป็นภาษาอังกฤษได้อย่างถูกต้องและมี
ประสิทธิภาพ

- Who is the technology best for?

Answer: โปรแกรมและแอปพลิเคชันที่ถูกนำมาใช้ในการจัดการเรียนการสอนนี้ ค่อนข้าง
ไม่ซับซ้อนและง่ายต่อการทำความเข้าใจ ครูผู้สอนจึงคิดว่าผู้เรียนจะสามารถเข้าถึงการใช้
เทคโนโลยีเหล่านี้ได้อย่างแน่นอน

- What is the technology best used for?

Answer: โปรแกรมและแอปพลิเคชันที่ถูกนำมาใช้ในการจัดการเรียนการสอนนี้
สอดคล้องกับวัตถุประสงค์ในการเรียนเป็นอย่างยิ่ง เพราะเป้าหมายของการใช้เทคโนโลยี
เหล่านี้ก็เพื่อช่วยสนับสนุนให้ผู้เรียนสามารถเขียนอีเมลล์ได้

- Where should it be used?

Answer: เทคโนโลยีที่ถูกนำมาใช้ในบทเรียนนี้สามารถติดตั้งได้ที่เครื่องคอมพิวเตอร์ของ
โรงเรียน และคอมพิวเตอร์ส่วนตัวของผู้เรียน โดยผู้เรียนสามารถเรียนรู้หรือฝึกฝนการเขียน
อีเมลล์ที่บ้านได้ด้วยตนเอง

- When should the technology be used? (motivation, presentation,
practice or production)?

Answer: ช่วงเวลาที่เหมาะสมในการใช้เทคโนโลยีเหล่านี้คือช่วงของการฝึกฝน ซึ่งอาจเป็น
ช่วงสามสิบนาทีที่ทำก่อนหมดคาบเรียน โดยให้นักเรียนร่างจดหมายอีเมลล์ของตนเองขึ้นมา
และรับ feedback จาก แอปพลิเคชันที่ติดตั้งไป เพื่อให้ผู้เรียนเข้าสู่กระบวนการเรียนรู้ด้วย
ตนเองอย่างเต็มรูปแบบ

- How should the technology be used? จะใช้เทคโนโลยีอย่างไรให้เป็นการ
สนับสนุนการเรียนการสอนภาษาให้ดีที่สุด?

Answer: อาจให้นักเรียนได้เห็นตัวอย่างการใช้เทคโนโลยีเหล่านี้อย่างถูกต้องจากครูผู้สอน

และเปิดโอกาสให้นักเรียนได้เขียนอีเมลโต้ตอบกันเองภายในชั้นเรียน หรือเพื่อนต่างโรงเรียน หากเป็นเพื่อนต่างชาติก็จะยิ่งส่งผลดีมาก ขึ้น เพื่อให้นักเรียนรู้สึกว่าการเขียนอีเมลโต้ตอบกัน เป็นภาษาอังกฤษนั้นเป็นเรื่องที่ไม่ไกลตัวและสามารถใช้ได้ในชีวิตจริง

เมื่อพิจารณาการใช้แอปพลิเคชันและการเลือกใช้เทคโนโลยีทั้งหมดแล้ว จึงมาสู่ ขั้นตอนสุดท้ายของการวางแผนการใช้เทคโนโลยีทั้งหมดตามกรอบของแนวคิดที่แพค โดยมี รายละเอียดดังนี้

- Play the video clip ‘What are they doing?’
- Ask students questions about the video clip ‘What are they doing?’
- Search pictures and show students the pictures of five actions (do homework, play games, listen to music, play tennis, and watch TV), and ask students to tell the actions in positive sentences of the present continuous.
- Show students an example of an email that describes the current activities.
- Write an email along with students and show them how the application works.
- Students write an email to a friend telling her/him their current activities and then forward their email to the teacher to receive the feedback.

Writing an email

Instructions: Write an email to your friend. Use the present continuous tense (positive, negative, and question). Use these words: play, watch, practice, and listen. Write at least 4 sentences. You may add your own words.

To:

Subject:

Hi.....

How are you? I am at home now. Are you doing your homework now?

.....

บทสรุป

โดยสรุปบทความนี้ได้กล่าวถึง เหตุผลหลักที่สำคัญในด้านความจำเป็นของการใช้เทคโนโลยีประกอบการจัดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษมากขึ้น ซึ่งรวมไปถึงสภาพบริบทของสังคม และการทำงานที่เปลี่ยนแปลงไปในศตวรรษที่ 21 ผู้เรียนต้องได้รับการเตรียมความพร้อม เพื่อให้ได้รับความเท่าเทียมในการเข้าถึงเทคโนโลยีสารสนเทศต่าง ๆ ในการพัฒนาความรู้และประสบการณ์ของตน ซึ่งพบได้มากขึ้นในปัจจุบัน เช่น การเปลี่ยนแปลงในรูปแบบของการเรียนรู้ในลักษณะ Anywhere, Anytime และแนวทางการเรียนรู้แบบ individualized, personalized, and standardized learnings ทำให้ผู้เรียนต้องได้รับการพัฒนาทักษะต่าง ๆ ไปพร้อม ๆ กันกับทักษะทางภาษา โดยไม่สามารถแยกออกจากกันได้ เหมือนการเรียนเฉพาะเนื้อหาทางภาษาแบบในอดีต นอกจากนี้ บทความนี้ยังได้กล่าวถึง หลักการทฤษฎีพื้นฐานสำคัญในการใช้เทคโนโลยีเพื่อการเรียนการสอนภาษาอังกฤษที่สอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงของเทคโนโลยี ผนวกกับการผสมผสานความรู้ด้านเทคโนโลยีกับกระบวนทัศน์ และเนื้อหาทางการสอนภาษาตามกรอบแนวคิด (TPACK) และการนำเสนอแนวทางในการเลือกใช้แอปพลิเคชันที่เหมาะสมและเกิดประโยชน์ต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนภาษาอังกฤษ

ครูผู้สอนจะต้องใช้วิจารณญาณอย่างสูงในการเลือกเทคโนโลยีที่เหมาะสม อย่างไรก็ตามพบว่าครูผู้สอนส่วนใหญ่ยังไม่รู้แนวทางในการเลือกใช้เทคโนโลยีได้อย่างมีประสิทธิภาพเท่าใดนัก โดยส่วนใหญ่จะเลือกใช้เทคโนโลยีที่มีรูปลักษณะที่สวยงาม น่าใช้ โดยไม่คำนึงถึงการใช้งานและความเหมาะสมกับการจัดการเรียนการสอนที่สามารถเอื้อประโยชน์ต่อผู้เรียน ซึ่งปัญหานี้ได้กระทบถึงการตระหนักถึงความสำคัญในการใช้เทคโนโลยีให้คุ้มค่าและเกิดประโยชน์ของผู้เรียนด้วย โดยผู้เรียนอาจไม่สามารถเข้าใจถึงความสำคัญในการใช้เทคโนโลยีเพื่อพัฒนาการศึกษา และไม่ตระหนักถึงความสำคัญของการฝึกฝนโปรแกรมต่าง ๆ เหตุเพราะไม่เข้าใจหรือไม่สามารถที่จะเชื่อมโยงไปถึงการใช้เทคโนโลยีเพื่อพัฒนาการศึกษาของตนเองได้ ผู้เรียนจึงไม่มีการนำ Applications ที่มีอยู่มากมายไปใช้ให้เกิดประโยชน์สูงสุดในการเรียนรู้ทางภาษาของตน ด้วยเหตุนี้การปลูกฝังทัศนคติในการใช้เทคโนโลยีเพื่อให้เกิดประโยชน์ทั้งในด้านการสอนของครูผู้สอน และในด้านการเรียนรู้ด้วยตนเองของผู้เรียน (individual learning) จึงเป็นเรื่องที่ต้องหาแนวทางในการศึกษาเพื่อแก้ปัญหาต่อไป

รายการอ้างอิง

- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2557). *แนวปฏิบัติตามประกาศกระทรวงศึกษาธิการ เรื่องนโยบายการปฏิรูปการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ*. กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน.
- Al-Mahrooqi, R., & Troudi, S. (2014). *Using Technology in Foreign Language Teaching*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Cambridge English Language Assessment. (2016) *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. Retrieved from <http://www.cambridgeenglish.org/research-and-validation/fitness-for-purpose/>. On January 12, 2017.
- Dudeney, G., & Hockly, N. (2012). *How to Teach English with Technology*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Healey, D., Hanson-Smith, E., Hubbard, P., Ioannou-Georgiou, S., Kessler, G., & Wage, P. (2011). *TESOL Technology Standards: Description, Implementation, Integration*. Virginia: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.
- Koehler, M. J. (2016). *Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)*. Retrieved from <http://www.tpack.org/>. On January 12, 2017.
- Lee, K.S., & Cherner, T. S. (2015). A Comprehensive Evaluation Rubric for Assessing Instructional Apps. *Journal of Information Technology Education: Research*, 14, 21-53.
- Lu, L., & Lei, J. (2016). *Using Live Dual Modeling to Help Preservice Teachers Develop TPACK*. Retrieved from <http://www.editlib.org/noaccess/40356/>. On March 15, 2017.
- Stanley, G. (2013). *Language Learning with Technology: Ideas for Integrating Technology in the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yeung, K. (2016). *Boomerang for Gmail creators launch Responsible to help you write better emails using A.I.* Retrieved <https://venturebeat.com/2016/08/23/boomerang-for-gmail-creators->

launch-responsible-to-help-you-write-better-emails-using-a-i/. On 21 April, 2017.

Walker, A. (2013). *Technology Enhanced Language Learning: Connecting Theory and Practice*. Oxford : Oxford University Press.

Walker, A., & White, G. (2013). *Technology Enhanced Language Learning: Connecting Theory and Practice*. Oxford: Oxford University Press.

ชัยวัฒน์ แก้วพินงาม ปัจจุบันเป็นอาจารย์ประจำภาควิชาหลักสูตรและวิธีสอน คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร สำเร็จการศึกษาจาก Teachers College, Columbia University ประเทศสหรัฐอเมริกา มีความสนใจในด้าน Digital technologies for language teaching and learning และ teacher training รวมทั้งด้าน innovation in education