

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ตอนที่ 1

แนวคิดและทฤษฎีการเรียนรู้แบบสร้างสรรค์สังคมนิยม

ในช่วงทศวรรษที่ผ่านมาได้มีการเปลี่ยนแปลงแนวคิดด้านการจัดการเรียนการสอนอย่างมาก การเปลี่ยนแปลงที่สำคัญอันเป็นผลให้เกิดการปรับเปลี่ยนในระดับปรัชญาการเรียนรู้คือการเกิดขึ้นของปรัชญายุคหลังสมัยใหม่ (Post-modern) ซึ่ง โซโลมอน (Solomon, 2000) ได้ให้แนวคิดเกี่ยวกับปรัชญายุคหลังสมัยใหม่ ในมิติของเทคโนโลยีการสอนไว้ 4 ด้านคือ 1) เชื่อในความหลากหลายและต่อต้านคำตอบที่ถูกที่สุดเพียงคำตอบเดียว 2) ความรู้และความจริงสร้างโดยบุคคลและกลุ่มคน 3) การวิพากษ์เป็นวิธีที่เหมาะสมสำหรับการค้นหาคำตอบและแก้ปัญหา และ 4) ระบบเป็นสิ่งที่มีความซับซ้อนสูงและสามารถปรับตัวให้เข้ากับได้บริบทต่างได้ แนวคิดนี้สนับสนุนการจัดการเรียนการสอนของทฤษฎีการเรียนรู้สร้างสรรค์สังคมนิยม ที่เชื่อในการสร้างความรู้ด้วยตัวของผู้เรียนเอง และมองว่าการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและวัฒนธรรมเป็นปัจจัยสำคัญและขาดไม่ได้ของกระบวนการเรียนรู้

ทฤษฎีการเรียนรู้สร้างสรรค์สังคมนิยมแบ่งออกเป็น 2 แนวคิด คือ เรดิคอลลคอนสตรัคติวิสต์ (Radical constructivism) และ โซเชียลคอนสตรัคติวิสต์ (Social constructivism) เรดิคอลลคอนสตรัคติวิสต์ เชื่อว่าตัวผู้เรียนเป็นผู้สร้างเครื่องมือเพื่อทำความเข้าใจและค้นหาความจริง ความรู้จึงเป็นผลจากการกระทำของผู้เรียน การเรียนรู้เป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นภายในสมองของผู้เรียนและเป็นลักษณะเฉพาะส่วนบุคคล การเรียนการสอนแบบเรดิคอลลคอนสตรัคติวิสต์นั้นประกอบด้วยหลักการที่สำคัญ 3 ประการ (Chapman 1988, อ้างถึงใน McInerney & McInerney, 1998) ได้แก่ ความสัมพันธ์ระหว่างการกระทำและความคิด การสร้างโครงสร้างทางปัญญา และบทบาทของการกำกับตนเอง จากแนวคิดนี้ได้สรุปเป็นแนวทางในการจัดการเรียนการสอนดังนี้

- 1) การเรียนรู้ที่ส่งผลต่อโครงสร้างทางปัญญาของผู้เรียนนั้น ควรเป็นการกระตุ้นให้ผู้เรียนได้คิดแก้ปัญหาและวิพากษ์เพื่อสร้างความรู้ มากกว่าสอนให้รู้เนื้อหาเพียงอย่างเดียว
- 2) เมื่อความรู้เป็นประสบการณ์ส่วนบุคคลและบุคคลสร้างความรู้ตามโครงสร้างทางปัญญาของตนเอง ด้วยเหตุนี้ผู้เรียนจึงไม่สามารถเรียนรู้ได้เหมือนกันทุกประการจากประสบการณ์เดียวกัน
- 3) ผู้เรียนต้องมีการกำกับตนเองสูง
- 4) ผู้เรียนตระหนักและรู้จักใช้ความขัดแย้งทางปัญญาเพื่อสร้างความรู้ใหม่

5) กิจกรรมการเรียนรู้ที่กระตุ้นให้ผู้เรียนได้คิดแก้ปัญหาที่มีความซับซ้อนและหาทางออกของคำตอบได้อย่างหลากหลาย มากกว่ากิจกรรมที่สอนให้คิดแก้ปัญหาที่กำหนดไว้แล้วว่าจะมีคำตอบที่ถูกต้องเพียงคำตอบเดียวเท่านั้น

6) การจัดให้ผู้เรียนได้รับประสบการณ์การเรียนรู้ที่หลากหลายเพื่อพัฒนาปัญญา

7) การใช้คำตอบที่ผิดมาช่วยให้ผู้เรียนได้วิเคราะห์ความคิดของตนเอง เพื่อเก็บสิ่งที่ถูกและปรับเปลี่ยนสิ่งที่ผิด

8) การนำกระบวนการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมมาใช้ เพื่อเสริมสร้างให้ผู้เรียนมีความสนใจและเข้าใจในการเรียนรู้ของตนเอง

แม้ว่าทฤษฎีเรดิคอลคอนสตรัคติวิสต์จะได้อธิบายถึงวิธีการสร้างความรู้ที่เกิดจากพัฒนาการทางปัญญาของผู้เรียน แต่นักการศึกษาหลายท่านยังเห็นว่ามีหลายประเด็นที่ยังขาดความชัดเจน โดยเฉพาะอย่างยิ่งในด้านสังคมวัฒนธรรมของการเรียนรู้และบทบาทของผู้ที่ให้ความช่วยเหลือผู้เรียนในการเรียนรู้ (Kozulin & Presseisen, 1995) ซึ่งตรงกับผลงานของ Lev Vygotsky ที่ได้อธิบายว่ากระบวนการเรียนรู้ไม่ใช่การสำรวจสิ่งแวดล้อมโดยลำพังของผู้เรียน แต่เป็นกระบวนการปรับให้เหมาะสมกับการปฏิบัติในวัฒนธรรมนั้นๆ ผู้เรียนทุกคนมีการรับรู้ที่หลากหลาย มีความสนใจ มีความสามารถในการจำ ซึ่งจะแปรเปลี่ยนไปตามการปฏิสัมพันธ์กับสังคมและการศึกษา การพัฒนาทางปัญญาจึงขึ้นอยู่กับบริบททางสังคมวัฒนธรรม โดยเฉพาะด้านโครงสร้างทางสังคมและภาษา มากกว่าโครงสร้างทางปัญญา (mental schema) เช่นเดียวกับบันดูรา (Bandura, 1986) ที่มองว่ากระบวนการเรียนรู้เป็นการปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนและสังคม ผู้เรียนไม่สามารถสร้างความรู้ได้โดยลำพัง จากแนวคิดเหล่านี้ได้ถูกนำมาพัฒนาเป็นทฤษฎีการเรียนรู้โซเชียลคอนสตรัคติวิสต์

ทฤษฎีการเรียนรู้โซเชียลคอนสตรัคติวิสต์เป็นทฤษฎีที่ถือว่าการเรียนรู้เป็นผลของปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนและสิ่งแวดล้อม บันดูรา (Bandura, 1986) กล่าวว่าพฤติกรรมการเรียนรู้นั้นเป็นผลผลิตของการปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม โดยมีหลักการเรียนที่สำคัญคือการช่วยให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้ได้ด้วยตนเองอย่างเต็มศักยภาพ

ไวโกตสกี (Vygotsky, 1987) ใช้คำว่า Zone of Proximal Development หรือ ช่องว่างระหว่างพัฒนาการที่แท้จริงกับพัฒนาการที่เป็นไปได้ มาอธิบายการกำหนดภารกิจการเรียนรู้ ผู้สอนควรกำหนดภารกิจตรงช่องว่างนี้ เพื่อพัฒนาให้ผู้เรียนสามารถแก้ปัญหาโดยลำพังภายใต้การแนะนำของผู้อื่นหรือการร่วมมือระหว่างบุคคลที่มีความสามารถสูงกว่าที่เรียกว่า Scaffolded Instruction หลักการที่สำคัญ 3 ประการของการจัดการเรียนการสอนตามแบบ Zone of Proximal

Development คือ 1) การศึกษาแบบองค์รวม (Holistic) คือจัดการศึกษาตามสภาพแวดล้อมทางสังคมที่ส่งเสริมการเรียนรู้อย่างมีความหมาย 2) การเชื่อมโยงระหว่างโลกในชีวิตประจำวันและโลกในโรงเรียน 3) การทำกิจกรรมที่ทำซ้ำและยากกว่าระดับของผู้เรียน เพราะการเรียนรู้ที่ท้าทายทำให้ผู้เรียนได้พัฒนาไปข้างหน้า

ปราวัต และ โฟลเดน (Prawat & Floden; 1994) กล่าวว่า โซเชียลคอนสตรัคติวิสต์เชื่อว่าความรู้พัฒนามาจากการเจรจาและสนทนาของสมาชิกในชุมชน ซึ่งปัจจัยด้านวัฒนธรรมและประวัติศาสตร์มีอิทธิพลอย่างมากต่อความรู้ที่ถูกสร้างขึ้น องค์ประกอบของโซเชียลคอนสตรัคติวิสต์ประกอบด้วย 4 แนวคิดหลักดังนี้

1. เครื่องมือทางปัญญา (Cognitive Tools Perspective) เป็นการเรียนรู้ที่เน้นการใช้ทักษะและกลยุทธ์ทางปัญญา มักใช้วิธีการสอนแบบโครงงานเพื่อให้ผู้เรียนรู้การใช้เครื่องมือทางปัญญาในการคิดโดยนำหลักการมาเป็นฐานในการช่วยคิด (Discipline-based Cognitive Tools)
2. ความคิดเป็นฐาน (Idea-based Social constructivism) มองว่าหน้าที่สำคัญที่สุดของการศึกษาคือการสร้างและพัฒนาผลงานความคิดทางวิชาการ ผู้สอนต้องสร้างให้เกิดการสนทนาขึ้นในชุมชนการเรียนรู้ เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้สร้างความรู้และนำไปใช้ในสถานการณ์จริงได้
3. การปฏิบัติจริง (Pragmatic or Emergent Approach) ผู้เรียนเป็นผู้สร้างความรู้จากการสะท้อนความคิดและการลงมือปฏิบัติด้วยตนเอง และการเรียนรู้ที่แท้จริงนั้นจะเกิดขึ้นในช่วงเวลาของความขัดแย้ง ความสับสนเมื่อผู้เรียนได้ลงมือแก้ปัญหาและความขัดแย้งนั้น
4. สภาพแวดล้อม (Transactional or Situated Cognition) แบ่งออกเป็น 3 ส่วนคือ 1) ในการเรียนรู้ที่สมบูรณ์นั้น บุคคลและสภาพแวดล้อมไม่สามารถแยกจากกันได้ 2) ขอบเขตด้านปัญญาและระบบการคิดนั้นมีสภาพแวดล้อมเป็นองค์ประกอบ 3) การรับรู้และสร้างความรู้ขึ้นเกี่ยวข้องกับโดยตรงกับบริบททางสังคม ความรู้ขึ้นเกิดภายใต้บริบททางสังคมและวัฒนธรรมและไม่สามารถแยกออกจากสิ่งแวดล้อมได้หรือที่เรียกว่า Situated Cognition

จากการศึกษาพบว่า ทฤษฎีการเรียนรู้โซเชียลคอนสตรัคติวิสต์นั้นเป็นแนวคิดพื้นฐานของวิธีการเรียนเชิงสถานการณ์ มีหลักการที่สำคัญร่วมกันคือ การเรียนรู้เกิดจากการปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนกับสังคมและสิ่งแวดล้อม องค์ความรู้เป็นผลผลิตส่วนบุคคลที่ได้จากกระบวนการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างผู้เรียนด้วยกัน ผู้เรียนกับผู้สอน และผู้เรียนกับสภาพแวดล้อม เพื่อสร้างและพัฒนาองค์ความรู้ใหม่ โดยวิธีการเรียนตามสถานการณ์เป็นวิธีการเรียนที่ใกล้เคียงกับสภาพการณ์ที่บุคคลเรียนรู้ในชีวิตประจำวัน การเรียนด้วยวิธีนี้จะส่งผลต่อประสิทธิภาพการเรียนและสนับสนุนกระบวนการสร้างความรู้ของผู้เรียนมากที่สุด (Brown, et al., 1989)

หลักการการออกแบบสภาพแวดล้อมการเรียนรู้แบบสร้างสรรค์นิยม

การพัฒนาด้านเทคโนโลยีการติดต่อสื่อสารและอินเทอร์เน็ตที่ก้าวหน้าอย่างรวดเร็วได้ส่งผลต่อการจัดการเรียนการสอนรูปแบบใหม่ ปัจจุบันการจัดการเรียนการสอนได้เปลี่ยนจากการเรียนในห้องเรียนปกติมาสู่การเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์ผ่านเครือข่าย (e-Learning) ที่มีการจัดสภาพแวดล้อมการเรียนรู้เสมือนผู้เรียนอยู่ในห้องเรียนปกติ ซึ่งการเรียนลักษณะนี้ช่วยลดข้อจำกัดด้านเวลาและสถานที่ในการเรียนการสอน ช่วยให้ผู้เรียนสามารถเรียนได้ทุกที่ทุกเวลา และเข้าถึงแหล่งการเรียนรู้ได้ตามต้องการ ซึ่งเป็นการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง การจัดการเรียนอิเล็กทรอนิกส์ตามทฤษฎีการเรียนรู้สร้างสรรค์สังคมนั้นแตกต่างจากการจัดการเรียนรู้ทั่วไป โดยเน้นการออกแบบประสบการณ์การเรียนรู้ที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนสร้างความรู้ด้วยตนเองผ่านกระบวนการเรียนแบบร่วมมือ การปฏิสัมพันธ์ระหว่างคนและกลุ่มคนเพื่อแก้ปัญหาแบบไม่มีโครงสร้าง และบทบาทของผู้สอนในฐานะโค้ชหรือผู้ชี้แนะแนวทาง ดังเช่น วิลสัน (Wilson, 1996) ได้ให้นิยามของสภาพแวดล้อมการเรียนรู้แบบสร้างสรรค์นิยมว่าหมายถึง สถานที่ผู้เรียนทำงานร่วมกัน สนับสนุนซึ่งกันและกัน มีการใช้เครื่องมือและแหล่งข้อมูลที่หลากหลายเพื่อให้บรรลุเป้าหมายของการเรียนและกิจกรรมแก้ปัญหา ซึ่งเครื่องมือเหล่านั้นอาจเป็นเครื่องมือทางวัฒนธรรม เช่น ภาษา บทสนทนา หรือกระบวนการสร้างความรู้

โจนาสสัน (Jonassen, 1991) ได้เสนอแนวทางนำแนวคิดสร้างสรรค์นิยมมาประยุกต์ใช้ในการออกแบบการสอนดังนี้

1. เป้าหมายและวัตถุประสงค์ด้านการเรียนการสอนเป็นการตกลงร่วมกันระหว่างผู้เรียนกับผู้ออกแบบการสอน ไม่ใช่ผู้สอนเป็นผู้จัดให้ผู้เรียนเพียงฝ่ายเดียว เป้าหมายการเรียนรู้จึงมีได้หลากหลาย วัตถุประสงค์การเรียนรู้มีไว้สำหรับเป็นเครื่องมือสำหรับชี้แนะผู้เรียนระหว่างกระบวนการเรียนรู้ และการประเมินผลการเรียนรู้ของตนเอง
2. การวิเคราะห์งานหรือเนื้อหา (Task and Content Analysis) ไม่ควรระบุหรือกำหนดให้ผู้เรียนใช้ขั้นตอนหรือกระบวนการเรียนรู้ที่ดีที่สุดเพียงวิธีเดียว ควรจะเน้นการตีความที่เหมาะสมและให้เครื่องมือทางปัญญาที่จำเป็นต่อการสร้างความรู้ของผู้เรียน
3. เป้าหมายของเทคโนโลยีการสอน ควรจะลดการออกแบบโมเดลการสอนเพื่อหวังสร้างผลลัพธ์การเรียนรู้เฉพาะด้านใดด้านหนึ่ง มาเป็นการออกแบบที่เน้นการจัดให้มีเครื่องมือสำหรับสร้างความคิดอยู่ในสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ เพื่อเอื้อกระบวนการสร้างความรู้ของผู้เรียน

4. การประเมินการเรียนรู้ไม่ควรจะเป็นแบบอิงเกณฑ์ การประเมินควรจะสอดคล้องกับความหลากหลายของคำตอบที่เหมาะสมโดยใช้การประเมินแบบไม่มุ่งวัตถุประสงค์ ผู้เรียนเป็นผู้กำหนดและกำกับ การเรียนของตนเอง

เลอโบว (Lebow, 1993) ได้เสนอหลักการเกี่ยวกับการออกแบบการสอนตามทฤษฎีสร้างสรรค์นิยมที่ผสมผสานระหว่างจิตพิสัยและพุทธิพิสัย (Affective Domain and Cognitive Domain) ดังนี้

1. หลีกเลี่ยงวิธีการสอนที่ครูหรือผู้ปกครองพยายามที่จะให้ผู้เรียนคิดตามสิ่งที่ตนเองเชื่อว่าถูกต้องเพราะส่งผลเสียต่อผู้เรียนรู้หรือพัฒนาการของผู้เรียน ข้อเสนอแนะสำหรับนักออกแบบคือ

- 1) ให้เพิ่มความสำคัญด้านจิตพิสัย
- 2) ให้การสอนนั้นมีความเกี่ยวข้องกับผู้เรียน
- 3) ช่วยให้ผู้เรียนได้พัฒนาทักษะ ทักษะคิด ความเชื่อ และส่งเสริมกระบวนการเรียนรู้แบบนำตนเอง

4) สร้างความสมดุลระหว่างการควบคุมสถานการณ์การเรียนรู้กับการเป็นอิสระของผู้เรียน

2. จัดให้มีสภาพแวดล้อมที่สนับสนุนทั้งแบบ automated และแบบ relatedness เพราะการเรียนแบบสร้างสรรค์นิยมนั้นไม่เหมาะกับวิธีการสอนที่เป็นลำดับขั้น แต่เป็นการประยุกต์ใช้หลักการที่ตอบสนองต่อความต้องการของสถานการณ์ ความสำคัญจึงอยู่ที่บรรยากาศการเรียนแบบร่วมมือเพื่อเพิ่มความสนใจ การมีส่วนร่วม และความรับผิดชอบต่อกระบวนการเรียนรู้แนวทางสำหรับการออกแบบคือ

- 1) การใช้ Coaching และ Scaffolding เพื่อช่วยให้ผู้เรียนได้ควบคุมกระบวนการเรียนรู้ของตนเอง
- 2) การเรียนแบบร่วมมือเป็นกลุ่ม เพื่อให้ผู้เรียนได้พัฒนาทักษะด้านอภิปัญญา การใช้เหตุผลขั้นสูง และทักษะปฏิสัมพันธ์ทางสังคม
- 3) สภาพแวดล้อมการเรียนแบบมีคอมพิวเตอร์ช่วยสอน

3. ใช้โมเดลการสอนที่ให้ผู้เรียนได้ลงมือค้นหาคำตอบของปัญหาด้วยตนเอง สอดแทรกเหตุผลของการเรียนรู้และความรู้ลงไปในกิจกรรมการเรียน เพื่อให้ผู้เรียนได้เรียนรู้และสร้างความรู้จากการลงมือปฏิบัติในสภาพแวดล้อมที่ตรงกับสภาพจริงที่ความรู้นั้นจะถูกนำไปใช้ แนวทางการออกแบบคือ



1) ใช้กิจกรรมการเรียนรู้ที่มีความสมจริงและผู้เรียนสามารถนำไปใช้ได้ในชีวิตจริง เพราะการเรียนรู้ที่ไม่สอดคล้องกับกับความสนใจหรือเป้าหมายของผู้เรียนทำให้ไม่เกิดการเรียนรู้ และส่งผลต่อถ่ายโอนและนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ในสถานการณ์ต่างๆได้

2) ใช้กิจกรรมการเรียนรู้แบบโครงงานเป็นฐาน การเรียนรู้ที่เน้นประสบการณ์ และกิจกรรมการเรียนรู้แบบแก้ปัญหา

3) ใช้กิจกรรมการเรียนรู้ที่เปิดโอกาสที่จะได้ลงมือปฏิบัติในสภาพแวดล้อมที่ คล้ายคลึงกับสภาพจริงหรือประสบการณ์การเรียนรู้ในชีวิตจริง (Authentic or Real-world Learning Experiences)

4) ออกแบบสภาพแวดล้อมมีความสอดคล้องกับการเรียนรู้ในชีวิตจริงและการ นำความรู้ไปใช้ของผู้เรียน โดยสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ที่สร้างขึ้นมานั้นต้องก่อให้เกิดการเชื่อมโยง กับโลกภายนอกห้องเรียน

4. สร้างเสริมให้ผู้เรียนมีทักษะและทัศนคติที่รับผิดชอบต่อกระบวนการพัฒนาและการเรียนรู้ ของตนเอง ซึ่งทักษะและทัศนคติดังกล่าวจะช่วยในด้านการเรียนแบบนำตนเอง ทฤษฎีสร้างสรรค นิยมมองว่าพฤติกรรมที่แสดงให้เห็นถึงการเรียนรู้ไม่ควรจำกัดอยู่ที่การเปลี่ยนทางทาง พฤติกรรมภายนอกเท่านั้น แต่ควรคำนึงถึงความรู้สึก ทัศนคติ คุณค่า ความสนใจ และความแนว เน้นของผู้เรียนด้วย ซึ่งการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้เพื่อให้ผู้เรียนมีลักษณะการเรียนรู้แบบนำ ตนเองต้องคำนึงถึงพฤติกรรม ลักษณะ ความสามารถ และแรงจูงใจของผู้เรียน

5. สร้างให้ผู้เรียนมีความใส่ใจและสนใจในกระบวนการเรียน ด้วยการกระตุ้นให้ผู้เรียนได้ใช้ กลยุทธ์แบบค้นหาข้อผิดพลาด ซึ่งการเรียนรู้แบบใส่ใจเกิดจาก 3 ปัจจัย คือ 1) ความคิดเชิงบวก ของผู้เรียนที่มีต่อความรู้และกระบวนการเรียนรู้ 2) ทฤษฎีที่ผู้เรียนใช้ในการประเมินตนเอง ได้แก่ ทฤษฎีเป้าหมาย (goal theory) และทฤษฎีคุณลักษณะ (attribution theory) ที่ส่งผลต่อแรงจูงใจ ในความคิดของผู้เรียน เพราะความท้าทายสำหรับผู้เรียนบางคนอาจเป็นความล้มเหลวของอีกคน และ 3) อิทธิพลของสถานการณ์เรียนรู้ การใช้กลยุทธ์ข้อผิดพลาด (Error strategy) ในการเรียนนั้น ช่วยให้ผู้เรียนมีความใส่ใจและสนใจในการเรียนด้วยการกระตุ้นให้ผู้เรียนได้ค้นหาข้อผิดพลาด เพื่อ หาแนวทางแก้ไขหรือคำตอบที่ถูกต้อง ซึ่งกระบวนการเหล่านี้จะช่วยให้เกิดการเรียนรู้ที่มาจาก ความสนใจของผู้เรียนเอง ทั้งนี้การออกแบบต้องคำนึงถึงผลกระทบและลักษณะของข้อผิดพลาดที่มี ต่อแรงจูงใจของผู้เรียน และแทนที่จะให้ผลป้อนกลับแบบทันที ผู้สอนควรวิเคราะห์และพิจารณา ข้อผิดพลาดของผู้เรียนก่อนว่าส่งผลต่อการรับรู้และความมีประสิทธิภาพของผู้เรียนเองอย่างไรและ ช่วยแก้ไขให้ถูกต้อง

เพอร์กิน (Perkins, 1991) มองว่าผู้เรียนไม่ได้เพียงแค่รับและจัดเก็บข้อมูล หากแต่พยายามที่จะตีความหมายของข้อมูลตามประสบการณ์ของตนเองและทดสอบการตีความนั้นว่า ถูกต้องหรือไม่ ผู้เรียนจึงต้องเป็นผู้ลงมือในการสร้างความรู้และเรียนรู้ของตนเอง ไม่ใช่เป็นเพียงแค่ปฏิบัติตามกิจกรรมการเรียนรู้หรือตอบสนองต่อการเรียนเพียงเท่าที่ผู้สอนจัดให้เท่านั้น

การใช้เทคโนโลยีสารสนเทศในการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดสร้างสรรค์สังคมนิยม ประกอบด้วย 5 องค์ประกอบดังนี้

1. คลังข้อมูล (Information Bank) หมายถึงแหล่งทรัพยากรใดๆที่ให้ข้อมูลที่กระจ่างในเรื่องนั้นๆ ซึ่งเทคโนโลยีจะช่วยให้การเข้าถึงและการแพร่กระจายของข้อมูลทำได้ง่ายและรวดเร็ว
2. กระดานสัญลักษณ์ (Symbol Pad) เป็นองค์ประกอบพื้นฐานของการจัดสภาพแวดล้อมทางการเรียนรู้ที่ต้องจัดให้มีการสร้างและการใช้สัญลักษณ์ เช่น สมุดบันทึก เครื่องคอมพิวเตอร์ เพื่อเป็นเครื่องมือช่วยจำ ด้วยการบันทึกหรือจดความคิดต่างๆ ซึ่งเทคโนโลยีสารสนเทศช่วยขยายศักยภาพของสัญลักษณ์ด้วยเครื่องมือเช่น word processor, database, spreadsheet และ graphic packages เป็นต้น
3. กล่องเครื่องมือ (Construction Kits) เป็นส่วนของเนื้อหาที่ได้รวบรวมไว้เพื่อให้ผู้เรียนได้จัดกระทำหรือใช้ประโยชน์จากเนื้อหานั้น และช่วยสร้างความรู้ต่างๆ ซึ่งเทคโนโลยีสารสนเทศมีส่วนช่วยนำความรู้ที่เป็นนามธรรมมาสร้างเป็นกล่องเครื่องมือเพื่อให้ผู้เรียนสามารถเข้าถึงความรู้ในแบบที่จัดกระทำได้ จับต้องสัมผัสได้
4. ฟีนอเมเนเลีย (Phenomenaria) หรือการจัดพื้นที่นำเสนอปรากฏการณ์หรือสถานการณ์สมมติต่างๆ ในรูปแบบที่ผู้เรียนสามารถเข้าถึงได้ ตรวจสอบวิเคราะห์และจัดกระทำได้ เช่น simulation games
5. ผู้จัดการภาระงาน (Task managers) หรือผู้ที่ตั้งกิจกรรมที่ต้องกระทำในกระบวนการการเรียนรู้ การให้คำแนะนำหรือช่วยเหลือผู้เรียนเพื่อให้ภารกิจสำเร็จ การให้ผลป้อนกลับทั้งในด้านกระบวนการและผลผลิต ซึ่งหน้าที่เหล่านี้ควรแบ่งให้ผู้เรียนเป็นผู้รับผิดชอบมากขึ้น และเทคโนโลยีก็มีบทบาทสำคัญในการถ่ายโอนหน้าที่เหล่านี้จากผู้สอนสู่สื่อการเรียนรู้ประเภทคอมพิวเตอร์มากขึ้น

คูนิงแฮม, ดัฟฟี และ นูธ (Cunningham, Duffy, & Knuth, 1993 อ้างถึงใน Honebien, 1996) กล่าวว่า การออกแบบสภาพแวดล้อมแบบสร้างสรรค์สังคมนิยมนั้นประกอบด้วย 7 เป้าหมายหลัก ดังนี้

1. ให้ประสบการณ์การเรียนรู้ที่นั้นเกิดจากกระบวนการสร้างความรู้ของผู้เรียน

2. ให้ประสบการณ์การเรียนรู้ที่ประกอบไปด้วยมุมมองที่หลากหลาย
3. ให้การเรียนรู้ที่เกิดขึ้นในบริบทที่เกี่ยวข้องกับผู้เรียนและมีความสมจริงสอดคล้องกับประสบการณ์ในการดำเนินชีวิตของผู้เรียน
4. กระตุ้นให้ผู้เรียนรู้สึกถึงความเป็นเจ้าของกระบวนการเรียนรู้ของตน นั่นคือผู้เรียนเป็นผู้ตั้งเป้าหมายในการเรียนของตนเอง เลือกวิธีการและแนวทางด้วยตนเอง โดยมีผู้สอนคอยให้ความช่วยเหลือ
5. ให้การเรียนรู้เป็นประสบการณ์ทางสังคม ส่งเสริมการปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียน
6. ใช้วิธีการนำเสนอที่หลากหลายนอกเหนือจากการสื่อสารด้วยคำพูดและการเขียน ควรมีการใช้สื่อวีดีโอ คอมพิวเตอร์ รูปภาพ เพื่อให้การเรียนรู้มีความสมจริง
7. กระตุ้นให้ผู้เรียนรู้ทันกระบวนการสร้างความรู้และการคิดของตนเอง การให้ผู้เรียนได้อธิบายถึงกระบวนการแก้ปัญหาของตน ได้สะท้อนความรู้ของตนออกมา ซึ่งก็คือการพัฒนาความสามารถในการควบคุมและประเมินการคิดของตนเอง หรือที่เรียกกันว่า เมตาคอกนิชัน (Meta cognition) รูปแบบหนึ่ง

จากการศึกษาแนวคิดการออกแบบการเรียนรู้อิเล็กทรอนิกส์ตามทฤษฎีสร้างสรรคินิยมพบว่า เป็นการออกแบบการเรียนรู้ที่มีผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง เน้นให้ผู้เรียนได้สร้างความรู้ด้วยตนเองตามเป้าหมายที่ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการวางแผน โดยสนับสนุนด้านแหล่งการเรียนรู้และเครื่องมือพัฒนาการคิด จัดให้มีสภาพแวดล้อมทางการเรียนที่เอื้อและส่งเสริมการเรียนรู้ตามความสนใจและโครงสร้างทางปัญญาของผู้เรียน สร้างการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมระหว่างผู้เรียนกับผู้เรียน ผู้เรียนกับผู้สอน และผู้เรียนกับสิ่งแวดล้อม เพื่อให้เกิดประสบการณ์ที่หลากหลาย บทบาทของผู้สอนในฐานะผู้จัดการและโค้ชคอยให้คำแนะนำทั้งด้านความรู้และด้านกระบวนการเรียนรู้ เป้าหมายของการเรียนไม่ใช่แค่ความรู้เท่านั้น สิ่งสำคัญที่ผู้เรียนได้จากกระบวนการเรียนรู้คือทักษะการแก้ปัญหาและการพัฒนาเมตาคอกนิชันของตนเอง วิธีการเรียนอิเล็กทรอนิกส์ที่พัฒนาจากแนวคิดสร้างสรรคินิยมและนำมาใช้ในงานวิจัยครั้งนี้คือการเรียนเชิงสถานการณ์แบบออนไลน์ ซึ่งมีแนวทางการออกแบบดังที่จะได้อธิบายต่อไป

ตอนที่ 2

หลักการและแนวคิดของการเรียนเชิงสถานการณ์แบบออนไลน์

การเรียนเชิงสถานการณ์นั้นเป็นรูปแบบหนึ่งของการจัดการเรียนสอนที่ได้รับการพัฒนา มาจากทฤษฎีการเรียนรู้ของเชลลคอนสตรัคติวิสต์ แนวคิดของการเรียนเชิงสถานการณ์นั้นเชื่อว่า ความรู้เป็นผลผลิตของความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลกับสภาพแวดล้อม ดังนั้นความรู้กับ สถานการณ์จึงไม่อาจแยกจากกันได้ (Branford et al., 1992 อ้างถึงใน Choi & Hannafin; 1995) นักการศึกษาที่ได้ศึกษาและทำการวิจัยเกี่ยวกับการเรียนเชิงสถานการณ์ได้ให้ความหมายของการ เรียนเชิงสถานการณ์ในมิติต่างๆ ไว้ดังนี้

คอลลิน (Collin, 1991) กล่าวว่า การเรียนเชิงสถานการณ์ หมายถึง การเรียนความรู้และ ทักษะในบริบทที่ความรู้นั้นถูกนำไปใช้อย่างมีประโยชน์ในชีวิตจริง การเรียนเชิงสถานการณ์จะ ใช้ สถานการณ์ปัญหาที่เกิดขึ้นจริงในชีวิตประจำวันเพราะความรู้สึกเกี่ยวข้องกับภารกิจเป็นสิ่ง สำคัญในการสร้างแรงจูงใจให้กับผู้เรียน

บราวน์ และ คณะ (Brown et al.; 1989) มองว่าความรู้เป็นผลผลิตของกิจกรรม บริบท และวัฒนธรรมที่ความรู้ถูกสร้างและใช้ ดังนั้นการเรียนรู้ของบุคคลจึงเกิดจากการมีส่วนร่วมทำ กิจกรรมในบริบทที่มีความรู้สอดแทรกอยู่ ความรู้ประเภทว่าเป็นเสมือนเครื่องมือการเรียนรู้จึงควรที่ จะช่วยให้รู้ว่าใช้เมื่อไหร่ และใช้อย่างไร ไม่ใช่เพียงว่า คืออะไร ผลงานวิจัย (Brown et al.; 1989) พบว่าการเรียนตามสถานการณ์ส่งผลต่อการเรียนรู้ในด้านต่อไปนี้

- 1) ผู้เรียนเรียนรู้เงื่อนไขสำหรับการนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ (Learn Conditions for Applying Knowledge) การที่ผู้เรียนได้เรียนจากบริบทจริงทำให้สามารถเลือกนำความรู้ที่ เหมาะสมไปประยุกต์ใช้ในสถานการณ์อื่นได้
- 2) สถานการณ์ก่อให้เกิดความคิดแปลกใหม่ (Situations Foster Invention) เมื่อผู้เรียน ฝึกใช้ความรู้ในการแก้ปัญหาตามสถานการณ์ต่างๆ จะช่วยให้เกิดการคิดประยุกต์ที่เหมาะสมกับ สถานการณ์นั้นๆ ซึ่งส่งผลให้ผู้เรียนสามารถนำความรู้ไปปรับใช้ในสถานการณ์ใหม่ได้อย่าง ยืดหยุ่น
- 3) ผู้เรียนเห็นแนวทางในการนำความรู้ไปใช้ (See the Implications of the Knowledge) เมื่อผู้เรียนสามารถค้นพบความรู้ที่สอดแทรกอยู่ในบริบท หมายถึงผู้เรียนทราบว่า ความรู้นั้นมีความหมายหรือประโยชน์ที่จะนำไปใช้แก้ปัญหาได้อย่างไร
- 4) การเรียนด้วยบริบทเสมือนจริง เป็นการจัดรูปแบบของความรู้ให้เหมาะสมแก่การ นำไปใช้ ไม่ใช่การจัดรูปแบบความรู้เพียงเพื่อให้ง่ายต่อการจดจำเท่านั้น



ยัง และ คูลิโควิช (Young & Kulikowich, 1992) มองว่า สถานการณ์นั้นเป็นส่วนประกอบสำคัญที่ขาดไม่ได้ในกระบวนการเรียนรู้ การเรียนทุกชนิดนั้นต้องเกิดขึ้นภายใต้สถานการณ์ การกำหนดสถานการณ์การเรียนนั้นทำได้ 2 แบบ คือ 1) บริบทแบบจุลภาค (Micro contexts) ที่มักใช้ทั่วไปในชั้นเรียน เป็นการตั้งสถานการณ์ขึ้นมาเพื่อศึกษาเรื่องใดเรื่องหนึ่งโดยเฉพาะ และ 2) บริบทแบบมหภาค (Macro contexts) ที่ใช้สถานการณ์ที่ซับซ้อนและเต็มไปด้วยความหมายเพื่อให้ผู้เรียนได้ค้นหาคำตอบจากมุมมองที่หลากหลาย

เลฟ (Lave, 1991) ได้กล่าวถึงการเรียนเชิงสถานการณ์ในมิติของชุมชนนักปฏิบัติ โดยใช้คำว่า Legitimate Peripheral Participation ที่อธิบายถึงกระบวนการที่มือสมัครเล่นสามารถมีความรู้แบบผู้เชี่ยวชาญได้ด้วยการเข้าไปเป็นสมาชิกของชุมชนนักปฏิบัติ เริ่มจากการสังเกตเพื่อเก็บข้อมูล เข้าไปมีส่วนร่วมแสดงความคิดเห็น เก็บเกี่ยวสะสมความรู้ จนท้ายสุดมีความรู้เช่นเดียวกับผู้เชี่ยวชาญในชุมชนนั้น เป็นการทำให้มีการศึกษาแบบผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง เพื่อตอบสนองความต้องการแบบเสรีของผู้เรียน ซึ่งบราวน์และคณะ (Brown et., al ,1989) เรียกความรู้ที่ได้จากการเรียนนี้ว่า ความรู้ที่ขโมยมา (Stolen Knowledge) เพราะเป็นความรู้ที่ได้จากการแอบศึกษามาจากผู้อื่น เป็นการเรียนจากประสบการณ์จริงที่ผู้ฝึกงานใช้ และเป็นวิธีที่เหมาะสมที่สุดในการเรียนรู้

โอเรย์ และ เนลสัน (Orey & Nelson, 1994) กล่าวว่า การเรียนเชิงสถานการณ์เป็นปรากฏการณ์ทางสังคมการเรียนรู้เป็นลักษณะหนึ่งของการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมที่เกิดขึ้นภายในกรอบของการมีส่วนร่วมมากกว่าเกิดขึ้นในสมองของบุคคล ดังนั้นการเรียนรู้จึงต้องการการร่วมมือและการปฏิบัติจริงมากกว่าที่การศึกษามีอยู่ในขณะนี้

สรุปได้ว่า การเรียนเชิงสถานการณ์นั้น คือการเรียนที่เกิดขึ้นในบริบทเสมือนจริง มีสถานการณ์ที่ตรงกับโลกแห่งความจริงเป็นองค์ประกอบสำคัญในการสร้างประสบการณ์การเรียนรู้ของผู้เรียน เน้นการปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลและสถานการณ์ที่เต็มไปด้วยความซับซ้อนและมีมิติคำตอบที่หลากหลาย เป็นการเรียนที่ผู้เรียนได้มีการลงมือปฏิบัติและฝึกใช้ความรู้ในรูปแบบที่ต้องนำไปใช้ในชีวิตจริง การเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้มีการสะท้อนความคิดของตนเอง นอกจากนี้การใช้กิจกรรมการเรียนที่มีลักษณะสมจริงและได้สอดแทรกความรู้เอาไว้ให้ผู้เรียนสำรวจยังเป็นส่วนสำคัญในการสร้างทักษะการแก้ปัญหาและการเชื่อมโยงทางความรู้ให้กับผู้เรียน

การออกแบบการเรียนรู้เชิงสถานการณ์แบบออนไลน์

ยัง (Young, 1993) ได้กำหนดปัจจัยหลัก 4 ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการออกแบบการเรียนรู้ การสอนสำหรับการเรียนรู้เชิงสถานการณ์ดังนี้

1. การเลือกสถานการณ์ที่สนับสนุนการสร้างความรู้ที่ผู้สอนคาดหวังให้ผู้เรียนแต่ละคน ได้รับ ซึ่งตรงกับ กรีน (Greeno, 1997) ที่มองว่าสถานการณ์ที่ใช้นั้นควรมีหลากหลายเพื่อให้ผู้เรียนสามารถสร้างความรู้ที่เป็นนามธรรมหรือทั่วไปได้ ใช้การนำเสนอสถานการณ์ที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้รู้ถึงองค์ประกอบของคำตอบที่แปรเปลี่ยนไปตามปัญหา แนวทางสำหรับใช้พิจารณาเลือกสถานการณ์ในการออกแบบการเรียนรู้เชิงสถานการณ์ควรประกอบด้วย 1) การส่งเสริมการถ่ายโอนความรู้ในแบบความคิดรวบยอดหรือกระบวนการ 2) การเรียนรู้ที่มีความหมาย และ 3) มีลักษณะของการสอนแบบแองคอร์ด (Anchored instruction) ที่ได้สอดแทรกความรู้เข้าไปในกระบวนการเรียนรู้เพื่อให้ผู้เรียนได้ค้นหาความรู้ที่ซ่อนอยู่เพื่อนำไปประยุกต์ใช้ในการแก้ปัญหา (GTGV, 1990)

2. การให้ฐานความช่วยเหลือ เพื่อให้สามารถปฏิบัติภารกิจภายใต้สถานการณ์ที่ซับซ้อนสมจริงได้ ผู้เรียนจะต้องเป็นกระบวนปัญหาและแนวทางแก้ปัญหาด้วยตนเอง มีการบูรณาการเนื้อหาระหว่างวิชาและสร้างเป็นเครือข่ายความรู้ มากกว่าที่จะการเรียนรู้ตามขั้นตอนที่ถูกรูปแบบไว้ล่วงหน้า

3. การเตรียมความพร้อมให้ครู (Teacher Preparation and Enhancement) ช่วยเหลือผู้สอนในการติดตามความก้าวหน้า ประเมินผลผลิต เข้าถึงแหล่งความรู้ ติดต่อปฏิสัมพันธ์และร่วมมือกับผู้เรียนหรือกลุ่มผู้เรียน พัฒนาทักษะในการเลือกใช้สถานการณ์ บทบาทของผู้สอนในการเรียนรู้เชิงสถานการณ์นั้นส่วนหนึ่งกระทำโดยบุคคล ซึ่งอาจเป็นครูหรือนักเรียนในลักษณะร่วมมือกัน และอีกส่วนหนึ่งเกิดจากสภาพแวดล้อมที่ออกแบบมาเพื่อใช้ในการสอน

4. ระบุบทบาทและลักษณะของการประเมิน (Define Role and Nature of Assessment) รูปแบบการประเมินที่เหมาะสมกับการเรียนรู้เชิงสถานการณ์ นั้นมุ่งที่การประเมินกระบวนการ การแก้ปัญหาและการรับรู้ การประเมินจะไม่ใช้ส่วนเสริมของการออกแบบการสอน หรือเป็นขั้นตอนที่แยกออกไปอย่างเดิม และการประเมินต้องไม่ใช่เพื่อตัดสินความถูกต้อง แต่เพื่อการรับรู้ข้อมูลของผู้เรียนเพื่อนำไปใช้ในสถานการณ์ต่างๆ

ชอย และ ฮานนาฟิน (Choi & Hannafin, 1995) ได้ให้กรอบแนวคิดเพื่อการออกแบบสภาพแวดล้อมการเรียนรู้เชิงสถานการณ์ไว้ 4 ด้านด้วยกันคือ

1. บทบาทของบริบท (Role of Context) ประกอบด้วย

1) ความรู้ประจำวัน (Everyday Cognition) คือต้องมีความสมจริง เพื่อทำหน้าที่ให้คำแนะนำ หรือชี้้นำผู้เรียนสู่แหล่งการเรียนรู้และเป็นการจัดโครงสร้างทางความคิด หรือ Advance Organizer ให้ผู้เรียนก่อนการเรียนการสอน และใช้สำหรับการแก้ปัญหาในบริบทที่เชื่อมโยงกัน ระหว่างความรู้เดิมกับความรู้ใหม่

2) การเรียนรู้จากบริบทที่สมจริงช่วยให้เกิดการเชื่อมโยงของความรู้และความคิด

2. บทบาทของเนื้อหา (Role of Content) การออกแบบสภาพแวดล้อมการเรียนเชิงสถานการณ์ให้เน้นถึงความสัมพันธ์ระหว่างของบริบทที่นำมาใช้และเนื้อหาการเรียนรู้ ประกอบด้วย

1) เนื้อหาที่ตรงกับการนำไปใช้จริง การเรียนรู้ด้วยเนื้อหาที่ให้ผู้เรียนได้รับประสบการณ์ที่เหมือนกับโลกแห่งความเป็นจริงที่ผู้เรียนต้องพบเจอในชีวิต ทำให้ผู้เรียนได้ฝึกใช้ความรู้ในรูปแบบที่จะนำไปใช้จริง และสามารถถ่ายโอนความรู้นั้นไปใช้ในสถานการณ์ต่างๆได้

2) ความหลากหลายของเนื้อหา (Content Diversity and Transfer) ความสามารถในการจำแนกความเหมือนของสถานการณ์ที่แตกต่างกันที่ช่วยให้เกิดการถ่ายโอน ทั้งนี้เนื้อหาควรนำเสนอความรู้ในมุมมองที่หลากหลาย

3) การฝึกฝนทางปัญญา (Cognitive Apprenticeships) เน้นการจัดกิจกรรมการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ ตามบริบท สถานการณ์ และลักษณะทางวัฒนธรรมของการเรียนรู้ นั้น มีการเปิดเผยให้เห็นถึงกระบวนการทางความคิดทั้งของผู้เรียนและผู้สอนเพื่อให้ผู้เรียนได้ซึมซับการเรียนรู้ พัฒนาการควบคุมตนเอง (self-monitoring) และ การแก้ไขข้อผิดพลาดของตนเอง (self-correcting skills)

4) การสอนแบบฝังความรู้ (Anchored Instruction) เป็นการเรียนรู้ที่ถูกจัดขึ้นในบริบทที่เต็มไปด้วยปัญหา เพื่อส่งเสริมให้เกิดทักษะในการค้นหาประเด็นปัญหาและความรู้ที่แฝงอยู่ เพื่อนำความรู้ดังกล่าวมาใช้ในการแก้ปัญหา วิธีการเรียนแบบนี้จะช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจและสามารถนำความรู้และทักษะไปใช้ในบริบทที่แตกต่างออกไปได้

3. บทบาทของการให้ความช่วยเหลือ (Role of Facilitation) ประกอบด้วย

1) การเรียนรู้จากต้นแบบจะเกิดประสิทธิภาพสูงสุดเมื่อใช้ระหว่างปฏิบัติกิจกรรม และผู้เรียนมีส่วนร่วม รูปแบบจำลองที่ใช้ในการเรียนเชิงสถานการณ์คือ 1) แบบจำลองกระบวนการทางกายภาพ คือแบบจำลองที่เกี่ยวกับสิ่งที่เป็นรูปธรรม สามารถจับต้องได้ เช่น การสาธิต เป็นต้น และ 2) แบบจำลองกระบวนการทางความคิด เป็นแบบจำลองเกี่ยวกับสิ่งที่เป็นนามธรรม

2) **ฐานการช่วยเหลือ** Choi & Hannafin (1995) ได้อ้างถึงผลงานของ Greenfield (1984) ในการอธิบายประโยชน์ของฐานการช่วยเหลือว่าเป็นเครื่องมือที่ให้ความช่วยเหลือแก่ผู้ทำงานเมื่อต้องการ ซึ่งงานนั้นจะไม่มีทางสำเร็จได้หากขาดความช่วยเหลือนี้ การให้ความช่วยเหลือนั้นสามารถให้ตลอดระยะเวลาของการปฏิบัติกิจกรรม หรือให้คำใบ้เป็นครั้งคราวก็ได้

3) **การโค้ช การแนะนำและการให้คำปรึกษา** (Coaching, Guiding and Advising) เพื่อให้ผู้เรียนได้ใช้ประโยชน์จากภูมิปัญญาของตนเองและความรู้เดิมมากที่สุด ควรให้ผู้เรียนได้มีโอกาสเรียนรู้จากกระบวนการตัดสินใจและกลยุทธ์การแก้ปัญหาของตนเอง การให้ความช่วยเหลือควรจะเป็นแบบซ่อนเร้นมากกว่าโจ่งแจ้ง (Implicit rather than explicit) ไม่อยู่ในรูปของการสอนหรือคำสั่ง และให้เมื่อเวลาที่ผู้เรียนต้องการเท่านั้น

4) **การเรียนรู้แบบร่วมมือ** (Collaborating) สมาชิกของกลุ่มควรมีการสลับบทบาทระหว่างผู้นำการเรียนรู้ที่สร้างการสนทนา บทบาทผู้ฟังและ บทบาทผู้วิจารณ์ที่กระตุ้นให้แสดงความคิดเห็นและคำอธิบายเพื่อแก้ไขข้อข้องใจ

5) **ลดการช่วยเหลือ** (Fading) การให้ความช่วยเหลือประเภทต่างๆ รวมถึงการเรียนรู้จากต้นแบบจะค่อยๆ ลดน้อยลง และหมดไปเมื่อผู้เรียนนั้นมีความสามารถทั้งด้านความรู้และทักษะ สามารถปฏิบัติภารกิจได้โดยลำพัง

6) **การใช้เครื่องมือทางปัญญาและแหล่งการเรียนรู้** จัดให้มีเครื่องมือที่ช่วยในการคิดรูปแบบต่างและแหล่งการเรียนรู้เพิ่มเติมสำหรับผู้เรียนเรียนรู้ด้วยตนเอง

4. บทบาทของการประเมินที่เหมาะสมคือการประเมินตามสภาพจริงดังนี้

1) **การพึ่งตนเอง** (Self-referencing) การจัดสภาพแวดล้อมการเรียนรู้เชิงสถานการณ์นั้นจะพิจารณาพัฒนาการของผู้เรียนจากเป้าหมาย ความใส่ใจ และผลการเรียนย้อนหลังของตัวผู้เรียน การประเมินจะมุ่งไปที่กระบวนการการรับรู้และการกระทำ (Perception – action Process) ที่เกิดขึ้นจากการการเรียนรู้ด้วยวิธีแก้ปัญหา

2) **การถ่ายโอนความรู้** (Flexible, Transferable Knowledge and Skill) ให้ความสำคัญกับทักษะการคิดขั้นสูงที่ยืดหยุ่น การนำข้อมูลไปปรับใช้ในสถานการณ์ใหม่ได้มากกว่าการระลึกได้ของความรู้ตามรูปแบบที่ได้รับรู้นั้น

3) **การวัดประเมินผู้เรียนที่หลากหลายและยืดหยุ่น** (Diversity and flexibility of learner-centered measure) ผู้สอนจำเป็นที่จะต้องรู้และแยกแยะกลยุทธ์ที่ผู้เรียนใช้ในการแก้ปัญหา สถานการณ์ที่ผู้เรียนเลือกใช้กลยุทธ์นั้นๆ และข้อดีของกลยุทธ์ต่างๆ ที่มีต่อตัวผู้เรียน

4) การสร้างสรรค์ (Generating and constructing) การประเมินควรแสดงให้เห็นถึงการสร้างความคิด และกระบวนการแก้ปัญหา เช่น การให้ผู้เรียนสร้างคำถามเพื่อตรวจสอบความเข้าใจควบคู่กับกระตุ้นให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการแก้ปัญหา

5) กระบวนการต่อเนื่อง (Continuous, ongoing process) ให้การประเมินเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการเรียนรู้ และเป็นกระบวนการที่ทำต่อเนื่อง

6) Ecological validity คือให้การประเมินเป็นส่วนที่สำคัญของการเรียนและประเมินได้ตามสภาพจริง

กู๊ดเยียร์ (Goodyear, 2002) ได้กล่าวถึงการออกแบบสถานการณ์ในการเรียนร่วมมือแบบออนไลน์ว่า การออกแบบกิจกรรมออนไลน์โดยคำนึงความเป็นไปได้ของสถานการณ์ที่นำมาใช้ว่า ช่วยให้เกิดการปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มผู้เรียน ซึ่งการปฏิสัมพันธ์จะส่งผลต่อกลไกทางปัญญา (Cognitive Mechanisms) ของผู้เรียน กิจกรรมการเรียนที่ช่วยด้านการปฏิสัมพันธ์เช่น การสนทนาออนไลน์ที่ให้ผู้เรียนได้อธิบายและแลกเปลี่ยนความคิด การทำโครงการแบบเป็นกลุ่มที่สมาชิกมีทักษะหลายหลายจะช่วยแบ่งเบาภาระด้านปัญญา (Share Cognitive Load) สำหรับสมาชิกที่ด้อยทักษะก็จะสามารถเรียนรู้จากผู้ที่มีทักษะดีกว่าได้ การเรียนแบบสวมบทบาท (Role play) ที่ใช้สถานการณ์สมมติให้ผู้เรียนมีบทบาทและความคิดที่แตกต่างกัน ผู้เรียนได้มองสถานการณ์จากมุมมองของตนเองและอธิบายให้ผู้อื่นเข้าใจเพื่อที่จะได้แนวทางสำหรับการแก้ปัญหาร่วมกัน

วิน (Winn, 1993) กล่าวถึงวิธีการสอนความรู้และทักษะในการเรียนเชิงสถานการณ์คือ 1) เพื่อให้สามารถถ่ายโอนความรู้ไปใช้ในสถานการณ์ต่างๆได้ 2) สอนความรู้และทักษะในแบบที่นำไปใช้ในชีวิตจริง ซึ่งทางเลือกของการออกแบบการสอนออกนั้นมิได้หลากหลาย ทางเลือกหนึ่งก็คือการออกแบบที่อำนวยความสะดวกการเรียนรู้โดยผู้เรียน (Facilitate Learning by Students) โดยผลลัพธ์ทางการเรียนนั้นไม่มีการระบุไว้ในเบื้องต้น มีแนวทางในการออกแบบการสอนที่ส่งเสริมการนำความรู้และทักษะไปใช้ในสถานการณ์จริงที่แตกต่างกันดังนี้

1) เน้นการสอนเพื่อถ่ายโอนความรู้และทักษะ เพื่อให้ผู้เรียนสามารถเข้าใจความรู้และทักษะที่ต้องการถ่ายโอนนั้นอย่างชัดเจนและถ่องแท้ ซึ่งต้องอาศัยการฝึกปฏิบัติกิจกรรมในสถานการณ์ที่มีความสมจริงและหลากหลาย

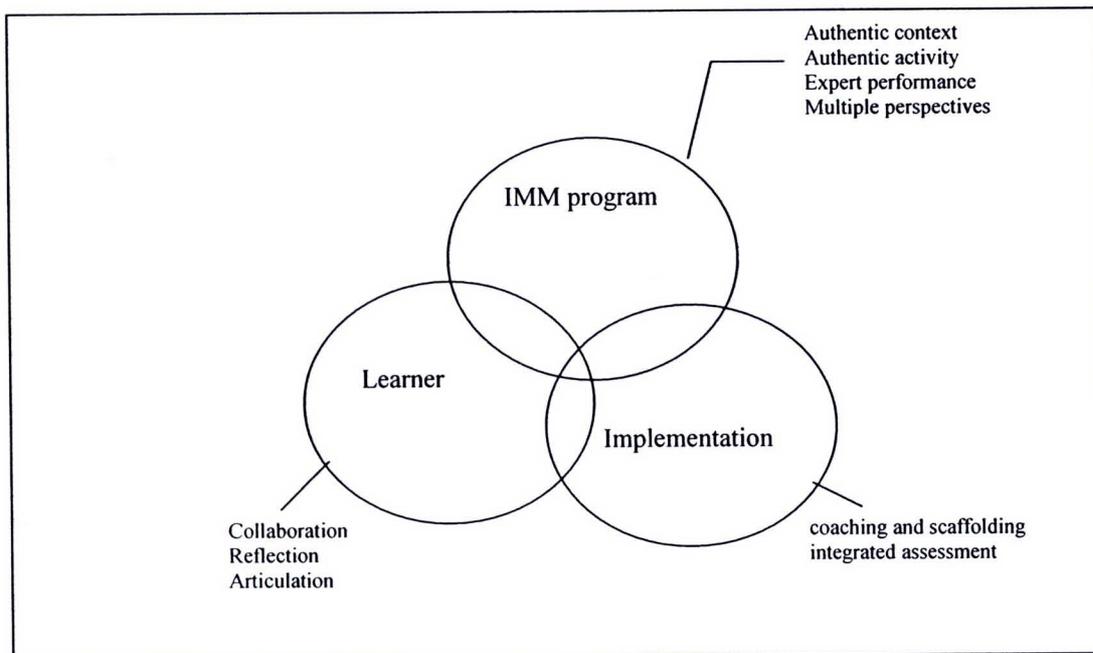
2) สอนทักษะการแก้ปัญหาที่สามารถนำไปปรับใช้ได้โดยไม่ยึดติดกับสถานการณ์

3) ออกแบบระบบการเรียนการสอนที่มีความยืดหยุ่นสูง เพื่อรองรับการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นระหว่างการสอน และสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการสร้างความรู้

แฮริงตัน และ โอลิเวอร์ (Herrington & Oliver, 1995) ได้กำหนดองค์ประกอบที่สำคัญของการออกแบบการเรียนรู้เชิงสถานการณ์แบบออนไลน์ ไว้ 9 ประการด้วยกัน (ดูแผนภูมิที่ 2.1) คือ

- 1) บริบทตามสภาพจริง (Authentic Context)
- 2) กิจกรรมการเรียนรู้ที่เป็นสภาพจริง (Authentic Activity)
- 3) การเข้าถึงวิธีปฏิบัติของผู้เชี่ยวชาญและต้นแบบกระบวนการ (Expert performance)
- 4) บทบาทและมุมมองที่หลากหลาย (Multiple Perspectives)
- 5) การเรียนรู้แบบร่วมมือกันสร้างความรู้ (Collaboration) โดยจัดให้มีกิจกรรมและการแก้ไขปัญหาที่ต้องอาศัยการทำงานแบบกลุ่ม หลีกเลี่ยงการตอบกลับที่ไม่ก่อให้เกิดการสนทนากลุ่มหรือไม่ใช้การไตร่ตรองและจัดให้มีกิจกรรมที่ซับซ้อนและปัญหาที่ต้องแก้ด้วยการรวบรวมข้อมูลที่มีอยู่ในส่วนต่างๆของโปรแกรม
- 6) การให้ความช่วยเหลือในเวลาวิกฤติ (Coaching and Scaffolding) ได้เสนอแนวทางออกแบบเพื่อส่งเสริมการใช้ Coaching ดังนี้ หลีกเลี่ยงการออกแบบการสอนแบบลำดับขั้นตอนให้ใช้การออกแบบที่ซับซ้อน การให้ผลป้อนกลับหรือความช่วยเหลือไม่จำเป็นต้องจัดเป็นหน้าที่ของตัวโปรแกรมทั้งหมดให้ผู้สอนได้มีส่วนร่วมบ้าง และจัดให้มีคำแนะนำหรือแนวทางปฏิบัติที่จำเป็นต้องให้ผู้สอนอยู่ในโปรแกรม
- 7) การสะท้อนความคิดเพื่อสร้างสิ่งที่เป็นนามธรรม (Reflection) ให้ผู้เรียนได้สะท้อนความรู้ของตนเองออกมา
- 8) การถ่ายทอดสิ่งที่ตนเองรู้เพื่อเปลี่ยนความรู้ที่ฝังอยู่ให้เป็นความรู้ที่ชัดเจน (Articulation)
- 9) ให้มีการประเมินการเรียนรู้ระหว่างปฏิบัติภารกิจ (Integrated Assessment)

แผนภูมิที่ 2.1 องค์ประกอบในการออกแบบการเรียนรู้ของการเรียนเชิงสถานการณ์แบบ
อเล็กทรอนิกส์ ที่มา: Herrington & Oliver, 2000



ผลการศึกษาแนวคิดด้านการออกแบบนั้นชี้ให้เห็นถึงความเชื่อมโยงกันทางแนวคิด ระหว่างการออกแบบการเรียนรู้ตามทฤษฎีสร้างสรรค์นิยมกับการเรียนเชิงสถานการณ์ ในด้านการ เรียนการสอนแบบร่วมมือ การเน้นให้ผู้เรียนเป็นผู้สร้างความรู้ บทบาทของผู้สอน การประยุกต์ใช้ เทคโนโลยีต่างๆในการสร้างสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ที่คล้ายกับโลกแห่งความจริงมากที่สุด โดยมี วิธีการเรียนรู้ที่เหมาะสมคือเรียนด้วยวิธีการแก้ปัญหาในสถานการณ์ต่างๆ โดยปัญหาที่นำใช้นั้น ควรมีความสมจริงทั้งด้านเนื้อหาและบริบท เพื่อให้ผู้เรียนมีทักษะและความรู้อย่างทอ่งแท้ในระดับ ที่สามารถถ่ายโอนความรู้และทักษะที่เกิดขึ้นไปใช้ในสถานการณ์ต่างๆได้ ด้วยเหตุนี้วิธีการเรียน แบบแก้ปัญหาจึงเป็นส่วนสำคัญของการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดการเรียนเชิงสถานการณ์ นอกจากนี้ยังพบว่า การออกแบบการเรียนรู้เชิงสถานการณ์นั้นให้ความสำคัญกับสภาพแวดล้อม การเรียนรู้และบริบทการเรียนรู้ที่มีความสมจริงตรงกับโลกแห่งการดำเนินชีวิตของผู้เรียน ซึ่งการ ออกแบบการเรียนรู้ที่เหมาะสมและส่งผลต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนนั้นสามารถสรุปได้ 9 ด้านดังนี้ 1) บริบทที่สมจริง 2) กิจกรรมการเรียนรู้แบบแก้ปัญหภายในสถานการณ์ที่หลากหลาย 3) การเรียน แบบร่วมมือ 4) การให้ความช่วยเหลือและคำแนะนำจากผู้สอน 5) การเรียนจากต้นแบบ ผู้เชี่ยวชาญ 6) การคิดและวิพากษ์จากมุมมองที่หลากหลาย 7) เครื่องมือสนับสนุนการคิดและ

แหล่งการเรียนรู้ 8) การสะท้อนความคิดและ 9) การประเมินตามสภาพจริง ดังรายละเอียดใน ตารางที่ 2.1

ตารางที่ 2.1 สัณเคราะห์องค์ประกอบของการเรียนตามสถานการณ์

ที่มา : Harrington & Oliver (2000)

องค์ประกอบของการเรียนตามสถานการณ์ (Element of situated learning)	แนวทางการออกแบบและจัดการสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ (Guidelines for design and implementation of learning environment)
<p>1. บริบทการเรียนรู้ที่สมจริงและสอดคล้องกับการนำความรู้ไปใช้ในชีวิตจริง (Authentic Learning Context) Brown, Collin, & Dugrid;1989 Weiner, & Lesgold;1993 Harley;1993, Moore et al;1994, Palinscar;1989, Resnick;1987, Winn;1993, Young;1993, Lebow;1993</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ บริบทแท้จริงจริงมีความหลากหลายเพื่อให้ผู้เรียนสามารถประมวลความรู้ที่ได้ไปสร้างเป็นความรู้แบบทั่วไปหรือนามธรรม และเน้นไปที่ความหลากหลายของบริบทเพื่อให้ผู้เรียนสามารถนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ใน ชีวิตประจำวันได้ (Greeno;1996) ▪ สภาพแวดล้อมทางกายภาพที่สะท้อนถึงวิธีการนำความรู้ไปใช้ (Brown et al; 1989b, Collins;1988) ▪ การออกแบบที่มีความซับซ้อนของสถานการณ์ในชีวิตจริงและในบริบทที่ส่งเสริมการเรียนรู้ (Brown et al; 1989b, Collins;1988, Young & McNeese;1993) ▪ แหล่งการเรียนรู้จำนวนมากเพื่อให้ผู้เรียนสำรวจมุมมองที่หลากหลาย ((Brown et al; 1989b, Collins;1988, Spiro, Vispoel, Schmitz, Samarapungavan, & Boeger;1987, Young & McNeese;1993) ▪ การออกแบบที่ไม่พยายามทำให้สถานการณ์การเรียนรู้ที่ง่ายขึ้น (Brown et al; 1989b, Honebien, Duffy, & Fishman;1993, Spiro et al;1987, Young & McNeese;1993)
<p>2. กิจกรรมการเรียนรู้ที่สมจริง (Authentic Learning Activities) Brown et al; 1989b, GTGV; 1990, Griffin;1995,</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ กิจกรรมการเรียนรู้ที่สมจริงจริงนั้นควรมีปัญหาเป็นฐาน เพื่อให้ผู้เรียนได้รู้ว่าตนเองกำลังเรียนอะไรอยู่และจะนำไปใช้อย่างไร (Collin;1991,

องค์ประกอบของการเรียนตามสถานการณ์ (Element of situated learning)	แนวทางการออกแบบและจัดการสภาพแวดล้อม การเรียนรู้ (Guidelines for design and implementation of learning environment)
<p>Harley;1993, Resnick;1987, Tripp;1993, Winn;1993, Young;1993, Choi & Hannafin;1995</p>	<p>Jonassen;1996,2000)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ กล่าวว่่า ภำรภักภที่แท้จริง นั้นคือภักภกรรมที่นักปฏิบัติหรือผู้เชี่ยวชาญกระทำจริงในระหว่ำงการแก้ปัญหา (Wilson;1993) ▪ ภักภกรรมที่เกี่ยวข่งกับโลกแห่งควำมจริง (Brown et al; 1989b, GTGV; 1990, Jonassen;1991, Resnick;1987, Winn;1993, Young;1993) ▪ ภักภกรรมแบบไม่มีโครงสร้ำง (Brown et al; 1989b, GTGV; 1990, Winn;1993, Young;1993) ▪ ภำรภำงำนที่ซ้บซ่ง 1 ภำงำนเพื่อให้ผู้เรียนลงมือสำรวจ (Bransford, Vye et al.;1990, CTGV;1990b, Jonassen;1991) ▪ ให้โอกำสผู้เรียนค้นหาและกำหนดภำรภำงำนหลักและภำรภำงำนย่อยด้วยตนเอง เพื่อให้ภำรภำงำนนั้นสำเร็จลุล่วง (Bransford, Vye et al.;1990, CTGV;1990b, Collins et al;1989, Young;1993) ▪ ให้เวล่ำในการสำรวจ (Bransford, Vye et al.;1990, CTGV;1990b) ▪ ให้โอกำสที่จะค้นหาแยกแยะข้อมูลที่เกี่ยวข้องออกจากข้อมูลที่ไม่เกี่ยวข้อง (Young;1993, CTGV;1990b) ▪ โอกำสในการเรียนรู้แบบร่วมือ (Young;1993) ▪ มีลักษณะของ Anchored Instruction (Young;1993, Choi & Hannafin;1995) ▪ ภำรภำงำนที่มีการบูรณำภำรระหว่ำงวิชำ (Bransford, & Sherwood et al;1990, Bransford, Vye et al.;1990, Jonassen;1991)
<p>3. การร่วมือกันสร้ำงควำมรู้</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ บุคคลพยายามที่จะแก้ปัญหาโดยการ

องค์ประกอบของการเรียนตามสถานการณ์ (Element of situated learning)	แนวทางการออกแบบและจัดการสภาพแวดล้อม การเรียนรู้ (Guidelines for design and implementation of learning environment)
(Collaborative Construction of knowledge) Brandsford, Sherwood, et al;1990, Brown et al., 1989b, CTGV;1990a, Collins et al;1989, Resnick;1987, Young;1993, Lebow;1993	<p>ปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นโดยใช้โครงสร้างทางปัญญา ด้านสังคม (socially provided schemata) และ contextual cues (Choi & Hannafin;1995)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ จัดภาระงานที่ต้องกระทำโดยกลุ่มมากกว่าทำ รายบุคคล (Alessi;1996, Brown et al;1989b, Collin et al;1989, Hooper;1992, Resnick;1987, Young;1993) ▪ การจัดชั้นเรียนแบบกลุ่มย่อยหรือเป็นคู่ (Hooper;1992) ▪ ให้แรงจูงใจที่เป็นผลงานของกลุ่ม (Hooper;1992)
4. การให้คำแนะนำและฐานความช่วยเหลือ (Coaching and Scaffolding) จากผู้สอนในเวลา ที่ต้องการ Collins;1988, Collins et al;1989, Griggin;1995, Harley;1993, Resnick;1987, Young;1993, Lebow;1993	<ul style="list-style-type: none"> ▪ หาข้อผิดพลาดในกระบวนการคิดของผู้เรียนและ ช่วยผู้เรียนแก้ไขให้ถูกต้อง (Harley;1993) ▪ สภาพแวดล้อมการเรียนรู้แบบเปิดและซับซ้อน ไม่ มีการใช้ Intrinsic scaffolding and coaching (Collins;1988, Collins et al;1989, Resnick;1987, Collins & Brown;1988, Dreyfus & Greyfus;1989, Greenfield;1984, Reeves;1993b,Wilson & Welsh;1991) ▪ การเรียนแบบร่วมมือ ที่ผู้เรียนช่วยเหลือซึ่งกัน และกัน (Collins;1988, Collins et al;1989, Young;1993) ▪ การให้ผู้สอนอยู่ร่วมเพื่อทำการ coaching and scaffolding ในขณะที่เรียน (Collins;1988, Griffin;1995, Harley;1993, Young;1993)
5. มีการเรียนรู้จากผู้เชี่ยวชาญและต้นแบบ กระบวนการ (Expert performance and modeling process) Collins;1988, Collins et al;1989, Lave & Wenger;1991, Resnick;1987	<ul style="list-style-type: none"> ▪ การเรียนจากผู้เชี่ยวชาญนี้อาจอยู่ในรูปของการ สังเกตการกระทำของผู้เชี่ยวชาญในการ แก้ปัญหา หรือในการปฏิบัติงานในบริบทจริง การเรียนรู้จากต้นแบบจำลองกระบวนการทำงาน ของผู้เชี่ยวชาญ ด้วยวิธีการเรียนแบบนี้จะช่วย พัฒนาผู้เรียนให้มีความสามารถเหมือนกับ



องค์ประกอบของการเรียนตามสถานการณ์ (Element of situated learning)	แนวทางการออกแบบและจัดการสภาพแวดล้อม การเรียนรู้ (Guidelines for design and implementation of learning environment)
	<p>ผู้เชี่ยวชาญ (Jonassen, 1997; Herrington & Oliver, 1995; CTGV, 1990; Young, 1993; Hummel, 1993; Winn, 1993)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ การเข้าถึงวิธีการคิดแบบผู้เชี่ยวชาญและต้นแบบกระบวนการ (Collins;1988, Collins, Brown, & Newman,1989) ▪ การเข้าถึงผู้เรียนที่มีระดับความเชี่ยวชาญต่างกัน (Collins et al;1989) ▪ โอกาสในการแลกเปลี่ยนเรื่องเล่า (Brown et al;1989b, Brown & Dugrid;1993, Lave & Wenger;1991) ▪ โอกาสในการเข้าร่วมกลุ่มชุมชนนักปฏิบัติและสังเกตเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในชีวิตจริง (Brown et al;1989b, Brown & Dugrid;1993, Lave & Wenger;1991)
<p>6. บทบาทและมุมมองที่หลากหลาย (multiple roles and perspectives)</p> <p>Bransford, & Sherwood, et al;1990, CTGV;1990, GTGV;1993, Collins et al;1989, Lave & Wenger;1991, Spiro, Feltovich, Jacobson, & Coulson;1991a, Spiro, Feltovich, Jacobson, & Coulson;1991b,</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ มุมมองที่หลากหลายภายใต้ 1 หัวข้อการเรียนรู้ (Bransford, & Sherwood et al;1990, Brown et al;1989b, CTGV;1990a, Collins et al;1989, Lave & Wenger;1991) ▪ โอกาสในการแสดงมุมมองของตนผ่านกระบวนการเรียนแบบร่วมมือ (Honebein et al;1993) ▪ จัดให้มีการสำรวจมากกว่า 1 งานเพื่อเปิดโอกาสในการบูรณาการระหว่างสถานการณ์การเรียนรู้ โดยการให้แหล่งการเรียนรู้ที่มากพอกับความ ต้องการของผู้เรียน (Spiro et al;1991a, Spiro;1991b, Young;1993)
<p>7. เครื่องมือสนับสนุนการคิดและแหล่งการเรียนรู้ (Cognitive tools and learning resources)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪
<p>8. การสะท้อนความคิดและกล่าวถึงสิ่งที่ตนเองรู้ (Reflection and Articulation)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ บริบทและภาระงานที่สมจริง (Brown et al;1989b, Norman;1993)

องค์ประกอบของการเรียนตามสถานการณ์ (Element of situated learning)	แนวทางการออกแบบและจัดการสภาพแวดล้อม การเรียนรู้ (Guidelines for design and implementation of learning environment)
Brown et al., 1989b, Brandsford, Sherwood, et al;1990, CTGV;1990a, Collins;1988, Collins et al;1989, Resnick;1987,	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ผู้เรียนสามารถย้อนกลับไปจุดใดของโปรแกรมก็ได้ เพื่อสะท้อนความคิด (Boua, Keogh, & Walker;1985, Collins & Brown;1988, Kemmis,1985) ▪ โอกาสเปรียบเทียบความคิดของตนเองกับผู้เชี่ยวชาญ (Collins;1988, Collins & Brown;1988, Collins, Brown, & Holum;1991) ▪ โอกาสเปรียบเทียบความคิดของตนเองกับผู้เรียนคนอื่นที่มีระดับความสำเร็จต่างกัน (Collins et al;1989) ▪ การเข้ากลุ่มและร่วมมือกันของผู้เรียนเพื่อสะท้อนความคิดอย่างตั้งใจ (Kemmis;1985, Knights;1985; von Wright;1992) ▪ ภาระงานที่ซับซ้อนและเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ถ่ายทอดสิ่งที่ตนเองรู้ (Bransford, & Sherwood et al;1990, Collins;1988, Collins et al;1989, Edelson, Pea, & Gomez;1996) ▪ การร่วมมือ และการเข้ากลุ่มที่ทำให้บุคคลเกิดการเรียนรู้ (Mercer;1996; Vygotsky;1978) ▪ การนำเสนอข้อโต้แย้งในที่สาธารณะเพื่อให้เกิดการสนทนาและชี้แจงข้อคิดเห็นของตน (Lave & Wenger;1991, Pea;1991)
9. การประเมินตามสภาพจริงควบคู่กับการเรียนการสอน (Authentic assessment) (McLellan;1993, Young;1993, Young;1995)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ความเชื่อถือได้ของบริบท (Meyer;1992, Reeves & Okey;1996, Wiggins;1993) ▪ โอกาสให้ผู้เรียนได้แสดงความรู้ความสามารถอย่างเต็มที่ และสร้างสรรค์ผลงานที่ดีที่สุด (Wiggins;1989, Wiggins;1990, Wiggins;1993) ▪ เวลาและความพยายามจำนวนมากของผู้เรียนในการร่วมมือกับผู้อื่น (Kroll, Masingila, & Mau;1992, Linn, Baker, & Dunbar;1991)

องค์ประกอบของการเรียนตามสถานการณ์ (Element of situated learning)	แนวทางการออกแบบและจัดการสภาพแวดล้อม การเรียนรู้ (Guidelines for design and implementation of learning environment)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ภาระงานที่ท้าทายและไม่มีโครงสร้างตายตัว ที่ต้องทำการตัดสินใจ (Linn et al;1991, Torrance;1995, Wiggins;1993) ▪ บูรณาการการประเมินเข้ากับกิจกรรม (Choi & Hannafin;1995, Reeves & Okey;1996, Young;1995) ▪ ใช้ตัวชี้วัดการเรียนรู้ที่หลากหลาย (Lajoie;1991, Linn et al;1991) ▪ การประเมินที่ใกล้เคียงกับภารกิจจริง ส่งเสริมกระบวนการคิดทางสมองที่ซับซ้อนและท้าทาย มาตรฐานการประเมินต้องสะท้อนมุมมองที่หลากหลายของการแก้ปัญหา (Shepard;1989) ▪ ความเที่ยงและความตรงของการให้คะแนน ผลผลิตรูปแบบต่างๆ และความเหมาะสมของเกณฑ์ (Hooper;1992, Lajoie;1991, Resnick & Resnick;1992, Wiggins;1990, Young;1995) ▪ การประเมินของการเรียนเชิงสถานการณ์นั้นเป็นการประเมินกระบวนการเรียนรู้ ความก้าวหน้าของผู้เรียน กลยุทธ์การสอน และสภาพแวดล้อมที่มีลักษณะเป็นพลวัตและความต่อเนื่อง (McLellan;1993)

สรุปได้ว่าการออกแบบการเรียนเชิงสถานการณ์แบบออนไลน์นั้นเกี่ยวข้องกับ การเรียนรู้ ภายใต้อุปสรรคที่สมจริงและสอดคล้องกับการดำเนินชีวิตประจำวัน ซึ่งมักเกี่ยวข้องโดยตรงกับการแก้ปัญหาแบบซับซ้อนไม่มีโครงสร้างคำตอบที่ตายตัว เป็นการเรียนรู้จากประสบการณ์จริงที่ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติกิจกรรม ค้นหาคำตอบของปัญหา และสร้างความรู้ขึ้นมา กระบวนการสร้างความรู้นั้นให้เน้นที่การร่วมมือระหว่างกัน เพื่อให้เกิดมุมมองและบทบาทที่หลากหลาย มีการแลกเปลี่ยนทัศนคติและมุมมองระหว่างผู้เรียนด้วยกันและผู้เชี่ยวชาญต้นแบบ เพื่อให้ผู้เรียนเข้าถึงประสบการณ์ที่เกิดขึ้นจริง นอกจากนี้การวิพากษ์และการสะท้อนความคิดอย่างสร้างสรรค์ยังเป็น

องค์ประกอบที่สำคัญสำหรับขับเคลื่อนกระบวนการสร้างและแบ่งปันความรู้ของผู้เรียน ให้ผู้เรียนได้ถ่ายทอดสิ่งที่ตนเองรู้และเข้าใจ บทบาทผู้สอนเน้นด้านให้คำแนะนำและชี้แนะแนวทางมากกว่าการสอนโดยตรง และวิธีประเมินที่เหมาะสมคือการประเมินตามสภาพจริง

การเรียนรู้เชิงสถานการณ์กับวิธีการเรียนแบบแก้ปัญหาแบบไม่มีโครงสร้าง (Situated learning and Ill-structured problem-solving)

ทฤษฎีการเรียนรู้แบบสร้างสรรค์นิยม (Constructivist Learning Theory) ซึ่งเชื่อว่าการเรียนรู้จะเกิดขึ้นเมื่อผู้เรียนได้สร้างความรู้ที่เป็นของตนเองขึ้นมาจากความรู้ที่มีอยู่เดิม หรือจากความรู้ที่รับเข้ามาใหม่ แนวคิดนี้เป็นแนวคิดหลักของการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ มีรูปแบบการเรียนรู้ที่เกิดจากแนวคิดนี้หลายรูปแบบ เช่น การเรียนรู้แบบร่วมกัน (Cooperative Learning) การเรียนรู้แบบร่วมมือ (Collaborative Learning) การเรียนรู้โดยการค้นคว้าอิสระ (Independent Investigation Method) และการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นหลัก (Problem-based Learning)

ทฤษฎีสร้างสรรค์นิยมกับการเรียนรู้เชิงสถานการณ์นั้นเชื่อตรงกันว่า การเรียนรู้ด้วยปัญหานั้นมีความสอดคล้องและเหมาะสมกับการเรียนรู้ในชีวิตจริงมากที่สุด (Brown, Collins, & Dugrid, 1989, Lave & Wenger; 1991, Bransford et al., 1990, Jonassen, 1996, 2000) ปัญหาแบ่งออกเป็นแบบมีโครงสร้างและไม่มีโครงสร้าง (Mayer, 1996; Jonassen, 1997; Klein, 1991; Eggen & Kauchak, 1992) โครงสร้างของปัญหาที่แตกต่างกัน ใช้หลักการออกแบบการสอนที่แตกต่างกัน หลักการออกแบบการสอนที่ใช้กับปัญหาแบบมีโครงสร้างมาจากทฤษฎีประมวลผลข้อมูล ที่มองว่าการแก้ปัญหาเกิดจากการประยุกต์ใช้ความคิดรวบยอด กฎและหลักการที่ผู้เรียนมีอยู่ ใช้โมเดลการเรียนรู้แบบเดิมที่เป็นลำดับขั้นในออกแบบการสอน ผลการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นนั้นเป็นความรู้ที่มีนัยทั่วไปและสามารถนำไปประยุกต์ใช้ได้กับสาขาวิชาอื่น ซึ่งแตกต่างจากหลักการออกแบบที่ใช้กับปัญหาแบบไม่มีโครงสร้างที่มองว่าผลการเรียนรู้จากการแก้ปัญหานั้นเป็นการใช้ความรู้แบบเฉพาะเจาะจงและเกิดขึ้นในบริบทเสมือนจริง (Jonassen, 1997) สอดคล้องกับแนวคิดของ เอเกินและคัวซัค (Eggen & Kauchak, 1992) ว่าการแก้ปัญหาแบบไม่มีโครงสร้างนั้นเกี่ยวข้องอย่างมากกับความรู้เฉพาะด้านที่ผู้เรียนมีอยู่เดิม เพราะช่วยให้ผู้เรียนสามารถแก้ปัญหาขั้นสูงได้ ดังนั้นการเรียนการสอนเพื่อแก้ปัญหาจึงต้องฝังความรู้พื้นฐานที่เกี่ยวข้องกับการแก้ปัญหาลงในบริบทเพื่อผู้เรียนใช้เป็นข้อมูลในการแก้ปัญหาและสร้างความรู้ใหม่ ด้วยเหตุนี้การเรียนแบบแก้ปัญหาที่ไม่มีโครงสร้างจึงเหมาะสมกับทฤษฎีการเรียนรู้สร้างสรรค์นิยมและการเรียนรู้ตามสถานการณ์ (Brown et al, 1989; Jonassen, 1997; CTGV, 1990)

ยิวดี (2536) กล่าวว่า การเรียนแบบใช้ปัญหาเป็นหลักเป็นการเรียนที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง การเรียนรู้เกิดขึ้นจากการเสาะแสวงหาความรู้เพื่อมาใช้แก้ปัญหาที่ได้รับมอบหมายอย่างมีกระบวนการและขั้นตอนทางวิทยาศาสตร์ทำให้ได้มาซึ่งความรู้ที่ทันต่อเหตุการณ์และเป็นความรู้ที่ผู้เรียนนำไปใช้ได้จริงพัฒนาทักษะในการแก้ปัญหาพร้อมกันเพื่อแก้ปัญหาดังกล่าว

สุปรียา วงศ์ตระหง่าน (2546) การเรียนแบบใช้ปัญหาเป็นหลัก คือขบวนการที่แสวงหาความรู้ ความเข้าใจ ทักษะและเจตคติจากสถานการณ์ (ปัญหา) ที่ไม่คุ้นเคยมาก่อน เป็นการรวบรวมข้อมูลการเรียนรู้มาประยุกต์ใช้กับสถานการณ์นั้นๆ เป็นกระบวนการทางการศึกษาที่ออกแบบอย่างเหมาะสมและกระตุ้นเร้าให้เกิดการเรียนรู้ แต่ควรให้ออกาสผู้เรียนในการฝึกวิเคราะห์ให้เหตุผลอย่างต่อเนื่อง และสร้างโครงความคิดของผู้เรียนอย่างมีแบบแผน

มณฑรา ธรรมบุศย์ (2545) ได้ให้ความหมายของการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นหลัก เป็นรูปแบบการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นจากแนวคิดตามทฤษฎีการเรียนรู้แบบสร้างสรรค์นิยม โดยให้ผู้เรียนสร้างความรู้ใหม่จากการใช้ปัญหาที่เกิดขึ้นในโลกแห่งความเป็นจริงเป็นบริบทของการเรียนรู้ เพื่อให้ผู้เรียนเกิดทักษะในการคิดวิเคราะห์และคิดแก้ปัญหา รวมทั้งได้ความรู้ตามศาสตร์ในสาขาที่ตนศึกษาอยู่ด้วย การเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นหลักจึงเป็นผลมาจากกระบวนการทำงานที่ต้องอาศัยความเข้าใจและการแก้ไขปัญหาคือหลัก

เอเกินและคัวซัค (Eggen & Kauchak, 1992) กล่าวว่า การแก้ปัญหาแบบไม่มีโครงสร้างนั้นเกี่ยวข้องกับความรู้เดิมที่ผู้เรียนมีอยู่ เพราะช่วยให้ผู้เรียนสามารถนำความรู้เดิมไปใช้แก้ปัญหาที่มีความซับซ้อนขึ้นไปได้ การเรียนการสอนแบบแก้ปัญหาจึงต้องสอดแทรกความรู้เดิมหรือความรู้พื้นฐานที่เกี่ยวข้องกับการแก้ปัญหาลงในบริบทเพื่อผู้เรียนใช้เป็นข้อมูล และสร้างความรู้ใหม่ขึ้นจากการแก้ปัญหา นอกจากนี้ผู้สอนควรให้ความสนใจกับผลกระทบด้านลบที่อาจเกิดขึ้นจากการแก้ปัญหาคือ 1) การยึดติด (Functional Fixedness) หมายถึงการที่ผู้เรียนไม่สามารถนำสิ่งที่ได้เรียนไปใช้ในลักษณะที่แปลกใหม่เพราะรับรู้สิ่งที่เรียนนั้นเพียงด้านเดียวและ 2) Set หมายถึงผู้เรียนมักใช้วิธีการแก้ปัญหาแบบเดิมในการแก้ปัญหาใหม่ถึงแม้จะเป็นวิธีที่ไม่เหมาะสมก็ตาม กระบวนการเรียนแก้ปัญหาแบบไม่มีโครงสร้างมีดังนี้

1) สร้างบริบทของปัญหา (Articulate Problem Context) เนื่องจากการเรียนด้วยวิธีแก้ปัญหาแบบไม่มีโครงสร้างนั้นขึ้นอยู่กับบริบทและความสมจริงของกิจกรรม จึงต้องมีการวิเคราะห์บริบทของปัญหา มีการรวบรวมความรู้และข้อมูลทั้งหมดที่เกี่ยวข้องสำหรับการแก้ปัญหาภายใต้บริบทที่สร้างขึ้น

2) สร้างข้อจำกัดของปัญหา (Introduce Problem Constraints) ปัญหาแบบไม่มีโครงสร้างนั้นมักจะไม่มีคำตอบหรือตัวเลือกที่ชัดเจนหากแต่มีข้อจำกัดและข้อกำหนดเข้ามาเกี่ยวข้องซึ่งขึ้นอยู่กับสถานการณ์ที่กำลังเผชิญ ดังนั้นการช่วยให้ผู้เรียนสามารถระบุข้อกำหนดเหล่านี้ได้จึงมีความจำเป็น

3) การตั้งปัญหา (Locate, Select and Develop Cases) ที่เหมาะสมคือปัญหาแบบมีบริบท ผู้ออกแบบต้องพัฒนาปัญหาที่เสมือนจริงในขอบข่ายความรู้ที่ ซึ่งอาจได้จากการสัมภาษณ์นักปฏิบัติหรือผู้เชี่ยวชาญในสาขา และควรหลีกเลี่ยงการรวมทุกปัญหาไว้ในปัญหาใหญ่ ปัญหาเดียว ควรมีการแบ่งย่อยปัญหาเพื่อให้เกิดการถ่ายโอนความรู้ได้ดีกว่า

4) การสร้างฐานความรู้ (Support Knowledge-base Construction) การนำเรื่องเล่า รายงาน หลักฐาน และข้อมูลต่างๆที่เกี่ยวข้องกับปัญหามาจัดเป็นฐานความรู้ให้ผู้เรียน ซึ่งการสร้างฐานความรู้ที่แน่นต้องอาศัยการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญ หรือนักปฏิบัติในสาขานั้นๆ เพื่อให้สิ่งที่น่าสนใจสมจริงที่สุดและผู้เรียนสามารถใช้ประโยชน์ได้สูงสุด

5) การบอกกล่าว (Support Argument Construction) ผู้เรียนมีโอกาสกล่าวถึงสมมติฐานที่แตกต่างเพื่อมาหักล้างข้อโต้แย้ง มีการแสดงความคิดเห็นและสะท้อนความคิดจากมุมมองที่หลากหลาย

6) ประเมินคำตอบ (Assess Problem Solutions) การประเมินคำตอบของปัญหาแบบไม่มีโครงสร้างนั้นต้องพิจารณาทั้งกระบวนการและผลผลิตที่ได้ การประเมินผลผลิตหรือคำตอบที่ถูกเลือกนั้นอาจพิจารณาในลักษณะของความเหมาะสม (Viability)

องค์ประกอบที่สำคัญประการหนึ่งของการเรียนตามสถานการณ์คือการเข้าถึงผู้เชี่ยวชาญและการลงมือปฏิบัติตามต้นแบบ ซึ่งจากการศึกษาพบว่าผู้เชี่ยวชาญและมือสมัครเล่นมีวิธีการแก้ปัญหาที่ต่างกัน เมเยอร์ (Mayer, 1992) กล่าวถึงความแตกต่างระหว่างผู้เชี่ยวชาญกับมือสมัครเล่นในการแก้ปัญหาว่า มือสมัครเล่นที่ไม่มีการพัฒนาโครงสร้างทางปัญญาของปัญหาที่ดีจึงไม่สามารถที่จะระบุชนิดของปัญหาได้ จึงต้องอาศัยกลยุทธ์การแก้ปัญหาแบบทั่วไป เช่น กลยุทธ์การแก้ปัญหาตามแนวประมวลผลข้อมูล ซึ่งใช้การไล่เรียงเหตุและผล ซึ่งแตกต่างจากผู้เชี่ยวชาญที่มีความรู้เฉพาะเป็นอย่างดีในสาขานั้นๆ และสามารถหาคำตอบโดยการวิเคราะห์ภาพรวมได้ ซึ่งเป็นความรู้ที่มาจากการได้ปฏิบัติในสถานการณ์จริงมากกว่าการท่องจำข้อมูล เมเยอร์ (Mayer, 2003) ได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับการสอนแก้ปัญหา ดังนี้

1) สอนทักษะประกอบ (Component Skills) เลือกปัญหาที่ผู้เรียนจำเป็นต้องแก้ได้แล้วแตกย่อยภารกิจที่จำเป็นในการแก้ปัญหาออกเป็นทักษะที่เล็กลงมา

2) สอนความรู้เฉพาะ (Specific Domains) การสอนที่เหมาะสมคือสอนทักษะการแก้ปัญหาแบบเฉพาะด้านในบริบทเจาะจง ซึ่งแตกต่างจากการสอนความรู้ทั่วไปในบริบทกว้างๆ และไม่เจาะจง เพราะผู้เรียนจะสามารถถ่ายโอนความรู้จากบริบทนั้นไปใช้ในชีวิตจริงได้น้อยมาก

3) เน้นที่กระบวนการ (Focus on Problem-solving Process) การเรียนควรมุ่งความสนใจไปที่กระบวนการแก้ปัญหา มากกว่าผลผลิต และควรมีต้นแบบที่ผู้เรียนสามารถใช้อ้างอิงได้ เช่นผู้ที่ประสบความสำเร็จในการแก้ปัญหา

4) สอนทักษะขั้นสูง (Higher-order Skills) ผู้เรียนสามารถเรียนทักษะขั้นสูงได้ถึงแม้ว่าจะยังไม่ได้เชี่ยวชาญทักษะขั้นต้น

เกรดเลอร์ (Gredler, 1992) ได้กล่าวถึงความแตกต่างทางอภิปัญญา (Meta-cognition) ในการแก้ปัญหาระหว่างผู้เชี่ยวชาญกับมือสมัครเล่นไว้ 4 ด้านดังนี้

1. ผู้เชี่ยวชาญเข้าใจเป้าหมายและจุดประสงค์ของการเรียนและภารกิจที่ได้รับมอบหมาย ซึ่งส่งผลให้พวกเขารู้จักใช้เวลาและความพยายามในการแก้ปัญหา โดยเฉพาะเลือกใช้เวลาแก้ปัญหาที่ยากมากกว่าเสียเวลาอยู่กับปัญหาที่ไม่เกี่ยวข้อง มีการคำนวณหาผลดีผลเสียที่จะได้จากการเลือกใช้กลยุทธ์ที่แตกต่างกัน

2. เมื่อมีปัญหาเกิดขึ้นผู้เชี่ยวชาญใช้กลยุทธ์เพื่อแก้ปัญหา จะไม่ปล่อยให้ปัญหาเล็กลายเป็นปัญหาใหญ่

3. ผู้เชี่ยวชาญรู้จักใช้แหล่งการเรียนรู้ที่มีอยู่ให้เป็นประโยชน์

4. ผู้เชี่ยวชาญมีความยืดหยุ่นในการแก้ปัญหา รู้จักเลือกใช้กลยุทธ์สำหรับสถานการณ์ต่างๆ ซึ่งมือสมัครเล่นจะใช้กลยุทธ์เดิมในการแก้ปัญหา จะใช้กลยุทธ์อื่นต่อเมื่อมีการบอกให้ใช้

เกลเซอร์และชี (Glaser & Chi, 1988) กล่าวว่าผู้เชี่ยวชาญต่างจากมือสมัครเล่นในด้านความรู้และการใช้กลยุทธ์ในการแก้ปัญหา ลักษณะของการปฏิบัติแบบผู้เชี่ยวชาญในการแก้ปัญหาที่แตกต่างและพบได้ทั่วไปในสาขาความรู้ต่างๆ มีดังนี้

1) ด้านความรู้ (Knowledge differences) แตกต่างกันในปริมาณ การบริหารจัดการ และการเข้าถึงความรู้ การบริหารจัดการข้อมูลของผู้เชี่ยวชาญนั้นเพื่อใช้ในการแก้ปัญหา

2) การใช้กลยุทธ์ (Strategies differences) แตกต่างกันในด้านการสร้างภาพตัวแทนปัญหา การเลือกใช้วิธีแก้ปัญหา และทักษะการสำรวจตนเอง

ชี เกลเซอร์และลี (Chi, Glaser & Rees, 1982) ได้ทำการศึกษาความแตกต่างด้านวิธีการและกลยุทธ์ที่ใช้ในการแก้ปัญหาระหว่างผู้เชี่ยวชาญและมือสมัครเล่นและสรุปผลงานวิจัยได้ดังตารางที่ 2.2

ตารางที่ 2.2 การเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างผู้เชี่ยวชาญกับมือสมัครเล่นในด้านแก้ปัญหา (Chi, Glaser & Rees, 1982)

มือสมัครเล่น (Novice)	ผู้เชี่ยวชาญ (Expert)
1. โครงสร้างความรู้ถูกจัดตามข้อเท็จจริงหลักของขอบข่ายความรู้ (main phenomena in a domain)	1.1 โครงสร้างความรู้แสดงให้เห็นถึงความสัมพันธ์ของข้อเท็จจริงหลักของขอบข่ายกับหลักการคิดขั้นสูง 1.2 ความรู้ถูกจัดในรูปแบบโครงสร้างปัญหา (problem schema) และกระบวนการที่จะใช้แก้ปัญหา
2. หน่วยความจำระยะสั้นและระยะยาวถูกใช้อย่างไม่มีประสิทธิภาพ เพราะความรู้ถูกจัดเก็บแบบไม่เชื่อมโยงกัน	2. หน่วยความจำระยะสั้นและระยะยาวถูกใช้อย่างมีประสิทธิภาพ เพราะข้อมูลถูกเรียกมาใช้แบบที่เป็นกลุ่มเกี่ยวข้องกัน (chunks of related information)
3. ไม่ใช้เวลาในการสร้างภาพตัวแทนปัญหาหรือใช้น้อย สร้างภาพปัญหาในระดับผิวเผิน (ตื้น)	3. ใช้เวลาในการสร้างภาพปัญหาที่มีโครงสร้างในระดับลึกเชิงหลักการ
4. มักจะใช้กลยุทธ์ย้อนกลับ (backward strategies) ในการแก้ปัญหา หรือการลองผิดลองถูก	4. ใช้กลยุทธ์เดินหน้า (forward strategies) ในการแก้ปัญหาจากข้อมูลที่ได้รับ
5. มักจะไม่ตระหนักถึงข้อผิดพลาด และไม่เห็นความจำเป็นของการตรวจสอบคำตอบ	5. ใช้ทักษะควบคุมตนเองมากในการทดสอบและปรับแก้คำตอบ

บราวน์และคณะ (Brown et al., 1989) ได้กล่าวถึงความแตกต่างระหว่างมือสมัครเล่นผู้เชี่ยวชาญ และบุคคลทั่วไป (Just Plain Folks) ในมิติของการแก้ปัญหาชีวิตประจำวันว่า บุคคลทั่วไปมีความคล้ายคลึงกับผู้เชี่ยวชาญแต่แตกต่างจากมือสมัครเล่น บุคคลทั่วไปแก้ปัญหาด้วยเรื่องราวเชิงเหตุผลและผู้เชี่ยวชาญแก้ปัญหาด้วยรูปแบบเชิงเหตุผล ซึ่งการแก้ปัญหาทั้ง 2 แบบนี้มีความคล้ายคลึงกันในด้านกระบวนการคิดและทักษะการแก้ปัญหา และต้องอาศัยกระบวนการฝึกทางปัญญา ซึ่งแตกต่างจากมือสมัครเล่นที่แก้ปัญหาด้วยกฎและมีความเป็นนามธรรม เป็นการนำกฎเกณฑ์ที่มีอยู่มาใช้ในการแก้ปัญหามากกว่าการพิจารณาโดยรวมจากเหตุและผลที่มาของปัญหา

สรุปได้ว่าการแก้ปัญหาคือกระบวนการทางปัญญา และกระบวนการนั้นต้องอาศัยความรู้ทั่วไป ความคิดรวบยอด กฎ และหลักการ ทักษะการสร้างและประยุกต์ใช้การโต้แย้ง การเทียบเคียง และการขยายผลทางความคิด ทักษะอภิปัญญา แรงจูงใจและทัศนคติในการค้นหาคำตอบ และในการแก้ปัญหาแบบไม่มีโครงสร้างนั้นผู้เรียนจำเป็นต้องสร้างภาพตัวแทนปัญหาและพัฒนาระบบการ (Problem Space) ที่เหมาะสมสำหรับการแก้ปัญหา ซึ่งจากงานวิจัยพบว่าผู้เชี่ยวชาญสามารถแก้ปัญหาลักษณะนี้ได้ดีกว่ามือสมัครเล่นหรือผู้ที่ยังไม่มีประสบการณ์ในสาขา

นั้นๆมากพอ (Brown et al, 1898; Bransford, 1990; Lave & Wenger, 1990) และการสอนด้วยวิธีการแก้ปัญหาก็จะช่วยพัฒนาความสามารถผู้เรียนในด้านนั้นๆได้

นอกจากนี้ยังพบว่าลักษณะโครงสร้างของปัญหาที่มีความเกี่ยวข้องกับประสิทธิภาพของออกแบบการสอนแก้ปัญหาก็มีผลกระทบต่อการถ่ายโอนความรู้ของผู้เรียน ลักษณะของปัญหาที่แตกต่างกันทำให้มีการใช้ทฤษฎีการแก้ปัญหาก็แตกต่างกัน การเข้าใจลักษณะปัญหาจึงมีความสำคัญต่อการเลือกใช้ทักษะเพื่อแก้ปัญหานั้น (Reed, 2007) โดยสรุปคือ ลักษณะของปัญหาแบบไม่มีโครงสร้างที่เน้นการเลือกใช้ปัญหาจริงในบริบทของชีวิตประจำวันนั้นมีความเหมาะสมกับวิธีการจัดสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ตามสถานการณ์ ด้วยเหตุผลที่ปัญหาแบบไม่มีโครงสร้างส่งเสริมการเรียนรู้ที่ให้ผู้เรียนสร้างความรู้ด้วยตนเอง สนับสนุนให้ผู้เรียนได้ระบุปัญหาและค้นหาคำตอบด้วยตนเอง ซึ่งแนวทางการได้มาของคำตอบมีหลากหลายและไม่มีการกำหนดวิธีการแก้ปัญหาคำที่ติดที่สุดไว้ล่วงหน้า มีการสร้างภารกิจที่ท้าทายเพื่อผู้เรียนได้พัฒนาโครงสร้างทางปัญญาของตนเอง มีการบูรณาการระหว่างสาขาวิชา ผลักดันให้ผู้เรียนต้องคิดและรู้เท่าทันการคิดของตนเอง ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยที่พบว่าบริบทเสมือนจริงของการเรียนตามสถานการณ์คือบริบทที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้แก้มีโอกาสมองมือแก้ปัญหาก็ (Harrington & Oliver, 2000; GTGV, 1993; Jonassen, 2000, Brown et al., 1996) นอกจากนี้การแก้ปัญหาก็แบบไม่มีโครงสร้างยังเหมาะกับการเรียนแบบร่วมมือ เพราะความซับซ้อนของปัญหาก็จะเป็นตัวการสำคัญในการสร้างหัวข้อเพื่ออภิปราย และการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น

ตอนที่ 3

แนวคิดเกี่ยวกับเครือข่ายการเรียนรู้ (Networked Learning)

ปรัชญาการเรียนรู้สร้างสรรค์นิยมที่ได้รับการยอมรับและกลายเป็นแนวทางการจัดการศึกษาที่มีอิทธิพลที่สุดในช่วงทศวรรษที่ผ่านมาส่งผลต่อการออกแบบการเรียนรู้ การพัฒนารูปแบบการเรียนรู้ตามแนวคิดสร้างสรรค์นิยมที่มีการผสมผสานระหว่างเทคโนโลยีสื่อสารและคอมพิวเตอร์ถือเป็นจุดเริ่มต้นของการเรียนแบบเครือข่าย (Mason & Kaye, 1990 อ้างถึงใน Jones & Steeples, 2002) การขยายตัวของอินเทอร์เน็ตทั้งที่บ้านและที่ทำงาน การเชื่อมต่อแบบไร้สายความเร็วสูง และคอมพิวเตอร์ช่วยสื่อสาร (Computer-mediated Communication หรือ CMC) ไม่เพียงแต่จะช่วยให้เครือข่ายการเรียนรู้เกิดขึ้นยังช่วยในด้านการเรียนการสอนทางไกล การผสมผสานของเทคโนโลยีการสื่อสารในการศึกษา ทำให้ผู้เรียนทางไกลจะได้รับประสบการณ์ที่คล้ายคลึงกับการมาเรียนที่สถานศึกษา รูปแบบการผสมผสานแบบนี้เป็นมิติใหม่ทางการจัดการเรียนที่ได้จากเครือข่ายการเรียนรู้ (Jones & Steeples, 2002)

กู๊ดเยียร์ (Goodyear, 2002) ได้กล่าวถึง เครือข่ายการเรียนรู้ว่าหมายถึงที่เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสารถูกนำมาใช้เพื่อส่งเสริมการติดต่อระหว่างผู้เรียนคนหนึ่งกับผู้เรียนคนอื่น ระหว่างผู้สอนกับผู้เรียน และระหว่างชุมชนการเรียนรู้กับแหล่งเรียนรู้ การออกแบบการเรียนรู้แบบเครือข่ายนั้นเน้นที่การออกแบบกิจกรรมที่ความสมจริงของสถานการณ์ โดยนำมาจากเนื้อหาการเรียนรู้นั่นเอง

ฟอกซ์ (Fox, 2002) ได้ให้มุมมองเกี่ยวกับเครือข่ายการเรียนรู้โดยวิเคราะห์จากกระบวนการเรียนว่าเป็นกระบวนการเรียนที่เกิดขึ้นทั้งในและนอกสถานศึกษา และเกิดขึ้นในชีวิตประจำวันโดยเฉพาะอย่างยิ่งในสถานที่ทำงาน ส่วนเครือข่ายให้หมายถึงการใช้เทคโนโลยีเป็นสื่อในการเรียน การติดต่อของมนุษย์เพื่อสร้างสังคม สภาพแวดล้อมตลอดจนปัจจัยทุกด้านที่เกี่ยวข้องกับเครือข่าย

กาเนสัน, เอ็ดมอนด์, และสเปกเตอร์ (Ganesan, Edmond, & Spector, 2002) กล่าวว่า เครือข่ายการเรียนรู้หมายถึงเครื่องมือและเทคโนโลยีสื่อสารสารสนเทศในรูปแบบต่างๆ ที่นำไปใช้ในสถานการณ์การเรียนรู้ที่มีแตกต่างกัน (Different Learning Settings) นับตั้งแต่บ้าน โรงเรียน และที่ทำงาน โดยเครือข่ายการเรียนนั้นต้องตอบสนองความต้องการการเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพและประสิทธิผล

จากแนวคิดดังกล่าวสรุปได้ว่า เครือข่ายการเรียนรู้เป็นแนวคิดการเรียนรู้ที่เน้นมิติด้านสังคมของการเรียนรู้และการปฏิสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกในเครือข่ายการเรียนรู้ ซึ่งการปฏิสัมพันธ์นี้อาจประกอบไปด้วยผู้เรียน ผู้สอนและแหล่งการเรียนรู้ การใช้เทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสารมาเป็นเครื่องมือในการสื่อสารที่นำคนในชุมชนมาพบกันได้โดยไม่มีข้อจำกัดของเวลาและสถานที่ เครือข่ายการเรียนนั้นสามารถเกิดขึ้นได้ทุกที่ไม่จำกัดอยู่แต่เฉพาะในสถานศึกษาเท่านั้น โดยการเรียนแบบเครือข่ายนั้นมีความเหมาะสมกับกิจกรรมการเรียนรู้แบบสถานการณ์ที่มีความสมจริง

แนวคิดเกี่ยวกับการสร้างเครือข่ายชุมชนการเรียนรู้

ปัจจัยทางสังคมถือว่าเป็นองค์ประกอบที่ขาดไม่ได้ของกระบวนการเรียนรู้ การสร้างเครือข่ายชุมชนการเรียนรู้จึงเป็นประเด็นความสำเร็จที่สำคัญของการจัดการเรียนการสอนแบบออนไลน์ (Paloff & Pratt, 2007, Shea & Swan, 2005, Woods & Ebersole, 2003, Rovai, 2000, Brown, 2001, Cutler) ความสำเร็จของการสร้างชุมชนการเรียนรู้ออนไลน์นั้นเกี่ยวข้องกับโดยตรงกับการติดต่อสื่อสารและการปฏิสัมพันธ์ ซึ่งหากขาดปัจจัยทั้งสองนี้แล้วการสร้างชุมชนการเรียนรู้ออนไลน์จะไม่เกิดขึ้น การสร้างเครือข่ายชุมชนการเรียนรู้เป็นการจัดสภาพแวดล้อมการเรียนรู้แบบไซเบอร์คอนสตรัคติวิสต์ ที่มีปัจจัยทางสังคมและการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมเป็นแนวคิด

หลัก เครื่องข่ายชุมชนการเรียนรู้ได้มีการนำเทคโนโลยีการสื่อสารประเภทต่างๆผ่านระบบ เครื่องข่ายอินเทอร์เน็ตมาช่วยให้ผู้มีส่วนร่วมทางการเรียนรู้สามารถสนทนาหรือติดต่อกันได้ อย่างสะดวกสบาย ไม่จำกัดเวลาและสถานที่ แนวคิดนี้มองว่าการสร้างความรู้ร่วมกันแบบร่วมมือ นั้นเป็นการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับธรรมชาติของการเรียนรู้และองค์ความรู้มากที่สุด (Brown et al, 1989, Lave & Wenger, 1991) ทั้งนี้การสร้างชุมชนการเรียนรู้เป็นกระบวนการที่พัฒนาอย่างต่อเนื่องโดยอาศัยความร่วมมือจากสมาชิกในชุมชน ซึ่งมีบทบาทและหน้าที่แตกต่างกันในการ สร้างความรู้ กระบวนการสร้างชุมชนการเรียนรู้จึงมีลักษณะเฉพาะแตกต่างกันไปตามปัจจัย ต่างๆของแต่ละชุมชน เมื่อมีการนำการสร้างชุมชนการเรียนรู้มาใช้ในการเรียนการสอนออนไลน์ การออกแบบวิธีการเรียนจึงมีความสำคัญมาก เพื่อให้การสร้างชุมชนนั้นตอบสนองเป้าหมาย ทางการศึกษา

นิยามและความหมายของชุมชนการเรียนรู้

เบลลา แมคเซน ซัลลิวน และทิปตัน (Bellah, Madsen, Sullivan, and Tipton, 1985) ให้นิยามของชุมชน ว่าหมายถึงกลุ่มคนที่มีการพึ่งพาอาศัยกันด้านสังคม มีการสนทนาและ ตัดสินใจร่วมกัน มีการทำกิจกรรมร่วมกันที่แสดงให้เห็นถึงความเป็นชุมชนเดียวกัน รวมถึงสร้าง ชุมชนให้แข็งแกร่ง

แมคมิลแลน และ ชาวิส (McMillan & Chavis, 1986) ให้นิยามของชุมชนว่า เป็น ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม และสมาชิกแต่ละคนมีความสำคัญต่อกันและกันและต่อกลุ่ม มีความศรัทธาร่วมกันว่าความต้องการของสมาชิกจะสัมฤทธิ์ผลเมื่อมีการร่วมมือร่วมแรงกันของ กลุ่ม

เวสไทเมอร์ และ คานห์ (Westheimer & Kahne, 1993) ให้นิยามของชุมชนว่า เป็นผลของ การปฏิสัมพันธ์และความมุ่งมั่นของกลุ่มคนที่มีความสนใจร่วมกันและเป้าหมายเดียวกัน

ไวสส์ (Weiss, 2002) ให้นิยามของ ชุมชนการเรียนรู้ ว่าหมายถึงความเกี่ยวข้องเชื่อมโยง กันของโครงสร้างทางสังคม (Social Organization) ในสภาพแวดล้อมและกิจกรรมที่สมาชิก คาดหวังภายใต้บริบทเฉพาะ

แกร์สัน, แอนเดอร์สัน และ อาร์ชเชอร์ (Garrison, Anderson, and Archers, 2000) กล่าวว่าชุมชนการเรียนรู้ หมายถึง พัฒนาการที่เกิดจากการปฏิสัมพันธ์ของการรับรู้ 3 แบบ คือ การรับรู้ ด้านปัญญา (Cognitive Presence), การรับรู้ด้านตัวตน (Social Presence) และ การรับรู้ด้าน การสอน (Teaching Presence)

เกรฟส์ (Graves, 1992) ให้นิยามว่า คือสภาพแวดล้อมที่บุคคลติดต่อสื่อสารกันใน ลักษณะของความสามัคคี มีการวิพากษ์งานของสมาชิกในกลุ่มอย่างสม่ำเสมอ และเคารพในความแตกต่างทางความคิดที่เกิดขึ้น

ฮุกส์ (Hooks อ้างถึงใน Fox, 2002) ได้ให้ทัศนะเกี่ยวกับชุมชนการเรียนรู้ว่า ผู้สอนต้องรู้ถึงคุณค่าของผู้เรียนทุกคน มีการระลึกอยู่เสมอว่าการอุทิศประโยชน์ของผู้เรียนทุกคนส่งผลต่อกระบวนการเรียน สิ่ง que ผู้เรียนอุทิศนั้นจะใช้เป็นทรัพยากรที่มีสมรรถนะในการสร้างสังคมการเรียนรู้แบบเปิด

สรุปได้ว่าชุมชนการเรียนรู้หมายถึง กลุ่มคนในสังคมที่รวมตัวกันขึ้นอย่างมีวัตถุประสงค์ มีความสนใจเหมือนกัน มีการพึ่งพาอาศัยกันเพื่อบรรลุวัตถุประสงค์ที่วางไว้ มีการร่วมแบ่งปันข้อมูลข่าวสารเพื่อการเรียนรู้ เคารพซึ่งกันและกันในการแสดงออกทางความคิด มีการติดต่อปฏิสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกและร่วมมือร่วมใจกันทำกิจกรรมอันแสดงให้เห็นถึงความเป็นชุมชนเดียวกัน

องค์ประกอบของชุมชนการเรียนรู้ออนไลน์

ชี สวอน ลิ และพิกเก็ตต์ (Shea, Swan, Li, Pickett, 2005) กล่าวว่าองค์ประกอบของรูปแบบเครือข่ายชุมชนการเรียนรู้แบบออนไลน์ ประกอบด้วย

1. บทบาทของผู้เรียน (Focus on Learner Roles)
2. การสร้างความรู้ (Knowledge Building)
3. การประเมิน (Assessment)
4. ชุมชน (Community)
5. การมีตัวตนรูปแบบต่างๆ (Various Forms of Presence) ได้แก่ การรับรู้สภาพตัวตนทางสังคม (Social Presence) และ การมีตัวตนทางการสอน (Teaching Presence)

โรวาอิ (Rovai, 2002) ได้กล่าวถึง ชุมชน การเรียนรู้ว่าประกอบด้วย 4 มิติด้วยกัน คือ จิตใจ (Spirit) ความเชื่อถือ (Trust) การปฏิสัมพันธ์ (Interaction) และความเหมือนกันของเป้าหมายหรือสิ่งที่คาดหวัง (Commonality of Expectation and Goals) งานวิจัยของโรวาอิ (2002) ได้ชี้ให้เห็นถึงความสำคัญของความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของชุมชน (Sense of Community) ในการสร้างสภาพแวดล้อมการเรียนรู้แบบออนไลน์ที่มีชุมชนการเรียนรู้เป็นกระบวนการสร้างความรู้และความร่วมมือระหว่างสมาชิกในกลุ่ม

การสร้างความรู้เป็นส่วนหนึ่งของชุมชนนั้นประกอบด้วยปัจจัยหลัก 7 ประการดังต่อไปนี้



1. ระยะห่าง (Transactional Distance) หมายถึง ระยะห่างทางความรู้สึกและการติดต่อสื่อสารระหว่างผู้เรียนและผู้สอนซึ่งแตกต่างกันไปตามบุคคล การสนทนาจะช่วยลดระยะห่างทางจิตใจและเพิ่มความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของชุมชนให้แก่สมาชิก

2. การรับรู้สภาพตัวตนทางสังคม (Social Presence) ในโลกไซเบอร์ หมายถึง การรับรู้ของบุคคลหนึ่งถึงการมีอยู่ของอีกบุคคลหนึ่ง เพื่อสร้างความรู้สึกว่าคุณสนทนามีตัวตนจริง ผู้สอนมีหน้าที่วางแผนการเพิ่มตัวตนของผู้เรียนในการเรียนออนไลน์

3. ความเท่าเทียมกัน (Social Equality) ความเท่าเทียมกันในการมีส่วนร่วมและการแสดงความคิดเห็น

4. กิจกรรมกลุ่มย่อย (Small Group Activities) การใช้วิธีการเรียนแบบเชิงสถานการณ์และชุมชนนักปฏิบัติ เพื่อให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในกิจกรรมของกลุ่มอย่างมีความหมาย

5. การอำนวยความสะดวก (Group Facilitation) การอำนวยความสะดวกในด้านที่เกี่ยวข้องกับกิจกรรมการเรียนและภาระงาน รวมถึงการสร้างและคงไว้ซึ่งชุมชนการเรียนรู้

6. วิธีการสอนและการเรียน (Teaching Style and Learning Stage) อ้างถึงงานวิจัยของ โกรว์ (Grow, 1991) ที่เกี่ยวกับระดับการนำตนเองของผู้เรียนที่เริ่มตั้งแต่ขั้นพึ่งพา (Dependent Learner) ไปจนถึงขั้นนำตนเองอย่างสมบูรณ์ (Fully Self-directed) ระดับเหล่านี้เกี่ยวข้องโดยตรงกับวิธีการสอน การสอนที่ดีหมายถึง การสอนที่ตรงกับระดับความสามารถในการนำตนเองของผู้เรียน และช่วยสนับสนุนให้ผู้เรียนมีการพัฒนาระดับการเรียนแบบนำตนเองในระดับที่สูงขึ้นไป

7. ขนาดของชุมชน (Community Size) จากงานวิจัยของ Glass and Smith (1979) ที่ได้ทำการศึกษางานวิจัยจำนวน 80 ชิ้น พบว่า กลุ่มเล็กดีกว่ากลุ่มใหญ่ และงานของ Rice (1994) ที่เกี่ยวข้องกับขนาดชุมชนในสภาพการเรียนรู้แบบใช้คอมพิวเตอร์ พบว่า จำนวนสมาชิกที่น้อยเกินไปก่อให้เกิดการปฏิสัมพันธ์น้อยและการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นขาดความหลากหลาย และจำนวนสมาชิกมากเกินไปทำให้การสนทนาและการแสดงความคิดเห็นหลากหลายมากเกินไป จนสมาชิกรู้สึกว่าการปฏิสัมพันธ์นั้นเป็นภาระแก่ตนเอง

ริชาร์ดสันและสวอน (Richardson & Swan, 2003) ได้ทำการวิจัยเพื่อค้นหาปัจจัยที่ส่งผลต่อการเรียนรู้และความพึงพอใจของผู้เรียนออนไลน์ พบว่า ปัจจัยด้านการรับรู้สภาพตัวตนทางสังคม (Social Presence) ที่หมายถึงระดับความสัมพันธ์ของคุณสนทนาในการสนทนาแบบไม่พบหน้ากันและผลลัพธ์ของการสัมพันธ์ และการรับรู้สภาพการสอน (Teaching Presence) นั้นส่งผลเชิงบวกต่อการเรียนรู้และความพึงพอใจของผู้เรียนออนไลน์ ปัจจัยด้านการรับรู้สภาพตัวตนทาง

สังคมนั้นเกี่ยวข้องโดยตรงกับระยะห่างทางจิตใจ เช่น การให้ผลตอบกลับที่รวดเร็วของผู้สอนอย่างสม่ำเสมอ หรือ Teacher immediacy จะช่วยให้ผู้เรียนรู้สึกถึงความสำคัญของตนเองและมีเป็นส่วนหนึ่งของการเรียน ระบุว่าตนเองมีตัวตนจากการตอบกลับของผู้สอน ซึ่งความรู้สึกนี้จะช่วยลดระยะห่างทางจิตใจของผู้เรียนออนไลน์

พอลลอฟและแพรท (Palloff & Pratt, 2007) กล่าวถึงองค์ประกอบทางความสำเร็จของการสร้างชุมชนการเรียนรู้ออนไลน์ว่ามีดังนี้

1. การปฏิสัมพันธ์อย่างกระตือรือร้นทั้งในด้านเนื้อหาการเรียนรู้ด้านความ
ความสัมพันธ์ส่วนบุคคล
2. การเรียนแบบร่วมมือที่ข้อคิดเห็นต่างๆถูกส่งจากผู้เรียนไปยังผู้เรียนโดยตรง
มากกว่าส่งไปยังผู้สอน
3. การสร้างความหมายทางสังคมที่ข้อตกลงหรือข้อสงสัยนั้นเป็นไปเพื่อความสำเร็จ
ของการสร้างความหมาย
4. การแบ่งปันทรัพยากรการเรียนรู้ระหว่างผู้เรียน
5. มีการสนับสนุนและกระตุ้นให้เกิดการแลกเปลี่ยนระหว่างผู้เรียน ตลอดจนความ
เต็มใจที่จะวิพากษ์หรือแสดงข้อคิดเห็นในงานของคนอื่น

พอลลอฟและแพรท เน้นถึงการรับรู้สภาพตัวตน หรือ บุคลิกอิเล็กทรอนิกส์ (Cyber Personality) ว่าหมายถึงตัวตนที่เราแสดงออกเมื่ออยู่ในโลกไซเบอร์ ซึ่งบางครั้งตรงข้ามกับตัวตนที่เราเป็นอยู่ในโลกปกติ ซึ่งการรับรู้สภาพตัวตนนั้นเกี่ยวข้องโดยตรงกับการปฏิสัมพันธ์ในการเรียนแบบออนไลน์ ความพึงพอใจและความเป็นส่วนหนึ่งของชุมชน องค์ประกอบของการรับรู้สภาพตัวตนมีดังนี้

1. ความสามารถในการสร้างบทสนทนาเพื่อโต้ตอบ สมาชิกในเครือข่ายสามารถ
โต้ตอบ พุดคุยและแสดงความคิดเห็นกับสมาชิกท่านอื่นในเครือข่ายได้
2. สร้างความเป็นส่วนตัวทั้งในขณะสื่อสารผ่านเครือข่ายและความรู้สึกข้างในของ
ตนเอง
3. ความสามารถในการรับมือกับอารมณ์ที่ถูกแสดงในรูปแบบของตัวหนังสือ
หมายถึงสมาชิกในเครือข่ายสามารถแสดงออกและเข้าใจอารมณ์ที่ผ่านทางตัวหนังสือได้ เช่น การเน้นคำด้วยตัวอักษรพิมพ์ใหญ่เพื่อแสดงอารมณ์โกรธ หรือการใช้สัญลักษณ์ที่แสดงความรู้สึกต่างๆ เป็นต้น

4. ความสามารถในการสร้างมโนภาพของผู้ร่วมสนทนาในกระบวนการสื่อสาร หมายถึงสมาชิกมีการจินตนาการภาพของคู่สนทนาระหว่างการสื่อสารได้

5. ความสามารถในการสร้างการรับรู้ (Sense of Presence) แบบออนไลน์ผ่านการสนทนา หมายถึงสมาชิกรับรู้ว่าคุณสนทนามีตัวตนอยู่จริง ไม่ใช่การสื่อสารกับเครื่องคอมพิวเตอร์

องค์ประกอบของชุมชนการเรียนรู้ประกอบด้วยหลายปัจจัย ทั้งปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการเรียนการสอนและเทคโนโลยีเครือข่ายต่างๆ และปัจจัยที่ส่งผลต่อความสำเร็จของการสร้างชุมชน ได้แก่การสร้างการปฏิสัมพันธ์และการรับรู้สภาพต่างๆ เพื่อให้ผู้เรียนรู้สึกผูกพันและเป็นส่วนหนึ่งของชุมชน การลดระยะห่างจิตใจโดยการให้ผลตอบกลับที่รวดเร็วและสม่ำเสมอ ซึ่งปัจจัยเหล่านี้ล้วนมุ่งให้สมาชิกในชุมชนเกิดความความตระหนักในชุมชนเพราะมีความสำคัญและส่งผลต่อการเรียนรู้มากที่สุด

ประสิทธิภาพและความสำเร็จของการพัฒนาชุมชนการเรียนรู้ในการเรียนออนไลน์นั้นเกี่ยวข้องกับโดยตรงกับความตระหนักในชุมชนหรือ Sense of community งานวิจัยจำนวนมากที่เกี่ยวข้องกับการเรียนออนไลน์นั้นมุ่งไปที่การหาความสัมพันธ์ระหว่างความตระหนักในชุมชนกับองค์ประกอบด้านต่างๆของชุมชนการเรียนรู้ เช่น องค์ประกอบด้านบทบาทผู้สอน ด้านปฏิสัมพันธ์ ด้านความไว้วางใจและด้านการรับรู้แบบต่างๆเป็นต้น การศึกษาการจัดการเรียนแบบชุมชนเพื่อหาองค์ประกอบที่ส่งผลให้ผู้เรียนบรรลุเป้าหมายจึงควรนำเอาความตระหนักในการเรียนรู้ของผู้เรียนมาพิจารณาประกอบด้วย

แมคมิลแลน และ ชาวิส (McMillan & Chavis, 1986) ได้กล่าวถึงความตระหนักในชุมชนว่าเป็นส่วนประกอบสำคัญการสร้างชุมชนและการเรียนรู้ในชุมชน ความตระหนักในชุมชน หมายถึง ความรู้สึกที่สมาชิกรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของชุมชน สมาชิกแต่ละคนมีความสำคัญต่อกันและต่อกลุ่ม มีศรัทธาความเชื่อในความสำเร็จที่เกิดจากความทุ่มเทร่วมกัน

วิลสัน (Wilson, B.G., 2001) ได้กล่าวถึงความตระหนักในชุมชนของผู้เรียนว่ามีลักษณะดังต่อไปนี้

1. ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของชุมชน (belonging) สมาชิกแสดงให้เห็นว่าเป้าหมายและคุณค่าของกลุ่มเป็นส่วนหนึ่งของตนเอง
2. ความไว้วางใจ (trust) สมาชิกรู้สึกปลอดภัยและมีความเชื่อว่าสมาชิกจะอุทิศตนเพื่อส่วนรวม
3. การเรียนรู้ที่คาดหวัง (Expected Learning) สมาชิกคาดหวังว่ากลุ่มจะให้คุณค่าและเคารพเป้าหมายการเรียนรู้ของสมาชิก

4. การปลงใจ (Obligation) สมาชิกมีจิตสำนึกต่อกลุ่มและปรารถนาที่จะมีส่วนร่วมในกิจกรรมกลุ่มและอุทิศประโยชน์เพื่อความสำเร็จของกลุ่ม

บรฟฟี (Bruffee, 1993) กล่าวว่า สมาชิกที่มีความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของชุมชนอย่างแน่นแฟ้นนอกจากจะไม่ลาออกจากเรียนแล้ว สมาชิกเหล่านี้ยังช่วยกันแสดงความคิดเห็นและแลกเปลี่ยนข้อมูลทำให้เกิดการเรียนรู้ระหว่างผู้เรียน นอกจากนี้ยังคอยให้ความช่วยเหลือและรักษาเป้าหมายของกลุ่มอย่างทุ่มเท ส่งผลให้เกิดการร่วมมือกันระหว่างสมาชิก และสมาชิกมีความพึงพอใจต่อความพยายามของทีม

สรุปได้ว่า ปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อการเรียนรู้และความพึงพอใจของผู้เรียนออนไลน์คือ ความตระหนักในชุมชน (Sense of Community) เกี่ยวข้องโดยตรงกับการรับรู้สภาพตัวตนทางสังคม การรับรู้สภาพทางการสอน และการรับรู้สภาพทางปัญญาของสมาชิก ความตระหนักในชุมชนจะส่งผลให้ผู้เรียนมีความรู้สึกเป็นอันหนึ่งอันเดียวกับกลุ่ม ไม่รู้สึกแปลกแยก มีความปรารถนาที่จะปฏิสัมพันธ์และเรียนรู้กับเพื่อนร่วมเครือข่ายเพื่อให้เป้าหมายการเรียนรู้ที่วางไว้บรรลุผล

กระบวนการสร้างชุมชนการเรียนรู้

บราวน์ (Brown, 2001) ได้แบ่งระดับของชุมชนออนไลน์ออกเป็น 3 ระดับ ประกอบด้วย

1. ระดับที่ 1 คือระดับทำความรู้จัก (Acquaintance or Friends) เมื่อผู้เรียนรู้สึกว่าตนเองกับเพื่อนในเครือข่ายมีความคล้ายคลึงกันและเริ่มทำการติดต่อซึ่งกันและกัน
2. ระดับที่ 2 คือระดับหารือทางความคิด (Conferment) ความรู้สึกเป็นสมาชิกของกลุ่ม จากการพูดคุยและแลกเปลี่ยนความคิดผ่านช่องทางสื่อสารต่างๆ เช่น ผ่านกระดานสนทนา
3. ระดับที่ 3 คือ ความเป็นมิตรและอันหนึ่งอันเดียวกัน (Camaraderie) เกิดขึ้นหลังจากการคบหาพูดคุยกันเป็นระยะเวลาาน และมีการติดต่อแบบส่วนตัวด้วย

ทั้งสามระดับนี้เกี่ยวข้องกับการมีส่วนร่วมของผู้เรียนในชั้นเรียนแบบเครือข่ายออนไลน์ บุคคลที่รู้สึกว่าตนเองเป็นสมาชิกของเครือข่ายจะให้ความสำคัญกับการเรียนและทุ่มเทเวลาให้

กระบวนการสร้างชุมชนการเรียนรู้ของบราวน์ (Brown, 2001) นั้นมีขั้นตอนดังต่อไปนี้

1. การใช้เครื่องมือ (tools) การใช้ในการสื่อสารปฏิสัมพันธ์ เช่น ซอฟต์แวร์ ตำรา
2. การสร้างความคุ้นเคย (Comfort Level) ผู้เรียนมีความคุ้นเคยกับเทคโนโลยีวิธีการเรียนและการสอน ตลอดจนเนื้อหาการเรียน

3. การประเมินตนเอง (Self assessment and Judgment) ผู้เรียนศึกษาและอ่านผลงานของผู้เรียนคนอื่นเพื่อสร้างความมั่นใจ และตัดสินใจงานที่ผู้อื่นได้เขียนไว้จากคุณภาพของงานและการส่งงาน ทั้งนี้ผู้เรียนจะตัดสินใจว่าจะมีส่วนร่วมในการเรียนอย่างไรกับใคร
4. ความเหมือนกัน (Similarities) ผู้เรียนเริ่มมองมาเพื่อนที่มีภูมิหลัง ความคิดความสนใจคล้ายกัน
5. การตอบสนองความต้องการ (Needs met) เมื่อผู้เรียนพร้อมกับการปฏิสัมพันธ์แบบไม่เผชิญหน้า (Faceless) ผู้เรียนเริ่มคำนึงถึงการปฏิสัมพันธ์นั้นตอบสนองความต้องการส่วนบุคคลหรือทางวิชาการหรือไม่
6. การจัดสรรเวลา (Time Allotted) การยึดมั่นในการมีส่วนร่วมนั้นเกี่ยวข้องกับเวลาที่ผู้เรียนสละให้การเรียนรู้ ผู้เรียนที่ทุ่มเทเวลาให้กับการเรียนหมายถึงระดับการตกลงใจที่จะมีส่วนร่วมในการเรียนในระดับที่สูง (Commitment Level)
7. การสนับสนุนการปฏิสัมพันธ์ (Supportive Interaction) ผู้เรียนมีจิตใจของชุมชน (Community-minded) เป็นพลังหลักในการสร้างชุมชน
8. ความน่าเชื่อถือ (Substantive validation) การยอมรับทางความคิดจากสมาชิกในชุมชน
9. ความเป็นมิตร (Acquaintance or friends) ผู้เรียนพบบุคคลที่ตนเองติดต่อเป็นประจำ มีความสบายใจในการมีปฏิสัมพันธ์ มีการช่วยเหลือซึ่งกันและกัน
10. การได้รับความไว้วางใจ (Earning trust, Respect) การได้รับความไว้วางใจและความเคารพในชุมชนการเรียนรู้ โดยผู้เรียนนั้นได้แสดงถึงความสามารถและความน่าเชื่อถือในการนำเสนอผลงาน ความรู้ ทุ่มเทเวลา และให้สิ่งที่เกื้อกูลต่อผู้อื่น (Supportive Input)
11. การมีส่วนร่วม (engagement)
12. การตั้งคำถาม (Community Conferment) เมื่อผู้เรียนรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม ผู้เรียนจะตั้งกระทู้สนทนาปลงร่วมสนทนากับผู้เรียนท่านอื่นในเครือข่าย
13. การขยายวง (Widen Circle) เมื่อผู้เรียนเป็นที่ยอมรับจากเพื่อนในกลุ่มและได้ขยายความสัมพันธ์ไปสู่บุคคลภายนอก
14. ความสัมพันธ์ระยะยาว (Long Term or Personal Communication) การสร้างความสัมพันธ์ส่วนบุคคลที่นอกเหนือจากด้านวิชาการ ความสัมพันธ์ที่ผูกพันบุคคลระดับความสัมพันธ์มากขึ้น

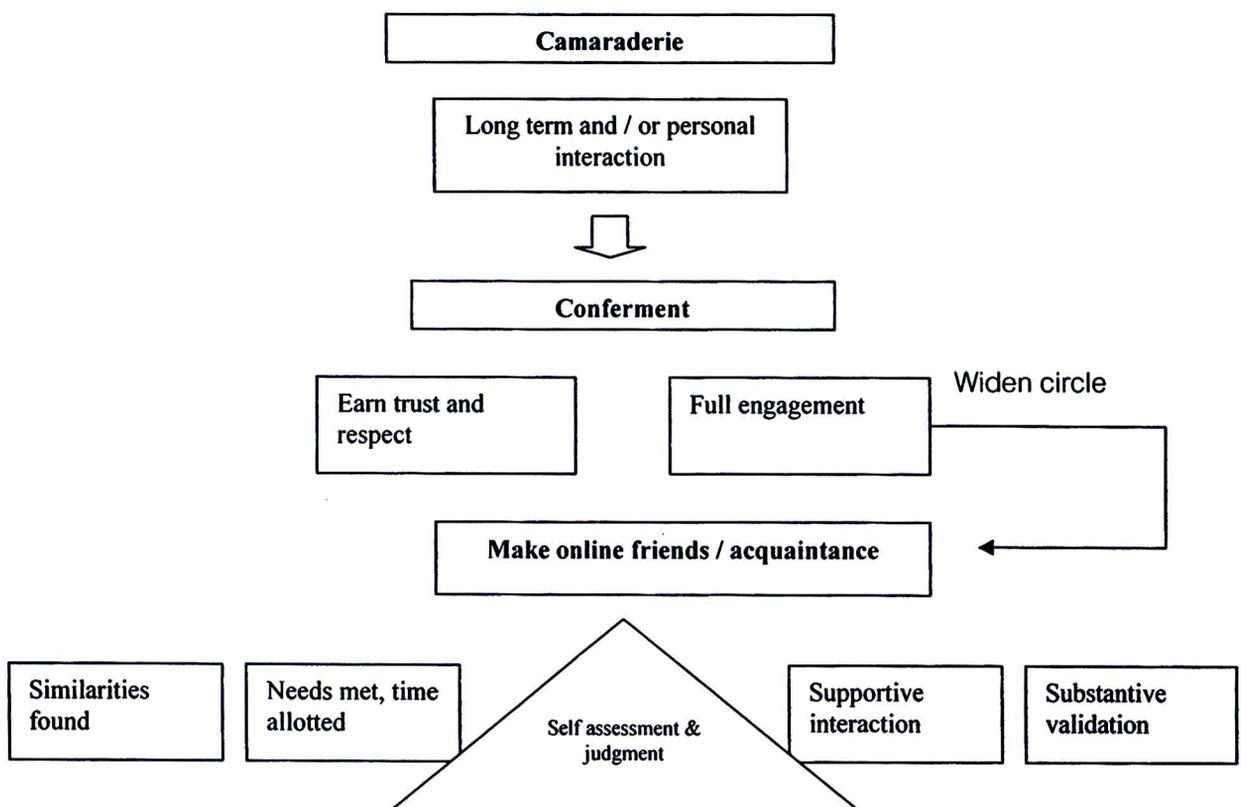
15. การเป็นส่วนหนึ่งของชุมชน (Camaraderie) ผู้เรียนมีความเป็นมิตรและรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของชุมชนเดียวกัน

ในงานวิจัยเดียวกันนี้ บราวน์ (2001) ได้กล่าวถึงเงื่อนไขสำหรับการสร้างชุมชนการเรียนรู้ออนไลน์ไว้ 6 ประการดังนี้

1. ผู้สอนต้องเป็นต้นแบบให้กับผู้เรียนในด้านพฤติกรรมที่คาดหวัง (model of expected behaviors)
2. การใช้เวลาผู้เรียนอย่างพอเพียงในการสนทนาและปฏิสัมพันธ์แบบออนไลน์
3. การแสดงให้เห็นถึงความเหมือนกันของสมาชิก (Similarities are identified) บนเครือข่ายออนไลน์
4. ความต้องการส่วนบุคคลหรือทางวิชาการสอดคล้องกับชุมชน
5. ผู้เรียนให้ความสำคัญกับการเรียนออนไลน์และการปฏิสัมพันธ์
6. สมาชิกมีส่วนร่วมในการเรียนและการสนทนาออนไลน์

กระบวนการสร้างเครือข่ายชุมชนการเรียนรู้แบบออนไลน์ตามแนวคิดของบราวน์ (Brown, 2001) ได้แสดงไว้ในแผนภูมิที่ 2.2

แผนภูมิที่ 2.2 กระบวนการสร้างเครือข่ายชุมชนการเรียนรู้แบบออนไลน์ ที่มา: Brown, 2001



พอลลอฟและแพรท (Palloff & Pratt, 2007) กล่าวถึงกระบวนการของการสร้างชุมชนการเรียนรู้ออนไลน์ว่ามีดังนี้

1. มีการระบุวัตถุประสงค์ของกลุ่มที่ชัดเจน
2. สร้างสถานที่ในการนัดพบสำหรับกลุ่ม
3. ส่งเสริมความเป็นผู้นำจากภายใน
4. ระบุบรรทัดฐานและวิธีการปฏิบัติที่ชัดเจน เช่น กำหนดแนวทางและรูปแบบการปฏิสัมพันธ์ จำนวนการปฏิสัมพันธ์ เป็นต้น
5. ให้สมาชิกมีบทบาทที่หลากหลาย
6. ให้การส่งเสริมช่วยเหลือกลุ่มย่อย
7. ให้สมาชิกเป็นผู้แก้ปัญหาที่เกิดขึ้นเอง

โรวาอิ (Rovai, 2002) กล่าวถึงกระบวนการสร้างชุมชนการเรียนรู้ออนไลน์นั้นประกอบไปด้วยหลายปัจจัยต่าง ที่สำคัญและขาดไม่ได้คือการรับรู้สภาพตัวตนทางสังคม (Social Presence) และการสะท้อนความคิด (Reflective ideas) ปัจจัยเหล่านี้มีความสำคัญอย่างยิ่งในขั้นตอนการออกแบบการเรียนการสอน หลักการออกแบบที่เหมาะสมคือการออกแบบที่เชื้อให้เกิดการสนทนาและลดระยะห่างทางจิตใจที่มักเกิดขึ้นในการเรียนการสอนออนไลน์ (Rovai, 2002) เช่นเดียวกับตินโต (Tinto, 1993) ที่ได้เน้นถึงความสำคัญของการสร้างชุมชนการเรียนรู้เพื่อลดจำนวนการลาออกของผู้เรียนออนไลน์ ผู้เรียนจะมีความสนใจเพิ่มขึ้นและไม่ลาออกจากการเรียน หากผู้เรียนรู้สึกถึงการมีส่วนร่วมในชุมชนและได้พัฒนาความสัมพันธ์กับผู้เรียนคนอื่นในชุมชนการเรียนรู้

สวอน และ ซี (Swan & Shea, 2005) ได้ให้ทัศนะที่เกี่ยวกับการออกแบบการสร้างชุมชนการเรียนรู้ว่า ควรให้ความสำคัญกับ Immediacy หรือการปฏิสัมพันธ์ที่ช่วยลดระยะห่างด้านจิตใจ (Psychological Distance) ของผู้เรียนออนไลน์ ซึ่งมีทั้งแบบวจนภาษา (verbal) และอวัจนภาษา (nonverbal) เช่น การให้ผลป้อนกลับที่รวดเร็วจากผู้สอน การโต้ตอบทางความคิดเห็นของผู้เรียน เป็นต้น เพราะการลดระยะห่างทางจิตใจมีความสำคัญต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน การเรียนออนไลน์จึงจำเป็นต้องศึกษาวิธีต่างๆ ที่ช่วยสร้างการปฏิสัมพันธ์ที่ช่วยลดระยะห่างทางจิตใจให้เกิดขึ้นกับสมาชิกในชุมชนการเรียนรู้ การรับรู้สภาพตัวตนทางสังคม (Social Presence) ได้ถูกมองว่าเป็นปัจจัยสำคัญของการลดระยะห่างทางจิตใจจะสร้างความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของชุมชน

การเรียนออนไลน์ เช่น การใช้เทคนิคการสนทนาด้วยตัวอักษรที่สามารถแสดงออกทางความรู้สึกได้ การใช้สัญลักษณ์แสดงความรู้สึกต่างๆ

คอลล็อก (Kollock, 1998) ได้กล่าวถึงหลักการของการสร้างชุมชนการเรียนรู้ออนไลน์ว่าเกี่ยวข้องกับความร่วมมือและความเห็นสมควรของบุคคลในการสร้างปัญหาให้แก่กลุ่ม (Social dilemma) ความสำเร็จของชุมชนนั้นขึ้นอยู่กับเงื่อนไข 3 ประการ ประการที่ 1 คือการปฏิสัมพันธ์ที่ไม่มีวันสิ้นสุด ซึ่งตรงกับก๊อดวิน (Godwin, 1994) ที่ว่าสิ่งสำคัญในการส่งเสริมชุมชนเสมือนนั้นคือความต่อเนื่องของความสัมพันธ์ ประการที่ 2 คือ สมาชิกแต่ละบุคคลต้องสามารถระบุตัวตนซึ่งกันและกันผ่านระบบออนไลน์ได้ และประการที่ 3 คือ สมาชิกต้องมีข้อมูลภูมิหลังของกันและกัน นั่นคือผู้เรียนต้องมีตัวตน (Known Identity) และมีการบันทึกความสัมพันธ์ของผู้เรียนที่เกิดขึ้น ด้วยเหตุนี้ในการออกแบบการเรียนรู้นั้นจึงควรมีการเก็บบันทึกการสนทนาและระบบที่อนุญาตให้ผู้เรียนสามารถโพสข้อความได้ไม่จำกัดเพื่อให้ผู้เรียนได้มีโอกาสอ่าน ไตร่ตรองและร่วมแสดงความคิดเห็นกับสมาชิกในเครือข่าย คอลล็อก (1998) ได้ศึกษาหลักการออกแบบชุมชนการเรียนรู้ออนไลน์แล้วสรุปหลักการออกแบบไว้ 3 แนวทางคือ 1) แนวทางการออกแบบสำหรับกำหนดความร่วมมือของ อเซลรอด (Axelrod) 2) แนวทางการออกแบบเพื่อสร้างเครือข่ายที่ประสบความสำเร็จของออสโตรม (Ostrom) และ 3) แนวทางการออกแบบชุมชนเสมือนของก๊อดวิน (Godwin) ดังตารางที่ 2.2

ตารางที่ 2.3 หลักการออกแบบของชุมชนการเรียนรู้ออนไลน์ ที่มา: คอลล็อก (Kollock, 1998)

แนวคิดการออกแบบ	วิธีการออกแบบ
กำหนดความร่วมมือของ อเซลรอด (1984) Axelrod's requirements for the possibilities of co-operation	<ul style="list-style-type: none"> - จัดให้บุคคล/ สมาชิกได้พบปะกันและปฏิสัมพันธ์กันหลังจากรู้จักกันครั้งแรก - สมาชิกต้องสามารถจำสมาชิกคนอื่นได้ - สมาชิกทราบข้อมูลเกี่ยวกับการปฏิบัติของสมาชิกคนอื่นตั้งแต่เริ่มจนถึงปัจจุบัน
หลักการออกแบบเพื่อความสำเร็จของออสโตรม (1990) (Ostrom's design principles of successful communities)	<ul style="list-style-type: none"> - การอธิบายขอบเขตของกลุ่มที่ชัดเจน - กฎเกณฑ์ที่ใช้ร่วมกันต้องสอดคล้องกับความต้องการและเงื่อนไขของเครือข่าย - สมาชิกสามารถมีส่วนร่วมในการปรับเปลี่ยนกฎเกณฑ์ที่ส่งผลกระทบต่อตนเองได้ - บุคคลภายนอกต้องเคารพสิทธิในการปรับเปลี่ยนกฎเกณฑ์ของสมาชิก - ระบบที่คอยสอดส่องดูแลสมาชิก

	<ul style="list-style-type: none"> - สมาชิกสามารถเข้าถึงกลไกการแก้ปัญหาที่เสียค่าใช้จ่ายต่ำได้
หลักการออกแบบชุมชนเสมือนของก๊อดวิน (1994) (Godwin's principles for making virtual communities work)	<ul style="list-style-type: none"> - ใช้ซอฟต์แวร์ที่ส่งเสริมการสนทนาและอำนวยความสะดวกในการปฏิสัมพันธ์ - ไม่กำหนดความยาวของข้อความที่จะโพสต์ - ให้เลือกนำบุคคลที่พูดคุยเก่ง มีความคิดเห็นที่หลากหลายมาเป็นตัวอย่างในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ - ปล่อยให้สมาชิกเป็นผู้จัดการข้อขัดแย้งหรือปัญหาที่เกิดขึ้นด้วยตนเองก่อน - ให้ข้อมูลด้านสถาบัน - ส่งเสริมความต่อเนื่อง - คอยจัดให้มีกลุ่มที่น่าสนใจเป็นพิเศษ

สรุปได้ว่ากระบวนการสร้างชุมชนการเรียนรู้สามารถแบ่งออกตามระดับความสนิทสนมและความไว้วางใจของสมาชิก เริ่มตั้งแต่สมาชิกทำความรู้จักกันไปจนถึงขั้นที่สมาชิกมีความสนิทสนมและไว้วางใจกันในระดับที่สูง ซึ่งระดับของความสนิทสนมและไว้วางใจที่สูงดีนี้จะส่งผลต่อความสำเร็จของการสร้างชุมชนการเรียนรู้ เพราะจะก่อให้เกิดการปฏิสัมพันธ์เพื่อแลกเปลี่ยนข้อมูล การร่วมแสดงความคิดเห็น และการช่วยเหลือซึ่งกันและกันในการเรียนรู้ อันนำไปสู่การมีส่วนร่วมในชุมชนและการทุ่มเทเวลาให้กับการเรียนรู้ของตนเองและของสมาชิกในเครือข่าย การออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ที่สนับสนุนการสร้างชุมชนการเรียนรู้ควรมีลักษณะดังต่อไปนี้ 1) การระบุวัตถุประสงค์ของกลุ่มที่ชัดเจน 2) การปฏิสัมพันธ์เพื่อแลกเปลี่ยนเรียนรู้ 3) การแสดงความคิดเห็นจากมุมมองที่หลากหลาย 4) การรับรู้สภาพตัวตนของผู้เรียนเพื่อลดระยะห่างด้านจิตใจ และ 5) ระบบที่เอื้อต่อการสื่อสารและปฏิสัมพันธ์ระหว่างสมาชิก

การปฏิสัมพันธ์ของการเรียนออนไลน์

เวลเลอร์ (Weller, 2007) กล่าวถึงการปฏิสัมพันธ์ของการเรียนออนไลน์แบบชุมชนนักปฏิบัติว่า เป็นการเรียนรู้ที่เน้นมิติด้านสังคมและวัฒนธรรม ผู้เรียนจะถูกชักนำเข้าสู่วัฒนธรรมของสาขาวิชาที่ตนได้ศึกษา ซึ่งวัฒนธรรมเหล่านี้ต่างมีวิธีการปฏิบัติ ความรู้ ความเชื่อและคุณค่าของตนเอง ดังนั้นการสังคมกับเพื่อนร่วมชั้นเรียนเพียงอย่างเดียวจึงไม่เพียงพอ ควรให้มีการสังเกตและ

ปฏิสัมพันธ์กับสมาชิกที่มาจากชุมชนนั้นด้วย เพื่อให้ผู้เรียนได้ซึมซับวัฒนธรรมนั้นและมีส่วนร่วมในชุมชนที่กว้างออกไป

สวอน (Swan, 2004) ได้ให้แนวคิดเกี่ยวกับประสิทธิภาพของการเรียนกับการปฏิสัมพันธ์ในการเรียนแบบออนไลน์ไว้ 4 ด้านด้วยกัน คือ 1) การปฏิสัมพันธ์กับเนื้อหา 2) การปฏิสัมพันธ์กับผู้สอน 3) การปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมชั้นเรียน และ 4) การปฏิสัมพันธ์กับระบบการเรียน (Course Interface) ซึ่งรูปแบบของการปฏิสัมพันธ์เหล่านี้ส่งผลต่อการออกแบบกิจกรรมการเรียนออนไลน์ที่มุ่งสร้างเครือข่ายการเรียนรู้

ตารางที่ 2.4 ความสัมพันธ์ระหว่างการปฏิสัมพันธ์กับการเรียนแบบออนไลน์ ที่มา: Swan (2004)

งานวิจัย	แนวทางการปฏิบัติ
การปฏิสัมพันธ์กับเนื้อหา	
การสนทนาทางความคิดหรือการเรียนแบบออนไลน์นั้นส่งเสริมการสนทนาที่มีลักษณะการทดลอง การคิด divergent การค้นหามุมมองที่หลากหลาย การเข้าใจที่ซับซ้อน และการสะท้อนความคิด มากกว่าสนทนาแบบเผชิญหน้า (F2F discussion) (Parker and Germino, 2001; Picciano, 2002)	- ส่งเสริมให้เกิดการทดลอง การคิด divergent การค้นหามุมมองที่หลากหลาย การเข้าใจที่ซับซ้อน และการสะท้อนความคิดในการสนทนาและการเรียนออนไลน์โดยใช้คำถามปลายเปิดและมีลักษณะที่ชวนประกอบกับการยกคำตอบตัวอย่าง การสนับสนุน และแรงกระตุ้นเพื่อให้เกิดประเด็นความคิดที่แตกต่างกัน
การปฏิสัมพันธ์กับผู้สอน	
การมีตัวตนของการสอน (teaching presence) ที่เกี่ยวกับการ 1) ออกแบบและการจัดการ 2) การสนับสนุนทางวาทกรรม และ 3) การสอนโดยตรง ส่งผลต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน (Shea et al., 2003)	- ให้องค์ประกอบของการมีตัวตนทางการสอนนี้มีบทบาทสำคัญในการพัฒนา และปรับปรุงการทำงานของครู และให้ความช่วยเหลือผู้สอนในแต่ละองค์ประกอบอย่างต่อเนื่อง
ปริมาณและคุณภาพของปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนกับผู้สอนนั้นส่งผลต่อการเรียนรู้ (Jiang & Ting, 2000)	- จัดโอกาสให้ผู้เรียนกับผู้สอนได้ปฏิสัมพันธ์กันอย่างสม่ำเสมอทั้งในแบบส่วนตัวและแบบสาธารณะ - แสดงการคาดหวังทางปฏิสัมพันธ์ที่แน่ชัด - ให้ผลตอบกลับที่รวดเร็วและสร้างกำลังใจ
การประเมินอย่างต่อเนื่องควบคู่กับการสอนก่อให้เกิดผลตอบกลับที่ทันท่วงที และการสอนแบบบุคคล	- การทดสอบและให้ผลป้อนกลับโดยระบบอัตโนมัติเมื่อเหมาะสม

งานวิจัย	แนวทางการปฏิบัติ
(individualized instruction) ส่งเสริมการเรียนรู้ (Riccomini, 2002; Kashy, et, al, 2003)	<ul style="list-style-type: none"> - จัดให้มีการทดสอบและให้ผลตอบกลับอย่างสม่ำเสมอ - จัดให้มีบทเรียนพื้นฐานควบคู่กับการเรียนแบบเอกทิฟ การประเมินและให้ผลป้อนกลับที่ผู้เรียนสามารถแบ่งปันร่วมกันได้ เพื่อแก้ไขหรือปรับปรุงการเรียนรู้ของตนเอง
การปฏิสัมพันธ์กับเพื่อร่วมชั้นเรียน	
การเรียนรู้เกิดขึ้นจากการสมาคมภายในชุมชนปฏิบัติ ความรู้สึกเป็นชุมชนในการเรียนออนไลน์นั้นมีหลายระดับด้วยกัน (Gunawardena & Zittle, 1997; Brown, 2001; Haythornthwaite, 2002; Rovai, 2002)	<ul style="list-style-type: none"> - ออกแบบกิจกรรมการสร้างชุมชน - เป็นแบบอย่างในการใช้พฤติกรรมที่ลดระยะห่างทางจิตใจและสร้างสามัคคีในทุกการปฏิสัมพันธ์ (cohesive immediacy) - ให้กิจกรรมแรกของการปฏิสัมพันธ์มีส่วนกระตุ้นให้เกิดความไว้วางใจซึ่งกันและกัน - ให้การสร้างชุมชนเป็นส่วนสำคัญของการพัฒนาการเรียนการสอน
การแสดงออกด้วยคำพูดจะช่วยลดระยะห่างทางจิตใจของผู้สนทนา และการรับรู้สภาพตัวตนทางสังคม (sense of social presence) ส่งผลต่อการเรียนรู้ (Gunawardena & Zittle, 1997; Richardson & Swan, 2003; Swan, 2003, Rovai, 2002)	<ul style="list-style-type: none"> - จัดให้มีกิจกรรมที่สร้างความไว้วางใจระหว่างกัน - กระตุ้นให้เกิดการใช้คำพูดเพื่อลดความห่างทางจิตใจ โดยผู้สอนเป็นต้นแบบ - กระตุ้นให้มีการแลกเปลี่ยนประสบการณ์และความเชื่อในการสนทนาออนไลน์ - ให้ social presence และ verbal immediacy เป็นส่วนหนึ่งของการพัฒนาการเรียนการสอน
การเรียนรู้ของผู้เรียนเกี่ยวข้องกับปริมาณและคุณภาพของข้อความที่โพสต์ในการสนทนาออนไลน์ และคุณค่าที่ผู้สอนมีให้ข้อความเหล่านั้น (Jiang & Ting, 2000, Rovai, 2002)	<ul style="list-style-type: none"> - ให้การมีส่วนร่วมในการสนทนาเป็นส่วนสำคัญของการให้คะแนน - พัฒนาเกณฑ์การให้คะแนนสำหรับการร่วมสนทนา - กำหนดให้ผู้เรียนตอบกลับข้อความที่เพื่อได้โพสต์ไว้หรือตอบกลับทุกข้อความที่ส่งมายังตนเอง - เน้นให้เห็นความสำคัญด้านศักยภาพของการสนทนาออนไลน์ในการปรับปรุงการเรียนการสอน
การปฏิสัมพันธ์แบบตรงไปตรงมาในการสนทนา	<ul style="list-style-type: none"> - กระตุ้นและส่งเสริมการปฏิสัมพันธ์แบบ

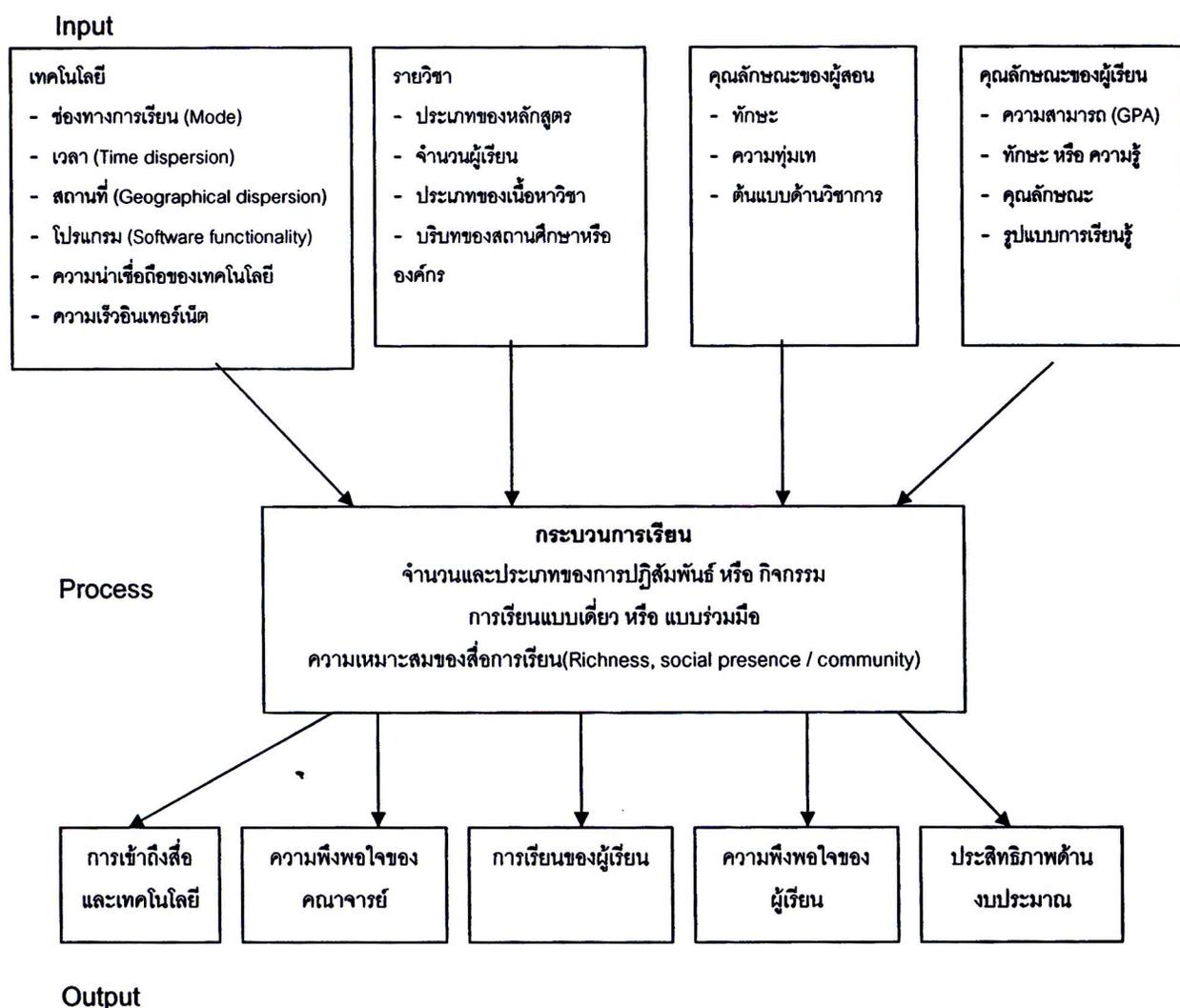
งานวิจัย	แนวทางการปฏิบัติ
ออนไลน์อาจเป็นแหล่งการเรียนรู้ที่สำคัญ	<p>ตรงไปตรงมา</p> <ul style="list-style-type: none"> - กำหนดให้มีการสรุปประเด็นสนทนาที่ให้เห็นกระบวนการสร้างความรู้ - ใช้เครื่องมือติดตาม (tracking mechanisms) เพื่อดูแลให้รางวัลสำหรับการอ่านและตอบกลับข้อความ
การปฏิสัมพันธ์กับระบบการเรียนรู้	
การปฏิสัมพันธ์กับอุปกรณ์รับส่งเป็นปัจจัยสำคัญของการเรียนรู้ การปฏิสัมพันธ์ที่ย่างยากและให้ความรู้สึกทางลบอันเกิดจากอุปกรณ์ส่งผลให้การเรียนรู้นั้นไม่พึงปรารถนา (Hillman, et al, 1994; Hewitt, 2003)	<ul style="list-style-type: none"> - ใช้ฐาน (platforms) ที่เชื่อมต่อได้ในการปรับปรุง interface สำหรับการเรียนรู้ - สร้าง interface ที่มีเสถียรภาพในทุกคอร์ส - จัดปฐมนิเทศเพื่อช่วยให้ผู้เรียนมีความเข้าใจในการใช้ interface - ให้บริการตลอด 24 ชั่วโมง - มีเจ้าหน้าที่คอยให้ความช่วยเหลือ
รูปแบบของการปฏิสัมพันธ์ในการสนทนาออนไลน์ นั้นเป็นการกระทำที่เปิดเผย (Hewitt, 2003)	<ul style="list-style-type: none"> - ให้ผู้เรียนรับผิดชอบการเก็บรักษาหัวข้อการสนทนาไว้ - ให้ผู้เรียนสรุปย่อหัวข้อการสนทนา - กำหนดให้ผู้เรียนนำสิ่งที่ได้จากการสนทนา มาแสดงไว้ในงานที่มอบหมาย
การถ่ายโอนการเรียนรู้ที่ได้จากการบรรยายพร้อมกับแอนิเมชันจะดีกว่า การบรรยายพร้อมตัวอักษรบนหน้าจอ (Mayer, 2001)	<ul style="list-style-type: none"> - ใช้คำในลักษณะแบบการพูด (spoken form) - ใช้คำพูดกับรูปภาพพร้อมกัน - ละเว้นการวิดีโอและเสียงที่ไม่เกี่ยวข้อง - ไม่ใส่ตัวหนังสือที่ซ้ำกับการบรรยายบนหน้าจอ
การถ่ายโอนการเรียนรู้จะดีขึ้นเมื่อผู้เรียนได้รู้องค์ประกอบและแนวคิดหลักของการเรียนก่อน และผู้เรียนเป็นผู้ควบคุมจังหวะการนำเสนอบทเรียน (Mayer, 2001)	<ul style="list-style-type: none"> - เริ่มต้นการนำเสนอด้วยรายละเอียดและส่วนประกอบของการเรียนการสอน - เน้นถึงองค์ประกอบและแนวคิดหลักอยู่เสมอ - ให้ผู้เรียนเป็นผู้ควบคุมการนำเสนอ

ฮิลท์และฮาราซิม (HiltZ and Harasim, 2002) ได้ทำงานวิจัยของเกี่ยวกับรูปแบบการปฏิสัมพันธ์เพื่อการเรียนแบบออนไลน์ โดยนำเสนอในรูปแบบของกระบวนการเชิงระบบคือ

ประกอบด้วยส่วนป้อนเข้า ส่วนกระบวนการ และส่วนผลผลิต หรือ Input – process – output ซึ่งในส่วนป้อนเข้าประกอบด้วย 1) เทคโนโลยี 2) วิชาเรียน 3) ลักษณะของผู้สอน และ 4) ลักษณะของผู้เรียน ส่วนกระบวนการเรียนประกอบด้วย 1) การปฏิสัมพันธ์และกิจกรรม 2) ความร่วมมือระหว่างผู้เรียน และ 3) การรับรู้และพึงพอใจในสื่อ ส่วนของผลผลิตประกอบด้วย 1) ความพอใจของคณาจารย์ 2) การเรียนรู้ของผู้เรียน 3) ความพึงพอใจของผู้เรียน 4) การเข้าถึง และ 5) ประสิทธิภาพของงบประมาณ ดังเช่นแสดงในแผนภูมิที่ 2.3

แผนภูมิที่ 2.3 รูปแบบกระบวนการของทฤษฎีการเรียนรู้แบบปฏิสัมพันธ์ออนไลน์

(Input-process-output model for online interaction learning theory: HiltZ and Harasim, 2002)



หน้าที่ของผู้สอนในการสร้างเครือข่ายการเรียนรู้

บทบาทและพฤติกรรมต่างๆที่ผู้สอนแสดงออกนั้นมีความเกี่ยวข้องกับการพัฒนาชุมชนการเรียนรู้ออนไลน์ (Rovai, 2002, Swan & Shea, 2005) การศึกษารูปแบบวิธีการสอน กิจกรรมการสอน รวมถึงบทบาทต่างๆของผู้สอนในการเรียนออนไลน์นั้นเป็นไปตามแนวคิดการมีส่วนร่วมของการสอน (Teaching Presence) งานวิจัยได้ชี้ให้เห็นถึงความเกี่ยวข้องเชิงบวกระหว่างระดับการปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนกับผู้สอนและการเรียนรู้ ระดับการปฏิสัมพันธ์ที่สูงก่อให้เกิดการเรียนรู้ที่มากขึ้น (Shea, Swan, Ferderickson and Pickett, 2001) และการรับรู้ในการเรียน (Perceived learning) นั้นมีความสัมพันธ์กับจำนวนการปฏิสัมพันธ์กับผู้สอน (Jiang & Ting, 2000, Richardson & Swan, 2003, Swan et al., 2000, Picciano, 1998) จากการค้นคว้าศึกษาสามารถนำเสนอความสัมพันธ์ของหน้าที่ผู้สอนกับการสร้างชุมชนการเรียนรู้ออนไลน์ได้ดังตารางต่อไปนี้

ตารางที่ 2.5 สรุปความสัมพันธ์ของของการเรียนแบบเครือข่ายออนไลน์กับบทบาทผู้สอน

<i>Paulsen (1995)</i>	<i>Collins and Berge (1996)</i>	<i>Rossmann (1999)</i>	<i>Garrison, Anderson, and Archer (2002)</i>	<i>Palloff & Pratt (2007)</i>
หน้าที่ด้านสังคม: - สร้างบรรยากาศที่เป็นมิตร (friendly , social environment) - ให้ผลตอบกลับจำนวน หน้าที่ด้านการจัดการ: - กำหนดวาระต่างๆ - บริหาร - ภาวะผู้นำที่เข้มแข็งในการปฏิสัมพันธ์ หน้าที่ด้านปัญญา: - อำนวยความสะดวกในการศึกษา	หน้าที่ด้านสังคม: - ส่งเสริมมิตรภาพ - บรรยากาศในการสังคม หน้าที่ด้านการบริหาร: - บรรทัดฐาน - กำหนดวาระต่างๆ - กำหนดแนวทาง - ตั้งเป้าหมาย - สร้างกฎเกณฑ์ หน้าที่ด้านวิชาการ: - การอำนวยความสะดวกด้านการศึกษา - ต้นแบบการสอนที่มีประสิทธิภาพ หน้าที่ด้านเทคนิค: - ความสะดวกสบายในการใช้เทคโนโลยีที่ผู้สอนถ่ายทอดให้ผู้เรียน	ความรับผิดชอบ: - ให้น้ลตอบกลับที่รวดเร็วและมีความเจาะจง - กระตุ้นการสนทนา อำนวยความสะดวก: - สร้างบรรยากาศแห่งมิตรภาพโดยการเปิดเผยข้อมูลส่วนตัว - สรุปการสนทนาที่เกิดขึ้นของการเรียน ข้อตกลงการเรียนรู้: - ความคาดหวังจากการเรียนถูกแจ้งให้ทราบ (inform expectations of the course)	Social Presence: - การแสดงออกทางอารมณ์ - การสนทนาที่เปิดเผย - ความสามัคคีของกลุ่ม Teaching presence: - การออกแบบการเรียนรู้ - กิจกรรมและการประเมิน - อำนวยความสะดวก - การสอนโดยตรง พุทธิปัญญา: - สร้างความหมายผ่านการสนทนาที่ต่อเนื่อง - ยั่งยืน ผลลัพธ์:	กำลังคน: - ทีมผู้เรียนและผู้สอน - Social presence - การปฏิสัมพันธ์และการสนทนา เป้าประสงค์: - กำหนดแนวทาง - เป้าหมายร่วม - ข้อยึดถือสำหรับการปฏิบัติ (Practical considerations) กระบวนการ: - การปฏิสัมพันธ์และการสื่อสาร - ความร่วมมือ - การสะท้อนความคิด / transformative learning - การทำงานเป็นทีม

Paulsen (1995)	Collins and Berge (1996)	Rossmann (1999)	Garrison, Anderson, and Archer (2002)	Palloff & Pratt (2007)
	ผลลัพธ์: - การเพิ่มอำนาจให้ผู้เรียน (Empowered learners) - การตัดสินใจ - การสนทนาที่มีการนำทาง (Guided discussion) - ปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนกับผู้เรียนเพิ่มขึ้น		- ความหมายที่ร่วมกันสร้าง - การคิดวิพากษ์ - การสร้างชุมชนแบบสืบค้น (community of inquiry)	- ใช้บริบทแบบสร้างสรรค์สังคมนิยม ผลลัพธ์: - ความรู้และความหมายที่สร้างร่วมกัน - การสะท้อนทางความคิด - Transformation - การนำตนเองเพิ่มขึ้น - แรงจูงใจเกี่ยวกับการมีตัวตน (Reinforcement of presence)

รอสแมน (Rossmann, 1999) ได้ทำการวิจัยเกี่ยวกับปัจจัยของความสำเร็จที่ส่งผลต่อการเรียนการสอนผ่านระบบเครือข่ายด้วยวิธีการสนทนา (Asynchronous Discussion Forum) พบว่าบทบาทและหน้าที่ของผู้สอนมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อความสำเร็จของการเรียนการสอนผ่านระบบออนไลน์ สิ่งที่ผู้เรียนคาดหวังจากผู้สอน แบ่งออกเป็น 3 ด้านดังนี้

1. ความรับผิดชอบของผู้สอน (Faculty Responsibility)

1) ผู้เรียนคาดหวังจะได้รับผลป้อนกลับที่รวดเร็วและตามเวลาที่ต้องการ

2) ผู้เรียนต้องการผลป้อนกลับที่ให้รายละเอียดเกี่ยวกับผลงานมากกว่าการประเมินผลงานโดยรวม เช่น ดี ดีมาก

ประเมินผลงานโดยรวม เช่น ดี ดีมาก

3) ผู้เรียนจะไม่ต่อต้านการเรียนที่ต้องใช้ความคิดที่ท้าทายในการแก้ปัญหา หากคำตอบของผู้เรียนที่ส่งออกไปไม่ถูกล้อเลียน

4) ผู้เรียนคาดหวังว่าผลป้อนกลับเชิงลบจะไม่ถูกเปิดเผยในที่สาธารณะ

2. การอำนวยความสะดวกในการสนทนา (Facilitating Discussions)

1) ผู้สอนควรอำนวยความสะดวกและกระตุ้นให้เกิดการสนทนา เนื่องจากผู้เรียนชื่นชอบที่จะเรียนรู้จากคำตอบของผู้เรียนท่านอื่นในเครือข่าย

2) ผู้เรียนบางคนจะรู้สึกไม่ดีเมื่อเห็นเพื่อนสมาชิกมีคำตอบแบบเดียวกับที่ตนเองต้องการตอบ หน้าที่ของผู้สอนคือการแก้ไขสถานการณ์ในกรณีที่มีปัญหาแบบนี้เกิดขึ้น และสนับสนุนให้ผู้เรียนสร้างคำตอบที่หลากหลาย

3) ผู้เรียนรู้สึกไม่ดีเพื่อเพื่อนสมาชิกไม่ยอมส่งคำตอบตามตารางที่ได้นัดหมาย ผู้สอนควรกระตุ้นให้ผู้เรียนส่งคำตอบหรือแสดงความคิดเห็นตามตารางที่กำหนดไว้ เพื่อให้การทำงานของกลุ่มดำเนินไปอย่างราบรื่นและมีส่วนร่วมจากสมาชิกในกลุ่ม

4) ผู้เรียนชอบการสนทนาที่เปิดกว้างและจริงใจ การสนทนาที่ไม่ได้ผูกขาดอยู่กับคนใดคนหนึ่ง

3. ข้อตกลงของโปรแกรมการเรียนรู้ (Course Requirements) ผู้สอนควรแจ้งข้อตกลงการเรียนรู้และสิ่งที่ผู้สอนคาดหวังจากการเรียนรู้ให้ผู้เรียนทราบ ซึ่งประเด็นที่ผู้สอนควรคำนึงถึงในการเขียนข้อตกลงการเรียนรู้มีดังต่อไปนี้

1) ผู้สอนต้องให้คำชี้แนะแก่ผู้เรียนเกี่ยวกับข้อตกลงการเรียนรู้ก่อนการเรียนรู้

2) ผู้เรียนควรทำอย่างไรหากเว็บไซต์การเรียนรู้ขัดข้องใช้การไม่ได้และตัวผู้สอนจะปฏิบัติอย่างไรเพื่อให้เว็บไซต์นั้นใช้กลับมาใช้การได้

3) ผู้เรียนต้องการนำความรู้ที่ได้ไปประยุกต์ใช้ในการทำงานหรือชีวิตจริง ดังนั้นผู้สอนจึงควรออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับสถานการณ์ที่ผู้เรียนจะนำความรู้ไปใช้ได้จริงในการดำเนินชีวิตประจำวัน

4) ผู้เรียนรู้สึกไม่ดีหากต้องใช้จ่ายเงินเพื่อซื้อหนังสือหรือสื่อการเรียนต่างๆที่ไม่ได้ใช้อย่างคุ้มค่าในการเรียน ดังนั้นผู้สอนจึงควรชี้แจงให้ผู้เรียนทราบถึงสื่อการเรียนหลักของการเรียน สื่อเสริมและเอกสารประกอบการเรียนต่างๆที่ผู้เรียนควรจัดซื้อไว้ หรือสื่อใดผู้สอนได้จัดไว้ให้เรียบร้อยแล้วบนระบบการเรียนรู้

สรุปได้ว่า หน้าที่ของผู้สอนในการสร้างเครือข่ายการเรียนรู้ของการเรียนออนไลน์นั้นประกอบด้วยหน้าที่ด้านสังคมในการสร้างบรรยากาศแห่งมิตรภาพที่กระตุ้นให้เกิดการปฏิสัมพันธ์และสนทนาประเด็นต่างๆร่วมกัน การให้ผลตอบกลับที่รวดเร็ว มีความเหมาะสมทั้งในด้านปริมาณและคุณภาพจะช่วยให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการแสดงความคิดเห็นมากขึ้น ด้านการบริหารที่ผู้สอนต้องเป็นผู้อำนวยความสะดวกในการสนทนา กำหนดแนวทาง เป้าหมายร่วมและข้อปฏิบัติในการสนทนาออนไลน์ เพื่อให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมอย่างต่อเนื่องและไม่ยุติการสนทนาแบบกะทันหัน การสรุปประเด็นการสนทนานั้นสามารถกระทำโดยผู้สอนเพื่อเป็นต้นแบบในการเก็บประเด็นของผู้เรียน ให้ผู้เรียนนำไปต่อยอดในงานที่ได้รับมอบหมายต่อไป ด้านวิชาการคอยให้ความสะดวกด้านการศึกษา การจัดกิจกรรมและการประเมิน ผลลัพธ์ที่ได้จากการปฏิบัติหน้าที่อย่างสมบูรณ์จะช่วยให้เกิดเครือข่ายการเรียนรู้ที่ความรู้และความหมายเกิดจากผู้เรียนเป็นผู้ร่วมสร้าง อันบ่งบอก

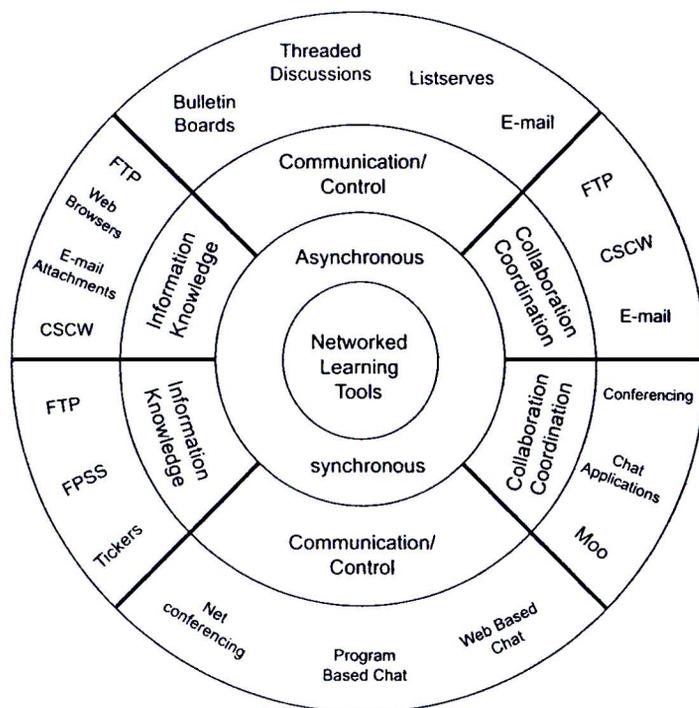
ถึงความร่วมมือร่วมมือใจกันของสมาชิก การสะท้อนความคิดที่ส่งผลต่อการคิดวิพากษ์ของผู้เรียน และผู้เรียนรู้ถึงถึงความสามารถและอำนาจในการเรียนของตนเอง

เครื่องมือการเรียนบนเครือข่าย (Networked learning tools)

การสร้างชุมชนการเรียนรู้ที่เข้มแข็งนั้นไม่ได้ถูกจำกัดอยู่ในสภาพแวดล้อมการเรียนในชั้นเรียนแบบเดิมอีกต่อไป การนำเทคโนโลยีการสื่อสารและอินเทอร์เน็ตมาใช้ในการจัดการเรียนที่มีลักษณะของชุมชนการเรียนรู้นั้นจำเป็นอย่างยิ่งต่อความสำเร็จของการเรียนออนไลน์ การสร้างชุมชนการเรียนรู้ออนไลน์นั้นเป็นการจัดสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ตามปรัชญาการเรียนรู้แบบไซเชี่ยลคอนสตรัคติวิสต์ซึ่งเน้นกระบวนการทางสังคม การสร้างความรู้จากการปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลในสังคม การร่วมมือกันเพื่อค้นหาความหมายของสิ่งต่างๆร่วมกัน ด้วยเหตุนี้การส่งเสริมการปฏิสัมพันธ์และสื่อสารของคนในชุมชนจึงมีความสำคัญต่อการออกแบบสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ นอกออกแบบควรคำนึงการนำเทคโนโลยีการสื่อสารต่างๆมาช่วยให้การปฏิสัมพันธ์นั้นต่อเนื่อง สมบูรณ์ และตอบสนองความต้องการของผู้สื่อสาร สื่อต่างๆมีลักษณะเฉพาะและข้อดีข้อเสียที่ส่งผลต่อการเรียนรู้ที่แตกต่างกัน การออกแบบจึงต้องมีความเข้าใจในการเลือกใช้สื่อหรือเครื่องมือที่รองรับรูปแบบการเรียนรู้ (Gibson, 1966, Salomon, 1981)

การเนเซน, เอ็ดมอนด์ และ สเปคเตอร์ (Ganesan, Edmonds and Spector, 2002) ได้ให้ทัศนะในการออกแบบการเรียนเครือข่ายว่าเกี่ยวข้องกับการสื่อสารและการร่วมมือของสมาชิกในเครือข่าย รวมถึงบทบาทของข้อมูลและระบบบริหารจัดการความรู้ที่นำมาใช้เพื่อออกแบบการเรียนซึ่งตัวข้อมูลและแนวทางในการบริหารและจัดรูปแบบข้อมูลเป็นส่วนสำคัญของเครือข่ายการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ โดยเฉพาะการออกแบบสถานการณ์ที่มีซับซ้อนและโยงกับสังคม (Socially Situated) ยังต้องอาศัยความร่วมมือและการประสานงานในการทำกิจกรรมที่หลากหลาย เครื่องมือสื่อสารที่นำมาใช้ในการเรียนแบบเรียนเครือข่ายนั้นควรที่ความหลากหลายและรองรับความต้องการด้านสื่อสารของสมาชิกได้อย่างครบถ้วน ที่สำคัญต้องเอื้อต่อการเรียนรู้แบบร่วมมือ เครื่องมือสื่อสารและการทำงานร่วมกันของการเรียนแบบเครือข่ายออนไลน์นั้นสามารถจำแนกออกเป็น 2 ประเภทใหญ่คือแบบประสานเวลา (Synchronous) และแบบไม่ประสานเวลา (Asynchronous) ดังรายละเอียดที่แสดงไว้ในแผนภูมิที่ 2.4

แผนภูมิที่ 2.4 เครื่องมือการสื่อสารและทำงานร่วมกันสำหรับการเรียนออนไลน์ (Ganesan, Edmonds and Spector, 2002)



กลยุทธ์และเทคนิคในการใช้คอมพิวเตอร์ช่วยสื่อสารในการเรียนการสอน

ซีแมน และ เฟลเลน (Seaman & Fellenz, 1989) ได้จำแนกเทคนิคการนำ CMC มาใช้เพื่อการศึกษาออกเป็น 3 ประเภทด้วยกัน คือ 1) การนำเสนอ 2) การกระทำ และ 3) การปฏิสัมพันธ์ มีรายละเอียดดังนี้

1. การนำเสนอ (Presentation) ประกอบด้วย
 - 1.1 การบรรยาย (Lecture)
 - 1.2 การสัมมนา (Symposium)
 - 1.3 การประชุมกลุ่ม (Panel)
 - 1.4 การสนทนา (Dialogue)
 - 1.5 การโต้เถียง (Debate)
 - 1.6 การสาธิต (Demonstration)
 - 1.7 การสัมภาษณ์ (Interview)
2. การกระทำ (Action) ประกอบด้วย

- 2.1 แบบฝึกหัด (In-basket Exercises)
- 2.2 เกมจำลองเสมือนจริง (Simulation Games)
- 2.3 บทบาทสมมติ (Role Plays)
- 2.4 กรณีศึกษา (Case Studies)
3. การปฏิสัมพันธ์ (Interaction) ประกอบด้วย
 - 3.1 อ่างปลา (fish bowl) การสังเกตการกระทำของสมาชิกในกลุ่มเพื่อให้ผลป้อนกลับ
 - 3.2 การขยายกลุ่ม (Expanding group)
 - 3.3 กลุ่ม (Buzz group)
 - 3.4 ระดมความคิด ได้แก่ เทคนิคเดลฟายและนอมินัลกรุปเทคนิค
 - 3.5 กลุ่มรับฟังความคิดเห็น
 - 3.6 คณะกรรมการ

ตารางที่ 2.6 เทคนิคการนำ CMC มาใช้เพื่อการศึกษา ที่มา: Seaman & Fellenz, 1989

ผลงานศึกษา	เทคนิค
แมคเคลียร์และแวน ดูแวน McCreary and Van Duran (1987)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ กระดานประกาศ (Notice board) ▪ การสอนเสริม (Public tutorial) ▪ โครงการส่วนบุคคล (Individual Project) ▪ การสนทนาแบบไม่มีแบบแผน (Free flow discussion) ▪ การสัมมนา (Structured seminar) ▪ เพื่อนแนะนำเพื่อน (Peer counseling) ▪ ฐานข้อมูลความรู้ (Collective database) ▪ ผลงานกลุ่ม (Group product) ▪ การตัดสินใจของชุมชน (Community decision making) ▪ การร่วมมือระหว่างชุมชน (Inter-community networking)
ฮาราซิม Harasim (1991, 1992)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ การสัมมนา (Seminars) ▪ การสนทนากลุ่มย่อย (Small group discussion) ▪ คู่หูการเรียนรู้ (Learning partnerships) ▪ กลุ่มย่อย (Small working groups) ▪ การทำงานเป็นทีม โดยตัวผู้เรียนเองเป็นผู้ประสาน (Team presentation / moderating by the learners) ▪ สถานการณ์จำลองและบทบาทสมมติ (Simulations and role plays) ▪ การโต้วาที (Debating teams)

ผลงานศึกษา	เทคนิค
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ กลุ่มเพื่อนเพื่อการเรียนรู้ (Peer learning groups) ▪ การสังสรรค์สมาคมแบบไม่เป็นทางการ (Informal socializing / Online café) ▪ การช่วยเหลือซึ่งกันและกัน (Mutual assist for help) ▪ เข้าถึงแหล่งการเรียนรู้เพิ่มเติม (Access to additional educational resources)
เรคเคเดล และพอลสัน Rekkedal and Paulsen (1989)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ การแพร่กระจายของข้อมูล (Distribution of information) ▪ การสื่อสารสองทาง (Two way communication) ▪ วิธีการเรียนแบบใหม่นอกเหนือจากการเรียนแบบเผชิญหน้า (Alternative to face-to-face teaching) ▪ การทำโครงการ (Project work) ▪ การสอนเสริม (Public tutorial) ▪ เพื่อนให้คำแนะนำเพื่อน (Peer counseling) ▪ การสนทนาแบบไม่มีแบบแผน (Free flow discussion) ▪ ห้องสมุด (Library)
เคย์ Kaye (1992)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ การสนทนาแบบเสมือน (Virtual seminar) ▪ ห้องเรียนออนไลน์ (Online classroom) ▪ เกมออนไลน์และสถานการณ์จำลอง (Online games and simulations) ▪ โปรแกรมคอมพิวเตอร์ช่วยเขียนและเรียนภาษา (Computer supported writing and language learning) ▪ มัลติมีเดียเพื่อการสื่อสารทางไกล (Multimedia distance education) ▪ ห้องฟังบรรยาย (Lecture room adjunct) ▪ อุปกรณ์และสิ่งอำนวยความสะดวกในการศึกษา (Education utility)

พอลสัน (Paulsen, 1995) ได้กล่าวถึงเทคนิคการนำคอมพิวเตอร์ช่วยสื่อสาร (Computer mediated Communication หรือต่อไปจะเรียกว่า CMC) มาใช้ในการเรียนการสอนผู้ใหญ่สามารถสรุปเป็นกรอบตามประเภทความสัมพันธ์ดังนี้

ตารางที่ 2.7 เทคนิคการนำ CMC มาใช้ในการศึกษา จำแนกตามประเภทการสื่อสาร

ประเภทการสื่อสาร	ลักษณะการศึกษา
แบบคนเดียว One-alone technique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ฐานความรู้ออนไลน์ (Online database) ▪ บทความออนไลน์ (Online journal) ▪ โปรแกรมออนไลน์ (Online application) ▪ ห้องสมุดซอฟต์แวร์ (Software libraries)

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ กลุ่มสนใจออนไลน์ (Online interest groups) ▪ การสัมภาษณ์ (Interviews)
แบบหนึ่งต่อหนึ่งคน One-to-one technique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ สัญญาการเรียน (Learning contracts) ▪ การฝึกหัด (Apprenticeships) ▪ การทดลองงาน (Internships) ▪ การเรียนแบบตอบกลับ (Correspondence studies)
แบบหนึ่งต่อหลายคน One-to-many technique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ การบรรยาย (Lectures) ▪ การสัมมนา (Symposiums) ▪ Skit
แบบหลายต่อหลายคน Many-to-many technique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ การโต้เถียง (Debates) ▪ สถานการณ์จำลองหรือเกม (Simulations or games) ▪ บทบาทสมมติ (Role plays) ▪ กรณีศึกษา (Case studies) ▪ กลุ่มสนทนา (Discussion groups) ▪ แบบฝึกที่ใช้ข้อคิดเห็นจากการวิพากษ์เป็นฐาน (Transcript based assignments) ▪ การระดมความคิด (Brainstorming) ▪ เทคนิคเดลฟาย (Delphi techniques) ▪ นอมอนัลกรุปเทคนิค (Nominal group techniques) ▪ ฟอรัม (Forums) ▪ โครงการกลุ่ม (Project groups)

เทคโนโลยีคอมพิวเตอร์ในการเรียนแบบออนไลน์

ความก้าวหน้าทางวิทยาการและเทคโนโลยีสื่อสารส่งผลให้เกิดนวัตกรรมด้านการเรียนการสอนที่สำคัญอย่างการเรียนออนไลน์หรือการเรียนอิเล็กทรอนิกส์ (e-learning) การนำเทคโนโลยีสื่อสารมาใช้ในการศึกษาได้รับความสนใจอย่างมาก

เวลเลอร์ (Weller, 2007) ได้กล่าวถึงนวัตกรรมด้านเทคโนโลยีการสื่อสารที่นำมาใช้ในกิจการการศึกษาออนไลน์และมีแนวโน้มจะได้รับความสนใจอย่างมากจากกลุ่มผู้ใช้แบบเดโมแครต (Democrats) ซึ่งเป็นกลุ่มผู้ใช้เทคโนโลยีที่ต้องการเทคโนโลยีที่มีเสถียรภาพ ง่ายต่อการใช้งาน และมีความเป็นมาตรฐาน เทคโนโลยีสื่อสารสำหรับการเรียนแบบออนไลน์มีดังนี้

1. บล็อก (Blogs) หรือ Web Log หมายถึง เป็นรูปแบบเว็บไซต์ประเภทหนึ่ง ซึ่งถูกเขียนขึ้นในลำดับที่เรียงตามเวลาในการเขียน ซึ่งจะแสดงข้อมูลที่เขียนล่าสุดไว้แรกสุด บล็อกโดยปกติจะประกอบด้วย ข้อความ ภาพ ลิงค์ ซึ่งบางครั้งจะรวมสื่อต่างๆ ไม่ว่าจะเป็น เพลงหรือวิดีโอในหลายรูปแบบได้ บล็อกจะเปิดให้ผู้เข้ามาอ่านข้อมูล สามารถแสดงความคิดเห็นต่อท้ายข้อความที่เจ้าของบล็อกเป็นคนเขียน ซึ่งทำให้ผู้เขียนสามารถได้ผลตอบกลับโดยทันที

2. วิกี (WIKIS) คือ ลักษณะของเว็บไซต์แบบหนึ่ง ที่อนุญาต ให้ผู้ใช้ เพิ่มและแก้ไขเนื้อหาได้โดยง่าย ซึ่งบางครั้งไม่จำเป็นต้องการลงทะเบียนเพื่อแก้ไข ด้วยความง่ายในการแก้ไขและโต้ตอบ วิกีเว็บไซต์มักจะถูกนำมาใช้ในการร่วมเขียนบทความ

3. พอดคาสติ้ง (Podcasting) คือขั้นตอนของการเผยแพร่เสียง รวมไปถึงการพูดคุย เล่าเรื่อง สนทนาเรื่องต่างๆ ผ่านทางระบบอินเทอร์เน็ต

4. ซอฟต์แวร์เพื่อการสังคม (Social Software) ซอฟต์แวร์ที่ทำให้ผู้คนสามารถนัดพบปะ เชื่อมสัมพันธ์หรือทำงานร่วมกันโดยมีคอมพิวเตอร์เป็นสื่อกลาง เกิดเป็นสังคมหรือชุมชนออนไลน์

5. การประชุมแบบมีโครงสร้าง (Structured Conferencing)

6. การรับส่งข้อความ (Instant Messaging) หมายถึงโปรแกรมที่ให้ผู้ใช้งานสามารถส่งผ่านข้อความ, ตัวอักษร, ภาพนิ่ง, ภาพเคลื่อนไหว, ไฟล์มัลติมีเดีย หรือคุยตอบโต้กันได้แบบเรียลไทม์ผ่านเครือข่ายอินเทอร์เน็ต

7. แฟ้มสะสมผลงานอิเล็กทรอนิกส์ (E-portfolios)

นอกจากนี้ยังได้ให้กล่าวถึงรูปแบบการเรียนรู้ประเภทต่างๆ ในมิติที่เกี่ยวข้องกับการนำเทคโนโลยีและเครื่องมือการสื่อสารผ่านเครือข่ายมาใช้ในการเรียนออนไลน์ตามแนวคิดของ Weller แสดงในตารางที่ 2.8

ตารางที่ 2.8 ความสัมพันธ์ของรูปแบบการเรียนรู้และเทคโนโลยีการสื่อสาร ที่มา: Weller, 2007

รูปแบบการเรียนรู้	รูปแบบการสื่อสาร
<p>ชุมชนการเรียนรู้ / การเรียนเชิงสังคมและวัฒนธรรม Community of practice / socio-cultural learning</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bookmarking tools ▪ กระดานสนทนา ▪ Webcasts ▪ แหล่งการเรียนรู้ ห้องสมุดออนไลน์ (Library linkage / learning resources) ▪ คลิปวิดีโอหรือเสียง ▪ Newsgroup / forum on Internet ▪ พื้นที่เก็บข้อมูลส่วนบุคคล (Personal storage)

รูปแบบการเรียนรู้	รูปแบบการสื่อสาร
	area) <ul style="list-style-type: none"> ▪ เพิ่มสะสมผลงานอิเล็กทรอนิกส์
การเรียนรู้ที่มีแหล่งความรู้เป็นฐาน Resource-based learning	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Threaded discussion ▪ เพิ่มสะสมผลงานอิเล็กทรอนิกส์ ▪ ห้องสมุดออนไลน์ ▪ เครื่องมือในการสืบค้น ▪ ฐานข้อมูลออนไลน์ ▪ Online note-taking ▪ ระบบติดตามและให้ผลป้อนกลับ (tracking system and feedback) ▪ การสนทนาแบบประสานเวลา (synchronous discussion)
การเรียนแบบกลุ่มเพื่อน Peer learning	<ul style="list-style-type: none"> ▪ กระดานสนทนาแบบไม่ประสานเวลา (Asynchronous discussion boards) ▪ จดหมายอิเล็กทรอนิกส์ ▪ การประชุมกลุ่ม (real-time group meeting) ▪ ข้อความ (instant messaging) ▪ เครื่องมือที่ช่วยในการแบ่งปันเนื้อหา หรือ ร่วมกันแสดงความคิดเห็น เช่น ไวท์บอร์ด
การเรียนแบบเนื้อหาเป็นหลัก Content-led / Instructivist learning	<ul style="list-style-type: none"> ▪ เครื่องมือสำหรับบริหารและจัดการเนื้อหา การดาวน์โหลดและอัปโหลดไฟล์ ทั้งแบบ ตัวหนังสือ รูปภาพ เสียง แอนิเมชัน ▪ กระดานสนทนา
การเรียนแบบซับซ้อน (ทักษะที่ซับซ้อน) Complex learning	<ul style="list-style-type: none"> ▪ กระดานสนทนา ▪ จดหมายอิเล็กทรอนิกส์ ▪ ปฏิทินเวลา (Calendar & organizing tools) ▪ เพิ่มสะสมผลงาน ▪ บันทึกออนไลน์หรือบล็อก (online diary) ▪ เครื่องมือช่วยบันทึก (Note taking tools)
การเรียนแบบใช้ปัญหาเป็นฐาน Problem-based learning	<ul style="list-style-type: none"> ▪ เครื่องมือสื่อสารแบบประสานเวลาและไม่ประสานเวลา ▪ เครื่องมือช่วยในการแบ่งปันข้อมูลเอกสาร (document sharing tools)

รูปแบบการเรียนรู้	รูปแบบการสื่อสาร
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ เครื่องมือที่ช่วยในการร่วมมือ (Collaboration tools) ▪ การเชื่อมต่อกับแหล่งข้อมูล
การเรียนรู้แบบร่วมมือ Collaborative learning	<ul style="list-style-type: none"> ▪ เครื่องมือการสนทนาแบบไม่ประสานเวลา ▪ เครื่องมือที่ช่วยในการร่วมมือแบบประสานเวลา (synchronous collaborative tools) เช่น ไวท์บอร์ด การประชุมด้วยเสียง (audio conference) ห้องสนทนา (chat room) และ ข้อความ (instant messaging)

ตารางที่ 2.9 ความสัมพันธ์ของรูปแบบการเรียนรู้กับเครื่องมือการเรียนรู้เครือข่าย

ที่มา: Weller, 2007

รูปแบบการเรียนรู้	เทคโนโลยี						
	podcasting	Wikis	Blog	Social software	IM	E-portfolio	Structured conferencing
ชุมชนการเรียนรู้ / การเรียนเชิงสังคมและวัฒนธรรม Community of practice / socio-cultural learning	✓		✓	✓			
การเรียนรู้ที่มีแหล่งความรู้เป็นฐาน Resource-based learning				✓	✓	✓	
การเรียนรู้แบบกลุ่มเพื่อน Peer learning		✓	✓		✓		
การเรียนรู้แบบเนื้อหาเป็นหลัก Content-led / Instructivist learning		✓			✓		
การเรียนรู้แบบซับซ้อน (ทักษะที่ซับซ้อน) Complex learning			✓	✓		✓	
การเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐาน Problem-based learning				✓	✓		
การเรียนรู้แบบร่วมมือ Collaborative learning				✓	✓		✓

จากตารางที่ 2.9 สามารถสรุปได้ว่า รูปแบบการเรียนรู้ที่แตกต่างกันมีการใช้เทคโนโลยีในการเรียนการสอนที่แตกต่างกันไปตามลักษณะของรูปแบบการเรียนรู้และกิจกรรมการเรียนรู้

เทคโนโลยีที่นำมาเป็นเครื่องมือในการเรียนแบบเครือข่ายประกอบด้วย podcasting, wikis, Blog, social software, IM, E-portfolio และ Structured conferences ซึ่งการเลือกใช้เทคโนโลยีเหล่านี้ ควรพิจารณาความเหมาะสมของกิจกรรมการเรียน ลักษณะของการปฏิสัมพันธ์และผลลัพธ์ที่ต้องการ การเข้าถึงเทคโนโลยีและเครื่องมือการเรียนแบบเครือข่ายของผู้เรียน

สำหรับการเรียนแบบเครือข่ายสังคมออนไลน์ที่ใช้วิธีการสอนแบบเชิงสถานการณ์มี ลักษณะการเรียนแบบแก้ปัญหา การเรียนแบบร่วมมือ การเรียนที่มีแหล่งความรู้เป็นฐาน และ บริบทการเรียนเกิดขึ้นภายในชุมชนการเรียนรู้ที่ผู้เรียนได้ร่วมมือร่วมคิดเพื่อสร้างความรู้ นั้น ควร ออกแบบระบบการเรียนที่สร้างเสริมการปฏิสัมพันธ์และเอื้อต่อการสื่อสารในหลากหลายรูปแบบ เพื่อให้ผู้เรียนที่ทางเลือกในการสื่อสารและรองรับความต้องการของผู้เรียนที่แตกต่างกันออกไป และอำนวยความสะดวกในการทำงานร่วมกัน ที่สำคัญต้องมีระบบแบ่งปันแบบแลกเปลี่ยนแหล่ง การเรียนรู้ออนไลน์ ประเภทของเครื่องมือที่จะนำมาใช้ควรมีทั้งแบบประสานเวลาและไม่ประสาน เวลา โดยเฉพาะอย่างยิ่งเครื่องมือที่ส่งเสริมการเรียนรู้แบบเครือข่ายสังคม เช่น โปรแกรม เครือข่ายสังคมออนไลน์ (Social software), บล็อก (Blog), การเขียนงานร่วมกันผ่านระบบ ออนไลน์ (Online collaborative writing tools), กระดานสนทนา (Discussion board), จดหมาย อิเล็กทรอนิกส์ (E-mail), โปรแกรมการสนทนาออนไลน์ (Chat application) และแหล่งการเรียนรู้ ออนไลน์ (Online Learning Resources) เป็นต้น



ตอนที่ 4

การเรียนการสอนภาษาต่างประเทศเพื่อการสื่อสาร

1. ความสัมพันธ์ระหว่างการสอนภาษาเพื่อการสื่อสารและการรู้ภาษา

วิธีสอนภาษานั้นมีความสัมพันธ์กับการรู้ภาษาของผู้เรียน กระบวนการเรียนรู้ภาษาที่สองของคนมีอยู่ 2 แบบคือ การรู้ภาษา (Language Acquisition) และการเรียนภาษา (Language Learning) ซึ่งวิธีการเรียนรู้ภาษาที่สองที่มีความคล้ายคลึงกับการเรียนภาษาที่หนึ่งหรือภาษาแม่คือ เป็นการเรียนรู้ภาษาโดยไม่รู้ตัว และมุ่งที่การใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารเท่านั้น ไม่มีการเน้นเรื่องกฎเกณฑ์ของภาษา แต่ผู้เรียนจะรู้ได้ถึงความถูกต้องของภาษา แม้จะไม่ได้เรียนกฎเกณฑ์โดยตรง การเรียนรู้แบบนี้จึงมีลักษณะเป็นธรรมชาติ (สุมิตรา, 2535) จากงานวิจัยของ คราเชน (Krashen, 1982) พบว่า ผู้เรียนที่มีภาษาแม่ที่แตกต่างกัน เช่น ภาษาสเปน หรือ ภาษาจีน มีกระบวนการเรียนรู้ภาษาที่สอง (อังกฤษ) แยกไม่แตกต่างกันเลย ซึ่งแสดงให้เห็นว่า ธรรมชาติและคุณลักษณะของภาษานั้นส่งผลต่อการเรียนรู้ภาษาของผู้เรียนมากกว่าลำดับการเรียนภาษาก่อนหลัง นอกจากนี้ยังพบว่า การรู้กฎเกณฑ์ของภาษาของผู้เรียนนั้นไม่สามารถนำมาเป็นตัวบ่งบอกได้ว่าผู้เรียนสามารถนำความรู้ที่ไปใช้ในการสื่อสารได้ และบ่อยครั้งที่ผู้เรียนมักไม่สามารถนำกฎเกณฑ์ของภาษามาใช้ในการสื่อสารได้อย่างถูกต้อง

คราเชน (Krashen, 1982) ได้กล่าวว่ากระบวนการเรียนรู้ทางสมองของการเรียนภาษาต่างประเทศแบ่งออกเป็น 2 ประเภทคือการเรียนรู้อย่างรู้ตัว (Conscious) และไม่รู้ตัว (Subconscious) ซึ่งการเรียนแบบทั้ง 2 ประเภทนั้นเกิดขึ้นแยกจากกัน การเรียนอย่างรู้ตัวคือการเรียนที่เน้นเรียนรู้กฎเกณฑ์ของภาษาเป็นหลัก และการเรียนรู้โดยไม่รู้ตัวคือการเรียนรู้ด้วยการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารเป็นหลัก แสดงว่าการที่ผู้เรียนจะสามารถสื่อสารด้วยภาษาต่างประเทศนั้น ต้องมีการนำภาษาที่เรียนไปใช้ในการสื่อสารจริง และหากขาดการฝึกฝนและนำภาษาไปใช้จริง การเรียนภาษาไม่สามารถทำให้ผู้เรียนเป็นภาษาได้ การรู้ภาษาต่างประเทศนั้นต้องเกิดจากความเข้าใจอย่างลึกซึ้ง (Comprehension) จากเนื้อหาการเรียนรู้ที่สูงกว่าระดับความรู้ความสามารถปัจจุบันของผู้เรียน นั่นหมายความว่าผู้เรียนจะรู้ภาษาได้ก็ต่อเมื่อผู้เรียนสามารถใช้ภาษาในการสื่อสารได้

ผลงานการวิจัยของ เอลลิส (Ellis, 1984) พบว่า การเรียนรู้จากการได้ทดลองใช้ภาษาในบริบทจริงๆ นั้นสำคัญกว่าการสอน การเรียนที่เน้นโครงสร้างหรือรูปแบบของภาษานั้นไม่สำคัญเท่ากับให้ผู้เรียนได้มีโอกาสเจรจาสื่อสารด้วยภาษาจริงๆ เช่นเดียวกับ สเวน (Swain, 1985) ที่กล่าวว่า โอกาสของผู้เรียนในการใช้หรือสร้างภาษานั้นมีความสำคัญต่อการรู้ภาษา

จากผลงานวิจัยข้างต้นจะเห็นได้ว่า การรู้ภาษาต่างประเทศของผู้เรียนนั้นเกี่ยวข้องกับโดยตรงกับวิธีการเรียนการสอน ซึ่งวิธีที่สอดคล้องกับการเรียนภาษาแม่และมีความเป็นธรรมชาติมากที่สุดคือวิธีการเรียนภาษาเพื่อการสื่อสาร เพราะการที่ผู้เรียนได้มีโอกาสในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารช่วยให้ผู้เรียนรู้ภาษานั้นและสามารถนำไปใช้สื่อสารได้จริง ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของNunan (1999) ที่ได้ทำการศึกษาและรวบรวมงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างการสอนภาษาและการรู้ภาษาไว้จำนวน 12 ชิ้นซึ่งงานวิจัยเหล่านี้ล้วนสนับสนุนแนวคิดของการเรียนภาษาเพื่อการสื่อสาร รายละเอียดดังแสดงในตารางที่ 2.10

ตารางที่ 2.10 ผลงานวิจัยเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างการสอนและการรู้ภาษา

ที่มา: Nunan, 1999

ผู้วิจัย	ผลการวิจัย
คราเชน (Krashen, 1982)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ การเรียนภาษาเพียงอย่างเดียวไม่นำไปสู่การรู้ภาษา ▪ ปัจจัยที่สำคัญอย่างยิ่งสำหรับการเรียนรู้ภาษาที่ 2 คือ ข้อมูลทางภาษาที่ผู้เรียนสามารถเข้าใจได้ หรือที่เรียกว่า Comprehensible Input ซึ่งผู้เรียนต้องได้รับมากเพียงพอในการเรียนเพื่อเรียนรู้ภาษา
เอลลิส (Ellis, 1984)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ การสอนภาษาต่างประเทศแบบตั้งคำถาม แทบจะไม่ส่งผลต่อการรู้ภาษาของผู้เรียน
สเวน (Swain, 1985)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ โอกาสของผู้เรียนในการสร้างหรือใช้ภาษาจากข้อมูลที่ผู้เรียนเข้าใจได้ (Comprehensible output) นั้นส่งผลโดยตรงต่อการรู้ภาษา
มอนโกเมอรี และ ไอเซนไธน์ (Montgomery & Eisenstein, 1985)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ การสอนหลักไวยากรณ์ควบคู่กับการให้โอกาสในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร ก่อให้เกิดความคล่องและความแม่นยำในการใช้ภาษามากกว่าการสอนหลักไวยากรณ์อย่างเดียว
ชมิทท์ และ โฟรตา (Schmidt & Frota, 1986)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ การสอนหลักไวยากรณ์ และโอกาสในการสื่อสารนอกชั้นเรียนนั้นมีความจำเป็นต่อการรู้ภาษา เพราะพัฒนาการทางภาษาจะเกิดขึ้นเมื่อผู้เรียนมองเห็นช่องว่างระหว่างความรู้ที่ตนเองมีกับความรู้ที่ต้องการในการสื่อสาร เมื่อนำความรู้ที่เรียนไปใช้จริง

ผู้วิจัย	ผลการวิจัย
ไพน์แมนน์ (Pienemann, 1989)	<ul style="list-style-type: none"> ผู้เรียนจะเข้าใจรูปแบบไวยากรณ์ต่อเมื่อวิธีการสอนสอดคล้องกับช่วงพัฒนาการของผู้เรียน (Developmental Stage)
สปาดา (Spada, 1990)	<ul style="list-style-type: none"> ห้องเรียนที่ใช้วิธีการเรียนเพื่อการสื่อสาร และเต็มไปด้วยโอกาสในการปฏิสัมพันธ์นั้นส่งผลต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนสูงกว่าห้องเรียนที่ใช้วิธีการสอนแบบดั้งเดิมที่เน้นการสอนไวยากรณ์และการแปล
ดักกี้ (Doughty, 1988)	<ul style="list-style-type: none"> ผู้เรียนที่ได้รับการสอนทั้งแบบเน้นการสื่อความหมายและรูปแบบนั้นสามารถใช้ภาษาในการสื่อสารได้ดีกว่าผู้เรียนที่เรียนภาษาด้วยวิธีการสอนที่เน้นรูปแบบเพียงอย่างเดียว
ลิม (Lim, 1992)	<ul style="list-style-type: none"> จำนวนและคุณภาพของความร่วมมือในชั้นเรียนนั้นเกี่ยวข้องอย่างมากกับพัฒนาการด้านภาษา กล่าวคือชั้นเรียนที่ผู้เรียนให้ความร่วมมือในการทำกิจกรรมเป็นอย่างดีจะช่วยให้ผู้เรียนเกิดพัฒนาการทางภาษาได้ดีกว่าชั้นเรียนที่ขาดความร่วมมือจากผู้เรียน
โฟโทส์ (Fotos, 1993)	<ul style="list-style-type: none"> การให้งานแบบกลุ่มเล็กนั้นมีประสิทธิภาพเทียบเท่ากับการสอนหน้าชั้นเรียนของครู
วูดอง (Wudong, 1994)	<ul style="list-style-type: none"> ผู้เรียนจะไม่สามารถนำความรู้เชิงบรรยาย (Declarative Knowledge) ไปต่อยอดเป็นความรู้เชิงปฏิบัติได้หากขาดโอกาสที่จะนำความรู้นั้นไปใช้ในกิจกรรมต่างๆ
โจว (Zhou, 1991)	<ul style="list-style-type: none"> การสอนภาษาแบบดั้งเดิมที่เน้นกฎเกณฑ์ของภาษานั้นส่งผลต่อการรู้ภาษาเพียงบางส่วน การฝึกฝนด้วยการใช้ภาษาในการสื่อสารจริงเท่านั้นที่จะเปลี่ยนความรู้เชิงบรรยายเป็นความรู้เชิงปฏิบัติ

จากผลงานวิจัยเหล่านี้พบว่าการสอนภาษาต่างประเทศแบบดั้งเดิมด้วยวิธีการเรียนรู้หลักการและกฎเกณฑ์ทางภาษานั้นส่งผลต่อการรู้ภาษาของผู้เรียนน้อยมากเมื่อเทียบกับการเรียนภาษาแบบเพื่อการสื่อสาร การสอนภาษาต่างประเทศแบบเพื่อการสื่อสารนั้นช่วยเพิ่ม

ประสิทธิภาพของการเรียนและการรู้ภาษา การรู้ภาษานั้นเกิดจากการที่ผู้เรียนได้ปฏิบัติการใช้สื่อสารด้วยภาษาต่างประเทศนั้นๆ ในสถานการณ์ต่างๆ ที่สมจริง เมื่อการเรียนการสอนภาษาแบบดั้งเดิมนั้นไม่ส่งผลต่อการรู้ภาษาและนำไปใช้ ซึ่งเป็นเป้าหมายสำคัญของการเรียนภาษาในปัจจุบัน เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์ดังกล่าว วิธีการเรียนการสอนภาษาเพื่อการสื่อสารจึงเป็นแนวทางที่เหมาะสมที่จะนำมาใช้ในการเรียนภาษาต่างประเทศที่เน้นสร้างความสามารถด้านการสื่อสารด้วยแนวคิดที่จะจัดการเรียนภายใต้สถานการณ์จริงที่สอดคล้องกับชีวิตประจำวัน ทำให้ผู้เรียนได้สัมผัสกับประสบการณ์แบบที่จะพบเจอในโลกแห่งความจริงและชีวิตประจำวัน การให้ผู้เรียนได้สื่อสารและปฏิสัมพันธ์กับสังคม บุคคล สื่อการเรียน และแหล่งการเรียนรู้ด้วยภาษาต่างประเทศ เพื่อเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เข้าถึงข้อมูลที่จะช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจในภาษาและพัฒนาระดับการรู้ภาษาของตนเอง ซึ่งลักษณะการเรียนที่ได้กล่าวมาของแนวคิดการจัดการเรียนภาษาเพื่อการสื่อสารนี้มีความเหมาะสมและสอดคล้องกับทฤษฎีการเรียนรู้เชิงสถานการณ์ทั้งในด้านบริบทของการเรียนที่ต้องใช้สถานการณ์ที่สมจริง การเรียนแบบร่วมมือกลุ่มเล็ก และการปฏิสัมพันธ์และสื่อสารเพื่อสร้างความรู้ ซึ่งในด้านการปฏิสัมพันธ์ในบริบทที่สมจริงนั้นสามารถขยายขอบเขตออกไปนอกห้องเรียนได้ด้วยการนำเทคโนโลยีเครือข่ายและอินเทอร์เน็ตมาใช้เพื่ออำนวยความสะดวกในด้านปฏิสัมพันธ์และการร่วมเรียนรู้ระหว่างบุคคล และการหาประสบการณ์จากแหล่งการเรียนรู้ต่างๆ บนเครือข่ายอินเทอร์เน็ต

2. ความสัมพันธ์ระหว่างประเภทของกิจกรรมและการจัดชั้นเรียนต่อการเป็นภาษา
 ลอง (Long, 1985) ได้ทำการวิจัยพบว่า การรู้ภาษานั้นเกิดจากการที่ผู้เรียนได้มีส่วนร่วมในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร ซึ่งสอดคล้องกับหลักการของการเรียนรู้ด้วยการปฏิบัติ (Learning by Doing) การเรียนรู้ภาษาที่มีประสิทธิภาพสูงนั้นเกิดจากการที่ผู้เรียนได้มีส่วนร่วมในกิจกรรมที่ผลักดันให้ผู้เรียนต้องใช้ความสามารถที่สูงกว่าขีดความสามารถที่มีอยู่ขณะนั้น ซึ่งกิจกรรมเหล่านั้นได้แก่ กิจกรรมที่เน้นการสื่อสารแบบกลุ่มเล็ก (Small Group Communicative Tasks) เป็นการสื่อสารแบบสองทางที่ผู้เรียนแต่ละคนมีส่วนร่วมในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับกลุ่ม ทำนองเดียวกัน

โดโรธี และพิก้า (Dorothy and Pica, 1986) ยังพบว่า การสื่อสารเพื่อแลกเปลี่ยนข่าวสารข้อมูลนั้นก่อให้เกิดการปรับพฤติกรรม การปฏิสัมพันธ์ได้มากกว่าการสื่อสารเพื่อจุดประสงค์อื่น พอร์เตอร์ (Porter, 1983) พบว่าผู้เรียนมีการสื่อสารระหว่างผู้เรียนด้วยกันมากกว่าสื่อสารกับเจ้าของภาษา และไม่สามารถบอกถึงข้อผิดพลาดของผู้เรียนด้วยกันได้ ซึ่งนับได้ว่าเป็นจุดอ่อนของ

การสื่อสารด้วยวิธีแบบกลุ่มย่อย นอกจากนี้เอลลิส (Ellis, 1988) ได้กล่าวถึงปัจจัยที่เพิ่มประสิทธิภาพของการรู้ภาษา ได้แก่ จำนวนของการฝึกฝน โอกาสในการฝึกฝน โอกาสในการสื่อสาร และทางเลือกในการสื่อสาร

เบอร์วิก (Berwick, 1993) ได้ทำการวิจัยเกี่ยวกับลักษณะของกิจกรรมแบบ transactional task และ interpersonal task ซึ่งกิจกรรมแบบ transactional task เป็นกิจกรรมที่เน้นการเจรจาเพื่อแลกเปลี่ยนสินค้าและบริการ ในขณะที่ interpersonal tasks เป็นการสื่อสารเพื่อการเข้าสังคมเป็นเป้าหมาย ด้วยลักษณะของกิจกรรมที่แตกต่างกันก่อให้เกิดรูปแบบการปฏิสัมพันธ์และการเจรจาความหมายที่แตกต่างกัน เช่นเดียวกับกิจกรรมแบบเปิดที่ไม่มีคำตอบตายตัว ส่งผลต่อรูปแบบการปฏิสัมพันธ์ และมีความจำเป็นต่อการออกแบบหลักสูตร การเลือกลักษณะของกิจกรรมนั้นขึ้นอยู่กับระดับความสามารถของผู้เรียน (Level of Proficiency) (Nunan, 1991) และความสัมพันธ์ในการปฏิสัมพันธ์ ข้อกำหนดของการปฏิสัมพันธ์ เป้าหมาย และผลลัพธ์ที่ต้องการ (Martyne, 1996)

นูนาน (Nunan, 1999) ได้ศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างการจัดกิจกรรมในชั้นเรียนและการรู้ภาษาของผู้เรียนภาษาต่างประเทศ พบว่า การจัดกิจกรรมการเรียนที่ให้ผู้เรียนได้ใช้ภาษาในการสื่อสารจริงส่งผลต่อการรู้ภาษาของผู้เรียนมากกว่ากิจกรรมการเรียนที่มีครูเป็นผู้ผูกขาดการเรียนการสอน และการเรียนภายใต้บริบทที่มีความสมจริงและผู้เรียนได้มีโอกาสเจรจาเพื่อสร้างความหมายส่งผลต่อการรู้ภาษามากกว่าการเรียนจากบริบทที่ขาดความสมจริงและความรู้ได้ถูกกำหนดไว้แน่นอนแล้ว ความสัมพันธ์ระหว่างกิจกรรมกับการจัดชั้นเรียนที่ส่งผลต่อการรู้ภาษาได้แสดงไว้ในตารางที่ 2.11

ตารางที่ 2.11 ความสัมพันธ์ระหว่างกิจกรรมกับการจัดชั้นเรียนที่ส่งผลต่อการรู้ภาษา

ที่มา: Second Language Teaching and Learning (Nunan, 1999)

ผู้วิจัย	ผลการศึกษา
Long et al (1976)	<ul style="list-style-type: none"> ผู้เรียนใช้ภาษาในการสื่อสารที่หลากหลายและมากกว่าในการเรียนแบบกลุ่มย่อยเทียบกับการเรียนแบบครูเป็นผู้สอน (teacher-fronted activity)
Porter (1983)	<ul style="list-style-type: none"> ในการเรียนแบบกลุ่มย่อย ผู้เรียนคุยกันเองมากกว่าคุยกับชาวต่างชาติ และผู้เรียนไม่รู้ถึงข้อผิดพลาดที่ตนเองได้ทำ
Pica et al (1987)	<ul style="list-style-type: none"> ผู้เรียนที่ได้มีโอกาสเจรจาเพื่อสร้างความหมาย (Negotiated Meaning) ในการสอนมีความเข้าใจในภาษา

ผู้วิจัย	ผลการศึกษา
	มากกว่าผู้เรียนที่ได้รับการสอนที่ความหมายถูกกำหนดไว้แน่นอน เพื่อให้ทำความเข้าใจได้ง่าย (simplified set of instructions)
Spada (1987)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ การสอนที่เน้นการสร้างความหมายควบคู่กับการสอนไวยากรณ์ได้ผลมากกว่าการสอนเพียงไวยากรณ์หรือสอนการสื่อสารเพียงอย่างเดียวอย่างใดอย่างหนึ่ง
Nunan (1991)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ประเภทของกิจกรรม จะเป็นตัวกำหนดหน้าที่และชนิดของการสนทนาที่ผู้เรียนเลือกใช้

การรู้ภาษานั้นเป็นการศึกษาเกี่ยวกับปัจจัยด้านต่างๆที่ส่งผลต่อการเรียนภาษาของบุคคล เพื่อนำใช้พัฒนากระบวนการการเรียนการสอนภาษา ต่างประเทศให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น ด้วยแนวคิดที่ว่าบุคคลเป็นสมาชิกของสังคม การใช้ภาษาจึงเป็นไปเพื่อบรรลุเป้าหมายทางสังคม การติดต่อสื่อสารและทำความเข้าใจกันระหว่างบุคคลหลากหลายพื้นเพในสังคม บุคคลไม่สามารถแยกตนเองออกจากวัฒนธรรมได้ วัฒนธรรมเป็นส่วนหนึ่งของการดำเนินชีวิต วิถีชีวิตของบุคคลถูกกำหนดโดยกรอบวัฒนธรรม ภาษาก็เป็นอีกส่วนหนึ่งของวัฒนธรรม การใช้ภาษามีความแตกต่างสะท้อนให้เห็นถึงความคิดและแนวทางปฏิบัติของสังคมนั้นๆ การเรียนรู้จากประสบการณ์จริงจึงแยกออกจากวัฒนธรรมไม่ได้ ด้วยเหตุนี้การเรียนการสอนภาษาที่เน้นการเรียนจากประสบการณ์จริง บริบทจริงและจากสิ่งที่เกิดขึ้นปกติในการดำเนินชีวิตจึงไม่สามารถแยกออกจากวัฒนธรรมได้

3. แนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับภาษาเพื่อการปฏิสัมพันธ์ (Language Socialization)

การเรียนภาษาและการเรียนวัฒนธรรมนั้นเป็นกระบวนการที่เชื่อมโยงกัน การเรียนภาษานั้นเกิดขึ้นพร้อมกับการเรียนรู้สิ่งต่างๆรอบตัว ทั้งในเรื่องของการใช้ภาษาในการสื่อสารและการสื่อสารเพื่อใช้ภาษา ภาษาเพื่อการปฏิสัมพันธ์นั้นครอบคลุมถึงพัฒนาการด้านภาษาและพัฒนาการด้านความรู้ ความแตกต่างระหว่างการเรียนรู้ภาษากับการใช้ภาษาเพื่อการปฏิสัมพันธ์นั้นได้กล่าวไว้ในงานของ ชิฟเฟอร์ลิน และ ออคส์ (Schieffelin and Ochs, 1986) ดังนั้น การรู้ภาษานั้นมีวัตถุประสงค์เพื่อให้ผู้เรียนมีความเข้าใจในองค์ประกอบของภาษาเพื่อสร้างความสามารถทางภาษาในช่วงพัฒนาการที่แตกต่างกัน ในขณะที่การใช้ภาษาเพื่อการปฏิสัมพันธ์นั้นมีวัตถุประสงค์เพื่อให้ผู้เรียนได้ค้นหาปัจจัยของการสื่อสารด้วยภาษาที่ทำให้บุคคลกลายเป็นสมาชิกที่มี

ความสามารถของสังคม หมายถึงการสื่อสารที่ทำให้ผู้เรียนเป็นส่วนหนึ่งของสังคมที่สื่อสารและสามารถสื่อสารได้อย่างเหมาะสมกับบริบท ซึ่งผู้เรียนจะต้องทราบว่าภาษาและกิจกรรมสื่อสารนั้นมีการจัดการและเกี่ยวข้องอย่างไรในระบบวัฒนธรรมของการปฏิสัมพันธ์และการสร้างความหมายของสังคมนั้น

บรูเนอร์ (Bruner, 1983) ได้กล่าวถึงความสำคัญของบริบททางวัฒนธรรมในการเรียนภาษาว่า การรู้ภาษานั้นเป็นผลของการเรียนรู้วัฒนธรรม เมื่อบุคคลอยู่ในสภาพแวดล้อมและมีความต้องการที่จะสื่อสารเพื่อมีส่วนร่วมในกิจกรรมทางวัฒนธรรม (Cultural Activity) สังคมและบุคคลมีผลต่อการเรียนรู้ ทั้งสองอย่างมีปฏิสัมพันธ์ต่อกัน บุคคลและสังคมไม่สามารถแยกจากกันได้ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในเรื่องของการเรียนภาษาที่พัฒนาการด้านภาษาของบุคคลนั้นได้รับอิทธิพลโดยตรงจากสังคม ซึ่งสอดคล้องกับมาร์ตันและบูธ (Marton and Booth, 1997) ที่กล่าวว่า การสร้างความหมายทางภาษานั้นเกิดจากประสบการณ์ที่ฝังอยู่ในวัฒนธรรมการเรียนรู้ของสังคม การเรียนรู้เป็นผลจากบริบททางสังคม

มูน (Moon, 2004) กล่าวว่า ผู้เรียนมีพัฒนาการด้านความสามารถตลอดเวลา สื่อการเรียนที่ออกแบบเพื่อผู้เรียนจึงไม่ควรถูกจัดระเบียบไว้อย่างดีจนเกินไป หรืออยู่ในรูปแบบที่ง่ายต่อการเข้าใจ เพราะจะลดทอนขั้นตอนพัฒนาการเรียนรู้ ผู้เรียนต้องการสื่อการเรียนที่ท้าทายความสามารถเพื่อสร้างพัฒนาการในการจัดการกับสถานการณ์การเรียนรู้ที่ซับซ้อนมากขึ้น เช่นเดียวกับสมมติฐานเกี่ยวกับการรับรู้ข้อมูลทางภาษาของ Krashen ที่ว่าการรู้ภาษาเกิดจากการให้ข้อมูลทางภาษาที่ผู้เรียนสามารถเข้าใจได้ หรือ Comprehensible Input และเนื้อหาการเรียนรู้อันให้ผู้เรียนควรอยู่ในระดับที่ผู้เรียนสามารถทำความเข้าใจได้และมีระดับความยากกว่าระดับความสามารถของผู้เรียน เพื่อเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ทำความเข้าใจและสร้างความรู้ของตนเอง ด้วยเหตุนี้การรู้ภาษาจึงไม่จำเป็นต้องเกิดหลังที่ผู้เรียนมีทักษะในการใช้ภาษาแล้วเสมอไป

4. แนวคิดและหลักการที่เกี่ยวข้องกับความสามารถทางภาษา

การเปลี่ยนแปลงทางแนวคิดของการเรียนภาษาต่างประเทศมาสู่การเรียนภาษาเพื่อการสื่อสารนั้นเกี่ยวข้องโดยตรงกับแนวคิดด้านความสามารถทางภาษา ความสามารถทางภาษานั้นไม่ได้หมายถึงความสามารถด้านไวยากรณ์เพียงด้านเดียวอีกต่อไป ยังหมายรวมถึงความสามารถด้านการใช้ภาษาได้อย่างเหมาะสมในบริบทต่างๆกัน และความสามารถในการจัดลำดับความคิดของตนเองผ่านภาษา ซึ่งเป็นการเพิ่มมิติทางด้านวัฒนธรรมสังคมของการใช้ภาษาและการใช้กลยุทธ์ต่างๆในการสร้างความหมายและความเข้าใจของผู้เรียน

Chomsky (1957 อ้างถึงใน กรองแก้ว วรรณสูตร: 46) ได้จำแนกความสามารถทางภาษาออกเป็น 2 ประเภทคือ

1. การรู้ภาษา (Competence) เป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นภายในสมอง
 2. การใช้ภาษา (Performance) เป็นพฤติกรรมที่แสดงออกมาให้เห็นได้
- ผู้เรียนจะมีความสามารถในการใช้ภาษาได้จะต้องมีความรู้เกี่ยวกับภาษาเป็นพื้นฐานเสียก่อน

บากแมน และพาล์มเมอร์ (Bachman & Palmer, 1984) ได้นิยามความหมายของความสามารถทางภาษา (Language Proficiency) ตามหลักการวัดผลดังนี้

1) ความสามารถทางภาษาศาสตร์ (Linguistic Competence) หมายถึงความสามารถที่วัดด้วยคะแนนที่ได้จากการวัดความสามารถทางปัญญา (Mental Abilities) และความสามารถทางภาษาศาสตร์ (Linguistic Factor)

2) ความสามารถด้านการสื่อสาร (Communicative Competence) ประกอบด้วยความสามารถทางภาษาศาสตร์สังคม (Sociolinguistic Competence) ความสามารถในการใช้ความสัมพันธ์ของข้อความ (Discourse Competence) ความรู้เกี่ยวกับการใช้ระเบียบวิธีของความสัมพันธ์ระหว่างประโยค และ ซึ่งกฎนี้เกี่ยวกับรูปแบบและการตีความทางภาษาในการสื่อสารที่มีบริบท (Contextualized Interpersonal Situation)

3) ทักษะทางภาษา (Language Skills) ประกอบด้วยความสามารถในการสัมพันธ์ข้อความ ด้านการปฏิสัมพันธ์ ซึ่งรวมเรียกว่าปัจจัยคุณลักษณะ (trait factors) กับความสามารถด้านกายภาพ คือ การฟัง การดู การพูด dexterity

4) สมรรถนะทางภาษาศาสตร์ (Linguistic Performance) ประกอบด้วยความสามารถด้านปัจจัยคุณลักษณะ ด้านกายภาพ และด้านการสื่อสารแบบภาษาพูด

5) สมรรถนะทางการสื่อสาร (Communicative Performance) ประกอบด้วยความสามารถด้านปัจจัยคุณลักษณะ ด้านกายภาพ การสื่อสารแบบภาษาพูดและไม่ใช่ภาษาพูด

ในทางภาษาศาสตร์นั้น การวัดความสามารถทางภาษาของผู้เรียนจากทักษะการฟัง พูด อ่าน เขียน เท่านั้นไม่เพียงพอ แนวคิดเกี่ยวกับความสามารถทางภาษานั้นสามารถจำแนกออกเป็น 4 แนวคิดใหญ่ดังนี้

1. ความสามารถตามทฤษฎี (Theoretically-based Conceptions of Proficiency) แบ่งออกเป็น 3 กลุ่มดังนี้

1) กลุ่มที่ 1 ความสามารถ หมายถึง ความสามารถเกี่ยวกับเนื้อหาทางภาษาศาสตร์ (Linguistic Content) ประกอบด้วยลักษณะด้าน เสียง คำศัพท์ ไวยากรณ์ ความหมาย การสัมพันธ์ข้อความ และภาษาศาสตร์สังคม

2) กลุ่มที่ 2 ความสามารถนั้นแบ่งออกเป็น 3 ระดับตามระดับความเป็นนามธรรม คือความสามารถ ทักษะ ไปจนถึงความสามารถที่เป็นรูปธรรมหรือการใช้ ทฤษฎีความเป็นนามธรรมของความสามารถกล่าวว่า เมื่อความเป็นนามธรรมยิ่งสูงการนำไปประยุกต์ใช้ยิ่งมาก

3) กลุ่มที่ 3 เป็นการผสมผสานระหว่างพฤติกรรมและเนื้อหาทางภาษาศาสตร์ พฤติกรรมคือทักษะ 4 ด้านของภาษา ฟัง พูด อ่าน เขียน และมิติของภาษา ได้แก่ คำ (Phonology), กลุ่มคำ (Morphology), ประโยค (Syntax) และความหมาย (Lexicon)

2. ความสามารถตามมาตรฐาน (Proficiency Levels on Rating scale) การวัดระดับความสามารถทางภาษาที่ไล่ตั้งแต่ 0 ไปจนถึงระดับที่เทียบเท่าเจ้าของภาษา มาตรฐานที่รู้จักกันดีคือ FSI Language Proficiency Testing (U.S. Foreign Service Institute and Defense Language Institute) แบ่งออกเป็น 5 ระดับได้แก่ 1) ความสามารถระดับพื้นฐาน (Elementary Proficiency) 2) ความสามารถระดับที่เพียงพอสำหรับการทำงาน (Limited Working Proficiency) 3) ความสามารถระดับมืออาชีพขั้นต่ำ (Minimum Professional Proficiency) 4) ความสามารถระดับมืออาชีพ (Professional Proficiency) 5) ความสามารถเทียบเท่าเจ้าของภาษา (Native Proficiency)

3. ความสามารถตามแบบทดสอบมาตรฐาน (Standardized Test) เป็นการทดสอบความสามารถที่สะท้อนให้เห็นถึงความสามารถที่ผู้เรียนพึงมีในระดับโรงเรียนหรือมหาวิทยาลัย ซึ่งเป็นการวัดความรู้ที่ได้จากชั้นเรียน ซึ่งละเอียดองค์ประกอบด้านการสื่อสารและความสร้างสรรค์ของความสามารถทางภาษา คัมมิน (Cummins, 1980) กล่าวว่า การทดสอบความสามารถทางภาษาตามแบบทดสอบมาตรฐานนั้นประกอบด้วย 2 ส่วน คือ ความสามารถทางปัญญาหรือวิชาการ (Cognitive or Academic Language Proficiency: CALP) และ การปฏิสัมพันธ์และทักษะการสื่อสาร (Basic Interpersonal and Communicative Skills: BICS)

4. อินเตอร์แลงเกวจ (Interlanguage Studies) แนวคิดนี้มองว่า การพัฒนาความสามารถด้านภาษานั้นเป็นกระบวนการที่มีระบบการพัฒนาโดยใช้ผลป้อนกลับที่ได้รับทั้งในรูปแบบของจิตใจหรือความรู้ (Affective or Cognitive Feedback)

สรุปได้ว่าความสามารถในการสื่อสารตามหลักภาษาศาสตร์นั้นหมายถึง เป็นความสามารถในการปฏิบัติทักษะทั้ง 4 คือทักษะด้านการพูด การฟัง การอ่านและการเขียนได้

อย่างถูกต้องตามหลักภาษาศาสตร์และมีความเหมาะสมกับสถานการณ์และ/หรือบทบาทของผู้สนทนา ซึ่งความสามารถในการสื่อสารนี้ประกอบด้วยความสามารถด้านปัญญา หรือความรู้ในภาษาและความสามารถในการปฏิสัมพันธ์เพื่อให้การสื่อสารนั้นบรรลุเป้าหมาย

5. แนวคิดและหลักการเกี่ยวกับความสามารถในการสื่อสาร

การสื่อสารในสถานการณ์ทั่วไปมักเกี่ยวข้องกับการแสดงออก การตีความ และการเจรจา เพื่อให้ความหมาย (Savignon, 1998) เพราะบุคคลต้องการที่จะแสดงความคิด การขอร้อง คำสั่ง ให้แก่บุคคลอื่นได้เข้าใจ ซึ่งผู้รับสารต้องเข้าใจทั้งตัวข้อความที่ส่งออกไปและความหมายแฝงของข้อความนั้นภายใต้บริบทเฉพาะ การสื่อสารที่ไม่สัมฤทธิ์ผลนั้นเกิดจากขาดความรู้และความสามารถทางด้านภาษาของผู้สื่อสารและผู้รับสารที่จะสื่อความหรือตีความสิ่งที่ได้รับ ซึ่งอาจเกิดจากการด้อยความรู้ทางวัฒนธรรมและความรู้ทางภาษา ซึ่งการขาดความรู้ทางใดทางหนึ่งย่อมส่งผลให้ผู้ส่งสารไม่สามารถสื่อสารได้ตรงกับความต้องการ ความสามารถในการสื่อสารเป็นเป้าหมายสูงสุดของการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ ซึ่งไม่ได้จำกัดอยู่ที่ความรู้เกี่ยวกับ การออกเสียง รูปประโยค คำศัพท์ และ ความหมายเท่านั้น แต่หมายรวมถึงความสามารถในการนำความรู้เหล่านี้ไปใช้สื่อสารในสถานการณ์จริงได้อย่างเหมาะสม (Canale, 1983; Canale & Swain, 1980, Hymes, 1972)

แนวคิดเกี่ยวกับการสอนภาษาเพื่อการสื่อสารนั้นถูกกล่าวถึงเป็นครั้งแรกโดยไฮม์ส (Hymes, 1970) ที่มองว่าการเรียนภาษาไม่ควรมุ่งเน้นแต่ความสามารถด้านไวยากรณ์เท่านั้น ควรจะให้ความสำคัญกับความสามารถในด้านการนำภาษานั้นไปใช้ได้อย่างถูกต้องเหมาะสม งานวิจัยของการสอนภาษาเพื่อการสื่อสารจึงศึกษาเกี่ยวกับการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม การสื่อสาร และวัฒนธรรมของคนในสังคมที่อาจใช้ภาษาเดียวกันหรือภาษาที่แตกต่างกัน ไฮม์ส (Hymes, 1972) กล่าวว่า ความสามารถในการสื่อสารหมายถึง ความสามารถในการใช้ภาษาได้อย่างถูกต้องตามบริบททางสังคม มีความเหมาะสมทางสังคมภาษาศาสตร์ และเป็นความสามารถที่บุคคลพึงมีในการที่จะสื่อสาร ผู้เรียนที่มีความสามารถในการสื่อสารสามารถใช้ภาษาหรือตีความภาษาได้อย่างถูกต้องเหมาะสมกับสังคมและวัฒนธรรม รู้ว่าเมื่อไหร่ควรพูด เมื่อไหร่ไม่ควรพูด และจะพูดอะไร อย่างไร กับใคร ที่ไหนในลักษณะอย่างไร เป็นต้น องค์ประกอบของความสามารถในการสื่อสารประกอบด้วยความรู้เกี่ยวกับภาษาและความสามารถในการใช้ภาษาได้อย่างถูกต้องและเหมาะสม ซึ่งการใช้ภาษาได้อย่างถูกต้องและเหมาะสมนั้นต้องคำนึงถึงปัจจัย 4 ด้านต่อไปนี้

1. ความถูกต้องและเป็นทางการของภาษา (Formally possible)
2. ความเป็นไปได้ (Feasible)
3. ความเหมาะสมตามบริบท (Context Appropriate)
4. ความจริงที่เกิดขึ้น หรือการกระทำที่เกิดขึ้น (Actually Performed)

พอลสตัน (Paulston, 1972) กล่าวว่า การใช้ภาษานั้นเกี่ยวข้องกับกฎเกณฑ์ทางสังคมมากกว่าการปฏิสัมพันธ์กันทางภาษา กิจกรรมการสอนภาษาในชั้นเรียนที่เน้นฝึกฝนการใช้รูปแบบภาษาหรือไวยากรณ์เป็นการมองข้ามความสำคัญของความหมายทางสังคมและขาดองค์ประกอบด้านวัฒนธรรมของภาษาต่างประเทศ นอกจากนี้พอลสตันยังให้ความสำคัญกับความสมจริงของบริบทที่เกิดขึ้นในชั้นเรียนว่าควรจัดให้เหมือนกับวัฒนธรรมของภาษาต่างประเทศนั้นๆ ปัจจัยที่สำคัญอีกประการหนึ่งคือ การเจรจาความหมาย (Negotiation of Meaning) เพราะผู้เรียนไม่ได้ใช้ภาษาต่างประเทศนั้นเพื่อสื่อสารกับเจ้าของภาษาเท่านั้น ยกตัวอย่างเช่น ภาษาอังกฤษ ซึ่งใช้เป็นภาษาราชการของประเทศอินเดียนั้นย่อมแตกต่างจากอังกฤษในออสเตรเลีย แคนาดา และอเมริกา เป็นต้น ประเทศเหล่านี้มีสังคมและวัฒนธรรมที่แตกต่างกันและส่งผลต่อการสื่อสารในบริบทที่แตกต่างกันเช่นนี้ การเจรจาความหมายมีความสำคัญอย่างยิ่งเพราะการสื่อสารเป็นการปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลเพื่อทำความเข้าใจอีกฝ่ายไม่ใช่พยายามเปลี่ยนไปปรับรูปแบบภาษาและสังคมภาษา (Linguistic and Sociolinguistic Patterns) ของเจ้าของภาษามาใช้

เซฟวियอง (Savignon, 1997) กล่าวว่า ความสามารถในการสื่อสารนั้นแบ่งออกเป็น 2 ส่วนคือ 1) เชิงทฤษฎีและ 2) เชิงปฏิบัติ ในเชิงทฤษฎีนั้นเกี่ยวข้องกับทฤษฎีจิตวิทยาภาษาศาสตร์และการสื่อสาร ส่วนในทางปฏิบัตินั้นเกี่ยวข้องกับการเรียนการสอนเพื่อการสื่อสาร แนวคิดของความสามารถในการสื่อสารมองว่าหน้าที่หลักของภาษาคือเพื่อการสื่อสาร ซึ่งความสัมพันธ์ของบุคคลและภาษานั้นจะเกิดขึ้นภายใต้บริบททางสังคมเสมอ ดังนั้นเป้าหมายหลักของการเรียนภาษาต่างประเทศจึงต้องมุ่งให้ผู้เรียนสามารถใช้ภาษาได้อย่างถูกต้องและเหมาะสมในสถานการณ์จริง ลักษณะของความสามารถในการสื่อสารมีดังนี้

1. ความสามารถในการสื่อสารมีลักษณะเป็นพลวัตรและเกี่ยวข้องกับความสามารถในการเจรจาความหมายระหว่างบุคคล 2 คนหรือมากกว่า กล่าวได้ว่าความสามารถเชิงสื่อสารนั้นเป็นคุณลักษณะแบบระหว่างบุคคล (Interpersonal Trait) มากกว่าภายในบุคคล (Intrapersonal Trait)
2. ความสามารถในการสื่อสารนั้นไม่ได้หมายถึงการสื่อสารด้วยคำพูดเพียงอย่างเดียว แต่หมายถึงการสื่อสารด้วยระบบสัญลักษณ์อื่นๆ (Symbolic System) เช่นการเขียน

3. ความสามารถในการสื่อสารนั้นเกี่ยวข้องกับบริบท (Context Specific) เพราะการสื่อสารนั้นเกิดขึ้นภายใต้สถานการณ์เฉพาะ และความสำเร็จในการสื่อสารนั้นขึ้นอยู่กับความเข้าใจในบริบทนั้นๆและประสบการณ์ในการสื่อสารที่มีอยู่เดิม

4. ความแตกต่างระหว่าง"ความรู้ด้านภาษา" (Competence) และ "การใช้ภาษา" (Performance) นั้นอยู่ที่การแสดงออกทางพฤติกรรม ความรู้ด้านภาษาหมายถึง ความสามารถหรือสิ่งที่บุคคล "รู้" ในขณะที่ การใช้ภาษาเป็นการแสดงหรือปฏิบัติให้เห็นถึงความสามารถนั้นๆ

5. ความสามารถในการสื่อสารนั้นเป็นลักษณะการเปรียบเทียบเชิงนามธรรม เพื่อประเมินว่าบุคคลมีความสามารถในการสื่อสารหรือไม่อย่างไร เป็นความร่วมมือกันระหว่างผู้มีส่วนร่วมทุกฝ่าย

ฮาลลิเดย์ (Halliday, 1970) ได้ให้ทัศนะเกี่ยวกับความสามารถในการสื่อสารว่าเกี่ยวข้องกับหน้าที่ของภาษา (Functional of Language) มากกว่า รูปแบบของภาษา (Structural or Form of Language) การมุ่งความสนใจไปที่หน้าที่ของภาษาทำให้บุคคลสามารถเข้าใจความหมายโดยรวมของสารที่สื่อออกมา หน้าที่ของภาษาเน้นการใช้ภาษาเพื่อสื่อวัตถุประสงค์ เป็นการสื่อให้เข้าใจถึงความต้องการของผู้พูดซึ่งหมายถึงความหมายแฝงของประโยคนั้นๆ ด้วยเหตุนี้ การที่บุคคลจะเข้าใจในความหมายของสารจึงต้องมีความรู้และความเข้าใจในบริบทที่ทำการสื่อสารด้วย ฮาลลิเดย์ได้แบ่งหน้าที่ของภาษาออกเป็น 3 ประเภทด้วยกัน ได้แก่

1. หน้าที่แสดงเนื้อความ (Content) หรือ Ideational Function คือ การแสดงให้เห็นถึงประสบการณ์ของผู้พูดและความคิดภายในตัวตนของผู้พูด
2. หน้าที่สร้างและรักษาสัมพันธภาพทางสังคม หรือ Interpersonal Function การที่บุคคลมีการปฏิสัมพันธ์กับผู้พูดภาษาอื่น เป็นการช่วยให้บุคคลได้แสดงออกและพัฒนาบุคลิกภาพของตนเอง ภาษาช่วยสร้างความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลและช่วยรักษาความสัมพันธ์นั้นให้คงอยู่
3. หน้าที่เกี่ยวกับข้อความ หรือ Textual function คือ คำพูดหรือประโยคถูกนำมาจัดระบบหรือเรียบเรียงเป็นข้อความอย่างไร เป็นการสร้างความสอดคล้องทางภาษาและการใช้ภาษาในสถานการณ์ต่างๆ หน้าที่นี้ช่วยให้ผู้พูดสามารถสื่อสารได้อย่างสอดคล้องกับสถานการณ์ และผู้ฟังหรือผู้อ่านสามารถสามารถเข้าใจได้

ฮาลลิเดย์ยังกล่าวต่อไปว่า รูปแบบพฤติกรรมหรือความหมายทางสังคม (Social Meaning) นั้นมาจากบริบททางสังคมของภาษา และแบ่งรูปแบบพฤติกรรมนี้ออกเป็น 2 ประเภท ได้แก่ 1) รูปแบบทางสังคม เกี่ยวข้องกับการใช้ภาษาในมิติต่างๆทางสังคมและบทบาททางสังคมของผู้พูด และ 2) รูปแบบทางสถานการณ์ เกี่ยวข้องกับความสอดคล้องและบริบทของการใช้ภาษา

วิดโดว์สัน (Widdowson, 1978) กล่าวว่า ความสามารถในการสื่อสารคือ ความสามารถในการแปลความหมายวจนิพนธ์ (Ability to Interpret Discourse) และความสามารถในการใช้ภาษา ซึ่งแตกต่างจากการใช้ไวยากรณ์ของภาษา (Usage) ซึ่งเป็นความสามารถเชิงภาษาศาสตร์ ไม่ใช่ความสามารถในการสื่อสาร

แมคคาเทียร์ และคณะ (McAteer et,al, 2002) ได้ให้ความหมายของความสามารถในการสื่อสารว่าประกอบด้วย 1) ความรู้ในความหมายของสารที่สื่อออกไป 2) การใช้คำ น้ำเสียง ท่าทาง และการแสดงออกที่แตกต่างกันตามบริบทของการสื่อสาร และ 3) มีความสามารถในการใช้ความรู้และความแตกต่างเหล่านั้นในการสื่อสารได้อย่างถูกต้องมากที่สุด

บาคแมน และพาลเมอร์ (Bachman & Palmer, 1990 อ้างถึงใน กรองแก้ว วรรณสูตร: 2546) ได้เสนอกรอบแนวคิดเกี่ยวกับความสามารถในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารว่าประกอบด้วยองค์ประกอบ 3 ส่วนคือ

1. ความรู้ความสามารถทางภาษา (Language Competence)
2. ความรู้ความสามารถทางกลวิธี (Strategic Competence)
3. กระบวนการกลไกของร่างกายและจิต (Psychophysiological Mechanisms) ที่ทำปฏิกริยาร่วมกันกับบริบทของการใช้ภาษา (Context of Situation)

สรุปได้ว่าความสามารถในการสื่อสารหมายถึง บุคคลสามารถใช้ภาษาในการสื่อสารและตีความภาษาได้อย่างมีความถูกต้องและเหมาะสมกับบริบททางวัฒนธรรมและสังคมที่ทำการสื่อสาร สามารถเลือกใช้ภาษาให้เหมาะสมกับวัตถุประสงค์และสถานการณ์ ซึ่งขึ้นอยู่กับตัวแปรหลายตัวแปรเช่น ประสบการณ์ในปฏิสัมพันธ์ ความรู้เกี่ยวกับสังคมและวัฒนธรรมที่ทำการสื่อสาร ความสัมพันธ์ของผู้ส่งสารและผู้รับสาร เป็นต้น

องค์ประกอบของความสามารถทางภาษาในการสื่อสาร

ในการศึกษาความสามารถทางภาษาในการสื่อสารสำหรับการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศนั้น ผลงานวิจัยของ เซฟวียง (Savignon 1972, 1983, 1987, 2000) เวน เอ็ก (van Ek, 1986) คาเนลและสเวน (Canale & Swain 1980) และ คาเนล (Canale, 1983) เป็นโมเดลที่ได้รับการกล่าวถึงและนำมาใช้อ้างอิงมากที่สุด ในทรรคนะของ เวน เอ็ก การสอนภาษาต่างประเทศไม่ควรเป็นแค่เพียงการฝึกทักษะการสื่อสาร แต่เป็นการพัฒนาทางสังคมและบุคคลของผู้เรียนด้วย มิติของความสามารถทางภาษาเชิงสื่อสารของ เวน เอ็ก (van Ek's Model of Communicative Ability: 1986) ประกอบด้วย

1. ความรู้ความสามารถทางภาษา (Linguistic Competence) หมายถึง ความสามารถในการสร้างความหมายและตีความหมายของสิ่งที่พูดได้อย่างถูกต้องตามหลักเกณฑ์และเป็นที่ยอมรับได้ในสถานการณ์ทั่วไป
2. ความรู้ความสามารถทางภาษาศาสตร์สังคม (Sociolinguistic Competence) หมายถึง ความสามารถในการเลือกรูปแบบภาษาได้อย่างถูกต้องตามเงื่อนไขของสถานการณ์ เช่น เงื่อนไขด้านความสัมพันธ์ระหว่างคู่สนทนา เงื่อนไขด้านวัตถุประสงค์ เงื่อนไขด้านสถานที่ เป็นต้น
3. ความรู้ความสามารถในการสัมพันธ์ข้อความ (Discourse Competence) หมายถึง ความสามารถในการเลือกใช้กลยุทธ์ที่เหมาะสมในการสร้างและตีความหมายข้อความ
4. ความรู้ความสามารถทางกลยุทธ์ (Strategic Competence) หมายถึง ความสามารถในการค้นหาความหมาย คาดเดาความหมาย หรือพยายามบอกความหมาย เมื่อเกิดความไม่เข้าใจขึ้นระหว่างการสนทนา เช่น เปลี่ยนวิธีการเรียงประโยค การตั้งคำถาม เป็นต้น
5. ความรู้ความสามารถทางสังคมวัฒนธรรม (Socio-cultural Competence) ภาษาเกิดขึ้นภายใต้บริบททางสังคมและวัฒนธรรม การใช้ภาษาจึงมีความแตกต่างกันไปตามบริบท ความสามารถด้านสังคมวัฒนธรรมหมายถึง ความคุ้นเคยกับบริบทในระดับหนึ่ง ซึ่งช่วยให้ผู้เรียนสามารถสื่อสารได้อย่างถูกต้องมากขึ้น
6. ความรู้ความสามารถทางสังคม (Social Competence) หมายถึง ความต้องการในการสื่อสารกับผู้อื่นและทักษะในการปฏิสัมพันธ์ ได้แก่ แรงจูงใจ ทศนคติ ความมั่นใจ ความเห็นอกเห็นใจ และความสามารถในการรับมือกับสถานการณ์ต่างๆ

คาเนล (Canale, 1983) กล่าวว่า ความสามารถในการสื่อสาร หมายถึง การสังเคราะห์ความรู้พื้นฐานด้านไวยากรณ์ ความรู้เกี่ยวกับการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารภายใต้บริบททางสังคม และความรู้ในหลักการของการสัมพันธ์ข้อความเพื่อที่จะเลือกใช้คำที่สื่อความได้อย่างสอดคล้อง รูปแบบความสามารถในการสื่อสารของ คาเนล และ สเวน (Canale & Swain's Model of Communicative Competence, as modified by Canale: 1983) ประกอบด้วย

1. ความสามารถทางไวยากรณ์ (Grammatical Competence) หมายถึง ความรู้เกี่ยวกับคำ (Lexical Items) และ กฎของการผสมคำ (Rules of Morphology), รูปประโยค (Syntax), ความหมาย (Semantics), การออกเสียง (Phonology) เพื่อใช้ในการสื่อความหมายได้อย่างถูกต้อง หรือการสร้างคำที่มีโครงสร้างสามารถเข้าใจได้
2. ความสามารถทางสัมพันธ์ข้อความ (Discourse Competence) หมายถึง ความสามารถในการรวมและตีความรูปประโยคและความหมายเพื่อให้ได้ในความโดยรวมของข้อความ

ความสามารถด้านนี้เกี่ยวข้องกับกฎเกณฑ์การผูกพันรูปเรื่อง (Cohesion) ซึ่งเป็นการเชื่อมโยงข้อความตามกฎไวยากรณ์และกฎของสัมพันธภาพในข้อความ (Coherence) ซึ่งเป็นกฎเกณฑ์การรวบรวมและจัดระเบียบความหมายของข้อความ

3. ความสามารถทางภาษาศาสตร์สังคม (Sociolinguistic Competence) หมายถึง ความรู้ด้านกฎเกณฑ์ทางสังคมวัฒนธรรม ซึ่งทำให้สามารถใช้ภาษาได้อย่างเหมาะสมในสภาพการณ์ทางสังคมที่แตกต่างกัน โดยเน้นที่ความเหมาะสมทางความหมาย

4. ความสามารถทางกลยุทธ์ (Strategic Competence) หมายถึง ความชำนาญในการใช้กลยุทธ์ในการสื่อสารทั้งแบบทางคำพูด (Verbal strategies) และไม่ใช่คำพูด (Non-verbal strategies) ในการสื่อสารมิให้การสื่อสารนั้นล้มเหลวเนื่องจากมีความสามารถทางภาษาไม่เพียงพอ เป็นการนำกลยุทธ์มาช่วยลดข้อจำกัดด้านความสามารถทางภาษาหรือเพิ่มประสิทธิภาพของการสื่อสาร กลยุทธ์แบ่งออกเป็น 2 ประเภท กลยุทธ์ที่เกี่ยวกับความสามารถทางไวยากรณ์ และกลยุทธ์เกี่ยวกับความสามารถทางสังคมวัฒนธรรม

เซฟวियอง (Savignon, 2000) กล่าวถึงความหมายของความสามารถ (Competence) ว่าเป็น การแสดงออก การตีความ และการเจรจาเพื่อสร้างความหมายโดยมีการนำจิตวิทยา ภาษาศาสตร์และสังคมวัฒนธรรมของการเรียนภาษาต่างประเทศมาเป็นส่วนประกอบในการพัฒนาความสามารถ มีการระบุความต้องการด้านการสื่อสารของผู้เรียนเป็นพื้นฐานสำคัญของการออกแบบหลักสูตร ความสามารถของผู้เรียนในการสื่อสารนั้นจะเพิ่มขึ้นตามจำนวนของประสบการณ์และโอกาสในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร หมายความว่า ผู้เรียนที่มีโอกาสได้ฝึกใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารในบริบทที่หลากหลาย จะมีความสามารถในการสื่อสารเพิ่มมากขึ้นตามไปด้วย รูปแบบความสามารถในการสื่อสารของเซฟวियองนั้นมีองค์ประกอบความคล้ายคลึงกับของ คาเนล (1983) แต่แตกต่างกันในรายละเอียดดังนี้

1. ความสามารถทางไวยากรณ์ (Grammatical Competence) ความสามารถด้านไวยากรณ์นั้นไม่ได้หมายถึงความสามารถในการรู้หลักไวยากรณ์ แต่หมายถึงการใช้หลักไวยากรณ์ในการตีความ การแสดงออก และการเจรจาอย่างมีความหมาย

2. ความสามารถในการสัมพันธ์ข้อความ (Discourse Competence) เข้าใจความเกี่ยวข้องสัมพันธ์กันของสิ่งที่พูดหรือเขียนในความหมายแบบใจความรวมมากกว่าแยกเป็นส่วนๆ โดยใช้วิธีแบบ Bottom-up Processing หรือ Top-down Processing ก็ได้

3. ความสามารถทางสังคมวัฒนธรรม (Socio-cultural Competence) ความเข้าใจในบริบททางสังคมของการใช้ภาษา ได้แก่ บทบาทของของผู้ร่วมสนทนา ข้อมูลที่นำมาแลกเปลี่ยน

และลักษณะของการปฏิสัมพันธ์ ทั้งนี้ผู้ที่ทำการสื่อสารในบริบทที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมนั้นต้องคำนึงถึง ความหมายทางวัฒนธรรม ความหมายทางสังคมของภาษาที่ใช้ ความเหมาะสมของเนื้อหา การสื่อสารแบบไม่ใช่คำพูด และน้ำเสียงในการสร้างความหมาย ซึ่งไม่ได้หมายถึงวัฒนธรรมของประเทศเจ้าของภาษาเท่านั้น แต่ควรเปิดกว้างในการเรียนรู้วัฒนธรรมอื่นด้วย

4. ความสามารถทางกลยุทธ์ (Strategic Competence) การใช้กลยุทธ์ในสถานการณ์ที่เราไม่คุ้นเคย อันเกิดมาจากข้อจำกัดด้านความรู้ทางหลักการ การประยุกต์ใช้ เป็นการแสดงถึงความสามารถด้านกลยุทธ์ และความสามารถด้านนี้จะลดความสำคัญลงเมื่อความสามารถที่เหลือทั้ง 3 ด้านเพิ่มขึ้น อย่างไรก็ตามความสามารถด้านกลยุทธ์เป็นองค์ประกอบในการจำแนกผู้สื่อสารที่มีประสิทธิภาพกับไม่มีประสิทธิภาพ

ชาวยองกล่าวว่าการลงมือปฏิบัติและประสบการณ์เป็นสิ่งสำคัญในการสร้างองค์ประกอบเหล่านี้ ในขณะที่แต่ละองค์ประกอบมีความเกี่ยวข้องสัมพันธ์กัน ความสำคัญขององค์ประกอบแต่ละด้านขึ้นอยู่กับระดับความสามารถในการสื่อสาร องค์ประกอบเหล่านี้ไม่สามารถพัฒนาและทำการวัดแบบแยกจากกันได้ ความสามารถเหล่านี้จึงเป็นลักษณะของมิติทั้ง 4 ของความสามารถด้านการสื่อสารมากกว่าขั้นตอนในการสร้างความสามารถ

ฮอลลิเดย์ (Holliday, 1978) กล่าวถึงความหมายของความสามารถในการสื่อสารว่าเป็นการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร โดยเน้นที่ความหมาย (Meaning Potential) และ บริบทของสถานการณ์ (Context of Situation)

ไอเซนคลาสและทรีวาสค์ (Eisenclas & Trevaskes, 2007) กล่าวว่าการพัฒนาของสังคมโลกาภิวัตน์ส่งผลให้กิจการด้านการศึกษาซึ่งมีหน้าที่ผลิตพลเมืองโลกให้มีความสามารถที่จะอยู่ร่วมกันภายใต้สังคมที่มีความหลากหลายได้ การพัฒนาความสามารถด้านการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมจึงเป็นสิ่งสำคัญสำหรับผู้ที่ย้ายในสังคมโลก เพื่อให้ผู้เรียนสามารถสื่อสารได้อย่างมีความเหมาะสมในบริบทที่หลากหลาย สถานศึกษาจึงควรจัดให้มีสถานการณ์การเรียนรู้ที่ผู้เรียนสามารถพัฒนาความสามารถนี้ผ่านการปฏิสัมพันธ์อย่างมีความหมาย ปัจจัยสำเร็จในการสร้างความสามารถและความเชื่อมั่นในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมคือโอกาสในการปฏิสัมพันธ์และสร้างความเข้าใจที่ว่าความหมายของวัฒนธรรมที่แสดงออกนั้นขึ้นอยู่กับบริบทและสถานการณ์ ถึงแม้บุคคลจะมีภูมิหลังทางชาติพันธุ์เดียวกันก็ไม่ได้ตีความหมายเหมือนกัน

ริชาร์ด (Richards, J.C.) กล่าวว่าความสามารถเชิงสื่อสารนั้นประกอบด้วยความรู้ทางภาษาในมิติต่างๆต่อไปนี้

1. ความรู้ในการใช้ภาษาได้อย่างหลากหลายตามวัตถุประสงค์และหน้าที่
2. ความรู้ในการใช้ภาษาให้เหมาะสมกับสถานการณ์และผู้ร่วมสนทนา
3. ความรู้ในการสร้างและทำความเข้าใจในภาษาเขียนที่แตกต่างกัน เช่น การเขียนบรรยาย การเขียนรายงาน การสัมภาษณ์ และบทสนทนาเป็นต้น
4. ความรู้สำหรับใช้ดำเนินการสนทนาได้อย่างต่อเนื่องถึงแม้ผู้เรียนจะขาดความรู้หรือมีความรู้ทางภาษาไม่เพียงพอ เช่น ความรู้ในการใช้กลยุทธ์ต่างๆ

ลิตเติ้ลวูด (Littlewood, 1981) กล่าวว่าความสามารถด้านภาษาเพื่อการสื่อสารนั้นประกอบด้วย 2 มิติที่สำคัญคือ มิติด้านหน้าที่ของภาษา (Functional Aspect) และมิติด้านโครงสร้างของภาษา (Structural Aspect) การเรียนภาษาเพื่อพัฒนาความสามารถด้านการสื่อสารนั้นไม่สามารถประสบความสำเร็จได้หากการเรียนนั้นขาดมิติใดมิติหนึ่ง การตีความหมายของการสื่อสารนั้นต้องอาศัยความเข้าใจด้านโครงสร้างซึ่งตายตัวควบคู่กับหน้าที่ของภาษาที่แปรเปลี่ยนไปตามสถานการณ์และปัจจัยทางสังคม ลิตเติ้ลวูดได้กล่าวว่าการที่จะเข้าใจในสารที่สื่อได้นั้น ผู้เกี่ยวข้องในการสนทนาจะต้องมีประสบการณ์ในการใช้ภาษาเพื่อสื่อสารในบริบทจริง โอกาสในการพัฒนากลยุทธ์ในการใช้ภาษาเพื่อสื่อความหมายอย่างถูกต้องเหมาะสม สรุปลงเป็น 4 มิติของความสามารถด้านภาษาเพื่อการสื่อสารดังนี้

1. ความสามารถด้านภาษาศาสตร์ในระดับที่สามารถใช้ในการสื่อสารได้อย่างไม่ติดขัด
2. ความสามารถในการจำแนกความแตกต่างระหว่างรูปแบบของภาษาและหน้าที่ในการสื่อสารของภาษา หมายถึงความสามารถในการเข้าใจความหมายที่แท้จริงของภาษาจากรูปแบบภาษาที่ใช้
3. ความสามารถเชิงทักษะและกลยุทธ์ในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพในสถานการณ์ที่หลากหลาย การรู้จักใช้ผลป้อนกลับในการประเมินความผิดพลาด และแก้ไขข้อบกพร่องจากการใช้ภาษา
4. ความสามารถในการรับรู้ความหมายทางสังคมของภาษาทั้งนี้อาจไม่ถึงระดับที่ผู้เรียนสามารถใช้ภาษาในการสื่อสารได้อย่างถูกต้องในทุกๆสถานการณ์ แต่สามารถใช้ภาษาในรูปแบบที่ยอมรับได้ทั่วไปและหลีกเลี่ยงความบาดหมางที่เกิดขึ้นจากการใช้ภาษา

จากการวิเคราะห์นิยามและองค์ประกอบของความสามารถทางภาษาเชิงสื่อสาร พบว่าความสามารถทางภาษาเชิงสื่อสารนั้น ไม่ใช่เพียงความรู้เกี่ยวกับรูปแบบของภาษาหรือหลักการ

การนำไปใช้เท่านั้น แต่ต้องรวมไปถึงความสามารถในการนำภาษานั้นไปใช้ได้อย่างถูกต้องและเหมาะสมภายใต้สถานการณ์การสื่อสารนั้นๆ ความถูกต้องและความเหมาะสมนั้นอยู่ในลักษณะของการเข้าใจความหมายโดยรวมของสารที่สื่อออกมาได้อย่างถูกต้องตามที่ผู้ส่งสารต้องการ ซึ่งบ่อยครั้งเป็นความหมายแฝงมากกว่าความหมายตามรูปประโยคที่พูด ซึ่งความรู้และความสามารถในการด้านไวยากรณ์ ด้านภาษาศาสตร์สังคม ด้านวจนิพนธ์ และด้านกลยุทธ์ในการสื่อสารที่บุคคลมีอยู่จะเป็นองค์ประกอบสำคัญที่ช่วยให้สามารถการสื่อสารอย่างถูกต้องและเหมาะสม ความสามารถในทั้ง 4 ด้านเหล่านี้แสดงให้เห็นถึงมิติของความสามารถทางภาษาในการสื่อสารมากกว่าเป็นองค์ประกอบ ด้วยเหตุนี้มิติทั้ง 4 จึงไม่สามารถเกิดขึ้นแยกจากกันได้ (Bachman & Palmer, 1982; Schachter, 1990a as cited in Shaw, 1992) และการสอนภาษาที่เน้นความสามารถในการสื่อสารจึงต้องสอนองค์ประกอบทั้ง 4 เหล่านี้ รวมถึงระบุความสัมพันธ์และบทบาทของแต่ละมิติอย่างชัดเจน

ตอนที่ 5

การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม

ในขณะที่ผลงานด้านวิชาการและงานวิจัยเกี่ยวกับการเรียนภาษาต่างประเทศเพื่อการสื่อสารและความสามารถด้านการสื่อสารนั้นได้รับความสนใจและมีอยู่เป็นจำนวนมาก งานวิจัยเกี่ยวกับการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมกลับมีอยู่น้อยมากเมื่อเปรียบเทียบกับ ทั้งๆที่การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมนั้นเป็นส่วนสำคัญของการสื่อสารและเติมเต็มความสามารถด้านการสื่อสารให้สมบูรณ์ ในรูปแบบองค์ประกอบของความสามารถด้านการสื่อสารนั้น ต่างได้มีการนำเอามิติด้านความสามารถเชิงสังคมและวัฒนธรรมมารวมไว้ (Savignon, 1997, Canale, 1983, van Ek, 1987, Lee and VanPatten, 2003) และระบุว่าเป็นกุญแจสำคัญของการสื่อสารอย่างมีความหมาย เช่นในรูปแบบความสามารถเชิงสื่อสารของชาวยิวอง (Savignon, 1997) ก็ได้กล่าวถึงความสามารถด้านสังคมและวัฒนธรรมว่าเป็นการเติมใจที่จะมีส่วนร่วมในการสนทนาและไม่ตัดสินคุณค่าทางวัฒนธรรมของผู้อื่นโดยปราศจากความพยายามเข้าใจในความแตกต่างทางวัฒนธรรมก่อน เช่นเดียวกับที่ ไอเซนคลาสและทรีวาสค์ (Eisenclas & Trevaskes, 2007) ได้กล่าวว่าประสบการณ์ในการค้นหาความหมายสร้างขึ้นภายใต้การสนทนาในชีวิตประจำวันและมีวัฒนธรรมเป็นองค์ประกอบ

นิวลิป (Neuliep, 2003) กล่าวว่า การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมหมายถึง การที่บุคคลสามารถปรับเปลี่ยนการสื่อสารทั้งแบบภาษาพูดและไม่ใช้ภาษาพูดให้เหมาะสมกับบริบททาง

วัฒนธรรมได้อย่างมีประสิทธิภาพและประสพผลสำเร็จ ซึ่งความเหมาะสมนั้นเป็นมุมมองส่วนบุคคล ความเหมาะสมของอีกคนหนึ่งอาจเป็นความไม่เหมาะสมของอีกคนหนึ่ง

ลัสติคและคอสเตอร์ (Lustig & Koester, 2003) กล่าวว่า การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมหมายถึง กระบวนการที่คนจากต่างกันทางวัฒนธรรมมาสร้างความหมายทางสัญลักษณ์ (Symbolic Process) ร่วมกัน ซึ่งจะเกิดขึ้นเมื่อวัฒนธรรมนั้นมีความสำคัญและแตกต่างกันมากจนส่งผลให้การตีความและความคาดหวังในการสื่อสารอย่างเหมาะสมนั้นไม่ตรงกัน และเห็นตรงกันกับสปิตซ์เบิร์ก (Spitzberg, 1988) ว่าความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมนั้นประกอบด้วย ความรู้ แรงจูงใจ และทักษะในการสื่อสารได้อย่างมีประสิทธิภาพและเหมาะสมภายใต้บริบททางวัฒนธรรมที่แตกต่างกัน

กูดีคินส์ (Gudykunst, 2002) กล่าวว่า การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมหมายถึง การสื่อสารระหว่างกลุ่มมนุษย์ที่มีวัฒนธรรมแตกต่างกัน เช่น ระหว่างกลุ่มคนปกติและกลุ่มผู้พิการ ระหว่างกลุ่มคนที่มีสถานภาพทางสังคมที่แตกต่างกัน และนักการศึกษาหลายท่านจำกัดการสื่อสารประเภทนี้ว่าเกิดขึ้นเฉพาะในแบบเผชิญหน้าเท่านั้น

บาร์เน็ตและลี (Barnett & Lee, 2003) กล่าวว่า การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมหมายถึง การแลกเปลี่ยนข้อมูลทางวัฒนธรรมระหว่างกลุ่มคน 2 กลุ่มหรือมากกว่าภายใต้สภาพแวดล้อมปกติที่มีความแตกต่างทางวัฒนธรรม ซึ่งในระหว่างการแลกเปลี่ยนข้อมูลนั้น ทั้งสองฝ่ายจะลดความลังเลสงสัยในพฤติกรรมที่กำลังจะเกิดขึ้นของคู่สนทนาและขณะเดียวกันก็เพิ่มความเข้าใจในวัฒนธรรมของคู่สนทนาเข้าไป หมายความว่าทั้งสองกลุ่มจะต้องพยายามทำความเข้าใจในอีกกลุ่มหนึ่งเพื่อความสำเร็จของการสื่อสาร บุคคลสามารถลดความสงสัยและเข้าใจในวัฒนธรรมอื่นที่ไม่เคยเกี่ยวข้องได้ด้วยการดูหนัง หรืออ่านหนังสือเกี่ยวกับวัฒนธรรมนั้น

จากการศึกษาสามารถสรุปได้ว่า การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมหมายถึง การสื่อสารระหว่างคนที่มาจากต่างวัฒนธรรมภายใต้บริบทใดบริบทหนึ่ง ซึ่งความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมของบุคคลจะช่วยให้บุคคลสามารถสื่อสารได้อย่างมีประสิทธิภาพ ถูกต้องและมีความเหมาะสมทางสังคมวัฒนธรรม

ไวส์แมน (Wiseman, R. 2001) กล่าวถึง ความสามารถด้านการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมว่าประกอบด้วย ความรู้ แรงจูงใจ และทักษะในการปฏิสัมพันธ์อย่างมีประสิทธิภาพและเหมาะสมกับสมาชิกที่มาจากต่างวัฒนธรรม ส่วนประกอบของความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมอธิบายรายละเอียดเป็นส่วนๆ ได้ดังนี้



1. ความแตกต่างวัฒนธรรม (Different Culture) ในทฤษฎีของไวส์แมน "วัฒนธรรม" หมายถึงสิ่งที่เรียนรู้ด้านความเชื่อ คุณค่า และบรรทัดฐานเดียวกัน ที่ส่งผลกระทบต่อพฤติกรรมของคนส่วนใหญ่ มุมมองนี้แสดงให้เห็นว่าวัฒนธรรมไม่ได้กำหนดโดยสถานที่เกิดหรือสีผิวแต่เป็นความพ้องกันในการตีความพฤติกรรม และมองแนวคิดเกี่ยวกับ "ความต่างวัฒนธรรม" ว่าเป็นระดับความไม่เหมือนกันทางวัฒนธรรมในมิติต่างๆเทียบกับของตนเอง การวัดระดับความแตกต่างทางวัฒนธรรมนั้นเป็นมุมมองส่วนบุคคลซึ่งขึ้นอยู่กับนิยามและมุมมองของผู้สนทนาที่มีต่อเอกลักษณ์ด้านวัฒนธรรมสังคมของตนเอง

2. ความประสิทธิภาพและเหมาะสม (Effectively and Appropriately) หมายถึงการปฏิสัมพันธ์ที่ช่วยให้การสื่อสารบรรลุเป้าหมายอย่างมีประสิทธิภาพและมีความเหมาะสมกับบริบท จากนิยามนี้แสดงให้เห็นว่าผู้เรียนที่มีความสามารถในการสื่อสารจะต้องระบุเป้าหมายการสื่อสารของตนเองได้ เข้าถึงทรัพยากรที่ใช้ในการบรรลุเป้าหมาย เข้าใจความหมายคู่สนทนาอย่างถูกต้อง เลือกใช้กลยุทธ์ทางการสื่อสารได้ถูกต้อง และทำยสุดประเมิณผลลัพธ์ที่เกิดจากการปฏิสัมพันธ์ได้อย่างแม่นยำ

3. ความเหมาะสมของการสื่อสาร (Appropriateness) หมายถึง การใช้ภาษาสื่อสารในบริบทได้ตรงตามที่ถูกคาดหวังและถูกต้องตามที่สถานการณ์เรียกร้อง ผู้สนทนาต้องแสดงให้เห็นว่าตนเองมีความเข้าใจในพฤติกรรมที่เหมาะสมและยอมรับของสถานการณ์นั้นๆ ครอบคลุมถึงข้อห้ามและหลีกเลี่ยงการละเมิดกฎด้วยพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม (Lee, 1979, Getter & Nowinski, 1981, Allen & Wood, 1978 อ้างถึงใน Wiseman 2000)

4. การปฏิสัมพันธ์ (Interact) หมายถึง ความสามารถในการปฏิสัมพันธ์ของผู้สนทนา ประสิทธิภาพและความเหมาะสมของการปฏิสัมพันธ์ ไวส์แมนได้อ้างถึงงานของ รูเบน (Ruben, 1976) เกี่ยวกับองค์ประกอบของที่ส่งผลต่อประสิทธิภาพของการสื่อสารว่าประกอบด้วย 1) การแสดงความเคารพผู้ร่วมสนทนา 2) กริยาท่าทางที่แสดงออกขณะปฏิสัมพันธ์ 3) ความรู้ 4) ความเห็นใจผู้ร่วมสนทนา 5) บทบาททางพฤติกรรม 6) การจัดการการปฏิสัมพันธ์ และ 7) ความอดทนต่อความสงสัย

สปิทซ์เบิร์ก (Spitzberg, 2000) กล่าวว่า ความเหมาะสมและความมีประสิทธิภาพเป็นเป้าหมายสำคัญของการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม ความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมจึงหมายถึง พฤติกรรมการสื่อสารที่มีความเหมาะสมและมีประสิทธิภาพในบริบทนั้นๆ ซึ่งสามารถสังเกตได้จากความประทับใจของผู้ร่วมสนทนา โมเดลความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมตามแนวคิดทฤษฎีระบบของสปิทซ์เบิร์กมองว่า การสื่อสารนั้นมีลักษณะแบบระบบเปิด

ที่ประกอบไปด้วยระบบย่อยที่เกี่ยวข้องกัน ระบบเหล่านี้ทำงานร่วมกันเพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่วางไว้ โมเดลความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมประกอบด้วยระบบย่อยดังนี้

1. บุคคล (Individual System) ประกอบด้วยคุณลักษณะ นิสัย ทักษะ และเจตคติที่มีต่อการสื่อสาร ปัจจัยที่ส่งเสริมบุคคลได้แก่ ความมั่นใจ ความเชื่อในความสามารถของตนเอง และแรงจูงใจ

2. สถานการณ์ (Episodic System) หมายถึง ลักษณะเด่นต่างๆของผู้มีส่วนร่วมในกาสนทนาที่ส่งเสริมการปฏิสัมพันธ์ในขณะสื่อสาร ปัจจัยที่ส่งเสริมสถานการณ์ได้แก่ ความสามารถของผู้สนทนาในการสร้างความประทับใจและความพึงพอใจให้กับคู่สนทนา

3. ความสัมพันธ์ (Relational System) หมายถึง มิติต่างของความสามารถที่ส่งผลต่อการขยายความสัมพันธ์ให้กว้างออกไป เป็นการขยายความสัมพันธ์ออกไปยังสถานการณ์หรือบริบทอื่น ปัจจัยที่ส่งเสริมความสัมพันธ์ได้แก่ การเติมเต็มซึ่งกันและกันด้วยความรู้สึกร่วมกันเอง เป็นตัวของตัวเอง ความใกล้ชิด ความดึงดูดใจ ความเชื่อมั่น และสร้างเครือข่ายความสัมพันธ์

ระบบเหล่านี้มีความเป็นลำดับขั้น คือเริ่มต้นจากบุคคล สถานการณ์ และจบลงที่ความสัมพันธ์ ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อระบบย่อยเหล่านี้หรือที่เรียกว่าปัจจัยส่งเสริมความสามารถในการสื่อสารได้แก่ ความรู้ แรงจูงใจ และทักษะของผู้ทำการสื่อสาร นอกจากนี้ยังได้เสนอรูปแบบของการสื่อสารตามระดับความเหมาะสมและประสิทธิภาพของความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมไว้ 4 แบบดังนี้

1) แบบน้อยที่สุด (Minimizing) คือการสื่อสารที่ขาดทั้งความเหมาะสมและประสิทธิภาพ และมีคุณภาพในการสื่อสารต่ำ

2) แบบพอใช้ (Sufficing) คือการสื่อสารที่มีความเหมาะสมแต่ขาดประสิทธิภาพ มีการปรับให้สอดคล้อง (Accommodating) แต่ไม่ช่วยให้บรรลุวัตถุประสงค์ เป็นการสื่อสารที่ตอบสนองความต้องการของเบื้องต้นของบริบทเท่านั้น

3) แบบสูง (Maximizing) คือการสื่อสารที่มีประสิทธิภาพและช่วยให้บรรลุเป้าหมาย แต่ขาดความเหมาะสมทางบริบท เช่น การแสดงความเกรี้ยวกราด การยกตนข่มผู้อื่น หรือการละเมิดในสิทธิของผู้อื่น เป็นต้น

4) แบบสูงสุด (Optimizing) คือการสื่อสารที่บรรลุเป้าหมายและมีความเหมาะสมสอดคล้องกับการคาดหวังทางบริบท

ไบรัม (Byram, 1997) ได้ศึกษาและนำเสนอแนวคิดของความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมในการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ กล่าวว่า การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม

นั้นมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการเรียนภาษาต่างประเทศ เป้าหมายหลักของการเรียนภาษาต่างประเทศคือการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมได้อย่างถูกต้อง เหมาะสม ภายใต้บริบททางสังคมที่แตกต่างกัน ทั้งนี้ความสำเร็จในการสื่อสารนั้นไม่ได้ขึ้นอยู่กับประสิทธิภาพของการรับส่งสารเท่านั้น หากแต่ขึ้นอยู่กับความสามารถในการสร้างและสานความสัมพันธ์ระหว่างคู่สนทนา การแสดงออกให้เห็นถึงความสุภาพและความเต็มใจมีส่วนร่วมในการสนทนาที่เกี่ยวข้องในการสนทนาจากวัฒนธรรมที่แตกต่างกัน ซึ่งการแสดงออกที่แตกต่างเหล่านี้เกิดจากความเชื่อและพฤติกรรมกรรมการสื่อสารส่วนบุคคล การลดความแตกต่างเหล่านี้สามารถทำได้ด้วยการใช้ภาษาที่สุภาพ (Language of politeness) และการสอนภาษาที่ให้ผู้เรียนตระหนักในบทบาทของวัฒนธรรมและเอกลักษณ์ทางสังคมของการสื่อสาร (van Ek & Trim, 1991) แสดงให้เห็นว่าการสื่อสารนั้นไม่ใช่เพียงแค่การรับส่งข้อมูลเท่านั้นเพราะการทำความเข้าใจในความหมายของสารที่ส่งมานั้นต้องอาศัยความเข้าใจในสังคม วัฒนธรรม ประกอบกับการตีความภายใต้บริบทนั้นๆ ไบรรม (Byram, 1997) กล่าวว่า การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมนั้นสามารถแบ่งออกเป็น 3 ประเภท

1. การสื่อสารระหว่างคนที่มาจากประเทศและภาษาที่แตกต่างกัน ซึ่งฝ่ายหนึ่งเป็นเจ้าของภาษาที่ใช้ในการสื่อสาร (Native Speaker)
2. การสื่อสารระหว่างคนที่มาจากประเทศและภาษาแตกต่างกัน และใช้ภาษาอื่นเป็นภาษากลาง (Lingua Franca) ในการสื่อสาร
3. การสื่อสารระหว่างคนที่มาจากประเทศเดียวกันแต่ใช้ภาษาต่างกัน โดยที่ฝ่ายหนึ่งเป็นเจ้าของภาษาที่ใช้ในการสื่อสาร (Ethnic Communication)

บริบทของการสื่อสารด้วยภาษาต่างประเทศนั้นเกิดขึ้นระหว่างที่ผู้ส่งสารและผู้รับสารที่มาจากต่างวัฒนธรรม (Inter-cultural or country) และมาจากวัฒนธรรมเดียวกัน (Intra-cultural or country) ซึ่งหากพิจารณาจากมิติด้านการปฏิสัมพันธ์ การสื่อสารภายใต้บริบททั้ง 2 นี้ไม่มีความแตกต่างกันทางวัฒนธรรมสังคม ด้วยเหตุผลที่ว่า ความแตกต่างกันด้านคุณลักษณะของผู้ร่วมสนทนา เช่น สำเนียง เพศ ภูมิลำเนา อายุ หรือสถานภาพทางสังคมนั้นเป็นการสร้างอำนาจและอิทธิพลเพื่อให้อยู่เหนือวัฒนธรรมอื่นและเป็นสิ่งที่ควรหลีกเลี่ยง ในการสื่อสารนั้นบุคคลควรทำความเข้าใจผู้อื่นตามวัฒนธรรมของเขาและพยายามแก้ไขข้อผิดพลาดที่เกิดขึ้นจากการสื่อสารและอันเนื่องมาจากวัฒนธรรมที่แตกต่าง

ไอเซนคลาสและทรีวาส (Eisenclas & Trevaskes, 2007) ได้กล่าวถึงความสามารถระหว่างวัฒนธรรมว่าหมายถึง ความสามารถในการสร้างสมดุลระหว่างวัฒนธรรมของตนเองและ

ของผู้อื่น และเป็นก้าวแรกที่สำคัญในการที่จะสะท้อนความคิดทางวัฒนธรรม บรรทัดฐาน และคุณค่าของตนเอง และนำไปสร้างตัวตนทางสังคมของตนเองและของกลุ่ม มีหลักการดังนี้

1) การนำแนวคิดแบบ internationalization มาใช้ในกิจกรรมวิชาการ หมายถึง การใช้กิจกรรมการเรียนรู้แบบตั้งคำถามและคิดวิพากษ์เกี่ยวกับประเด็นและความสนใจที่ซับซ้อนของวัฒนธรรมอื่น ซึ่งอาจเกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างเชื้อชาติ เขตพื้นที่ และกลุ่มต่างๆที่เป็นจุดสนใจ รวมถึงความเข้าใจในการปรับตัวทางวัฒนธรรมและสนทนากับบุคคลที่มีภูมิหลังแตกต่างกัน

2) การส่งเสริมการปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มในการเรียน ซึ่งการปฏิสัมพันธ์ระหว่างกลุ่มนั้นมีประสิทธิภาพในการพัฒนาความสามารถระหว่างวัฒนธรรมของผู้เรียน

3) การนำมุมมองด้านวัฒนธรรมมาใช้ในการเรียน หมายถึง จัดให้มีการเรียนมีการสอดแทรกมุมมองทางวัฒนธรรมที่แตกต่างกัน มีการบูรณาการความรู้ทางวัฒนธรรม

ลี และ แวนแพทเทิร์น (Lee & VanPatten, 2003) กล่าวว่า ห้องเรียนแบบสื่อสาร (Communicative Classroom) นั้นเป็นห้องเรียนที่มีการแลกเปลี่ยนข้อมูลข่าวสารระหว่างผู้เรียนกับผู้เรียน ผู้เรียนกับผู้สอน ซึ่งการสื่อสารนั้นต้องมีความเหมาะสมทางวัฒนธรรม เป็นการเรียนรู้ภาษาที่มีมิติด้านคน ประเพณีปฏิบัติ และวัตถุประสงค์ทางวัฒนธรรมมาเกี่ยวข้อง การเรียนในชั้นเรียนแบบเดิมนั้นเป็นการแยกผู้เรียนออกจากบริบทของการใช้ภาษา และการสื่อสารจริงซึ่งส่งผลให้ผู้เรียนไม่สามารถสื่อสารได้ตามแบบแผนที่ควรจะเป็น บริบทที่เหมาะสมต่อการสื่อสารคือบริบทจริงตามสภาพสังคมที่ใช้ภาษานั้นในการสื่อสาร เป็นบริบทที่ผู้พูดอาศัยดำเนินชีวิตประจำวันและทำงาน ลี และ แวนแพทเทิร์นมองว่า วัฒนธรรมเป็นเสมือนเนื้อหาของการเรียนรู้ ที่สามารถนำมาใช้ในการออกแบบกิจกรรม ซึ่งผู้สอนต้องตัดสินใจว่าจะนำมิติด้านใดของวัฒนธรรมมาใช้ในการเรียนการสอน ซึ่งแตกต่างจากการสอนวัฒนธรรมโดยตรง

คิม (Kim, 1991) ได้ให้ทัศนะเกี่ยวกับความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมในมิติของการปรับตัว (Intercultural Adaptation) ว่าเป็นความสามารถในการปรับตัวของบุคคลที่จะปรับเปลี่ยนคุณลักษณะหรือโครงสร้างให้สอดคล้องกับความต้องการสภาพแวดล้อม ในมุมมองของคิมการปรับตัวให้กลมกลืนกับสภาพแวดล้อมหรือวัฒนธรรมที่ไม่คุ้นเคยเป็นองค์ประกอบที่สำคัญที่สุดของการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม มิติของความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมประกอบด้วย

1. มิติด้านปัญญา (Cognitive Dimension) เกี่ยวข้องกับการจำแนก แยกแยะความหมาย
2. มิติด้านจิตพิสัย (Affective Dimension) เกี่ยวข้องกับอารมณ์และความต้องการที่จะปรับตัวให้เข้าวัฒนธรรมที่แตกต่างกัน

3. มิติด้านการกระทำ (Operational Dimension) ความยืดหยุ่นและสร้างสรรคในการปฏิสัมพันธ์แบบระหว่างวัฒนธรรม

จากการศึกษาสามารถสรุปได้ว่า ความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมนั้น หมายถึง ความสามารถในการสื่อสารได้อย่างถูกต้องและเหมาะสมทางบริบทของวัฒนธรรมสังคม เป็นการสื่อสารที่ช่วยเสริมสร้างความสัมพันธ์ระหว่างผู้สนทนาหรือกลุ่มสนทนา และต้องอาศัยการปรับเปลี่ยนทัศนคติ ความรู้ และพฤติกรรมของผู้ร่วมสนทนาให้เกิดความสมดุลและการยอมรับซึ่งกันและกัน มีการสร้างความหมายร่วมกันระหว่างผู้ส่งสารและผู้รับสาร ซึ่งความหมายนั้นถูกตีความภายใต้บริบทและสภาพแวดล้อมที่ทำการสื่อสารนั้น และแตกต่างจากความหมายที่แปลความตายตัวที่พิจารณาจากความถูกต้องตามหลักภาษาเพียงอย่างเดียว ความหมายของคำว่าระหว่างวัฒนธรรม นั้นหมายถึงมุมมอง ทัศนคติของบุคคลที่มีต่อตนเองและต่อผู้อื่น ซึ่งอาจมีความเหมือนหรือแตกต่างกัน สามารถปรับเข้าหากันได้โดยอาศัยการเจรจาสื่อสาร ทั้งนี้ความแตกต่างด้านเชื้อชาติ สีผิว ถิ่นกำเนิด ที่เป็นการจำแนกบุคคลตามหลักการเมืองภูมิศาสตร์ ทำให้บุคคลมีความขัดแย้งและมีอคติต่อกัน สร้างความเหลื่อมล้ำทางสังคมและเป็นปัญหาต่อการสื่อสารจึงเป็นอุปสรรคของการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม

องค์ประกอบของการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม

ไวส์แมน (Wiseman, 2001) ได้อ้างถึงงานของสปิตซ์เบิร์ก (Spitzberg & Cupach, 1984) ว่าความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมนั้นประกอบด้วย ความรู้ แรงจูงใจ และทักษะ ทั้ง 3 องค์ประกอบนี้เป็นเงื่อนไขของการพัฒนาความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม ผู้สื่อสารที่ขาดอย่างหนึ่งอย่างใดนั้นจะทำให้ความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมของตนเองลดลง

องค์ประกอบทั้ง 3 ด้านของการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมมีรายละเอียดดังนี้

1) ความรู้ หมายถึงความตระหนักในความแตกต่างด้านวัฒนธรรมของตนเองและผู้อื่น ความเข้าใจในข้อมูลและการปฏิบัติที่นำไปสู่ความสามารถด้านการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม เช่น ข้อมูลที่เกี่ยวกับประชาชน กฎการสื่อสาร บริบท และสิ่งที่ผู้ร่วมสนทนานั้นคาดหวัง และการใช้ผลตอบกลับที่ได้จากการสนทนา มาแก้ไขข้อผิดพลาด องค์ประกอบด้านความรู้นี้เกี่ยวข้องกับการเปิดกว้างทางความคิด การไม่ตัดสินเพื่อแบ่งแยก ความสามารถในการควบคุมตนเอง และความสามารถในการแก้ปัญหา ซึ่งล้วนปัจจัยที่ส่งเสริมให้บุคคลมีการปรับตัวและยอมรับมุมมองใหม่ๆ

2) แรงจูงใจ หมายถึง ความรู้สึก ความตั้งใจ ความต้องการ และแรงขับที่ส่งผลต่อ

การสนทนาระหว่างวัฒนธรรม ผู้สนทนาควรมีแรงจูงใจด้านบวกเพื่อให้การสนทนาประสบความสำเร็จ แรงจูงใจด้านลบ เช่น ความกลัว ความวิตก ที่เกิดขึ้นนั้นจะเป็นอุปสรรคของและทำให้ผู้สนทนาอยากหลีกเลี่ยงการปฏิสัมพันธ์ ทั้งที่มึความรู้และทักษะในการปฏิสัมพันธ์นั้น ในทางตรงข้ามการมีแรงจูงใจทางบวกจะทำให้กระตือรือร้นในการสร้างปฏิสัมพันธ์ ปัจจัยบวกที่ส่งผลต่อแรงจูงใจคือ ความอ่อนไหวทางวัฒนธรรม (Intercultural sensitivity) ความรู้สึกดีต่อวัฒนธรรมอื่น การผ่อนคลายทางสังคม และความเห็นใจต่อผู้อื่น

3) ทักษะ หมายถึง การกระทำหรือพฤติกรรมที่แสดงออก (Actual Performance) ในการปฏิสัมพันธ์อย่างมีประสิทธิภาพและเหมาะสมกับบริบทการสื่อสาร ทักษะหรือพฤติกรรมนั้นสามารถทำซ้ำได้และมีเป้าหมาย แต่การเกิดขึ้นโดยบังเอิญของพฤติกรรมนั้นไม่อาจจัดว่าเป็นความสามารถได้ ส่วนประกอบทั้ง 3 ด้านนี้เป็นส่วนประกอบที่ขาดไม่ได้ของความสามารถระหว่างวัฒนธรรม และทั้ง 3 ส่วนประกอบนี้สามารถพัฒนาได้โดยการจัดการศึกษาที่เน้นสร้างประสบการณ์และการปฏิบัติให้แก่ผู้เรียน

นอกจากนี้ไวส์แมน (Wiseman, 2001) ได้ทำการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับองค์ประกอบของความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมทั้ง 3 ด้าน พบว่าในแต่ละด้านมีปัจจัยที่ส่งผลเชิงบวกต่อพัฒนาองค์ประกอบแต่ละด้านดังแสดงในตารางที่ 2.12

ตารางที่ 2.12 องค์ประกอบของความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม

ที่มา : Wiseman, 2001

องค์ประกอบ	ปัจจัยที่ส่งผลเชิงบวกต่อองค์ประกอบ
ความรู้ (Knowledge)	<ul style="list-style-type: none"> - ความตระหนักในวัฒนธรรมของผู้อื่น - ความตระหนักในตนเอง - ความเชี่ยวชาญทางภาษา - การเปิดกว้างทางความคิด - การไม่ตัดสิน (non-judgmental) - ความสามารถในการควบคุมตนเอง - ความสามารถในการแก้ปัญหา - ความซับซ้อนทางปัญญา (cognitive complexity)
แรงจูงใจ (Motivation)	<ul style="list-style-type: none"> - ความอ่อนไหวทางวัฒนธรรม (Intercultural sensitivity) - ความรู้สึกดีต่อวัฒนธรรมอื่น - การผ่อนคลายทางสังคม (Social relaxation) - ความรู้สึกเห็นอกเห็นใจต่อผู้อื่น

องค์ประกอบ	ปัจจัยที่ส่งผลเชิงบวกต่อองค์ประกอบ
ทักษะ (Skills)	<ul style="list-style-type: none"> - มีความเอาใจใส่ (being mindful) - มีความเชี่ยวชาญระหว่างวัฒนธรรม (Intercultural Adroitness) - มีส่วนร่วมในความสัมพันธ์ (Interaction involvement) - สังเกตเห็นข้อความในลักษณะที่ไม่ใช่ภาษาพูด (Recognition of non verbal messages) - การเปิดตนเองอย่างเหมาะสม (Appropriate self-disclosure) - ความยืดหยุ่นทางพฤติกรรม - บริหารการปฏิสัมพันธ์ - การรักษาไว้ซึ่งอัตลักษณ์ของบุคคล (Identity maintenance) - กลยุทธ์ลดความไม่แน่นอน - การแสดงความเคารพอย่างเหมาะสม - ทักษะในการลดความห่างเหิน (Immediacy skills) - ความสามารถในการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล - การสนับสนุนที่แสดงออกทางสีหน้า

ไบรรม (Byram, 1997) กล่าวว่า รูปแบบของความสามารถด้านการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมนั้น ประกอบด้วย 4 องค์ประกอบดังนี้

1. ความรู้ (Knowledge) เป็นความรู้ที่มีอยู่ของบุคคล ความรู้สามารถแบ่งได้เป็น 2 ประเภท คือ 1) ความรู้เกี่ยวกับกลุ่มทางสังคมและวัฒนธรรมทั้งในประเทศและต่างประเทศ และ 2) ความรู้เกี่ยวกับกระบวนการปฏิสัมพันธ์ในระดับบุคคลและระดับสังคม ซึ่งความรู้ในประเภทหลังเป็นพื้นฐานของการปฏิสัมพันธ์ที่ประสบความสำเร็จ ความรู้เหล่านี้เกิดจากการบวนการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม (Socialization) ในกลุ่มที่ตนเองเป็นสมาชิกและจากการติดต่อกับกลุ่มอื่นๆ ลักษณะของความรู้ที่เกิดขึ้นจากการปฏิสัมพันธ์นี้แบ่งออกเป็น 2 ประเภท คือ ความรู้เชิงสัญลักษณ์ของกลุ่ม (Emblematic) และความรู้ที่ใช้จำแนกความแตกต่างระหว่างกลุ่ม

2. ทศนคติ (Attitude) หมายถึงทัศนคติของบุคคลที่มีต่อคนที่มาจากต่างวัฒนธรรม ต่างความเชื่อและพฤติกรรมที่แสดงออกในการปฏิสัมพันธ์ต่างกัน ทัศนคติเหล่านี้มักอยู่ในลักษณะของอคติ (Prejudice) และการเหมารวม (Stereotype) ซึ่งเป็นปัจจัยที่ทำให้การปฏิสัมพันธ์ล้มเหลว ทศนคติที่พึงประสงค์ในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมได้แก่ ความอยากรู้และเปิดกว้าง การยับยั้ง

การตัดสินใจหากไม่ได้มีการวิเคราะห์ความหมาย ความเชื่อ และพฤติกรรมของผู้อื่นก่อน โดยความสัมพันธ์ของทัศนคติกับองค์ประกอบอื่นนั้นมีความเชื่อมโยงกัน

3. ทักษะการตีความและสร้างความสัมพันธ์ระหว่างวัฒนธรรม (Skills of Interpretation and Establishing Relationship) หมายถึงความสามารถในการวิเคราะห์และสร้างความสัมพันธ์ข้อมูลจากมุมมองทางวัฒนธรรมของตนเองและวัฒนธรรมอื่น ทักษะในการตีความและการสร้างความสัมพันธ์นั้นมีปัจจัยด้านความรู้ด้านภาษาเป็นฐาน ความรู้ทางวัฒนธรรมนั้นไม่สามารถกำหนดตายตัวได้ เพราะอยู่ภายใต้เงื่อนไขและอิทธิพลของความสัมพันธ์ของการติดต่อและทัศนคติ (Relative nature) ความรู้เดียวกันสามารถแปรเป็นการรับรู้ที่แตกต่างกันเพราะระดับทางสังคมที่ต่างกันหรือกระบวนการปฏิสัมพันธ์ที่ต่างกัน ทั้งนี้ความรู้ไม่ได้จำกัดว่าต้องเกิดขึ้นจากการปฏิสัมพันธ์เท่านั้น ความรู้อาจมาจากเอกสารต่างๆ จากคุณลักษณะของความรู้แสดงให้เห็นถึงความสัมพันธ์ของความรู้และการใช้ทักษะในการตีความและการเชื่อมโยงความรู้ใหม่เข้ากับความรู้เก่า เพื่อการปฏิบัติตนได้อย่างถูกต้องในการสื่อสาร

4. ทักษะการค้นพบและการปฏิสัมพันธ์ (Skill of Discovery and Interaction) การค้นพบข้อมูลใหม่จากการปฏิสัมพันธ์ระหว่างวัฒนธรรม จากเอกสารหรือแหล่งที่มาอื่นๆ ซึ่งข้อมูลเหล่านี้ถูกนำมาใช้เพื่อการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ ทักษะการค้นพบนั้นจำเป็นในการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างเอกสาร ทักษะการค้นพบจะช่วยให้ผู้เรียนสามารถระบุปัจจัยร่วม ความคิดรวบยอด ความคลาดเคลื่อน และความขัดแย้งทางความหมายได้ ความรู้ด้านการค้นพบนั้นสามารถเกิดขึ้นได้จากการค้นคว้าด้วยตัวบุคคลเองหรือจากการปฏิสัมพันธ์ก็ได้ ทักษะการค้นพบนั้นช่วยในด้านของการสร้างความรู้และการเข้าใจสิ่งที่เกิดขึ้น ไม่ว่าจะอยู่ในรูปแบบของความเชื่อ ความหมาย และพฤติกรรมต่างๆ

ตามแนวคิดของไบแรม องค์ประกอบทั้ง 4 เหล่านี้พัฒนาจากประสบการณ์และการสะท้อนความคิดของผู้เรียน โดยปราศจากการสอดแทรกของผู้สอนหรือสถาบันการศึกษา หากองค์ประกอบเหล่านี้มีการพัฒนาโดยความช่วยเหลือของผู้สอน ปรัชญาที่นำมาใช้กับกระบวนการเรียนนั้นต้องคำนึงถึงความเป็นอิสระของผู้เรียน (Learners' Autonomy) และเพื่อวัดความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมของผู้เรียน ไบแรมได้ทำการศึกษาคุณลักษณะและตัวชี้วัดคุณลักษณะของความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมดังตารางที่ 2.13

ตารางที่ 2.13 คุณลักษณะและตัวชี้วัดของความสามารถระหว่างวัฒนธรรม

ที่มา : Byram, 1997

องค์ประกอบ	คุณลักษณะ	ตัวชี้วัด
ความรู้ (Knowledge)	<ul style="list-style-type: none"> - ความรู้เกี่ยวกับกลุ่ม อันได้แก่ ผลผลิตและวิถีปฏิบัติของตนเอง และผู้อื่น - ความรู้เกี่ยวกับกระบวนการการปฏิสัมพันธ์ของสังคมและบุคคล 	<p>ความรู้เกี่ยวกับ</p> <ul style="list-style-type: none"> - ความสัมพันธ์ทางประวัติศาสตร์และร่วมสมัยของตนเองและวัฒนธรรมที่ศึกษา - การติดต่อกับผู้คนต่างวัฒนธรรมที่อยู่ต่างประเทศ - สาเหตุและกระบวนการที่ทำให้เกิดความเข้าใจผิดระหว่างบุคคลที่มาจากต่างวัฒนธรรม - เหตุการณ์แห่งความทรงจำเกี่ยวกับประเทศของตนเองในสายตาของผู้คนต่างวัฒนธรรม มุมมองของผู้คนต่างวัฒนธรรมที่มีต่อเหตุการณ์นั้น - เหตุการณ์แห่งความทรงจำเกี่ยวกับประเทศอื่นในมุมมองของตนเอง - ความหมายระดับชาติของ พื้นที่ภูมิศาสตร์ (geographical space) ของประเทศตนเอง และมุมมองของประเทศอื่นที่มีต่อมุมมองนี้ - ความหมายเกี่ยวกับประเทศ เช่น พื้นที่ภูมิศาสตร์ (geographical space) ของประเทศอื่นเปรียบเทียบกับมุมมองของเรา - กระบวนการและการก่อร่างการสมาคม (institutions of socialization) ในประเทศของตนเองและผู้อื่น - การจำแนกทางสังคมและหลักการที่ใช้จำแนกในประเทศของตนเองและของผู้อื่น - สถาบันและความรู้สึกที่มีต่อสถาบัน ที่ส่งผลต่อชีวิตประจำวันทั้งในวัฒนธรรมตนเองและผู้อื่น หรือในความสัมพันธ์ระหว่างสองวัฒนธรรม - กระบวนการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมใน

องค์ประกอบ	คุณลักษณะ	ตัวชี้วัด
ทัศนคติ (Attitude)	<ul style="list-style-type: none"> - ความสงสัยใคร่รู้และเปิดกว้าง - พร้อมที่จะสงสัยในวัฒนธรรมของผู้อื่นและเชื่อมั่นในวัฒนธรรมของตนเอง 	<p>วัฒนธรรมที่ต่างไปจากของตนเอง</p> <ul style="list-style-type: none"> - เต็มใจที่จะค้นหาและสร้างโอกาสในการปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นอย่างมีคุณภาพ ไม่ใช่การแสวงหาผลประโยชน์หรือความแปลกใหม่ - สนใจที่จะค้นหามุมมองของผู้อื่นเพื่อเปรียบเทียบความเหมือนความต่างทางวัฒนธรรม - เต็มใจที่จะหาคำตอบเกี่ยวกับคุณค่าและสิ่งที่ยึดถือปฏิบัติในวัฒนธรรมและสภาพแวดล้อมที่ตนเองอาศัยอยู่ - พร้อมที่จะหาประสบการณ์ใหม่ๆ เพื่อใช้ในการปรับตัว และปฏิสัมพันธ์กับผู้คนต่างวัฒนธรรม - พร้อมที่จะมีส่วนร่วมในการสนทนาทั้งแบบภาษาพูดและไม่ใช้ภาษาพูดตามแบบแผนที่มีมาแต่เดิม
ทักษะในการตีความและเชื่อมโยง (Skills of interpreting and relating)	<ul style="list-style-type: none"> - ความสามารถในการตีความเอกสารหรือเหตุการณ์ของวัฒนธรรมอื่นและ - ความสามารถในการอธิบายและเชื่อมโยงสิ่งนั้นเข้ากับเอกสารของตนเอง <p>* เอกสารหมายถึงหลักฐานที่เผยให้เห็นถึงวัฒนธรรมของชาตินั้น เช่น รายการโทรทัศน์ หนังสือพิมพ์ แผ่นพับ โบปลิวโฆษณา โปรแกรมทัวร์ เป็นต้น</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ระบุมุมมองด้านชาติพันธุ์ศึกษา (ethnocentric perspectives) ของเอกสารหรือเหตุการณ์เพื่ออธิบายจุดกำเนิดหรือแหล่งที่มา - ระบุสาเหตุของความเข้าใจผิดและความไม่ถูกต้องในการปฏิสัมพันธ์ เพื่ออธิบายในมิติทางวัฒนธรรม - ฝึกละความขัดแย้งที่เกิดขึ้นจากการตีความ
ทักษะในการค้นพบและปฏิสัมพันธ์ (Skills of discovery and interaction)	<ul style="list-style-type: none"> - ความสามารถในการหาความรู้ใหม่เกี่ยวกับวัฒนธรรมและการปฏิบัติ - ความสามารถในการใช้ความรู้ทัศนคติ และทักษะภายใต้การ 	<ul style="list-style-type: none"> - สามารถดึงความรู้และแนวคิดเกี่ยวกับเอกสาร เหตุการณ์จากคู่สนทนาต่างวัฒนธรรมได้ และสร้างคำอธิบายอย่างเป็นระบบเพื่อนำไปปรับใช้ในสถานการณ์อื่นได้ - ระบุสิ่งอ้างอิงที่สำคัญทางวัฒนธรรมทั้งหมด

องค์ประกอบ	คุณลักษณะ	ตัวชี้วัด
	สื่อสารในบริบทจริง	<p>ตนเองและผู้อื่น</p> <ul style="list-style-type: none"> - ระบุความเหมือน ความแตกต่างของกระบวนการปฏิสัมพันธ์ เพื่อแสวงหาความเหมาะสมของการนำไปใช้ในสถานการณ์ต่างๆ - การผสมผสานของความรู้ ทักษะและทัศนคติในการปฏิสัมพันธ์กับผู้ที่มาจากหลากหลายประเทศและต่างวัฒนธรรม คำนึงถึงความเหมือนและความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรม - ระบุความสัมพันธ์ร่วมสมัยและทางประวัติศาสตร์ระหว่างตนเองและประเทศอื่น - ระบุและใช้สถาบันต่างๆเพื่อช่วยในการติดต่อกับประเทศ / วัฒนธรรมอื่น - ใช้ความรู้ ทักษะ และทัศนคติเป็นสื่อกลางในการเชื่อมทางวัฒนธรรมระหว่างประเทศ
<p>ความตระหนักรู้เชิงระหว่างวัฒนธรรมและการเมืองศึกษา</p> <p>Critical cultural awareness / political education</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ความสามารถในการประเมินที่ตั้งอยู่บนพื้นฐานของมุมมองที่หลากหลาย การปฏิบัติ และผลผลิตทางวัฒนธรรมของตนเองและต่างวัฒนธรรม 	<ul style="list-style-type: none"> - สามารถระบุและตีความคุณค่าของเอกสารและเหตุการณ์ในวัฒนธรรมของตนเองและต่างวัฒนธรรมได้ - สามารถใช้มุมมองและเกณฑ์ต่างๆในการวิเคราะห์ ประเมินเอกสารและเหตุการณ์ได้อย่างเฉียบขาด - สามารถปฏิสัมพันธ์และไกล่เกลี่ยในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมได้อย่างถูกต้องตามเกณฑ์ มีการเจรจาเมื่อจำเป็นเพื่อให้เกิดการยอมรับ

คอลเลียร์ (Collier, 1989) กล่าวถึงองค์ประกอบของความสามารถระหว่างวัฒนธรรมว่าประกอบด้วย 3 องค์ประกอบดังนี้

1. วัฒนธรรมของการสนทนา (Ethnography of speaking) ความสำคัญของวัฒนธรรมในการสื่อสารผ่านภาษาและสัญลักษณ์
2. ทัศนคติทางวัฒนธรรม (Cross-cultural Attitudes)

3. ทักษะ (Behavioral Skills) การประยุกต์ทักษะการสื่อสารในบริบทที่มีความแตกต่างทางวัฒนธรรม

4. อัตลักษณ์ทางวัฒนธรรม (Cultural Identity) ความเข้าใจในคุณค่าหลัก (Core Value) และแบบแผนประเพณีของวัฒนธรรมนั้นๆ

เช่น (Chen, 1990 อ้างถึงใน Jandt, 2007) กล่าวว่า ความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมตามแนวคิดของการสื่อสารประกอบด้วยทักษะ 4 ด้านดังนี้

1 ทักษะในการสร้างบุคลิกภาพที่เข้มแข็ง (Personality strength) หมายถึงคุณลักษณะที่ส่งเสริมความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมได้แก่

- 1.1 การสร้างมุมมองที่มีต่อวัฒนธรรมของตนเอง
- 1.2 การเปิดเผยตนเองกับผู้อื่น
- 1.3 การควบคุมตนเองในการสื่อสารเมื่อเกิดความไม่เข้าใจหรือสงสัยในวัฒนธรรมของคู่สนทนา โดยไม่แสดงพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมและพยายามที่จะหาวิธีเพื่อทำความเข้าใจในวัฒนธรรมของคู่สนทนา

1.4 การผ่อนคลายทางสังคม ผู้สื่อสารที่มีประสิทธิภาพต้องรู้จักตนเองเป็นอย่างดีและต้องแสดงออกถึงความเป็นมิตร

2 ทักษะการสื่อสาร (Communication skills) ความสามารถในการสื่อสารทั้งแบบภาษาพูดและไม่ใช้ภาษาพูด และสามารถสื่อสารกับบุคคลที่มีความหลากหลายในบริบทต่างๆได้ ทักษะที่จำเป็นของการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมได้แก่

2.1 ทักษะด้านข้อความ คือความสามารถในการเข้าใจและใช้ภาษารวมถึงผลป้อนกลับที่ได้รับจากคู่สนทนาในการสื่อสาร

2.2 ทักษะด้านการเลือกใช้พฤติกรรมได้อย่างยืดหยุ่น หมายถึงความสามารถในการเลือกปฏิบัติพฤติกรรมที่เหมาะสมในบริบทที่หลากหลายได้

2.3 ทักษะด้านบริหารการปฏิสัมพันธ์ คือ ความสามารถในการระบวนการการสนทนา เช่น การเริ่มต้นการสนทนา การสานต่อบทสนทนา

2.4 ทักษะทางสังคม คือ ความเห็นอกเห็นใจในผู้อื่น เข้าใจในความคิดของเขา รู้สึกและมีอารมณ์ร่วมตามความคิดของคู่สนทนา และการคงไว้ซึ่งเอกลักษณ์คือความสามารถในการจดจำเอกลักษณ์ของบุคคลและโต้ตอบกลับด้วยความเข้าใจที่ถูกต้องตามเอกลักษณ์ของบุคคล

3 ทักษะการปรับตัวด้านจิตใจ (Psychological Adjustment) ผู้สื่อสารที่มีประสิทธิภาพจะสามารถปรับตัวให้เข้ากับสภาพแวดล้อมใหม่ได้ สามารถรับมือกับความวิตกกังวล ความกดดัน ความแปลกใหม่ และความสับสนที่สถานการณ์นำมาได้

4 ทักษะในการสร้างความตระหนักในวัฒนธรรม (Cultural Awareness) หมายถึง เข้าใจ ประเพณีทางสังคมและระบบสังคมของวัฒนธรรมนั้นๆ เข้าใจวิถีคิดและพฤติกรรมที่มีความสำคัญ และส่งผลต่อการสื่อสาร

เชนและสตารอสตา (Chen & Starosta, 2006) กล่าวว่า ความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมหมายถึง ความสามารถในการรู้ เคารพ อดทน และผสมผสานวัฒนธรรมที่มีความแตกต่างได้ องค์ประกอบของความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมประกอบด้วย 3 องค์ประกอบที่เกี่ยวข้องกัน

1. ความอ่อนไหวในวัฒนธรรม (Intercultural Sensitivity) เป็นความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมด้านเจตคติ หมายถึงบุคคลพร้อมที่จะเข้าใจและชื่นชมในวัฒนธรรมที่มีความแตกต่างไปจากของตนเองเมื่อการสื่อสาร
2. ความตระหนักรู้ระหว่างวัฒนธรรม (Intercultural Awareness) เป็นความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมด้านเจตคติ หมายถึงการที่บุคคลรู้ว่าวัฒนธรรมของตนเองมีความแตกต่างจากคู่สนทนาและรู้ว่าวัฒนธรรมแต่ละวัฒนธรรมนั้นย่อมจะแตกต่างกัน
3. ความเชี่ยวชาญระหว่างวัฒนธรรม (Intercultural Adroitness) เป็นความสามารถระหว่างวัฒนธรรมด้านพฤติกรรม หมายถึงบุคคลมีทักษะและความสามารถในการปฏิสัมพันธ์ระหว่างวัฒนธรรมได้อย่างมีประสิทธิภาพ

นิวลิป (Neuliep, 2003) ได้นำเสนอรูปแบบของความสามารถระหว่างวัฒนธรรมว่ามีองค์ประกอบ 4 ด้าน คือ ด้านความรู้ ด้านเจตคติ ด้านทักษะ และด้านสถานการณ์ ซึ่งทั้ง 4 ด้านนี้มีความสัมพันธ์กัน รายละเอียดดังต่อไปนี้

1. ด้านความรู้ (Knowledge) หมายถึงความรู้ในวัฒนธรรมที่บุคคลเข้าไปมีส่วนร่วม ประกอบด้วย 3 ส่วนคือ
 - 1) ความรู้เกี่ยวกับวัฒนธรรม คุณค่า ความเชื่อ และพฤติกรรม
 - 2) ความรู้เกี่ยวกับภาษาทั้งแบบภาษาพูดและไม่ใช่ภาษาพูด
 - 3) ความสามารถทางปัญญาในการประมวลผลความรู้ต่างวัฒนธรรมที่ได้รับ ซึ่งเป็นข้อมูลความรู้แบบไม่ซับซ้อนและมีลักษณะเป็นข้อเท็จจริงที่มีความตายตัว ที่บุคคลยอมรับได้และตรงข้ามกับความรู้ที่ต้องการการเปิดกว้างและยืดหยุ่นทางความคิด

4) ความรู้เกี่ยวกับชาติพันธุ์นิยม (Ethnocentrism) ชาติพันธุ์นิยมหมายถึงการยึดเอาวัฒนธรรมของตนเองเป็นมาตรฐานในการตัดสินหรือตีความหมายของวิถีปฏิบัติของวัฒนธรรมอื่น โดยมองว่าวัฒนธรรมของตนเองดีกว่าและเหนือกว่า ปรากฏการณ์นี้มักเกิดขึ้นเมื่อมีคนหลายกลุ่มหลายวัฒนธรรมมารวมกันอยู่ในวัฒนธรรมเดียวกัน ซึ่งหากบุคคลมีความรู้ในวัฒนธรรมของคู่สนทนาจะช่วยลดอคติที่เกิดจากชาติพันธุ์นิยมได้

2. ด้านเจตคติ (Affective)

- 1) บุคคลมีแนวโน้มที่จะใกล้ชิดหรือหลีกเลี่ยงการสนทนากับบุคคลที่มาจากต่างวัฒนธรรม
- 2) บุคคลมีความสงสัยและความหวาดหวั่นในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมหรือกับผู้ที่มาจากต่างวัฒนธรรม
- 3) บุคคลมีความเต็มใจที่จะสื่อสารข้ามวัฒนธรรม หรือกับคนที่มาจากต่างวัฒนธรรม

3. ด้านทักษะ (Psychomotor features) ทักษะที่ส่งผลต่อความสามารถระหว่างวัฒนธรรมคือ

- 1) ทักษะในการแสดงออกทางวาจา หรือ การสื่อสารด้วยคำพูด
- 2) ทักษะในการแสดงออกที่ไม่ใช่ทางวาจา หรือการสื่อสารที่ไม่ใช่วาจา เช่น กริยาท่าทาง และสีหน้า เป็นต้น
- 3) ทักษะในการปฏิบัติตามบทบาทหรือสถานการณ์ของการสื่อสารได้อย่างถูกต้องและเหมาะสม

4. ด้านสถานการณ์ (Situational features) หมายถึงสถานการณ์ หรือบริบทของการสื่อสารที่ส่งผลต่อความสามารถในการระหว่างระหว่างวัฒนธรรมของบุคคล สถานการณ์นั้นประกอบด้วย

- 1) บริบทด้านสภาพแวดล้อมที่ทำการสื่อสาร
- 2) การติดต่อที่ผ่านมาของผู้ส่งสารและผู้รับสาร ผู้ส่งสารและผู้รับสารติดต่อกันเป็นครั้งแรกหรือเคยติดต่อกันมาก่อนแล้ว และความสัมพันธ์ที่ผ่านมาเป็นอย่างไร
- 3) ความแตกต่างทางสถานภาพระหว่างผู้ส่งสารและผู้รับสาร
- 4) การก้าวร้าวจากบุคคลที่ 3 ขณะที่ทำการสนทนา

ลัสติกและคอสเตอร์ (Lustig & Koester, 2003) กล่าวว่า องค์ประกอบของความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมนั้นประกอบด้วย ความรู้ แรงจูงใจ และทัศนคติ เพื่อการสื่อสารได้อย่างเหมาะสมและมีประสิทธิภาพภายใต้บริบทนั้นๆ และได้เสนอแนวทางการวัดความสามารถ

ในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมในรูปแบบของมาตราประเมินค่าพฤติกรรม (The Behavioral Assessment Scale for Intercultural Competence: BASIC พัฒนาขึ้นโดย Koester & Olebe, 1989) พฤติกรรมการสื่อสารสามารถแบ่งออกได้ 8 ประเภทซึ่งแต่ละประเภทส่งผลต่อความสำเร็จของการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม ประกอบด้วย

1. การแสดงความเคารพ (Display of Respect) หมายถึง ความสามารถในการแสดงความเคารพและมุมมองเชิงบวกต่อผู้อื่น
2. การทำความเข้าใจในความรู้ (Orientation to Knowledge) หมายถึง สิ่งที่บุคคลใช้อธิบายถึงตนเองและความเป็นไปรอบตัว
3. การเอาใจใส่และความรู้สึกร่วม (Empathy) หมายถึง ความสามารถในการแสดงออกทางพฤติกรรมที่ทำให้เห็นว่าบุคคลนั้นมีเข้าใจในพวกเขา
4. การบริหารการปฏิสัมพันธ์ (Interaction Management) หมายถึง ความสามารถในการดำเนินการสนทนาให้เป็นไปอย่างราบรื่น
5. บทบาททางหน้าที่ (Task Role Behavior) หมายถึง ความสามารถในการเริ่มต้นความคิดที่เกี่ยวกับกิจกรรมการแก้ปัญหาของกลุ่ม
6. บทบาททางความสัมพันธ์ (Relational Role Behavior) หมายถึง พฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับความสมานฉันท์ระหว่างบุคคลและการไกล่เกลี่ย
7. ความอดทนต่อความคลุมเครือ (Tolerance of Ambiguity) ความสามารถในการตอบโต้ต่อสถานการณ์แปลกใหม่ที่คลุมเครือและแสดงให้เห็นความลำบากใจเพียงน้อยนิด
8. ทักษะคิดหรือท่าทีของการปฏิสัมพันธ์ (Interaction Posture) ความสามารถในการตอบคำถามผู้อื่นได้ในลักษณะของการบรรยาย โดยไม่ตัดสินหรือประเมินเพื่อแบ่งแยก

พฤติกรรมสื่อสารทั้ง 8 ประเภทที่ส่งผลต่อความสำเร็จของการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมนั้นสามารถวัดได้จากพฤติกรรมที่บุคคลแสดงออกขณะทำการสนทนากับผู้ที่มาจากต่างวัฒนธรรม ซึ่งรายละเอียดของพฤติกรรมทั้ง 8 ประเภทนั้นแสดงไว้ในตารางที่ 2.14

ตารางที่ 2.14 พฤติกรรมที่ส่งผลต่อความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม
ที่มา : ลัสติกและคอสเตอร์ (Lustig & Koester, 2003)

ประเภทของพฤติกรรม	คำอธิบายพฤติกรรม	พฤติกรรมที่แสดงออก
การแสดงความเคารพ	<ul style="list-style-type: none"> ▪ การแสดงออกซึ่งความเคารพ ทั้งทางวาจาและท่าทาง ซึ่ง 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ การแสดงความเป็นห่วง ▪ การแสดงความสนใจ

ประเภทของพฤติกรรม	คำอธิบายพฤติกรรม	พฤติกรรมที่แสดงออก
	ความเคารพนั้นแตกต่างกันไปตามวัฒนธรรม	<ul style="list-style-type: none"> ▪ การแสดงความเข้าอกเข้าใจ ▪ การใช้ภาษาอย่างเป็นทางการ เช่น การใช้คำนำหน้าชื่อ ไม่ใช่ แสลง การใช้คำสุภาพ เป็นต้น
การทำความเข้าใจในความรู้	<ul style="list-style-type: none"> ▪ พฤติกรรมที่แสดงให้เห็นว่า ประสิทธิภาพและการตีความทั้งหมดทั้งสิ้นนั้นเป็นความคิดเห็นส่วนบุคคลมากกว่าการร่วมกันสร้างขึ้นโดยผู้อื่น 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ การใช้คำพูดหรือรูปประโยคที่แสดงให้เห็นว่าคำพูดหรือประสิทธิภาพของตนเองนั้น เป็นความคิดเห็นส่วนบุคคลมากกว่าเป็นความจริงที่ทุกคนยอมรับ เช่น “ New Yorkers must be crazy to live in that city” แทนที่จะพูดว่า “ I find New York a very difficult place to visit and would not want to live there”
การเอาใจใส่ ความรู้สึกร่วม	<ul style="list-style-type: none"> ▪ การสื่อสารที่แสดงให้เห็นว่าเราตระหนักในความรู้สึก ความคิด และประสิทธิภาพของผู้อื่น ▪ การเอาใจใส่ไม่ใช่การสวมบทบาทของผู้อื่นแต่เป็นความเข้าใจในโลกเช่นที่ผู้อื่นเข้าใจ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ คำพูดที่ระบุถึงประสิทธิภาพ อารมณ์ และความคิดของผู้อื่น
การบริหารการปฏิสัมพันธ์	<ul style="list-style-type: none"> ▪ การดำเนินและสานการสนทนาอย่างราบรื่น ▪ การยึดครองการสนทนาหรือขาดการปฏิสัมพันธ์นั้นเป็นการลดความสามารถในการสื่อสาร 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ทักษะในการเริ่มต้นและจบการสนทนาระหว่างผู้เกี่ยวข้อง ▪ ทักษะในการดำเนินการสนทนา การสลับเปลี่ยนผู้พูด เพื่อให้ผู้มีส่วนร่วมในการสนทนานั้นสามารถพูดหรือแสดงความคิดเห็นได้อย่างเหมาะสม ▪ การไม่ยึดครองการสนทนาแต่

ประเภทของพฤติกรรม	คำอธิบายพฤติกรรม	พฤติกรรมที่แสดงออก
		<p>ผู้เดียว</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ การไม่ยุติการสนทนากลางคัน ในขณะที่คนอื่นยังแสดงความสนใจอยู่
<p>บทบาททางหน้าที่</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ พฤติกรรมที่ใช้ในการกิจกรรม การแก้ปัญหาของกลุ่ม ▪ มีความเกี่ยวข้องโดยตรงกับ วัฒนธรรมการทำงานและ กิจกรรมต่างๆ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ การสร้างสรรค์ความคิดใหม่ ▪ การขอข้อมูลเพิ่มเติม ▪ การค้นหาความกระจ่างใน ภาระงานของกลุ่ม ▪ การวิเคราะห์และประเมิน ข้อเสนอแนะของสมาชิก ▪ ช่วยให้สมาชิกในกลุ่มไม่ละทิ้ง การปฏิบัติงาน
<p>บทบาททางความสัมพันธ์</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ความพยายามในการที่จะ สร้างและสานความสัมพันธ์ กับสมาชิกของกลุ่ม 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ พฤติกรรมที่แสดงให้เห็นว่าได้ สนับสนุนผู้อื่นและให้ความ ช่วยเหลือในการสร้างความ เป็นปึกแผ่นของกลุ่ม การ ร่วมมือร่วมใจ ▪ การไกล่เกลี่ยเมื่อเกิดข้อ ขัดแย้งหรือปัญหาระหว่าง สมาชิกในกลุ่ม ▪ กระตุ้นให้สมาชิกมีส่วนร่วม ▪ การแสดงความสนใจสนในใน กิจกรรมของกลุ่ม ▪ ความเต็มใจที่จะ ประนีประนอมเพื่อผลดีต่อ ผู้อื่น
<p>ความอดทนต่อความคลุมเครือ</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ปฏิกริยาตอบสนองของบุคคล ที่มีต่อสถานการณ์แปลกใหม่ ด้วยความสบายใจและผ่อนคลายมากกว่าผู้อื่น 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ การไม่แสดงความหวั่นวิตก ประหมา หรือก้าวร้าวเมื่อ เผชิญกับสถานการณ์ที่ไม่อาจ คาดเดาได้ ▪ การไม่พูดเสียดสี กระทบบ เปรียบเปรยหรือหยาบคายต่อ

ประเภทของพฤติกรรม	คำอธิบายพฤติกรรม	พฤติกรรมที่แสดงออก
		<p>บุคคล</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ มองสถานการณ์ใหม่ว่าเป็นความท้าทาย และเต็มใจที่จะปรับตัวเพื่อให้สอดคล้องกับสภาพแวดล้อมที่เปลี่ยนแปลงได้อย่างรวดเร็ว ▪ สามารถรับมือกับความหงุดหงิดและความผิดหวังที่เกิดขึ้นจากประสบการณ์ใหม่ได้
ทัศนคติหรือท่าทีของการปฏิสัมพันธ์	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ความสามารถในการการโต้ตอบผู้อื่นในลักษณะของการพรรณนา การไม่ตัดสินหรือประเมินผู้อื่น 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ การเลือกใช้ข้อความที่ไม่แสดงถึงการตัดสินหรือประเมินผู้อื่น ▪ การไม่นำเอา ความเชื่อ คุณค่า หรือทัศนคติ ที่มีอยู่ก่อนมาใช้เป็นกรอบในการตัดสินผู้อื่นว่าถูกหรือผิด

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยเกี่ยวกับความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมสรุปได้ว่าความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมนั้นนั้นที่เกิเกิดขึ้นจากองค์ประกอบด้านต่างๆ 3 ด้าน คือ ด้านความรู้ ด้านทักษะ และด้านความตระหนักเชิงระหว่างวัฒนธรรมของผู้เรียนภายใต้สภาพแวดล้อมหรือบริบทเฉพาะ ดังนั้นบุคคลที่มีความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมคือบุคคลที่สามารถผสมผสานองค์ประกอบทั้ง 3 ด้านและนำไปใช้ในการสื่อสารได้อย่างมีความเหมาะสมและมีประสิทธิภาพภายใต้สถานการณ์ต่างๆ ได้อย่างประสบผลสำเร็จ จากแนวคิดความสามารถทางภาษาเชิงการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมนั้น ระบุชัดถึงการสอนภาษาต่างประเทศว่าควรเตรียมผู้เรียนให้พร้อมที่จะปฏิสัมพันธ์กับผู้พูดภาษาอื่น และไม่ใช่ว่าการเสนอให้ผู้เรียนรับเอาวัฒนธรรมต่างประเทศมาเป็นของตน แต่ควรมุ่งให้ความสำคัญกับการให้ผู้เรียนสามารถเข้าถึงและวิเคราะห์วัฒนธรรมและธรรมเนียมปฏิบัติ รวมถึงความหมายที่แท้จริงของภาษานั้น วัตถุประสงค์ของการเรียนภาษาต่างประเทศที่มุ่งหวังให้ผู้เรียนนั้นมีความสามารถทางภาษาเหมือนกับหรือคล้ายคลึงกับเจ้าของภาษานั้นเป็นเป้าหมายที่คลาดเคลื่อนและเปล่าประโยชน์ (Kramsch, in press) เช่นเดียวกับ การใช้เจ้าของภาษาเป็นต้นแบบหรือเป้าหมายของ

การเรียนภาษาต่างประเทศนั้นแย้งกับหลักการเรียนและการเป็นภาษาต่างประเทศ (Nunan, 1998, Byram, 1997) ความสำคัญของความสำเร็จในด้านการปฏิสัมพันธ์ของผู้เรียนและแนวคิดที่เกี่ยวข้องกับความสามารถเชิงสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมชี้ให้เห็นว่าการเรียนภาษาต่างประเทศไม่จำเป็นต้องละทิ้งวัฒนธรรมของตนเองเพื่อรับเอาวัฒนธรรมภาษาต่างประเทศเข้ามา ผู้เรียนควรมีความสามารถในการสื่อสารความคิดและแสดงความต้องการของตนเองผ่านภาษาจึงเป็นปัจจัยสำคัญในการออกแบบการเรียนภาษาต่างประเทศ

ตอนที่ 6

ความตระหนักในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม

ความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมนั้นเป็นความสามารถที่เกิดขึ้นจากองค์ประกอบด้านต่างๆ 3 ด้าน คือ ด้านความรู้ ด้านทักษะ และด้านความตระหนักระหว่างวัฒนธรรมของผู้เรียนภายใต้สภาพแวดล้อมหรือบริบทเฉพาะ ซึ่งความตระหนักเชิงระหว่างวัฒนธรรมนั้นเป็นเงื่อนไขเบื้องต้นของความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม (Samavar & Portwe, 2003; Chen & Starosta, 2006) ความตระหนักในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมนั้นจะช่วยสร้างเสริมให้บุคคลมีความเข้าใจในวัฒนธรรมของตนเองและของผู้อื่น (Gudykunst, Ting-Toomey & Wiseman, 1991) และสามารถปฏิสัมพันธ์ได้อย่างถูกต้องและมีความเหมาะสมทางสังคมและวัฒนธรรม ทั้งนี้ความตระหนักระหว่างวัฒนธรรมเป็นองค์ประกอบด้านพุทธิปัญญาหรือความรู้ของความสามารถระหว่างวัฒนธรรม

ไวส์แมน (Wiseman, 2003) กล่าวว่าความตระหนักระหว่างวัฒนธรรมหมายถึงความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับข้อมูลและการปฏิบัติที่สำคัญทางวัฒนธรรม บุคคลที่มีความตระหนักระหว่างวัฒนธรรมนั้นจะใช้ข้อมูลเกี่ยวกับบุคคล กฎการสื่อสาร บริบท และความคาดหวังของการปฏิสัมพันธ์ในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม

ทริอันดิส (Triandis, 1977) กล่าวว่า ความตระหนักในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมเป็นองค์ประกอบหนึ่งความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมด้านพุทธิปัญญา (cognitive) ที่เกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงทางความคิดของบุคคลที่มีต่อสิ่งแวดล้อมอันเป็นผลมาจากการเข้าใจในความแตกต่างทางวัฒนธรรมของตนเองและผู้อื่น

แอดเลอร์ (Adler, 1987 อ้างถึงใน Chen & Starosta, 2006) กล่าวว่า ความตระหนักระหว่างวัฒนธรรมหมายถึง กระบวนการทางความคิดในการยอมรับความเข้าใจร่วมกันของกลุ่มที่ส่งผลต่อคุณค่า ความเชื่อ ทศนคติและมุมมองของบุคคล

รูเบนและคีเลย์ (Ruben & Kealey, 1979) กล่าวว่า ความตระหนักระหว่างวัฒนธรรมเป็นกระบวนการที่ช่วยลดความคลุมเครือและความไม่แน่นอนที่เกิดขึ้นในการปฏิสัมพันธ์ระหว่างวัฒนธรรม บุคคลที่มีความตระหนักระหว่างวัฒนธรรมจะสามารถปรับตัวให้เข้ากับสภาพแวดล้อมได้อย่างรวดเร็วและไม่ลำบากโดยไม่แสดงให้เห็นถึงความอึดอัดใจ ความสับสนหรือประหม่า

เชนและสตารอสตา (Chen & Starosta, 2006) กล่าวว่า ความตระหนักระหว่างวัฒนธรรม หมายถึง ความเข้าใจในวัฒนธรรมและประเพณีที่มีอิทธิพลต่อความคิดและพฤติกรรมของบุคคลในสังคมนั้น แบ่งออกเป็น 3 ระดับ (Harvey, 1987) คือ

2.1 ความตระหนักในวัฒนธรรมแบบผิวเผิน (Superficial Cultural Traits) คือ ความเข้าใจในวัฒนธรรมของผู้อื่นโดยเชื่อตามลักษณะเหมารวม หรือ Stereotype ข้อมูลทางวัฒนธรรมที่ได้มักมาจากสื่อต่างๆ หนังสือท่องเที่ยว ตำราเรียน และความประทับใจแรกพบ

2.2 ความตระหนักในวัฒนธรรมหลักที่สำคัญและลึกๆ มีความแตกต่างจากผู้อื่นอย่างมาก ผู้ที่มีความตระหนักระหว่างวัฒนธรรมในขั้นนี้จะเห็นถึงความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรมของตนเองและของผู้อื่น ความตระหนักในขั้นนี้แบ่งออกเป็น 2 ส่วนคือ ส่วนที่ 1 ความตระหนักที่เกิดจากการเข้าไปมีส่วนร่วมในสถานการณ์ที่ขัดแย้งกัน และส่วนที่ 2 คือการวิเคราะห์ทางปัญญา (Intellectual Analysis) ความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรมนั้นเมื่อถูกพิจารณาด้วยปัญญา บุคคลจะเกิดความเข้าใจในวัฒนธรรมนั้นจากมุมมองของพวกเขา บุคคลเกิดการยอมรับและเคารพในวัฒนธรรมนั้น ซึ่งการจะมีความตระหนักในขั้นนี้นั้น การศึกษาจากสื่อหรือหนังสือคู่มือต่างๆ มักไม่เพียงพอ ที่บุคคลจะเปรียบเทียบความแตกต่าง บุคคลต้องมีการติดต่อปฏิสัมพันธ์กับบุคคลที่มาจากวัฒนธรรมนั้น ความตระหนักในขั้นนี้จะนำไปสู่ความตระหนักในขั้นที่ 3

2.3 ความตระหนักรู้เชิงวัฒนธรรมจากมุมมองของคนในวัฒนธรรมนั้น ความสามารถในการเข้าใจอื่นวัฒนธรรมตามมุมมองของคนในวัฒนธรรมนั้น ซึ่งการจะให้บุคคลเกิดความเข้าใจตามความเชื่อของคนในวัฒนธรรมนั้นจำเป็นต้องอาศัยความเห็นอกเห็นใจและเกิดจากการที่บุคคลเข้าไปมีส่วนร่วมในหรือลงมือปฏิบัติในสถานการณ์จริง บุคคลพยายามที่จะเรียนรู้ความเชื่อ สมมุติฐาน มุมมอง ความรู้สึก และผลที่ตามมาจากรู้สึกนั้นภายใต้สถานการณ์ที่เกิดขึ้น

เชนและสตารอสตา (Chen & Starosta, 2008) กล่าวว่า ความตระหนักระหว่างวัฒนธรรมประกอบด้วย 2 มิติคือ ความตระหนักในตัวเอง และความตระหนักในวัฒนธรรม

1. ความตระหนักในตนเอง (Self-awareness) ความตระหนักในตนเองจะช่วยให้คุณจะสามารถปรับตัวเข้ากับวัฒนธรรมอื่นที่แตกต่างไปจากของตนเองได้ ให้ความสำคัญกับความรู้สึก

และการแสดงออกของผู้อื่น และตอบสนองได้อย่างถูกต้อง ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับความตระหนักในตนเองได้แก่

- 1) การใส่ใจในการแสดงออกตนเองอย่างเหมาะสมทางสังคม
- 2) การใส่ใจกับการเปรียบเทียบข้อมูลทางสังคมเพื่อนำมาปรับใช้ได้อย่าง

เหมาะสมกับสถานการณ์

- 3) ความสามารถควบคุมและปรับเปลี่ยนการแสดงออกของตนเองได้
- 4) การนำความสามารถในการตระหนักในตนเองไปใช้ในสถานการณ์อื่นได้
- 5) การปรับเปลี่ยนพฤติกรรมของตนเองให้สอดคล้องกับสถานการณ์

2. ความตระหนักในวัฒนธรรม (Cultural Awareness) หมายถึงความเข้าใจในแบบแผน ประเพณีที่ส่งผลต่อพฤติกรรมและความคิดของคนส่วนใหญ่ในสังคมทั้งของตนเองและของผู้อื่นที่มาจากต่างวัฒนธรรม บุคคลมีความเข้าใจในความหลากหลายทางวัฒนธรรม และมีความรู้สึกเชิงบวกที่พยายามจะหาจุดยืนร่วมกัน ซึ่งจำเป็นอย่างมากสำหรับบุคคลที่จะต้องมีความรู้เกี่ยวกับวัฒนธรรมที่ตนเองเข้าปฏิสัมพันธ์ด้วย

- 1) ความรู้ในวัฒนธรรมนั้นๆ
- 2) ความเข้าใจในความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรม

จากการศึกษาสามารถสรุปได้ว่า ความตระหนักระหว่างวัฒนธรรมเป็นองค์ประกอบหนึ่งของความสามารถในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมด้านพุทธิปัญญา (Cognitive) หมายถึงความรู้ ความเข้าใจของบุคคลที่มีต่อวัฒนธรรมของตนเองและของผู้อื่นที่มาจากต่างวัฒนธรรม สามารถมองเห็นความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรมของตนเองและของผู้อื่นได้ ซึ่งความรู้และความเข้าใจที่มี จะช่วยให้บุคคลเกิดความเคารพและยอมรับทางความคิดในวัฒนธรรมที่แตกต่างไปจากตนเอง กระบวนการที่ผู้เรียนเข้าไปปฏิสัมพันธ์ทางวัฒนธรรมกับบุคคลที่มาจากวัฒนธรรมนั้น และการใช้ภาษาในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมภายใต้บริบททางวัฒนธรรมนั้นจะช่วยพัฒนาให้บุคคลเกิดความตระหนักระหว่างวัฒนธรรม ความตระหนักที่เกิดขึ้นส่งผลให้ผู้เรียนมีความรู้และความเข้าใจในวัฒนธรรมต่างชาติและสามารถสื่อสารได้อย่างถูกต้องและมีความเหมาะสมทางสังคม วัฒนธรรมภายใต้บริบทของการสนทนา

ตอนที่ 7 แนวคิดเกี่ยวกับการสอนเขียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ

ภาษาอังกฤษธุรกิจนั้นจัดอยู่ประเภทการสอนภาษาเพื่อวัตถุประสงค์เฉพาะ (Teaching English for Specific Purpose หรือ ESP) ที่เน้นด้านการสื่อสารภายใต้บริบทเฉพาะ แต่ความแตกต่างของการสอนภาษาอังกฤษเชิงธุรกิจกับการสอนภาษาอังกฤษแบบ ESP อยู่ที่การสอนภาษาอังกฤษธุรกิจนั้นมีเนื้อหาการเรียนเฉพาะเรื่องที่หลากหลาย นั่นคือการสื่อสารด้วยภาษาอย่างมีประสิทธิภาพในสถานการณ์ทางธุรกิจที่แปรเปลี่ยนไป การสอนภาษาอังกฤษธุรกิจในปัจจุบันนั้นมีหลายรูปแบบ ที่เด่นชัดที่สุดคือความแตกต่างระหว่างผู้เรียนที่ไม่มีประสบการณ์ทางธุรกิจมาก่อน (Pre-Experience Learners) และมาเรียนเพื่อนำความรู้ไปใช้ในการทำงาน และผู้เรียนที่มีประสบการณ์ทางธุรกิจ (Job-Experienced Learners) ซึ่งผู้เรียนระดับวิทยาลัยหรือมหาวิทยาลัยส่วนใหญ่เป็นผู้เรียนที่ไม่มีประสบการณ์และเรียนภาษาอังกฤษจากเนื้อหาและตำราเป็นส่วนใหญ่ ซึ่งความรู้ที่ได้จะเป็นความรู้ตามหลักการและทฤษฎี และขาดความสมบูรณ์ในด้านการนำไปใช้จริง (Ellis and Johnson, 2004) สำหรับผู้เรียนที่มีประสบการณ์ในการทำงานจะมีความรู้เชิงปฏิบัติจากการทำงาน จะทราบจุดด้อยและข้อบกพร่องของตนเอง เช่น ความชำนาญในการสื่อสาร การตีความหมาย และความเข้าใจคู่สนทนาที่มาจากต่างวัฒนธรรม ซึ่งสิ่งเหล่านี้ทำให้สามารถมุ่งความสนใจและตั้งเป้าหมายในการเรียนภาษาอังกฤษของตนเองได้

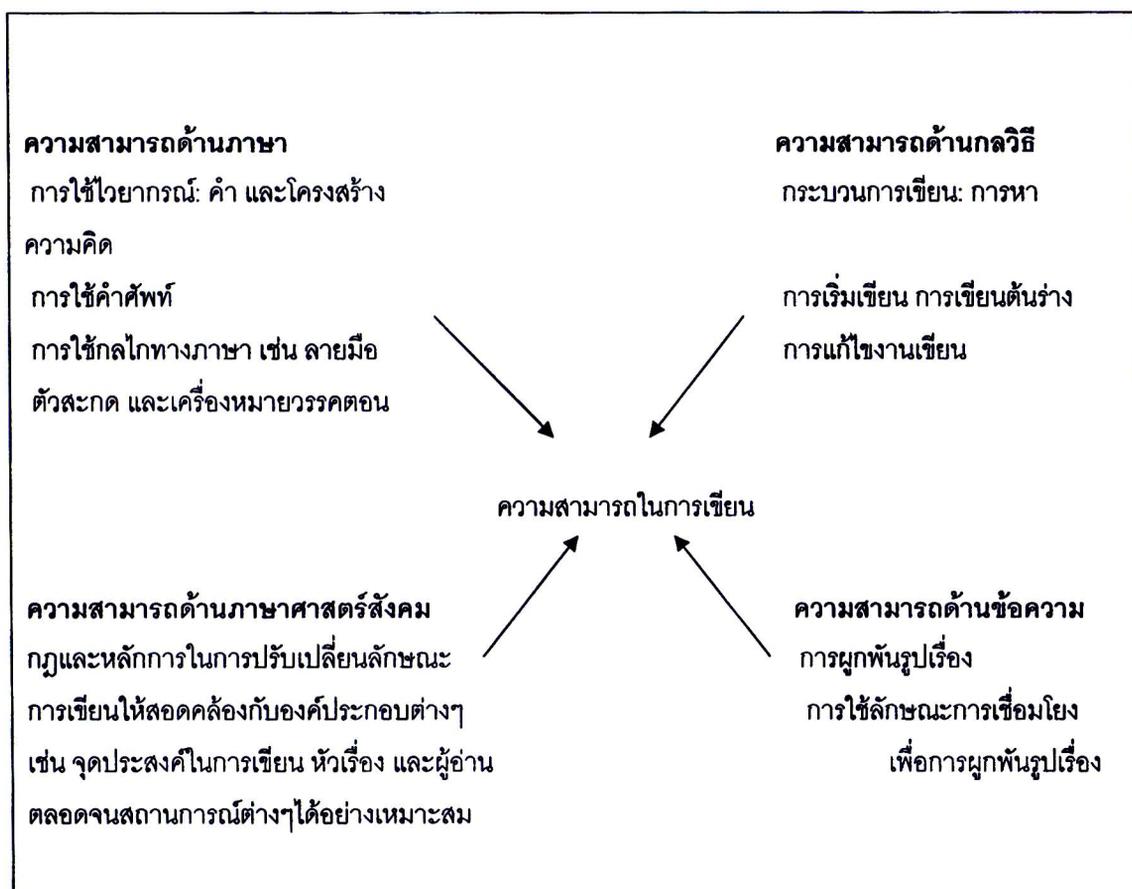
(Ellis and Johnson, 2004) กล่าวว่าปัจจัยที่ส่งผลต่อการสื่อสารทางธุรกิจคือ

1. วัตถุประสงค์ของการสื่อสาร (Sense of Purpose)
2. สังคมของการสื่อสาร (Social Aspect)
3. การสื่อสารที่ชัดเจน (Clear Communication)

องค์ประกอบของความสามารถในการเขียน

สกกาเซลลาและออกฟอร์ด (Scarcella and Oxford, 1992 อ้างถึงใน วรพร สุนทร วัฒนศิริ: 2546) ให้ความคิดเห็นเกี่ยวกับความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษ ว่าผู้ที่มีความสามารถในการเขียนจะต้องมีความสามารถทั้งในด้านไวยากรณ์ การสะกดคำ การใช้เครื่องหมายวรรคตอนและการใช้สำนวนที่สละสลวย ความสามารถดังกล่าวเป็นองค์ประกอบของความสามารถทางภาษาด้านการสื่อสาร ซึ่งอาจแสดงได้ดังแผนภาพข้างล่าง

แผนภาพที่ 2.5: องค์ประกอบของความสามารถในการเขียน



1. ความสามารถด้านภาษา (Linguistic Competence) ความสามารถด้านภาษาเป็น ความเป็นความสามารถเกี่ยวกับการใช้ไวยากรณ์ คำศัพท์ และ กลไกทางภาษา หากขาด ความสามารถในด้านนี้ผู้เขียนจะไม่สามารถสื่อความคิดทางวิชาการออกมาได้อย่างถูกต้อง
2. ความสามารถด้านภาษาศาสตร์สังคม (Sociolinguistic Competence) ความสามารถในด้านนี้เป็นความสามารถในการใช้ภาษาที่แตกต่างกันไปในสถานการณ์ต่างๆ อย่างเหมาะสม
3. ความสามารถด้านข้อความ (Discourse Competence) ความสามารถในด้านนี้เป็น เรื่องเกี่ยวกับการจัดเนื้อหาข้อความให้มีการผูกพันรูปเรื่องอย่างเหมาะสม (Cohesively and Coherently) ซึ่งเครื่องมือที่ใช้อาจได้แก่ การอ้างถึง (Reference) การใช้คำแทน (Substitution) การตัดทอน (Ellipsis) การเชื่อมประโยค (Conjunction) และ การใช้คำที่เกี่ยวข้องกัน (Lexical Cohesion)



4. ความสามารถด้านกลวิธี (Strategic Competence) ความสามารถด้านกลวิธีจะเกี่ยวกับกระบวนการเขียน หรือการให้เพื่อนช่วยหาที่ผิดให้ ตลอดจนการเขียนต้นร่าง การตรวจทาน การขีดเกลากล้านวน ฯลฯ เพื่อให้ได้ผลงานที่ดี

5. การปฏิสัมพันธ์กันระหว่างความสามารถด้านต่างๆ (Interactions among Competencies) ความสามารถทั้ง 4 ด้านข้างต้นจะปฏิสัมพันธ์กันเพื่อให้ได้งานเขียนที่ดีแต่ในความเป็นจริง ผู้เขียนอาจมีความสามารถในด้านใดด้านหนึ่งมากกว่าด้านอื่นๆก็ได้

แฮริส (Harris, 1976) มีความคิดเห็นเกี่ยวกับองค์ประกอบของการเขียน ที่ผู้เรียนควรมีเพื่อจะสามารถเขียนได้ดี ดังนี้

1. เนื้อหา ได้แก่ เนื้อหาสาระหรือความรู้สึกรักใคร่ที่จะแสดงออกมาเป็น คำ วลี ประโยค ย่อหน้า ฯลฯ

2. การเขียนเรียบเรียง ได้แก่ การเรียงลำดับความคิดให้มีความต่อเนื่องซึ่งกันและกันโดยอาศัยความรู้เรื่องประโยคสนับสนุนหลัก ประโยคสนับสนุนรอง ซึ่งล้วนแต่อ้างอิงไปยังประโยคใจความสำคัญ ของหัวเรื่อง

3. ไวยากรณ์ ได้แก่ความสามารถในการใช้กฎโครงสร้างมาเขียนประโยคได้ถูกต้อง

4. สัทภาษา ได้แก่ การเลือกใช้ถ้อยคำ สำนวน โวหาร ต่างๆ เพื่อให้เกิด ลักษณะเฉพาะตัวของผู้เขียน โดยสะท้อนถึงอรรถรสและอารมณ์ของผู้แต่ง และสื่อความหมายได้ตามความนิยมแห่งภาษานั้นๆ

5. กลไกการเขียน ได้แก่ การใช้สัญลักษณ์ต่างๆ ทางภาษาให้ถูกต้อง เช่น ตัวสะกด คำย่อ เครื่องหมายวรรคตอน การใช้อักษรตัวเล็กและตัวใหญ่ เป็นต้น

สกาเซลลาและออกฟอร์ด (Scarcella and Oxford, 1992 อ้างถึงใน วรพร สุนทรวัฒน์ศิริ: 2546) มีความเห็นว่า การพัฒนาการเขียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองหรือภาษาต่างประเทศ อาจได้รับผลกระทบจากองค์ประกอบ ต่อไปนี้

1. ความต้องการและจุดประสงค์ พัฒนาการทางการเขียนของผู้เรียนจะเป็นไปด้วยดี หากการสอนนั้นออกแบบได้ตรงตามความต้องการและจุดประสงค์ของผู้เรียน แต่โดยทั่วไป ผู้เรียนมักมีความแตกต่างกันตามหลักการของความแตกต่างระหว่างบุคคล อีกทั้งอาจแตกต่างกันในด้านวิชาเฉพาะที่เรียนด้วย ฉะนั้นในการสอนจึงควรต้องพิจารณาถึงลักษณะความแตกต่างดังกล่าว เช่น อาจให้เขียนเกี่ยวกับเรื่องราวส่วนตัว นอกเหนือจากการให้เขียนในเชิงวิชาการ ด้วย เป็นต้น

2. แรงจูงใจ ผู้ที่ประสบความสำเร็จในการเรียนการเขียนมักมีเจตคติที่ดีต่อการเขียน แต่ผู้เรียนที่หวั่นกลัวการเขียนมักจะหลีกเลี่ยงการฝึกเขียน นอกจากนี้การให้เลือกหัวข้อที่จะเขียน

มักจะส่งผลให้ผู้เรียนได้ขยายความคิดของตนได้ดีขึ้น และการให้คำชมเชยในส่วนตัวในงานเขียนของผู้เรียนในชิ้นงานนั้นๆ ย่อมส่งผลต่อแรงจูงใจของผู้เรียนด้วย

3. ความเป็นจริงของเนื้อหา การให้ผู้เรียนใช้ภาษาเพื่อสื่อความที่เป็นจริงไปยังผู้รับสารจริง จะให้ผู้เรียนมีพัฒนาการทาง ภาษาดีขึ้น

4. ประสบการณ์ด้านภาษาศาสตร์และวัฒนธรรม อิทธิพลด้านวัฒนธรรมของผู้เรียนทั้งในด้านความเชื่อและค่านิยม มีผลต่อการเขียนของผู้เรียน ทั้งในด้านการเลือกหัวข้อ การขยายความ การอธิบายความคิด การจัดรูปเรื่องและการพัฒนาวิธีการเขียน และลักษณะทางภาษาศาสตร์มักได้รับอิทธิพลจากประสบการณ์ด้านวัฒนธรรมของผู้เรียนด้วย แต่อิทธิพลด้านวัฒนธรรมนี้จะมีปฏิสัมพันธ์กับตัวแปรอื่นๆด้วย เช่น อายุ ความสามารถทางภาษาในภาษาที่สอง / ภาษาต่างประเทศ และความสามารถทางภาษาเขียนในภาษาแม่

5. พื้นฐานความรู้เดิม พื้นฐานความรู้เดิมนอกจากมีอิทธิพลต่อการพัฒนาทักษะการเขียน กล่าวคือ นอกเหนือจาก ความสามารถด้านไวยากรณ์ และอื่นๆแล้ว ข้อมูลพื้นฐานความรู้เดิมที่เพียงพอเป็นสิ่งจำเป็นสำหรับผู้เขียนด้วย ฉะนั้นหากผู้เรียนมีความรู้จำกัดก็จะต้องจัดประสบการณ์เพื่อสร้างความรู้ให้เพียงพอเสียก่อน

6. การบูรณาการทักษะทั้ง 4 นักวิชาการหลายท่านให้ความเห็นว่า การบูรณาการทักษะทั้ง 4 ซึ่งได้แก่ การอ่าน การเขียน การฟัง และการพูด นั้น จะช่วยนำไปสู่การปรับปรุงความสามารถในการเขียนโดยเฉพาะอย่างยิ่ง ความเกี่ยวข้องกันระหว่าง การพูด และการเขียน นอกจากนี้ยังเห็นว่า การอ่านมีความ สำคัญอย่างยิ่งต่อการพัฒนาการในการเขียน เนื่องจากผู้เรียนสามารถเรียนรู้เกี่ยวกับไวยากรณ์ คำศัพท์ และข้อความต่างๆจากการอ่าน อีกทั้งยังได้ข้อมูลต่างๆจากการอ่านเพื่อใช้ในการเขียนได้

7. การฝึกการเขียน ผู้ที่ฝึกเขียนมากในรูปแบบ และเนื้อหาต่างๆย่อมเกิดความมั่นใจและเขียนได้คล่องแคล่วยิ่งขึ้น

วรพร สุนทรวัฒน์ศิริ (2546) มีความเห็นว่า ความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษของผู้เรียนนั้น นอกจากจะต้องอาศัยความสามารถทางภาษาด้านการสื่อสาร และมีเนื้อหาความรู้ในสิ่งที่จะเขียนแล้ว ยังต้องอาศัยองค์ประกอบอื่นๆด้วย เช่น แรงกระตุ้นในด้านเป้าหมายในการเขียน แรงจูงใจ ความเป็นจริงในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อความ อิทธิพลทางวัฒนธรรม พื้นฐานความรู้เดิม การบูรณาการทักษะทั้ง 4 ทักษะและการฝึกเขียน เป็นต้น นอกจากนี้ผู้ที่จะสามารถเขียนได้ดีนั้น นอกจากจะมีเนื้อหา สาร หรือความคิดเกี่ยวกับสิ่งที่เขียนแล้วยังควรต้องมีความสามารถทาง

ภาษาที่จะใช้ในการสื่อสารด้วย ฉะนั้นในการพัฒนาการเขียนแก่ผู้เรียนจึงต้องสร้าง กระตุ้น หรือ จัดสภาพแวดล้อมที่จะเอื้อให้ผู้เรียนได้มีหรือได้ใช้คุณลักษณะดังกล่าวด้วย

การพัฒนาทักษะการเขียน

ไบร์น (Byrne, 1979 อ้างถึงใน วรพร สุนทรวัฒน์ศิริ: 2546) ได้กล่าวถึงการพัฒนาทักษะการเขียน สรุปได้ว่าผู้เรียนการเขียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองหรือภาษาต่างประเทศนั้น ส่วนใหญ่ได้เคยเรียนรู้เกี่ยวกับการเขียนหรือมีประสบการณ์การเขียนในภาษาแม่ของตนมาบ้างแล้ว และยังคงมีประสบการณ์เกี่ยวกับภาษาเขียนจากการอ่านด้วย แต่ถึงผู้เรียนจะเคยมีประสบการณ์ดังกล่าว ผู้สอนก็ไม่ควรคิดว่า ผู้เรียนมีความสามารถในการเขียน หรือมีความรู้เกี่ยวกับทักษะการเขียนในภาษาแม่อย่างดีแล้ว อีกทั้งไม่ควรคิดว่าการมีความสามารถในการเขียนภาษาแม่จะทำให้มีความสามารถในการเขียนภาษาที่สอง หรือภาษาต่างประเทศด้วย สำหรับแนวการสอนเขียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง หรือภาษาต่างประเทศนั้น ไบร์น (Byrne,) ให้ความเห็นว่า การเขียนควรใช้เพื่อจุดประสงค์ต่อไปนี้

1. เพื่อสนองตอบต่อการเรียนรู้ที่ผู้เรียนอาจไม่ต้องการเรียนฟัง-พูด อย่างเดียว แต่ต้องการการอ่านและการเขียนด้วย เพื่อช่วยความจำ และทำให้รู้สึกสบายใจในการเรียนมากขึ้น
2. เพื่อให้ผู้เรียนได้เห็นหลักฐานที่แสดงถึงความก้าวหน้าในการเรียนของผู้เรียน
3. เพื่อเป็นกิจกรรมเสริมในการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศเนื่องจากการเรียนรู้

ภาษาต่างประเทศจากการทำกิจกรรมหลายๆแบบจะมีประสิทธิภาพมากกว่าการทำกิจกรรมอย่างหนึ่งอย่างใดเพียงอย่างเดียว ฉะนั้นการเขียนจึงเป็นกิจกรรมอีกอย่างหนึ่งที่ช่วยผ่อนคลายจากการฟัง-พูด ที่ดำเนินอยู่ และยังเป็นกิจกรรมที่ผู้เรียนทำนอกชั้นเรียนได้

4. เพื่อการทดสอบ เพราะในการวัดทักษะ เช่น ทักษะการพูด ควรใช้การทดสอบฟัง-พูดโดยตรง แต่ในทางปฏิบัติมักต้องถูกจำกัดโดยเวลาและสถานการณ์ต่างๆ จึงจำเป็นต้องทดสอบโดยใช้การเขียนด้วย ซึ่งบางครั้งการทดสอบโดยการเขียนก็เป็นสิ่งที่เหมาะสม เช่น ให้เขียนบันทึกย่อ ขณะฟัง เป็นต้น

รัสเซีย (Russo, 1987) มองว่าการเขียนไม่ใช่เป็นกิจกรรมการเรียนรู้ที่ทำได้โดยลำพัง หากแต่ต้องมีปฏิสัมพันธ์กับผู้สอน และผู้เรียนคนอื่นๆในชั้น รวมทั้งคนอื่นๆนอกชั้นเรียนด้วย เมื่อมีปฏิริยาตอบสนองจากผู้อื่นหรือผู้อื่นแสดงความสนใจในสิ่งที่เราได้เขียนแล้วความต้องการของเราในการที่จะเขียนจะเพิ่มขึ้น ฉะนั้นทักษะการเขียนจะสามารถพัฒนาขึ้นได้โดยการเขียนร่วมกันทั้งชั้น การเขียนเป็นกลุ่มย่อย การเขียนเป็นรายบุคคล และการเขียนเป็นกลุ่มใหญ่

บราวน์ (Brown, 1994: 320-325) ได้เสนอแนวคิดในด้านการพัฒนาทักษะการเขียนต่อไปนี

1. กระบวนการ และผลผลิต การสอนเขียนภาษาอังกฤษ นั้นควรพิจารณาถึงผลงานว่าเป็นอย่างไร กล่าวคือ งานเขียนนั้น ควรต้อง (1) เป็นไปตามมาตรฐานในรูปแบบเฉพาะของภาษาอังกฤษ (2) ใช้ไวยากรณ์ถูกต้อง และ (3) จัดอยู่ในรูปแบบที่เจ้าของภาษาใช้ ในการเขียน ผู้เรียนต้องเลียนแบบรูปแบบการเขียนตามตัวอย่าง และผลงานของผู้เรียนจะได้รับการประเมินตามเกณฑ์ที่ระบุไว้ทั้งในด้านเนื้อหา การเรียบเรียงความคิด การใช้คำศัพท์ การใช้ไวยากรณ์ รวมทั้งตัวสะกดและวรรคตอน เป็นต้น

แต่ในการสอนการเขียนในปัจจุบันได้เพิ่มจุดสนใจที่จะให้ผู้เรียนเป็นผู้สร้างภาษาของตนด้วย กล่าวคือ ให้ผู้เรียนเน้นที่เนื้อหา และข้อความที่จะสื่อ และให้ผู้เรียนเกิดแรงจูงใจภายในในการเรียนรู้ ซึ่งวิธีดังกล่าวนี้เรียกว่า การสอนแบบเน้นกระบวนการ ทั้งนี้วิธีการสอนแบบเน้นกระบวนการส่วนใหญ่จะมีลักษณะ ต่อไปนี้

- 1) เน้นที่กระบวนการเขียนที่จะนำไปสู่ผลงาน
- 2) ช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจกระบวนการเรียนของตนเอง
- 3) ช่วยให้ผู้เรียนสร้างกลวิธีสำหรับขั้นก่อนเขียน ขั้นร่าง และขั้นเขียนใหม่
- 4) ให้เวลาผู้เรียนเขียน และเขียนใหม่
- 5) ให้ความสำคัญต่อกระบวนการทบทวนแก้ไข
- 6) ให้โอกาสผู้เรียนค้นพบสิ่งที่ต้องการสื่อสารขณะเขียน
- 7) ให้ผลย้อนกลับแก่ผู้เรียนตลอดช่วงเวลาในกระบวนการเขียน
- 8) สนับสนุนให้มีการให้ผลย้อนกลับทั้งจากผู้สอนและจากเพื่อน
- 9) มีการพบปะร่วมกันเป็นการส่วนตัวระหว่างครูและผู้เรียนในระหว่างการการเขียน

2. การใช้สำนวนภาษาที่แตกต่างกัน การใช้สำนวนภาษาในการเขียนในแต่ละภาษาอาจมีความแตกต่างกัน การสื่อความกันในภาษาอังกฤษจะมีลักษณะเป็นเส้นตรง ส่วนภาษาทางตะวันออกจะมีลักษณะวงวน ผู้ที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศอาจประสบปัญหาในการสื่อความหมายเป็นภาษาอังกฤษ เนื่องจากได้รับอิทธิพลจากภาษาแม่ของตน เช่น คนจีนมักเขียนวงวน ไม่เข้าจุด เป็นต้น ซึ่งปัจจุบันพบว่า ได้มีการให้ความสำคัญต่อลักษณะการใช้สำนวนภาษาที่แตกต่างกันระหว่างภาษาต่างประเทศและภาษาแม่ของผู้เรียนด้วยโดยแนะนำให้ผู้เรียนเข้าใจเกี่ยวกับอิทธิพลของภาษาแม่ของตนซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนเกิดความตระหนักในการใช้ภาษา และสามารถใช้สำนวนภาษาอังกฤษได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น

3. สภาพความเป็นจริงของภาษา ในการเรียนภาษาอังกฤษเพื่อวัตถุประสงค์ทางวิชาการนั้น ผู้เรียนจะต้องเขียนในทุกระดับของการเรียน เพื่อแสดงถึงความสามารถในการเขียน ทั้งนี้การเขียนภาษาอังกฤษทางวิชาการอาจอยู่ในรูปแบบต่างๆ ตั้งแต่ การเติมคำ การเขียนย่อหน้า การเขียนรายงาน จนกระทั่งถึงการเขียนงานวิจัย ส่วนภาษาอังกฤษที่ใช้ในทางอาชีพ ผู้เรียนอาจต้องเติมแบบฟอร์ม เขียนข้อความสั้นๆ เขียนรายงานในรูปแบบต่างๆ (เช่น สัญญา รายงานการตรวจสอบ) และเขียนจดหมายธุรกิจ

วรพร สุนทรวัฒน์ศิริ (2546) มีความเห็นเกี่ยวกับการพัฒนาทักษะการเขียนว่า ในการเขียนภาษาอังกฤษในชั้นเรียนนั้น ควรพิจารณาถึง การเขียนจริง และการเขียนเพื่อแสดงความรู้ การเขียนจริง คือ การเขียนที่ผู้อ่านงานเขียนนั้นไม่รู้คำตอบมาก่อนและต้องการข้อมูลจากงานเขียนนั้นอย่างแท้จริง แต่ในบริบททางวิชาการของโรงเรียน ผู้สอนคือผู้อ่าน และการเขียนมักจะเป็นเพียงการแสดงออกถึงการมีความรู้ของผู้เรียน ฉะนั้นการที่จะจัดให้การเขียนภาษาอังกฤษมีความหมายต่อผู้เรียนอย่างแท้จริง ก็ควรต้องเพิ่มโอกาสให้ผู้เรียนได้สื่อความที่มาจากความสนใจภายในของผู้เรียนด้วย นอกเหนือไปจากการให้ผู้เรียนเขียนเพื่อแสดงถึงความรู้ของผู้เรียน ซึ่งหากสามารถจัดได้ในลักษณะดังกล่าวก็จะช่วยให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ทักษะการเขียนต่างๆ ที่จำเป็นสำหรับการเขียนทางวิชาการในระดับที่สูงขึ้นต่อไปได้ พร้อมทั้งช่วยให้การเขียนนั้นเป็นจริง มีความหมายและเป็นการสื่อสารด้วย

ไบรท์ และแมคเกรเกอร์ (Bright and McGregor, 1970) ให้ความเห็นว่า ในการสอนการเขียนภาษาอังกฤษให้แก่ผู้เรียนนั้นผู้สอนควรปรับระดับความยากง่ายให้เหมาะสมกับระดับความสามารถของผู้เรียน โดยเริ่มสอนแบบควบคุม แล้วค่อยๆลดการควบคุมลงเพื่อให้ผู้เรียนได้พัฒนาความสามารถเพิ่มขึ้นจนกระทั่งไม่ต้องรับความช่วยเหลือจากครูอีกต่อไป

ฟินอคคิเอโร (Finocchiaro, 1974) มองว่า ทักษะการสื่อสารโดยการเขียนนั้นเป็นทักษะลำดับสุดท้ายที่ต้องสอนเพื่อให้ผู้เรียนมีพัฒนาการทางภาษา และการพัฒนาทักษะการเขียนต้องเป็นไปตามลำดับขั้นตอน ส่วนจะใช้เวลาเพียงใดย่อมขึ้นอยู่กับ อายุ ความสนใจ ความสามารถ และความต้องการของผู้เรียน ทั้งนี้การพัฒนาทักษะการเขียนจะดำเนินไปจนถึงขั้นที่ผู้เรียนสามารถเขียนได้อย่างเสรี เช่น เขียนเรียงความในหัวข้อที่ตนสนใจได้ โดยทั่วไปนั้นในการเรียนการสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองที่ผู้เรียนจะสามารถใช้ภาษาในการเขียนได้อย่างอิสระเพื่อการเขียนเรียงความ ดังกล่าวนั้น ควรเกิดขึ้นในช่วงกลางปีที่สามในระดับมัธยมศึกษาและพัฒนาให้สามารถเขียนในระดับที่สูงขึ้นในช่วงกลางปีที่สองในการเรียนระดับมหาวิทยาลัย

จากแนวคิดเกี่ยวกับการสอนเขียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศที่ได้กล่าวมาแล้ว นั้นสรุปได้ว่า ในการเขียนภาษาอังกฤษนั้นผู้เรียนต้องใช้ความสามารถทางภาษาด้านการสื่อสาร ส่วนแนวทางในการพัฒนาทักษะการเขียนนั้น บางออกเป็น 2 แนวทางหลัก คือ แบบเน้นผลงาน และแบบเน้นกระบวนการ การสอนเขียนแบบเน้นผลงานจะอาศัยหลักการเกี่ยวกับรูปแบบภาษาที่เจ้าของภาษาใช้จริง และจัดลำดับความยากง่ายของสิ่งที่เรียนไว้ตามความสามารถของผู้เรียนเพื่อหลีกเลี่ยงการทำข้อผิดพลาดต่างๆ ในการเขียน และในการสอนอาจให้ผู้เรียนเขียนโดยลอกเลียน ตัวอย่าง ดัดแปลง แทนที่คำ เป็นต้น และจัดให้ผู้เรียนได้พัฒนาความสามารถตามลำดับจนกระทั่งสามารถเขียนได้อย่างเสรี การพัฒนาทักษะการเขียนแบบเน้นผลงานจะมุ่งพิจารณาการใช้ภาษาที่ถูกต้องสละสลวยตามรูปแบบที่เจ้าของภาษาใช้ การสอนจึงอาศัยการควบคุมไวยากรณ์ต่างๆ ตามความสามารถของผู้เรียนเพื่อให้ผู้เรียนสามารถเขียนได้อย่างถูกต้อง จนสามารถเขียนได้โดยเสรี ส่วนการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการนั้น จะให้ความสำคัญกับเนื้อหา และความคิดที่ผู้เรียน ต้องการสื่อมากกว่าการเน้นรูปแบบ ความคิดที่จะเขียนสิ่งใดๆ นั้นจะพัฒนาขึ้นไปเรื่อยๆ พร้อมกับ การลงมือเขียน เขียนแล้วแก้ไขใหม่ ซึ่งอาจต้องเขียนหลายครั้งจนกว่าจะได้งานเขียนที่พอใจ ฉะนั้นรูปแบบของการเขียนจะมาทีหลัง วิธีการเขียนแบบเน้นกระบวนการนี้จะช่วยให้ผู้เรียนได้มี อิสระที่จะเขียนในสิ่งที่ตนคิดได้มากกว่าวิธีการแบบเน้นผลงาน แต่วิธีการแบบนี้มักต้องใช้เวลา มาก ซึ่งแตกต่างจากการสอนเขียนแบบเน้นผลงานที่ผู้เรียนอาจไปเขียนเป็นการบ้านได้ การพัฒนา ทักษะการเขียนแบบกระบวนการจะมุ่งให้ผู้เรียนได้สื่อสารความคิดอย่างมีความหมาย มากกว่า การเน้นการใช้ภาษาที่ถูกต้อง โดยที่การใช้ภาษาที่ถูกต้องนั้นจะได้มาจากกระบวนการเขียนในชั้น ทบทวนแก้ไข และขึ้นตรวจทาน

เนื้อหาการเขียนภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารธุรกิจ

นินนาท โอฟาร์วรุช (2539) ให้ความเห็นในทำนองเดียวกันสรุปได้ว่า ในการ เขียนเอกสารภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารธุรกิจนั้น ควรต้องใช้รูปแบบและส่วนประกอบของ เอกสารตามมาตรฐานที่เป็นที่ยอมรับกันในทางธุรกิจ เช่น การเขียนจดหมายธุรกิจ ควรใช้รูปแบบ จดหมายแบบแท่ง (Block Style) หรือแบบปรับปรุง (Modified-block Style) โดยส่วนประกอบ ต่างๆของจดหมาย ได้แก่ หัวจดหมาย (Letterhead) วันที่ (Date Line) ที่อยู่ภายในถึงผู้รับ (Inside Address) คำขึ้นต้น (Salutation) เนื้อจดหมาย (Body of Letter) คำลงท้าย (Complimentary Closing) ลายมือชื่อผู้เขียน (Signature) ชื่อผู้เขียนและตำแหน่ง (Writer's Name and Position) และสิ่งที่ส่งมาด้วย (Enclosures)

สมทุม ปริสุทธิมาน (1996) แสดงความเห็นเกี่ยวกับส่วนประกอบของจดหมายไว้ในลักษณะเดียวกัน และกล่าวถึงรูปแบบจดหมาย สรุปได้ว่า โดยทั่วไป จดหมายจะปรากฏใน 3 รูปแบบ ซึ่งได้แก่ แบบเต็มแท่ง (Full-BlockForm) แบบแท่ง (Block Form) และแบบกึ่งแท่ง (Semi-Block Form)

ลอคเกอร์ (Locker, 1995 อ้างถึงใน วรพร สนุทรวัดมนตรี: 2546) ได้แสดงส่วนประกอบของจดหมายในลักษณะเดียวกันกับที่ได้กล่าวมาข้างต้นเช่นกัน และกล่าวถึงรูปแบบงานเขียนภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารธุรกิจ สรุปได้ว่า โดยทั่วไปหน่วยงานธุรกิจแต่ละแห่งจะใช้รูปแบบเอกสารสำหรับการเขียนแต่ละประเภท เพียงรูปแบบเดียว ส่วนรูปแบบจดหมายที่มักใช้กันนั้น มักจะปรากฏอยู่ในรูปแบบใดรูปแบบหนึ่งของรูปแบบต่อไปนี้ ซึ่งได้แก่ แบบแท่ง (Block) แบบปรับปรุง (Modified Block) และแบบง่าย (Simplified)

วรพร สนุทรวัดมนตรี (2546) กล่าวว่า ในการเขียนงานภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารธุรกิจนั้น จำเป็นจะต้องคำนึงถึงรูปแบบและส่วนประกอบของเอกสารที่เขียนด้วย นั่นคือ เอกสารธุรกิจที่เขียนขึ้นนั้นต้องอยู่ในรูปแบบและส่วนประกอบที่เป็นที่ยอมรับ และใช้กันโดยทั่วไปในงานธุรกิจ เช่น จดหมายธุรกิจ ควรปรากฏอยู่ในรูปแบบใดรูปแบบหนึ่ง อาทิ แบบแท่ง (Block) แบบกึ่งแท่ง (Semi-Block Form) แบบปรับปรุง (Modified Block) โดยมีส่วนประกอบต่างๆ ได้แก่ หัวจดหมาย วันที่ ที่อยู่ภายในถึงผู้รับ คำขึ้นต้น เนื้อหาจดหมาย คำลงท้าย ลายมือชื่อผู้เขียน ชื่อผู้เขียนและตำแหน่ง และสิ่งที่ส่งมาด้วย เป็นต้น นอกจากนี้ยังได้สรุปประเภทของการเขียนเอกสารทางธุรกิจว่าประกอบด้วย 4 ประเภทใหญ่ๆ ได้แก่ จดหมาย บันทึกข้อความ รายงาน และงานเขียนทางอิเล็กทรอนิกส์ โดยงานเขียนแต่ละประเภทและแต่ละชนิดในแต่ละประเภานั้นๆ ใช้เพื่อสนองวัตถุประสงค์ต่างๆ ในทางธุรกิจ เพื่อให้การติดต่อสัมพันธ์และการดำเนินกิจการต่างๆ ทางธุรกิจเป็นไปโดยราบรื่น ส่วนรายละเอียดเนื้อหาของงานเขียนต่าง ๆ นั้น มีลักษณะที่คล้ายคลึงกัน กล่าวคือ มักมีรายละเอียดเกี่ยวกับคำอธิบายเกี่ยวกับโอกาสในการใช้งานเขียนนั้นๆ ส่วนประกอบและรูปแบบเอกสาร ลำดับเนื้อหา ตัวอย่างงานเขียน ตัวอย่างสำนวนภาษาที่ใช้ และแบบฝึกหัด

สรุปได้ว่าเนื้อหาของงานเขียนภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารทางธุรกิจนั้นต้องคำนึงถึงรูปแบบและส่วนประกอบของเอกสารที่เขียน ซึ่งต้องมีความเป็นสากลและเป็นที่ยอมรับทั่วไปในงานธุรกิจ ซึ่งรูปแบบของเอกสารนั้นส่วนใหญ่จะปรากฏในรูปแบบใดรูปแบบหนึ่งของรูปแบบต่อไปนี้ ซึ่งได้แก่ แบบแท่ง (Block) แบบปรับปรุง (Modified Block) และแบบง่าย (Simplified) และประเภทของการเขียนภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารธุรกิจทั่วไปประกอบด้วย จดหมาย บันทึกข้อความ รายงาน และงานเขียนทางอิเล็กทรอนิกส์