

การศึกษาสภาพการณ์และปัญหาที่พบจากการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส ตามแนวคิด perspective actionnelle ในโรงเรียนมัธยมศึกษาเขตภาคเหนือตอนบน

ศโรชิน ออาจหาญ¹

(วันที่รับ: 8 พ.ย. 2566; วันที่แก้ไขเสร็จ: 18 มี.ค. 2567; วันที่ตอบรับ: 18 มี.ค. 2567)

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาและวิเคราะห์สภาพการณ์การสอนภาษาฝรั่งเศสในโรงเรียนมัธยมศึกษาเขตภาคเหนือตอนบน โดยมุ่งเน้นไปที่เจตคติของผู้สอน ปัญหาที่พบจากการสอนตามแนวคิด perspective actionnelle และบทบาทของไวยากรณ์ในการสอนตามแนวคิดดังกล่าว การวิจัยนี้ใช้ระเบียบวิธีวิจัยแบบผสมผสานด้วยการเก็บข้อมูลจาก 1) แบบสอบถามเกี่ยวกับหนังสือแบบเรียน 2) การสัมภาษณ์ข้อมูลเชิงลึกจากผู้สอนภาษาฝรั่งเศสจำนวน 15 คน และ 3) การศึกษาเนื้อหาไวยากรณ์ในหนังสือแบบเรียนภาษาฝรั่งเศส ได้แก่ Adosphere 1 Adosphere 2 Adomania 1 และ Adomania 2 ผลการวิจัยพบว่าโดยรวมผู้สอนมีเจตคติที่ดีต่อการสอนภาษาฝรั่งเศสตามแนวคิด perspective actionnelle แต่อย่างไรก็ตามยังพบปัญหาที่เกิดขึ้นจากการสอนตามแนวคิดดังกล่าว เช่น เนื้อหาไวยากรณ์ในแบบเรียนไม่เพียงพอสำหรับผู้เรียนซึ่งเกี่ยวข้องกับความสะดวกคล่องระหว่างเนื้อหาที่สอนและข้อสอบระดับชาติวิชาภาษาฝรั่งเศส ปัญหาที่ผู้เรียนเคยชินกับการเรียนรู้แบบตั้งรับ และการขาดความกระตือรือร้นและแรงจูงใจของผู้เรียน รวมทั้งปัญหาทางด้านเวลาของผู้สอนและปัญหาเกี่ยวกับสิ่งอำนวยความสะดวกทางเทคโนโลยีเป็นต้น

คำสำคัญ : การสอนภาษาฝรั่งเศส แนวคิด perspective actionnelle โรงเรียนมัธยมศึกษา ภาคเหนือตอนบน

¹ อาจารย์ประจำภาควิชาภาษาตะวันตก คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่

อีเมล: sarochin.ahn@gmail.com

Exploring issues and difficulties in French teaching and learning based on action-oriented approach in upper northern secondary schools

Sarochin Ardham²

(Received: November 8, 2023; Revised: March 18, 2024; Accepted: March 18, 2024)

Abstract

This research aimed to study and analyze the state of French language teaching in upper northern Thailand secondary schools. The study focused on the teachers' attitudes, the problems encountered in teaching, and the role of grammar in teaching based on the action-oriented approach. A mixed-methods research approach was applied involving data collection from 1) Questionnaires about textbooks 2) In-depth interviews with 15 French teachers and 3) Content analysis of grammar in four French textbooks: *Adosphere 1*, *Adosphere 2*, *Adomania 1*, and *Adomania 2*. It was found that, overall teachers had positive attitudes towards teaching French based on the action-oriented approach. However, problems from applying mentioned approach for teaching were found, such as insufficient grammar content in the textbooks for learners because of a mismatch between teaching content and the national French-language exam, learners' familiarity with passive learning, learners' lack of motivation, teachers' time constraints, and lack of technological resources.

Keywords: French language teaching, action-oriented Approach, secondary schools, Upper Northern Thailand

² E-mail: sarochin.ahn@gmail.com

1. บทนำ

การเรียนรู้และการสอนภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทยนั้นมีมาอย่างยาวนาน จากหลักฐานทางประวัติศาสตร์ปรากฏว่าภาษาฝรั่งเศสเข้ามาอยู่ในระบบการศึกษาของประเทศสยาม หรือประเทศไทยตั้งแต่สมัยรัชกาลที่ 5 สืบเนื่องมาจนถึงปัจจุบัน โดยเมื่อแรกเริ่มนั้นเป็นการสอนที่ให้ความสำคัญกับการเรียนรู้วัฒนธรรมและไวยากรณ์ (พ.ศ.2412-2517) ก่อนเปลี่ยนแปลงมาเน้นทักษะการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร (พ.ศ.2518-2524) (Yanaprasart, 2001; สิริจิตต์ เดชอมรชัย, 2564) จนกระทั่งในปี พ.ศ. 2544 กลุ่มสหภาพยุโรปได้กำหนดกรอบมาตรฐานการประเมินความสามารถทางภาษาจากประเทศในกลุ่มสหภาพยุโรป หรือ CECRL (Le Cadre européen commun de référence pour les langues) โดยมีเป้าหมายเพื่อพัฒนาทักษะ การสื่อสารและเพื่อใช้เป็นแนวทางในการจัดการเรียนรู้ การสอน และการประเมินภาษาที่สอง หรือภาษาต่างประเทศ (สิริจิตต์ เดชอมรชัย, 2564) ส่งผลให้เกิดการปรับเปลี่ยนวิธีการจัดการเรียนรู้และการสอนภาษาต่างประเทศในกลุ่มสมาชิกสหภาพยุโรปทั้งภาษาอังกฤษ ภาษาเยอรมัน ภาษาสเปน รวมถึงภาษาฝรั่งเศส กรอบมาตรฐานฯ ดังกล่าวมาพร้อมกับแนวคิดการสอนแบบใหม่ที่เรียกว่า perspective actionnelle หรือ approche actionnelle ซึ่งเป็นแนวคิดการสอนภาษาที่มุ่งเน้นให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติในสถานการณ์จริง จากการทำชิ้นงานหรือโครงการ ซึ่งต้องใช้ภาษาสื่อสาร เน้นการใช้ภาษาในเชิงปฏิบัติและผู้ใช้ภาษามีบทบาทเป็นสมาชิกส่วนหนึ่งของสังคม (สิริจิตต์ เดชอมรชัย และ เพ็ญพรรณ ทิพย์คง, 2564)

ปัจจุบันการเรียนการสอนในระดับมัธยมศึกษาตอนปลายในประเทศไทยใช้หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานพุทธศักราช 2551 โดยหนึ่งในสาระและมาตรฐานการเรียนรู้ของกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศได้ระบุตัวชี้วัดเพื่อให้ผู้เรียนสามารถใช้ภาษาต่างประเทศในสถานการณ์ต่าง ๆ ทั้งในและนอกห้องเรียน ชุมชน และสังคมโลก ภาษาต่างประเทศมีบทบาทเป็นเครื่องมือพื้นฐานในการศึกษาต่อการประกอบอาชีพและมีไว้สำหรับแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับสังคมโลก (สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา, 2551) ซึ่งตัวชี้วัดดังกล่าวมีความสอดคล้องกับกรอบมาตรฐาน CECRL ที่เน้นการใช้ภาษาในเชิงปฏิบัติและฝึกฝนผู้เรียน ให้สามารถผสมผสานเข้ากับภาษาและวัฒนธรรมต่างประเทศและสามารถมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมโดยใช้ภาษาและวัฒนธรรมของประเทศนั้น ๆ ได้อย่างเหมาะสม (Tigchelarr, 2015) และสำหรับการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในระดับมัธยมศึกษาในประเทศไทยได้ยึดหลักพื้นฐานของกรอบมาตรฐานการประเมินความสามารถทางภาษาจากประเทศในกลุ่มสหภาพยุโรป ซึ่งกรอบมาตรฐานนี้กำหนดขึ้นตามแนวคิด perspective actionnelle (ศิริมา ปุรินทรภิบาล และเกศินี ชัยศรี, 2024, น.4)

อย่างไรก็ดี ข้อมูลจากแฟนเพจ “เรียนภาษาฝรั่งเศสกับ Vocabdjour” เพจเฟซบุ๊กที่ให้ความรู้เกี่ยวกับภาษาฝรั่งเศสและข้อมูลการเตรียมสอบภาษาฝรั่งเศสเพื่อเข้าศึกษาต่อในระดับมหาวิทยาลัยได้เผยแพร่ข้อมูลทางสถิติของข้อสอบภาษาฝรั่งเศสในระดับชาติ (PAT 7.1) โดยอ้างอิงจากปี พ.ศ. 2552-2554 และ พ.ศ. 2560-2564 โดยพบว่าข้อสอบในช่วงตั้งแต่ปี พ.ศ. 2560-2564 มีเนื้อหาเกี่ยวกับไวยากรณ์และโครงสร้างคิดเป็นร้อยละ 27 ซึ่งเป็นสัดส่วนที่มากที่สุดของเนื้อหาจากข้อสอบจำนวน 100 ข้อ และรองลงมาคือความสามารถในการสื่อสาร จำนวนร้อยละ 20 (เรียนภาษาฝรั่งเศสกับ Vocabdjour, 2556) และ

Kosolritthichai (2013) ได้ศึกษาเกี่ยวกับบทอ่านที่ใช้ในข้อสอบ PAT 7.1 ช่วงปี พ.ศ. 2552 – 2553 ด้วยการใช้โปรแกรม Translated LABS และ Scolari วิเคราะห์ระดับความยาก-ง่ายของบทอ่านและพบว่าบทอ่านในข้อสอบ PAT 7.1 ส่วนใหญ่มีความยากอยู่ในระดับปานกลางและเหมาะสมกับผู้เรียนระดับประถมศึกษาในประเทศไทย

นอกจากนี้ยังมีการศึกษาประเมินความสอดคล้องระหว่างข้อสอบระดับชาติวิชาภาษาฝรั่งเศสกับกรอบมาตรฐานการประเมินความสามารถทางภาษาจากประเทศในกลุ่มสหภาพยุโรป โดยใช้วิธีแผนที่ข้อสอบ³ โดยพุด ใบบรหมาน (2559) จากการศึกษาดังกล่าวพบว่าข้อสอบระดับชาติวิชาภาษาฝรั่งเศสนั้นมีความไม่สอดคล้องกับกรอบมาตรฐานดังกล่าว และมีข้อสอบเพียงร้อยละ 16 เท่านั้นที่สอดคล้อง และการศึกษายังพบว่าการสร้างข้อสอบใช้โครงสร้างประโยคและไวยากรณ์ที่ซับซ้อนเกินระดับภาษาที่ควรวัด ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่าข้อสอบระดับชาติยังคงเน้นไปที่เนื้อหาทางด้านไวยากรณ์และมีได้คำนึงถึงเนื้อหาในกรอบมาตรฐานทางภาษาของสหภาพยุโรปกรอบมาตรฐานการประเมินความสามารถทางภาษาจากประเทศในกลุ่มสหภาพยุโรป และหลักสูตรแกนกลางฯ เท่าที่ควร

ความไม่สอดคล้องของสัดส่วนเนื้อหา และระดับความยากในข้อสอบระดับชาติวิชาภาษาฝรั่งเศสกับการเรียนภาษาฝรั่งเศสตามหลักสูตรแกนกลาง กรอบมาตรฐานการประเมินความสามารถทางภาษาจากประเทศในกลุ่มสหภาพยุโรป และแนวคิด perspective actionnelle ซึ่งส่งผลกับการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียน เช่น การจัดการเวลาและการเลือกเนื้อหาที่จะใช้สอน เนื่องจากการสอนเฉพาะในคาบเรียนไม่เพียงพอต่อเนื้อหาทั้งหมด ผู้สอนต้องเน้นทั้งการสื่อสาร การทำชิ้นงานและกิจกรรม เพื่อให้ผู้เรียนบรรลุวัตถุประสงค์ในการเรียน และยังคงต้องเน้นเนื้อหาด้านไวยากรณ์ เนื่องจากการเรียนภาษาฝรั่งเศสตามแนวคิด perspective actionnelle ไม่ได้เน้นและลงรายละเอียดเนื้อหาด้านไวยากรณ์มากนัก ในขณะที่ผู้เรียนยังจำเป็นต้องมีความรู้ดังกล่าวเพื่อนำไปสอบในข้อสอบระดับชาติ และนอกจากการสอบในระดับชาติแล้วยังมีการสอบประกาศนียบัตรความรู้ทางด้านทางด้านภาษาฝรั่งเศส (DELF) ในระดับ A1 และ A2 ที่เริ่มมีการสนับสนุนให้ผู้เรียนเข้าสอบเป็นทางเลือกเพิ่มขึ้นอีกปัจจัย ดังนั้นผู้สอนจึงต้องออกแบบการสอนและเตรียมเนื้อหาเพื่อให้สอดคล้องและตอบโต้กับวัตถุประสงค์ของหลักสูตรแกนกลางและเพื่อเตรียมผู้เรียนให้มีความพร้อมในการสอบทั้งสองประเภทดังกล่าวซึ่งเน้นเนื้อหาและทักษะที่แตกต่างกัน

³ แผนที่ข้อสอบ เป็นวิธีการสร้างมาตรฐาน (standard setting) ให้แก่การทดสอบ โดยใช้เกณฑ์ เช่น ความน่าจะเป็นในการตอบข้อสอบถูก (response probability) นำเสนอความยาก (difficulty) ของข้อสอบในรูปแบบของกราฟฮิสโตแกรม ซึ่งข้อสอบทุกข้อจะถูกจัดลำดับในลักษณะของคอลัมน์ตามระดับความยาก เพื่อใช้ประกอบการประเมินความสอดคล้องแนวตั้งในระบบการศึกษาและทำให้เห็นภาพรวมของข้อสอบทั้งหมด และความยากของข้อสอบ แผนที่ข้อสอบเป็นเครื่องมือที่มีประโยชน์ในการสร้างมาตรฐานให้แก่การทดสอบ ช่วยให้นักการศึกษาเข้าใจถึงระดับความรู้ความสามารถของนักเรียน และสามารถนำข้อมูลไปใช้ในการพัฒนาการทดสอบและการเรียนการสอนได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Cizek & Bunch, 2007, p. 13; Wang, 2003, pp. 231-240; Kaira, 2010, pp. 10 - 13)

จากปัจจัยที่กล่าวมาข้างต้นผู้วิจัยจึงต้องการศึกษาสถานการณ์และปัญหาของการสอนภาษาฝรั่งเศสตามแนวคิด perspective actionnelle ในบริบทของโรงเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายในเขตภาคเหนือตอนบน เพื่อศึกษาสภาพการณ์และปัญหาการเรียนการสอน รวมถึงเจตคติของผู้สอน ซึ่งผลจากการศึกษาค้นคว้านี้จะเป็นข้อมูลที่สำคัญสำหรับการหาแนวทางในการพัฒนาวิธีการสอนที่เหมาะสมสำหรับนักเรียนกลุ่มดังกล่าว เพื่อให้ผู้เรียนมีความรู้และความสามารถเพียงพอต่อการสอบเข้าเรียนในระดับอุดมศึกษา รวมถึงเป็นแนวทางในการพัฒนาเอกสารประกอบการสอนที่เหมาะสมสำหรับนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายในอนาคต และหวังว่าอาจเป็นจุดเริ่มต้นให้ผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องในการออกข้อสอบระดับชาติตระหนักถึงผลกระทบของการออกข้อสอบที่เน้นเนื้อหาด้านไวยากรณ์ซึ่งส่งผลต่อการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

2. วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อศึกษาสภาพการณ์และปัญหาในการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสตามแนวคิด perspective actionnelle ในโรงเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายเขตภาคเหนือตอนบน
2. เพื่อศึกษาเจตคติของผู้สอนในโรงเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายเขตภาคเหนือตอนบนที่มีต่อการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส ตามแนวคิด perspective actionnelle
3. เพื่อศึกษาบทบาทของไวยากรณ์ในแนวทางการสอนแบบ perspective actionnelle จากแบบเรียนภาษาฝรั่งเศสที่ใช้ในโรงเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายเขตภาคเหนือตอนบน

3. ทฤษฎีและวิจัยที่เกี่ยวข้อง

3.1 แนวคิด perspective actionnelle

แนวคิด perspective actionnelle เป็นแนวทางการเรียนการสอนภาษาที่มุ่งเน้นให้ผู้เรียนสามารถสื่อสารได้อย่างมีประสิทธิภาพในสถานการณ์ต่าง ๆ โดยมีแนวคิดที่ว่าผู้เรียนภาษาใด ๆ ก็ตามเป็นเสมือนผู้ปฏิบัติการในฐานะเป็นสมาชิกส่วนหนึ่งของสังคม (acteurs sociaux) ในการสอนจึงต้องมีการเรียนรู้กระบวนการทางสังคม (interaction sociale) ผ่านทางการปฏิบัติ การทำแบบฝึกหัด หรือทำชิ้นงาน (tâches) การสอนภาษาตามแนวคิด perspective actionnelle นั้นมิได้มุ่งเน้นที่ความสามารถในการสื่อสาร (savoir communiquer) เท่านั้น แต่ต้องมีความสามารถในการประพจน์ ปฏิบัติหรือกระทำ (savoir agir) ในการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นและทำงานร่วมกับผู้อื่นได้ด้วย (สิริจิตต์ เดชอมรชัย, 2562; Conseil de l'Europe, 2001) นอกจากนี้ Ellis (2003) และ Nunan (2004) อ้างถึงใน Bento (2013, p. 89) ยังระบุว่าแนวคิด perspective actionnelle เชื่อมโยงกับแนวคิดจากฝั่งของกลุ่มผู้ใช้ภาษาอังกฤษ คือ task-based learning หรือการเรียนการสอนภาษาโดยใช้ชิ้นงานเป็นฐาน วิธีการสอนดังกล่าวมุ่งเน้นให้ผู้เรียนนำภาษาที่เรียนไปใช้ในบริบทจริง โดยคำว่า “ชิ้นงาน” (task/ tâche) หมายถึง “กิจกรรม” หรือการกระทำที่เป็นผลของกระบวนการ หรือความเข้าใจภาษานั้น ๆ และมักเป็นกิจกรรมที่อยู่ในบริบทจริง (contexte authentique) นอกจากนี้ชิ้นงาน

จะต้องสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของการเรียนการสอนและเป็นงานที่กระตุ้นให้ผู้เรียนได้แสดงสมรรถภาพและความสามารถของตนเอง สะท้อนให้เห็นบริบทของความเสมือนจริง หรือที่เกี่ยวข้องกับชีวิตจริง และต้องเอื้อต่อการประเมินตามเป้าหมายที่หลากหลายได้ เช่น ให้ผู้บรรยายลักษณะหรือเสื้อผ้าของเพื่อนในชั้นเรียน (Richards & Rogers, 1986; Bérard, 2009; Nunan, 1989, 1994 อ้างถึงใน สิริจิตต์ เดชมรรชัย, 2564; Weimer, 2020)

การเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสเมื่อครั้งแรกเริ่ม มุ่งเน้นไปที่การเรียนรู้ตัวภาษาและวัฒนธรรมจากภาษาแม่ของผู้เรียน และให้ความสำคัญกับทักษะการอ่านและการเขียน ก่อนจะเริ่มพัฒนาและเปลี่ยนมาให้ความสำคัญด้านการสื่อสารคือทักษะการพูดและการฟังในเวลาต่อมา อย่างไรก็ตามแนวคิดการสอนภาษาฝรั่งเศสที่เน้นทักษะการสื่อสารก็มีวิวัฒนาการอย่างต่อเนื่อง โดยเริ่มจากการสอนภาษาฝรั่งเศสแบบฟัง-พูดตามตัวอย่างที่มีในแบบเรียนมาเป็นการสอนแบบโต้ตอบและเริ่มมีการนำเทคโนโลยีเข้ามามีส่วนร่วมในการเรียนรู้ภาษา ก่อนที่จะพัฒนามาเป็นแนวคิดการสอนภาษาฝรั่งเศสเพื่อการสื่อสาร (approche communicative) และ perspective actionnelle ในปัจจุบัน ที่มีได้ให้ความสำคัญเพียงทักษะการสื่อสาร ฟัง พูด อ่าน เขียน แต่ยังคงก้าวข้ามไปถึงการเป็นสมาชิกส่วนหนึ่งของสังคม (สิริจิตต์ เดชมรรชัย, 2564) แนวคิด perspective actionnelle นั้นเป็นแนวคิดที่ต่อยอดมาจาก approche communicative ที่ให้ความสำคัญกับผู้เรียนในฐานะปัจเจก เน้นการสื่อสารแบบตัวต่อตัว และวัดผลการเรียนรู้จากการสื่อสารและความสามารถในการถ่ายทอดข้อมูล (transmission de l'information) ในขณะที่ perspective actionnelle ให้ความสำคัญกับผู้เรียนแบบเป็นกลุ่มในฐานะที่เป็นสมาชิกของสังคม และวัดผลลัพธ์จากกระบวนการสร้างชิ้นงานจนกระทั่งสำเร็จ (Puren, 2010)

สำหรับแนวคิด perspective actionnelle แม้ปัจจุบันแนวคิดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสจะเน้นที่ทักษะการสื่อสาร แต่เนื้อหาไวยากรณ์ยังเป็นหนึ่งในสาระของการเรียนรู้ตัวภาษา เนื่องจากไวยากรณ์นั้นจำเป็นในการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในฐานะภาษาต่างประเทศเพราะไวยากรณ์มีผลต่อทักษะการเขียนและการพูด การมีความรู้และสามารถใช้ไวยากรณ์ได้อย่างถูกต้องช่วยให้การสื่อสารชัดเจนและเข้าใจได้มากยิ่งขึ้น (Albarri, 2021) และการเรียนรู้ไวยากรณ์ต้องเชื่อมโยงกับทักษะการสื่อสาร โดยเน้นให้ผู้เรียนเรียนรู้จากบริบทจริง

3.2 อุปสรรคของการเรียนและการสอนภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทยตามแนวคิดการสอน perspective actionnelle

Perspective actionnelle เป็นหนึ่งในรูปแบบของการเรียนแบบเชิงรุก หรือ Active learning ซึ่งการเรียนในลักษณะดังกล่าวคือการเรียนรู้ที่ผู้เรียนต้องหาความหมายและทำความเข้าใจด้วยตนเอง หรือร่วมกันกับเพื่อน เช่น ร่วมกันสืบค้น หาคำตอบ และสรุปความคิดรวบยอดร่วมกัน หรืออีกนัยหนึ่งคือการเปลี่ยนผู้เรียนจากการเป็นผู้ฟังอย่างเดียว (passive) มาเป็นผู้เรียนที่ร่วมกิจกรรมการเรียนรู้ที่ผู้สอนกำหนด (ศักดิ์ ไซกิจภิญโญ, 2548 อ้างถึงใน สถาพร พงษ์พิบูล, 2555) สำหรับปัญหาที่พบจากการจัดการ

เรียนการสอนเชิงรุกในวิชาภาษาฝรั่งเศส ศิริมา ปุรินทรภิบาล และเกศินี ชัยศรี (2024) ได้มีการศึกษาถึงปัญหาที่เกิดขึ้นจากการจัดการเรียนการสอนในรูปแบบดังกล่าวในโรงเรียนมัธยมศึกษาในภาคใต้ ซึ่งพบปัญหา 3 ประเด็นหลักด้วยกัน และหนึ่งในปัญหาดังกล่าวคือปัญหาด้านการไม่กล้ามีส่วนร่วมในชั้นเรียนของผู้เรียน เช่น ผู้เรียนไม่กล้าแสดงออก ขี้อาย ไม่กล้าพูด ไม่กล้าออกเสียง เพราะกลัวผิดแล้วอายเพื่อน ไม่กล้าแสดงความคิดเห็น และยังขาดทักษะในการศึกษาค้นคว้า การลำดับความคิดและเหตุผล รวมถึงความคิดสร้างสรรค์และความสามารถในการเขียนเชิงวิชาการ

แม้ว่าการเรียนการสอน โดยเฉพาะวิชาภาษาต่างประเทศในปัจจุบันจะมีการกระตุ้นให้ผู้เรียนมีส่วนร่วม มีบทบาทในการสื่อสารมากขึ้น แต่ค่านิยมในการนั่งเงียบไม่ได้ตอบของผู้เรียนนับเป็นหนึ่งในอิทธิพลของวัฒนธรรมการศึกษาของไทยที่มีมานานเพราะวัฒนธรรมการศึกษาของไทยได้รับอิทธิพลจากพุทธศาสนา เนื่องจากในอดีตวัดถือเป็นสถานที่แรกที่มีการถ่ายทอดความรู้เกิดขึ้นและ พระคือผู้เผยแพร่ความรู้ให้แก่คนทั่วไป ความเงียบในชั้นเรียนของไทยและในพุทธศาสนานั้นแสดงถึงกระบวนการทางความคิดและการแสดงถึงความเข้าใจ การเงียบในขณะที่ผู้สอนบรรยายอยู่จึงหมายถึงการแสดงความเคารพ นอกจากนี้ ในสังคมไทย โดยเฉพาะในระบบโรงเรียน ผู้เรียนมักเรียกผู้สอนว่า “ครู” ซึ่งนอกจากจะเป็นผู้ให้ความรู้แล้วยังเปรียบเสมือนพ่อแม่คนที่สองของนักเรียนที่ต้องให้ความเคารพ การเป็นนักเรียนที่ดี คือการตั้งใจฟังผู้สอนและไม่แสดงความเห็นขัดแย้งกับผู้สอนซึ่งเจตคตินี้ได้กลายเป็นอุปสรรคต่อการสื่อสารกระทั่งในภาษาแม่ของตนเองรวมถึงภาษาต่างประเทศด้วยเช่นกัน (Jaime-Aree, 2013) อย่างไรก็ตาม การนั่งเงียบของผู้เรียนมิได้มีแต่ความหมายในทางลบเสมอไป Bao (2013) และ Bao & Thanh-My (2020) ได้ยกตัวอย่างข้อดีของความเงียบที่เกิดขึ้นระหว่างการเรียนภาษา เช่น ความเงียบนั้นช่วยให้ผู้เรียนสามารถฟังอย่างตั้งใจ ทั้งยังเอื้อต่อการช่วยในการประมวลผลข้อมูลภาษาที่สองของผู้เรียน ยิ่งไปกว่านั้นความเงียบนั้นยังมีบทบาทสำคัญในการตรวจสอบความถูกต้องของภาษา ก่อนที่ผู้เรียนจะพูดออกมาและส่งเสริมการย้อนระลึกถึงข้อมูลรวมซึ่งเป็นกระบวนการทางด้านจิตใจที่ช่วยเสริมสร้างพัฒนาการด้านภาษาที่สอง นอกจากนี้ ฉันทรัฐฯ หงส์บุญไตรและคณะ (2021) ได้ศึกษาความเงียบที่เกิดขึ้นในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศด้วยวิธีการสังเกตการสอนและสัมภาษณ์ผู้เรียนและพบว่า 1) วิธีการสอน เช่น การแก้ไขสิ่งที่ผู้เรียนตอบผิดทันทีที่ผู้เรียนตอบ หรือการสอนในรูปแบบการบรรยายเท่านั้น 2) ลักษณะนิสัยของผู้สอน เช่น การเป็นคนเคร่งครัดเกินไป ขาดความยุติธรรม และมีการแสดงออกที่ดูเฉยๆ 3) ลักษณะนิสัยของผู้เรียนที่เป็นคนขี้อายและขาดความมั่นใจ 4) การกลั่นแกล้งกันในกลุ่มผู้เรียน ล้วนเป็นสาเหตุสำคัญที่ส่งผลให้เกิดความเงียบในห้องเรียน ทั้งนี้ผลการศึกษายังพบว่าผู้เรียนจะมีปฏิสัมพันธ์มากขึ้นหากเนื้อหาของบทเรียนมีความน่าสนใจ ทันสมัย ตรงกับความต้องการของผู้เรียน และเป็นประโยชน์ต่ออาชีพในอนาคต

ไม่เพียงแต่รูปแบบการสอนวัฒนธรรมที่แตกต่างที่ส่งผลกระทบต่อผู้เรียน ความแตกต่างทางธรรมชาติของภาษานับเป็นอีกปัจจัยหนึ่งที่ถือเป็นอุปสรรคสำคัญของการเรียนภาษาต่างประเทศ ตัวอย่างจากงานวิจัยของ Robert (2002) ที่ศึกษาการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในประเทศจีนและได้หวั่นพบว่าผู้เรียนสองชาติดังกล่าวมักมีความไม่เข้าใจเกี่ยวกับไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศส เช่น ผู้เรียนจะไม่เข้าใจว่าเพราะเหตุใด

ประโยค « demain, je vais au cinéma » จึงเป็นประโยคที่ถูกต้องตามหลักไวยากรณ์ แต่ « hier, je vais au cinéma » เป็นประโยคที่ผิด เพราะในภาษาจีนมักจะใช้เพียงคำคำหนึ่งเพื่อระบุช่วงเวลา เช่น วันนี้ พรุ่งนี้ แต่คำกริยาจะไม่มีการเปลี่ยนรูป ซึ่งแตกต่างจากภาษาฝรั่งเศสที่มีคำกริยาที่มีการเปลี่ยนรูปตามกาล (temps) เช่น อดีต หรือ อนาคต นอกจากนี้ ยังมีงานวิจัยของ Jipeng (2018, p.94) อ้างถึงใน Ling (2021, p.36-37) ที่ระบุว่าสาเหตุที่การเรียนไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศสในประเทศจีนจำเป็นต้องใช้วิธีการสอนไวยากรณ์แบบตรง (explicite) ด้วยการอธิบายกฎไวยากรณ์อย่างละเอียดนั้น มาจากสาเหตุหลายประการ เช่น วัฒนธรรมการเรียนรู้แบบดั้งเดิมของจีนที่เน้นการท่องจำและการเรียนรู้กฎเกณฑ์นิสัยการเรียนรู้ของนักเรียนจีนที่คุ้นเคยกับการเรียนแบบมีแบบแผน รวมถึงความจำเป็นในการมีความรู้เพียงพอสำหรับการสอบทั้งในโรงเรียนและระดับชาติซึ่งมักวัดความรู้ด้านไวยากรณ์ จากปัจจัยเหล่านี้จึงส่งผลให้นักเรียนจีนจำเป็นต้องเรียนไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศสด้วยวิธีการสอนแบบนิรนัย (deductive) กล่าวคือการเรียนรู้หลักทฤษฎี หรือกฎเกณฑ์ก่อนนำไปปรับใช้ และสำหรับผู้เรียนชาวไทย อธิรา สุขสวัสดิ์ ณ อยุธยา (2560) ได้ระบุว่า “หนึ่งในปัญหาและอุปสรรคด้านการสอนภาษาฝรั่งเศสเกิดจากกฎเกณฑ์ต่าง ๆ ของภาษาฝรั่งเศส” เนื่องจากไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศสมีความแตกต่างอย่างมากกับไวยากรณ์ภาษาไทย โดยเฉพาะในเรื่องของการผันคำกริยาให้ถูกต้องตามกาล เพศ และพจน์ของประธาน และกฎข้อยกเว้นต่าง ๆ ซึ่งผู้เรียนต้องใช้ความพยายามอย่างมากในการศึกษาและท่องจำกฎไวยากรณ์เหล่านั้น (เกศินี ชัยศรี, 2556) ในขณะที่กลุ่มผู้เรียนชาวตะวันตกมักมีความเข้าใจเกี่ยวกับแนวคิดทางภาษากลุ่มอินโด-ยูโรเปียนอยู่แล้ว จึงเข้าใจหลักไวยากรณ์ของภาษาฝรั่งเศสซึ่งเป็นภาษาที่มาจากต้นตระกูลเดียวกันได้ง่ายกว่าและสามารถเรียนไวยากรณ์ในภาษาที่ใกล้เคียงกันได้ด้วยวิธีการสอนแบบอ้อม (implicite) ด้วยการสังเกตตัวอย่างในบริบทต่าง ๆ เพื่อให้ผู้เรียนจะสังเกตและเรียนรู้วิธีการใช้ (fonctionnement grammatical) จากตัวอย่าง โดยผู้สอนจะพยายามหลีกเลี่ยงการอธิบายกฎ (règle) โดยเฉพาะอย่างยิ่งด้วยภาษาแม่ของผู้เรียน แต่จะให้ผู้เรียนได้สรุปกฎการใช้ด้วยความเข้าใจของตนเอง (Tanriverdieva, 2002; สิริจิตต์ เดชอมรชัย, 2564)

4. ระเบียบวิธีวิจัย

4.1 วิธีการศึกษา

งานวิจัยชิ้นนี้ใช้วิธีการตรวจสอบสามเส้า (Data Triangulation) ผ่านการรวบรวมข้อมูลจากแหล่งข้อมูลที่หลากหลาย ดังนี้ 1) แบบสอบถามเกี่ยวกับหนังสือแบบเรียนภาษาฝรั่งเศสที่ใช้ในโรงเรียนมัธยมศึกษาเขตภาคเหนือตอนบน 2) การสัมภาษณ์ผู้สอนภาษาฝรั่งเศส 3) การศึกษาหนังสือแบบเรียนภาษาฝรั่งเศสที่ใช้ในโรงเรียนมัธยมศึกษาเขตภาคเหนือตอนบน จากนั้นจึงนำมาเปรียบเทียบ วิเคราะห์และสังเคราะห์เพื่อหาความสอดคล้อง ความขัดแย้งและประเด็นสำคัญ

4.2 กลุ่มเป้าหมายในการศึกษา

โรงเรียนและครูผู้สอนภาษาฝรั่งเศสในโรงเรียนมัธยมในเขตภาคเหนือตอนบนที่มีการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย โดยผู้วิจัยใช้วิธีการสุ่มแบบเจาะจงในการคัดเลือกผู้สอนจากโรงเรียนที่ส่งแบบสอบถามกลับมา ซึ่งมีครูผู้สอนทั้งสิ้นจำนวน 15 คน จาก 14 โรงเรียน โดยพิจารณาจากข้อมูลในแบบสอบถามและความหลากหลายของผู้สอน เช่น เพศ อายุ และประสบการณ์การสอน

4.3 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

1. แบบสอบถามเกี่ยวกับหนังสือแบบเรียนภาษาฝรั่งเศส ผู้วิจัยได้ส่งแบบสอบถามผ่านทางจดหมายอิเล็กทรอนิกส์ไปยังแต่ละโรงเรียนเพื่อขอความอนุเคราะห์ให้การตอบแบบสอบถามเกี่ยวกับหนังสือแบบเรียนที่ใช้ เช่น หนังสือแบบเรียนที่ใช้ ระยะเวลาในการใช้ จุดแข็งและจุดด้อยของหนังสือแบบเรียนและวิธีการใช้ โดยแบบสอบถามดังกล่าวได้ผ่านการตรวจสอบคุณภาพจากผู้เชี่ยวชาญในด้านความเหมาะสมและขอบเขตของเนื้อหา การใช้ภาษา และการเรียงลำดับของข้อคำถาม ซึ่งมีโรงเรียนจำนวนทั้งสิ้น 14 โรงเรียน ส่งแบบสอบถามกลับมา

2. แบบสัมภาษณ์ครูผู้สอน เนื่องจากข้อจำกัดในการเดินทางไปยังโรงเรียนต่าง ๆ ในหลายจังหวัดของเขตภาคเหนือตอนบน รวมถึงความสะดวกทางด้านเวลาของกลุ่มตัวอย่าง ผู้วิจัยจึงใช้การสัมภาษณ์ครูผู้สอนจำนวน 15 คน ผ่านทางโปรแกรม zoom เป็นรายบุคคลเกี่ยวกับ

- 1) ความคิดเห็นของผู้สอนที่มีต่อการสอนภาษาฝรั่งเศสตามแนวคิด perspective actionnelle
- 2) มุมมองการสอนไวยากรณ์ตามแนวคิดดังกล่าว
- 3) ความคิดเห็นเกี่ยวกับความสอดคล้องของเนื้อหาในแบบเรียนที่ใช้กับข้อสอบ PAT 7.1 และ DELF
- 4) ปัญหาที่พบจากการเรียนการสอนตามแนวคิด perspective actionnelle
- 5) วิธีการรับมือ หรือแก้ปัญหา โดยแบบสอบถามดังกล่าวได้ผ่านการตรวจสอบคุณภาพจากผู้เชี่ยวชาญในด้านความเหมาะสมและขอบเขตของเนื้อหา การใช้ภาษา และการเรียงลำดับของข้อคำถาม

3. หนังสือแบบเรียนภาษาฝรั่งเศส จำนวน 4 เล่ม คือ *Adosphère 1*, *Adosphère 2*, *Adomania 1* และ *Adomania 2* ซึ่งเป็นหนังสือแบบเรียนภาษาฝรั่งเศสที่ใช้ในโรงเรียนมัธยมในเขตภาคเหนือตอนบน เพื่อศึกษาเนื้อหาและวิธีการสอนในหนังสือแบบเรียนโดยเจาะจงไปที่เนื้อหาไวยากรณ์

4.4 การดำเนินการวิจัย

1. ศึกษาทฤษฎี เอกสาร และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง
2. วางแผนการดำเนินงานเพื่อเก็บข้อมูล
3. คัดเลือกกลุ่มเป้าหมาย
4. สร้างเครื่องมือวิจัยและปรับแก้ไขตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญ

5. เก็บรวบรวมข้อมูลตามขั้นตอน ประกอบด้วย

- 5.1 ส่งแบบสอบถามทางจดหมายอิเล็กทรอนิกส์ไปยังโรงเรียนมัธยมศึกษาเขตภาคเหนือตอนบน
- 5.2 เก็บข้อมูลเบื้องต้นเกี่ยวกับหนังสือแบบเรียนภาษาฝรั่งเศสที่ใช้ในการเรียนการสอน
- 5.3 ศึกษาและเก็บข้อมูลเนื้อหาไวยากรณ์ในหนังสือแบบเรียนภาษาฝรั่งเศส
- 5.4 นำเสนอร่างคำถามสัมภาษณ์ผู้สอนต่อผู้เชี่ยวชาญเพื่อตรวจสอบและปรับแก้ไข
6. นัดหมายผู้สอนและสัมภาษณ์ผ่านทางโปรแกรม zoom
7. นำข้อมูลที่ได้จากแบบสอบถาม การสัมภาษณ์ และการเก็บข้อมูลจากหนังสือแบบเรียนภาษาฝรั่งเศสที่ใช้ในการเรียนการสอนด้วยตัวผู้วิจัยเองมาวิเคราะห์และสังเคราะห์
8. วิเคราะห์ข้อมูลด้วยวิธีการตรวจสอบแบบสามเส้า
9. นำเสนอผลการวิเคราะห์ในเชิงพรรณนา

5. ผลการวิจัย

ผลการวิจัยแบ่งออกเป็น 5 ประเด็น ได้แก่ 1) ข้อมูลทั่วไปของผู้สอน 2) แบบเรียนที่ใช้ในโรงเรียนมัธยมศึกษาเขตภาคเหนือตอนบน 3) เจตคติของผู้สอนที่มีต่อการสอนตามแนวคิด perspective actionnelle 4) ปัญหาที่พบจากการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิด perspective actionnelle และ 5) วิธีการแก้ปัญหาของผู้สอน โดยมีรายละเอียดดังนี้

5.1 ข้อมูลทั่วไปของผู้สอนภาษาฝรั่งเศสในโรงเรียนมัธยมศึกษาเขตภาคเหนือตอนบน

ประสบการณ์ ในการสอน	จำนวนผู้สอน	ร้อยละ
1-4 ปี	2	13.33
5-8 ปี	7	46.67
9-12 ปี	3	20.00
13 ปีขึ้นไป	3	20.00
รวม	15	100

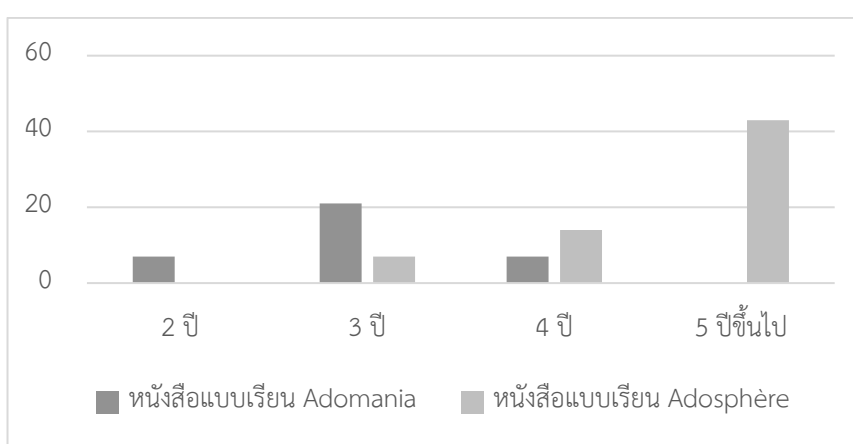
ตารางที่ 1 ประสบการณ์สอนของผู้สอนภาษาฝรั่งเศสในโรงเรียนมัธยมศึกษาเขตภาคเหนือตอนบน

ผู้สอนในเขตภาคเหนือตอนบนส่วนใหญ่ที่ผู้วิจัยมีโอกาสดำเนินการสัมภาษณ์เป็นผู้สอนที่มีประสบการณ์สอนอยู่ที่ช่วง 5-8 ปี จำนวน 7 คน คิดเป็นร้อยละ 46.67 รองลงมาคือ 9-12 ปีจำนวนที่ 3 คน รวมเป็นร้อยละ 20 ผู้สอนที่มีประสบการณ์ในการสอน 13 ปีขึ้นไป จำนวน 3 คน คิดเป็นร้อยละ 20 และผู้ที่มีประสบการณ์สอนน้อยที่สุดไม่ถึง 4 ปี จำนวน 2 คน คิดเป็นร้อยละ 13.33

5.2 แบบเรียนภาษาฝรั่งเศสที่ใช้ในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

หนังสือแบบเรียนที่ใช้	จำนวน โรงเรียน	ร้อยละ
ชุด Adomania	5	35.71
ชุด Adosphère	9	64.29
รวม	14	100

ตารางที่ 2 ตารางแสดงรายชื่อหนังสือแบบเรียนภาษาฝรั่งเศสที่ใช้



แผนภูมิที่ 1 แผนภูมิแสดงระยะเวลาที่ใช้หนังสือแบบเรียน

ปัจจุบันโรงเรียนมัธยมในเขตภาคเหนือตอนบนส่วนใหญ่ใช้หนังสือแบบเรียน 2 ชุด คือ

1. *Adosphère 1 และ 2* เขียนโดย Céline Himber และ Marie-laure Poletti จัดพิมพ์โดยสำนักพิมพ์ Hachette Français Langue Étrangère ในปีพ.ศ. 2554
2. *Adomania 1* เขียนโดย Corina Brillant, Sophie Erlich และ Céline Himber (ผู้เขียน *Adosphère 1-2*) และ *Adomania 2* เขียนโดย Céline Himber และ Corina Brillant จัดพิมพ์โดยสำนักพิมพ์ Hachette Français Langue Étrangère ในปีพ.ศ. 2559

หนังสือทั้งสองเล่มได้ระบุว่าเนื้อหาในหนังสืออ้างอิงตามกรอบมาตรฐานการประเมินความสามารถทางภาษาจากประเทศในกลุ่มสหภาพยุโรป (CECRL) และใช้การสอนภาษาฝรั่งเศสตามแนวคิด perspective actionnelle ปัจจุบันโรงเรียนร้อยละ 64.29 ใช้หนังสือแบบเรียน *Adosphère 1 และ 2* ในการเรียนการสอน และมากกว่าร้อยละ 43 ใช้หนังสือแบบเรียนดังกล่าวมานานกว่า 5 ปี

แบบเรียนอีกเล่มที่มีการใช้ในการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในโรงเรียนมัธยมเขตภาคเหนือตอนบนคือ *Adomania 1 และ 2* จำนวน 5 โรงเรียน คิดเป็นร้อยละ 35.71 และได้นำมาใช้ในการเรียนการสอนในช่วง

ระยะเวลา 2-4 ปีที่ผ่านมา ซึ่งก่อนหน้านี้จะเปลี่ยนมาใช้แบบเรียนดังกล่าวผู้สอนได้ใช้ *Adosphere* มาก่อนเช่นกัน โดยสาเหตุการเปลี่ยนจากหนังสือชุด *Adosphere* มาเป็น *Adomania* นั้น ผู้สอนระบุว่าเนื่องจากแบบเรียนดังกล่าวมีเนื้อหาที่ทันสมัยมากกว่า และมีเนื้อหาที่ครอบคลุมกับการสอบประกาศนียบัตรความรู้ทางภาษาฝรั่งเศส (DELF) ซึ่งจะเห็นได้จากความคิดเห็นของครูผู้สอนภาษาฝรั่งเศสที่มีต่อหนังสือทั้ง 4 เล่ม ดังแสดงในข้อมูลประเด็นถัดไป

5.2.1. จุดแข็งและจุดด้อยของหนังสือแบบเรียนชุด *Adomania* และ *Adosphere*

จากแบบสอบถามเกี่ยวกับหนังสือแบบเรียนที่ใช้ในการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในโรงเรียนมัธยมศึกษาเขตภาคเหนือตอนบน ผู้สอนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างให้ความเห็นดังนี้

	จำนวน โรงเรียน	ร้อยละ
<i>Adosphere</i> 1 และ 2	9	
จัดการสอนได้ง่าย มีขั้นตอนชัดเจน ครูสามารถเพิ่มเติมเนื้อหาได้ง่าย	1	11.11
มีเนื้อหาที่เหมาะสมกับนักเรียน	3	33.33
มีแบบฝึกหัดและกิจกรรมที่หลากหลาย	2	22.22
มีสื่อประกอบ เช่น คลิปวิดีโอ คลิปเสียง ที่น่าสนใจ เหมาะกับการเรียนการสอน	3	33.33
<i>Adomania</i> 1 และ 2	5	
มีเนื้อหาที่เหมาะสมกับนักเรียน	1	20.00
มีสื่อประกอบ เช่น คลิปวิดีโอ คลิปเสียง ที่น่าสนใจ เหมาะกับการเรียนการสอน	4	80.00
รวม	14	

ตารางที่ 3 จุดแข็งของหนังสือแบบเรียนชุด *Adomania* และ *Adosphere*

	จำนวน โรงเรียน	ร้อยละ
Adosphere 1 และ 2	9	
เนื้อหาในหนังสือไม่ค่อยตรงกับแผนการสอน	1	11.11
เนื้อหาบางส่วนยากเกินไปสำหรับนักเรียน/ ไม่ตรงกับความต้องการ ของผู้เรียน	3	33.33
เนื้อหาไวยากรณ์ไม่เพียงพอ ผู้สอนต้องเพิ่มเติมเนื้อหาเอง	3	33.33
เนื้อหาเริ่มล้าสมัย	1	11.11
ขาดสื่อวีดิทัศน์	1	11.11
Adomania 1 และ 2	5	
เนื้อหาไวยากรณ์ไม่เพียงพอ ผู้สอนต้องเพิ่มเติมเนื้อหาเอง	1	20
เนื้อหาในแบบเรียนไม่สอดคล้องกับการสอบ PAT 7.1 ภาษาฝรั่งเศส	1	20
เนื้อหาบางส่วนยากเกินไปสำหรับนักเรียน / ไม่ตรงกับความต้องการ ของผู้เรียน	2	40
ราคาค่อนข้างสูง	1	20.00
รวม	14	

ตารางที่ 4 จุดด้อยของหนังสือแบบเรียนชุด *Adomania* และ *Adosphere*

จากข้อมูลเบื้องต้นจะเห็นได้ว่าหนังสือแบบเรียนทั้งสองชุดมีจุดแข็งที่เหมือนกันคือเรื่องของสื่อประกอบ เช่น คลิปวิดีโอ คลิปเสียงที่น่าสนใจเหมาะกับการเรียนการสอน (*Adosphere 1 และ 2* ร้อยละ 33.33 และ *Adomania 1 และ 2* ร้อยละ 80) ส่วนจุดด้อยของหนังสือแบบเรียนทั้งสองชุดนี้ ผู้สอนส่วนใหญ่ระบุว่าเนื้อหาบางส่วนมีความยากและและไม่ตรงกับความต้องการของผู้เรียนและแผนการสอน (*Adosphere 1 และ 2* ร้อยละ 33.33 และ *Adomania 1 และ 2* ร้อยละ 40) และมีเนื้อหาไวยากรณ์ไม่เพียงพอและไม่สอดคล้องกับข้อสอบภาษาฝรั่งเศสระดับชาติ (PAT 7.1/A-Level) (*Adosphere 1 และ 2* ร้อยละ 33.33 และ *Adomania 1 และ 2* ร้อยละ 20)

5.2.2 เนื้อหาไวยากรณ์ในหนังสือแบบเรียนภาษาฝรั่งเศสที่ใช้ในโรงเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายเขตภาคเหนือตอนบน

เนื่องด้วยข้อมูลจากแบบสอบถามที่ผู้สอนได้ระบุว่าเนื้อหาไวยากรณ์ในหนังสือแบบเรียนภาษาฝรั่งเศส *Adosphère 1 และ 2* และ *Adomania 1 และ 2* ไม่เพียงพอสำหรับนักเรียน ผู้วิจัยจึงได้ศึกษาหนังสือแบบเรียนทั้งสี่เล่มโดยเจาะจงไปที่หัวข้อการสอนไวยากรณ์และกระบวนการสอนเนื้อหาไวยากรณ์ (*démarche grammaticale*) โดยอาศัยการเปรียบเทียบเนื้อหาและกิจกรรมด้านไวยากรณ์จากหัวข้อเดียวกันของหนังสือแต่ละเล่ม สามารถสรุปได้ดังนี้

วิธีการเริ่มต้นบทเรียน

หนังสือ *Adosphère 1 และ 2* ในบทย่อย (*leçon*) มักเริ่มต้นด้วยตัวอย่างบทสนทนาในสถานการณ์ต่าง ๆ ตามด้วยกิจกรรมฝึกทักษะความเข้าใจในการฟัง จากนั้นจึงตามด้วยแบบฝึกหัดไวยากรณ์ที่อิงจากเนื้อหาในบทสนทนา แล้วจึงเข้าสู่การอธิบายกฎไวยากรณ์ ในขณะที่หนังสือ *Adomania 1 และ 2* ในบทย่อย (*leçon*) บทแรกมักเริ่มต้นด้วยการใช้เอกสารและสื่อจริงที่อยู่ในบริบทชีวิตประจำวัน (*document authentique*) เพื่อเรียนรู้คำศัพท์และสำนวนเพื่อใช้สื่อสารในหัวข้อนั้น ๆ จากนั้นในบทย่อยบทที่ 2 จึงมีการอธิบายเนื้อหาไวยากรณ์โดยอาศัยการตั้งคำถามจากเอกสาร หรือสื่ออื่น ๆ ก่อนอธิบายกฎไวยากรณ์เพื่อใช้ประกอบการทำกิจกรรมอื่น ๆ ถัดไป

วิธีการสอนเนื้อหาไวยากรณ์

Adosphère 1

วิธีการ บทที่	อักษร ตัวหนา	สัญลักษณ์ เช่น ลูกศร เครื่องหมาย / + >	อธิบายด้วย คำบรรยาย	สังเกตจากภาพ เอกสาร หรือ บทสนทนา
1	✓	-	✓	✓
2	✓	-	-	-
3	✓	✓	✓	-
4	✓	✓	✓	-
5	✓	-	-	-
6	✓	-	-	-
7	✓	✓	-	✓
8	✓	✓	✓	-
รวม	8	4	4	2

Adomania 1

วิธีการ บทที่	อักษร ตัวหนา	สัญลักษณ์ เช่น ลูกศร เครื่องหมาย / + >	อธิบายด้วย คำบรรยาย	สังเกตจากภาพ เอกสาร หรือ บทสนทนา
1	✓	✓	-	-
2	✓	-	✓	-
3	✓	✓	-	-
4	✓	✓	-	-
5	✓	✓	-	-
6	✓	✓	✓	-
7	✓	✓	-	-
8	✓	✓	✓	-
รวม	8	7	3	0

Adosphere 2

วิธีการ บทที่	อักษร ตัวหนา	สัญลักษณ์ เช่น ลูกศร เครื่องหมาย / + >	อธิบายด้วย คำบรรยาย	สังเกตจากภาพ เอกสาร หรือ บทสนทนา
1	✓	✓	✓	✓
2	✓	✓	-	-
3	✓	✓	✓	✓
4	✓	-	✓	✓
5	✓	✓	✓	✓
6	✓	✓	✓	✓
7	✓	-	✓	✓
8	✓	✓	✓	✓
รวม	8	6	8	7

Adomania 2

วิธีการ บทที่	อักษร ตัวหนา	สัญลักษณ์ เช่น ลูกศร เครื่องหมาย / + >	อธิบายด้วย คำบรรยาย	สังเกตจากภาพ เอกสาร หรือ บทสนทนา
1	✓	✓	-	-
2	✓	✓	-	-
3	✓	✓	✓	-
4	✓	✓	✓	-
5	✓	✓	✓	-
6	✓	✓	-	-
7	✓	✓	✓	-
8	✓	✓	✓	-
รวม	8	8	5	0

ตารางที่ 5 วิธีการอธิบายเนื้อหาไวยากรณ์ของหนังสือชุด Adosphere และ Adomania

สำหรับหนังสือ Adosphere 1 และ 2 มักปรากฏเนื้อหาไวยากรณ์ในบทย่อยที่ 1 และ 2 ในขณะที่หนังสือ Adomania 1 และ 2 เนื้อหาไวยากรณ์มักมีปรากฏในบทย่อยที่ 2 และ 3 หนังสือแบบเรียนภาษาฝรั่งเศสทั้ง 4 เล่ม มีวิธีการหลักในการนำเสนอเนื้อหาไวยากรณ์ด้วยการใช้อักษรตัวหนา การขีดเส้นใต้ และสัญลักษณ์ต่าง ๆ เช่น ลูกศร หรือเครื่องหมาย + และ > เพื่อชี้ให้ผู้เรียนสังเกตเห็นการเปลี่ยนแปลงหรือจุดสำคัญทางไวยากรณ์

ตัวอย่างการอธิบายไวยากรณ์หัวข้อ Les pronoms complément d'objet direct

Adosphere 2 (page 39)

Jeanne connaît **le jeu**. -> Jeanne **le** connaît.

COD (masculin)

Je prends **la BD**. -> Je **la** prends.

COD (féminin)

Adomania 2 (page 41)

Je ne rencontre jamais **mon copain** seul.

-> Je ne **le** rencontre jamais seul.

Je ne déteste pas **ma nouvelle vie**.

-> Je ne **la** déteste pas.

ส่วนวิธีการอธิบายกฎไวยากรณ์ด้วยการใช้คำบรรยายในการอธิบายนั้นพบในปริมาณที่น้อยกว่า โดยพบมากที่สุดในหนังสือ *Adomania 2* จำนวน 6 บท และหนังสือ *Adosphère 2* จำนวน 5 บท ซึ่งเป็นแบบเรียนเล่มที่ 2 ของทั้ง 2 ชุด ตัวอย่างหัวข้อไวยากรณ์ที่มีการอธิบาย เช่น le passé composé, les pronoms COD, les articles partitifs, le pronom relatif où, les places des adjectifs เป็นต้น

ตัวอย่างการใช้คำอธิบายอย่างสั้น เช่น การอธิบายบุรุษสรรพนาม On มีการอธิบายสั้น ๆ และใช้อักษรตัวหนาเน้นให้เห็นการเปลี่ยนแปลง และเครื่องหมาย = แสดงความเทียบเท่าของ บุรุษสรรพนาม Nous และ On

Adosphère 1 (page 41)

Le pronom on

On = 3^e personne du singulier = nous.

Nous sommes jumelles. = **On** est jumelles.

On s'utilise généralement à l'oral.

ตัวอย่างการใช้คำอธิบายอย่างยาว หัวข้อ Le passé composé มีการอธิบายทั้งวิธีการใช้กาลดังกล่าวอย่างคร่าว ๆ และวิธีการกระจายคำกริยา

Adosphère 2 (page 63)

On utilise le passé composé pour raconter des faits passés. La plupart des verbes se conjuguent avec avoir au présent + le verbe au participe passé.

Les verbes en -er ont un participe passé en -é

j'ai, tu as, il/elle/on a,		rencontré une star.
nous avons, vous avez, ils/elles ont		adoré un concert.

Adomania 2 (page 52)

On utilise le passé composé pour parler d'événements passés. Il se forme en général avec avoir au présent + un verbe au participe passé.

Les verbes du 1^{er} groupe ont un participe passé en -é.

j'ai acheté	il/elle/on a acheté	vous avez acheté
tu as acheté	nous avons acheté	ils/elles ont acheté

นอกจากนี้หนังสือชุด *Adosphère* มีการใช้วิธีการอธิบายกฎไวยากรณ์ที่หลากหลายกว่าหนังสือชุด *Adomania* โดยเฉพาะใน *Adosphère 2* จะมีการให้ผู้เรียนสังเกตวิธีการใช้ไวยากรณ์จากสื่อต่าง ๆ เช่น บทสนทนา เอกสารประกอบ แล้วตอบคำถามที่เกี่ยวข้องกับการใช้ไวยากรณ์นั้น ๆ

ตัวอย่าง *Adosphère 2* (page 101)

« A la maison, il y aura des objets géniaux : dans ma chambre, j'aurais un mur écran (...) où je regarderai des films en 4D. »

Retrouve dans le document une forme au futur simple des verbes suivants.

a. Regarder ---> ...

b. Exister ---> ...

จากตัวอย่าง ผู้เรียนต้องต้องค้นหารูปกริยา futur simple ของคำกริยาต่าง ๆ ที่กำหนดมาให้จาก บทอ่านและหลังจากจากกิจกรรมดังกล่าวจะมีวิธีการกระจายคำกริยา Le futur simple แต่ไม่มีการบอกวิธีใช้ (fonction)

โดยภาพรวมแล้ว วิธีการหลักที่หนังสือแบบเรียนภาษาฝรั่งเศสชุด *Adosphère* และ *Adomania* ใช้สัญลักษณ์ต่าง ๆ เช่น อักษรตัวหนา การขีดเส้นใต้ ลูกศร หรือเครื่องหมายอื่น ๆ เป็นวิธีการหลักในการอธิบายเนื้อหาทางไวยากรณ์ ส่วนการอธิบายกฎไวยากรณ์ด้วยคำบรรยายนั้นพบในปริมาณที่น้อยกว่า โดยจะพบมากขึ้นในหนังสือแบบเรียนระดับที่สูงขึ้น นอกจากนี้การจากตัวอย่างจะเห็นว่าเนื้อหาไวยากรณ์ของหนังสือทั้งสองชุดทั้งวิธีการเริ่มต้นบทเรียนและวิธีการสอนเนื้อหาไวยากรณ์ใช้กระบวนการเรียนรู้แบบอ้อม (implicite) กล่าวคือใช้วิธีการสอนด้วยการให้ผู้เรียนสังเกตและเรียนรู้จากสื่อประกอบในหนังสือ หรือจาก ตัวอย่างประโยคและสัญลักษณ์ เช่น ลูกศร หรือการใช้อักษรตัวหนาให้เห็นถึงการเปลี่ยนแปลงของประโยค ด้วยตนเอง ซึ่งอาจไม่เพียงพอต่อกระบวนการทำความเข้าใจของผู้เรียนต่างชาติในระดับเริ่มต้น โดยเฉพาะอย่างยิ่งผู้เรียนชาวต่างชาติ เช่น ชาวไทย เนื่องจากระบบไวยากรณ์ในภาษาแม่ของผู้เรียนและภาษา ฝรั่งเศสมีความแตกต่างกันโดยสิ้นเชิง

5.2.3 กิจกรรมทบทวนไวยากรณ์

หนังสือชุด *Adosphère* มุ่งเน้นทบทวนบทเรียนโดยให้ผู้เรียนทำแบบฝึกหัดไวยากรณ์แบบเติมคำ หรือเขียนตอบสั้น ๆ เช่น การเติมไวยากรณ์ในประโยคให้ถูกต้อง เช่น

Adosphère 1 (page 70)

Complète avec un article défini ou indéfini (เติม article défini หรือ indéfini ในช่องว่าง)

a. Dans mon quartier, il y a ... jardins, ce sont ... jardins Abbé-Pierre !

b. *J'habite près d'... station de métro. C'est ... station de métro Tolbiac.*

c. *A Paris, il y a ... quartier super. C'est... quartier de ... grande bibliothèque.*

Adosphere 2 (page 58)

Complète avec un article partitif. (เติม article partitif ให้ถูกต้อง)

Je vais prendre... salade verte, ...poulet et ... pomme de terre, et ensuite ... fruits

Complète avec le, la, l', les ou du, de la, de l', des.

a. *J'adore...pommes de terre, je vais prendre ... pomme de terre.*

b. *Je bois...eau tous les jours parce que ... eau, c'est bon pour la santé.*

ในขณะที่หนังสือชุด *Adomania* จะพบทวนไวยากรณ์ด้วยการใช้ทักษะการพูด เช่น

Adomania 1 (page 20)

Choisis une étiquette. Ton/Ta camarade dit l'article correspondant (un,une ou des).

(เลือกคำศัพท์จากฉลาก และให้เพื่อนพูด article ที่เหมาะสมกับคำศัพท์นั้น)

photo, dessins, personnages, garçons, prénom, fille, animal

Adomania 2 (page 32)

Par deux. Prépare des étiquettes sur ce modèle. Tire au sort une étiquette et interroge ton/ta camarade. Il/Elle te répond. (จับคู่ และจับฉลากเพื่อตอบคำถามจากคำที่กำหนดให้)

<i>Poisson</i>	<i>Poulet</i>	<i>Œufs</i>	<i>Pain</i>	<i>Oranges</i>
<i>Tomates</i>	<i>Beurre</i>	<i>Pommes</i>	<i>Carottes</i>	<i>Viande</i>

Ex. Est-ce que tu manges du poisson ?

Non, je ne mange pas de poisson. / Oui, je mange du poisson.

จากตัวอย่างที่ยกมาดังกล่าวจะเห็นได้ว่าหนังสือแบบเรียนชุด *Adosphère* มักใช้กิจกรรมทบทวนไวยากรณ์ในรูปแบบของแบบฝึกหัดเติมคำ หรือเขียนตอบสั้น ๆ เพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถเขียนประโยคภาษาฝรั่งเศสได้อย่างถูกต้องตามหลักไวยากรณ์และมีลักษณะกิจกรรมที่ผู้เรียนสามารถทำได้คนเดียว ในขณะที่หนังสือแบบเรียนชุด *Adomania* มีกิจกรรมทบทวนไวยากรณ์ที่เน้นฝึกทักษะการพูดเพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถสื่อสารภาษาฝรั่งเศสได้อย่างคล่องแคล่วและมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมชั้นเรียน

ผลการศึกษาพบว่าเนื้อหาและแบบฝึกหัดไวยากรณ์ในหนังสือแบบเรียนภาษาฝรั่งเศสชุด *Adosphère* และ *Adomania* ที่ใช้ในโรงเรียนมัธยมศึกษาเขตภาคเหนือตอนบนนั้นเป็นไปตามหลักแนวคิด *perspective actionnelle* เช่น การเติมหรือเปลี่ยนแปลงรูปประโยคโดยสังเกตจากตัวอย่างที่นำมาเป็นแนวทาง (ซึ่งวิธีการดังกล่าวผู้เรียนจะสามารถพัฒนาแนวคิดเกี่ยวกับไวยากรณ์ (*conceptualisation*) หรือสร้างกฎเกณฑ์ไวยากรณ์ขึ้นมาเองได้ (Bento, 2019) แต่อย่างไรก็ตามข้อมูลจากแบบสอบถามผู้สอนที่ได้รับระบุว่าแบบเรียนทั้งสองชุดนั้น “มีเนื้อหาไวยากรณ์ไม่เพียงพอสำหรับผู้เรียน” เป็นเพราะผู้สอนอาจยังไม่มีความเข้าใจอันดีกับบทบาทของไวยากรณ์ ตามกรอบมาตรฐานของ CECRL และแนวคิด *perspective actionnelle* ที่ระบุว่า ทักษะทางภาษา (*compétence linguistique*) ไม่ว่าจะเป็นการออกเสียง คำศัพท์ และไวยากรณ์นั้นจะถูกสร้างผ่านการทำชิ้นงาน และเป้าหมายหลักของการเรียนรู้ไวยากรณ์ไม่ใช่เพื่อศึกษาไวยากรณ์ในเชิงทฤษฎี แต่เพื่อพัฒนาทักษะการสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ (Bento, 2019) นอกจากนี้ Cuq และ Gruca (2005) อ้างถึงใน Ling (2014) เสนอว่าการสอนภาษาฝรั่งเศสในปัจจุบันมีได้มุ่งเน้นไปที่การสอนไวยากรณ์แบบดั้งเดิม แต่เป็นการสอนภาษาฝรั่งเศสที่ผนวกแถมของไวยากรณ์เข้าไป (*enseignement grammaticalisé du FLE*) ซึ่งกิจกรรมการเรียนรู้เกี่ยวกับไวยากรณ์มีบทบาทสำคัญในกระบวนการนี้เพราะเปรียบเสมือนเครื่องมือที่ช่วยกลั่นกรองความรู้และทักษะทางภาษาให้เข้มข้นขึ้น ทั้งนี้ผู้วิจัยจะกล่าวถึงประเด็นนี้เพิ่มเติมในหัวข้ออภิปรายเกี่ยวกับประสบการณ์ของผู้สอนมีผลต่อเจตคติของรูปแบบการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในตอนท้าย

นอกจากนี้ ลักษณะของหนังสือแบบเรียนทั้งสี่เล่มสอดคล้องกับที่ Bento (2019) และ Albarri (2021) ได้ศึกษาเนื้อหาไวยากรณ์ในหนังสือแบบเรียนภาษาฝรั่งเศสที่มีการเรียนการสอนตามแนวคิด *perspective actionnelle* ที่ตีพิมพ์ช่วงปี พ.ศ. 2547 - 2560 และพบว่าในหนังสือแบบเรียนภาษาฝรั่งเศสแต่ละเล่มมีเนื้อหาเกี่ยวกับไวยากรณ์แทรกอยู่เพียงเล็กน้อย และเป็นการสอนไวยากรณ์เพื่อใช้สำหรับสื่อสาร กล่าวคือเนื้อหาไวยากรณ์แต่ละบทที่แทรกอยู่ในหนังสือแบบเรียนนั้นมีสอดแทรกไว้สำหรับใช้เป็นเครื่องมือเพื่อให้ผู้เรียนเรียนรู้การนำไปใช้ได้ทันที มิใช่เพียงเพื่อเรียนรู้กฎไวยากรณ์อย่างลึกซึ้ง เช่น มีเนื้อหาไวยากรณ์หัวข้อประโยคคำสั่ง (*l'impératif*) เพื่อเรียนรู้สำหรับนำไปใช้เพื่อบอกทาง หรือคำอธิบายไวยากรณ์เรื่องกาลในอดีต (*passé composé*) เพื่อใช้สำหรับเล่าถึงเหตุการณ์ในอดีต เป็นต้น นอกจากนี้ จากการศึกษาของ Bento (2019) และ Albarri (2021) ยังพบว่าการอธิบายไวยากรณ์ในหนังสือแบบเรียนตามแนวคิด *perspective actionnelle* มีความหลากหลาย ไม่ว่าจะเป็นแบบตรง (*explicite*) และแบบอ้อม (*implicite*) ผลการวิจัยดังกล่าวแสดงให้เห็นว่าบทบาทไวยากรณ์ตามแนวคิด *perspective actionnelle* คือมีไว้สำหรับเป็น

“เครื่องมือ” สำหรับผู้เรียนในการเรียนรู้และใช้สำหรับการทำชิ้นงาน (tâche finale) ให้บรรลุผล แต่มีใช้ “จุดมุ่งหมายหลัก” ของการเรียนรู้

5.3 เจตคติของผู้สอนที่มีต่อแนวทางการสอนภาษาฝรั่งเศสแบบ perspective actionnelle

จากการสัมภาษณ์ผู้สอนภาษาฝรั่งเศสระดับมัธยมปลายในโรงเรียนเขตภาคเหนือตอนบน พบว่าโดยส่วนใหญ่มองว่าการสอนแบบ perspective actionnelle คือการสอน “ที่เน้นให้ผู้เรียนได้ฝึกปฏิบัติ” ในรูปแบบที่ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติทางภาษาครบทั้ง 4 ทักษะ การฟัง การพูด การอ่าน การเขียน ซึ่งก่อนที่จะนำไปสู่การปฏิบัติได้นั้น ผู้เรียนจะได้ฝึกทักษะการคิดและการวิเคราะห์ เนื่องจากต้องทำชิ้นงาน (tâche/ tâche finale) ออกมา ซึ่งผู้สอนมองว่าการเรียนในรูปแบบดังกล่าวผู้เรียนสามารถนำไปใช้ในชีวิตประจำวันได้จริง อย่างไรก็ตามผู้สอนบางคนตั้งข้อสังเกตว่าการเรียนแบบ perspective actionnelle มีความคล้ายกับแนวทางการสอนแบบ approche communicative แต่ perspective actionnelle มีเนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับชีวิตประจำวันมากกว่าและประยุกต์ใช้ได้จริงมากกว่า เพราะการเรียนแบบ approche communicative เน้นเพียงแค่การสื่อสารและสามารถท่องจำบทสนทนาได้ ในขณะที่ perspective actionnelle เน้นการสื่อสารและยังมีกิจกรรมอื่นที่หลากหลาย เช่น การให้สร้างชิ้นงานต่าง ๆ ขึ้นมาอย่างเป็นรูปธรรม เช่น การบอกทางด้วยการใช้แผนที่จริง ๆ หรือเรียนวิธีการ “บอกทางด้วยการนำของไปวางตามจุดต่าง ๆ ในโรงเรียนแล้วให้ผู้เรียนไปหาของสิ่งนั้นให้เจอ” ผู้เรียนได้ทำกิจกรรมที่หลากหลายและได้มีการปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมชั้นเรียน นอกจากนี้การเรียนการสอนตามแนวคิด perspective actionnelle ยังคงตรงกับความคาดหวังของผู้สอนทุกท่าน คือการที่ผู้เรียนเรียนภาษาฝรั่งเศสสามารถนำไปสื่อสารได้จริงในชีวิตประจำวัน และสามารถนำไปปรับใช้กับการทำงานสายงานต่าง ๆ ได้ในอนาคต ทั้งยังเปิดโลกของผู้เรียนเนื่องจากเนื้อหาในการเรียนการสอนรูปแบบดังกล่าวมีการสอดแทรกเนื้อหาความรู้ด้านวัฒนธรรมทำให้ผู้เรียนได้รู้จักวัฒนธรรมฝรั่งเศสและประเทศผู้ใช้ภาษาฝรั่งเศส ดังที่ผู้สอนท่านหนึ่งกล่าวว่า

“...อยากให้ผู้เรียนได้รับความรู้ที่หลากหลาย และเปิดกว้างในเรื่องของสังคมความคิดของผู้คนในโลก ตะวันตกผ่านเนื้อหาและหัวข้อในแบบเรียนภาษาฝรั่งเศส ซึ่งผู้สอนอยากให้ผู้เรียนได้ซึมซับแง่มุมต่าง ๆ ที่ถูกถ่ายทอดผ่านหนังสือ Adosphère เช่น การเป็นพลเมืองโลกและการรักษาสีงแวดล้อม การปฏิบัติกับคนพิการ คนผิวสี ความหลากหลายทางชาติพันธุ์ ได้ฝึกฟังสำเนียงภาษาฝรั่งเศสอื่น ๆ เช่น Québec เป็นต้น”

อย่างไรก็ตามผู้สอนส่วนใหญ่มีความเห็นว่าการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสมีหลายด้านที่ต้องให้ความสำคัญ โดยผู้สอนร้อยละ 60 เห็นว่าการเรียนไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศสนั้นสำคัญมาก เนื่องจากไวยากรณ์เป็นพื้นฐานสำคัญที่ช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจโครงสร้างและการใช้ภาษาได้อย่างถูกต้องและชัดเจน โดยเฉพาะในภาษาฝรั่งเศสที่มีรายละเอียดและกฎเกณฑ์หลากหลาย ไวยากรณ์ในภาษาฝรั่งเศสมีความซับซ้อนและละเอียดอย่างมาก ด้วยการมีกฎและข้อยกเว้นมากมาย การเรียนรู้ไวยากรณ์ที่มีความแม่นยำและเข้าใจลึกซึ้งจะช่วยให้ผู้เรียนสามารถนำความรู้ไปใช้กับทุกทักษะทางภาษาและการสื่อสารในชีวิตประจำวันได้ ทั้งนี้การเรียนแบบ perspective actionnelle อาจไม่เหมาะสมกับผู้เรียนบางกลุ่ม เนื่องจากมีผู้สอนบางท่านมองว่า “...หากจะ

สอนเนื้อหาไวยากรณ์ให้เด็กเข้าใจ ไม่สามารถสอนตามแนวคิด *perspective actionnelle* ได้ ต้องกลับไปสอนแบบ *traditionnelle* คือสอนกฎไวยากรณ์ สอนโครงสร้างพร้อมตัวอย่างประโยคก่อน”

5.4 ปัญหาที่พบจากการสอนตามแนวคิด *perspective actionnelle*

5.4.1 ปัญหาความไม่สอดคล้องของการสอนภาษาฝรั่งเศสตามแนวคิด *perspective actionnelle* กับข้อสอบระดับชาติ

ความคิดเห็นของผู้สอน	จำนวนผู้สอน	ร้อยละ
ไม่สอดคล้อง	11	73.00
สอดคล้องเล็กน้อย	1	7.00
เป็นไปในทิศทางเดียวกัน	2	13.00
ไม่แสดงความคิดเห็น	1	7.00
รวม	15	100

ตารางที่ 6 ความคิดเห็นของผู้สอนเกี่ยวกับความสอดคล้องของการสอนภาษาฝรั่งเศสตามแนวคิด *perspective actionnelle* กับข้อสอบระดับชาติ

ผู้สอนร้อยละ 73.00 มีความเห็นว่าข้อสอบระดับชาติมีความไม่สอดคล้องกับแนวคิดการสอนแบบ *perspective actionnelle* ที่ใช้กับการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในปัจจุบัน โดยมีเหตุผลหลักคือเนื้อหาในหนังสือแบบเรียนที่ใช้สอนไม่เพียงพอต่อการสอบวัดศักยภาพ ซึ่งมีความยากและซับซ้อนมากกว่าในสิ่งที่นักเรียนได้เรียน ผู้สอนมองว่าเนื้อหาของข้อสอบนั้น “...เป็นการทดสอบทักษะที่ก้าวกระโดดและซับซ้อนมากเกินไปสำหรับผู้เรียนในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย” นอกจากนี้ข้อสอบยังมีลักษณะเป็นข้อสอบปรนัย ซึ่งผู้สอนหลายท่านมองว่าไม่สามารถวัดระดับความรู้ของผู้เรียนได้แม่นยำและผู้เรียนสามารถสุ่มคำตอบได้ และมีผู้สอนบางท่านเห็นว่า “...เพียงแค่ท่องจำไวยากรณ์ก็สอบมารตอบคำถามในข้อสอบได้ แต่ไม่สามารถนำมาปรับใช้กับชีวิตประจำวันได้” นอกจากนั้นผู้สอนบางท่านยังมองเห็นถึงปัญหาด้านความเหลื่อมล้ำโดยระบุว่า การใช้ข้อสอบ PAT 7.1 เป็นข้อสอบกลางส่งผลให้มีปัญหาเกี่ยวกับความเหลื่อมล้ำเนื่องจากเด็กนักเรียนในเมืองใหญ่มีโอกาสในการติวเข้ม หรือเรียนพิเศษเพิ่มเติมได้ ในขณะที่นักเรียนที่มิได้อาศัยอยู่ในอำเภอเมือง ตลอดจนโรงเรียนขนาดเล็กยังขาดโอกาสดังกล่าว

อย่างไรก็ตาม มีผู้สอนร้อยละ 13.00 เห็นว่าแนวคิดการสอนแบบ *perspective actionnelle* และเนื้อหาในหนังสือแบบเรียนที่ใช้เป็นไปในทิศทางเดียวกันกับข้อสอบระดับชาติ โดยให้เหตุผลว่า “...ข้อสอบ

กลางๆ (PAT 7.1, A-Level) กับแนวคิด *perspective actionnelle* เป็นสิ่งที่เอื้อต่อการการเรียนการสอนตามหลักสูตรของโรงเรียนแล้ว เพียงแต่ว่าในการดำเนินรูปแบบการเรียนการสอนตามแบบเรียน (*Méthode*) นั้นต้องอาศัยการอธิบายเนื้อหาเพิ่มเติม หรือเสริมทักษะความรู้ให้กับผู้เรียนเพื่อที่จะสามารถตามทันเนื้อหาในระดับความยากที่สูงกว่าของ PAT 7.1 และ A-Level ได้”

นอกจากนี้ผู้สอนบางคนยังได้กล่าวถึงความแตกต่างระหว่างข้อสอบระดับชาติกับข้อสอบวัดความรู้ภาษาฝรั่งเศสโดยสหภาพยุโรป (DELF) ว่า ข้อสอบ PAT 7.1 นั้นเน้นการทดสอบความรู้ความเข้าใจในระดับที่ลึกมาก และเหมาะสำหรับผู้ที่ประสงค์จะเรียนภาษาฝรั่งเศสในระดับที่สูงขึ้น หรือเรียนต่อในระดับอุดมศึกษา ในขณะที่ DELF เป็นการทดสอบทางด้านทักษะภาษาฝรั่งเศสในระดับต่างๆ ที่ผู้เรียนสามารถนำไปต่อยอดและใช้ในชีวิตประจำวันได้ โดยผู้สอนบางคนเสนอว่าในการสอบเข้าศึกษาต่อในระดับอุดมศึกษา มหาวิทยาลัยควรอนุญาตให้ใช้ผลการสอบ DELF เป็นเกณฑ์ในการคัดเลือกแทนข้อสอบกลางได้

จากข้อมูลข้างต้นสรุปได้ว่าผู้สอนส่วนมากยังมีความเห็นว่าข้อสอบระดับชาติภาษาฝรั่งเศส (PAT 7.1) ในปัจจุบันยังมีความไม่สอดคล้องกับแนวทางการสอนแบบ *perspective actionnelle* เนื่องจากเนื้อหาในข้อสอบเน้นไปทางไวยากรณ์ที่ยากเกินระดับที่มีอยู่ในหนังสือที่ใช้สอน รวมถึงมีข้อจำกัดและไม่สามารถวัดระดับผู้สอบได้อย่างแม่นยำเนื่องจากข้อสอบเป็นแบบปรนัยและมีปัญหาด้านความเหลื่อมล้ำทางการเข้าถึงโอกาสในการเรียนเสริมความรู้ของผู้เรียน ในขณะที่ข้อสอบวัดความรู้ภาษาฝรั่งเศสโดยสหภาพยุโรป (DELF) มีความสอดคล้องกับการสอนตามแนวคิด *perspective actionnelle* มากกว่าและยังตรงกับหลักสูตรแกนกลาง เนื่องจากเป็นการทดสอบทางด้านทักษะ ฟัง พูด อ่าน และเขียนโดยตรง และผู้เรียนยังสามารถนำไปต่อยอดได้หลากหลายโอกาสมากกว่า ผู้สอนจึงเสนอแนะให้มีการปรับปรุงข้อสอบระดับชาติให้สอดคล้องกับแนวทางการสอนในปัจจุบันและมีความเหมาะสมกับผู้เรียนมากขึ้น หรืออาจใช้ข้อสอบมาตรฐานจากสหภาพยุโรปแทน

5.4.2 ปัญหาด้านผู้เรียน

5.4.2.1 การเป็นผู้เรียนแบบตั้งรับ (passive learner) และต้องการความสะดวกรวดเร็ว

ผู้สอนส่วนใหญ่ระบุว่า ปัญหาด้านผู้เรียนที่พบมากที่สุดคือผู้เรียนเคยชินกับการเรียนแบบเป็นผู้รับ “...ไม่กระตือรือร้นต่อการเรียนเนื่องจากความเคยชินกับการเรียนที่นักเรียนเป็น *passive learner* และไม่เข้าใจความเป็น *active learner*” ทั้งยังพบว่าผู้เรียนบางส่วนไม่ชอบวิธีการและรูปแบบของการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิด *perspective actionnelle* ที่เริ่มบทเรียนด้วยการทำกิจกรรมหรือการใช้เอกสารหรือสื่อจริง (*document authentique*) เนื่องจากผู้เรียนในยุคปัจจุบันคุ้นเคยกับความสะดวก ต้องการผลลัพธ์ที่รวดเร็ว โดยไม่สนใจกระบวนการการเรียนรู้ ผู้เรียนบางคนเกิดความรู้สึกเบื่อหน่าย ไม่มีความกระตือรือร้น และ ผู้เรียนบางส่วนไม่มีความอดทนในการรอคอย และต้องการให้ผู้สอนเข้าสู่เนื้อหาทันที ซึ่งผู้สอนท่านหนึ่งได้ตั้งข้อสังเกตจากปัญหาดังกล่าวไว้ว่า “...ผู้เรียนในยุคปัจจุบันที่เกิดมาในยุคของเทคโนโลยี และโลกาภิวัตน์มีแนวโน้มที่เคยชินกับการทำอะไรที่สะดวก และรวดเร็ว” ซึ่งปัจจัยดังกล่าวยังส่งผลถึงทักษะการเขียนและความจำ เนื่องจากผู้เรียนมักใช้เทคโนโลยีและอุปกรณ์อิเล็กทรอนิกส์เป็นตัวช่วยในการเขียน ไม่ได้พยายามด้วย

ตนเอง มีซึ่งส่งผลต่อการสะกดคำและการสร้างประโยค ดังจะเห็นได้จากที่มีผู้สอนบางส่วนระบุว่า ผู้เรียนบางส่วนใช้เครื่องมือในทางที่ผิด เช่น การใช้ Google Translate แปลเนื้อหาในบทเรียนจากภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาไทย โดยไม่ผ่านกระบวนการเรียนรู้ด้วยตนเองก่อน หรือใช้แปลสิ่งที่ตนคิดจากภาษาไทยเป็นภาษาฝรั่งเศสโดยไม่ผ่านการตรวจทาน ผลงานที่ออกมาจึงไม่ได้มีความถูกต้องทั้งหมด และไม่ได้เกิดจากความพยายามของตัวผู้เรียน

5.4.2.2 การขาดความกระตือรือร้น ไม่มีแรงจูงใจและขาดความรับผิดชอบ

ปัญหาด้านผู้เรียนอีกประการที่พบคือ ผู้สอนส่วนใหญ่เห็นว่า “...ผู้เรียนในแผนการเรียนภาษาฝรั่งเศสบางส่วนไม่ได้มีแรงจูงใจในการเรียนภาษาฝรั่งเศสมาตั้งแต่ต้น แต่เลือกเรียนเพียงเพราะไม่อยากเข้าเรียนในแผนการเรียนวิทย์-คณิต ดังนั้นความสนใจหรือการจดจ่อของผู้เรียนในกลุ่มนี้จะมีน้อยมาก” เมื่อผู้สอนมอบหมายการบ้าน เพื่อให้ผู้เรียนได้ทบทวนบทเรียน ผู้สอนระบุว่าผู้เรียน “...ไม่ค่อยให้ความสนใจในการทำมาส่ง หรือทำแต่ลอกการบ้านกันมา”

นอกจากนี้ ผู้สอนบางท่านยังมองว่าบริบทของวัฒนธรรมในหนังสือแบบเรียนที่มีความแตกต่างกับวัฒนธรรมไทยถือเป็นปัจจัยที่ส่งผลต่อความสนใจและความกระตือรือร้นของผู้เรียนเช่นกัน โดยผู้สอนให้สัมภาษณ์ว่า “...บริบทวัฒนธรรมในตัวแบบเรียนที่อ้างอิงจากพื้นฐานวิถีชีวิตของชาวฝรั่งเศส หรือชาวยุโรปทำให้นักเรียนบางกลุ่มไม่สามารถเข้าใจในบริบทนั้นๆ ได้อย่างถ่องแท้ และปัญหานี้อาจนำไปสู่การไม่กระตือรือร้นในชั้นเรียนในระดับต่อ ๆ ไป” และ “...*Tâche finale* บางอย่างที่ถูกรออกแบบมานั้นไม่สอดคล้องคล้อยกับความสนใจ หรือแนวคิดของเด็กไทยทำให้ต้องมีการปรับคำสั่งภาระงานอยู่เสมอ” “กิจกรรมบางอย่างในหนังสือแบบเรียนไม่ *adapté* กับบริบทเด็กไทย เช่น การโต้เถียง (*débat*) ซึ่งเด็กไทยไม่ได้ถูกสอนให้ถกในเชิงเหตุผลมาก่อน ผู้สอนจึงจำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้องปรับเปลี่ยนกิจกรรมเป็น การแสดงความคิดเห็นส่วนบุคคล” ซึ่งเหตุผลดังกล่าวสอดคล้องกับสิ่งที่ ฉันทรัฐ หงส์บุญไตรและคณะ (2021) ได้กล่าวถึงสาเหตุของการนั่งเฉยที่เกิดขึ้นในชั้นเรียนว่าเกิดขึ้นจากความน่าสนใจและบริบทของเนื้อหา หากเนื้อหาและกิจกรรมในหนังสือแบบเรียนนั้นตรงกับ ความสนใจของผู้เรียนและผู้เรียนรู้สึกว่ามีประโยชน์ต่อการประกอบอาชีพในอนาคต ผู้เรียนจะมีปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียนมากขึ้น

5.4.3 ปัญหาด้านอื่น ๆ

นอกจากปัญหาด้านความไม่สัมพันธ์กันของเนื้อหาบทเรียนและข้อสอบและด้านผู้เรียนแล้ว ยังมีปัญหาด้านอื่น ๆ อีกประปราย เช่น ด้านเทคโนโลยีและสิ่งอำนวยความสะดวกในโรงเรียน มีผู้สอนท่านหนึ่งให้สัมภาษณ์ว่า “...ข้อจำกัดในเรื่องต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นสิ่งแวดล้อม หรือเทคโนโลยี โดยผู้สอนอธิบายว่าในการดำเนินการเรียนการสอนที่เน้นกิจกรรมนั้นจำเป็นต้องมีเทคโนโลยีมาเกี่ยวข้อง และเกมส่วนใหญ่ที่เล่นผ่านสมาร์ทโฟนจำเป็นต้องใช้อินเทอร์เน็ต หรือ ไวไฟ ของโรงเรียนซึ่งไม่ได้มีความเสถียรมากนัก จึงทำให้ผู้เรียนไม่สามารถเข้าร่วมกิจกรรมได้ทุกคน หรือแม้กระทั่งการดำเนินกิจกรรมแบบที่ต้องเล่นเกมในห้องเพื่อ

กระตุ้นผู้เรียนนั้นทำให้เกิดเสียงดังรบกวนผู้เรียนในชั้นเรียนอื่น สิ่งเหล่านี้จึงการเป็นข้อจำกัดในการดำเนินกิจกรรมอย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้”

นอกจากนี้ผู้สอนได้ให้ข้อมูลเป็นเสียงเดียวกันว่าการสอนไวยากรณ์แต่ละหัวข้อใช้เวลาค่อนข้างมาก โดยเฉลี่ยหนึ่งหัวข้อจะใช้เวลาประมาณ 2-3 คาบ และหากเป็นหัวข้อไวยากรณ์ที่มีเนื้อหาเยอะและซับซ้อน เช่น *passé composé* อาจใช้เวลานานมากกว่านั้น จนบางครั้งทำให้ต้องข้ามเนื้อหาหรือกิจกรรมในบางส่วนของหนังสือแบบเรียน มิฉะนั้นจะสอนไม่ทัน

5.5 วิธีการแก้ไขปัญหของผู้สอน

จากการสัมภาษณ์ผู้สอน ปัญหาหลักของการเรียนภาษาฝรั่งเศสตามแนวคิด *perspective actionnelle* ในโรงเรียนมัธยมเขตภาคเหนือตอนบนพบว่า ปัญหาหลักคือเนื้อหาไวยากรณ์ในหนังสือแบบเรียนที่ใช้อยู่ในปัจจุบันนั้นไม่ละเอียดเพียงพอต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน และยังมีข้อจำกัดในเรื่องของเวลาที่ไม่สามารถอธิบายเนื้อหาไวยากรณ์ทั้งหมดได้ครบถ้วนภายในหนึ่งคาบเรียน เพื่อแก้ปัญหาดังกล่าว ผู้สอนจึงมีวิธีการแก้ปัญหาดังกล่าวด้วยวิธีการต่าง ๆ สรุปได้ดังนี้

1. ทำเอกสารประกอบการสอนเพิ่มเติมด้วยตนเอง เพื่ออธิบายเนื้อหาไวยากรณ์ที่ละเอียดขึ้น
2. ใช้หนังสือไวยากรณ์เพิ่มเติม เช่น หนังสือ *แบบฝึกหัดเสริมหลักสูตร ภาษาฝรั่งเศส* ของอาจารย์อนงค์ ต้นวัฒนานันท์ ที่มีการอธิบายไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศสที่เข้าใจได้ง่ายและมีแบบฝึกหัดท้ายบทเรียน รวมถึงหนังสือ *grammaire progressive, nouvelle grammaire du français: cours de civilisation française de la Sorbonne* และหนังสือรวมข้อสอบ ทิวสอบภาษาฝรั่งเศสของสำนักพิมพ์ต่าง ๆ เป็นต้น
3. ใช้สื่อหรือเอกสารจริง (*document authentique*) ประกอบการสอน เช่น คลิปวิดีโออธิบายไวยากรณ์ขนาดสั้นจาก youtube สอนภาษาฝรั่งเศสช่องต่าง ๆ
4. ใช้เทคโนโลยีมาบูรณาการกับการเรียนไวยากรณ์เพื่อไม่ให้ผู้เรียนรู้สึกเบื่อเกินไป เช่น kahoot, quizziz และ bambooozle
5. จัดการเรียนการสอนเสริมในช่วงเย็นวันธรรมดา หรือบางโรงเรียนมีการสอนเสริมในวันเสาร์

จากวิธีการสอนเพิ่มเติมเหล่านี้ พบว่าผู้สอนส่วนใหญ่ให้ความสำคัญกับการทำเอกสารประกอบการสอนเพิ่มเติมมากที่สุด เนื่องจากเป็นวิธีที่ง่ายและสะดวกในการอธิบายเนื้อหาไวยากรณ์ที่ละเอียดขึ้น นอกจากนี้ยังมีการใช้สื่อจริงและกิจกรรมประกอบการสอนเพื่อกระตุ้นความสนใจของผู้เรียนและช่วยให้เข้าใจไวยากรณ์ได้ง่ายขึ้น มากไปกว่านั้นการใช้สื่อจริงประกอบการสอนยังเป็นการทำให้ผู้เรียนได้มีโอกาสสัมผัสตรงกับการใช้ภาษาจริง และจะทำให้ผู้เรียนได้เห็นถึงสถานการณ์จริงที่อาจต้องเผชิญเมื่อเดินทางไปยังประเทศ

เจ้าของภาษา และการใช้สื่อและเอกสารจริงยังสามารถกระตุ้นความสนใจให้แก่ผู้เรียนได้อีกด้วย (Cuq & Gruca, 2003 อ้างถึงใน เกศินี ชัยศรี, 2556)

6. สรุปและอภิปรายผล

จากการศึกษาสภาพการณ์และปัญหาที่พบจากการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสตามแนวคิด perspective actionnelle และเจตคติของผู้สอนในโรงเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายเขตภาคเหนือตอนบนที่มีต่อการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส ตามแนวคิด perspective actionnelle พบว่ามีปัจจัยและตัวแปรสำคัญหลายประการซึ่งล้วนเกี่ยวโยงกัน โดยจำแนกประเด็นดังนี้

6.1 ประสบการณ์ของผู้สอนมีผลต่อเจตคติของรูปแบบการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศส

จากข้อมูลทั่วไปของผู้สอนฯ การวิจัยนี้พบว่า กลุ่มผู้สอนที่มีอายุการทำงานช่วงประมาณ 5-8 ปี ซึ่งเป็นกลุ่มที่มีจำนวนมากที่สุด ทั้งนี้เพราะผู้สอนโดยส่วนใหญ่เป็นผู้ที่ได้รับทุนครูผู้สอนจากโครงการความร่วมมือระหว่างสถานเอกอัครราชทูตฝรั่งเศสประจำประเทศไทยกับสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ภายใต้สังกัดกระทรวงศึกษาธิการ ที่คัดเลือกบัณฑิตสาขาภาษาฝรั่งเศสที่สำเร็จการศึกษาระดับปริญญาตรีให้เข้าร่วมอบรมที่ประเทศฝรั่งเศสเป็นระยะเวลา 2 เดือน และกลับมาปฏิบัติงานในโรงเรียนต่าง ๆ ในสังกัด สพฐ. จำนวนทั้งหมด 4 รุ่น ในช่วงปีพ.ศ. 2556-2559 ประกอบกับสำนักงานความร่วมมือเพื่อภาษาฝรั่งเศสของสถานเอกอัครราชทูตฝรั่งเศสประจำประเทศไทยได้จัดอบรมเกี่ยวกับการพัฒนาการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสให้ครูผู้สอนจากทั่วประเทศอย่างต่อเนื่อง จึงส่งผลให้ผู้สอนกลุ่มดังกล่าวมีความรู้และความเข้าใจในแนวคิดและการจัดการเรียนการสอนในรูปแบบใหม่ ๆ และมีเจตคติที่ดีต่อภาพรวมของแนวการสอนแบบ perspective actionnelle เพราะการมีชิ้นงานหรือโครงการงาน (tâche finale) นอกจากจะทำให้ผู้เรียนได้ฝึกปฏิบัติหลังจากเรียนรู้ภาษาในหัวข้อต่าง ๆ แล้วยังส่งผลให้ผู้เรียนเห็นภาพและเข้าใจชัดเจนว่าเรียนภาษาไปเพื่ออะไรและจะนำไปใช้ได้อย่างไร

อย่างไรก็ตามมีผู้สอนท่านหนึ่งได้แสดงความคิดเห็นว่า “...ปัญหาครูไทยในปัจจุบันได้เข้าร่วมการอบรมเรื่องเทคนิค และวิธีการสอนเยอะมากทั้งที่จัดขึ้นในไทย และต่างประเทศ แต่ไม่นำเทคนิคเหล่านั้นมาปรับใช้กับผู้เรียนและยังคงใช้วิธีการสอนแบบเดิม (traditionnelle) โดยมีสาเหตุคือการเรียนการสอนในรูปแบบใหม่ที่เน้นกิจกรรม หรือเพิ่มเติมในเรื่องของอุปกรณ์ที่ช่วยในการเรียนรู้เข้ามานั้น ถูกมองว่าเป็นการเพิ่มภาระงานให้กับตัวผู้สอน ซึ่งปกติแล้วครูไทยมักจะถูกมอบหมายให้ดำรงตำแหน่ง และปฏิบัติหน้าที่อื่น ๆ ในโรงเรียนไปด้วยที่ไม่ใช่แค่เพียงการสอน เช่น ตำแหน่งหัวหน้ากลุ่มสาระ ตำแหน่งประสานสัมพันธ์ ฯลฯ ดังนั้นจึงทำให้การสอนในรูปแบบใหม่ ๆ ยังไม่ได้ถูกนำมาใช้กับผู้เรียนในปัจจุบันเท่าที่ควร” ซึ่งประเด็นดังกล่าวสอดคล้องกับปัญหาการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในโรงเรียนมัธยมศึกษาในภาคใต้ โดยศิริมา ปุรินทรภิบาล และ เกศินี ชัยศรี (2024) ได้ระบุถึงปัญหาเดียวกันนี้ว่างานอื่น ๆ ของโรงเรียน เช่น กิจกรรมหรืองานเอกสาร ส่งผลให้ผู้สอนมีเวลาในการเตรียมกิจกรรมการเรียนรู้น้อย ในขณะที่เนื้อหาที่ต้องสอนมีมากและผู้สอนบางคนอาจขาดความชำนาญในการจัดการเรียนการสอนในแบบเชิงรุก

นอกจากนี้ผู้วิจัยมีข้อสังเกตว่าผู้สอนที่ให้สัมภาษณ์ส่วนมากมีประสบการณ์การเรียนรู้ไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศสในรูปแบบขนบนิยม (*méthode traditionnelle*) ที่ให้ความสำคัญกับเนื้อหาไวยากรณ์และมีการอธิบายกฎเกณฑ์ไวยากรณ์อย่างละเอียดแต่ไม่ได้เน้นการนำไปใช้งานจริงซึ่งมีความแตกต่างจากการเรียนไวยากรณ์ตามแนวคิด *perspective actionnelle* เนื่องจากการเรียนการสอนโครงสร้างทางภาษาตามแนวคิดการสอนภาษาเพื่อการสื่อสารเน้นให้ผู้เรียนสามารถนำโครงสร้างทางภาษาไปใช้สื่อสารได้อย่างมีประสิทธิภาพในสถานการณ์ต่าง ๆ มากกว่าการจดจำกฎเกณฑ์ทางไวยากรณ์ ผู้เรียนจะได้ฝึกฝนการใช้โครงสร้างทางภาษาในสถานการณ์ที่หลากหลาย การสอนแบบดังกล่าวจะเน้นให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนรู้ มีการฝึกสร้างประโยคเพื่อสื่อความหมายตามสถานการณ์ที่กำหนด เช่น การขอเรื่อง ให้ข้อเสนอแนะ (ประภาพานไพโรจน์, 2526 อ้างอิงใน สิริจิตต์ เดชอมรชัย, 2555) ดังนั้นเมื่อผู้สอนต้องมาใช้วิธีการสอนในรูปแบบ *perspective actionnelle* จึงเห็นว่าการสอนแบบดังกล่าวมีจุดอ่อน ที่สามารถส่งผลให้ผู้เรียนมีพื้นฐานทางไวยากรณ์ที่ไม่ดีมากนักและอาจไม่เพียงพอต่อการนำไปใช้และศึกษาต่อในระดับอุดมศึกษา ซึ่งในฐานะที่ผู้วิจัยเป็นผู้สอนภาษาฝรั่งเศสเช่นกันและได้สัมผัสกับผู้เรียนที่ผ่านการเรียนการสอนตามแนวคิด *perspective actionnelle* รู้สึกเห็นด้วยกับผู้สอนกลุ่มดังกล่าวและพบว่าผู้เรียนในปัจจุบันมีทักษะการออกเสียงและการสื่อสารที่พัฒนาขึ้นกว่าในเมื่อประมาณ 10 ปีที่แล้ว แต่มักมีจุดอ่อนด้านการใช้โครงสร้างและไวยากรณ์อย่างเห็นได้ชัด โดยเฉพาะอย่างยิ่งในทักษะการเขียน ซึ่งเป็นทักษะที่ต้องใช้ความรู้ทางด้านไวยากรณ์และโครงสร้างเป็นพื้นฐานที่สำคัญ ดังที่ Vigner (2004: p.101 อ้างอิงใน Albarri, 2021) กล่าวไว้ว่า “เราไม่สามารถใช้โครงสร้างประโยคภาษาได้อย่างเป็นธรรมชาติหากไม่เคยผ่านกระบวนการเรียนรู้กฎไวยากรณ์” ดังนั้นไวยากรณ์จึงยังคงเป็นส่วนสำคัญของการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ โดยเฉพาะอย่างยิ่งสำหรับผู้ที่มีภาษาแม่ไม่ได้ใกล้เคียงกับภาษาที่เรียน (Beacco, 2020)

6.2 หนังสือแบบเรียนภาษาฝรั่งเศสตามแนวคิด *perspective actionnelle* ที่ใช้ในการเรียนการสอน

สำหรับหนังสือแบบเรียนที่ใช้ประกอบการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในโรงเรียนมัธยมศึกษาเขตภาคเหนือตอนบนในปัจจุบัน มีการใช้หนังสือ 2 ชุด คือ *Adosphère* และ *Adomania* ซึ่งจากการศึกษาพบว่าหนังสือแบบเรียนชุด *Adomania* มีรูปแบบการสอนและกิจกรรมที่สอดคล้องกับแนวคิด *perspective actionnelle* มากกว่าชุด *Adosphère* เนื่องจากกิจกรรมในแบบเรียนชุด *Adomania* เน้นการทำกิจกรรมเป็นคู่และกลุ่มและเน้นการทักษะการสื่อสารด้วยการพูด ซึ่งตรงกับงานวิจัยของ Puren (2008) ที่ตั้งข้อสังเกตไว้ว่าการสอนแบบ *perspective actionnelle* จะเน้นการทำงานร่วมกันเป็นกลุ่ม ผู้เรียนมีบทบาทเป็นผู้มีส่วนร่วมในสังคม (*acteur social*) ที่ต้องเตรียมความพร้อมสำหรับการใช้ภาษา Puren ยังกล่าวอีกว่าอีกว่า แนวคิด *perspective actionnelle* นั้นให้ความสำคัญกับการมีบทบาทและมีส่วนร่วมในสังคม (*action sociale*) มากกว่าการสื่อสารเพียงอย่างเดียวซึ่งจะทำให้ผู้เรียนได้รับการสนับสนุนให้ใช้ภาษาในบริบทจริง ซึ่งในบริบทดังกล่าวนี้ผู้เรียนจะต้องมีความพร้อมทั้งในด้านของภาษาและความรู้ทางวัฒนธรรม

นอกจากนี้จากผลการศึกษาหนังสือแบบเรียนภาษาฝรั่งเศสทั้งสองชุดยังกล่าวด้วยตัวผู้วิจัยเองนั้นมีความสอดคล้องกับสิ่งที่ผู้สอนหลายท่านระบุว่าเนื้อหาไวยากรณ์ในหนังสือแบบเรียนทั้งสองชุดนั้นไม่เพียงพอ

ต่อความรู้ของผู้เรียน เนื่องจากหนังสือแบบเรียนทั้งสองชุดมักใช้วิธีการอธิบายเนื้อหาไวยากรณ์ด้วยการให้ผู้เรียนสังเกตเองจากสัญลักษณ์ เช่น อักษรตัวหนา หรือลูกศร ในประโยคตัวอย่าง ทั้งนี้มีการศึกษาเกี่ยวกับวิวัฒนาการของหนังสือแบบเรียนและสื่อการสอนภาษาฝรั่งเศสในฐานะภาษาต่างประเทศ โดย Riquois (2010) ซึ่งชี้ให้เห็นว่าปัจจุบันผู้สอนนั้นมีอิสระในการเลือกวิธีการสอนมากขึ้น และสามารถใช้นหนังสือเรียนแบบเน้นการสื่อสารควบคู่ไปกับเอกสารประกอบอื่น ๆ ทั้งเอกสารหรือสื่อจริง (documents authentiques) และเอกสารและสื่อที่ผลิตมาเพื่อการเรียนการสอนโดยเฉพาะ อนึ่ง หนังสือแบบเรียนภาษาฝรั่งเศสที่ใช้ในการเรียนการสอนปัจจุบันนั้นได้รับการออกแบบและจัดทำตามกรอบมาตรฐานการประเมินความสามารถทางภาษาจากประเทศในกลุ่มสหภาพยุโรป (CEFR) อาจส่งผลให้การใช้แบบเรียนดังกล่าวอาจทำได้ยาก หรือแม้กระทั่งไม่เหมาะสมกับบริบทของวัฒนธรรมการศึกษาที่แตกต่างกัน (Naves, 2015) และนอกจากนี้ ยังมีงานวิจัยของ Cotton (2009) ที่ได้ศึกษาหนังสือแบบเรียนภาษาฝรั่งเศสในฐานะภาษาต่างประเทศและการนำไปใช้กับผู้เรียนชาวเอเชียอย่างชาวจีนและไต้หวัน ระบุว่า “แม้จะมีการระบุว่าหนังสือแบบเรียนภาษาฝรั่งเศสที่มีการใช้กันอย่างแพร่หลายนั้นเป็นสากล ออกแบบมาเพื่อรองรับผู้เรียนที่หลากหลาย และเนื้อหาในหนังสือดังกล่าวจะมุ่งเน้นไปที่วิธีการสอนแบบทั่วไป มิได้มุ่งตอบสนองความต้องการเฉพาะเจาะจง หรือเจาะจงไปที่ตลาดของประเทศใดประเทศหนึ่ง” และ Cuq (2003) อ้างถึงใน Cotton (2009) ได้อธิบายว่าในบางกรณี คู่มือแบบ "สากล" อาจมีการดัดแปลงให้เหมาะกับประเทศใดประเทศหนึ่งโดยใช้ภาษาแม่ของผู้เรียน ยกตัวอย่างเช่น หนังสือแบบเรียนภาษาฝรั่งเศส *Initial* ซึ่งเป็นหนึ่งในหนังสือแบบเรียนประเภทที่กล่าวมา และมีเวอร์ชันที่สร้างขึ้นมาเฉพาะสำหรับผู้ใช้ภาษาจีน

ยิ่งไปกว่านั้นผู้วิจัยยังพบว่าไม่เพียงแต่หนังสือแบบเรียนภาษาฝรั่งเศสเท่านั้นที่ประสบปัญหาดังกล่าว ยังมีหนังสือแบบเรียนภาษาตะวันตกอื่น ๆ ที่ประสบปัญหาเดียวกัน เช่น ภาษาสเปน ซึ่งวรภัทร ดิศบุญยะ (2563) ได้ศึกษาเกี่ยวกับปัญหาการใช้ตำราไวยากรณ์และคู่มือภาษาสเปนระดับ A2 กับผู้เรียนชาวไทย และแสดงความคิดเห็นเอาไว้ว่า ตำราไวยากรณ์ หรือคู่มือภาษาสเปนที่ใช้ในการเรียนการสอนสำหรับชาวต่างชาติ มักให้คำอธิบายเนื้อหาไวยากรณ์ไม่ละเอียดและไม่ชัดเจนเพียงพอ และได้แนะนำให้ผู้สอนอธิบายเนื้อหาดังกล่าวเพิ่มแล้วจึงยกตัวอย่างการใช้จากตำราหรือคู่มือนั้น

อย่างไรก็ตามงานวิจัยนี้ได้ต้องการจะตัดสินว่าแบบเรียนเล่มใด หรือรูปแบบการสอนแบบใดดีกว่ากัน ทั้งนี้ทั้งนั้นจากการศึกษาครั้งนี้พบว่าโดยภาพรวมแล้ว หนังสือแบบเรียนทั้งสองเล่มที่ใช้ในการเรียนการสอนมีความสอดคล้องกับกรอบมาตรฐานการประเมินความสามารถทางภาษาจากประเทศในกลุ่มสหภาพยุโรป และหลักสูตรแกนกลาง พ.ศ. 2551 แล้ว ปัญหาหลักเพียงอย่างเดียวคือเนื้อหาไวยากรณ์ในหนังสือแบบเรียนนั้นมีคำอธิบายไม่ละเอียดเพียงพอต่อความเข้าใจและความรู้ของผู้เรียนในบริบทของนักเรียนไทย เนื่องจากผู้เรียนคนไทยมีวิถีคิดและมีหลักภาษาที่ต่างจากภาษาทางตะวันตกอย่างสิ้นเชิง ซึ่งตรงกับที่ Robert (2002) ได้แสดงความเห็นไว้ว่าผู้เรียนชาวเอเชียมิได้มีความเข้าใจแนวคิดและหลักไวยากรณ์ของภาษาในกลุ่มอินโด-ยูโรเปียน ดังเช่นผู้เรียนชาวตะวันตก และโดยส่วนตัวผู้วิจัยเองไม่เชื่อว่ามีแบบเรียนเล่มใดที่สมบูรณ์แบบ และในการเรียนการสอนไม่จำเป็นต้องใช้รูปแบบการสอนเพียงแบบใดแบบหนึ่ง ดังนั้นเพื่อแก้ไข

ปัญหาดังกล่าวผู้สอนได้ตระหนักและได้มีการพยายามแก้ปัญหาด้วยวิธีการที่หลากหลาย เช่น ใช้สื่อประกอบการสอนและหนังสือแบบเรียนที่มีเนื้อหาไวยากรณ์โดยเฉพาะมาสอนเสริมเพื่อให้ผู้เรียนมีความเข้าใจกฎไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศสมากขึ้น

ทั้งนี้จากประสบการณ์ตรงของผู้วิจัยเองพบว่าในหนึ่งกระบวนวิชานั้นไม่สามารถใช้แบบเรียนเพียงเล่มใดเล่มหนึ่งได้ จำเป็นต้องใช้แบบเรียนและตำราหลายเล่มประกอบการสอนเพื่อให้ผู้เรียนได้รับความรู้และพัฒนาทักษะทางภาษาอย่างครบถ้วน แบบเรียนแต่ละเล่มอาจเหมาะสมกับกลุ่มผู้เรียนที่มีพื้นฐานและจุดประสงค์ที่แตกต่างกันไป และไม่ควรใช้แบบเรียนเพียงเล่มเดียวและวิธีการสอนแบบเดียวผูกขาดในการเรียนการสอน การสอนเชิงรุกนั้นสามารถทำได้หลายรูปแบบ ไม่ว่าจะเป็นการแลกเปลี่ยนความคิด การใช้เกม การวิเคราะห์วีดีโอ การโต้เถียง การเขียนบันทึกและจดหมายข่าว รวมถึงการเรียนรู้แบบแผนผังความคิด (สถาพร พฤษภูมิกุล, 2555) ผู้สอนย่อมรู้จักลักษณะนิสัย พื้นฐาน พื้นเพ ของผู้เรียนดีว่าเหมาะกับการเรียนการสอนแบบใด

6.3 ปัญหาที่พบจากการเรียนตามแนวคิด perspective actionnelle ในโรงเรียนมัธยมเขตภาคเหนือตอนบน

สำหรับประเด็นปัญหาที่พบจากการเรียนตามแนวคิด perspective actionnelle นั้น ในประเด็นเกี่ยวกับความไม่สอดคล้องระหว่างเนื้อหาที่ใช้ในการสอนจริงกับข้อสอบระดับชาติ ผู้วิจัยได้สืบค้นข้อมูลและพบว่าเมื่อต้นปี พ.ศ. 2566 ทางที่ประชุมอธิการบดีแห่งประเทศไทย (ทปอ.) ได้มีการประกาศเปลี่ยนแปลงข้อสอบระดับชาติจาก PAT 7.1 มาเป็น A-Level 83 Fre และมีการเผยแพร่ข้อมูลโครงสร้าง สัดส่วนข้อสอบและตัวอย่างข้อสอบภาษาฝรั่งเศส โดยระบุว่าข้อสอบจะแบ่งเป็นทักษะการสื่อสารในชีวิตประจำวัน การใช้คำศัพท์และสำนวนในการสื่อสาร 15 ข้อ การใช้ไวยากรณ์พื้นฐาน 10 ข้อ ความสามารถในการอ่าน 15 ข้อ และความสามารถในการเขียน 10 ข้อ ซึ่งจะเห็นได้ว่าการปรับสัดส่วนเน้นไปที่การสื่อสารมากขึ้นกว่าเดิมและจำนวนข้อของการทดสอบไวยากรณ์มีปริมาณที่น้อยลง และจากที่ผู้วิจัยได้สืบค้นข้อมูลจากระบบคัดเลือกกลางบุคคลเข้าศึกษาในสถาบันอุดมศึกษา (TCAS) พบว่า ในปีการศึกษา 2567 รูปแบบการรับเข้าศึกษารอบที่ 1 (portfolio) มีหลายมหาวิทยาลัย เช่น มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ มหาวิทยาลัยบูรพา มหาวิทยาลัยขอนแก่น มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ และมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์มีเงื่อนไขให้นักเรียนสามารถใช้ผลคะแนนของการสอบ DELF ระดับ A2 เพื่อยื่นสมัครเข้ารับการพิจารณาบุคคลศึกษาต่อในระดับมหาวิทยาลัยได้ ซึ่งอาจเป็นหนึ่งในทางเลือกสำหรับผู้ที่ไม่เห็นด้วยกับความไม่สอดคล้องของการเรียนแบบ perspective actionnelle กับข้อสอบวัดความรู้ภาษาฝรั่งเศสระดับชาติ

ส่วนในประเด็นปัญหาของผู้เรียนและด้านอื่นๆ พบว่าปัญหาเรื่องการขาดความรับผิดชอบ ขาดแรงจูงใจในการเรียนของผู้เรียน รวมถึงปัญหาเกี่ยวกับสื่อและอุปกรณ์การสอน เช่น ปัญหาจากสัญญาณอินเทอร์เน็ต สอดคล้องกับงานวิจัยเรื่องปัญหาการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสเชิงรุกในโรงเรียนมัธยมศึกษาในภาคใต้ ของ ศิริมา บุรินทร์ภิบาล และเกศินี ชัยศรี (2024) ที่มีปัญหาในประเด็นเดียวกัน และ

สำหรับปัญหาเกี่ยวกับเนื้อหาไวยากรณ์ในหนังสือแบบเรียนที่ไม่เพียงพอ รวมถึงรูปแบบการสอนไวยากรณ์แบบอ้อม (implicite) ที่อาจไม่เหมาะสมกับผู้เรียนชาวไทยดังเห็นได้จากงานวิจัยของ Robert (2002); Ling (2021); เกศินี ชัยศรี (2556) และ อีรา ศุขสวัสดิ์ ณ อยุธยา (2560) ว่าผู้เรียนชาวตะวันตกและชาวเอเชีย นั้นอาจไม่สามารถใช้วิธีการอธิบายเนื้อหาไวยากรณ์แบบเดียวกันได้เนื่องจากความแตกต่างของภาษาแม่ของผู้เรียนที่มาจากคนละตระกูลและความซับซ้อนของกฎไวยากรณ์ต่าง ๆ ของภาษาฝรั่งเศสที่แตกต่างกับไวยากรณ์ไทยเป็นอย่างมาก ดังนั้นผู้สอนอาจใช้วิธีการสอนไวยากรณ์แบบดั้งเดิม หรือแบบตรง (explicite) เพื่อให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจในตัวไวยากรณ์อย่างเพียงพอที่จะนำไปสื่อสารและสร้างชิ้นงานได้ ควบคู่ไปกับวิธีการแก้ปัญหาที่ผู้สอนหลายท่านได้แบ่งปันไว้ในหัวข้อ “วิธีการแก้ปัญหาของผู้สอน” และนอกเหนือจากวิธีดังกล่าวแล้วเพื่อแก้ปัญหาเวลาสอนในชั้นเรียนไม่เพียงพอ ผู้วิจัยมีข้อเสนอแนะเพิ่มเติม เช่น การสร้างช่องทางการเรียนรู้ด้วยตนเองบนแพลตฟอร์มอินเทอร์เน็ต เช่น Google classroom, Microsoft teams รวมถึงการใช้แบบฝึกหัดออนไลน์ ไม่ว่าจะด้วยการสร้างเอง หรือรวบรวมมาจากแหล่งต่าง ๆ ที่ได้มีการสร้างไว้แล้ว แม้อาจต้องใช้เวลาในช่วงแรก แต่เมื่อสร้างไว้ในครั้งแรกแล้วสื่อดังกล่าวจะสามารถใช้ได้อย่างยั่งยืนและกลายเป็นแหล่งการศึกษาหาความรู้เพิ่มเติมที่ดีสำหรับนักเรียน ซึ่งหากสามารถสร้างแหล่งการเรียนรู้ในช่องทางดังกล่าวได้แล้วจะสามารถทำให้ใช้วิธีการเรียนแบบห้องเรียนกลับด้าน (classe inversée) ได้ในขั้นต่อไป วิธีการดังกล่าวคือการ “เรียนเนื้อหาที่บ้าน ทำการบ้านที่โรงเรียน” เพื่อให้ผู้เรียนได้เรียนรู้เนื้อหาวิชาจากสื่อต่าง ๆ ที่ผู้สอนจัดให้อย่างอิสระโดยไม่มีข้อจำกัดในเรื่องของเวลา และเมื่อถึงเวลาเข้าชั้นเรียน ผู้สอนสามารถใช้เวลาในชั้นเรียนทำกิจกรรมเชิงรุก หรือกิจกรรมจากในหนังสือแบบเรียนเพื่อเสริมทักษะและความเข้าใจของผู้เรียนได้ (สิริจิตต์ เดชอมรชัย, 2564)

7. ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยในอนาคต

1. การศึกษาเกี่ยวกับสถานการณ์และปัญหาการสอนภาษาฝรั่งเศสตามแนวคิด perspective actionnelle ในโรงเรียนมัธยมศึกษาภาคอื่น ๆ เช่น ภาคอีสาน และภาคกลาง เพื่อทราบภาพรวมของการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในระดับมัธยมศึกษาทั่วประเทศ
2. การติดตามสถานการณ์การเปลี่ยนแปลงสัดส่วนข้อสอบวัดความรู้ภาษาฝรั่งเศสจาก PAT 7.1 เป็น A-Level 83 Fre เพื่อวิเคราะห์ความสอดคล้องและทิศทางของข้อสอบกับการสอนภาษาฝรั่งเศสในระดับมัธยมศึกษา
3. การทดลองในชั้นเรียนระดับมัธยมและระดับอุดมศึกษาด้วยการเปรียบเทียบการสอนไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศสในรูปแบบตรง (explicite) และแบบอ้อม (implicite) เพื่อศึกษาประสิทธิภาพและความเข้าใจของผู้เรียน

เอกสารอ้างอิง

- กรมวิชาการ, กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). *หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551*.
โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว
- เกศินี ชัยศรี. (2556). สภาพการณ์การเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในปัจจุบันและปัญหาการสอนภาษาฝรั่งเศส
ของโรงเรียนมัธยมศึกษาในจังหวัดภูเก็ต. *วารสารสงขลานครินทร์ ฉบับสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์*, 19
(2), 100-127. <https://so05.tci-thaijo.org/index.php/psujssh/article/view/64095>
- จกมล สุขเวทย์และคณะ. (2556). *คู่มือหนังสือเรียน Adosphere 1*. สมาคมครูฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย
- ฉันทรัฐ หงส์บุญไตร และคณะ. (2021). Silence in an EFL Classroom: The Interplay of Schwab's
Four Commonplaces ความเงียบในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ: บทบาท
ความสัมพันธ์ของผู้สอน ผู้เรียน เนื้อหาวิชา และบรรยากาศในชั้นเรียนตามทฤษฎีของ Schwab.
Suranaree J. Soc. Sci., 15 (1), (128-146). <https://so05.tci-thaijo.org/index.php/sjss/article/view/248240>
- พดุม ไบระหมาน. (2559) *การประเมินความสอดคล้องระหว่างข้อสอบระดับชาติวิชาภาษาฝรั่งเศสกับกรอบ
มาตรฐานความสามารถทางภาษาของสหภาพยุโรปโดยใช้วิธีแผนที่ข้อสอบ* [วิทยานิพนธ์ปริญญา
มหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช]
- ธีรา ศุขสวัสดิ์ ณ อยุธยา. (2560). ภาพแทนของไวยากรณ์ฝรั่งเศสจากนิทานไวยากรณ์ เรื่อง ไวยากรณ์คือบท
เพลงอันแสนหวาน ของเอริก ออร์เซนนา. *การประชุมวิชาการระดับชาติและนานาชาติ ครั้งที่ 8, 22
มิถุนายน 2560*. 150-160. [https://www.hu.ac.th/conference/conference2017/proceedings/
data/05-1-Oral%20Presentation/2.Humanities%20and%20social%20sciences/15-G3-2-
019H-O\(ธีรา%20ศุขสวัสดิ์%20ณ%20อยุธยา\).pdf](https://www.hu.ac.th/conference/conference2017/proceedings/data/05-1-Oral%20Presentation/2.Humanities%20and%20social%20sciences/15-G3-2-019H-O(ธีรา%20ศุขสวัสดิ์%20ณ%20อยุธยา).pdf)
- วรภัทร ดิษบุญยะ. (2563). ปัญหาการใช้ตำราไวยากรณ์และคู่มือภาษาสเปนระดับ A2 กับผู้เรียนชาวไทย:
การใช้กาลอดีตสมบูรณ์รูปกริยาเดียวและกาลอดีตไม่สมบูรณ์. *วารสารรามคำแหง ฉบับมนุษยศาสตร์*,
39(2). 1-16. <https://so05.tci-thaijo.org/index.php/huru/article/view/246911/168013>
- สิริจิตต์ เดชมรรชัย. (2555). *การประเมินผลการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศส*. โรงพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
- สิริจิตต์ เดชมรรชัย. (2562). *พจนานุกรม ศัพท์ด้านการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาต่างประเทศ
(ภาษาฝรั่งเศส-อังกฤษ-ไทย)*. สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
- สิริจิตต์ เดชมรรชัย. (2564). *การจัดการเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศส: ทบทวน ทิศทาง ทำทนาย*. โรงพิมพ์
มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

- สิริจิตต์ เดชอมรชัย และ เพ็ญพรรณ ทิพย์คง. (2564). การวิเคราะห์วิธีการสอนภาษาฝรั่งเศสในชั้นเรียนระดับอุดมศึกษา. *วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย*, 44(141), 55-96. <https://so01.tci-thaijo.org/index.php/bulletinatpf/article/view/247593/167361>
- เรียนภาษาฝรั่งเศสกับ Vocabdujour. (2564, กันยายน 23). สไลด์ประกอบการไลฟ์พูดคุยเรื่องข้อสอบวัดความถนัดทางภาษาฝรั่งเศส PAT 7.1 ปี 2560-2564 และ 2552-2554 เมื่อวันที่ 19 กันยายน 2564 ใน Facebook. <https://www.facebook.com/vocabdujour/photos/pb.100064532868681.-2207520000/4009006982536928/?type=3>
- สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา. (2551). *แนวทางการบริหารจัดการหลักสูตร ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551*. ชุมชนสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย
- ศิริมา และเกศินี. (2024). ปัญหาการจัดการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสเชิงรุกในโรงเรียนมัธยมศึกษาในภาคใต้. *Suranaree J. Soc. Sci*, 18(1), 1-21. https://www.researchgate.net/publication/365951493_payhakarcadkarreiyknarsxnphasafrangsescheingruknirongreiyndmathymsuksaniphakhti
- สถาพร พงษ์พิบูล. (2555). คุณภาพผู้เรียน.....เกิดจากกระบวนการเรียนรู้ QUALITY OF STUDENTS DERIVED FROM ACTIVE LEARNING PROCESS. *วารสารการบริหารการศึกษา มหาวิทยาลัยบูรพา*, 6(2), 1 -13.
- Albarri, H. (2021) Enseignement de la grammaire française dans l’approche actionnelle. *Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies -Arts and HumanitiesSeries*, 4, 117-128. <https://journals.openedition.org/lidil/6465>
- Bao, D. (2019). The place of silence in second language acquisition. *ELTAR-J*, 1(1), 26-42. https://www.researchgate.net/publication/342072113_The_place_of_silence_in_second_language_acquisition
- Bao, D., Thanh-My,Ng. (2020). How silence facilitates verbal participation. *English Language Teaching Educational Journal*, 3(3), 188-197.<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1283059.pdf>
- Beacco, J-C. (2020). Comment organiser l’enseignement du français langue étrangère et seconde?. *LE FLE EN QUESTION Enseigner le français langue étrangère et seconde*. MARDAGA

- Bento, M. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. *Éducation & didactiques*, 7 (1), 87-100.
<https://journals.openedition.org/educationdidactique/1404>
- Bento, M. (2019). Enseignement de la grammaire dans les manuels de FLE et approche actionnelle, *Lidil*, 59, 1-13. <https://journals.openedition.org/lidil/6465>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier
- Cotton, N. (2009). Les représentations de la grammaire française chez les apprenants asiatiques. *Revue japonaise de didactique du français Étude didactique*, 4(1), 168-176.
https://www.jstage.jst.go.jp/article/rjdf/4/1/4_KJ00009937277/_article/-char/en
- CUQ, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé International
- CUQ, J-P, Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble
- CUQ, J-P. (2014). *Approche actionnelle et évaluation de la compétence grammaticale*. Université de Nice-Sophia Antipolis, UMR ADEF.
- Himber, C, & Poletti, M. (2011). *Adosphère 1- Livre de l'élève (A1)*. Hachette Français Langue Etrangère.
- Himber, C, & Poletti, M. (2011). *Adosphère 2- Livre de l'élève (A1/A2)*. Hachette Français Langue Etrangère.
- Himber, C, & Brillant, C. (2016). *Adomania 1- Livre de l'élève (A1)*. Hachette Français Langue Etrangère.
- Himber, C, & Brillant, C. (2016). *Adomania 2- Livre de l'élève (A1-A2)*. Hachette Français Langue Etrangère.
- Jaime-Aree, P. (2013). La culture éducative dans les habitudes d'enseignements/apprentissage des participants en milieu thaïlandais. *Bulletin de l'ATPF*, 36 (125), 25-34. <https://so01.tci-thaijo.org/index.php/bulletinatpf/article/view/140981/104484>

- Jaimeearee, P. (2015) Les cultures éducatives dans les habitudes d'apprentissage des apprenants thaïlandais. *Bulletin de l'ATPF*, 38 (130), 44-49. <https://so01.tci-thaijo.org/index.php/bulletinatpf/article/view/139990/103826>
- Lebrun, M. (2018). *Comparaison des Méthodes "actives" et "traditionnelles" avec le modèle IMAIP. Inspiré de Lebrun. M. (1999)*. Fr.slideshare. <https://fr.slideshare.net/lebrun/comparaison-des-methodes-actives-et-traditionnelles-avec-le-modle-imaip>
- Ling, C. (2014). *Démarche inductive du FLE en contexte universitaire chinois : exemple de la grammaire*. [mémoire de master 2, université stendhal Grenoble 3]. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01080382v1/file/LING%20Chen_M2R_DDF.pdf
- Ling, C. (2021). *Les étudiants chinois débutants face à la grammaire française : enjeux théoriques et propositions pédagogiques. Étude comparée de manuels et de grammaires chinois et français*. [Thèse, université Grenoble Alpes]. <https://theses.hal.science/tel-03157811/document>
- Puren, C. (2010). Les manuels récents de français langue étrangère : entre perspective actionnelle et approche communicative. *FULGOR*, 4(2), 34-54
- Riquois, E. (2010). Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE. *Formation*, 2010, 129-142
- Robert, J-M. (2002). Sensibilisation au public asiatique. L'exemple chnois, *Ela. Etude de linguistique appliquée*, 126, 135-143. <https://www.cairn.info/revue-ela-2002-2-page-135.htm>
- Tanriverdieva, K. (2002). La notion de grammaire dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. *Rapport de recherche bibliographique Mars 2002*.enssibal. enssib.fr/bibliotheque/documents/dessride/rribtanriverdieva.pdf
- Weimer (2020). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : principes, analyses, séquences*. L'Harmattan
- Yanaprasart, P. (2001). « Histoire du français et sa présence actuelle dans le royaume thaï », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 26, <http://journals.openedition.org/dhfls/2056>