

Proceedings of CULI Research Seminar
On
Facing ELT Research Challenges
2006

Language Institute
Chulalongkorn University, Bangkok
Thailand

Editors-in-chief: Kulaporn Hiranburana, Ph. D
Michael Alroe
Reongrudee Soonthornmanee
Wutthiphong Laoriandee
Somporn Harndee
Typist: Kannikar Kheamthong

CULI Director's Welcome Address

At

**CULI's 2006 Research Seminar
"Facing ELT Research Challenges"
Thursday, November 30th, 2006**

at

**Chumpot-Phunthip Conference Room, 4th Floor,
Prachadhtipok – Rumpaipunnee Building, Chulalongkorn University**

The President of Chulalongkorn University
Distinguished Guests, Colleagues and Participants

It is my honor to welcome you all to the 2006 Research Seminar of the Chulalongkorn University's Language Institute entitled "Facing ELT Research Challenges".

Over the past decades, English Language Teaching (ELT) had witnessed a series of changes due to the changing world and the increasing importance of the roles of English in international communication. Therefore, English language teachers and educators are well aware of an urgent need to modify their concept of teaching and learning and also their methodology to tune to the new challenges in the field. In this way research in ELT has been viewed as keys to solve teachers' problems providing them possible answers and suggestions, on how to improve the quality of teaching. It is, thus, one of our major goals to promote and disseminate such research conducted among teachers and educators in exploring new territories, meeting new challenges and updating themselves with new knowledge and innovations in a changing world. The desired outcome is that teachers will not only be better equipped to do research but also to develop a greater interest in research.

We are fortunate to have experienced professionals and specialists from Thailand and overseas to share with us their knowledge and research expertise. Finally it's our hope that you will find this seminar valuable and worthwhile as a contribution to your own professional development in English language teaching and research.

At this auspicious moment, may I now invite Professor Dr. Khunying Suchada Kiranandha, the President of Chulalongkorn University to declare the seminar open.

Thank you.

English Writing for Multimedia: An Analysis of On-Screen Texts

Arnon Chaisuriya, Ph.D.
Department of Western Languages,
Faculty of Humanities and Social Sciences,
Burapha University, Chonburi, Thailand.
E-mail: arnon@buu.ac.th

Abstract

This article presents the issue of English for digital communication. The author discusses approaches to writing English-on-screen texts for a multimedia project. An on-screen text is a non-technical element of multimedia that can lead to effective digitally verbal communication. Therefore, it is important to learn how texts are written and presented on a multimedia screen. The discussion of the issue is done by analyzing on-screen texts on a multimedia piece designed and created to introduce and sell a product—*the Next Generation TOEFL Test Introductory Tour* produced by Educational Testing Service (ETS).

The text analysis found that there are two types of texts needed to be written for on-screen comprehension: constant texts and occasional texts. Constant texts appear constantly. A multimedia user will be able to see this type of text in almost every scene. The examples of constant texts are logo/acronym, slogans, texts on menu bars (e.g., section titles), controllers, and navigations. Occasional texts appear when a user clicks on a button to enter a section. Some texts appear along with a narration and a movement of the media content. Examples of occasional texts are highlighting words or phrases, subheadings, and important contents. The analysis also found that when writing on-screen texts for multimedia, a big chunk of information needs to be omitted because of limited space. The words written on navigation buttons should be capitalized. Words written as a section title should be inclusive, and the punctuation often used to join words on a menu bar is an ampersand. Adjective phrases, verb phrases, and full sentences can be used as highlighting texts to accentuate particular or outstanding product features, especially features that are abstract and difficult for users to conceptualize.

Introduction

Multimedia is acknowledged to be an effective tool for education, business, presentation, entertainment, and communication. Currently, a large number of organizations both in the public sector and private sector adopt multimedia delivered through the Internet and CD-ROM as a way to reach out to their targeted customers. In Thailand, multimedia has recently gained popularity and support. The government, having realized the importance of multimedia, has established organizations and

taskforces to create and promote animation and multimedia, for example the Software Industry Promotion Agency (SIPA) and the Thailand Animation and Multimedia (TAM) event. However, for Thai companies wishing to expand market share and acquire customers in a global market, their multimedia needs more than just interactive mechanisms and eye-catching graphic animations. They need well-written and informative English-language texts to get messages across to an international audience.

Definition and Benefits of Multimedia

Multimedia is combination of text, graphics, animations, videos, narrations, dialogues, music, and sound effects to create an engaging medium that can communicate information and allow users to perform information-based tasks. Usually, multimedia creators use authoring-software programs such as Flash, Authorware, Director, HyperStudio, PowerPoint, etc. to combine, arrange, and synchronize multiple forms of media. Multimedia is varied. It could be interactive websites, educational and reference CD-ROM, corporate training programs, online advertising, games, promotional media, etc. The feature that distinguishes multimedia from regular media is the beyond click-and-read mechanism. The mechanisms which enable multimedia to work beyond click-and-read are features such as interactive buttons, pop-up questions/answers, music, voice, and sound effects. These features can engage the users and keep them attentive.

Multimedia is very useful. Hanna (2006) stated that learners who listen to information will recall only 10% of that material. Learners who see the materials can remember 30%. If they hear and see the material, they will remember 50%. However, learners who hear, see, and interact with the material during the learning process will remember 70% of the material. Multimedia helps users learn and follow information consistently, economically, and with better learning and retention. In addition, multimedia such as a flight simulation provides users a safe training because the users do not have to initially train in a real dangerous situation. Also, the ability of multimedia to test and track the progress of the users adds great advantages to its application (Technology Transfer Centre, Ferris State University, 2006).

Elements of Multimedia

Although multimedia is very useful, not all productions are successful. A winning multimedia masterpiece contains various elements. The most necessary part is a plan. A creator of multimedia must plan meticulously before carrying out other tasks. There is a mixture of issues to consider when planning for a multimedia project. The primary responsibility is to assemble and manage a team who are competent in each duty. Then, the team should have a planning checklist consisting of topics such as, an objective, targeted audience, a design, a storyboard, on-screen texts, a script for narration/dialogue, a production tool, a presentation tool, the digital coding of texts, audio, still images and moving images, a due date, and a cost/benefit analysis

Given that the theme of this article deals with English for digital communication, the author would like to focus the discussion on a non-technical element associated with verbal communication, namely on-screen text. Importantly, since the expected audiences are nonnative speakers of English who wish to create a

multimedia project for worldwide users, the author will accentuate the English-language traits written for such purpose; for example, when to use capitalization, examples of verbs for navigation, and words for highlighting the narration. However, because on-screen texts may vary depending on purposes (e.g., to provide or enhance instruction, entertain, persuade, inform, sell, etc), this paper cannot include on-screen texts for every purpose. It focuses on only the multimedia presentation. The discussion will analyze on-screen texts of a multimedia project designed and created to introduce and sell a product—the *Next Generation TOEFL Test Introductory Tour*.

On-screen Texts

On-screen texts are written messages displayed on screen and used to convey information to multimedia users. Fenrich (1997) suggested that multimedia authors should consider including on-screen text as a part of an application’s media mix since written language can effectively convey the substance of a message. On-screen texts and traditional texts have one thing in common in that they both use words to communicate information to readers and viewers. However, on-screen texts are relatively different from traditional texts. The differences between the two may be better elaborated by juxtaposing them. Table 1 illustrates the differences between on-screen texts and traditional texts.

Traditional Texts	On-screen Texts
Written on paper	Presented on screen
Read with eyes down	Read with eyes level
Held with hands	Possibly not held
Seen by readers	Seen by viewers
More time to be read	Less time to be read
Minimal visual impact (Black type; white background; long sentences, paragraphs and columns of text)	Visual impact matters (colored typed; color background, short sentences, phrases, paragraphs or columns of words, sound and motion)

Table 1 (Moran, 2005, p. 45)

According to Moran (2005), the differences are as follow. First, traditional texts are printed with black ink on paper and to be read by readers, but on-screen texts are presented on a screen in many colors and movements, and they are to be viewed by viewers. Second, traditional texts contain large paragraphs of text, long sentences, and multisyllabic words, but on-screen texts contain shorter sentences, simple words or phrases organized in neat columns. Third, readers can hold traditionally written documents, position them comfortably in front of their eyes, and read them at their own pace, but viewers cannot hold on-screen texts in their hands. They cannot position the texts comfortably in front of their eyes; they have to look ahead or upward, and follow the presentation controlled by the presenter. With multimedia presentation, viewers must maintain focus and concentration while the texts are animated. So, to help the viewer digest the information, the multimedia writer should shorten sentences, limit paragraph sizes, and allow extra time for viewers to see and comprehend larger words, complex terminologies, and abstract concepts.

Because on-screen texts are quite different from traditional texts, a multimedia writer must pay close attention when projecting texts on screen. Displaying Texts inappropriately on a screen may result in numerous effects such as cognitive overload and dull presentation. Moreno and Mayer (1998) conducted experimental research on using on-screen texts in instructional multimedia. They had college students use six different multimedia mixes; one group of students viewed concurrently on-screen text while viewing the animation (TT); a second group of students listened concurrently to a narration while viewing the animation (NN); a third group of students listened to a narration preceding the corresponding portion of the animation (NA); a fourth group listened to the narration following the animation (AN); a fifth group read the on-screen text preceding the animation (TA), and the sixth group read the on-screen text following the animation (AT). They found that the text groups (TT, AT, and TA) scored significantly lower than the narration groups (NN, AN, and NA) in problem-solving transfer. This finding indicates that students learn better when the verbal information is presented auditorily as speech rather than visually as on-screen text both for concurrent and sequential presentations. Thus, on-screen texts should be used with care as a supplemental rather than detrimental feature.

Types of On-screen Texts

On-screen texts may be categorized into two types: constant texts and occasional texts. Constant texts appear constantly throughout the program. A user can see them in almost every scene. Examples of constant texts are: a logo/an acronym, a slogan, texts on menu bars (e.g., section titles), control buttons, and navigation buttons. Occasional texts are those that appear periodically. These texts will appear when a user clicks on a button to enter a section. Also, the texts may appear along with a narration and a movement of the media, for example, highlighting words or phrases, subheadings, and important contents. In a multimedia project designed to provide instructions (i.e., computer-aided instruction), occasional texts include lessons, exercises, and feedback.



Figure 1

Constant Text

Figure 1 provides an example of constant texts and some occasional texts. Constant texts are 1, 2, 5, 6, 7 and 8. Occasional texts are 3 and 4. As can be seen, 1 is the logo. In this case, it is the acronym indicating the name of the organization that produced this multimedia piece; 2 is the name of the product being introduced. Although product title appears bigger than the logo, it is placed slightly lower than the logo; this denotes that the product belongs to this organization. 6 is the slogan of the organization; *Listening, Learning, Leading*—these three words are consonant-head rhymed. Although this slogan speaks nicely for major actions that lead to the organization's success, it has left something for users to dwell on; to be exact, the objects of those actions are missing. In its website, ETS claims that it listens to educators, parents and critics, learns what students and their institutions need, and leads in the development of new and innovative products and services. From this slogan, a multimedia author may learn that a big chunk of information must be omitted because of limited space and to make a slogan look and sound pleasant. In addition to the logo and the slogan, further information about the company should be provided because users may want to learn more information such as the company's history and policies. Some users may need contact information such as an address, phone numbers, and emails. In this case, the button "ABOUT ETS" is the constant text that leads to more information about the company, but the detailed text which appears when this button is clicked on is an occasional text.

Another constant text is 7; a controller. A multimedia project, either advanced or basic, should allow users to have a certain amount of control because some users, for instance non-native English users may have difficulty following an English presentation; therefore, they may need to return to a previous screen. Another reason for having a controller is to provide a function for interruption during the presentation because users may need to take note or process some complex information. Some English words used for controlling multimedia are, for example, "Play/Pause", "Replay", "Skip", "Backward", "Forward", "On/Off", etc. Some projects simply have buttons with signs such as, backward and forward arrows. However, in this case, the author used both the signs (button and speaker) and the words ("PLAY/PAUSE" and "MUSIC"). 8, the word "EXIT", is a must-have constant text. This word acts like the door of the presentation. Alternative words that can be used to give users a direction to find a way out are for example: "Quit", "End", "Log out", and "Log off."

5 is a section title. Words that appear in the same line on the menu bar are also section titles. These words depend on the content. Multimedia created to introduce or present products or places usually provides general information about the products, quality, characteristics, specification, benefits, services, promotions, etc. Therefore, the title of each section hinges on one or two inclusive words that embody the content of that section. In Figure 1, the word used to link to general information about the product is "OVERVIEW", the words that represent characteristics and benefits of the product are "FEATURES & BENEFITS". The word "SKILLS" works as the section title for product specifications. In general, words used as section titles are nouns; however, if there are spelling repetitions in some parts of titles, the repetitions might be omitted. For example, the words "Reading", "Listening", "Writing", and "Speaking" were shortened to "Read", "Listen", "Write", and "Speak." The last title on the menu bar is "SERVICE & SUPPORT." This title takes users to the screen containing details on customer service and assistance that the company offers. Among

section titles on the menu bar, there are two titles that have two words joined by ampersands. This is a means to make words fit in a limited space—using ampersands instead of the word “and.” Notice that almost all of constant texts are capitalized. Capitalizing these words makes them more noticeable. Users will be able to differentiate between navigating texts and content texts.

Occasional Texts

3 and 4 in figure 1 are occasional texts. 3 is the text that indicates what section is being viewed. When a user clicks on the section title, the text appears to notify the user that he/she has entered the “Feature and Benefits” section. Note that the author did not use an ampersand because there is more space on the upper-left area of the screen than on the menu bar. 4 is a subheading. A subheading that appears under a picture can function as a caption of that picture as well. Furthermore a clickable subheading works as a menu that leads users into specific information. In this case, there are three subheadings (i.e., Learners & Test Takers, English Programs, and Academic Institutions). Although these subheadings are clickable and work as navigation texts, they are not constant. They will appear only in this section. Once a user clicks on one of them, they will disappear, and reappear at the end of the presentation of the content in that subheading. In this case, the subheadings are moved to the right side of the screen while the presentation proceeds, as shown in 3 of Figure 2. Figure 2 also contains the texts that usually appear at the end of a section. 1, which states, “To review the Feature and Benefits of the new TOEFL test for other audiences, click any of the buttons on the right side of the screen,” is the direction for users to select which feature or benefit they would like to investigate further. 2, which states, “Click here to continue the tour” and “NEXT”, are navigation texts. These texts are very useful and usually required in order to make a multimedia project more accessible.



Figure 2

Figure 3 (below) illustrates another important type of occasional text. As can be seen, 2 is a group of highlighting texts. These texts come into view while narration

is taking place. In addition to hearing the voice-over, users can view the texts. When the voice-over describes characteristics of the products, words, phrases, or sentences emerge to accentuate particular and outstanding product features, especially features that are abstract and difficult for users to conceptualize. Multimedia authors should fine-tune the text to match the speech.

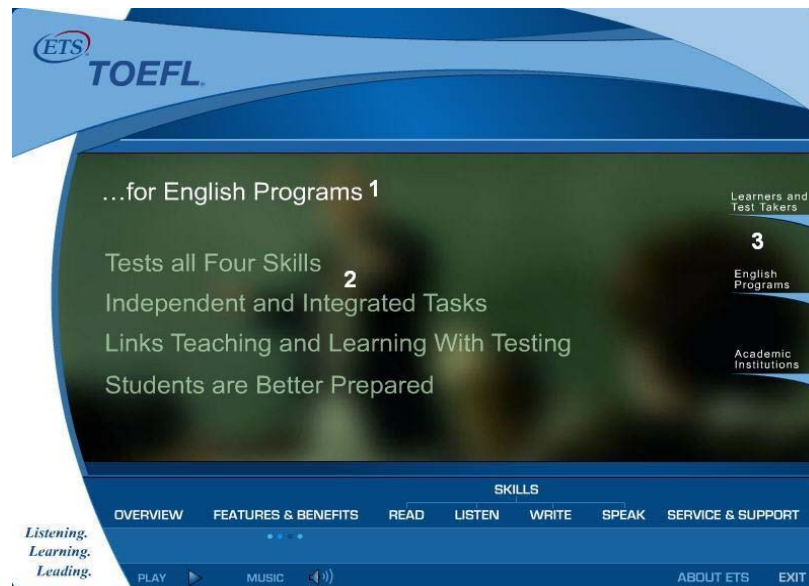


Figure 3

Highlighting texts in figure 3 are: “Tests all Four Skills”, “Independent and Integrated Tasks”, “Links Teaching and Learning With Testing”, and “Students are Better Prepared”. The text analysis found that there is no consistent grammatical pattern of highlighting texts.

Texts	Text Patterns	
1. Tests all Four Skills	V+Obj	Verbal Phrase
2. Independent and Integrated Tasks	Adj.+N	N. Phrase
3. Links Teaching and Learning With Testing	V+Obj	Verbal Phrase
4. Students are Better Prepared	S+V+Adj	Sentence

Table 2

As shown in Table 2, text 1 and text 3 does not show a subject. This indicates that subjects are omitted when the author wants to point out what the product can do. Text 2 lacks a subject and a verb. This shows that a subject and a verb-to-be are omitted when the author wants to mention what the product can be. In this case, the author might have assumed that users have understood what the subject is. The fourth text shows the subject because the author wants to draw attention to students (the customers) who will gain benefits from this product, thus the subjects should be mentioned in the presentation.

Highlighting texts are found in almost every section of this multimedia project. There are 21 phrases in the ‘Learners and Test Takers’ subsection, nine phrases in the ‘English Programs’ subsection, and 18 phrases in the ‘Academic

Institutions’ subsection. These do not include phrases that appear in the ‘Overview’ section and the ‘Skills’ section. The fact that highlighting texts come into sight throughout this multimedia text confirms that they are significant and beneficial. A close investigation of highlighting texts reveals that most of the texts are the phrases, words, and sentences that had been extracted from the narrated script. While the narrator narrated wordy descriptions of the product, the writer singled out a number of words and phrases from those descriptions to display on the screen. Table 3 shows all of the phrases that emerge in the ‘Learners and Test Takers’ subsection. The narrated texts are in the left column, and the on-screen texts are in the right column. As can be seen, most of the words and phrases in the right column bear a resemblance to the italicized words and phrases in the left column.

The Narrated Texts	On-screen Texts
The new TOEFL test accurately <i>measures all four skills</i> required for English proficiency. Test takers will know whether they can <i>effectively communicate</i> in English	Measures all Four Skills (VP) Effectively Communicate (VP)
<i>Diagnostic feedback</i> indicates area for improvement, helping test takers focus on <i>specific skill development</i> .	Diagnostic Feedback (NP) Specific Skill Development(NP)
<i>Online learning services</i> provide test takers with <i>practice tools</i> to help <i>prepare for the test</i> .	Online Learning Services (NP) Practice Tools (NP) Test Preparation (NP)
A built-in <i>review function</i> for the reading skill section helps test takers <i>identify unanswered questions</i> and manage their test taking <i>time</i> wisely.	Review Function (NP) Identify Unanswered Questions (VP) Manage Time (VP)
Listening samples feature a <i>variety of</i> spoken <i>accents</i> to reflect the kinds of English students may encounter in the <i>real world</i> .	Variety of Accents (NP) Real-world Experience (NP)
Throughout the test, <i>note taking is allowed</i> . This enables test takers to be more comfortable with their <i>test taking experience</i> .	Note Taking is Allowed (Sentence) Better Testing Experience (NP)
Test takers can <i>complete</i> every section of the <i>test</i> on the <i>same day</i> , making it both <i>cost effective</i> and <i>convenient</i> .	Complete Test Same Day (VP) Cost-effective (Adj) Convenient (Adj)
<i>Online registration</i> allows the test takers know <i>immediately when</i> and <i>where</i> they will take the test.	Online Registration (NP) Immediate Confirmation of Time and Location (NP)
<i>Online score reporting</i> allows test takers to view their score <i>as soon as</i> they are <i>available</i> .	Online Score Reporting (NP) Faster Score Availability (NP)

Table 3

In table 3, on-screen texts consist of 12 noun phrases (NP), five verbal phrases (VP), two adjective phrases (Adj), and one passive sentence. It is quite difficult to

determine what criteria the writer relied on when choosing the words from the script to display on the screen. However, it is evident that most of the words shown on screen are nouns phrases that well summarized the key features of the next generation TOEFL test. About 90% of them are composed of only 2-3 words; and because they are very short, users might not find them redundant while listening to the narration. When the narrator begins narrating a feature, the texts fade in sequentially and remain visible for about 5-10 second before fading out. As soon as the narrator moves on to the next feature, the new set of texts fades in. This process is repeated until the all the qualities in one section are orally presented. In some sections, graphics also emerge along with the texts to show what exactly is being described.

Considerations for Writing On-screen Texts

As mentioned in the previous section, there is much dissimilarity between multimedia writing and traditional writing. Therefore, writing for multimedia might be more challenging than writing for printed media because of several reasons. First, the writer does not have the luxury of using as many words as he or she may wish due to limited screen area and fixed presentation time (Moran, 2005). Besides, because multimedia texts are usually written to draw and keep users' attention, they compel the writer to make decent word choices in order to set the mesmerizing tone. Furthermore, multimedia texts are typically written for a wide range of audience, perhaps including users with limited-English-proficiency, users with diverse cultural background, users with limited intellectual ability, and users with dissimilar attitudes. Consequently, the writer must use unbiased language without sexist, stereotypic, ethnic, and lifestyle comments and examples (Fenrich, 1997). On top of that, simply having the content is not enough. The writer must work well with the designer to find the best approaches to present the information. Good presentation can be as simple as using appropriate colors on the screen or designing unfussy layout of information (Pollock, 1996).

The following guidelines and examples are some techniques that the writer and the designer can utilize to keep the language challenges under control. There are some major elements that the writer should take into account when writing on-screen texts. Fenrich (1997) suggested that for the multimedia products to be effective, the texts have to be written well. Texts should be made understandable by writing with clarity. Simple words help to ensure that Texts delivers a clear message, for example, the word *pay* rather than *compensation* or *begin* instead of *initiate*. In addition, to ensure understanding, there should be limitation of lines on the screen. The writer should observe the 6-by-6 rule; each screen should have a maximum of 6 lines and 6 words per line. Besides keeping sentences and words in proportion, the writer should minimize reading by ensuring a smooth flow by keeping screen contents predictable and regular, presenting information in lists instead of paragraphs, and organize information in appropriate order.

Another important element is to develop a good writing style. The writer should use active voice to get rid of vague sentences. Writing with conversational tone will help users follow the presentation easily. The writer should include sentence connectors such as *however*, *similarly*, *therefore*, etc. in order to make a smooth transition from one point to another. Because keeping the audiences' attention is important, the tone of the language should be set by using exciting words. From the introductory part to the end, language used for both the narration and on-screen should

be lively and engaging. Therefore, stronger adjectives, action verbs, and clear nouns should be used as a mechanism for stimulating tone and mood. Table 4 provides examples of words and phrases that can set the presentation tone.

Rather than:	Try:
Learn about the country of Thailand	Explore Thailand!
Our company has many software products.	Discover our software solutions.
We produce better products	Superior quality
Our hotel has a beautiful view.	Breathtaking view

Table 4

In addition to the tone, the writer must be aware that there is a wide range of audience, especially if the multimedia is uploaded on the Internet. An international audience may find some words confusing because the writer use slang, idiom, and jargon understood specifically in one language and culture. In addition, some words might even offend international users because they may interpret the meaning in a different way. Thus, the writer must be aware of words that have a negative connotation. Moran (2005) suggested the following alternatives:

Rather than:	Try:
He is a foreigner.	He was born overseas.
She is oriental.	She is Asian.
The company is based in a foreign country.	The company is based in Thailand.
We have got a homerun.	We have great success.
The appointment was called off.	The appointment was cancelled
Our salesmen are ready to serve you.	Our salespersons are ready to serve you.

Table 5

After writing all the texts needed, the writer must not fail to proofread: checking the spelling, punctuation and grammar. According to Pollock (1996) nothing can be more detrimental than a program which contains spelling errors or does not read correctly. This aspect distracts the user as they come across errors and then turns their attention from the multimedia content.

Conclusion

The analysis of this multimedia project reveals that writing on-screen texts for a multimedia piece is easier said than done. On-screen texts are relatively different from traditional texts. Traditional texts are printed with black ink on paper and to be read by readers, but on-screen texts are presented on a screen in many colors and movements. Traditional texts contain paragraphs, sentences, but on-screen texts contain shorter sentences, simple words or phrases. Traditionally written documents

are held with hands, but on-screen texts are not. A multimedia author needs to plan carefully before executing any tasks. Especially, they must choose the right words to use as constant texts and occasional texts. They should also have good knowledge of English sentence patterns and persuasive techniques in order to write effective highlighting texts. On-screen texts should be written to grab users' attention, thus the texts must be lively and engaging. Importantly, because multimedia can reach a wide range of audience, writers must take the audience into account and prepare the texts to match their expectations as much as possible. Texts writers should know how to employ effective strategies to convey messages to intended users, such as using capital letters, stronger adjectives, powerful verbs and nouns. Finally, they must not put too much text on screen and must not fail to proofread.

References

- Educational Testing Service Computer File: The next generations TOEFL test introductory tour*, [CD-ROM] (2004). Available: ETS (July 2004).
- Fenrich, P. (1997). *Practical Guidelines for Creating Instructional Multimedia Applications*. Fort Worth, PA: The Dryden Press.
- Hanna, R., L. (2006). *Learning and remember*. Retrieved October 25, 2006, from Web site <http://lpc1.clpccd.cc.ca.us/lpc/hanna/learning/activelearning.htm>
- Mayer, R. E. & Moreno, R. (1998). A split-attention effect in multimedia learning: Evidence for dual processing systems in working memory. *Journal of Educational Psychology*, 90, 312-320.
- Moran, B. (2005). *Crafting Multimedia Text: Websites and Presentations*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Pollock, G. (1996). The essential elements of multimedia: Content is not the only answer. In C. McBeath and R. Atkinson (Eds), *The Learning Superhighway: New world? New worries?* Proceedings of the Third International Interactive Multimedia Symposium, 323-327. Perth, Western Australia, 21-25 January. Promaco Conventions. Retrieved November 10, 2006 <http://cleo.murdoch.edu.au/gen/aset/confs/iims/96/lp/pollock.html>
- Technology Transfer Centre, Ferris State University (USA) (2006) *Benefits of multimedia learning*. Retrieved September 28, 2006, from LearnKey NZ Web site: <http://www.learnkey.co.nz/downloads/BenefitsofMultimediaLearning.pdf>

Arnon Chaisuriya, Ph.D. is a lecturer in the Department of Western Languages, Faculty of Humanities and Social Sciences, Burapha University, Chonburi, Thailand. 169 Long Had Bangsaen Road, Saensuk, Maung, Chonburi, Thailand Tel: 086-6688932
E-mail: arnon@buu.ac.th

Facing ELT Research Challenges

Leo van Lier
Monterey Institute of International Studies
Thailand, November 2006

Abstract

This paper discusses research needs and opportunities for ELT teachers. The focus is specifically on classroom research, with a special emphasis on action research, case studies and classroom ethnography. Although quantitative research is mentioned, the discussion is mostly about qualitative methods. On the basis of practical examples readers will be invited to think about key issues in the form of tasks. These tasks address data gathering techniques, methods of analysis, and interpretive procedures. Overall, the focus is on encouraging high quality teacher-based classroom research.

Introduction

In this paper I will examine some possibilities and problems of doing research in the classroom. Increasingly, teachers are asked to do research as part of their professional advancement. However, what counts as “good research” is not always made clear. Should such research be objective? What does “objective” mean? How do we achieve objectivity, and do subjective judgments perhaps have a role to play too? What are the advantages of quantitative or qualitative research methods? How meaningful is it to do research in our own classroom? What would be the most valuable studies for teachers to conduct? How do we present and document such studies, so that officials can evaluate them fairly and effectively? What kinds of criteria would we propose for the evaluation of teacher research?

These are just some of the questions that arise when teachers are asked to do research. There are no easy answers to these questions, but it is important to discuss them and, if possible, come to some reasoned and practical consensus as to what constitutes acceptable teacher research.

Task 1:

Question: When you hear the term “teacher research,” what are some of the types of studies or examples you can think of?

.....

.....

.....

You may wish to compare the things you noted with your colleagues. Can you classify them into categories? For example, did you include observation? If you or your colleagues included other things, would they perhaps fit under the labels of action research, case study research, or other types?

1. Classroom Research

One of the most important areas of investigation into the academic successes and failures is the study of what happens in classrooms. However, this is not an easy form of research. There are many problems inherent in it, and in this section we will look at some of these problems as well as some of the possibilities and promises of classroom research.

A major issue in classroom research is *subjectivity*. If you get two people to observe the same lesson, you are inevitably going to get two different accounts. Why?

There are several answers to this problem, which we might call the “Rashomon effect” (Fanselow, 1978). This refers to a famous movie by the Japanese director Kurosawa, in which three people report on the same murder they have all witnessed, and all three come up with a completely different story.

There is also the classic story of the five blind men and the elephant:

Once upon a time, five blind men came upon an elephant.

"What is this?!" asked the first one, who had run headlong into its side. "It's an Elephant." said the elephant's keeper, who was sitting on a stool, cleaning the elephant's harness.

"Wow! So this is an Elephant! I've always wondered what Elephants are like!" said the man, running his hands as far as he could reach up and down the elephant's side. "Why, it's just like a wall! A large, warm wall!"

"What do you mean, a wall?" said the second man, wrapping his arms around the elephant's leg. "This is nothing like a wall. You can't reach around a wall! This is more like a pillar. Yeah, that's it! An Elephant is exactly like a pillar!"

"A pillar? Strange kind of pillar!" said the third man, stroking the elephant's trunk. "It's too thin, for one thing, and it's too flexible for another. If you think this is a pillar, I don't want to go to your house! This is more like a snake. See, it's wrapping around my arm! An Elephant is just like a snake!"

"Snakes don't have hair!" said the fourth man in disgust, pulling the elephant's tail. "You are closer than the others, but I'm surprised that you missed the hair. This isn't a snake, it's a rope. Elephants are exactly like ropes."

"I don't know what you guys are on!" the fifth man cried, waving the elephant's

ear back and forth. "It's as large as a wall, all right, but thin as a leaf, and no more flexible than any piece of cloth this size should be. I don't know what's wrong with all of you, but no one except a complete idiot could mistake an Elephant for anything except a sail!!!"

And as the elephant stepped aside, they tramped off down the road, arguing more loudly and violently as they went, each sure that he, and he alone, was right; and all the others were wrong.

The Elephant keeper sighed, and went back to polishing the harness, while the elephant winked solemnly at him.

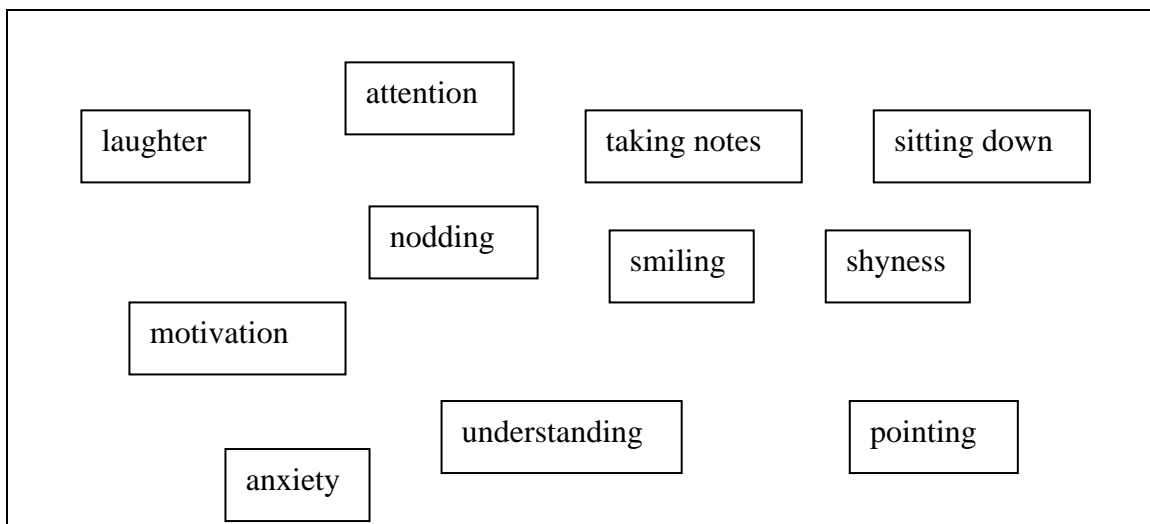
(Source: <http://www.robinwood.com/LivingtreeGrove/Stories/StoryPages/Elephant.html>)

The two examples given above, the Rashomon story and the elephant story, illustrate how the same event or experience can be reported in dramatically different ways for various reasons. Here are just a few ways in which such reports might vary:

- The observer looks at certain features more than at others because of prior opinions and interests
 - Since you cannot notice everything, you tend to focus on those things that you happen to notice
 - You notice those things that are the easiest to see and hear
- ... and so on

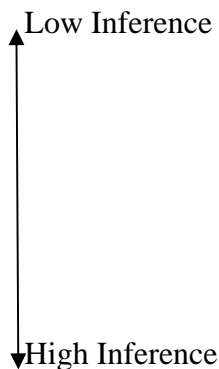
Task 2:

Study the words and behaviors in this box:



Are they easy or difficult to observe?

Place the words and actions in the above box along the continuum below. Note: There is not one single solution!



Compare the order you have created to that made by your colleagues. Discuss similarities and differences.

This exercise will have given you a good idea of some of the problems of classroom observation. In order to address some of these problems, classroom researchers have made numerous attempts to bring order to the observational chaos. There are basically two ways of doing so, and they are often combined:

- a) Promote objectivity by only noting those things that are clearly observable
- b) Select only those features that are important for a specific purpose

In both these cases it is likely that some form of observational instrument is developed, a checklist or coding instrument on which certain behaviors are marked that are deemed of importance. We will look at such instruments in some detail below, including some pros and cons, and some examples.

- c) A third option is not to use a pre-designed instrument but to write a record of what happened, based on careful observation, and following rigorous principles of ethnography or conversation analysis. This will also be discussed below.

Classroom coding: checklists and other instruments

As we mentioned above, one of the concerns of classroom research is to ensure that it is not some purely subjective account of what one person claims happened in a lesson, heavily influenced by his or her own opinions, preferences, or agenda. One of the ways to do so is to develop a classroom checklist, evaluation sheet, or some other instrument that determines beforehand what sorts of things are to be noted and in what way. This has the added advantage that the results can be tabulated and quantified, so that lessons can be compared fairly and in unbiased ways with one another. This may be important if policy decisions are going to be based on the observational results. It may for example be important to see if teachers are successfully following guidelines laid down by policy makers, or if professional development initiatives are having the desired effect. In addition, it could be very meaningful if test results could be systematically correlated with certain classroom behaviors or teaching types.

Given these attractive advantages, it should be no surprise that over the years many different attempts have been made to develop objective classroom observation

instruments that reflect specific approaches to teaching and learning. In a major compendium of such instruments, Simon & Boyer (1974) describe 99 observation instruments in the third edition of their *Mirrors for Behavior* (the first edition, in 1967, contained 26 instruments).

However, there are also disadvantages to using a coding instrument. Once it has been decided what features to include, you may find you are missing a number of things (some unexpected, others merely considered not of interest at the time) that could turn out to be very important. Let's say, for example, that you included "Teacher asks question" as well as "Student responds." These actions fail to tell you what types of questions the teacher asked, or what sort of answer the students provided. You can then become more specific, and specify types of questions (yes/no, WH; lower order, higher order; display or referential, etc.), and answers (e.g., one-word answers, elaborated answers, correct/incorrect answers, etc.). The truth of the matter is, you can always find more categories for your coding sheet, but there are only so many things you can actually notice and write down during a lesson. On the other hand, a coding sheet can be quite useful when you just have one issue that you want to investigate, such as "teacher feedback" or "grammar explanations," perhaps as part of an action research project (see below).

**For further information and examples of coding, see Allwright, 1988; van Lier, 1988; Allwright & Bailey, 1991).

Ethnography

Ethnography is traditionally a method employed by anthropologists in the description of the cultural groups that they are studying. It literally means "description of people" and relies on precise written records of behaviors and practices observed in a particular group or setting. If such a description is well done, it truly reflects what actually went on, and it interprets what is observed in terms of the people's own conception and understanding of the event(s), rather than in terms of some preconceived idea, theory, or purpose of the ethnographer. The former is called the *emic* perspective, the latter is called the *etic* perspective). The best examples of such work include the ethnographies written by the anthropologist Clifford Geertz, who coined the term "thick description" to denote the very detailed ethnographic writing that he practiced. One of his most famous papers is called "Deep play," written in 1977 about Balinese cockfighting rituals.

Ethnography started being used in classrooms around the early 1970s, with work of Dell Hymes, Hugh Mehan, Courtney Cazden, Fred Erickson, and others. Often this work focuses in great detail on the interactions among teachers and learners, and provides interesting insights into the dynamics of the classroom. Lessons are usually recorded on audio or videotape. This approach is often called micro-ethnography, and an example in the EFL context is van Lier, 1988.

Ethnography requires a holistic approach: you cannot just select small bits and pieces to make a point. Rather, you should describe everything that happens and that is said, because you cannot decide beforehand what is important and what is not. However, for the purposes of this paper, we will look at just three small extracts of classroom interaction in Thai EFL classrooms, to get an idea of how complex this work can be (T= Teacher, S = Student). Please read these extracts, and imagine the

classrooms they might have come from (source: Forman, 2005). Have you experienced similar interactions? What do you think is happening?

Extract 1:

T: Would you be afraid of moving to a foreign country?

(pause)

T: Yes or no?

(pause)

T: Uh?

S: Yes.

T: Yes. Why?

(pause)

T: Why?

(pause)

T: Why?

(pause)

T: Mm?

(pause)

T: Why?

(pause)

T: Who would like to answer the question?

(pause)

T: Now, if you cannot answer the question and if you don't want to answer the question,

Okay, move further.

Extract 2:

T: [Shows picture of Mr. Taksin]

Okay, who is he?

S: Prime Minister

T: Okay, he is our Prime Minister, right, ok. And I believe that everybody knows him. Okay class, if I would like to ask you uh some words that you want to use to describe him ...

S: Rich

T: Rich, rich right? Very, very rich, right. I thought I hear he, he is ranking, he was ranked, like number one richest in the, in Thailand, right?

Extract 3

T: [showing picture of G. W. Bush]

Okay class, can you think of any words that you know you want to use to describe him? What is that? Can you- can you think of any?

S: Absolutely

T: Pardon?

S: Absolutely
 T: Absolutely, um. Can I ask what do you mean by ‘absolutely’?
 S: [xxx]
 T: What is that? Uh - you mean extreme? Is that, is that what you mean? No, what is ‘absolutely’ here?
 S: [xxx]
 T: Uh - huh, yes, just try - if you - you can speak Thai also if you want. Pardon?
 S: [in Thai] Decisive.
 T: Is that? She want to say *detkart*. What is that? Very what? Very *detkart*.
 [T accepts description and leaves the translation till later]

Task 3:

These extracts may tell you a variety of things. You may want to discuss them with your colleagues and come up with some general observations about the interaction that is exemplified.

Conversation Analysis

CA is close to what we described above as micro-ethnography. However, its origins are not in anthropology but in a branch of sociology called ethnomethodology. There are significant differences between ethnography and ethnomethodology, particularly in terms of how each tradition deals with the notion of context. Ethnography, as one of the major descriptive tools of anthropologists, attempts to provide a rich description of the context in which people live and work. Micro-ethnography attempts to achieve this by describing and analyzing interactions between people in meticulous detail, then linking these to the contextual factors within which these interactions occur.

CA, on the other hand (if it follows ethnomethodological rules and requirements, which is not always the case), does not address the wider context at all, but purely and rigidly limits its description to whatever is evidenced in the interaction, no more and no less. One of its founders, Harvey Sacks, famously proclaimed that “if it’s a phenomenon, it must be in the interaction.” The reason for this seemingly draconian limitation (how can you describe a lesson, for example, without talking about the context?) is that a description of context brings in, once again, all the old arguments of subjectivity, preconceived ideas and agendas, and so on. There is after all no such thing as describing all of the context and all of its connections with the people involved in an interaction. That would be a never-ending pursuit, so in practice people pick and choose from the myriad of possible influences those that they happen to notice, those that relate to their preconceived ideas and theories, and so on, and we would be back where we started: a subjective and perhaps arbitrary observation. So the idea of CA is that a meticulous description and analysis of the interaction itself will reveal whatever is important (to the interlocutors) in the context and from the context. Using the above examples, the ethnographer might talk about the power differential between teacher and student, or the role of the L1 in the L2 classroom, but the CA researcher would not bring those interpretations to the data. In practice, however, the differences between micro-ethnography and CA are usually quite blurry.

CA has not frequently been applied to classroom settings, mainly because of its stringent analytical requirements. However, examples of classroom analysis that are

close to CA are Mehan 1979 about elementary classrooms and van Lier 1988 about foreign language lessons. In recent years there has been an increase in interest in the application of CA in classroom research, particularly in second language classrooms, through the work of e.g., Numa Markee and Paul Seedhouse (see the special issue of *The Modern Language Journal*, Winter 2004).

Action Research

Action research is a type of research which assumes that the practitioners themselves are often the best people to carry out research on their own practices, perhaps at times with help from academics who have some relevant expertise to offer (the latter is often called *collaborative action research*, in which academics and teachers are equal partners; see further below). The term Action Research was coined in the 1940's by the German-American psychologist Kurt Lewin (1946). He was concerned with the investigation and solution of pressing problems in the real world, and one of his famous statements is that

research is too important to be left for publication in books, but should be put directly into the service of problems needing urgent solutions.

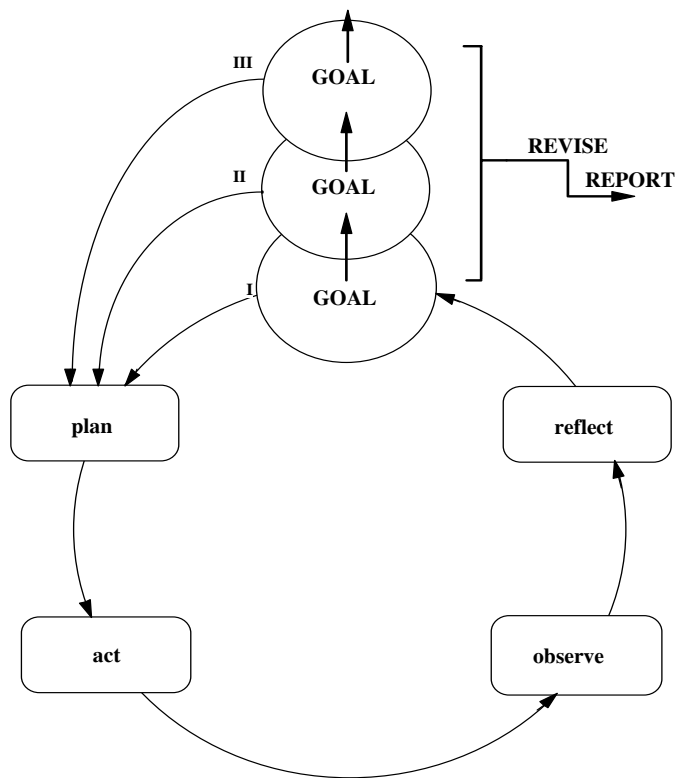
A common definition of Action Research is the following:

Action Research is small-scale intervention in the functioning of the real world and a close examination of the effects of such intervention (see van Lier, 1988: 67).

This type of research was also advocated by the great curriculum theorist Lawrence Stenhouse:

in the end it is difficult to see how teaching can be improved or how curricular proposals can be evaluated without self-monitoring on the part of teachers. A research tradition which is accessible to teachers and which feeds teaching must be created if education is to be significantly improved. (1975:165).

Action research is a spiral or cycle of steps, with no easily identifiable beginning or end, somewhat as follows (van Lier, 1994):



CYCLES OF ACTION RESEARCH

Here is a practical example:

- 1: **Goal:** have more student-initiated classroom interaction.
- 2: **Plan:** study the literature on autonomous learning and task-based learning, and design some lessons with activities adapted from the literature; ask a friend/colleague to collaborate.
- 3: **Teach** the lessons. Beforehand, discuss with your collaborator how to observe and what to look for.
4. Ask your collaborator to **observe** the lessons. Also, record them. Afterwards, listen to the tapes, perhaps transcribe some parts.
5. **Discuss** with your collaborator, **Think** about how things went, what it means for the next step. Go back to the literature to **extend** your knowledge. Look at your original goal statement and see if it can be refined.

Task 4:

Think of another practical example of Action Research that you might like to do in your classroom. Share with your colleagues how the steps of: *goal-plan-act-observe-reflect - (revise goal ... etc.) - report* might work out.

Action Research, as shown in the diagram and the various steps in the example, may look systematic and organized, but in practice it is likely to be messy and unpredictable. That is inevitable, since we don't know beforehand what may happen. The important thing is to keep the goal in mind, and not worry unduly about everything being neat and under control.

3. Case Study Research

A case might be a specific person (e.g., a teacher, a student), place (a school, a classroom) or event (a lesson, a project) that we deem to be of interest for detailed study. A case study is the study of that particular person, place or event. Case studies often have elements of ethnography or action research in them, yet they tend to focus quite explicitly on context, and they often do not introduce any changes in to what is happening. They tend to be longitudinal, that is, follow their case over an extended period of time. In the language teaching and learning field there are many case studies that have been very influential in our field (for examples, see van Lier, 2005). Very often, research manuals regard case studies as not really hard or rigorous research, but more like an informal exploration. They say, for example, that case study findings are not “generalizable,” because they are only about one person, one situation or one event. I think that this is an invalid criticism.

It is probably true that it is difficult to generalize from an individual (or a group) to an entire population without the presence of strict controls to account for environmental variables. However, there is also a form of generalization that proceeds not from an individual case to a population, but from lower-level constructs to higher-level ones. Furthermore, in the practical world in which case studies are conducted, *particularization* may be just as important – if not more so – than *generalization*. By particularization I mean that insights from a case study can inform, be adapted to, and provide comparative information to a wide variety of other cases, so long as one is careful to take contextual differences into account. Moreover, teachers are in an ideal position to conduct case studies, since they are in sustained and close contact with learners, classrooms, and schools.

Task 5:

Have you read or heard of any particular case studies in our field?
What case studies do you think you might like to, or be able to, conduct in your field?
What sorts of things do you imagine such a case study might illuminate?

4. The Reflective Teacher

All the above are in a way examples of teachers reflecting on their own work, albeit in relatively formalized ways, such as using particular recognized research frameworks or methods such as those mentioned. However, even without using such formal research methods, teachers often engage in more informal types of research about their work, and these are often called reflective research. Teachers might, for example, keep a reflective diary for themselves, or perhaps post an interactive Blog regularly that they may share with others, or else they may participate in discussion groups, forums or panels. Clearly, although these activities are not usually recognized as “valid research,” they can be of enormous benefit to the progress of the field, probably more so than conducting an experimental, statistical study would be.

Task 6:

Have you kept a teacher diary, or publicized your reflections in some other way? Do you know of any teacher who has done so? Do you think such activities should be supported? In what ways could they help you in your job?

Conclusion

By way of conclusion, it may be useful to reflect on your work as a teacher, and on the role that research plays in that work. What are the demands and possibilities? What do you think would be the ideal place of research in your work (realizing of course that the ideal is never really possible)?

If you now had to make a statement about a) the need for research into Thai EFL classrooms; b) your ability or desire to conduct such research; c) current official demands and opportunities; d) the value of teacher research; e) its recognition in the field; f) anything else; ... how would you phrase your statement?

Lawrence Stenhouse used to say, "it is not enough that teachers' work should be studied: they need to study it themselves" (1975, p. 143). Do you agree? How should this be done, and what is needed to make this a reality?

References

- Allwright, R. L. (1988). *Observation in the language classroom*. London: Longman.
- Allwright, R. L. & Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fanselow, J. (1977). Beyond Rashomon: Conceptualizing and describing the teaching act. *TESOL Quarterly*, 11, 17-40.
- Forman, R. (2005). *Teaching EFL in Thailand: A bilingual study*. Unpublished PhD Thesis, University of Technology, Sydney.
- Geertz, C. T. (2005). Deep play: Notes on the Balinese cockfight (1972). *Daedalus*, Fall 2005, 56-86.
- Lewin, K. (1943). Defining the 'field at a given time.' *Psychological Review*, 50, 292-310.
- Markee, N. & Kasper, G. (Eds.) (2004). Classroom Talks. *Special Issue of Modern Language Journal*, No. 4, Winter 2004.
- Simon, A. & Boyer, C. G. (Eds.). (1974). *Mirrors for behavior, Third Edition*. Philadelphia: Research for Better Schools.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. London: Longman.
- van Lier, L. (1994). Action research. *Sintagma*, Spain.
- van Lier, L. (2005) Case Study. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Leo van Lier is a native of the Netherlands where he started his career as a teacher. He obtained his PhD in Linguistics from Lancaster University in the UK. He has taught in Europe, Latin America, New Zealand and the US. Currently he is Professor of Educational Linguistics at the Monterey Institute of International Studies in Monterey, California. His books include *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity* (Longman, 1996) and *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective* (Kluwer Academic, 2004). His

current interests include the ecology of learning, semiotics, action-based language learning, and equitable uses of technology in education. In his spare time he enjoys running (including marathons), hiking and cooking.

Learning Strategies of Successful Language Learners

Annabel Bhamani Kajornboon
Language Institute,
Chulalongkorn University
(kannabel@chula.ac.th)

Abstract: English language teachers are constantly finding ways to improve their learners' language learning. Teachers, who are devoted, exhaust themselves in this process. Learning does not take place only because of the teachers, but learners also play a significant role in the learning process. This study is to investigate what language learners do to make their learning successful. The most competitive faculty to enter at Chulalongkorn University is the Faculty of Medicine. Learners in this faculty are highly motivated and their entrance examination scores are among the highest in the country. Consequently, this study is conducted with these learners to investigate the learning strategies which have made them successful language learners. This presentation describes the steps and procedures that would be used in conducting this research.

Introduction

This paper talks about an on-going language learning strategy research. Participants are first year medical students in the Faculty of Medicine at Chulalongkorn University. Their entrance examination scores are the highest in the country.

English language teachers are concerned with improving their students' language learning. Cohen (1990:1) agrees that language teachers are interested with "getting more of the language into the learners head." In other words, language teachers want to enhance students' language learning. Consequently, this research would be of interest to students, language researchers and researchers who want to improve their students' language learning.

Problem

Many presentations, conferences, seminars are held and books and articles are published concerning learning strategies. In addition, language teachers are eager to assist and improve their students learning abilities. So, is it the teacher's or the learner's responsibility? Are English classes teacher-centered or learner-centered?

When a language class is teacher-centered, the teacher dominates the class. The language teacher may be giving lengthy explanations, lecturers, doing drills and asking most of the questions. Currently, EFL/ESL teachers have shifted from teacher-centered to learner-centered classes. Oxford (1990) has pointed out "It has become clearer that much of the responsibility for success at language learning rest with individual learners and with their ability to take full advantage of opportunities to learn."

Rubin and Thompson (1996) confirm learners are the most important factor in the learning process. Since learners are important, this study seeks to examine and investigate what good language learners do.

Purpose

The purpose of this study is to determine what good language learners do to develop their language abilities. This study was also designed to contribute knowledge about good language learners to other English language teachers, learners, and researchers. Rubin's (1975) list of good language learners' strategies is used as a framework for this study. The focus would be on investigating what good language learners do.

This study takes place at a time when His Majesty King Bhumipol Adulyadhej has expressed his concern in a speech on November 23, 2003, regarding the quality of foreign language teaching. Furthermore, the Royal Thai government has been pressing for Thai students to be more skilled in English language—whether it be reading, writing, speaking or listening. Prime Minister Thaksin Shinawatra has commented, “English was now important in the globalization era and was a tool for communication in cyberspace” (Bangkok Post, August 11, 2005).

English is the language that is used worldwide and according to Richards and Rodgers (2001, p. 3) English is the “... world's most widely studied foreign language.” Furthermore, Crystal (1997, p. 106) explains “English is now the dominant or official language in over 60 countries and is represented in every continent ... Most of the scientific, technological and academic information in the world is expressed in English and over 80% of all the information stored in electronic retrieval systems is in English.”

In order to achieve this goal of improved English language competency the permanent secretary of the Ministry of Education, Khunying Kasama Varavarn na Ayudhaya, (Bangkok Post, August 11, 2005) has revealed

The curriculum has too much content and causes burdens and worries to teachers.

Students are unhappy about studying and incapable of analytical thinking and applying their knowledge. The new curriculum must not upset students or teachers, but introduce easy-to-understand teaching methods. Whatever is too difficult for children must be corrected while whatever is used for teaching must be evaluated and updated.

Boonladda Chainam, a professor at Mahidol University, believes “... the surest way to encourage students to master English was to have them develop affection for the language so that they considered studying not as a grueling chore but rather as a rewarding activity. In a like vein, we have to find further ways to enable students to use English often outside classrooms” (The Nation, August 28, 2005).

Thailand is a country that trades with the international market so the use of English has become more important to Thai students than in the past. A large number of Thai students upon graduating choose to continue their studies internationally in USA, Great Britain, Australia, New Zealand, or Canada. There is a continuing demand from students to learn English. Prime Minister Thaksin Shinawatra and Minister of Education Chaturon Chaisaeng have expressed their concern; Thai students are not proficient enough to compete with neighboring countries (Bangkok Post August 11, 2005).

Context

Chulalongkorn University was founded in 1917 through the foresight and wisdom of King Rama VI. The groundwork, planning and development for this development took place more than a hundred years ago, when many countries in Southeast Asia were being colonized either by Great Britain, France, or the Netherlands.

As part of his internal reforms, King Chulalongkorn introduced many new educational programs. These programs were launched to improve the Siamese educational system in order to produce capable personnel to work in both the private and public sectors. As a result, a school was founded in 1871 at the Royal Pages Barracks within the Grand Palace compound. Disciplines taught at the school included Thai and English languages, mathematics and official protocol. Textbooks were used, and students were given examinations. (<http://www.chula.ac.th>).

Now Chulalongkorn University has 18 faculties, and a number of schools, institutes and centers, which are engaging in teaching and other related activities. It has approximately 2,950 academic staff. Chulalongkorn University has a total enrolment of approximately 30,000 students (<http://www.chula.ac.th>).

Chulalongkorn University Language Institute was established in 1977. Chulalongkorn University Language Institute serves as an English language-teaching, higher education institution, offering English courses to most undergraduates and postgraduates studying and conducting research. Chulalongkorn University Language Institute is the first and largest language institute in Thailand. It has a permanent staff of 92 Thai instructors along with some 16 native speakers of English and 81 support staff (<http://www.CULI.Chula.ac.th>).

Framework and Research Methodology

This research is being conducted with students studying in their first year at the Faculty of Medicine, Chulalongkorn University. These students have taken the highly competitive entrance examination to be students in this faculty. Their entrance examination scores can be considered the highest in the country. Consequently, a few of these students have been selected to be participants in this study.

This research is divided into three portions:

Portion One

This portion of this study composes of:

- identifying a purpose or an area of focus,
- collecting data,
- synthesizing information gathered and analyzing and interpreting the data,
- developing an action plan.

Portion Two

This portion of this study investigates elements or factors that affect students learning of English. This portion of the study can be called a descriptive study of data collected by questionnaire.

Portion Three

This part consists of the students' journal. These students would be selected because of their outstanding scores on the English examination. They would be encouraged to write about their English language learning experience.

Area of Focus

The research question is: What makes a good language learner? The research question defines the investigation and provides direction for the study. (O'Leary: 2004). The research focuses on one issue and investigates it from several angles. Burns (1999, p. 55) explains:

Even though there may be a number of possible factors which are of interest ... it is probably unwise to try to link them all into one investigation. It is more useful to focus on one issue to investigate it through a number of different methods so that different perspectives emerge.

This research is conducted by a teacher for other teachers and students. "It is a model for research done by teachers and *for* teachers and students." (Wolcott, 1989, p.137). Mills (2003) calls it the **Dialectic Action Research Spiral**. Its four steps are

- Identify an area of focus;
- Collect data;
- Analyze and interpret data;
- Develop an action plan.

The name suggests *action* and *research* with the aim to find out what good language learners do. It is research, where "Research is a means to take action, either to improve your practice or take action to deal with a problem or an issue. ... It is carried out to identify areas of concern, develop and test alternatives, and experiment with new approaches" (Kumar, 2005, p. 108).

Collection of Data

Techniques to be used to collect the data would include interviewing. Interviews would be conducted because the research question is able to point to whom the researcher needs to talk to; what the researcher needs to ask; and what methods/tools the researcher could use (O'Leary, 2004, p. 91).

Data has been collected from primary and secondary sources. Primary sources can be collected in several methods. Secondary sources include "... the use of census data to obtain information on the age—sex structure of a population ... the use of an organization's records to ascertain its activities; and the collection of data from sources such as articles, journals, magazines, books and periodicals ... In summary, primary sources provide first-hand information and secondary sources provide second-hand data" (Kumar 2005, p. 118).

One of the tools used to collect data would be to interview participants. This means a "person-to-person interaction between two or more individuals with a specific purpose in mind" (Ibid. p.123). Participants would describe their situation through interviews. The interviews would let others enter their world and comprehend the participants' perspective (Stringer, 2004, p. 65).

Questions to be asked would be both "opened-ended" and "closed-ended." Mills (2005, p. 59) calls the questions either "convergent" or "divergent." A convergent question is a closed question, which permits a brief response usually consisting of yes or no. A divergent question is an open-ended question lets participants elaborate on their answer.

The participants would be asked questions and there would be a wait time and notes would be taken during the interviews by the researcher or interviewer. Since the research would interview a small number of participants the interview procedure was chosen over a questionnaire.

An interview guide would be used. The researcher would be asking questions of the participants or interviewees with an interview schedule. The interviewer would prepare the questions before the interviews and reword some of the questions during the interviews. The interviewer would cover the same general topics and questions with all of the interviewees. When an interviewee does not keep on the track, the interviewer would bring them back to the purpose of the research. Johnson and Christensen (2000) call this the interview guide approach.

Analyze and Interpretation of Data

After the interviews, the data are to be analyzed and interpreted. "As such, the process of data analysis is the attempt to identify the presence or absence of meaningful themes, common and/or divergent ideas beliefs and practices" (David and Sutton, 2004, p. 191).

The next step is to make sense of the data that was accumulated. Patton (2002, p.42) points out this

... involves reducing the volume of raw information, sifting trivia from significance, identifying significant patterns, and constructing a framework for communicating the essence of what the data reveal.

For the data to be displayed it would be segmented into analytical units. Johnson and Christensen (2000) call this segmenting. “**Segmenting** involves dividing the data into meaningful analytical units” (Johnson and Christensen, 2000, p. 326).

Once the data is segmented and patterned it has to be coded. Johnson and Christensen (2000, p. 427) explain “**Coding** is the process of marking segments of data (usually text data) with symbols, descriptive words, or category names.

Also, the researcher has to link the data. Silverman points out (2005, p. 49) “By examining how these elements are linked together, you can bring out the active work of both interviewer and interviewee and, like them, say something lively and original.”

Validity and Reliability

There is going to be a plan for the research. Data is collected, analyzed, and interpreted cautiously in order to find the truth. The research instrument is designed to measure what it should measure. When the interviews are transcribed, the transcripts are to be given to the participants to read and make changes that they find are necessary to make their interview valid. Flick (2002, p. 223) points out validity is “the interviewee’s agreement with the contents of his or her statements is obtained after the interview.”

The participants would be interviewed and would keep a journal as well. According to Black (1999) reliability is an indication of consistency between two measures of the same thing (Gray, 2004, p. 92). “If a measurement is reliable, then repeated measurements on the same person should result in similar outcomes each time. Reliability relates to consistency and repeatability in the results” (Beins, 2004, p. 106).

Conclusion

This research would be conducted with the aim of investigating good language learners learning strategies. Due to the fact that this is a research seminar paper the steps and procedures have been provided. The process would include looking at the problem, purpose, area of focus, collection of data, and methods to analyze and interpret the data, and establish validity and reliability.

References

- Bangkok Post (June 8, 2005) *PM: Bring English teachers from South Asia*.
- Beins, B. C. (2004). *Research Methods a Tool for Life*. Boston: Pearson.
- Black, T.R. (1999) *Doing Quantitative Research*. London: SAGE Publications.
- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, A. D. (1990). *Language Learning*. New York: Harper Collins Publishers.

- Crystal, D. (1997). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- David, M. & Sutton, C. (2004). *Social Research the Basics*. London: SAGE Publications.
- Flick, U. (2002). *Qualitative Research*. London: SAGE Publications.
- Gray, D. E. (2004). *Doing Research in the Real World*. London: SAGE Publications.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2000). *Educational Research Quantitative and Qualitative Approaches*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kumar, R. (2005). *Research Methodology*. London: SAGE Publications.
- Mills, G. E. (2003). *Action Research a Guide for Teacher Researcher*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- The Nation, (August 28, 2005). *English language learning*.
- O’Leary, Z. (2004). *Essential Guide to Doing Research*. London: SAGE Publication.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies*. New York: Newbury House Publishers.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. London: SAGE Publications.
- Richards, J.C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubin, J. & Thompson, I. (1996). *How to be a More Successful Language Learner*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, Inc.
- Rubin, J. & Thompson, I. (1982). *How to be a More Successful Language Learner*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, Inc.
- Silverman, D. (2005). *Doing Qualitative Research*. London: SAGE Publications.
- Wolcott, H.F. (1989). *Kwakiutl village and school*. Prospect Heights, Illinois: Waveland Press.
- (<http://www.chula.ac.th/cuweb>). Chulalongkorn University Press. (access Oct. 17, 2006).

Associate Professor Dr. Annabel Bhamani Kajornboon has been teaching at CULI (Chulalongkorn University Language Institute) for over 20 years. She has been teaching a number of courses and conducting research. She has written a book *Using Video in Language Teaching*, published many articles and done a number of research projects. Presently, she is involved in ongoing ELT research

ARE WE ASKING THE RIGHT QUESTIONS? SEARCHING FOR NEW PERSPECTIVES IN ELT RESEARCH

Harald Kraus PhD
English Department
Dhurakij Pundit University,
Bangkok.

Abstract

This paper aims to contribute to recent criticisms of SLA and ELT research by examining critically the nature, the purpose and the applicability of ELT and SLA research for English language teaching. It identifies some of the basic philosophical premises of such research and argues that in many cases the research perspectives and objectives limit the types, range and scope of our questions and hypotheses. As part of the examination, I ask questions about research and close by offering some potentially different ways of thinking about language learning and teaching beyond the cognitivist and sociocultural paradigms that are said to constitute SLA research.

...I was getting impatient with my chosen field of TESOL that I thought was marked by a poverty of intellectual stimulus. I felt that the field was going round and round within a narrow perimeter, jealously guarding its own safe zone, and without opening itself up to novel and challenging ideas from the outside world. For too long, I thought, we pretended (and some of us still pretend) that language teaching operates in a nonexistent ahistorical, asocial, and apolitical space. (Kumaravadivelu 2006, p. 200)

1. INTRODUCTION

This quote echoes my own feelings regarding TESOL. I too feel that TESOL, or ELT research and discussion is intellectually dry, often repetitive and in many ways stagnating as a disciplinary discourse.

So in this presentation I aim to be somewhat provocative by going back to basics, as it were, and critiquing a number of assumptions that underlie a good deal of ELT research and which I feel are due for re-evaluation. I would like first to briefly discuss how our field is self-constructed so that it in many ways forces us to adopt particular research orientations. Then I will examine ELT research conceptualizations and assumptions by identifying some of the implicit and often unrecognized questions that we try to answer with our research.

My intention is not to belittle or undermine perfectly valid, interesting, well-meaning, and well constructed research, but simply, hopefully, to generate questions, discussion and spark interest to consider different kinds of research questions and orientations regarding English language teaching and learning. To that end I will close the paper by outlining some potentially new (or at least revisit some forgotten) research interests and questions.

2. THE CONSTRUCTION OF ELT RESEARCH

In this first part I would like to discuss how our discipline is constructed and highlight two main criticisms of SLA research, namely, that:

1. As Standish (2001, p. 503) notes, ‘Any research presupposes a background incorporating a range of understandings and behaviour that is tacit or taken for granted’, like other academic fields, SLA research is constructed in that it generates and operationalizes concepts, referents and practices that aim to validate the field.
2. In turn this process acts as a constraint, not only in the way that researchers can research their object of study, but also in the way they can think about it: ELT research seems to have settled on a number of limited and limiting core referents and concepts that no longer seem to be critiqued or questioned.

2.1 The discursive construction of ELT research

Thornbury (2001) offers an insightful analysis of the conflicted personality of ELT when he notes that ELT suffers from ‘low self-esteem’ due to the (British) public’s perception that it is ‘easily acquired work of dubious legality’ (p. 391). In response to this perception, he suggests that ELT has taken one of two routes: either to stress the academic side of ELT, or to present what he calls a ‘therapeutic model’, where teaching has a ‘shamanistic function’. It is on the academic side, as one might expect, that the ‘serious’ research is done.

And in academia, of course, you have to contend with different schools of thought. Thus, for example, scholars frequently note that SLA research is dominated by two main schools of thought or paradigms, sometimes termed positivism and constructivism (e.g. Alexander 2006), and other times termed cognitivism and socioculturalism (e.g. Watson-Gegeo 2004). Whatever terminology one settles on, the result of constructing dichotomous or mutually exclusive theories is that a competitive mentality is established, in which it becomes as important to seek dominance by legitimizing one’s own field by dismissing the premises of the other, as it is to discover new knowledge. As Shotter and Gergen (1994, pp. 22-23) write:

scientific enclaves operate in much the same way as religions, committing themselves to given ontologies (linguistic fore-structures), coding the world in their terms (thus enhancing the seeming legitimacy of the fore-structure), and subtly reinforcing participants for remaining within a ‘framework’ while persecuting those who deviate

Likewise, Lian (2005, p. 93) notes that each field, or theory ‘is organised around the truths it has decided to serve, rather than around a concern for the truths it might have ignored’.

The predominant method for serving truths and legitimizing schools of thought is to offer scientifically acquired data – a point I will return to. And, despite the fact that there are ongoing questions and discussions as to how applied linguistics research and foreign language pedagogy are exactly related (e.g. Cook, 2005; Katz and Watzinger-

Tharp, 2005; Kramersch, 2002), it is generally accepted that their common aim is to acquire knowledge by following objective and scientific methods. This has led to what Block (1996) calls ‘science envy’, where it is more important to present scientific looking data rather than question what the data is actually intended to teach us. One of the most telling examples is the field’s fetish with quantitative data. Stapleton (2006, p.131), in a recent article in *Applied Linguistics* notes that many studies

employ inferential statistical tools and models in an attempt to persuade audiences with detailed and objective-sounding quantitative data whose underlying foundation rests upon premises that should never reach the stage of being tested to the third decimal place

I am myself not ashamed to admit – if that’s the word – that when I read articles with tables of data-to-the-third-decimal-place that I happily skip them. Indeed, while I know what, say, standard deviation *is*, I couldn’t tell anyone convincingly what doing standard deviation analysis is supposed to tell me!

But the more important point is this: that while many other social sciences such as psychology, social theory and anthropology have spent a great deal of effort identifying, examining and deeply questioning their philosophical premises and conceptual foundations, especially since what is sometimes called the postmodern turn, the same cannot be said of fields engaged directly or indirectly in foreign language teaching. As such, other than a small number of contributors such as Block (1996), Kubota (1999) Lian (2005) and Pennycook (1990) there have been relatively few researchers who directly engaged in challenging the foundational beliefs and assumptions of ELT or SLA. Few people have suggested, for example, that instead of testing hypotheses we question ‘the assumptions on which these hypotheses rest’ (Lian 2005, p. 94). It is noteworthy also, that there is no such thing, as yet, as the *philosophy of language learning*. Equally telling is that in our field we barely even acknowledge the existence of the philosophy of *language* or that we rarely engage in any discussion on notions such as ‘meaning’, or ‘meaning-making’ – especially since the dominance of Communicative Language Teaching where they seem to have become safely accepted and stable notions – even though you would think they are central to our profession!

Instead, in sum, my contention is that it is perhaps because of these conveniently opposed dichotomies or competing fields and the urge to generate scientific data that SLA research has become settled if not stagnant and no longer truly challenges itself to further, more radical ways of *thinking*. When it comes to discovering new knowledge or presenting new findings or even creating new teaching methods, they are based on accepted and strenuously defended frameworks, and therefore discuss relatively shallow questions and generally old ways of thinking. As Bourdieu notes: ‘The *partial revolutions* which constantly occur in fields do not call into question the very foundations of the game, its fundamental axioms, the bedrock of ultimate beliefs on which the whole game is based’ (Bourdieu 1993, p. 74 emphasis in original). This, in my opinion, is very true of ELT research.

2.2 So what are the limited and limiting questions, concepts and conceptualizations?

Kumaravadivelu, quoted earlier, is not alone in critiquing SLA and ELT research and some important if not seminal papers have been published that openly question its nature. In one of the more critical papers in recent years, Firth and Wagner (1997) identified and challenged the assumptions of SLA research. Their main arguments were a) that SLA research aims to accumulate data without critically evaluating the presuppositions that underpin the research, b) that acquisition is viewed as a purely cognitive process involving mind/brain and c) that its priority is to identify and quantify universal explanations of learning at the expense of descriptions. They then go on to critique three main concepts in SLA research: the notion of the defective learner, the idea of nonnative speakers (NNS) and the concept of interlanguage.

In this section I would like to add in a small way to the list of sins of omission and commission. I will divide the section into two parts. In the first part I will outline some personal observations of what I believe to be some of the driving – but implicitly validated – questions that inform much of SLA or ELT research. In other words, I want to take a broader perspective and identify the kinds of questions that are not actually stated but which are embedded in the purposes, motives and reasons for conducting research. Secondly, I want to identify some theoretical constructs and orientations that research relies on and applies.

2.2.1 OUR UNDERLYING QUESTIONS

In this part I will present that what I believe are the questions which inform and underscore the majority of research questions in ELT research. Although they are separately discussed, it should be clear that in many ways they are inextricably intertwined.

How do we learn languages?

Van Patten notes that SLA ‘does not have answers to the fundamental questions, [and] how and why people acquire languages is a question which is still unanswered and will probably go unanswered for some time’ (Van Patten 1990, p. 19). But is asking ‘how languages are learned’ even a reasonable question? Do linguists, researchers and teachers really believe that it is possible to one day finally and definitively answer this question? What will the answer look like? Will there be a formula? Is there a secret recipe that everyone is looking for? The very fact that one of the main questions in our field encourages us to look for a neat, packaged answer automatically undermines or annuls a good number of ways we can conceive of our task. It is a question that serves to inform, dictate and define the great bulk of our thinking. For one, the question presumes *a priori* that we know what ‘learning’ means and what ‘language’ is.

In SLA research questions often focus on acquisition order. But this is a potentially dangerous pursuit because it allows one to very easily draw naïve connection between acquisition order and teaching order. There is an underlying implication that the correct identification of acquisition order can be used to dictate teaching order. As

such there is an assumed belief that language learning proceeds in a linear manner. Yet this has never been established or proven.

In addition, much if not most research into SLA or applied linguistics is conducted in controlled settings, namely the classroom or the lab. The question therefore is not how people learn languages, but rather how *students or language learners* learn languages in confined spaces. This means that language acquisition theory is often a theory of classroom learning not learning per se.

Which is the best method? Does method X improve student learning?

There are literally thousands of research papers, year after year, whose underlying message is that they are making language learning 'better'. After a good century of concerted study into second language acquisition, I would expect that we now have super efficient language learning techniques and classes. But, paradoxically, the amount of research conducted that aims to 'prove' the effectiveness of methods belies that idea.

We are tormented with questions regarding affective, social and cognitive factors: what are the students' attitudes? How do we improve their motivation? Which materials should we choose? Which materials are more interesting/better/more helpful? What activities should we conduct? Which method is the most effective? What objectives do our lessons and activities have?

Interestingly the results we tend to get from our research are that a particular experiment got positive results. But this is not such a hard thing to do. More to the point, then, is that if every researcher can demonstrate that a particular technique or method is effective then there are a number of ensuing questions and problems. The first problem is that we are left with myriad (effective) techniques to choose from. Although this embarrassment of riches may seem beneficial, it can leave teachers completely overwhelmed. What are teachers supposed to do with this multitude of research findings – many of which are contradictory? How does a teacher select from this variety? How are all these research findings connected? How can they be assembled into a coherent pedagogical approach? Conversely, the search for the best method is a reflection of the imperative to find *the* way people learn languages – an idea that has already been dismissed.

What do students need to learn?

Language teaching has, for a good two decades, been happy to discuss the notion of learner autonomy, particularly from a sociocultural perspective where it has been heavily promoted, researched and justified. And yet we often fail to see a glaring irony when we continue to try to identify what we call learner needs. Indeed, an implicit message in the emphasis on learner autonomy is that learners *need* it!

Needs analysis, defined in Richards and Schmidt's (2002, p. 353) dictionary as 'the process of determining the needs for which a learner or group of learners requires a language and arranging the needs according to priorities' lulls researchers and teachers into a number of unquestioned beliefs, including that it is within *our* power to predict

future conversations and that communication is the memorization of stock phrases that learners access one at a time, at the appropriate time. There is not much socialization in these ideas, and worse, it perpetuates the notion of language as an ahistorical object comprised of distinct elements! To *determine* needs – an interesting choice of word – directly undermines the student’s engagement in meaning-making. Only students can discover their needs when it comes to genuine communication.

Additionally, the analysis of learning needs plays again into the notion that the learning experience can be linearly constructed. It plays perfectly into the currently popular ‘objectives’ driven syllabus design model, in which teachers are expected to predetermine precisely the outcomes of learning on behalf of all students.

What are students’ problems? How do we fix students’ ‘problems’?

Here we can return to Firth and Wagner’s complaint that SLA research perceives the learner as defective. This encourages us to conceive of teaching in certain ways:

- our learners need *our* help – our intervention
- our learners *lack* something – and we can give it to them
- our learners are children
- the learning experiences we provide determine learning

Thus, the first consequence of constructing learners as defective is that researchers go on to research how these problems might be solved – usually by the researcher or teacher. But it doesn’t encourage the researcher to question how the notion of ‘problem’ is itself constructed: what makes it a problem? Who is it a problem for? It allows the researcher to itemize, reduce and decontextualize aspects of communication into ‘language’ or ‘language learning’.

Another consequence is that the identification of learner problems and how to solve them reinforces our (and the learner’s) construct of the language learner as an incomplete person rather than one who is perfectly capable of generating a variety of learning experiences.

What is the classroom like?

Recent years have seen an increased imperative and encouragement for teachers to conduct action research, mostly by conducting research within their own classes. But the scope of this research seems extremely short range in that research questions emerge from the unique and particular experience of the teacher who has only *interpreted* the events that have occurred in the class. Secondly, an examination into the class automatically forces the researcher to view the class group as a homogenous entity, whose learning patterns are simultaneously and similarly affected by whatever problem or solution the teacher has identified.

The questions discussed above describe a number of core and foundational questions that are often not acknowledged in research. These include assumptions regarding the linearity of language learning, the homogenization of students that methods inevitably

imply, and the fact that research is supposed to be conducted by experts whose job is to find the truths or solutions of language learning on behalf of students.

This section can be summarized in the following table:


Types of research questions and concepts...	expose...	underlying and unexamined foundational assumptions
How do we learn languages? What is the acquisition order? Which method? What needs and deficiencies? What problems? What is the classroom like?		Linearity Homogeneity Expert-defined representations of learning and language There exists an ultimate panacea for language learning

TABLE 1: relationship between broad research questions and their underlying assumptions

2.2.2 SOME UNDERLYING THEORETICAL ASSUMPTIONS AND ORIENTATIONS

In addition to the kinds of questions researchers ask, there are some other perhaps more fundamental concepts that researchers may unquestioningly accept. They include:

The centrality of the researcher’s perspective

Perhaps all of the concerns that I am outlining here stem from the fact that they emerge from a particular discourse and perspective. Stemming from the questions regarding what learners ‘need to learn’, or what their ‘problems’ are, is the issue of the researcher’s logocentricity. Research, we know, generally stems from identifying a question, problem or hypothesis (Nunan 1992). For teachers those questions or problems generally emerge in the classroom, from what Kramsch (2002) calls ‘telling moments’. For Kramsch these moments include misunderstanding between the students and the teachers, unexpected moments, and student lexical or grammatical errors that as she says ‘don’t make sense to me’ (2002, p. 197).

We can certainly argue that it is the teacher’s or the researcher’s job to find or solve problems. But we must also acknowledge the logocentricity of Kramsch’s comment: ‘things that don’t make sense to *me*’. Aren’t we supposed to be concerned with what doesn’t make sense to the learner?

Indeed, the power of the researcher’s construct of the research object (i.e. language, or language learning processes) cannot be underestimated, for essentially the researcher

is making the claim that what she understands to be a problem – or solution – is paralleled in the learner's understanding. That is, the researcher implicitly claims that her knowledge *represents* language learning processes when in fact the perspectives between learners and teacher/researchers are in many ways completely different.

Scientific method: objectivity, data and variables

I would like to return briefly to the notion of 'scientificity' or objectivity in SLA research. As noted earlier, SLA and ELT research has made efforts to join the elite clubs of the hard sciences. In turn, however, the emphasis on being scientific often pressures researchers to generate research questions that can be quantifiably proven. This ensures that the research method precedes the research question and that 'uncritical commitment to a clear and explicit methodology determines in advance' (Standish 2001, p. 498) the way that researchers can understand things.

One of the more, let's say, bemusing aspects of research into language learning is the identification of variables. I mentioned earlier that SLA research is often engaged in how language is learned *in situ*, in the classroom rather than in general. And yet, if the confined and limited conditions of the class weren't enough, ELT research, in its quest to be scientific, wants to further constrain the process by identifying and controlling all the variables. But contrast this to 'real' language learning in which the speaker is confronted with an indeterminable and unquantifiable range of variables every time she wants or needs to communicate.

Additionally, the assumption in research regarding the control of variables, such as when studying the effect, say, of particular approaches, tasks or methodology reflects the naïve assumptions that learning processes can be controlled, that meanings are fixed, that reality is unitary and stable, that all brains work in exactly the same way. Indeed, if one thinks about it, SLA research almost completely defeats itself when it wants to control *all* the variables: ultimately the control of variables has to be one of the most futile of tasks imaginable given that a) language learning is actually a process that requires as many 'variables' as possible so that the learner can generate meanings, and b) all the variables could not even be identified.

Research in ELT or SLA often tends to focus on minutiae with researchers wanting to identify or describe ever more detailed aspects of communication, or language learning or classroom activity so that it becomes difficult to actually assess its usefulness. Even in the early sixties Goffman noted that linguistic researchers are forever trying to isolate new features of language 'providing us with a new bagful of indicators to do something correlational with' (Goffman 1972: 61). In much of SLA research then, we are learning less about more (Lian, 2005).

The English language

Related to the notion of representation is the question of the kind of English we aim to teach. Given the fact that there are more English as second language speakers in the world than actual native speakers, what is the standard or measure against which we test student knowledge? This question is of course related to the imperative that our teaching and research makes our students better – it implies that we can measure better

not only against past results, but that there is a finite target which in this case is standard English.

There is actually no pure English and there is widespread consensus regarding the non-existence of the pure or transcendent ‘native speaker’ (Firth and Wagner 1997, McKay, 2003; Bhatt 2002). What is in textbooks and course books are descriptions. We are happy to talk about faceless bureaucracy, but we consistently measure our students against faceless, non-existent English speakers.

Input

Although input is often associated with the cognitivist or mechanical orientation to research, it arguably has become a mainstream metaphor that has served to arrest our thinking on language acquisition. Now what we do is either *select* or *modify* input – that is, we choose the ‘what’ and the ‘how’ of input based on our decisions as to what counts – without critiquing the metaphor itself. As such we seem to accept that input is inherently stable, something that must be always comprehended rather than interpreted. Thus, input might be a convenient – and scientific sounding – term, but it continues to allow us to continue to categorize and remain comfortable about what is to be ‘put in’ – words, grammar, meaningful sounds all the things that are supposed to be stored in the brain.

Representation and meaning

Time does not permit an exploration of some of the more complex philosophical analyses of meaning, such as, for example, Derrida’s (1976) famous conclusions that there is no ‘transcendental signified’, and that meanings are always in a state of play. However, a great deal of language teaching, as evidenced in notions of input and as can be gleaned from course books, tasks, word lists to be memorized, assumes that language students are engaged in the process of understanding ‘what is there’ in the language or utterance. Indeed, just about any description of language is selected on the basis that it is *representative* of language or what language learners need to know. Words continue to be treated as having purely functional rather than expressive or individual or cultural meanings and there is an inherent nominalism in this conception of language. Research, thus, continues to view the language learning process as one involving the acquisition of words and rules, and a great deal of research continues to test hypotheses regarding the efficacy of particular techniques that gauge retention of appropriate grammar.

Thus, the discourse of language pedagogy rests on a number of quite profound philosophical and theoretical conceptualizations that remain largely unexplored. The above section can be summarized in table 2, below:


Underlying theoretical constructs and orientations...	lead to...	emphasis on:
The researcher's perspective Positivism/Scientific method English Input Representation and meaning Relevance		(quantitative) Data Control of Variables Notions of English with fixed, staple and transparent meanings Nominalism

TABLE 2: theoretical assumptions that constrain research by emphasizing particular perspectives and practices

3. ARE THERE OTHER QUESTIONS? SEARCHING FOR NEW PERSPECTIVES AND CONCEPTS

Perhaps the main point of the paper is this: we don't seem to be developing or questioning our understanding of what we are doing. We have settled comfortably into the definition of our object and our task. Much if not most of which we do proceeds from there, and is subsumed under this.

There are some steps that research in ELT could take however.

1. *Look to other disciplines - not 'language' focussed disciplines:* foreign language pedagogy tends to consider itself as part of the field of linguistics.
2. *Get more philosophical about our mission:* as noted earlier, there is no field or discourse that anyone would identify as the 'philosophy or language learning'. However, if such an approach were to be considered, more perspectives may be generated.
3. *Recognize the ideological situatedness of research and its political purposes:* research is often driven by interests other than the 'innocent' acquisition of knowledge. Researchers aim to legitimize research orientations and theories, or feel pressured to conduct quantitative research or to conduct certain types of research so as to ensure publication.
4. *Question the problem not simply aim to solve it:* the reflective gaze would help ensure that we continually assess the assumptions behind and definitions of our 'problems'
5. *Stop telling students (and ourselves) what they don't know:* a good deal of research stems from the researcher's interpretations of learner's problems and perceptions. Research, thus, automatically and immediately proceeds from unexamined assumptions
6. *Identify theoretical assumptions:* following on from the above, it is important to go to deeper levels of analysis and theorizing.

7. *View students as research collaborators, not subjects*: strangely, students are not often asked to be researchers of their own learning. Instead of having students simply act as informants and responders to our surveys, why not encourage them to act as our co-researchers?

Epistemological questions

Some other questions that may generate different kinds of research could include:

1. What other ways can we conceive of language learning?
 - a. For example, how do we enable conditions in which learning can be ‘randomized’, so that learners truly do encounter needs in a more spontaneous way?
2. How else can we try to understand or talk about communication? Can we generate new metaphors to create offshoots in our thinking about language learning?
3. What can *students* do to research language, meaning, communication or culture rather than be indirect ‘recipients’ of *our* research?
4. Where has ‘perception’ gone? Do we as teachers challenge student perceptions? Should we?
5. Where is the *body* in all this language learning? (What happened to kinesics for example?)
6. What is the purpose of learning theories?

Reflective questions

1. Why should anything that we do help students learn English?
2. What can we do to enrich the learning experience without determining or defining it?
3. How much do institutional imperatives obstruct learning objectives and research?

4. CONCLUSION

In this presentation I have aimed to generate questions rather than answers by identifying what I feel to be unexamined perspectives about ELT research and pedagogy. I have tried to uncover some of the more foundational conceptualizations of research, based on the premise that if we reconsider some of the ideas and theories underlying and informing our research then perhaps more perspectives and richer questions can be entertained.

REFERENCES

- Alexander, H. (2006). A View from Somewhere: Explaining the Paradigms of Educational Research. *Journal of Philosophy of Education*, 40(2), 205-221.
- Bhatt, R. M. (2002). Experts, dialects, and discourse. *International Journal of Applied Linguistics*, 12(1), 74-109.
- Block, D. (1996). Not so fast: Some Thoughts on Theory Culling, Relativism, Accepted Findings and the Heart and Soul of SLA". *Applied Linguistics*, 17(1), 63-83.
- Bourdieu, P. (1993). *Sociology in Question*. London: Sage.
- Cook, G. (2005). Calm seas or troubled waters? Transitions, definitions and disagreements in applied linguistics. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(3), 282-301.
- Derrida, J. (1976). *Of Grammatology*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. *The Modern Language Journal*, 81(3), 285-300.
- Goffman, E. (1972). The Neglected Situation. In P. P. Giglioli (Ed.), *Language and Social Context*. Harmondsworth: Penguin.
- Katz, S., & Watzinger-Tharp, J. (2005). Toward an Understanding of the Role of Applied Linguistics in Foreign Language Departments. *The Modern Language Journal*, 89(iv), 490-502.
- Kramersch, C. (2002). From Theory to Practice and Back Again. *Language, Culture and Curriculum*, 15(3), 196-209.
- Kubota, R. (1999). Japanese Culture Constructed by Discourses: Implications for applied linguistics research and ELT. *TESOL Quarterly*, 33(1), 9-35.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching: from method to postmethod*. London: Lawrence Erlbaum.
- Lian, A. (2005). *A Dialogic Model of Inquiry in Second Language Teaching: Toward a concept of a critical approach to pedagogic research*. Unpublished Thesis, University of Queensland, Brisbane.
- McKay, S. L. (2003). Toward an appropriate EIL pedagogy: re-examining common ELT assumptions. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 1-22.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pennycook, A. (1990). Towards a Critical Applied Linguistics for the 1990's. *Issues in Applied Linguistics*, 1(1), 8-28.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (3rd ed.)*. Harlow: Pearson Education.
- Robertson, P. (2003). Asian EFL Research Protocols. *Asian EFL Journal*.
- Shotter, J., & Gergen, K. J. (1994). Social Construction: Knowledge, Self, Others, and Continuing the Conversation. *Communication Yearbook*, 17, 3-33.

Standish, P. (1991). Educational Discourse: meaning and mythology. *Journal of Philosophy of Education*, 25(2), 171-182.

Standish, P. (2001). Data Return: The Sense of the Given in Educational Research. *Journal of Philosophy of Education*, 35(3).

Stapleton, P. (2006). Critiquing Research Methodology: Comments on Broader Concerns about Complex Statistical Studies. A Response to Ross. *Applied Linguistics*, 27(1), 130-134.

Thornbury, S. (2001). The Unbearable Lightness of EFL. *ELT Journal*, 55(4), 391-396.

Van Patten, B. (1990). Theory and Research in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning: On Producers and Consumers. In B. V. P. a. J. F. Lee (Ed.), *Second Language Acquisition/Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Watson-Gegeo, K. A. (2004). Mind, Language, and Epistemology: Toward a Language Socialization Paradigm for SLA. *The Modern Language Journal*, 88(3), 331-350.

Harald Kraus PhD is currently the head of the English Department at Dhurakij Pundit University, Bangkok. He also is the assistant director of research for the language institute. Harald received his PhD in foreign language education from the University of Canberra, Australia. He has lived in Thailand for almost 4 years.

L1 USE IN L2 CLASSROOMS

Liam Morgan, Ed. D
Faculty of Education,
University of Technology, Sydney
Liam.Morgan@uts.edu.au

Abstract

The use of L1 in EFL classrooms has been much canvassed in recent years and opposing views have been put forward by a number of respected researchers. This paper will present a survey of current thinking on the issues of L1 in foreign language classrooms with a particular focus on classrooms taught by non-native speakers.

The paper will examine the issues around the use of L1 by teachers and students in L2 beginner classrooms in Junior Secondary Schools. It is important for teachers to understand the potential of the L1 in foreign language classrooms as a means of mediating L2 knowledge and the relationship of this function to an improvement in quality and quantity of student L2 output at beginner levels.

The discussion will also draw on findings of current research into L1 use by teachers and students in foreign language classrooms in Sydney Australia.

The use of L1 in the L2 classroom remains an unresolved and somewhat contentious issue in language teaching. There exists a wide range of opinions on the use of L1 in L2 classrooms among teachers and researchers. This paper will examine the issues around the use of the mother tongue in L2 classrooms by both teachers and students and seek to put forward a model for L1 use that maximises the potential of the first language as a means of assisting students in advancing their understanding of the L2. Data from research in foreign language in Australia will be presented and the focus for the discussion will be on

foreign language classrooms rather than second language classrooms; on FL rather than SL.

The most authoritative surveys on target language use in Australian classrooms (Morgan 2002, Crawford 1999 and Norris 2000) indicate that use of English as a medium of instruction in Languages classrooms in Australia is very common. In addition, target language proficiency levels among non-native teachers vary widely (Language Teachers: The Pivot of Policy 1996, p.148) and self-report data from Jane Crawford's study of over 500 language teachers in Queensland (Crawford 1999) confirms that English is the preferred medium of instruction in the majority of foreign language classrooms. Crawford also noted what she described as 'pessimism' on the part of teachers in relation to the issue of target language use in the classroom.

A forum for the online journal TESL-EJ (Stanley 2002) provided the opportunity for teachers to give their opinions on using the L1 in an L2 classroom. The lively discussion and diversity of views seems to be representative of range of opinions held worldwide on this issue. For some teachers, it is simply a matter of pragmatism. Getting the job done as quickly as possible and resorting to the L1 if this is what is required. Others are more judicious in their approach and try to use the first language only in isolated instances, when this use can be justified by theoretical understandings. For many, however, it is an all or nothing approach and for these teachers resorting to L1 is tantamount to failure if not heresy. One of the interesting aspects of this forum and others is that there does not appear to be a native – non-native divide over this issue.

A similar range of opinion can be found among the SLA and language pedagogy theorists who have written about this issue. Most influential, of course, are Krashen and Terrell (1983). They give priority to the fundamental importance of comprehensible input in the target language and their work still finds resonance among language teachers. A range of other theorists support the view that input is the main priority and no role is allocated to mother-tongue use in the classroom. Levine (2003) quotes six examples from the SLA literature that have resulted in an 'classroom dynamic in which the use of the L1 is at best discouraged and at worst stigmatised.' (Levine 1983, p.344.)

This stigma is a particularly difficult issue for non-native teachers of foreign languages who often feel defensive about the use of the target language in the classroom (Árva and Medgyes 2000, Crawford 1999). In the day-to-day work of the language classroom, the dilemmas that these teachers deal with are usually linguistic in origin and not pedagogical. These dilemmas are well described by Peter Medgyes (1994, 2000). Although he is writing about non-native teachers of English, his remarks are also extremely relevant to non-native teachers of foreign languages in Australian schools:

The point is that we are at the junction between two languages and several cultures. By birth we represent our native language and culture, but by profession we are obliged to represent a foreign language with its cultural load. Whilst being enriched by two sets of language and culture, in the classroom we are beset with problems caused by our double-barrelled nature.

(Medgyes 1994, p.39)

Medgyes takes a very positive view of the role of the non-native teachers, pointing out the advantages they bring to classrooms in terms of their empathy for their students as learners of the target language and their ability to correctly identify successful language learning strategies. The general message of his work is a plea to non-native teachers to avoid any sense of 'inferiority' (1994, p.39) and to develop a strong capacity for reflection (p.103). His later article, (Árva and Medgyes 2000) describes the preoccupation non-native speakers have with improving their knowledge of the target language. For the teachers surveyed, it seems that this was the main focus of their professional development activities. In addition, the latest article reinforces the findings of the 1994 book that described the textbook dependence of non-native foreign language teachers (Árva and Medgyes 2000 p.364). The plea that Medgyes makes is for teachers to recognise their own needs as language learners and plan target language use as but one element in a general pedagogical approach based on 'an endless flow of two way interaction between the teacher and the students' (1994, p. 23).

Medgyes (1994, P.66 -67) and several other researchers are questioning the maxim that 100 percent of teacher-talk needs to be in the target language. In fact a survey of current literature reveals a growing number of teachers and researchers who see an important role for the first language in foreign language instruction. Many now believe that in affective as well as cognitive terms, the first language has a significant part to play in the overall communicative framework of languages classrooms. Nevertheless, those who advocate L1 use all do so within

strong theoretical frameworks that aims to strengthen target language use, rather than weaken it.

Teachers' ideas on L1 use seem to be formed through the influence of a number of factors. These include pedagogical training, the expectations of school administration, the type of classroom management required and, perhaps most importantly, their own perception of their level of competence in the target language (Levine 2003).

Forman's (2005) survey of key articles found that there are 4 main concerns for foreign language teachers (FLT) in their attempts to use the L2 as the only medium of instruction. These concerns were: the question of efficient use of classroom time; the concern of effective behaviour management; the concern of disadvantaging less able students who once having lost the thread of L2 discourse may become discouraged; the concern of restricting teachers' capacities to explore cultural issues at depth with their students through the medium of the L1. The importance of creating a positive affective climate in the classroom is shown by Forman to be a major concern leading teachers to use of the L1.

As Levine (2003) makes clear, the divergence of opinion of the use of L1 in the classroom is accompanied by a wide range of practice in classrooms. According to research quoted in this article, teachers often overestimate the amount of target language they use in the classroom. Although it is obviously important as a source of input, the deployment of teacher-talk in the target language must be part of an overall pedagogical framework guiding the decisions of the teacher in the day-to-day

execution of language lessons. The corollary of this imperative is that the main criterion for successful target language use is not quantity, but quality. Everything then depends on the working definition of target language quality that teachers develop. In minimal terms quality should mean demonstrating an understanding of issues relating to timing – when to use the target language – and demonstrating an understanding and appreciation of the effects of teacher-talk in the target language in terms of issues such as eliciting, scaffolding and providing a context for meaningful language use.

Merrill Swain's work (2000) has focused on the role of collaborative dialogue in the classroom and importance of output as a mediating tool for language learning. A number of studies (Kowal and Swain 1994; Swain and Lapkin 1998; Basturkmen, Loewen and Ellis 2002) have shown that verbalisation and the development of metatalk helps students to solve linguistic problems. The implications are that the solutions reached during such collaborative dialogues are retained in the student's interlanguage. According to Swain, the students' dialogues mediate the construction of their linguistic knowledge. Swain calls the instances of collaborative dialogue 'where students talk about the language they are producing' (Swain 1998, p. 70) 'language related episodes' (LRE's). The post testing that she administered in this research showed that students had a definite tendency to stick to the solutions derived from these LRE's.

The student-student dialogues presented by Swain (2000) are evidence of the ways in which students use their L1, L2 and their metalanguage in a languages classroom. The students' interaction enables them to

constructively solve their linguistic problem and deepen their own knowledge of the language in the process. Interestingly, Swain's own definition of output is broadened in this article to include bilingual collaborative dialogue. This seems totally logical and may even constitute a necessary way of looking at output in a bilingual classroom. Swain (2000) does not discuss this broader view of output but it forms a critical part of the theoretical model for output that she proposes. When she addresses the specific benefits of output in the classroom, she is including the examples of bilingual collaborative conversations between students that comprise her data:

To produce, learners need to do something. They need to create linguistic form and meaning, and in so doing, discover what they can and cannot do. Output may stimulate learners to move from the semantic, open-ended, strategic processing prevalent in comprehension to the grammatical processing needed for accurate production. Students' meaningful production of language – output- would seem to have a potentially significant role in language development. These characteristics of output provide a justification for its separate consideration, both theoretically and empirically, in an examination of the value of interaction for second language learning.

(Swain 2000, p.99)

Swain's view of language development relies on socio-cultural notions of the role of interaction in the development of individual processes such as voluntary memory, reasoning and attention. This is largely based on the work of Lev Semiovich Vygotsy and his view that language is a semiotic

tool that mediates our mental activities. Verbalization enables us to build knowledge and understandings and this building takes place twice: once on the intermental plane, between individuals and later on in the intramental plane via psychological mediation (Lantolf 2000, p.17).**(Not in the References)** In both cases, language is the tool of mediation that enables the individual to develop the skills and understandings necessary to deal with a particular problem.

Anton and Camilla (1999) and Nation (2003) also examine and propose the positive role for L1 in L2 classrooms within very clear theoretical frameworks. For Anton and Camilla, the use of L1 serves three purposes:

- (a) Construction of scaffolding helps students use the L1 in ‘developing strategies for making the task manageable and in their cooperating in seeking a solution to the task.
- (b) Establishment of intersubjectivity – by allowing students to cooperate and work effectively together creating a positive work climate;
- (c) Use of private speech by allowing students to mediate new knowledge through verbalizing.

Forman (2005) takes the concept of scaffolding using the L1 further in developing what he calls the transmutation of meaning through priming, prompting and dialoguing. This useful explication makes clear the ways in which teachers and students can work together through careful and judicious use of both the L1 and the L2 to increase students’ understandings and confidence in the L2.

The critical issue in all this seems to be the teachers' ability to effectively manage a classroom that provides opportunities for meaningful L2 use by teachers and students. 'Affordance' is a term derived from the work of James Gibson (1979) and applied by Van Lier (2000) to the language classroom. An affordance is defined as 'a particular property of the environment that is relevant ...to an active, perceiving organism in that environment. An affordance affords further action but does not cause or trigger it' (Van Lier 2000, p. 252). Van Lier's 'ecological' model depicts a classroom linguistic environment 'full of potential meanings' and sees language learning as 'emergence' since 'at every level of development, properties emerge that cannot be reduced to those of prior levels' (Van Lier 2000, p.246.) This represents a shift away from a mentalist model of language learning, focused on the individual, to a socio-cultural view of language learning emphasising intersubjectivity. Van Lier sees the learner as a very active participant. According to this view, the teacher needs to be able to provide a teaching and learning context that actively engages the learner; providing a linguistic environment that is 'full of demands and requirements, opportunities and limitations, rejections and invitations, enablements and constraints...' (Shotter and Newson 1982 quoted in Van Lier 2000, p. 253).

In terms of the TLA model put forward by Andrews (2001), the awareness of affordances requires an understanding of different levels or types of target language used by both teachers and students and the relative effects that each level poses for the development of the students' interlanguage systems. It means understanding the difference between communicative and non-communicative language use and it also means developing an

environment where the metacognitive and metalinguistic capacities of the students are developed.

As Macaro (2001) stated: what is needed is a framework that identifies when reference to the L1 can be a valuable tool and when it is simply used as an easy option. Enhancing teachers' understandings of this issue in a way that does not stigmatize L1 use per se is a challenge for teachers, educators and developers. The answer seems to lie in part in teachers' research of their own classrooms, specifically relating to careful attention to the use of the target language and the development of a theoretical framework for L1 use. The use of action research projects has been found to have a very positive effect on teacher development and teacher change. Given the situated nature of teachers' work, it would seem that the design and facilitation of such projects would be a very positive way of addressing the L1 –L2 dichotomy in a positive manner.

Bibliography

Andrews, S. 2001, 'The language Awareness of the L2 Teacher: Its Impact Upon Pedagogic Practice', *Language Awareness*, **10**, pp.75 – 90.

Anton, M. and Camilla, F. 1999, Socio-Cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom. ^Canadian Modern Language review, 54, 314-342

Árva, V. and Medgyes, P. 2000, 'Native and Non-Native Teachers in the Classroom', *System*, **28**, pp. 355-372.

- Basturkmen, H., Loewen, S., and Ellis, R. 2002, 'Metalanguage in Focus on Form in the Communicative Classroom' *Language Awareness*, **11**, pp. 1-13.
- Butzkamm, W. 1993, *Psycholinguistic des Fremdsprachenunterrichts*, UTB, Tübingen.
- Byram, M. 1997, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Carr, W. 1995, *For Education Towards Critical Educational Inquiry*, Open University Press Buckingham.
- Carr, W. and Kemmis, S. 1996, *Becoming Critical*, Deakin University, Geelong.
- Chouliaraki, Lillie 1998, 'Regulation in 'Progressivist' Pedagogic Discourse: Individualised Teacher-Pupil Talk', in *Discourse & Society*, **9**, pp. 5-32.
- Clandinin, D. and Connelly, F. 2000, *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*, Jossey Bass, San Francisco.
- Crawford, J. 1999, *Teacher Response to Policy and Practice in the Teaching of LOTE* Phd Thesis, Faculty of Education Griffith University.
- De Bot, K. 1996, 'The Psycholinguistics of the Output Hypothesis' in *Language Learning* **46**, pp 529-555.
- Forman, R. 2005, *Teaching EFL in Thailand: A Bilingual Study*, PhD Thesis, University of Technology Sydney.
- Gibbons, P. 1997, *Learning a New Register in a Second Language: The Role of Teacher/Student Talk*, Working Paper No.1, Centre for Language and Literacy, University of Technology, Sydney.
- Gibbons, P. 1999, *Discourse Contexts for Second Language development in the Mainstream Classroom*, PhD Thesis, University of Technology Sydney, 2 volumes.

- Gibson, J. 1979, *The Ecological Approach to Visual Perception*, Houghton Mifflin, Boston.
- Johnson, K. 1995, *Understanding Communication in Second Language Classrooms*, Cambridge University Press. Cambridge.
- Johnson, K 1996, 'The Role of Theory in L2 Teacher Education' in *TESOL Quarterly*. **30**, pp. 765-771.
- Kemmis, S. and McTaggart, R. 1982, *The Action Research Planner* Deakin University, Waurin Ponds.
- Kemmis, S. and McTaggart, R. (ed.s) 1996, *The Action Research Reader*, Deakin University, Geelong.
- Kowal, M. and Swain, M. 1994, 'Using Collaborative Language Production Tasks to Promote Students' Language Awareness', *Language Awareness*, **3**, pp. 73-93.
- Krashen, S. and Terrell, T. 1983, *The Natural Approach : Language Acquisition In The Classroom*, Pergamon Press, San Francisco : Alemany Press, 1983
- Lantolf, J.P. 2000, *Sociocultural Theory And Second Language Learning*, Oxford University Press, 2000.
- Levine, G. 2003, 'Student and Instructor Beliefs and Attitudes About Target Language Use, First language Use, and Anxiety: Report of a Questionnaire Study', *The Modern Language Journal*, **87**, 343-364.
- Macaro, E. 2001, 'Analysing Student-Teachers' Code-Switching in Foreign Language Classrooms: Theories and Decision Making', *The Modern Language Journal*, **85**, 531-548.
- Medgyes, P. 1994, *The Non-Native Teacher* Macmillan, London.

- Morgan, L. 2002, Student Target-Language Use in Beginner Classrooms, EdD Thesis, University of technology, Sydney.
- Nation, P. 2003, 'The Role of The First language in Foreign Language Learning', *Asian EFL Journal*, June 2003 online at: www.asian-efl-journal.com/june2003.subpn.htm
- Norris, L. 2000, *Pathways For Australian School Students to Achieve High Levels of Proficiency in Asian Languages*, NALSAS Taskforce, Canberra.
- Stanley, K. 2002 Using The First language In Second Language instruction: If, When, Why and How Much? *TESL-EJ*, 5, 4, online at www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej20/fl.html
- Swain, M. and Lapkin, S. 1998, Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together in *Modern Languages Journal*, **82**, pp. 320 – 337.
- Swain, M. 1999, 'Integrating Language and Content teaching Through Collaborative Tasks', in *Language Teaching: New Insights for The Language Teacher*, ed. C. Ward and W. Renandya Anthology Series 40, SEAMEO Regional Language Centre, Singapore.
- Swain, M. 2000, 'The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition Through Collaborative Dialogue', in Lantolf, J. 2000, *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford University Press, London, pp. 97 – 114.
- Swain, M. and Lapkin, S. 2000, "Task-based Second Language Learning: The Uses of the First Language", *Language Teaching Research*, **4**, pp.251 – 274.
- Tudor, I. 2001, *The Dynamics of the Language Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.

Van Lier, L 2000, 'From Input to Affordance' in Lantolf, J.P. (Ed.),
Sociocultural Theory and Second Language Learning, Oxford:
Oxford University Press, pp. 245–259.

Dr Liam Morgan is a Senior Lecturer in the Division of Language and Literacy within the Faculty of Education, University of Technology, Sydney. He is Director of the Centre for Language and Literacy and coordinates the Graduate Diploma in Language Teaching and other teacher education courses within the faculty. He has wide experience in Languages teaching and research and has most recently completed research on the practicum experiences of international students at UTS.

An In-Depth Study of Grammar Learning Strategies of Mahidol University Medical Students

Thanawan Suthiwartnarueput
Songsri Soranastaporn

Abstract

The purpose of this study is to determine how grammar learning strategies of medical students are related to their grammar learning achievement. The participants were 255 second-year medical students studying in Mahidol University during the 2005 academic year. The sample was divided into two groups (high- and low-ability students) according to the results of a TOEFL grammar test. The instruments used for data collection were the TOEFL grammar test, questionnaires (the Cronbach Alpha reliability is .9947) and structured interviews. The results of the study show that all participants tended to use affective strategies and cognitive strategies most frequently. When comparing the use of grammar learning strategies between high- and low-ability students, the findings revealed statistically significant differences in the use of grammar learning strategies between the high- and low-ability students ($t = 3.31, p = .001$). Metacognitive strategies, particularly, have the highest t -value ($t = 3.47, p = .001$). This indicates that the high-ability students used metacognitive strategies far more frequently than the low-ability students. Social strategies, on the other hand, did not show statistically significant differences ($p > .05$). This may be explained by the indifferent use of social strategies in the high- and low-ability groups.

Introduction

Learning strategies are particularly important for language learning because they are tools that help learners develop communicative competence and language skills (Oxford, 1990). In analyzing the benefits of learning strategies, it was found that high language-ability students used various strategies including cognitive strategies, metacognitive strategies, memory strategies, social strategies, affective strategies, comprehension strategies, and rule-based strategies (Oxford, 1990). From the observations of Griffiths and Parr (2001), some students were more successful than others because they used more effective learning strategies. It is further assumed that the effective strategies used by high-ability students can be learned by the less successful students in order to improve their learning (Griffiths & Parr, 2001).

'Grammar learning strategies' is one learning strategy viewed as an essential part of foreign language study (Bezrukova, 1996). This strategy claims that grammar features of any foreign language can be integrated with language skills (Parker, 2000). This is because grammar error can cause a problem of communication, in addition to

the problem of form (Sheen, 2003). Sheen (2003) gives the example of the phrase “She gave me his book” spoken by a French student. This mistake comes from the difference between possessive determiners in English and French. Besides the grammar error, the sample sentence also breaks down the meaning of communication (Sheen, 2003). Parker (2000) advocates that grammar also helps students improve their listening proficiency with understanding related to the intonation of connected speech, prepositions, and phrasal verbs just to name a few. Additionally, in the research of Manly and Calk (1997), they found that some students perceived grammar as useful in writing and discourse.

With the importance of grammar features, many scholars have made attempts at developing grammar learning strategies (Sheen, 2003; Griffiths & Parr, 2001; Borg, 2001). Sheen (2003) points out that grammar instruction needs to be based on communicative tasks. The teacher can encourage discussion after teaching grammar by asking the students for a missing word (Borg, 2001). The structure-based grammar translation method was introduced; it relied heavily on teaching grammar and practice in translation (Griffiths & Parr, 2001). The method also focuses on reading and writing with little emphasis on listening and speaking.

From the above studies, the researchers recognize that grammar learning strategies are worth studying. This research aims to determine how grammar learning strategies of medical students are related to the students’ grammar learning achievement.

Research questions

1. To what extent are grammar learning strategies related to the students’ grammar learning achievement?
2. Are there any statistically significant differences in the use of grammar learning strategies between high- and low-ability students?

Review of Literature

Grammar learning strategies are language learning strategies that involve ways of learning, remembering, and working with language structure (Briggs, 1994). Research shows that students are more successful when they employ effective learning strategies (Griffiths & Parr, 2001; Oxford, 1990). Recognizing the importance of grammar learning strategies, researchers have developed various grammar learning strategies (Griffiths & Parr, 2001; Naiman et al., 1989; O’Malley & Chamot, 1990).

Briggs (1994) and Oxford (1990) developed 6 major grammar learning strategies as follows:

Metacognitive Strategies promote the conscious overview of the students’ own learning process including practicing language outside of class, closing the book and explaining the grammar to yourself, taking charge of your language learning, using what you already know about verbs, and applying what you know.

Social Strategies refer to learning grammar features through social interaction; such as asking questions of other people, making flashcards, etc.

Memory Strategies are the strategies related to the grammatical structures learned in the past and used to aid in present recall. The strategies include reviewing well, making lists, using your imagination, writing a dialogue with key grammar, finding examples of key grammar, using variation, using personal examples, making a verb chart, and drawing pictures.

Affective Strategies are strategies that promote positive emotions, attitudes, motivations, and values that can make learning far more effective. The strategies include accepting that not everything has an explanation, thinking of other ways to say things, encouraging yourself, and keeping a language journal.

Compensation Strategies enable students to use the language for comprehension and lead them to gain new information in the target language such as guessing and using gestures and miming, etc.

Cognitive Strategies are similar to memory strategies but not specifically focused on the mental process. The strategy includes using resources, making a formula, paraphrasing, etc.

In addition to the above strategies, Naiman et al. (1989) developed grammar learning strategies by focusing on specific aspects of language learning. The strategies might be categorized in the following ways: following rules given in texts, inferring grammar rules from texts, comparing L1 and L2, and memorizing structures and using them often.

In this present study, the researchers believe that the results of grammar learning strategies gathered from sample participants will help teachers make language learning far more effective and enjoyable.

Research Method

Subjects. The subjects of this study were 255 second-year medical students of the 2005 academic year attending the Faculty of Medicine at Mahidol University who were volunteers participating in this study. The students studied English for academic purposes in their field of specialization and encountered written texts that contained a variety of structures.

Research Tools. The instruments used for data collection in this study were a TOEFL grammar test, a questionnaire, and a tape recorder.

(a) The TOEFL grammar test allowed the researchers to divide the students into levels of grammar learning ability.

(b) The questionnaire used in this study was developed from Sandra J. Briggs (1994) in *Grammar: Strategies and Practice*. It asks questions about grammar learning strategies that participants use to gain depth of grammar knowledge. The questionnaire focuses on grammar learning strategies that participants used to learn English grammar.

(c) An interview instrument was used to obtain information on students' attitudes about grammar learning strategies and to classify the information gathered from the questionnaire. Moreover, the interview allowed the researcher to find out the different opinions of the high- and low-ability students toward the grammar strategies that they use to gain depth of grammar knowledge. In doing this, eighteen participants (9 high-ability students and 9 low-ability students) were interviewed using a tape recorder.

Data Analysis. For the TOEFL grammar test, the descriptive statistics and the one-sample *t*-test were calculated to find out to what extent the medical students achieve learning English grammar. For the questionnaire, Cronbach's alpha was used to estimate the reliability. Also, the *t*-value on the five sub-scales of the grammar learning strategies of the high- and low-ability students was calculated in order to find

out whether there was any statistically significant difference in the use of grammar learning strategies between the two student groups of differing abilities.

In this study, coding procedure was used to analyze the data gathered from the interview in order to clarify the significant information from the questionnaire (Strauss & Corbin, 1990). The information was first transcribed from the tape recorder, then the analytical steps are classified as follows:

Step 1 Labeling Phenomena (the grammar learning strategies used).

Step 2 Discovering Categories (grouping the strategies used).

Step 3 Naming a Category (naming one heading for each group of categories related to the present data).

Step 4 Developing Categories in Terms of Their Properties and Dimensions.

Properties in this term are characteristics of a category, and dimensions are sub-characteristics of the properties.

Results

1. The Achievement of Grammar Learning Ability of Medical Students

The descriptive statistics and the one-sample t-test were calculated to find out how well the medical students achieved learning grammar. The results appear in Table 1.

Table 1. *The achievement of grammar learning ability of medical students*

Group	Test value = 30						t	df	p
	N	Min	Max	M	SD				
All students	255	15.00	54.00	35.68	6.70	13.54	254	.000	
High-ability group	77	39.00	54.00	42.78	3.16	35.43	76	.000	
Low-ability group	77	15.00	33.00	27.68	4.44	-4.60	76	.000	

The data in Table 1 shows that there are statistically significant differences between the average means and the test value of all language-ability groups ($p < .05$). It was also found that average students and students in the high-ability group achieved learning English grammar, while students in the low-ability group did not achieve the learning.

2. The Comparison between High- and Low-Ability Students in Grammar Learning Ability.

The descriptive statistics and the independent-samples t-test were calculated to find out how successfully and differently the medical students achieved learning grammar. The results appear in Table 2.

Table 2. *The comparison between high- and low-ability students in grammar learning ability.*

Group	M	SD	Min	Max	N	df	t	p
High-ability group	42.78	3.16	39.00	54.00	77	152	24.32	.000
Low-ability group	27.68	4.44	15.00	33.00	77			

The data in Table 2 shows that there is a statistically significant difference in grammar learning ability between high- and low-ability students ($p < .05$). It was also found that the high-ability students achieved learning grammar far more effectively than the low-ability students. The results raise the question about grammar strategy and whether grammar learning ability depends on a particular strategy.

3. Grammatical Learning Strategies of Medical Students

Both quantitative and qualitative instruments were employed in this study with the aim to determine how grammar learning strategies of Mahidol medical students are related to the students' grammar learning achievement and whether there were any statistically significant differences in the use of strategies between high- and low-ability groups.

3.1 Quantitative Result: Grammar Learning Strategies of High- and Low-Ability Students

Grammar learning strategies of the second-year medical students in the 2005 academic year attending the Faculty of Medicine, Mahidol University were calculated. The descriptive statistics (means and standard deviations) for the five sub-scales of the questionnaire asking about the strategies that the subjects used to learn grammar were calculated. As a result, the five sub-scales were constructed using the following criteria:

Degree of use	Mean range
Highest degree of use (Always)	4.50 – 5.00
High degree of use (Often)	3.50 – 4.49
Medium degree of use (Sometimes)	2.50 – 3.49
Low degree of use (Hardly Ever)	1.50 – 2.49
Lowest degree of use (Never)	1.00 – 1.49

The grammar learning strategies determined from the questionnaire were grouped and categorized into 6 major categories: affective strategies, cognitive strategies, compensation strategies, metacognitive strategies, memory strategies, and social strategies. The descriptive statistics for all students appear in Table 3.

Table 3. *Results of the grammar learning strategies of all students.*

Category	No. of items	<i>M</i>	<i>SD</i>	Cronbach's Alpha
1. Affective Strategies	4	3.06	0.96	0.9651
2. Cognitive Strategies	3	3.06	0.96	0.9533
3. Compensation Strategies	3	2.99	0.92	0.9653
4. Metacognitive Strategies	6	2.98	0.87	0.9717
5. Memory Strategies	10	2.91	0.97	0.9858
6. Social Strategies	2	2.83	1.19	0.9025
Total	28	2.97	0.96	0.9947

The data in Table 3 shows the descriptive statistics of the grammar learning strategies that all students used. It was found that affective and cognitive strategies were most used, followed by compensation strategies, metacognitive strategies, memory strategies, and social strategies. The standard deviations for affective strategies and cognitive strategies were not so high in comparison with other strategies. On the other hand, social strategies, the least frequently used strategy, had the highest standard deviation.

In order to compare the use of grammar learning strategies of high- and low-ability students, each group's use of strategies was examined. The purpose was to find out how high- and low-ability students use grammar learning strategies differently.

The results of the descriptive statistics and the independent-samples t-test on the strategies appear in Table 4.

Table 4. *The comparison of the use of grammar learning strategies between high and low-ability students*

Category	High-ability group N = 77		Low-ability group N = 77		t	df	p
	M	SD	M	SD			
	1. Affective Strategies	3.18	0.70	2.90			
2. Cognitive Strategies	3.21	0.77	2.91	0.68	2.55	152	.012
3. Compensation Strategies	3.07	0.74	2.76	0.65	2.79	152	.006
4. Metacognitive Strategies	3.16	0.57	2.83	0.60	3.47	152	.001
5. Memory Strategies	3.06	0.58	2.74	0.70	3.08	152	.002
6. Social Strategies	2.81	0.68	2.79	0.67	0.24	152	.812
Total	3.10	0.52	2.81	0.57	3.31	152	.001

* $p < .05$ N= 154.

The results are summarized below:

(a) The results of the t-test (to compare the difference between two independent groups) showed that high- and low- ability students used overall grammar learning strategies differently ($t = 3.31, p = .001$).

(b) The results of the t-test also revealed that high- and low- ability students used five grammar learning strategies differently: affective strategies, cognitive strategies, compensation strategies, metacognitive strategies, and memory strategies.

(c) Social strategies, one of the grammar learning strategies, was not statistically significant.

3.2 Qualitative Result: Grammar Learning Strategies of High- and Low-Ability Students

In order to clarify the information gathered from the questionnaire about the grammar learning strategies, an interview was employed in this study. The purpose of the interview was to find out the opinions of high- and low-ability groups toward the

grammar learning strategies used to gain depth of grammar knowledge. In this study there were eighteen interviewees: nine high-ability interviewees and nine low-ability interviewees. The results of the interview were coded with a coding procedure.

The interview shows that there were six major strategies the interviewees used for learning English grammar: affective strategies, cognitive strategies, compensation strategies, metacognitive strategies, memory strategies, and social strategies. It was found that the strategies most interviewees used were metacognitive strategies followed by memory strategies, affective strategies, compensation strategies, social strategies, and cognitive strategies.

Affective Strategies are strategies that promote positive emotions, attitudes, motivations, and values that can make learning more effective (Briggs, 1994; Oxford, 1990). In this study, it was found that four interviewees from the high-ability group and two interviewees from the low-ability group used affective strategies.

Affective strategies used by the high-ability group

It appears that the high-ability students used affective strategies, such as watching movies for the English soundtrack, studying grammar from movie subtitles, reading for pleasure, listening to songs, and accepting that not everything has an explanation. Here are some statements extracted from the interview showing the grammar learning strategies that the high-ability group used in learning.

The second interviewee said,

“When I was a child, my mom usually motivated me to learn the English language from many entertaining videos. I’m not sure this way helps me learn the language effectively. Anyway, watching a video is a lot of fun. I think students need to read more if they want to accomplish learning grammar, especially learning from novels they like, such as Harry Potter—literature that many children worldwide love to read. I think making learning more funny and interesting helps us learn the English grammar effectively.”

The third interviewee said,

“If we want to use grammar in daily life, I think we need to study from watching movies, listening to English songs, or reading.”

The fifth interviewee said,

“I think I can learn from watching movies or reading newspapers better. Watching movies may be an effective way for students.”

The sixth interviewee said,

“Watching movies, for example, helps me learn the English grammar more. Many times I studied grammar from subtitles of the movie. In my free time I usually read many amusing English novels. I think we need to increase our familiarity in English grammar by using it more frequently. I think students can learn from movies. That is the easiest and funniest way to learn at the first stage. However, sometimes I need to accept that not every grammar point, I know its explanation.”

Affective strategies used by the low-ability group

For the low-ability group, it was found that two interviewees used affective strategies, such as keeping a language journal, learning from essays, watching movies, and playing games. Here are some statements extracted from the interview showing the grammar learning strategies that the low-ability group used in learning.

The sixth interviewee said,

“I usually consider sentence structure in a journal that the lecturer provides us. Besides, I learn grammar from essays.”

The seventh interviewee said,

“Mostly I learn from sentence structure I have seen from entertaining media, such as movies, video compact disc player, and games.”

Cognitive Strategies are the strategies that are quite similar to memory strategies but not specifically focused on the mental process (Briggs,1994; Oxford,1990). In this study, it was found that only the fourth interviewee of the high-ability group used cognitive strategies--grammar repetition.

The fourth interviewee said,

“Firstly I practice grammar from repetition. But in fact, students need to use grammar and read books more and more if we want to accomplish learning.”

Compensation Strategies are the grammar learning strategies that enable students to use the language for comprehension and lead them to gain new information in the target language (Briggs,1994; Oxford,1990). In this study, it was found that only the first interviewee from the high-ability group and five out of nine of the interviewees from the low-ability group used compensation strategies.

Compensation strategies used by the high-ability group

In this study, it was found that only the first interviewee of the high-ability group used compensation strategies—common sense.

The first interviewee said,

“Sometimes I use my common sense to guess the answers of grammar test like in TOEFL”

Compensation strategies used by the low-ability group

For the low-ability group, it was found that five interviewees tended to use compensation strategies; such as using common sense, guessing strategies, comparing L1 and L2 for comprehension, and having an effort to understand grammar point. Here are some statements extracted from the interview showing the grammar learning strategies that the low-ability group used in learning.

The first interviewee said,

“I learned English grammar by comparing my mother tongue with the English language in order to help me understand more.”

The fourth interviewee said,

“I use guessing strategies. I accept I don’t understand grammar well. I don’t like learning English. I think I got the low scores on grammar because I don’t use it in daily life.”

The fifth interviewee said,

“I used my common sense to guess the answers of the grammar test. I cannot apply grammar to use in daily life.”

The eighth interviewee said,

“I consider sentence structure and guess what option in an item is correct.”

The ninth interviewee said,

“I also use memorization and effort to understand some grammar points.”

Metacognitive Strategies refer to the strategies that promote the conscious overview of the students’ own learning process including practicing language outside of class, closing the book and explaining the grammar to yourself, taking charge of your language learning, using what you already know in the language. (Briggs,1994; Oxford,1990). In this study, it was found that all interviewees from the high-ability group and three out of nine interviewees from the low-ability group used metacognitive strategies.

Metacognitive strategies used by the high-ability group

It appears that the high-ability students tended to use metacognitive strategies, such as attending a special course, learning from a language tutor center, practicing in other skills, (especially reading and writing) using grammar in daily life, learning from the old tests, completing a grammar exercise, and other language activities done outside of class. Here are some statements extracted from the interview showing the grammar learning strategies that the high-ability group used in learning.

The first interviewee said,

“I usually practice using grammar from reading. I don’t frequently learn grammar from any grammar books, but I learn from textbooks in general. I try to learn some complex sentences. I think students need to read and practice more and more. So they will learn and use English grammar effectively.”

The second interviewee said,

“Firstly I didn’t specialize in English grammar; however, after heavily practicing I can learn more. Practicing using grammar makes me familiar with it. To accomplish learning English grammar, students need to practice it more and more because we cannot acquire the language only in 2 or 3 days. I think students need to read more and read if they want to accomplish learning grammar.”

The third interviewee said,

“I learn grammar from practicing and using, such as speaking and listening more than reading a grammar book.”

The fourth interviewee said,

“But in fact, students need to use grammar and read books more and more if they want to accomplish learning. When I was in a high school, I learn many special English courses. The tutors taught me English grammar by training me to use grammar in writing.”

The fifth interviewee said,

“If students want to get more marks on the test like TOEFL, I think they have to study grammar heavily. Moreover, we can learn from the previous tests and writing practice.”

The sixth interviewee said,

“When I was a child, I learned English at British Council Language Centre (Thailand). I chose the course for young learners. I learned much from this language center including TOEFL. I usually use grammar strategies in reading and listening. I think we need to increase our familiarity in English grammar by using it more frequently. We should not be scared of using grammar in speaking because it will interrupt our learning process.”

The seventh interviewee said,

“I usually practice reading and learning grammar from context, such as comma—something like that. We need to read more and more.”

The eighth interviewee said,

“Anyway, I suggest students need to read, attend a special course, and practice doing a grammar exercise if they want to learn the English grammar effectively.”

The ninth interviewee said,

“It’s up to our familiarity. We need to read and use more frequently.”

Metacognitive strategies used by the low-ability group

For the low-ability group, it was found that three interviewees tended to use metacognitive strategies, such as attending a special course and applying what you know to use in learning. Here are some statements extracted from the interview showing the grammar learning strategies that the low-ability group used in learning.

The first interviewee said,

“I learned grammar from a special course I often learn from sentence pattern and compare my mother tongue and the English language.”

The third interviewee said,

“I learned grammar from a special course. In class I usually followed what the teacher had taught me. I try to memorize grammar rules.”

The ninth interviewee said,

“I practice reading and use the knowledge that I studied in high school to learn the English grammar.”

Memory Strategies are strategies related to grammatical structures learned in the past and used in the present recall (Briggs,1994; Oxford,1990). In this study, it was found that two interviewees from the high-ability group and seven out of nine interviewees from the low-ability group used memory strategies.

Memory strategies used by the high-ability group

It appears that the high-ability students tended to use memory strategies, such as studying grammar rules and learning from personal examples. Here are some statements extracted from the interview showing the grammar learning strategies that the high-ability group used in learning.

The third interviewee said,

“I think if students want to get more marks on a grammar test like TOEFL test, they need to study grammar rules heavily.”

The eighth interviewee said,

“Students need to read more and observe how grammar is used in a passage. Learning from personal examples, for instance, helps us learn better.”

Memory strategies used by the low-ability group

For the low-ability group, it was found that seven interviewees used memory strategies; such as learning from sentence pattern, using a grammar book, following what teachers teach, and using memorization. Here are some statements extracted from the interview showing the grammar learning strategies that the low-ability group used in learning.

The first interviewee said,

“I often learn from sentence patterns. Anyway I cannot memorize grammar rules.”

The second interviewee said,

“I cannot memorize it. I also learn from a grammar book.”

The third interviewee said,

“In class I usually followed what the teacher had taught me. I try to memorize grammar rules.”

The sixth interviewee said,

“I usually consider sentence structure in a journal that the lecturer provides us.”

The seventh interviewee said,

“Mostly I learn from sentence structure whatever I have seen from entertaining media, such as movies, video compact disc player, and games.”

The eight interviewee said,

“I consider sentence structure and guess what option in an item is correct.”

The ninth interviewee said,

“I also use memorization and effort to understand some grammar points.”

Social Strategies are learning grammar features through social interaction; such as asking questions of other people, making flashcards, etc. (Briggs,1994; Oxford,1990). In this study, it was found that two interviewees from the high-ability group and only one interviewee from the low-ability group used social strategies.

Social strategies used by the high-ability group

It appears that the high-ability students used social strategies; such as asking tutors, learning from someone who knows grammar well, and speaking with friends or native speakers. Here are some statements extracted from the interview showing the grammar learning strategies that the high-ability group used in learning.

The fourth interviewee said,

“I asked the tutors. They taught me English grammar by training me to use grammar in writing. Sometimes the tutors taught grammar together with reading.”

The ninth interviewee said,

“Many times I asked someone I thought knew that grammar point well. Speaking English with friends or native speakers also helps us learn grammar better.”

Social strategies used by the low-ability group

For the low-ability group, it was found that one interviewee used social strategies—asking teachers. Here is the statement extracted from the interview showing the grammar learning strategies that the low-ability group used in learning.

The third interviewee said,

“Sometimes I asked my teacher when I didn’t understand some grammar points.”

Discussion and Implications

The results of the TOEFL grammar assessment showed that the high-ability students achieved learning grammar far more effectively than the low-ability students as shown in Table 2. There were statistically significant differences ($t = 24.32$, $p = .000$). This raised a question about grammar strategies and whether grammar learning ability depends on a particular strategy.

According to this question, the study was constructed to determine to what extent grammar learning strategies are related to a student’s grammar learning achievement. The result of the quantitative analysis showed that affective strategies and cognitive strategies were most used by students followed by compensation strategies, metacognitive strategies, memory strategies, and social strategies. With the least frequently used strategy, social strategies, it was found that the standard deviation was the highest. This indicates that not all subjects accepted social strategies as the least important strategy in learning English grammar.

When comparing how the grammar learning strategies were used in the groups of high- and low-ability students, the findings indicated statistically significant differences in the use of grammar learning strategies between the high- and low-ability students as shown in Table 4 ($t = 3.31$, $p = .001$). Metacognitive strategies, particularly, have the highest t-value ($t = 3.47$, $p = .001$). This indicates that the high-ability students used metacognitive strategies far more than the low-ability students. Social strategies, on the other hand, did not show statistically significant differences ($p > .05$). This seems to reveal that the high- and low-ability groups did not use social strategies differently.

In addition to the use of metacognitive strategies, the result of the qualitative analysis showed that metacognitive strategies (i.e. attending a special course, learning from a language tutor center, practicing other skills like reading and writing, using grammar in daily life, learning from the old tests, completing a grammar exercise, and other language activities done outside of class) were most used by all high-ability interviewees. The low-ability interviewees preferred using memory strategies; such as learning from sentence patterns, using a grammar book, following what teachers teach, and using memorization. Possible explanations for this include:

(a) Metacognitive strategies may be the most effective strategy used for learning English grammar. These strategies promote self-study and the conscious overview of English grammar in all of the language skills including writing, reading, speaking, and listening.

(b) The highest scores on the university entrance examination consistently fall into this group from the faculty of medicine. Thus, these students are highly competitive among their peers. The high-ability students are often self-taught while the low-ability students need to learn from memorization and help from both peers and teachers. This might be because the low-ability students only memorize what they learn and never learn how to apply the grammar used in class to English contexts outside of class.

Considering teaching and learning applications, grammar learning strategies have an essential part of foreign language study (Bezrukova, 1996). As claimed by Parker (2000), grammar features of any foreign language should be integrated with learning language communication skills. This is because grammar errors can cause problems in communication, in addition to the problems of form (Sheen, 2003). In order to accomplish language learning, strategies used to gain depth of grammar knowledge, especially metacognitive strategies that show the highest statistically significant differences in the use between the high- and low-ability students, must be linked to language course components.

Conclusions

The study revealed that affective strategies and cognitive strategies were most used with the total mean of 3.06 followed by compensation strategies, metacognitive strategies, memory strategies, and social strategies. From the total t-value of 3.31 with the p significance of .001, it was found that these two language ability groups had a statistically significant difference in using grammar learning strategies. This was found to be true especially for metacognitive strategies, the strategies that showed the highest t-value ($t = 3.47, p = .001$). This indicates that the high-ability students used metacognitive strategies far more than the low-ability students.

Besides the significance as to students' grammar ability, grammar learning strategies need to be considered in efforts of learning a language. A teacher can communicate important concepts of acquiring grammar and how to use it in daily life by demonstrating and encouraging students to use such strategies, especially metacognitive strategies.

Recommendations

This present study is confined to the investigation of the grammar learning strategies of Mahidol University medical students. It is recommended that other researchers in the future might add more samples of students from various faculties in order to know the differences in the use of strategies between the two bigger language-ability groups.

References

- Bezrukova, A. (1996). Grammar can be fun! *FORUM*, 34(3), 89-96.
- Borg, S. (2001). Self-perception and practice in teaching grammar. *ELT Journal*, 55(1), 21-29.
- Briggs, S. J. (1994). *Grammar: Strategies and practice*. Illinois: ScottForesman.
- Griffiths, C., & Parr, J. M. (2001). Language-learning strategies: Theory and perception. *ELT Journal*, 55(3), 247-254.
- Manly, J., & Calk, L. (1997). Grammar instruction for writing skills: Do students perceive grammar as useful? *Foreign Language Annals*, 30(1), 77-83.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H. H., & Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers.
- Parker, M. (2000). Pronunciation & grammar. *FORUM*, 38(1), 24-30.
- Sheen, R. (2003). Focus on form—a myth in the making? *ELT Journal*, 57(3), 225-233.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. London: SAGE Publications.

Acknowledgement: The authors would express their sincere thanks to Mr. Brent M. Pennington for his value suggestions.

Thanawan Suthiwartnarueput earned her Master's degree in Applied Linguistics from Mahidol University. She is currently an English teacher in the Faculty of Arts, Mahidol University. She teaches nursing students. She is interested in language testing and learning strategies. She may be reached at noi_thanawan@lycos.com.

Songsri Soranastaporn obtained her Master's degree in Applied Linguistics from Mahidol University and her Ph.D. in Educational Administration and Foundations from Illinois State University, USA. She is currently an English teacher, the department chair of the Department of Foreign Languages, Faculty of Science, and the associate dean of the Faculty of Arts, Mahidol University, Thailand. She may be reached at sctsp@mahidol.ac.th or songsrisoranastaporn@hotmail.com or at 0-2201-5472. She is the corresponding author.

Appendix

Questionnaire

Title: An in-depth study of grammar learning strategies of Mahidol university medical students

Direction. Tick the (✓) in the boxes provided that match with your frequent use of grammar learning strategies.

5 = Always 4 = Often 3 = Sometimes 2 = Hardly 1 = Never

No.	Statements	Use of grammar strategies				
		5	4	3	2	1
1	Practicing outside of class					
2	Closing the book and explaining the grammar to yourself					
3	Taking charge of your language learning					
4	Using what you already know about verbs					
5	Applying what you know					
6	Asking questions of other people					
7	Making flashcards					
8	Reviewing well					
9	Making lists					
10	Using your imagination					
11	Writing a dialogue with key grammar					
12	Finding examples of key grammar					
13	Using variation					
14	Using personal examples					
15	Making a verb chart					
16	Drawing pictures					
17	Accepting that not everything has an explanation					
18	Thinking of other ways to say things					
19	Encouraging yourself					
20	Keeping a language journal					
21	Using gesture and miming					
22	Using resources					
23	Making a formula					
24	Paraphrasing					
25	Following rules given in texts					
26	Inferring grammar rules from texts					
27	Comparing L1 and L2					
28	Memorizing structures and using them often					

If you have any other grammar learning strategies used in learning English grammar, please specify. _____

การศึกษาสถานภาพการทำวิจัย ความคิดเห็นเกี่ยวกับปัจจัยและเหตุผลในการทำวิจัย และความรู้เกี่ยวกับระเบียบวิธีและสถิติเพื่อการวิจัย ของอาจารย์สอนภาษาอังกฤษในมหาวิทยาลัยของรัฐ

วัฒนา พัดเกตุ
เกรียงศักดิ์ สยะนานนท์

บทคัดย่อ

งานวิจัยนี้ศึกษาสถานภาพการทำวิจัย เหตุผลที่ต้องการและไม่ต้องการทำวิจัย ระดับความรู้ความเข้าใจเรื่องระเบียบวิธีวิจัยและสถิติเพื่อการวิจัย การนำความรู้ที่นำไปใช้ และการเห็นความจำเป็นของระเบียบวิธีวิจัยและสถิติเพื่อการวิจัยของอาจารย์ที่สอนวิชาภาษาอังกฤษในมหาวิทยาลัยของรัฐ 23 แห่ง โดยใช้แบบสอบถามในการเก็บข้อมูล ผลการวิจัยพบว่า 1) ร้อยละ 65 ของผู้ตอบแบบสอบถามทำวิจัย และส่วนใหญ่ทำวิจัย 5-1 เรื่อง เนื้อหางานวิจัยส่วนใหญ่ ได้แก่ ด้านการเรียนการสอน และด้านวรรณคดีและวรรณกรรม 2) เหตุผลที่ทำ/ต้องการทำวิจัยมากที่สุด 3 ลำดับแรกได้แก่ เพื่อแสวงหาคำตอบและตอบสนองความอยากรู้ในทางวิชาการของตนเอง เพื่อนำผลการวิจัยไปใช้ในการเรียนการสอน และเพื่อใช้เป็นผลงานในการขอตำแหน่งตำแหน่งทางวิชาการ ผศ. รศ. ศ. ส่วนเหตุผลที่ไม่ทำ/ไม่ต้องการทำวิจัย 3 ลำดับแรก ได้แก่ มีภาระส่วนตัวและ/หรือมีภาระงานมาก ขาดแคลนสิ่งอำนวยความสะดวกและปัจจัยพื้นฐานเพื่อการทำวิจัย และขาดแรงจูงใจให้ทำวิจัยที่ดีพอ) เช่น ค่าตอบแทน ความดีความชอบ ฯลฯ (3) ผู้ตอบแบบสอบถามมีความรู้ความเข้าใจเรื่องระเบียบวิธีวิจัยสามารถใช้ความรู้ความเข้าใจนี้ในการทำวิจัย และเห็นความจำเป็นของระเบียบวิธีวิจัยในระดับปานกลาง

Abstract

This paper studied research status, opinions about reasons for doing research work, and perceived knowledge about research methodology and statistics for research of lecturers of English in 23 public universities. A questionnaire was used to collect the data. The findings revealed the followings: 1) Sixty-five per cent of the respondents had conducted research studies, and the majority had conducted 1-5 studies. The research areas were mostly on teaching/learning and literature, 2) the first three reasons that the respondents had done or wanted to do research were to fulfill their academic quest and curiosity, to implement the research findings in teaching/learning, and to use the research papers for academic promotion while the reasons that these lecturers did not do or did not want to do research were their personal and work responsibilities, lack of facilities and infrastructure for conducting research, and lack of appropriate incentives, and 3) the respondents perceived of their knowledge about research methodology and statistics for research, were able to apply this knowledge, and perceived the needs of this knowledge at the average level.

ความสำคัญและที่มาของปัญหาที่ทำการวิจัย

นับแต่อดีตในช่วงที่ผ่านมาของอุดมศึกษาไทย แม้ว่าการวิจัยจะถูกกำหนดให้เป็นภารกิจหนึ่งของมหาวิทยาลัย แต่ก็มิได้หมายความว่าอาจารย์ทุกคนต้องทำวิจัย รายงานการวิจัยของสภาการศึกษา รายงานสภาวะการศึกษาไทยในปี

พ.ศ. 2540 (วิทยากร เชียงกูร, ออนไลน์) พบว่า อาจารย์มหาวิทยาลัยยังทำงานวิจัยน้อยมาก คือมีอาจารย์ที่ทำงานวิจัยเพียงร้อยละ 20 ของจำนวนอาจารย์ทั้งหมด และได้งบประมาณการวิจัยเพียงร้อยละ 3 ของงบประมาณการศึกษาทั้งหมด ประเทศไทยจึงนำเข้าองค์ความรู้เทคโนโลยีจากต่างประเทศมาใช้เป็นส่วนใหญ่ ที่ผ่านมา การสอนดูเหมือนจะเป็นภารกิจหลักใน ขณะที่การวิจัยเป็นเพียง “ส่วนพิเศษ” (an extra part) เฉพาะอาจารย์ที่สนใจ หรือเป็นภาระที่จะเลือกทำหรือไม่ทำก็ได้ (optional mission) ของการทำงานในมหาวิทยาลัย แม้กระทั่งการขอกำหนดตำแหน่งทางวิชาการ โดยเฉพาะในระดับ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ และรองศาสตราจารย์ ก็สามารถกระทำได้โดยไม่ต้องมีผลงานวิจัย

ในปัจจุบัน หน่วยงานที่เกี่ยวข้องทางการศึกษาในระดับอุดมศึกษา โดยเฉพาะอย่างยิ่ง สำนักงานคณะกรรมการ อุดมศึกษา (สกอ.) ได้ตระหนักถึงความจำเป็นในการพัฒนางานวิจัยทุกสาขาวิชาเพื่อการสร้างองค์ความรู้และการพึ่งพา ตนเองได้ทางวิชาการ จึงได้ประกาศเกณฑ์มาตรฐานให้ผู้ดำรงตำแหน่งทางวิชาการ โดยเฉพาะ รองศาสตราจารย์ และ ศาสตราจารย์ ต้องมีผลงานวิจัยอย่างสม่ำเสมอ นอกจากนี้ คณะกรรมการข้าราชการพลเรือนในสถาบันอุดมศึกษา (ก.พ.อ.) ยังได้ประกาศหลักเกณฑ์ใหม่สำหรับการขอกำหนดตำแหน่งทางวิชาการ โดยให้ผู้ขอต้องส่งผลงานทางวิชาการที่ เป็นผลงานวิจัยด้วย (ประกาศ ก.พ.อ. 2549) ทำให้การวิจัยมีความจำเป็นสำหรับอาจารย์ในมหาวิทยาลัยมากขึ้น

การเรียนการสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ (English as a foreign language) ในปัจจุบันนี้ ได้ ครอบคลุมขยายไปทั่วโลก แต่ดูเหมือนว่าการพัฒนาองค์ความรู้ในการวิจัยด้านการเรียนการสอนภาษาอังกฤษเป็น ภาษาต่างประเทศในสถาบันอุดมศึกษาของไทยจะยังไม่ก้าวหน้าเท่าที่ควร เป็นที่ประจักษ์ว่า ผลงานวิจัยที่นำเสนอใน วงการการเรียนการสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศที่ปรากฏอยู่ในการประชุมทางวิชาการหรือตามวารสารทาง วิชาการต่าง ๆ โดยเฉพาะในระดับนานาชาติ มักจะเป็นผลงานของชาวต่างประเทศเป็นส่วนใหญ่ ซึ่งมีบริบทและเงื่อนไขใน การเรียนการสอนภาษาต่างประเทศที่แตกต่างกันออกไป บริบทในการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ (contexts for foreign language teaching/learning) ถือว่าเป็นปัจจัยที่สำคัญอย่างหนึ่งต่อความสำเร็จในการเรียนการสอน ดังนั้น การนำผลวิจัยในบริบทอื่นมาใช้ในสถานการณ์ของประเทศไทยซึ่งแม้ว่าจะมีประโยชน์อยู่บ้างก็อาจมีข้อจำกัด จึงมี ความจำเป็นอย่างยิ่งที่นักวิชาการด้านการเรียนการสอนภาษาอังกฤษของไทยจะต้องทำวิจัยเพื่อสร้างองค์ความรู้ขึ้นใช้เอง ซึ่งจะสะท้อนปรากฏการณ์ที่เป็นอยู่จริงและเพื่อให้ได้ผลซึ่งจะเป็นแนวทางพัฒนาการเรียนการสอนภาษาอังกฤษใน ประเทศไทยให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

อาจกล่าวได้ว่า วิธีการดำเนินการวิจัยเป็นพื้นฐานที่สำคัญต่อการได้มาซึ่งผลการวิจัย ถ้าผู้วิจัยมีความเข้าใจใน ระเบียบวิธีวิจัยและสถิติเพื่อการวิจัยอย่างดีและสามารถใช้ความรู้นั้นได้อย่างมีประสิทธิภาพ คำตอบหรือข้อค้นพบที่ได้ จากการวิจัยก็จะน่าเชื่อถือและเป็นที่ยอมรับ อย่างไรก็ตาม ความสำเร็จที่อาจารย์ในสถาบันอุดมศึกษามีอยู่ไม่ว่าจะโดยการศึกษา อย่างเป็นทางการหรือไม่เป็นทางการอาจยังไม่เพียงพอ จำเป็นต้องมีโอกาสที่จะเพิ่มประสบการณ์ในการดำเนินการวิจัยให้ เชี่ยวชาญยิ่งขึ้น แต่ก็ดูเหมือนว่าการพัฒนาการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในประเทศไทยก็ยังไม่พัฒนาเท่าที่ควรซึ่ง อาจเป็นเพราะขีดจำกัดด้านความสามารถในการวิจัยของผู้ที่อยู่ในแวดวงนี้ ผลการวิจัยของ เกรียงศักดิ์ สยะนานนท์ และ อัญชลี วรรณรักษ์ (Syananondh & Wannaruk, 1990) แสดงให้เห็นอย่างชัดเจนว่า ผู้สอนภาษาอังกฤษเป็น ภาษาต่างประเทศส่วนใหญ่ในสถาบันอุดมศึกษา มีความรู้และประสบการณ์ด้านวิจัยค่อนข้างจำกัด และโดยเฉลี่ยแล้ว เกือบทั้งหมดมีความยากลำบากในการที่จะเข้าใจและใช้สถิติที่เหมาะสมเพื่อการวิจัย ทั้ง ๆ ที่ส่วนใหญ่มีเจตคติและ แรงจูงใจที่ดีต่อการศึกษาและการทำวิจัย ในปัจจุบัน ดูเหมือนปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในเกือบสองทศวรรษที่แล้วก็ยังคง ดำรงอยู่

การเรียนการสอนภาษาอังกฤษมีอาจมีธรรมชาติหรือจุดมุ่งหมายที่แตกต่างจากศาสตร์อื่น ๆ กล่าวคือ ในขณะที่บางสาขาทางวิทยาศาสตร์จะเน้นการวิจัยและนำผลการวิจัยไปใช้ในการเรียนการสอนแม้จะเป็นการสอนในระดับปริญญาตรีก็ตาม แต่การสอนภาษาอังกฤษในระดับปริญญาตรีมักมีเป้าหมายที่จะมุ่งเน้นพัฒนาทักษะทางภาษาของผู้เรียน ดังนั้น การวิจัยจึงมักจะถูกมองว่าเป็นเรื่องรอง และทำให้อาจารย์ผู้สอนภาษาอังกฤษไม่ได้ใช้เวลากับการทำวิจัยมากนัก นอกจากนี้ ก็ยังมีอาจารย์สอนภาษาอังกฤษจำนวนไม่น้อยที่ไม่เคยทำวิจัยเลยแม้ว่าจะสำเร็จการศึกษาระดับปริญญาโทก็ตาม

ในการพัฒนางานวิจัยทางด้านภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศนั้น ผู้ที่เกี่ยวข้องจำเป็นต้องมีความรู้ มีความสามารถในการอ่านและใช้ระเบียบวิธีวิจัยและสถิติการวิจัยได้ (Flynn, 1985) ผู้สอนและนักการศึกษาในด้านนี้จะสามารถนำผลวิจัยไปใช้ได้โดยมีประโยชน์เต็มที่จำเป็นต้องมีความสามารถในการเข้าใจงานวิจัยอย่างถ่องแท้ (McMillan & Shumaker, 1984) มิฉะนั้น ก็จะไม่สามารถผลิตผลงานวิจัยที่ดีได้ ดังนั้น เพื่อให้ทราบสถานภาพที่แท้จริงของผู้สอน เหตุผลในการทำหรือไม่ทำวิจัย รวมทั้งความรู้ในด้านระเบียบวิธีและสถิติเพื่อการวิจัยในปัจจุบัน จึงจำเป็นต้องมีการศึกษาอย่างเป็นทางการ และผลของการศึกษาค้นคว้านี้สามารถนำไปเปรียบเทียบกับผลวิจัยในสองทศวรรษที่ผ่านมาเพื่อให้เห็นถึงความก้าวหน้า ความเปลี่ยนแปลง หรือปัจจัยสำคัญอื่น ๆ ที่ต้องได้รับการแก้ไขเร่งด่วนเพื่อพัฒนางานวิจัยของอาจารย์ที่รับผิดชอบการเรียนการสอนภาษาอังกฤษต่อไป ผู้วิจัยจึงดำเนินการวิจัยนี้โดยมีจุดประสงค์ที่จะตอบคำถามต่อไปนี้

1. อาจารย์สอนภาษาอังกฤษในมหาวิทยาลัยของรัฐทำงานวิจัยมากน้อยเพียงใด และเป็นการวิจัยด้านใด
2. อาจารย์สอนภาษาอังกฤษในมหาวิทยาลัยของรัฐต้องการและไม่ต้องการทำวิจัยเพราะสาเหตุใด
3. อาจารย์สอนภาษาอังกฤษในมหาวิทยาลัยของรัฐมีความรู้ความเข้าใจเรื่องระเบียบวิธีวิจัยมากน้อยเพียงใด ใช้ความรู้ความเข้าใจนี้ในการทำวิจัยมากน้อยเพียงใด และเห็นความจำเป็นของระเบียบวิธีวิจัยนั้น ๆ มากน้อยเพียงใด

การวิจัยนี้จะทำให้ทราบข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับสถานภาพการทำวิจัยของอาจารย์ผู้สอนภาษาอังกฤษ รวมทั้งความคิดเห็นเกี่ยวกับปัจจัยและเหตุผลในการทำวิจัย และความรู้ด้านกรวิจัยด้วย นอกจากนี้ ก็จะทำให้ผู้ที่มีหน้าที่รับผิดชอบด้านการบริหารการวิจัยได้รับทราบข้อมูล และปัญหาที่เป็นจริง และสามารถนำเอาข้อมูลที่ได้จากข้อค้นพบไปหาแนวทางในการส่งเสริมการวิจัยของอาจารย์ผู้สอนภาษาอังกฤษต่อไป

ขอบเขตของการวิจัย

เนื่องจากข้อจำกัดของงบประมาณและระยะเวลาในการทำวิจัย การวิจัยนี้จึงศึกษาเฉพาะอาจารย์ที่สอนภาษาอังกฤษในสถาบันอุดมศึกษาของรัฐ (ไม่รวมมหาวิทยาลัยราชภัฏ และมหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคล) จำนวน 23 แห่ง (ไม่รวมมหาวิทยาลัยนเรศวรที่ผู้วิจัยปฏิบัติหน้าที่อยู่เพราะได้เคยทำวิจัยไปแล้ว)

ข้อตกลงเบื้องต้น

เนื่องจากอาจารย์ที่สอนภาษาอังกฤษในสถาบันอุดมศึกษาในประเทศไทยอาจมีพื้นฐานทางการศึกษาที่หลากหลาย เช่น ภาษาอังกฤษ วรรณคดี ภาษาศาสตร์ ภาษาศาสตร์ประยุกต์ การสอนภาษาอังกฤษ และหลักสูตรและการสอน เป็นต้น ดังนั้น ความถนัดและแนวทางการวิจัยจึงอาจมีความหลากหลายออกไปตามพื้นฐานความถนัดของตน ดังนั้น แม้ว่าการทบทวนเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องจะมีความโน้มเอียงไปในทางการเรียนรู้ภาษาอังกฤษหรือภาษาที่สอง แต่งานวิจัยนี้ครอบคลุมสถานภาพการวิจัยทุกประเภทของอาจารย์ที่สอนภาษาอังกฤษในมหาวิทยาลัยของรัฐ

การทบทวนเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การวิจัยกับการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ

การวิจัยเป็นเครื่องมือสำคัญในการแสวงหาองค์ความรู้ใหม่ในสาขาวิชาต่าง ๆ ในแวดวงภาษาศาสตร์ประยุกต์และการเรียนการสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศก็เช่นเดียวกัน ในช่วงราวสี่ทศวรรษที่ผ่านมา สมมุติฐานต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นในด้านการเรียนรู้ภาษาที่สอง การประยุกต์วิธีการต่าง ๆ สู่ห้องเรียน หรือวิธีการเรียนการสอนในรูปแบบต่าง ๆ ที่คาดว่าจะเป็วิธีที่ได้ผล ได้ถูกสนับสนุนหรือหักล้างด้วยงานวิจัยตลอดมา วิธีการวิจัยที่ใช้ในการศึกษาก็มีหลากหลายรูปแบบ คำถามที่น่าสนใจอันหลากหลายมิได้จำกัดอยู่แต่เพียงการวิจัยที่หลักฐานนั้นสามารถสนับสนุนหรือหักล้างส่วนใดส่วนหนึ่งของทฤษฎีหลัก แต่คำถามวิจัยเหล่านั้นน่าสนใจตรงที่ระดับที่คำถามเหล่านั้นสามารถประยุกต์ใช้กับการสร้างทฤษฎีหรือการทดสอบทฤษฎี การปฏิบัติ (เช่น การออกแบบหลักสูตร การพัฒนาสื่อการเรียนการสอน การพัฒนานโยบายทางภาษา การพัฒนาการทดสอบทางภาษา) หรือ ทั้งทางทฤษฎีและการปฏิบัติ (Hatch & Lazaraton, 1991) ดังนั้นในการพัฒนาองค์ความรู้ทั้งทางด้านทฤษฎีและการปฏิบัติ จำเป็นต้องถูกผลักดันโดยการวิจัยอย่างต่อเนื่อง แม้กระทั่งในระดับการปฏิบัติการเรียนการสอน การวิจัยในรูปแบบของการวิจัยในชั้นเรียน ก็ยังคงมีความสำคัญเพราะเป็นเครื่องมือที่ช่วยในการแก้ไขปัญหาอย่างเป็นระบบและพัฒนาการเรียนการสอนภาษาให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

Hatch & Lazaraton (1991) กล่าวว่า วิธีการแสวงหาคำตอบโดยการวิจัยในแวดวงภาษาศาสตร์ประยุกต์นั้น มีอยู่หลากหลายวิธี และไม่มีวิธีการวิจัยใด ๆ ที่ถูกต้อง “เพียงหนึ่งเดียว” ที่จะใช้ในการตอบคำถามวิจัย วิธีการแต่ละวิธี อาจเหมาะสมกับการตอบคำถามวิจัยบางอย่างแตกต่างกันไป หรืออาจจะใช้พหุวิธีในงานวิจัยเดียวกันก็อาจเป็นไปได้ ด้วยเหตุนี้เอง นักวิชาการทางภาษาหรือแม้กระทั่งครูอาจารย์ที่สอนภาษาต่างประเทศจึงจำเป็นต้องมีความรู้ที่เพียงพอในเรื่องการออกแบบการวิจัยขั้นพื้นฐาน วิธีการวิเคราะห์ข้อมูลในลักษณะต่าง ๆ รวมทั้งสถิติที่เหมาะสมกับการวิจัยแต่ละชนิด และสามารถประเมินงานวิจัยได้

ความรู้ด้านการวิจัย (research competence) มิได้มีความสำคัญเฉพาะผู้ที่เป็นนักวิจัยเท่านั้น แต่ยังมี ความสำคัญต่อผู้สอนภาษาต่างประเทศโดยทั่วไปด้วย Johnson (1992) ให้ความเห็นว่าในฐานะผู้ที่อยู่ในวิชาชีพ ไม่ว่าจะสอนหรือทำงานในหลักสูตรภาษาต่างประเทศ จำเป็นจะต้องอ่านและประเมินงานวิจัย พร้อมทั้งยอมรับหรือปฏิเสธคำกล่าวอ้างของนักวิจัยเกี่ยวกับการเรียนการสอนภาษา และไม่ว่าจะทำวิจัยเองหรือไม่ ก็ยังคงต้องสืบหาข้อมูลที่จะส่งเสริมการพัฒนาการเรียนรู้อะไรและการสอนภาษาต่างประเทศ และการวิจัยก็เป็นแหล่งข้อมูลที่สำคัญหนึ่งที่จะใช้เพื่อการนี้ได้ ยิ่งเรียนรู้เกี่ยวกับวิธีการเรียนรู้ภาษา (language acquisition) ในบริบทต่าง ๆ โดยการวิจัยมากเท่าไร เราก็จะสามารถปรับวิธีการสอนหรือหลักสูตรให้ตอบสนองความจำเป็นของผู้เรียนได้มากขึ้นเท่านั้น

โดยทั่วไป ผู้ที่เป็นอาจารย์ในสถาบันอุดมศึกษามักจะจบการศึกษาระดับปริญญาโทเป็นอย่างต่ำ และจำนวนมากก็มักจะได้เรียนรู้เรื่องระเบียบวิธีวิจัยในขณะที่ศึกษาและอาจจะได้มีโอกาสทำวิจัยเพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาด้วย อย่างไรก็ตาม มีอาจารย์จำนวนไม่น้อยที่แม้ว่าจะได้เคยเรียนรู้เรื่องระเบียบวิธีวิจัย แต่ก็ไม่เคยลงมือดำเนินการวิจัยด้วยตนเอง หรือไม่ก็จำกัดเพียงวิทยานิพนธ์ที่เป็นส่วนสำคัญของการจบการศึกษาเท่านั้น การทำวิจัยอาจถือเป็นทักษะแขนงหนึ่งที่ต้องอาศัยประสบการณ์ และหากได้ทำอย่างต่อเนื่องก็จะยิ่งมีประสบการณ์มากขึ้น ดังที่ Brown และ Rodgers (2002, หน้า 4) ได้กล่าวไว้ว่า “แนวทางที่ดีแนวทางหนึ่งในการเข้าใจธรรมชาติของการวิจัยก็คือต้องสร้างประสบการณ์ครั้งแรกโดยการลงมือทำ และในระยะแรก อาจทำแบบง่าย ๆ หรือแบบเบื้องต้นก่อน”

ประเภทของงานวิจัยในการเรียนการสอนภาษา

งานวิจัยอาจจำแนกได้เป็นหลายประเภท ขึ้นอยู่กับเกณฑ์ในการแบ่ง เช่น แบ่งตามเป้าหมายหรือจุดประสงค์ของการทำวิจัยนั้น ได้แก่ การวิจัยพื้นฐาน (basic research) การวิจัยเชิงประยุกต์ (applied research) หรือการวิจัยเพื่อนำผลไปใช้ประโยชน์ (practical research) หรือการแบ่งตามวิธีการในการดำเนินการวิจัย ที่แบ่งเป็น 2 ประเภทกว้าง ๆ ได้แก่ การวิจัยเชิงปริมาณ (Quantitative research) และการวิจัยเชิงคุณภาพหรือคุณลักษณะ (Qualitative Research) Brown และ Rodgers (2002) แบ่งการวิจัยการศึกษาภาษาที่สองและภาษาต่างประเทศออกเป็น 2 ประเภทกว้าง ๆ ดังกล่าวข้างต้น และแจกเป็นประเภทย่อย ๆ ได้ดังนี้

1. การวิจัยเชิงปริมาณ (Quantitative research)

1.1 การวิจัยสถิติเชิงพรรณนา (Descriptive statistics research) ได้แก่ การวิจัยเชิงสำรวจ (survey research) เช่น การสำรวจความแตกต่างในการเรียนของแต่ละบุคคลด้านแรงจูงใจ รูปแบบการเรียนรู้ บุคลิกภาพ ความวิตกกังวลและการเรียนภาษา ทศนคติต่อการเรียนภาษา เป็นต้น

1.2 การวิจัยเชิงสหสัมพันธ์ (Correlational research) เช่น ศึกษาว่าผลของการทำแบบทดสอบ A จะสอดคล้องหรือสัมพันธ์กับผลการทำแบบทดสอบ B หรือไม่ หรือ ความสามารถในการเขียนในภาษาที่หนึ่งจะสัมพันธ์กับความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษหรือไม่

1.3 การวิจัยกึ่งทดลอง (Quasi-experimental research) เช่น การเปรียบเทียบวิธีการสอน 2 แบบต่อการเรียนรู้คำศัพท์

2. การวิจัยเชิงคุณภาพ (Qualitative research)

2.1 การวิจัยกรณีศึกษา (Case study research) กรณีศึกษาในการวิจัยการศึกษาภาษา (language education) มักจะเป็นการติดตามพัฒนาการความสามารถทางภาษาของคนใดคนหนึ่งหรือกลุ่มเล็กๆ กลุ่มใดกลุ่มหนึ่ง และมักจะเป็นการศึกษาเข้มข้นเกี่ยวกับพื้นฐาน สถานภาพในปัจจุบัน และปฏิสัมพันธ์เชิงสิ่งแวดล้อมของกลุ่มเชิงสังคมใด ๆ เช่น บัณฑิตบุคคล กลุ่ม สถาบัน หรือชุมชน

2.2 การวิจัยพินิจภายใน (Introspection research) เช่น การศึกษากลวิธีการอ่านหรือการเขียน

2.3 การวิจัยชั้นเรียน (Classroom research) ได้แก่ การวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูและนักเรียน เช่น ลักษณะคำถามที่ครูใช้ถามนักเรียน การแก้ไขของครูต่อข้อผิดพลาดของนักเรียน ปริมาณการพูดของครู การอธิบายของครู ระยะเวลาที่ครูคอยให้นักเรียนตอบคำถาม หรือปฏิสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนด้วยกันเองก็ได้ เช่น ในระหว่างการทำงานเป็นคู่หรือทำงานกลุ่มในลักษณะการเรียบแบบร่วมมือกัน (cooperative learning) ซึ่งจะไปสู่การเรียนรู้ภาษา ทั้งนี้ ปฏิสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นในบริบทของห้องเรียน

2.4 การวิจัยชาติพันธุ์วรรณา (Ethnographic research) การวิจัยประเภทนี้เริ่มเป็นที่ยอมรับในวงกว้างมากขึ้นในงานวิจัยด้านการสอนและการเรียนรู้ภาษาที่สอง (second language acquisition and teaching) (Johnson, 1992) เช่น ผู้เรียนภาษาที่มีพื้นฐานทางภาษาและวัฒนธรรมที่หลากหลาย จำเป็นต้องมีความรู้ทางสังคมวัฒนธรรมอะไรบ้างเพื่อที่จะเข้าใจและได้ประโยชน์จากการสอนใน

โรงเรียน รูปแบบปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียนและการสื่อสารต่างวัฒนธรรมต่างกันอย่างใด ความแตกต่างเหล่านี้สัมพันธ์กับการเรียนภาษาอย่างไร

ระเบียบวิธีการวิจัยเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพนั้นแตกต่างกันทั้งเรื่องกระบวนการที่เกี่ยวกับ “ความจริง” (truth) และกระบวนการขั้นตอนในการวิจัย ซึ่งมีรายละเอียดมากมายและไม่สามารถที่จะนำเสนอได้ทั้งหมดในที่นี้ อย่างไรก็ตาม ชาย โพธิ์สิตา (2549) อธิบายว่า ในขณะที่การวิจัยเชิงปริมาณใช้แนวทางอุปนัย (deductive) ที่มักจะเริ่มต้นจากทฤษฎีกรอบแนวคิด หรือสมมุติฐาน และเก็บข้อมูลเพื่อพิสูจน์ทฤษฎีหรือสมมุติฐานนั้น แต่การวิจัยเชิงคุณภาพจะใช้วิธีนรนัย (inductive) ทั้งนี้ ผู้วิจัยจะมีเพียงจุดประสงค์และคำถามวิจัย และเก็บข้อมูลเพื่อสร้างทฤษฎี

ปัญหาในการทำวิจัยและแนวทางการแก้ปัญหา

แม้ว่าการวิจัยจะเป็นภาระงานตามพันธกิจที่สำคัญของอาจารย์ในมหาวิทยาลัย แต่ก็มีอาจารย์จำนวนไม่น้อยประสบปัญหาในการทำวิจัย อุทุมพร จามรมาน (2549, ออนไลน์) ได้สรุปปัญหาต่าง ๆ ในการทำวิจัย เช่น ปัญหาการขาดความรู้ในศาสตร์ที่จะวิจัย (เช่น ไม่รู้ว่าจะทำเรื่องอะไร ไม่รู้เนื้อหา) ปัญหาการขาดความรู้ในเรื่องความรู้และทักษะการทำวิจัย (เช่น ไม่รู้สถิติ สร้างเครื่องมือวิจัยไม่เป็น) ปัญหาที่ต้องการการช่วยเหลือและสนับสนุน (เช่น การขาดเงินทุน) หรือปัญหาส่วนตัว (เช่น ไม่มีเวลา ไม่มีเวลาดันคิ้ว)

ในทำนองเดียวกัน อุทัย ดุลยเกษม (2532, ออนไลน์) ได้ให้ความเห็นว่า การไม่ทำวิจัยอาจมาจากสาเหตุหลัก ๆ ได้แก่ การขาดความสนใจเรื่องแนวคิดและการแสวงหาความรู้ใหม่ การขาดการสนับสนุนด้านเงินทุนและงบประมาณ และการขาดความรู้ความเข้าใจในกระบวนการทำวิจัย อุทัย ดุลยเกษม ยังให้ความเห็นด้วยว่า เหตุผลประการหลัง ดูจะเป็นประเด็นหลักที่ทำให้การวิจัยไม่ค่อยเกิดขึ้นในหน่วยงานราชการ อุทัย ดุลยเกษม จึงเสนอแนวทางปฏิบัติเพื่อการสนับสนุนให้มีการวิจัย ได้แก่ การขออนุญาตทุนอุดหนุนการทำวิจัยจากทั้งภายนอกและภายในประเทศ การจัดอบรมการวิจัย การจัดสรรทุนอุดหนุนการวิจัยอย่างพอเพียง การมีระบบที่เลี้ยง และการแสวงหาความร่วมมือด้านการวิจัยระหว่างสถาบัน

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในช่วงประมาณ 20 ปีที่ผ่านมา ได้มีการวิจัยเพื่อสำรวจสถานการณ์ในการทำวิจัยและอุปสรรคของอาจารย์ในมหาวิทยาลัยอยู่พอสมควร เช่น แสง รัตนมงคลมาศ (2534 อ้างอิงใน เฉลียวศรี พิบูลชล และคณะ, 2548, หน้า 70) กล่าวว่า ปัญหาในการทำวิจัยของอาจารย์ในมหาวิทยาลัยมาจากสาเหตุหลัก 2 ประการ “ประการแรกคือ เกิดตัวอาจารย์เองที่เป็นลักษณะส่วนบุคคล ได้แก่ การขาดความตั้งใจจริงที่จะทำงานวิจัย ขาดความเชื่อมั่นในด้านวิชาการ ขาดวิญญานของการเป็นอาจารย์ในสถาบันการศึกษาชั้นสูง ประการที่สองคือ เกิดจากระบบแวดล้อม คือขาดระบบข้อมูลที่จำเป็นมูลเหตุจูงใจ ขาดสภาพแวดล้อมที่เกื้อกูลต่อการวิจัย ไม่ว่าจะเป็นผลตอบแทนจากการวิจัย การยอมรับในผลงานวิจัย เป็นต้น”

จรัสดาว อินทรทัต (Intrat, 2004) พบว่าอาจารย์ในมหาวิทยาลัย 2 กลุ่ม คือกลุ่มที่ทำวิจัยมาก (ได้แก่ คณะวิศวกรรมศาสตร์ คณะพลังงานและวัสดุศาสตร์ คณะทรัพยากรชีวภาพและเทคโนโลยี และคณะวิทยาศาสตร์) และกลุ่มที่ทำวิจัยน้อยกว่า (ได้แก่ คณะครุศาสตร์อุตสาหกรรม คณะสถาปัตยกรรมศาสตร์ คณะเทคโนโลยีสารสนเทศ และคณะศิลปศาสตร์) มองเห็นประเด็นที่เป็นปัญหาในการทำวิจัยแตกต่างกันในหลาย ประเด็น เช่น กลุ่มที่ 2 พบว่าปัญหาสำคัญคือภาระงานสอนและการขาดสิ่งจูงใจ แต่กลุ่มที่ 1 เห็นว่าปัญหาสำคัญคือการขาดอุปกรณ์เครื่องมือและทุนอุดหนุนการวิจัย

ดังนั้น เมื่ออาจารย์ 2 กลุ่มมองเห็นปัญหาต่างกัน การกระตุ้นและการช่วยเหลือจึงควรต่างกันด้วย จรัสดาว อินทรทัต เสนอความเห็นอย่างน่าสนใจว่า เนื่องจากงานวิจัยของอาจารย์ในกลุ่มที่ 2 มักไม่ต้องใช้เงินทุนมาก จึงอาจหาทางออกด้วยการใช้ทุนส่วนตัวในการทำวิจัย การแก้ไขปัญหาและกระตุ้นการทำวิจัยของอาจารย์ในกลุ่มนี้จึงน่าจะเป็นการให้สิ่งจูงใจเพื่อให้อาจารย์ทำวิจัยมากกว่า นอกจากนี้ ภาระการสอนที่เป็นปัญหาสำคัญของอาจารย์ในกลุ่มนี้ก็ควรได้รับการแก้ไขด้วย

เจดีย์วศวี พิบูลชล และคณะ (2548) ได้ศึกษาสภาพการสร้างงานวิจัยและผลงานทางวิชาการของคณาจารย์คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ในด้านปัจจัยเอื้อ อุปสรรค และแนวทางการพัฒนางานวิจัยและผลงานทางวิชาการ พบว่าในด้านสถานภาพการสร้างงานวิจัย มีอาจารย์เกือบร้อยละ 50 ที่ไม่ทำงานวิจัย โดยเหตุผลที่สำคัญที่สุดคือ ไม่มีเวลา และมีภาระงานสอนและตรวจงานมาก และร้อยละ 100 ของคณาจารย์ทั้งหมดเห็นว่าการไม่มีเวลาพอ เป็นปัญหาอุปสรรคมากที่สุดในการทำวิจัย ทั้ง ๆ ที่ อาจารย์ส่วนใหญ่แสดงความประสงค์ว่าต้องการทำงานวิจัยถึงประมาณร้อยละ 80 นอกจากนี้ แม้คณาจารย์ส่วนใหญ่จะมีประสบการณ์การอบรมการวิจัย แต่ก็ยังต้องการการอบรมการเขียนเค้าโครงและการออกแบบการวิจัย ส่วนใหญ่ทำงานวิจัยในฐานะผู้ร่วมโครงการวิจัยเพื่อหาประสบการณ์ในการทำงานวิจัย

วัฒนา พัดเกตุ (2548) ศึกษาเจตคติในการทำวิจัย ปัญหาและอุปสรรคในการทำวิจัย และความต้องการการสนับสนุนการทำวิจัย ของอาจารย์คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร พบว่า อาจารย์ส่วนใหญ่มีเจตคติที่ดีต่อการทำวิจัย เห็นความสำคัญและประสงค์ที่จะทำวิจัย แต่มีปัญหาและอุปสรรคที่สำคัญในการทำวิจัย เช่น ระเบียบการเบิกจ่ายเงินวิจัยยุ่งยาก ภาระงานสอนและงานอื่น ๆ ที่มากเกินไป และความเหนื่อยล้าจากการทำงานประจำ ฯลฯ สิ่งที่ผู้ตอบแบบสอบถามต้องการการสนับสนุนที่สำคัญ ได้แก่ ลดขั้นตอนความยุ่งยากจากการเบิกจ่ายเงิน จัดตั้งศูนย์วิจัยเพื่ออำนวยความสะดวกและให้ความรู้ด้านการวิจัย และ ลดความยุ่งยากในการเสนอขอทุนอุดหนุนการวิจัย นอกจากนี้ก็พบว่า ผู้ที่มีระดับการศึกษาแตกต่างกันมีความคิดเห็นในประเด็นต่าง ๆ ส่วนใหญ่ ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05.

งานวิจัยดังกล่าวข้างต้นได้สะท้อนให้เห็นถึงปัญหาที่คล้ายคลึงกัน ได้แก่ ปัญหาด้านภาระงาน โดยเฉพาะการสอนที่มากเกินไป ปัญหาการขาดแรงเสริมที่เหมาะสม และปัญหาส่วนตัวของอาจารย์เองในด้านความรู้และความเชื่อมั่นในการทำวิจัย อย่างไรก็ตาม ยังไม่มีผู้ใดศึกษาสภาพและปัญหาการทำวิจัยของอาจารย์ที่สอนภาษาอังกฤษเป็นการเฉพาะ ซึ่งมักจะต้องสอนรายวิชาภาษาอังกฤษพื้นฐานที่เป็นวิชาบังคับให้กับนิสิตนักศึกษาทั้งมหาวิทยาลัย ซึ่งอาจจะมีปัญหาเรื่องเวลาเป็นพิเศษและอาจแตกต่างจากอาจารย์ในสาขาอื่นในสายมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ด้วยกัน ดังนั้น จึงมีความจำเป็นที่จะต้องทำการศึกษาวิจัยเฉพาะอาจารย์ที่สอนภาษาอังกฤษเพื่อให้ได้ภาพสะท้อนที่ชัดเจนยิ่งขึ้น และเพื่อหาทางแก้ไขต่อไป

วิธีการดำเนินการวิจัย

ประชากร (population) ของงานวิจัยนี้คืออาจารย์ผู้สอนภาษาอังกฤษในมหาวิทยาลัยของรัฐ 23 แห่ง ที่สำเร็จการศึกษาอย่างต่ำระดับปริญญาโท อย่างไรก็ตาม เนื่องจากผู้วิจัยไม่มีข้อมูลเกี่ยวกับจำนวนอาจารย์ผู้สอนภาษาอังกฤษในสถาบันต่าง ๆ รวมทั้งไม่อาจแน่ใจว่ามีสถาบันใดบ้างที่มีหน่วยงานย่อยอยู่ที่หน่วยงานที่รับผิดชอบด้านการเรียนการสอนภาษาอังกฤษให้แก่ นักศึกษา จึงไม่สามารถทราบจำนวนประชากรที่แน่นอนได้ ส่วนพลวิจัย (subject) ของงานวิจัยนี้คืออาจารย์ที่สอนภาษาอังกฤษในสถาบันอุดมศึกษาของรัฐ แห่งละหรือหน่วยงานละ 5 คน หากมหาวิทยาลัย/สถาบันใดมีหน่วยงานที่รับผิดชอบหรือคาดว่าจะรับผิดชอบการสอนภาษาอังกฤษมากกว่า 1 หน่วยงาน ผู้วิจัยจะจัดส่งแบบสอบถามให้

ทุกหน่วยงานในมหาวิทยาลัย/สถาบันนั้น รวมจำนวนหน่วยงานที่ส่งแบบสอบถามไปทั้งสิ้น 34 หน่วยงาน คิดเป็นแบบสอบถาม 170 ชุด

ในด้านข้อมูลพื้นฐานของผู้ตอบแบบสอบถามนั้น ส่วนใหญ่จบการศึกษาระดับปริญญาโท (ร้อยละ 54.7) มีประสบการณ์ในการสอนภาษาอังกฤษมากกว่า 20 ปี (ร้อยละ 45.3) และไม่เกิน 5 ปี (ร้อยละ 25.3) ไม่มีตำแหน่งทางวิชาการ (ร้อยละ 50.7) เคยเรียนวิชาเกี่ยวกับระเบียบวิธีวิจัย 1-2 รายวิชา (ร้อยละ 52) และทำวิจัยเพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการจบการศึกษา (ร้อยละ 81.3)

เครื่องมือในการเก็บข้อมูลคือแบบสอบถาม ประกอบด้วย 3 ส่วน (ดูภาคผนวก) โดยส่งไปทางไปรษณีย์ และให้ผู้ตอบแบบสอบถามส่งคืนทางไปรษณีย์เช่นเดียวกัน จากแบบสอบถามที่ส่งไปทั้งสิ้น 170 ชุด มีผู้ส่งแบบสอบถามคืนจำนวน 75 ฉบับ (ร้อยละ 44.12) สาเหตุที่ได้รับแบบสอบถามคืนจำนวนน้อยอาจเป็นเพราะ ผู้วิจัยได้ส่งแบบสอบถามไปยังหน่วยงานที่คาดว่าจะมีการจัดการเรียนการสอนวิชาภาษาอังกฤษด้วย (จากการตรวจสอบข้อมูลทางอินเทอร์เน็ตซึ่งอาจเป็นข้อมูลเก่าหรือไม่ตรงกับความเป็นจริงในขณะนั้น)

การวิเคราะห์ข้อมูล

ในการวิเคราะห์ข้อมูล จะวิเคราะห์โดยใช้สถิติเชิงพรรณนา ได้แก่ ความถี่ ร้อยละ ค่าเฉลี่ย และค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) ในการตีความหมายของค่าเฉลี่ยของระดับความคิดเห็น/ระดับความเข้าใจ/ระดับการนำไปใช้/ระดับความจำเป็น ใช้เกณฑ์ดังต่อไปนี้

ค่าเฉลี่ย	4.5 – 5	เห็นด้วย/เข้าใจนำไปใช้/จำเป็น	มากที่สุด
	3.5 – 4.49	เห็นด้วย/เข้าใจนำไปใช้/จำเป็น	มาก
	2.5 – 3.49	เห็นด้วย/เข้าใจนำไปใช้/จำเป็น	ปานกลาง
	1.5 – 2.49	เห็นด้วย/เข้าใจนำไปใช้/จำเป็น	น้อย
	น้อยกว่า 1.5	เห็นด้วย/เข้าใจนำไปใช้/จำเป็น	น้อยที่สุด

ความน่าเชื่อถือ (Reliability) ของข้อมูล

เนื่องจากในกระบวนการเก็บข้อมูล ผู้วิจัยไม่สะดวกที่การแจกแบบสอบถามซ้ำเพื่อทดสอบความเชื่อมั่นของคำตอบ อีกทั้งการส่งแบบสอบถามซ้ำอาจเป็นการสร้างภาระแก่ผู้ตอบแบบสอบถาม และอาจส่งผลให้ไม่ได้รับแบบสอบถามคืน ดังนั้น ผู้วิจัยจึงเลือกใช้การทดสอบความน่าเชื่อถือหรือความคงเส้นคงวภายใน (internal consistency) โดยใช้ แบบครอนบาคแอลฟา (Cronbach's Alpha) คำนวณหาความเชื่อมั่นของคำตอบเฉพาะส่วนที่ 2 และ 3 ของแบบสอบถาม ซึ่งเป็นการตอบแบบประมาณค่า ได้ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา 0.986 ซึ่งแสดงให้เห็นว่าข้อมูลมีความน่าเชื่อถือในระดับสูง

ผลการวิจัย

คำถามวิจัยข้อ 1

อาจารย์สอนภาษาอังกฤษในมหาวิทยาลัยของรัฐทำงานวิจัยอย่างน้อยเพียงใดและเป็นการวิจัยด้านใด

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลปรากฏว่า สำหรับผู้ที่เคยทำวิจัยนั้น ส่วนใหญ่เคยทำวิจัย 1-2 เรื่อง (ร้อยละ 33.3) อย่างไรก็ตาม มีข้อสังเกตว่ามีผู้ไม่เคยทำงานวิจัยเลยอยู่ถึงร้อยละ 36 ส่วนเนื้อหาของงานวิจัยนั้น ส่วนใหญ่เป็นการวิจัยด้านการเรียนการสอน (ร้อยละ 40) รองลงมาก็คือผู้ที่ทำด้านการเรียนการสอนและด้านอื่นรวมกัน (ร้อยละ 13.3) และด้านวรรณคดี/วรรณกรรม (ร้อยละ 9.3) อย่างไรก็ตาม มีข้อสังเกตว่า ผู้ตอบแบบสอบถามรายงานว่าได้ทำวิจัยในด้านอื่น ๆ

ด้วย เช่น การใช้เทคโนโลยีช่วยในการเรียนการสอน การจัดการและบริหารหลักสูตร การประเมินหลักสูตร การอ่าน สตรีศึกษา เป็นต้น

คำถามวิจัยข้อ 2

อาจารย์สอนภาษาอังกฤษในมหาวิทยาลัยของรัฐต้องการทำและไม่ต้องการทำวิจัยเพราะสาเหตุใด

ตารางที่ 1 แสดงให้เห็นว่า ประเด็นที่ผู้ตอบแบบสอบถามเห็นด้วยในระดับมาก ว่าเป็นปัจจัยหรือเหตุผลที่ทำให้ทำหรือต้องการทำวิจัย เรียงตามลำดับคะแนนเฉลี่ย ได้แก่ 1. เพื่อแสวงหาคำตอบและตอบสนองความอยากรู้ในทางวิชาการของตนเอง 2. เพื่อนำผลการวิจัยไปใช้ในการเรียนการสอน 3. เพื่อใช้เป็นผลงานในการขอกำหนดตำแหน่งทางวิชาการ ผศ. รศ. ศ. และ 4. เพื่อตอบสนองข้อกำหนดเกณฑ์มาตรฐานทางวิชาการของผู้มีตำแหน่งทางวิชาการ ผศ. รศ. ศ. ของสำนักงานคณะกรรมการอุดมศึกษา ส่วนเหตุผลที่ทำให้หรือต้องการทำวิจัยที่เห็นด้วยในระดับน้อย คือ เพื่อเป็นแหล่งรายได้พิเศษนอกเหนือจากเงินเดือนประจำ

ตารางที่ 1 ความคิดเห็นของผู้ตอบแบบสอบถามเกี่ยวกับเหตุผล/ปัจจัยที่ทำให้/ต้องการทำวิจัย (N = 70)

ข้อ	ประเด็น	ระดับ ความเห็น (ค่าเฉลี่ย)	ค่า เบี่ยงเบน มาตรฐาน (S.D.)	ค่าระดับ ความเห็น
1	ปัจจัย/เหตุผลที่ทำให้ท่านทำ/ต้องการทำวิจัย			
	1.1 ได้รับแรงกดดันจากสถาบันและ/หรือคณะ ให้ทำวิจัย	3.31	1.27	ปานกลาง
	1.2 เพื่อใช้เป็นผลงานในการขอกำหนดตำแหน่งทางวิชาการ ผศ. รศ. ศ.	4.00	1.18	มาก
	1.3 เพื่อตอบสนองข้อกำหนดเกณฑ์มาตรฐานทางวิชาการของผู้มีตำแหน่งทางวิชาการ ผศ. รศ. ศ. ของสำนักงานคณะกรรมการอุดมศึกษา (สกอ.)	3.80	1.22	มาก
	1.4 เพื่อนำผลการวิจัยไปใช้ในการเรียนการสอน	4.12	0.96	มาก
	1.5 เพื่อให้ครบภาระงานที่มหาวิทยาลัยกำหนด	3.40	1.26	ปานกลาง
	1.6 เพื่อแสวงหาคำตอบและตอบสนองความอยากรู้ในทางวิชาการของตนเอง	4.22	0.93	มาก
	1.7 เพื่อสร้างชื่อเสียงให้เป็นที่ยอมรับในวงวิชาการ	3.35	1.16	ปานกลาง
	1.8 เพื่อเป็นแหล่งรายได้พิเศษนอกเหนือจากเงินเดือนประจำ	2.44	1.23	น้อย

จากตารางที่ 2 จะเห็นว่า ในส่วนของปัจจัยหรือเหตุผลที่ทำให้ผู้ตอบแบบสอบถามไม่ทำ/ไม่ต้องการทำวิจัยนั้น ปัจจัยหรือเหตุผลสำคัญที่ผู้ตอบแบบสอบถามเห็นด้วยในระดับมาก คือ มีภาระส่วนตัวและ/หรือมีภาระงานมาก เป็น

ประเด็นที่โดดเด่นกว่าปัจจัยข้ออื่น ส่วนปัจจัยที่ผู้ตอบแบบสอบถามเห็นด้วยในระดับปานกลาง ได้แก่ *ขาดแคลนสิ่งอำนวยความสะดวกและปัจจัยพื้นฐานเพื่อการทำวิจัย และ แรงจูงใจให้ทำวิจัย* (เช่น ค่าตอบแทน ความดีความชอบ ฯลฯ) (*ไม่ดีพอ*) ส่วนข้อที่เหลือ ผู้ตอบแบบสอบถามเห็นด้วยในระดับน้อย ทุกข้อ โดยประเด็นที่ว่า *การวิจัยไม่มีประโยชน์ต่อการเรียนการสอนของตนเอง* เป็นข้อที่มีคะแนนเฉลี่ยน้อยที่สุด

ตารางที่ 2 ความคิดเห็นของผู้ตอบแบบสอบถามเกี่ยวกับเหตุผล/ปัจจัยที่ไม่ทำ/ไม่ต้องการทำวิจัย (N = 70)

ข้อ	ประเด็น	ระดับ ความเห็น (ค่าเฉลี่ย)	ค่า เบี่ยงเบน มาตรฐาน (S.D.)	ค่าระดับ ความเห็น
2	ปัจจัย/เหตุผลที่ทำให้ท่านไม่ทำ/ไม่ต้องการทำวิจัย			
	2.1 แรงจูงใจให้ทำวิจัย (เช่น ค่าตอบแทน ความดีความชอบ ฯลฯ) <i>ไม่ดีพอ</i>	2.51	1.25	ปานกลาง
	2.2 ไม่คิดว่าการวิจัยจะช่วยพัฒนาความรู้ทางวิชาการของตนได้	1.90	0.99	น้อย
	2.3 การวิจัยไม่มีประโยชน์ต่อการเรียนการสอนของตนเอง	1.76	0.95	น้อย
	2.4 มีภาระส่วนตัว และ/หรือภาระงานมาก	4.09	0.99	มาก
	2.5 ต้องการใช้เวลาในการหารายได้พิเศษจากการทำงานอื่น (เช่น สอนพิเศษ หรืองานเสริมอื่น ๆ ฯลฯ) ที่ให้รายได้มากกว่าค่าตอบแทนจากการทำวิจัย	2.04	1.27	น้อย
	2.6 ขาดความรู้ด้านการทำวิจัย	2.45	1.41	น้อย
	2.7 ขาดแคลนสิ่งอำนวยความสะดวกและปัจจัยพื้นฐานเพื่อการทำวิจัย (เช่น หนังสือ วารสาร คอมพิวเตอร์ ฐานข้อมูลออนไลน์ สถานที่ทำงานที่เหมาะสม ฯลฯ)	2.96	1.23	ปานกลาง

คำถามวิจัยข้อที่ 3

อาจารย์สอนภาษาอังกฤษในมหาวิทยาลัยของรัฐมีความรู้ความเข้าใจเรื่องระเบียบวิธีวิจัยมากน้อยเพียงใด มีความสามารถในการนำความรู้ความเข้าใจนี้ไปใช้ในการทำวิจัยมากน้อยเพียงใด และเห็นความจำเป็นของระเบียบวิธีวิจัยนั้น ๆ มากน้อยเพียงใด

3.1 อาจารย์สอนภาษาอังกฤษในมหาวิทยาลัยของรัฐมีความรู้ความเข้าใจเรื่องระเบียบวิธีวิจัยมากน้อยเพียงใด

ด้านลักษณะของการวิจัย

ลักษณะของการวิจัยที่ผู้ตอบแบบสอบถามรายงานว่ามีความเข้าใจมากที่สุด 3 ลำดับแรก ได้แก่ *การวิจัยเชิงคุณภาพ การวิจัยในชั้นเรียน และ การวิจัยเชิงสำรวจ* ส่วนลักษณะการวิจัยที่ผู้ตอบแบบสอบถามเข้าใจน้อยที่สุด ได้แก่ *การวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณา การวิจัยภาคสนาม และ การวิจัยเชิงสหสัมพันธ์* ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับลักษณะของการวิจัยโดยเฉลี่ยอยู่อยู่ในระดับ **ปานกลาง** (ค่าเฉลี่ย = 3.17, S.D = 1.00)

ด้านขั้นตอนการทำวิจัย

ผู้ตอบแบบสอบถามมีความเข้าใจโดยเฉลี่ยอยู่ในระดับ**มาก** (ค่าเฉลี่ย = 4.03, S.D. = 0.80) โดยข้อที่มีคะแนนมากที่สุดคือ *การทบทวนเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง* ส่วนข้อที่มีคะแนนน้อยที่สุดคือ *การกำหนดรูปแบบการวิจัย* อย่างไรก็ตาม คะแนนทุกข้ออยู่ในระดับ**มาก**

ด้านแนวทางและวิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล

โดยภาพรวม ผู้ตอบแบบสอบถามมีความเข้าใจอยู่ในระดับ**ปานกลาง** (ค่าเฉลี่ย = 3.37, S.D. = 0.99) และเมื่อพิจารณารายข้อ มีประเด็นที่ผู้ตอบแบบสอบถามรายงานว่ามีความเข้าใจในระดับ**มาก** 4 ข้อ เรียงตามลำดับคะแนน ได้แก่ *การสัมภาษณ์ การสร้างและใช้แบบสอบถาม การสังเกต และการทดสอบ* ส่วนในข้ออื่น ๆ ผู้ตอบแบบสอบถามเห็นด้วยในระดับ**ปานกลาง**ทั้งหมด

ด้านการตรวจสอบการวัด

ผู้ตอบแบบสอบถามมีความเข้าใจในระดับ**ปานกลาง**ทุกข้อ และโดยภาพรวมก็อยู่ในระดับ**ปานกลาง**เช่นเดียวกัน (ค่าเฉลี่ย = 3.00, S.D. = 1.21) มีข้อที่น่าสังเกตคือ *การตรวจสอบสามเส้า* ซึ่งเป็นกระบวนการที่สำคัญอย่างหนึ่งของการวิจัยเชิงคุณภาพ อยู่ในระดับ**ปานกลาง** และมีคะแนนความเข้าใจต่ำที่สุด ทั้ง ๆ ที่ผู้ตอบแบบสอบถามรายงานว่ามีความเข้าใจเรื่องการวิจัยเชิงคุณภาพในระดับ**มาก** ความขัดแย้งเช่นนี้อาจบ่งชี้ว่าผู้ตอบแบบสอบถามขาดความรู้เกี่ยวกับลักษณะและกระบวนการวิจัยที่แท้จริง สิ่งที่ผู้ตอบแบบสอบถามเข้าใจว่าเป็นการวิจัยเชิงคุณภาพ ก็อาจไม่ใช่การวิจัยเชิงคุณภาพที่แท้จริงก็ได้

ด้านองค์ประกอบของการวิจัย วิธีการทางสถิติ และสถิติเบื้องต้นเพื่อการวิจัยเชิงปริมาณ

โดยภาพรวม ผู้ตอบแบบสอบถามมีความรู้ความเข้าใจในระดับ**ปานกลาง** (ค่าเฉลี่ย = 2.77, S.D. = 1.13) แต่ก็มีข้อที่น่าสังเกตว่าประเด็นที่ได้คะแนนค่อนข้าง**มาก** (คะแนน 3 ขึ้นไป) ได้แก่ *วิธีการกำหนดตัวแปร* และ *สถิติเชิงพรรณนา* บางข้อ ในขณะที่ประเด็นเกี่ยวกับ *ระดับของการวัด* และ *สถิติเชิงวิเคราะห์/อ้างอิง* คะแนนความเข้าใจอยู่ในระดับ**น้อย**ทุกข้อ

โดยสรุป ผู้ตอบแบบสอบถามมีความเข้าใจในด้านขั้นตอนการทำวิจัยอยู่ในระดับ**มาก** ส่วนความเข้าใจในด้านอื่น ๆ อยู่ในระดับ**ปานกลาง**ทั้งหมด และเมื่อพิจารณาคะแนนเฉลี่ยในภาพรวมทุกด้าน สามารถสรุปได้ว่าผู้ตอบแบบสอบถามมีความเข้าใจเรื่องระเบียบวิธีวิจัยอยู่ในระดับ**ปานกลาง**

3.2 อาจารย์สอนภาษาอังกฤษในมหาวิทยาลัยของรัฐสามารถนำความรู้ความเข้าใจเรื่องระเบียบวิธีวิจัยไปใช้ในการทำวิจัยมากน้อยเพียงใด

ด้านลักษณะของการวิจัย

ในภาพรวม ผู้ตอบแบบสอบถามสามารถนำความรู้ความเข้าใจไปใช้ได้ในระดับ**ปานกลาง** (ค่าเฉลี่ย = 3.03, S.D. = 0.97) และเมื่อพิจารณารายประเด็น ส่วนใหญ่ก็อยู่ในระดับ**ปานกลาง**เช่นเดียวกัน ลักษณะของการวิจัยที่ได้คะแนนการนำไปใช้สูงที่สุดคือ *การวิจัยในชั้นเรียน* (ค่าเฉลี่ย = 3.49, S.D. = 1.22) มีเพียง 2 ข้อที่สามารถนำไปใช้ได้ในระดับ**น้อย**คือ *การวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณา* และ *การวิจัยภาคสนาม*

ด้านขั้นตอนการทำวิจัย

ผู้ตอบแบบสอบถามมีความสามารถในการนำความรู้ความเข้าใจเรื่องขั้นตอนการทำวิจัย ไปใช้ในการทำวิจัยได้ในระดับมากทุกประเด็น และในภาพรวมก็อยู่ในระดับมาก (ค่าเฉลี่ย = 3.84, S.D = 0.91) เช่นเดียวกัน ข้อที่ได้คะแนนสูงสุดคือ การทบทวนเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง (ค่าเฉลี่ย = 4.06, S.D = 0.92) และต่ำที่สุดคือ การกำหนดรูปแบบการวิจัย (ค่าเฉลี่ย = 3.67, S.D = 1.12)

ด้านแนวทางและวิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล

ประเด็นที่ผู้ตอบแบบสอบถามรายงานว่าจะนำไปใช้ได้ในระดับมาก ได้แก่ การสร้างและใช้แบบสอบถาม (3.53, S.D = 0.97) และ การสัมภาษณ์ (3.53, S.D = 1.10) ส่วนข้อที่เหลืออยู่ในระดับปานกลางทุกข้อ โดยเฉลี่ย ผู้ตอบแบบสอบถามสามารถนำความรู้เกี่ยวกับแนวทางและวิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลไปใช้ได้ในระดับปานกลาง (ค่าเฉลี่ย = 3.18, S.D = 0.94)

ด้านการตรวจสอบการวัด/การวิเคราะห์

ผู้ตอบแบบสอบถามสามารถนำความรู้ด้านการตรวจสอบการวัด/การวิเคราะห์ไปใช้ได้ในระดับปานกลางทุกข้อ โดยนำเรื่องความตรง/ความถูกต้องไปใช้ได้มากที่สุด (ค่าเฉลี่ย = 3.35, S.D = 1.54) และนำความรู้เรื่องการตรวจสอบแล้วไปใช้ได้น้อยที่สุด (ค่าเฉลี่ย = 2.51, S.D = 1.33) โดยเฉลี่ย ระดับความสามารถในการนำความรู้ไปใช้อยู่ในระดับปานกลาง (ค่าเฉลี่ย = 3.04, S.D = 1.16)

ด้านองค์ประกอบของการวิจัย วิธีการทางสถิติ และสถิติเบื้องต้น

โดยภาพรวม ผู้ตอบแบบสอบถามสามารถนำความรู้ไปใช้ในการวิจัยได้ในระดับปานกลาง แต่น่าสังเกตว่า คะแนนค่อนข้างต่ำ (ค่าเฉลี่ย = 2.64, S.D = 1.11) ประเด็นที่ผู้ตอบแบบสอบถามรายงานว่าสามารถนำไปใช้ได้มากที่สุดอยู่ในหัวข้อสถิติเชิงพรรณนา คือ การหาอัตราส่วนร้อยละ (ค่าเฉลี่ย = 3.45, S.D = 1.38) ส่วนหัวข้อเรื่องระดับของการวัด และสถิติเชิงวิเคราะห์/สถิติเชิงอ้างอิง ได้คะแนนในระดับน้อยแทบทุกข้อ

โดยสรุป ผู้ตอบแบบสอบถามมีความสามารถในการนำความรู้ความเข้าใจเรื่องระเบียบวิธีวิจัยไปใช้ในการทำวิจัย โดยภาพรวมอยู่ในระดับปานกลาง ทั้งนี้ หัวข้อที่ผู้ตอบแบบสอบถามเห็นว่าสามารถนำไปใช้ได้มากที่สุดคือ ขั้นตอนการทำวิจัย ส่วนที่เห็นว่าสามารถนำไปใช้ได้น้อยที่สุดคือ องค์ประกอบของการวิจัย วิธีการทางสถิติ และสถิติเบื้องต้นเพื่อการวิจัยเชิงปริมาณ แต่ทุกข้อก็อยู่ในระดับปานกลางทั้งสิ้น

3.3 อาจารย์สอนภาษาอังกฤษในมหาวิทยาลัยของรัฐเห็นความจำเป็นเรื่องความรู้เกี่ยวกับระเบียบวิธีวิจัยต่อการทำวิจัยมากน้อยเพียงใด

ด้านลักษณะของการวิจัย

โดยภาพรวม ผู้ตอบแบบสอบถามเห็นความจำเป็นในระดับปานกลาง (ค่าเฉลี่ย = 3.17, S.D = 0.78) แต่เมื่อพิจารณารายข้อ จะพบว่า ผู้ตอบแบบสอบถามเห็นว่า การวิจัยเชิงคุณภาพ และ การวิจัยในชั้นเรียน มีความจำเป็นในระดับมาก (ค่าเฉลี่ย = 3.97, S.D = 0.98 และ (ค่าเฉลี่ย = 3.85, S.D = 1.15 ตามลำดับ) ส่วนการวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณา และการวิจัยภาคสนามมีความจำเป็นในระดับน้อย (ค่าเฉลี่ย = 2.13, S.D = 1.07 และ ค่าเฉลี่ย = 2.13, S.D = 1.07 ตามลำดับ)

ด้านขั้นตอนการทำวิจัย

โดยเฉลี่ย ผู้ตอบแบบสอบถามเห็นว่ามีความจำเป็นในระดับ**มาก** (ค่าเฉลี่ย = 4.44, S.D = 0.59) และเมื่อพิจารณารายชื่อ ปรากฏว่าทุกข้อก็อยู่ในระดับ**มาก**เช่นกัน ยกเว้น *การเก็บรวบรวมข้อมูล* ที่อยู่ในระดับ**มากที่สุด** (ค่าเฉลี่ย = 4.60, S.D = 0.56)

ด้านแนวทางและวิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้ตอบแบบสอบถามเห็นความจำเป็นโดยเฉลี่ยในระดับ**ปานกลาง** (ค่าเฉลี่ย = 3.49, S.D = 0.91) มีประเด็นที่ผู้ตอบแบบสอบถามเห็นความจำเป็นในระดับ**มาก** 5 ประเด็น และระดับ**ปานกลาง** 4 ประเด็น ประเด็นที่มีคะแนนมากที่สุดคือ *การสร้างและใช้แบบสอบถาม* อยู่ในระดับ**มาก** (ค่าเฉลี่ย = 3.92, S.D = 1.09) ส่วนข้อที่มีคะแนนน้อยที่สุดคือ *การย้อนพินิจ* อยู่ในระดับ**ปานกลาง** (ค่าเฉลี่ย = 3.02, S.D = 1.20)

ด้านการตรวจสอบการวัด

โดยภาพรวม ผู้ตอบแบบสอบถามเห็นความจำเป็นในระดับ**มาก** (ค่าเฉลี่ย = 3.72, S.D = 1.00) เมื่อพิจารณารายชื่อ มี 1 ข้อ คือ *การตรวจสอบสามเส้า* ที่มีความเห็นอยู่ในระดับ**ปานกลาง** (ค่าเฉลี่ย = 3.15, S.D = 1.35) ส่วนอีก 2 ประเด็น อยู่ในระดับ**มาก**

ด้านองค์ประกอบของการวิจัย วิธีการทางสถิติ และสถิติเบื้องต้นเพื่อการวิจัยเชิงปริมาณ

ในภาพรวม ผู้ตอบแบบสอบถามเห็นความจำเป็นในระดับ**ปานกลาง** (ค่าเฉลี่ย = 3.16, S.D = 1.15) ประเด็นที่ผู้ตอบแบบสอบถามเห็นว่ามีความจำเป็นมากที่สุด 3 ลำดับแรก ได้แก่ *การกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างและวิธีการสุ่มตัวอย่าง* *การหาอัตราส่วนร้อยละ* และ *การแจกแจงความถี่* ซึ่งอยู่ในระดับ**มาก** ส่วนประเด็นที่ผู้ตอบแบบสอบถามเห็นความจำเป็นน้อยที่สุด 3 ลำดับสุดท้าย ได้แก่ *การวิเคราะห์เส้นทาง* ซึ่งอยู่ในระดับ**น้อย** และ *การวิเคราะห์ถดถอย* และ *การวิเคราะห์ปัจจัย* ซึ่งเห็นด้วยในระดับ**ปานกลาง** เป็นที่น่าสังเกตว่า ทั้ง 3 ข้อที่ได้รับคะแนนน้อยที่สุด เป็นประเด็นที่เกี่ยวกับเรื่องสถิติวิเคราะห์/อ้างอิงทั้งสิ้น

กล่าวโดยสรุป ผลการวิเคราะห์ข้อมูลดังปรากฏในตารางที่ 3 แสดงให้เห็นว่า ผู้ตอบแบบสอบถามมีความเข้าใจเกี่ยวกับระเบียบวิธีวิจัยในระดับ**ปานกลาง** สามารถนำความรู้ความเข้าใจนี้ไปใช้ได้ในระดับ**ปานกลาง** และเห็นความจำเป็นของความรู้เหล่านี้ในระดับ**ปานกลาง** เช่นเดียวกัน

ตารางที่ 3

สรุประดับความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับระเบียบวิธีวิจัยและสถิติเพื่อการวิจัย ระดับความสามารถในการนำไปใช้ และระดับความจำเป็นในการทำวิจัย

	ระดับ ความ เข้าใจ	ค่า เบี่ยงเบน มาตรฐาน	ค่าระดับ ความ เข้าใจ	ระดับ ความ สามารถ ในการนำ ไปใช้	ค่า เบี่ยงเบน มาตรฐาน	ค่า ระดับ ความ สามารถ ในการ นำ ไปใช้	ระดับ ความ จำเป็น ต่อการ ทำวิจัย	ค่า เบี่ยงเบน มาตรฐาน	ค่า ระดับความ จำเป็นต่อ การทำวิจัย
.1ลักษณะของการวิจัย	3.17	1.00 (N = 68)	ปานกลาง	3.03	0.97 (N = 68)	ปานกลาง	3.17	0.78 (N = 65)	ปานกลาง
.2ขั้นตอนการทำวิจัย	4.03	0.80 (N = 67)	ปานกลาง	3.84	0.91 (N = 67)	ปานกลาง	4.44	0.59	มาก
.3แนวทางและวิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล	3.37	0.99 (N = 65)	ปานกลาง	3.18	0.94 (N = 62)	ปานกลาง	3.49	0.91 (N = 62)	ปานกลาง
.4การตรวจสอบการวัด	3.00	1.21 (N = 62)	ปานกลาง	3.04	1.16 (N = 62)	ปานกลาง	3.72	1.00 (N = 62)	มาก
.5องค์ประกอบของการวิจัย วิธีการทางสถิติ และ สถิติเบื้องต้นเพื่อการวิจัยเชิงปริมาณ	2.77	1.13 (N = 63)	ปานกลาง	2.64	1.11 (N = 62)	ปานกลาง	3.16	1.15 (N = 61)	ปานกลาง
เฉลี่ย	3.23	0.98 (N = 68)	ปานกลาง	3.09	0.94 (N = 68)	ปานกลาง	3.46	0.85 (N = 67)	ปานกลาง

การอภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

เนื่องจากผู้ตอบสอบถามการวิจัยนี้มีจำนวนค่อนข้างน้อย (ร้อยละ 44.12 ของแบบสอบถามที่ส่งไป) ผลการวิจัยจึงไม่อาจใช้ลงความเห็นทั่วไป (generalization) กับกลุ่มประชากรเป้าหมายได้ จึงถือว่าเป็นความคิดเห็นของเฉพาะกลุ่มผู้สอนภาษาอังกฤษในสถาบันอุดมศึกษาของรัฐที่ให้ข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้เท่านั้น จำนวนผู้ตอบแบบสอบถามที่ค่อนข้างต่ำจะสอดคล้องกับข้อมูลเกี่ยวกับจำนวนผู้ตอบแบบสอบถามในการวิจัยในเรื่องลักษณะเดียวกันของเกรียงศักดิ์ สยะนานนท์ และ อัญชลี วรรณรักษ์ (1990) ซึ่งอาจตีความได้ว่า อาจารย์สอนวิชาภาษาอังกฤษส่วนใหญ่สนใจการทำวิจัยน้อย ทั้งนี้ ข้อสันนิษฐานนี้ยังได้รับการสนับสนุนจากข้อค้นพบในงานวิจัยนี้ ที่พบว่า ผู้ตอบแบบสอบถามจำนวน 27 คน (ร้อยละ 36) ไม่เคยทำวิจัยเลย และ

ข้อค้นพบที่น่าสนใจเป็นพิเศษคือ เหตุผลในการทำวิจัยเพื่อเป็นแหล่งรายได้พิเศษนอกเหนือจากเงินเดือนประจำมีระดับต่ำกว่าเหตุผลอื่นและอยู่ในระดับน้อย ในขณะที่เหตุผลในการทำวิจัยเพื่อตอบสนองความรู้ทางวิชาการของตนเองอยู่ในระดับสูงสุด (ระดับมาก) ส่วนเหตุผลที่ไม่ต้องการทำวิจัยเพราะมีภารกิจส่วนตัวหรือภาระงานมาก จะสอดคล้องกับงานวิจัยในลักษณะเดียวกันที่ได้มีการดำเนินการวิจัยก่อนหน้านี้หลายเรื่อง (เฉลิมวศรี พิบูลชล และคณะ, 2548; วัฒนา พัดเกตุ, 2548; Intratat, 2004)

สำหรับระดับความรู้ความเข้าใจที่เกี่ยวข้องกับการวิจัยและระดับความสามารถในการนำไปใช้ในการทำวิจัยของอาจารย์ผู้สอนภาษาอังกฤษในมหาวิทยาลัยของรัฐที่น่าจะถือว่าเป็นอุปสรรคในการดำเนินการวิจัยมากกว่าประเด็นอื่น ๆ ได้แก่ ด้านวิธีการทางสถิติเพื่อการวิจัยเชิงปริมาณ เพราะมีความรู้ความเข้าใจในระดับปานกลางเท่านั้น ทั้งนี้ อาจเป็นเพราะผู้ตอบแบบสอบถามส่วนใหญ่จบการศึกษาในระดับปริญญาโท และหลักสูตรการศึกษาระดับปริญญาโทด้านภาษาอังกฤษและด้านที่เกี่ยวข้องทั้งในและต่างประเทศหลายสถาบัน ไม่ได้ให้ความสำคัญต่อการเรียนวิชาการระเบียบวิธีวิจัยและสถิติ หลายสถาบันไม่ได้กำหนดให้นักศึกษาต้องทำงานวิจัยวิทยานิพนธ์เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการจบการศึกษา ก็อาจทำให้ผู้ที่มาเป็นอาจารย์สอนภาษาอังกฤษในมหาวิทยาลัยขาดทักษะการวิจัยได้ นอกจากนี้ การที่อาจารย์ผู้สอนภาษาอังกฤษมีความรู้เรื่องการวิจัย โดยเฉพาะสถิติเพื่อการวิจัยของอยู่เพียงระดับปานกลาง ก็อาจจะเป็นเพราะพื้นฐานที่มีมาแต่เดิม เป็นไปได้ว่าอาจารย์ที่สอนภาษาอังกฤษส่วนใหญ่มีความชอบและถนัดด้านภาษาแต่ไม่สนใจด้านคณิตศาสตร์ จึงเลือกที่จะเรียนและทำงานด้านภาษา ข้อจำกัดทางคณิตศาสตร์จึงอาจเป็นอุปสรรคต่อการศึกษาและการทำความเข้าใจด้านสถิติที่ต้องอาศัยแนวคิดและความถนัดทางคณิตศาสตร์เป็นพื้นฐาน

จากภาพรวมของระดับความรู้ความสามารถนำไปใช้ในระดับเพียง “ปานกลาง” เกี่ยวกับลักษณะของการวิจัย การตรวจสอบการวัด และวิธีการทางสถิติ ทำให้เห็นความจำเป็นที่ต้องให้ความช่วยเหลือการฝึกอบรมในด้านดังกล่าวแก่อาจารย์ผู้สอนภาษาอังกฤษในมหาวิทยาลัยอย่างจริงจัง ถ้าต้องการส่งเสริมการสร้างผลงานวิจัยของอาจารย์ผู้สอนภาษาอังกฤษในมหาวิทยาลัยอย่างแท้จริง เพราะปัญหาดังกล่าวเคยปรากฏมาแล้วตั้งแต่ปี 2533 ดังปรากฏในรายงานการสำรวจของเกรียงศักดิ์ สยะนานนท์ และ อัญชลี วรรณรักษ์ (Syananondh & Wannaruk, 1990)

ที่น่าสนใจเป็นพิเศษอีกประการหนึ่งคือ ความรู้เกี่ยวกับสถิติอ้างอิง (Referential statistics) จะมีระดับค่อนข้างต่ำ อาจเป็นข้อจำกัดต่อการสร้างผลงานวิจัยเชิงทดลองและการพิสูจน์ความตรงภายนอก (external validity) หรือการลงความเห็นทั่วไป (generalization) การขาดความรู้ที่ลึกซึ้งเกี่ยวกับสถิติอ้างอิงอาจเป็นสาเหตุหนึ่งที่ทำให้ลักษณะงานวิจัยมีข้อจำกัด และไม่อาจหาแนวทางใหม่ ๆ ในการวิจัยได้

งานวิจัยบางประเภทไม่จำเป็นต้องใช้สถิติหรือวิธีการเชิงปริมาณในการวิเคราะห์ข้อมูลก็จริง แต่ก็ต้องยอมรับว่างานวิจัยส่วนใหญ่ที่เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในปัจจุบันยังเป็นการวิจัยเชิงปริมาณอยู่ หากอาจารย์ผู้สอนภาษาอังกฤษประสงค์จะทำงานวิจัยด้านอื่นที่ไม่เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอน ก็จะต้องได้รับการฝึกฝนการวิจัยในด้านนั้น ๆ อย่างเพียงพอ หรือหากต้องการสร้างงานวิจัยเชิงคุณภาพ ผู้วิจัยก็ยังคงต้องมีความรู้ความเข้าใจเรื่องกระบวนการการวิจัยเชิงคุณภาพอย่างแท้จริง มิฉะนั้น งานวิจัยที่ผู้วิจัยเข้าใจว่าเป็นการวิจัย “เชิงคุณภาพ” ก็อาจจะไม่ได้เป็นไปตามกระบวนการวิจัยเชิงคุณภาพอย่างแท้จริง

ข้อเสนอแนะทั่วไปและข้อเสนอแนะเพื่อการวิจัยในอนาคต

จากผลการวิจัย พบว่าอาจารย์ผู้สอนภาษาอังกฤษในมหาวิทยาลัยของรัฐส่วนใหญ่ (ประมาณร้อยละ 60) ทำวิจัยเพียง 0-2 เรื่องในช่วงที่ทำการศึกษาริวิจัยในครั้งนี้ และส่วนใหญ่ทำวิจัยในด้านการเรียนการสอน ข้อมูลเบื้องต้นนี้จะไม่ตอบสนองนโยบายของสำนักงานคณะกรรมการอุดมศึกษา (สกอ.) ที่กำหนดให้ทำงานวิจัยเป็นส่วนหนึ่งของการขอตำแหน่งทางวิชาการ รวมทั้งการกำหนดเกณฑ์ภาระงานด้านการวิจัยของผู้ดำรงตำแหน่งทางวิชาการ นอกจากนี้ ความอ่อนแอด้านการวิจัยโดยรวม ทั้งในเรื่องปริมาณและคุณภาพของงานวิจัยเมื่อเทียบกับจำนวนผู้สอนภาษาอังกฤษในสถาบันอุดมศึกษาทั้งหมด ก็ดูจะไม่สอดคล้องกับตัวบ่งชี้ด้านการประกันคุณภาพการศึกษา ซึ่งรวมไปถึงการรับรองมาตรฐานและการจัดอันดับมหาวิทยาลัยของสำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา (สมศ.) ที่ให้ความสำคัญกับการวิจัยค่อนข้างมาก ผลที่ตามมาก็อาจจะทำให้เกิดความตื่นเครียดที่จะปฏิบัติงานให้บรรลุเป้าหมายการมีตำแหน่งทางวิชาการและการดำรงสถานะทางวิชาการนั้น ๆ ไว้ โดยมีภาระงานที่จะต้องทำ กล่าวคือ ปริมาณงานวิจัย เป็นเงื่อนไข ฉะนั้น การกำหนดภาระงานที่เหมาะสมและเป็นจริงให้กับอาจารย์ผู้สอนภาษาอังกฤษก็ควรจะต้องคำนึงถึงขีดความสามารถและความพร้อมในการสร้างผลงานของบุคลากรด้านนี้เป็นการเฉพาะด้วย เช่น จะกำหนดสัดส่วนภาระการสอนมากน้อยเพียงใดจึงจะเหมาะสมต่อการปฏิบัติงานวิจัย นอกจากนี้ ยังต้องคำนึงถึงการตอบแทนด้านการเงินที่เหมาะสมกับเกณฑ์หรือข้อกำหนดเหล่านี้ด้วย

นอกจากนั้น ที่น่าสังเกตประการหนึ่งคือการที่ปรากฏหลักฐานบ่งชี้ว่าอาจารย์ผู้สอนภาษาอังกฤษในมหาวิทยาลัยจำนวนมากที่ผ่านมาจากอดีตจนถึงปัจจุบันยังคงมีปัญหาในด้านความรู้เรื่องระเบียบวิธีวิจัยและสถิติเพื่อการวิจัยในหลาย ๆ แง่มุม อาจเป็นสัญญาณบ่งชี้ว่า ปัญหานี้ยังไม่ได้รับการแก้ไขหรือเอาใจใส่อย่างเพียงพอ ทั้งนี้ อาจเป็นเพราะธรรมชาติวิชาของการเรียนการสอนภาษาอังกฤษที่เน้นทักษะเป็นหลัก โดยถือว่าผู้สอนควรมีทักษะภาษาที่ดีและสามารถถ่ายทอดทักษะได้ดีให้แก่ผู้เรียนซึ่งเป็นสิ่งที่ผู้ใช้บัณฑิตต้องการ ในขณะที่ทักษะด้านการวิจัยอาจถูกมองว่าเป็นสิ่ง “ไม่จำเป็น” ต่อการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ อย่างไรก็ตาม การวิจัยถือเป็นพันธกิจหลักของสถาบันอุดมศึกษาในปัจจุบัน และอาจารย์ผู้สอนภาษาอังกฤษ ก็ไม่อาจปฏิเสธพันธกิจด้านนี้ได้ ดังนั้น แนวทางการแก้ปัญหาเรื่องความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับระเบียบวิธีวิจัยของอาจารย์ผู้สอนภาษาอังกฤษในสถาบันอุดมศึกษาอาจทำได้โดย

1. จัดตั้งหน่วยงานในมหาวิทยาลัยที่ทำหน้าที่ให้ความช่วยเหลือ เช่น การจัดอบรมการวิจัย การจัดผู้ที่มีความรู้เรื่องการวิจัยด้านต่าง ๆ ประจำหน่วยงานเพื่อให้คำแนะนำเรื่องการทำวิจัย หรือจัดการประมวลผลข้อมูลเชิงปริมาณและชี้แนะการตีความผลให้ เป็นต้น
2. หลักสูตรระดับบัณฑิตศึกษาด้านภาษาอังกฤษ การสอนภาษาอังกฤษ และด้านที่เกี่ยวข้องที่เป็นผู้ผลิตบุคลากรที่สามารถเข้าสู่ตำแหน่งอาจารย์ผู้สอนภาษาอังกฤษได้ อาจจะต้องให้ความสำคัญกับวิชา

ระเบียบวิธีวิจัยและสถิติเพื่อการวิจัยมากขึ้น เพื่อเตรียมพร้อมสำหรับการปฏิบัติหน้าที่อาจารย์ในสถาบันอุดมศึกษาในยุคปัจจุบันที่ต้องทำงานวิจัยด้วย

ส่วนการวิจัยในอนาคตนั้น อาจดำเนินการ ดังนี้

1. ทำการวิจัยในลักษณะนี้ซ้ำและหาวิธีการเก็บข้อมูลให้ได้มากที่สุดจากจำนวนประชากรทั้งหมด และเพียงพอที่จะลงความเห็นทั่วไปได้
2. ศึกษาว่าอาจารย์ผู้สอนภาษาอังกฤษในสถาบันอุดมศึกษาต้องการอะไรที่จะช่วยให้ทำงานวิจัยได้มากขึ้นและมีคุณภาพมากขึ้น
3. วิจัยเชิงกรณีศึกษาของอาจารย์ผู้สอนภาษาอังกฤษในสถาบันอุดมศึกษาที่ถือได้ว่าเป็นต้นแบบในด้านการวิจัย แล้วศึกษาเชิงลึกโดยใช้วิธีการเชิงคุณภาพเพื่อศึกษาปัจจัยต่าง ๆ ที่ทำให้สามารถผลิตผลงานวิจัยจนเป็นที่ยอมรับในวงกว้าง เช่น พื้นฐานการศึกษา เจตคติต่อการทำวิจัย วิธีคิด วิธีการทำงานภาระงาน สภาพแวดล้อมและสิ่งอำนวยความสะดวกในการทำงานวิจัย สภาพการใช้ชีวิตส่วนตัว ฯลฯ

เอกสารอ้างอิง

ภาษาไทย

เฉลียวศรี พิบูลชล และคณะ. (2548). การศึกษาสภาพการสร้างงานวิจัยและการผลิตผลงานทางวิชาการของคณาจารย์คณะมนุษยศาสตร์ : ปัจจัยเอื้อ อุปสรรค และแนวทางการพัฒนา. วารสารมนุษยศาสตร์ปริทรรศน์. ปีที่ 24 ประจำปีภาคเรียนที่ 2, หน้า 68-78.

ชาย โพธิ์สิตา. ศาสตร์และศิลป์แห่งการวิจัยเชิงคุณภาพ. กรุงเทพฯ : อมรินทร์พริ้นติ้ง, 2549.

ประกาศ ก.พ.อ. เรื่อง หลักเกณฑ์และวิธีการพิจารณาแต่งตั้งบุคคลให้ดำรงตำแหน่งผู้ช่วยศาสตราจารย์ รองศาสตราจารย์ และศาสตราจารย์ พ.ศ. 2549

วัฒนา พัดเกิด. (2548). การศึกษาเจตคติในการทำวิจัย และปัญหาและอุปสรรคในการทำวิจัยของอาจารย์คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยนครสวรรค์. วารสารมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยนครสวรรค์. ปีที่ 3 ฉบับที่ 1 (กันยายน – ธันวาคม 2548), หน้า 44 - 57.

วิทยากร เชียงกูร สกศ. รายงานสรุปสาระสำคัญ จากการประเมินผลแผนพัฒนาการศึกษาแห่งชาติ ฉบับที่ 7 (พ.ศ.2535-2539) ระดับอุดมศึกษา

http://www.onec.go.th/onec_pub/rtec2540/chapter2/page23_c.htm (Retrieved on July 29, 2006)

อุทัย ดุลยเกษม. เอกสารประกอบการประชุมวิชาการของสมาคมพยาบาลแห่งประเทศไทย สาขาภาคตะวันออกเฉียงเหนือ ที่จัดให้มีขึ้นในวันที่ 26 สิงหาคม 2532 ณ จังหวัดกาฬสินธุ์ Available on-line: <http://www.thaiedresearch.org/article/info.php?id=73> (Retrieved on July 29, 2006)

อุทุมพร จามรมาน. บทบาทของที่ปรึกษางานวิจัย.

http://pioneer.chula.ac.th/~jutumpor/research_counselor.doc (Retrieved on July 29, 2006)

English

Brown, J. D. & Rodgers, T. S. (2002). *Doing second language research*. Oxford: Oxford University Press.

Flynn, S. (1985). Review of research design and statistics for applied linguistics. *TESOL Quarterly*, 19, 155-158.

Hatch, E. & Lazaraton, A. (1991). *The research manual: Design and statistics for applied linguistics*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

Intratrat, C. (2004). Problems and obstacles of KMUTT lecturers in conducting research. *KMUTT Research and Development Journal* 27(3), 255-283.

Johnson, D. M. (1992). *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman.

Syananonndh, K. & Wannaruk, A. (1990). An investigation of literacy, attitudes, and motivations concerning research methodology and statistics among EFL instructors in state universities in Thailand. *PASAA*, 20(1), 41-54.

McMillan, H. & Shumacher, S. (1984). *Research in education: A conceptual introduction*. Boston: Little, Brown & Co.

เกี่ยวกับผู้เขียน

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. วัฒนา พัดเกตุ (อ.บ. ภาษาอังกฤษ, จุฬาลงกรณ์; ศศ.ม. ภาษาศาสตร์ประยุกต์, ม. มหิดล; Ph.D. English – Rhetoric & Linguistics, Indiana University of Pennsylvania) เป็นอาจารย์ประจำสาขาวิชาภาษาอังกฤษ ภาควิชาภาษาตะวันตก มหาวิทยาลัยรัตนนคร จ. พิษณุโลก

รองศาสตราจารย์ ดร. เกียรติศักดิ์ สยะนานนท์ (Ed.D. Applied Linguistics, Rutgers - The State University of New Jersey) เป็นอาจารย์ประจำสาขาวิชาภาษาอังกฤษ ภาควิชาภาษาตะวันตก มหาวิทยาลัยรัตนนคร จ. พิษณุโลก

ภาคผนวก ก

แบบสอบถามเพื่อการวิจัย เรื่อง

การศึกษสถานภาพการทำวิจัย ความคิดเห็นเกี่ยวกับปัจจัยและเหตุผลในการทำวิจัย และความรู้เกี่ยวกับระเบียบวิธีและสถิติเพื่อการวิจัย ของอาจารย์สอนภาษาอังกฤษในมหาวิทยาลัยของรัฐ

คำชี้แจงทั่วไป แบบสอบถามนี้มี 3 ส่วน กรุณาตอบทุกส่วน

ส่วนที่ 1 ข้อมูลส่วนตัว

คำชี้แจง กรุณาตอบคำถามโดยทำเครื่องหมาย ✓ ลงในช่อง หรือเติมข้อความตามความเป็นจริง

1. วุฒิการศึกษาสูงสุด
 ปริญญาโท ปริญญาเอก
2. ประสบการณ์ในการทำงานในหน้าที่อาจารย์สอนภาษาอังกฤษ
2.1 ไม่เกิน 5 ปี 2.2 6-10 ปี 2.3 11-15 ปี
2.4 16-20 ปี 2.5 มากกว่า 20 ปี
3. ตำแหน่งทางวิชาการ
3.1 อาจารย์ 3.2 ผู้ช่วยศาสตราจารย์ 3.3 รองศาสตราจารย์ 3.4 ศาสตราจารย์
4. ท่านได้เรียนวิชาเกี่ยวกับระเบียบวิธีวิจัยและ/หรือสถิติเพื่อการวิจัย ในขณะที่ท่านศึกษาเพื่อรับปริญญา (ทุกระดับ) มากน้อยเพียงใด
4.1 ไม่เคยเรียนเลย 4.2 เรียน 1 รายวิชา
4.3 เรียน 2 รายวิชา 4.4 เรียน 3 รายวิชา
4.5 เรียนมากกว่า 3 รายวิชา
5. ท่านต้องทำวิจัยก่อนจบการศึกษาหรือไม่ (ระดับการศึกษาใดก็ได้) 6.1 ทำ 6.2 ไม่ทำ
6. ท่านทำวิจัยมาแล้ว (ทั้งที่ทำเดี่ยวและร่วมวิจัย ไม่รวมงานวิจัยที่เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา) จำนวน เรื่อง
7. (เฉพาะผู้ที่เคยทำวิจัย) ท่านทำวิจัยทางภาษาด้านใดบ้าง (ตอบได้มากกว่า 1 ประเภท โดยทำเครื่องหมาย ✓ หน้าข้อ)
..... 7.1 ด้านวรรณคดี/วรรณกรรม
..... 7.2 ด้านการเรียนการสอน
..... 7.3 ด้านภาษาศาสตร์และการวิเคราะห์ภาษา
..... 7.4 อื่น ๆ (โปรดระบุ)
.....

ส่วนที่ 2 ความคิดเห็นเกี่ยวกับปัจจัยและเหตุผลในการทำวิจัย

คำชี้แจง กรุณาตอบคำถามโดยใส่เครื่องหมาย ✓ ลงในช่อง ตามเกณฑ์ต่อไปนี้

5	หมายถึง	เห็นด้วยอย่างยิ่ง
4	หมายถึง	เห็นด้วยมาก
3	หมายถึง	เห็นด้วยปานกลาง
2	หมายถึง	ไม่ค่อยเห็นด้วย
1	หมายถึง	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง

คำถาม ท่านเห็นด้วยกับข้อความต่อไปนี้มากน้อยเพียงใด

ข้อ	ประเด็น	ระดับความเห็น				
		5	4	3	2	1
1	ปัจจัย/เหตุผลที่ทำให้ท่านทำ/ต้องการทำวิจัย					
	1.1 ได้รับแรงกดดันจากสถาบันและ/หรือคณะ ให้ทำวิจัย					
	1.2 เพื่อใช้เป็นผลงานในการขอกำหนดตำแหน่งทางวิชาการ ผศ. รศ. ศ.					
	1.3 เพื่อตอบสนองข้อกำหนดเกณฑ์มาตรฐานทางวิชาการของผู้มีตำแหน่งทางวิชาการ (ผศ., รศ., ศ.) ของสำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา (สกอ.)					
	1.4 เพื่อนำผลการวิจัยไปใช้ในการเรียนการสอน					
	1.5 เพื่อให้ครบภาระงานที่มหาวิทยาลัยกำหนด					
	1.6 เพื่อแสวงหาคำตอบและตอบสนองความอยากรู้ในทางวิชาการของตนเอง					
	1.7 เพื่อสร้างชื่อเสียงให้เป็นที่ยอมรับในวงวิชาการ					
	1.8 เพื่อเป็นแหล่งรายได้พิเศษนอกเหนือจากเงินเดือนประจำ					
2	ปัจจัย/เหตุผลที่ทำให้ท่านไม่ทำ/ไม่ต้องการทำวิจัย					
	2.1 แรงจูงใจให้ทำวิจัย (เช่น ค่าตอบแทน ความดีความชอบ ฯลฯ) ไม่ดีพอ					
	2.2 ไม่คิดว่าการทำวิจัยจะช่วยพัฒนาความรู้ทางวิชาการของตนได้					
	2.3 การวิจัยไม่มีประโยชน์ต่อการเรียนการสอนของตนเอง					
	2.4 มีภาระส่วนตัว และ/หรือภาระงานมาก					
	2.5 ต้องการใช้เวลาในการหารายได้พิเศษจากการทำงานอื่น (เช่น สอนพิเศษ หรืองานเสริมอื่นๆ ฯลฯ) ที่ให้รายได้มากกว่าค่าตอบแทนจากการทำวิจัย					
	2.6 ขาดความรู้ด้านการทำวิจัย					
	2.8 ขาดแคลนสิ่งอำนวยความสะดวกและปัจจัยพื้นฐานเพื่อการทำวิจัย (เช่น หนังสือ วารสาร คอมพิวเตอร์ ฐานข้อมูลออนไลน์ สถานที่ทำงานที่เหมาะสม ฯลฯ)					

- ปัจจัย/เหตุผลอื่น ๆ ที่ทำให้ท่านทำ/ต้องการทำวิจัย (โปรดระบุ ถ้ามี)

.....

- ปัจจัย/เหตุผลอื่น ๆ ที่ทำให้ท่านไม่ทำ/ไม่ต้องการทำวิจัย (โปรดระบุ ถ้ามี)

.....

.....

.....

ส่วนที่ 3 การประเมินความเข้าใจของตนเองเรื่องกระบวนการวิจัยและสถิติวิจัย ความสามารถในการนำไปใช้ และความจำเป็นต่อการทำวิจัย

คำชี้แจง กรุณาตอบคำถามโดยกรอกตัวเลขลงในช่องท้ายข้อความแต่ละข้อ โดยใช้เกณฑ์ที่กำหนดให้

- คำถาม**
1. ท่านคิดว่าท่านมีความเข้าใจในประเด็นที่เกี่ยวกับการวิจัยต่อไปนี้มากน้อยเพียงใด
 2. ท่านคิดว่าท่านมีความสามารถในการนำประเด็นเหล่านี้ในการทำวิจัยได้มากน้อยเพียงใด
 3. ท่านคิดว่าประเด็นเหล่านี้มีความจำเป็นต่อการทำวิจัยของท่านมากน้อยเพียงใด
 - 5 หมายถึง มีความรู้ความเข้าใจ/สามารถนำไปใช้ได้/มีความจำเป็น มากอย่างยิ่ง
 - 4 หมายถึง มีความรู้ความเข้าใจ/สามารถนำไปใช้ได้/มีความจำเป็น มาก
 - 3 หมายถึง มีความรู้ความเข้าใจ/สามารถนำไปใช้ได้/มีความจำเป็น ปานกลาง
 - 2 หมายถึง มีความรู้ความเข้าใจ/สามารถนำไปใช้ได้/มีความจำเป็น ค่อนข้างน้อย
 - 1 หมายถึง มีความรู้ความเข้าใจ/สามารถนำไปใช้ได้/มีความจำเป็น น้อยมาก

ประเด็น	ระดับ ความ เข้าใจ	ระดับความ สามารถในการ นำไปใช้	ระดับ ความ จำเป็น
1. ลักษณะของการวิจัย (Types of research)			
1.1 การวิจัยเชิงปริมาณ (Quantitative research)			
1.2 การวิจัยเชิงสำรวจ (Survey research)			
1.3 การวิจัยเชิงสหสัมพันธ์ (Correlational research)			
1.4 การวิจัยเชิงทดลองหรือกึ่งทดลอง (Experimental/Quasi-experimental research)			
1.5 การวิจัยเชิงคุณภาพ (Qualitative research)			
1.6 การวิจัยในชั้นเรียน (Classroom research)/การวิจัยปฏิบัติการ (Action research)			
1.7 การวิจัยกรณีศึกษา (Case study)			
1.8 การวิจัยเชิงชาติพันธุ์วรรณา (Ethnographic research)			
1.9 การวิจัยเอกสาร (Documentary research)/การวิจัยวรรณคดี (Literary research)			
1.10 การประเมินหลักสูตร (Program evaluation)			
1.11 การวิจัยภาคสนาม (Field study)			
2. ขั้นตอนการทำวิจัย (Procedure in conducting research)			
2.1 การกำหนดปัญหาการวิจัย (Statement of the problem)			
2.2 การอธิบายที่มาและความสำคัญของปัญหาที่จะทำวิจัย (Rationale and significance of the study)			

ประเด็น	ระดับ ความ เข้าใจ	ระดับความ สามารถใน การนำไปใช้	ระดับ ความ จำเป็น
2.3 การกำหนดวัตถุประสงค์ของการวิจัย (Purposes or objectives of the study)			
2.4 การตั้งสมมติฐานการวิจัย (Setting research hypothesis)			
2.5 การกำหนดรูปแบบการวิจัย (Research design)			
2.6 การทบทวนเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง (Review of literature and related research)			
2.7 การเก็บรวบรวมข้อมูล (Data collection)			
2.8 การจัดกระทำกับข้อมูล (Sorting and classifying the data)			
2.9 การวิเคราะห์ข้อมูล (Data analysis)			
2.10 การแปลผลและการรายงานผล (Interpretation and report of the findings)			
3. แนวทางและวิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล			
3.1 การสร้างและใช้แบบสอบถาม (Designing and using a questionnaire)			
3.2 การสำรวจ (Survey)			
3.3 การสังเกต (Observation)			
3.4 การสัมภาษณ์ (Interview)			
3.5 การทดสอบ (Testing)			
3.6 การวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ (Interaction analysis)			
3.7 การพินิจภายใน (Introspection) เช่น thinking-aloud			
3.8 การย้อนพินิจ (Retrospection) เช่น การถามให้ย้อนคิดหลังทำกิจกรรมเสร็จแล้ว			
3.9 การเก็บข้อมูลภาษาของผู้เรียนจากการให้ทำงานหรือกิจกรรม (Production tasks)			
4. การตรวจสอบการวัด			
4.1 ความเชื่อถือได้/ความเที่ยง (Reliability)			
4.2 ความตรง/ความถูกต้อง (Validity)			
4.3 การตรวจสอบสามเส้า (Triangulation)			
5. องค์ประกอบของการวิจัย วิธีการทางสถิติ และสถิติเบื้องต้นเพื่อการวิจัยเชิงปริมาณ			
5.1 ระดับของการวัด (Scales of measurement)			
5.1.1 การกำหนดค่าแบบแบ่งกลุ่มขั้น (Nominal scale)			
5.1.2 การกำหนดค่าแบบจัดอันดับ (Ordinal scale)			
5.1.3 การกำหนดค่าแบบช่วง (Interval scale)			
5.1.4 การกำหนดค่าแบบอัตราส่วน (Rational scale)			
5.2 การศึกษานำร่อง (Pilot study)			

ประเด็น	ระดับ ความ เข้าใจ	ระดับความ สามารถใน การนำไปใช้	ระดับ ความ จำเป็น
5.3 ประชากร (Population)/กลุ่มตัวอย่าง (Samples) 5.3.1 การกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่าง (Sample size) และวิธีการสุ่มตัวอย่าง (sampling techniques)			
5.4 วิธีการกำหนดตัวแปร			
5.4.1 ตัวแปรอิสระ (Independent variables)			
5.4.2 ตัวแปรตาม (Dependent variables)			
5.4.3 ตัวแปรภายนอก (Extraneous variable)			
5.5 สถิติเชิงพรรณนา (Descriptive statistics)			
5.5.1 การแจกแจงความถี่ (Frequency distribution)			
5.5.2 การหาอัตราส่วนร้อยละ (Percentage distribution)			
5.5.3 การวัดแนวโน้มเข้าสู่ส่วนกลาง (Measures of central tendency)			
5.5.4 ค่าตัวกลาง (Mean)			
5.5.5 มัธยฐาน (Median)			
5.5.6 ฐานนิยม (Mode)			
5.5.7 การวัดค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Measures of standard deviation)			
5.6 สถิติเชิงวิเคราะห์/สถิติอ้างอิง (Analytical/Referential statistics)			
5.6.1 การทดสอบค่า t (t-test)			
5.6.2 การวิเคราะห์ความแปรปรวน (Analysis of Variance – ANOVA)			
5.6.3 การวิเคราะห์ค่าสหสัมพันธ์ (Analysis of correlational coefficient)			
5.6.4 การทดสอบไค-สแควร์ (Chi-square test)			
5.6.5 การวิเคราะห์ถดถอย (Regression analysis)			
5.6.6 การวิเคราะห์เส้นทาง (Path analysis)			
5.6.7 การวิเคราะห์ปัจจัย (Factor analysis)			
5.6.8 ระดับความมีนัยสำคัญ (Level of significance) /ค่า p (p value)			
5.6.9 การเปรียบเทียบหลังการวิเคราะห์ (Post hoc comparisons e.g. Scheffe test)			

ภาคผนวก ข

รายชื่อคณะ/สถาบัน และหน่วยงานที่ส่งแบบสอบถามไปให้

1. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย (สถาบันภาษา, คณะอักษรศาสตร์ ภาควิชาภาษาอังกฤษ, คณะครุศาสตร์ ภาควิชามัธยมศึกษา)
2. มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ (สถาบันภาษา, คณะศิลปศาสตร์ ภาควิชาภาษาอังกฤษ และ ภาควิชาภาษาและวรรณคดีอังกฤษ)
3. มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ (คณะมนุษยศาสตร์ ภาควิชาภาษาตะวันตก, คณะศึกษาศาสตร์)
4. มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ (คณะมนุษยศาสตร์ ภาควิชาภาษาต่างประเทศ, คณะศึกษาศาสตร์ ภาควิชาการศึกษา)
5. มหาวิทยาลัยศิลปากร (คณะอักษรศาสตร์ ภาควิชาภาษาอังกฤษ, คณะศึกษาศาสตร์ สาขาวิชาภาษาอังกฤษ, คณะโบราณคดี ภาควิชาภาษาอังกฤษ)
6. มหาวิทยาลัยขอนแก่น (คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ ภาควิชาภาษาต่างประเทศ)
7. มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ (คณะมนุษยศาสตร์ ภาควิชาภาษาอังกฤษ, คณะศึกษาศาสตร์ ภาควิชามัธยมศึกษา)
8. มหาวิทยาลัยอุบลราชธานี (คณะศิลปศาสตร์ ภาควิชาภาษาอังกฤษ)
9. มหาวิทยาลัยมหิดล (คณะศิลปศาสตร์ ภาควิชาภาษาอังกฤษ, คณะวิทยาศาสตร์ ภาควิชาภาษาต่างประเทศ)
10. สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์ (คณะภาษาและการสื่อสาร)
11. มหาวิทยาลัยมหาสารคาม (คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ ภาควิชาภาษาตะวันตกและภาษาศาสตร์)
12. มหาวิทยาลัยทักษิณ (คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ ภาควิชาภาษาตะวันตก)
13. มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ (วิทยาเขตปัตตานี คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ ภาควิชาภาษาตะวันตก, วิทยาเขตหาดใหญ่ คณะศิลปศาสตร์ ภาควิชาภาษาและภาษาศาสตร์)
14. มหาวิทยาลัยรามคำแหง (คณะมนุษยศาสตร์ ภาควิชาภาษาอังกฤษ)
15. มหาวิทยาลัยแม่โจ้ (คณะธุรกิจการเกษตร ภาควิชาศึกษาทั่วไป)
16. มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าธนบุรี (คณะศิลปศาสตร์)
17. สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าเจ้าคุณทหาร ลาดกระบัง (คณะครุศาสตร์อุตสาหกรรม ภาควิชาภาษาและสังคม)
18. สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้า พระนครเหนือ (คณะศิลปศาสตร์ประยุกต์)
19. มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีสุรนารี (สำนักวิชาเทคโนโลยีสังคม)
20. มหาวิทยาลัยวลัยลักษณ์ (สำนักวิชาศิลปศาสตร์)
21. มหาวิทยาลัยแม่ฟ้าหลวง (สำนักวิชาศิลปศาสตร์)
22. มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช (สาขาวิชาศิลปศาสตร์)
23. มหาวิทยาลัยบูรพา (คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ ภาควิชาภาษาตะวันตก)

Table of Contents

Pages

Facing ELT Research Challenges

Leo van Lier

English Writing for Multimedia: An Analysis of On-Screen Texts

Arnon Chaisuriya, Ph.D.

Learning Strategies of Successful Language Learners

Annabel BhamaniKajornboon

ARE WE ASKING THE RIGHT QUESTIONS? SEARCHING FOR NEW PERSPECTIVES IN ELT RESEARCH

Harald Kraus

L1 USE IN L2 CLASSROOMS

Liam Morgan

An In-Depth Study of Grammar Learning Strategies of Mahidol University Medical Students

Thanawan Suthiwartnarueput

Songsri Soranastaporn

การศึกษาสถานภาพการทำวิจัย ความคิดเห็นเกี่ยวกับปัจจัยและเหตุผลในการทำวิจัย และความรู้เกี่ยวกับระเบียบวิธีและสถิติเพื่อการวิจัย ของอาจารย์สอนภาษาอังกฤษในมหาวิทยาลัยของรัฐ

วัฒนา พัดเกตุ

เกรียงศักดิ์ สยะนานนท์