

บทที่ 1

บทนำ

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

การเรียนการสอนภาษามีวัตถุประสงค์เพื่อให้ผู้เรียนมีความสามารถใช้ภาษาที่เรียนในการติดต่อสื่อสารกับผู้อื่นที่ใช้ภาษานั้นได้ ในการเรียนการสอนภาษาในอดีตมีความเชื่อว่า การที่จะให้ผู้เรียนมีความสามารถเช่นนี้ได้ จำเป็นต้องให้ผู้เรียนมีความรู้ในเรื่องกฎเกณฑ์โครงสร้างของภาษา เพราะถ้าผู้เรียนมีความรู้เรื่องโครงสร้างภาษาแล้วจะสามารถใช้ความรู้นั้นเพื่อประโยชน์ในการสื่อสารได้ แต่ในปัจจุบันนี้เป็นที่ยอมรับกันแล้วว่า ความรู้ในโครงสร้างภาษาแต่เพียงอย่างเดียวไม่สามารถก่อให้เกิดความสามารถในการสื่อสารได้ ทั้งนี้เพราะความสามารถในการสื่อสารรวมถึงความสามารถในการใช้ภาษาให้ถูกต้อง (Accurate) และความเหมาะสม (Appropriateness) ดังนั้น จึงเกิดมีการเรียนการสอนที่เรียกว่า “การเรียนการสอนภาษาเพื่อการสื่อสาร” (Communicative Language Teaching) ขึ้น การเรียนในรูปแบบนี้เน้นการใช้ภาษา (Use) มากกว่ารูปแบบของภาษา (Usage) เมื่อการสอนเน้นไปในด้านการใช้ภาษา จึงทำให้มีผู้เข้าใจว่าผู้เรียนไม่จำเป็นต้องเรียนรู้กฎเกณฑ์ไวยากรณ์ของภาษาอีกต่อไป ซึ่งความเข้าใจเช่นนี้เป็นความเข้าใจที่ผิด เพราะโครงสร้างทางไวยากรณ์มีส่วนทำให้สามารถใช้ภาษาได้อย่างมีประสิทธิภาพ การเรียนการสอนไวยากรณ์ ของภาษาก็ยังมีความจำเป็นอยู่ แต่การเรียนการสอนไวยากรณ์ในหลักสูตรแบบสื่อสารต่างกับในหลักสูตรเก่าตรงที่ว่า เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้นำกฎเกณฑ์ไวยากรณ์ที่ได้เรียนรู้ไปใช้ทำกิจกรรมการสื่อสารอย่างใดอย่างหนึ่ง ไม่ได้จบการเรียนไวยากรณ์ของภาษาลงเพียงแค่ฝึกรูปแบบของภาษาดังเช่นการเรียนในอดีต (อรุณี วิริยะจิตรรา, 1987) ซึ่งแนวคิดดังกล่าวสอดคล้องกับละเอียด จุฑานันท์ (ม.ป.ป., หน้า 110) ที่กล่าวว่า แนวการสอนภาษาเพื่อการสื่อสาร มีการจัดกิจกรรมที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง ให้ผู้เรียนได้เรียนรู้อย่างมีความหมาย ได้ฝึกใช้ภาษาในสถานการณ์ที่มีโอกาสพบได้จริงในชีวิตประจำวัน โดยยังคงให้ความสำคัญกับโครงสร้างไวยากรณ์ตามที่ปรากฏอยู่ในเนื้อหาที่ใช้สื่อความหมาย และ สุมิตรา อังวัฒนกุล (2539) ยังได้ระบุอีกด้วยว่าถึงแม้จะเน้นที่การพัฒนาความสามารถของผู้เรียนในการใช้ภาษาตามความมุ่งหมายในสถานการณ์ต่าง ๆ แล้ว ซึ่งเป็นการให้ความสำคัญแก่ความคล่องแคล่วในการใช้ภาษา (Fluency) ก็มิควรละเลยเรื่องความถูกต้องของภาษา

Littlewood (1987) กล่าวว่า แนวการสอนภาษาเพื่อการสื่อสารเป็นแนวการสอนที่ไม่จำกัดความสามารถของผู้เรียนไว้เพียงแต่ความรู้ด้านโครงสร้างไวยากรณ์เท่านั้น แต่สนับสนุนให้ผู้เรียนได้มีการพัฒนาทักษะการใช้ภาษาทุกทักษะ โดยสัมพันธ์ความสามารถทางไวยากรณ์เข้ากับกลยุทธ์การสื่อสารด้วยวิธีการที่ถูกต้องและเหมาะสมกับกาลเทศะ จะเห็นได้ว่าไวยากรณ์เกี่ยวข้องกับสัมพันธ์กับการเรียนการสอนภาษาเพื่อการสื่อสาร เนื่องจากไวยากรณ์เป็นองค์ประกอบหนึ่งของความสามารถในการสื่อสาร (Communicative Competence) ซึ่ง Canale และ Swain (1980 อ้างใน อรุณี วิริยะจิตรา, 2532, หน้า 24) ให้ความเห็นว่าผู้ที่มีความสามารถในการสื่อสารควรมีสมรรถวิสัย 4 ประการดังต่อไปนี้คือ สมรรถวิสัยทางกฎเกณฑ์ไวยากรณ์ของภาษา (Grammatical Competence) สมรรถวิสัยทางกฎเกณฑ์การใช้ภาษาในสังคม (Sociolinguistic Competence) สมรรถวิสัยในการตีความ (Discourse Competence) และสมรรถวิสัยในกลวิธีการสื่อสาร (Strategic Competence) นอกจากนี้ ผงกาญจน์ ภูวิภาดาพรรณ (2539) ยังได้กล่าวถึงทฤษฎีความหมายในแง่การใช้ (Pragmatics) และการนำไปใช้ในการสอนภาษาตามแนวการสอนสื่อสาร โดยได้เปรียบเทียบความสามารถในการใช้ภาษาในการสื่อสารกับความสามารถสองระดับที่ Chomsky (1965) กล่าวไว้ในทฤษฎีไวยากรณ์ปรัวธรรมมาตรฐาน ทั้งนี้เพื่อนำไปสู่ความเข้าใจในเรื่องความหมายในแง่ของการใช้ความสามารถสองระดับของ Chomsky คือ ระดับความรู้ (Competence) คือความรู้ทางกฎเกณฑ์ของเสียง โครงสร้างและความหมาย และระดับการใช้ (Performance) คือความสามารถในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารก็คือความสามารถด้านระดับการใช้บวกกับการพยายามสื่อสารในรูปอื่น เช่น การใช้การสื่อสารที่ไม่ใช่คำพูดอันได้แก่ ท่าทาง สีหน้า การแต่งกาย หรือการแสดงควมมีมารยาทในการสนทนา อย่างไรก็ตามบุคคลจะมีประสิทธิภาพในการสื่อสารหรือไม่ก็ต้องขึ้นอยู่กับความรู้ส่วนลึกทางด้านไวยากรณ์ของภาษาด้วย ในทำนองเดียวกันถ้ามีแต่ความสามารถในเรื่องกฎเกณฑ์เพียงอย่างเดียว ก็จะพูดภาษาได้แต่ถูกต้องตามหลักไวยากรณ์เท่านั้น แต่อาจไม่เหมาะสมกับสถานการณ์ที่เป็นจริงได้ เนื่องจากเป็นความหมายของภาษาที่ตรงตามตัวอักษร (Semantics) จึงต้องรวมกับความหมายที่บุคคลพยายามจะสื่อความหมายที่เกิดขึ้นในสถานการณ์จริงอีกด้วย จะเห็นได้ว่า การสื่อสารนั้นไม่อาจเกิดขึ้นได้ถ้าขาดความรู้ความสามารถด้านโครงสร้างทางไวยากรณ์

ไวยากรณ์ยังทำหน้าที่เหมือนกับเป็นจรรยา สัตยลักษณ์ต่าง ๆ ที่จรรยาใช้จะช่วยบอกว่านักเรียนนั้นอยู่บนถนนที่ถูกเส้นทาง การที่ผู้เรียนเข้าใจถึงสัตยลักษณ์และกฎต่าง ๆ จะทำให้ผู้เรียนสามารถตรวจสอบความก้าวหน้าทางภาษาของตนเองพร้อมกับเลี่ยงการฝึกที่ผิด ๆ เมื่อเป็นเช่นนี้ผู้เรียนสามารถพัฒนาความสามารถทางภาษาขึ้นเรื่อย ๆ จนในที่สุดก็จะสามารถใช้ภาษาได้อย่างถูกต้องและคล่องแคล่ว (Bowen, 1985 อ้างใน จินตนา สุจิตานนท์, 2533, หน้า 11)

นอกจากนี้ Dickins & Woods (1988) ยังชี้ให้เห็นถึงความสำคัญของไวยากรณ์อีกว่า ผู้ที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองจะไม่เกิดความเข้าใจและไม่สามารถสื่อสารภาษาในระดับสูงได้ ถ้าขาดความรู้ทางระบบไวยากรณ์ภาษาอังกฤษ และวิธีการประยุกต์โครงสร้างไวยากรณ์เหล่านั้นในการสื่อสาร จึงกล่าวได้ว่าไวยากรณ์เป็นตัวบ่งชี้ถึงส่วนประกอบที่สำคัญที่สุดในการตีความความเหมาะสมและความถูกต้องของคำพูด และยังเป็นเครื่องมือที่ช่วยให้การสื่อสารประสบผลสำเร็จ พร้อมกันนี้ Higgs and Clifford (1982 cited in Richards, 1985, p.155) ระบุว่า ความถูกต้องทางไวยากรณ์เป็นองค์ประกอบพื้นฐานของระดับความเชี่ยวชาญภาษา (Level of Proficiency) สำหรับงานเพื่อการสื่อสาร ถ้าผู้เรียนไม่ได้รับการเรียนที่เน้นความถูกต้องทางไวยากรณ์จะมีผลต่อการส่งเสริมตัวป้อนออกทางภาษาที่เข้าใจได้ (Comprehensible Output) กล่าวคือผู้เรียนจะไม่สามารถพัฒนาระดับของความเชี่ยวชาญได้เลยและยังกล่าวเสริมอีกว่า แนวคิดที่ไม่ได้รับการส่งเสริมการสอนไวยากรณ์ จะนำไปสู่การพัฒนาที่ล้มเหลว ซึ่งทำให้ใช้โครงสร้างไวยากรณ์ของภาษาเป้าหมายไม่ถูกต้อง และทำให้ผู้เรียนไม่มีความก้าวหน้าทางภาษาอีกด้วย (Higgs & Clifford cited in Celce-Murcia, 1991, p.462) ซึ่งสอดคล้องกับ Selinker (1972, Ibid, p.462) ที่กล่าวว่า ผู้เรียนเหล่านี้จะชะงักงันในการรับรู้ภาษาเป้าหมาย (Fossilized) นอกจากนี้ Weaver (1979) ได้สนับสนุนการเรียนไวยากรณ์โดยให้เหตุผลว่า การเรียนไวยากรณ์เป็นสิ่งสำคัญมาก เนื่องจากเป็นเหมือนพาหนะที่สำคัญต่อการเรียนรู้ที่จะช่วยให้บุคคลคิดอย่างชัดเจนยิ่งขึ้น ไวยากรณ์นั้นเป็นตัวสะท้อนความคิด อีกทั้งยังช่วยให้บุคคลมีความชำนาญในการเรียนภาษาต่างประเทศได้อย่างรวดเร็ว และช่วยให้บุคคลมีความสามารถในการใช้ภาษาพูดและภาษาเขียนเป็นไปตามระเบียบวิธีทางสังคม พร้อมกับช่วยให้บุคคลเป็นผู้ฟัง ผู้พูด ผู้อ่านและ ผู้เขียนที่มีประสิทธิภาพมากขึ้นอีกด้วย

Ellis (1990) ให้ความเห็นว่า การสอนไวยากรณ์ที่เน้นรูปแบบ (Form-Focused Instruction) จะช่วยให้ผู้เรียนได้นำโครงสร้างทางไวยากรณ์ไปใช้ในความรู้อย่างอัตโนมัติ (Implicit Knowledge) Ellis (1997b) ยังกล่าวเพิ่มเติมว่า ในชั้นเรียนภาษาเพื่อการสื่อสารนั้น ไม่ได้รับประกันว่าผู้เรียนจะมีความสามารถทางภาษาศาสตร์หรือความสามารถทางภาษาศาสตร์สังคมในระดับสูง ดังนั้นจึงมีความจำเป็นที่จะต้องสอนไวยากรณ์อยู่และการสอนไวยากรณ์นั้นยังช่วยให้ผู้เรียนนำรูปแบบทางไวยากรณ์ไปใช้อย่างถูกต้อง ซึ่งประเด็นนี้เป็นส่วนหนึ่งของความรู้แบบอัตโนมัติ อีกทั้งยังช่วยให้ผู้เรียนมีความก้าวหน้าทางการพัฒนาทางภาษาได้อย่างรวดเร็วอีกด้วย

ดังนั้นหลักสูตรภาษาอังกฤษระดับมัธยมศึกษา พุทธศักราช 2539 จึงมุ่งเน้นให้ผู้เรียนมีความสามารถทางภาษาที่สำคัญสองด้านควบคู่กันไปคือ ความสามารถในการใช้ภาษาเพื่อเข้าสู่สังคมและวัฒนธรรม (Socio-Cultural Functions) และความสามารถในการใช้ภาษาเพื่อ

สื่อความ โดยใช้ภาษาอย่างถูกต้องตามหลักภาษาและเหมาะสมกับสถานการณ์การใช้ (Cognitive Linguistic Functions) (กรมวิชาการ, 2539) ซึ่งประการหลังมุ่งเน้นให้ผู้เรียนมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับโครงสร้างไวยากรณ์นั่นเอง

ไวยากรณ์จึงมีความสำคัญหลายประการดังกล่าวข้างต้น ไวยากรณ์ยังเหมือนเป็นกระดูกสันหลังที่เป็นพื้นฐานช่วยให้ผู้เรียนภาษาต่างประเทศประสบความสำเร็จในการเรียนทั้งทักษะฟัง พูด อ่าน และเขียน (จินตนา สัจจามันท์, 2533) โดยเฉพาะทักษะการเขียน ผู้เขียนจะต้องรู้จักเรียบเรียงประโยคให้เป็นข้อความที่สามารถสื่อสารและทำให้ผู้อ่านเข้าใจในแนวความคิดของผู้เขียน ซึ่งถือว่าเป็นกระบวนการที่ผู้เขียนต้องการถ่ายทอดความคิด ความรู้ของตนออกมาให้ผู้อ่านได้เข้าใจ ต้องอาศัยความรู้ความสามารถในด้านศัพท์ ไวยากรณ์ การสะกดคำ และเครื่องหมายวรรคตอน โดยเฉพาะความรู้ด้านไวยากรณ์เป็นสิ่งสำคัญมากและเป็นปัจจัยที่จะช่วยการเขียนให้ชัดเจน เพื่อที่จะสามารถสื่อความคิดกับผู้อ่านและผู้ฟังได้ ทั้งยังเป็นเครื่องแสดงระดับความสามารถในการเขียนของผู้เขียนอีกด้วย (บัญชา อิงสกุล, 2541, หน้า 69) แนวคิดดังกล่าวสอดคล้องกับ Wiriyachitra (1983) ที่ได้สรุปความสำคัญของการเขียนที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับไวยากรณ์ว่าการเขียนทำให้ผู้เรียนมีโอกาสทดลองใช้คำศัพท์ ไวยากรณ์ และโครงสร้างงานเขียน เป็นตัวแสดงให้เห็นความก้าวหน้าทางภาษาของผู้เรียนได้อย่างชัดเจนที่สุด

การเรียนโครงสร้างไวยากรณ์นั้น ถ้าได้รับการเสริมแรงจากทักษะการเขียนก็จะทำให้โครงสร้างไวยากรณ์มีความหมายต่อนักเรียนมากขึ้น และนักเรียนจะได้มีโอกาสนำโครงสร้างต่าง ๆ ที่ตนเรียนมาเรียบเรียงเป็นประโยคของตนเอง ทำให้เกิดความภาคภูมิใจว่าตนเองใช้ภาษาอังกฤษได้ เช่น หลังจากการสอนเรื่องปัจจุบันกาล (Present Simple Tense) แล้ว ครูผู้สอนก็ให้นักเรียนเขียนเรียงความเกี่ยวกับกิจวัตรประจำวันของนักเรียนก็จะเป็นการเสริมแรงให้นักเรียนเข้าใจเกี่ยวกับกริยาในรูปปัจจุบันกาล ถ้าการเรียนการสอนเป็นไปตามนี้แล้วทักษะการเขียนจะเป็นธรรมชาติและมีความหมายต่อนักเรียนมากขึ้น นักเรียนก็จะไม่รู้สึกหวาดกลัวหรือตื่นตระหนกต่อการเขียนแต่ประการใด เพราะการเขียนเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นเป็นประจำในชีวิต แล้วคำพูดที่ว่าผู้เรียนประสบปัญหาในการเขียนเพราะขาดความแม่นยำในเรื่องโครงสร้างไวยากรณ์ก็จะค่อย ๆ ลดลงจนหมดไป (พิพัฒน์ งอกเสมอ, 2539) เพราะทันทีที่ได้เรียนโครงสร้างทางภาษา ผู้เรียนก็มีโอกาสใช้โครงสร้างนั้นจริง ๆ ผู้เรียนก็จะไม่อึดอัดเรื่องการใช้ศัพท์ เพราะได้รับมอบหมายงานเขียนหลังจากได้อ่าน หรือฝึกทักษะด้านการฟัง การพูดและโครงสร้างทางภาษามาก่อนแล้วนั่นเอง และถ้าครูผู้สอนต้องการเน้นทักษะการผลิตสาร (Productive Skills) เช่น การพูด โดยเฉพาะอย่างยิ่งการเขียน ความแม่นยำทางภาษาเป็นสิ่งที่สำคัญมากเนื่องจากการสอนไวยากรณ์เป็นสิ่งจำเป็นในการผลิตภาษา (Celce-Murcia, 1991, p.464)

Richards (1985) ยังกล่าวถึงทฤษฎีของ Givon ว่า รูปแบบทางภาษาศาสตร์ของหลักไวยากรณ์ในโครงสร้างประโยค เช่น passivization, use of relative clause, subordination in the verb phrase, use of complex verbs, complex genitive construction เป็นรูปแบบที่ปรากฏในการเขียนมากกว่าการพูด ดังนั้น ถ้าขาดการฝึกปฏิบัติทางการเขียน จะทำให้มีการพัฒนาด้านโครงสร้างไวยากรณ์ช้าลง การเน้นความถูกต้องทางไวยากรณ์นั้นสามารถทำได้โดยจัดให้ผู้เรียนได้มีโอกาสเกี่ยวข้องกับกระบวนการสื่อสารซึ่งดีกว่าจะให้จบการเรียนรู้แค่ โครงสร้างไวยากรณ์เอง

จากหลักการข้างต้น โครงสร้างไวยากรณ์ของผู้เรียนจึงมีส่วนสัมพันธ์กับความสามารถในการเขียน อย่างไรก็ตาม ไวยากรณ์ยังคงเป็นปัญหากับนักเรียน ดังจะเห็นได้จากงานวิจัยของ เสาวคนธ์ เชื้อจารย์ชิน (2533) ที่วิเคราะห์ข้อบกพร่องในการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ในด้านโครงสร้างไวยากรณ์ คำศัพท์และสำนวน การสะกดคำและเครื่องหมายวรรคตอน โดยศึกษาเฉพาะกรณีโรงเรียนอุดรพิทยพานุกูล พบว่า ด้านโครงสร้างไวยากรณ์ที่บกพร่องที่พบอยู่ในเกณฑ์ปานกลาง ได้แก่เรื่อง Reported speech ร้อยละ 49.33 Articles ร้อยละ 47.53 Verb ร้อยละ 45.90 Agreements ร้อยละ 43.75 Prepositions ร้อยละ 42.35 Relative pronouns ร้อยละ 39.06 Active-Passive voice ร้อยละ 37.2 และ Adjective และ Adverb ร้อยละ 31.80 และงานวิจัยของรัตนา เล็กพุก (2536) ยังได้เปรียบเทียบความรู้และความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษเชิงบรรยายระหว่างนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ในโรงเรียนรัฐบาลและเอกชน กรุงเทพมหานคร พบว่านักเรียนทั้งสองกลุ่มได้คะแนนความสามารถต่ำสุดด้านไวยากรณ์ อีกตัวอย่างหนึ่งคืองานวิจัยเรื่อง “การเปรียบเทียบความรู้ความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษเชิงอธิบายของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ที่มีเพศและขนาดชั้นเรียนต่างกัน ในโรงเรียนมัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร” ของ นิธิญา กัลยาประสิทธิ์ (2539) พบว่า นักเรียนหญิงได้คะแนนความสามารถต่ำสุดในด้านไวยากรณ์ และนักเรียนที่เรียนในชั้นเรียนที่มีขนาดใหญ่ได้คะแนนต่ำสุดด้านไวยากรณ์ จากที่กล่าวมาแล้วข้างต้นแสดงให้เห็นว่านักเรียนไทยโดยเฉพาะระดับมัธยมศึกษายังมีปัญหาด้านโครงสร้างไวยากรณ์ อย่างไรก็ตามความยากของไวยากรณ์ภาษาทำให้นักเรียนหมดกำลังใจและทิ้งการเรียนภาษามากกว่าที่จะเป็นจากสาเหตุอื่น ๆ และไวยากรณ์ก็เป็นส่วนที่ยุงยากมากที่สุดสำหรับครูสอนภาษา (Stevick, 1982) นอกจากนี้มีผลงานวิจัยที่สะท้อนให้เห็นว่าระดับความรู้ความสามารถทางโครงสร้างไวยากรณ์อังกฤษของผู้เรียนวิชาภาษาอังกฤษยังอยู่ในเกณฑ์ต่ำ เช่น รุจิ สีตะมัย (2535) ได้ศึกษาความสามารถด้านภาษาศาสตร์ในวิชาภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 อันได้แก่องค์ประกอบด้านเสียง คำศัพท์ และไวยากรณ์ ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 มีความสามารถด้านภาษาศาสตร์อยู่ในเกณฑ์ขั้นต่ำ คือจาก 916 คน อยู่ในระดับร้อยละ 58.85 แต่อยู่ในเกณฑ์ดีมากเพียงแค่ร้อยละ 2.62 เท่านั้น นอกจากนี้งานวิจัยเรื่อง

“การวิเคราะห์ข้อผิดพลาดทางภาษาอังกฤษของนักเรียนระดับ ปวช. ในวิทยาลัยอาชีวศึกษาขอนแก่นและวิทยาลัยอาชีวศึกษาอุดรธานี” ของ ราเชนทร์ โชคสูงเนิน (2537) ซึ่งกลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นปีที่ 3 จำนวน 204 คน ผลการวิจัยพบว่า มีข้อผิดพลาดมากกว่า 50% ของคำเฉลี่ย ได้แก่เรื่องต่อไปนี้ irregular verb, linking verb, hypothetical, indirect speech, choosing tense, auxiliary verb, adverb clause, subject-verb agreement, noun clause และ passive voice. ผลงานวิจัยเหล่านี้แสดงให้เห็นว่าผู้เรียนมีปัญหาการเรียนด้านโครงสร้างไวยากรณ์ ไวยากรณ์นั้นมีส่วนสัมพันธ์กับทุกทักษะก็ตาม แต่จากปัญหาความบกพร่องทางโครงสร้างไวยากรณ์และความเข้าใจในโครงสร้างไวยากรณ์มีส่วนสัมพันธ์เด่นชัดกับงานเขียน จึงมีความจำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้องสอนไวยากรณ์ผนวกกับการเขียน

จากสมมุติฐานเกี่ยวกับความรู้สองส่วนสัมพันธ์กัน (The Interface Hypothesis) ซึ่งกล่าวถึงความรู้แบบตรง (Explicit knowledge) และความรู้แบบอ้อม (Implicit knowledge) Bialystock (1981 cited in Ellis, 1991, p.606) กล่าวว่า ความรู้แบบตรงเป็นความรู้ด้านกฎเกณฑ์ไวยากรณ์และกฎต่าง ๆ ของภาษา ส่วนความรู้แบบอ้อมนั้นเป็นความรู้ที่เกิดโดยสัญชาตญาณ เช่น พูดได้คล่องถูกต้องแต่อธิบายกฎไม่ได้ ดังนั้นเมื่อสอนไวยากรณ์แล้วก็ควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนนำความรู้ที่ได้รับจากการเรียนไวยากรณ์มาใช้ในการสื่อสารจริง ๆ (ibid, p.609) ผู้เรียนสามารถที่จะพัฒนาความรู้แบบตรงจากการเรียนรู้ผ่านการฝึกหัดจากการอ่านและการเขียน รวมทั้งพัฒนาการรับรู้อย่างไม่ตั้งใจจากการฝึกในการสื่อสารที่เป็นธรรมชาติซึ่งกลายเป็นความรู้แบบอ้อมได้ (Hayashi, 1995) สอดคล้องกับ Stevick 1980 และ Smith, 1981 (cited in Ellis, 1997b, p.48) ที่กล่าวว่า ความรู้แบบตรงซึ่งเป็นผลมาจากการสอนไวยากรณ์นั้น สามารถที่จะเปลี่ยนแปลงมาเป็นความรู้แบบอ้อมได้โดยการฝึกหัดซึ่งเป็นสิ่งที่จำเป็นอย่างยิ่งในการสื่อสาร นอกจากนี้ Musumeci (1997) ยังกล่าวถึงการเชื่อมต่อระหว่าง โครงสร้าง (Form) และ ความหมาย (Meaning) ว่านักเรียนควรจะสามารถเรียนรู้กฎเกณฑ์ไวยากรณ์แบบตรง เช่นเดียวกับมีโอกาที่จะฝึกหัดโดยใช้โครงสร้างเหล่านั้นในการสื่อสารที่แท้จริง

จากสมมุติฐานเกี่ยวกับตัวป้อนทางภาษา (Input Hypothesis) ของ Krashen (1985) กล่าวว่า I นั้นหมายถึง ระดับความเชี่ยวชาญทางภาษาที่ 2 ของนักเรียนในปัจจุบัน ส่วน +1 เป็นรูปแบบและหน้าที่ทางไวยากรณ์ที่ล้ำหน้าจากระดับความสามารถที่เป็นอยู่ ดังนั้นเมื่อผู้เรียนได้รับตัวป้อนทางภาษาที่เข้าใจได้ จะสามารถรับรู้ถึงรูปแบบทางไวยากรณ์ที่ล้ำหน้าความรู้ปัจจุบันไปอีกขั้น ซึ่งสอดคล้องกับสมมุติฐานเกี่ยวกับการปฏิสัมพันธ์ (Interaction Hypothesis) ของ Long (1983 cited in Fotos & Ellis, 1991, p.409) กล่าวว่า ตัวป้อนทางภาษาที่เข้าใจได้ มีผลจากความ

พยายามที่จะเจรจาต่อรองเพื่อจัดอุปสรรคทางการสื่อสาร ช่วยทำให้ความเข้าใจรูปแบบไวยากรณ์ที่เป็นปัญหาต่อผู้เรียนชัดเจนขึ้น และเอื้ออำนวยต่อการรับรู้ทางภาษาจึงเน้นถึงความสำคัญของการสื่อสารแบบสองทาง (Two-way communication) ดังที่กล่าวมาแล้ว นอกจากนี้ สมมุติฐานเกี่ยวกับตัวส่งออกทางภาษาที่เข้าใจได้ (Comprehensible Output Hypothesis) ของ Swain (1985) กล่าวว่า ผู้เรียนจำเป็นต้องได้รับโอกาสสำหรับการผลิตตัวป้อนออก (Pushed Output) เพื่อที่จะพัฒนาความสามารถทางไวยากรณ์ สอดคล้องกับแนวคิดของ Fotos และ Ellis (1991, p.607) กล่าวว่า การสอนไวยากรณ์จำเป็นต้องสอนควบคู่ไปกับการสอนที่จัดให้ผู้เรียนมีโอกาที่จะสื่อสารได้อย่างแท้จริง นอกจากนี้การสอนไวยากรณ์และการสอนภาษาเพื่อการสื่อสารสามารถที่จะผนวกกันโดยผ่านการใช้งานทางไวยากรณ์ (Grammar Tasks) ที่ได้รับการออกแบบเพื่อส่งเสริมการสื่อสารเกี่ยวกับไวยากรณ์ โดยมีจุดประสงค์สองประการคือ เพื่อพัฒนาความรู้แบบตรงด้านไวยากรณ์ของผู้เรียน และเพื่อให้ผู้เรียนมีโอกาสำหรับการปฏิสัมพันธ์ (Interaction) เป็นการแลกเปลี่ยนข้อมูล โดยการทำงานเป็นคู่หรือเป็นกลุ่มเพื่อให้มีโอกาในการเจรจาต่อรองเพื่อเข้าใจความหมาย (Negotiation of Meaning) (Ibid, p.610) จนกลายเป็นความรู้แบบอ้อม

แนวคิดข้างต้นที่เน้นการมีปฏิสัมพันธ์ในลักษณะงานคู่หรืองานกลุ่มนั้นสอดคล้องกับ Vykotsky (1978 cited in Kessler, 1992, p.56) ซึ่งสนับสนุนแนวคิดแบบร่วมมือหรือการทำงานเป็นกลุ่ม โดยวิเคราะห์การอยู่ร่วมกับผู้อื่นในสังคมโลก ในเรื่องของระดับพัฒนาการช่วงกลางหรือเขตของการพัฒนาได้ (Zone of Proximal Development) เป็นการให้เหตุผลของความสัมพันธ์ของสังคมและการพัฒนาความรู้ความเข้าใจสังคมของแต่ละบุคคล โดยระยะระยะระหว่างสิ่งที่เด็กสามารถปฏิบัติกิจกรรมหรือทำงานได้ด้วยตัวเอง ซึ่งเรียกว่าระดับพัฒนาการ (Developmental Level) และระดับที่เด็กต้องทำงานร่วมกับผู้อื่นซึ่งเรียกว่าระดับใกล้เคียง (Proximal Level) โดยระยะระหว่างจุดสองจุดนี้คือ ระดับพัฒนาการช่วงกลางหรือเขตของการพัฒนาได้ และการเรียนรู้ที่ดีนั้นเป็นความก้าวหน้าที่พัฒนาอีกระดับหนึ่งด้วย ผงกาญจน์ ภูวิภาดารรรณ (2543) ยังได้ให้ทรรศนะเกี่ยวกับเรื่องนี้ว่า เป็นอาณาเขตของศักยภาพบุคคลซึ่งสามารถได้รับการพัฒนาได้จากการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้ที่มีความสามารถมากกว่าเช่นครู โดยกระบวนการดังกล่าวเน้นความร่วมมือ ช่วยให้เกิดความคิดรวบยอด อย่างแท้จริงระหว่างครูและนักเรียน

แนวคิดดังกล่าวสอดคล้องกับการเรียนแบบร่วมมือ หรือการเรียนแบบสหการ (Cooperative Learning) ซึ่งเป็นวิธีเรียนอันหนึ่งที่ครูเปิดโอกาสให้ผู้เรียนทำงานด้วยกันเป็นกลุ่มย่อย ที่ละความสามารถ โดยมีเป้าหมายความสำเร็จของกลุ่มร่วมกัน จัดกิจกรรมที่ให้ผู้เรียนได้มีปฏิสัมพันธ์ที่ดีต่อกัน ช่วยเหลือกันทำงานที่ได้รับมอบหมาย แลกเปลี่ยนประสบการณ์และความคิดเห็นซึ่งกันและกันแล้วยังมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียนอีกด้วย ทำให้ผู้เรียนเกิด

ความอบอุ่น เกิดความคิดสร้างสรรค์อันจะทำให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนดีขึ้น พร้อมกันนี้ผู้เรียนยังได้เรียนรู้สภาพอารมณ์ ความรู้สึกนึกคิดของเพื่อนร่วมเรียนในการเรียนร่วมกัน เพื่อเป็นแนวทางนำไปใช้ให้เป็นประโยชน์ในชีวิตประจำวันตามความเหมาะสมของแต่ละบุคคล สิ่งต่างๆ ที่ได้รับจะนำไปใช้ในการแก้ปัญหาที่อาจต้องประสบหรืออาจใช้เพื่อปรับปรุงตนเองให้มีชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างเป็นสุข (เสริมศรี ไชยศรี, 2534 จงกลณี รูปพงษ์, 2536 Slavin, 1991) การเรียนแบบร่วมมือเป็นวิธีเรียนที่คู่ขนานไปกับวิธีการสอนภาษาเพื่อการสื่อสาร ซึ่งการเรียนแบบร่วมมือมีหลายวิธี วิธีหนึ่งที่น่าสนใจคือ การแข่งขันเป็นทีมหรือกลุ่มเกมแข่งขัน (Teams-Games-Tournaments: TGT) ของ David DeVries และ Slavin เป็นการจัดการสอนให้ผู้เรียนได้เรียนในกลุ่มเล็ก ๆ ระยะเวลาความสามารถ โดยสมาชิกแต่ละคนของกลุ่ม ต้องแข่งขันการตอบคำถามกับสมาชิกของกลุ่มอื่นที่โต้แย้งเป็นรายสัปดาห์ โดยนักเรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ระดับเดียวกันจะแข่งด้วยกัน เพื่อทำคะแนนให้กลุ่มของตน (Slavin, 1990) และ Kessler (1992) ยังกล่าวอีกว่า ผู้สอนวากยสัมพันธ์ (Syntax) สามารถศึกษากระบวนการการเรียนรู้ของนักเรียนเป็นทีม (Student Team Learning : STL) เช่น กลุ่มแข่งขันแบ่งตามผลสัมฤทธิ์ (Students Teams- Achievement Divisions : STAD) กลุ่มเกมแข่งขัน หรือ กลุ่มช่วยเรียนรายบุคคล (Team Assisted Individualizations : TAI) เพื่อที่จะดำเนินการนำเสนอเกี่ยวกับกระบวนการแก้ปัญหาเป็นทีม ที่จิติยังปรับใช้ได้กับทุกวิชาและทุกระดับชั้น นอกจากนี้ยังเป็นวิธีที่เน้นเป้าหมายของกลุ่มและความรับผิดชอบส่วนบุคคล ซึ่งมีประสิทธิภาพในการเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนมากกว่าวิธีการเรียนแบบร่วมมือวิธีอื่นอีกด้วย (Slavin, 1990) และ Farnish (1995) ยังกล่าวเพิ่มเติมอีกว่า ที่จิตินั้นเหมาะที่จะใช้ในวิชาศิลปะทางภาษา (Language Art) ซึ่งกิจกรรมกลุ่มเกมแข่งขันมีขั้นตอนการดำเนินการดังนี้

1. ครูนำเสนอเนื้อหา โดยการบรรยาย อภิปราย ใช้สื่อกับนักเรียนทั้งชั้น
2. ครูจัดนักเรียนเข้าทีม ประกอบด้วยนักเรียน 5 คน ที่ความสามารถและเพศ ให้ทำแบบฝึกหัด ซึ่งเป็นแบบฝึกหัดที่มีลักษณะหลากหลาย แบบเติมคำ แบบเลือกตอบ เขียนประโยค นักเรียนตรวจคำตอบที่ถูกต้องในคำเฉลย หลังจากนั้นนักเรียนในทีมปรึกษากันเกี่ยวกับแบบฝึกหัดที่ได้ทำ
3. ครูแนะนำเกี่ยวกับการแข่งขัน และจัดผู้เรียนเข้าประจำโต๊ะซึ่งเป็นตัวแทนจากแต่ละทีม การแข่งขันจะจัดขึ้นปลายสัปดาห์ หลังจากที่ครูได้สอนเนื้อหาและนักเรียนได้ทำแบบฝึกหัดแล้ว

4. นักเรียนเริ่มเล่นเกม จะมีผู้เล่น 3 คนต่อหนึ่งโต๊ะ โดยนักเรียนทุกคนได้รับบัตรต้นทุน นักเรียนจับบัตรกองกลางขึ้นหนึ่งใบ แล้วตอบคำถามตามหมายเลขที่ปรากฏในบัตรใบนั้น ผู้เล่นสามารถทำซึ่งกันและกันได้ ถ้าเห็นว่าคนที่ตอบคำถามนั้นตอบไม่ถูกต้อง ถ้าคนไหนตอบผิดต้องคืนบัตรต้นทุน ใครตอบถูกได้รับบัตรคะแนน แต่ละโต๊ะเป็นการแข่งขันของนักเรียนที่มีระดับความสามารถเหมือนกัน

5. ครูรวมคะแนนแต่ละเกมและประกาศผลให้ทราบในรูปของป้ายนิเทศหรือจดหมายข่าว กิจกรรมกลุ่มเกมแข่งขันจึงเป็นการเรียนเป็นกลุ่มย่อย สมาชิกในกลุ่มจะมีความสามารถที่แตกต่างกัน ช่วยเหลือซึ่งกันและกัน ร่วมกันทำงานที่ได้รับมอบหมายให้บรรลุวัตถุประสงค์ หลังจากนักเรียนได้เรียนเนื้อหาแล้ว จะจัดให้มีการแข่งขันระหว่างกลุ่มนักเรียนที่มีความสามารถระดับเดียวกัน โดยเน้นการตอบคำถามเกี่ยวกับ โครงสร้าง ไวยากรณ์ที่นักเรียนได้เรียนและฝึกภายในกลุ่ม คะแนนที่ได้จากการแข่งขันของแต่ละบุคคลจะนำไปรวมเป็นคะแนนของกลุ่มที่ตนเป็นสมาชิก (ปริยานุช ชีววิทยานันท์, 2536) กิจกรรมกลุ่มเกมแข่งขันนั้นจะช่วยให้นักเรียนได้นำความรู้แบบตรง ซึ่งเป็นความรู้เกี่ยวกับกฎเกณฑ์ โครงสร้าง ไวยากรณ์ที่ได้รับจากครู และความรู้จากการทำแบบฝึกหัดกับเพื่อนในกลุ่มไปสู่ความรู้แบบอ้อม ซึ่งเป็นการนำเอากฎเกณฑ์เหล่านั้นมาใช้ในการเขียนอนุเสวนานั้นเอง

จากขั้นตอนการดำเนินการดังกล่าว จะเห็นได้ว่าผู้เรียนต้องทำให้ดีที่สุดเพื่อความสำเร็จของทีม ผู้เรียนจะช่วยเหลือซึ่งกันและกัน ให้กำลังใจกันเพื่อให้ประสบความสำเร็จในการเรียน ในขณะที่ผู้เรียนจะมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีต่อกันในการที่จะเข้าใจเนื้อหาในบทเรียน กิจกรรมกลุ่มเกมแข่งขันจะทำให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนสูงขึ้นด้วย ซึ่ง ปริยานุช ชีววิทยานันท์ (2536) ได้ศึกษาผลของการใช้เกมการแข่งขันที่มีต่อการเรียนทักษะการฟัง และการพูดภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 พบว่า ผลสัมฤทธิ์ทักษะการฟัง และการพูดภาษาอังกฤษของนักเรียนกลุ่มสูง กลุ่มปานกลาง และกลุ่มต่ำ สูงกว่าก่อนการเรียน โดยใช้เกมการแข่งขัน นอกจากนี้ Merebahi (1987) ได้ศึกษาพบว่าผู้เรียนวิทยาศาสตร์ด้วยวิธีกลุ่มเกมแข่งขันมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่าการเรียนแบบดั้งเดิม ซึ่งสอดคล้องกับ Spuler (1993) ที่ศึกษาเกี่ยวกับการเปรียบเทียบการเรียนโดยวิธีกลุ่มแข่งขันตามผลสัมฤทธิ์ กับการเรียนโดยวิธีกลุ่มเกมแข่งขัน พบว่าการสอนทั้งสองวิธีทำให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ในการสอนคณิตศาสตร์สูงขึ้น Stull (1995) ยังพบว่าวิธีกลุ่มเกมแข่งขันมีประสิทธิภาพในการจูงใจนักเรียนสูงกว่าวิธีการเรียนแบบร่วมมืออื่น ๆ อย่างเช่น วิธีกลุ่มแข่งขันตามผลสัมฤทธิ์ และ Staley (2000) ได้ทำวิจัยในชั้นเรียนกับนักเรียนเกรด 3 ในการอ่านคำศัพท์โดยวิธีกลุ่มเกมแข่งขัน พบว่านักเรียนมีการพัฒนาทางด้านคำศัพท์เพิ่มสูงขึ้น

การเรียนแบบกลุ่มเกมแข่งขันนั้นเป็นการแข่งขันทางวิชาการ จึงไม่เหมือนกับการเรียนแบบอื่นที่เน้นแต่นักเรียนเก่ง ดังนั้นการเรียนแบบกลุ่มเกมแข่งขัน ทั้งนักเรียนเก่งและไม่เก่งต่างได้รับความชมเชยในผลสำเร็จเท่าเทียมกัน เนื่องจากการเรียนที่เน้นเป้าหมายความสำเร็จของทีมเป็นสำคัญ

ด้วยเหตุผลหลายประการที่กล่าวมาแล้วข้างต้น ผู้วิจัยสนใจที่จะนำแนวคิด และวิธีการเรียนแบบกลุ่มเกมแข่งขันมาใช้ในกิจกรรมการเรียนการสอนเพื่อส่งเสริมความรู้ด้านไวยากรณ์และความสามารถในการเขียนอนุเลข โดยนักเรียนสามารถนำเอาความรู้เกี่ยวกับกฎเกณฑ์ทางไวยากรณ์มาใช้ในการเขียนอนุเลขได้ นอกจากนี้ยังเป็นวิธีเรียนที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีการเรียนเป็นทีม มีการอภิปรายแลกเปลี่ยนความคิดเห็น ช่วยเหลือและเคารพซึ่งกันและกัน สนับสนุนให้กำลังใจเพื่อนร่วมทีม ทั้งยังเป็นวิธีการที่สนุกสนาน ทำให้บรรยากาศการเรียนไม่น่าเบื่อ ส่งเสริมให้ผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง และมีบทบาทในการเรียนมากขึ้น โดยจะนำไปทดลองสอนให้แก่นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3/1 โรงเรียนยกระบัตร์วิทยาคม อำเภอสามเงา จังหวัดตาก เพื่อที่จะศึกษาความรู้ความเข้าใจในโครงสร้างไวยากรณ์และความสามารถในการใช้โครงสร้างที่เรียนในการเขียนอนุเลข

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ

1. เพื่อเปรียบเทียบความรู้ด้านไวยากรณ์ของนักเรียนก่อนและหลังเรียน โดยกิจกรรมกลุ่มเกมแข่งขัน
2. เพื่อเปรียบเทียบความสามารถด้านการเขียนอนุเลขภาษาอังกฤษของนักเรียนก่อนและหลังเรียน โดยกิจกรรมกลุ่มเกมแข่งขัน

ขอบเขตของการวิจัย

ขอบเขตของการวิจัยครั้งนี้มีรายละเอียดดังต่อไปนี้

1. กลุ่มเป้าหมายที่ศึกษา เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3/1 โรงเรียนยกระบัตร์วิทยาคม อำเภอสามเงา จังหวัดตาก ที่เรียนรายวิชาภาษาอังกฤษหลัก 9 (อ 015) ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2544

2. ตัวแปรที่ศึกษา

2.1 ตัวแปรต้น ได้แก่ กิจกรรมกลุ่มเกมแข่งขัน

2.2 ตัวแปรตาม ได้แก่ ความรู้ด้านไวยากรณ์ และความสามารถด้านการเขียน

อนุเจตภาษาอังกฤษ

3. ระยะเวลาในการทดลอง

ใช้เวลาในการสอนสัปดาห์ละ 4 คาบ เป็นเวลา 7 สัปดาห์ ในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2544

4. เนื้อหาที่ใช้ในการทดลอง

เนื้อหาที่ใช้ในการสร้างแผนการสอน เป็นเนื้อหาไวยากรณ์จากหนังสือหลักสูตรภาษาอังกฤษ 2539 ในหลักสูตรมัธยมศึกษาตอนต้น พุทธศักราช 2521 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2533) และหนังสือหลักสูตรภาษาอังกฤษ โดยกลุ่มโรงเรียนมัธยมศึกษาจังหวัดตาก แล้วเลือกโครงสร้างไวยากรณ์ที่ครอบคลุมเนื้อหาที่กำหนดให้เรียนในระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น นำไปสร้างแบบทดสอบวัดความรู้ด้านไวยากรณ์ แล้วนำไปทดสอบกับกลุ่มเป้าหมาย จากนั้นจึงเลือกเอาเฉพาะโครงสร้างที่เป็นปัญหาสำหรับกลุ่มเป้าหมายมาเป็นเนื้อหาในการสร้างแผนการสอน

สมมุติฐานการวิจัย

1. นักเรียนที่เรียนโดยกิจกรรมกลุ่มเกมแข่งขันมีความรู้ด้านไวยากรณ์สูงขึ้น
2. นักเรียนที่เรียนโดยกิจกรรมกลุ่มเกมแข่งขันมีความสามารถด้านการเขียนอนุเจตภาษาอังกฤษสูงขึ้น

ข้อตกลงเบื้องต้น

กิจกรรมกลุ่มเกมแข่งขัน (Teams-Games-Tournaments : TGT) จะใช้ตามแนวความคิดของ Slavin (1990) โดยนำมาปรับเพื่อให้เหมาะสม และสอดคล้องกับลักษณะของเนื้อหา ผู้เรียน และระยะเวลาที่ใช้ในการทดลอง

คำนิยามศัพท์เฉพาะ

1. กิจกรรมกลุ่มเกมแข่งขัน หมายถึง การเรียนที่ได้รับการสอนเนื้อหาทางไวยากรณ์จากครู หลังจากนั้นแบ่งเป็นกลุ่มย่อย สมาชิกในกลุ่มจะมีความสามารถที่แตกต่างกัน ช่วยเหลือซึ่งกันและกัน ร่วมกันทำแบบฝึกหัดเกี่ยวกับไวยากรณ์ที่เน้นทั้งรูปแบบและความหมายที่ได้รับ

มอบหมายให้บรรล่วัตถุประสงค์ หลังจากนักเรียนได้เรียนเนื้อหาแล้วจะจัดให้มีการแข่งขันระหว่างกลุ่มนักเรียนที่มีความสามารถระดับเดียวกัน โดยเน้นการตอบคำถามเกี่ยวกับโครงสร้างไวยากรณ์ที่นักเรียนได้เรียนและฝึกภายในกลุ่ม คะแนนที่ได้จากการแข่งขันของแต่ละบุคคลจะนำไปรวมเป็นคะแนนของกลุ่มที่ตนเป็นสมาชิก ครูประกาศผลในรูปแบบของป้ายนิเทศหรือจดหมายข่าว

2. ความรู้ด้านไวยากรณ์ หมายถึง ความรู้ด้านโครงสร้างภาษาที่ถูกต้อง โดยพิจารณาคะแนนจากการทำแบบทดสอบวัดความรู้ด้านไวยากรณ์ได้อย่างถูกต้อง หลังจากการเรียนรู้โดยกิจกรรมกลุ่มเกมแข่งขัน

3. ความสามารถด้านการเขียนอนุเจตภาษาอังกฤษ หมายถึง ความสามารถที่ผู้เรียนใช้โครงสร้างไวยากรณ์ที่เรียนในการเขียนอนุเจตที่ถูกต้อง ทั้งรูปแบบภาษาและสื่อความหมายได้ ซึ่งพิจารณาจากคะแนนในการทำแบบทดสอบวัดความสามารถด้านการเขียนอนุเจตภาษาอังกฤษ

4. นักเรียน หมายถึง นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3/1 โรงเรียนนกกกระบัตร วิทยาคม อำเภอสามเงา จังหวัดตากที่กำลังเรียนรายวิชาภาษาอังกฤษหลัก 9 (อ 015) ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2544 จำนวน 44 คน

ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ

1. เป็นแนวทางในการสอนไวยากรณ์โดยใช้กิจกรรมกลุ่มเกมแข่งขันของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3
2. เป็นแนวทางแก่ครูผู้สอนวิชาภาษาอังกฤษในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนไวยากรณ์โดยใช้กิจกรรมกลุ่มเกมแข่งขัน