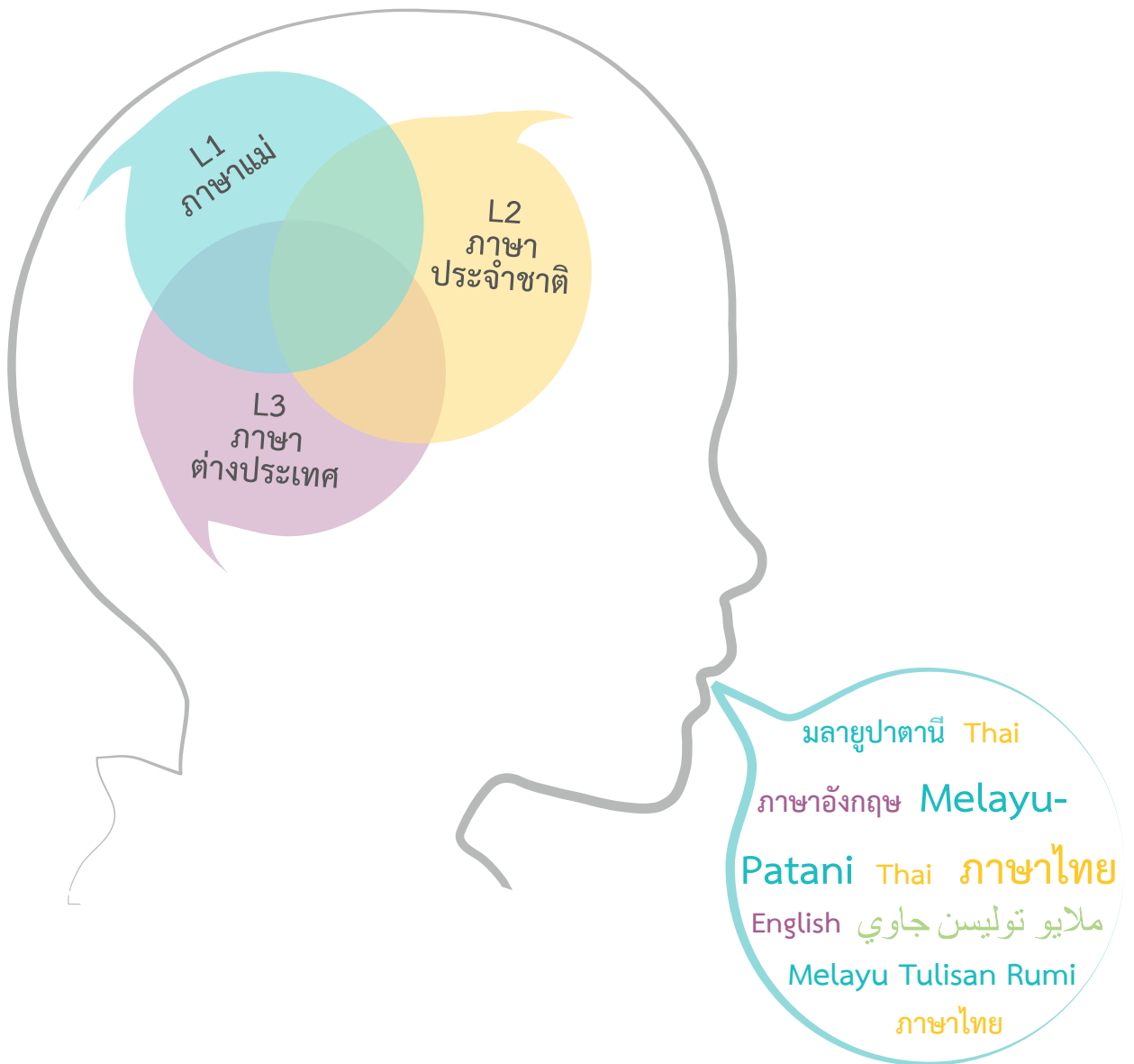




การจัดการศึกษาแบบทวิ-พหุภาษา
ในจังหวัดชายแดนภาคใต้

การจัดการศึกษาแบบทวิ-พหุภาษาในจังหวัดชายแดนภาคใต้



ศูนย์ศึกษาและฟื้นฟูภาษาและวัฒนธรรมในภาวะวิกฤต
สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเซีย มหาวิทยาลัยมหิดล
2561

หน่วยงานสนับสนุนการวิจัย

สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย (สกว.)	องค์การทุนเพื่อเด็กแห่งสหประชาชาติ (UNICEF)
สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา	สหภาพยุโรป (EU)
มหาวิทยาลัยมหิดล	

หนังสือรวมบทความ

การจัดการศึกษาแบบทวิ-พหุภาษาในจังหวัดชายแดนภาคใต้

พิมพ์ครั้งที่ 1 สิงหาคม พ.ศ.2561

ข้อมูลบรรณานุกรมของสำนักหอสมุดแห่งชาติ

หนังสือรวมบทความการจัดการศึกษาแบบทวิ-พหุภาษาในจังหวัดชายแดนภาคใต้.-- นครปฐม: ศูนย์ศึกษาและพัฒนา
ภาษาและวัฒนธรรมในภาวะวิกฤต, สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเซีย, มหาวิทยาลัยมหิดล, 2561.
200 หน้า. ภาพประกอบ. 1. การจัดการศึกษา 2. ทวิ-พหุภาษาศึกษา 3. จังหวัดชายแดนภาคใต้. I.ชื่อเรื่อง

ISBN 978-616-443-110-2

บรรณาธิการ

ศิริรัตน์ นิละคุปต์

อุบลวรรณ เปรมศรีรัตน์

ออกแบบปกและรูปเล่ม

สุมาลี หาญยศ

ณัฐมน โรจนกุล

อับดุลเลาะ หลงสะ

ภาพประกอบ

โครงการ การจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษาโดยใช้ภาษาท้องถิ่นและภาษาไทยเป็นสื่อ:

กรณีการจัดการศึกษาแบบทวิภาษา (ภาษาไทย-มลายูถิ่น) ในโรงเรียนเขตพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้

จัดพิมพ์

ศูนย์ศึกษาและพัฒนาภาษาและวัฒนธรรมในภาวะวิกฤต

สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเซีย มหาวิทยาลัยมหิดล

พิมพ์ที่

บริษัท จรัสสินทวงศ์การพิมพ์ จำกัด

219, 221, 223, 225, 227, 229, 231, 233

ซอย เพชรเกษม 102/2 แขวงบางแคเหนือ เขตบางแค กรุงเทพฯ 10160

คำนิยม

ศูนย์ศึกษาและฟื้นฟูภาษาและวัฒนธรรมในภาวะวิกฤต สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเซีย มหาวิทยาลัยมหิดล ได้ขอให้ผมพิจารณาหนังสือเรื่อง “การจัดการศึกษาแบบทวิ-พหุภาษาในจังหวัดชายแดนภาคใต้” โดยหนังสือนี้ได้รวมบทความที่กล่าวถึงการดำเนินงานและผลลัพธ์ที่ได้จากโครงการวิจัยเชิงปฏิบัติการ “การจัดการเรียนการสอนโดยใช้ภาษาท้องถิ่นและภาษาไทยเป็นสื่อ: กรณีการจัดการศึกษาแบบทวิภาษา (ภาษาไทย-มลายูถิ่น) ในโรงเรียนเขตพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้” ซึ่งดำเนินการต่อเนื่องมา 10 ปี ตั้งแต่ปี 2550-2559 โดยเริ่มจากระดับอนุบาลถึงระดับประถมศึกษาปีที่ 6

โครงการนี้ได้แสดงผลลัพธ์เชิงประจักษ์ในระดับสากล โดยได้รับรางวัลนวัตกรรมทางการศึกษา “UNESCO King Sejong Literacy Prize ปี 2016” เนื่องในโอกาสวันรู้หนังสือโลกจากองค์การยูเนสโก ในปีพ.ศ. 2559 เป็นรางวัลที่สะท้อนให้เห็นถึง “ผล” จากการทำงานอย่างจริงจังในโครงการวิจัยที่พัฒนาการศึกษาสำหรับเด็กและเยาวชนในพื้นที่ชายแดนใต้ โครงการนี้ได้แสดงให้เห็นถึงการทำงานที่ใช้หลัก “เข้าใจ เข้าถึง พัฒนา” อย่างแท้จริง โดยคณะวิจัยได้เข้าใจถึงปัญหาอันเป็นเหตุแห่งการไม่รู้หนังสือว่าเกิดจากความเหลื่อมล้ำทางภาษา และเข้าใจถึงการแก้ไขปัญหาว่าไม่จำเป็นต้องจัดภาษาใดภาษาหนึ่งเพื่อให้ง่ายต่อการเรียนรู้ในระบบ แต่ใช้วิธีการพัฒนาที่คำนึงถึงพื้นฐานทางภาษาและวัฒนธรรมของเจ้าของพื้นที่ นำไปสู่การวางแผนการศึกษาที่มีความหลากหลายทางภาษา-วัฒนธรรมในคราวเดียวกัน เพื่อคงไว้ซึ่งสิทธิ โอกาส ความทัดเทียม และให้เกียรติแก่ภาษาและวัฒนธรรมที่หลากหลายในสังคม ซึ่งนับเป็นสิ่งที่พึงกระทำในปัจจุบัน

ยิ่งไปกว่านั้น จากการทำงานโครงการทวิ-พหุภาษาฯ ได้ส่งผลสู่พันธมิตรทางวิชาการในพื้นที่ชายแดนใต้ โดยมหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา ซึ่งร่วมมือกับมหาวิทยาลัยมหิดลดำเนินงานโครงการวิจัยพัฒนาหลักสูตรทวิภาษาสำหรับนักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา และได้รับรางวัล “UNESCO Wenhui Award for Educational Innovation 2017” ด้านการพัฒนาวิชาชีพครูจากองค์การยูเนสโก ในปี พ.ศ. 2560 ด้วยเหตุนี้งานพัฒนาการศึกษาของเยาวชนไทยเชื้อสายมลายูตามแบบทวิ-พหุภาษาฯ ควรดำเนินต่อไปและขยายผลไปยังโรงเรียนอื่นที่มีลักษณะคล้ายคลึงกัน

การพัฒนาการรู้หนังสือแก่เยาวชนทุกกลุ่มในประเทศ ไม่ได้ตอบโจทย์เพียงด้านการศึกษาเท่านั้น แต่ยังส่งเสริมศักยภาพของประเทศโดยรวม ตามเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน SDGs ขององค์การสหประชาชาติ โดยเฉพาะเป้าหมายที่ 4 และ 10 ซึ่งเป็นการส่งเสริมการศึกษาที่มีคุณภาพอย่างเท่าเทียมและทั่วถึง ความสำเร็จในการพัฒนาชาติ คือ การสร้างเด็กและเยาวชนคนรุ่นใหม่ให้มีศักยภาพนำพาประเทศให้ก้าวหน้าในอนาคต

เยาวชนไทยทุกคนไม่ว่าชาติกำเนิดจะเป็นอย่างไร พูดภาษาใด ศาสนาใดล้วนแล้วแต่เป็นทรัพยากรมนุษย์ที่มีค่าสำหรับประเทศไทย ทุกคนต้องได้รับการศึกษาที่มีคุณภาพมากพอที่จะนำไปใช้ในการประกอบอาชีพเลี้ยงตนเองและผู้ชราอย่างน้อยในสัดส่วน 1:4 คนในสังคมผู้สูงอายุที่กำลังจะมาถึง เยาวชนไทยในพื้นที่ชายแดนใต้ก็ต้องรับหน้าที่นี้เช่นเดียวกัน จึงควรจัดการศึกษาที่มีคุณภาพแก่พวกเขาอย่างเต็มที่

ศาสตราจารย์คลินิก นายแพทย์ อุดม คชินทร
รัฐมนตรีช่วยว่าการกระทรวงศึกษาธิการ
มิถุนายน 2561

คำนิยาม

ผมคิดว่าคนไทยส่วนใหญ่มองดินแดนทางใต้สุดว่าเป็นดินแดนของคนไทย แต่มองภาพคนที่อาศัยอยู่ที่นั่นไม่ชัดเจนนัก ดินแดนของคนไทยหมายความว่าคนที่นี่เป็นคนไทยมิใช่หรือ อ้อ! พวกเขาส่วนใหญ่ถือศาสนาอิสลาม แต่ก็ไม่ใช่ไร ไม่ว่าศาสนาใดก็สอนให้คนเป็นคนดี เรายอมรับมุสลิมได้ เอ! พวกเขาพูดภาษายาวีไม่ใช่หรือ เราก็สอนให้เขาพูดภาษาไทยซิ โอ้! เรามีการแสดงศิลปะการป้องกันตัวที่เรียกว่าปันจักสีลัต (Pencak silat) มีการร้องเพลงหมู่ที่เรียกว่าดิเกฮูลู หรือร้องเพลงเกี่ยวกับความศรัทธาที่เรียกว่าอนาซิด (Anasyid) ผู้ชายชอบนุ่งสะโหร่งและสวมหมวกกะปิเยาะที่ไซ้ไหม ทั้งหมดนี้ก็ดีไป เราชอบความหลากหลายทางวัฒนธรรมอยู่แล้ว แต่ในยุคโลกาภิวัตน์ เราทั่วถึงกันอยู่แล้ว ถ้าอยากรู้จักสังคมวัฒนธรรมไม่ว่าในที่ใดบนโลกนี้ ก็หาได้ไม่ยากทางสื่อสังคมออนไลน์ และยิ่งเรามีความหลากหลายทางวัฒนธรรม ก็ดีสำหรับการท่องเที่ยวไม่ใช่หรือ สรุปก็คือเรายอมรับอะไรได้หลายอย่าง ขาดแต่การยอมรับความเป็นตัวตนของเขา ในทางนิตินัย เขาเป็นคนสัญชาติไทย แต่ในทางความรู้สึกเขามีชาติพันธุ์มลายู พูดภาษามลายูถิ่น ซึ่งบางคนเรียกว่า มลายูปาตานี (ส่วนยาวีไม่ใช่ภาษา แต่เป็นชื่อเรียกตัวอักษรที่ดัดแปลงจากอักษรอาหรับ) สิ่งที่เขาหวงแหนที่สุดคือภาษาของเขา และสิ่งที่เขากลัวคือการบังคับกลืนกลายทางวัฒนธรรม เพราะวัฒนธรรมคือการแสดงตัวตน มิใช่เพื่อการท่องเที่ยว

ความขัดแย้งในชายแดนใต้มีมานานับศตวรรษ เหตุที่เกิดปะทุรุนแรงกว่า 14 ปี ในครั้งนี้ อาจเป็นเพราะความรู้สึกถูกคุกคามทางภาษาและวัฒนธรรมนี้แหละ ความรู้สึกนี้ถูกนำไปใช้ทางการเมือง เลยกลายเป็นการต่อสู้ที่ผู้นำของแต่ละฝ่ายต่างก็มีความเป็นชาตินิยมสูงมาก ฟังหรือรับรู้ความรู้สึกซึ่งกันและกันน้อยมาก เมื่อมีการแบ่งขั้วเช่นนี้ คนธรรมดาเลยแยกกัน ต่างมีความรู้สึกร่วมกับฝ่ายตน คนในพื้นที่รู้สึกร่วมในเชิงอัตลักษณ์มลายู คนนอกพื้นที่ส่วนใหญ่ไม่สนใจ ที่สนใจก็รู้สึกร่วมในเชิงอัตลักษณ์ “ไทยมาตรฐาน” ผมคิดว่ารัฐไทยสามารถควบคุมสถานการณ์ความมั่นคงในชายแดนใต้ได้ หากรัฐเข้าใจความรู้สึกเชิงอัตลักษณ์และเปิดใจกว้างก่อน คนไทยทั่วไปก็จะคล้อยตามรัฐ หรืออีกทางหนึ่งอาจต้องรอให้คนไทยทั่วไปจำนวนมากพอเกิดตระหนักในเรื่องความรู้สึกดังกล่าว แล้วจึงหวังให้รัฐคล้อยตามและดำเนินนโยบายพหุวัฒนธรรมที่ไม่ผิวเผิน เมื่อนั้น ความเห็นใจของคนในพื้นที่ที่มีต่อขบวนการที่ต่อสู้กับรัฐก็จะลดลง และการต่อสู้ดังกล่าวก็จะค่อย ๆ หมดความชอบธรรมลง

ศูนย์ศึกษาและฟื้นฟูภาษาและวัฒนธรรมในภาวะวิกฤต สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล ได้ใช้เครื่องมือที่ถนัดคือ การวิจัยในเรื่องภาษาเพื่อให้เกิดข้อมูลข้อเท็จจริงเบื้องต้น โดยอาจหวังที่จะขยายกรอบคิดชาตินิยมให้กว้างขึ้นและมีส่วนช่วยในการกำหนดนโยบายวัฒนธรรมบนฐานความรู้ บ่อยครั้งที่ผมไปบรรยาย ผมมีโอกาสถามว่าภาษาแม่หรือภาษาถิ่นที่พูดในประเทศไทยมีกี่ภาษา ผมก็อ้างข้อมูลจากศูนย์ฯ นี้แหละว่ามีกว่า 70 ภาษา แบ่งเป็นภาษาตระกูลไต 24 ภาษา ตระกูลออสโตรเอเชียติก 22 ภาษา ตระกูลออสโตรนีเซียน 3 ภาษา ตระกูลม้ง-เมี่ยน 2 ภาษา และตระกูลจีน-ทิเบต 20 ภาษา ผมเข้าใจว่าภาษาแม่คือภาษาที่เด็กพูดกับแม่เมื่อเกิดมา หมายความว่าถ้าไม่พูดภาษาไทยมาตรฐานมาแต่เกิด เด็กจะไม่เข้าใจภาษานี้ ผมชอบหน้าปกหนังสือเล่มนี้ที่ยกภาษาแม่เป็นภาษาที่หนึ่ง หมายถึงภาษาแรกของเรา พวกชาตินิยมสูงจะยอมรับได้ไหมว่า สำหรับคนที่พูดภาษาแม่ต่างกันออกไปถึง 70 ภาษานั้น ภาษาชาติหรือภาษาไทยมาตรฐานเป็นภาษาที่สองสำหรับเขา ส่วนภาษาอังกฤษ ฝรั่งเศส จีน มาเลเซีย ฯลฯ ถือเป็นภาษาต่างประเทศที่ต้องเรียนหรือเลือกเรียน

ศูนย์ศึกษาและฟื้นฟูภาษาฯ ก็คงมีแนวคิดในเรื่องการศึกษาเช่นกัน ซึ่งสรุปได้ว่าการเรียนควรถือเด็กเป็นสำคัญ และให้เด็กเรียนรู้จากใกล้ตัวออกสู่ภายนอก คือจากภาษาและวัฒนธรรมบ้านสู่ภาษาและวัฒนธรรมโรงเรียน จากภาษาแม่สู่ภาษาชาติ จากภาษาพูดสู่ภาษาเขียน จากภาษาในชีวิตประจำวันสู่ภาษาทางวิชาการ จากเนื้อหาท้องถิ่นสู่เนื้อหาสากล ทั้งนี้ ไม่มีการก้าวกระโดดที่อาจสร้างอุปสรรค จนเด็กเบื่อหรือก้าวข้ามไปไม่ได้

ศูนย์ศึกษาและฟื้นฟูภาษาฯ ไม่เพียงแต่คิดอย่างเดียวหากเอาความคิดไปศึกษาวิจัยในพื้นที่ด้วย ผมดีใจที่มีส่วนให้กำลังใจ ศาสตราจารย์สุวิไล เปรมศรีรัตน์ ตั้งแต่ปี 2548 ให้เลือกทำการวิจัยเรื่องภาษาและการศึกษาของเด็กในชายแดนใต้ ซึ่งต่อมาได้พัฒนาขึ้นเป็นโครงการภายใต้ชื่อว่า “การจัดการศึกษาแบบทวิ-พหุภาษาในจังหวัดชายแดนภาคใต้” โดยโครงการนี้ถือเด็กเป็นสำคัญดังที่กล่าวข้างต้น เป็นธรรมดาที่การวิจัยที่ใช้เวลาถึง 9 ปีนี้ จะได้รับทั้งคำชมเชยและคำตำหนิ คำชมเชยจะมาจากนักวิชาการและองค์กรต่างประเทศที่ได้การศึกษาวิจัยในหลายประเทศมาก่อนแล้ว ซึ่งผลออกมาล้วนแต่ชี้ให้เห็นถึงความสำคัญของการเริ่มเรียนจากสิ่งที่ใกล้ตัวเด็ก คือภาษาแม่และวัฒนธรรมท้องถิ่น เพื่อนำไปสู่เรื่องที่ยากขึ้นคือ ภาษาเขียน ทั้งในภาษาแม่ ภาษาชาติ และภาษาต่างประเทศตามลำดับ ส่วนคำตำหนิมีกมาจากฝ่ายราชการส่วนหนึ่งที่เชื่อว่าต้องเริ่มที่ภาษาชาติเลย ทั้งในการฟัง พูด อ่าน เขียน แต่อุ่นใจให้ใช้ภาษาแม่เป็นภาษาพูดในการอธิบายบทเรียน และใช้ชื่อว่าการเรียนการสอนแบบสองภาษา (ซึ่งหลายคนคิดว่าคงคล้ายกับทวิภาษาทั้ง ๆ ที่มีแนวคิดที่ต่างกันมาก) คำตำหนิอีกส่วนหนึ่งอาจเป็นการกล่าวโทษเจตนา โดยใช้คติชาตินิยมมลายูว่าการใช้อักษรไทยเพื่อให้เด็กอนุบาลเริ่มเรียนรู้ระบบการเขียนในภาษาแม่นั้นเป็น “การทำลายอักษรยาวี” ซึ่งเป็นอัตลักษณ์ท้องถิ่น อันที่จริงจุดเน้นอยู่ที่ภาษาแม่มีใช้อักษร การใช้อักษรไทยในการอ่าน-เขียนภาษามลายูถิ่น จะช่วยในการเรียนของเด็ก ทั้งในการฟัง-พูด-อ่าน-เขียนภาษาไทยในลำดับประถมต้น ส่วนการใช้อักษรอื่น เช่น การใช้อักษรยาวีในการเรียนภาษามลายูกกลาง หรือการใช้อักษรโรมันในการเรียนภาษามลายูและภาษาอังกฤษนั้น ก็จะไม่ยากนักสำหรับการเรียนการสอนนักเรียนในชั้นประถมปลาย อักษรยาวีก็ยังใช้สอนเมื่อเด็กเรียนรู้ระบบเขียนดีพอสมควรแล้ว

ผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาในชายแดนใต้เป็นปัญหามาตลอด แต่ยังไม่มีการแก้ไข ข้อมูลจากหนังสือพิมพ์บางกอกโพสต์ วันที่ 3 ตุลาคม 2553 ระบุว่า นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่สามอ่านภาษาไทยไม่ออกหรือยังใช้ไม่ได้ ทั้งประเทศมีปัญหาเพียงร้อยละ 7.3 แต่ในชายแดนใต้มีปัญหาร้อยละ 42 ส่วนที่เขียนภาษาไทยไม่ได้หรือแทบไม่ได้มีร้อยละ 16.3 และร้อยละ 63 ตามลำดับ สำหรับโครงการทวิภาษาฯ ได้มีการศึกษาเปรียบเทียบโรงเรียนที่ใช้ทวิ-พหุภาษากับโรงเรียนคู่เทียบ พบว่าผลการศึกษาของโรงเรียนทวิภาษาดีกว่าทั้งในการเรียนภาษาไทยและการเรียนวิชาสามัญ

ผมขอแสดงความชื่นชมในความอดุสาหะของผู้เข้าร่วมโครงการจัดการศึกษาแบบทวิ-พหุภาษาทุกคนที่เริ่มทำตั้งแต่การเตรียมการ ตั้งแต่ชั้นอนุบาลจนถึงชั้นประถม 6 ประกอบด้วยการพัฒนาตัวเขียน หลักสูตร การวางแผนการเรียนการสอน การพัฒนาสื่อการเรียนการสอนรูปแบบต่าง ๆ และการอบรมครู และการเตรียมนักศึกษาคณะครุศาสตร์ให้เป็นครูทวิภาษา เป็นต้น โครงการวิจัยนี้ได้ศึกษาการใช้อักษรไทยให้เหมาะแก่ภาษามลายูถิ่น การเรียนการสอนภาษามลายูถิ่นที่ได้มาตรฐานทั้งในการฟัง พูด อ่าน เขียน การขยับเลื่อนจากการเรียนภาษามลายูถิ่นสู่ภาษาไทยอย่างราบรื่นและง่ายต่อผู้เรียน การเรียนการสอนภาษามลายูกกลางโดยใช้อักษรยาวีและอักษรโรมัน (มักใช้คำว่าอักษรรูมีในภาษาพูด) การเรียนการสอนภาษาอังกฤษที่เป็นภาคบังคับ

และชี้ให้เห็นว่า โครงการนี้สามารถปรับปรุงผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนเมื่อจบประถม 6 ได้ แต่ที่สำคัญไม่ใช่เพียงคะแนนสอบ หากรวมถึงการเรียนรู้อย่างสนุก การรักเรียน ความภูมิใจในวัฒนธรรมท้องถิ่น และความพึงพอใจของพ่อแม่และชุมชน

การจัดการศึกษาแบบทวิ-พหุภาษายังจะต้องผ่านพ้นอุปสรรคอีกมาก การอธิบายด้วยเหตุด้วยผลย่อมไม่เพียงพอ ต้องสร้างความรู้สึที่ดีและความไว้วางใจกันให้เพิ่มมากขึ้น ต้องอดทนต่อคำตำหนิและขอโอกาสในการสื่อสารอย่างถ้อยทีถ้อยรับฟัง ทั้งนี้ต้องใช้เวลา โดยหวังว่า เวลาจะอยู่ข้างการกำหนดนโยบายที่มีฐานจากศึกษาวิจัย และมีการทำความเข้าใจซึ่งกันและกันให้มาก

ผมขอแปลสไลด์แผ่นสุดท้ายของเพาเวอร์พอยต์ที่ ศาสตราจารย์สุวิไลส่งมาให้อ่าน อาจารย์เขียนว่า “การมองว่าภาษาเป็น ‘ปัญหา’ ได้มีส่วนทำให้เกิดความรุนแรง การมองภาษาว่าเป็น ‘ทรัพยากร’ และเป็น ‘สิทธิ’ สามารถช่วยสร้างสันติภาพได้”

โคทม อารียา
พฤษภาคม 2561

รองศาสตราจารย์ ดร.โคทม อารียา
ที่ปรึกษาสถาบันสิทธิมนุษยชนและสันติศึกษา มหาวิทยาลัยมหิดล



ศูนย์ศึกษาและฟื้นฟูภาษาและวัฒนธรรมในภาวะวิกฤต
สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเซีย มหาวิทยาลัยมหิดล

คำนำ

การศึกษาแบบทวิ-พหุภาษา เป็นแนวทางการศึกษาที่นิยมใช้กันในบริบทสังคมโลกปัจจุบัน ซึ่งมีลักษณะเป็นสังคมพหุภาษา-พหุวัฒนธรรม หนังสือนี้นำเสนอตัวอย่างในการจัดการเรียนการสอนสำหรับนักเรียนในเขตพื้นที่พิเศษจังหวัดชายแดนภาคใต้ ซึ่งผู้เรียนส่วนใหญ่หรือกว่าร้อยละ 80 มีอัตลักษณ์ทางภาษาและวัฒนธรรมที่แตกต่างจากภาษาและวัฒนธรรมไทยส่วนกลาง ได้แก่ ภาษามลายูท้องถิ่น หรือเรียกว่า ภาษามลายูปาตานี และนับถือศาสนาอิสลามอย่างเคร่งครัด ในการนี้ จึงควรมีวิธีการจัดการศึกษาที่เหมาะสมกับบริบทของพื้นที่ เพื่อช่วยเด็กที่เริ่มเข้าเรียนระดับปฐมวัยและประถมศึกษาในโรงเรียนของรัฐสามารถปรับตัวได้ทันต่อการเรียนด้วยภาษาไทย ซึ่งเป็นภาษาที่ต่างจากภาษาและวัฒนธรรมพื้นบ้านของตนเป็นอย่างมาก การใช้ภาษาไทยเพียงภาษาเดียวเป็นสื่อของการเรียนการสอนทั้งการฟัง พูด อ่าน และเขียน ทำให้ผลการเรียนของเด็กในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้ต่ำที่สุดในประเทศอย่างต่อเนื่องมาโดยตลอด แม้จะมีความพยายามที่จะหานวัตกรรมต่าง ๆ มาใช้เพื่อแก้ปัญหาการอ่านไม่ออกเขียนไม่ได้ แต่ปัจจุบันเด็กส่วนใหญ่ก็ยังมีปัญหาในการอ่านเขียนเป็นอย่างมาก เพื่อการพัฒนาคุณภาพการศึกษา คณะผู้วิจัยจากมหาวิทยาลัยมหิดล มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา นักวิชาการ และชุมชนท้องถิ่นจึงได้ร่วมมือดำเนินการวิจัยปฏิบัติการเรื่อง การจัดการศึกษาแบบทวิ-พหุภาษา โดยดำเนินการในโรงเรียนปฐมวัย-ประถมศึกษา ในความดูแลของคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานในจังหวัดชายแดนภาคใต้ เป็นความพยายามที่จะแก้ไขปัญหาดังกล่าวด้วยการใช้ทุนทางภาษาและวัฒนธรรมท้องถิ่นของเด็กเป็นฐานของการเรียนรู้ในการจัดการศึกษาโดยการใช้ “ภาษาแม่” เป็นสื่อในการเรียนการสอนในช่วงปีแรก ๆ และเชื่อมโยงเข้าสู่การใช้ภาษาไทยเป็นสื่อในการศึกษาได้อย่างเหมาะสมกับบริบทของพื้นที่ ตั้งแต่ปี พ.ศ.2550-2558 ซึ่งทำให้เกิดผลเชิงประจักษ์ในการสร้างเยาวชนให้ประสบความสำเร็จในการศึกษา ผลจากความสำเร็จดังกล่าว ทำให้โครงการได้รับรางวัล UNESCO King Sejong Literacy Prize ในปีพ.ศ. 2559

หนังสือเล่มนี้ประกอบด้วย บทความทั้งหมด 9 บทความกล่าวถึงแง่มุมต่าง ๆ ของการทำงานโครงการวิจัยเรื่อง การจัดการเรียนการสอนโดยใช้ภาษาท้องถิ่นร่วมเป็นสื่อในการจัดการศึกษาแบบทวิภาษาไทย-มลายู ซึ่งดำเนินการในโรงเรียนในสี่โรงเรียน จังหวัดปัตตานี ยะลา นราธิวาส และสตูล ตั้งแต่ปีการศึกษา 2551-2558 ในระดับปฐมวัยถึงประถมศึกษาปีที่ 6 ทั้งนี้โดย *บทความที่หนึ่ง* จะกล่าวถึงแนวคิดและภาพรวมของงานวิจัยปฏิบัติการนี้ ตามมาด้วย *บทความที่สอง* เป็นเรื่องเกี่ยวกับแนวทางการใช้ภาษามลายูถิ่นซึ่งเป็นภาษาแม่ของนักเรียนในการจัดการศึกษา *บทความที่สาม* เป็นเรื่องของแนวทางการจัดการเรียนการสอนภาษาไทยโดยเชื่อมโยงวิธีการเรียนรู้จากภาษาแม่ของผู้เรียนไปสู่ภาษาไทย ซึ่งนับเป็นภาษาใหม่สำหรับเยาวชนในพื้นที่สำหรับ *บทความที่สี่* เป็นเรื่องของการจัดทำสื่อการเรียนการสอนทั้งสื่อภาษามลายูและสื่อเชื่อมโยงสู่ภาษาไทย *บทความที่ห้า* เป็นแบบเรียนอ่านเขียนที่เป็นภาษามลายูถิ่น ซึ่งเป็น “ก้าวแรก” ของการเรียนรู้หนังสือ ใน *บทความที่หก* กล่าวถึง “ก้าวที่มั่นคง” ของการเรียนรู้หนังสือในภาษาไทย *บทความที่เจ็ด* กล่าวถึง การวิจัยเพื่อประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาของนักเรียนในโรงเรียนทดลองและโรงเรียนคู่เทียบ ที่จัดการเรียนการสอนแบบปกติตั้งแต่ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ถึงประถมศึกษาปีที่ 6 *บทความที่แปด* เป็นเรื่องแนวทางการนำความรู้ด้านการศึกษแบบทวิ-พหุภาษาเข้าสู่ระบบการผลิตครูสำหรับคณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา เพื่อความยั่งยืนของการจัดการศึกษาแบบทวิ-พหุภาษาในจังหวัดชายแดนภาคใต้ และ*บทความที่เก้า* ซึ่งเป็นบทความสุดท้าย

จะกล่าวถึง ผลการประเมินโครงการโดยผู้ประเมินจากภายนอกของคณะกรรมการประเมินผล นำโดย ศาสตราจารย์นายแพทย์ ดร.วีระศักดิ์ จงสู่วิวัฒน์วงศ์

หนังสือรวมบทความชุดนี้ จะเป็นประโยชน์ยิ่งสำหรับผู้สนใจวิธีการพัฒนาคุณภาพการศึกษา ซึ่งใช้ภาษา และวัฒนธรรมท้องถิ่นเป็นฐานเพื่อการพัฒนาสติปัญญาและการเรียนรู้ของผู้เรียน และเชื่อมโยงสู่ความเข้มแข็งของการเรียนรู้หนังสือในภาษาไทยอย่างเป็นระบบและมีประสิทธิภาพ รวมถึงการเรียนรู้ภาษาและสาระการเรียนรู้อื่น ๆ ด้วย

คณะผู้วิจัยฯ ขอขอบคุณแหล่งทุนหลัก ได้แก่ องค์การยูนิเซฟ ประเทศไทย (UNICEF) สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย (สกว.) และมหาวิทยาลัยมหิดล ที่ให้การสนับสนุนอย่างเต็มที่ อธิการบดีมหาวิทยาลัยหลายท่านช่วยสนับสนุนการทำงานและขวัญกำลังใจในระยะต่าง ๆ รวมทั้ง ขอขอบคุณ รองศาสตราจารย์ ดร.โคทม อารียา ประธานคณะกรรมการอำนวยการของโครงการฯ ที่ให้ความเมตตา ความเข้าใจ และสนับสนุนอุดมการณ์การทำงานของทีมนักวิจัยเสมอมาตลอดระยะเวลากว่า 10 ปี สร้างกำลังใจที่สำคัญแก่ ทีมมหิดลจากส่วนกลางและทีมนักวิจัยในพื้นที่ให้สามารถทำงานวิจัยปฏิบัติการจนภารกิจที่วางไว้สำเร็จลุล่วง และคณะผู้วิจัยฯ ขอขอบคุณ ดร.ศิริรัตน์ นิละคุปต์ และรองศาสตราจารย์ อุบลวรรณ เปรมศรีรัตน์ เป็นอย่างสูง ที่ได้อ่านและให้ข้อเสนอแนะที่เป็นประโยชน์

สุวิไล เปรมศรีรัตน์
หัวหน้าโครงการวิจัยฯ



ศูนย์ศึกษาและฟื้นฟูภาษาและวัฒนธรรมในภาวะวิกฤต
สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเซีย มหาวิทยาลัยมหิดล



รางวัลนวัตกรรมการเรียนรู้หนังสือ
UNESCO King Sejong Literacy Prize 2016

เมื่อวันที่ 8 กันยายน พ.ศ. 2559

องค์การยูเนสโก ณ กรุงปารีส ได้เฉลิมฉลองครบรอบปีที่ 50 ของวันรู้หนังสือโลก
และมอบรางวัล UNESCO King Sejong Literacy Prize 2016 ให้กับ

โครงการ “การจัดการศึกษาแบบทวิ-พหุภาษาโดยใช้ภาษาแม่เป็นฐานในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้”
(Patani Malay – Thai Mother Tongue Based Multilingual Education in Thailand Deep South)

สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล

ในการพัฒนานวัตกรรมการเรียนรู้หนังสือในภาษามลายูถิ่นและภาษาไทยในการศึกษาขั้นพื้นฐาน

สารบัญ

คำนิยาม

คำนำ

1	การจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษา (ไทย-มลายู) ในจังหวัดชายแดนภาคใต้ <i>สุวิไล เปรมศรีรัตน์</i>	1
2	การจัดการเรียนการสอนภาษามลายูปาตานี (ภาษาแม่) และการเชื่อมโยงไปสู่ ภาษามลายูกกลาง (ภาษามาเลเซีย) ในการจัดการศึกษาแบบทวิ-พหุภาษา ในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้ <i>ยูเนี่ยนสาสมิต้า สาเมาะ</i>	27
3	แนวทางการจัดการเรียนการสอนภาษาไทยสำหรับเยาวชนไทยเชื้อสายมลายู ในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้ <i>มรินด้า บุรุงโรจน์</i>	39
4	สื่อการเรียนการสอนที่ใช้ภาษาแม่เป็นสื่อในการเรียนรู้ในชั้นเรียน <i>ศิริเพ็ญ อังสิทธิพนพร</i>	71
5	แบบเรียนอ่าน-เขียนภาษามลายูถิ่น: ก้าวแรกของการอ่านออกเขียนได้ของ เยาวชนไทยเชื้อสายมลายูในจังหวัดชายแดนภาคใต้ <i>รุสดี มาซอ</i>	89
6	แบบเรียนอ่าน-เขียนภาษาไทยแบบเชื่อมโยง เพื่อการอ่านออกเขียนได้อย่างมั่นคง สำหรับเยาวชนไทยมุสลิมเชื้อสายมลายูในจังหวัดชายแดนใต้ <i>สร้อยญา กฤษณานูวัตร</i>	107

สารบัญ

7	ประสิทธิผลของการจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษาศึกษา (ภาษาไทย-มลายูปาตานี) ในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้ <i>ศุภลักษณ์ สีนธนา</i>	123
8	โครงการ “การนำกระบวนการจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษาศึกษา เข้าสู่ระบบการผลิตครูทวิ-พหุภาษาสำหรับจังหวัดชายแดนใต้” <i>เกสรี่ ลัดเลีย และคณะ</i>	141
9	ถอดบทเรียนและองค์ความรู้ “การจัดการเรียนการสอนโดยใช้ภาษาท้องถิ่น และภาษาไทยเป็นสื่อ: กรณีการจัดการศึกษาแบบทวิภาษา (ภาษาไทย-มลายูถิ่น) ในโรงเรียนเขตพื้นที่สี่จังหวัดชายแดนภาคใต้” ปีพ.ศ. 2550-2559 <i>วีระศักดิ์ จงสู่วิวัฒน์วงศ์ และคณะ</i>	145
	ดัชนีภาษาไทย	160
	ดัชนีภาษาอังกฤษ	167

ศูนย์ศึกษาและฟื้นฟูภาษาและวัฒนธรรมในภาวะวิกฤต
สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเซีย มหาวิทยาลัยมหิดล

ฉัน ขลุ่ย



ศูนย์ศึกษาและพัฒนาภาษา-วัฒนธรรมในภาวะวิกฤต
สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล

1 การจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษา (ไทย-มลายู) ในจังหวัดชายแดนภาคใต้

สุวิไล เปรมศรีรัตน์¹

1. บทนำ

จังหวัดชายแดนภาคใต้ในโลกมลายู อันได้แก่ จังหวัดปัตตานี ยะลา นราธิวาส และสี่อำเภอในจังหวัดสงขลาในปัจจุบัน มีประชากรกว่าร้อยละ 83 หรือกว่าล้านคน พุทธภาษามลายูที่เรียกว่า ภาษามลายูปาตานี² หรือ บาชอ นาญ ตาเนิง ภาษามลายูปาตานีมีเอกลักษณ์เฉพาะของตนเองและมีความแตกต่างจากภาษามลายูมาตรฐาน³ ที่ใช้พูดกันในประเทศมาเลเซียและอินโดนีเซีย แต่มีความคล้ายคลึงกับภาษาที่พูดในรัฐกลันตันทางตอนเหนือของประเทศมาเลเซีย ซึ่งมีอาณาเขตติดต่อกับชายแดนใต้สุดของไทย บริเวณนี้เป็นส่วนหนึ่งของโลกมลายู Nusantara หรือ Malay Cultural World ซึ่งอยู่ในเขตพื้นที่ตั้งแต่ตอนเหนือของคาบสมุทรมลายู ต่อเนื่องไปที่หมู่เกาะต่าง ๆ ในประเทศอินโดนีเซีย เกาะสุมาตรา และตอนใต้ของหมู่เกาะประเทศฟิลิปปินส์ แต่เดิมมีสถานภาพเป็นรัฐอิสระที่ปกครองโดยสุลต่าน

เมื่อรัฐปาตานีได้รับเข้าสู่ศาสนาอิสลามจึงได้รับอิทธิพลหลาย ๆ ด้านจากศาสนาอิสลาม สิ่งที่สำคัญประการหนึ่งคือ การดัดแปลงใช้อักษรภาษาอาหรับเพื่อเขียนภาษามลายู ซึ่งเรียกว่า “อักษรยาวี” รัฐปาตานีได้เป็นศูนย์กลางของความเจริญทางเศรษฐกิจ สังคมวัฒนธรรม และศูนย์กลางของการศึกษาศาสนาอิสลามที่สำคัญที่สุดแห่งหนึ่งในภูมิภาคเอเชียตะวันออกเฉียงใต้มาเป็นเวลากว่าร้อยปี ก่อนจะตกอยู่ภายใต้การปกครองของสยามหรือรัฐไทย รัฐปาตานีเป็นรัฐที่อยู่ในการดูแลของสยามในฐานะรัฐบรรณาการ ตั้งแต่ศตวรรษที่ 14-20 ในปีค.ศ. 1909 ไทยได้มีการตกลงกับประเทศอังกฤษเพื่อแก้ปัญหาการล่าอาณานิคมของประเทศตะวันตก โดยรัฐปาตานีถูกแยกเป็นสองส่วน ส่วนตอนใต้อยู่ภายใต้ประเทศอังกฤษซึ่งปกครองคาบสมุทรมลายู ส่วนทางตอนเหนือถูกผนวกเข้ากับการปกครองของประเทศสยาม ซึ่งเป็นประเทศที่ประชากรส่วนใหญ่นับถือศาสนาพุทธทำให้เกิดปัญหาอัตลักษณ์ทางภาษา ความขัดแย้งทางวัฒนธรรม รวมทั้งการเมืองการปกครองและการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานของรัฐซึ่งเป็นการศึกษาภาคบังคับ ในขณะที่พื้นที่ที่มีการจัดการศึกษาตามวิถีอิสลามอยู่แล้ว สิ่งนี้เป็นพื้นฐานของปัญหาความขัดแย้งและความไม่สงบในพื้นที่ประการหนึ่ง

อย่างไรก็ตามในปัจจุบัน เนื่องจากจังหวัดชายแดนภาคใต้เป็นประตูสู่อาเซียนตอนใต้ ในการเข้าสู่ประชาคมอาเซียนในปีพ.ศ. 2558 จังหวัดชายแดนภาคใต้จึงมีความสำคัญทางยุทธศาสตร์ทั้งด้านเศรษฐกิจ

¹ศาสตราจารย์เกียรติคุณ ดร.สุวิไล เปรมศรีรัตน์, ศูนย์ศึกษาและพัฒนาชุมชนในภาวะวิกฤต, สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล

²ภาษามลายูปาตานี เป็นภาษากลุ่มมลายูที่พูดกันในประเทศไทย โดยเฉพาะในจังหวัดปัตตานี ยะลา และนราธิวาส รวมทั้งสี่อำเภอในจังหวัดสงขลา ได้แก่ อำเภอจะนะ อำเภอเทพา อำเภอนาทวี และอำเภอสะบ้าย้อย มีความคล้ายคลึงกับภาษาในรัฐกลันตันของประเทศมาเลเซีย

³ภาษามลายูมาตรฐาน หมายถึงภาษามลายูที่ใช้เป็นภาษาราชการของประเทศมาเลเซียและอินโดนีเซีย ซึ่งภาษามลายูของทั้งสองประเทศมีความแตกต่างกันอยู่บางประการ

⁴รายงานคณะกรรมการอิสระเพื่อความสมานฉันท์แห่งชาติ (กอส.) แต่งตั้งโดยคำสั่งสำนักนายกรัฐมนตรี เมื่อปี 2548

การเมืองและสังคมวัฒนธรรม ความเข้าใจในประชากรในพื้นที่ในด้านต่าง ๆ รวมทั้งประวัติศาสตร์และสถานการณ์ด้านภาษาและวัฒนธรรม จึงมีความสำคัญต่อความพยายามที่จะสร้างสังคมमानन्तหรือสังคมพหุวัฒนธรรมในปัจจุบัน

สภาพปัญหาพื้นฐานของจังหวัดชายแดนภาคใต้ ท่ามกลางความไม่สงบและความรุนแรงที่กำลังเกิดขึ้นในจังหวัดชายแดนภาคใต้ของไทยในปัจจุบัน ได้มีความพยายามที่จะหาทางแก้ไขจากหลายฝ่ายเพื่อหาแนวทางสู่สันติสุขและความมั่นคงในชีวิตของประชากรในพื้นที่และในประเทศไทยโดยภาพรวม แม้ว่าประวัติศาสตร์เศรษฐกิจ สังคม วัฒนธรรม และการเมือง จะเป็นสาเหตุและปัญหาที่ชัดเจน แต่ปัญหาพื้นฐานสำคัญที่ควรแก้ไขโดยเร่งด่วนมี 2 ประการคือ

1) ปัญหาอัตลักษณ์ทางภาษาและความขัดแย้งทางวัฒนธรรม ปัญหานี้สืบเนื่องมาจากภาษามลายู (มลายูปาตานี) ซึ่งเป็นภาษาแม่ ของคนในพื้นที่ ซึ่งกว่าร้อยละ 80 เป็นคนไทยมุสลิมเชื้อสายมลายูที่ใช้ภาษามลายูท้องถิ่นสื่อสารในชีวิตประจำวัน ยังไม่ได้รับการส่งเสริมสนับสนุนให้ใช้อย่างเป็นทางการ เพื่อส่งเสริมความเข้าใจอันดี ทั้งในการศึกษาและสื่อมวลชนของรัฐแม้ในระดับท้องถิ่น ในขณะที่สถานการณ์ปัจจุบันในเขตเมืองมีการใช้ภาษามลายูปนกับภาษาไทยเป็นอย่างมากและเยาวชนบางคนพูดภาษามลายูไม่ได้ ซึ่งเป็นความถดถอยของการใช้ภาษามลายูที่เห็นได้ชัดเจน

2) ปัญหาคุณภาพทางการศึกษา เนื่องจากผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาของเยาวชนไทยมุสลิมเชื้อสายมลายูต่ำกว่าเกณฑ์มาตรฐานชาติ (ต่ำที่สุดในประเทศ) อันเป็นผลส่วนหนึ่งจากการศึกษาภาคบังคับ (ตั้งแต่พ.ศ. 2464) ที่กำหนดให้โรงเรียนใช้ภาษาไทยเป็นสื่อในการเรียนการสอนเพียงภาษาเดียว ขาดการเชื่อมโยงภาษาและวัฒนธรรมท้องถิ่นกับภาษาและวัฒนธรรมของโรงเรียนอย่างเป็นระบบ ทำให้เด็กส่วนมากไม่เข้าใจบทเรียนต่าง ๆ ที่ครูสอนได้ชัดเจน อีกทั้งเนื้อหาของการเรียนไม่สอดคล้องกับบริบททางสังคมวัฒนธรรมในพื้นที่ เยาวชนจำนวนมากจึงไม่ประสบความสำเร็จในการศึกษา ยังอ่านไม่ออก-เขียนไม่ได้จำนวนมาก จากตัวเลขของสถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ กระทรวงศึกษาธิการปี 2551 พบว่าในกรณีที่ต่ำสุดนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 3 จำนวนร้อยละ 25.11 ยังอ่านหนังสือไม่ออก และร้อยละ 17.08 ยังต้องปรับปรุง สำหรับการเขียนนั้นร้อยละ 42.11 ยังเขียนไม่ได้ และร้อยละ 20.88 ยังต้องปรับปรุง ซึ่งนับว่าเป็นปัญหาใหญ่ที่ต้องการการแก้ไข เพราะก่อให้เกิดความทุกข์แก่พ่อแม่ผู้ปกครองและชุมชนโดยทั่วไป ทำให้ไม่เชื่อมั่นในระบบการศึกษาไทย เนื่องจากเยาวชนจำนวนมากไม่สามารถจะเข้าเรียนในระดับสูงได้ในสาขาวิชาที่ต้องการหรือเรียนไม่ประสบผลสำเร็จ มีผลต่อการหางานทำไม่ได้อย่างที่หวัง ทำให้เกิดปัญหาทางสังคมและปัญหาความไม่เท่าเทียม เนื่องจากการที่ทั้งสองปัญหามีความเกี่ยวเนื่องกัน สาเหตุพื้นฐานเกิดจากการกำหนดใช้เครื่องมือทางภาษาที่ยังไม่เหมาะสมในพื้นที่ แนวทางการแก้ไขปัญหาดังกล่าว นอกจากจะต้องอนุรักษ์หรือปกป้องรักษาภาษาท้องถิ่นซึ่งถือว่าเป็นมรดกของมนุษยชาติแล้ว ยังต้องมีการดำเนินการที่จะนำไปสู่การพัฒนาภาษาท้องถิ่นและพัฒนาการเรียนรู้อันรู้ของเยาวชนในพื้นที่

⁵ภาษาแม่ หมายถึง ภาษาที่ใช้ในครอบครัวในกลุ่มชนและชุมชนมาแต่บรรพบุรุษ เป็นภาษาที่เด็กเข้าใจมากที่สุด ภาษาแม่ที่พบในประเทศไทย ได้แก่ ภาษาไทยของคนไทย ภาษาท้องถิ่นของชนกลุ่มต่าง ๆ เช่น ภาษาคำเมือง ของคนแปดจังหวัดภาคเหนือตอนบน ภาษาปักษ์ใต้ ของคนในจังหวัดภาคใต้ ภาษามลายูปาตานี ของคนในสี่จังหวัดชายแดนภาคใต้ ภาษาเขมรถิ่นไทย ของคนจำนวนมากในเขตอีสานใต้ ภาษาอะซำ ของชาวเขาเผ่าหนึ่งในภาคเหนือ เป็นต้น

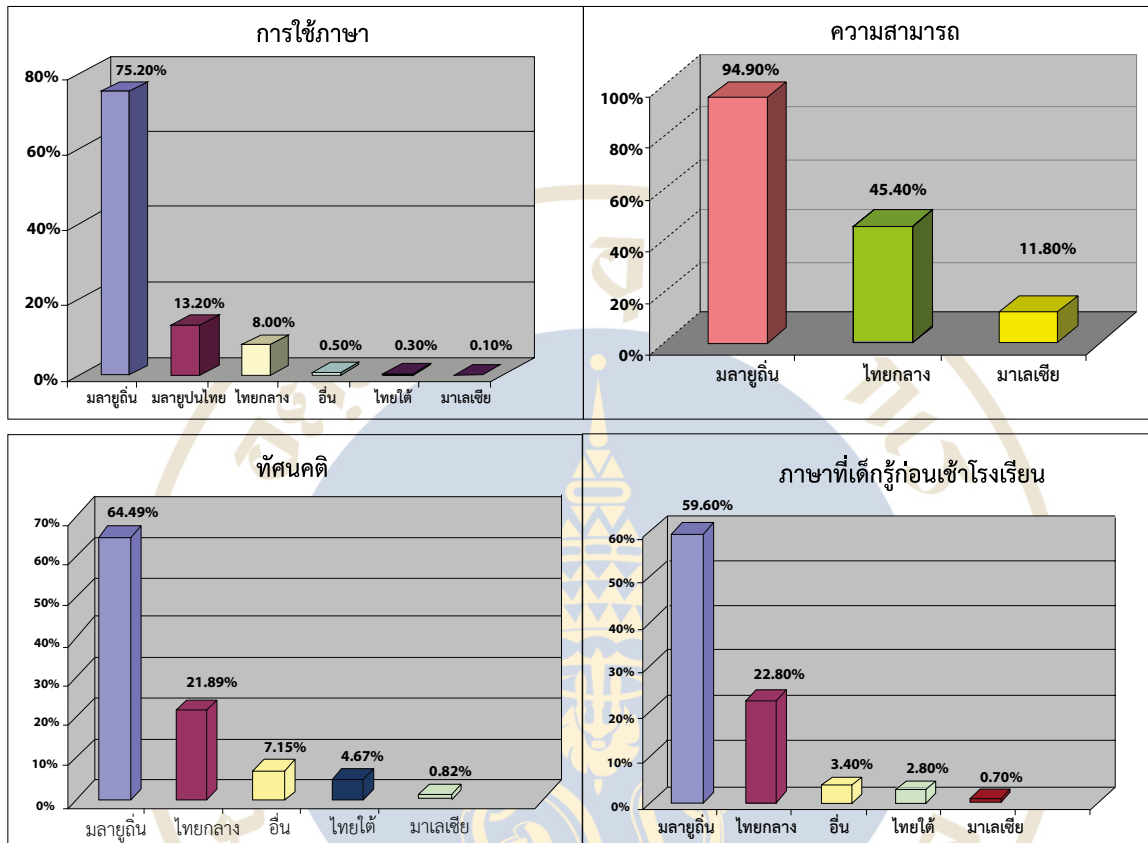
เพื่อแก้ไขปัญหาการอ่านไม่ออกเขียนไม่ได้และเพื่อให้สามารถนำภาษาท้องถิ่นไปใช้เป็นพื้นฐานหรือเครื่องมือในการพัฒนาการเรียนการสอนภาษาราชการ/ภาษาประจำชาติ ซึ่งเป็นภาษาที่สองและภาษาอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้อง

ในบทความนี้ ผู้เขียนได้นำเสนอข้อมูลพื้นฐาน แนวคิดทฤษฎี และปฏิบัติการในการพัฒนาการศึกษาในจังหวัดชายแดนภาคใต้ด้วยวิธีการจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษา (ไทย-มลายู) แก่เยาวชนไทยมุสลิมเชื้อสายมลายูในจังหวัดชายแดนภาคใต้^๑ ที่ดำเนินการในโรงเรียนทดลองตั้งแต่ระดับปฐมวัยและประถมศึกษาซึ่งมีความสำคัญต่อการวางฐานรากการศึกษาที่มั่นคงแก่เยาวชน โดยมีเป้าหมายเพื่อให้เยาวชนประสบความสำเร็จในการศึกษา มีความสามารถทั้งภาษามลายูและภาษาไทย สามารถรักษาอัตลักษณ์ความเป็นมลายูในระดับท้องถิ่น ในขณะเดียวกัน ก็มีความรู้ความเข้าใจและมีความสามารถที่จะใช้ภาษาไทยซึ่งเป็นภาษาราชการและปฏิบัติตนได้ถูกต้องเหมาะสมตามวัฒนธรรมไทยซึ่งเป็นอัตลักษณ์ในระดับชาติ อีกทั้งยังสามารถพัฒนาและเชื่อมโยงเข้าสู่ความเป็นสมาชิกในประชาคมอาเซียนโดยมีฐานทางภาษาไทยและมลายูที่เข้มแข็ง อันจะเป็นความมั่นคง ความสมานฉันท์ และสันติสุขของชนในชาติอย่างยั่งยืนในระยะยาว โครงการจัดการเรียนการสอนดังกล่าวได้มีการดำเนินการอย่างต่อเนื่องมาตั้งแต่ปีพ.ศ. 2550-2558

2. การสำรวจสถานการณ์ทางภาษาในจังหวัดชายแดนภาคใต้

เนื่องจากภาษาเป็นอัตลักษณ์สำคัญและลักษณะการใช้ภาษาในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้มีความซับซ้อน คณะวิจัยโดยการสนับสนุนของศูนย์ศึกษาและพัฒนาสันติวิธี มหาวิทยาลัยมหิดล จึงได้สำรวจการใช้ภาษาของคนในสามจังหวัด (ปัตตานี ยะลา และนราธิวาส) จำนวนกว่า 1,200 คน (สุวิไล เปรมศรีรัตน์ และคณะ, 2548) เพื่อศึกษาข้อมูลการใช้ภาษาของประชากรส่วนใหญ่ว่าใช้ภาษาใดมากที่สุด และมีความสามารถในการใช้ภาษาต่าง ๆ อย่างไร รวมทั้งทัศนคติความต้องการการใช้ภาษาแต่ละภาษาเพื่อนำไปเป็นข้อมูลประกอบการวางแผนทางภาษาในพื้นที่ ทั้งนี้ทีมวิจัยส่วนกลาง (มหิดล) และทีมวิจัยในพื้นที่ได้ร่วมกันสร้างแบบสอบถามและตรวจสอบ ทีมในพื้นที่มีบทบาทสำคัญในการกำหนดวิธีการเก็บข้อมูลโดยเลือกพื้นที่และเลือกบุคคลากรที่คุ้นเคยกับพื้นที่เป็นผู้เก็บข้อมูล การเก็บข้อมูลส่วนมากเป็นการสัมภาษณ์ชาวบ้านแทนการตอบด้วยการเขียน ซึ่งผลปรากฏว่าในด้านการใช้ภาษา ความสามารถ และทัศนคติภาษามลายูท้องถิ่น (มลายูปาตานี) มาเป็นอันดับหนึ่ง รองลงมาเป็นภาษามลายูปนไทย ภาษาไทย ภาษาไทยใต้ ภาษามาลาเลย์ ตามลำดับ การศึกษานี้จึงได้ชี้ให้เห็นว่า คนในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้ไม่ได้มีความใกล้ชิดกับภาษามาลาเลย์นัก (ยกเว้นพื้นที่บริเวณชายแดน) และจากการศึกษาการเปรียบเทียบระหว่างภาษามาลาเลย์และภาษามลายูปาตานี ก็ได้พบว่ามี ความแตกต่างเป็นอย่างมาก ทั้งด้านระบบเสียง คำศัพท์ และไวยากรณ์ (สุวิไล เปรมศรีรัตน์ และคณะ, 2548) ดังปรากฏในภาพที่ 1 ซึ่งแสดงว่าการจะใช้ภาษามาลาเลย์หรือรวมทั้งภาษาอินโดนีเซียนั้น คนในพื้นที่ยังจะต้องมีการเรียนการสอนจึงจะใช้การได้ดี และยังได้พบว่า เด็กก่อนเข้าโรงเรียนมีความรู้ในภาษามลายูปาตานีซึ่งเป็นภาษาแม่มากที่สุด และรู้ภาษาไทยจากสิ่งแวดล้อมและสื่อมวลชน เช่น โทรทัศน์ มาเป็นอันดับที่สองหรือประมาณร้อยละ 12

^๑โครงการวิจัยปฏิบัติการ เรื่อง “การจัดการเรียนการสอนโดยใช้ภาษาท้องถิ่นและภาษาไทยเป็นสื่อ: กรณีการจัดการศึกษาแบบทวิภาษา (ภาษาไทย-มลายูถิ่น) ในโรงเรียนเขตพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้” เป็นโครงการวิจัยปฏิบัติการดำเนินการในระยะเวลา 9 ปี ตั้งแต่ปี พ.ศ. 2550-2558 โดยดำเนินการในสี่โรงเรียนในจังหวัดปัตตานี ยะลา นราธิวาส และสตูล ปัจจุบันนักเรียนกลุ่มทดลองกำลังเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4



ภาพที่ 1: การสำรวจสถานการณ์ทางภาษาในจังหวัดชายแดนภาคใต้ (สุวิไล เปรมศรีรัตน์ และคณะ, 2553ก)

นอกจากนี้ จากการสำรวจยังมีข้อเสนอแนะให้นำภาษามลายูมาใช้ในการสอนในโรงเรียนร่วมกับภาษาไทยเพื่อความเข้าใจอย่างแท้จริงของเยาวชน ซึ่งสอดคล้องกับข้อเรียกร้องของผู้นำคนไทยมุสลิมเชื้อสายมลายูในจังหวัดชายแดนภาคใต้ที่ขอให้มีการใช้ภาษามลายูในการศึกษาของเยาวชน และให้มีการพัฒนาการศึกษาที่สอดคล้องกับวัฒนธรรมและบริบทท้องถิ่นจังหวัดชายแดนภาคใต้ นอกจากนี้ ยังเป็นข้อเสนอแนะจากคณะกรรมการอิสระเพื่อความสมานฉันท์แห่งชาติ ซึ่งรัฐบาลตั้งขึ้นเมื่อปีพ.ศ. 2548 ให้หาแนวทางในการจัดการเรียนการสอนที่เหมาะสมในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้ โดยคำนึงถึงฐานทางภาษาและวัฒนธรรมท้องถิ่น

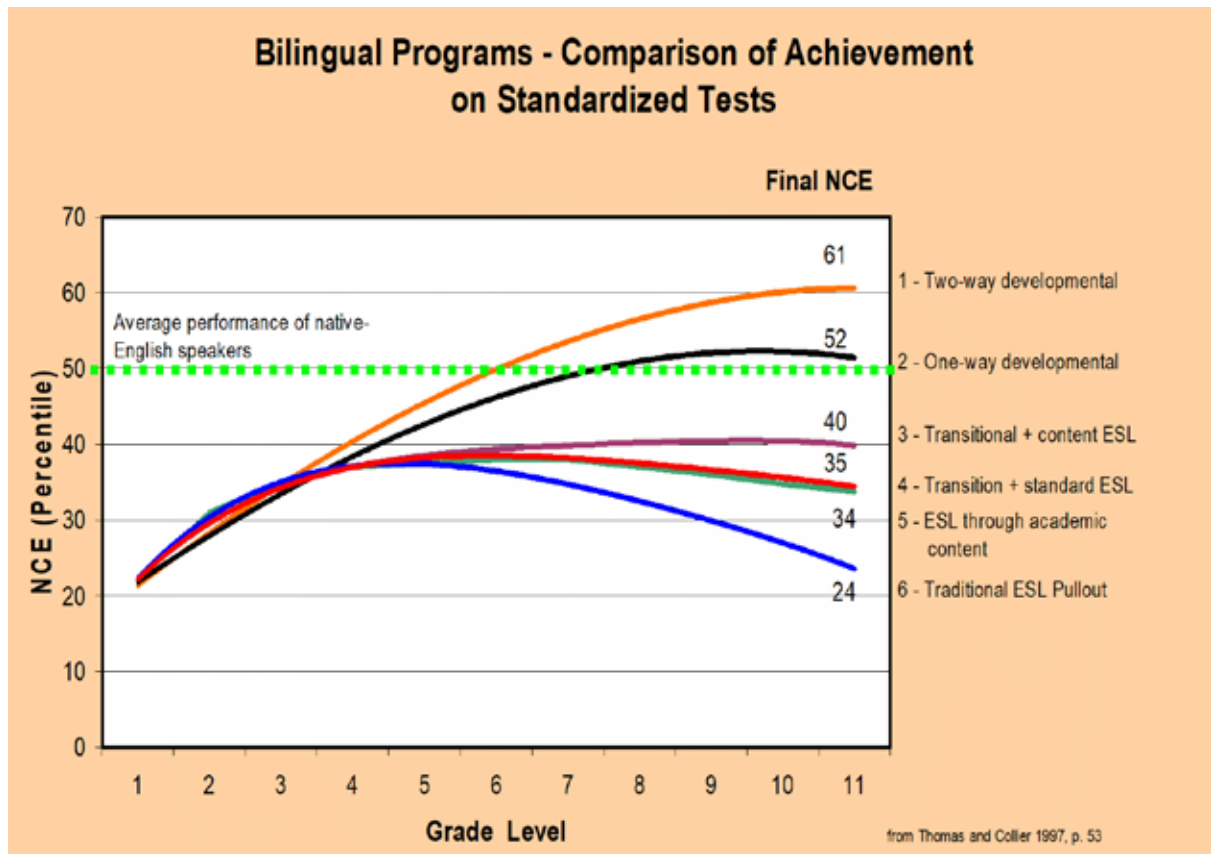
สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล

3. การวางแผนสู่แนวทางการจัดการศึกษาแบบทวิ-พหุภาษา เพื่อพัฒนาการศึกษาที่มีคุณภาพ (Quality Education)

ผลจากการศึกษาสถานการณ์ทางภาษาและสภาวะการณ์ทางการศึกษาดังกล่าวข้างต้น นำมาสู่ความพยายามที่จะนำภาษาท้องถิ่นหรือภาษามลายูปาดานีมาใช้ในการเรียนการสอนควบคู่กับภาษาไทย (ภาษาราชการ) ในระบบของการจัดการศึกษาแบบทวิ-พหุภาษา นอกจากจะเป็นความพยายามที่จะช่วยรักษาอัตลักษณ์ทางภาษาท้องถิ่นไว้ได้ในกระแสแห่งการเปลี่ยนแปลงของสังคมปัจจุบันตามความปรารถนาของเจ้าของภาษาแล้ว ยังช่วยให้เด็กได้เรียนอย่างมีความสุข ไม่เครียด ไม่มีปัญหาเรื่องการสื่อความหมาย เนื่องจากเป็นภาษาแม่ที่เด็กคุ้นเคย สอดคล้องกับผลการวิจัยทั้งในประเทศและระดับสากล ซึ่งล้วนชี้ให้เห็นถึงผลดีของการใช้ภาษาท้องถิ่นหรือภาษาแม่เป็นฐานในการจัดการศึกษา และยังสอดคล้องกับการรณรงค์ขององค์การนานาชาติด้านการพัฒนาการศึกษาที่มีคุณภาพแก่ประชากรโลกทุกคนโดยถ้วนหน้า หรือโครงการ Education for All ในปีพ.ศ. 2558 ตลอดจนโครงการพัฒนายั่งยืนในปี พ.ศ. 2573 Sustainable Development Goals (SDGs 2030) โดยเฉพาะในข้อที่ 4 (SDG4) การพัฒนาการศึกษาขั้นพื้นฐาน (ประเทศไทยร่วมเป็นสมาชิก) ซึ่งกำหนดให้การศึกษาจะต้องเข้าถึงเด็กทุกคนและทุกกลุ่มชาติพันธุ์ โดยมีสิทธิที่จะได้รับการศึกษาที่มีคุณภาพ บนฐานของวัฒนธรรมของตน และใช้ภาษาแม่ของตนเป็นสื่อในการเรียนการสอน เป็นการธำรงรักษาความหลากหลายของภาษาและวัฒนธรรมท้องถิ่นอันเป็นมรดกของมนุษยชาติอีกด้วย

การจัดการศึกษาแบบทวิ-พหุภาษาเป็นแนวทางการจัดการศึกษาที่นิยมกันในยุคปัจจุบัน ทั้งนี้เนื่องมาจากในสังคมหนึ่ง ๆ มักจะมีการใช้ภาษามากกว่าหนึ่งภาษา และแต่ละภาษาจะมีบทบาทและความสำคัญ การศึกษาแบบทวิภาษาหมายถึง การจัดการศึกษาโดยใช้สองภาษาเป็นสื่อในการเรียนการสอน ซึ่งหมายถึง ภาษาราชการ (หรือภาษาประจำชาติ) และภาษาท้องถิ่น (หรือภาษาแม่ของกลุ่มชาติพันธุ์) งานวิจัยชิ้นสำคัญเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษา (ภาษาอังกฤษและภาษาอื่น) ในประเทศสหรัฐอเมริกา โดยโทมัสและคอลีเออร์ (Wayne T.P. & Collier, V., 1977) ได้ศึกษารูปแบบการจัดการศึกษาแบบดั้งเดิมและแบบทวิภาษาต่าง ๆ รวม 6 รูปแบบ โดยดูจากสัมฤทธิ์ผลทางการศึกษาของเยาวชนกลุ่มชาติพันธุ์ต่าง ๆ (จากจำนวนนักเรียน 42,000 คน ใช้เวลานานกว่า 14 ปี นักเรียนประมาณครึ่งหนึ่งพูดภาษาสเปนเป็นภาษาแรก นอกนั้นเป็นภาษาอื่น ๆ เช่น อาหรับ จีน เกาหลี รัสเซีย เวียดนาม ฯลฯ) ซึ่งเรียนในโรงเรียนที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นหลัก ผลการเรียนรู้ของเด็กมีระดับความแตกต่างกันออกไปตามรูปแบบวิธีการเรียนการสอน

ศูนย์ศึกษาและพัฒนาชุมชนและวัฒนธรรมในภาวาระภาคใต้
สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล



ภาพที่ 2: การเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ของการจัดการศึกษาแบบทวิภาษาแบบอื่น ๆ (Wayne, T.P. & Collier, V., 1977)

ผลการศึกษาจากกราฟ **รูปแบบที่ 1 Two-way development** หมายถึง การเรียนการสอนทวิภาษาแบบสองแนวทางโดยใช้ทั้งภาษาราชการและภาษาแม่สอนควบคู่กันไป โดยใช้กลวิธีการสอนภาษาราชการเป็นภาษาที่สองซึ่งเป็นวิธีการที่ได้ผลมากที่สุด กลวิธีนี้จะเหมาะสมกับห้องเรียนที่มีเด็กที่พูดภาษาราชการและภาษาแม่ในจำนวนใกล้เคียงกัน และสถานภาพของแต่ละภาษาไม่ต่างกันมากนัก และเด็กทั้งสองกลุ่มช่วยกันแลกเปลี่ยนภาษาของกันและกันในห้องเรียน **รูปแบบที่ 2 One-way development** หมายถึง การเรียนการสอนทวิภาษาแบบทางเดียว โดยใช้ภาษาแม่เป็นสื่อในการเรียนการสอนร่วมกับภาษาราชการ และสอนภาษาราชการด้วยกลวิธีการสอนเป็นภาษาที่สอง ส่วน **รูปแบบที่ 3 Transitional+Content ESL** หมายถึง การสอนทวิภาษาโดยใช้ภาษาแม่และภาษาราชการอย่างละครึ่งวันในแต่ละวัน และใช้กลวิธีการเชื่อมโยงถ่ายโอนเข้าสู่ภาษาราชการภายในเวลา 2-3 ปี **รูปแบบที่ 4 Transitional+Standard ESL** หมายถึง การเรียนการสอนทวิภาษาแบบถ่ายโอนระหว่างภาษาแม่ไปสู่ภาษาราชการ แต่สอนภาษาราชการแบบดั้งเดิม (ไม่มีการถ่ายโอนย้อนกลับ) **รูปแบบที่ 5 ESL Through Academic Content** หมายถึง การเรียนการสอนภาษาราชการในด้านวิชาการและอนุโลมให้ใช้ภาษาแม่ในการอธิบาย และ **รูปแบบที่ 6 Traditional ESL Pullout** หมายถึง การเรียนการสอนภาษาราชการเพียงอย่างเดียวและไม่อนุญาตให้ใช้ภาษาแม่ในโรงเรียนซึ่งเป็นโรงเรียนรัฐบาล

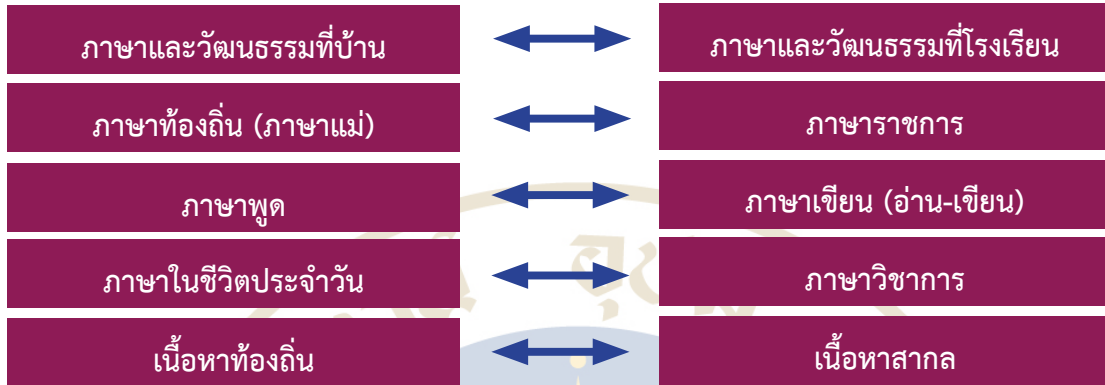
ในการวางแผนพัฒนาการศึกษาในจังหวัดชายแดนภาคใต้ รูปแบบการศึกษาที่เหมาะสมสามารถก่อให้เกิดกระบวนการเรียนรู้ทางวิชาการและการใช้ภาษาราชการคือ รูปแบบการจัดการศึกษาระบบทวิภาษารูปแบบที่ 2 จากงานวิจัยข้างต้นซึ่งเป็นรูปแบบที่คล้ายคลึงกับหลักสูตรการจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษาในจังหวัดชายแดนภาคใต้ที่ใช้ภาษาแม่หรือมลายูถิ่น⁷ เป็นสื่อการเรียนการสอนร่วมกับภาษาไทย ซึ่งจะทำให้เยาวชนสามารถรักษาอัตลักษณ์ของความเป็นคนไทยมุสลิมเชื้อสายมลายูเอาไว้ได้ตามความปรารถนาของชุมชน โดยใช้วิธีการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมของชุมชน ดำเนินงานการจัดการศึกษาร่วมกับสี่โรงเรียนนำร่องในจังหวัดปัตตานี ยะลา นราธิวาส และสตูล⁸ ซึ่งเป็นโรงเรียนที่มีนักเรียนพูดภาษามลายูถิ่นร้อยเปอร์เซ็นต์ อันเป็นลักษณะทั่วไปของโรงเรียนส่วนมากในพื้นที่เขตนอกเมือง (มีจำนวนกว่า 700 โรงเรียน) และโรงเรียนควบคุมซึ่งจัดการเรียนการสอนตามปกติอีกสี่โรงเรียน เพื่อศึกษาเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ของการเรียนการสอนโดยดำเนินงานเป็นระยะเวลา 9 ปี (พ.ศ. 2550-2558) เริ่มตั้งแต่ระดับชั้นอนุบาลและชั้นประถมศึกษาซึ่งเป็นการศึกษาภาคบังคับ ทั้งนี้ในปีแรก (พ.ศ. 2550) เป็นการเตรียมการ เช่น ทำวิจัยพื้นฐาน สรรหาผู้เข้าร่วมโครงการทดลอง จัดทำสื่อการเรียนการสอนด้วยภาษาท้องถิ่น เป็นต้น และเตรียมความพร้อมก่อนเริ่มเข้าสู่โรงเรียนในปีพ.ศ. 2551 โดยเป็นการทำงานร่วมกันระหว่างภาคีต่าง ๆ ได้แก่ คนจากชุมชน บุคลากรจากสถานศึกษา นักวิชาการท้องถิ่น และนักวิชาการจากส่วนกลาง รวมทั้งหน่วยงานต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้อง

4. แนวคิดและทฤษฎีในการจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษาในจังหวัดชายแดนภาคใต้

การจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษาที่ใช้ในจังหวัดชายแดนภาคใต้เป็นโครงการทวิภาษา (เต็มรูปแบบ) เริ่มต้นจากการที่ใช้ภาษาสองภาษาเป็นสื่อการเรียนการสอนในโรงเรียน กล่าวคือใช้ภาษาแม่ (ภาษาที่หนึ่งหรือภาษาที่ใช้ในชุมชน) เป็นฐานในการเรียนรู้ผ่านการฟัง พูด อ่าน และเขียน และเชื่อมโยงไปสู่ภาษาราชการ (ภาษาไทย) ซึ่งเป็นภาษาที่ใช้ในโรงเรียนก่อนไปสู่ภาษาอื่นตามหลักสูตรแกนกลางของกระทรวงศึกษาธิการ ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดพื้นฐานในการจัดการศึกษาแบบทวิ-พหุภาษาและแนวคิดหลักของการจัดการศึกษาที่รู้จักกันเป็นอย่างดี ได้แก่ “การใช้ผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง” และ “การเรียนรู้สิ่งใหม่จากสิ่งที่รู้อยู่แล้ว” ซึ่งทั้ง 2 ประการนี้เกี่ยวข้องกันโดยตรง เนื่องจากเด็กจากบ้านมาสู่โรงเรียนโดยมีทุนทางสังคมและวัฒนธรรมของตนติดตัวมา เมื่อเข้าสู่โรงเรียนและมีการเรียนการสอนด้วยเนื้อหาที่เป็นสากลเพื่อสู่โลกภายนอก จึงต้องมีการเชื่อมโยงภาษาและวัฒนธรรมที่บ้านไปสู่ภาษาและวัฒนธรรมที่โรงเรียน จากภาษาฟัง-พูด ไปสู่ภาษาอ่าน-เขียน จากภาษาที่หนึ่ง (ภาษาแม่/ภาษามลายูถิ่น) ไปสู่ภาษาที่สอง (ภาษาราชการ/ภาษาไทย) ที่ไม่คุ้นเคย จากภาษาที่ใช้ในชีวิตประจำวันไปสู่ภาษาวิชาการ (ซึ่งมักเป็นภาษานามธรรม) จากสื่อเรื่องของท้องถิ่นสู่เรื่องของสังคมและโลกภายนอกอย่างเป็นขั้นตอน จะทำให้เกิดความมั่นใจ เกิดความคิดสร้างสรรค์ ได้พัฒนาสติปัญญาและเรียนรู้สิ่งใหม่ ๆ โดยสามารถเชื่อมโยงกับสิ่งที่ได้รู้อยู่แล้วไปทีละขั้นอย่างมั่นคง (ดูภาพที่ 3)

⁷มลายูถิ่น หมายถึง ภาษามลายูสำเนียงที่พูดในจังหวัด ต่าง ๆ ในภาคใต้ของประเทศไทย ภาษามลายูถิ่นที่สำคัญคือ ภาษามลายูที่พูดในจังหวัดปัตตานี ยะลา และนราธิวาส รวมทั้งในสี่อำเภอของจังหวัดสงขลา ได้แก่ อำเภอจะนะ อำเภอเทพา อำเภอนาทวี และอำเภอสะบ้าย้อย ซึ่งเป็นส่วนของรัฐปาตานีแต่เดิม จึงมีคำเรียกว่า ภาษามลายูปาตานี อีกด้วย และมีสำเนียงที่คล้ายคลึงกับรัฐกลันตัน ประเทศมาเลเซีย

⁸ภาษามลายูสตูล มีลักษณะที่แตกต่างไปจากภาษามลายูปาตานีที่ใช้ในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้ และสี่อำเภอในจังหวัดสงขลา แต่ได้นำมาศึกษาพร้อมด้วยเพื่อประโยชน์ในการเปรียบเทียบในเบื้องต้นของการวิจัย



ภาพที่ 3: แนวคิดการเชื่อมโยงภาษาและวัฒนธรรม (สุวิไล เปรมศรีรัตน์ และคณะ, 2553ข)

แนวคิดการเชื่อมโยงดังกล่าว เป็นเสมือนการสร้างสะพานเชื่อมการเรียนรู้จากสังคมวัฒนธรรมที่บ้านของตนไปสู่สังคมภายนอกได้ง่ายขึ้น เป็นการเริ่มต้นจากการเรียนรู้สิ่งที่อยู่ใกล้ตัวไปสู่สิ่งที่ไกลตัว ทำให้เด็กปรับตัวเรียนรู้จากภาษาที่บ้านไปสู่ภาษาที่โรงเรียน ดังนั้น เด็กจึงสามารถก้าวข้ามจากบ้านไปสู่โรงเรียนและสังคมภายนอกได้อย่างมั่นคง โดยอาศัยสะพานที่แข็งแกร่งเชื่อมการเรียนรู้ (ดูภาพที่ 4)



ภาพที่ 4: สะพานเชื่อมการเรียนรู้ – ทวิภาษาเต็มรูปแบบ (สุวิไล เปรมศรีรัตน์ และคณะ, 2553ข)

4.1 การพัฒนาภาษามลายูปัตตานีให้เป็นมาตรฐาน

ในการนำภาษาท้องถิ่นเข้าสู่ระบบการศึกษามีความจำเป็นที่จะต้องมีการวางแผนการพัฒนาภาษา เนื่องจากในปัจจุบันภาษามลายูปัตตานีหรือนาญ‘ตานิ เป็นภาษามลายูท้องถิ่นที่ใช้เป็นภาษาพูดในชีวิตประจำวันเท่านั้น ไม่เคยมีการนำไปใช้อย่างเป็นทางการในการศึกษาหรือเป็นสื่อของการศึกษา ดังนั้น ในกระบวนการนำภาษามลายูปัตตานีมาใช้ในการศึกษา ซึ่งเป็นการยกสถานะของภาษามลายูท้องถิ่นมาใช้งานอย่างเป็นทางการ ทำให้จำเป็นต้องมีการพัฒนาภาษาให้เป็นมาตรฐาน โดยมีระบบเขียนที่มีมาตรฐานทางวิชาการ และเป็นที่ยอมรับของผู้เกี่ยวข้อง มีพจนานุกรมเพื่อการค้นคว้าอ้างอิง มีวรรณกรรมท้องถิ่น เช่น เรื่องเล่า นิทาน เพลง บทกลอน มีการศึกษาและจัดระบบโครงสร้างไวยากรณ์ แบบเรียนอ่าน-เขียน และหนังสืออ่านประกอบต่าง ๆ เป็นต้น ในการนำภาษามลายูปัตตานีเข้าสู่การศึกษาในระบบ การเลือกภาษาเขียนมีความสำคัญมากเพราะเป็นเครื่องมือของการอ่าน-เขียนและการรู้หนังสือ เนื่องจากภาษามลายูปัตตานียังไม่มีระบบเขียนใดที่จะแสดงลักษณะของภาษามลายูปัตตานีได้ชัดเจน เมื่อจะนำมาใช้ในการศึกษาจึงจำเป็นต้องพัฒนาระบบภาษาเขียนให้เป็นมาตรฐาน เพื่อนำไปสู่การดำเนินงานด้านอื่น ๆ หรือนำเข้าสู่การเรียนการสอนในระบบโรงเรียนต่อไป

การเขียนภาษามลายู ในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้ปรากฏรูปเขียนของภาษามลายู 3 ระบบอักษร ได้แก่

- 1) *ภาษามลายูอักษรยาวี* หรือภาษามลายูที่เขียนด้วยอักษรอาหรับที่ได้นำมาดัดแปลงเพื่อใช้เขียนภาษามลายูกกลาง (ภาษามลายูแบบคลาสสิก) มีความคล้ายคลึงกับภาษามลายูมาเลเซีย แต่แตกต่างจากภาษามลายูปัตตานี) ซึ่งปรากฏการใช้ในเอกสารคำสอนของศาสนาอิสลามและเอกสารสำคัญต่าง ๆ เช่น ทะเบียนสมรส เอกสารที่ดิน ป้ายชื่อสถานที่ เป็นต้น คนส่วนมากจะถือว่าอักษรยาวีเป็นอัตลักษณ์ทางภาษาของตน
- 2) *ภาษามลายูอักษรโรมัน* หรือภาษามลายูที่เขียนด้วยอักษรละติน ซึ่งใช้ในการเขียนภาษามลายูมาเลเซีย (บาฮาซามาเลเซีย) และภาษาอินโดนีเซีย (บาฮาซาอินโดนีเซีย) ระบบอักษรโรมันจะเป็นที่นิยมในกลุ่มผู้ที่มีการศึกษาจากประเทศมาเลเซียและอินโดนีเซีย
- 3) *ภาษามลายูอักษรไทย* หรือภาษามลายูถิ่นในประเทศไทยที่เขียนด้วยอักษรไทย ใช้ทั่วไปในการเขียนชื่อบุคคลและป้ายชื่อสถานที่ต่าง ๆ เช่น ร้านค้า โรงเรียน มัสยิด หมู่บ้าน ป้ายประกาศ เป็นต้น รวมทั้งใช้ในการเรียนการสอนในระบบนอกโรงเรียนหรือการสอนภาษามลายูท้องถิ่นแก่ข้าราชการหรือบุคคลภายนอกที่เข้ามาทำงานในพื้นที่ แต่มีการเขียนหลายระบบและต่างคนต่างเขียน เป็นการใช้ภาษาที่เกิดขึ้นตามธรรมชาติและความจำเป็นของการใช้งานในชีวิตประจำวัน

หลังจากได้มีการพิจารณาเหตุผลทางด้านการเมืองและด้านความเป็นไปได้อย่างมีประสิทธิภาพทางการศึกษาแล้ว คณะผู้วิจัยจึงได้ตกลงเลือกใช้ภาษามลายูปัตตานีอักษรไทยเป็นสื่อในการจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษา (ภาษาไทย-ภาษามลายูถิ่น) ในระบบโรงเรียนของรัฐ เพราะระบบอักษรไทยเป็นที่ยอมรับของกระทรวงศึกษาธิการ และยังช่วยให้ถ่ายโอนการเรียนรู้สู่การเรียนภาษาไทยได้สะดวกขึ้น ช่วยให้เด็กอ่านเขียนภาษาไทยง่ายขึ้น อย่างไรก็ตามการที่จะนำภาษามลายูปัตตานีมาใช้ในการศึกษาได้อย่างมีประสิทธิภาพจำเป็นต้องพัฒนาภาษามลายูปัตตานีอักษรไทยให้เป็นมาตรฐาน เพื่อให้สามารถนำไปสร้างสื่อการอ่านเขียนต่อไปได้ การพัฒนาระบบเขียนภาษามลายูปัตตานีได้ดำเนินการโดยคณะนักภาษาและภาษาศาสตร์ในพื้นที่ ได้นำไปใช้ในการจัดทำพจนานุกรมภาษามลายูปัตตานี-ไทย-มาเลเซีย และใช้ใน

การบันทึกข้อมูลความรู้ท้องถิ่นต่าง ๆ รวมทั้งนิทาน วรรณกรรมท้องถิ่น เรื่องเล่าพื้นบ้าน เพลง และบทกวี (ปาตง) เป็นต้น ระบบเขียนภาษามลายูปาตานีอักษรไทยชุดนี้ได้รับการรับรองจากราชบัณฑิตยสภา โดยได้จัดพิมพ์คู่มือระบบเขียนภาษามลายูปาตานี ฉบับราชบัณฑิตยสภาเมื่อปีพ.ศ. 2554



ภาพที่ 5: ภาษามลายูปาตานีอักษรไทย ฉบับราชบัณฑิตยสภา

4.2 หลักสูตรและการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษา: จุดเน้นและลักษณะเฉพาะ

การจัดทำหลักสูตรการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษาใช้หลักสูตรแกนกลางตามมาตรฐานและตัวชี้วัดของกระทรวงศึกษาธิการเป็นหลัก แต่ได้เพิ่มเติมหรือเน้นพัฒนาการของเด็ก 3 ประการคือ

- 1) **พัฒนาการทางภาษา** เน้นการใช้ภาษาที่เหมาะสมเพื่อให้เป็นเครื่องมือของการเรียนรู้และการสื่อสารระหว่างครูและนักเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ โดยเลือกใช้ภาษาท้องถิ่นซึ่งเป็นภาษาแม่ของเด็กเป็นสื่อในการเรียนการสอนในช่วงปีแรกของการเรียน และจัดให้มีการเรียนการสอนภาษาท้องถิ่นเป็นภาษาที่หนึ่ง โดยเน้นพัฒนาการทางภาษาทั้ง 4 ทักษะ คือ ฟัง-พูด แล้วจึงอ่าน-เขียนตามลำดับ เพื่อสร้างพื้นฐานการเรียนรู้ที่เข้มแข็ง และในขณะเดียวกันเมื่อเด็กพร้อม (ประมาณภาคเรียนที่สองของชั้นอนุบาลหนึ่ง) จะมีการเชื่อมเข้าสู่การเรียนการสอนภาษาไทยซึ่งจะสอนเป็นภาษาที่สองอย่างเป็นระบบ อันจะมีผลทำให้ผู้เรียนและผู้สอนมีความมั่นใจในสัมฤทธิ์ผลที่จะเกิดขึ้น

2) พัฒนาการด้านวิชาการ โดยอิงมาตรฐานที่กระทรวงศึกษาธิการกำหนดให้ มีการเรียนรู้สาระวิชาต่าง ๆ เช่น คณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ สังคมศึกษา ภาษาไทย เป็นต้น โดยใช้ตำราภาษาไทย ทั้งนี้การจัดการเรียนการสอนนั้นจะคำนึงถึงการให้คุณค่าในบริบทของท้องถิ่น เพื่อเชื่อมโยงสิ่งที่มีในท้องถิ่นที่คุ้นเคยกับความรู้สากลที่กำลังเรียนอยู่

3) พัฒนาการด้านสังคมและวัฒนธรรม ทำให้เด็กมีความภูมิใจในภาษาและวัฒนธรรมของตน ในขณะเดียวกัน ก็เคารพความคิดความเชื่อของบุคคลจากวัฒนธรรมอื่น โดยบรรจุความเป็นท้องถิ่น พร้อมกับความเข้าใจวัฒนธรรมส่วนกลางและวัฒนธรรมอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องหรืออยู่ใกล้เคียง อันจะนำไปสู่การอยู่ร่วมกันในสังคมพหุวัฒนธรรมแบบสังคมไทยอย่างมีความสุข มีคุณภาพชีวิตที่มั่นคงตามความปรารถนา สามารถรักษาอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรมท้องถิ่นของตนไว้ได้ ในขณะเดียวกันก็เข้าใจและพัฒนาอัตลักษณ์ความเป็นไทยในระดับชาติได้ด้วย

การออกแบบหลักสูตรทวิ-พหุภาษาจึงแตกต่างจากหลักสูตรปกติทั่วไปโดยแบ่งเป็นสองส่วนได้แก่

- 1) การเรียนการสอนภาษาเป็นรายวิชา ซึ่งจัดสอนทั้งภาษาท้องถิ่นที่เป็นภาษาแม่ของเด็ก ภาษาไทย และอื่น ๆ
- และ 2) การใช้ภาษาท้องถิ่นที่เป็นภาษาแม่เป็นสื่อการเรียนการสอนในชั้นต้นร่วมกับภาษาไทยเพื่อความเข้าใจและเพื่อการเรียนสาระวิชาต่าง ๆ อย่างมีประสิทธิภาพ

5. การจัดทำแผนการเรียนการสอน กลวิธีการสอน และสื่อประกอบการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษา

การเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษา (เต็มรูป) จัดให้มีการเรียนการสอนและการใช้ภาษามลายูถิ่นตั้งแต่ปฐมวัยไปสู่สาระเพิ่มเติม “มลายูศึกษา” ในช่วงชั้นที่สูงขึ้นจากชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 จนถึงประถมศึกษาปีที่ 6 โดยจำนวนเวลาของการเรียนการสอนภาษาท้องถิ่นและการใช้ภาษาท้องถิ่นเป็นสื่อในการเรียนการสอนจะลดลงเรื่อย ๆ ผกผันกับการเรียนภาษาไทยที่เพิ่มมากขึ้น รวมทั้งภาษาอื่น ๆ เช่น ภาษาอังกฤษ ดังนั้น ภาษามลายูถิ่นหรือภาษาแม่ จึงเปรียบเสมือนนั่งร้านที่ช่วยเสริมพื้นฐานและโครงสร้างที่แข็งแกร่งสำหรับการเรียนรู้และพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ทั้งในภาษาแม่ของตนและในภาษาไทยหรือภาษาอื่น ๆ เช่น ภาษาอังกฤษ ที่ตามมา ดังจะเห็นได้จากภาพรวมของการวางแผนการจัดหลักสูตรในภาพที่ 5

ศูนย์ศึกษาและฟื้นฟูภาษาและวัฒนธรรมในภาวะวิกฤต
สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเซีย มหาวิทยาลัยมหิดล

ชั้นเรียน		อ.1	อ.2	ป.1	ป.2	ป.3	ป.4	ป.5	ป.6
การสอนภาษาเป็นรายวิชา									
ภาษาท้องถิ่น	ฟัง-พูด ภาษาท้องถิ่น เตรียมการอ่าน เขียน	ฟัง-พูด และอ่าน-เขียน ภาษาท้องถิ่น	ฟัง-พูด และอ่าน-เขียน ภาษาท้องถิ่น	ฟัง - พูด และอ่าน-เขียน ภาษาท้องถิ่น	มลายูศึกษา (+ยาลู)	มลายูศึกษา (+ยาลู)	มลายูศึกษา (+รูมี)	มลายูศึกษา (+รูมี)	
ภาษาไทย	ฟัง-พูด ไทย	ฟัง-พูด ไทย	ฟัง-พูด และ อ่าน-เขียน ไทย	ฟัง-พูด และ อ่าน-เขียน ไทย	ฟัง-พูด และ อ่าน-เขียน ไทย	ฟัง-พูด และอ่าน- เขียน ไทย	ฟัง-พูด และ อ่าน-เขียน ไทย	ฟัง-พูด และ อ่าน-เขียน ไทย	
ภาษาอังกฤษ			ฟัง-พูด อังกฤษ	ฟัง-พูด อ่าน-เขียน อังกฤษ	ฟัง-พูด อ่าน-เขียน อังกฤษ	ฟัง-พูด อ่าน-เขียน อังกฤษ	ฟัง-พูด อ่าน-เขียน อังกฤษ	ฟัง-พูด อ่าน-เขียน อังกฤษ	
การใช้ภาษาเป็นสื่อ ในการเรียนการสอน สาระวิชาต่างๆ		สื่อด้วยมลายู ปาตานี							
ภาษามลายู ปาตานีและ ภาษาไทย	สื่อด้วยมลายู ปาตานี	- สื่อเนื้อหาด้วยมลายู ปาตานี - แนะนำศัพท์วิชาการภาษาไทย - ตรวจสอบความรู้ความเข้าใจด้วยมลายู ปาตานี							

ตารางที่ 1: ตารางแผนหลักสูตรทวิภาษา (ไทย-มลายูปาตานี) ผู้ไทย-มลายู-อังกฤษ (คู่มือ เบรมสรีรัตน์ และคณะ, 2553๗)

ด้วยเหตุที่การจัดการศึกษาแบบทวิ-พหุภาษาใช้ภาษาท้องถิ่นที่เป็นภาษาแม่ของคนในพื้นที่ในการดำเนินงานทุกขั้นตอน คนในพื้นที่จึงสามารถเข้ามามีส่วนร่วม ตั้งแต่การสร้างระบบเขียนภาษามลายู ปาตานีอักษรไทย การสร้างหลักสูตร แผนการจัดประสบการณ์ แผนการเรียนการสอน และสื่อประกอบการเรียนการสอน รวมทั้งเป็นครูผู้สอนในชั้นเรียนภาษาท้องถิ่นที่เป็นภาษาแม่ของเด็ก (ภาษามลายูปาตานี) เป็นรายวิชา เช่นเดียวกับภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ในขณะที่เดียวกันก็ใช้เป็นสื่อในการเรียนการสอนทั้ง 4 ทักษะคือ ฟัง-พูด อ่าน-เขียน โดยเฉพาะในปีต้น ๆ ของการเรียนในระดับปฐมวัยและประถมศึกษา โดยที่การสอนภาษามลายูถิ่นจะผูกผันกับการเรียนการสอนที่ใช้ภาษาไทยซึ่งเป็นภาษาราชการ ด้วยการเริ่มการเรียนการสอนด้วยการฟัง-เข้าใจทีละน้อย (TPR) แล้วจึงเพิ่มปริมาณและความยากให้มากขึ้นต่อไปตามพื้นฐานและความสามารถในการเรียนรู้ของเด็ก ส่วนการเรียนสาระวิชาต่าง เช่น คณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ สังคมศึกษา จะใช้วิธีการสอนแบบประภภาษา หรือการสอนแบบแซนด์วิช โดยอธิบายความคิดรวบยอดของเนื้อหา (Concept) เป็นภาษาท้องถิ่นให้เข้าใจก่อน แล้วจึงสอนคำศัพท์วิชาการหรือคำศัพท์นามธรรมที่ใช้เป็นภาษาไทย เพื่อให้เด็กสามารถอ่านตำราภาษาไทยและใช้เป็นภาษาไทยได้ทั้งหมดในชั้นที่สูงขึ้น แล้วสรุปบทเรียนด้วยภาษาท้องถิ่นเพื่อตรวจสอบความเข้าใจในช่วงท้าย



ภาพที่ 6: ครูสอนอ่านหนังสือเล่มยักษ์

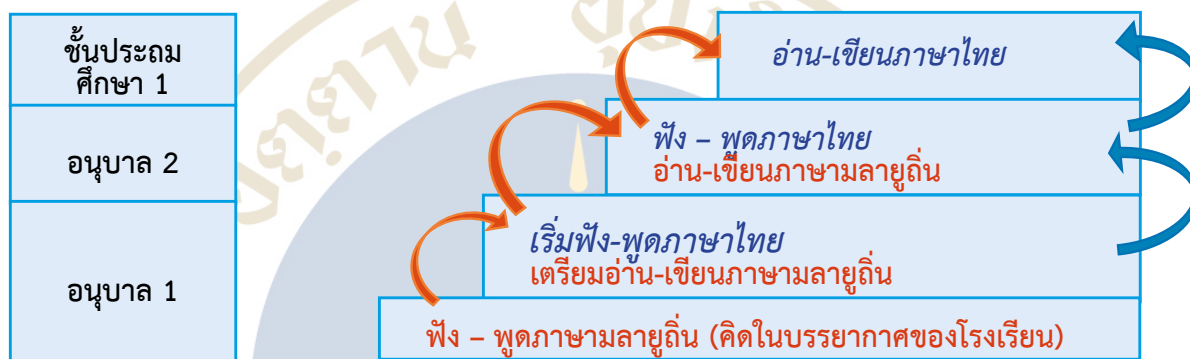
การสอนภาษาท้องถิ่นเป็นการสร้างพื้นฐานการเรียนรู้ที่แข็งแกร่งให้แก่เด็กที่ใช้เชื่อมโยงไปสู่การเรียนรู้ภาษาไทยและภาษาอื่น ๆ ในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 เมื่อเด็กอ่านเขียนภาษาไทยได้คล่องแล้ว จึงมีการเชื่อมโยงเข้าสู่การฟัง-พูดและอ่าน-เขียนภาษามลายูกลางอักษรยาวีตามศรัทธาและความต้องการของคนในพื้นที่ และในชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 และ 5 ก็จะเข้าสู่การอ่าน-เขียนภาษามลายูกลางอักษรโรมัน (ภาษามาลေးเซีย) เพื่อใช้เป็นฐานของการใช้ภาษาในประเทศอาเซียนต่อไป การจัดทำแผนการเรียนการสอนจึงเป็นไปตามหลักการข้างต้น โดยจัดกิจกรรมให้เด็กได้ทดลองคิดค้นหาด้วยตนเองและร่วมทำงานเป็นกลุ่ม พยายามเชื่อมโยงความรู้ท้องถิ่นที่มีอยู่กับความรู้สากลที่กำลังเรียน และพร้อมกันนั้นก็ฝึกให้เด็กได้คิดวิเคราะห์ในระดับต่าง ๆ ซึ่งทั้งหมดนี้ใช้ภาษาแม่ที่เด็กเข้าใจได้ดี ไม่เป็นอุปสรรคของความเข้าใจ



ศูนย์ศึกษาและพัฒนาชุมชนในภาวะวิกฤต
สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล

5.1 การเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษาเน้นการพัฒนาการเรียนรู้ผ่านกระบวนการทางภาษาแบบขั้นบันได

โดยมีลำดับขั้นของพัฒนาการที่นอกจากเริ่มต้นด้วยภาษาที่หนึ่ง (ภาษาแม่) ไปสู่ภาษาที่สอง (ภาษาราชการ) แล้วยังต้องมีการสร้างทักษะที่ดีในการฟัง (การคิด) และการพูด แล้วจึงพัฒนาไปสู่ทักษะการอ่าน-เขียน ซึ่งเป็นแนวคิดพัฒนาการเรียนรู้ผ่านภาษาเป็นขั้นตอนตามหลักการ “ขั้นบันได” ที่ได้ดัดแปลงจากแนวคิดของ Susan Malone (2006)



ภาพที่ 8: พัฒนาการเรียนรู้ผ่านภาษาระดับอนุบาล 1 ถึงประถมศึกษาปีที่ 1 (สุวิไล เปรมศรีรัตน์ และคณะ, 2553ข)

ในการจัดการศึกษาที่มีประสิทธิภาพ การใช้ภาษาแม่หรือภาษาที่หนึ่งของเด็กเป็นสื่อในการเรียนการสอน ในชั้นปฐมวัยหรือปีแรกของการเข้าเรียนมีความสำคัญมาก เนื่องจากการเป็นรากฐานที่มั่นคงแก่เด็ก เป็นการปูพื้นฐานด้วยวิธีการที่เหมาะสมในการนำเด็กจากบ้านเข้าสู่โรงเรียน เป็นการต่อยอดจากภาษาที่บ้านไปสู่ภาษาที่โรงเรียน ซึ่งเด็กจะใช้ระยะเวลาในการปรับตัวและเรียนรู้กับสถานที่ใหม่ด้วยภาษาที่เด็กคุ้นเคยก่อน จากนั้นเมื่อเด็กมีความพร้อมระยะหนึ่ง เช่น ในภาคการศึกษาที่สอง จึงเริ่มการสอนภาษาที่สอง (ภาษาไทย) ด้วยการฟังให้เข้าใจและปฏิบัติ จากนั้นจึงเตรียมการเข้าสู่การเขียน โดยเชื่อมโยงภาษาที่ใช้ฟัง-พูดเข้าสู่ภาษาอ่านและเขียน (ในภาษาที่หนึ่งหรือภาษาท้องถิ่น) และพร้อมกันนั้นก็เชื่อมโยงภาษาจากภาษาที่หนึ่งเข้าสู่ภาษาที่สอง โดยวางพื้นฐานทางภาษาที่สองด้วยการฟัง-คิด-พูดเช่นเดียวกับภาษาแรกและนำเข้าสู่การอ่านและเขียนในภาษาที่สองโดยการเชื่อมโยงด้วยตัวอักษร (ใช้ภาษามลายูลึ้นอักษรไทย) ทั้งนี้การเริ่มสอนภาษาที่สองก่อน (ด้วยการฟัง-พูด) และมีการทิ้งระยะให้ห่างจากการพัฒนาระบบคิดด้วยการฟัง-พูดภาษาที่หนึ่ง โดยอาจเริ่มในจังหวะที่เด็กเตรียมความพร้อมในการอ่าน-เขียนภาษาแรก (ในปีที่สอง-อนุบาล 2) หรือหลังจากนั้นก็เพื่อไม่ให้เด็กเกิดความสับสนและรับภาระหนักเกินไปในการเรียนรู้ ด้วยการวางแผนตามลำดับนี้ ในปีที่สองของการเรียน เด็กก็จะสามารถอ่านออก-เขียนได้ในภาษาแม่ของตนก่อน จากนั้นในปีถัดไป (ประถมศึกษาปีที่ 1) ซึ่งเด็กได้เรียนภาษาไทยมากขึ้น และมีกลวิธีการสอนและมีการใช้สื่อการเรียนการสอนที่เหมาะสมที่เน้นทั้งความเข้าใจและความถูกต้องของการใช้ภาษา เด็กก็จะสามารถอ่านออก-เขียนได้ในภาษาไทย (นอกจากนี้ ปีนี้ยังต้องเริ่มมีการเรียนภาษานานาชาติ เช่น ภาษาอังกฤษ ตามกำหนดของกระทรวงศึกษาธิการอีกด้วย)

5.2 การจัดทำแผนการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ การเรียนการสอน กลวิธี และสื่อที่ใช้สะท้อนจุดเน้นของลักษณะ ทวิ-พหุภาษาที่ปรากฏในหลักสูตร

กลวิธีการสอนและสื่อที่ใช้ในการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษามีความหลากหลาย โดยเน้นทั้งความเข้าใจ (Meaning/Understanding) และความถูกต้อง (Accuracy) แนวคิดในการสร้างสื่อประกอบการเรียนการสอน และการพัฒนาวิธีการสอนจะสอดคล้องกับหลักการและแนวคิดของหลักสูตรที่ปรากฏในแผนการสอน ดังตัวอย่างของสื่อทั้งสองประเภท ได้แก่ เรื่องเล่าจากท้องถิ่น (ครูเป็นผู้อ่านเรื่องให้เด็กฟังเสียงและคำในภาษา เพื่อเข้าใจเนื้อเรื่อง ครูตั้งคำถามให้เด็กตอบ) และนิทานภาพ (เป็นการจัดลำดับภาพและเล่าเป็นเรื่องราวตาม การจัดลำดับความคิด) การอ่านหนังสือเล่มยักษ์ (อ่านด้วยกันทั้งห้องเรียน) และหนังสือเล่มเล็กระดับต่าง ๆ เป็นการเรียนรู้เพื่อความเข้าใจและเรียนรู้ลักษณะคำและไวยากรณ์ การเขียนเรื่องเล่า (บอกลำดับเนื้อหา) แบบเรียนอ่าน-เขียน (การประกอบพยางค์ คำ และประโยค) การเขียนเรื่องจากภาพและประสบการณ์ เป็นการฝึกลำดับความและการสะกดคำที่ถูกต้อง เป็นต้น

นอกจากนี้ เพื่อแก้ไขปัญหาการคิดวิเคราะห์ของเด็กไทย การจัดการเรียนแบบทวิ-พหุภาษาจึง มีการกระตุ้นความคิดเพื่อพัฒนาการทางสมองผ่านการใช้ภาษา ในการเรียนรู้ระดับต่าง ๆ (ด้วยการตั้ง คำถามระดับต่าง ๆ) โดยที่กิจกรรมการเรียนการสอนของโครงการทวิ-พหุภาษาจะมีการตั้งคำถามกระตุ้น ให้เด็กคิดและตอบในเรื่องใกล้ตัวเด็ก และการตั้งคำถามที่ใช้กระตุ้นพัฒนาการทางความคิดดังกล่าวใช้ ระดับขั้นของการพัฒนาการเรียนรู้ (Level of Learning) ตามแนวคิดของบลูม (Bloom’s Taxonomy of Education Objectives) เป็นพื้นฐานซึ่งไม่เพียงแต่จะสอนให้เด็กรู้ จำได้ และเข้าใจเท่านั้น ยังต้องสามารถ ประยุกต์ และ วิเคราะห์ รวมทั้งมีการ ประเมินผล ให้ค่า และ การสร้างสรรค์ได้ตามวัยของเด็ก ดังตัวอย่างต่อไปนี้



ภาพที่ 9: ระดับขั้นพัฒนาการทางการคิดวิเคราะห์การเรียนรู้ (ปรับปรุงจาก Bloom, B.S. et al., 1956)

จากลำดับขั้นของพัฒนาการทางสมอง นำมาสู่การออกแบบ “คำถาม” ที่จะนำไปสู่ “พัฒนาการทั้ง 6 ขั้น” โดยคำถามพื้นฐาน เช่น ใคร อะไร ที่ไหน เท่าไหร่ เป็นคำถามที่พัฒนาสมองและสติปัญญาในขั้นต่ำสุด แต่คำถามเพื่อกระตุ้นให้เด็กมีทักษะความคิดที่สูงขึ้น ควรเป็นคำถามที่แสดงถึงความเข้าใจและแสดงให้เห็นว่าเด็กรู้จักประยุกต์ใช้ด้วยตนเอง ความสำเร็จของการสร้างพัฒนาการเรียนรู้ระดับต่าง ๆ ในตัวเด็กขึ้นอยู่กับ “คำถาม” และ “เนื้อหาที่จะใช้ในการตั้งคำถาม” ซึ่งเนื้อหาดังกล่าวต้องเป็นเรื่องราวที่ใกล้ตัวเด็กก่อน และเป็นภาษาที่เด็กเข้าใจดี

กล่าวโดยสรุป การจัดการศึกษาแบบทวิ-พหุภาษา (เต็มรูปแบบ) เป็นกระบวนการจัดการเรียนรู้ที่คำนึงถึงต้นทุนทางภาษาของเด็ก สอดคล้องกับพัฒนาการทางสมองของเด็กและการเรียนรู้ตามลำดับขั้นของพัฒนาภาษา โดยเริ่มจากการใช้ภาษามลายูพาตานีควบคู่ไปกับภาษาไทยในช่วงแรกของการเริ่มเรียน เป็นการพัฒนาทักษะทั้ง 4 ด้านคือ การฟัง-พูด แล้วจึงอ่าน-เขียนทั้งสองภาษา เพื่อสร้างพื้นฐานที่แข็งแกร่งสำหรับการเรียนรู้และการอ่านออกเขียนได้ในภาษาท้องถิ่นก่อน แล้วเชื่อมโยงไปสู่ภาษาไทยตามลำดับ ซึ่งสามารถช่วยแก้ปัญหาการอ่านไม่ออก-เขียนไม่ได้ของเยาวชนในพื้นที่ได้อย่างมีประสิทธิภาพ จากนั้นจะนำไปสู่การเรียนรู้ภาษาอื่น ๆ (พหุภาษา) ในรูปแบบเดียวกัน ได้แก่ ภาษาอังกฤษ และมลายูกกลาง (อักษรยาวี) ในชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 เพื่อเป็นการอนุรักษ์ภาษามลายูอักษรยาวี ซึ่งถือว่าเป็นอัตลักษณ์ของคนในพื้นที่ รวมทั้งภาษามลายูมาตรฐาน (อักษรโรมัน) ในปีที่ 5 โดยเพิ่มความสามารถในการฟัง-พูดให้ด้วย (เดิมมีการสอนแต่เพียงภาษาเขียน) ซึ่งวิธีการวางแผนทางภาษาเช่นนี้เป็นประโยชน์ต่อการเตรียมเข้าสู่อาเซียนอย่างมีประสิทธิภาพ เนื่องจากเยาวชนไทยมุสลิมเชื้อสายมลายูจะมีความรู้ที่มั่นคงในภาษามลายูพาตานี ซึ่งเป็นภาษาแม่และอัตลักษณ์ท้องถิ่นของตน ก่อนจะก้าวไปสู่ภาษามลายูที่ใช้เป็นภาษากลางหรือภาษาราชการของประเทศเพื่อนบ้าน



ภาพที่ 10: หลักการขั้นบันไดในการรู้หนังสือและการเชื่อมโยงภาษาดังแต่อนุบาล1-ประถมฯ 6 (สุวิไล เปรมศรีรัตน์ และคณะ, 2553ข)

6. ผลการจัดการศึกษาแบบทวิ-พหุภาษาในโรงเรียนนำร่อง

จากการที่โครงการวิจัยเรื่อง การจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษา (ไทย-มลายู) ในพื้นที่สี่จังหวัดชายแดนภาคใต้ มุ่งสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่เป็นมิตรกับเด็ก ใช้กระบวนการจัดการเรียนการสอนที่เหมาะสมสำหรับเด็ก โดยนำภาษามลายูถิ่นซึ่งเป็นทุนทางภาษาของเด็กมาเป็นสื่อการสอนและมีการเชื่อมโยงต่อยอดไปสู่ภาษาไทยอย่างเป็นระบบและเป็นขั้นตอน ผลการดำเนินการที่ผ่านมาถือว่าประสบความสำเร็จเป็นที่น่าพอใจ เพราะก่อให้เกิดความสุขกับเด็ก ครูผู้สอน พ่อแม่ผู้ปกครอง ชุมชน และสังคมภายนอก ซึ่งแตกต่างจากการเรียนการสอนแบบเดิมเป็นอย่างมาก ดังเช่น ความสุขที่เกิดขึ้นกับเด็ก เห็นได้ชัดเจนจากพัฒนาการของเด็กที่กล้าคิด กล้าแสดงออก รักการมาโรงเรียน รักการอ่าน-เขียน มีความคิดสร้างสรรค์ ซึ่งส่งผลดีทั้งในส่วนของพัฒนาการทางภาษา (ภาษามลายูปัตตานีและภาษาไทย) และความรู้ความเข้าใจเนื้อหาสาระอื่น ๆ รวมทั้งสามารถปฏิบัติตามวัฒนธรรมท้องถิ่นและวัฒนธรรมส่วนกลางได้อย่างถูกต้องและเหมาะสมกับวัย



สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมอักษรมหาวิทยาลัยมหิดล
ภาพที่ 11: เมื่อมีเวลาว่างเด็กจะหาหนังสืออ่านที่มุมหนังสือ

ครูผู้สอน มีความสุขที่ได้เห็นนักเรียนของตนเองมีพัฒนาการเรียนรู้ที่ดีขึ้นและมีความภาคภูมิใจที่สามารถจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ กล่าวคือสามารถทำให้เด็กเข้าใจเนื้อหาที่สอนเพราะใช้ภาษามลายูถิ่นเป็นสื่อในการถ่ายทอดความรู้ไปสู่เด็ก **พ่อแม่ผู้ปกครอง** เกิดความภาคภูมิใจที่เห็นบุตรหลานของตนเองกล้าพูด กล้าแสดงออก มีความคิดสร้างสรรค์ สามารถฟัง พูด อ่าน และเขียนได้ทั้งภาษามลายูถิ่นและภาษาไทย นอกจากนี้ยังมีส่วนร่วมในการเรียนการสอนของบุตรหลาน เช่น มีส่วนร่วมในการทำสื่อการเรียนการสอน คอยติดตามและประเมินผลบุตรหลาน เช่น มีการซักถามว่าวันนี้ครูสอนอะไรบ้าง ช่วยเหลือและสอนการบ้าน อธิบายเนื้อหา

ที่เด็กไม่เข้าใจ เป็นต้น นอกจากนี้ เด็กยังรู้จักวิธีการปฏิบัติตนตามแบบวัฒนธรรมอิสลามที่เหมาะสมและรู้จักการปฏิบัติตนตามมารยาทไทย ผู้ปกครองมีความพอใจที่ได้ร้องเพลงเป็นภาษามลายูถิ่นได้และแปลกใจที่เด็กพูดภาษาไทยได้อย่างชัดเจนในการฝึกออกคำสั่งให้พ่อแม่ปฏิบัติตามวิธีการ TPR (Total Physical Response)⁹ เมื่อเริ่มเรียนคำศัพท์ภาษาไทยซึ่งเป็นวิธีการในการเรียนภาษาที่สองหรือภาษาต่างประเทศ

สำหรับชุมชน การใช้ภาษาท้องถิ่นทำให้คนในพื้นที่เข้ามามีส่วนร่วมได้ในทุกขั้นตอนและกระบวนการ ตั้งแต่การพัฒนาระบบเขียนภาษามลายูปัตตานี การสร้างหลักสูตรและแผนการสอน การสร้างสื่อการเรียนการสอน การฝึกอบรมเทคนิคกลวิธีการสอนแบบทวิ-พหุภาษา ตลอดจนเป็นผู้สอนจริงตามแนวทางทวิ-พหุภาษาที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ เน้นทั้งความหมายและความถูกต้อง และเน้นกระบวนการคิดในระดับต่าง ๆ ที่สูงขึ้น การมีส่วนร่วมของชุมชนในกิจกรรมต่าง ๆ ที่จัดขึ้น แสดงให้เห็นถึงการยอมรับของชุมชนที่มีต่อโครงการและเป็นตัวชี้วัดว่า โครงการนี้ตอบสนองความต้องการของชุมชนและคนในพื้นที่ เนื่องจากชุมชนมีส่วนร่วมในกระบวนการทำงาน ชุมชนจึงมีความมั่นใจในการจัดการศึกษาของรัฐมากขึ้น ในส่วนของ **สังคมภายนอก** ความพยายามในการพัฒนาการศึกษาของเยาวชนในพื้นที่ โดยนำภาษาและวัฒนธรรมท้องถิ่นมาร่วมในการสร้างฐานที่แข็งแกร่งของสังคม ทำให้เกิดความเข้าใจในปัญหาในพื้นที่มากขึ้น และเข้าใจความสำคัญของการนำภาษาท้องถิ่นมาร่วมในการจัดการเรียนการสอนในระบบโรงเรียนของรัฐดีขึ้น จนนำไปเป็นนโยบายการจัดการศึกษาเขตพิเศษ จังหวัดชายแดนภาคใต้ รวมทั้งเป็นส่วนสำคัญในการผลักดันนโยบายภาษาแห่งชาติ ที่สนับสนุนการใช้ภาษาท้องถิ่นในการจัดการศึกษา



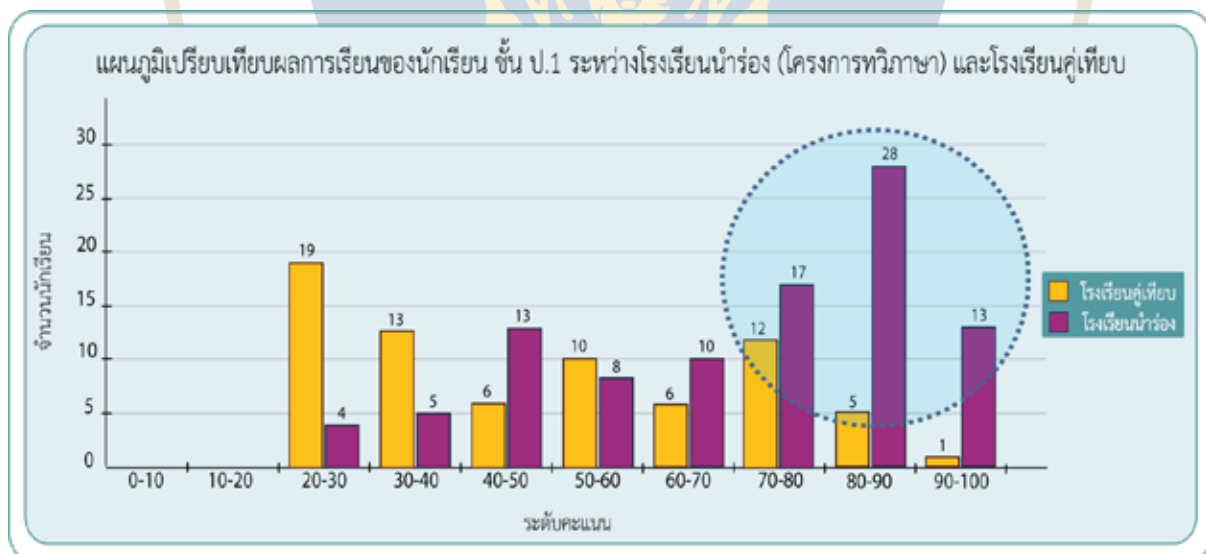
ภาพที่ 12: การตรวจแก้ไขสื่อภาษามลายูปัตตานีโดยชุมชน

⁹TPR (Total Physical Response) เป็นวิธีการเรียนการสอนภาษาใหม่ ที่นำมาจากกระบวนการเรียนรู้ภาษาตามธรรมชาติของเด็กทารก ซึ่งเกิดจากกระบวนการทำงานของสมองทั้งซีกซ้ายและซีกขวาที่ต่างกัน โดยซีกหนึ่งรับฟังเสียงและลักษณะไวยากรณ์ ในขณะที่อีกซีกหนึ่งเรียนรู้จากการรับสัมผัส ซึ่งทำให้เกิดความเข้าใจมากขึ้น กระบวนการดังกล่าวมาจึงสามารถนำมาประยุกต์ใช้ในกลวิธีการสอนภาษาใหม่

จากผลการประเมินโครงการโดยผู้ประเมินจากภายนอก ซึ่งมี ศาสตราจารย์นายแพทย์ ดร.วีระศักดิ์ จงสู่วิวัฒน์วงศ์ เป็นหัวหน้าคณะฯ (2553) ได้สรุปว่า “...การสอนแบบทวิภาษาไม่ได้พัฒนาเฉพาะความสามารถทางภาษาเท่านั้น แต่ได้สร้างเสริมผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาทั้งพุทธิพิสัย (ความสามารถในการคิดริเริ่ม ความสามารถทางภาษา) และเจตพิสัย (เช่น อารมณ์ความรู้สึกอยากเรียนรู้ อยากแสดงออก และความรักในวัฒนธรรมท้องถิ่น) ในระดับปฐมวัยได้ดีกว่าระบบเก่าอย่างชัดเจน ทำให้ผลงานเป็นที่ยอมรับของผู้มีส่วนเกี่ยวข้องทั้งผู้บริหารการศึกษา ครู และผู้ปกครอง นอกจากนี้สถาบันอุดมศึกษาในพื้นที่ต่างยินดีรับช่วงในการขยายผลภายในพื้นที่...”

6.1 การประเมินผลสำเร็จทางการศึกษา

ในการศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาในโครงการจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษา (ภาษาไทย-ภาษามลายู) ในโรงเรียนเขตพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้ สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 จากโรงเรียนทดลองที่สอนแบบทวิ-พหุภาษาและโรงเรียนคู่เทียบที่สอนตามปกติโดยวัดผลสัมฤทธิ์ 5 กลุ่มสาระการเรียนรู้ ได้แก่ วิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์ สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม ภาษาไทย และทักษะการอ่าน (ด้วยภาษาที่ใช้เป็นสื่อในชั้นเรียน) คณะวิจัย อาจารย์ และนักศึกษาคณะครุศาสตร์จากมหาวิทยาลัยราชภัฏยะลาที่ได้รับคัดเลือกและฝึกอบรมในการปฏิบัติการทดสอบ ได้ลงพื้นที่ทดสอบพร้อมกันระหว่างโรงเรียนทดลองและโรงเรียนคู่เทียบในพื้นที่แต่ละจังหวัด



ภาพที่ 13: การเปรียบเทียบผลการเรียนของนักเรียนชั้น ป.1 (Walter, 2012)

ผลการประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาของนักเรียนในโรงเรียนทั้ง 2 กลุ่มพบว่า โรงเรียนทดลองมีผลสัมฤทธิ์สูงกว่าโรงเรียนคู่เทียบทั้ง 5 กลุ่มสาระวิชา และพบว่านักเรียนในโรงเรียนทดลองส่วนมากที่มีผลคะแนนระดับดี-ดีมาก ในขณะที่ ผลคะแนนของนักเรียนในโรงเรียนปกติจะอยู่ในระดับคะแนนที่ต่ำกว่า ส่วนคะแนนภาษาไทยก็อยู่ในระดับที่ดีกว่าด้วยอย่างชัดเจน

คณะประเมินผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนในโรงเรียนทดลองและโรงเรียนคู่เทียบได้ให้ข้อคิดเห็นว่า แนวทางการพัฒนาความรู้ของโครงการทวิ-พหุภาษามีประโยชน์และมีคุณค่ามากสำหรับนักเรียนส่วนใหญ่ที่อยู่ในระดับปานกลางและระดับต่ำ จากการเปรียบเทียบผลการพัฒนานักเรียนระหว่างโรงเรียนทั้ง 2 กลุ่มแล้วสามารถระบุได้ว่า “แนวทางการพัฒนาความรู้แบบทวิภาษาแก่นักเรียน เป็นวิธีการที่ช่วยให้นักเรียนในกลุ่มที่มีทักษะการเรียนรู้ต่ำ-ปานกลางมีพัฒนาการด้านการเรียนสูงขึ้น แม้ต้องใช้เวลาพอสมควร แต่ก็สามารถสร้างความมั่นใจได้ว่านักเรียนเหล่านี้จะพัฒนาตนเองได้อย่างแน่นอน ขณะที่นักเรียนที่ได้คะแนนสูงหรือเก่ง ซึ่งเป็นที่ยอมรับกันโดยทั่วไปว่าจะใช้วิธีสอนใด ๆ ก็ตามก็สามารถนำมาประยุกต์ใช้ได้ทั้งหมด เนื่องจากต้นทุนทางความคิดและเชาว์ปัญญาของนักเรียนเหล่านี้มีอยู่ในตัวเองแล้ว” (ศุภลักษณ์ สีนธนา และคณะ, 2554)



ภาพที่ 14: พ่อแม่ผู้ปกครองมีความสุขและภูมิใจที่เห็นลูก ๆ เรียนหนังสือเก่ง กล้าพูด กล้าแสดงออก
ศูนย์ศึกษาและฟื้นฟูภาษาและวัฒนธรรมในภาวะวิกฤต
สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเซีย มหาวิทยาลัยมหิดล

6.2 การเรียนรู้ร่วมกันนำไปสู่ผลงานวิชาการ และการต่อยอดขยายผลไปสู่ระบบการผลิตครู

องค์ความรู้ในการปฏิบัติงานโครงการทวิ-พหุภาษาศึกษามีได้มาจากแนวคิดทฤษฎีที่เป็นสูตรสำเร็จ แต่เป็นความรู้อันเกิดจากการวิจัยปฏิบัติการในโรงเรียนของรัฐในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้ ซึ่งเป็นการดำเนินงานในพื้นที่ที่มีความไม่สงบ ทำให้การจัดการและประสานงานมีความซับซ้อนมากกว่าปกติ อย่างไรก็ตามได้บังเกิดผลสำเร็จเป็นรูปธรรมประจักษ์แก่เยาวชน ผู้ปกครอง ชุมชน และโรงเรียนนาร่องที่เข้าร่วมโครงการฯ จึงส่งผลให้เกิดงานวิจัยต่อยอดโดยนำกระบวนการวิจัยไปใช้ประโยชน์ในโรงเรียนระดับประถมศึกษาของรัฐอีกจำนวน 15 แห่ง ครอบคลุมพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้ ซึ่งสนับสนุนโดยศูนย์อำนวยการบริหารจังหวัดชายแดนภาคใต้ (ศอ.บต.) ซึ่งทำให้ได้ประสบการณ์ในการดำเนินการในโรงเรียนของรัฐในภาวะปกติ



ภาพที่ 15: นักศึกษาคณะครุศาสตร์ เอกปฐมวัย จากมหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา ฝึกประสบการณ์วิชาชีพในโรงเรียนทวิ-พหุภาษาศึกษา (โครงการถ่ายโอนความรู้การจัดการศึกษาแบบทวิ-พหุภาษาศึกษาสู่คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา, 2556)

จากผลการวิจัยดังกล่าวยังได้มีการต่อยอดไปสู่งานวิจัยที่นำองค์ความรู้ทวิ-พหุภาษาเข้าสู่หลักสูตรการจัดการศึกษาในระดับอุดมศึกษาของมหาวิทยาลัยซึ่งเป็นแหล่งผลิตครูในพื้นที่ ภายใต้ความร่วมมือระหว่าง ศูนย์ศึกษาและพัฒนาพื้นที่พหุภาษาและวัฒนธรรมในภาวะวิกฤต สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล และคณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา ในการดำเนินงานโครงการวิจัยเรื่อง “การนำกระบวนการจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษาศึกษาเข้าสู่ระบบการผลิตครูทวิ-พหุภาษาสำหรับจังหวัดชายแดนภาคใต้ (Institutionalizing Teacher Education for Mother Tongue-Based Multilingual Education (MTB MLE) in Thailand’s Deep South)” โดยมีเป้าหมายเพื่อเสริมสร้างศักยภาพของสถาบันการผลิตครูในพื้นที่ทั้งในระดับอุดมศึกษา โดยพัฒนาหลักสูตรบัณฑิตศึกษาและหลักสูตรระยะสั้นด้านการจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษาในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้ในคณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา พร้อมทั้งสนับสนุนให้มีการจัดตั้งศูนย์การดำเนินงานและบริการด้านการจัดการศึกษาที่ใช้ภาษาแม่เป็นฐานและการจัดการศึกษาแบบพหุภาษา ซึ่งมีระยะเวลาดำเนินการ 3 ปี (พ.ศ. 2556–2558)

7. บทสรุปและอภิปราย

โครงการนี้ตอบโจทย์ปัญหาด้านอัตลักษณ์ทางภาษาและแก้ไขปัญหาลดสัมฤทธิ์ทางการศึกษาที่ต่ำกว่ามาตรฐานให้ดีขึ้นได้เป็นอย่างดีเป็นรูปธรรมด้วยความร่วมมือของชุมชนและนักวิชาการ ซึ่งก่อให้เกิดประโยชน์แก่ผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายทั้งด้านวิชาการและสังคม เนื่องจากได้ก่อให้เกิดผลงานวิชาการจากโครงการฯ เป็นจำนวนมาก ได้แก่ หนังสือ บทความทางวิชาการในวารสาร ภาษาไทยและภาษาอังกฤษ รายงานผลการวิจัยการถอดบทเรียน การประเมินจากบุคคลภายนอก หนังสือเกี่ยวกับการจัดการเรียนแบบทวิ-พหุภาษา คู่มือการฝึกอบรม วิทยุทัศน์ กลวิธีการสอนแบบต่าง ๆ รวมทั้ง นิทรรศการเผยแพร่ให้ความรู้ในการประชุมวิชาการ สื่อการเรียนการสอน สื่อโทรทัศน์ สารคดีเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษา เช่น รายการพันแสงรุ่ง รายการตะวันยิ้ม การสัมภาษณ์ทางโทรทัศน์หรือหนังสือพิมพ์ โดยบุคลากรฝ่ายต่าง ๆ ของงานวิจัย และบุคลากรของโรงเรียนทวิ-พหุภาษา รวมทั้งการที่โรงเรียนทวิ-พหุภาษาเป็นแหล่งของการศึกษาดูงานจากหน่วยงานต่าง ๆ ทั้งไทยและต่างประเทศ ในแง่ผลประโยชน์ต่อสังคม โครงการฯ ช่วยพัฒนาคุณภาพทางการศึกษาของเยาวชนในพื้นที่ได้อย่างเป็นรูปธรรม เช่น สามารถแก้ไขปัญหาคراءةไม่ออกเขียนไม่ได้ของเยาวชน ซึ่งจะทำให้เกิดสันติสุขในสังคมชายแดนภาคใต้อย่างยั่งยืนในระยะยาว เสริมสร้างความเข้มแข็งให้แก่เด็กและเยาวชนในพื้นที่และนำไปสู่ผลสำเร็จทางการเรียนการศึกษา ซึ่งจะเชื่อมโยงไปสู่การประสบความสำเร็จในชีวิต (การมีงานทำและมีคุณภาพชีวิตที่ดี) เป็นประชากรที่มีคุณภาพ โรงเรียนที่เข้าร่วมโครงการวิจัยได้นวัตกรรมและเครื่องมือการจัดการศึกษาที่มีประสิทธิภาพ มีวิธีการแก้ไขปัญหาคراءةไม่ออกเขียนไม่ได้และการขาดความคิดสร้างสรรค์ของนักเรียน ครูมีวิธีการสอนและสื่อการสอนที่หลากหลายทั้งภาษาที่หนึ่ง ภาษาที่สองและภาษาต่างประเทศ นักเรียนมีความสุขและมีพัฒนาการเรียนรู้ที่ดีขึ้น กล้าคิดกล้าแสดงออก สามารถอ่านออกเขียนได้ มีทักษะภาษาไทยและผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาที่ดีขึ้นกว่าเดิม ชุมชนและผู้ปกครองมีความพึงพอใจต่อพัฒนาการของบุตรหลาน โดยสามารถอ่านออกเขียนได้ มีความรู้ภาษาไทยในระดับที่ใช้การได้ และยังสามารถรักษาภาษาและวัฒนธรรมท้องถิ่นไว้ได้ ทำให้มีความมั่นใจในระบบการศึกษาของรัฐมากขึ้นกว่าเดิม นอกจากนี้ การร่วมมือกับมหาวิทยาลัยราชภัฏยะลาซึ่งเป็นมหาวิทยาลัยในพื้นที่ในการผลิตครูทวิ-พหุภาษา เป็นการสร้างความยั่งยืนแก่การจัดการศึกษาแบบนี้ในพื้นที่ และทำให้ชุมชนมีความมั่นใจในการจัดการศึกษาของรัฐ จึงเป็นตัวอย่างของการจัดการศึกษาในพื้นที่ที่มีความขัดแย้งอีกด้วย

ดังนั้นจึงกล่าวได้ว่า "การมองภาษาเป็น 'ปัญหา' ได้มีส่วนทำให้เกิดความรุนแรง การมองภาษาว่าเป็น 'ทรัพยากร' และเป็นสิทธิ สามารถช่วยสร้างสันติภาพได้

สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล

เอกสารอ้างอิง

- ราชบัณฑิตยสถาน. (2553). *คู่มือระบบเขียนภาษามลายูปาตานีอักษรไทย ฉบับราชบัณฑิตยสถาน*. กรุงเทพฯ: ราชบัณฑิตยสถาน.
- วีระศักดิ์ จงสู่วิวัฒน์วงศ์, อมรวิรัช นาครทรรพ, เกสรี ลัดเลีย, มัสลิน มาหะมะ และ อลิสา หะสาเมาะ. (2553). รายงานการประเมินผลโครงการวิจัยเชิงปฏิบัติการการจัดการเรียนการสอนโดยใช้ภาษาท้องถิ่นและภาษาไทยเป็นสื่อ: กรณีการจัดการศึกษาแบบทวิภาษา (ภาษาไทย-มลายูถิ่น) ในโรงเรียนเขตพื้นที่ที่จังหวัดชายแดนภาคใต้. กรุงเทพมหานคร: สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย.
- ศุภลักษณ์ สินธนา และคณะ. (2554). รายงานการประเมินโครงการจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษา (ภาษาไทย-ภาษามลายูถิ่น) ฉบับร่าง ในโรงเรียนเขตพื้นที่ที่จังหวัดชายแดนภาคใต้. กรุงเทพฯ: สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2551). รายงานผลการประเมินคุณภาพการศึกษาขั้นพื้นฐาน (NT) ปีการศึกษา 2551. กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ.
- สุวิไล เปรมศรีรัตน์ และคณะ. (2552). *ภาษามลายูถิ่นในชีวิตคนไทยมุสลิมสามจังหวัดชายแดนภาคใต้: รายงานการสำรวจสถานการณ์ทางภาษา*. กรุงเทพมหานคร: สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย.
- สุวิไล เปรมศรีรัตน์ และคณะ. (2553ก). รายงานการวิจัยปฏิบัติการเรื่อง “การศึกษาสำรวจและการวางแผนการใช้ภาษามลายูถิ่นในการศึกษาและการสื่อสารในจังหวัดชายแดนภาคใต้. เอกสารเผยแพร่. นครปฐม: ศูนย์ศึกษาและฟื้นฟูภาษาและวัฒนธรรมในภาวะวิกฤต มหาวิทยาลัยมหิดล.
- สุวิไล เปรมศรีรัตน์ และคณะ. (2553ข). รายงานการวิจัยปฏิบัติการเรื่อง “การจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษา โดยภาษาท้องถิ่นและภาษาไทยเป็นสื่อ: กรณีการจัดการศึกษาแบบทวิภาษา (ภาษาไทย-ภาษามลายูถิ่น) ในโรงเรียนเขตพื้นที่ที่จังหวัดชายแดนภาคใต้ระยะ 3 ปี พ.ศ. 2550-ม.ค.2553. เอกสารเผยแพร่. นครปฐม: ศูนย์ศึกษาและฟื้นฟูภาษาและวัฒนธรรมในภาวะวิกฤต มหาวิทยาลัยมหิดล.
- สุวิไล เปรมศรีรัตน์ และคณะ. (2556). *การถ่ายโอนความรู้การจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษาศึกษาสู่คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา*.
- สุวิไล เปรมศรีรัตน์ และคณะ. (2559). *การจัดการศึกษาแบบทวิ/พหุภาษา. ประมวลบทความวิชาการเพื่อสังคม. พันธกิจสัมพันธ์มหาวิทยาลัยกับสังคม*.
- Asher, J.J. (1996). *Learning another language through actions* (5th Ed.). Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.
- Bloom, B.S., Englehart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. & Krathwohl, D.R. (1956). *The Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals; Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Co.,Inc.

- Burarungrot, M. (2015). *Literacy transfer in MTB MLE schools: Patani Malay-Thai in Southern Thailand*. Presentation on GIAL Academic Forum (December 11, 2015). Dallas, USA.
- Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism in education: Aspect of theory, research and practice*. New York: Longman.
- Malone, S. (2006). *Planning Patani Malay multilingual education program in Southern Thailand*. (Unpublished manuscript)
- Premisrat, S. (2015). Patani Malay in Thai education. In C.A. Volker and F.E. Anderson (Eds.). *Education in languages of lesser power: Asia-Pacific perspective*. Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- Premisrat, S. & Samoh, U. (2012). Planning and implementing Patani Malay in bilingual education in Southern Thailand. *Journal of the Southeast Asian Linguistics Society (JSEALS)*, 5 (1), 85–96. Retrieved from <http://jseals.org/pdf/suwilai&uniansasmita2012planning.pdf>
- Walter, S. (2012). *Manuscripts observations on grade 1 assessment data*.
- Wayne, T.P. & Collier, V. (1977). *School effectiveness for language minority students*. Washington DC: National Clearinghouse for Bilingual Education, The George Washington University.

ศูนย์ศึกษาและฟื้นฟูภาษาและวัฒนธรรมในภาวะวิกฤต
สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเซีย มหาวิทยาลัยมหิดล

ဘာသာစုံ



Mother-Tongue Based Bilingual/Multilingual Education (MTB-BE/MLE) program
for Patani Malay speaking children in Thailand's 4 Southern Border Provinces

2 การจัดการเรียนการสอนภาษามลายูปาตานี (ภาษาแม่) และการเชื่อมโยงไปสู่ภาษามลายูกกลาง (ภาษามาเลเซีย) ในการจัดการศึกษาแบบทวิ-พหุภาษาในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้

ยูเนียนสาสมิต้า สาเกาะ¹

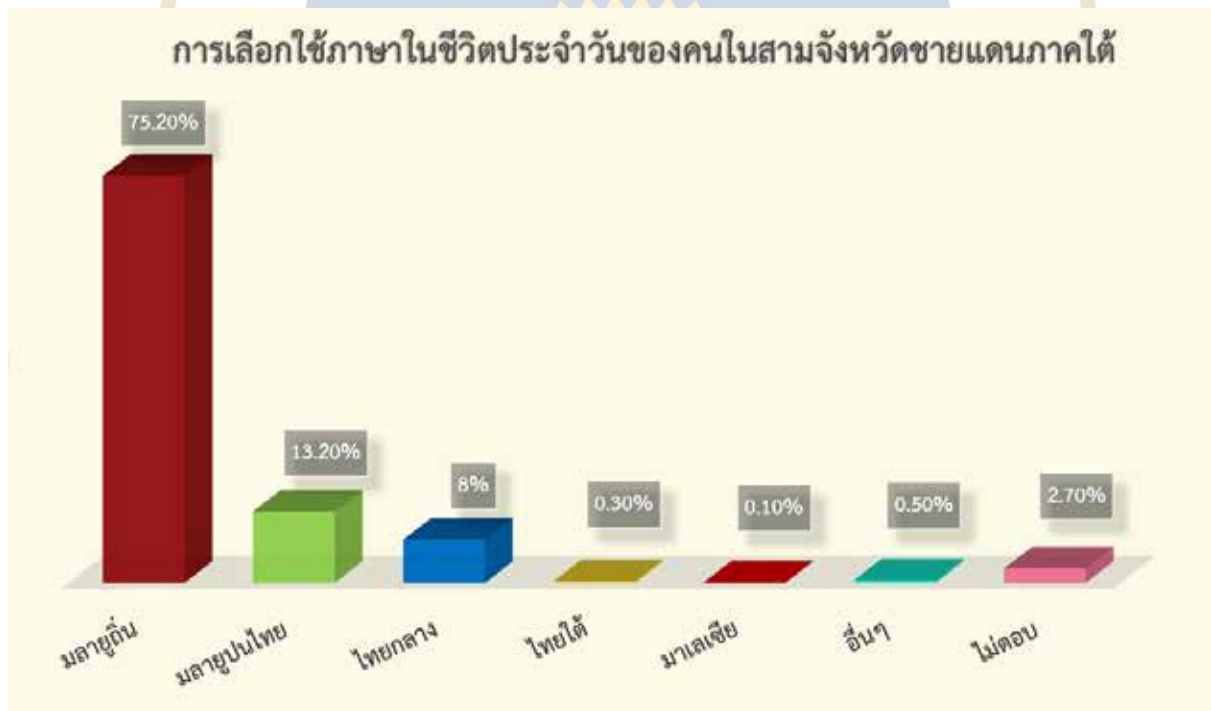
1. บทนำ

จังหวัดชายแดนภาคใต้เป็นดินแดนที่มีอัตลักษณ์พิเศษด้านภาษาและวัฒนธรรมประชากรร้อยละ 83 พูดภาษามลายูถิ่น (สุไโหล เปรมศรีรัตน์ และคณะ 2544, 2547) และส่วนใหญ่นับถือศาสนาอิสลามดินแดนนี้มีพัฒนาการทางประวัติศาสตร์จากการเป็นรัฐปัตตานี อันเป็นศูนย์กลางทางเศรษฐกิจสังคม-วัฒนธรรมและศาสนาอิสลามก่อนที่จะอยู่ใต้การปกครองของไทย อัตลักษณ์ด้านภาษาและวัฒนธรรมของคนในพื้นที่ที่มีความแตกต่างจากภาษาราชการและวัฒนธรรมส่วนกลางเป็นอย่างมากก่อให้เกิดความไม่เข้าใจและกระทบกระทั่งกันมาโดยตลอด โดยเฉพาะการต่อต้านรัฐบาลในปีพ.ศ. 2465 เกิดขึ้นเนื่องจากรัฐบาลไทยได้ออกกฎหมายการศึกษาภาคบังคับให้เยาวชนในประเทศ ซึ่งรวมทั้งเยาวชนไทยมุสลิมที่พูดภาษามลายูในพื้นที่ดังกล่าวเข้าเรียนในโรงเรียนสามัญของกระทรวงศึกษาธิการที่มีการจัดการเรียนการสอนด้วยภาษาไทย อีกทั้งใช้สื่อการเรียนการสอนที่เป็นภาษาไทยและผลิตจากส่วนกลางทำให้เนื้อหาไม่สอดคล้องกับวิถีชีวิต (อิสลาม) ของคนในพื้นที่ ด้วยเหตุนี้ปัญหาสำคัญประการหนึ่งของพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้คือ การจัดการศึกษาที่ยังไม่สอดคล้องกับวิถีชีวิต ภาษาและวัฒนธรรม และความต้องการพื้นฐานของคนในพื้นที่ ทำให้ประชากรส่วนหนึ่งไม่ประสบความสำเร็จไม่มีความสุขในการเรียน ไม่มีความมั่นใจในอัตลักษณ์ของตนเอง ตลอดจนไม่มีความมั่นใจในระบบโรงเรียนของรัฐ

โครงการ “การจัดการศึกษาแบบทวิ-พหุภาษาศึกษาในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้” เป็นแนวทางหนึ่งของการแก้ไขปัญหาการศึกษาของเยาวชนในพื้นที่ โดยมีเป้าหมายเพื่อสร้างเยาวชนไทยมุสลิมเชื้อสายมลายูในจังหวัดชายแดนภาคใต้ให้เป็นประชากรไทยที่มีคุณภาพประสบความสำเร็จในการศึกษา การทำงาน และการดำรงชีวิตในสังคมไทย โดยที่สามารถรักษาอัตลักษณ์ท้องถิ่นของตนเองไว้ได้ เป็นผู้ที่มีทักษะฟัง-พูด-อ่าน-เขียน ทั้งภาษามลายูปาตานีและภาษาไทย ปฏิบัติตนได้เหมาะสมทั้งในวัฒนธรรมความเป็นมลายูและความเป็นไทย โครงการฯ มีกระบวนการจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพัฒนาการทางสมองของเด็กและการเรียนรู้ภาษาตามลำดับขั้นของการพัฒนาภาษา โดยใช้ภาษามลายูปาตานีซึ่งเป็นภาษาแม่ของเด็กควบคู่ไปกับภาษาไทยในช่วงแรกของการเริ่มเรียนระดับปฐมวัย โดยพัฒนาทักษะทั้ง 4 ด้านคือ การฟัง พูด อ่าน และเขียน) เพื่อสร้างพื้นฐานการเรียนรู้การอ่านออกเขียนได้ในภาษามลายูปาตานีก่อน แล้วเชื่อมโยงไปสู่ภาษาไทยอย่างเป็นลำดับคล้ายบันได ซึ่งการเชื่อมโยงดังกล่าวจะเกิดขึ้นได้ง่ายและรวดเร็วเนื่องจากอักษรไทยที่ใช้ในการเขียนภาษามลายูปาตานีเป็นเครื่องมือสำคัญในการเชื่อมระหว่างภาษามลายูปาตานี (ความรู้และวัฒนธรรมที่บ้านของนักเรียน) และภาษาไทย (ความรู้ใหม่และวัฒนธรรมส่วนกลางของโรงเรียน) การดำเนินงานโครงการฯ ได้เน้นการพัฒนาใน 3 ด้าน คือ

¹ นักปฏิบัติการวิจัย สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล

1) **พัฒนาการทางภาษา (Language development)** โดยนำแนวคิดการพัฒนาการเรียนรู้ภาษาแบบขั้นบันไดโดยเริ่มต้นจากภาษาที่หนึ่งไปสู่ภาษาที่สอง มีลำดับขั้นของการพัฒนาซึ่งเริ่มต้นด้วยการสร้างทักษะที่ดีในการฟังและการพูดก่อน จากนั้นจึงพัฒนาไปสู่ทักษะการอ่าน-เขียนอย่างเป็นลำดับ โดยเริ่มการเรียนรู้การสอนภาษามลายูไปตามนี้เป็นภาษาแรก ทั้งนี้เนื่องจากการนำภาษามลายูไปตามนี้เป็นภาษาแม่มาเป็นสื่อในการเรียนการสอนตั้งแต่ชั้นปฐมวัยหรือปีแรก ๆ จะเป็นการสร้างฐานที่มั่นคงแก่เด็กเนื่องจากเป็นภาษาที่เด็กมีทักษะดีที่สุดเมื่อเทียบกับภาษาอื่น ๆ เพราะเป็นภาษาที่เด็กใช้ในชีวิตประจำวันซึ่งสอดคล้องกับผลการสำรวจสถานการณ์การใช้ภาษาของคนในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้² ที่พบว่าภาษามลายูถิ่นปัตตานีเป็นภาษาที่มีการใช้ในชีวิตประจำวันมากที่สุด โดยเป็นภาษาแรกและเป็นภาษาที่ผู้ให้ข้อมูลเลือกใช้มากที่สุดแทบทุกโอกาสและสถานที่ ไม่ว่าจะเป็นการพูดกับคนในครอบครัว เช่น พ่อแม่ พี่น้อง ปู่ย่าตายาย หรือกับคนนอกครอบครัว เช่น เพื่อนสนิท เพื่อนที่ทำงาน คนในหมู่บ้าน รวมถึงในสถานการณ์ที่ต้องใช้ความรู้สึกและความถนัดทางภาษา (เช่น การคิดหรือการนับเลข เป็นต้น) รองลงมาคือ ภาษามลายูถิ่นปัตตานีปนภาษาไทย ภาษาไทยกลาง ภาษาไทยใต้ และภาษามาลาเลเชีย ตามลำดับ



ภาพที่ 1: การเลือกใช้ภาษาในชีวิตประจำวันของคนในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้ (สุวิไล เปรมศรีรัตน์ และคณะ, 2550)

²โครงการวิจัยเรื่อง "ภาษามลายูท้องถิ่นในประเทศไทย: การศึกษาสถานการณ์ทางภาษา การพัฒนาและการวางแผนการใช้ภาษาเพื่อการศึกษาและการสื่อสารที่มีประสิทธิภาพในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้ ระยะที่ 1" ดำเนินการโดยศูนย์ศึกษาและพัฒนาพื้นที่ภาษาและวัฒนธรรมในภาวะวิกฤต สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล

2) พัฒนาการทางวิชาการ (Academic development) การออกแบบและจัดทำหลักสูตร และแผนการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ในโครงการฯ ได้ยึดตามมาตรฐานการศึกษาของกระทรวงศึกษาธิการและได้ปรับปรุงภาพที่พึงประสงค์ให้สอดคล้องกับพื้นฐานของเด็กในพื้นที่ ในขณะที่ กิจกรรมการเรียนการสอน สื่อการเรียนการสอน และกลวิธีการสอนได้ประยุกต์ให้สอดคล้องกับหลักการและแนวคิดสำคัญ ๆ ได้แก่ การเรียนรู้ที่เน้นทั้งความหมายและความถูกต้อง (Meaning and accuracy) แนวคิดลำดับขั้นพัฒนาการทางสมองของบลูม (Bloom's taxonomy) แนวทางการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ/ศูนย์กลาง (Child centered) แนวคิดการเรียนรู้จากสิ่งที่รู้อยู่แล้ว ไปสู่สิ่งที่ต้องเรียนรู้ใหม่ (Known to unknown) ทฤษฎีการเรียนรู้ภาษาที่สอง (Second language acquisition) และอื่น ๆ เป็นต้น

3) พัฒนาการทางสังคม-วัฒนธรรม (Socio-cultural development) หลักสูตรและแผนการจัดการเรียนการสอนได้ปรับปรุงยุคให้มรูปแบบที่เหมาะสมและสอดคล้องกับความต้องการของชุมชนในพื้นที่ ทั้งนี้ผู้เข้าร่วมในการออกแบบหลักสูตรประกอบด้วยครูผู้สอน ชาวบ้านในพื้นที่ ประชาชน/ผู้รู้ในชุมชน นักวิชาการด้านภาษาและวัฒนธรรม นักวิชาการจากสถาบันการศึกษาในพื้นที่ นักการศึกษาผู้เชี่ยวชาญด้านภาษาและภาษาศาสตร์ เป็นต้น นอกจากนี้ สื่อประกอบการเรียนการสอนและสื่อเสริมสร้างทักษะต่างๆ ก็เน้นเนื้อหาที่เป็นวัฒนธรรมท้องถิ่นและสิ่งที่เด็กรู้จักและคุ้นเคย

2. การจัดการเรียนการสอนภาษามลายูปาตานี (ภาษาแม่)

การจัดการเรียนการสอนภาษามลายูปาตานีในการจัดการศึกษาแบบทวิ-พหุภาษา ดำเนินการตั้งแต่ชั้นอนุบาลปีที่ 1 และต่อเนื่องไปจนถึงชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โดยจะเริ่มต้นด้วยทักษะฟัง-พูดภาษามลายูปาตานี ซึ่งจะเริ่มในชั้นอนุบาลปีที่ 1 ภาคการศึกษาที่ 1 และจะต่อเนื่องไปจนถึงชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โดยในแต่ละระดับชั้นจะมีรายละเอียดของเนื้อหาที่แตกต่างกันออกไปตามวัยและความเหมาะสมของผู้เรียน จากนั้นเป็นทักษะการเตรียมอ่าน-เขียน โดยจะดำเนินการในชั้นอนุบาลปีที่ 1 ภาคการศึกษาที่ 2 ต่อเนื่องด้วยทักษะการอ่าน-เขียนภาษามลายูปาตานี ซึ่งจะเริ่มในชั้นอนุบาลปีที่ 2 ภาคการศึกษาที่ 1 และต่อเนื่องไปจนถึงชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 เหมือนกับฟัง-พูด รายละเอียดของแต่ละกระบวนการมีดังนี้

2.1 ทักษะฟัง-พูดภาษามลายูปาตานี

กระบวนการพัฒนาและเสริมสร้างทักษะฟัง-พูดภาษามลายูปาตานีในการจัดการศึกษาแบบทวิ-พหุภาษา ประกอบด้วยจุดเน้นดังต่อไปนี้

1) การพัฒนาทักษะฟัง-พูดตามลำดับขั้นของพัฒนาการเด็ก เป็นกระบวนการพัฒนาทักษะฟัง-พูดภาษามลายูปาตานีที่เริ่มต้นจากกิจกรรมการเรียนรู้ที่ง่าย ๆ ก่อน จากนั้นจึงค่อย ๆ พัฒนาไปสู่กิจกรรมการเรียนรู้ที่มีความยากและซับซ้อนขึ้นตามลำดับ ทั้งนี้เพื่อให้สอดคล้องกับทักษะความสามารถของเด็กในแต่ละวัย ตัวอย่างเช่น ในชั้นเริ่มต้นเนื้อหาหรือสื่อที่ใช้ในการจัดการเรียนการสอนจะเป็นรูปภาพก่อน จากนั้นจึงค่อย ๆ เชื่อมโยงไปสู่เนื้อหาหรือสื่อที่เป็นตัวอักษร ประโยค และข้อความยาว ๆ หรือการเริ่มต้นด้วยการใช้ภาษาแม่ (ซึ่งเป็นภาษาที่ใกล้ตัวเด็กและเป็นภาษาที่เด็ก

คุ้นเคยและเข้าใจดีที่สุด) เป็นสื่อในการจัดการเรียนการสอน (Medium of instruction) ก่อน จากนั้นจึงค่อย ๆ แนะนำหรือใช้ภาษาที่สอง (ภาษาราชการ) หรือภาษาต่างประเทศอื่น ๆ ต่อไปตามลำดับ ซึ่งการพัฒนาทักษะการฟัง-พูด ตามลำดับขั้นของพัฒนาการผู้เรียนนี้จะทำให้เด็กเกิดการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ

2) การพัฒนาทักษะฟัง-พูดที่เน้นการตั้งคำถามเพื่อเสริมสร้างความคิดสติปัญญาและจินตนาการ เป็นวิธีการเน้นการตั้งคำถามในการจัดกิจกรรมให้กับเด็ก โดยสอดแทรกการตั้งคำถามในระดับต่างๆ (ตามแนวคิดของบลูม) เพื่อให้เด็กได้ฟัง พูดโต้ตอบ และมีปฏิสัมพันธ์กับครูและเพื่อนๆ ในชั้นเรียน โดยจะเริ่มจากคำถามง่าย ๆ ก่อน จากนั้นจึงนำไปสู่คำถามที่ยากและซับซ้อนขึ้นตามลำดับ ดังภาพที่ 2



ภาพที่ 2: ระดับขั้นพัฒนาการทางการคิดวิเคราะห์การเรียนรู้ หรือ Bloom's taxonomy (ปรับปรุงจาก Bloom, B.S. et al., 1956)

การจัดการศึกษาแบบทวิ-พหุภาษา ได้ประยุกต์ใช้วิธีการตั้งคำถามในกิจกรรมพัฒนาทักษะการฟัง-พูดภาษามลายูปัตตานี โดยเฉพาะอย่างยิ่งในระดับขั้นต้น ๆ ที่ส่วนใหญ่จะมีการสอดแทรกการตั้งคำถามเพื่อวางรากฐานให้ผู้เรียนเกิดกระบวนการคิดและจินตนาการ ตัวอย่างเช่นกิจกรรม“ฉากภาพวัฒนธรรม” ซึ่งเป็นฉากภาพขนาดใหญ่ที่แสดงกิจกรรมหรือเหตุการณ์เกี่ยวกับวัฒนธรรมในชุมชน เป็นภาพวาดที่มีบริบทสภาพแวดล้อมที่เด็กคุ้นเคยในชีวิตประจำวัน ดังตัวอย่างต่อไปนี้



ภาพที่ 3: ตัวอย่างฉากภาพวัฒนธรรมมลายูปัตตานี

ฉากภาพวัฒนธรรมถูกนำมาใช้สำหรับฝึกให้เด็กกล้าพูด กล้าแสดงความคิดเห็น และฝึกให้เด็กได้คิด วิเคราะห์ เป็นการพัฒนาทักษะทางด้านภาษา โดยเฉพาะทักษะฟัง-พูดของเด็ก ซึ่งครูจะเป็นผู้ตั้งคำถามในระดับ ต่าง ๆ ตามแนวคิดของ Bloom's taxonomy โดยเริ่มตั้งแต่คำถามขั้นรู้และจำได้ ไปสู่ขั้นเข้าใจ ประยุกต์ วิเคราะห์ ประเมิน และชั้นสร้างสรรค์ ตามลำดับ

ในขณะเดียวกัน “เรื่องเล่าท้องถิ่น” ซึ่งเป็นเรื่องราว นิทาน หรือตำนานที่มีเนื้อหาใกล้เคียงกับวิถีชีวิตเด็ก และบันทึกด้วยภาษาท้องถิ่นหรือภาษาแม่ของเด็ก เป็นอีกกิจกรรมหนึ่งที่เน้นกระบวนการตั้งคำถาม โดยครูผู้สอนจะมีการหยุดเป็นระยะ ๆ เพื่อตั้งคำถามในระดับต่าง ๆ ตามแนวคิดของบลูมกับเด็ก ทั้งนี้เพื่อพัฒนา ทักษะการฟังแบบจับใจความสำคัญ เสริมสร้างทักษะการคิด-วิเคราะห์เพื่อค้นหาคำตอบในเรื่อง รวมทั้งสร้าง พื้นฐานนิสัยการรักการอ่าน (รักหนังสือ) ให้กับเด็ก



ภาพที่ 4: ตัวอย่างเรื่องเล่าท้องถิ่น (ภาษามลายูปาตานี)

นอกเหนือจากนี้ ยังมีกิจกรรมการเรียนการสอนอีกจำนวนหนึ่งที่สอดแทรกการตั้งคำถามเพื่อให้เด็กเกิดกระบวนการคิดและวิเคราะห์ เช่น นิทานภาพ เรื่องจากประสบการณ์ เล่าเรื่องพลัด และได้ว่าที่ เป็นต้น

3) การพัฒนาทักษะฟัง-พูดที่เน้นทั้งความเข้าใจและความถูกต้อง การพัฒนาทักษะฟัง-พูดที่ดีจะต้องเน้นทั้งความเข้าใจและความถูกต้อง ด้วยเหตุนี้ กระบวนการจัดการเรียนรู้ของการจัดการศึกษาแบบทวิ-พหุภาษา จึงประกอบด้วยกิจกรรมที่เน้นความเข้าใจ ซึ่งได้แก่ การตอบคำถามจากฉากภาพขนาดใหญ่ การเรียงลำดับนิทานภาพ และการเล่าเรื่อง เป็นต้น และกิจกรรมที่เน้นความถูกต้อง เช่น กิจกรรมอ่านออกเสียงการสะกดคำและการแยกแยะเสียง เป็นต้น โดยกิจกรรมที่เน้นความเข้าใจเป็นการพัฒนาทักษะความกล้าพูดของเด็กโดยเด็กจะสามารถถ่ายทอดความคิดของตนเองตามความเข้าใจที่มีอยู่ ส่วนการเน้นความถูกต้องเป็นการพัฒนาให้เด็กเกิดการเรียนรู้ในสิ่งที่ถูกต้องไม่ว่าจะเป็นการออกเสียงให้ถูกต้องการสะกดคำให้ถูกต้อง และการแยกแยะเสียงวรรณยุกต์ให้ถูกต้อง

2.2 ทักษะเตรียมอ่าน-เขียนภาษามลายูปาตานี

การจัดการศึกษาแบบทวิ-พหุภาษาได้นำกระบวนการเตรียมอ่าน-เขียน (Pre-reading and pre-writing) มาใช้เพื่อเตรียมความพร้อมในการเรียนรู้อักษรและเตรียมกล้ามเนื้อเล็กของมือและนิ้วได้คุ้นเคยกับการเขียนเส้นต่าง ๆ ที่เชื่อมโยงไปสู่การลากเส้นอักษรต่อไป การเตรียมอ่าน-เขียนนี้ประกอบด้วย 2 แนวทาง คือ 1) เน้นความเข้าใจ และ 2) เน้นความถูกต้อง สำหรับเตรียมอ่าน-เขียนที่เน้นความเข้าใจ คือ การเตรียม

ความพร้อมในการสร้างสรรค์เรื่องที่จะเขียน โดยกระตุ้นให้เกิดการแต่งเรื่อง การวาดภาพ และถ่ายทอดเรื่องราวจากภาพที่วาด ในขณะที่เตรียมอ่าน-เขียนที่เน้นความถูกต้อง คือ กระบวนการนำพาเด็กไปสู่การอ่าน-เขียนอย่างเป็นลำดับขั้น โดยเริ่มจากให้เด็กฝึกสังเกตรายละเอียด โดยใช้แบบฝึกหัดจับคู่ความเหมือนและต่าง การจดจำชื่ออักษร (ภาษาถิ่น) ฝึกกลั่นเนื้อมือและนิ้ว และเริ่มเขียนอักษรง่าย ๆ อาทิเช่น กิจกรรมจับคู่ความเหมือนและความต่าง จับคู่สิ่งของที่เหมือนและต่างกัน จับคู่ภาพที่เหมือนและต่างกัน จับคู่รูปทรงที่เหมือนและต่างกัน จับคู่อักษรที่เหมือนและต่างกัน เป็นต้น

2.3 ทักษะอ่าน-เขียนภาษามลายูปาตานี

กระบวนการพัฒนาและเสริมสร้างทักษะอ่าน-เขียนภาษามลายูปาตานีในการจัดการศึกษาแบบทวิ-พหุภาษาในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้ ประกอบด้วยจุดเน้น ดังต่อไปนี้

1) การพัฒนาทักษะอ่าน-เขียนตามลำดับขั้นของพัฒนาการเด็ก

การพัฒนาทักษะอ่าน-เขียนภาษามลายูปาตานีจะเริ่มจากการเรียนรู้สิ่งที่ยากก่อน จากนั้นจึงค่อย ๆ พัฒนาไปสู่สิ่งที่ยากและซับซ้อนขึ้น กล่าวคือ เริ่มจากการเขียนเส้นต่าง ๆ ฝึกการเขียนตัวอักษร การอ่านสื่อประเภทต่าง ๆ (ในชั้นอนุบาลปีที่ 1) จากนั้นในชั้นอนุบาลปีที่ 2 ก็เริ่มเรียนแบบเรียนอ่าน-เขียนภาษามลายูปาตานี (Primer) หนังสือเล่มเล็ก และหนังสือเล่มยักษ์ หลังจากนั้นเมื่อเด็กสามารถอ่านและเขียนได้แล้วก็ต่อยอดไปสู่การอ่านและเขียนในรูปแบบอื่น ๆ ที่ยากและซับซ้อนขึ้น เช่น การเขียนบันทึกของตนเองการสำรวจและเขียนรายงาน การเรียนรู้กระบวนการเขียน เขียนเรื่องจากรูปภาพ วาดภาพ และเขียนเชิงสร้างสรรค์ เขียนเรื่องจากคำถามจินตนาการ เป็นต้น การพัฒนาที่เป็นลำดับขั้นตอนนี้จะส่งผลให้เด็กเรียนรู้ได้อย่างรวดเร็วและเกิดความมั่นใจ ตลอดจนมีพัฒนาการทางภาษาที่ดี

2) การพัฒนาทักษะอ่าน-เขียนที่เน้นทั้งความเข้าใจและความถูกต้อง

กิจกรรมที่นำมาใช้ในการสอนทักษะอ่าน-เขียนภาษามลายูปาตานีจะครอบคลุมทั้งการอ่าน-เขียนเพื่อความเข้าใจและการอ่าน-เขียนเพื่อความถูกต้อง การอ่าน-เขียนเพื่อความเข้าใจเป็นการพัฒนาทักษะความกล้าอ่านและเขียนของเด็ก โดยเด็กจะถ่ายทอดทักษะการอ่านและเขียนของตนเองจากการดูรูปภาพมากับการจดจำจากการอ่านและเขียนของครู ซึ่งได้แก่ กิจกรรมหนังสือเล่มยักษ์และหนังสือเล่มเล็ก ถึงแม้ว่าเด็กยังไม่สามารถอ่านตัวอักษรได้อย่างถูกต้องและครบถ้วน แต่เด็กสามารถอ่านจากรูปภาพที่ปรากฏและจากการสังเกตและจดจำอักษรจากการอ่านของครูผู้สอน



ภาพที่ 5: ตัวอย่างหนังสือเล่มยักษ์ภาษามลายูปัตตานี



ภาพที่ 6: ตัวอย่างหนังสือเล่มเล็กภาษามลายูปัตตานี

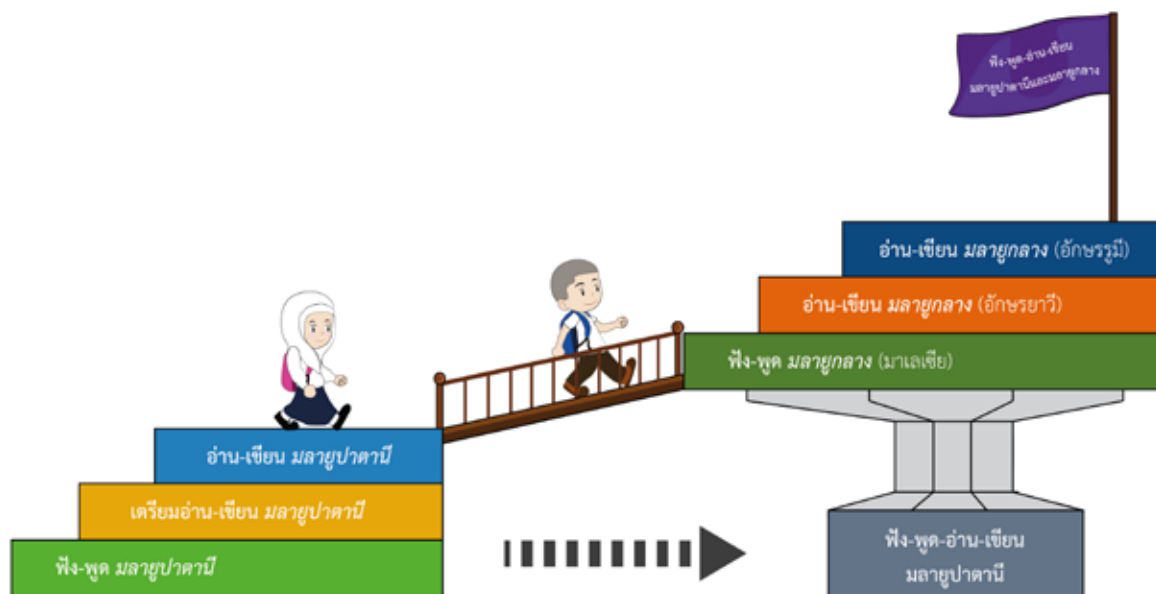
ในขณะที่การอ่าน-เขียนเพื่อความถูกต้องเป็นกิจกรรมที่ต้องการให้เด็กเกิดการเรียนรู้สิ่งที่ถูกต้อง ไม่ว่าจะเป็นการออกเสียงหลัก การแตกคำและประสมคำ และการเรียงประโยค เป็นต้น ซึ่งได้แก่ แบบเรียนอ่าน-เขียนภาษามลายูปัตตานี (Primer) ที่ประกอบด้วยกิจกรรมการฝึกอ่านพยัญชนะและคำ การแตกคำและประสมคำ การสร้างคำจากกล่องพยางค์ และการแตกประโยคและประสมประโยค เป็นต้น

3) การพัฒนาทักษะอ่าน-เขียนเชิงสร้างสรรค์และจินตนาการ

การพัฒนาและส่งเสริมกระบวนการอ่าน-เขียนในการจัดการศึกษาแบบทวิ-พหุภาษา ได้เน้นกิจกรรมที่หลากหลาย เช่น การเขียนบันทึก การสำรวจและเขียนรายงาน การเรียนรู้กระบวนการเขียน เขียนเรื่องจากรูปภาพ วาดภาพ และเขียนเชิงสร้างสรรค์ เขียนเรื่องจากคำถามเชิงจินตนาการ เป็นต้น

กิจกรรมเหล่านี้ล้วนเสริมสร้างให้เด็กรู้จักการสรรค์สร้างงานเขียนรูปแบบต่าง ๆ ตามความคิดหรือจินตนาการของตนเองที่ต้องการถ่ายทอดและสื่อสารให้ผู้อื่นได้รับรู้ โดยปราศจากกรอบความคิดหรือการคำนึงถึงความถูกต้องของเนื้อหา อันจะส่งผลให้เด็กเกิดความมั่นใจและต่อยอดไปสู่การสร้างสรรค์งานอื่น ๆ ที่เป็นประโยชน์ต่อไปในอนาคต

3. การจัดการเรียนการสอนภาษามลายูกกลาง (ภาษามาเลเซีย)



ภาพที่ 7: กระบวนการเชื่อมโยงการเรียนจากภาษามลายูปาตานีไปสู่ภาษามลายูกกลาง (ภาษามาเลเซีย)

การจัดการเรียนการสอนภาษามลายูกกลาง (ภาษามาเลเซีย) ในการจัดการศึกษาแบบทวิ-พหุภาษาในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้ ประกอบด้วยจุดเน้นต่าง ๆ คือ กระบวนการเชื่อมโยงจากภาษามลายูปาตานีไปสู่ภาษามลายูกกลาง (ภาษามาเลเซีย) กระบวนการเชื่อมโยงนี้จะครอบคลุมทั้งการเชื่อมโยงทักษะฟัง-พูดและอ่าน-เขียน โดยการเชื่อมโยงทักษะฟัง-พูดจะเริ่มต้นในชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 (หลังจากที่เด็กมีความมั่นคงและเข้มแข็งในภาษามลายูปาตานี) เป็นการต่อยอดทักษะความรู้ความเข้าใจจากภาษาหนึ่งไปสู่อีกภาษาหนึ่งอย่างเป็นระบบ โดยอาศัยกระบวนการเปรียบเทียบทางภาษาเพื่อให้เด็กรู้และเข้าใจความแตกต่าง แล้วนำไปสู่การใช้ภาษาเพื่อการฟัง-พูดทั้งสองภาษาได้อย่างมีความเข้าใจและถูกต้อง ในขณะเดียวกันก็มีการเชื่อมโยงจากวรรณกรรมและวัฒนธรรมมลายูปาตานีไปสู่การรู้จักวรรณกรรมและวัฒนธรรมมลายูของกลุ่มประเทศเพื่อนบ้าน ไม่ว่าจะเป็นมาเลเซีย อินโดนีเซีย สิงคโปร์ และบรูไน สิ่งต่าง ๆ เหล่านี้ถือว่าเป็นจุดเริ่มของการวางแผนและเตรียมความพร้อมแก่เยาวชนในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้สำหรับการเข้าสู่ประชาคมอาเซียน ในขณะที่การเชื่อมโยงทักษะการอ่าน-เขียนจะดำเนินการในชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โดยมีการออกแบบกิจกรรมอ่าน-เขียน เช่น ไวยากรณ์ภาษาวรรณกรรม และวัฒนธรรม สำหรับไวยากรณ์จะพัฒนาให้เด็กได้เข้าใจและรู้จักการเปรียบเทียบความแตกต่าง

ระหว่างภาษา โดยใช้การอธิบายความเหมือน-ความต่างและความเชื่อมโยงกันของทั้งสองภาษา ส่วนด้านวรรณกรรมและวัฒนธรรมก็จะเสริมสร้างให้เด็กรู้จักการเชื่อมโยงจากสิ่งที่ตนเองรู้ คือ วรรณกรรมและวัฒนธรรมมลายูปาดานีไปสู่สิ่งที่ไกลออกไป คือ วรรณกรรมและวัฒนธรรมของกลุ่มประเทศเพื่อนบ้าน (มาเลเซีย อินโดนีเซีย และบรูไน) ที่มีความเกี่ยวข้องและเชื่อมโยงกัน เช่น ปันตน (กลอน) เรื่องเล่า เรื่องสั้น อาหาร ประเพณี การละเล่น และการแต่งกาย เป็นต้น

หลังจากที่ได้มีการเชื่อมโยงระหว่างสองภาษาแล้ว ก็จะต้องเนื่องไปสู่ การฟัง-พูดภาษามลายูกลาง การอ่าน-เขียนภาษามลายูอักษรยาวี และ การอ่าน-เขียนภาษามลายูอักษรรูมี

การฟัง-พูดภาษามลายูกลาง จะเริ่มใน *ชั้นประถมศึกษาปีที่ 3* โดยเรียนรู้คำศัพท์ภาษามลายูกลางแบบ TPR (Total Physical Response) ซึ่งเป็นวิธีการเรียนรู้คำศัพท์โดยการตอบสนองคำสั่งด้วยการปฏิบัติ จากนั้นในชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 จะเรียนรู้การใช้สรรพนาม การแนะนำตนเองและผู้อื่น มารยาทในการพูด และการพูดในสถานการณ์ต่าง ๆ ส่วนในชั้นประถมศึกษาปีที่ 5-6 ก็จะต้องอดไปสู่การเรียนรู้บทสนทนาต่าง ๆ ที่ยาวและซับซ้อนขึ้น

การอ่าน-เขียนภาษามลายูอักษรยาวี จะเริ่มตั้งแต่การเตรียมอ่าน-เขียนภาษามลายูอักษรยาวีใน *ชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ภาคเรียนที่ 2* ซึ่งประกอบด้วยการเรียนรู้พยัญชนะ/สระ และการประสมคำแบบง่าย ๆ พอถึง *ชั้นประถมศึกษาปีที่ 4* จะเริ่มการอ่าน-เขียนภาษามลายูอักษรยาวี โดยเริ่มด้วยการรู้จักคำนาม คำกริยา คำวิเศษณ์ คำบุพบท และประโยคต่าง ๆ จากนั้นในชั้นประถมศึกษาปีที่ 5-6 เด็กจะเรียนรู้เกี่ยวกับไวยากรณ์ภาษามลายูอักษรยาวีในระดับสูง

การอ่าน-เขียนภาษามลายูอักษรรูมี จะเริ่มด้วยการเตรียมอ่าน-เขียนใน *ชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ภาคเรียนที่ 2* โดยเริ่มด้วยการเรียนรู้พยัญชนะและสระ การประสมคำการอ่านคำ และการเขียนคำ หลังจากนั้นใน *ชั้นประถมศึกษาปีที่ 5-6* เด็กจะเรียนรู้ไวยากรณ์ภาษามลายูกลางอักษรรูมีและประโยคประเภทต่าง ๆ

4. บทสรุป

รูปแบบของการจัดการเรียนการสอนภาษามลายูปาดานีและภาษามลายูกลาง (ภาษามาเลเซีย) ในการจัดการศึกษาแบบทวิ-พหุภาษา นอกจากจะเป็นกระบวนการแก้ไขปัญหาและพัฒนาการศึกษาของเยาวชนในพื้นที่แล้ว ยังเป็นกระบวนการเสริมสร้างอัตลักษณ์ทางภาษาและวัฒนธรรมแก่เยาวชนในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้อีกด้วย โดยเฉพาะอย่างยิ่งภาษามลายูปาดานีที่เป็นภาษาที่คนในพื้นที่มีทักษะดีที่สุด ใช้มากที่สุด และเป็นภาษาที่คนในพื้นที่มีทัศนคติที่ดี (สุวิไล เปรมศรีรัตน์ และคณะ, 2550) ช่วยทำให้การเรียนของนักเรียนดีขึ้น เรียนอย่างมีความสุข

ในขณะที่ภาษามลายูอักษรยาวีเป็นสิ่งที่คนในพื้นที่มีความห่วงแหนและต้องการให้ดำรงอยู่ต่อไปในพื้นที่เนื่องจากอักษรยาวีเป็นอักษรที่ยืมมาจากภาษาอาหรับซึ่งมีความเกี่ยวข้องกับภาษาในอัลกุรอาน อีกทั้งยังเป็นภาษาที่ใช้ในการเรียนการสอนศาสนาหรือที่รู้จักกันในนาม “กิตาบายาวี” ด้วยเหตุนี้ จึงทำให้คนในพื้นที่เกิด

ความหวาดระแวง หากมีแนวคิดที่จะทำลายภาษามลายูอักษรยาวีเพราะถือเป็นอัตลักษณ์ที่เกี่ยวข้องกับศาสนาอิสลาม สำหรับภาษามลายูกกลางอักษรรูมีก็เป็นความต้องการของคนในพื้นที่ในแง่ของการเชื่อมโยงทางภาษา-วัฒนธรรมและประวัติศาสตร์ที่มีร่วมกันระหว่างปาตานีกับประเทศมลายูอื่น ๆ ไม่ว่าจะเป็นมาเลเซีย อินโดนีเซีย สิงคโปร์ หรือบรูไน นอกจากนี้ ด้วยกระแสของอาเซียนยิ่งทำให้ภาษามลายูอักษรรูมีเป็นที่สนใจของคนในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้และเกิดกระแสการเรียนการสอนภาษาดังกล่าวมากขึ้น

เอกสารอ้างอิง

- สุวิไล เปรมศรีรัตน์ และคณะ. (2550). *โครงการภาษามลายูท้องถิ่นในประเทศไทย: การศึกษาสถานการณ์ทางภาษา การพัฒนาและการวางแผนการใช้ภาษาเพื่อการศึกษา และการสื่อสารที่มีประสิทธิภาพในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้ ระยะที่ 1*. นครปฐม: ศูนย์ศึกษาและพัฒนาสันติวิธี มหาวิทยาลัยมหิดล.
- สุวิไล เปรมศรีรัตน์ และคณะ. (2553). *รายงานการวิจัย 3 ปี โครงการวิจัยปฏิบัติการเรื่อง “การจัดการเรียน การสอนโดยใช้ภาษาท้องถิ่นเป็นสื่อ กรณีการจัดการศึกษาแบบทวิภาษา (ภาษาไทย-มลายูถิ่น) ในโรงเรียน เขตพื้นที่สี่จังหวัดชายแดนภาคใต้” ระยะที่ 1*. นครปฐม: ศูนย์ศึกษาและฟื้นฟูภาษาและวัฒนธรรมในภาวะวิกฤต, สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล.
- สุวิไล เปรมศรีรัตน์ และคณะ. (2556). *เอกสารแนะนำโครงการวิจัยปฏิบัติการ “การจัดการศึกษาแบบทวิภาษา (เต็มรูป) ภาษาไทย-มลายูถิ่น สำหรับเยาวชนในจังหวัดชายแดนภาคใต้”*. นครปฐม: ศูนย์ศึกษาและฟื้นฟูภาษาและวัฒนธรรมในภาวะวิกฤต, สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล.
- Bloom, B.S., Englehart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. & Krathwohl, D.R. (1956). *The Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals; Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Co.,Inc.
- Malone, S. (2006). *Planning Patani Malay multilingual education program in Southern Thailand*. Unpublished manuscript. SIL International.
- Malone, D. and Malone, S. (2005). *Two-track approach to teaching children to read and writing their first language (L1)*. Adapted from M.Stringer. Working together for literacy (chapter 3). LinguaLinkTM. Dallas: SIL International.

สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล

3 แนวทางการจัดการเรียนการสอนภาษาไทย สำหรับเยาวชนไทยเชื้อสายมลายูในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้

มีรินต้า บุรุงโรจน์¹

1. บทนำ

ข้อมูลการประเมินคุณภาพการศึกษาขั้นพื้นฐานด้าน ‘ผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาชาติ (NT) ประจำปี พ.ศ. 2551’ พบว่าเยาวชนจากเขตพื้นที่การศึกษาที่ติดอันดับท้าย ๆ ของประเทศทั้ง 10 อันดับ ล้วนเป็นนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ในโรงเรียนตามแนวชายแดนและนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ที่มีภาษาท้องถิ่นแตกต่างจากภาษาไทย ได้แก่ จังหวัดแม่ฮ่องสอน เชียงราย เชียงใหม่ ยะลา นราธิวาส ปัตตานี (สำนักพัฒนาการศึกษาเขตพัฒนาพิเศษเฉพาะกิจจังหวัดชายแดนภาคใต้, 2551)

ปัญหาภาษาไทยไม่เข้มแข็งของเยาวชนกลุ่มชาติพันธุ์ในพื้นที่ชายแดนของประเทศส่งผลกระทบต่อการศึกษาของเยาวชนในพื้นที่เป็นอย่างมาก เนื่องจากอ่านภาษาไทยไม่เข้าใจและเขียนไม่ได้ ทำให้ไม่เข้าใจเนื้อหาวิชาอื่น ๆ ทำให้ผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาของเยาวชนในพื้นที่ดังกล่าวตกต่ำ ปัญหาเช่นนี้เกิดขึ้นกับเยาวชนกลุ่มชาติพันธุ์ในหลายประเทศทั่วโลก เนื่องจากภาษาและวัฒนธรรมของเยาวชนเหล่านี้แตกต่างกับภาษาและวัฒนธรรมส่วนกลาง ก่อนเข้าเรียนในโรงเรียนเด็กเหล่านี้มีต้นทุนทางภาษาและวัฒนธรรมเดิมสะสมอยู่ก่อนแล้ว การบังคับใช้ภาษาราชการตั้งแต่แรกเริ่ม หรือพยายามบรรจุความรู้ใหม่ให้กับเด็กโดยไม่สนใจต้นทุนทางภาษาและความรู้ท้องถิ่นที่เด็กมีอยู่ เปรียบเสมือนการพลิกฝ่ามือโดยไม่สนใจน้ำที่อยู่ใต้มือ ปลอยน้ำทิ้งไปโดยเปล่าประโยชน์ เท่ากับเป็นการเพิกเฉยและไม่ให้เกียรติต่อภาษาและวัฒนธรรมนั้น การดำเนินการเช่นนี้ทำให้เยาวชนกลุ่มชาติพันธุ์ที่มีต้นทุนภาษาและวัฒนธรรมแตกต่างจากส่วนกลาง จำเป็นต้องปรับตัวเรียนรู้ภาษาใหม่เมื่อเข้าสู่ระบบการศึกษาของรัฐ บางครั้งก็ลืมเลือนและละทิ้งภาษา-วัฒนธรรมรวมถึงความรู้เดิมที่เป็นรากเหง้าของตนเพื่อก้าวสู่โลกที่เป็นส่วนกลาง เด็กเหล่านี้แม้จะสามารถก้าวข้ามกำแพงภาษาไปได้ แต่อัตลักษณ์และความเป็นท้องถิ่นก็ถูกทำให้จางลงและอาจสูญหายไปในวันลูกหลาน ปรากฏการณ์การเสื่อมถอยของภาษาและวัฒนธรรมท้องถิ่นที่เกิดขึ้นกับเยาวชนที่เข้าสู่ระบบการศึกษานี้เองได้สร้างความกังวลใจแก่ผู้อาวุโสในชุมชนท้องถิ่น รวมทั้งสร้างความคลงแคลงใจในการกลืนกลายวัฒนธรรมท้องถิ่นและสร้างความไม่เชื่อมั่นต่อระบบการศึกษาของภาครัฐในบางกลุ่มชาติพันธุ์

อย่างไรก็ตามรูปแบบการจัดการศึกษาที่เน้นภาษาราชการเพียงอย่างเดียวไม่สามารถฉุดลากให้เยาวชนกลุ่มชาติพันธุ์ข้ามกำแพงภาษาไปได้ เนื่องจากรูปแบบที่เน้นการอ่านออกเขียนได้ในภาษาไทยเพียงด้านเดียว ไม่เชื่อมโยงกับภาษาและวัฒนธรรมท้องถิ่นที่มีอยู่เดิม ขัดกับหลักการพื้นฐานในการเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ บนโลก ส่งผลให้เยาวชนกลุ่มชาติพันธุ์ส่วนใหญ่ เริ่มต้นการเรียนรู้ในโรงเรียนด้วยความไม่เข้าใจรู้ภาษาไทยไม่ถ่องแท้ มีปัญหาด้านการสื่อสาร การไม่เคารพ ต่อด้านโรงเรียน หนังสือ และไม่เรียนต่อ

¹ นักวิจัย, สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล

ซึ่งส่งผลกระทบต่อโอกาสทางการศึกษาในระดับสูง รวมทั้งการประกอบอาชีพ และส่งผลกระทบโดยรวมต่อการพัฒนาทรัพยากรบุคคลด้านอื่น ๆ ในสังคมไทย

ปัญหาเยาวชนอ่านไม่ออกเขียนไม่ได้เป็นปัญหาใหญ่ระดับประเทศ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในพื้นที่ชายแดนภาคใต้ แม้ว่าหน่วยงานที่รับผิดชอบดูแลระบบการศึกษาได้พยายามหาแนวทางเพื่อแก้ไขปัญหานี้มาโดยตลอด แต่อย่างไรก็ตามจากข้อมูลสถิติของกระทรวงศึกษาธิการในปีการศึกษา 2551 พบว่านักเรียนระดับชั้น ป.3 ในเขตพื้นที่ชายแดนภาคใต้ยังคงมีนักเรียนที่อ่านไม่ออกเป็นจำนวนร้อยละ 25.5 และมีนักเรียนที่เขียนไม่ได้อีกจำนวนร้อยละ 42.11 ของนักเรียนทั้งหมด ซึ่งนับเป็นสัดส่วนที่สูงมากเมื่อเปรียบเทียบกับค่าเฉลี่ยระดับประเทศในปีเดียวกัน ซึ่งพบนักเรียนที่อ่านไม่ออกเพียงร้อยละ 4.18 และเขียนไม่ได้เป็นจำนวนร้อยละ 5.81 เท่านั้น (Janchitfah, 2010)

ผลสัมฤทธิ์ที่ปรากฏสะท้อนให้เห็นว่า แนวทางการจัดการศึกษาสำหรับเยาวชนในพื้นที่ชายแดนภาคใต้ยังไม่เกิดประสิทธิผลเท่าที่ควร นอกจากนี้สภาวะวิกฤติด้านการสูญเสียอัตลักษณ์และองค์ความรู้ด้านภาษาและวัฒนธรรมท้องถิ่นของเยาวชน ยังสะท้อนให้เห็นถึงการจัดการศึกษาที่ไม่สอดคล้องกับพื้นฐานทางภาษาและวัฒนธรรมของคนในพื้นที่ ด้วยเหตุดังกล่าวจึงมีการทบทวนและหาแนวทางเพื่อออกแบบการจัดการศึกษาที่คำนึงถึงพื้นฐานทางภาษาและวัฒนธรรมของเยาวชนและชุมชนในพื้นที่เป็นสำคัญ

2. สถานการณ์ภาษาในพื้นที่ชายแดนใต้

จากข้อเสนอแนะของคณะกรรมการอิสระเพื่อความสมานฉันท์ในจังหวัดชายแดนภาคใต้ (โคทม อารียา, 2548) และเป้าหมายของกระทรวงศึกษาธิการ เกี่ยวกับการหาแนวทางในการจัดการศึกษาที่เหมาะสมกับเยาวชนไทยมุสลิมในจังหวัดชายแดนภาคใต้ จึงมีการประชุมเพื่อร่วมกันหาแนวทางแก้ไขปัญหาดังกล่าว โดยใช้การจัดการศึกษาแบบสองภาษาควบคู่กันระหว่างภาษาไทยและภาษามลายูในพื้นที่ โดยความร่วมมือระหว่างกระทรวงศึกษาธิการ องค์การยูเนสโก (UNESCO) องค์การ SIL International และสถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล (ขณะนั้นคือ สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเพื่อพัฒนาชนบท) จัดประชุมปฏิบัติการเรื่องการจัดการเรียนการสอนโดยใช้ภาษาท้องถิ่นซึ่งเป็นภาษาแม่ของเด็กร่วมเป็นสื่อควบคู่กับภาษาไทยตามแนวทางทวิภาษา-พหุภาษา (Mother Tongue-Based-Bilingual/Multilingual Education) เพื่อให้ความรู้แก่สถาบันการศึกษาในพื้นที่ชายแดนภาคใต้ ซึ่ง ณ ขณะนั้นเหตุการณ์ความไม่สงบเริ่มทวีความรุนแรงขึ้นเรื่อย ๆ

ปัญหาความไม่สงบในจังหวัดชายแดนภาคใต้ ส่วนหนึ่งเกิดจากการที่อัตลักษณ์ทางภาษาและวัฒนธรรมของคนในพื้นที่ไม่ได้รับการยอมรับอย่างเป็นทางการ รวมทั้งไม่ได้รับการยินยอมให้ใช้ในระบบการศึกษา นอกจากนี้ ในระบบการศึกษาตั้งแต่ในอดีตยังมิโนบายให้ใช้ภาษาไทยภาษาเดียวสื่อสารในชั้นเรียน การกระทำเช่นนี้เป็นระยะเวลาอันยาวนานเป็นอุปสรรคที่สำคัญต่อการพัฒนาการศึกษาของเยาวชน เนื่องจากไม่สามารถเข้าใจภาษาไทยที่ครูใช้สอนในโรงเรียน ทำให้ไม่ประสบความสำเร็จในการเรียน

การวางแผนแนวทางการจัดการศึกษาซึ่งคำนึงถึงพื้นฐานการใช้ภาษาของคนในพื้นที่ จำเป็นต้องมีการสำรวจสถานการณ์ภาษาในพื้นที่นั้น ๆ เพื่อนำไปสู่การออกแบบและจัดการศึกษาอย่างมีประสิทธิภาพด้วยเหตุนี้ จึงมีการสำรวจสถานการณ์การใช้ภาษาของคนในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้ (สุวิไล เปรมศรีรัตน์ และคณะ, 2551) โดยเก็บข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างประชากรจังหวัดปัตตานี ยะลา นราธิวาส รวมจำนวน 1,255 คน (ชาย 606 คน และหญิง 649 คน) จำแนกตามกลุ่มอายุได้ 4 กลุ่ม ได้แก่ กลุ่มเยาวชน (15-24 ปี) กลุ่มคนทำงาน (25-45 ปี) กลุ่มวัยกลางคน (46-59 ปี) และกลุ่มผู้สูงอายุ (60 ปีขึ้นไป) ซึ่งในภาพรวมของการเลือกใช้ภาษาของกลุ่มตัวอย่างพบว่า การใช้ภาษามลายูปัตตานีมีความเข้มข้นมากในทุกกลุ่มอายุและทุกสถานการณ์ ไม่ว่าจะเป็นการใช้ภาษาในครอบครัวและในชุมชน หรือการเลือกใช้ภาษามลายูปัตตานีสื่อสารกันในประเทศต่าง ๆ ทั้งเรื่องทั่วไป เรื่องการเมือง เรื่องตลก หรือแม้กระทั่งการคิด ภาษาที่ใช้คิดก็ยังคงเป็นภาษามลายูปัตตานี ผลสำรวจดังกล่าวสะท้อนอย่างเด่นชัดถึงความเข้มแข็งของภาษาท้องถิ่นในพื้นที่จังหวัดชายแดนใต้ และเป็นหลักฐานที่แสดงให้เห็นว่าคนไทยมุสลิมในแถบนี้ใช้ภาษามลายูปัตตานีเป็นภาษาที่หนึ่งหรือภาษาแม่ (Mother tongue) ดังนั้นการออกแบบการจัดการศึกษาโดยใช้ภาษามลายูปัตตานีเป็นพื้นฐานเพื่อเชื่อมโยงไปสู่ภาษาไทยจึงมีความเป็นไปได้ จากผลการสำรวจดังกล่าวจึงนำมาซึ่งการออกแบบแนวทางการจัดการเรียนการสอนที่ใช้ภาษาและวัฒนธรรมท้องถิ่นเป็นพื้นฐานในการเรียนรู้ เพื่อพัฒนาภาษาราชการและพัฒนาไปสู่ความรู้อื่น ๆ ต่อไป

3. แนวคิดการจัดการศึกษาโดยใช้ภาษาท้องถิ่นเป็นพื้นฐานควบคู่กับภาษาราชการ

Cummins (2001) นักการศึกษาซึ่งค้นคว้าวิจัยเกี่ยวกับการใช้ภาษาท้องถิ่นหรือภาษาแม่ในระบบการศึกษา กล่าวว่า “การใช้ภาษาแม่ในโรงเรียนนอกจากจะเป็นการพัฒนาภาษาแม่เองแล้ว ยังช่วยให้ภาษาราชการหรือภาษาที่สองมีพัฒนาการที่ดีขึ้นด้วย” นอกจากนี้แล้ว แนวคิดดังกล่าวได้รับการสนับสนุนจาก Wagner (1994) นักการศึกษาและนักจิตวิทยาซึ่งได้ศึกษาพัฒนาการเรียนรู้ของเด็กกลุ่มชาติพันธุ์ในประเทศโมร็อกโคที่พูดภาษา Berber เป็นภาษาที่หนึ่ง และเรียนอ่าน-เขียนภาษาอาหรับเป็นภาษาที่สอง พร้อมกับเรียนรู้ภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาที่สาม ผลจากการศึกษา Wagner พบว่าเด็กที่มีทักษะการอ่านภาษาฝรั่งเศสในระดับดี ส่วนใหญ่จะเป็นเด็กที่มีทักษะการอ่านภาษาอาหรับและภาษา Berber ดีด้วย นอกจากนี้เด็กส่วนใหญ่ที่มีทักษะการเรียนรู้ภาษา Berber ที่บ้าน จะเรียนรู้ภาษาอาหรับได้ดีและเรียนทันเด็กที่พูดภาษาอาหรับเป็นภาษาแม่ ดังนั้นจึงกล่าวได้ว่า พัฒนาการทางภาษามีการถ่ายโอนระหว่างกัน และส่งผลต่อพัฒนาการเรียนรู้ด้านอื่น ๆ ด้วย

ในประเทศไทยเยาวชนกลุ่มชาติพันธุ์ที่มีภาษาแม่และวัฒนธรรมแตกต่างจากส่วนกลาง มักจะมีพื้นฐานทางภาษาไทยน้อยกว่าเด็กไทยส่วนใหญ่ในประเทศ แต่ด้วยเหตุที่รัฐและกระทรวงศึกษาธิการดูแลได้ไม่ทั่วถึง เยาวชนชาติพันธุ์จึงจำเป็นต้องเริ่มต้นเรียนด้วยสื่อการเรียนที่เด็กทั้งประเทศเรียน ซึ่งมีระดับความยากเกินไปสำหรับพวกเขา อีกทั้งต้องได้รับการทดสอบและประเมินผลเช่นเดียวกันกับเด็กส่วนใหญ่ ทำให้ตลอดระยะเวลาที่ผ่านมา ผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาของเด็กกลุ่มชาติพันธุ์ต่ำกว่าเด็กส่วนใหญ่ที่พูดภาษาไทยเป็นภาษาแม่อย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้

การเล็งเห็นที่มาของปัญหาโดยเฉพาะปัญหาเกี่ยวกับการจัดการศึกษาที่เกี่ยวข้องกับภาษาของคนในพื้นที่ เป็นเหตุให้ต้องค้นหาวิธีการแก้ไขปัญหาโดยคำนึงถึงเรื่องการพัฒนาการเรียนรู้ของเยาวชน เริ่มต้นจากการแก้ไข ปัญหาความแตกต่างทางภาษาด้วยวิธีการจัดการเรียนการสอนที่เชื่อมโยงภาษาแม่ของเด็กไปสู่ภาษาราชการ (ภาษาไทย) ซึ่งนับเป็นภาษาใหม่สำหรับเด็ก วิธีการให้การศึกษาดูด้วยการเชื่อมโยงภาษาดังกล่าวจะเริ่มต้นจากการให้ความรู้แก่เด็กโดยใช้ภาษาแม่ของเด็กก่อนเพื่อให้เด็กเรียนรู้วิธีการ “รู้หนังสืออย่างต่อเนื่อง” เด็กจะรับ สิ่งใหม่ที่ครูสอนอย่างเข้าใจโดยไม่มีกำแพงภาษาเป็นตัวกั้น (เด็กจะเรียนรู้อย่างเข้าใจ ไม่ใช่การท่องจำหรือจดจำ เท่านั้น การเรียนรู้สิ่งใหม่จากสิ่งใกล้ตัวเด็กจะก่อให้เกิดการซักถาม การคิด การวิเคราะห์อย่างมีเหตุและผลใน ระดับเบื้องต้นอย่างง่ายดายด้วยภาษาที่คุ้นเคย) เด็กจะมีพื้นฐานในภาษาของตนเองที่เพียงพอ รวมถึงมีพื้นฐาน ความรู้และรู้จักวิธีการ ‘รู้หนังสือ’ ในขณะเดียวกันครูผู้สอนจะถ่ายทอดภาษาใหม่ (ภาษาไทย) ให้แก่เด็ก ทีละน้อย ๆ อย่างเป็นขั้นเป็นตอน

การจัดการศึกษาแบบทวิ-พหุภาษาโดยใช้ภาษาแม่เป็นฐานในการเรียนรู้ หรือการจัดการเรียนการสอน แบบทวิภาษา เป็นกระบวนการพัฒนาการเรียนรู้ของเด็กผ่านแนวทางพัฒนาทางภาษา มีหลักการสอดคล้องกับ ทฤษฎีแห่งการเรียนรู้ของมนุษย์ (Learning theory) ซึ่งเป็นกลไกทางสมองและระบบคิดอันเกี่ยวโยงกับ การพัฒนาทางภาษา สติปัญญา และการเรียนรู้ของเด็ก

4. แนวทางการพัฒนาการศึกษาแบบทวิ-พหุภาษาในโครงการวิจัยปฏิบัติการเรื่อง “การจัดการเรียนการสอนโดยใช้ภาษาท้องถิ่นเป็นสื่อ กรณีการจัดการศึกษาแบบทวิภาษา (ภาษาไทย-มลายูถิ่น) ในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้”

โครงการวิจัยปฏิบัติการ “การจัดการเรียนการสอนโดยใช้ภาษาท้องถิ่นเป็นสื่อ กรณีการจัดการศึกษาแบบ ทวิภาษา (ภาษาไทย-มลายูถิ่น) ในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้” (สุวิไล เปรมศรีรัตน์ และคณะ, 2553) ดำเนินการโดยศูนย์ศึกษาและพัฒนาชุมชนในภาวะวิกฤต สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล เป็นโครงการวิจัยที่ใช้ภาษาและวัฒนธรรมท้องถิ่นในการแก้ไขปัญหาการศึกษาในจังหวัด ชายแดนภาคใต้โดยออกแบบการจัดการศึกษาเบื้องต้นแก่เยาวชนให้ใช้ภาษาและวัฒนธรรมท้องถิ่นเป็นพื้นฐาน ในการเรียนรู้ และเป็นสิ่งที่ใช้เชื่อมโยงเข้าสู่ภาษาไทยซึ่งเป็นภาษาที่สองสำหรับเด็กในพื้นที่ชายแดนใต้ เพื่อให้ เด็กมีความสุขและประสบความสำเร็จในการเรียนรู้ โดยเน้นการสร้างฐานรากที่เข้มแข็งแก่ภาษาและวัฒนธรรม ท้องถิ่น จากนั้นจึงหาความคล้ายคลึงกับลักษณะของภาษาและวัฒนธรรมไทยเพื่อเชื่อมโยงระหว่างสองภาษาและ สองวัฒนธรรมดังกล่าว ซึ่งนอกจากจะเป็นการเชื่อมโยงแล้ว ยังเป็นสะพานแห่งการเรียนรู้ที่ทำให้เด็กก้าวข้าม กำแพงภาษาและกำแพงวัฒนธรรมที่แตกต่างกันได้โดยง่าย เริ่มตั้งแต่ระดับชั้นปฐมวัยจนถึงชั้นประถมศึกษาปีที่ 6

² เรียกกันโดยทั่วไปว่า “โครงการทวิภาษา” ซึ่งดำเนินการในสี่โรงเรียนเขตพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้ ได้แก่ ปัตตานี ยะลา นราธิวาส และสตูล เริ่มดำเนินการตั้งแต่ปีพ.ศ. 2550-2558 โดยปีแรกเป็นการเตรียมการและเริ่มการเรียนการสอนในชั้นอนุบาล 1 ในปี 2551 และดำเนินการต่อเนื่อง ไปจนจบการศึกษาภาคบังคับประถมศึกษาปีที่ 6 ในปี 2558 เป็นเวลา 9 ปี ดำเนินการโดยศูนย์ศึกษาและพัฒนาชุมชนในภาวะวิกฤต สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล โดยการสนับสนุนของมหาวิทยาลัยมหิดล องค์กรทุนเพื่อเด็กแห่งสหประชาชาติ (ยูนิเซฟ) และกองทุนสนับสนุนการวิจัย (สกว.)

การจัดการศึกษาในเบื้องต้นสำหรับนักเรียนระดับปฐมวัย (ชั้นอนุบาล) เริ่มต้นจากการพัฒนาสติปัญญา ระบบคิด วิเคราะห์ และเสริมสร้างความกล้าแสดงออกผ่านภาษาท้องถิ่นหรือมลายูถิ่น และพัฒนาทักษะการอ่าน และเขียนภาษาท้องถิ่นด้วยอักษรไทยเพื่อเชื่อมโยงไปสู่การเรียนรู้ภาษาไทย โดยมีหลักการเชื่อมโยงที่เน้น การเรียนรู้แบบปฏิบัติและนำไปสู่ความเข้าใจอย่างลึกซึ้งภายใต้กลวิธีการสอนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง เริ่มต้นจากการพัฒนาทักษะการฟัง-พูดเพื่อความเข้าใจด้วยการแสดงท่าทาง (TPR-Total physical response) และพัฒนาทักษะการออกเสียงภาษาไทย โดยใช้แบบฝึกแยกแยะระบบเสียงวรรณยุกต์-ตัวสะกด พร้อมทั้งพัฒนาทักษะการอ่าน-เขียนภาษาไทยด้วยแบบเรียนอ่าน-เขียนภาษาไทยแบบเชื่อมโยง (Thai transfer primer) รูปแบบการจัดการศึกษาเหล่านี้มีวัตถุประสงค์เพื่อให้เยาวชนในพื้นที่ซึ่งมีปัญหาการอ่านไม่ออกเขียนไม่ได้ จำนวนมาก (ซึ่งเป็นต้นเหตุหนึ่งซึ่งส่งผลต่อการไม่ประสบความสำเร็จในการเรียนระดับสูงและการประกอบอาชีพ ในอนาคต) สามารถอ่านออกเขียนได้ในภาษาไทยอย่างเข้มแข็งโดยเริ่มต้นจากภาษาท้องถิ่นของเยาวชน ซึ่งเป็นวิธีการจัดการศึกษาที่เหมาะสมกับพื้นฐานภาษาและวัฒนธรรมท้องถิ่นของเด็กและพัฒนาการเรียนรู้ไปสู่สาระ วิชาอื่น ๆ ต่อไป

ในชั้นประถมศึกษาตอนปลายได้เชื่อมโยงการเรียนรู้จากภาษามลายูถิ่นไปสู่ภาษามลายูกลาง (อักษรรยวี และรูมี-โรมัน ใช้ในภาษามาเลเซียและอินโดนีเซีย) ซึ่งนับเป็นภาษาใหญ่ในภูมิภาคอาเซียน จะเห็นได้ว่าการจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษาฯ นอกจากจะทำให้เด็กในพื้นที่ชายแดนใต้ประสบความสำเร็จในการเรียนและรักษาอัตลักษณ์ในท้องถิ่นไว้ได้แล้ว ยังสร้างเยาวชนให้มีพื้นฐานพร้อมที่จะเป็นหนึ่งในประชากรใน สังคมอาเซียน การเรียนรู้จากท้องถิ่นไปสู่วัฒนธรรมส่วนกลางของประเทศและเชื่อมโยงสู่วัฒนธรรมอาเซียน นับว่าเป็นแนวทางการจัดการศึกษาที่เหมาะสมกับพื้นฐานของเยาวชนไทยมุสลิมเชื้อสายมลายูเป็นอย่างดี และนับได้ว่าเป็นการเพิ่มศักยภาพทรัพยากรมนุษย์ที่มีอยู่เดิมให้เข้มแข็งมากยิ่งขึ้น

5. แนวคิดและทฤษฎีการจัดการศึกษาแบบทวิ-พหุภาษา

การจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษาดำเนินงานตาม แนวคิด ทฤษฎีการเรียนรู้ (Learning Theory) ที่สำคัญ 5 แนวคิด (Malone, D. & Malone, S., 2011) ได้แก่ ทฤษฎีพัฒนาการของการเรียนรู้ ทฤษฎีการเรียนรู้แบบเครือข่ายความคิด ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม-วัฒนธรรม และระดับขั้นของการพัฒนาการเรียนรู้ ในการออกแบบโครงสร้างกิจกรรมการเรียนการสอน รวมทั้งการออกแบบ สื่อและกลวิธีการสอนในโครงการทวิภาษาฯ ได้ดำเนินไปบนพื้นฐานของ ทฤษฎีพัฒนาการเรียนรู้ของมนุษย์ (Developmental Learning) โดย ของ เพียเจต์ (Piaget, 1964) โดยคำนึงถึงวัยของเด็กและการเลือกใช้ภาษา ที่เหมาะสมกับพัฒนาการเรียนรู้ตั้งแต่เริ่มต้น ซึ่งต้องใช้ภาษาที่สื่อสารกับเด็กได้ง่ายที่สุดในการพัฒนาการทาง ความคิด ด้วยหลักการดังกล่าวเราจึงใช้ภาษาแม่ของเด็ก (ภาษามลายูถิ่น) ในการเริ่มต้นการเรียนรู้ นอกจากนี้ การจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษาให้ความสำคัญกับพื้นฐานหรือต้นทุนความรู้เดิมของผู้เรียน เพราะความรู้ เดิมจะนำไปสู่การสร้างความรู้ใหม่ได้รวดเร็วและลึกซึ้ง ซึ่งสอดคล้องกับ ทฤษฎีการเรียนรู้แบบเครือข่ายความคิด หรือ ทฤษฎีโครงสร้างความคิด (Schema Theory) โดย ริชาร์ด ซี. แอนเดอร์สัน (Anderson, 1977) ซึ่งเป็นกระบวนการทำงานของสมองที่เรียนรู้สิ่งต่าง ๆ โดยการเชื่อมโยงความรู้เดิมและความรู้ใหม่เข้าด้วยกัน

อย่างเป็นระบบ นอกจากนี้การจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษายังคำนึงถึงความง่ายในการเรียน ความรู้สึก สนุกสนาน ความพึงพอใจ และความอยากเรียนรู้ในโรงเรียนด้วย โดยกลวิธีการสอนทุกรูปแบบควรต้องกล่าวชมเชย เด็กเพื่อสร้างแรงจูงใจ และหากปฏิบัติไม่ได้ ผู้สอนจะไม่ลงโทษแต่จะต้องพูดและทำซ้ำอีกครั้งพร้อมให้เด็ก ปฏิบัติตาม กระบวนการอันละเอียดอ่อนเช่นนี้เป็นกลวิธีสำคัญของทุก ๆ กิจกรรม ไม่ว่าจะเป็นกลวิธีการสอน ภาษาไทย (TPR) ทักษะการอ่านร่วมกัน (Big book/Small book) กิจกรรมประสมคำในแบบเรียนอ่านเขียน (Melayu Primer) เป็นต้น ซึ่งสอดคล้องกับ **ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม (Social Learning Theory)** โดย อัลเบิร์ต แบนดูรา (Bandura, 1977) ที่อธิบายพฤติกรรมการเรียนรู้ของมนุษย์ในเชิงสังคม ซึ่งเรียนรู้สิ่งใหม่ ด้วยการเลียนแบบ และได้รับแรงจูงใจให้เกิดการเลียนแบบซ้ำ ๆ จนชำนาญและเหนือกว่าต้นแบบได้ในที่สุด ทั้งนี้ การพัฒนาการเรียนรู้จะเกิดจากการพัฒนาภาษาและการพัฒนาความคิดซึ่งดำเนินไปด้วยกัน การจัดการเรียน การสอนแบบทวิภาษาได้พัฒนาความคิดและสติปัญญาของเด็กผ่านกลวิธีการสอนโดยใช้คำถามในการกระตุ้น การคิดวิเคราะห์ เปรียบเทียบ และความคิดสร้างสรรค์ ด้วยกลวิธีการสอนฉากภาพวัฒนธรรมกับการตั้งคำถาม (Cultural big picture and Creative questions) สอดคล้องกับ **ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม-วัฒนธรรมผ่าน ภาษา (Sociocultural Learning Theory)** โดย เลฟ ไวโกตสกี (Vygotsky, 1978) ซึ่งพบว่าภาษากับ ความคิดสัมพันธ์กัน และการพัฒนาภาษาคือการพัฒนาระบบความคิดของมนุษย์

นอกจากนี้ยังมีแนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาการเรียนรู้ผ่านภาษาโดยใช้หลักการ “**ขั้นบันได**” ในการออกแบบ แนวทางการจัดการศึกษาที่มีประสิทธิภาพที่คำนึงถึงพื้นฐานทางภาษาเป็นสำคัญ โดยมีการลำดับและวางแผน การพัฒนาภาษาแม่ของเด็กหรือภาษาท้องถิ่น (มลายูลิ้น) เชื่อมโยงสู่ภาษาราชการ (ภาษาไทย) และต่อยอดไปสู่ ภาษาต่างประเทศและภาษาเพื่อนบ้าน ดังนี้

ศูนย์ศึกษาและฟื้นฟูภาษาและวัฒนธรรมในภาวะวิกฤต
สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล

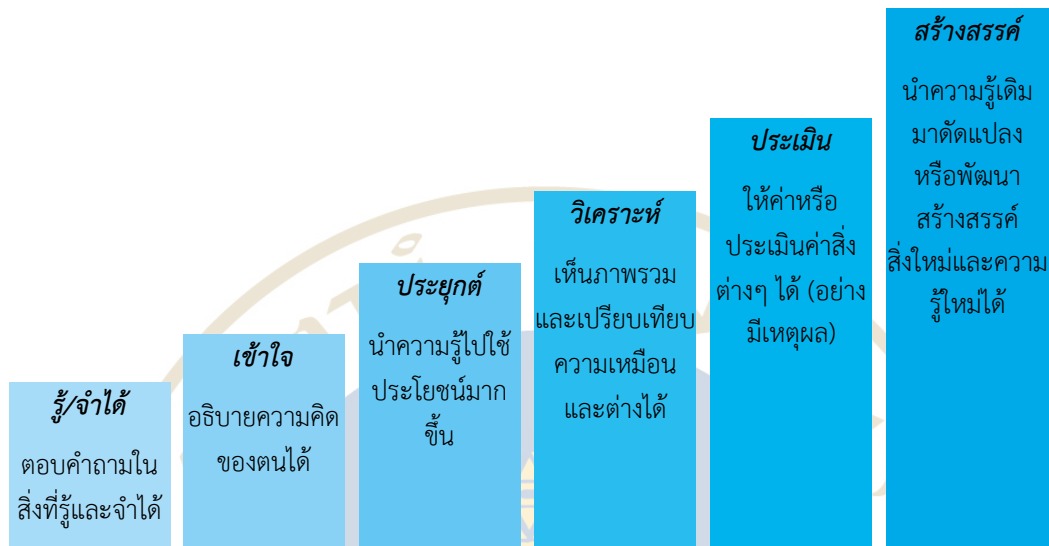


ภาพที่ 1 แผนภาพแสดงขั้นบันไดในการรู้หนังสือและการเชื่อมโยงภาษา

การใช้ภาษาแม่หรือภาษาที่หนึ่งของเด็กเป็นสื่อในการเรียนการสอนในชั้นปฐมวัยหรือปีแรก ๆ ของการเข้าเรียนมีความสำคัญมาก เนื่องจากการสร้างฐานที่มั่นคงแก่เด็ก เป็นการปูพื้นฐานด้วยวิธีการที่เหมาะสมในการนำเด็กจากบ้านเข้าสู่โรงเรียน เป็นการต่อยอดจากภาษาที่บ้านไปสู่ภาษาที่โรงเรียน ซึ่งเด็กจะใช้ระยะเวลาในการปรับตัวและเรียนรู้กับสถานที่ใหม่ด้วยภาษาที่เด็กคุ้นเคยก่อน จากนั้นเมื่อเด็กพร้อมระยะหนึ่งจึงเตรียมความพร้อมสู่การเขียนโดยเชื่อมโยงภาษาที่ใช้ฟัง-พูดเข้าสู่ภาษาเขียน ต่อจากนั้นจึงเชื่อมโยงภาษาจากภาษาที่หนึ่งเข้าสู่ภาษาที่สอง โดยวางพื้นฐานทางภาษาที่สองด้วยการฟัง-พูดเช่นเดียวกับภาษาแรก และนำเข้าสู่การเขียนในภาษาที่สองโดยการเชื่อมโยงอักษร (ในภาษามลายูถิ่นอักษรไทย) ทั้งนี้การเริ่มสอนภาษาที่สอง (ฟัง-พูด) ควรทิ้งระยะให้ห่างจากการพัฒนาระบบคิดด้วยการฟัง-พูดภาษาที่หนึ่ง โดยอาจเริ่มในจังหวะที่เด็กเตรียมความพร้อมในการอ่านและเขียนภาษาแรกหรือหลังจากนั้น เพื่อไม่ให้เด็กเกิดความสับสนและรับภาระหนักเกินไปในการเรียนรู้

สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล

แนวคิดลำดับสุดท้ายซึ่งประยุกต์ใช้ในรูปแบบของกลวิธีการสอนเพื่อนำไปสู่การพัฒนาสมองของนักเรียนในโครงการทวิภาษาคือ **ระดับขั้นของการพัฒนาการเรียนรู้** ตาม Bloom's Taxonomy of Education Objectives (Bloom, B.S. et al., 1956) แนวทางนี้เป็นการประยุกต์ความรู้จากทฤษฎีการเรียนรู้ต่าง ๆ มาใช้ออกแบบแนวทางการพัฒนาตามระดับขั้นของการพัฒนาการทางความคิดของมนุษย์ซึ่งมี 6 ระดับและจำเป็นต้องได้รับการกระตุ้นด้วยข้อมูลที่แตกต่างกัน ในที่นี้คือการตั้งคำถามรูปแบบต่าง ๆ เพื่อนำไปสู่การพัฒนาระบบคิดที่แตกต่างกัน ดังต่อไปนี้



ภาพที่ 2: แผนภาพแสดงระดับของการเรียนรู้ของมนุษย์ 6 ระดับ (ปรับปรุงจาก Bloom, B.S. et al., 1956)

จากลำดับขั้นของการพัฒนาทางสมอง นำมาสู่การออกแบบ “คำถาม” ที่จะนำไปสู่ “พัฒนาการทั้ง 6 ขั้น” โดยคำถามพื้นฐาน เช่น ใคร อะไร ที่ไหน เท่าไร เป็นคำถามที่พัฒนาสมองในขั้นต่ำสุด แต่คำถามเพื่อกระตุ้นให้เด็กมีทักษะความคิดที่สูงขึ้น ควรเป็นคำถามที่แสดงถึงความเข้าใจและแสดงให้เห็นว่าเด็กรู้จักการประยุกต์ใช้ด้วยตนเอง ทั้งนี้ เป้าหมายและหลักการของหลักสูตรการเรียนการสอนแบบทวิภาษา เป็นไปเพื่อส่งเสริมพัฒนาการเยาวชนให้ครบทั้ง 3 ด้าน ได้แก่ พัฒนาการทางด้านภาษา พัฒนาการทางด้านเนื้อหา พัฒนาการด้านสังคม วัฒนธรรม

6. หลักสูตรการจัดการศึกษาตามแนวทางการจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษา

โครงการวิจัยการจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษาโดยใช้ภาษามลายูถิ่นและภาษาไทยในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้ ดำเนินการเพื่หารูปแบบการศึกษาที่สามารถพัฒนาการเรียนรู้ที่เหมาะสมให้กับเด็กในพื้นที่ซึ่งมีภาษา วัฒนธรรม และศาสนา แตกต่างจากภาษาไทยและวัฒนธรรมส่วนกลาง ด้วยเหตุนี้การจัดทำหลักสูตรและแผนการเรียนการสอนสำหรับเด็กกลุ่มดังกล่าวจึงคำนึงถึงพื้นฐานหรือต้นทุนความรู้ของเด็ก ซึ่งหมายถึง ความรู้ในภาษาและวัฒนธรรมที่เด็กได้รับจากบ้านและชุมชนของตนเอง จากนั้นจึงใช้พื้นฐานความรู้เดิมของเด็กเป็นแนวทางไปสู่การออกแบบการเรียนการสอนที่เชื่อมโยงไปสู่ความรู้ใหม่ทั้งในด้านภาษา วัฒนธรรม และความรู้วิชาการ

แนวคิดดังกล่าวเป็นการจัดการศึกษาที่คำนึงถึง “พื้นฐานความรู้ความสามารถของเด็กเป็นสำคัญ” (Child center) และพัฒนาการเรียนรู้ของเด็กโดยการ “เรียนรู้จากสิ่งที่รู้ไปสู่สิ่งที่ไม่รู้” (Known to unknown) ซึ่งหลักการและแนวคิดข้างต้นล้วนเป็นการจัดระบบการศึกษาใน โรงเรียนที่เป็นมิตรกับเด็ก (Child friendly school) โดยคำนึงถึงความสุขในการเรียนของผู้เรียนควบคู่กับการพัฒนาการเรียนรู้เด็กอย่างเหมาะสม

6.1 การพัฒนาหลักสูตรการจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษา (ภาษามลายูถิ่น-ภาษาไทย)

หลักสูตรการจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษาในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้ จัดทำขึ้นตามแนวคิดและหลักการพื้นฐานของทวิภาษา และประยุกต์ให้มีรูปแบบที่เหมาะสมและสอดคล้องกับความต้องการของชุมชนในพื้นที่ ทั้งนี้ผู้เข้าร่วมการออกแบบหลักสูตรทวิภาษาสำหรับเยาวชนในพื้นที่ชายแดนภาคใต้ประกอบด้วย ผู้แทนชาวบ้านในพื้นที่ ผู้แทนนักวิชาการด้านวัฒนธรรม ผู้แทนคณะกรรมการอิสลามศึกษา นักวิชาการจากสถาบันการศึกษาในพื้นที่ นักวิชาการด้านภาษาศาสตร์ และที่ปรึกษาผู้เชี่ยวชาญด้านการจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษาโดยใช้ภาษาท้องถิ่นเป็นพื้นฐานในการเรียนรู้ในโรงเรียน

หลักสูตรการจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษา (มลายูถิ่น-ไทย) ในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้ มีเป้าหมายเพื่อพัฒนาเยาวชนให้ประสบความสำเร็จ 3 ด้าน ได้แก่ (1) *ด้านภาษา* มีเป้าหมายให้เยาวชนสามารถใช้ภาษาในการสื่อสารได้อย่างมีประสิทธิภาพ ทั้งภาษาท้องถิ่นและภาษาไทย (2) *ด้านวิชาการ* มีเป้าหมายให้เยาวชนมีความรู้ตามมาตรฐานที่กระทรวงศึกษาธิการกำหนด และ (3) *ด้านวัฒนธรรม* มีเป้าหมายให้เยาวชนรักษาวัฒนธรรมของตนเองพร้อมทั้งเรียนรู้และให้เกียรติวัฒนธรรมผู้อื่น

จากเป้าหมายและความต้องการในการจัดการเรียนการสอน สำหรับเยาวชนในพื้นที่ ผนวกกับหลักการพื้นฐานของทวิ-พหุภาษาฯ นำมาสู่การออกแบบโครงสร้างหลักสูตร กระบวนการทางภาษา และระยะเวลาในหลักสูตรทวิ-พหุภาษา ดังรายละเอียดที่จะกล่าวถึงต่อไป

6.2 โครงสร้างหลักสูตรการจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษา (ภาษามลายูถิ่น-ภาษาไทย)

สำหรับเยาวชนในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้ เริ่มตั้งแต่ระดับชั้นอนุบาล 1 ถึงชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 รวม 8 ปี โดยดำเนินการวิจัยเป็นรายปี และมีการประเมินผลการศึกษาของเยาวชนทุก ๆ ปี

โครงสร้างหลักสูตรแบ่งเป็น 2 ส่วน ได้แก่ หลักสูตรการเรียนรู้ในรายวิชาภาษา (มลายูถิ่น-ภาษาไทย) และหลักสูตรการเรียนรู้สาระวิชาต่าง ๆ โดยใช้ภาษามลายูถิ่นและภาษาไทยเป็นสื่อการสอน ซึ่งทั้งสองส่วนดังกล่าวสอดคล้องกับเป้าหมายด้านภาษา วัฒนธรรม และเป้าหมายทางวิชาการที่เยาวชนในพื้นที่ควรจะได้รับจากแนวทางการจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษา โดยมีรายละเอียดดังตาราง

ศูนย์ศึกษาและฟื้นฟูภาษาและวัฒนธรรมในภาวะวิกฤต
สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเซีย มหาวิทยาลัยมหิดล

การเรียนรู้ภาษา	อนุบาล 1	อนุบาล 2	ประถม 1	ประถม 2	ประถม 3	ประถม 4	ประถม 5	ประถมที่ 6
สอนภาษา	ฟัง-พูดภาษามลายูถิ่น	ฟัง-พูดภาษามลายูถิ่น	ฟัง-พูด-อ่าน-เขียนภาษามลายูถิ่น	ฟัง-พูด-อ่าน-เขียนภาษามลายูถิ่น	ฟัง-พูด-อ่าน-เขียนภาษามลายูถิ่น	มลายูศึกษา	มลายูศึกษา	มลายูศึกษา
ภาษามลายูถิ่น (แถบสีเขียว)	(จากภาพ, นิทานภาพ, เรื่องเล่าและบทกลอนที่เน้นการสนทนาที่เน้นความรู้ภาษา-คำพูด)	(สื่อภาพ, นิทานภาพ, เรื่องเล่าและบทกลอน)	ภาษา มลายูถิ่น (แบบเรียนอ่านเขียน, การเขียน, การอ่านเชิงสร้างสรรค์และหนังสืออ่านระดับต้น)	ภาษา มลายูถิ่น (หนังสืออ่านระดับ 2)	ภาษา มลายูถิ่น (ฟัง-พูดภาษามลายูมาตรฐาน)	(อ่าน-เขียนภาษา มลายูอักษรยาวี)		ภาษาไทย
ภาษาไทย (แถบสีฟ้า)	เตรียมอ่าน-เขียน (การเขียนเชิงสร้างสรรค์ : วาด+เขียน+เล่า, เกมการศึกษา, รู้จักหนังสือและอักษร, ตารางพยัญชนะ)	เตรียมอ่าน-เขียนภาษา มลายูถิ่น	ฟัง-พูดภาษาไทย ระดับที่ 3 (ชุดคำศัพท์ TPR-3, เรื่องเล่า, จากภาพ)	ฟัง-พูด-อ่าน-เขียน ภาษาไทย (หนังสืออ่านไทยระดับ 1, เล่มเล็ก-เล่มอักษร, พจนานุกรมภาพ)	ฟัง-พูด-อ่าน-เขียน ภาษาไทย (พจนานุกรม 2 ภาษา, หนังสืออ่านไทยระดับ 2)	ภาษาไทย		ภาษาไทย
ภาษาอังกฤษ (แถบสีเหลือง)	ฟัง-พูดภาษาไทย ระดับที่ 1* (ชุดคำศัพท์ 250 คำ TPR-1)	ฟัง-พูดภาษาไทย ระดับที่ 2 (ชุดคำศัพท์ 1,000 คำ TPR-2, นิทานภาพ, ภาพวัฒนธรรม)	เริ่มอ่าน-เขียนภาษา ไทย (แบบเรียนอ่านเขียนภาษาไทยแบบเชื่อมโยง -Transfer Primer, พจนานุกรมนักเรียน)	ฟัง-พูดภาษาที่ 3 (อังกฤษ)	ฟัง-พูดภาษาที่ 3 (อังกฤษ)	ฟัง-พูด-อ่าน-เขียน (อังกฤษ)	ภาษาที่ 3 (อังกฤษ)	ภาษาที่ 3 (อังกฤษ)
การใช้ภาษา มลายูถิ่น และภาษาไทย เป็นสื่อใน การสอน (สีแดงและ เทคนิคการ ใช้ภาษาเพื่อ ประสิทธิภาพ ในการสอน)	การเรียนรู้ภาษาในสาระวิชาอื่นๆ มีเนื้อหาเป็นไปตามมาตรฐานการศึกษาในระดับปฐมวัยและประถมศึกษาทุกวงการศึกษา ทั้งนี้ภาษาที่ใช้สื่อสารกับเด็กเพื่อให้เข้าใจ เนื้อหาที่สอน มีวิธีการตามแต่ละระดับชั้น ดังนี้							
	อนุบาล 1	อนุบาล 2	ประถม 1	ประถม 2-3		ประถม 4-5		
	ใช้ภาษามลายูถิ่นในการเรียนการสอน	ใช้ภาษามลายูถิ่นในการเรียนการสอน	ใช้ภาษามลายูถิ่นเป็นสื่ออธิบายความดี/ใจความสำคัญของบทเรียนและใช้หนังสือภาษาไทยโดย อธิบายคำศัพท์สำคัญในบทเรียนเป็นภาษาไทย	ใช้ภาษามลายูถิ่นและภาษาไทยอธิบายใจความสำคัญและอธิบายคำศัพท์สำคัญในภาษาไทย ทบทวนและตรวจสอบความเข้าใจของเด็กด้วยภาษามลายูถิ่น		ใช้ภาษาไทยอธิบายใจความสำคัญของบททุกสาระวิชา (ทบทวนและตรวจสอบความเข้าใจเด็กด้วยภาษาไทย)		
				ตรวจสอบความเข้าใจภาษามลายูถิ่น		ตรวจสอบความเข้าใจ		

ตารางที่ 1: โครงสร้างหลักสูตรการจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษา

1) **หลักสูตรการเรียนรู้ในรายวิชาภาษา** หมายถึง แนวทางการจัดการเรียนรู้วิชาภาษามลายูถิ่นควบคู่กับวิชาภาษาไทยเพื่อการรู้หนังสือ (การอ่านออกเขียนได้ด้วยใจ) ประกอบด้วยการจัดการเรียนรู้วิชาภาษามลายูถิ่นและภาษาไทย โดยออกแบบการเชื่อมโยงระหว่างสองภาษาอย่างเป็นขั้นตอน โดยการสอนภาษาและวัฒนธรรมมลายูถิ่นดำเนินไปเพื่อพัฒนาความคิด-สติปัญญา และการอ่านออกเขียนได้ในเบื้องต้น สำหรับการสอนภาษาไทยเป็นการออกแบบการเรียนรู้ภาษาไทยเป็นภาษาที่สองให้มีความเหมาะสมกับพื้นฐานความรู้ของเด็กในพื้นที่เพื่อนำไปสู่การฟัง พูด อ่าน เขียน ภาษาไทยได้อย่างมีประสิทธิภาพ (เพื่อการเรียนรู้ในด้านวิชาการต่อไป) นอกจากนี้ยังออกแบบการจัดการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศคือ **ภาษาอังกฤษ** ตามความต้องการของกระทรวงศึกษาธิการและเพื่อการพัฒนาสู่ความรู้สากล ยิ่งไปกว่านั้นแนวทางการพัฒนาการสอนภาษาท้องถิ่นในโครงการทวิภาษา ยังมีการต่อยอดจากภาษามลายูถิ่น (ปาตานี/สตูล) ไปสู่การเรียนรู้ **ภาษามลายู (อักษรยาวี)** และ **ภาษามาลาเลย์โดยใช้อักษรโรมัน (โรมัน)** เป็นลำดับต่อไป

2) **หลักสูตรการเรียนรู้สาระวิชาพื้นฐาน** ใช้ภาษามลายูถิ่นและภาษาไทยเป็นสื่อในการสอน โดยเริ่มตั้งแต่ระดับประถมศึกษา ในการเรียนการสอนสาระวิชาพื้นฐาน ได้แก่ วิชาคณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ และสังคม-ประวัติศาสตร์ จะใช้ทั้งภาษาแม่ (ภาษามลายูถิ่น) และภาษาราชการ (ภาษาไทย) ควบคู่กัน ซึ่งเรียกว่า “วิธีการสอนแบบประกบภาษา” (L1-L2-L1) เพื่ออธิบายเนื้อหาและจัดกิจกรรมในทุกสาระวิชาที่ไม่ใช่วิชาภาษา ทั้งนี้ตำราที่ใช้ยังคงเป็นภาษาไทยเช่นเดิม (หรือสามารถจัดทำใบความรู้และใบงานเป็นภาษาท้องถิ่นได้) แต่เพิ่มเติมขั้นตอนหรือกระบวนการใช้ภาษาที่สื่อสารในชั้นเรียนให้มีสัดส่วนที่เอื้อต่อความเข้าใจในการเรียนรู้สิ่งใหม่ได้ดียิ่งขึ้น

วิธีการสอนแบบประกบภาษา (L1-L2-L1) เป็นวิธีการสอนให้ผู้เรียนเข้าใจเนื้อหาใหม่ ๆ ผ่านกิจกรรม โดยใช้ทั้งภาษามลายูถิ่นและภาษาไทยในแต่ละขั้นตอนอย่างเป็นระบบ แบ่งเป็น 3 ขั้นตอนหลัก ดังนี้

ขั้นที่ 1 (L1) เรียนรู้ความคิดรวบยอดโดยใช้กิจกรรมและภาษามลายูถิ่นในการอธิบาย

ขั้นที่ 2 (L2) เรียนรู้คำศัพท์วิชาการภาษาไทยผ่านกิจกรรมภาษาไทยเพื่อให้เข้าใจความหมาย และใช้ได้ถูกต้อง

ขั้นที่ 3 (L1) สรุปและตรวจสอบความเข้าใจด้วยภาษามลายูถิ่น

ทั้งนี้เป้าหมายของวิธีการสอนข้างต้นคือ เพื่อให้นักเรียนรับรู้และเข้าใจความหมายของคำศัพท์วิชาการในแต่ละวิชา ผ่านกิจกรรมการสอนและการใช้สองภาษาประกบกันในการอธิบาย เมื่อเข้าใจแล้วสามารถอธิบายและตอบคำถามได้ทั้งในภาษาตนเองและภาษาไทยแบบง่าย ๆ

การจัดการเรียนการสอนตามแนวทางของทวิภาษา นอกจากการออกแบบเนื้อหาสาระและสื่อการสอนที่ใกล้เคียงกับวัฒนธรรม และออกแบบกลวิธีการสอนที่เน้นการพัฒนากระบวนการคิดของเด็กแล้ว ยังมีการวางแผนเกี่ยวกับภาษาที่ใช้สื่อสารในห้องเรียนด้วย โดยครูผู้สอนจะลดปริมาณการใช้ภาษามลายูถิ่นให้น้อยลง ผกผันตามระดับพัฒนาการทางภาษาไทยที่เพิ่มขึ้นของเด็ก ซึ่งกระบวนการดังกล่าวนักเรียนจะได้รับความรู้และมีพัฒนาการตามมาตรฐานทางวิชาการที่กระทรวงศึกษาธิการกำหนดไว้

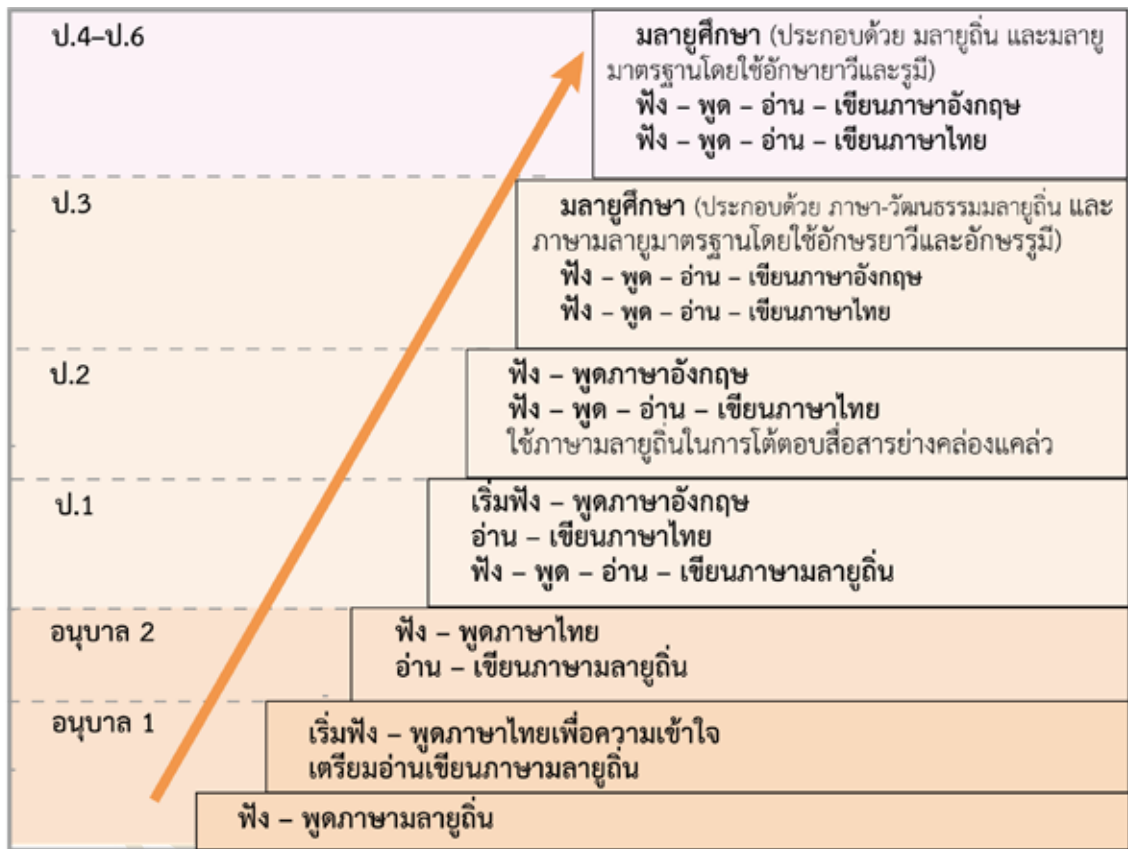
7. แนวทางการสอนภาษาไทยตามแนวทางการจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษาในพื้นที่ชายแดนภาคใต้

แนวทางการจัดการเรียนการสอนภาษาไทยตามแนวทางทวิภาษาฯ เป็นแนวทางการพัฒนาภาษาไทยที่แตกต่างจากรูปแบบการสอนภาษาไทยสำหรับเด็กไทยโดยทั่วไป เนื่องจากเด็กไทยมุสลิมในพื้นที่ชายแดนใต้ล้วนมีลักษณะเหมือนเด็กชาติพันธุ์กลุ่มอื่นที่ไม่ได้ใช้ภาษาไทยเป็นภาษาแรก มักจะใช้ภาษาแม่หรือภาษาถิ่นสื่อสารในครอบครัวก่อนเข้าสู่โรงเรียน เด็กเหล่านี้ย่อมมีพื้นฐานความเข้าใจภาษาน้อยกว่าเด็กไทยภาคกลางหรือเด็กไทยในภูมิภาคอื่น ๆ ที่ใช้ภาษาไทยถิ่น ดังนั้นการวางแผนการสอนภาษาไทยสำหรับเยาวชนกลุ่มนี้จึงต้องคำนึงถึงพื้นฐานทางภาษาของเด็กร่วมด้วย รวมถึงคำนึงถึงพื้นฐานความสอดคล้องและความแตกต่างระหว่างภาษาท้องถิ่นและภาษาไทยควบคู่ไปด้วย เพื่อประยุกต์ใช้ลักษณะความเหมือน-ความต่างทางภาษาให้เกิดประโยชน์ในการวางแผนการสอนภาษาไทยสำหรับเด็กในพื้นที่ชายแดนใต้หรือเด็กชาติพันธุ์อื่น ๆ ได้

ลักษณะพิเศษของรูปแบบการสอนภาษาไทยตามแนวทางทวิภาษาฯ หรือความแตกต่างจากการสอนภาษาไทยโดยทั่วไปคือ **พัฒนากระบวนการคิดผ่านภาษาแม่/ภาษาท้องถิ่นเพื่อปูพื้นฐานทักษะการเรียนรู้ในภาษาอื่น ๆ** เมื่อมีพื้นฐานการคิด การโต้ตอบ และความกล้าแสดงออกผ่านภาษาท้องถิ่นแล้วจึงนำไปสู่พัฒนาการขั้นต่อไป โดยเริ่มต้น **พัฒนาทักษะการฟัง-พูดภาษาไทยแบบเน้นความเข้าใจ** เป็นอันดับแรก จากนั้นจึง **พัฒนาทักษะการอ่าน-เขียนภาษาไทยแบบเชื่อมโยงความสอดคล้องกับภาษาแม่/ภาษาท้องถิ่น** เป็นลำดับต่อมา ทั้งนี้กระบวนการพัฒนาการเรียนรู้ภาษาไทยสำหรับเยาวชนกลุ่มชาติพันธุ์เน้นความหมายความเข้าใจเป็นสำคัญ (ควบคู่กับความถูกต้องทางการออกเสียงและหลักไวยากรณ์)

รูปแบบการสอนภาษาไทยตามแนวทางทวิภาษาฯ ดังกล่าว มีหลักการและแนวคิดซึ่งคำนึงถึงกลุ่มผู้เรียนเป็นสำคัญ โดยคำนึงถึงพื้นฐานภาษาแม่/ท้องถิ่น และพื้นฐานทางภาษาไทยที่แตกต่างกันของกลุ่มผู้เรียนแล้วนำมาออกแบบวางแผนการเรียนการสอนที่เป็นประโยชน์และสอดคล้องกับพื้นฐานดังกล่าว เพื่อให้ผู้เรียนได้เรียนรู้อย่างมีความสุข ไม่เป็นทุกข์เพราะความแตกต่างทางภาษา (กำแพงภาษา) หรือรู้สึกถูกกดดันจากการสอนที่มุ่งเน้นความถูกต้อง-พิถีพิถันไวยากรณ์มากเกินไป สิ่งเหล่านี้ล้วนสอดคล้องกับแนวคิดทฤษฎีพัฒนาการเรียนรู้ของมนุษย์ดังที่กล่าวไว้ในเบื้องต้น และนำมาออกแบบเป็น **“บันไดพัฒนาทักษะภาษาไทยแบบเชื่อมโยงกับภาษามลายูถิ่น”** ในโครงการทวิภาษาฯ โดยเรียงลำดับตามพัฒนาการทางภาษาและเชื่อมโยงกับความรู้เดิมที่เรียนมาก่อนหน้านั้น

ศูนย์ศึกษาและฟื้นฟูภาษาและวัฒนธรรมในภาวะวิกฤต
สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล



ภาพที่ 3: แผนภาพขั้นบันไดพัฒนาทักษะภาษาไทยแบบเชื่อมโยงกับภาษามลายูถิ่น

รูปแบบการสอน หลักการ แนวคิดและสื่อการเรียนการสอนสำคัญในการพัฒนาทักษะภาษาไทยซึ่งเชื่อมโยงกับภาษาแม่หรือภาษาท้องถิ่นตามแนวทางทวิภาษา สามารถสรุปเป็นแนวทางสำคัญ 3 ประการดังนี้

7.1 แนวทางการพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ ผ่านภาษาแม่ เพื่อสร้างพื้นฐานการเรียนรู้สู่ภาษาไทย และภาษาอื่น ๆ

แนวทางนี้เป็นการพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียนตั้งแต่ก้าวเข้าสู่ห้องเรียน โดยเน้นให้เด็กฝึกคิด พัฒนาสมองและพัฒนาสติปัญญา รวมถึงความกล้าแสดงความคิดเห็นของตนเองผ่านกิจกรรมและสื่อการเรียนรู้ต่าง ๆ ในภาษาท้องถิ่นเป็นอันดับแรก โดยเริ่มตั้งแต่ระดับอนุบาล 1 และต่อเนื่องไปในระดับประถมศึกษาตอนต้น วิธีนี้เป็นการกระตุ้นให้เด็กพูดโต้ตอบสื่อสาร และคิดวิเคราะห์โดยใช้ภาษาที่คุ้นเคย ประกอบกับการใช้สื่อและกลวิธีการสอนที่เน้นพัฒนาการเชิงสร้างสรรค์ จินตนาการ และความกล้าแสดงออกของเด็ก ด้วยเหตุที่เด็กในระดับปฐมวัยมักจะเรียนรู้ได้ดีโดยใช้ภาพ และจะเรียนรู้ได้ดียิ่งขึ้นหากเนื้อหาของภาพเป็นเรื่องราวที่อยู่ในสภาพแวดล้อมของเด็ก ดังนั้นสื่อส่วนใหญ่ในวัยนี้จึงเน้นภาพประกอบที่มีเนื้อหาเกี่ยวกับวิถีชีวิตและวัฒนธรรมของคนในพื้นที่ และเป็นสื่อที่เน้นความเข้าใจเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ของเด็ก

วิธีการสอนและสื่อพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ผ่านภาษาแม่หรือภาษามลายูถิ่น ประกอบด้วย วิธีการสอนโดยใช้นิทานภาพ ฉากภาพวัฒนธรรม เรื่องเล่าท้องถิ่น เพลงภาษามลายูถิ่น เล่าเรื่องผลัด เรื่องจากประสบการณ์ เรื่องเล่าของหนู และการละเล่นท้องถิ่น สื่อดังกล่าวใช้ควบคู่กับกลวิธีการสอนที่ส่งเสริมพัฒนาการของเด็กอย่างเป็นระบบ ทั้งพัฒนาการด้านภาษา พัฒนาการทางความคิด และพัฒนาความกล้าแสดงออก การพัฒนาทักษะกระบวนการคิดวิเคราะห์ผ่านภาษาแม่ของผู้เรียนเป็นพื้นฐานที่ดีในการเรียนรู้ภาษาใหม่ (ภาษาไทย) และความรู้ในสาระวิชาอื่น ๆ ต่อไป

7.2 แนวทางการพัฒนาทักษะการฟัง-พูดภาษาไทย

เนื่องจากภาษาไทยอาจนับได้ว่าเป็นภาษาใหม่สำหรับนักเรียนไทยมุสลิมเชื้อสายมลายูในพื้นที่ชายแดนใต้ โดยทั่วไปการเรียนรู้ภาษาใหม่มักจะสร้างความกดดันแก่เด็ก ดังนั้นโครงการทวิภาษาฯ จึงมีแนวคิดให้การเรียนรู้ภาษาใหม่เป็นไปอย่างมีความสุข โดยเริ่มต้นจากทักษะการฟัง ดู และจดจำความหมายของคำศัพท์ต่าง ๆ เพื่อให้เกิดการเรียนรู้ภาษาจากขั้นตอนง่าย ๆ ก่อน โดยเน้นการเคลื่อนไหวหรือการปฏิบัติตาม แนวคิดนี้เป็นวิธีการเรียนรู้ภาษาใหม่ ซึ่งนำมาปรับใช้กับการเรียนรู้ภาษาไทย (ภาษาที่สอง) โดยใช้การตอบสนองต่อคำสั่งด้วยการปฏิบัติ หรือเรียกว่า TPR: Total Physical Response ซึ่งประกอบด้วย ‘ชุดคำศัพท์ภาษาไทย’ และ ‘รูปแบบการสอน TPR’ ที่เหมาะสมกับชุดคำศัพท์ เพื่อสร้างการเรียนรู้เข้าใจความหมาย มีประสิทธิภาพสูงสุด และเกิดการเรียนรู้ที่มีความสุขสนุกสนาน

การเรียนรู้ภาษาไทยเป็นภาษาที่สองโดยการสนองตอบความเข้าใจด้วยการปฏิบัติหรือใช้ท่าทาง หรือ TPR (Total Physical Response) คิดค้นโดย เจมส์ แอชเชอร์ (Asher, 1982) และรามิโร การ์เซีย (Garcia, 2001) ได้ดัดแปลงประยุกต์ใช้โดยนำเอาความรู้การทำงานของสมองซีกขวาและซีกซ้ายและการทำงานเชื่อมโยงของระบบประสาทในการรับรู้ภาษามาประมวลและคิดค้นวิธีการรับภาษาในรูปแบบที่เป็นธรรมชาติมากที่สุด โดยลำดับของการรับรู้ภาษาด้วยวิธี TPR คือ การฟังและดู จากนั้นจึงฟังแล้วทดลองปฏิบัติ ทำให้เกิดการเชื่อมโยงระหว่างการจดจำคำศัพท์และความหมายของคำศัพท์นั้น ๆ เข้ากับการเคลื่อนไหวของร่างกาย ด้วยเหตุนี้คำศัพท์ที่ใช้ในการเรียนการสอนระยะแรกจึงเป็นชุดคำสั่งที่สามารถแสดงออกได้ เมื่อเรียนรู้คำที่เป็นนามธรรมจะใช้เทคนิคกลวิธีที่แสดงออกได้ด้วยการปฏิบัติอื่น ๆ

ชุดคำศัพท์ภาษาไทย (TPR Thai word list) เป็นคำศัพท์พื้นฐานที่เด็กตั้งแต่ระดับปฐมวัยและประถมศึกษาควรรู้จัก คณะวิจัยได้คัดเลือกให้สอดคล้องกับสภาพแวดล้อมในพื้นที่ แนวคิดเบื้องต้นจากคณะที่ปรึกษาชาวต่างประเทศจากมหาวิทยาลัยมหิดล คณะวิจัย รวมทั้งคณะครู ศึกษานิเทศก์ และตัวแทนชุมชน ได้ร่วมกันคัดเลือกคำศัพท์ที่เหมาะสมกับเด็ก มีความเชื่อมโยงต่อเนื่องของคำเพื่อการแสดงท่าทาง และเป็นไปตามประเภทและลำดับการเรียนรู้ของวิธีการสอน TPR ประเภทของ TPR สามารถจำแนกเป็น 4 ประเภทใหญ่ตามรูปแบบของสื่อประกอบและตามเนื้อหาของชุดคำศัพท์ในคำสั่งนั้น ได้แก่ ชุดคำสั่งที่เกี่ยวข้องกับร่างกาย (TPR–Body) ชุดคำสั่งที่เกี่ยวข้องกับสิ่งของ (TPR–Object) ชุดคำสั่งที่เกี่ยวข้องกับรูปภาพ (TPR–Picture) และชุดคำสั่งที่เกี่ยวข้องกับเรื่องราวหรือเหตุการณ์ (TPR–Story) ซึ่ง TPR-B, O, P เริ่มใช้สอนในระดับอนุบาล 1 (ภาคเรียนที่ 2) และเพิ่มกลวิธีการสอน TPR-S ในชั้นอนุบาล 2 โดยรูปแบบต่าง ๆ มีรายละเอียดดังนี้

(1) **ชุดคำสั่งที่เกี่ยวข้องกับร่างกาย (TPR-Body)** คือ กลวิธีการสอนที่ใช้ชุดคำสั่งที่เกี่ยวข้องกับอวัยวะและการเคลื่อนไหวต่าง ๆ ของร่างกาย มาใช้เป็นคำสั่งเพื่อให้เกิดการเรียนรู้ความหมายของคำนั้น ๆ ด้วยการปฏิบัติ เช่น ยืน เดิน กระโดด หรือ จับหัว จับหู จับจมูก เป็นต้น ทั้งนี้การเลือกคำสั่งท่ในชุดหนึ่ง ๆ ควรทดลองทำท่าทางเพื่อดูความเป็นไปได้และความต่อเนื่องของการปฏิบัติอย่างเหมาะสมและคำนึงถึงความสุขสนุกสนานในการได้แสดงท่าทางของเด็ก

(2) **ชุดคำสั่งที่เกี่ยวข้องกับสิ่งของ (TPR-Object)** คือ กลวิธีการสอนที่ใช้ชุดคำสั่งเกี่ยวกับสิ่งของและคำกริยาที่เกี่ยวข้องกับสิ่งของนั้น ๆ มาใช้เป็นคำสั่งเพื่อให้เกิดการจดจำชื่อของสิ่งของต่าง ๆ และเรียนรู้คำศัพท์ที่จะใช้กับสิ่งของนั้น ๆ เช่น หยิบไม้กวาด หยิบที่ตักผง กวาดพื้น เป็นต้น

(3) **ชุดคำสั่งที่เกี่ยวข้องกับรูปภาพ (TPR-Picture)** คือ กลวิธีการสอนคำที่เป็นนามธรรม หรือคำกริยาที่ไม่สามารถแสดงออกให้เห็นในห้องเรียนได้ รวมถึงสถานที่หรือสิ่งของที่ไม่สามารถนำมาไว้ในห้องเรียนได้ จึงมีรูปภาพที่แสดงให้เห็นสิ่งเหล่านั้นและผู้เรียนสามารถแสดงว่าตนเองเข้าใจคำศัพท์ต่าง ๆ ด้วยการปฏิบัติโดยการชี้ หรือเลือกรูปภาพที่มีความหมายตรงกับศัพท์ ทั้งนี้รูปแบบของ TPR-P มี 3 รูปแบบ ได้แก่ TPR-P แบบชี้ TPR-P แบบติดภาพ และ TPR-P/Location แบบกำหนดสถานที่และการเดินทาง



ภาพที่ 4: กิจกรรมการสอนภาษาไทยในรูปแบบ TPR-P

(4) ชุดคำสิ่งที่เกี่ยวข้องกับเรื่องราว/เหตุการณ์ (TPR-Story) ซึ่งเป็นจุดเริ่มต้นในการพูดภาษาที่สองของเด็ก ครูผู้สอนต้องเตรียมเนื้อเรื่องหรือนิทานซึ่งเป็นคำที่เด็กเรียนแล้วและมีคำศัพท์ใหม่สำหรับแนะนำ พร้อมทั้งทำทางประกอบที่ทำให้เด็กเข้าใจเนื้อเรื่องได้ เพื่อให้เด็กได้แสดงด้วยตนเอง และชุดคำถามปลายปิด (ใช่-ไม่ใช่) และคำถามที่ให้ตอบแบบสั้น ๆ เพื่อกระตุ้นให้เด็กเริ่มพูดภาษาไทยอย่างค่อยเป็นค่อยไป

ประโยชน์ของ TPR คือ เป็นกระบวนการสร้างความพร้อมให้กับเด็กก่อนที่จะพูดภาษาใหม่ ซึ่งเป็นพัฒนาการที่แตกต่างกันไปในแต่ละคน วิธีการ TPR จะลดความกลัวและความไม่กล้าพูดภาษาใหม่ของเด็ก เนื่องจากผู้เรียนจะเรียนรู้ภาษาใหม่จากการฟัง ดู ปฏิบัติจนมั่นใจแล้วจึงพูดคำศัพท์นั้น ๆ ออกมาโดยเริ่มต้นเรียนรู้คำศัพท์จากคำที่เป็นภาษาไทย จากนั้นสังเกตท่าทางและท่าทางพร้อมเพื่อนพร้อมทั้งจดจำแล้วจึงทำตามคำบอกเองในภายหลังโดยที่ยังไม่มีการพูดในตอนแรก ผู้เรียนได้มีโอกาสรับรู้ภาษาที่สอง ในบรรยากาศที่ผ่อนคลายและสนุกเนื่องจากได้ยินและได้เห็นคำเหล่านั้นหลายครั้ง มีโอกาสได้ฝึกทำร่วมกับผู้อื่นและลองทำด้วยตนเอง เป็นการเรียนรู้ภาษาใหม่ที่เด็กรู้สึกปลอดภัย และจะรู้สึกสนุกสนานและมีประสิทธิภาพอย่างดี

นอกจากการสอนแบบ TPR ในระดับอนุบาล 1-2 แล้ว ยังมีวิธีการสอนที่พัฒนาทักษะการฟัง-พูดภาษาไทยในรูปแบบอื่น ๆ ในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ได้แก่ นิทานภาพกับคำถามพัฒนาภาษา (ระดับประโยค) (Picture story in Thai) เพื่อพัฒนาทักษะภาษาไทยในระดับประโยคผ่านการดูภาพซึ่งแสดงกริยาอาการต่าง ๆ ประกอบกับฟังข้อความที่เป็นประโยคสมบูรณ์ เกิดการเรียนรู้คำศัพท์ รูปประโยค และความหมายของข้อความระดับประโยคจากรูปภาพ ซึ่งมีกิจกรรมตอบคำถามปลายปิดหรือคำถามพัฒนาภาษา หลังจากเรียนรู้ทุก ๆ ประโยค ผ่านการตั้งคำถามสั้น ๆ ใคร ทำอะไร ที่ไหน เท่าไหร่ เพื่อฝึกทักษะการวางตำแหน่งของประธานและกริยาในแต่ละประโยค นอกจากเป็นการฝึกทักษะการฟังระดับประโยค ฟังคำถาม และตอบคำถามแล้ว ยังเป็นการฝึกทักษะการลำดับเหตุการณ์โดยใช้ภาพและประโยคซึ่งรวมกันเป็นเรื่องราวต่อเนื่อง ทั้งนี้สามารถพัฒนาไปสู่ทักษะการอ่าน-เขียนในระดับประถมศึกษาปีที่ 2 ได้โดยช่วยกันแต่งประโยคด้วยตนเอง และรวมกันเป็นเรื่องจากนิทานภาพดังกล่าว และสามารถพัฒนาไปสู่การเขียนเชิงสร้างสรรค์ (Creative writing) ได้ในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3

ศูนย์ศึกษาและฟื้นฟูภาษาและวัฒนธรรมในภาวะวิกฤต
สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเซีย มหาวิทยาลัยมหิดล

นิทานภาพกับคำถามพัฒนาภาษา เรื่อง “ไปจับปลากับพ่อ” (ป.๒ สัปดาห์ที่ ๖)



ประโยคที่ ๑: วันหยุด มะแฉวนคุณพ่อไปเที่ยวทะเล

๑. วันหยุด มะแฉวนคุณพ่อไปเที่ยวทะเลใช่หรือไม่?
๒. วันหยุด มะแฉวนใครไปเที่ยวทะเล?
๓. วันหยุด มะแฉวนคุณพ่อไปทำอะไร?
๔. ใครชวนคุณพ่อไปเที่ยวทะเล?
๕. มะแฉวนทำอะไร?



ประโยคที่ ๒: มะแฉวนกับคุณพ่อช่วยกันจับปลา

๑. มะแฉวนกับคุณพ่อช่วยกันจับปลาใช่หรือไม่?
๒. มะแฉวนกับคุณพ่อช่วยกันทอดปลาใช่หรือไม่?
๓. มะแฉวนกับคุณพ่อช่วยกันจับปูใช่หรือไม่?
๔. มะแฉวนกับคุณพ่อช่วยกันทำอะไร?
๕. ใครช่วยกันจับปลา?



ประโยคที่ ๓: ทั้งสองคนจับปลาได้ ๕ ตัว

๑. ทั้งสองคนจับปลาได้ ๕ ตัวใช่หรือไม่?
๒. ทั้งสองคนจับปลาได้กี่ตัว?
๓. ทั้งสองคนจับปูได้ ๕ ตัวใช่หรือไม่?
๔. ทั้งสองคนทำอะไร?
๕. ใครที่จับปลาได้ ๕ ตัว?



ประโยคที่ ๔: มะแฉวนปลามาให้แม่ทำกับข้าว

๑. มะแฉวนปลามาให้แม่ทำกับข้าวใช่หรือไม่?
๒. มะแฉวนปลามาให้แม่ทอดใช่หรือไม่?
๓. มะแฉวนอะไรมาให้แม่ทำกับข้าว?
๔. มะแฉวนปลามาให้แม่ทำอะไร?
๕. มะแฉวนปลามาให้ใคร?
๖. มะแฉวนทำอะไร?

ภาพที่ 5: ตัวอย่างสื่อนิทานภาพกับคำถามพัฒนาภาษาไทย

วิธีการสอนเพื่อพัฒนาทักษะฟัง-พูดสำหรับนักเรียนระดับประถมศึกษาปีที่ 1 ได้แก่ **เรื่องเล่าภาษาไทยกับการแสดงบทบาทสมมติ (Thai listening story & Role play)** นักเรียนจะได้ยินเรื่องราวสั้น ๆ เป็นภาษาไทยระดับง่ายโดยไม่มีรูปภาพประกอบ แต่ครูจะแสดงท่าทางในแต่ละข้อความให้นักเรียนเข้าใจความหมายของเรื่อง ตามด้วยการตั้งคำถามพัฒนาภาษา (คำถามปลายเปิด) หลังจากนั้นให้นักเรียนจับใจความ พร้อมทั้งช่วยกันเล่าเรื่องอีกครั้ง เมื่อแน่ใจว่านักเรียนสามารถพัฒนาทักษะการฟังของตนเองได้ในแต่ละครั้งที่สอน หรือฟังเข้าใจเนื้อเรื่องแล้ว ให้นักเรียนออกมาแสดงท่าทางประกอบเรื่องเพื่อเพิ่มพูนทักษะการกล้าแสดงออกอีกทางหนึ่ง ผู้สอนสามารถพัฒนาทักษะการอ่าน-เขียนจากกลวิธีการสอนนี้ในระดับชั้นที่สูงขึ้น โดยจัดกิจกรรมให้นักเรียนเรียงลำดับแถบประโยค/แถบข้อความด้วยตัวนักเรียนเอง หรือสร้างสรรค์เรื่องใหม่ลงในสมุดบันทึกของนักเรียนได้ นอกจากนี้ยังมีกลวิธีการสอนซึ่งใช้ **การสนทนาและมารยาทไทย (Thai conversation)** ในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนเพื่อให้นักเรียนเข้าใจวัฒนธรรมไทยพื้นฐานควบคู่ไปกับวัฒนธรรมของตนเอง

นอกจากการพัฒนาทักษะฟัง-พูดภาษาไทยข้างต้นเพื่อเน้นความเข้าใจและการสื่อสารระดับประโยคแล้ว การสอนภาษาไทยสำหรับนักเรียนที่พูดภาษามลายูถิ่นซึ่งเป็นภาษาที่ไม่มีระดับเสียงวรรณยุกต์ จำเป็นต้องสร้างพื้นฐานเกี่ยวกับระดับเสียงวรรณยุกต์ไทย โดยใช้ **“กลวิธีการฝึกแยกแยะระดับเสียงวรรณยุกต์” (Tone awareness practicing)** ซึ่งเป็นการฝึกทักษะการฟังเสียงวรรณยุกต์ระดับต่าง ๆ เพื่อให้นักเรียนสามารถแยกแยะเสียงวรรณยุกต์ทั้ง 5 เสียง (สามัญ เอก โท ตรี และ จัตวา) ออกจากกันได้ โดยเรียนรู้ระดับเสียงเป็นคู่ผ่านชุดคำศัพท์-รูปภาพ-การแสดงท่าทาง และกระบวนการสอน



ภาพที่ 6-9: กิจกรรมการแยกแยะระดับเสียงวรรณยุกต์

ชุดคำศัพท์คู่เทียบเสียงหมายถึง คำศัพท์ 1 คู่ (2 คำศัพท์) ที่มีความแตกต่างกันเพียงระดับเสียงวรรณยุกต์เท่านั้น ส่วนเสียงพยัญชนะต้น สระ และพยัญชนะท้ายจะเป็นเสียงหรืออักษรเดียวกันทั้งหมด เช่น ชุดคำศัพท์คู่เสียงสามัญ-เอก ได้แก่ คำว่า ปู-ปู, เต่า-เต่า เป็นต้น; ชุดคำศัพท์คู่เสียงสามัญ-โท ได้แก่ คำว่า กาง-ก้าง, บาน-บ้าน เป็นต้น; ชุดคำศัพท์คู่เสียงสามัญ-ตรี ได้แก่ คำว่า ทอง-ท้อง, คา-ค้า, ลม-ลัม (เสียงตรีเครื่องหมายวรรณยุกต์โทในกลุ่มอักษรต่ำ) เป็นต้น โดยชุดคำเหล่านี้ผู้สอนจะไม่เขียนคำศัพท์ให้นักเรียนเห็น แต่ใช้รูปภาพหรือการแสดงท่าทางเพื่อให้นักเรียนได้เข้าใจความหมายของคำที่นำมาสอน เนื่องจากการเขียนคำศัพท์ให้นักเรียนเห็นนั้น บางครั้งเครื่องหมายวรรณยุกต์กับเสียงที่ปรากฏไม่สอดคล้องกัน เช่น คำว่า ท้อง เครื่องหมายวรรณยุกต์โทแต่ออกเสียงตรี หรือคำว่า ขา ไม่ปรากฏเครื่องหมายวรรณยุกต์แต่ออกเสียงจัตวา ทั้งนี้ การเขียนจะทำให้นักเรียนสับสนระหว่างเครื่องหมายและระดับเสียงที่ได้ยิน อาจทำให้ผู้เรียนรู้สึกว่าการเรียนเกี่ยวกับเสียงวรรณยุกต์เป็นเรื่องซับซ้อนและยุ่งยาก ดังนั้นให้นักเรียนเห็นเพียงรูปภาพและการออกเสียงต่าง ๆ ของผู้สอนนับเป็นจุดเริ่มต้นที่ดีในการเรียนรู้เสียงวรรณยุกต์ จากนั้นจึงเรียนรู้เครื่องหมายวรรณยุกต์ต่อไปในแบบเรียนอ่าน-เขียนภาษาไทย

7.3 แนวทางการพัฒนาทักษะการอ่าน-เขียนภาษาไทยแบบเชื่อมโยงกับภาษามลายูถิ่น

แนวทางการพัฒนาทักษะการอ่าน-เขียนภาษาไทย เป็นกระบวนการที่สำคัญและเกี่ยวข้องเชื่อมโยงกับภาษาแม่หรือภาษามลายูถิ่นอย่างชัดเจน โดยกระบวนการเชื่อมโยงดังกล่าวปรากฏในทักษะการอ่าน-เขียนของทั้งสองภาษา โดยมี “อักษรไทย” เป็นเครื่องมือสำคัญในการเชื่อมโยงลักษณะทางภาษา ทั้งในภาษาไทยและภาษามลายูถิ่นอักษรไทย (การออกแบบพัฒนาระบบอักษรไทยในภาษามลายูถิ่นเป็นส่วนหนึ่งใน “โครงการจัดทำพจนานุกรมภาษามลายูถิ่นเพื่อการสื่อสาร” โดย อาจารย์แวมายี ปารามัล และคณะ สนับสนุนโดย สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย (สกว.) ซึ่งการทำพจนานุกรมดังกล่าวมีการพัฒนาระบบอักษรไทยเพื่อใช้เขียนภาษามลายูถิ่น นับเป็นขั้นตอนสำคัญในการสร้างเครื่องมือสำหรับเขียน และเป็นกระบวนการวิจัยพื้นฐานก่อนนำมาสู่การวางแผนการจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษาในพื้นที่ชายแดนใต้)

การเชื่อมโยงลักษณะภาษาไทยและมลายูถิ่นในระดับการอ่าน-เขียนเกิดขึ้นในระดับอักษร (ระดับหน่วยเสียง) ระดับคำ (การสะกดคำ) รวมทั้งระดับประโยค ประชาน-กริยา-กรรม (ไวยากรณ์) ความสอดคล้องในลักษณะภาษาระดับต่าง ๆ ดังกล่าวนำไปสู่การออกแบบเป็นสื่อประกอบการเรียนอ่าน-เขียน ได้แก่ แบบเรียนเตรียมอ่าน-เขียน (Pre-reading & writing) แบบเรียนอ่าน-เขียนภาษามลายูถิ่น (Patani Malay primer) แบบเรียนอ่าน-เขียนภาษาไทยเชื่อมโยง (Thai transfer primer) หนังสือเล่มเล็ก (Small book) และหนังสือเล่มยักษ์ (Big book) เป็นต้น เมื่อได้สื่อการเรียนการสอนแล้วจึงวางแผนพัฒนาทักษะการอ่าน-เขียนของนักเรียนตามลำดับขั้นและพัฒนาการของผู้เรียนตั้งแต่อนุบาลถึงระดับประถมศึกษา

แนวทางการพัฒนาทักษะการอ่าน-เขียนภาษาไทยแบบเชื่อมโยงกับภาษามลายูถิ่นได้วางรากฐานตั้งแต่ชั้นอนุบาล ตั้งแต่เตรียมความพร้อมเรื่องการอ่าน-เขียน จนถึงการอ่านออกเขียนได้ในภาษามลายูถิ่นและภาษาไทย โดยสามารถจำแนกเป็นขั้นตอนสำคัญ 3 ส่วน คือ (1) เตรียมทักษะการอ่าน-เขียนทั้งในภาษามลายูถิ่นและภาษาไทย (2) พัฒนาทักษะการอ่าน-เขียนภาษามลายูถิ่นโดยใช้อักษรไทย และ (3) พัฒนาทักษะการอ่าน-เขียนภาษาไทยแบบเชื่อมโยงกับภาษามลายูถิ่น ดังมีรายละเอียดต่อไปนี้

(1) **เตรียมทักษะการอ่าน-เขียน:** เริ่มต้นในระดับชั้นอนุบาล 2 โดยทั่วไปเด็กเล็กจะมีการเตรียมความพร้อมของกล้ามเนื้อและนิ้วให้สามารถจับดินสอเพื่อเขียนได้ถูกวิธี เช่น ฝึกปั้นดินน้ำมัน พับ-ฉีก-ตัดกระดาษ การฝึกวาดเส้นโค้ง เส้นหยัก เส้นตรง ตามจุดประและแบบอิสระ ฯลฯ ในโครงการทวิภาษาฯ นอกจากการเตรียมความพร้อมในเชิงกายภาพดังกล่าวแล้ว ได้มีการเพิ่มเติมทักษะการแยกแยะหรือการระบุความเหมือน-ความต่างของอักษรเข้าไปด้วย โดยเริ่มตั้งแต่การแยกกลุ่มหรือหมวดของวัตถุสิ่งของออกจากกัน การจับคู่หรือจัดกลุ่มวัตถุสิ่งของที่คล้ายคลึงกัน โดยใช้รูปทรงต่าง ๆ จากนั้นจึงใช้การจับคู่บัตรภาพ บัตรสัญลักษณ์ บัตรรูปทรง และบัตรอักษร ซึ่งประกอบไปด้วยอักษรหลายรูปแบบ (อักษรไทย อักษรโรมัน) เป็นต้น นอกจากนี้ได้มีการจัดทำแบบฝึกหัดเตรียมความพร้อมการอ่าน-เขียน หรือแบบเรียนเตรียมอ่าน-เขียน แบ่งเป็นแบบฝึกจับคู่และแบบฝึกจับผิด โดยเริ่มตั้งแต่ระดับรูปภาพ ระดับรูปทรง สัญลักษณ์ และอักษรต่าง ๆ ทั้งอักษรไทย อักษรโรมัน ซึ่งเป็นการฝึกให้นักเรียนมีทักษะการสังเคราะห์ละเอียดของสิ่งที่ป็นสองมิติเพื่อนำมาสู่การสังเคราะห์ละเอียดของอักษรรูปแบบต่าง ๆ

(2) **พัฒนาทักษะการอ่าน-เขียนภาษามลายูถิ่นโดยใช้อักษรไทย:** การพัฒนาทักษะการอ่าน-เขียนภาษามลายูถิ่นอักษรไทยคือ การสร้างพื้นฐานการอ่านออกเขียนได้ในภาษามลายูเด็กนักเรียนสามารถเขียนสิ่งต่าง ๆ ในภาษาของตนเอง เช่น คำว่า กูจิง มาแก อาแย โดยที่ไม่ต้องแปลความหมายของคำศัพท์เพราะเป็นภาษาที่เด็กเข้าใจดีที่สุด สิ่งที่ครูจะสอนคือ การรู้จักอักษรต่าง ๆ และการประสมอักษรต่าง ๆ เข้าด้วยกันให้เป็นคำ และการประสมคำต่าง ๆ ให้เป็นประโยค เป็นต้น

การพัฒนาทักษะการอ่าน-เขียนภาษามลายูถิ่นโดยใช้อักษรไทย ประกอบด้วยสื่อแผ่นภาพพยัญชนะ-สระภาษามลายูถิ่นอักษรไทย สื่อแบบเรียนอ่าน-เขียนภาษามลายูถิ่นอักษรไทย สื่อหนังสือเล่มยักษ์หรือหนังสือเล่มใหญ่ภาษามลายูถิ่นอักษรไทย และวิธีการเขียนเชิงสร้างสรรค์ โดยเป้าหมายการใช้สื่อดังกล่าวมีดังต่อไปนี้ แผ่นภาพพยัญชนะ-สระภาษามลายูถิ่นอักษรไทย เพื่อให้เด็กรู้จักอักษรต่าง ๆ ในภาษามลายูถิ่น ซึ่งมีพยัญชนะต้นจำนวน 30 ตัว พยัญชนะท้าย (ตัวสะกด) 2 ตัว และสระ 24 ตัว (แบ่งเป็นสระเดี่ยว 15 ตัว สระเรียง 6 ตัว) พยัญชนะและสระในภาษามลายูถิ่นอักษรไทยนี้สามารถใช้เขียนถ่ายทอดคำศัพท์และข้อมูลเป็นภาษามลายูถิ่นได้ทั้งหมด

ศูนย์ศึกษาและฟื้นฟูภาษาและวัฒนธรรมในภาวะวิกฤต
สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล



ภาพที่ 10-11: แผ่นภาพพยัญชนะ-สระในภาษามลายูถิ่น (อักษรไทย)

ในโครงการทวิภาษาฯ นักเรียนระดับอนุบาล 2 สามารถจดจำพยัญชนะต้นในภาษามลายูถิ่น ตั้งแต่ ก.กูจิง-ฮ.แฮมมา รวมถึงตัวสะกดและสระทั้งหมดได้แล้วในภาคเรียนที่ 1 จากนั้นจึงต่อยอดไปสู่การสร้างพื้นฐาน การอ่าน-เขียนด้วยตนเองในช่วงเวลาเดียวกัน โดยใช้ **แบบเรียนอ่าน-เขียนภาษามลายูถิ่นอักษรไทย** ซึ่งมี หลักการเรียนอ่าน-เขียนที่เริ่มต้นจากส่วนย่อยไปหาส่วนใหญ่คือ อักษร-พยางค์-คำ-ประโยค และเน้น ความถูกต้องในไวยากรณ์ควบคู่กับความเข้าใจความหมายของคำศัพท์ต่าง ๆ ผ่านรูปภาพของคำหลัก นอกจากนี้ ในแบบเรียนอ่าน-เขียนดังกล่าวยังมีพื้นที่ให้ผู้เรียนได้สร้างคำด้วยตนเองในแบบฝึกสร้างคำ (กล่องอักษร/กล่อง พยางค์สำหรับสร้างคำ) แบบฝึกนี้เองที่ทำให้ผู้เรียนเกิดความสนุกสนานและมีความมั่นใจในการประสมอักษร ต่าง ๆ เป็นคำ และมีโอกาสได้เขียนเมื่อมีความพร้อม ทั้งนี้รายละเอียดของแบบเรียนอ่าน-เขียนภาษามลายูถิ่น อักษรไทย ไม่ว่าจะเป็นวิธีการสร้างแบบเรียน โครงสร้างแบบเรียน และกลวิธีการสอนแบบเรียน

แบบเรียนมลายูถิ่นเป็นสื่อที่พัฒนาทักษะการอ่าน-เขียนเน้นความถูกต้อง ในระดับพยางค์ ระดับคำ และระดับประโยคเป็นส่วนใหญ่ นักเรียนจำเป็นต้องต่อยอดการอ่าน-เขียนในระดับข้อความหรือระดับเนื้อเรื่องโดยใช้สื่อ หนังสือเล่มยักษ์ และหนังสือเล่มเล็ก

หนังสือเล่มยักษ์ภาษามลายูถิ่น ใช้ในการเรียนร่วมกันทั้งห้อง โดยมีครูเป็นต้นแบบการอ่าน การเปิดหนังสือ และการลำดับเนื้อหาในหนังสือ มีการทำกิจกรรมพัฒนาภาษาหลังจากที่อ่านร่วมกันทั้งห้องแล้ว เนื่องจากหนังสือเล่มยักษ์เป็นหนังสือนิทานประกอบภาพขนาดใหญ่ มีโครงสร้างเนื้อเรื่องแบบซ้ำ ๆ จึงทำให้จดจำได้ง่าย เด็ก ๆ รับรู้เนื้อหาผ่านทางรูปภาพและข้อความที่ครูอ่านให้ฟัง จากนั้นครูจะกระตุ้นให้เด็กอ่านไปพร้อมกันกับครู โดยเด็กจะอาศัยความจำของตนเอง ความจำจากที่ได้ยินเนื้อเรื่องที่ครูอ่านมาก่อน ความจำจากการตีความรูปภาพเป็นเนื้อเรื่อง และความพยายามให้การถอดรหัสอักษรหรือการสะกดคำด้วยอักษรที่ตนเองเรียนมาแล้วก่อนหน้านี้ ทั้งสามส่วนนี้ส่งผลให้เด็กพัฒนาทักษะการอ่านด้วยตนเอง (ถอดรหัสอักษรและประสมอักษร) เด็กจะรู้สึกตื่นเต้นว่าตนเองอ่านหนังสือได้ที่ละนิด ๆ และครูจะให้นักเรียนอ่านพร้อมกันทั้งห้องในรอบสุดท้าย เด็กจะพยายามอ่านแม้ว่าจะอ่านได้ช้าแต่จะมีเพื่อนที่อ่านไปพร้อมกันทำให้ค่อย ๆ ประคับประคองอ่านจนจบเรื่อง ในระยะเดือนแรกเด็กอาจจะอ่านได้ช้าแต่เมื่อเรียนรู้วิธีการสะกดคำในแบบเรียนอ่าน-เขียนในระดับหนึ่ง ผนวกกับเรียนรู้วิธีการอ่านและจับใจความเนื้อเรื่องแล้วเด็กจะอ่านได้คล่องและรวดเร็วยิ่งขึ้น

นอกจากนี้ยังมี **หนังสือเล่มเล็กภาษามลายูถิ่น** ซึ่งใช้เรียนแบบรายบุคคลหรือจับคู่กันอ่าน เพื่อให้เด็กได้ใกล้ชิดและสัมผัสกับหนังสือมากยิ่งขึ้น หยิบ จับ และเปิดหนังสือด้วยตนเอง ในช่วงต้น เด็กอาจจะอ่านเนื้อหาจากรูปภาพแล้วออกมาเล่าให้เพื่อนๆ ฟัง แต่ในช่วงต่อมาเด็กจะสามารถอ่านและเล่าเรื่องจากข้อความในหนังสือเล่มเล็กได้ด้วยตนเอง



ภาพที่ 12: ตัวอย่างหนังสือหนังสือเล่มยักษ์-เล่มเล็กภาษามลายูถิ่น (อักษรไทย)

นอกจากกิจกรรมการอ่านแล้วครูสามารถพัฒนาทักษะการเขียนโดยไม่จำกัดจินตนาการ และไม่เน้นความถูกต้องในการเขียนโดยใช้ **กลวิธีการเขียนเชิงสร้างสรรค์** ควบคู่ไปกับการอ่านหนังสือเล่มยักษ์และหนังสือเล่มเล็ก โดยเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้วาดภาพ เขียนบางอย่าง และเล่าเรื่องจากรูปภาพ ทั้งนี้ในช่วงเริ่มต้นเด็กอาจจะวาดรูปเพียงอย่างเดียว หรือเขียนเป็นเส้นหยักๆ เส้นโค้งๆ ประกอบรูปภาพ ซึ่งครูต้องเป็นผู้ซักถามว่ารูปภาพ และเส้นเหล่านั้นหมายถึงอะไร และผู้เรียนต้องการเล่าเรื่องจากรูปภาพอย่างไรบ้าง เพื่อเป็นการปูพื้นฐานให้เด็กรู้ว่าทุกเส้นที่ตนลากล้วนมีความหมาย และไม่มีถูกหรือผิดเพราะเป็นสิ่งที่ได้วาดและคิดสร้างสรรค์ออกมาด้วยตนเอง ทำให้ผู้เรียนรู้สึกมั่นใจในการวาดและเขียน และถ่ายทอดผ่านการเล่าเรื่อง ในระยะหลังๆ (ภาคเรียนที่ 2) เด็กส่วนใหญ่จะสามารถวาดรูปและเขียนเรื่องราวประกอบเป็นภาษามลายูถิ่นได้หลายประโยค



ภาพที่ 13: ตัวอย่างผลงานการเขียนเชิงสร้างสรรค์ภาษามลายูถิ่น (อนุบาล 2)

ศูนย์ศึกษา
สถาบันวิจัย

วะวิกฤต
าลัยมหิดล

(3) พัฒนทักษะการอ่าน-เขียนภาษาไทยแบบเชื่อมโยงกับภาษามลายูถิ่น: นักเรียนประถมศึกษาปีที่ 1 ในโครงการทวิภาษาฯ ได้เรียนรู้การอ่าน-เขียนภาษามลายูถิ่นอักษรไทยมาแล้วในชั้นอนุบาล ตั้งแต่การเตรียมความพร้อม การอ่านเขียนในภาษามลายูถิ่นผ่านแบบเรียนอ่าน-เขียนภาษามลายูถิ่นและการส่งเสริมการรักการอ่านโดยใช้หนังสือเล่มยักษ์และหนังสือเล่มเล็ก ล้วนช่วยให้นักเรียนมีพื้นฐานการอ่านออกเขียนได้ในภาษาแม่/ภาษามลายูถิ่นตั้งแต่ระดับอนุบาล ในขณะที่ตัวนักเรียนในโครงการทวิภาษาฯ ได้มีการสะสมคลังคำศัพท์ภาษาไทยผ่านชุดคำสั่งแบบ TPR ตั้งแต่ระดับอนุบาล 1-2 เมื่อเข้าสู่ระดับประถมศึกษาปีที่ 1 จึงมีความพร้อมที่จะอ่าน-เขียนภาษาไทย



ภาพที่ 14-15: แผนภาพแสดงอักษรที่เหมือนกันระหว่างพยัญชนะในภาษามลายูถิ่น (อักษรไทย) และภาษาไทย
สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเซีย มหาวิทยาลัยมหิดล

หลักการพื้นฐานคือ เรียนรู้จากสิ่งที่รู้ไปสู่สิ่งใหม่โดยใช้ผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง ในเมื่อสิ่งที่เยาวชนรู้คือ ภาษาแม่ และสิ่งใหม่คือภาษาไทย แนวคิดในการจัดการศึกษาแบบทวิภาษาจึงเป็นการเชื่อมโยงสิ่งที่สอดคล้อง และเชื่อมโยงภาษาทั้งสองเข้าด้วยกัน ในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ได้ใช้ **แบบเรียนอ่าน-เขียนภาษาไทยแบบ เชื่อมโยง** ผู้เรียนมีพื้นฐานการอ่าน-เขียนในภาษามลายูถิ่นมาแล้ว และพื้นฐานดังกล่าวสอดคล้องกับลักษณะใน ภาษาไทยหลายประการ ได้แก่ พยัญชนะต้นที่เหมือนกันถึง 22 ตัวอักษร พยัญชนะท้าย 1 ตัวอักษร และสระที่ เหมือนกันจำนวน 15 สระ นอกจากนี้ระบบการประสมอักษรเป็นคำและระบบไวยากรณ์ระดับประโยคยังม ี ความสอดคล้องกันคือ ประธาน กริยา กรรม ไม่ก่อให้เกิดความสับสนในการสร้างประโยคใหม่ในภาษาไทย ความสอดคล้องกันระหว่างภาษามลายูถิ่นและภาษาไทยนี้ส่งผลให้นักเรียนสามารถเรียนรู้การอ่าน-เขียน ภาษาไทยได้รวดเร็วขึ้น ประหยัดเวลามากขึ้น

แบบเรียนอ่าน-เขียนภาษาไทยเชื่อมโยง

บทที่ ๑

ด ง ป **น** -า อี ู



ตา ตี ง

ตา ป ง ตา

นา ตี ง

แบบเรียนอ่าน-เขียนภาษามลายูถิ่น

ปือลาญาแร 19

น



นากอ

นา กอ

นากอ น

นา นา

น นากอ

กอ	นา	นอ	มื่อ
ตี	ตา	แน	กา
นอ	มอ	บือ	ชี

ตาแน

ปะดอ ตาแน นากอ ตาแน

ตาแน นากอ ตาแน นากอ

ตาแน ปะดอ ตาแน นากอ

ภาพที่ 16-17: ตัวอย่างแบบเรียนอ่าน-เขียนภาษาไทย และ ภาษามลายูถิ่น (อักษรไทย)

แบบเรียนอ่าน-เขียนภาษาไทยแบบเชื่อมโยง มีรูปแบบในแต่ละบทเรียนคล้ายกับแบบเรียนอ่าน-เขียนภาษามลายูถิ่นคือ เริ่มเรียนรู้จาก พยัญชนะสระระดับพยางค์ คำ และประโยค โดยใช้รูปภาพสื่อความหมาย อย่างไรก็ตามแบบเรียนภาษาไทยบางบทมีหลายตัวอักษรได้ โดยอักษรเหล่านั้นเป็นอักษรที่เรียนแล้วในภาษามลายูถิ่น ทำให้ประหยัดเวลาในการเรียนทำให้เรียนอ่าน-เขียนภาษาไทยได้เร็วยิ่งขึ้น

นอกจากนี้ ในการส่งเสริมทักษะการอ่าน-เขียนภาษาไทยให้เข้มแข็ง ยังใช้กระบวนการเดียวกันกับภาษามลายูถิ่น โดยใช้ **หนังสือเล่มยักษ์ภาษาไทย และ หนังสือเล่มเล็กภาษาไทย รวมทั้ง หนังสือสองภาษาทั้งมลายูถิ่นและภาษาไทย (Diglot book)** โดยเริ่มต้นจากเรื่องราวท้องถิ่นหรือชุมชนที่ใกล้ตัวเด็ก จากนั้นจึงขยายไปสู่เรื่องที่ไกลตัวหรือเป็นเรื่องราวที่มีเนื้อหาแตกต่างไปจากรอบตัวเด็ก ซึ่งเป็นกระบวนการเรียนรู้วัฒนธรรมที่เชื่อมโยงจากท้องถิ่นไปสู่ส่วนกลางผ่านสื่อพัฒนาการทางภาษา

8. ผลพัฒนาการเรียนรู้ทักษะภาษาไทย

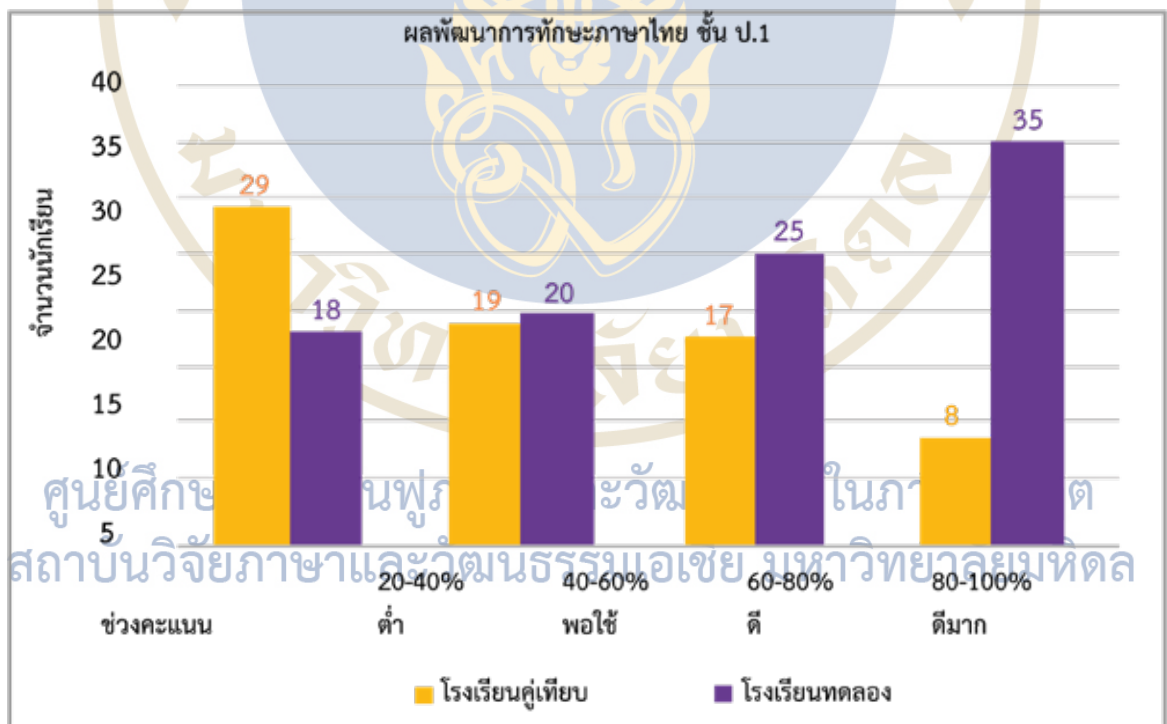
ผลการดำเนินการจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษาฯ ในโรงเรียนนาร่อง 4 แห่ง ซึ่งเปรียบเทียบกับโรงเรียนซึ่งจัดการเรียนการสอนในรูปแบบทั่วไปหรือโรงเรียนที่ใช้ภาษาไทยภาษาเดียวในการจัดการเรียนการสอนอีกจำนวน 4 แห่ง (โรงเรียนคู่เทียบ) ที่อยู่ภายในบริบทและสภาพแวดล้อมเดียวกันรวม 8 โรงเรียน พบว่านักเรียนที่ผ่านหลักสูตรการจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษาฯ ในระดับชั้นอนุบาล 1-2 และระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 มีผลพัฒนาการภาษาไทยก่อน-หลังเรียนแตกต่างกันอย่างเห็นได้ชัด และโรงเรียนในโครงการนำร่องส่วนใหญ่มีผลพัฒนาการทางภาษาไทยสูงกว่าโรงเรียนคู่เทียบ

ผลพัฒนาการด้านภาษาไทยในระดับชั้นอนุบาล 1 และ 2 จากการทดสอบความเข้าใจภาษาไทยขั้นพื้นฐานทั้งก่อนเรียนและหลังเรียนในระดับชั้นอนุบาล 1 โดยให้นักเรียนตอบคำถามง่าย ๆ เกี่ยวกับชื่อและอายุของตนเองและการปฏิบัติตามคำสั่ง เช่น หยิบแก้วน้ำ เปิดหนังสือ ฯลฯ รวมทั้งทักษะการฟังและตอบคำถามระดับเบื้องต้นเกี่ยวกับนิทานพื้นบ้าน ผลการทดสอบก่อนเรียนพบว่าทั้งนักเรียนในโรงเรียนนาร่องและโรงเรียนคู่เทียบมีคะแนนเฉลี่ยไม่ถึงร้อยละ 20 และทักษะภาษาไทยในช่วงก่อนเรียนของโรงเรียนนาร่องต่ำกว่าโรงเรียนคู่เทียบเป็นส่วนใหญ่ แต่เมื่อดำเนินการสอนในชั้นอนุบาล 1 เสร็จสิ้น ผลการทดสอบทักษะภาษาไทยหลังเรียนกลับพบในทางตรงกันข้ามโดยโรงเรียนนาร่องมีคะแนนทักษะภาษาไทยสูงกว่าโรงเรียนคู่เทียบทั้ง 3 แห่ง และมีพัฒนาการหลังเรียนสูงขึ้นกว่าเดิมถึงร้อยละ 40

พัฒนาการด้านภาษาไทยของโรงเรียนนาร่อง มีพัฒนาการสูงกว่าโรงเรียนคู่เทียบอย่างเห็นได้ชัดสะท้อนถึงการเข้าใจภาษาไทยอย่างดีและลึกซึ้งแม้ว่าจะปิดเทอมไปเป็นระยะเวลาอันยาวนานก็ยังสามารถจดจำคำศัพท์ภาษาไทยที่เรียนแล้วได้ แตกต่างจากโรงเรียนคู่เทียบ

ผลพัฒนาการของนักเรียนในชั้นอนุบาล 2 เป็นที่น่าพึงพอใจอย่างยิ่ง โดยนักเรียนในโครงการนำร่องทวิภาษา (ภาษามลายูถิ่น-ภาษาไทย) มีผลพัฒนาการทางภาษาไทยสูงกว่าโรงเรียนคู่เทียบซึ่งใช้ภาษาไทยเพียงอย่างเดียว นอกจากนี้ผลการทดสอบหลังเรียนของชั้นอนุบาล 2 ได้แสดงให้เห็นชัดเจนถึงประสิทธิภาพของกระบวนการสอนภาษาไทยที่มีรูปแบบแตกต่างจากการสอนแบบเดิม อีกทั้งการใช้ภาษาท้องถิ่นควบคู่กับภาษาไทยแบบมีระบบ ก่อให้เกิดความสุขแก่เด็กในห้องเรียน โดยครูผู้สอนได้ประเมินผลจากระยะเวลา 2 สัปดาห์ในการปฐมนิเทศ ซึ่งลดลงจากเดิมครึ่งหนึ่งในปีแรก และปีถัดมาใช้เวลาปฐมนิเทศเพียง 1 สัปดาห์เด็กก็สามารถปรับตัวเข้าสู่ห้องเรียนและโรงเรียนได้เร็วยิ่งขึ้น นอกจากนี้นักเรียนมีความต้องการมาโรงเรียนสูงขึ้น จำนวนนักเรียนที่ขาดเรียนลดน้อยลง นักเรียนมาเรียนแต่เช้าและมีความกระตือรือร้นในการเรียนมากกว่าพี่น้องคนอื่น ๆ

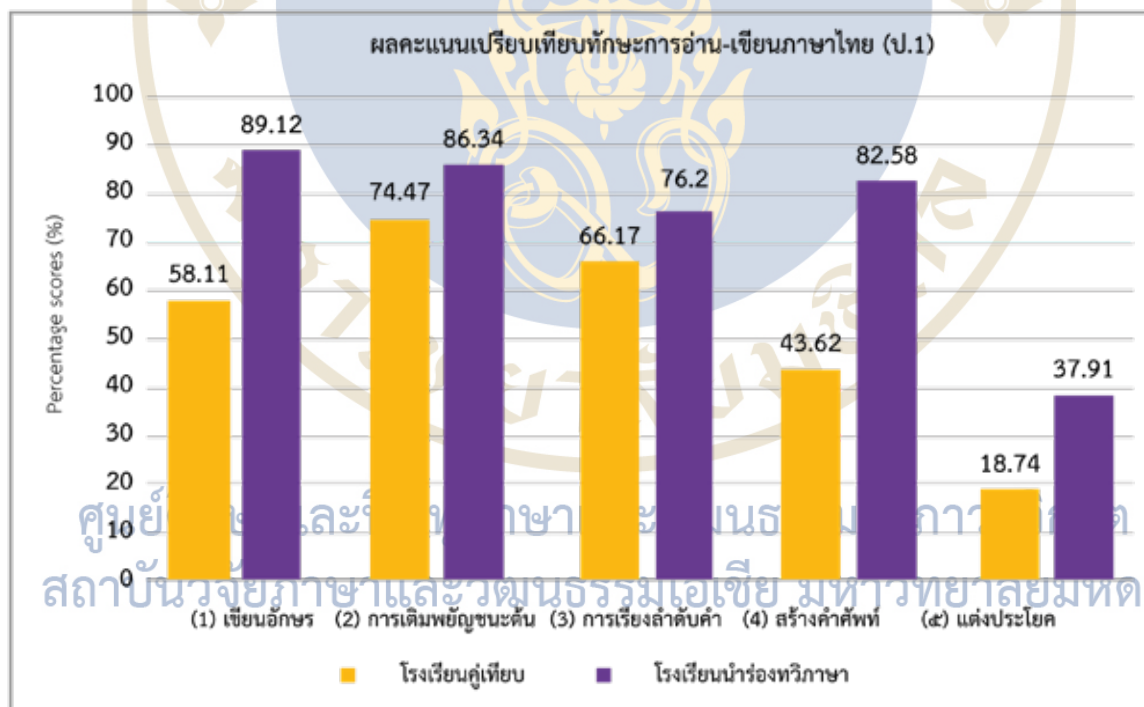
นอกจากผลพัฒนาการในโรงเรียนแล้ว ข้อมูลจากการประเมินผลภายนอกของคณะกรรมการประเมินผลโครงการทวิภาษาฯ (วิระศักดิ์ จงสู่วิวัฒน์วงศ์ และคณะ, 2553) พบว่า การสอนแบบทวิภาษาไม่ได้พัฒนาเฉพาะความสามารถทางภาษาเท่านั้น แต่ได้สร้างเสริมผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาทั้งพุทธิพิสัย (ความสามารถในการคิดริเริ่ม ความสามารถทางภาษา) และเจตพิสัย (เช่น อารมณ์ความรู้สึกรักอยากเรียนรู้อยากแสดงออก และความรักในวัฒนธรรมท้องถิ่น) ในระดับปฐมวัยได้ดีกว่าระบบเก่าอย่างชัดเจน ทำให้ผลงานเป็นที่ยอมรับของผู้มีส่วนเกี่ยวข้องทั้งผู้บริหารการศึกษา ครู และผู้ปกครอง (ดูภาพที่ 12)



ภาพที่ 18: แผนภูมิแสดงผลพัฒนาการทักษะภาษาไทยในระดับ ป.1

ผลพัฒนาการทักษะภาษาไทยในระดับประถมศึกษา ผลการทดสอบพัฒนาการทักษะภาษาไทยสำหรับนักเรียนในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ทั้งนักเรียนในโครงการนำร่องและนักเรียนในโรงเรียนคู่เทียบได้รับการประเมินผลภายนอก โดยคณะกรรมการการออกแบบการประเมินผลจากสถาบันวิจัยและพัฒนาชายแดนภาคใต้ มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา (ศุภลักษณ์ สีนธนา และคณะ, 2554) โดยทดสอบภาษาไทยในทักษะฟัง พูด อ่านและเขียน (ใช้แบบทดสอบ และแบบสัมภาษณ์เพื่อดูพัฒนาการ) พบว่านักเรียนในโรงเรียนนำร่องหรือโรงเรียนทดลองมีคะแนนเฉลี่ยภาษาไทยร้อยละ 56.8 สูงกว่าโรงเรียนคู่เทียบที่ได้คะแนนเฉลี่ยที่ร้อยละ 37.62 อย่างมีนัยสำคัญ

นอกจากนี้จากการศึกษาพัฒนาการทักษะการเขียนภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ในโรงเรียนนำร่องทวิภาษาและนักเรียนโรงเรียนคู่เทียบ (Burarungrot, 2015) โดยผลการทดสอบการเขียน 5 ทักษะ ได้แก่ การรู้ค่าอักษร (พยัญชนะและสระ) การแทนค่าอักษรในคำ การเรียงลำดับคำในประโยค การเขียนคำศัพท์ (จากรูปภาพ) และการแต่งประโยคจากคำที่กำหนดให้ พบว่านักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ในโรงเรียนนำร่องทวิภาษามีคะแนนสูงกว่านักเรียนในโรงเรียนคู่เทียบทุกด้าน โดยสามารถจดจำและเขียนพยัญชนะและสระได้ถูกต้องมากกว่าโรงเรียนคู่เทียบ รวมทั้งสามารถเขียนคำศัพท์ และแต่งประโยคได้ถูกต้องมากกว่านักเรียนในโรงเรียนคู่เทียบอย่างมีนัยสำคัญ (ดูภาพที่ 13)



ภาพที่ 19: แผนภูมิแสดงผลการทดสอบทักษะการเขียนภาษาไทยในระดับ ป.1 (Burarungrot, 2015)

พัฒนาการเรียนรู้ดังกล่าวยังคงดำเนินไปอย่างต่อเนื่องในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 และ 3 โดยนักเรียนในโครงการทวิภาษาฯ มีผลคะแนนเฉลี่ยสูงกว่านักเรียนในโรงเรียนคู่เทียบทุกรายวิชา

แนวทางการจัดการศึกษาแบบทวิภาษา (ภาษามลายูถิ่น-ภาษาไทย) นอกจากทำให้สัมฤทธิ์ผลทางการศึกษาของนักเรียนสูงขึ้นแล้ว ยังก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงแก่ครูผู้สอน ผู้ปกครอง และคนในชุมชน โดยครูผู้สอนได้รับแนวคิดและเทคนิคการสอนใหม่ ๆ และมีความตระหนักในการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลางอย่างแท้จริง โดยให้ความสำคัญกับต้นทุนความรู้ที่มีอยู่เดิมของเยาวชน และต่อยอดความรู้ใหม่จากความรู้ที่นั่น ผลที่เกิดขึ้นแก่ผู้ปกครองของนักเรียนคือ การเข้ามามีส่วนร่วมในการเรียนของบุตรหลานมากยิ่งขึ้นเนื่องจากใช้ภาษาและความรู้ท้องถิ่นในการเรียนการสอน รวมถึงการเชิญผู้ปกครองมาเป็นวิทยากรให้ความรู้ในบางวิชา และการนำหนังสือเล่มเล็กภาษาท้องถิ่นไปอ่านที่บ้าน สร้างความใกล้ชิดกับโรงเรียนมากยิ่งขึ้น ทำให้เกิดความร่วมมือระหว่างชุมชนและโรงเรียน ชุมชนรู้สึกว่าการเรียนเป็นสถาบันการศึกษาที่ช่วยอนุรักษ์ภูมิปัญญาและศิลปวัฒนธรรมของท้องถิ่น

9. บทสรุป

ผลการดำเนินงานโครงการวิจัยการจัดการเรียนการสอนทวิภาษา (ภาษามลายูถิ่น-ภาษาไทย) ในพื้นที่ชายแดนภาคใต้ ปรากฏผลทั้งในระดับชุมชน ระดับประเทศ และนอกประเทศ และเกิดผลโดยตรงต่อการศึกษาขั้นพื้นฐาน (ระดับปฐมวัย - ประถมศึกษา) และระดับบัณฑิตศึกษาในสถาบันอุดมศึกษาในพื้นที่ โดยสามารถสร้างรูปแบบการจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษาที่สามารถแก้ไขปัญหาคراءةไม่ออกเขียนไม่ได้สำหรับเยาวชนในพื้นที่ชายแดนใต้ได้อย่างเป็นรูปธรรม ส่งผลให้มีการนำรูปแบบการจัดการเรียนทวิภาษาฯ ไปขยายผลยังพื้นที่อื่น ๆ ในบริเวณชายแดนของประเทศ ได้แก่ พื้นที่ภาคเหนือ เช่น กลุ่มเลอเวือะ อ.แม่สะเรียง จ.แม่ฮ่องสอน พื้นที่ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ ได้แก่ กลุ่มเขมรถิ่นไทย อ.ปราสาท จ.สุรินทร์ เป็นต้น

นอกจากนี้ระบบเขียนภาษามลายูถิ่น (อักษรไทย) นอกจากจะใช้เป็นสื่อการสอนในโครงการทวิภาษาฯ แล้ว ในระยะเวลาที่ผ่านมายังใช้เป็นสื่อสำคัญในการสอนภาษามลายูถิ่นแก่พนักงานและข้าราชการที่เข้าไปทำงานในพื้นที่ ยิ่งไปกว่านั้นแนวทางการดำเนินงานวิจัยทวิภาษาฯ ในพื้นที่ชายแดนใต้ ยังเป็นข้อมูลส่วนหนึ่งในการส่งเสริมให้มีการจัดทำนโยบายภาษาแห่งชาติ ที่สนับสนุนการใช้ภาษาและภูมิปัญญาท้องถิ่นเพื่อประโยชน์ในด้านการศึกษาและเป็นการชะลอการเสื่อมสลายของภาษาและภูมิปัญญาท้องถิ่นซึ่งเป็นมรดกทางวัฒนธรรมของมนุษยชาติ

ผลจากการดำเนินงานโครงการทวิ-พหุภาษาในระดับโรงเรียนนาร่อง ส่งผลให้มีการพัฒนาความร่วมมือกับ ศูนย์อำนวยการบริหารจังหวัดชายแดนใต้ (ศอ.บต.) ให้ทดลองขยายผลการจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษาในโรงเรียนอีก 15 แห่ง ครอบคลุมพื้นที่จังหวัดปัตตานี ยะลา และนราธิวาส นอกจากนี้ยังมีการพัฒนาความร่วมมือกับมหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา สำหรับขยายผลการจัดการศึกษาในระดับอุดมศึกษา โดยคณะครุศาสตร์ได้ร่วมกับคณะวิจัยในโครงการทวิภาษาฯ จัดทำหลักสูตรฝึกอบรมองค์ความรู้ทวิ-พหุภาษาแก่นักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูเพื่อให้มีทักษะการสอนแบบทวิภาษา และสามารถส่งนักศึกษาเข้ารับการฝึกสอนในโรงเรียนทวิภาษาทั้ง 15 แห่ง

ปัจจุบันโครงการฯ ได้ดำเนินการและประสบผลสำเร็จเบื้องต้น ได้แก่ (1) การขยายผลโครงการทวิภาษาให้กับโรงเรียนในพื้นที่ชายแดนได้อย่างเป็นรูปธรรม โดยความร่วมมือระหว่าง มหาวิทยาลัยมหิดล และศูนย์อำนวยการบริหารจังหวัดชายแดนภาคใต้ (ศอ.บต.) (2) เกิดความร่วมมือทางวิชาการเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบทวิภาษาฯ ร่วมกับคณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา โดยเป็นการแลกเปลี่ยนความรู้ทางวิชาการ การสร้างประโยชน์จากการขยายผลโรงเรียนทวิภาษาฯ การร่วมมือเพื่อจัดทำหลักสูตรอุดมศึกษา ซึ่งเริ่มต้นการดำเนินงานในปี 2555 เป็นปีแรก (3) การผลักดันให้มีการก่อตั้งศูนย์การเรียนรู้เกี่ยวกับหลักสูตรทวิ-พหุภาษาแก่คนในพื้นที่ ภายใต้การดูแลของ มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา (โดยดำเนินการผ่านโครงการวิจัยและโครงการความร่วมมือ) สำหรับประเด็นสุดท้าย คือ การส่งเสริมให้เยาวชนในพื้นที่ชายแดนภาคใต้มีพื้นฐานภาษาอาเซียที่มั่นคง โดยสร้างพื้นฐานให้เด็กสามารถสื่อสารได้ตอบอย่างชาญฉลาดด้วยภาษามลายูถิ่น (มลายูปาตานี) และพัฒนาทักษะการฟัง-พูดภาษามลายูกกลาง (ภาษามาเลเซีย) ด้วยแนวทางการสอนภาษาใหม่ และเสริมสร้างทักษะการอ่าน-เขียนภาษามลายูกกลางทั้งในระบบอักษรยาวีและอักษรโรมัน เพื่อเตรียมความพร้อมในการก้าวเป็นส่วนหนึ่งของประชาคมอาเซียนอย่างทัดเทียมหรือโดดเด่นกว่าประเทศอื่น ๆ

เอกสารอ้างอิง

- โคทม อารียา. (2548). ภาษาและการศึกษาในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้. ยึดมั่นในหลักการ สมานฉันท์มวลชน. กรุงเทพฯ: ออฟเซ็ท เพรส.
- สำนักพัฒนาการศึกษาเขตพัฒนาพิเศษเฉพาะกิจจังหวัดชายแดนภาคใต้. (2551). การพัฒนาการศึกษาขั้นพื้นฐานเขตพัฒนาเฉพาะกิจจังหวัดชายแดนภาคใต้. กรุงเทพฯ: สำนักพัฒนาการศึกษาเขตพัฒนาพิเศษเฉพาะกิจจังหวัดชายแดนภาคใต้. สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ.
- วีระศักดิ์ จงสู่วิวัฒน์วงศ์ และคณะ. (2553). รายงานการประเมินผลโครงการวิจัยเชิงปฏิบัติการจัดการเรียนการสอนโดยใช้ภาษาท้องถิ่นและภาษาไทยเป็นสื่อ: กรณีการจัดการศึกษาแบบทวิภาษา (ภาษาไทย – มลายูถิ่น) ในโรงเรียนเขตพื้นที่ 4 จังหวัดชายแดนภาคใต้. กรุงเทพมหานคร: สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย.
- ศุภลักษณ์ สีนธนา และคณะ. (2554). (ร่าง) การประเมินโครงการจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษา (ภาษาไทย – ภาษามลายูถิ่น) ในโรงเรียนเขตพื้นที่ 4 จังหวัดชายแดนภาคใต้. กรุงเทพฯ: สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย.
- สุวิไล เปรมศรีรัตน์ และคณะ. (2551). รายงานการวิจัย เรื่อง ภาษามลายูท้องถิ่นในประเทศไทย: การศึกษาสถานการณ์ทางภาษา การพัฒนาและการวางแผนการใช้ภาษาเพื่อการศึกษาและการสื่อสารที่มีประสิทธิภาพในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้. กรุงเทพฯ: ศูนย์ศึกษาและพัฒนาสันติวิธี มหาวิทยาลัยมหิดล
- สุวิไล เปรมศรีรัตน์ และคณะ. (2553). รายงานการวิจัยปฏิบัติการเรื่อง “การจัดการเรียนการสอนโดยใช้ภาษาท้องถิ่นและภาษาไทยเป็นสื่อ: กรณีการจัดการศึกษาแบบทวิภาษา (ภาษาไทย-มลายูถิ่น) ในโรงเรียนเขตพื้นที่สี่จังหวัดชายแดนภาคใต้”. สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย: กรุงเทพมหานคร.

- Anderson, R. C. (1977). In R. C. Anderson, R. J. Spiro & W. E. Montague (Eds.). The notion of schemata and the educational enterprise: General discussion of the Conference. *Schooling and the Acquisition of Knowledge*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Asher, J. J. (1982). *Learning another language through actions: The complete teacher's guide-book*. (2nd Edition). Los Gatos, Calif: Sky Oaks Inc.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bloom, B.S., Englehart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. & Krathwohl, D.R. (1956). *The Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals; Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Co.,Inc.
- Burarungrot, M. (2015). "Literacy transfer in MTB MLE schools: Patani Malay-Thai in Southern Thailand". Presentation on GIAL Academic Forum. December 11, 2015. Dallas, Texas: USA.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education?. *Sprogforum NR*, 19, 15–20 [Electronic version]. Retrieved from: http://www.lavplu.eu/central/bibliografie/cummins_eng.pdf.
- Garcia, R. (2001). In James J. Asher (Ed.). *Instructor's notebook how to apply TPR for best results*. (4th Edition). Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.
- Janchitfah, S. (2010). *Teaching in the mother tongue*. Retrieved from <https://www.bangkokpost.com/learning/news/199427/teaching-in-the-mother-tongue>.
- Malone, D. & Malone, S. (2011). *Teacher education for mother tongue based education programs*. Retrieved from https://www.sil.org/sites/default/files/files/institutionalizing_teacher_training_for_mtb_mle_12-2011.pdf.
- Piaget, J. (1964). Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2 (3), 176–186.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagner, D. A. (1994). *Literacy, culture and development: Becoming literate in Morocco*. New York, NY: Cambridge University Press.



ศูนย์ศึกษาและพัฒนาภาษา-วัฒนธรรมในภาวะวิกฤต
สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล



4 สื่อการเรียนการสอนที่ใช้ภาษาแม่เป็นสื่อในการเรียนรู้ในชั้นเรียน

ศิริเพ็ญ อังสิทธิ์พูนพร¹

1. บทนำ

การจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษาศึกษาโดยใช้ภาษาแม่เป็นฐานให้มีประสิทธิภาพและยั่งยืนนั้น จำเป็นที่จะต้องมียุทธศาสตร์ประกอบสำคัญสี่ส่วน ได้แก่ เนื้อหาหลักสูตรการจัดการเรียนการสอน กลวิธีการสอน สื่อการเรียนการสอน และครูผู้สอน โดยครูผู้สอนต้องมีความเชี่ยวชาญและความชำนาญในการพูด การอ่าน และการเขียน ทั้งภาษาที่ใช้ในโรงเรียนและภาษาแม่ของเด็กนักเรียน แต่ปัจจุบันเป็นที่น่าเสียดายว่า ผู้ที่มีความสามารถทั้งสองภาษา (Bilingual) เท่ากันนั้นหาได้ยากยิ่ง โดยเฉพาะครูในโรงเรียนที่ใช้ภาษาแม่ได้เป็นอย่างดีมีจำนวนน้อย ถึงกระนั้นก็ยังมียุทธศาสตร์ที่คงความเข้มแข็งของภาษาแม่ไว้ คือยังให้อยู่ในบ้านและในชีวิตประจำวัน ดังเห็นได้จากการใช้ภาษามลายูพูดกันในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้ของประเทศไทย

ในการจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษาศึกษา ครูผู้สอนที่รู้ภาษาของเด็ก (ภาษาที่หนึ่ง) และภาษาราชการ (ภาษาที่สอง) เป็นองค์ประกอบที่สำคัญมาก หากไม่มีครูที่พูดภาษาท้องถิ่นได้แล้วก็ไม่สามารถจัดการสอนโดยใช้ภาษาแม่ได้ นอกเหนือจากครูผู้สอนแล้ว การพัฒนาหลักสูตรการจัดการเรียนการสอนทวิ-พหุภาษาต้องคำนึงถึงหลักสูตรแกนกลาง ประกอบด้วยมาตรฐานและตัวชี้วัดตามที่กระทรวงศึกษาธิการกำหนดในแต่ละระดับชั้น ซึ่งความโดดเด่นของหลักสูตรการจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษานอกจากการใช้ภาษาท้องถิ่นควบคู่กับภาษาไทยแล้ว ยังมีกลวิธีการสอนหรือเทคนิคการสอนที่จะทำให้การสอนนั้นมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น เช่น การใช้ฉากภาพวัฒนธรรมกับการตั้งคำถามเพื่อพัฒนาสติปัญญาของเด็กตั้งแต่ขั้นปฐมวัยตามแนวทางของ Bloom's Taxonomy หากผู้สอนไม่สามารถตั้งคำถามตามระดับขั้นการคิดวิเคราะห์ได้ ผู้เรียนก็ไม่บรรลุผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน คือได้เพียงรู้และท่องจำแต่ไม่สามารถประยุกต์ วิเคราะห์ ประเมิน และสร้างสรรค์สิ่งใหม่ ๆ ได้ ยิ่งไปกว่านั้น การพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียนยังเกี่ยวข้องกับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้เพื่อให้ผู้เรียนได้ค้นพบคำตอบด้วยตัวเองเป็นสิ่งที่สำคัญต่อการพัฒนาการเรียนรู้

การจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษาศึกษา (เต็มรูปแบบ) จำเป็นต้องใช้สื่อการสอนที่ผลิตเพิ่มขึ้นเองเป็นจำนวนมาก เพราะเริ่มต้นจากภาษาแม่สู่ภาษาที่สองและภาษาที่สามต่อไป ทั้งนี้ในการสอนแต่ละภาษาก็ต้องใช้สื่อของภาษานั้น เช่น หนังสือสำหรับการอ่าน-เขียน หรือเรื่องเล่าที่เขียนเป็นภาษานั้น ๆ ซึ่งไม่ควรแปลจากภาษาหนึ่งไปอีกภาษาหนึ่ง แต่อาจจะนำเค้าโครงไปเขียนได้โดยเจ้าของภาษาเขียนด้วยภาษาที่เป็นธรรมชาติของตนเอง ในการจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษาฯ เนื้อหาหลักสูตรการจัดการเรียนการสอน กลวิธีการสอน สื่อการเรียนการสอน และครูผู้สอน นับว่ามีความสำคัญเท่าเทียมกัน หากขาดองค์ประกอบใดไป การสอนคงไม่บรรลุผล

¹ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ศิริเพ็ญ อังสิทธิ์พูนพร, อาจารย์ประจำสาขาวิชาภาษาศาสตร์ สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล

บทความนี้ต้องการเน้นถึงแนวคิดการสร้างสื่อการสอน เพื่อให้เห็นถึงความเชื่อมโยงกับพัฒนาการการเรียนรู้ของผู้เรียนตั้งแต่ระดับปฐมวัยถึงระดับประถมศึกษา ซึ่งใช้ภาษาแม่เป็นสื่อในการสอนและนำไปสู่ภาษาที่สองหรือภาษาราชการต่อไป

2. ความสำคัญของสื่อการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษา

จากแนวคิดของ Mary Stringer (2001) และดัดแปลงโดย Susan and Dennis Malone (2012) ได้กล่าวถึง การศึกษาภาษาว่ามีองค์ประกอบสำคัญ 4 ประการคือ การฟัง การพูด การอ่าน และการเขียน องค์ประกอบทั้ง 4 นี้มีความเกี่ยวข้องกัน โดยเริ่มต้นด้วยทักษะการฟังและการพูดอันเป็นพื้นฐานการเรียนรู้ เพื่อให้ผู้เรียนได้คิดและรับรู้ข้อมูล วิเคราะห์ และสามารถนำไปใช้ในทักษะการอ่านและการเขียนต่อไป ส่วนทักษะการอ่านและการเขียนจะช่วยให้ผู้เรียนเพิ่มพูนความรู้ คำศัพท์ รวมทั้งประสบการณ์ทั่วไปมากขึ้น โดยทั่วไปผู้สอนจะใช้วิธีการสอนภาษาที่สมดุลกัน 2 ด้าน คือ (1) เน้นความหมายและการสื่อสาร (Meaning and communication) (2) เน้นความแม่นยำและถูกต้อง (Accuracy and correctness) อาจสรุปองค์ประกอบทั้ง 4 ด้าน และวิธีการสอนที่เน้นทั้ง 2 ด้าน เพื่อการเรียนรู้ภาษาที่ดีได้ในตารางที่ 1 ต่อไปนี้

องค์ประกอบทางทักษะ 4 ด้าน	แนวทางการสอนที่เน้น ความหมาย และการสื่อสาร (เป็นการเน้นที่ข้อความทั้งหมด ให้เข้าใจความหมายโดยรวม)	แนวทางการสอนที่เน้น ความแม่นยำและความถูกต้อง (เป็นการเน้นส่วนของภาษา)
การฟัง	ผู้เรียนฟังเพื่อเข้าใจและสามารถตอบสนองสิ่งที่ได้ยิน	ผู้เรียนรู้จักแยกแยะเสียงในภาษา พยางค์ คำ ประโยค ได้ถูกต้อง
การพูด	ผู้เรียนพูดด้วยความเข้าใจเพื่อการสื่อสาร ความคิดเห็น ความต้องการความรู้สึก	ผู้เรียนใช้ภาษา (คำศัพท์ เสียง ไวยากรณ์) ได้ถูกต้องเหมาะสมกับสถานการณ์
การอ่าน	ผู้เรียนอ่านเพื่อความเข้าใจ จับประเด็นที่สำคัญ เพื่อใช้ประโยชน์จากสิ่งที่อ่าน	ผู้เรียนจำส่วนประกอบต่างๆของคำ ประโยค ข้อความได้ แล้วสามารถอ่านออกเสียงได้
การเขียน	ผู้เรียนเขียนโดยใช้ความคิดสร้างสรรค์ เพื่อสื่อสาร ถ่ายทอดความคิด ความต้องการ ความรู้สึก และประสบการณ์	ผู้เรียนสามารถเขียนตัวหนังสือ คำ ประโยค ได้อย่างถูกต้อง เรียบร้อย สะกดคำได้ถูกต้อง

ตารางที่ 1 : แสดงความสัมพันธ์ระหว่าง องค์ประกอบทางทักษะ 4 ด้าน กับวิธีการสอนที่เน้นความหมายกับความถูกต้อง (ปรับปรุงจาก Susan and Dennis Malone, 2012: 3)

แนวทางการสอนที่เน้นความหมายและเน้นความถูกต้อง (Two-track approach) เพื่อสอนการอ่านเขียน ประกอบด้วย “แนวทางการใช้เรื่อง” และ “แนวทางการใช้แบบเรียน” ซึ่งทั้งสองแนวทางนี้รวมถึงการใช้กิจกรรมที่เกี่ยวกับภาษาพูด (การพูดและการเขียน) และกิจกรรมที่เกี่ยวกับภาษาเขียนด้วย ดังในตารางที่ 2

แนวทางการใช้เรื่อง (Story tract)	แนวทางการใช้แบบเรียน (Primer tract)
เรื่องที่อ่านด้วยกัน	ภาพและคำหลัก
เรื่องจากประสบการณ์	กล่องคำ (การแตกและการประสมคำ)
เรื่องจากการฟัง และการอ่านเอง	การสร้างประโยค
การเขียนเรื่องเชิงสร้างสรรค์	การสะกดคำและฝึกเขียน

ตารางที่ 2 : แนวทางการใช้เรื่องและแบบเรียนในการสอนเพื่อการอ่านเขียน (ปรับปรุงจาก Susan and Dennis Malone, 2012: 3)

3. ประเภทของสื่อการเรียนการสอนที่ใช้ในการสอนแบบทวิ-พหุภาษา

3.1 สื่อการเรียนการสอนที่เน้นความหมาย ความเข้าใจ และการสื่อสาร (Meaning, Understanding and Communication)

สื่อการเรียนการสอนที่เน้นความหมายความเข้าใจเพื่อสื่อสารข้อความหรือเนื้อหา เริ่มต้นจากทักษะการฟังและการพูด เนื่องจากเด็กปฐมวัยยังไม่สามารถอ่านออกเขียนได้ ดังนั้นสื่อการเรียนการสอนจึงเน้นการใช้รูปภาพที่เด็กคุ้นเคยหรือใกล้เคียงกับสภาพสังคมความเป็นอยู่ ที่นักเรียนมีประสบการณ์หรือเห็นอยู่ทุกวัน ซึ่งการใช้ภาพหรือเนื้อหาที่สอดคล้องกับบริบทของผู้เรียนตรงกับหลักการเรียนรู้ข้อสำคัญคือ “เรียนรู้จากสิ่งที่รู้ไปสู่สิ่งที่ไม่รู้ (Known to unknown)” โดยยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง หมายถึง เรียนรู้จากภาษาและวัฒนธรรมที่บ้านไปสู่ภาษาและวัฒนธรรมที่โรงเรียน เรียนรู้จากภาษาพูดไปสู่ภาษาเขียน และเรียนรู้จากภาษาแม่ไปสู่ภาษาราชการ

สื่อการเรียนการสอนที่เน้นความหมายความเข้าใจมีหลายประเภทหลายรูปแบบ ซึ่งผลิตขึ้นตามวัตถุประสงค์ของการสอน ในบทความนี้จะเน้นตัวอย่างสื่อการเรียนการสอนที่เห็นเป็นรูปธรรมเพื่อความเข้าใจ และสามารถนำไปปรับใช้ในการเรียนการสอนทั่วไปได้ ดังนี้

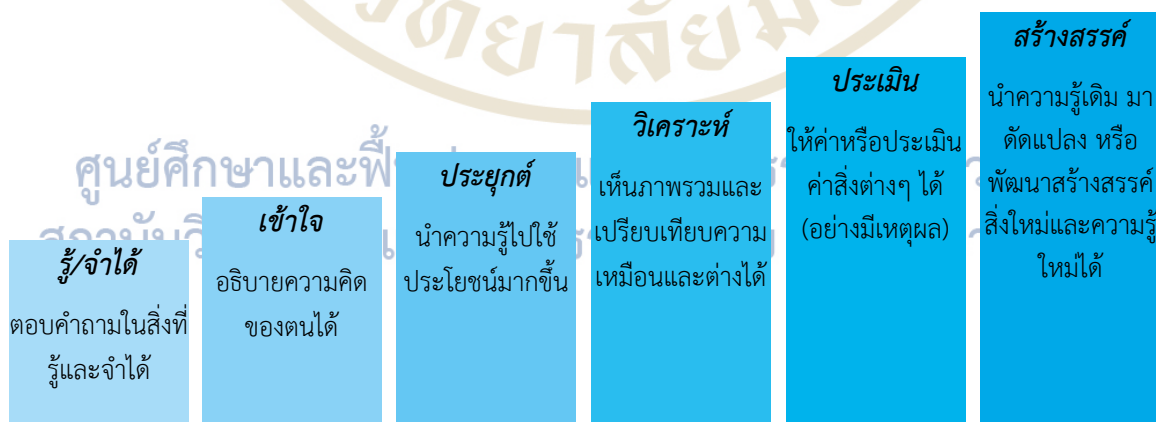
3.1.1 ฉากภาพวัฒนธรรม (Cultural scene)

ฉากภาพวัฒนธรรม เป็นภาพวาดที่มีบริบท สภาพแวดล้อม สังคม คล้ายคลึงกับสถานที่ ๆ เด็กคุ้นเคยในชีวิตประจำวัน เป็นสิ่งที่ใกล้ตัวเด็ก มีเอกลักษณ์ ในรายละเอียดนั้นเด็กจะต้องเห็นอย่างชัดเจน ฉากภาพมีหลายบริบทอยู่ในฉากเดียวกันเหมือนจำลองสถานที่ในชุมชนที่เด็กอาศัยอยู่ เนื้อหาของภาพควรให้สอดคล้องกับหน่วยการเรียนรู้ของผู้เรียนในแต่ละระดับชั้น



ภาพที่ 1-2: ตัวอย่างฉากภาพวัฒนธรรมในการจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษา (มลายูปัตตานี-ไทย)

การใช้สื่อฉากภาพวัฒนธรรมโดยกลวิธีการสอน ฉากภาพกับการตั้งคำถามเพื่อพัฒนาความคิดตามหลัก การของ Bloom's Taxonomy ตามลำดับขั้นดังนี้



ภาพที่ 3: แผนภูมิแสดงลำดับขั้นการตั้งคำถามตามแนวคิดของ Bloom's Taxonomy เพื่อพัฒนาสติปัญญาของเด็ก (ปรับปรุงจาก Bloom, B.S. et al., 1956)

ประโยชน์ของการใช้สื่อจากภาพวัฒนธรรม

1. พัฒนาให้ผู้เรียนกล้าพูด กล้าแสดงความคิดเห็น และฝึกการโต้ตอบ และสิ่งที่สำคัญคือ ฝึกให้เด็กได้คิดวิเคราะห์เป็นการพัฒนาทักษะทางภาษา โดยเฉพาะทักษะการพูดและการฟัง
2. กระตุ้นการใช้ความคิด/การวิเคราะห์ของเด็ก เพื่อนำไปสู่พัฒนาการทางสติปัญญา และความคิดจินตนาการของผู้เรียน โดยเฉพาะทักษะการพูด การฟังของผู้เรียน ตามหลักการของ Bloom's Taxonomy of education objectives

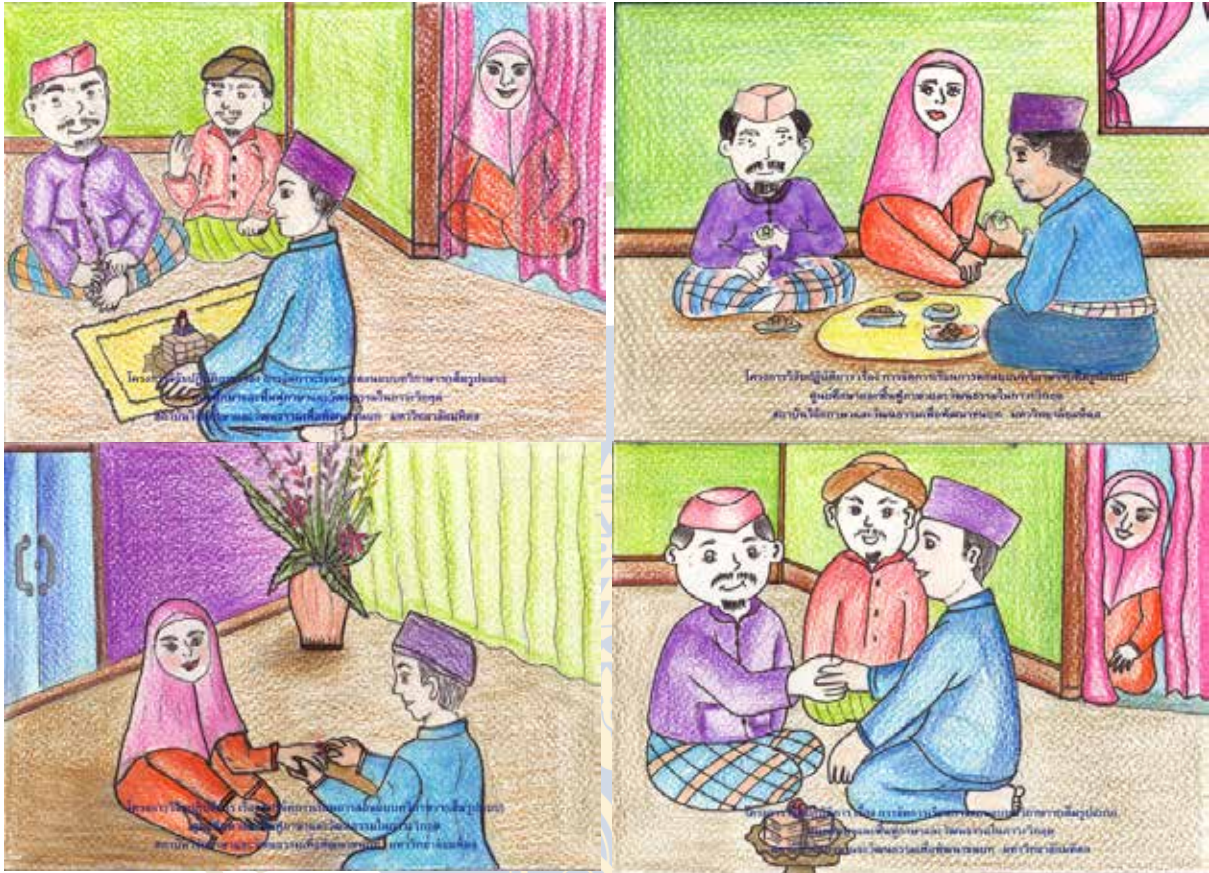
การตั้งคำถามของครูผู้สอน จึงเป็นสิ่งสำคัญที่จะทำให้ผู้เรียนคิด วิเคราะห์ ได้อย่างมีเหตุผล รวมถึงมีจินตนาการเชิงสร้างสรรค์ คำถามจึงไม่ใช่แค่เพียงถามว่า ใคร อะไร ที่ไหน เมื่อไหร่ เท่าไร แต่ต้องถามเชิงเปรียบเทียบ ถามเหตุผล เช่น อย่างไร เพราะเหตุใด ทำไมจึงเป็นเช่นนั้น และสมมติสถานการณ์เพื่อให้เด็กคิดวิธีแก้ปัญหา โดยตั้งคำถามเชิงสร้างสรรค์ เช่น ถ้านักเรียนตัวเล็กเท่ามด นักเรียนคิดว่า จะเกิดอะไรขึ้น นักเรียนจะทำอะไร ทำไม่จึงคิดทำอย่างนั้น เป็นต้น

3.1.2 นิทานภาพ (Picture story)

นิทานภาพ เป็นภาพวาดที่มีการลำดับเรื่องราวเป็นขั้นตอนให้เห็นอย่างชัดเจน ภาพที่วาดควรมีความเชื่อมโยงต่อเนื่อง (จากภาพหนึ่งไปสู่อีกภาพหนึ่ง) มีความยาวประมาณ 4-5 ภาพตั้งแต่เริ่มเรื่องจนกระทั่งจบเรื่อง เป็นเรื่องที่เด็กคุ้นเคย มีฉากและบริบทที่คล้ายคลึงกับวัฒนธรรมของผู้เรียน นิทานภาพแต่ละเรื่องอาจจะเกี่ยวกับอาชีพ วันสำคัญ วัฒนธรรม ธรรมชาติ ฤดูกาล ฯลฯ ของกลุ่มชาติพันธุ์หรือชุมชนนั้น ๆ ผู้วาดภาพจะคิดโครงเรื่อง และจินตนาการลำดับเหตุการณ์แต่ละเรื่อง ดังนั้นผู้วาดภาพควรจะเป็นคนในวัฒนธรรมนั้น ๆ

การใช้นิทานภาพเป็นสื่อการสอน เด็กจะสนุกสนาน เพราะเป็นภาพที่สวยงามดึงดูดความสนใจ และผู้เรียนได้ทำกิจกรรมร่วมกันหลายคน การสื่อสารด้วยภาพจึงเป็นสิ่งสำคัญ ผู้วาดภาพต้องคำนึงถึงสิ่งที่ต้องการสื่อสาร โดยภาพต้องมีความชัดเจน ไม่มีรายละเอียดมากนัก แต่เน้นส่วนที่ต้องการสื่อในแต่ละภาพ

ศูนย์ศึกษาและฟื้นฟูภาษาและวัฒนธรรมในภาวะวิกฤต
สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเซีย มหาวิทยาลัยมหิดล



ภาพที่ 4-7: ตัวอย่างฉากภาพวัฒนธรรมในการจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษา (มลายูปาตานี-ไทย)

ประโยชน์ของการใช้สื่อนิทานภาพ

1. เพื่อเพิ่มพูนทักษะการพูดของเด็ก ให้สามารถพูดเป็นเรื่องราวต่อเนื่องได้ เริ่มต้นเด็กอาจจะยังพูดเป็นเรื่องราวไม่ได้ ผู้สอนต้องคอยใช้คำถามกระตุ้นให้เด็กคิดหาคำตอบ การฝึกบ่อย ๆ จะทำให้เด็กสามารถพูดเป็นเรื่องราวที่ยาวขึ้นได้
2. ฝึกทักษะการลำดับเหตุการณ์ โดยใช้ภาพและเรื่องเป็นสื่อการสอน ซึ่งแต่ละคนอาจจะเรียงภาพไม่เหมือนกัน แต่สุดท้ายเด็กสามารถเล่าเป็นเรื่องราวของตนเองได้อย่างต่อเนื่อง
3. ฝึกทักษะการให้เหตุผลหรือการมีเหตุและผล โดยการเรียงลำดับภาพต่าง ๆ หากครูหรือเพื่อนถามว่าทำไมจึงเรียงเช่นนี้ จะเป็นการกระตุ้นให้เด็กเริ่มคิดและระดมเหตุผลมาอธิบายให้ครูและเพื่อนฟัง

3.1.3 เรื่องเล่าท้องถิ่น (Local listening story)

เรื่องเล่าท้องถิ่น หรือนิทานพื้นบ้าน หมายถึงเรื่องเล่าที่มีเนื้อหาที่คนในท้องถิ่นหรือในวัฒนธรรมนั้น ๆ ค้นเคยดี อาจจะเป็นเรื่องที่เล่าต่อกันมาหรือแต่งเรื่องเองก็ได้ ภาษาที่ใช้เล่าต้องเป็นธรรมชาติ มีความสนุกสนาน เหมาะกับวัยของเด็กที่จะใช้เป็นสื่อการเรียนการสอน ผู้เขียนเรื่องอาจจะเป็นปราชญ์ชาวบ้าน ครู หรือผู้ปกครอง

นักเรียน หรือแม้แต่นักเรียนเองที่มีความสามารถในการเขียนก็สามารถเขียนเรื่องเล่าท้องถิ่นได้ ความยาวของเรื่องประมาณ ครึ่งหน้ากระดาษ A4 หรืออย่างมากไม่เกิน ¾ ของกระดาษ A4 โดยใช้ภาษาหรือคำศัพท์ที่เหมาะสมกับผู้เรียนตามวัย

ประโยชน์ของการใช้สื่อเรื่องเล่าท้องถิ่น

1. เพื่อให้เด็กเข้าใจและเห็นว่า สามารถใช้ตัวอักษรบนแผ่นกระดาษเล่าเรื่องราวได้
2. เพื่อฝึกทักษะการฟัง การจับใจความสำคัญ และการลำดับเหตุการณ์ในเรื่องราว
3. เพื่อฝึกให้เด็กคิดและทำความเข้าใจให้คล้อยตามเนื้อเรื่อง รวมถึงการคาดเดาเหตุการณ์ล่วงหน้า



ภาพที่ 8-9: ภาพหน้าปกและเนื้อหาเรื่องเล่าภาษามลายูถิ่นอักษรไทย พร้อมบทแปลภาษาไทยที่ค้นด้วยคำถาม

จากตัวอย่างข้างต้น เรื่องเล่าท้องถิ่นสำหรับเด็กอนุบาลความยาวไม่เกินครึ่งหน้ากระดาษ A4 ตัวละครเพียง 2-3 ตัว เป็นเรื่องที่ใกล้ตัวเด็ก และมีความสนุกสนาน ระหว่างที่เล่าเรื่องควรหยุดถามคำถามเป็นระยะเพื่อให้เด็กได้คิดตามและเดาเหตุการณ์ว่าจะเกิดอะไรขึ้นต่อไป อาจใส่เงื่อนงำให้น่าสนใจมากขึ้นได้ ครูจะเป็นตัวอย่างสำหรับเด็ก เด็กจะจดจำและทำตามเมื่อมีโอกาส ดังนั้นครูผู้สอนต้องเล่าเรื่องให้น่าสนใจและออกเสียงให้ชัดเจนซึ่งมีความสำคัญเป็นอย่างมาก

3.1.4 หนังสือเล่มเล็ก (Small book)

หนังสือเล่มเล็ก เป็นหนังสือประเภทหนึ่งของสื่อประกอบการสอน ซึ่งการทำหลักสูตรทวิ-พหุภาษาฯ จำเป็นต้องผลิตสื่อการอ่านภาษาแม่เป็นจำนวนมากเพื่อใช้ฝึกอ่านด้วยตัวเอง เพื่อให้เกิดความชำนาญ สามารถอ่านบ่อยเท่าที่ต้องการและอ่านได้ทุกที่ เนื่องจากมีขนาดเล็ก เบา พกพาได้สะดวก



ภาพที่ 10-12: ตัวอย่างหนังสือเล่มเล็กในการจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษาฯ (มลายูปาดานี-ไทย)

หนังสือเล่มเล็ก เป็นหนังสือที่มีขนาดเล็กเหมาะมือ ใช้สำหรับอ่านคนเดียวและสามารถนำติดตัวไปได้ ขนาดของหนังสือคือ กระดาษ A4 พับครึ่ง เป็นหนังสือที่สามารถทำได้ด้วยตัวเอง ที่เรียกว่า “หนังสือทำมือ” แต่ละคนสามารถทำได้เอง ตั้งแต่แต่งเรื่อง ชัดเจนเรื่อง คิดภาพประกอบ เขียนเนื้อเรื่องลงในเล่ม และวาดภาพประกอบเรื่อง รวมทั้งการเย็บเล่ม ดังนั้น หนังสือเล่มเล็กจึงทำได้ไม่ยาก ทุกคนสามารถทำได้ เพียงอ่านออกเขียนได้ในภาษาที่จะทำหนังสือเท่านั้นก็สามารถผลิตเองได้ โดยทั่วไปอาจจะเป็นนิทาน เรื่องเล่า ประสบการณ์ หรือเรื่องในชีวิตประจำวันที่มีภาพประกอบ โดยมีเนื้อเรื่องที่เป็นวัฒนธรรมในท้องถิ่น

หนังสือเล่มเล็กสามารถแบ่งได้เป็น 4 ระดับดังนี้

ระดับ 1 เป็นหนังสือที่มีเนื้อเรื่องสั้น ประโยคสั้น ง่าย กระชับ โครงเรื่องง่าย ไม่ซับซ้อน ตัวดำเนินเรื่องไม่มาก ความยาวไม่ควรเกิน 8 หน้า (มีภาพประกอบในแต่ละหน้า) ในแต่ละหน้ามีข้อความ 1-2 ประโยค หรือไม่ควรเกิน 4 บรรทัด เขียนด้วยอักษรตัวโตเพราะคนอ่านเริ่มหัดอ่าน

ระดับ 2 เป็นหนังสือที่มีเนื้อเรื่องง่าย ไม่ซับซ้อน แต่ควรมีคำศัพท์ที่ยากขึ้น และความยาวมากขึ้นกว่าระดับที่ 1 ประมาณ 8-16 หน้า ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับความยาวของเนื้อเรื่อง อาจลดภาพประกอบบ้าง แต่ละหน้ามีประโยคมากขึ้น หรือประโยคยาวกว่าระดับ 1 เขียนด้วยตัวอักษรที่เล็กลง แต่ยังคงอ่านง่าย เหมาะกับผู้ที่อ่านได้แล้วและต้องการเรียนรู้ศัพท์ใหม่ ๆ

ระดับ 3 มีเนื้อหาที่ยาวและซับซ้อนมากขึ้น ข้อความใน 1 หน้าไม่จำกัดบรรทัด แต่ไม่ควรเขียนติดกันมากเกินไป เนื้อหามักมากกว่ารูป ภาพอาจจะอยู่คนละหน้ากับข้อความ เนื้อหาควรยาวกว่าระดับที่ 2 หนังสือระดับ 3 เป็นหนังสือสองภาษา เพื่อช่วยฝึกอ่านภาษาที่สอง ในแต่ละหน้ามีสองภาษา โดยมีภาษาที่หนึ่งเป็นฐานควบคู่กับภาษาที่สอง เน้นความหมาย แต่ไม่ต้องแปลคำต่อคำ เหมาะสำหรับผู้อ่านภาษาที่หนึ่งคล่องแล้วและต้องการเรียนรู้ภาษาที่สอง

ระดับ 4 เป็นหนังสือสำหรับคนที่อ่านคล่องและเข้าใจภาษาดีแล้ว อ่านเพื่อเน้นสาระความรู้เพิ่มเติม เนื้อเรื่องจะยาวและซับซ้อนกว่าระดับที่ 3 ไม่จำกัดจำนวนหน้า ไม่เน้นภาพประกอบ อาจมีเพียง 2-3 ภาพต่อเรื่องก็ได้ หรืออาจจะไม่มีเลยก็ได้ เนื้อเรื่องอาจจะเป็นเรื่องบุคคลสำคัญ ความเป็นมาของกลุ่มชาติพันธุ์ การประกอบอาชีพ และอื่น ๆ

ประโยชน์ของการใช้หนังสือเล่มเล็ก

1. ใช้ฝึกอ่าน เน้นอ่านเพื่อความเข้าใจเนื้อเรื่อง เหมาะสำหรับผู้ที่เริ่มเรียนอ่าน-เขียนภาษาทุกภาษา
2. เพื่อฝึกการเรียนรู้ตัวหนังสือหรือทักษะการเขียน และเป็นการพัฒนาการเรียนรู้ตัวหนังสือ โดยเริ่มต้นจากภาพไปสู่อักษร
3. กระตุ้นให้นักเรียนรักการอ่าน การเขียน เนื้อเรื่องในหนังสือเล่มเล็กมีเนื้อหาที่สนุกสนานใกล้เคียงกับสภาพแวดล้อมของผู้เรียน ง่ายต่อความเข้าใจ
4. กระตุ้นความคิดสร้างสรรค์ เพราะนักเรียนสามารถคิดคำหรือเหตุการณ์ที่ตนเองรู้จักมาแทนเหตุการณ์หรือตัวละครในเรื่องได้ ทำให้เกิดความสนุกสนานเพลิดเพลิน

3.1.5 หนังสือเล่มใหญ่ หรือหนังสือเล่มยักษ์ (Big book)

ลักษณะของหนังสือเล่มใหญ่หรือหนังสือเล่มยักษ์คือ มีขนาดใหญ่กว่าหนังสือปกติ อาจจะเป็นขนาดกระดาษ A3 ขึ้นไป เป็นสื่อที่ใช้อ่านร่วมกันทั้งชั้นเรียน ลักษณะของรูปภาพต้องสื่อให้ตรงกับข้อความแต่ละหน้า เพราะเป็นสื่อที่ต้องใช้อ่านร่วมกันจึงต้องมีรูปภาพใหญ่ ชัดเจน ตัวอักษรใหญ่ชัดเจน การจัดเรียงภาพกับข้อความควรอยู่คนละหน้า



กูจิง นา-อิ ฮามะ ตีกูส
อาตะฮ แมยอ.

ภาพที่ 13-14: ตัวอย่างของหนังสือเล่มยักษ์ในการจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษาฯ (มลายูปาตานี-ไทย)

ประโยชน์ของการใช้สื่อหนังสือเล่มยักษ์

1. เพื่อใช้เป็นสื่อพัฒนาการอ่านสำหรับเด็ก ใช้สำหรับการสอนนักเรียนทั้งชั้นเรียน
2. เพื่อให้นักเรียนได้มีส่วนร่วมในการอ่านไปพร้อม ๆ กัน โดยไม่ต้องกังวลว่านักเรียนจะอ่านผิดหรือถูก เพราะอ่านพร้อมกันทั้งครูและนักเรียนทั้งห้อง ลดความกลัวของผู้เรียน
3. เป็นสื่อที่เน้นความเข้าใจเนื้อเรื่องและตามด้วยการเรียนรู้ ความถูกต้องของไวยากรณ์ ภาษาลักษณะเด่นของเนื้อเรื่องจึงต้องมีโครงสร้างประโยคที่ซ้ำ ๆ เพื่อให้ผู้เรียนจำโครงสร้างไวยากรณ์ และคาดเดาเนื้อเรื่องได้
4. เป็นการกระตุ้นความคิดสร้างสรรค์ เพราะนักเรียนสามารถคิดคำหรือเหตุการณ์ที่ตนเองรู้จักมาแทนเหตุการณ์ หรือตัวละครในเรื่องได้ ทำให้เกิดความสนุกสนานเพลิดเพลิน

3.1.6 เรื่องเล่าจากประสบการณ์ (Experience story)

เรื่องเล่าจากประสบการณ์ ไม่ใช่ประสบการณ์ของแต่ละคน แต่เป็นการจัดกิจกรรมให้เกิดประสบการณ์ร่วมกัน และนำไปสู่การพัฒนาทักษะการเขียนร่วมกัน อาจไม่ใช่การสร้างสื่อการสอนโดยตรง แต่เป็นสื่ออ่านที่เน้นความหมายความเข้าใจเช่นกัน โดยครูจัดกิจกรรมในหรือนอกห้องเรียน แล้วให้นักเรียนช่วยกันเล่าเรื่องที่ทำกิจกรรมร่วมกัน ส่วนครูเขียนเนื้อเรื่องบนกระดานดำ หรือกระดานโปสเตอร์ตามที่นักเรียนเล่า ครูเขียนเนื้อเรื่องแบบเร็ว ๆ เพราะไม่เน้นความถูกต้อง หลังจากนั้นอ่านทวนให้นักเรียนฟัง สุดท้ายให้นักเรียนอ่านพร้อมกันและช่วยกันตั้งชื่อเรื่อง

3.1.7 การเขียนเชิงสร้างสรรค์ (Creative writing)

เป็นกิจกรรมที่สามารถจัดต่อท้ายทุก ๆ กิจกรรม เช่น เรื่องเล่าท้องถิ่น เรื่องเล่าจากประสบการณ์ การอ่านหนังสือเล่มใหญ่ด้วยกัน การอ่านหนังสือเล่มเล็ก เป็นต้น

หลังจากทำกิจกรรมหลักเสร็จแล้ว หากมีเวลาเหลือ ให้นักเรียนเขียนเชิงสร้างสรรค์ต่อกิจกรรมนั้น ๆ เช่น จบกิจกรรมเรื่องเล่าท้องถิ่นแล้ว ให้นักเรียนเขียนเรื่องเอง ซึ่งอาจใช้เค้าโครงเรื่องเดิมแล้วเปลี่ยนตอนจบ หรือเปลี่ยนเรื่องแต่ใช้ตัวละครเดิม หรืออาจเขียนเรื่องอื่น ๆ ที่เกี่ยวกับเรื่องเล่า สำหรับนักเรียนที่ยังเขียนไม่ได้ อาจจะวาดรูปแล้วให้ออกมาเล่าเรื่องราว แต่สำหรับนักเรียนที่เริ่มเขียนตัวอักษรได้แล้ว จะทั้งวาดรูปและเขียนเรื่องตามความเข้าใจของเขา ดังตัวอย่าง

ศูนย์ศึกษาและฟื้นฟูภาษาและวัฒนธรรมในภาวะวิกฤต
สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล



ภาพที่ 15-16: การเขียนเชิงสร้างสรรค์ของเด็กอนุบาล 2 โรงเรียนบ้านประจัน จังหวัดปัตตานี (ภาพถ่ายโดยผู้เขียน)

ครูผู้สอนควรจัดกิจกรรมการเขียนเชิงสร้างสรรค์ทุกวัน เพื่อให้เด็กได้ฝึกฝนการเขียนเรื่อง การเล่าเรื่อง หากเด็กเล่าไม่ได้ ครูควรใช้คำถามกระตุ้นการพูดกับเด็ก

3.2 สื่อการสอนที่เน้นความถูกต้อง (Accuracy and Correctness)

สื่อการสอนที่เน้นความหมายความเข้าใจเป็นจำนวนมาก ส่วนสื่อการสอนที่เน้นความถูกต้องคือแบบเรียนอ่านเขียน (Primer)

3.2.1 แบบเรียนอ่านเขียน (Primer)

แบบเรียนอ่านเขียนคือ แบบเรียนซึ่งใช้สอนเสียงที่มีในภาษาหนึ่ง ๆ ช่วยให้ผู้อ่านคุ้นเคยกับตัวอักษร และเรียนรู้ความหมายของข้อความจากตัวอักษรเหล่านั้น ผู้เรียนจะเรียนรู้ตัวอักษรจากข้อความซึ่งสัมพันธ์กับเสียง เพราะตัวอักษรรวมกันเป็นคำ และแต่ละคำมีความหมาย สามารถแบ่งได้ 3 ประเภท แบบเรียนอ่านเขียนภาษาถิ่น (L1 Primer) แบบเรียนเชื่อมโยงหรือแบบเรียนถ่ายโอน (Transfer primer) และแบบเรียนภาษาไทย (Thai primer)

แบบเรียนเชื่อมโยงหรือแบบเรียนถ่ายโอน (Transfer primer)

แบ่งออกเป็น 2 ประเภทคือ ประเภทที่ 1 ใช้เชื่อมโยงจากภาษาที่หนึ่งไปสู่ภาษาที่สอง (ในกรณีที่เรียนอ่านเขียนในภาษาที่หนึ่งก่อน เช่น กลุ่มมลายู) และประเภทที่สองใช้เชื่อมโยงจากภาษาที่สองหรือภาษาราชการไปสู่ภาษาแม่ (ในกรณีที่เรียนอ่านเขียนในภาษาราชการก่อน เช่น กลุ่มภาษาและวัฒนธรรมในภาวะวิกฤต ตัวอย่าง ของ ญัฐกร โห้ทะวี่ง เป็นต้น)

L1 หมายถึง ภาษาแม่ (ภาษาท้องถิ่น)

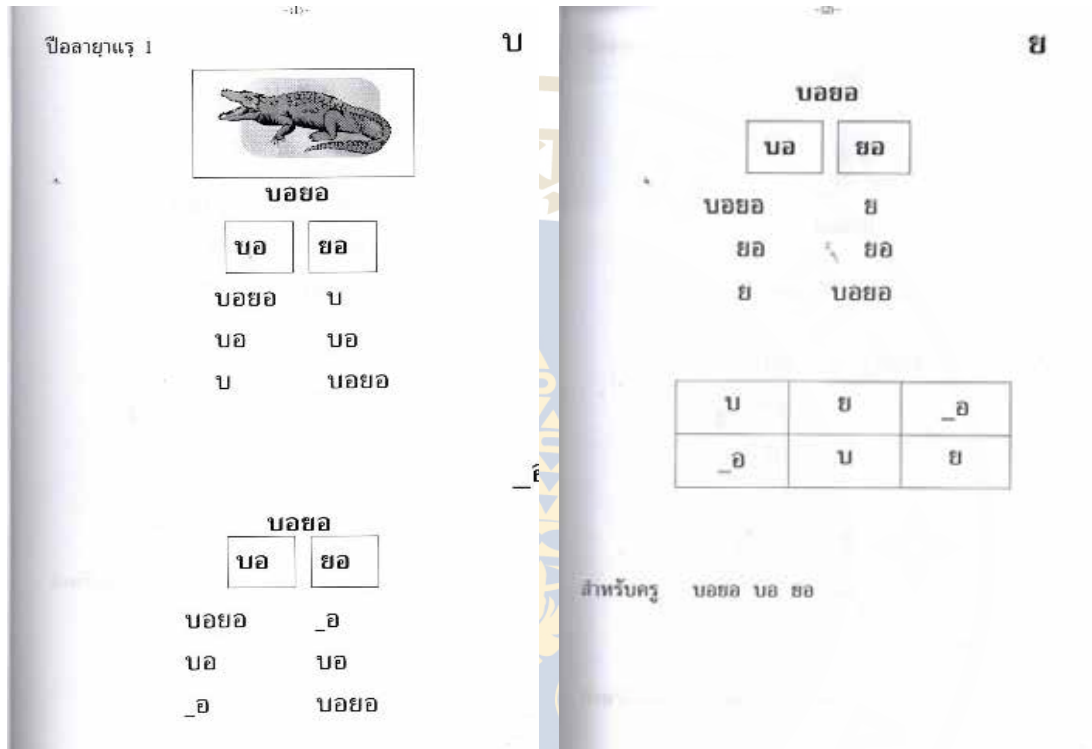
L2 หมายถึง ภาษาราชการ (ภาษาไทย)

ประเภทของแบบเรียนอ่านเขียน

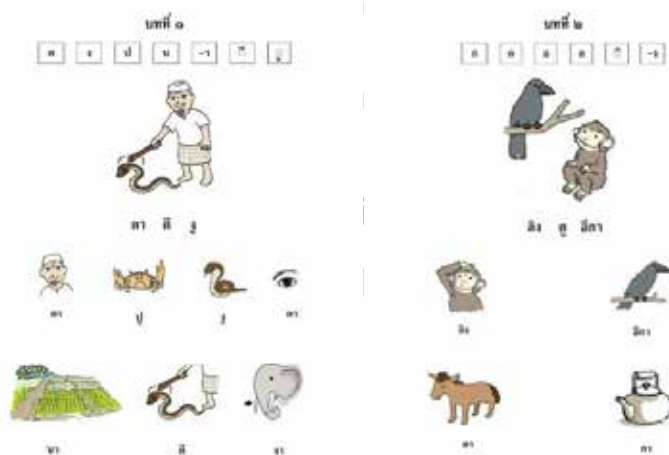
แบบเรียนอ่านเขียน ภาษาถิ่น (L1 Primer)	แบบเรียนเชื่อมโยง หรือแบบเรียนถ่ายโอน ↔ (Transfer primer) ↔		แบบเรียนภาษาไทย (ทำใหม่) (Thai primer)
ภาษาแม่	L1	L2 ⁴	ภาษาราชการ
1. การทำ Primer เริ่มจากตัวอักษรที่พบบ่อย ไปสู่ตัวอักษรที่พบน้อย โดยไม่เชื่อมโยงกับภาษาราชการ (ถึงแม้จะไม่เชื่อมโยงกับภาษาราชการแต่เริ่มจากง่ายไปหายาก เพราะใช้ตัวอักษรไทยคือเสียงที่ใช้สัญลักษณ์ที่มีในภาษาไทยก่อน)	1. การทำ Primer เริ่มจากตัวอักษรที่พบบ่อย ไปสู่ตัวอักษรที่พบน้อย โดยเชื่อมโยงกับภาษาราชการ	1. การทำ Primer เริ่มจากตัวอักษรที่พบบ่อย ไปสู่ตัวอักษรที่พบน้อย โดยเชื่อมโยงกับภาษาถิ่น	1. การทำ Primer เริ่มจากตัวอักษรที่พบบ่อยไปสู่ตัวอักษรที่พบน้อยโดยไม่เชื่อมโยงกับภาษาถิ่น (เริ่มจากง่ายไปหายาก)
2. ตัวอักษรเริ่มบทละ 1 ตัว ยกเว้นบทแรก ให้มีมากกว่า 1 ตัวได้ (เพราะต้องประกอบเป็นคำ)	2.1 เริ่มจากเสียงเหมือนรูปเหมือนกันทั้งสองภาษา (1 บท มีหลายตัวอักษรได้) 2.2 เสียงที่ต่างจากภาษาราชการ หรือตัวอักษรที่ต่างจากภาษาราชการ ให้เพิ่มบทละ 1 ตัว	2.1 เริ่มจากเสียงเหมือนรูปเหมือนกันทั้งสองภาษา (1 บทมีหลายตัวอักษรได้) 2.2 เสียงที่ต่างจากภาษาราชการ หรือตัวอักษรที่ต่างจากภาษาราชการ ให้เพิ่มบทละ 1 ตัว	2. ตัวอักษรเริ่มบทละ 1 ตัว ยกเว้นบทแรก ให้มีมากกว่า 1 ตัวได้ (เพราะต้องประกอบเป็นคำ)
3. เริ่มเรียนเป็นภาษาแรก โดยยังไม่เคยเรียนอ่านเขียนภาษาใดมาก่อน	3. ใช้ความรู้ที่เรียนมาแล้วในภาษาที่หนึ่งเชื่อมสู่ภาษาที่สอง (ใช้ระบบตัวเขียนแบบเดียวกัน)	3. ใช้ความรู้ที่เรียนมาแล้วในภาษาที่สองเชื่อมสู่ภาษาที่หนึ่ง (ใช้ระบบตัวเขียนแบบเดียวกัน)	3. เริ่มเรียนเป็นภาษาแรก โดยยังไม่เคยเรียนอ่านเขียนภาษาใดมาก่อน
4. ผู้ทำเป็นเจ้าของภาษา หรือผู้ที่รู้ภาษาถิ่นอย่างดี	4. ผู้ทำเป็นผู้รู้ความต่างระหว่างสองภาษา และมีความรู้ดีในภาษาที่สอง หรือเจ้าของภาษาทั้งสองภาษาช่วยกันทำ	4. ผู้ทำเป็นผู้รู้ความต่างระหว่างสองภาษา และมีความรู้ดีในภาษาที่หนึ่ง หรือเจ้าของภาษาทั้งสองภาษาช่วยกันทำ	4. ผู้ทำเป็นเจ้าของภาษา หรือผู้ที่รู้ภาษาไทยอย่างดี
5. เนื้อหาเป็นภาษาถิ่น	5. เนื้อหาเป็นภาษาไทย	5. เนื้อหาเป็นภาษาถิ่น	5. เนื้อหาเป็นภาษาไทย

ตารางที่ 3: แสดงประเภทต่าง ๆ ของแบบเรียนอ่าน-เขียน

ในการจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษาศึกษา (มลายูปาตานี-ไทย) ใช้สื่อแบบเรียนอ่าน-เขียนภาษาถิ่น และแบบเรียนอ่านเขียนเชื่อมโยงจากภาษาที่หนึ่งสู่ภาษาที่สอง (L1-L2)



ภาพที่ 17-18: ตัวอย่างแบบเรียนอ่าน-เขียนภาษามลายูถิ่น ซึ่งเป็นการเรียนภาษาที่หนึ่งจึงต้องสอนอักษรบทละ 1 ตัว



ภาพที่ 19-21: ตัวอย่างแบบเรียนเชื่อมโยงภาษาถิ่นไปสู่ภาษาที่สอง (กรณีภาษามลายูถิ่นสู่ภาษาไทย)

ประโยชน์ของการใช้สื่อแบบเรียนอ่านเขียน

เพื่อให้ผู้เรียนคุ้นเคยกับตัวอักษรในระบบตัวเขียนของตนเอง โดยใช้แบบเรียนอ่าน-เขียนภาษามลายู เป็นสื่อซึ่งเน้นความถูกต้องในระบบภาษา ทำให้นักเรียนสามารถประสมอักษรเป็นคำใหม่ ประสมคำเป็นประโยคได้ และสามารถเขียนได้จากความคิดและคำพูดของตนเอง นับว่าเป็นทักษะ พื้นฐานที่สามารถนำไปต่อยอดความคิดสร้างสรรค์และจินตนาการให้กับเด็ก

ข้อสังเกตและข้อพึงระวังในการทำแบบเรียนอ่านเขียน

การทำแบบเรียนภาษาท้องถิ่นกับแบบเรียนภาษาไทย มีวิธีการทำคล้ายคลึงกันเพราะใช้หลักการ ทางภาษาศาสตร์ และหลักการเรียนรู้ ได้แก่

- (1) การเรียนรู้ภาษาแรก (ทั้งภาษาท้องถิ่นและภาษาไทย) เพราะยังไม่เคยเรียนภาษาใดมาก่อน จึงต้อง เรียนจากสิ่งที้ง่ายไปหายาก เช่น ตัวอักษรที้ง่าย เสียงที้ง่าย ดังนั้นจึงต้องเรียนรู้ทีละตัวอักษร
- (2) การเรียนจากสิ่งที่รู้ไปสู่สิ่งที่ไม่รู้ ใช้แบบเรียนเชื่อมโยง (ไม่ว่าจะจากภาษาท้องถิ่นไปสู่ภาษาไทย หรือ จากภาษาไทยไปสู่ภาษาท้องถิ่น) โดยเริ่มจากเสียงที่เหมือนกันหรือมีในทั้งสองภาษา เด็กที่ เรียนรู้ภาษาใดภาษาหนึ่งมาแล้วจะเรียนรู้ได้เร็ว เพราะเขาจะเชื่อมโยงสิ่งที่เคยเรียนมาแล้วไปสู่ สิ่งใหม่ ดังนั้นสิ่งที่เหมือนกันสามารถใช้อักษรได้หลายตัวใน 1 บท ส่วนสิ่งที่ต่างกันเรียนอักษรทีละ ตัวในแต่ละบท
- (3) การเรียนอ่านเขียนต้องไม่ใจร้อน เร่งรีบ หรือก้าวกระโดด ต้องทบทวนบ่อย ๆ ย้ำคิดย้ำทำ จึงจะ เรียนได้แม่นยำ

สื่อการเรียนการสอนที่เน้นความหมายความเข้าใจ และที่เน้นความถูกต้องที้งกล่าวไปแล้วข้างต้น เป็นเพียง ส่วนหนึ่งของสื่อในการจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษา รวมทั้งการสอนภาษาท้องถิ่นเป็นรายวิชา ก็สามารถ นำไปปรับใช้ได้

การเรียนรู้ภาษาเริ่มต้นจากทักษะฟัง-พูด ก่อนไปสู่ทักษะอ่าน-เขียน และการจัดการเรียนการสอนแบบ ทวิภาษา ก็เริ่มต้นจากทักษะฟัง-พูดไปสู่ทักษะอ่าน-เขียนอย่างเชื่อมโยงกัน เพราะเน้นการอ่านตั้งแต่ตัวอักษร คำ วลี ประโยค นอกจากนี้ยังเน้นเรื่องไวยากรณ์ ส่วนสื่อการเรียนการสอนที่เน้นทั้งสองด้าน ได้แก่ หนังสือ เล่มเล็ก และหนังสือเล่มใหญ่ ถึงแม้จะจัดให้อยู่ในกลุ่มสื่อที่เน้นความเข้าใจ แต่เมื่อเด็กเข้าใจเรื่องแล้ว ก็สามารถ เน้นการอ่านที้งถูกต้องได้ด้วย

อย่างไรก็ตาม สื่อทุกประเภทพัฒนาทักษะทั้ง 4 ด้าน คือ การฟัง พูด อ่าน เขียน ดังนั้น ภาษาที่เด็กเริ่ม เรียนจะเป็นภาษาที่เด็กรู้และเข้าใจดีที่สุด เด็กจะฟังอย่างเข้าใจ พูดสื่อสารในสิ่งที่อยากบอกเล่า อ่านหนังสือได้ เข้าใจและถูกต้อง และสุดท้ายเขียนสิ่งที่ต้องการสื่อสารได้อย่างถูกต้องตามหลักไวยากรณ์ และสามารถคิด วิเคราะห์ได้อย่างมีเหตุผล

4. การวิเคราะห์สื่อการเรียนการสอนที่ใช้ในการจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษา

สื่อการเรียนการสอนที่ใช้ในการจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษา เป็นสื่อการสอนที่ผลิตโดยประชาชนชาวบ้าน ร่วมกับนักการศึกษาและนักภาษาศาสตร์ ซึ่งเป็นสิ่งพิเศษเพราะประชาชนชาวบ้านเป็นเจ้าของภาษาที่ใช้ภาษาและภูมิปัญญาของกลุ่มชาติพันธุ์ของตนในการถ่ายทอดองค์ความรู้ ส่วนนักวิชาการให้ข้อเสนอแนะในการผลิตขั้นตอนการผลิตหนังสือที่ได้อาจเรียกได้ว่า “หนังสือทำมือ” ซึ่งมีข้อดีข้อเสียต่างกันออกไป

ข้อดีและข้อเสียของสื่อการสอนที่ผลิตเอง

- ผู้ผลิตสื่อมีความภูมิใจ มีความรู้สึกเป็นเจ้าของ หากผู้ผลิตเป็นผู้สอนเองจะมีความชำนาญ เพราะเป็นเรื่องของตัวเองรู้ดีที่สุด
- สื่อการเรียนการสอนบางอย่างต้นทุนการผลิตไม่สูง เช่น เรื่องเล่าท้องถิ่น หนังสือเล่มเล็ก สามารถผลิตได้จำนวนมากโดยไม่จำกัด แต่การผลิตซ้ำต้องใช้เวลามาก อาจต้องใช้เทคโนโลยีสมัยใหม่เข้ามาช่วยผลิต
- สื่อการเรียนการสอนบางอย่างต้นทุนการผลิตสูง เช่น หนังสือเล่มใหญ่ ฉากภาพวัฒนธรรม หากไม่มีทุนในการผลิตสื่อเหล่านี้ ก็ไม่สามารถนำมาสอนได้
- สื่อการเรียนการสอนแต่ละชนิดใช้เวลามากในกระบวนการผลิต เริ่มตั้งแต่การคิดเนื้อเรื่อง การเขียนเรื่อง การขัดเกลาเรื่อง การตรวจภาษาและความถูกต้อง หากเป็นภาพวาดต้องตรวจสอบการสื่อความหมายที่ชัดเจนด้วย
- สื่อทั้งหลายที่ผลิต ต้องมีการฝึกอบรมการนำไปใช้ ก่อนที่ผู้สอนจะนำไปใช้จริง หากไม่มีการฝึกใช้หรือเรียนรู้วิธีการใช้ สื่อการเรียนสอนนั้นก็ไม่มีประโยชน์ เพราะผู้สอนอาจไม่เข้าใจวิธีการใช้ หรือกลวิธีการสอนกับการใช้สื่อเหล่านั้น

อย่างไรก็ตาม หากวิเคราะห์ตามหลักการเรียนรู้ในการจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษา สื่อการเรียนการสอนเหล่านี้มีประโยชน์มาก กล่าวคือสามารถผลิตได้ตรงตามวัตถุประสงค์ของการใช้ ทำให้ผู้เรียนเข้าใจสิ่งที่เรียนอย่างเป็นขั้นตอนจากง่ายไปหายาก จากสิ่งที่ใกล้ตัวไปสู่สิ่งที่ไกลตัว กล่าวอีกนัยหนึ่งคือสามารถจัดการเรียนการสอนได้อย่างมีประสิทธิภาพ นอกจากนี้ยังทำให้ชุมชนได้มีส่วนร่วมในการจัดทำสื่อการเรียนการสอนให้ลูกหลานของตนด้วย ดังที่ได้กล่าวมาแล้ว คือประชาชนชาวบ้านจะเป็นผู้ผลิตสื่อการเรียนการสอนที่ใช้ภาษาแม่เป็นฐาน เป็นบุคคลที่สำคัญ หากไม่มีประชาชนชาวบ้าน การจัดการเรียนการสอนด้วยภาษาท้องถิ่นอาจไม่สามารถดำเนินการได้

สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล

5. บทสรุป

การจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษา มีเป้าหมายเพื่อให้เยาวชนไทยในกลุ่มชาติพันธุ์ต่าง ๆ สามารถใช้ภาษาไทยและภาษาท้องถิ่นของตนเองได้อย่างมีประสิทธิภาพ เหมาะสมกับวัย ปฏิบัติตนได้เหมาะสมทั้งในวัฒนธรรมความเป็นท้องถิ่นและความเป็นไทย รวมทั้งประสบความสำเร็จด้านการศึกษาตามมาตรฐานของกระทรวงศึกษาธิการ ดังที่ได้กล่าวมาแล้วในตอนต้นคือ เน้นพัฒนาการด้านความรู้วิชาการ พัฒนาการด้านภาษา และพัฒนาการด้านสังคม วัฒนธรรม โดยยึดหลักการสอนผู้เรียนเป็นสำคัญ (Child centered) คือต่อยอดความรู้ที่

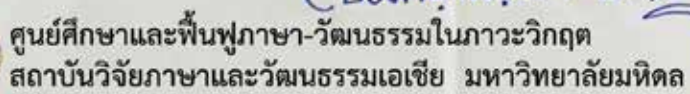
เด็กมีอยู่แล้ว บางคนคิดว่าเด็กไปโรงเรียนยังไม่มีความรู้ แท้จริงแล้วเด็กเรียนรู้ตั้งแต่ที่บ้านแล้ว จึงใช้หลักการสอนการเรียนรู้จากวัฒนธรรมที่บ้านไปสู่วัฒนธรรมที่โรงเรียน เรียนรู้จากภาษาที่ใช้ในชีวิตประจำวัน ไปสู่ภาษาวิชาการ เรียนรู้จากภาษาที่หนึ่งไปสู่ภาษาที่สอง ตามลำดับ

นอกจากนี้ยังได้ใช้สื่อการเรียนการสอนที่เน้นทั้งสองด้าน คือเน้นความหมายความเข้าใจ และสื่อเน้นความถูกต้องแม่นยำ การที่เด็กเริ่มต้นจากภาษาที่เด็กเข้าใจดี (ภาษาแม่) ทำให้เด็กมีพัฒนาการทางสติปัญญาเหมาะสมตามวัย กล่าวพูด กล่าวแสดงออก กล่าวคิดวิเคราะห์ ครูผู้สอนมีหน้าที่จัดกิจกรรมตามเนื้อหาที่เด็กควรจะรู้ตามที่กระทรวงศึกษาธิการกำหนด พร้อมทั้งเป็นผู้ช่วยเหลือนักเรียนให้ค้นพบคำตอบด้วยตัวเอง การทำดังกล่าวแล้ว เป็นเหมือนการสร้างสะพานที่แข็งแรงให้นักเรียนเดินข้ามได้อย่างมั่นคง เด็กจะไม่เครียด และเรียนอย่างสนุกสนาน ตัวอย่างที่เห็นได้ชัดเด่นคือเด็กที่อยู่ในโครงการ “การจัดการเรียนการสอนโดยใช้ภาษาท้องถิ่นและภาษาไทยเป็นสื่อ: กรณีการจัดการศึกษาแบบทวิภาษา (ภาษาไทย-มลายูถิ่น) ในโรงเรียนเขตพื้นที่สี่จังหวัดชายแดนภาคใต้”

เอกสารอ้างอิง

- เอกสารประกอบการประชุม. (2555). แนวคิด ทฤษฎี และหลักการจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษา (เต็มรูปแบบ) สำหรับนักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา. จัดเมื่อวันที่ 2-4 พฤศจิกายน 2555 ณ ห้องประชุมศูนย์วิทยาศาสตร์และวิทยาศาสตร์ประยุกต์ คณะวิทยาศาสตร์ เทคโนโลยีและการเกษตร มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา อ.เมือง จ.ยะลา. ภายใต้โครงการวิจัยเรื่อง “การพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อส่งเสริมสมรรถนะการจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษาโดยใช้ภาษาท้องถิ่นและภาษาไทยเป็นสื่อ สำหรับนักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา”.
- เอกสารประกอบการประชุมเชิงปฏิบัติการ. (2556). การสร้างสื่อการสอนในรูปแบบทวิภาษาให้กับนักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู สาขาการศึกษาปฐมวัย. จัดขึ้นเมื่อวันที่ 8-11 เมษายน 2556 ณ ห้องประชุมศูนย์วิทยาศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา.
- สุวิไล เปรมศรีรัตน์, มยุรี ถาวรพัฒน์, ศิริเพ็ญ อังสธิพนพพร, อิศระ ชูศรี และ สิริรัตน์ สีสสมบัติ. (2550). ประสบการณ์การฟื้นฟูภาษาของในประเทศไทย: กรณีภาษาของ จังหวัดจันทบุรี. เชียงใหม่: หจก.วนิดาการพิมพ์.
- สุวิไล เปรมศรีรัตน์ และคณะ. (2553ก). โครงการวิจัยเชิงปฏิบัติการเรื่อง “การจัดการเรียนการสอนโดยใช้ภาษาท้องถิ่นเป็นสื่อ: กรณีการจัดการศึกษาแบบทวิภาษา (ภาษาไทย-มลายูถิ่น). ศูนย์ศึกษาและฟื้นฟูภาษาและวัฒนธรรมในภาวะวิกฤต สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล.
- สุวิไล เปรมศรีรัตน์ และคณะ. (2553ข). รายงานการวิจัยปฏิบัติการเรื่อง “การจัดการเรียนการสอนโดยใช้ภาษาท้องถิ่นและภาษาไทยเป็นสื่อ: กรณีการจัดการศึกษาแบบทวิภาษา (ภาษาไทย – ภาษามลายูถิ่น) ในโรงเรียนเขตพื้นที่สี่จังหวัดชายแดนภาคใต้. กรุงเทพฯ: สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย.

- Asher, J. J. (1977). *Learning another language through actions. The complete teacher's guide-book*. Los Gatos, CA.; Sky Oaks Productions.
- Bloom, B.S., Englehart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. & Krathwohl, D.R. (1956). *The Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals; Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Co.,Inc. Garcia, R. (1994). *Instructor's notebook: How to apply TPR for best results*. (3rd Edition). Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.
- Hunter, G. G. (1995). *Reading transfer: A practical guide to making transition materials*. Tucson, AZ: Summer Institute of Linguistics.
- Malone, S. E. (2004). *Manual for developing literacy and adult education programmes in minority language communities*. Bangkok: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.
- Malone, S. E. (2006). *Planning community-based education programs in minority language communities: manual for mother tongue speakers of minority languages engaged in planning and implementing education programs in their own communities*. Unpublished version, used as resource for writing the manual for developing literacy and adult education programmes in minority language communities, published by UNESCO-Bangkok, 2004.
- Malone, S. E. (2010). *Planning mother tongue-based education programs in minority language communities*. Resource manual for speakers of minority languages engaged in planning and implementing mother tongue-based education Programs in their own communities. Retrived from <https://www.sil.org/resources/archives/41126>.
- Malone, S. E. (Ed.). (2012). *Language education activities for early grades in mother-tongue-based multilingual education programs*. Compiled and edited by Susan Malone. SIL International. Retrieved from https://www.sil.org/sites/default/files/files/activities_resource_book-language_education_may_2012.pdf
- Malone, S. and Malone, D. (2012). *Two-tract approach to Introduce reading and writing in students' first language (L1)*. Adapted from the "Multi-strategy method" developed by Mary Stringer, SIL International, described in Stringer, Mary & Nicholas.
- Stringer, M. D. and Faraclas, N.G. (2001). *Working together for literacy: A guide book for local language literacy programmes*. Australia: The Print Connection.
- UNESCO. (2003). *Education in a multilingual world*. France. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf>



(ปอสาขานว ๒๔-๒๗)

१-२, १, १, २.

๙๖๖๖ ๙๖๖๖
 ๙๖๖๖ ๙๖๖๖

11	จี	ม
	แฉ	วอ
	จ้อ	โกะ

[illegible]

5 แบบเรียนอ่าน-เขียนภาษามลายูถิ่น: ก้าวแรกของการอ่านออกเขียนได้ของเยาวชนไทยเชื้อสายมลายู ในจังหวัดชายแดนภาคใต้

รุสดี มาซอ¹

1. บทนำ

จังหวัดชายแดนภาคใต้เป็นพื้นที่ที่มีอัตลักษณ์พิเศษทั้งด้านภาษาและวัฒนธรรมโดยเฉพาะอย่างยิ่งในด้านภาษา พบว่าประชากรร้อยละ 83 พูดภาษามลายูถิ่นในชีวิตประจำวัน (สุวิไล เปรมศรีรัตน์ และคณะ, 2547) ปัญหาความไม่สงบในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้เกิดจากปัจจัยหนึ่งที่สำคัญ คือความแตกต่างด้านภาษาและวัฒนธรรมซึ่งทำให้เกิดปัญหาการสื่อสารและความไม่เข้าใจกันระหว่างคนในพื้นที่และเจ้าหน้าที่ภาครัฐจากส่วนกลาง รวมทั้งปัญหาการรู้หนังสือและผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาของเยาวชนในพื้นที่ซึ่งอยู่ในเกณฑ์ต่ำสุดในประเทศมาตลอด ผลการประเมินคุณภาพการศึกษาขั้นพื้นฐานเพื่อการประกันคุณภาพ (National Test) ในปีพ.ศ 2551 พบว่าในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 มีเด็กที่อ่านไม่ออกถึงร้อยละ 25.50 และเขียนไม่ได้ร้อยละ 42.11 (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2551) ทั้งนี้ปัจจัยหนึ่งที่มีส่วนสำคัญคือความแตกต่างทางภาษาและวัฒนธรรม

อย่างไรก็ตาม หน่วยงานและองค์กรต่าง ๆ ทั้งในส่วนกลางและในพื้นที่ต่างพยายามหาทางแก้ไขเพื่อยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาของเด็กไทยมุสลิมในพื้นที่ชายแดนภาคใต้ให้ดีขึ้นและมุ่งพัฒนาทักษะการรู้ภาษาไทย โดยเน้นไปที่การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนสาระวิชาภาษาไทย ซึ่งแท้ที่จริงแล้วการมุ่งพัฒนาหลักสูตรวิชาภาษาไทยเพียงอย่างเดียวสำหรับในพื้นที่อันมีความหลากหลายทางวัฒนธรรมนี้อาจไม่เกิดผลสำเร็จที่เห็นเป็นรูปธรรม เนื่องจากปัจจัยแวดล้อมที่แตกต่างกันและเด็กในพื้นที่นี้ล้วนมีภาษาและวัฒนธรรมอันเป็นเอกลักษณ์ของตนที่แตกต่างจากส่วนกลาง

การพัฒนาการศึกษาเฉพาะสำหรับเด็กกลุ่มชาติพันธุ์ที่มีภาษาแตกต่างไปจากภาษาราชการควรใช้พื้นฐานความรู้ของเด็กในภาษาแม่เป็นพื้นฐานการเรียนการสอนในระยะแรกของการเข้าเรียน จากผลการวิจัยระดับสากลพบว่า การใช้ภาษาแม่หรือภาษาท้องถิ่นเป็นฐานในการเรียนรู้สำหรับเด็กกลุ่มชาติพันธุ์ในหลายประเทศทั่วโลกทำให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของเด็กดี (UNESCO, 2005) เนื่องจากเด็กจะไม่มีปัญหาความไม่เข้าใจในสิ่งที่ครูสอน ทำให้ไม่รู้สึกเครียด และมีความสุข การเรียนจึงได้ผลดี มีการสนทนาโต้ตอบ มีจินตนาการ และความคิดสร้างสรรค์ มีความมั่นใจอันเป็นพื้นฐานที่ดีสำหรับการเรียนในระดับสูง

ดังนั้น แนวทางหนึ่งสำหรับการแก้ไขปัญหาเรื่องการอ่านไม่ออก-เขียนไม่ได้ของเยาวชนในพื้นที่ คือการนำต้นทุนทางภาษาและวัฒนธรรมของผู้เรียนมาเชื่อมโยงการเรียนรู้ภาษาดังแนวทางการจัดการเรียนการสอน

¹ รุสดี มาซอ, อาจารย์ประจำคณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์, มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี

ภายใต้โครงการทวิภาษาฯ ที่มีกระบวนการจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพัฒนาการทางสมองของเด็กและการเรียนรู้ภาษาตามลำดับขั้นของการพัฒนาภาษาซึ่งต้องเริ่มจากภาษาแม่ (ภาษามลายูถิ่น) อย่างเป็นระบบและเป็นขั้นตอน โดยพัฒนาทักษะการฟัง-พูดภาษามลายูถิ่นก่อนในแง่ของการพัฒนาสมองและกระบวนการคิดวิเคราะห์ จากนั้นจึงค่อยต่อยอดด้วยการพัฒนาทักษะอ่าน-เขียนภาษามลายูถิ่น เป็นการพัฒนาภาษาอันเป็นการเริ่มต้นก้าวแรกของการอ่านออกเขียนได้โดยใช้ภาษาแม่ของเด็กผ่านอักษรไทย ซึ่งนับว่าเป็นกระบวนการเชื่อมโยงความรู้จากทักษะการฟัง-พูดไปสู่การอ่าน-เขียน ในขณะเดียวกันการใช้อักษรไทยเป็นสัญลักษณ์แทนเสียงในการสอนประสมอักษรในภาษามลายูถิ่นจะเป็นพื้นฐานในการเรียนภาษาไทยในระดับต่อไป เนื่องจากเสียงในภาษามลายูถิ่นที่เหมือนกับเสียงในภาษาไทยจะใช้ตัวอักษรเดียวกัน ซึ่งนับว่าเป็นการเชื่อมโยงจากภาษามลายูถิ่นไปสู่ภาษาไทยอีกด้วย

2. แนวคิดและหลักการของแบบเรียนอ่าน-เขียนภาษามลายูถิ่น

แบบเรียนการอ่าน-เขียนภาษามลายูถิ่นอักษรไทย (Melayu Primer) เป็นสื่อและกลวิธีการสอนเพื่อพัฒนาการอ่าน-เขียนภาษามลายูถิ่นโดยใช้อักษรไทยเป็นสัญลักษณ์แทนเสียง ทั้งนี้แบบเรียนอ่าน-เขียนนี้เป็นสื่อที่เน้นความถูกต้อง และเป็นสื่อที่ช่วยพัฒนาทักษะการอ่านและเขียนภาษาแม่ (ภาษามลายูถิ่น) ให้กับเด็ก เป็นหนังสือที่สอนและฝึกให้เยาวชนที่เริ่มอ่านหนังสือได้เรียนรู้ว่าตัวอักษรมีความสัมพันธ์กับเสียง และทำให้สามารถถอดรหัสหรืออ่านตัวอักษรที่ร้อยเรียงกันเป็นพยางค์และคำได้ อาจกล่าวได้ว่าเป็นแบบเรียนที่ทำให้เยาวชนสามารถสะกดคำและพยางค์ได้ แบบเรียนอ่าน-เขียนภาษามลายูถิ่นอักษรไทยเป็นสื่อที่นำมาใช้ในระดับอนุบาล 2 หลังจากเด็กมีพื้นฐานที่ดีพอในทักษะการฟัง-พูดภาษามลายูถิ่นแล้วในชั้นอนุบาล 1 (อยู่ในบันไดขั้นที่ 3 ดังภาพ)

ศูนย์ศึกษาและฟื้นฟูภาษาและวัฒนธรรมในภาวะวิกฤต
สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเซีย มหาวิทยาลัยมหิดล



ภาพที่ 1: ขั้นบันไดหลักการจัดการเรียนการสอนภาษาต่าง ๆ ในโครงการทวิภาษาฯ

การสร้างแบบเรียนอ่าน-เขียนภาษามลายูถิ่นอักษรไทยเพื่อสอนอ่าน-เขียนให้กับเด็กนักเรียนที่พูดภาษามลายูถิ่นเป็นภาษาแม่ สอดคล้องกับหลักการและแนวคิดพัฒนาการเรียนรู้ผ่านภาษาโดยใช้หลักการ “ขั้นบันได” ของ Susan Malone (2007) ซึ่งเป็นการพัฒนาการเรียนรู้ผ่านกระบวนการทางภาษา มีลำดับขั้นของการพัฒนาทางภาษา โดยเริ่มต้นด้วยการสร้างทักษะที่ดีในการฟัง-พูดก่อนในระดับชั้นอนุบาล 1 จากนั้นจึงพัฒนาไปสู่ทักษะการอ่าน-เขียนในระดับชั้นอนุบาล 2 อย่างเป็นลำดับ คล้ายบันได โครงการทวิภาษาฯ ได้นำหลักการดังกล่าวมาประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอนในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้ โดยออกแบบตั้งแต่ระดับอนุบาล 1 และมีการพัฒนาการเรียนรู้ภาษาทั้งสี่ทักษะคือ การฟัง พูด อ่าน และเขียน ทั้งในภาษามลายูถิ่นและภาษาไทย ตลอดจนภาษาอังกฤษอย่างเป็นขั้นตอน

นอกจากนี้การสร้างแบบเรียนอ่าน-เขียนภาษามลายูถิ่นเป็นการเชื่อมโยงตามแนวทางการจัดการศึกษาแบบทวิภาษาคือ “เรียนรู้จากสิ่งที่รู้อยู่แล้ว ไปสู่สิ่งที่ไม่รู้” กล่าวคือใช้ภาษาแม่เป็นเครื่องมือสำคัญในการเรียนรู้ และเรียนรู้จากภาษาพูดไปสู่ภาษาเขียน นอกจากนี้ การใช้ตัวอักษรไทยมาใช้เขียนแทนเสียงในการเขียนภาษามลายูถิ่นจะส่งผลดีต่อการเชื่อมโยงไปสู่ภาษาไทยในอนาคตอีกด้วย

การสอนโดยใช้แบบเรียนอ่าน-เขียนภาษามลายูถิ่นเป็นการสอนที่เน้นความถูกต้องในด้านการสะกดคำ และการสอนที่ใช้รูปภาพเป็นสื่อในการสอนอ่าน-เขียนภาษามลายูถิ่นอักษรไทยควบคู่ความหมาย แบบเรียนอ่าน-เขียนนี้จะใช้ในระดับชั้นอนุบาล 2 ในสาระวิชาภาษามลายูถิ่น หลังจากเรียนอ่าน-เขียนภาษามลายูถิ่นแล้ว จะเพิ่มพูน

ทักษะการอ่านโดยใช้หนังสือเล่มยักษ์และหนังสือเล่มเล็ก และจะเพิ่มพูนทักษะการเขียนโดยใช้กลวิธีการสอนเขียนเชิงสร้างสรรค์ ซึ่งเป็นการเขียนเน้นความหมาย ความเข้าใจ และพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ อันจะนำไปสู่การพัฒนาทักษะการอ่าน-เขียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

แบบเรียนอ่าน-เขียนภาษามลายูถิ่นอักษรไทยมีเป้าหมายเพื่อช่วยให้ผู้เริ่มอ่านรู้จักและคุ้นเคยกับ “ตัวอักษร” และเสียงของอักษรต่าง ๆ รวมทั้งหน้าที่ของอักษร อันได้แก่ พยัญชนะต้น พยัญชนะท้าย สระ และสัญลักษณ์พิเศษ (ใช้กำกับเสียงที่ไม่มีในภาษาไทย) นอกจากนี้ยังฝึกให้ผู้เรียนรู้จักการประสมอักษรต่าง ๆ เป็นคำ และเรียงลำดับคำต่าง ๆ ให้เป็นประโยค เรียนรู้การแตกประโยคและสร้างประโยค รวมทั้งฝึกเขียนคำหรือประโยค และสามารถเขียนตามคำบอกด้วยตนเอง ทั้งนี้เด็กสามารถใช้ความรู้ที่พัฒนาตนเองให้เป็นผู้ที่อ่านหนังสือแตกและคล่อง โดยผู้เรียนต้องเข้าใจว่าสัญลักษณ์ที่ใช้เขียนคือ ตัวอักษรหรือตัวหนังสือซึ่งมีความเชื่อมโยงกับเสียง และตัวหนังสือแต่ละตัวจะรวมกันเป็นคำ เช่นเดียวกันกับเสียงแต่ละเสียงที่รวมกันเป็นคำ

3. องค์ประกอบของแบบเรียนอ่าน-เขียนภาษามลายูถิ่นอักษรไทย

แบบเรียนอ่าน-เขียนภาษามลายูถิ่นอักษรไทย ในโครงการทวิภาษาฯ จะเริ่มใช้สอนนักเรียนระดับชั้นอนุบาล 2 (สาระวิชาภาษามลายูถิ่น) เป็นจำนวน 38 สัปดาห์/หน่วยการเรียนรู้ โดยแบ่งเป็น 2 เล่ม คือ ภาคเรียนที่ 1 บทที่ 1-39 เล่มที่ 2 ภาคเรียนที่ 2 บทที่ 40-76 สำหรับการจัดการเรียนการสอนแบบเรียนอ่าน-เขียนจะใช้สอนในวันจันทร์และวันพุธ เน้นความถูกต้องในด้านการสะกดคำและการอ่าน-เขียนภาษามลายูอักษรไทย หลังจากการเรียนอ่าน-เขียนแล้ว ทุกวันจันทร์และวันพุธจะเพิ่มพูนทักษะการอ่าน ส่วนวันอังคาร และวันพฤหัสบดีจะเพิ่มพูนทักษะการเขียนโดยใช้กลวิธีการสอนเขียนเชิงสร้างสรรค์ ซึ่งเป็นการเขียนเน้นความหมาย ความเข้าใจ และพัฒนาความคิดสร้างสรรค์

แบบเรียนอ่าน-เขียนภาษามลายูถิ่นประกอบด้วย บทเรียนแนะนำอักษรใหม่ (คำศัพท์ใหม่) และบทเรียนทบทวน ซึ่งบทเรียนแนะนำอักษรใหม่มีองค์ประกอบ ได้แก่ อักษรใหม่ (ในแต่ละบทเรียน) ภาพประกอบคำหลัก คำหลัก กล้องพยางค์ การแตกคำ-ประสมคำ กล้องผสมอักษร (Big box) และการแต่งประโยคและการแตกประโยค-สร้างประโยค ดังรายละเอียดต่อไปนี้

อักษรใหม่ เป็นตัวอักษรที่จะสอนในแต่ละบท สิ่งที่ต้องคำนึงถึงในการแนะนำตัวอักษรใหม่ในแต่ละบทเรียนคือ

- 1) ต้องแนะนำตัวหนังสือทีละตัวในแต่ละบท (ยกเว้นบทที่ 1 ที่มี 3 ตัวอักษร คือ อักษร บ, อ, และ ย เพื่อให้สามารถประสมเป็นคำหลักได้)
- 2) ต้องสร้างบทเรียนจากฐานความรู้ในสิ่งที่ผู้เรียนได้เรียนไปก่อนหน้านี้ เพื่อให้ผู้เรียนสามารถนำสิ่งที่รู้แล้วไปใช้ในการเรียนรู้สิ่งใหม่ เช่น นำอักษรที่เรียนมาแล้วไปประสมกับอักษรใหม่

ภาพประกอบคำหลัก ต้องสื่อความหมายได้ชัดเจน ไม่กำกวม ควรเป็นภาพที่ผู้เรียนมีความคุ้นเคย หรือเหมาะสมกับวัฒนธรรมของผู้เรียน

คำหลักและกล่องพยางค์ เป็นการแยกพยางค์ของคำหลักเพื่อให้ผู้เรียนทราบจำนวนพยางค์ของคำหลัก ดังตัวอย่างต่อไปนี้



ภาพที่ 2: ตัวอย่างคำหลักและกล่องพยางค์

การแตกคำ-ประสมคำ เป็นการแตกคำจากคำหลัก ไปสู่พยางค์ และไปสู่อักษรที่ต้องการแนะนำ-และประสมคำจากอักษรที่ต้องการแนะนำ ไปสู่พยางค์ และไปสู่คำหลัก ดังตัวอย่างต่อไปนี้

บอย	บ
บ	บ
บ	บอย

ภาพที่ 3: ตัวอย่างการแตกคำ-ประสมคำ

กล่องผสมอักษร (Big box) สำหรับประกอบคำ ต้องเป็นอักษรที่เรียนมาแล้วเท่านั้น ดังตัวอย่างต่อไปนี้

ม	ต	_อ
ย	_อ	บ
บ	ม	_อ

ภาพที่ 4: ตัวอย่างกล่องผสมอักษร

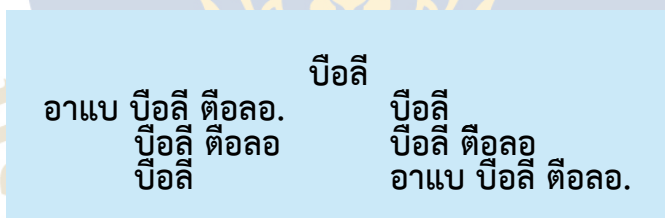
สำหรับบทที่ 15 ขึ้นไปจะเป็น **กล่องผสมพยางค์** เนื่องจากมีจำนวนอักษรที่สอนเพียงพอสำหรับการประสมพยางค์ และสามารถประสมจากพยางค์ไปสู่คำซึ่งทำให้ประสมเป็นคำที่มีความหมายมากยิ่งขึ้น ทั้งนี้ตัวอักษรที่อยู่ในกล่องพยางค์จะต้องเป็นอักษรที่สอนมาแล้วเท่านั้น ดังตัวอย่างต่อไปนี้

ตือ	ตือ	ปือ	ลือ
ตา	งา	แต	ปือ
ลอ	ลือ	มา	บู

ภาพที่ 5: ตัวอย่างกล่องผสมพยางค์

การแต่งประโยคและการแตกประโยค-สร้างประโยค (สำหรับบทที่ 15 ขึ้นไป) การแต่งประโยคเป็นการเพิ่มคำศัพท์ที่นอกเหนือจากค่านามให้แก่ผู้เรียน ส่วนใหญ่มักเป็นคำกริยาหรือคำอื่น ๆ ที่วาดรูปไม่ได้ และต้องเป็นคำที่มีอักษรใหม่ประกอบอยู่ด้วย การแตกประโยค-สร้างประโยคเป็นการฝึกให้ผู้เรียนรู้จักแต่งประโยคจากคำหลักในบทเรียนประสมกับคำ (กริยา) ที่ต้องการแนะนำ รวมทั้งรู้จักวิธีการแตกประโยคจากประโยคหลัก ไปสู่วลี ไปสู่คำ (กริยา) ที่ต้องการแนะนำ-และประสมคำ (กริยา) ที่ต้องการแนะนำ ไปสู่วลี และไปสู่ประโยค

ตัวอย่างเช่น บทที่ 15 (อักษรใหม่) คือ -ือ, คำหลักคือ“ตือลอ” แปลว่า ‘ไข’ ดังนั้น คำที่จะใช้ในการแต่งประโยคจะต้องมีสระ -ือ เช่น คำว่า “ปือลือ” สำหรับการแต่งประโยคเป็นการประสมคำจากคำว่า ตือลอ, ปือลือ และคำอื่น ๆ (ที่เรียนมาแล้ว) มาเป็นประโยค คือ “อาแบ ปือลือ ตือลอ” หมายถึง พี่ชายซื้อไข ดังตัวอย่างต่อไปนี้



ภาพที่ 6: ตัวอย่างการแต่งประโยค และการแตกประโยค-สร้างประโยค

เฉลยสำหรับครู เป็นการรวมคำศัพท์ทั้งหมดที่สามารถประสมได้จากกล่องผสมอักษรหรือกล่องพยางค์ เพื่อให้ครูได้ทราบถึงจำนวนของคำศัพท์ทั้งหมดที่สามารถประสมได้แล้วมีความหมาย เพื่อเป็นคลังคำศัพท์สำหรับครูทำให้ครูสามารถกระตุ้นให้นักเรียนร่วมกันประสมคำให้ได้มากที่สุดดังตัวอย่างของบทที่ 15

เฉลยสำหรับครู: ตือลอ ปือลือ ปือตา ปือแต ตืองา ตือบา ตือปี ตือบู
ไข ซื้อ สะตอ ต้อนเย็น กับ หนา ข้าง อ้อย

ภาพตัวอย่างแบบเรียนอ่าน-เขียนภาษามลายูถิ่นอักษรไทย บทที่ 1 (อักษรใหม่) บ, _อ, ย มีการแนะนำตัวอักษร 2-3 คำ เพื่อสามารถประสมเป็นคำที่มีความหมายได้

นอกจากนี้ในแบบเรียนอ่าน-เขียนภาษามลายูถิ่นยังมีบททบทวนอักษรที่เรียนมาแล้วการทบทวนแต่ละครั้งจะทำเมื่อนักเรียนเรียนมาแล้วประมาณ 3-4 บท เช่น หลังเรียนบทที่ 1-3 ทบทวนอักษร บ, อ, ย, ม, ต หลังเรียนบทที่ 12-15 ทบทวนอักษร อ, ร, ล, -ือ เป็นต้นดังภาพ

ปือลาฮูแร 1



บ

บอยอ

บ

ย

บอยอ บ

บอ บอ

บ บอยอ

_อ

บอยอ

บ

ย

บอยอ _อ

บอ บอ

_อ บอยอ

ย

บอยอ

บ

ย

บอยอ ย

ยอ ยอ

ย บอยอ

บ	ย	_อ
_อ	_อ	ย

สำหรับครู บอยอ บอ ยอ

ภาพที่ 7-8: ตัวอย่างบทเริ่มต้นบทที่ 1 อักษรใหม่ บ, -อ, ย

ปือลาฮูแร 3



ด

มอดอ

ม

ด

มอดอ ด

ดอ ดอ

ด มอดอ

ม	ด	_อ
ย	_อ	บ
บ	ม	_อ

สำหรับครู มอดอ บอยอ บอมอ

ปือลาฮูแร 15



อ

ตือลอ

ตือ

ลอ

ตือลอ _อ

ตือ ตือ

_อ ตือลอ

ตือ	ตือ	ปือ	สิ
ตา	งา	แต	ปือ
คอ	สิ	มา	บู

ปือสิ

อาบบ ปือสิ ตือลอ. ปือสิ

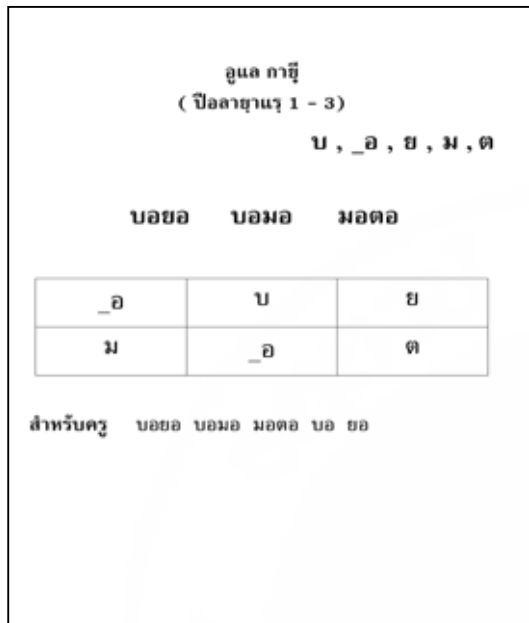
ปือสิ ตือลอ ปือสิ ตือลอ

ปือสิ อาบบ ปือสิ ตือลอ.

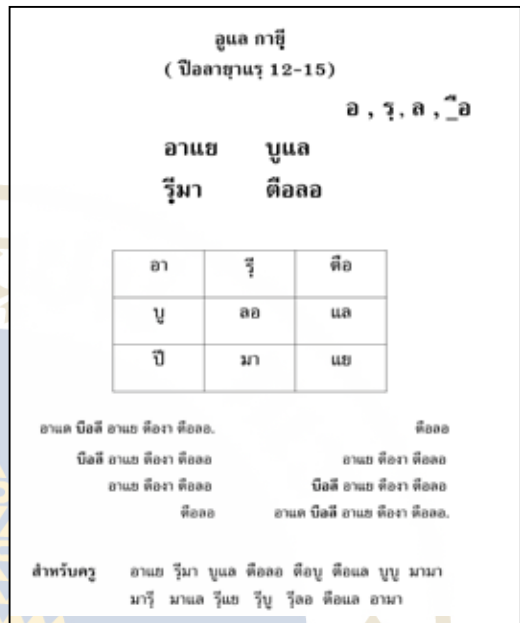
สำหรับครู ตือลอ ปือสิ ปือตา ปือแต ตือตา ตือมา ตือบู ตือบู

ภาพที่ 9: ตัวอย่างบทที่ 3 อักษรใหม่ ด เป็นบทที่มีการแตกคำ-ประสมคำ และกล่องประสมอักษรเท่านั้น (รูปแบบนี้จะใช้ในบทที่ 1-14)

ภาพที่ 10: ตัวอย่างบทที่ 15 อักษรใหม่ -อ เป็นบทที่มีการประกอบครบถ้วน (รูปแบบนี้จะใช้ในบทที่ 15 ขึ้นไป)



ภาพที่ 11: ตัวอย่างบทบทวนในบทที่ 1-3 บ, _อ, ย, ม, ต (รูปแบบนี้จะใช้ในบทที่ 1-11)



ภาพที่ 12: ตัวอย่างบทบทวนในบทที่ 12-15 อ, ร, ล, _อ (รูปแบบนี้จะใช้ในบทที่ 12 ขึ้นไป)

4. กระบวนการผลิตแบบเรียนอ่าน-เขียนภาษามลายูถิ่น (อักษรไทย)

การออกแบบและสร้างแบบการเรียนอ่าน-เขียนภาษามลายูถิ่นในโครงการทวิภาษาฯ เป็นการทำงานร่วมกันระหว่างผู้เชี่ยวชาญภาษามลายูถิ่น นักภาษาศาสตร์ในพื้นที่ และส่วนกลาง (มหาวิทยาลัยมหิดล) รวมทั้งครูผู้สอน และคณะวิจัยโครงการทวิภาษาฯ การทำงานอย่างมีส่วนร่วมครั้งนี้มีขั้นตอนดังนี้

- (1) ศึกษาระบบเสียงของภาษามลายูถิ่น (พยัญชนะ สระ ตัวสะกด เป็นต้น)
- (2) กำหนดระบบเขียน (Orthography) โดยใช้ระบบเขียนอักษรไทยที่พัฒนาโดย แวมายี ปารามัล และคณะ (2552) และราชบัณฑิตยสถาน (2553)
- (3) แจกแจงความถี่ตัวอักษรที่พบบ่อยเรียงลำดับจากมากไปหาน้อย จากสิ่งต่อไปนี้
 - จำนวนคำศัพท์พื้นฐาน 200-300 คำ
 - นิทานหรือเรื่องสั้น 2-3 เรื่อง (เป็นเรื่องที่คุ้นเคยในชุมชน)
 - บทสนทนาเบื้องต้นในชีวิตประจำวัน

นำเนื้อหาที่เตรียมข้างต้น มาแจกแจงความถี่ของการเกิดตัวอักษรตามตำแหน่งต่าง ๆ เช่น พยัญชนะต้น พยัญชนะท้าย สระเดี่ยว สระเรียง เป็นต้น ดังตัวอย่างในตารางต่อไปนี้

พยัญชนะ				สระ					
พยัญชนะต้น		พยัญชนะท้าย		สระเดี่ยว		สระเดี่ยวนาสิก		สระเรียง	
ก	ก ก ก ก	-ง	ก ก ก ก	-ะ	ก ก ก	-ะ	ก ก	-า-อิ	ก ก ก
ก	ก ก ก ก	-ฮ	ก ก ก	-า	ก ก ก ก	- ะ	ก	-า-อี	ก
ง	ก ก ก ก			-า	ก ก	- ะ	ก ก	-า-อุ	ก
บ	ก ก ก ก ก ก			-อ	ก ก ก	- ะ	ก	-า-อุ	ก
ด	ก ก ก ก ก ก ก			-	ก ก ก	- ะ	ก	-า-เอะ	ก ก
ม	ก ก ก ก ก ก ก			-อ	ก ก ก ก ก	- ะ	ก	-า-เอะ	ก
น	ก ก ก								

ตารางที่ 1: แสดงตัวอย่างการแจกแจงความถี่ตัวอักษร

หลังจากนั้นสรุปความถี่ที่แจกแจงมาจัดอันดับจากมากไปหาน้อย ดังตัวอย่างตารางต่อไปนี้

พยัญชนะ	ความถี่	สระ	ความถี่
บ	25	-อ	17
ด	22	-า	12
ม	21	-ะ	10
ง	15	-	9
ก	13	-อ	8
ก	11	-	7
-ง	12	- ะ	6
-ฮ	8	-า-เอะ	5

ตารางที่ 2: แสดงตัวอย่างการสรุปความถี่ตัวอักษร

เมื่อเรียงลำดับความถี่ของพยัญชนะและสระแล้ว ให้เลือกพยัญชนะและสระที่มีความถี่สูงมาใช้เป็นอักษร แนะนำให้เด็กรู้จักในบทแรก ๆ จากนั้นจึงค่อย ๆ แนะนำพยัญชนะและสระที่มีความถี่น้อยในบทต่อไป

- ออกแบบการสอนตัวอักษรก่อน-หลัง (เลือกตัวอักษรที่จะใช้แต่ละบท) โดยมีหลักการคือ 1 ตัวอักษร ต่อ 1 บท (ยกเว้นบทที่ 1 ซึ่งเป็นบทเริ่มต้นที่ใช้มากกว่า 1 ตัวอักษร คือ อักษรบ, อ, ย) สำหรับบทอื่น ๆ แนะนำอักษรใหม่เพียง 1 ตัวเท่านั้น
- หาคำหลัก (Key word) ในแต่ละบทมีคำที่แสดงความหมายด้วยภาพได้ ควรเป็นภาพที่นักเรียนคุ้นเคย หรือเหมาะสมกับวัฒนธรรมของนักเรียน ทั้งนี้คำหลักจะต้องประกอบด้วยอักษรใหม่เพียง 1 ตัวเท่านั้น

- (6) หาคำสำหรับแต่งประโยค (สำหรับบทที่ 15 ขึ้นไป) ส่วนใหญ่มักเป็นคำกริยาหรือคำอื่น ๆ ที่แสดงความหมายด้วยภาพไม่ได้ การหาคำสำหรับแต่งประโยคต้องมีอักษรใหม่รวมอยู่ด้วย จากนั้นจึงแตกประโยค-สร้างประโยค
- (7) ผสมตัวอักษรหรือพยางค์จากกล่องอักษร (Big box) ให้ได้คำที่มีความหมาย เพื่อเป็นการเฉลยคำศัพท์สำหรับครู

5. กลวิธีการสอนแบบเรียนอ่าน-เขียนภาษามลายูถิ่นมีรายละเอียดขั้นตอนดังต่อไปนี้

ขั้นตอนการสอน

- 1) ครูชี้ภาพหลัก แล้วถามเด็กว่าเป็นภาพอะไร (ในภาษาของตนเอง)
- 2) ครูชี้ที่คำหลักและอ่านคำหลักให้นักเรียนฟัง แล้วให้เด็กอ่านคำหลักพร้อมครู
- 3) ครูอ่านคำหลักซ้ำ ๆ แล้วบอกเด็กว่าคำนี้แบ่งออกเป็น 2 พยางค์ พร้อมทั้งชี้ที่กล่องพยางค์ ครูอ่านพร้อมตบมือจำนวนครั้งที่ตบตามพยางค์ที่อ่าน แล้วครูให้เด็กทำพร้อมครู 2-3 ครั้ง
 - ครูทบทวนการอ่านให้เด็กฟังอีกครั้ง โดยเริ่มอ่านจากคำหลัก กล่องพยางค์ การแตกคำและประสมคำ
 - ครูอ่านพร้อมกับเด็กทั้งห้องโดยเริ่มจากคำหลัก-การประสมคำ
 - ครูให้อาสาสมัครออกมาอ่านพร้อมครู (ให้เด็กชี้ตามด้วย)
 - ครูให้อาสาสมัครอีกคนหนึ่งออกมาอ่านเอง
 - ครูให้เด็กทั้งห้องอ่านพร้อม ๆ กัน
- 4) ครูอ่านคำให้เด็กฟัง พร้อมอธิบายการแตกคำ เช่น ตือลือ (คำหลักในบทที่ 15)
 - ตือ (มาจาก “ตือลือ”)
 - ลือ (มาจาก “ตือ”)
- 5) ครูอ่านคำให้เด็กฟัง พร้อมอธิบายการแตกคำ (คำหลักในบทที่ 15) เช่น
 - ลือ (“สระ ลือ”)
 - ตือ (มาจากพยัญชนะ “ต” ประสมกับ “สระ ลือ”)
 - ตือลือ (มาจาก “ตือ” ประสมกับ “ลือ”)
- 6) ครูทบทวนการอ่านอีกครั้งตามขั้นตอน ดังนี้
 - 6.1) ครูทบทวนการอ่านให้เด็กฟังอีกครั้ง โดยเริ่มอ่านจากคำหลัก กล่องพยางค์ การแตกคำ และการประสมคำ
 - 6.2) ครูอ่านพร้อมกับเด็กทั้งห้องโดยเริ่มจากคำหลัก-การประสมคำ
 - 6.3) ครูให้อาสาสมัครออกมาอ่านพร้อมครู (ให้เด็กชี้ตามด้วย)
 - 6.4) ครูให้อาสาสมัครอีกคนหนึ่งออกมาอ่านเอง
 - 6.5) ครูให้เด็กทั้งห้องอ่านพร้อม ๆ กัน
- 7) ครูสอนอ่านคำ ในกล่องคำ ตามขั้นตอนดังนี้
 - 7.1) ครูอ่านตัวอักษรในกล่องคำให้เด็กฟัง (พร้อมชี้ตัวอักษร)
 - 7.2) ครูอ่านพร้อมกับเด็ก
 - 7.3) ครูชี้ให้เด็กอ่านพร้อมกัน (โดยไม่ต้องเรียง)

- 7.4) ครูให้เด็กหาคำหลักในกล่องคำก่อน แล้วหาคำต่อไปที่มีอักษรใหม่อยู่ในคำด้วย (เช่น ตีอลอ=ไข่ เป็นต้น) ครูเขียนคำบนกระดาน
- 7.5) ครูและนักเรียนอ่านคำบนกระดาน
- 8) ครูสอนประโยค ตามขั้นตอนดังนี้
 - 8.1) ครูอ่านคำสร้างใหม่ให้เด็กฟัง แล้วให้เด็กอ่านพร้อมครู
 - 8.2) ครูอ่านพร้อมอธิบายการแตกประโยคและการสร้างประโยค
 - 8.3) ครูอ่านให้ฟัง 1 เทียบ
 - 8.4) ครูให้เด็กทั้งห้องอ่านพร้อมครู (ครูชี้)
 - 8.5) ครูให้อาสาสมัครออกมาอ่านพร้อมครู (ให้เด็กชี้ด้วย)
 - 8.6) ครูให้อาสาสมัครออกมาอ่านเอง (ครูไม่อ่าน)
 - 8.7) ครูให้เด็กทั้งห้องอ่านพร้อมครู (ครูไม่อ่าน)
- 9) ครูสอนคัดลายมือ ตามขั้นตอนดังนี้
 - 9.1) ครูคัด “ตัวอักษรใหม่” ในอากาศ 1 ครั้ง แล้วให้เด็กคัดในอากาศพร้อมครู 3 ครั้ง
 - 9.2) ครูและเด็กเขียน “ตัวอักษรใหม่” ในฝ่ามือ 3 ครั้ง
 - 9.3) ครูเขียน “ตัวอักษรใหม่” บนกระดาน แล้วให้เด็กเขียนบนกระดาน 10 ครั้ง
 - 9.4) ครูเขียน “คำหลัก” บนกระดาน แล้วให้เด็กเขียนบนกระดาน 10 ครั้ง
- 10) ครูให้เขียนตามคำบอก ดังนี้
 - 10.1) ครูให้เด็กเขียนตามคำบอก (โดยให้เขียนคำหลักในบทเรียนนี้ก่อนแล้วจึงให้เขียนคำหลักในบทเรียนที่เรียนมาก่อนหน้านี้ ประมาณ 3-5 คำ)
 - 10.2) ครูเฉลยคำหลัก โดยเขียนบนกระดาน

นอกจากนี้ควรเสริมหลังการสอนแบบเรียนอ่าน-เขียนภาษามลายูถิ่นโดยมีหนังสือสำหรับอ่านต่าง ๆ เพื่อต่อยอดการเรียนรู้ของเด็ก ซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนสามารถใช้ทักษะความรู้และประสบการณ์ที่มีไปพัฒนาทักษะการอ่านและเขียนให้คล่องแคล่วและดียิ่งขึ้น ทั้งนี้หนังสือที่จะช่วยพัฒนาทักษะการอ่านและการเขียนสำหรับเด็กในระดับปฐมวัยนี้ ได้แก่ หนังสืออ่านเล่มยักษ์ หนังสืออ่านเล่มเล็ก นิทาน และเรื่องเล่าที่เป็นเรื่องราววิถีชีวิตและวัฒนธรรมในท้องถิ่น

จากการสังเกตและติดตามการสอน พบว่าหากครูไม่ได้ทำตามขั้นตอนการสอนอย่างถูกต้อง ลัดขั้นตอนหรือสอนผิด เช่น ไม่พยายามให้เด็กอ่านพร้อมกับครูแต่ให้นักเรียนอ่านตาม ผลที่เกิดขึ้น คือเด็กไม่สามารถอ่านด้วยตนเองได้ เนื่องจากเด็กจะไม่พยายามถอดรหัสหรือสร้างกฎของการผสมอักษรเป็นพยางค์และคำได้ด้วยตัวเอง ทำให้ไม่สามารถอ่านหนังสือได้ หรืออ่านได้เฉพาะคำที่สอน และไม่ประยุกต์การผสมอักษรกับคำอื่นได้ด้วยตนเอง ซึ่งกระบวนการอ่านพร้อมกันทั้งครูและนักเรียนเป็นการกระตุ้นให้เด็กพยายามสะกดคำต่าง ๆ ได้ด้วยตนเองเหมือนกับการพยายามเดินด้วยตัวเองเป็นก้าวแรก

บทที่	อักษรใหม่	คำศัพท์หลัก	เฉลยสำหรับครู (คำศัพท์ที่ได้จากการประสมอักษร)
1	บ, -อ, ย	บอยอ “จระเข้”	บอยอ “จระเข้”, บอ “พอ”, ยอ “เขา”
2	ม	บอมอ “หมอ”	บอมอ “หมอ”, มอมอ “รังแค”
3	ด	มอดอ “ขวดโหล”	มอดอ “ขวดโหล”
ทบทวนบทที่ 1-3	บ, -อ, ย, ม, ด		
4	-า	บาตา “หมอน”	บาตา “หมอน”, บายา “จ่าย”, บาทอ “กระเบื้อง”, มาตอ “ตา”, มามา “แม่”, บาบอ “โต๊ะครู”, ตายา “ล้อ”, ตามา “อินทผลัม”
5	-ู	บาตู “ก้อนหิน”	บาตู “ก้อนหิน”, บุตอ “บอด”, มุตู “มอเตอร์ไซด์”, ยู “ฉลาม”
6	ก	กูกู “เล็บ”	กูกู “เล็บ”, บูกอ “เปิด”, มูกอ “ใบหน้า”, กากู “นิวลีด”, กูบา “ควาย”
7	-ี	กากี “เท้า”	กากี “เท้า”, กิตอ “เรา”, ตีติ “แผ่นไม้สำหรับข้าม” ตีกา “เสือ”, บากี “หมู” มาติ “ตาย”
ทบทวนบทที่ 4-7	-า, -ู, -อ, -ี		
8	ด	กูตอ “ม้า”	กูตอ “ม้า”, บูดู “น้ำบูดู”, ดาบา “ปกเสื้อ”, ดาดอ “อก”, บอดอ “โง่”, ดูกู “ลูกลูก”, ดอดอ “ชื่อขนมชนิดหนึ่ง”
9	ง	บุงอ “ดอกไม้”	บุงอ “ดอกไม้”, งางอ “อ้าปาก”, ดางา “กระตอม”
ทบทวนบทที่ 6-9	ก, -ี, -อ, -ง		
10	ป	ปากู “ตะปู”	ปากู “ตะปู”, ปากา “สวมใส่”, ปายา “น้ำกร่อย”, ปาติ “ข้าวเปลือก”, ปาติ “แป้ง”, ปิปิ “แก้ม”, ปูตู “ชื่อขนมชนิดหนึ่ง” ตูปา “กระรอก”
ทบทวนบทที่ 10			

ตารางที่ 3: แสดงจำนวนคำศัพท์ที่ผู้เรียนจะได้ในการเรียนจากการสอนด้วยแบบเรียนอ่าน-เขียนภาษามลายูถิ่น
ในแต่ละบทเรียนตัวอย่างตั้งแต่บทที่ 1- 10

ในตารางแสดงให้เห็นว่า การที่ผู้เรียนได้รู้จักอักษรใหม่ตั้งแต่บทที่ 1-10 ทำให้ผู้เรียนสามารถประสมคำใหม่ (ที่มีความหมาย) ได้อย่างน้อย 40 คำ และถ้าประสมอักษรทั้ง 12 อักษร จะทำให้ได้คำศัพท์มากยิ่งขึ้น สำหรับบทบทวนนั้นผู้จัดทำได้ออกแบบบทบทวนจำนวน 4 อักษร คือ บทที่เรียนสัปดาห์ที่ผ่านมา 2 อักษร และอักษรใหม่ที่เรียนในสัปดาห์นั้น ๆ 2 อักษร

6. ผลที่ได้จากการสอนด้วยแบบเรียนอ่าน-เขียนภาษามลายูถิ่น

การเรียนการสอนโดยใช้แบบเรียนอ่าน-เขียนภาษามลายูถิ่นเป็นสื่อซึ่งเน้นความถูกต้อง การเรียนรู้ระบบเขียนหรือเรียนรู้ค่าอักษรไทยที่สัมพันธ์กับเสียงในภาษามลายูถิ่น ทำให้นักเรียนสามารถประสมอักษรเป็นคำใหม่ ประสมคำเป็นประโยคได้และสามารถเขียนตามที่ได้ยินคนอื่นพูดได้ รวมทั้งสามารถเขียนจากความคิดและคำพูดของตนเองได้นับว่าเป็นทักษะพื้นฐานที่สามารถนำไปต่อยอดความคิดสร้างสรรค์และจินตนาการให้กับเด็ก

นอกจากการเรียนด้วยแบบเรียนหัดอ่าน-เขียน (เพื่อการสะกดคำและรู้ความสัมพันธ์ของเสียงกับอักษร) แล้ว วิธีที่จะช่วยให้ผู้เริ่มหัดอ่าน-เขียนเข้าใจตัวอักษรหรือข้อความที่เขียนได้มากยิ่งขึ้นคือ จัดหาหนังสือเพื่อหัดอ่านประโยค ข้อความหรือเรื่องง่าย ๆ ที่นักเรียนรู้จัก เพราะจะช่วยให้เด็กได้เรียนรู้ว่าตนเองสามารถใช้ความรู้และประสบการณ์ที่มีไปพัฒนาทักษะการอ่านและเขียนของตนเองได้ หนังสือและกลวิธีที่จะช่วยพัฒนาทักษะการอ่านและการเขียนสำหรับเด็กในระดับปฐมวัยนี้ได้แก่ หนังสือเล่มยักษ์ (เน้นความถูกต้อง) และหนังสือเล่มเล็ก (เน้นความเข้าใจ) ที่เป็นเรื่องราววิถีชีวิตและวัฒนธรรมในท้องถิ่น รวมทั้งกลวิธีการเขียนเชิงสร้างสรรค์ (เน้นความเข้าใจ) ที่สื่อเรื่องราวโดยการเขียนภาพและตัวหนังสือพร้อมทั้งออกมาเล่าสิ่งที่ตนเองเขียนโดยไม่จำกัดความคิดสร้างสรรค์ และไม่เน้นความผิดถูกจนทำให้เด็กไม่กล้าแสดงออก

“... หากเปรียบเทียบกับโรงเรียนปกติการเรียนแบบทวิภาษาถือว่าดีกว่ามาก เพราะโรงเรียนที่ไม่ได้ร่วมโครงการเด็ก ๆ จะยังเขียนประโยคอย่างเป็นเรื่องเป็นราวไม่ได้เลย แต่เด็ก ๆ ที่นี้เขียนเล่าเรื่องราวได้ถึง 4-5 ประโยคแล้ว...”

นางแว่มสนะห์ แส๊ะเต็ง

ผู้อำนวยการโรงเรียนบ้านประจัน อ.ยะรัง จ.ปัตตานี

จากบทสัมภาษณ์ในบทความ “อย่างเข้าปีที่ 3 ของโรงเรียนทวิภาษา...คำตอบทางการศึกษาของน้องๆ ที่ชายแดนใต้”
โดยศูนย์ข่าวอิศรา

สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล

ผลจากการสอนโดยใช้แบบเรียนอ่าน-เขียนภาษามลายูถิ่นด้วยอักษรไทยเป็นสื่อในระดับชั้นอนุบาล 2 ส่งผลให้พัฒนาการด้านการอ่าน-เขียนของนักเรียนดีขึ้น และเป็นรูปแบบการสอนที่เหมาะสมต่อเยาวชนในพื้นที่ ดังเห็นได้จากคำกล่าวต่อไปนี้

“สอนอย่างนี้ดีที่สุด ไม่ใช่ระบบแปล ที่บอกว่าดีที่สุด คือ เด็กสามารถอ่านหนังสือออกและเขียนในเชิงสร้างสรรค์ได้ด้วยความเข้าใจไม่ใช้การท่องจำ การสอนแบบนี้เพื่อให้เด็กเข้าใจภาษาไทยได้ง่ายขึ้น เพราะเขาเรียนรู้ภาษาไทยโดยใช้ภาษามลายูถิ่นเป็นสื่อ เช่น พุดภาษามลายูถิ่นแต่ใช้พยัญชนะไทย เด็กเกิดการเรียนรู้ภาษาไทยได้ง่าย”

นางถ้วนเยาะ นิสะนิ

ครูอนุบาล 2 โรงเรียนบ้านประจัน อ.ยะรัง จ.ปัตตานี

(จากบทสัมภาษณ์ในบทความ “หลายกำแพงภาษาไทย-มลายูถิ่นปาดานที่โรงเรียนบ้านประจัน”)

นอกจากคำกล่าวเกี่ยวกับพฤติกรรมและการใช้ภาษาที่สะท้อนถึงความกล้าแสดงออกของเด็กนักเรียนแล้ว ยังมีคำพูดของผู้ที่ไปเยี่ยมชมโรงเรียน แล้วกล่าวถึงนิสัยรักการอ่านและทักษะการอ่านของเด็กๆ ในโครงการ ดังนี้

(ห้องเรียนอนุบาล 2 ในช่วงโมงภาษามลายูถิ่น: หลังจากอ่านร่วมกันกับครูโดยใช้หนังสือเล่มยักษ์แล้ว นักเรียนแยกย้ายกันอ่านหนังสือ)

“...น้องเค้าอยากอ่านให้เราฟังจริงๆ นะ เด็กเค้าไปหยิบหนังสือเล่มยักษ์มาแล้วมาจุมมือพี่บอกให้ไปฟังเค้าอ่าน เค้าจะอ่านให้ฟัง...”

อ.สุภา วัชรสุขุม

อาจารย์ประจำภาควิชาภาษาไทย มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา จ.ยะลา

กล่าวขณะที่เยี่ยมชมการเรียนการสอนของครูถ้วนเยาะ นิสะนิ

(ประชุมอำนวยการโครงการทวิภาษาประจำปี 2552 และเยี่ยมชมโรงเรียน ณ วันที่ 15 ธันวาคม 2552)

สำหรับผลการเปรียบเทียบทักษะการอ่านของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ระหว่างโรงเรียนนาร่องและโรงเรียนคู่เทียบ พบว่าทักษะการอ่านของนักเรียนโรงเรียนนาร่องมีค่าเฉลี่ยสูงถึงร้อยละ 72.14 ส่วนโรงเรียนคู่เทียบ มีค่าเฉลี่ยร้อยละ 41.91 แสดงให้เห็นว่านักเรียนโรงเรียนทดลองมีศักยภาพการอ่านสูงกว่านักเรียนโรงเรียนคู่เทียบ (ศุภลักษณ์ สีนธนา และคณะ, 2554)

7. การเชื่อมโยงระหว่างภาษามลายูถิ่น-ภาษาไทย

การสอนที่ใช้แบบเรียนอ่าน-เขียนภาษามลายูถิ่นด้วยอักษรไทยเป็นสื่อในการสอนการประสมอักษรในภาษามลายูถิ่น จะเป็นพื้นฐานในการเรียนภาษาไทยในระดับต่อไป เนื่องจากแบบเรียนอ่าน-เขียนภาษามลายูถิ่นใช้อักษรไทยเป็นสัญลักษณ์แทนเสียง บางเสียงในภาษามลายูถิ่น เหมือนกับเสียงในภาษาไทยซึ่งใช้อักษรเดียวกัน เช่น อักษร ก ค ง จ ม ป ฯลฯ แต่เรียกชื่ออักษรแตกต่างกัน เช่น ก กูจิง (แมว), ค เคะ (เค้ก), ง งางอ (อ้าปาก), จ จิจิง (แหวน) เป็นต้น จะเห็นได้ว่าชื่ออักษรในภาษามลายูถิ่นส่วนใหญ่เป็นคำ สองพยางค์ จึงแตกต่างจากภาษาไทยที่เป็นคำพยางค์เดียว และมีเสียงวรรณยุกต์ในการแยกแยะความหมาย



ภาพที่ 13: นักเรียนเข้าใจและสามารถประสมคำ-แตกคำได้



ภาพที่ 14: นักเรียนเข้าใจและสามารถประสม-แตกประโยคได้



ภาพที่ 15: นักเรียนกำลังหาคำหลักจากกล่องพยางค์



ภาพที่ 16: นักเรียนสามารถเขียนคำตามคำบอกได้

การรู้จักตัวอักษรและเสียงของอักษร รวมทั้งสามารถแตกคำ-ประสมคำในภาษามลายูถิ่นโดยใช้อักษรไทยดังกล่าวมาแล้ว จะเป็นพื้นฐานสำคัญในการพัฒนาทักษะการอ่าน-เขียนภาษาไทยเบื้องต้นด้วยการเชื่อมโยงเข้าสู่การเรียนการสอนที่ใช้รูปแบบเดียวกันซึ่งเรียกว่า “แบบเรียนอ่าน-เขียนภาษาไทยแบบเชื่อมโยง” (Thai transfer primer) เป็นการนำไปสู่การอ่านออกเขียนได้ในภาษาไทยได้ง่ายยิ่งขึ้น

8. บทสรุป

การจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษาโดยใช้ภาษามลายูถิ่นเป็นสื่อการสอนเพื่อให้เกิดความเข้าใจเบื้องต้นในทุก ๆ ด้านไม่ว่าจะเป็นในทักษะการฟัง-พูดเพื่อกระตุ้นความคิดจินตนาการ และการใช้ภาษามลายูถิ่นในทักษะอ่าน-เขียนเพื่อเป็นก้าวแรกของการอ่าน-เขียนด้วยภาษาที่ตนเองรู้ดีที่สุด นับเป็นนวัตกรรมที่เหมาะสมและสอดคล้องกับพื้นฐานทางภาษาและวัฒนธรรมของเยาวชนไทยในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้เป็นอย่างดี เนื่องจากการสร้างฐานที่มั่นคงแก่เด็ก เป็นการสร้างพื้นฐานด้วยวิธีการที่เหมาะสมในการนำเด็กจากบ้านเข้าสู่โรงเรียน เป็นการต่อยอดจากภาษาที่ใช้ฟัง-พูดที่เด็กคุ้นเคยจากที่บ้าน จากนั้นจึงเตรียมความพร้อมสู่การเขียนโดยเชื่อมโยงภาษาที่ใช้ฟัง-พูดเข้าสู่ภาษาเขียน นับว่าเป็นการสร้างพื้นฐานและเป็นการสร้างพัฒนาการก้าวแรกของเยาวชนไทยเชื้อสายมลายูในจังหวัดชายแดนภาคใต้ในการอ่านออกเขียนได้อย่างแท้จริง

เอกสารอ้างอิง

- ราชบัณฑิตยสถาน. (2553). *คู่มือระบบเขียนภาษามลายูปาตานีอักษรไทย ฉบับราชบัณฑิตยสถาน*. กรุงเทพฯ: ราชบัณฑิตยสถาน
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2551). *รายงานผลการประเมินคุณภาพการศึกษาขั้นพื้นฐาน (NT) ปีการศึกษา 2551*. กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2552). *รายงานการวิจัยเรื่อง การพัฒนานโยบายการเรียนการสอนภาษาไทยในจังหวัดชายแดนภาคใต้*. กรุงเทพฯ: สำนักนโยบายและแผนการศึกษา สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา.
- แวมายี ปารามัล. (2552). *คู่มือระบบเขียนภาษามลายูปาตานี: เอกสารประกอบการอบรมหลักการเขียนภาษามลายูถิ่นด้วยอักษรไทย*. นครปฐม: ศูนย์ศึกษาและฟื้นฟูภาษาและวัฒนธรรมในภาวะวิกฤต สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล.
- ศุภลักษณ์ สีนธนา และคณะ. (2554). *การประเมินโครงการจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษา (ภาษาไทย-ภาษามลายูถิ่น) ในโรงเรียนเขตพื้นที่ 4 จังหวัดชายแดนภาคใต้*. กรุงเทพฯ: สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย.
- สุวิไล เปรมศรีรัตน์และคณะ. (2547). *แผนที่ภาษาของกลุ่มชาติพันธุ์ต่างๆในประเทศไทย*. กรุงเทพมหานคร: สำนักงานคณะกรรมการวัฒนธรรมแห่งชาติ.

- สุวิไล เปรมศรีรัตน์ และคณะ. (2551). *คู่มือประกอบการเรียนการสอน “แบบเรียนอ่านเขียนภาษามลายูถิ่น (อักษรไทย) สำหรับระดับชั้นอนุบาล 2”*. นครปฐม: ศูนย์ศึกษาและฟื้นฟูภาษา-วัฒนธรรมในภาวะวิกฤต สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเซีย มหาวิทยาลัยมหิดล.
- สุวิไล เปรมศรีรัตน์ และคณะ. (2553). *รายงานการวิจัยปฏิบัติการเรื่อง “การจัดการเรียนการสอนโดยใช้ภาษาท้องถิ่นและภาษาไทยเป็นสื่อ: กรณีการจัดการศึกษาแบบทวิภาษา (ภาษาไทย – ภาษามลายูถิ่น) ในโรงเรียนเขตพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้*. กรุงเทพฯ: สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย.
- Malone, S. (2006). *Planning Patani Malay multilingual education program in Southern Thailand*. (Unpublished manuscript)
- Malone, D. and Malone, S. (2005). *Two-track approach to teaching children to read and writing their first language (L1)*. Dallas; TX: SIL International.
- UNESCO. (2005). *Education for all: the quality imperative. EFA global monitoring report*. Retrieved from <http://dintewipasanews.blogspot.com/2010/02/blog-post.html>.

ศูนย์ศึกษาและฟื้นฟูภาษาและวัฒนธรรมในภาวะวิกฤต
สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเซีย มหาวิทยาลัยมหิดล

ตัวอักษรจากกล่องอักษร

จ	ก	ข
-ง	ค	ฅ
ฉ	ช	-ด
ป	ฟ	-ง

๖ มั่ง ๖ ้ง ๖ ้ง
 ๖ ๖ ๖ ๖ ๖ ๖
 ๖ ๖ ๖ ๖ ๖ ๖
 ๖ ๖ ๖ ๖ ๖ ๖



6 แบบเรียนอ่านเขียนภาษาไทยแบบเชื่อมโยง เพื่อการอ่านออกเขียนได้อย่างมั่นคงสำหรับเยาวชนไทยมุสลิมเชื้อสายมลายูในจังหวัดชายแดนใต้

สร้อยญา กฤษณานวรัตน์¹

1. บทนำ

ปัญหาการศึกษาในพื้นที่และการแก้ไข โดยใช้การจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษา (ภาษามลายูถิ่น-ภาษาไทย)

ผลงานวิจัยสำรวจสถานการณ์การใช้ภาษาของคนไทยเชื้อสายมลายูในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้ พบว่าประชากรร้อยละ 83 พูดภาษามลายูถิ่นในชีวิตประจำวัน (สุวิไล เปรมศรีรัตน์ และคณะ, 2547) และยังเป็นภาษาที่เยาวชนในพื้นที่พูดและสื่อสารกันก่อนที่จะเข้าสู่โรงเรียน ดังนั้น หากระบบโรงเรียนเริ่มต้นด้วยการอ่านเขียนภาษาไทยทันทีโดยไม่คำนึงถึงพื้นฐานหรือต้นทุนทางภาษาที่เด็กนำมาจากบ้านและชุมชน จะเป็นการสร้างภาระหนักในการเรียนรู้ของเด็ก เนื่องจากเด็กจะต้องเรียนรู้ความรู้ใหม่ในโรงเรียนไปพร้อมกับเรียนรู้ความหมายในภาษาไทยซึ่งเป็นภาษาที่นักเรียนยังมีพื้นฐานไม่เพียงพอทั้งในเรื่องคำศัพท์ การออกเสียง การสื่อความหมาย และการใช้ อาจกล่าวได้ว่า เยาวชนในพื้นที่ยังมีพื้นฐานภาษาไทยในทักษะฟัง-พูดไม่เพียงพอต่อการเรียนอ่าน-เขียนภาษาไทย ในทันทีที่เข้าเรียนในชั้นอนุบาล จำเป็นต้องเพิ่มพูนทักษะการฟัง-พูด (คำศัพท์และความหมาย) เพื่อให้เด็กมีคลังคำศัพท์เพียงพอที่จะต่อเนื่องไปยังการอ่าน-เขียนได้ก่อน ซึ่งแตกต่างจากเด็กไทยในภูมิภาคทั่วไปที่อาจจะสามารถท่องอักษร ก.ไก่-ฮ.นกฮูก ได้ทันทีเมื่อเริ่มเรียน แต่สำหรับเยาวชนในพื้นที่แล้วจำเป็นต้องมีการออกแบบการเรียนการสอนภาษาไทยแตกต่างออกไป

ปัญหาการศึกษาในพื้นที่เกิดขึ้นและเรื้อรังมายาวนาน ดังที่ปรากฏจากผลการประเมินคุณภาพการศึกษาขั้นพื้นฐาน (National Test: NT) ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ทั่วประเทศ ปีการศึกษา 2551 (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2551) ซึ่งสะท้อนปัญหาออกมาให้เห็นชัดเจน โดยพบว่า 10 อันดับสุดท้ายของนักเรียนที่อ่านไม่ออกเขียนไม่ได้ส่วนใหญ่อยู่ในเขตพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้ แสดงให้เห็นว่าชายแดนใต้มีปัญหาการจัดการศึกษาซึ่งจำเป็นต้องเร่งแก้ไขเช่นเดียวกับปัญหาความไม่สงบในพื้นที่

ศูนย์ศึกษาและพัฒนาชุมชนในภาวะวิกฤต สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล ได้นำเสนองานวิจัยที่เป็นแนวทางการแก้ไขปัญหาดังกล่าวในโครงการวิจัยปฏิบัติการเรื่อง “การจัดการเรียนการสอนโดยใช้ภาษาท้องถิ่นเป็นสื่อ: กรณีการจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษา (ภาษาไทย-ภาษามลายูถิ่น) ในเขตพื้นที่จังหวัดชายแดนใต้²” หรือเรียกกันว่าโครงการทวิภาษา (ภาษามลายูถิ่น-ภาษาไทย) ซึ่งมีการดำเนินงานต่อเนื่องเป็นระยะเวลา 9 ปี โดยเน้นการสอนภาษาแม่

¹ นักวิจัยใน “โครงการจัดการเรียนการสอนโดยใช้ภาษาท้องถิ่นและภาษาไทยเป็นสื่อ: กรณีการจัดการศึกษาแบบทวิภาษา (ภาษาไทย-มลายูถิ่น) ในโรงเรียนเขตพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้”

² ได้รับการสนับสนุนจาก มหาวิทยาลัยมหิดล สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย (สกว.) องค์การยูนิเซฟ และสำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ

(ภาษามลายูถิ่น) ในช่วงแรกของการเรียนการสอนตั้งแต่ชั้นปฐมวัยเพื่อให้เด็กมีฐานทางภาษาที่เข้มแข็ง (ผ่านภาษาแม่) เพื่อเป็นพื้นฐานของการเรียนรู้ภาษาไทยและสาระการเรียนรู้อื่น ๆ อย่างเป็นระบบ โดยในเบื้องต้นมีแนวทางพัฒนาสติปัญญา การคิดวิเคราะห์ ความคิดสร้างสรรค์ และทักษะการสื่อสารของเยาวชนผ่าน การสื่อสารด้วยภาษาแม่ (ฟังและพูด) จากนั้นจึงให้เด็กเรียนรู้การอ่านและเขียนภาษาแม่ด้วยอักษรไทย (หรือ ภาษามลายูถิ่นอักษรไทย) ซึ่งจะเกิดการเชื่อมโยงเข้าสู่ระบบการอ่าน-เขียนภาษาไทยอย่างรวดเร็ว ทั้งนี้สำหรับการ เรียนฟัง-พูดภาษาไทยจะใช้กลวิธีการสอนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง เนื่องจากเด็กมีภาษามลายูถิ่นเป็นภาษา ที่หนึ่ง เน้นการฟังและตอบสนองความเข้าใจด้วยการปฏิบัติหรือใช้ท่าทาง (Total Physical Response: TPR) เพื่อสร้างความมั่นใจจากการฟังอันมีขั้นตอนเป็นลำดับ พร้อมทั้งข้อมูลคำศัพท์ การความเข้าใจความหมาย และ ความมั่นใจ จึงพัฒนาการไปสู่การพูดอย่างเข้าใจ และเต็มไปด้วยความคิดสร้างสรรค์จากกลวิธีการสอนที่กระตุ้น ให้เกิดการซักถาม-โต้ตอบอย่างเข้าใจ แล้วจึงเตรียมความพร้อมสู่การอ่านเขียนด้วยการฝึกแยกแยะเสียงวรรณยุกต์ และตัวสะกด ซึ่งเป็นความแตกต่างระหว่างภาษามลายูถิ่นและภาษาไทย จากนั้นจึงเชื่อมโยงไปสู่การอ่าน-เขียน ภาษาไทย โดยใช้แบบเรียนภาษาไทยแบบเชื่อมโยง (Thai transfer primer) ซึ่งเด็กมีพื้นฐานส่วนหนึ่งจากการ เรียนภาษามลายูถิ่นอักษรไทยด้วยแบบเรียนอ่านเขียนภาษามลายูอักษรไทย (Melayu primer)

แนวทางการจัดการเรียนการสอนภาษาไทยสำหรับเยาวชนในพื้นที่ชายแดนภาคใต้ที่ใช้รูปแบบของการ สอนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง (Thai as a second language) สำหรับนักเรียนที่มีภาษาแม่แตกต่างไปจาก ภาษาไทยซึ่งเป็นภาษาราชการและภาษาในโรงเรียน การพัฒนาการภาษาไทยจึงใช้พื้นฐานความรู้ของภาษา มลายูถิ่น นอกจากนี้แล้วในการพัฒนาสติปัญญา ระบบความคิด และความกล้าแสดงออกจะพัฒนาโดยใช้ กระบวนการสื่อสารด้วยภาษามลายูถิ่น (การฟัง พูด อ่าน และเขียน) ก่อน จากนั้นจึงนำไปสู่การเรียนรู้ระบบ ภาษาไทย จนกระทั่งนำไปสู่การรับความรู้ใหม่ในภาษาไทยได้อย่างมั่นคงและเข้มแข็งต่อไป

2. การพัฒนาการเรียนรู้ภาษาไทยสำหรับเยาวชนในพื้นที่โดยใช้หลักการ “ขั้นบันได”

เยาวชนไทยเชื้อสายมลายูในพื้นที่จำเป็นต้องได้รับการเพิ่มเติมคลังศัพท์ภาษาไทยก่อนโดยการพัฒนาทักษะ ฟัง-พูด ก่อนที่จะพัฒนาทักษะการอ่าน-เขียน ซึ่งนับว่าเป็นไปตามลำดับขั้นบันไดของการพัฒนาทักษะภาษา

การพัฒนาทักษะภาษาตามหลักการขั้นบันได พัฒนามาจากรูปแบบของ Malone (2006) ซึ่ง เป็นการพัฒนาการเรียนรู้ผ่านกระบวนการทางภาษาตามลำดับขั้นของการพัฒนาการทางภาษา โดยเริ่มต้นด้วย การสร้างทักษะที่ดีในการฟังและการพูดก่อน จากนั้นจึงพัฒนาไปสู่ทักษะการอ่าน-เขียนในทุก ๆ ภาษา โดยเริ่ม ต้นจากภาษาแม่หรือภาษาที่หนึ่งคือ ภาษามลายูถิ่นก่อน แล้วจึงพัฒนาภาษาที่สองหรือภาษาราชการคือ ภาษาไทยเป็นลำดับต่อมา การพัฒนาทักษะภาษาไทยจะประกอบไปด้วยการพัฒนาทักษะการฟัง-พูด โดยเน้นที่ ทักษะการฟังเพื่อความเข้าใจความหมายโดยใช้กลวิธีการสอนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองด้วยรูปแบบ TPR และ เพิ่มทักษะการพูดโดยการตอบคำถามง่าย ๆ ด้วย TPR ระดับสูงที่มีการเพิ่มเติมการสื่อสารเข้าไปด้วย จากนั้นจึง จะเข้าสู่การพัฒนาทักษะการอ่าน-เขียน โดยเตรียมความพร้อมภาษาไทยด้วยการฝึกแยกแยะระดับเสียงวรรณยุกต์ และแยกแยะเสียงตัวสะกด ซึ่งเป็นปัญหาของเยาวชนในพื้นที่ จากนั้นจึงเข้าสู่การอ่าน-เขียนภาษาไทย โดยใช้ แบบเรียนอ่าน-เขียนภาษาไทยเชื่อมโยงกับภาษามลายู หรือ Thai transfer primer ควบคู่ไปกับสื่อพัฒนาทักษะ การอ่าน-เขียนหนังสือเล่มยักษ์และหนังสือเล่มเล็ก



ภาพที่ 1: หลักการขั้นบันไดในการรู้หนังสือและการเชื่อมโยงภาษา

ในบทความนี้จะให้รายละเอียดเกี่ยวกับการพัฒนาทักษะการอ่าน-เขียนภาษาไทย แต่อย่างไรก็ตามจะกล่าวถึงข้อมูลพื้นฐานในการพัฒนาทักษะการฟัง-พูดก่อน เพื่อความเชื่อมโยงระหว่างภาษามลายูถิ่นกับภาษาไทย

2.1 การพัฒนาทักษะการฟัง-พูดภาษาไทย (การสอนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง)

นักเรียนในระดับชั้นอนุบาล 1 และ 2 ของโครงการทวิภาษาได้มีการสร้างพื้นฐานทักษะการฟัง-พูดภาษาไทยเพื่อเพิ่มพูนและสะสมคลังคำศัพท์ให้มากเพียงพอแก่การอ่าน-เขียนภาษาไทย ในการเพิ่มคลังคำศัพท์ดังกล่าว ได้ใช้กลวิธีการสอนภาษาไทยในรูปแบบ TPR คือ การตอบสนองคำสั่งด้วยการปฏิบัติ (Asher, 1986) ซึ่งเป็นกระบวนการสร้างความพร้อมในการเรียนรู้ภาษาใหม่ให้กับเด็กก่อนที่จะพูดอย่างเป็นลำดับขั้นและเป็นธรรมชาติ อีกทั้งเป็นวิธีลดความกลัว ความไม่กล้าพูดภาษาใหม่ และลดความกดดันในการเรียนรู้ภาษาใหม่ โดยเริ่มต้นด้วยทักษะการฟังอย่างเข้าใจมากกว่าการจดจำทั้งนี้ เด็กจะเข้าใจคำศัพท์ที่สอนอย่างรวดเร็วและจดจำได้นาน เนื่องจากการรับรู้ภาษาผ่านการปฏิบัติเริ่มจากคำสั่งง่าย ๆ ไปสู่คำที่ยากขึ้น จนผู้เรียนเข้าใจความหมายผู้เรียนจะฟังคำสั่งในภาษาที่สองโดยสังเกตผู้อื่นซึ่งทำท่าทางตอบรับ จากนั้นจึงทำตามคำบอกพร้อมเพื่อน แล้วจึงทำตามคำบอกเองในภายหลัง (ฟัง ดู และทำ) โดยที่ยังไม่มีการพูดในตอนแรก ผู้เรียนจะเข้าใจความหมายของคำสั่งนั้น ๆ จากท่าทาง โดยไม่ต้องแปลเป็นภาษาที่ผู้เรียนรู้ดีอยู่แล้ว และใช้หลักการเรียนรู้จากสิ่งใกล้ตัวไปหาสิ่งไกลตัว จากคำที่ง่ายไปหายากคือ เรียนรู้จากของจริง จากสิ่งที่มองเห็นได้ (รูปธรรม) ไปสู่คำที่ยาก (นามธรรม)

โดยแบ่งได้ตามประเภทของ TPR คือ 1) คำศัพท์ที่เกี่ยวข้องกับร่างกายและเป็นคำกริยาแสดงอาการต่าง ๆ โดยใช้คำศัพท์ที่เกี่ยวข้องกับการเคลื่อนไหวของร่างกาย เช่น จับหู จับจมูก จับปาก นั่ง ยืน เดิน เป็นต้น 2) คำศัพท์ที่ใช้คำศัพท์ที่เกี่ยวข้องกับสิ่งของและคำกริยาที่เกี่ยวข้องกับสิ่งของนั้น เช่น หยิบ แก้วน้ำ ทาแป้ง หวีผม เป็นต้น 3) คำศัพท์ต่าง ๆ โดยใช้รูปภาพมาเป็นสื่อแทนการนำสิ่งของจริงมาใช้ในห้องเรียนสามารถสอนได้ทั้งคำนาม คำกริยา รวมทั้งคำคุณศัพท์ เช่น ชีภาพเรือ วาดรูปดาว ติดภาพบ้าน ดึงภาพดอกไม้สีแดง เดินไปโรงพยาบาล เป็นต้น และ 4) การสอนคำศัพท์ในระดับประโยคโดยใช้การเล่าเรื่องและแสดงบทบาทตามเรื่องที่เล่าตามลำดับเหตุการณ์ โดยมีจุดประสงค์เพื่อให้เด็กเรียนรู้คำศัพท์ที่เป็นคำนามธรรม คำแสดงอารมณ์ความรู้สึก และคำที่บอกลำดับเหตุการณ์ก่อน-หลัง

ทั้งนี้ การสอนภาษาไทยในรูปแบบ TPR เพื่อพัฒนาภาษาของผู้เรียนในขั้นที่สูงขึ้นนั้นสามารถกระตุ้นให้ผู้เรียนพูดโต้ตอบได้โดยใช้คำถามปลายปิด (ใช่, ไม่ใช่, ใคร, ทำอะไร, ที่ไหน, เมื่อไหร่, เท่าไร) เพื่อสร้างความมั่นใจในการเรียนรู้ภาษาไทยให้แก่ผู้เรียนได้อย่างเป็นขั้นตอน และเป็นการประเมินความเข้าใจของผู้เรียนอีกด้วย พร้อมกับการใช้กับกลวิธีการสอนต่าง ๆ ที่พัฒนาทักษะฟังและพูดโดยมุ่งให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ภาษาไทยในระดับประโยค ระดับเนื้อเรื่องที่ เป็นเรื่องราวใกล้ตัว เช่น กลวิธีเล่าเรื่องผลัด บทสนทนาในสถานการณ์ชีวิตประจำวันและวัฒนธรรมไทย เรื่องเล่าภาษาไทยกับคำถามปลายปิด และนิทานภาพกับการสร้างนิสัยรักการอ่าน-เขียน เพลงกับคำถามพัฒนาภาษา ซึ่งกลวิธีเหล่านี้จะช่วยเตรียมความพร้อมโดยเน้นความหมายความเข้าใจ และทวน คำศัพท์ภาษาไทย เพื่อนำไปสู่การอ่าน-เขียนในภาษาไทย

2.2 การเตรียมความพร้อมไปสู่การอ่าน-เขียนภาษาไทย (แยกแยะเสียงวรรณยุกต์และตัวสะกด)

การพัฒนาทักษะการฟัง-พูดภาษาไทยโดยเน้นความหมายความเข้าใจด้วยการเพิ่มคลังคำศัพท์ให้แก่ผู้เรียนยังไม่เพียงพอที่จะช่วยแก้ไขปัญหาคความแตกต่างระหว่างภาษาไทย-ภาษามลายูถิ่นได้ จากผลการศึกษา “ลักษณะภาษามลายูถิ่น” (แวมายี ปารามัล และคณะ, 2552) และ “ความแตกต่างระหว่างภาษามลายูถิ่น-ภาษาไทย และภาษามลายูถิ่น และปัญหาการเรียนภาษาไทยของเยาวชนไทยเชื้อสายมลายูในจังหวัดชายแดนภาคใต้” (มิรินดา บุรรุ่งโรจน์ และสุนี คำนวลศิลป์, 2552) พบว่าความแตกต่างที่เป็นอุปสรรคในการเรียนรู้ภาษาไทยของเยาวชนในพื้นที่คือ การออกเสียงวรรณยุกต์และการออกเสียงตัวสะกด จึงนำมาสู่การออกแบบการเตรียมความพร้อม ที่สำคัญอีกประการหนึ่งก่อนนำไปสู่การอ่าน-เขียนภาษาไทยคือ การฝึกทักษะการฟัง-พูดที่เน้นความถูกต้องด้วยกลวิธีการการแยกแยะเสียงวรรณยุกต์และตัวสะกด โดยใช้ทฤษฎีคู่เทียบเสียง (Minimal pair) เพื่อฝึกทักษะการฟังเพื่อแยกแยะระดับเสียงวรรณยุกต์ แยกแยะเสียงตัวสะกด (เสียงท้ายคำ) โดยยังไม่ต้องคำนึงถึงรูปแบบไม่ตรงมาตรา ซึ่งมีวัตถุประสงค์ให้ผู้เรียนสามารถแยกแยะความแตกต่างของเสียงได้ และฝึกออกเสียงให้ชัดเจน สามารถออกเสียงได้ถูกต้อง และระมัดระวังในส่วนที่ต่างกันของคำๆ โดยเฉพาะเสียงที่ใกล้เคียงกัน พร้อมทั้งเข้าใจและตระหนักถึงความต่างนั้น คือเมื่อออกเสียงไม่ถูกต้อง คำที่ต้องการสื่อความหมายนั้นจะกลายเป็นคำที่มีความหมายใหม่หรือเป็นคำที่ไม่มี ความหมาย เป็นการเตรียมความพร้อมให้กับนักเรียนก่อนที่จะเรียนแบบเรียนอ่าน-เขียนภาษาไทย

2.3 แบบเรียนอ่านเขียนภาษาไทยแบบเชื่อมโยง (เชื่อมโยงกับภาษามลายูถิ่นอักษรไทย)

แบบเรียนอ่านเขียนภาษาไทยแบบเชื่อมโยง เป็นสื่อการเรียนการสอนที่เป็นไปตามแนวคิดของการจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษาคือ “Known to Unknown” คือ เรียนรู้จากสิ่งที่รู้อยู่แล้วไปสู่สิ่งใหม่ และให้ความสำคัญแก่ผู้เรียน (Child centered) โดยใช้ภาษาท้องถิ่นเป็นพื้นฐานในการพัฒนาการเรียนรู้

การพัฒนาทักษะการอ่าน-เขียนภาษาไทยในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ต่อเนื่องจากการเรียนอ่าน-เขียนภาษามลายูถิ่นในชั้นอนุบาล 2 ซึ่งมีพื้นฐานทางการอ่านเขียน “อักษรไทย” ในภาษามลายูมาแล้วในระดับหนึ่ง โดยที่นักเรียนรู้จักตัวอักษรไทยที่อยู่ในภาษามลายูจำนวน 37 ตัวอักษร (โดยมีอักษรที่เป็นพยัญชนะต้น 21 อักษร พยัญชนะท้าย 1 อักษร และสระอีก 15 อักษร)

รวมทั้งรู้จักเสียงที่สัมพันธ์กับแต่ละอักษร และหน้าที่ของอักษรต่าง ๆ อันได้แก่ พยัญชนะต้น พยัญชนะท้ายและสระ และเครื่องหมายพิเศษ อีกทั้งยังสามารถประสมอักษรให้เป็นคำและประกอบคำต่าง ๆ เป็นประโยคตามอักษรที่ได้เรียน จนถึงขั้นสามารถอ่านหนังสือเพิ่มเติมเป็นภาษามลายูถิ่นอักษรไทยง่าย ๆ ตามวัยได้ ซึ่งพื้นฐานการอ่านออกเขียนได้และการสร้างนิสัยรักการอ่านการเขียนอย่างมีความสุข และสนุกที่จะเรียนรู้เรื่องราวต่าง ๆ จากหนังสือ จะเป็นต้นทุนที่ดีสำหรับการเชื่อมโยงไปสู่การอ่านออกเขียนได้ในภาษาไทย

พยัญชนะภาษามลายูปาตานี มี 30 ตัว

พยัญชนะภาษามลายูปาตานี				
ก 	ก 	ค 	ง 	
ช 	จ 	ซ 	ซ 	
ช 	ญ 	ญ 	ค 	
ต 	ท 	น 	น 	
บ 	ป 	ม 	ม 	
ย 	ย 	ร 	ร 	
ล 	ว 	อ 	ฮ 	
ฟ 	ฟ 	พยัญชนะสะกด		
-ง 	-ฮ 			

พยัญชนะภาษาไทย มี 44 ตัว

พยัญชนะภาษาไทย			
ก 	ข 	ช 	ค 
ค 	ฆ 	ง 	จ 
ฉ 	ช 	ซ 	ฌ 
ญ 	ฎ 	ฏ 	ฐ 
ท 	ฒ 	ณ 	ด 
ต 	ถ 	ท 	ธ 
น 	บ 	ป 	ฝ 
ฝ 	พ 	ฟ 	ภ 
ม 	ย 	ร 	ล 
ว 	ศ 	ษ 	ส 
ห 	ฬ 	อ 	ฮ 

➔

เปรียบเทียบอักษรในภาษาไทยและภาษามลายูถิ่นที่เหมือนกัน

ภาพที่ 2: เปรียบเทียบอักษรในภาษาไทยและภาษามลายูถิ่นที่เหมือนกัน

3. กระบวนการสร้างแบบเรียนอ่าน-เขียนภาษาไทยแบบเชื่อมโยง

การสร้างแบบเขียนอ่าน-เขียนภาษาไทยแบบเชื่อมโยงในโครงการทวิภาษาฯ เป็นการทำงานร่วมกันระหว่าง นักภาษาศาสตร์ในพื้นที่และส่วนกลาง (มหาวิทยาลัยมหิดล) ครูผู้สอนภาษาไทย นักศึกษาคณะศิลปศาสตร์ และ คณะวิจัยโครงการทวิภาษาฯ ผ่านการประชุมปฏิบัติการอย่างมีส่วนร่วมโดยมีขั้นตอนดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 ศึกษาความแตกต่างระหว่างภาษาไทยกับภาษามลายูถิ่น ศึกษาลักษณะที่สอดคล้อง และแตกต่างระหว่างภาษาไทยกับภาษามลายูถิ่น แล้วนำมาออกแบบแบบเรียนอ่าน-เขียน โดยใช้ ความสอดคล้องเป็นพื้นฐานในการเรียนรู้ (แบบเรียนอ่าน-เขียนภาษามลายูถิ่นอักษรไทย) และออกแบบ กลวิธีการสอนที่แก้ไขความแตกต่างระหว่างภาษาที่เป็นปัญหาในการเรียนรู้ภาษาไทย เช่น ตัวสะกด เสียงวรรณยุกต์ จากข้อมูลพบว่าอักษรในภาษามลายูถิ่นที่ตัวอักษรเหมือน-เสียงเหมือนกับภาษาไทย ประกอบด้วย พยัญชนะต้น 21 รูป พยัญชนะท้าย 1 รูป และสระ 15 รูป อักษรในภาษาไทยที่ไม่มีใน ภาษามลายูถิ่นจะถูกเพิ่มเติมในแบบเรียนอ่านเขียน ข้อมูลเกี่ยวกับการเปรียบเทียบอักษร

	ลักษณะระบบตัวเขียนภาษามลายูเทียบกับภาษาไทย		
	อักษรที่เหมือนกันในภาษามลายู-ภาษาไทย	อักษรต่างกัน (แต่เสียงเหมือนกัน)	อักษรไทยที่ไม่มีในภาษามลายูถิ่น (เด็กต้องเรียนเพิ่มเติม)
พยัญชนะต้น	อักษรกลาง (7 ตัว) ก, จ, ด, ต, บ, ป, อ	กลาง (2 ตัว) ฎ, ฏ (เสียงเหมือน ต ด)	พยัญชนะต้น (23 ตัว) แบ่งเป็น อักษรกลาง = ฎ, ฏ (2 ตัว) อักษรต่ำ = ค, ช, ฉ, ฌ, ฌ, ฌ, ฌ, ฌ, ฌ, ฌ (10 ตัว) อักษรสูง = ข, ข, ฉ, ฉ, ฐ, ฌ, ฌ, ฌ, ฌ (11 ตัว)
	อักษรต่ำ (14 ตัว) ค, ง, ช, ซ, ท, น, พ, ฟ, ม, ย, ร, ล, ว, ฮ	อักษรต่ำ (10 ตัว) ค, ช, ฉ, ฌ, ฌ, ฌ, ฌ, ฌ, ฌ, ฌ (เสียงเหมือน ค, ช, ท, น, พ, ย, ล)	
พยัญชนะท้าย (ตัวสะกด)	- ง	-	พยัญชนะสะกด (25 ตัว) (แม่กก) -ก -ข, -ค, -ฆ-ค, -ช, -ฌ (แม่กด) -ด -ต -จ, -ช, -ซ, -ฎ, -ฏ, -ฐ, -ฌ, -ฌ, -ฌ, -ฌ, -ฌ, -ฌ, -ฌ (แม่กบ) -บ, -ป, -พ, -ฟ, -ภ (แม่กน) -น, -ญ, -ณ, -ร, -ล, -ฬ, ร, -ล (แม่กม) -ม (แม่เกย) -ย (แม่เกอว) -ว
สระเดี่ยว	-ะ, ิ, ี, ึ, ุ, ู, เ-ะ, เ- , แ-ะ, แ- , เ-าะ, -อ, โ-ะ, ใ- , ใ-	ใ- และ -ัย	-

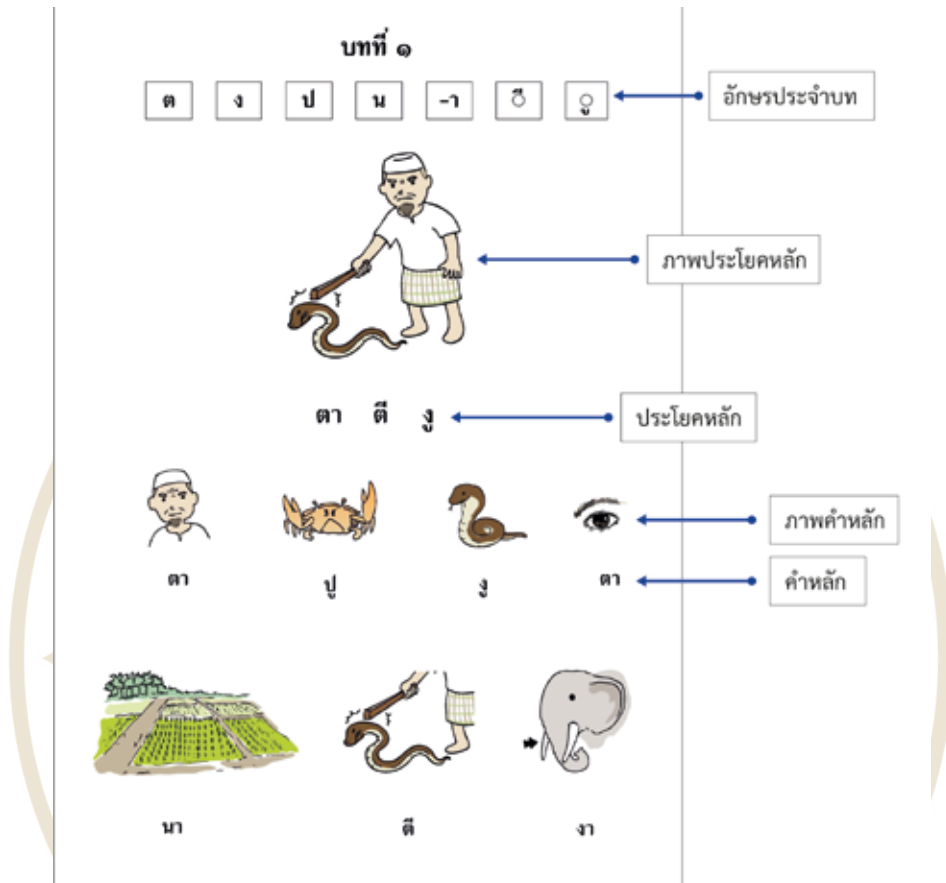
ไม่เหมือนในภาษามลายูถิ่น ให้สอนเป็นลำดับถัดจากนั้น โดยสอนบทเรียนละ 1 อักษรเท่านั้นตามหลัก การเดียวกันกับแบบเรียนอ่านเขียนภาษามลายูถิ่น

3.1 องค์ประกอบของแบบเรียนอ่านเขียนภาษาไทยแบบเชื่อมโยง

โครงสร้างของแบบเรียนอ่านเขียนภาษาไทยแบบเชื่อมโยงใช้หลักการเดียวกับแบบเรียนอ่านเขียน ภาษามลายูถิ่นอักษรไทย คือมีบทเรียนแนะนำอักษร บทเรียนทบทวนพยางค์ การแตกคำ-ประสมคำหลัก การแตกประโยค-สร้างประโยค และได้ออกแบบและสร้างแบบฝึกหัดที่เน้นความถูกต้องไปพร้อมกับความ เข้าใจ เช่น แบบฝึกหัดโยงภาพกับคำ แบบฝึกหัดเรียงอักษร แบบฝึกหัดเรียงคำ เติมคำในประโยค แบบฝึกอักษร ไขว้ (หาคำที่ซ่อนไว้) เป็นต้น ส่วนที่แตกต่างไปจากแบบเรียนอ่านเขียนภาษามลายูถิ่นคือ การแนะนำอักษรที่ รูปเหมือน-เสียงเหมือน ซึ่งสามารถจำแนกบทเรียนออกเป็น 2 ประเภท โดยในแต่ละบทจะมีส่วนประกอบดังนี้

บทที่... (แนะนำอักษรที่รูปเหมือน-เสียงเหมือน)	บทที่... (แนะนำตัวอักษรรูปต่าง-เสียงต่าง)
1. ตัวอักษรประจำบท จำนวน 2-6 ตัวอักษร	1. ตัวอักษรประจำบท จำนวน 1 ตัวอักษร
2. ภาพประโยคหลัก	2. คำหลักแนะนำตัวอักษร 1 คำ
3. ประโยคหลัก	3. ภาพประโยคหลัก
4. ภาพคำหลัก	4. ประโยคหลัก
5. คำหลัก	5. ภาพคำหลัก
6. แบบฝึกอ่าน	6. คำหลัก
7. แบบฝึกหัด	7. แบบฝึกอ่าน
	8. แบบฝึกหัด

ตารางที่ 5: ตารางแนะนำความเหมือน-ต่างของรูปและเสียงอักษร



ภาพที่ 3: ตัวอย่างแบบเรียนอ่าน-เขียนภาษาไทยแบบเชื่อมโยง (ตัวอักษรรูปเหมือน-เสียงเหมือนในภาษามลายูถิ่น)

4. กลวิธีการสอนแบบเรียนอ่าน-เขียนภาษาไทยแบบเชื่อมโยง

ขั้นที่ 1 ทบทวนอักษร เข้าใจประโยค และเรียนรู้คำศัพท์จากรูปภาพ

1) ครูแนะนำและทบทวนตัวอักษรประจำบท

- ครูชี้ที่ตัวอักษรประจำบทถามนักเรียนว่ารู้จักตัวอักษรใดบ้าง (ให้นักเรียนช่วยกันบอกที่ละตัวจนครบทุกตัว)
- ครูอ่านตัวอักษรและสระทั้งหมดอย่างถูกต้องชัดเจนตรงตามอักขระวิธี
- นักเรียนอ่านอักษรและสระทั้งหมดพร้อมครู
- นักเรียนอ่านอักษรและสระทั้งหมดด้วยตัวนักเรียนเอง

2) ครูแนะนำภาพหลักและประโยคหลัก

- ครูชี้ที่ภาพหลัก แล้วถามนักเรียนว่า นี่คือภาพอะไร ในภาพมีใคร/อะไรอยู่บ้าง และเขากำลังทำอะไรอยู่ เป็นต้น

หมายเหตุ: นักเรียนสามารถตอบเป็นคำหรือประโยคได้ (หรือตอบใกล้เคียง) ถ้าเด็กตอบไม่ถูกครูควรบอกเด็กว่าเป็นภาพอะไร

- ครูชี้ที่รูปภาพหลักแล้วชี้ที่ “ประโยคหลัก” แล้วบอกนักเรียนว่า รูปนี้เขียนอย่างไร และอ่านว่า “ตา ตี ู” (ครูอ่านอย่างถูกต้องชัดเจนตรงตามอักขระวิธี)
- นักเรียนอ่านประโยคหลักพร้อมครู
- นักเรียนอ่านประโยคหลักด้วยตัวนักเรียนเอง (อ่านพร้อมกันทั้งห้อง อ่านเป็นกลุ่ม และอ่านเดี่ยว)

3) ครูแนะนำภาพย่อยและคำในแต่ละภาพ

- ครูชี้ที่ภาพย่อยทีละภาพ แล้วถามนักเรียนว่านี่คือภาพอะไร และครูชี้ที่คำได้รูปภาพ บอกว่า รูปนี้เขียนอย่างไรและอ่านว่า “ตา” สะกดว่า ตอ. อา. ตา ทำตามลำดับเช่นนี้จนครบทุกภาพทุกคำ (ทดลองให้นักเรียนออกมาชี้รูปภาพและสะกดคำในภาพที่ตนเองชอบ)

หมายเหตุ: สำหรับนักเรียนที่สะกดคำคล่อง เนื่องจากเรียนมาแล้วในแบบเรียนอ่านเขียนภาษามลายูถิ่น ครูสามารถข้ามขั้นตอนการสะกดคำได้ (ถ้ามั่นใจว่าเด็กสะกดได้ด้วยตนเอง)

- ครูอ่านคำทั้งหมด (ตา ปู ู ตา นา ตี งา) ให้นักเรียนฟัง อย่างถูกต้องชัดเจนตรงตามอักขระวิธี
- นักเรียนอ่านคำทั้งหมดพร้อมครู
- นักเรียนอ่านคำด้วยตัวนักเรียนเอง (อ่านพร้อมกันทั้งห้อง อ่านเป็นกลุ่ม และอ่านเดี่ยว)

ขั้นที่ 2 สร้างคำจากกล่องอักษร (พัฒนาทักษะภาษา ผักผ่อน และเน้นความคิดสร้างสรรค์)

ต	ู	-า
า	ป	ง
น	-า	ต

ตารางที่ 6: กล่องอักษร

- 1) ครูอ่านชื่ออักษรในกล่องอย่างชัดเจนโดยอ่านทั้งหมด หรืออ่านทีละ 1 แถว
- 2) นักเรียนอ่านชื่ออักษรทั้งหมดพร้อมครู (ไม่ควรอ่านทีละตัวอักษร แต่ให้อ่านทั้งหมด หรืออ่านเป็นแถว และให้นักเรียนอ่านพร้อมครู)
- 3) นักเรียนอ่านชื่ออักษรด้วยตัวเอง (ทั้งหมดหรือเป็นแถว)
- 4) ครูให้นักเรียนออกมาชี้อักษรที่ตนเองชอบแล้วอ่านชื่ออักษร หรือครูชี้อักษรแล้วให้นักเรียนบอกชื่ออักษรนั้น โดยชี้แบบเรียงลำดับและชี้แบบสุ่ม (ไม่เรียงลำดับ)
- 5) ครูให้นักเรียนประสมอักษรจากกล่องคำให้เป็นคำที่มีความหมาย
 - ครูกระตุ้นให้นักเรียนประสมคำจากอักษรในกล่อง (โดยถามว่า ถ้านำตัวอักษรในกล่องนี้มาประสมกัน จะได้คำว่าอะไรบ้าง ในนี้มีคำอะไรบ้าง)
 - ให้นักเรียนพูดคำที่นักเรียนคิด ครูหันไปถามเพื่อนๆ ว่าถูกหรือเปล่า ถ้าถูกให้นักเรียนออกมาชี้อักษร (ถ้าผิด ให้เพื่อน ๆ ช่วยบอกคำที่ใกล้เคียงหรือคำอื่นๆ) แล้วออกมาชี้อักษรที่บอกออกมา

- ครูเขียนคำที่นักเรียนบอกบนกระดาน (จนครบทุกคำในกล่อง)
- ครูและนักเรียนอ่านคำบนกระดานพร้อมกัน

หมายเหตุ: สามารถข้ามขั้นตอน “ครูอ่านให้นักเรียนฟัง” ได้ เนื่องจากนักเรียนได้ยินและเห็นคำนั้นหลายครั้งแล้ว และคำที่เขียนบนกระดานล้วนเป็นคำที่นักเรียนคิดและสร้างขึ้นเองจึงควรอ่านพร้อมครูได้ ถ้าหากว่านักเรียนอ่านไม่ถูกต้อง ครูต้องแก้ไขโดยอ่านให้ฟังใหม่ทันที)

- นักเรียนอ่านเองทั้งห้อง (อ่านเป็นกลุ่มหรือเดี่ยวก็ได้) นักเรียนสะกดและอ่านคำที่เขียนได้

ขั้นที่ 3 แบบฝึกหัดอ่าน

- 1) ครูให้นักเรียนฝึกอ่านชุดที่ 1: คำที่มีความหมายทั้งหมด (ไม่ต้องสะกด)
 - ครูอ่านคำให้นักเรียนฟัง
 - นักเรียนอ่านพร้อมครู
 - นักเรียนอ่านคำด้วยตัวเอง
- 2) ครูให้นักเรียนฝึกอ่านคำชุดที่ 2: ชุดคำจำแนกตามเสียงสระ (บางคำไม่มีความหมาย)
 - ครูสะกดคำให้นักเรียนฟังทีละแถวและอ่านชุดคำในแถวนั้นให้นักเรียนฟัง (ตัวอย่าง: ต. อา ตา / ป. อา ปา / น. อา นา / ง. อา งา อ่านว่า ตา ปา นา งา)
 - นักเรียนสะกดชุดคำและอ่านชุดคำพร้อมกับครู
 - นักเรียนอ่านชุดคำทีละแถวด้วยตัวเอง (ทำจนครบทุกแถว)
- 3) ครูให้นักเรียนฝึกอ่านคำชุดที่ 3: ชุดคำสลับเสียงพยัญชนะและสระ (บางคำไม่มีความหมาย)
 - ครูสะกดคำให้นักเรียนฟังทีละแถวและอ่านชุดคำในแถวนั้นให้นักเรียนฟัง (ตัวอย่าง: ต. อา ตา / ป. อา ปา / น. อา นา / ง. อา งา อ่านว่า ตา ปา นา งา)
 - นักเรียนสะกดชุดคำและอ่านชุดคำพร้อมกับครู
 - นักเรียนอ่านชุดคำทีละแถวด้วยตัวเอง (ทำจนครบทุกแถว)
- 4) ครูให้นักเรียนฝึกอ่านประโยค (ไม่ต้องสะกด)
 - ครูอ่านประโยคให้นักเรียนฟัง
 - นักเรียนอ่านประโยคพร้อมครู
 - นักเรียนอ่านประโยคด้วยตัวเอง (ทำตามลำดับจนครบทุกประโยค)

ศูนย์วิจัยภาษาและวัฒนธรรมในภาวะวิกฤต
สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเซีย มหาวิทยาลัยมหิดล

ขั้นที่ 4 แบบฝึกหัดท้ายบท

- 1) โยงเส้นจากภาพให้ตรงกับคำ: เน้นทักษะความเข้าใจ-ความหมายระดับคำ
- 2) เขียนคำจากภาพ (ระยะแรก) / เขียนประโยคจากภาพ (ระยะกลาง): เน้นทักษะการเขียนด้วยความเข้าใจและความถูกต้อง (ในบทเรียนระยะกลาง: ให้แต่งประโยคเพื่อพัฒนาความคิดเชิงสร้างสรรค์ โดยใช้คำที่เรียนมาแล้ว)

- 3) **เรียงคำให้เป็นประโยค:** เน้นทักษะไวยากรณ์ภาษาไทย (ประธาน กริยา กรรม) และการเขียนให้ถูกต้องในระดับประโยค

หมายเหตุ: แบบฝึกหัดเหล่านี้ให้ทำในชั้นเรียนโดยเฉพาะข้อที่ 2 ส่วนข้อที่ 3 และ 1 สามารถนำไปทำเป็นการบ้านได้

ขั้นที่ 5 แบบทดสอบท้ายบท: เขียนคำและประโยคตามคำบอก

- 1) ครูเตรียมกระดาดหรือสมุดให้นักเรียนเพื่อเขียนตามคำบอก
- 2) ครูพูดคำสำคัญในบทที่เรียนจำนวน 5-10 คำ ให้นักเรียนเขียนภายในเวลาที่กำหนด (ไม่ควรเกิน 5-7 นาที)
- 3) ครูพูดประโยคหลักและประโยคในแบบฝึกหัดอ่าน จำนวน 3-5 ประโยค ให้นักเรียนเขียนภายในเวลาที่กำหนด (ไม่ควรเกิน 5-10 นาที)

เมื่อเด็กได้เริ่มต้นเรียนรู้การอ่านเขียนภาษาไทยแล้ว จำเป็นต้องเสริมสร้างการอ่านให้เข้มข้น ด้วยหนังสือที่มีเรื่องราวใกล้ตัวเด็กและมีเนื้อหาที่สนุกสนาน โดยใช้ควบคู่ไปกับแบบเรียนอ่านเขียนภาษาไทยแบบเชื่อมโยงเป็นการเสริมสร้างนิสัยรักการอ่านให้แก่เด็ก

5. สื่อพัฒนาทักษะการอ่านเพื่อความเข้าใจ

หนังสือเล่มยักษ์ (Big book) ใช้ควบคู่กับกลวิธีการสอนแบบ ‘การอ่านร่วมกัน’ เนื่องจากหนังสือเล่มยักษ์เป็นหนังสือประกอบภาพขนาดใหญ่ ใช้สำหรับสอนให้นักเรียนทั้งชั้นมีส่วนร่วมในการอ่านไปพร้อมกับครูผู้สอน โดยเน้นความเข้าใจเนื้อเรื่อง จากนั้นจึงเป็นการฝึกอ่านพร้อมกันกับครูเพื่อเน้นความถูกต้องของไวยากรณ์ ด้วยลักษณะเฉพาะของหนังสือเล่มยักษ์ที่มีโครงสร้างซ้ำและกระตุ้นให้เด็กคาดเดา ทำให้เด็กเกิดความสุขสนุกสนานและต้องการอ่านให้คนอื่นฟัง



ภาพที่ 4 ตัวอย่างหนังสือเล่มยักษ์

หนังสือเล่มเล็ก (Small book) ใช้เป็นสื่อพัฒนาการอ่านในระดับต้นได้ดี เด็กจะสนุกสนานจากรูปภาพและเนื้อเรื่อง ส่งเสริมให้เด็กรักหนังสือและรักการอ่าน นอกจากนี้แล้วหนังสือเล่มเล็กเป็นหนังสือที่ชุมชนผลิตขึ้นเองทำให้เด็กรู้สึกภาคภูมิใจในท้องถิ่น



ภาพที่ 5: ตัวอย่างหนังสือเล่มเล็ก

หนังสือสองภาษา (Diglot book) ใช้ควบคู่กับกลวิธีการสอนแบบ ‘การอ่านด้วยตนเอง’ อาจจะเป็นหนังสือที่มีขนาดเท่าหนังสือเล่มเล็กหรือเล่มยักษ์ก็ได้ เป็นหนังสือที่มีภาพประกอบ ทั้งนี้เมื่อเด็กมีทักษะจากการอ่านภาษามลายูถิ่นจากหนังสือเล่มยักษ์และหนังสือเล่มเล็กมาแล้ว เด็กจะรู้สึกดีเมื่อเรียนรู้ภาษาไทยโดยการเทียบเคียงรูปและเสียงของอักษรที่เหมือนกัน โดยในระยะแรกเด็กจะเริ่มต้นจากการอ่านภาษามลายูถิ่นก่อนและนำไปสู่การเชื่อมโยงการอ่านตัวหนังสือภาษาไทย (ซึ่งอาจจะมีลักษณะภาษาที่แตกต่างออกไปเช่น มีตัวสะกดและเสียงวรรณยุกต์)

6. ผลพัฒนาการอ่าน-เขียนภาษาไทยของนักเรียนในโครงการทวิภาษา

ผลจากการดำเนินการจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษา ในวิชาภาษาไทยพบว่า ในโรงเรียนนาร่อง 4 แห่ง ซึ่งเปรียบเทียบกับโรงเรียนซึ่งจัดการเรียนการสอนในรูปแบบปกติอีก 4 แห่ง (โรงเรียนคู่เทียบ) ที่อยู่ภายในบริบทและสภาพแวดล้อมเดียวกันรวม 8 โรงเรียน พบว่านักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ที่ผ่านหลักสูตรการจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษา มีผลพัฒนาการภาษาไทยส่วนใหญ่สูงกว่าโรงเรียนคู่เทียบอย่างเห็นได้ชัด

ผลการทดสอบพัฒนาการทักษะภาษาไทยสำหรับนักเรียนในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ทั้งนักเรียนในโครงการนำร่องและนักเรียนในโรงเรียนคู่เทียบได้รับการประเมินผลภายนอก โดยคณะกรรมการออกแบบการประเมินผลจากสถาบันวิจัยและพัฒนาชายแดนภาคใต้ มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา (ศุภลักษณ์ สิ้นธนา และคณะ, 2554) โดยทดสอบภาษาไทยในทักษะฟัง พูด อ่านและเขียน (ใช้แบบทดสอบ และแบบสัมภาษณ์เพื่อดูพัฒนาการ) พบว่านักเรียนในโรงเรียนนำร่องได้คะแนนเฉลี่ยภาษาไทยร้อยละ 56.8 สูงกว่าโรงเรียนคู่เทียบที่ได้คะแนนเฉลี่ยที่ร้อยละ 37.62 และจากการประเมินผลสัมฤทธิ์วิชาอื่น ๆ ได้แก่ วิชาวิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์ สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม และวิชาภาษาไทย รวม 4 วิชา พบว่า นักเรียนโรงเรียนทดลองมีคะแนนสูงกว่านักเรียนโรงเรียนคู่เทียบในทุกสาระการเรียนรู้ และนักเรียนในโรงเรียนทดลองมีศักยภาพในการอ่านออกเขียนได้สูงกว่านักเรียนในโรงเรียนคู่เทียบ

นอกจากนี้ ข้อมูลจากการประเมินผลภายนอกของคณะกรรมการประเมินผลโครงการทวิภาษา (วีระศักดิ์ จงสู่วิวัฒน์วงศ์ และคณะ, 2553) พบว่า การสอนแบบทวิภาษาไม่ได้พัฒนาเฉพาะความสามารถทางภาษาเท่านั้น แต่ได้สร้างเสริมผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาทั้งพุทธิพิสัย (ความสามารถในการคิดริเริ่ม และความสามารถทางภาษา) และเจตพิสัย (เช่น อารมณ์ความรู้สึกอยากเรียนรู้ อยากแสดงออก และความรักในวัฒนธรรมท้องถิ่น) ในระดับปฐมวัยได้ดีกว่าระบบเก่าอย่างชัดเจน ทำให้ผลงานเป็นที่ยอมรับของผู้มีส่วนเกี่ยวข้องทั้งผู้บริหารการศึกษา ครู และผู้ปกครอง ยิ่งไปกว่านั้นแนวทางการจัดการศึกษาแบบทวิภาษา (ภาษามลายูถิ่น-ภาษาไทย) ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงแก่ครูผู้สอน ผู้ปกครอง และคนในชุมชน โดยครูผู้สอนได้รับแนวคิดและเทคนิคการสอนใหม่ ๆ และมีความตระหนักในการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลางอย่างแท้จริง โดยให้ความสำคัญกับต้นทุนความรู้ที่มีอยู่เดิมของเยาวชน และต่อยอดความรู้ใหม่จากความรู้นั้น ผลที่เกิดขึ้นแก่ผู้ปกครองของนักเรียน คือ การเข้ามามีส่วนร่วมในการเรียนของบุตรหลานมากยิ่งขึ้นเนื่องจากใช้ภาษาและความรู้ท้องถิ่นในการเรียนการสอน รวมถึงการเชิญผู้ปกครองมาเป็นวิทยากรให้ความรู้ในบางวิชา และการนำหนังสือเล่มเล็กภาษาท้องถิ่นไปอ่านที่บ้าน สร้างความใกล้ชิดกับโรงเรียนมากยิ่งขึ้นทำให้เกิดความร่วมมือระหว่างชุมชนและโรงเรียน ชุมชนรู้สึกที่โรงเรียนเป็นสถาบันการศึกษาที่ช่วยอนุรักษ์ภูมิปัญญาและศิลปวัฒนธรรมของท้องถิ่น

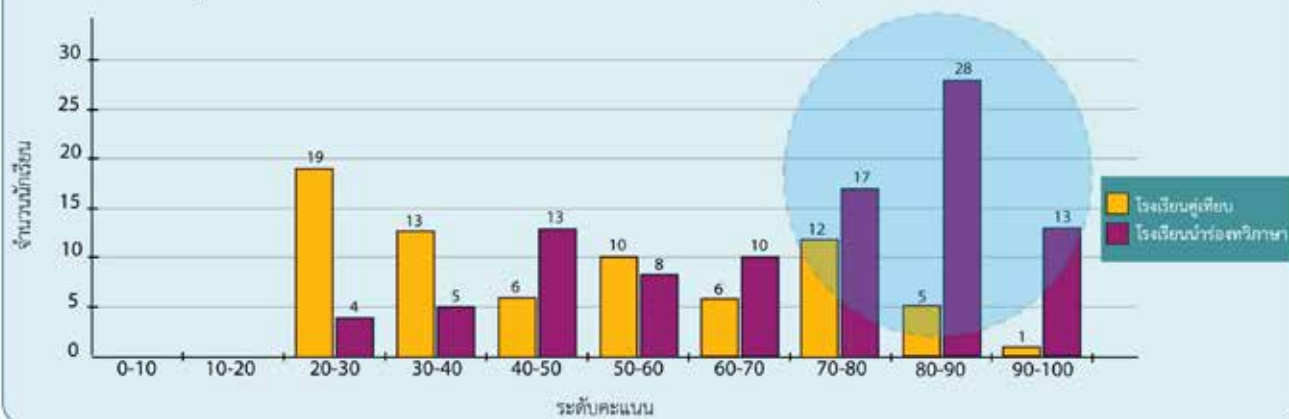
เอกสารอ้างอิง

- ราชบัณฑิตยสถาน. (2553). *คู่มือระบบเขียนภาษามลายูปาตานีอักษรไทย ฉบับราชบัณฑิตยสถาน*. กรุงเทพฯ: ราชบัณฑิตยสถาน.
- มิรินต้า บุรรุ่งโรจน์ และสุนี คำवलศิลป์. (2552). "ความแตกต่างระหว่างภาษามลายูถิ่น-ภาษาไทย และภาษา มาเลเซีย และปัญหาการเรียนภาษาไทยของเยาวชนไทยเชื้อสายมลายูในจังหวัดชายแดนภาคใต้". จาก เอกสารประกอบการประชุมปฏิบัติการ แนวทางการเรียนการสอนภาษาไทย โรงเรียนแนวชายแดน และพื้นที่พิเศษ จัดโดยสำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ.

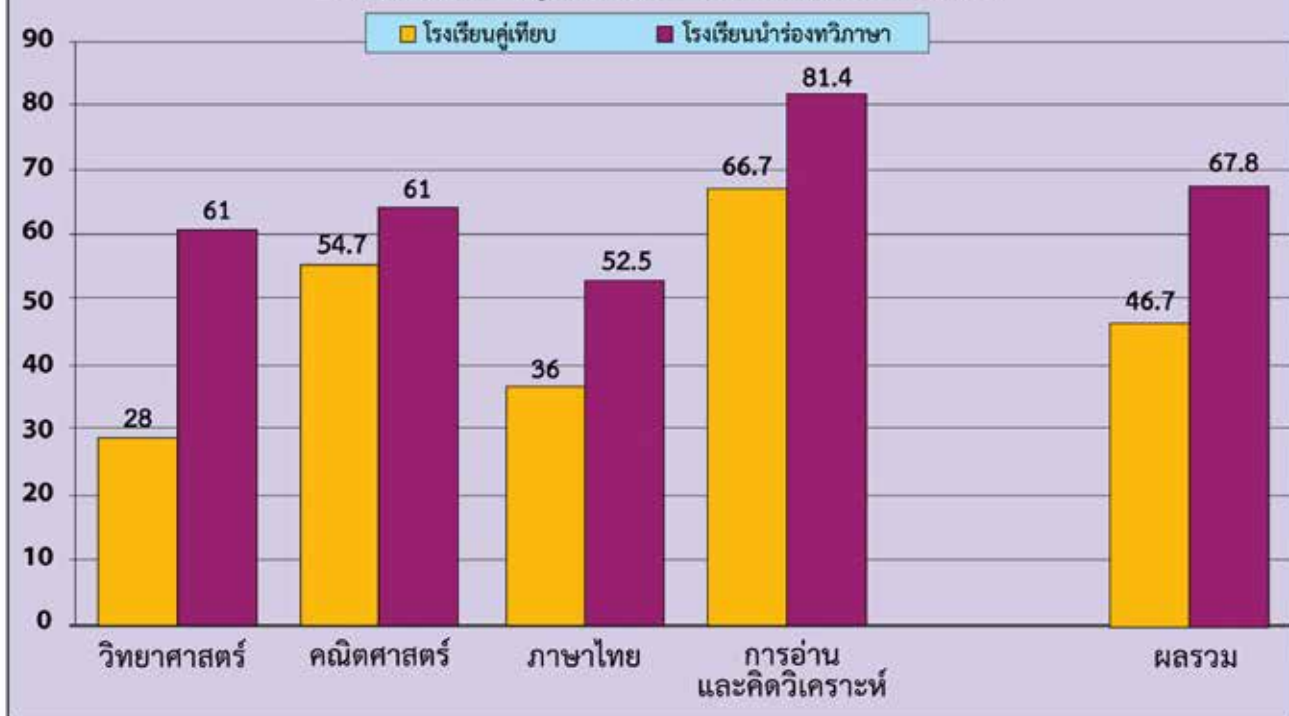
- วีระศักดิ์ จงสู่วิวัฒน์วงศ์ และคณะ. (2553). รายงานการประเมินผลโครงการวิจัยเชิงปฏิบัติการ การจัดการเรียนการสอนโดยใช้ภาษาท้องถิ่นและภาษาไทยเป็นสื่อ กรณีการจัดการศึกษาแบบทวิภาษา: ภาษาไทย-มลายูถิ่น ในโรงเรียนเขตพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้. กรุงเทพฯ: สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย (สกว.).
- แวมายี ปารามัล และคณะ. (2552). คู่มือระบบตัวเขียนภาษามลายูปัตตานี: เอกสารประกอบการอบรมหลักการเขียนภาษามลายูถิ่นด้วยอักษรไทย. นครปฐม: ศูนย์ศึกษาและฟื้นฟูภาษาและวัฒนธรรมในภาวะวิกฤต สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรม มหาวิทยาลัยมหิดล.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2552). รายงานการวิจัยเรื่อง การพัฒนานโยบายการเรียนการสอนภาษาไทยในจังหวัดชายแดนภาคใต้. กรุงเทพฯ: สำนักนโยบายและแผนการศึกษา สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา.
- สุวิไล เปรมศรีรัตน์ และคณะ. (2553). รายงานการวิจัยปฏิบัติการเรื่อง “การจัดการเรียนการสอนโดยใช้ภาษาท้องถิ่นและภาษาไทยเป็นสื่อ: กรณีการจัดการศึกษาแบบทวิภาษา (ภาษาไทย-มลายูถิ่น) ในโรงเรียนเขตพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้. กรุงเทพฯ: สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย (สกว.).
- สุวิไล เปรมศรีรัตน์ และคณะ. (2551). รายงานการวิจัยเรื่อง ภาษามลายูท้องถิ่นในประเทศไทย: การศึกษาสถานการณ์ทางภาษา การพัฒนา และการวางแผนการใช้ภาษาเพื่อการศึกษาและการสื่อสารที่มีประสิทธิภาพในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้. นครปฐม: ศูนย์ศึกษาและพัฒนาสันติวิธี มหาวิทยาลัยมหิดล.
- Asher, J. J. & Adamski, C. (1986). *Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook*. (2nd Ed.). Los Gatos, CA: Sky Oaks Production.
- Malone, S. (2006). *Planning Patani Malay multilingual education program in Southern Thailand*. Unpublished manuscript. SIL International.

ศูนย์ศึกษาและฟื้นฟูภาษาและวัฒนธรรมในภาวะวิกฤต
สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล

แผนภูมิเปรียบเทียบผลการเรียนของนักเรียนชั้น ป.1 ระหว่างโรงเรียนคู่เทียบและโรงเรียนนำร่องทวิภาษา



แผนภูมิแสดงจำนวนนักเรียนที่ได้คะแนนผ่านเกณฑ์ร้อยละ 50 ในการทดสอบพัฒนาการเรียนรู้ ระดับชั้น ป.5 ระหว่างโรงเรียนคู่เทียบ และ โรงเรียนนำร่องทวิภาษา



7 ประสิทธิผลของการจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษาศึกษา (ภาษาไทย-มลายูปาตานี) ในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้

ศุภลักษณ์ สีนธนา¹ และคณะ

1. บทนำ

จังหวัดชายแดนภาคใต้เป็นสังคมพหุภาษาและพหุวัฒนธรรมมีกลุ่มคนหลากหลายเชื้อชาติ มลายู ไทย จีน โดยเฉพาะกลุ่มมลายูซึ่งมีอัตลักษณ์ทางภาษาและวัฒนธรรม การจัดการศึกษาภาคบังคับในโรงเรียนที่ใช้ภาษาไทยเพียงภาษาเดียวเป็นสื่อ เนื้อหาหลักสูตรหลายกลุ่มสาระยังไม่มีสอดคล้องกับสภาพการเรียนรู้ของสังคมในท้องถิ่น กระบวนการเรียนรู้ขาดการส่งเสริมการสื่อสารและการคิดวิเคราะห์ (บรรจง พำรุ่งแสง และคณะ, 2554) ประกอบกับสถานการณ์วิกฤตในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้คือ ปัตตานี ยะลา และนราธิวาส ล้วนเป็นอุปสรรคในการพัฒนากระบวนการเรียนรู้ ส่งผลให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของเยาวชนสามจังหวัดชายแดนภาคใต้ต่ำกว่าเกณฑ์มาตรฐาน (สถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ, 2552) เยาวชนจำนวนหนึ่งไม่สามารถศึกษาต่อในระดับสูง ไม่สามารถใช้ความรู้และทักษะในการประกอบอาชีพ หรืออยู่ร่วมกันในสังคมปัจจุบันที่มีความหลากหลายได้อย่างกลมกลืน ไม่สามารถพัฒนาคุณภาพชีวิตให้มีความสุขอย่างยั่งยืนได้ (บรรจง ไชยลังกา, 2549)

ปัญหาผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาต่ำกว่าเกณฑ์มาตรฐาน อันสืบเนื่องมาจากความไม่เข้าใจภาษาราชการ เกิดขึ้นกับเยาวชนในกลุ่มชาติพันธุ์ในประเทศต่าง ๆ ทั่วโลกที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม ในขณะนี้หลายประเทศกำลังพยายามแก้ไขปัญหาดังกล่าว โดยจัดการศึกษาที่ใช้ความรู้ทางภาษาแม่และวัฒนธรรมท้องถิ่นของเด็กกลุ่มชาติพันธุ์เป็นฐานในการพัฒนาการเรียนรู้ภาษาราชการและการเรียนรู้ในระดับสูง รูปแบบนี้เรียกว่าการจัดการศึกษาแบบทวิ-พหุภาษาศึกษา (Mother tongue based-bi/multilingual education: MTB MLE) ซึ่งใช้ภาษาท้องถิ่นหรือภาษาแม่ของเด็กเป็นฐานในการเรียนรู้ (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2552) จากการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับการเรียนการสอนแบบทวิภาษาในประเทศสหรัฐอเมริกาของ โทมัสและคอลลีเออร์ (1997) (อ้างถึงใน ศูนย์ศึกษาและฟื้นฟูภาษาและวัฒนธรรมในภาวะวิกฤต สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล, 2553) ซึ่งกล่าวถึงรูปแบบการจัดการศึกษาแบบดั้งเดิมและแบบทวิภาษารวม 6 วิธี จากจำนวนนักเรียน 42,000 คน และบันทึกผลการเรียน 7,000,000 กว่ารายการ เป็นระยะเวลา 14 ปี พบว่านักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ที่ได้พัฒนาการเรียนรู้และพัฒนากิจการทางวิชาการในภาษาแม่ควบคู่กับภาษาที่สอง มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่าวิธีอื่น ๆ ที่ใช้ในการศึกษาวิจัย และผู้วิจัยได้ให้ข้อเสนอแนะว่าในการจัดการศึกษาควรให้ความสำคัญกับชุมชน สังคม และวัฒนธรรม ซึ่งสอดคล้องกับผลงานวิจัยเรื่อง การสร้างหลักสูตรท้องถิ่นภาษาของโดยการมีส่วนร่วมของชุมชนตำบลคลองพลู และตำบลตะเคียนทอง อำเภอเขาชะเมา จังหวัดฉะเชิงเทรา ที่ว่าการจัดการศึกษาโดยใช้ภาษาท้องถิ่นในโรงเรียนเพื่อเชื่อมโยงไปสู่ภาษาราชการด้วยกระบวนการสอนที่ทำให้เกิดพัฒนาการทางสมองและระบบคิดผ่านการเรียนรู้ด้วยภาษาและวัฒนธรรมท้องถิ่น ส่งผลดีต่อการเรียนในรายวิชาภาษาไทยของเด็ก (สุรพล ไชยพงษ์ และคณะ, 2550)

¹ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ศุภลักษณ์ สีนธนา อาจารย์ประจำคณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา

ศูนย์ศึกษาและฟื้นฟูภาษาและวัฒนธรรมในภาวะวิกฤต สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเซีย มหาวิทยาลัยมหิดล (2553) ได้ทำการวิจัยปฏิบัติการเรื่อง “การจัดการเรียนการสอนโดยใช้ภาษาท้องถิ่นและภาษาไทยเป็นสื่อ: กรณีการจัดการศึกษาแบบทวิภาษา² (ภาษาไทย-ภาษามลายูถิ่น) ในโรงเรียนเขตพื้นที่สี่จังหวัดชายแดนภาคใต้” ซึ่งเป็นโครงการระยะยาว เริ่มสอนตั้งแต่ชั้นอนุบาลจนถึงชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ในโรงเรียนทดลองจังหวัดละ 1 โรงเรียน และมีโรงเรียนคู่เทียบจังหวัดละ 1 โรงเรียนในพื้นที่ใกล้เคียง การจัดการเรียนการสอนใช้หลักการเชื่อมโยงอย่างเป็นระบบระหว่างภาษาและวัฒนธรรมที่ติดตัวเด็กกับภาษาและวัฒนธรรมในโรงเรียน ให้ความสำคัญกับการใช้ภาษาท้องถิ่นเป็นพื้นฐานสำคัญในการเรียนรู้ โดยเครื่องมือการเรียนรู้ที่สำคัญในการเชื่อมโยงระหว่างภาษามลายูถิ่นซึ่งเป็นความรู้และวัฒนธรรมที่บ้านของนักเรียนกับภาษาไทยที่เป็นความรู้และวัฒนธรรมใหม่ในโรงเรียนคือ ระบบเขียนภาษามลายูถิ่นอักษรไทยที่พัฒนาขึ้นโดยนำอักษรไทยเป็นสื่อถ่ายทอดภาษาท้องถิ่น เพื่อสร้างเนื้อหาสาระและสร้างสื่อประกอบการเรียนการสอนให้ใกล้เคียงกับวัฒนธรรมและวิถีชีวิตของนักเรียน รวมทั้งออกแบบเทคนิคกลวิธีสอนที่เน้นการพัฒนาทักษะภาษาพร้อมกับพัฒนาการทางสมองของเด็กควบคู่ไปกับการพัฒนาด้านสังคมและวัฒนธรรม เพื่อสร้างเสริมให้เยาวชนประสบความสำเร็จในการศึกษา ใช้ความรู้ในการพัฒนาคุณภาพชีวิต รู้คุณค่าวัฒนธรรมท้องถิ่น สามารถปฏิบัติตนได้เหมาะสมในวัฒนธรรมที่เป็นอัตลักษณ์ของตนในระดับท้องถิ่น และมีความเป็นไทยในระดับชาติ

มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลาได้ร่วมมือกับมหาวิทยาลัยมหิดลเพื่อประเมินผลสัมฤทธิ์ของโครงการจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษาศึกษา งานวิจัยนี้เป็นส่วนหนึ่งของโครงการประเมินผลดังกล่าว มีจุดมุ่งหมายเพื่อประเมินประสิทธิผลของการจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษาศึกษา (ภาษาไทย-ภาษามลายูปัตตานี) ทำให้ได้ข้อค้นพบที่มีความสำคัญต่อการบ่งชี้ความสำเร็จของการจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษาศึกษา และเป็นข้อมูลในการปรับปรุงการดำเนินงานและพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนการสอนในโรงเรียนให้เหมาะสม อันจะส่งผลถึงการแก้ปัญหาสำคัญของการศึกษาของเยาวชนไทยมุสลิมในจังหวัดชายแดนภาคใต้ และอาจเป็นเครื่องมือนำไปสู่การวางนโยบายทางการศึกษาในจังหวัดชายแดนภาคใต้ต่อไป

2. วิธีการ

การวิจัยนี้ เป็นการวิจัยเชิงประเมินตามแนวคิดของไทเลอร์ (Tyler, 1950) ที่เรียกว่า “Triple Ps Model” ซึ่งประเมินความสำเร็จของโครงการโดยเปรียบเทียบความสามารถของนักเรียนกับจุดมุ่งหมายที่วางไว้ (อ้างในเยาวดี ราชัยกุล วิบูลย์ศรี, 2556) กล่าวคือ นักเรียนที่ได้รับการสอนแบบทวิภาษา (โรงเรียนทดลอง) จะต้องมียุทธศาสตร์ทางการเรียนสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการสอนแบบปกติ (โรงเรียนคู่เทียบ) กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้คือ นักเรียนรุ่นที่ 1 ของโครงการทวิภาษา จากจังหวัดยะลา ปัตตานี และนราธิวาส ที่เป็นโรงเรียนทดลองและโรงเรียนคู่เทียบในแต่ละจังหวัด รวมจำนวน 6 โรงเรียน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน 4 กลุ่มสาระ ได้แก่ กลุ่มสาระการเรียนรู้วิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์ สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ภาษาไทย และแบบทดสอบวัดทักษะการอ่าน ซึ่งคณะผู้วิจัยได้สร้างขึ้นตามขั้นตอนของการสร้างแบบทดสอบมาตรฐาน กล่าวคือ ได้คัดเลือกผู้เชี่ยวชาญในการสอนระดับประถมศึกษา รายวิชาละ 3 คน

² ภายหลังโครงการวิจัยฯ ได้ปรับเปลี่ยนชื่อเรียกเป็น การจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษาศึกษา ตามจำนวนภาษาที่เพิ่มขึ้นตามระดับชั้นที่สูงขึ้น

รวม 15 คน มาเป็นผู้วิเคราะห์หลักสูตร เขียนจุดประสงค์เชิงพฤติกรรมและออกข้อสอบ แล้วนำข้อสอบทั้งหมดไปให้ผู้เชี่ยวชาญด้านการวัดผลจากมหาวิทยาลัยและสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา จำนวน 3-5 คนต่อระดับชั้น เป็นผู้ประเมินความสอดคล้องระหว่างข้อสอบกับจุดประสงค์ และหาดัชนีความสอดคล้อง (IOC) หลังจากนั้น จึงคัดเลือกข้อสอบที่มีค่า IOC > 0.5 ขึ้นไป นำไปทดลองใช้ (Try out) กับกลุ่มนักเรียนที่มีลักษณะใกล้เคียงกับกลุ่มตัวอย่างในการวิจัย ประมาณ 100 คน ต่อรายวิชาและต่อระดับชั้น เพื่อหาคุณภาพของเครื่องมือ ได้แก่ ค่าความเชื่อมั่น ค่าความยากง่าย และค่าอำนาจจำแนก และคัดเลือกข้อสอบที่มีคุณภาพผ่านเกณฑ์มาตรฐาน นำไปทดสอบจริงกับนักเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างทั้ง 6 โรงเรียน ในช่วงปลายภาคเรียนของปีการศึกษา ระหว่างปลายเดือนกุมภาพันธ์ถึงต้นเดือนมีนาคมตั้งแต่ปีพ.ศ. 2554 ถึง 2557 ของนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1-4 โดยในแต่ละปีคณะผู้วิจัยได้ดำเนินการทดสอบด้วยวิธีการที่แตกต่างกัน เพื่อให้เหมาะสมกับระดับพัฒนาการทางภาษาของนักเรียน ดังนี้

ปีพ.ศ. 2554 นักเรียนกลุ่มเป้าหมายกำลังเรียนอยู่ในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ได้ดำเนินการสอบโดยมีข้อสอบปรนัย จำนวน 2 ชุด ที่ถามในเนื้อหาเดียวกัน แต่แยกเป็นสองภาษา ชุดหนึ่งภาษามลายูถิ่นปาตานี อีกชุดหนึ่งเป็นภาษาไทย โดยให้นักเรียนโรงเรียนทดลองที่ผ่านการสอนตามแนวทางทวิ-พหุภาษาสอบด้วยข้อสอบที่แปลเป็นภาษามลายูถิ่นปาตานี ส่วนนักเรียนโรงเรียนคู่เทียบที่ผ่านการเรียนตามแนวทางทั่วไปสอบด้วยข้อสอบภาษาไทย ในการดำเนินการสอบมีผู้ช่วยนักวิจัยที่เป็นนักศึกษาของมหาวิทยาลัยราชภัฏยะลาซึ่งเป็นคนท้องถิ่น และผ่านการฝึกอบรมเรื่องการดำเนินการสอบมาแล้ว เป็นผู้อ่านข้อสอบ ทั้งข้อคำถามและตัวเลือกให้นักเรียนฟังข้อละ 2 ครั้ง และให้นักเรียนตัดสินใจเลือกคำตอบที่ถูกต้องโดยทำลงในข้อสอบ ทำเช่นนั้นจนครบทุกข้อ ทุกรายวิชา ทั้ง 5 ฉบับ นอกจากนี้ยังมีการสอบภาคปฏิบัติ เพื่อวัดทักษะการอ่านออกเสียง สำหรับกลุ่มสาระวิชาภาษาไทย และทักษะการอ่าน ปีพ.ศ. 2555 นักเรียนกำลังเรียนอยู่ในชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 ได้ดำเนินการสอบลักษณะเดียวกันกับปีพ.ศ. 2554 มีการอ่านข้อคำถาม 2 ครั้ง แต่อ่านตัวเลือกเพียง 1 ครั้ง ในปีพ.ศ. 2556 นักเรียนกำลังเรียนอยู่ในชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ได้ดำเนินการสอบลักษณะเดียวกันกับที่ผ่านมา แต่ให้นักเรียนอ่านและทำข้อสอบด้วยตนเอง โดยตอบในกระดาษคำตอบ และในปีพ.ศ. 2557 นักเรียนกำลังเรียนอยู่ในชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ได้เปลี่ยนแปลงวิธีการสอบ โดยดำเนินการสอบด้วยข้อสอบชุดเดียวกันเป็นภาษาไทย ใน 4 กลุ่มสาระ คือ กลุ่มสาระวิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์ สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม และภาษาไทย แต่มีการสอบวิชาทักษะการอ่านที่เน้นความเข้าใจในการอ่าน แยกเป็น 2 ชุด โดยนักเรียนโรงเรียนทดลองใช้ข้อสอบทักษะการอ่านที่แปลเป็นภาษามลายูถิ่น ส่วนนักเรียนโรงเรียนคู่เทียบสอบทักษะการอ่านด้วยข้อสอบภาษาไทย ข้อมูลทั้งหมดมีการประมวลผลทางสถิติด้วยโปรแกรมสำเร็จรูปเพื่อวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน และทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยโดยใช้ T-test และ ANOVA และหาปริมาณความแตกต่างด้วยค่า Effect size (d)

3. ผลการวิจัย

ในการประเมินประสิทธิผลของการจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษาศึกษา (ภาษาไทย-ภาษามลายูปาตานี) ครั้งนี้คณะผู้วิจัยได้วิเคราะห์ข้อมูลเพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนในโรงเรียนทดลองกับผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนในโรงเรียนคู่เทียบ และเปรียบเทียบร้อยละของนักเรียนที่

ผ่านเกณฑ์ตัดสินผลการเรียน (เกณฑ์ร้อยละ 50) ระหว่างนักเรียนในโรงเรียนทดลองกับโรงเรียนคู่เทียบ ผลวิจัยสรุปได้ดังนี้

3.1 ผลการเปรียบเทียบความแตกต่างของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนรุ่นที่ 1

ผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนรุ่นที่ 1 ระหว่างโรงเรียนทดลองกับโรงเรียนคู่เทียบ ซึ่งเก็บข้อมูลมาตั้งแต่ปีการศึกษา 2553-2556 นั้น สรุปได้ว่าผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนโดยภาพรวมที่คิดจากคะแนนรวม 4 กลุ่มสาระการเรียนรู้และทักษะการอ่านของนักเรียนโรงเรียนทดลองมีค่าเฉลี่ยสูงกว่านักเรียนโรงเรียนคู่เทียบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ในทุกระดับชั้น โดยมีปริมาณความแตกต่างอยู่ในระดับมาก ($d > 1.00$) ขณะที่นักเรียนอยู่ในชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 และ 2 แต่ปริมาณความแตกต่างลดลงอยู่ในระดับปานกลาง ($d = 0.5$) ในขณะที่นักเรียนอยู่ในชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 และ 4 ดังรายละเอียดในตารางที่ 1

ชั้น	ทดลอง			คู่เทียบ			t	p	d
	n	$\bar{x}$	S.D	n	$\bar{x}$	S.D			
ป. 1	66	67.9	16.0	52	44.5	17.1	7.58	0.00	1.40
ป. 2	60	66.0	12.5	60	50.2	16.7	5.85	0.00	1.06
ป. 3	60	62.8	14.1	69	55.4	13.8	3.04	0.00	0.53
ป. 4	55	52.1	12.4	61	44.1	15.3	3.10	0.00	0.57

ตารางที่ 1: เปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนโดยภาพรวมของนักเรียนในโรงเรียนทดลองและโรงเรียนคู่เทียบ

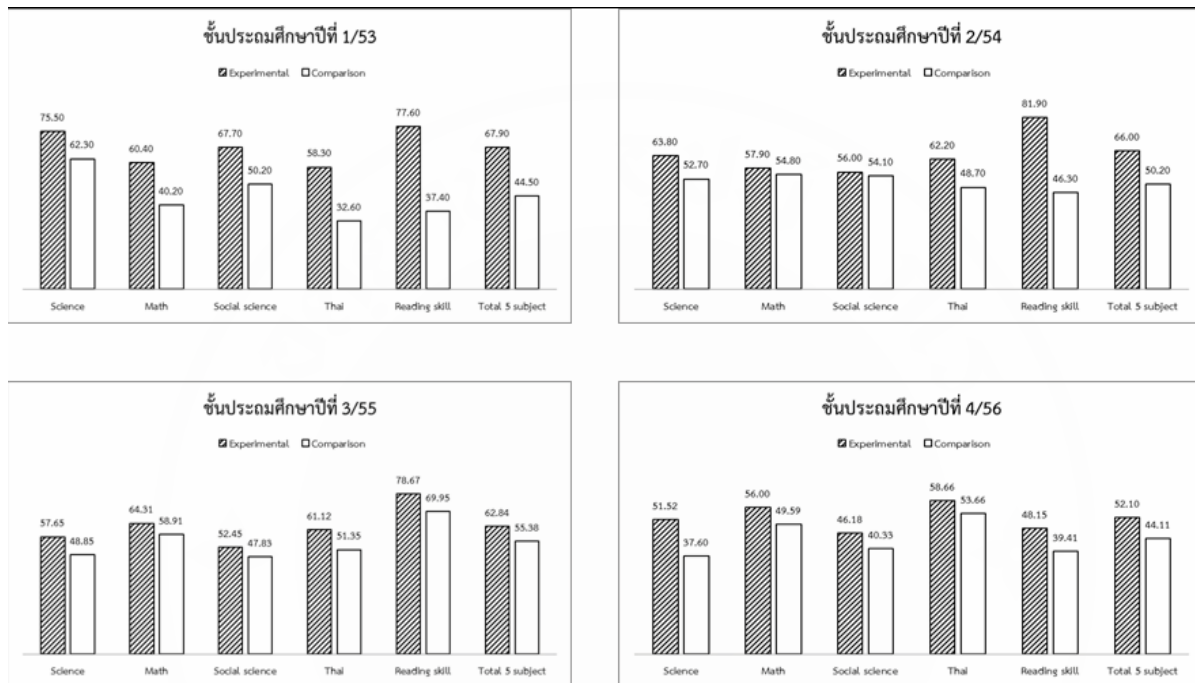
เมื่อพิจารณาเป็นรายละเอียดการเรียนรู้ทั้ง 4 กลุ่มสาระและทักษะการอ่าน จะเห็นได้ว่าผลการเปรียบเทียบความแตกต่างของสัมฤทธิ์ผลทางการเรียนในภาพรวมมีความแตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ.01 โดยนักเรียนทดลองที่ผ่านการสอนแบบทวิภาษามีคะแนนสูงกว่านักเรียนในโรงเรียนคู่เทียบ อย่างไรก็ตามในรายละเอียดของแต่ละสาระการเรียนรู้พบว่า มีเพียงสาระการเรียนรู้วิทยาศาสตร์และทักษะการอ่านเท่านั้นที่นักเรียนโรงเรียนทดลองมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่านักเรียนโรงเรียนคู่เทียบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติในทุกระดับชั้น ส่วนสาระการเรียนรู้อื่น ๆ ในบางชั้นพบว่า นักเรียนโรงเรียนทดลองและโรงเรียนคู่เทียบมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนไม่แตกต่างกัน ดังรายละเอียดที่แสดงในตารางที่ 2

สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล

สาระการเรียนรู้	ทดลอง			คู่เทียบ			t	p	d
	n	$\bar{x}$	S.D	n	$\bar{x}$	S.D			
ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ปีการศึกษา 2553									
วิทยาศาสตร์	66	75.5	10.3	52	62.3	16.0	5.14	0.00	0.95
คณิตศาสตร์	66	60.4	18.6	52	40.2	18.1	5.97	0.00	1.10
สังคมศึกษาฯ	66	67.7	14.5	52	50.2	16.9	5.95	0.00	1.10
ภาษาไทย	66	58.3	27.5	52	32.6	24.7	5.34	0.00	0.99
ทักษะการอ่าน	66	77.6	30.5	52	37.4	30.8	7.07	0.00	1.31
รวม	66	67.9	16.0	52	44.5	17.1	7.58	0.00	1.40
ชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 ปีการศึกษา 2554									
วิทยาศาสตร์	60	63.8	16.6	60	52.7	19.8	3.43	0.00	0.62
คณิตศาสตร์	60	57.9	19.3	60	54.8	19.8	0.89	0.37	0.16
สังคมศึกษาฯ	60	56.0	15.2	60	51.4	14.8	1.69	0.09	0.30
ภาษาไทย	60	62.2	22.1	60	48.7	21.0	3.43	0.00	0.62
ทักษะการอ่าน	60	81.9	15.0	60	46.3	28.0	8.69	0.00	1.58
รวม	60	66.0	12.5	60	50.2	16.7	5.85	0.00	1.06
ชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ปีการศึกษา 2555									
วิทยาศาสตร์	60	57.65	20.19	69	48.85	18.77	2.56	0.012	0.45
คณิตศาสตร์	60	64.31	21.74	69	58.91	19.88	1.47	0.143	0.26
สังคมศึกษาฯ	60	52.45	15.17	69	47.83	15.76	1.69	0.093	0.29
ภาษาไทย	60	61.12	18.11	69	51.35	14.84	3.37	0.001	0.59
ทักษะการอ่าน	60	78.67	13.55	69	69.95	17.46	3.19	0.002	0.55
รวม	60	62.84	14.10	69	55.38	13.76	3.04	0.003	0.53
ชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ปีการศึกษา 2556									
วิทยาศาสตร์	55	51.52	18.07	61	37.60	18.62	4.08	0.00	0.75
คณิตศาสตร์	55	56.00	17.36	61	49.59	20.98	1.80	0.07	0.33
สังคมศึกษาฯ	55	46.18	14.11	61	40.33	13.47	2.28	0.02	0.42
ภาษาไทย	55	58.66	17.23	61	53.60	22.63	1.36	0.17	0.25
ทักษะการอ่าน	55	48.15	15.34	61	39.41	17.62	2.85	0.00	0.53
รวม	55	52.10	12.39	61	44.11	15.31	3.10	0.00	0.57

ตารางที่ 2: เปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนในโรงเรียนทดลองและโรงเรียนคู่เทียบ

คณะผู้วิจัยได้แสดงกราฟแท่งเพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนรุ่นที่ 1 ระหว่างโรงเรียนทดลองกับคู่เทียบ ในแต่ละระดับชั้นไว้ ดังรายละเอียดในภาพที่ 1-4



ภาพที่ 1-4: กราฟแท่งเปรียบเทียบความแตกต่างของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนรุ่นที่ 1

3.2 ผลการเปรียบเทียบจำนวนและร้อยละของนักเรียนที่ผ่านเกณฑ์ตัดสินผลการเรียนระหว่างโรงเรียนทดลองกับคู่เทียบ

คณะผู้วิจัยกำหนดเกณฑ์ผ่านคือ คะแนนร้อยละ 50 ซึ่งผลการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า นักเรียนโรงเรียนทดลองมีจำนวนและร้อยละของผู้ผ่านเกณฑ์มากกว่านักเรียนโรงเรียนคู่เทียบในทุกระดับชั้น ทุกสาระการเรียนรู้ และทักษะการอ่าน ดังรายละเอียดในตารางที่ 3

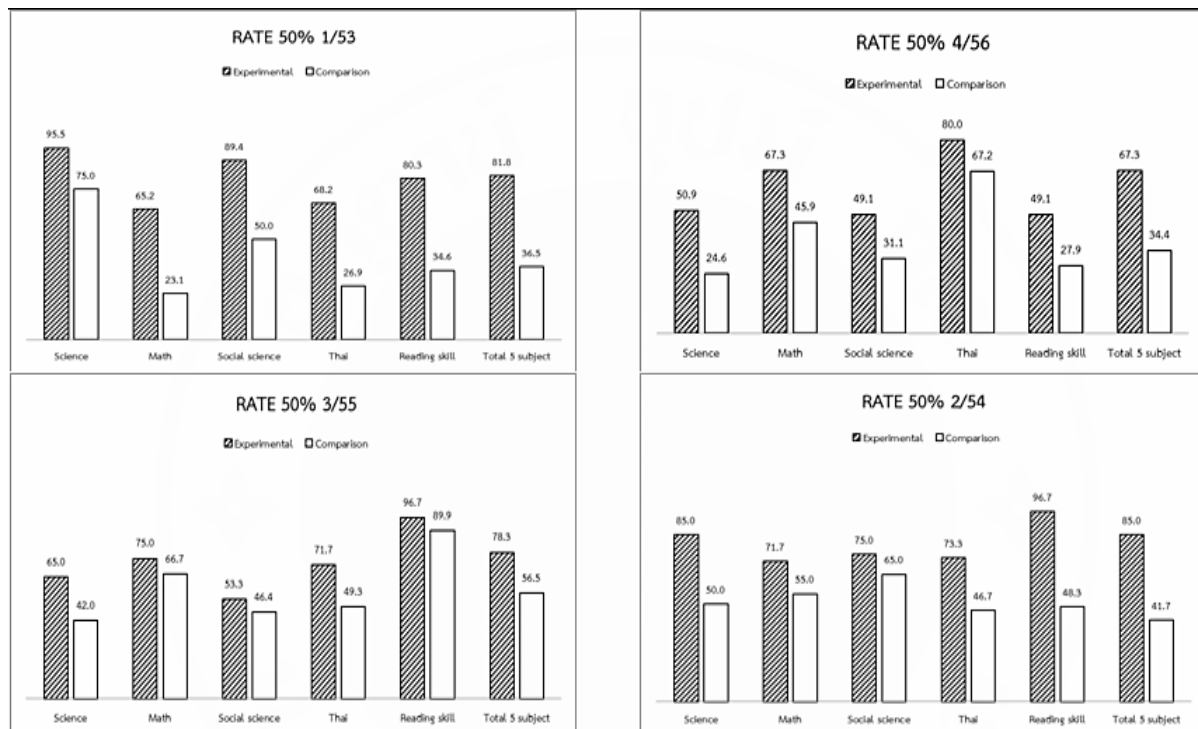
ศูนย์ศึกษาและฟื้นฟูภาษาและวัฒนธรรมในภาวะวิกฤต
สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเซีย มหาวิทยาลัยมหิดล

สาระการเรียนรู้ & โรงเรียน	จำนวนและร้อยละ			
	ป.1	ป.2	ป.3	ป.4
วิทยาศาสตร์				
ทดลอง	(63) 95.5	(51) 85.0	(39) 65.0	(28) 50.9
คู่เทียบ	(39) 75.0	(30) 50.0	(29) 42.0	(15) 24.6
คณิตศาสตร์				
ทดลอง	(43) 65.2	(43) 71.7	(45) 75.0	(37) 67.3
คู่เทียบ	(12) 23.1	(33) 55.0	(46) 66.7	(28) 45.9
สังคมศึกษา				
ทดลอง	(59) 89.4	(45) 75.0	(32) 53.3	(27) 49.1
คู่เทียบ	(26) 50.0	(39) 65.0	(32) 46.4	(19) 31.1
ภาษาไทย				
ทดลอง	(45) 68.2	(44) 73.3	(43) 71.7	(44) 80.0
คู่เทียบ	(14) 26.9	(28) 46.7	(34) 49.3	(41) 67.2
ทักษะการอ่าน				
ทดลอง	(53) 80.3	(58) 96.7	(58) 96.7	(27) 49.1
คู่เทียบ	(18) 34.6	(29) 48.3	(62) 89.9	(17) 27.9
รวม 4 สาระ และทักษะการอ่าน				
ทดลอง	(54) 81.8	(51) 85.0	(47) 78.3	(37) 67.3
คู่เทียบ	(19) 36.5	(25) 41.7	(39) 56.5	(21) 34.4

ตารางที่ 3: เปรียบเทียบจำนวนและร้อยละของนักเรียนที่ผ่านเกณฑ์ในโรงเรียนทดลองกับโรงเรียนคู่เทียบจำแนกตามระดับชั้น

คณะผู้วิจัยได้แสดงกราฟแท่งเพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างของร้อยละของนักเรียนที่ผ่านเกณฑ์ระหว่างนักเรียนโรงเรียนทดลองกับคู่เทียบในแต่ละระดับชั้นไว้ ดังรายละเอียดในภาพที่ 2 ซึ่งเห็นได้อย่างชัดเจนว่าเมื่อพิจารณาจากคะแนนรวมทั้ง 4 กลุ่มสาระและทักษะการอ่าน นักเรียนโรงเรียนทดลองมีจำนวนผู้ผ่านเกณฑ์มากกว่านักเรียนโรงเรียนคู่เทียบในทุกระดับชั้น

ในทำนองเดียวกัน เมื่อแยกพิจารณาแต่ละกลุ่มสาระ เห็นได้ว่านักเรียนโรงเรียนทดลองมีจำนวนผู้ผ่านเกณฑ์มากกว่านักเรียนโรงเรียนคู่เทียบในทุกระดับชั้นด้วยเช่นเดียวกัน แต่อาจจะไม่แตกต่างกันอย่างชัดเจนในบางสาระการเรียนรู้ ในบางระดับชั้น



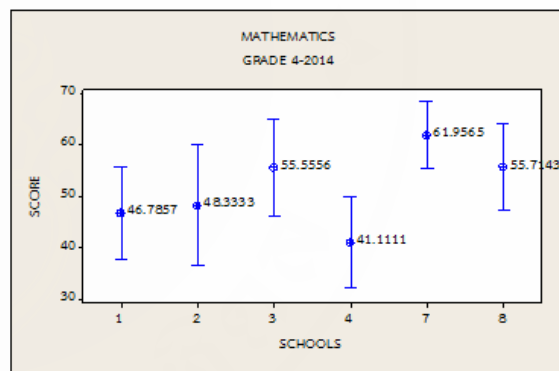
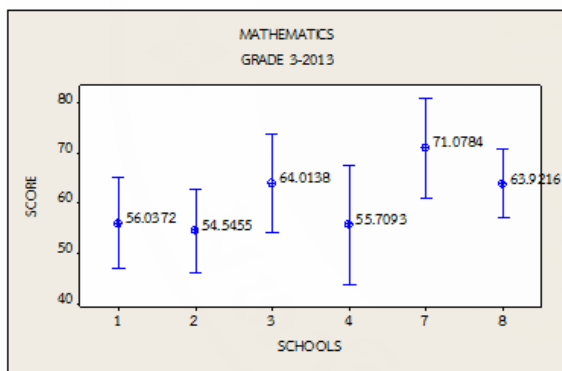
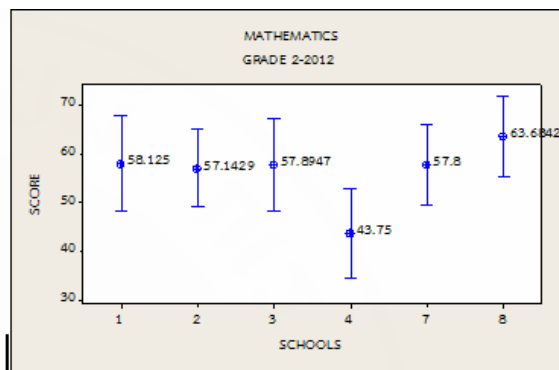
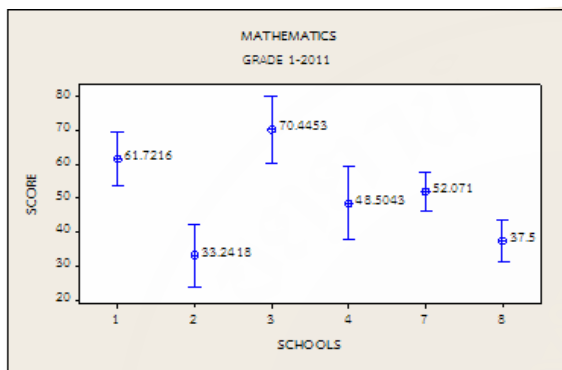
ภาพที่ 5-8: กราฟแท่งเปรียบเทียบร้อยละของนักเรียนที่ผ่านเกณฑ์ระหว่างโรงเรียนทดลองกับคู่เทียบจำแนกตามระดับชั้น

4. อภิปรายผล

ผลการวิเคราะห์พบว่า 1) ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในภาพรวมที่คิดจากคะแนนรวมใน 4 กลุ่มสาระการเรียนรู้ และในทักษะการอ่านของนักเรียนโรงเรียนทดลองมีค่าเฉลี่ยสูงกว่าคะแนนรวมของนักเรียนโรงเรียนคู่เทียบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.01 ในทุกระดับชั้น ดังรายละเอียดในตารางที่ 1-2 และ 2) ร้อยละของผู้ผ่านเกณฑ์ของนักเรียนโรงเรียนทดลองมีมากกว่านักเรียนโรงเรียนคู่เทียบในทุกระดับชั้น ดังรายละเอียดในตารางที่ 3 นั้น ข้อค้นพบทั้งสองนี้ น่าจะเป็นหลักฐานยืนยันประสิทธิผลของการจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษาศึกษาได้ ทั้งนี้สอดคล้องกับงานวิจัยของโทมัสและคอลลีเออร์ ในปี 1997 (อ้างถึงใน ศูนย์ศึกษาและพัฒนาพหุภาษาและวัฒนธรรมในภาวะวิกฤต สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล, 2553) ที่พบว่านักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ที่ได้พัฒนาการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพทั้งในภาษาแม่ควบคู่กับภาษาที่สอง มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่าวิธีอื่น ๆ อีกทั้งยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ สุรพล ไชยพงษ์ และคณะ (2550) ที่พบว่าการจัดการศึกษาโดยใช้ภาษาท้องถิ่นในโรงเรียนเพื่อเชื่อมโยงไปสู่ภาษาราชการด้วยกระบวนการสอนที่ทำให้เกิดพัฒนาการทางสมองและระบบคิดผ่านการเรียนรู้ด้วยภาษาและวัฒนธรรมท้องถิ่นส่งผลดีต่อการเรียนในรายวิชาภาษาไทยของเด็ก

4.1 กลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์

ในกลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์พบผลที่น่าสังเกต คือ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2, 3 และ 4 ของโรงเรียนทดลองมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนไม่แตกต่างจากโรงเรียนคู่เทียบ



ภาพที่ 9-12: กราฟเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในกลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์
ของนักเรียนโรงเรียนทดลองกับคู่เทียบจำแนกตามระดับชั้น

จากภาพที่ 9-12 เมื่อพิจารณารายละเอียดของคะแนนในกลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์จากโรงเรียนแต่ละแห่ง เห็นได้ว่าโรงเรียนทดลองหมายเลข 1 กับโรงเรียนคู่เทียบหมายเลข 2 มีคะแนนเฉลี่ยใกล้เคียงกันอย่างเห็นได้ชัดเจน ในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 2, 3 และ 4 การที่นักเรียนในโรงเรียนทดลองมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในกลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์ไม่แตกต่างจากโรงเรียนคู่เทียบนั้น อาจมีสาเหตุมาจาก

1) การมีนโยบายส่งเสริมคณิตศาสตร์ จากสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาทุกแห่ง โดยมีนโยบายที่ให้ความสำคัญกับสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์และภาษาไทย จึงทำให้โรงเรียนทุกโรงต้องกดดันให้ครูทุ่มเทเวลาส่วนใหญ่ไปกับการสอน 2 วิชานี้ อีกทั้งให้ความสำคัญอย่างมากกับการสอบวัดมาตรฐานระดับชาติ (National Test : NT) จึงนำไปสู่การสอนแบบติว โดยบรรจุเป็นรายวิชาที่ครูต้องสอนเพิ่มเติมในลักษณะต่าง ๆ เช่น เพิ่มช่วงเวลาสอน จัดสอนเสริมหลังเรียน จัดทำแบบฝึกหัดเสริมทักษะ และจัดกิจกรรมแข่งทักษะคณิตศาสตร์

(ศุภลักษณ์ สิ้นธนา และคณะ, 2556) นอกจากนี้ บางแห่งยังได้นำมาเป็นนโยบายในการให้ความดีความชอบแก่ผู้บริหารและครูผู้สอน ดังคำสัมภาษณ์ที่ว่า “เขตพื้นที่จะเน้นสอบ NT และ O-Net มาก มีโครงการติวครู เพื่อให้ นักเรียนสอบได้คะแนนสูงๆ...มีนโยบายให้โรงเรียนเร่งรัดพัฒนาตนเอง ให้มีคะแนนมาตรฐานระดับชาติเพิ่มขึ้น 5 % จากปีที่ผ่านมา” และ “เขาจัดลำดับโรงเรียน ถ้าเด็กได้ที่ 1-20 ก็จะได้ 2 ชั้น แต่ถ้าได้ลำดับ 1-19 จาก ข้างท้าย อย่าได้หวัง 2 ชั้น ทั้งครู และ ผอ.” (ศุภลักษณ์ สิ้นธนา และคณะ, 2557)

2) การสอนของครูผู้สอนในกลุ่มสาระคณิตศาสตร์ โดยครูผู้สอนในโรงเรียนทดลองบางคนไม่ได้สอนตาม หลักการของทวิภาษา แต่จัดการเรียนการสอนตามความเคยชินหรือประสบการณ์เดิมและมุ่งเน้นการติวข้อสอบ ทั้งนี้อาจเป็นเพราะ ในช่วงชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 และ 3 มีครูคณิตศาสตร์บางคนที่ไม่ได้เข้ารับการอบรม หรือเข้าอบรมแต่ไม่อยู่จนครบหรือจบหลักสูตร จึงทำให้ไม่เข้าใจและไม่เห็นความสำคัญของการเรียนการสอนใน รูปแบบทวิภาษา

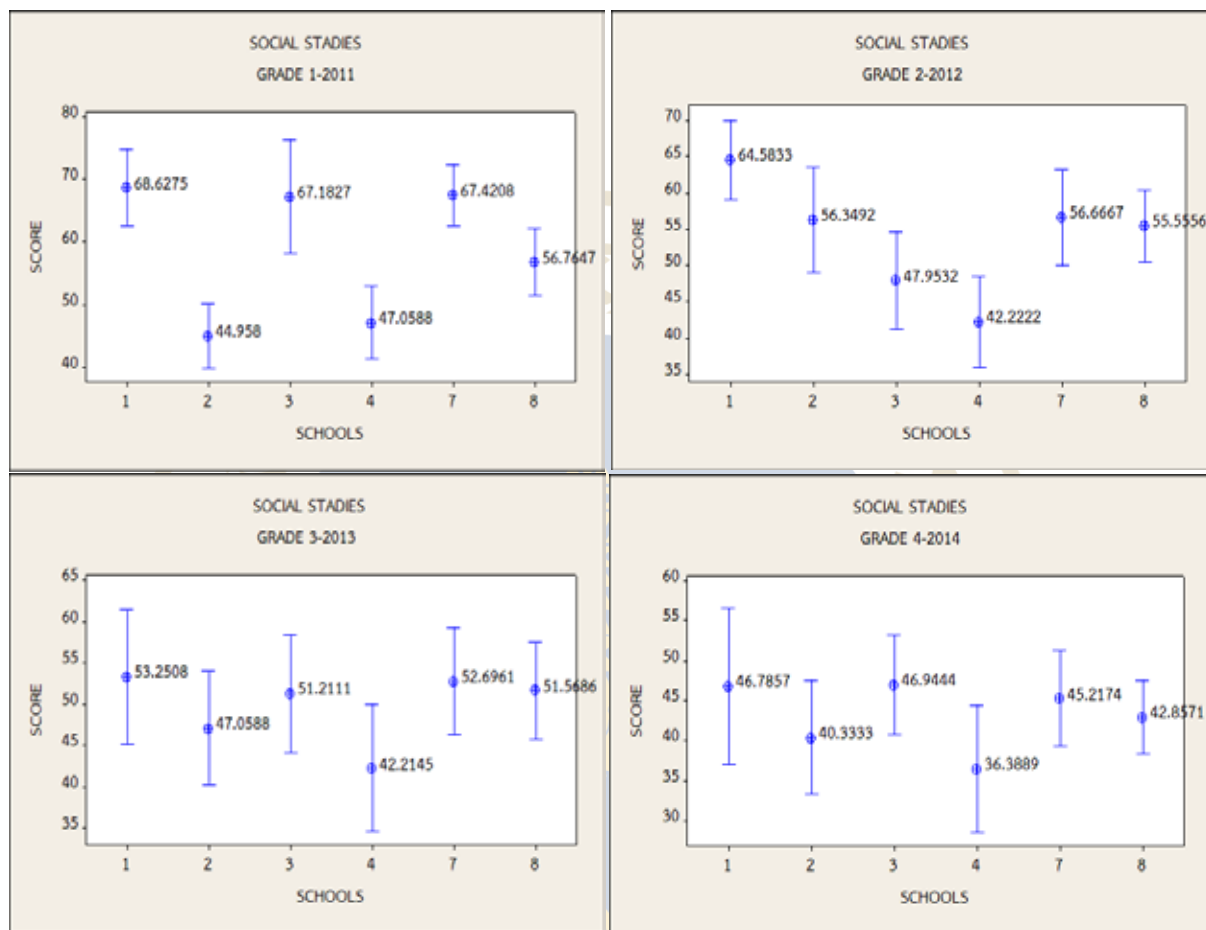
3) การมีภาระงานมากเกินไปของครูผู้สอน ทำให้สอนเนื้อหาไม่ครบตามหลักสูตร โดยเฉพาะเนื้อหาใน บทท้าย ๆ จึงเป็นสาเหตุให้เด็กทำข้อสอบไม่ได้ ดังคำสัมภาษณ์ที่ว่า “เขามีกงานเยอะ เวลามอ. ไม่อยู่ก็ต้อง รักษาการ ทำให้ไม่ได้สอนนักเรียน” และ “ทั้งการสอนเกือบทั้งเดือน เทอม 2 ก็เหมือนกัน ถูกเรียกไปอบรม”

4) การขาดแคลนอุปกรณ์สื่อการสอน ดังคำสัมภาษณ์ที่ว่า “ต้องการสื่อประเภทสื่อประเภทลูกคิด สายวัด ลิตร ตอนนี้ใช้เงินส่วนตัวซื้อ” (ศุภลักษณ์ สิ้นธนา และคณะ, 2557)

4.2 กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม

ในกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรมที่พบว่า นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 และ 3 ของโรงเรียนทดลองมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนไม่แตกต่างจากโรงเรียนคู่เทียบ ดังรายละเอียดในภาพที่ 13-16

ศูนย์ศึกษาและฟื้นฟูภาษาและวัฒนธรรมในภาวะวิกฤต
สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเซีย มหาวิทยาลัยมหิดล



ภาพที่ 13-16: กราฟเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ของนักเรียนโรงเรียนทดลองกับคู่เทียบจำแนกตามระดับชั้น

จากภาพที่ 13-16 เมื่อพิจารณารายละเอียดของคะแนนในกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรมจากโรงเรียนแต่ละแห่ง จะเห็นได้ว่า โรงเรียนทดลองหมายเลข 7 กับโรงเรียนคู่เทียบหมายเลข 8 มีคะแนนเฉลี่ยใกล้เคียงกันมากในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 และ 3 สาเหตุที่ส่งผลให้คะแนนไม่แตกต่างกันนี้อาจเกิดจาก

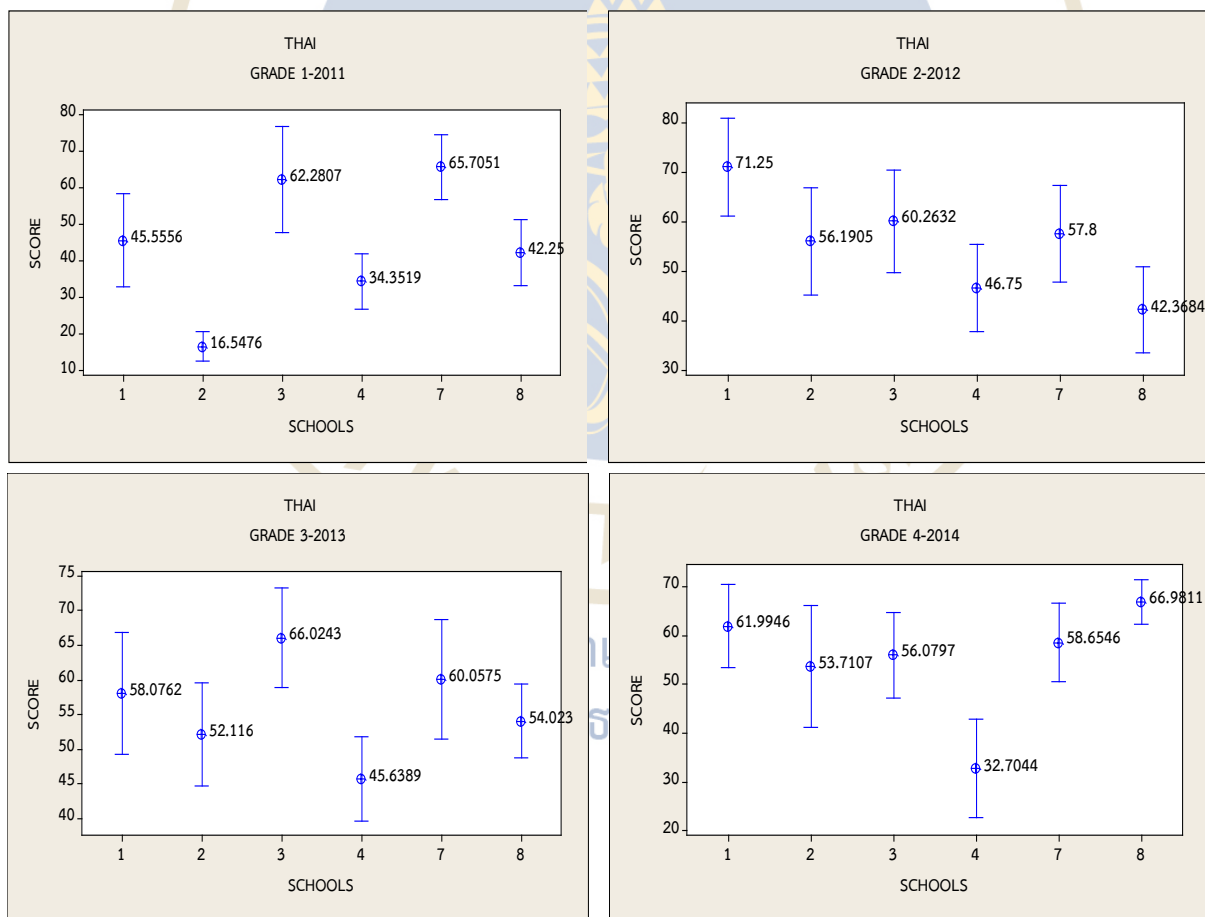
1) โรงเรียนให้ความสำคัญกับสาระการเรียนรู้นี้น้อยมาก ดังเห็นได้จากการจัดตารางสอนที่จัดให้เรียนเพียง 1 คาบ/สัปดาห์ และอยู่ในช่วงบ่าย และเป็นคาบสุดท้ายของวัน เมื่ออยู่ในช่วงการสอนแบบตัวต่อตัว เวลาที่ใช้สอนจริงจะถูกลดเหลือเพียง 40 นาทีหรือน้อยกว่านั้น บางครั้งก็นำเวลาไปสอนชุดเขยสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์ และภาษาไทย ดังคำสัมภาษณ์ที่ว่า “สอนไม่ทัน เนื้อหาเยอะมาก พอมีสถานการณ์ (ร้าย) เกิดขึ้น โรงเรียนปิดบ่อย ๆ เขาก็เอาเวลาไปสอนชุดเขยในวิชาอื่นที่สำคัญกว่า” (ศุภลักษณ์ สีนธนา และคณะ, 2556) สำหรับโรงเรียนหมายเลข 7 จะมีคาบการสอนสาระการเรียนรู้นี้น้อยกว่าโรงเรียนทดลองอื่น ๆ เพราะโรงเรียนต้องจัดคาบเรียนใหม่เพื่อสอนวิชาศาสนาเพิ่มเติมตามความต้องการของชุมชนที่ให้การจัดการเรียนการสอนศาสนาแบบเข้ม

สัปดาห์ละ 8 คาบ ส่งผลให้ครูต้องสอนแบบรวบรัด นอกจากนี้ ยังพบว่า ครูผู้สอนเกือบทั้งหมดไม่ได้มีวุฒิตรงตามวิชาที่สอน ความรู้พื้นฐานและประสบการณ์จึงไม่เพียงพอต่อการสอน บางครั้งต้องเรียนรู้ไปพร้อม ๆ กับนักเรียน

2) ครูผู้สอนไม่ได้สอนตามหลักการของทวิภาษา แต่จัดการเรียนการสอนตามความเคยชินหรือประสบการณ์เดิม ดังคำสัมภาษณ์ที่ว่า “ไม่ได้ดำเนินการตามขั้นตอนทวิภาษาทุกขั้นตอน เพราะไม่ถนัดภาษามลายู...เนื้อหาในแผนของทวิฯ ไม่ตรงกับหนังสือที่โรงเรียนใช้” และ “คำศัพท์ที่ใช้ในภาษาไทย เช่น คำว่า กิจกรรม การเมือง-การปกครอง ไม่มีคำเฉพาะในภาษามลายูถิ่น วิธีการสอนต้องใช้การอธิบาย ซึ่งทำให้เสียเวลา”

4.3 กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย

ในกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย พบสิ่งที่น่าสนใจเกี่ยวกับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ของโรงเรียนทดลอง มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนไม่แตกต่างจากโรงเรียนคู่เทียบในระดับชั้นนี้เท่าไรนัก ดังรายละเอียดในภาพที่ 17-20



ภาพที่ 17-20: กราฟเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย
ของนักเรียนโรงเรียนทดลองกับคู่เทียบจำแนกตามระดับชั้น

เมื่อพิจารณารายละเอียดของคะแนนในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 จากโรงเรียนแต่ละแห่งเห็นได้อย่างชัดเจนว่า โรงเรียนทดลองหมายเลข 7 มีคะแนนต่ำกว่าโรงเรียนคู่เทียบหมายเลข 8 สาเหตุที่เป็นเช่นนั้นอาจเนื่องมาจากนโยบายการส่งเสริมและสนับสนุนภาษาไทยของเขตพื้นที่การศึกษา รวมทั้ง สาเหตุปัญหาที่ครูมีภาระงานมาก อีกทั้งครูอาจไม่ได้สอนตามแนวทางทวิภาษา ดังคำสัมภาษณ์ที่ว่า “ไม่ได้ดำเนินการตามกลวิธีสอนของทวิภาษา เพราะเนื้อหาเยอะมาก” และ “สอนไม่ทัน หน่วยท้าย ๆ (หลักภาษา และ วรรณคดี) ไม่ได้สอน”

อย่างไรก็ตาม จากงานวิจัยนี้พบว่าในชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ซึ่งเป็นจุดเริ่มต้นในการประเมินโครงการอย่างจริงจังนั้น ทุกฝ่ายให้ความร่วมมือเป็นอย่างดีทั้งผู้บริหารโรงเรียน ครูผู้สอน ตลอดจนทีมงานทวิภาษาของมหาวิทยาลัยมหิดลที่ทำหน้าที่พัฒนาหลักสูตร จัดทำแผนการสอน จัดอบรมกลวิธีการสอนให้เป็นไปตามแผน ตลอดจนการสนับสนุนด้านสื่อและอุปกรณ์การสอนอย่างเพียงพอ ในการสอนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 นั้น ครูจะใช้วิธีประภษา ซึ่งเป็นการทำงานร่วมกันระหว่างครูประจำชั้นกับครูผู้ช่วย (TA) ที่ผ่านการอบรมมาแล้วอย่างเข้มข้นทำให้เข้าใจตรงกันทั้งจุดมุ่งหมายในการสอนและบทบาทหน้าที่ จึงทำให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนโรงเรียนทดลองแตกต่างจากโรงเรียนคู่เทียบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.01 หลังจากนั้น เมื่อมีการเปลี่ยนแปลงผู้บริหารในบางโรงเรียน เช่น โรงเรียนแห่งหนึ่งมีการเปลี่ยนผู้บริหาร 3 คน ในช่วง 4 ปีที่มีติดตามประเมินผลการใช้หลักสูตรนี้ การเปลี่ยนผู้บริหารก็เป็นปัจจัยที่สำคัญอีกประการหนึ่งที่มีผลต่อการทำงานของครูในการจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษาศึกษา ทั้งนี้เพราะผู้บริหารเป็นกลไกสำคัญในการส่งเสริมสนับสนุนให้ครูเข้ารับการอบรม และผลักดันให้ครูใช้รูปแบบการสอนทวิภาษาอย่างจริงจังและต่อเนื่อง

ในการประเมินผลสัมฤทธิ์ในการจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษาศึกษาต่อเนื่องยาว 4 ปีนี้ คณะวิจัยได้เห็นความเปลี่ยนแปลงในระดับชั้นเรียนที่สะท้อนถึงปัญหาและศักยภาพของการจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษาศึกษาจากโรงเรียนทดลองในรูปแบบต่าง ๆ ปัจจัยหลักของคุณภาพในชั้นเรียน สืบเนื่องจากครูบางคนในโรงเรียนทดลองไม่ได้ใช้กลวิธีสอนและแผนการสอนของโครงการทวิภาษาอย่างจริงจังและต่อเนื่อง ดังนั้นจึงทำให้ไม่เห็นความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญในบางสาระการเรียนรู้ โดยเริ่มตั้งแต่ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 2, 3 และ 4 ระหว่างโรงเรียนทดลองกับโรงเรียนคู่เทียบ ข้อค้นพบจากการประเมินครั้งนี้เป็นเรื่องที่ทำทนายให้พิสูจน์ต่อไปว่า ถ้าจัดการเรียนการสอนตามแผนการสอนของโครงการทวิภาษาและใช้กลวิธีสอนตามที่โครงการทวิภาษาแนะนำไว้อย่างจริงจังแล้ว ผลลัพธ์การเรียนรู้หรือผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนในโรงเรียนทดลองจะสูงกว่าการสอนตามปกติหรือไม่ แตกต่างจากโรงเรียนคู่เทียบหรือไม่ ทั้งนี้เพราะการจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษาศึกษาในประเทศเพื่อนบ้าน เช่น ฟิลิปปินส์ และเวียดนาม มีผลการศึกษาสอดคล้องกันว่า การสอนแบบ MTB-MLE ในโรงเรียนทดลองซึ่งเน้นการพัฒนาทักษะการคิดและพัฒนาทักษะการพูดเพื่อสื่อสารในสิ่งที่นักเรียนคิดนั้นจะทำให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่าโรงเรียนคู่เทียบ (ศุภลักษณ์ สินธนา และคณะ, 2557) ในทำนองเดียวกัน วิยะดา เหล่ามตระกูล และคณะ (2556) ได้ประเมินผลการเรียนรู้ของโครงการจัดการเรียนการสอนแบบพหุภาษาในกลุ่มชาติพันธุ์ทางภาคเหนือของประเทศไทย ระหว่างปีการศึกษา 2554-2555 พบว่า นักเรียนที่อยู่ในโครงการมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนดีขึ้นตามลำดับ

5. สรุปและข้อเสนอแนะ

การจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษาศึกษา (ภาษาไทย-มลายูปาตานี) ในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้ ในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1-4 ตั้งแต่ปีการศึกษา 2553-2556 รวมเวลา 4 ปี ประสบความสำเร็จในการแก้ปัญหาการเรียนการสอนต่ำกว่ามาตรฐาน สามารถทำให้นักเรียนในโรงเรียนทดลองมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่านักเรียนในโรงเรียนคู่เทียบ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และจำนวนนักเรียนในโรงเรียนทดลองที่สอบผ่านเกณฑ์ร้อยละ 50 มีมากกว่าจำนวนนักเรียนในโรงเรียนคู่เทียบ ดังนั้น ผู้ที่รับผิดชอบด้านการศึกษา จึงควรสนับสนุนการจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษาศึกษาอย่างจริงจังและต่อเนื่อง ทั้งในด้านการวิธีสอน สื่อการเรียนการสอน และงบประมาณในการจัดกิจกรรมเผยแพร่ความรู้ความสามารถของนักเรียนที่เป็นผลผลิตของโครงการ ซึ่งจะทำให้ชุมชนเกิดความเข้าใจและเห็นความสำคัญของการใช้ภาษาแม่เป็นฐานในการเรียนรู้ และทำให้เห็นคุณค่าของวัฒนธรรมท้องถิ่นที่เป็นอัตลักษณ์ของตน

อย่างไรก็ตาม การที่ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสาระคณิตศาสตร์ไม่มีความแตกต่างอย่างชัดเจน อันเนื่องมาจากรูปแบบการสอนแบบตัวเตอรที่มุ่งเน้นความรู้ความจำเพื่อให้ทำข้อสอบได้ เป็นประเด็นที่ควรนำมาพิจารณาว่า อาจเป็นการทำลายศักยภาพด้านการคิดขั้นสูงหรือพัฒนาการทางสมองของนักเรียนตลอดจนพัฒนาการทางสังคม ดังนั้น จึงควรสอนตามแผนการสอนและกลวิธีของทวิภาษา ที่ออกแบบมาเพื่อพัฒนาศักยภาพผู้เรียนตามจุดมุ่งหมายของหลักสูตรควบคู่กับการดำรงอัตลักษณ์ของท้องถิ่นเอาไว้สืบไป

เอกสารอ้างอิง

- บรรจง ไชยลังกา. (2549). *แนวทางการส่งเสริมให้ชาวไทยมุสลิมในสามจังหวัดภาคใต้นิยมเรียนและใช้ภาษาไทย*. วิทยานิพนธ์รัฐศาสตรมหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยบูรพา.
- บรรจง ฟุ้งสง และคณะ. (2554). *การปฏิรูปการศึกษาจังหวัดชายแดนภาคใต้*. วารสารสงขลานครินทร์ ฉบับสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์, 17(6): 163-172.
- เยาวดี ราชชัยกุล วิบูลย์ศรี. (2556). *การประเมินโครงการ: แนวคิดและแนวปฏิบัติ*. กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วิยะดา เหล่าตระกูล และคณะ. (2556). *รายงานการวิจัย การประเมินโครงการสนับสนุนการจัดการเรียนการสอนแบบพหุภาษาในกลุ่มชาติพันธุ์ทางการเหนือของประเทศ*. มหาวิทยาลัยราชภัฏลำปาง.
- ศุภลักษณ์ สีนธนา และคณะ. (2556). *รายงานการวิจัย การประเมินโครงการจัดการเรียนการสอนโดยใช้ภาษาท้องถิ่นและภาษาไทยเป็นสื่อ : กรณีการจัดการศึกษาแบบทวิภาษา (ภาษาไทย-ภาษามลายูถิ่น) ในโรงเรียนเขตพื้นที่ 4 จังหวัดชายแดนภาคใต้ (โครงการต่อเนื่องปีที่ 3)*. มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา.
- ศุภลักษณ์ สีนธนา และคณะ. (2557). *รายงานการวิจัย การประเมินโครงการจัดการเรียนการสอนโดยใช้ภาษาท้องถิ่นและภาษาไทยเป็นสื่อ : กรณีการจัดการศึกษาแบบทวิภาษา (ภาษาไทย-ภาษามลายูถิ่น) ในโรงเรียนเขตพื้นที่ 4 จังหวัด ชายแดนภาคใต้ (โครงการต่อเนื่องปีที่ 4)*. มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา.

- ศูนย์ศึกษาและฟื้นฟูภาษาและวัฒนธรรมในภาวะวิกฤต. (2553). รายงานการวิจัย การจัดการเรียนการสอน โดยใช้ภาษาท้องถิ่นและภาษาไทยเป็นสื่อ: กรณีการจัดการศึกษาแบบทวิภาษา (ภาษาไทย-ภาษามลายูถิ่น) ในโรงเรียนเขตพื้นที่ 4 จังหวัดชายแดนภาคใต้. นครปฐม: ศูนย์ศึกษาและฟื้นฟูภาษาและวัฒนธรรม ในภาวะวิกฤต สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเซีย มหาวิทยาลัยมหิดล.
- สถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ. (2552). วิกฤตการศึกษาไทยชี้ด้วย O-NET, I-NET, N-NET, GAT และ PAT. กรุงเทพมหานคร: วี.ที.ซี. คอมมิวนิเคชั่น.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2552). รายงานการวิจัยการพัฒนานโยบายการเรียนการสอนภาษาไทยใน จังหวัดภาคใต้. กรุงเทพฯ: สำนักนโยบายและแผนการศึกษา.
- สุรพล ไชยพงษ์ และคณะ. (2550). รายงานการวิจัย การสร้างหลักสูตรท้องถิ่นภาษาของโดยการมีส่วนร่วมของ ชุมชนตำบลคลองพลูและตำบลตะเคียนทอง อำเภอบางขัน จังหวัดนครศรีธรรมราช. สำนักงานกองทุนวิจัย (สกว.) และศูนย์ศึกษาและฟื้นฟูภาษาและวัฒนธรรมในภาวะวิกฤต สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเซีย มหาวิทยาลัยมหิดล.

ศูนย์ศึกษาและฟื้นฟูภาษาและวัฒนธรรมในภาวะวิกฤต
สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเซีย มหาวิทยาลัยมหิดล

งาน จุฬม



ศูนย์ศึกษาและพัฒนาภาษา-วัฒนธรรมในภาวะวิฤต
สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล

ภาษา

ศูนย์ศึกษาและพัฒนาภาษาและวัฒนธรรมในภาวะวิฤต
สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล

8 โครงการ “การนำกระบวนการจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษาศึกษา เข้าสู่ระบบการผลิตครูทวิ-พหุภาษา สำหรับจังหวัดชายแดนใต้”

เกสรี ลัดเลีย¹

1. บทนำ

โครงการวิจัยปฏิบัติการ “การจัดการศึกษาแบบทวิภาษา (เต็มรูป) ภาษาไทย-มลายูถิ่น สำหรับเยาวชน ในจังหวัดชายแดนภาคใต้” เป็นโครงการซึ่งดำเนินการเริ่มต้นศูนย์ศึกษาและพัฒนาพื้นที่พหุภาษาวัฒนธรรมในภาวะวิกฤต สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล โดยมีศาสตราจารย์เกียรติคุณ ดร.สุวิไล เปรมศรีรัตน์ เป็นผู้ริเริ่มและหัวหน้าโครงการ โครงการทวิภาษาฯ ดำเนินการในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้ ประกอบด้วย จังหวัดปัตตานี ยะลา นราธิวาส และสตูล ตั้งแต่ปีพ.ศ. 2550-2559 โดยก่อนหน้านี้ได้มีการวิจัยพื้นฐานทาง ภาษาและวัฒนธรรมต่าง ๆ ของคนในพื้นที่ชายแดนใต้มาโดยตลอด ต่อเนื่องมาจนถึงปัจจุบัน โครงการวิจัย ทวิภาษาฯ มีเป้าหมายสำคัญในการแก้ปัญหาการศึกษาผ่านกระบวนการทางภาษา โดยจัดการศึกษาที่เชื่อมโยง ระหว่างภาษาและวัฒนธรรมท้องถิ่นกับภาษาและวัฒนธรรมของโรงเรียนที่ใช้ภาษาราชการ (ภาษาไทย) อย่างเป็นระบบ โครงการทวิภาษาฯ เริ่มต้นด้วยการวิจัยสำรวจสถานการณ์การใช้ภาษาของคนไทยเชื้อสายมลายู ในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้ ซึ่งมีการสำรวจความต้องการในการเรียนและการเขียนภาษามลายูถิ่นโดยใช้ อักษรไทย มีการศึกษาวิจัยพัฒนาระบบเขียนภาษามลายูถิ่นอักษรไทย ศึกษาและรวบรวมข้อมูลวรรณกรรม มุขปาฐะเพื่อใช้ในการพัฒนาเนื้อหาการเรียนการสอน มีการวิจัยเพื่อจัดทำหลักสูตรและแผนการสอนที่มุ่งเน้น พัฒนาการด้านภาษา พัฒนาการด้านเนื้อหาวิชาการ และพัฒนาการด้านสังคมวัฒนธรรม มีการศึกษาวิจัยด้าน สื่อการสอนและกลวิธีการสอนที่พัฒนามอง ตลอดจนมีการศึกษาวิจัยในองค์ประกอบอื่น ๆ อย่างครอบคลุม

โครงการฯ ได้นำนวัตกรรมรูปแบบการสอนแบบทวิภาษาฯ ที่พัฒนาขึ้นไปใช้เป็นครั้งแรกในปีพ.ศ. 2551 ในโรงเรียนนาร่อง 4 แห่ง ครอบคลุม 4 จังหวัด ประกอบด้วย โรงเรียนบ้านบึงน้ำใส จังหวัดยะลา, โรงเรียนบ้าน ประจัน จังหวัดปัตตานี, โรงเรียนไทยรัฐวิทยา 10 จังหวัดนราธิวาส และโรงเรียนบ้านดามะหลังเหนือ จังหวัดสตูล โดยมีการศึกษาผลการดำเนินงานเปรียบเทียบกับโรงเรียนคู่เทียบอีกจังหวัดละ 1 โรงเรียน ประกอบด้วย โรงเรียนบ้านตะโล๊ะหะลอ จังหวัดยะลา, โรงเรียนบ้านสะนอ จังหวัดปัตตานี, โรงเรียนบ้านโคกสยา จังหวัดนราธิวาส และโรงเรียนดามะลังใต้ จังหวัดสตูล โดยนักเรียนในโรงเรียนนาร่องและโรงเรียนคู่เทียบได้ เข้าร่วมโครงการตั้งแต่ระดับปฐมวัยถึงชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โดยมีการติดตามประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ของนักเรียนทั้งในโรงเรียนนาร่องและโรงเรียนคู่เทียบ ตลอดจนมีการประเมินผลการดำเนินงานของโครงการเพื่อ ถอดบทเรียนและสรุปผลการดำเนินโครงการอย่างต่อเนื่อง นับเป็นนวัตกรรมล้ำค่าสำหรับพื้นที่สามจังหวัด ชายแดนภาคใต้ต่อไป นอกจากนี้แล้วในปีพ.ศ. 2555 มีการขยายผลโครงการทวิภาษาฯ ในพื้นที่สามจังหวัด ชายแดนภาคใต้ โดยเพิ่มจำนวนโรงเรียนที่นำแนวคิดไปใช้ถึง 15 โรงเรียน ภายใต้การสนับสนุนของ ศูนย์อำนวยการบริหารจังหวัดชายแดนภาคใต้ (ศอ.บต.)

¹ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.เกสรี ลัดเลีย ผู้ช่วยอธิการบดีฝ่ายการศึกษา มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา

จากการดำเนินงานของโครงการ “การจัดการศึกษาแบบทวิภาษา (เต็มรูป) ภาษาไทย-มลายูถิ่น สำหรับเยาวชนในจังหวัดชายแดนภาคใต้” ทำให้เกิดคำถามจากสังคมในประเด็นที่สำคัญยิ่งคือ “เมื่อวิจัยเสร็จแล้วจะอย่างไรเพื่อให้เกิดการพัฒนาทางการศึกษาอย่างยั่งยืนในพื้นที่” คำถามนี้เป็นที่มาของการหารืออย่างจริงจังระหว่างผู้ทรงคุณวุฒิ นักวิชาการ และองค์กรต่าง ๆ ที่มีส่วนเกี่ยวข้องและร่วมดำเนินการมาโดยตลอด อันประกอบด้วย มหาวิทยาลัยมหิดล มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย (สกว.) ศูนย์อำนวยการบริหารจังหวัดชายแดนภาคใต้ (ศอ.บต.) และหน่วยงานอื่น ๆ จากการหารือร่วมกันทำให้ได้ข้อสรุปและแนวทางการขยายผลโครงการการจัดการศึกษาแบบทวิภาษา (เต็มรูป) ภาษาไทย-มลายูถิ่น สำหรับเยาวชนในจังหวัดชายแดนภาคใต้ โดยมหาวิทยาลัยราชภัฏยะลาจะเป็นองค์กรหลักที่รับผิดชอบการขยายผลและนำโครงการวิจัย “การนำกระบวนการจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษาศึกษา” มาบูรณาการหรือหลอมรวมกับพันธกิจของมหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา คือ พันธกิจการผลิตบัณฑิตสายครุศาสตร์ พันธกิจการให้บริการวิชาการแก่สังคม พันธกิจการวิจัยและพัฒนาทางการศึกษา และพันธกิจการทำนุบำรุงศิลปวัฒนธรรม โดยไม่เป็นการสร้างภาระเพิ่มขึ้นให้กับงานปกติ แต่เป็นการหนุนเสริมให้ภารกิจปกตินั้นมีความแข็งแกร่งมากยิ่งขึ้น อีกทั้งยังเป็นการพัฒนาศักยภาพนักศึกษาและบุคลากรมหาวิทยาลัยราชภัฏยะลาให้มีความเข้มแข็งทางวิชาการ และเป็นอุดมศึกษาที่เป็นที่พึงของท้องถิ่นได้อย่างแท้จริง

2. หลักการบูรณาการพันธกิจเพื่อนำไปสู่การปฏิบัติงานวิจัย

มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลาและมหาวิทยาลัยมหิดลจึงร่วมกันพัฒนาและดำเนินโครงการวิจัย “การนำกระบวนการจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษาศึกษาเข้าสู่ระบบการผลิตครูทวิ-พหุภาษาสำหรับจังหวัดชายแดนใต้” (Institutionalizing Mother Tongue-Based Multilingual Education (MTB MLE) in Thailand’s Deep South) โดยได้รับการสนับสนุนจากสหภาพยุโรป (European Union: EU) เริ่มดำเนินการในปีพ.ศ. 2556-2558 โดยมีหลักการบูรณาการพันธกิจของโครงการฯ เข้ากับพันธกิจของมหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา เพื่อนำไปสู่การปฏิบัติงานวิจัย โดยมีรายละเอียด ดังนี้

หลักการที่ 1 การบูรณาการพันธกิจการผลิตบัณฑิตสาขาครุศาสตร์

การนำไปสู่การปฏิบัติ: การผลิตบัณฑิตที่เชื่อมโยงกับงานวิจัย มี 3 พันธกิจ ดังนี้

1. **ปรับปรุงรายละเอียดรายวิชาฝึกปฏิบัติวิชาชีพครู** สำหรับนักศึกษาในระดับชั้นปีที่ 4 ในภาคเรียนที่ 1 และ 2 (รายวิชาฝึกปฏิบัติวิชาชีพครู 1 และ 2) และปรับปรุงการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาสำหรับนักศึกษาในระดับชั้นปีที่ 5 ทั้งสองภาคเรียน (รายวิชาปฏิบัติการสอน 1 และ 2) โดยเพิ่มเติมและพัฒนาโดยการนำองค์ความรู้การพัฒนาการศึกษาโดยใช้ภาษาแม่หรือภาษาท้องถิ่นเป็นฐานในการเรียนรู้ Mother Tongue-Based Multilingual Education (MTB MLE) ในรูปแบบการจัดการเรียนรู้แบบทวิ-พหุภาษาศึกษาเข้าสู่รายวิชาทั้ง 4 รายวิชาดังกล่าวข้างต้น และให้นักศึกษาที่ผ่านการฝึกฝนในรายวิชาสามารถทดลองสอนในโรงเรียนที่จัดการเรียนรู้แบบทวิ-พหุภาษาศึกษาในชั้นปีที่ 4 และปฏิบัติการสอนในชั้นปีที่ 5 ตลอดทั้งปี

2. พัฒนาศักยภาพอาจารย์นิเทศทวิ-พหุภาษา โดยให้อาจารย์นิเทศได้ผ่านการฝึกฝนและอบรมหลักสูตร Training for the trainer ของสถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล

3. พัฒนาหลักสูตรระยะสั้น “หลักสูตรพัฒนาศักยภาพนักศึกษาแบบทวิ-พหุภาษาศึกษาในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้ มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา “Workshop Curriculum for Teachers Training Experience in Thailand’s Deep South Based on Mother Tongue-Based Multicultural Education (MTB MLE)” สำหรับนักศึกษา ซึ่งใช้ระยะเวลา 24 วัน สำหรับนักศึกษาที่สอนในระดับการศึกษาปฐมวัย และระยะเวลา 20 วัน สำหรับนักศึกษาที่สอนในระดับประถมศึกษา เพื่อรองรับการฝึกฝนนักศึกษาที่ต้องการพัฒนาศักยภาพนอกหลักสูตร โดยเป็นหลักสูตรระยะสั้นที่ผ่านการรับรองของสภามหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา สามารถรองรับการเทียบโอนความรู้ในระดับบัณฑิตศึกษาได้ 3 หน่วยกิต สำหรับหลักสูตรในระดับบัณฑิตศึกษาที่มีรายวิชาสอดคล้องกับเนื้อหาจากหลักสูตรระยะสั้นที่พัฒนาขึ้น

หลักการที่ 2 การบูรณาการกับพันธกิจการให้บริการวิชาการ

การนำไปสู่การปฏิบัติ: การบริการวิชาการที่เชื่อมโยงกับงานวิจัย มี 3 พันธกิจ ดังนี้

1. พัฒนา MTB MLE CENTER เพื่อการให้บริการในการให้ยืม-คืนสื่อการจัดการเรียนรู้เกี่ยวกับการพัฒนาการศึกษาโดยใช้ภาษาแม่หรือภาษาท้องถิ่นเป็นฐานในการเรียนรู้ Mother Tongue-Based Multilingual Education (MTB MLE) รวมทั้งตำรา หนังสือที่เกี่ยวข้อง ตลอดจนการพัฒนาสื่อ การสาธิต และการแลกเปลี่ยนสื่อ สำหรับครูในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้ นอกจากนี้ ศูนย์ MTB MLE CENTER จะเป็นองค์กรหลักในการพัฒนาศักยภาพครู ผู้บริหาร และนักศึกษาทวิ-พหุภาษาศึกษาในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้ต่อไป ทั้งนี้ ศูนย์ MTB MLE CENTER ปัจจุบันเป็นส่วนหนึ่งของศูนย์ศึกษาพัฒนาครูและพัฒนานวัตกรรมการเรียนรู้ มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา

2. พัฒนาหลักสูตรระยะสั้นสำหรับครู “หลักสูตรพัฒนาศักยภาพครูแบบทวิ-พหุภาษาศึกษาในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้ มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา Workshop Curriculum for Teachers in Thailand’s Deep South Based on Mother Tongue-Based Multicultural Education (MTB MLE)” เป็นหลักสูตรซึ่งใช้ระยะเวลา 24 วัน สำหรับครูระดับการศึกษาปฐมวัย และระยะเวลา 20 วันสำหรับครูระดับประถมศึกษา เป็นหลักสูตรระยะสั้นที่ผ่านการรับรองจากสภามหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา สามารถรองรับการเทียบโอนความรู้ในระดับบัณฑิตศึกษาได้ 3 หน่วยกิต กับหลักสูตรที่มีรายวิชาที่สามารถเทียบโอนได้ สำหรับหลักสูตรในระดับบัณฑิตศึกษาที่มีรายวิชาที่สอดคล้องกับเนื้อหาจากหลักสูตรระยะสั้นที่พัฒนาขึ้น

3. พัฒนาหลักสูตรระยะสั้นสำหรับผู้บริหาร “หลักสูตรพัฒนาศักยภาพผู้บริหารแบบทวิ-พหุภาษาศึกษาในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้ มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา Workshop Curriculum for School Directors in Thailand’s Deep South Based on Mother Tongue-Based Multilingual Education (MTB MLE)” เป็นหลักสูตรซึ่งใช้ระยะเวลา 3 วัน ที่ผ่านการรับรองจากสภามหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา กลุ่มเป้าหมายคือผู้บริหารสถานศึกษาและผู้บริหารการศึกษา รวมถึงศึกษานิเทศก์ในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้

หลักการที่ 3 การบูรณาการกับพันธกิจการวิจัย

การนำไปสู่การปฏิบัติ: ส่งเสริมให้คณาจารย์ในสาขาด้านครุศาสตร์ได้พัฒนางานวิจัยที่เกี่ยวข้อง เช่น โครงการวิจัยเรื่อง “การพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อส่งเสริมสมรรถนะการจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษาโดยใช้ภาษามลายูท้องถิ่นและภาษาไทยเป็นสื่อสำหรับนักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูคณะครุศาสตร์มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา” โครงการวิจัยเรื่อง “การจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษาโดยใช้ภาษาท้องถิ่นและภาษาไทยเป็นสื่อ: กรณีการจัดการศึกษาแบบทวิภาษา (ภาษาไทย-มลายูถิ่น) ในโรงเรียนเขตพื้นที่ที่จังหวัดชายแดนภาคใต้” ฯลฯ

หลักการที่ 4 การบูรณาการกับพันธกิจทำนุบำรุงศิลปวัฒนธรรม

การนำไปสู่การปฏิบัติ: ส่งเสริมการใช้ภาษามลายูปัตตานี ซึ่งเป็นภาษาแม่ในการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษาในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้ เช่น การพัฒนาสื่อต้นแบบหนังสือเล่มยักษ์ภาษาท้องถิ่นเพื่อนำไปใช้ในกระบวนการสอนเพื่อพัฒนาการเรียนรู้และพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ อาทิ เรื่อง ตูโยะฮฮารี ตูโยะฮจายอ (เจ็ดวันเจ็ดสี), ตือลอ แกละ (ไข่มุก), เมะวอ ตืองา อาแย (เมะวอกับไก่) เป็นต้น

จากแนวทางการปฏิบัติงานดังกล่าวข้างต้น ปรากฏผลการดำเนินงานในภาพรวมดังนี้

1. การพัฒนาหลักสูตรระยะสั้น 3 หลักสูตร คณะครุศาสตร์ได้รับความเห็นชอบจากสภามหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา ในวันที่ 21 กุมภาพันธ์ 2557 สามารถดำเนินการพัฒนาศักยภาพครูและบุคลากรทางการศึกษา ผู้บริหาร และนักศึกษาสายครู ประกอบด้วย

1.1 หลักสูตรพัฒนาศักยภาพนักศึกษาแบบทวิ-พหุภาษาศึกษาในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้ มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา Workshop Curriculum for Teachers training experience in Thailand's Deep South based on Mother Tongue-based Multicultural Education (MTB MLE)

1.2 หลักสูตรพัฒนาศักยภาพครูแบบทวิ-พหุภาษาศึกษาในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้ มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา Workshop Curriculum for Teachers in Thailand's Deep South based on Mother Tongue-based Multicultural Education (MTB MLE)

1.3 หลักสูตรพัฒนาศักยภาพผู้บริหารแบบทวิ-พหุภาษาศึกษาในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้ มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา Workshop Curriculum for School Directors in Thailand's Deep South based on Mother Tongue-based Multilingual Education (MTB MLE)

2. การพัฒนาศักยภาพอาจารย์นิเทศก์ทวิ-พหุภาษาศึกษา จำนวน 15 คน

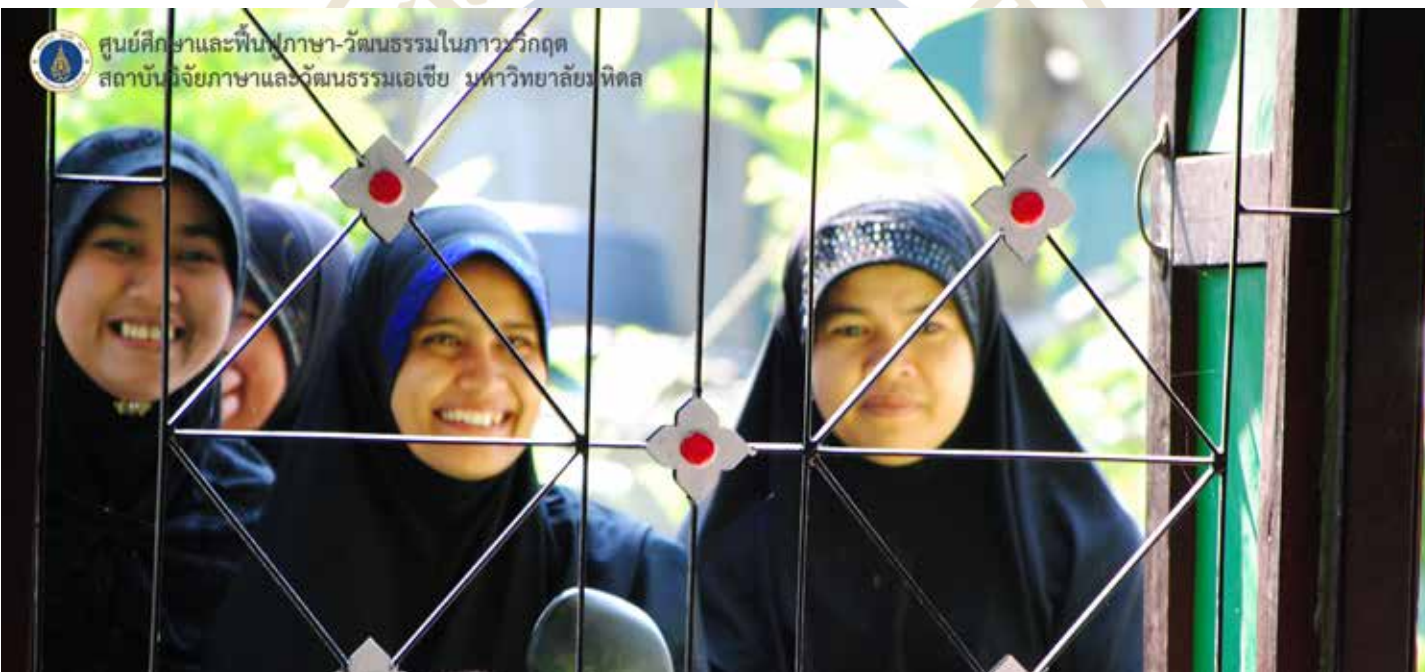
3. การบูรณาการแนวคิดทวิ-พหุภาษาศึกษา เข้าสู่หลักสูตรปกติในรายวิชาฝึกปฏิบัติวิชาชีพครู 1 และฝึกปฏิบัติวิชาชีพครู 2 ซึ่งเป็นรายวิชาในชั้นศึกษาสังเกตและมีส่วนร่วม และการทดลองสอนสำหรับนักศึกษาปีที่ 4 และให้นักศึกษาที่ผ่านกระบวนการในรายวิชานี้ได้ฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูในโรงเรียนทวิ-พหุภาษาศึกษาในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้จำนวน 15 โรงเรียน ระยะเวลาในการฝึกคือ 1 ปีการศึกษา สำหรับนักศึกษาชั้นปีที่ 5 ซึ่งเป็นรายวิชาปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา 1 และปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา 2 ซึ่งนักศึกษาเข้าร่วมโครงการจำนวนรุ่นละ 30 คน

4. คณะครุศาสตร์ได้จัดให้มีหน่วย MTB MLE CENTERS ที่ประสานเชื่อมโยงกับ “ศูนย์ศึกษาพัฒนาครูและพัฒนาวัตกรรมการเรียนรู้ มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา” เพื่อให้บริการยืม-คืน สื่อการเรียนรู้ด้านทวิ-พหุภาษารวมทั้งผลิตและพัฒนาสื่อ ตำรา หนังสือที่เกี่ยวข้องสาริต และแลกเปลี่ยนสื่อ รวมทั้งรับผิดชอบหลักสูตรระยะสั้นในการพัฒนาศักยภาพนักศึกษา ครู และผู้บริหารต่อไป

3. บทสรุป: แนวทางในการสนับสนุนการผลิตครูทวิ-พหุภาษาศึกษาสำหรับพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้

จากการดำเนินโครงการ “การนำกระบวนการจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษาศึกษา เข้าสู่ระบบการผลิตครูทวิ-พหุภาษาสำหรับจังหวัดชายแดนใต้” (Institutionalizing Mother Tongue-Based Multilingual Education (MTB MLE) in Thailand’s Deep South) มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา ได้ถอดบทเรียนร่วมกับสถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล คณะครู ผู้บริหารของสถานศึกษาที่จัดการเรียนรู้แบบทวิ-พหุภาษาศึกษาพบว่า การสนับสนุนการผลิตครูทวิ-พหุภาษาศึกษาสำหรับพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้เป็นการสร้างความยั่งยืนในการแก้ปัญหาการอ่านออกเขียนได้ หรือการรู้หนังสือในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้ที่ควบคู่กับการเห็นคุณค่าและการอนุรักษ์ภาษาแม่ของผู้เรียนเอาไว้ เป็นมรดกจากรุ่นสู่รุ่นเพื่อมิให้ภาษาแม่ของเด็ก ๆ ในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้ต้องสูญหายไปพร้อมกับกาลเวลา และการที่เด็กและเยาวชนไม่ได้ตระหนัก มิได้ถูกนำไปใช้ในชีวิตประจำวัน และการจัดการเรียนรู้ในสถานศึกษา โดยแนวทางในการสนับสนุนการผลิตครูทวิ-พหุภาษาศึกษาสำหรับพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้ มีดังนี้

1. การสนับสนุนการผลิตนักศึกษาทวิ-พหุภาษาศึกษาอย่างต่อเนื่องอย่างน้อย 5 รุ่น (พ.ศ. 2556-2560)
2. การสนับสนุนการผลิตและพัฒนาสื่อทวิ-พหุภาษาศึกษาเพื่อให้บริการครูและบุคลากรทางการศึกษา
3. การสนับสนุนให้มีหน่วยงานที่รับผิดชอบดำเนินการด้านทวิ-พหุภาษาศึกษา (MTB MLE CENTERS)
4. การสนับสนุนครูและบุคลากรทางการศึกษา ผู้บริหาร และนักศึกษาสายครูในการเข้ารับการพัฒนาดตนเองตามหลักสูตรของมหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา ทั้ง 3 หลักสูตร



ศูนย์ศึกษาและฟื้นฟูภาษา-วัฒนธรรมในภาวะวิกฤต
สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล

9 ถอดบทเรียนและองค์ความรู้ “การจัดการเรียนการสอนโดยใช้ภาษาท้องถิ่นและภาษาไทยเป็นสื่อ: กรณีการจัดการศึกษาแบบทวิภาษา (ภาษาไทย-มลายูถิ่น) ในโรงเรียนเขตพื้นที่สี่จังหวัดชายแดนภาคใต้” ปีพ.ศ. 2550-2559

วีระศักดิ์ จงสู่วิวัฒน์วงศ์¹ และคณะ

1. บทนำ

“ภาษาท้องถิ่น ไม่ได้เป็นเพียงเครื่องมือในการสื่อสาร
แต่เป็นระบบคิด ระบบความรู้ของมนุษย์ เป็นภูมิปัญญาและอัตลักษณ์
ที่แสดงถึงวิถีชีวิตวัฒนธรรมของคนในท้องถิ่น”

จังหวัดชายแดนภาคใต้ของไทย ได้แก่ จังหวัดปัตตานี ยะลา นราธิวาส และสตูล เป็นดินแดนที่มีอัตลักษณ์พิเศษด้านภาษาและวัฒนธรรม ประชากรส่วนใหญ่นับถือศาสนาอิสลามและพูดภาษามลายูถิ่นที่เรียกว่า “ภาษามลายูปัตตานี” หรือ “บาชอ นาญู ตาning” ซึ่งมีเอกลักษณ์เฉพาะของตนเอง เมื่อรัฐปัตตานีเข้าสู่ศาสนาอิสลามจึงได้รับอิทธิพลหลาย ๆ ด้าน และที่สำคัญ คือ การดัดแปลงใช้อักษรภาษาอาหรับเพื่อเขียนภาษามลายู หรือ “อักษรรยาวิ” ในเอกสารทางศาสนาอิสลาม เช่น กิตาบบายาวิ ฯลฯ รัฐปัตตานีได้เป็นศูนย์กลางของความเจริญทางเศรษฐกิจ สังคม วัฒนธรรม และการศึกษาศาสนาอิสลามที่สำคัญที่สุดแห่งหนึ่งในภูมิภาคเอเชียตะวันออกเฉียงใต้มาเป็นเวลาร้อยปี ก่อนตกอยู่ภายใต้การปกครองของสยามตั้งแต่ศตวรรษที่ 14 ถึง 20

ปัจจุบันในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้มีปัญหาพื้นฐานที่สำคัญ 2 ประการ คือ 1) ปัญหาอัตลักษณ์ทางภาษาซึ่งไม่เป็นที่ยอมรับของทางราชการโดยอนุญาตให้ใช้เพียงภาษาไทยในโรงเรียนของรัฐ และ 2) ปัญหาความตกต่ำของคุณภาพการศึกษา อันเนื่องมาจากอุปสรรคทางภาษาและวิธีการสอนที่ไม่เชื่อมโยงกับภาษาและวัฒนธรรมท้องถิ่น โดยเมื่อปีพ.ศ.2464 รัฐบาลออกกฎหมายการศึกษาภาคบังคับให้เยาวชนไทยทุกคนเข้าเรียนในโรงเรียนสามัญของกระทรวงศึกษาธิการ จัดการเรียนการสอนและใช้สื่อประกอบการเรียนด้วยภาษาไทยซึ่งเป็นภาษาราชการเพียงภาษาเดียว พบผลกระทบต่อเยาวชนสามจังหวัดชายแดนภาคใต้ เรื่องการปรับตัวไม่ทันเมื่อเข้าสู่ระบบของโรงเรียน รวมทั้ง เนื้อหาการเรียนไม่สอดคล้องกับบริบทของท้องถิ่น จึงไม่ประสบความสำเร็จในการเรียน โดยมีผลการทดสอบระดับชาติต่ำกว่าเกณฑ์มาตรฐานเป็นอย่างมากและต่ำที่สุดในประเทศอย่างต่อเนื่อง

เมื่อปีพ.ศ. 2550 ศาสตราจารย์เกียรติคุณ ดร.สุวิไล เปรมศรีรัตน์ สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล เสนอโครงการวิจัยเชิงปฏิบัติการ “การจัดการเรียนการสอนโดยใช้ภาษาท้องถิ่นและภาษาไทยเป็นสื่อ: กรณีการจัดการศึกษาแบบทวิภาษา (ภาษาไทย-มลายูถิ่น) ในโรงเรียนเขตพื้นที่สี่จังหวัด

¹ ศาสตราจารย์นายแพทย์ ดร.วีระศักดิ์ จงสู่วิวัฒน์วงศ์, หน่วยระบาดวิทยา คณะแพทยศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตหาดใหญ่, ผู้อำนวยการสถาบันวิจัยและพัฒนาสุขภาพภาคใต้ และประธานมูลนิธิเพื่อการเยียวยาและสร้างความสมานฉันท์ชายแดนใต้

ชายแดนภาคใต้” โดยความร่วมมือกับนักวิชาการ อาจารย์ และครูในพื้นที่ทั้งที่ปฏิบัติงานอยู่และที่เกษียณอายุราชการ สํารวจสถานการณ์การใช้ภาษาในพื้นที่ จัดทำหลักสูตรและแผนการสอน สื่อการสอนและกลวิธีการสอน คัดเลือกโรงเรียนนําร่อง 4 แห่ง ได้แก่ โรงเรียนบ้านประจัน จ.ปัตตานี โรงเรียนไทยรัฐวิทยา 10 (บ้านใหม่) จ.นราธิวาส โรงเรียนบ้านบึงน้ำใส จ.ยะลา และโรงเรียนบ้านดํามะลังเหนือ จ.สตูล มีระยะเวลาการทำงานต่อเนื่อง 10 ปี (พ.ศ. 2550-2559 โดยเริ่มต้นตั้งแต่ระดับชั้นปฐมวัยถึงชั้นประถมศึกษาปีที่ 6)

การจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษาถือเป็นแนวทางหนึ่งในการแก้ไขปัญหาการศึกษาในพื้นที่เนื่องจากเป็นกระบวนการจัดการเรียนการสอนที่เชื่อมโยงระหว่างภาษาและวัฒนธรรมท้องถิ่น ระหว่างบ้าน ชุมชนและโรงเรียนอย่างเป็นระบบ ด้วยแนวคิดการจัดการเรียนการสอนที่คำนึงถึงพื้นฐานหรือต้นทุนความรู้ของเด็กคือใช้ทุนทางภาษาและวัฒนธรรมที่เด็กได้รับจากบ้านและชุมชนของตนเอง เพื่อเป็นพื้นฐานเชื่อมโยงไปสู่ความรู้ใหม่ทั้งในด้านภาษา วัฒนธรรมและความรู้วิชาการ จัดการศึกษาที่เน้นเด็กเป็นสำคัญ (Child centered) และพัฒนาการเรียนรู้โดยเริ่มจากสิ่งที่รู้อยู่แล้วไปสู่สิ่งที่ยังไม่รู้ (Known to Unknown) โดยคำนึงถึงความสุขในการเรียนของผู้เรียนไปพร้อมกับการพัฒนาการเรียนรู้ของเด็กอย่างเหมาะสม

รวมทั้ง แนวคิดพัฒนาการเรียนรู้ผ่านภาษา โดยใช้หลักการ “ขึ้นบันได” การนำภาษาแม่หรือภาษาที่หนึ่งเป็นสื่อในการเรียนการสอนตั้งแต่ชั้นปฐมวัยหรือปีแรก ๆ ของการเข้าเรียนมีความสำคัญมาก เพราะเป็นการปูพื้นฐานที่มั่นคงแก่เด็กที่เริ่มก้าวออกจากบ้านไปโรงเรียน ช่วยลดความกลัวและความกังวลในการสื่อสารภาษาใหม่ และเพิ่มความกล้าแสดงออกด้วยภาษาที่คุ้นเคยที่สุด แบ่งเป็น 3 ระยะ คือ

- 1) เน้นการพัฒนาระบบคิดวิเคราะห์และความกล้าแสดงออกผ่านภาษามลายูถิ่น
- 2) พัฒนาทักษะการอ่านเขียนภาษาท้องถิ่นด้วยอักษรไทยเพื่อเชื่อมโยงไปสู่การเรียนรู้ภาษาไทย โดยใช้หลักการเชื่อมโยงที่เน้นการเรียนรู้แบบปฏิบัติและนำไปสู่ความเข้าใจอย่างลึกซึ้ง (ภายใต้กลวิธีการสอนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองแบบ TPR : Total Physical Response) และ
- 3) พัฒนาทักษะการอ่านเขียนด้วยแบบเรียนพัฒนาทักษะการอ่านเขียนภาษาไทยแบบเชื่อมโยงกับภาษามลายูถิ่น (Thai transfer primer) พร้อมทั้งแบบฝึกแยกแยะระบบเสียงวรรณยุกต์และตัวสะกด

ผลการดำเนินงานโครงการ ฯ ในระยะที่ 1 (เดือนกันยายน 2550 ถึง เดือนสิงหาคม 2553) และระยะที่ 2 (เดือนตุลาคม 2553 ถึง เดือนกันยายน 2556) เกิดผลเชิงประจักษ์ทั้งในด้านสัมฤทธิ์ผลทางการศึกษาในการจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษา ผลการประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนจากแบบทดสอบ 5 รายวิชา (ได้แก่ วิชาวิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์ สังคมศึกษา ภาษาไทย และทักษะการอ่าน) พบว่า นักเรียนในโรงเรียนทดลองมีคะแนนสูงกว่าโรงเรียนคู่เทียบในทุกสาระการเรียนรู้ สะท้อนให้เห็นถึงคุณภาพการจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษาที่ใช้ภาษาท้องถิ่นเป็นพื้นฐาน สามารถสร้างความเข้มแข็งในการเรียนภาษาไทย และต่อยอดไปสู่การเรียนรู้วิชาอื่น ๆ ได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ปี 2555 ด้วยกระบวนการวิจัยที่อาศัยความร่วมมือจากหลายหน่วยงานทำให้เกิดเครือข่ายต่าง ๆ ทั้งในระดับพื้นที่ ระดับชาติและนานาชาติ จึงขยายผลโรงเรียนทวิภาษารวมเป็น 15 โรงเรียน โดยได้รับการสนับสนุนจากศูนย์อํานวยการบริหารจังหวัดชายแดนใต้ (ศอ.บต.) สําหรับด้านการถ่ายโอนองค์ความรู้ ได้สร้าง

ความร่วมมือทางวิชาการกับคณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา จัดทำหลักสูตรฝึกอบรมแบบเข้มข้นสำหรับนักศึกษาปี 4 ให้มีทักษะการสอนแบบทวิภาษา และนักศึกษาเข้าทำการฝึกประสบการณ์วิชาชีพในโรงเรียนขยายผลทั้ง 15 แห่ง

ปัจจุบันนักเรียนรุ่นแรกของโรงเรียนทดลอง 4 แห่ง สำเร็จการศึกษาชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 (ข้อมูล ณ เดือนสิงหาคม 2559) และนักเรียนรุ่นแรกของโรงเรียนขยายผล 15 โรงเรียน (รวมโรงเรียนนำร่อง 3 แห่ง ยกเว้นสตูล) กำลังศึกษาชั้นประถมศึกษาปีที่ 3

การทำงานเป็นทีมอย่างต่อเนื่องนับ 10 ปีผ่านปัญหาอุปสรรคนานัปการจนเกิดผลสำเร็จที่มีความสำคัญต่อประเทศ เพื่อให้การเรียนรู้สมบูรณ์ยิ่งขึ้น คณะวิจัย และผู้สนับสนุนทั้งในส่วนของสำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย (สกว.) องค์การทุนเพื่อเด็กแห่งสหประชาชาติ (UNICEF) และมหาวิทยาลัยมหิดล จึงเชิญศาสตราจารย์นายแพทย์ ดร.วิระศักดิ์ จงสู่วิวัฒน์วงศ์ และคณะ ทำการวิจัยระยะสั้นเพื่อถอดบทเรียนและองค์ความรู้ ทบทวนผลผลิต ผลลัพธ์และผลกระทบที่เกิดขึ้น รวมทั้ง รวบรวมเป็นประสบการณ์การทำงาน อันเป็นต้นแบบหรือแนวทางการทำงานแก่พื้นที่อื่น ๆ ต่อไป

2. แนวทางการถอดบทเรียนและองค์ความรู้จากโครงการทวิภาษาฯ

งานวิจัยถอดบทเรียนและองค์ความรู้ โครงการวิจัยปฏิบัติการ “การจัดการเรียนการสอนโดยใช้ภาษาท้องถิ่นและภาษาไทยเป็นสื่อ : กรณีการจัดการศึกษาแบบทวิภาษา (ภาษาไทย-มลายูถิ่น) ในโรงเรียนเขตพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้” ปี พ.ศ. 2550-2559 เป็นงานวิจัยในรูปแบบวิจัยเชิงคุณภาพ (Qualitative research) ซึ่งมีวัตถุประสงค์เพื่อถอดบทเรียนและองค์ความรู้เกี่ยวกับกระบวนการทำงาน วิเคราะห์ผลสำเร็จ รวมถึงปัญหาอุปสรรคในการดำเนินโครงการทวิภาษาและแนวทางการแก้ไข เพื่อเป็นแนวทางในการดำเนินงานสำหรับพื้นที่อื่น ๆ ต่อไป โดยมีวิธีดำเนินงาน ดังต่อไปนี้

ด้านที่ 1 เกี่ยวกับการบริหารจัดการโครงการและบุคลากร โดยให้เป็นไปตามกระบวนการทำงานภารกิจ 9 ประการ ได้แก่

- การวิจัยเบื้องต้น หรือ งานวิจัยพื้นฐานก่อนดำเนินงานทวิภาษา
- การพัฒนาระบบเขียน
- การสร้างความตระหนักและการทำความเข้าใจกับพื้นที่เป้าหมาย (หน่วยงานการศึกษาและชุมชนเจ้าของภาษา)
- การสรรหาและฝึกอบรมบุคลากรด้านต่าง ๆ (ด้านงานวิจัย, ด้านการสอน, ด้านการประสานงาน ฯลฯ)
- การสร้างหลักสูตรและแผนการจัดการเรียนการสอนตามแนวทางทวิภาษาฯ
- การสร้างสื่อพัฒนาการเรียนการสอน
- การติดตาม/ประเมินผล (ผลสัมฤทธิ์นักเรียน, ผลการนิเทศ และการแก้ไขปัญหาอุปสรรคโครงการ)
- การสร้างความร่วมมือระหว่างหน่วยงาน (ในและนอกประเทศ)
- การทบทวน/จัดทำนโยบายภาษาและการศึกษา

ด้านที่ 2 โรงเรียน เพื่อถอดกระบวนการทำงานในโรงเรียนทดลอง 4 แห่ง ได้แก่ โรงเรียนบ้านประจัน จ.ปัตตานี โรงเรียนไทยรัฐวิทยา 10 จ.นราธิวาส โรงเรียนบ้านบึงน้ำใส จ.ยะลา และโรงเรียนบ้านตำมะลังเหนือ จ.สตูล ระหว่างที่ทีมงานเตรียมความพร้อมมีกระบวนการทำงานกับโรงเรียนอย่างไร กระบวนการดำเนินงานร่วมกับผู้อำนวยการโรงเรียนและครู ประจำการ กระบวนการจัดสรรครูพี่เลี้ยงประจำโรงเรียนทดลอง ตลอดจนวิธีการบริหารจัดการดูแลกันเองภายในโรงเรียน รวมทั้ง กระบวนการทำงานร่วมกับสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา

ด้านที่ 3 ชุมชน ถอดองค์ความรู้กระบวนการของโครงการที่มีผลเกี่ยวข้องกับชุมชน สะท้อนจุดอ่อนของโครงการ สิ่งที่สังคมเข้าใจหรือไม่เข้าใจ โดยเก็บข้อมูลหลากหลายทั้งนักวิชาการระดับสูงหรือชาวบ้าน ว่าปัญหาความไม่เข้าใจเกิดขึ้นจากสาเหตุใด มีแนวทางการแก้ไขหรือข้อเสนอแนะต่าง ๆ จากชุมชนอย่างไร

ด้านที่ 4 การประเมินผลจากหน่วยงานภายนอก โดยผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ศุภลักษณ์ สิ้นธนา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา ได้ดำเนินการสอบประเมินผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนโครงการทวิภาษาเป็นประจำทุกปี โดยเปรียบเทียบกับโรงเรียนคู่เทียบ 4 แห่ง

ทั้งนี้ ตลอดระยะเวลา 10 ปี พบช่วงเวลาแห่งการเปลี่ยนผ่านสำคัญ ๆ และส่งผลกระทบต่อการปรับแผนการดำเนินโครงการเป็นระยะ ๆ ผู้ถอดบทเรียนและองค์ความรู้ได้แสดงให้เห็นภาพชัดเจนว่าในแต่ละปีเกิดเหตุการณ์ใดบ้าง ส่งผลกระทบต่อการทำงานในระยะต่อมาอย่างไร

นอกจากนี้ ยังสะท้อนมุมมองอื่น ๆ เกี่ยวกับภาษา เช่น แนวโน้มการใช้ภาษาแม่ลดลงเพราะอะไร รวมทั้งปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการใช้ภาษา โดยเก็บข้อมูลจากนักเรียนผู้ปกครองในโครงการทวิภาษา และนักเรียนที่ไม่ได้ร่วมโครงการทวิภาษา รวมทั้ง สะท้อนความคิดเห็นของกลุ่มการเมืองในพื้นที่ทั้งที่เห็นด้วยและไม่เห็นด้วยกับโครงการทวิภาษา เพื่อก้าวข้ามอุปสรรคไปได้

3. การดำเนินงานโครงการทวิภาษาฯ ตามแนวทางภารกิจ 9 ประการ

ความรุนแรงในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้ทวีความรุนแรงสูงสุดในปี 2550 โดยก่อนหน้านี้ คณะกรรมการอิสระเพื่อความสมานฉันท์ชายแดนใต้ (กอส.) มีข้อเสนอระดับนโยบายว่า “การแก้ปัญหาโดยพื้นฐานต้องเริ่มจากการยอมรับในภาษาซึ่งกันและกัน ทำให้เกิดความกลมกลืนของภาษา” ข้อเสนอดังกล่าวได้รับการตอบรับจากกระทรวงศึกษาธิการ (สมัยคุณจาตุรนต์ ฉายแสง เป็นรัฐมนตรี)

ศาสตราจารย์เกียรติคุณ ดร.สุวิไล เปรมศรีรัตน์ จากสถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเซีย มหาวิทยาลัยมหิดล ได้รับการเชิญจากปลัดกระทรวงศึกษาธิการ ให้ร่วมคณะเพื่อศึกษาดูงานการบริการและค้นคว้าวิจัย แก้ไขปัญหาการศึกษาในพื้นที่ 3 จังหวัดชายแดนภาคใต้ เนื่องจากเป็นผู้มีความรู้ความชำนาญ ด้านภาษาศาสตร์ และมีความสนใจภาษาที่ใกล้สูญหาย ตลอดจน มีประสบการณ์ทำงานกับกลุ่มชาติพันธุ์ที่หลากหลาย (สุวิไล เปรมศรีรัตน์ (ประชุม) 23 ธันวาคม 2558)

ด้วยความเชื่อมั่นว่า “ภาษาสามารถพัฒนาและแก้ไขปัญหาของประเทศได้ โดยเฉพาะในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้ และภาษายังเป็นตัวการสำคัญที่ทำให้สถานการณ์ความไม่สงบ “ดีขึ้น” หรือ “เลวร้ายลง”

ตลอดจนความมุ่งมั่นของทีมงานในการสร้างสรรค์สันติภาพในพื้นที่ความขัดแย้ง โดยเริ่มทำงานจากจุดเล็ก ๆ แต่เป็นหัวใจสำคัญของสังคม คือ เยาวชนคนรุ่นใหม่ อันจะเป็น “เมล็ดพันธุ์สันติภาพ” ที่มีคุณภาพในอนาคต

โครงการทวิภาษา หรือ โครงการวิจัยเชิงปฏิบัติการ “การจัดการเรียนการสอนโดยใช้ภาษาท้องถิ่นและภาษาไทยเป็นสื่อ: กรณีการจัดการศึกษาแบบทวิภาษา (ภาษาไทย-มลายูถิ่น) ในโรงเรียนเขตพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้” จึงถูกเสนอขึ้นเป็นแนวทางแก้ไขปัญหการศึกษาในพื้นที่ เมื่อปี 2550 แต่การก่อร่างสร้างตัวเริ่มมาตั้งแต่ปี 2547-2548 ซึ่งถือเป็น “ขั้นเตรียมการ” ตามกระบวนการทำงานภารกิจ 9 ประการ ดังนี้

เริ่มต้น (1) ทำวิจัยพื้นฐาน โดยได้รับทุนสนับสนุนจากศูนย์ศึกษาและพัฒนาสันติวิธี มหาวิทยาลัยมหิดล โดยรองศาสตราจารย์ ดร.โคทม อารียา และฝ่ายวิจัยเพื่อท้องถิ่น สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย ดำเนินการช่วงวันที่ 1 มีนาคม 2549 ถึงวันที่ 28 กุมภาพันธ์ 2550 ซึ่งได้รับความร่วมมือจาก อาจารย์แวยูโซะ สามะอาลี อาจารย์เจฮูเซ็น เจฮูบง อาจารย์แวมายิ ปารามัล ดร.รุสลัน อุทัย อาจารย์สาเหะอับดุลเลาะ อัลยุฟรี และผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วรวิทย์ บารู ซึ่งเป็นผู้เชี่ยวชาญด้านภาษาและภาษาศาสตร์ เป็นต้น

การวิจัยพื้นฐานถือเป็น “จุดตั้งต้น” สำคัญของทวิภาษา เพื่อสำรวจสถานการณ์การใช้ภาษาของคนไทยเชื้อสายมลายูในจังหวัดชายแดนภาคใต้ ศึกษาลักษณะเฉพาะของภาษามลายูถิ่น เปรียบเทียบกับภาษาไทยและภาษามาลาเลย์ พบข้อค้นพบสำคัญ คือ ประชาชนส่วนใหญ่ใช้ภาษามลายูถิ่นปาดานิ มากที่สุด เมื่อศึกษาความแตกต่างทางภาษา พบผลสะท้อนว่า “ภาษาไทย” ไม่ใช่เรื่องง่ายสำหรับเด็กที่ใช้ภาษาอื่นเป็นภาษาแม่ ผลการศึกษาช่วยให้ครูผู้สอนทราบถึงข้อจำกัดนี้ เข้าใจวัฒนธรรมการใช้ภาษามลายู เพื่อปรับวิธีการสอนนักเรียน

ต่อมาได้มี **(2) การจัดทำระบบการเขียนภาษามลายูปาดานิและมลายูสตูลด้วยอักษรไทย** ภายใต้โครงการจัดทำพจนานุกรมภาษามลายูถิ่น-ไทย เป็นจุดที่ทำลายสำหรับคณะทำงาน ซึ่งประกอบด้วย อาจารย์แวยูโซะ สามะอาลี อาจารย์เจฮูเซ็น เจฮูบง อาจารย์แวมายิ ปารามัล ดร.รุสลัน อุทัย อาจารย์สาเหะอับดุลเลาะ อัลยุฟรี และผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วรวิทย์ บารู ในการเทียบเคียงคำมลายูถิ่นเป็นตัวอักษรไทย ซึ่งไม่เคยมีการจัดทำอย่างสมบูรณ์แบบมาก่อน แต่ด้วยความนิยมของคนในพื้นที่จำนวนหนึ่งที่ต้องการใช้อักษรยาวีมากกว่า เกิดเป็นกระแสความกังวลว่าอักษรยาวีจะถูกกลบหายไปจนถึงขั้น “ทำลายอัตลักษณ์มลายู” ด้วยอิทธิพลของสื่อวิทยุชุมชนในพื้นที่สร้างกระแสและเผยแพร่ความเข้าใจผิด อย่างไรก็ตาม การจัดทำระบบตัวเขียนให้ภาษามลายูถิ่นมีประโยชน์อย่างยิ่ง เพราะเป็นเครื่องมือสำคัญในการบันทึกความรู้ท้องถิ่นต่างๆ สร้างสื่อการเรียนการสอนทวิภาษา เสริมสร้างทักษะความเชี่ยวชาญในภาษาแม่ เชื่อมโยงสู่การเรียนรู้ภาษาไทยในระดับที่สูงขึ้นไป

สิ้นสุดกระบวนการสร้างเครื่องมือการเขียน (Orthography Development) จึงขยายความเข้าใจเกี่ยวกับทวิภาษา **(3) สร้างความตระหนักและสร้างการมีส่วนร่วมไปสู่มวลชน ชุมชน และโรงเรียนทดลองทั้ง 4 แห่ง** โดยจัดเวทีช่วงเดือนมิถุนายนถึงเดือนสิงหาคม 2550 ผลที่ได้ทำให้คณะทำงานรับทราบความคิดของชุมชนต่อโครงการ โดยเฉพาะความกังวลประเด็น “ตัวอักษรยาวี” แต่ก็ทำให้เกิดความร่วมมือกับสถาบันการศึกษาในพื้นที่ คือ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี และมหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา รวมทั้งเปิดโอกาสให้ชุมชนเข้ามามีส่วนร่วมในประเด็นต่าง ๆ ถือเป็นการสร้างความมีส่วนร่วมที่ดี แต่เนื่องด้วยโครงการฯ ทำ

Stakeholder analysis ไม่ครบ จึงถูกต่อต้านจากฝ่ายอนุรักษ์นิยม รวมทั้ง ประเมินสถานการณ์ปัญหาและฝ่ายต่อต้านต่ำเกินไป การดำเนินงานจึงติดขัดบ้าง แต่ก็ยังสามารถเดินหน้าต่อไปได้

การเข้าสู่กระบวนการ (4) **สรรหาและฝึกอบรมบุคลากร** เนื่องจากทวิภาษาเป็นนวัตกรรมใหม่สำหรับพื้นที่ เป็นโครงการใหญ่และดำเนินการระยะยาว การสรรหา คัดเลือกบุคลากรจึงสำคัญมาก เพื่อให้สามารถปฏิบัติการได้อย่างมีประสิทธิภาพ โครงการมีการกำหนดเงื่อนไขคุณสมบัติ รวมทั้ง ต้องผ่านการฝึกอบรมต่าง ๆ ได้แก่ การสร้างหลักสูตรและแผนการเรียนการสอน การสร้างสื่อ และการอบรมครูผู้สอน กลวิธีการสอนแบบต่าง ๆ เช่น TPR: Total Physical Response การสอนแบบประภทภาษา เป็นต้น ซึ่งได้รับการฝึกโดยตรงจาก ดร.ซูซาน มาโลน และ ดร.เดนิส มาโลน (จาก SIL International) และคณะวิจัยทั้งจากมหาวิทยาลัยมหิดล ส่วนกลางและจากพื้นที่

เมื่อวางแผนบุคลากรตามยุทธศาสตร์ต่าง ๆ แล้ว ก็เข้าสู่ (5) **กระบวนการพัฒนาหลักสูตรและแผนการเรียนการสอน** โดยทวิภาษามุ่งเน้นความสำเร็จของผู้เรียน 3 ด้าน คือ ด้านภาษา วิชาการ และวัฒนธรรม จากนั้นจึง (6) **จัดทำสื่อประกอบการเรียนการสอน** โดยผ่าน “การประชุมปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม” ร่วมผลิตสื่อการเรียนการสอนและฝึกฝนกลวิธีการสอน 22 รูปแบบ อาทิ เรื่องเล่าจากท้องถิ่น นิทานภาพ ฉากภาพ หนังสือเล่มยักษ์ หนังสือเล่มเล็ก TPR การสอนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง ฯลฯ นำไปใช้กับนักเรียนในโรงเรียนทดลอง 4 แห่ง ได้แก่ โรงเรียนบ้านประจัน จ.ปัตตานี โรงเรียนไทยรัฐวิทยา 10 (บ้านใหม่) จ.นราธิวาส โรงเรียนบ้านบึงน้ำใส จ.ยะลา และโรงเรียนบ้านดามะลังเหนือ จ.สตูล (รายละเอียดในกระบวนการนำเข้าองค์ความรู้โรงเรียน)

เมื่อดำเนินงานในโรงเรียนแล้วก็จำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้อง (7) **ติดตามและประเมินผลพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียน** โดยคณะทำงานฝ่ายนิเทศได้ออกแบบแนวทางการประเมินผลนักเรียน 3 ส่วน ได้แก่ พัฒนาการเรียนรู้ภาษา พัฒนาการทางสติปัญญา ความกล้าแสดงออกและความคิดสร้างสรรค์ รวมทั้ง พัฒนาการด้านความเข้าใจในวัฒนธรรมประเพณีท้องถิ่นและเคารพวัฒนธรรมส่วนกลาง

ต่อมาเป็นขั้นตอน (8) **การสร้างความร่วมมือ ขยายเครือข่ายและใช้ประโยชน์จากงานวิจัย** จากการดำเนินโครงการได้รับความร่วมมือจากภาคส่วนต่าง ๆ โดยเฉพาะหน่วยงานภาครัฐที่มีบทบาทสำคัญตลอดจน องค์กรต่างประเทศ ดังนี้

- **เครือข่ายในพื้นที่** ได้แก่ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา ศูนย์อำนวยการบริหารจังหวัดชายแดนภาคใต้ (ศอ.บต.) และ ศูนย์การศึกษานอกโรงเรียน (กศน.)
- **เครือข่ายส่วนกลาง** ได้แก่ สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย (สกว.) ศูนย์ศึกษาและพัฒนาสันติวิธี มหาวิทยาลัยมหิดล สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) กระทรวงศึกษาธิการ สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ กระทรวงการพัฒนาสังคมและความมั่นคงของมนุษย์

ราชบัณฑิตยสภา กระทรวงวัฒนธรรม แผนงาน ICT สำนักงานกองทุนสนับสนุนการสร้างเสริมสุขภาพ (สสส.) และสถาบัน NECTEC กระทรวงวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี

- **เครือข่ายต่างประเทศ** ได้แก่ องค์กร SIL International องค์กรทุนเพื่อเด็กแห่งสหประชาชาติ (UNICEF) องค์กร SEAMEO รวมทั้ง องค์กร UNESCO

การดำเนินโครงการทวิภาษานี้เน้นทำงานในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้ โดยยึดหลักการมีส่วนร่วม “ให้คนในพื้นที่เป็นเจ้าของตัวจริง” ควบคู่ไปกับการทำงานในภาพกว้างนำไปสู่ (9) การทบทวนนโยบายการศึกษาและนโยบายภาษาแห่งชาติ ร่วมกับราชบัณฑิตยสภา โดยศาสตราจารย์เกียรติคุณ ดร.สุวิไล เปรมศรีรัตน์ เข้าร่วมเป็นคณะกรรมการวิชาการจัดทำนโยบายภาษาแห่งชาติ รับผิดชอบข้อมูลนโยบายภาษาท้องถิ่น สร้างความเข้าใจและความตระหนักแก่สังคมผ่านการประชุมวิชาการต่าง ๆ รวมทั้ง ผลักดันนโยบายภาษาแห่งชาติที่สนับสนุนการใช้ภาษาท้องถิ่นที่เป็นภาษาแม่ในฐานะพื้นฐานของการพัฒนาสติปัญญาและการเรียนรู้ภาษาราชการ/ประจำชาติและการเรียนวิชาอื่น ๆ โดยบรรจุใช้ในการจัดการศึกษาแก่เยาวชนในแผนพัฒนาการศึกษาจังหวัดชายแดนใต้ (รายงานโครงการวิจัยปฏิบัติการเรื่อง “การจัดการเรียนการสอนโดยใช้ภาษาท้องถิ่นและภาษาไทยเป็นสื่อ: กรณีการจัดการศึกษาแบบทวิภาษา (ภาษาไทย-มลายูถิ่น) ในโรงเรียนเขตพื้นที่ 4 จังหวัดชายแดนภาคใต้ พฤษภาคม 2550 ถึงมกราคม 2553)

4. กระบวนการนำเข้าองค์ความรู้ทวิภาษา

4.1 กระบวนการนำเข้าองค์ความรู้ทวิภาษาสู่โรงเรียนทดลอง 4 แห่ง

โครงการทวิภาษาได้กำหนดลักษณะ “โรงเรียนทดลอง” ที่เหมาะสมตามเงื่อนไขที่ว่า 1) เป็นโรงเรียนที่มีนักเรียนซึ่งใช้ภาษามลายูท้องถิ่นเป็นภาษาแม่ในวัยแรกเข้าเรียน 100% (อาจเป็นเจ้าของภาษาหรือไม่ก็ได้) 2) ครูในโรงเรียนที่พูดภาษามลายูถิ่นได้ จะต้องมีส่วนไม่น้อยกว่า 20% ของจำนวนครูทั้งหมดโดยเฉพาะในระดับอนุบาล และ ป.1 3) โรงเรียนควรอยู่ในเขตพื้นที่ที่ไม่ห่างไกลจากชุมชนมากนัก การเดินทางสะดวก ปลอดภัย และ 4) ผู้บริหารโรงเรียน ฝ่ายวิชาการ ครูและคณะกรรมการสถานศึกษาในโรงเรียนมีความสนใจในการนำหลักสูตรทวิภาษาเข้าสู่ระบบโรงเรียน และเต็มใจที่จะดำเนินงานโครงการ

จากการคัดเลือกจึงได้โรงเรียนทดลอง 4 แห่ง ได้แก่ โรงเรียนบ้านประจัน อ.ยะรัง จ.ปัตตานี โรงเรียนบ้านบึงน้ำใส อ.รามัน จ.ยะลา โรงเรียนไทยรัฐวิทยา 10 (บ้านใหม่) อ.เมือง จ.นราธิวาส และโรงเรียนตำมะลังเหนือ อ.เมือง จ.สตูล และโรงเรียนคูเตียบ 4 แห่ง ได้แก่ โรงเรียนชุมชนบ้านสนอ อ.ยะรัง จ.ปัตตานี โรงเรียนบ้านตะลือพะลอ อ.รามัน จ.ยะลา (ช่วง 3 ปีแรก เป็นโรงเรียนปาดำอัน ก่อนเปลี่ยนมาเป็นโรงเรียนนี้) โรงเรียนบ้านโคกสยา อ.เมือง จ.นราธิวาส และโรงเรียนบ้านตำมะลังใต้ อ.เมือง จ.สตูล โดยมีการพัฒนาหลักสูตรและแผนการเรียนการสอนตามแนวทางทวิภาษา เน้นต้นทุนของเด็กเป็นสำคัญเพื่อเป็นพื้นฐานความรู้เดิมเชื่อมโยงสู่ความรู้ใหม่ รวมทั้ง คำนึงถึงความสุขในการเรียนพร้อมพัฒนาการที่เหมาะสม

จากการศึกษาพบว่า โรงเรียนทดลองทวิภาษาทั้ง 4 แห่งได้รับการพัฒนาทางวิชาการ มีส่วนร่วมกับโครงการ และมีความรู้สึกเป็นเจ้าของสูงมาก ด้วยกระบวนการอบรมอย่างเข้มข้นทำให้มีครูทวิภาษาที่มีทักษะหลายคน แต่ละคนมีความรู้สึกผูกพันกับโครงการ มีความทุ่มเทและมุ่งมั่นตั้งใจในการทำงาน แต่ก็ยังพบว่า “โรงเรียน”

ยังมีบทบาทด้านการขยายผลน้อยเกินไป มีเพียงครูบางคนที่ทำหน้าที่มีบทบาทเป็นวิทยากรจึงควรส่งเสริมให้ได้รับการพัฒนาเพิ่มเติมเพื่อให้เป็นผู้ชำนาญการที่สามารถขยายองค์ความรู้ทวิภาษาให้แพร่หลายขึ้น ปัญหาอีกส่วนคือ ครูไทยพุทธซึ่งไม่ได้พูดภาษามลายูถิ่นมีบทบาทต่อโครงการน้อย ด้วยเงื่อนไขของโครงการทำให้เกิดข้อจำกัดในการเข้ามามีส่วนร่วม

นอกจากนี้ มีปัจจัยภายนอกที่ส่งผลกระทบต่อโรงเรียน ทั้งการเปลี่ยนแปลงนโยบายจากส่วนกลาง หรือจากเขตพื้นที่การศึกษา รวมทั้ง การทดสอบระดับชาติต่าง ๆ ที่มุ่งเน้นการแข่งขันเพื่อทำคะแนน ทำให้โรงเรียนต้อง “กวดวิชา” เพื่อสอบมากกว่าสอน ซึ่งเป็นจุดที่โครงการไม่สามารถควบคุมได้ (ศุภลักษณ์ สีนธนา (สนทนา กลุ่ม) 23 มกราคม 2559)

อย่างไรก็ตาม พบข้อดีของการที่โรงเรียนในจังหวัดชายแดนภาคใต้มีการแข่งขันสูง ทั้งโรงเรียนทดลองโรงเรียนคู่เทียบ และโรงเรียนอื่น ๆ ซึ่งเป็นความพยายามร่วมกันเพื่อยกระดับการศึกษา เป็นความพยายามถักตัวเองให้พ้นจาก “ความล่าช้า” ทางการศึกษาที่สำคัญ

4.2 กระบวนการของโครงการทวิภาษาที่มีผลเกี่ยวข้องกับชุมชน

พร้อม ๆ กับการนำเข้าองค์ความรู้ทวิภาษาสู่โรงเรียนทดลองทั้ง 4 แห่ง โครงการทวิภาษามีผลเกี่ยวข้องกับชุมชนโดยรอบโรงเรียนอย่างอัตโนมัติ รวมทั้ง บริบทของชุมชนจังหวัดชายแดนภาคใต้ซึ่งก้าวไกลกว่าชุมชนรอบโรงเรียน นั่นคือ ชุมชนชาวไทยเชื้อสายมลายูซึ่งเป็นเจ้าของภาษาด้วย

จากการศึกษาพบว่า ชุมชนและผู้ปกครอง ชื่นชมและเห็นผลสำเร็จของโครงการมาก โดยเฉพาะนักเรียนที่มีความโดดเด่นด้านการอ่านออกเขียนได้ เรียนรู้เร็ว มีความคิดสร้างสรรค์ กล้าแสดงออก ตลอดจน สามารถใช้ภาษามลายูถิ่นและภาษาไทยได้อย่างคล่องแคล่ว (โรงเรียนทดลองทวิภาษา 4 แห่งและชุมชนโดยรอบ (สัมภาษณ์) กุมภาพันธ์ – มีนาคม 2559)

ทั้งนี้ ไม่เฉพาะเรื่องวิชาการเท่านั้น แต่ยังเป็นการสร้างเชื่อมั่นแก่ชุมชน เป็นการแสดงออกถึงการยอมรับใน “อัตลักษณ์” และ “วัฒนธรรม” ชาวมลายู เพราะหัวใจสำคัญอีกประการหนึ่งของทวิภาษา คือ การอนุรักษ์ภาษามลายูถิ่นที่ถูกต้อง รวมทั้ง วัฒนธรรมประเพณี เพื่อให้เห็นคุณค่าและเกิดความภาคภูมิใจร่วมกัน สิ่งดีที่เกิดขึ้นส่งผลกระทบต่อด้านบวกต่อความรู้สึกและเป็นผลดีทางการเมือง ว่าด้วยนโยบายการศึกษาและภาษาสู่การสร้าง “สันติภาพ” ในพื้นที่ต่อไป

5. การประเมินผลสัมฤทธิ์จากหน่วยงานภายนอก

กระบวนการประเมินผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนโรงเรียนทดลองทวิภาษา ได้รับความร่วมมือจากมหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา ซึ่งเป็นสถาบันการศึกษาที่มีบทบาทสำคัญในพื้นที่ 3 จังหวัดชายแดนภาคใต้ ดำเนินการโดย ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ศุภลักษณ์ สีนธนา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา เริ่มตั้งแต่ปี 2553 ซึ่งนักเรียนทวิภาษารุ่นแรกศึกษาชั้น ป.1 เพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนโรงเรียนทดลอง

กับโรงเรียนคู่เทียบใน 5 รายวิชา ได้แก่ วิชาคณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ สังคมศึกษา ภาษาไทย และทักษะการอ่าน

จากสภาวะแวดล้อมในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้ ประกอบกับการดำเนินงานอย่างเป็นระบบของโครงการทวิภาษา ซึ่งมีกลวิธีการจัดการเรียนการสอนที่ชัดเจน มีสื่อท้องถิ่นที่มีความหลากหลาย สามารถพัฒนาเด็กอย่างเป็นองค์รวม วิธีการทวิภาษาจึงเป็นวิธีที่เหมาะสมอย่างยิ่งในการจัดการศึกษาในจังหวัดชายแดนภาคใต้

การจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษา (ภาษาไทย-มลายูถิ่นปาตานี) ในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้ ประสบความสำเร็จในการแก้ปัญหาการเรียนการสอนต่ำกว่ามาตรฐาน สามารถทำให้นักเรียนในโรงเรียนทดลองมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่านักเรียนในโรงเรียนคู่เทียบ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และจำนวนนักเรียนในโรงเรียนทดลองที่สอบผ่านเกณฑ์ ร้อยละ 50 มีมากกว่าจำนวนนักเรียนในโรงเรียนคู่เทียบ

วิธีการเรียนสอนแบบทวิภาษาที่ช่วยให้นักเรียนที่มีผลการเรียนระดับกลางและระดับต่ำ จำนวนมากอ่านออกเขียนได้ และทำคะแนนวิชาต่าง ๆ ได้ดี ซึ่งต่างจากการเรียนการสอนแบบปกติที่มีการแบ่งแยกนักเรียนที่มีผลการเรียนระดับสูง กลาง ต่ำ ชัดเจน นอกจากนี้ พบว่า นักเรียนทวิภาษามีทักษะการคิดวิเคราะห์สูงกว่าโรงเรียนคู่เทียบ รวมทั้ง ความคิดสร้างสรรค์และความกล้าแสดงออกที่เด่นชัด ทำให้ชุมชนเกิดความเข้าใจและเห็นความสำคัญของการใช้ภาษาแม่เป็นฐานในการเรียนรู้ และทำให้เห็นคุณค่าของวัฒนธรรมท้องถิ่นที่เป็นอัตลักษณ์ของตน

สรุปการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนทวิภาษารุ่นที่ 1 ตั้งแต่ชั้น ป.1 – ป.6	
ป.1	โรงเรียนทดลองมีคะแนนสูงกว่าโรงเรียนคู่เทียบอย่างมีนัยสำคัญ
ป.2 – ป.3	โรงเรียนทดลองมีคะแนนสูงกว่าโรงเรียนคู่เทียบอย่างมีนัยสำคัญ ยกเว้นวิชาคณิตศาสตร์และสังคมศึกษา ที่ไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญ
ป.4	คะแนนโรงเรียนทดลองเริ่มถดถอยลง คะแนนวิชาคณิตศาสตร์และสังคมศึกษา ไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญ
ป.5	ผลการประเมินวิชาสังคมศึกษาออก (เพราะเป็นวิชาที่มีหน่วยย่อยมาก วัดประเมินยาก โรงเรียนเกือบทั้งหมดไม่ได้สอน เพราะเห็นว่าจำเป็นน้อยกว่าวิชาคณิตศาสตร์หรือวิทยาศาสตร์ อีกทั้ง สถานการณ์ในพื้นที่รุนแรงขึ้น) แต่ช่วงนี้คะแนนสูงขึ้นเนื่องจากนักเรียนปรับตัวได้มากขึ้นหลังจากขึ้นชั้นประถมตอนปลาย (ป.4-ป.6)
ป.6	โรงเรียนทดลองคะแนนต่ำลงทุกวิชา ยกเว้นวิชาวิทยาศาสตร์ คะแนนไม่มีความแตกต่างจากโรงเรียนคู่เทียบ เพราะครูไม่สอนตามแผนทวิภาษาที่วางไว้

สรุปการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนทวิภาษาโดยพิจารณาเป็นรายวิชา	
วิทยาศาสตร์	ชั้น ป.1-ป.6 โรงเรียนทดลองมีคะแนนเฉลี่ยสูงกว่าโรงเรียนคู่เทียบ
คณิตศาสตร์	ชั้น ป.1 โรงเรียนทดลองมีคะแนนเฉลี่ยสูงกว่า ส่วนชั้น ป.2-ป.6 ไม่แตกต่างอย่างมีนัยสำคัญ
ภาษาไทย	ชั้น ป.1-ป.3 และ ป.5 โรงเรียนทดลองมีคะแนนเฉลี่ยสูงกว่า ส่วนชั้น ป.4 และ ป.6 คะแนนไม่แตกต่างอย่างมีนัยสำคัญ
ทักษะการอ่าน	ชั้น ป.1-ป.5 โรงเรียนทดลองมีคะแนนเฉลี่ยสูงกว่า (ชั้น ป.1-ป.4 สอบด้วยภาษามลายูถิ่น ชั้น ป.5-ป.6 สอบด้วยภาษาไทย) พบปัญหาว่า ชั้น ป.6 คะแนนต่ำลงเพราะไม่มีการเรียนการสอนภาษามลายูถิ่นเลย
คะแนนรวม	โรงเรียนทดลองมีคะแนนสูงกว่าอย่างมีนัยสำคัญ ตั้งแต่ชั้น ป.1-ป.5 ส่วน ป.6 คะแนนแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญ

ปัจจัยที่ส่งผลให้ผลการศึกษานักเรียนกลุ่มทดลองมีความแปรปรวน

1. คะแนนวิชาทักษะการอ่านที่ลดลง ตามลำดับชั้น เพราะข้อสอบในชั้นท้าย ๆ เป็นแนววิเคราะห์ (จากเดิมเน้นความจำ) ประกอบกับโรงเรียนจัดการเรียนการสอนภาษามลายูถิ่นน้อยลง

2. ตั้งแต่ชั้น ป.3 เป็นต้นไป โรงเรียนทดลองเริ่มไม่ให้ความสำคัญต่อวิธีการสอนแบบทวิภาษา เพราะกังวลเรื่องการสอบระดับชาติต่าง ๆ (ทั้ง NT, LAS, O-net) พอขึ้นชั้น ป.4 นักเรียนต้องปรับตัวกับสภาพแวดล้อมใหม่ ข้อสอบทักษะการอ่านประเมินยากเกินไป และชั้น ป.6 โรงเรียนไม่ได้สอนทวิภาษาแบบเข้มข้น แต่เน้นการสอนแบบ “กวดวิชา” ผลคะแนนจึงไม่แตกต่างจากโรงเรียนคู่เทียบ

3. ข้อสังเกตอื่น ๆ คือ เรื่องสื่อการเรียนการสอน พบว่า นักเรียนโครงการทวิภาษารักการอ่าน โดยเฉพาะชั้น ป.2-ป.3 แต่มีสื่อภาษามลายูถิ่นสำหรับเด็กโตน้อย เด็กจึงหันไปอ่านหนังสือภาษาไทย ทำให้การอ่านภาษามลายูถิ่นน้อยลง

ทั้งนี้ การดำเนินงานในอนาคตจะเป็นการประเมินผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนทวิภาษา รุ่นที่ 2 โรงเรียนนำร่องในเขตพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้ ระหว่างโรงเรียนทดลองกับโรงเรียนคู่เทียบ โดยทดสอบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน 3 กลุ่มสาระการเรียนรู้ คือ สาระวิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์ และภาษาไทย และวัดทักษะการอ่าน (ศุภลักษณ์ สีนธนา (ประชุม) 30 กรกฎาคม 2559)

6. รูปธรรมความสำเร็จของโครงการทวิภาษา

- (1) **ความสำเร็จของโครงการทวิภาษา** มีองค์ประกอบหลัก 3 ประการ คือ อุดมการณ์ งาน และเงิน
 - **ด้านอุดมการณ์** โครงการมีพื้นฐานเจตนารมณ์อยู่ที่การสร้างความเสมอภาคของโอกาสทางการศึกษา ช่วยเหลือผู้ด้อยโอกาสและสร้างสันติภาพระยะยาว โครงการจึงได้รับการสนับสนุนจากผู้เกี่ยวข้องเป็นส่วนใหญ่ มีคนส่วนหนึ่งคัดค้านอยู่บ้างเพราะไม่ได้ทำความเข้าใจด้านอุดมการณ์
 - **ด้านกระบวนการทำงาน** โครงการนี้จัดกระบวนการอย่างเป็นระบบ ใช้วิชาการเป็นฐานในการพัฒนา ผลงานเป็นที่ประจักษ์ต่อผู้พบเห็น
 - **ด้านงบประมาณ** โครงการได้รับการสนับสนุนทางการเงินจากหน่วยงานให้ทุนภายในประเทศและนานาชาติ ทำให้การดำเนินการเป็นไปได้อย่างดี
- (2) **ด้านแนวคิดของทวิภาษา** หรือการเรียนการสอนที่ใช้ภาษาแม่เป็นสะพานเชื่อมสู่ภาษาราชการ ซึ่งต่างจากทวิภาษาทั่วไปที่เป็นการสอนสองภาษาพร้อมกัน พบว่า ทวิภาษา (มลายูท้องถิ่น-ภาษาไทย) เป็นรูปแบบที่ดี เพราะเป็นบันไดไต่ระดับภาษา ทำให้นักเรียนมีความชำนาญในภาษาแม่ควบคู่ไปกับการเรียนรู้ภาษาไทย ช่วยอนุรักษ์ภาษามลายูถิ่นไม่ให้สูญหายไป รวมทั้ง การรักษาประเพณีและวัฒนธรรมมลายูได้รับการตอบรับที่ดีมากจากชุมชน ช่วยปลูกฝังให้เด็กเห็นคุณค่าและภาคภูมิใจ
- (3) **ด้านความช่วยเหลือจากนักวิชาการต่างประเทศ** เช่น SIL International UNICEF หรือ UNESCO ให้การสนับสนุนองค์ความรู้ ร่วมกับการระดมทุนทางสังคม โดยเชิญนักวิชาการจากพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้ เข้ามาร่วมดำเนินงาน เกิดความมีส่วนร่วมและความเป็นเจ้าของสูง
- (4) **ด้านการสนับสนุนแนวคิด เทคนิควิธีการ และงบประมาณจากองค์กรในประเทศและนานาชาติ** ซึ่งนับเป็นข้อที่ดีที่สุดของการขับเคลื่อนดำเนินโครงการ โดย การระดมทุนจากแหล่งทุนต่าง ๆ ทำได้ดี ไม่ติดขัด ทั้งหน่วยงานราชการ มหาวิทยาลัยมหิดล สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย (สกว.) หรือแหล่งทุนต่างประเทศ เช่น UNICEF, EU. เป็นต้น
- (5) **กระบวนการทวิภาษา** ไม่ได้สอนภาษาเพียงอย่างเดียวแต่สอนให้เด็กฉลาด สอนให้มีความมั่นใจในชีวิตตัวเอง ซึ่งเป็นสิ่งสำคัญ เพราะความเชื่อมั่นนี้จะช่วยให้เขากล้าสื่อสารกับคนอื่น ทำให้เขาไม่ถูกทิ้งให้ล้าหลัง เป็นกระบวนการแก้ปัญหาความขัดแย้งและความไม่เท่าเทียมระยะยาวด้วยกระบวนการการศึกษา ซึ่งมีกระบวนการลึกซึ้ง ช่วยคลายปมด้านภาษาของคนที่มีจุดอ่อนด้านภาษา โดยใช้ภาษาแม่เป็นฐานก่อนแล้วค่อยขยายการเรียนรู้ออกไป
- (6) **การจัดทำพจนานุกรมภาษามลายูถิ่น - ภาษาไทย** มีความสำคัญมาก เป็นการถ่ายทอดภาษามลายูถิ่นซึ่งเป็นภาษาพูดออกมาเป็นตัวเขียน เพื่อเก็บรวบรวมคำศัพท์ภาษามลายูถิ่นไว้ไม่ให้สูญหายไป แสดงออกถึงคุณค่าและความร่ำรวยทางภาษา รวมทั้ง เป็นมาตรฐานทางภาษาสำหรับนำไปใช้ประโยชน์อื่น ๆ ได้อย่างแพร่หลาย
- (7) **การขยายองค์ความรู้ทวิภาษาจากระดับโรงเรียนไปสู่ระดับอุดมศึกษา** นับเป็นความสำเร็จที่น่าชื่นชมของการดำเนินโครงการ คือ การขยายองค์ความรู้ทวิภาษาเข้าไปในมหาวิทยาลัย

ราชภัฏยะลา ซึ่งเป็นสถาบันการศึกษาในพื้นที่ทำให้โครงการมีความยั่งยืนมากยิ่งขึ้น เพราะมหาวิทยาลัยราชภัฏยะลาเป็นสถาบันผลิตครู สามารถนำองค์ความรู้ทวิภาษาไปใช้ประโยชน์ได้กว้างขวาง ซึ่งถือเป็นความก้าวหน้าของโครงการที่มีความโดดเด่นในระดับนานาชาติ ได้รับความสนใจถึงกระบวนการและขั้นตอนการทำงานร่วมกัน

- (8) **พัฒนาทรัพยากรบุคคลจำนวนมาก** โครงการทวิภาษาสร้างทรัพยากรบุคคลที่มีคุณภาพจำนวนมาก จากการดำเนินงานที่ผ่านมามีส่วนร่วมงานหลาย ๆ รุ่น แต่ละคนมีพัฒนาการที่ดีขึ้น มีทักษะในการทำงาน เห็นกระบวนการทำงานวิจัยที่ชัดเจน ตลอดจน มีความพยายามนำผลการวิจัยไปใช้ประโยชน์อย่างต่อเนื่อง เพราะทวิภาษาสามารถประยุกต์ใช้กับทุกศาสตร์ รวมทั้ง การมีองค์ความรู้ทวิภาษาอยู่ในตัวบุคคลจะเกิดการต่อยอดและสร้างสรรค์สิ่งใหม่ ๆ เสมอ

7. ข้อจำกัด อุปสรรค ความท้าทาย และข้อเสนอแนะ

7.1 ข้อจำกัดและอุปสรรค

- (1) โครงการทำงานพื้นฐานด้านมวลชนสัมพันธ์น้อยเกินไป โดยเฉพาะในช่วงแรก ๆ ของการดำเนินงานโครงการ รวมทั้งการทำ Stakeholder analysis ยังไม่ครบถ้วน จึงมักเกิดข้อขัดแย้งจากฝ่ายอนุรักษ์นิยม อีกทั้ง อาจมีการประเมินสถานการณ์ปัญหาที่จะเกิดขึ้นจากฝ่ายต่าง ๆ น้อยเกินไป
- (2) การดำเนินงานโครงการในพื้นที่จังหวัดสตูล ซึ่งมีพื้นฐานทางการเมืองและภาษาต่างจากสามจังหวัดชายแดนภาคใต้เข้ามาในโครงการ ทำให้ความโดดเด่น เฉพาะเจาะจง (Focus) ของผลการศึกษามีความชัดเจนน้อยกว่าที่ควรจะเป็น
- (3) การร่วมมือกับมหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา ซึ่งเป็นหน่วยการศึกษาระดับอุดมศึกษาในพื้นที่ทำได้ดี แม้ว่าอาจจะเข้าไปลึกถึงเนื้อจากรองผลการวิจัย อย่างไรก็ตามการทำงานกับราชภัฏยะลามีเวลาและงบประมาณน้อยเกินไป ควรมีการสนับสนุนอย่างต่อเนื่องและเต็มที่กับมหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา และเพิ่มการสนับสนุนงบประมาณและระยะเวลาให้มากขึ้นเพื่อเพิ่มประสิทธิภาพในการพัฒนาการจัดการศึกษาแบบทวิภาษาฯ ซึ่งมหาวิทยาลัยส่วนกลางอาจยังเข้าไม่ถึงในหลายมิติ

7.2 การนำองค์ความรู้ “ทวิภาษา” ไปใช้ในพื้นที่อื่น ๆ

- (1) การขยายผลในประเทศไทย คิดว่าสำหรับพื้นที่ที่ไม่มีปัญหาความรุนแรง น่าจะดำเนินงานได้ง่ายกว่า และความรู้สึกต่อต้านด้านภาษาน้อยกว่า เพราะไม่มีความขัดแย้ง แต่ควรคำนึงถึง Critical mass คือ กลุ่มคนที่มีส่วนร่วมในด้านต่าง ๆ ว่ามีมากเพียงพอไหม เพราะในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้มีประชาชนที่ทำงานตรงนี้จำนวนมาก
- (2) การขยายผลในต่างประเทศ เช่น ถ้านำไปใช้กับประเทศอินโดนีเซียอาจจะใช้ได้ เพราะมีปัญหาเรื่องช่องว่างทางภาษาเหมือนกัน แต่ความรู้สึกของคนอินโดนีเซียต่อต้านภาษาอินโดกลาง (บาฮาซา) น้อยกว่า เมื่อเทียบกับสามจังหวัดชายแดนภาคใต้ของประเทศไทย ซึ่งชาวมลายูมีความรู้สึกต่อต้านภาษาไทยมากกว่า

ข้อดีของฝ่ายไทย คือ ฐานทางเศรษฐกิจและสังคมที่ดีในระดับโรงเรียน พบว่า การศึกษาของครูดี มีความเชี่ยวชาญเฉพาะด้าน เช่น จบการศึกษาเอกปฐมวัย ซึ่งเป็นโครงสร้างพื้นฐานที่ดีกว่าประเทศอื่น สำหรับ การขยายไปยังประเทศอื่น ๆ ที่อ่อนกว่า ส่วนการดำเนินงานอาจจะได้ผลหรือไม่ได้ผล ไม่แน่ใจ

ต้นทุนของครูไทย มีความเป็นครูสูง มีจิตวิทยาในการสอนมาก ถ้าได้รับการอบรมที่ดี จะรู้ว่าจะนำไปใช้กับ เด็กต่อได้อย่างไร ส่วนประเทศอื่น ๆ ที่เศรษฐกิจไม่ดี ฐานทรัพยากรมนุษย์จะอ่อนกว่า นอกจากนี้ ด้วยการสนับสนุนจากรัฐบาลกลาง ทำให้เราสามารถทำงานได้ดี

8. บทสรุป: การวิเคราะห์แนวโน้มการใช้ภาษามลายูถิ่นในอนาคต

จากความกังวลของผู้ปกครองและชุมชนต่อกรณีที่นักเรียนโครงการทวิภาษาพูดภาษาไทยมากขึ้น และพูดภาษามลายูถิ่นน้อยลงนั้น อันที่จริงเป็นแนวโน้มทั่วไปในยุคโลกาภิวัตน์ ซึ่งสถานการณ์เช่นนี้เป็นสิ่งที่เกิดขึ้นในปัจจุบัน เพราะ ระบบการศึกษาไม่ได้ส่งเสริมการใช้ภาษาท้องถิ่นและนโยบายการศึกษาก็ไม่ส่งเสริมการใช้ภาษาท้องถิ่นจึงถดถอยลงไปเรื่อย ๆ ภาษาที่มีอิทธิพลต่อการดำรงชีวิต เช่น ด้านเศรษฐกิจและการศึกษามากกว่า ก็จะมีคนพูดมากขึ้น เหตุการณ์นี้เกิดขึ้นทั่วโลกไม่ได้เกิดจากโครงการทวิภาษา

อย่างไรก็ตาม ไม่จำเป็นว่าภาษาหนึ่งต้องเบียดบังอีกภาษาหนึ่งเสมอ บุคคลสามารถเลือกใช้ทั้งสองภาษาตามบริบทที่เหมาะสม การที่มีภาษาแม่ของตัวเองบรรจุอยู่ในโรงเรียนทำให้เด็กมีความภูมิใจ ไม่ดูถูกภาษาของตัวเอง และไม่อายที่จะพูด การนำภาษาแม่ไปใช้ในโรงเรียนเป็นวิธีการหนึ่งในการเพิ่มอำนาจให้ภาษา ทำให้ภาษาถดถอยช้าลง

การใช้ภาษาท้องถิ่นในการเรียนการสอนช่วยพยุงให้ภาษาท้องถิ่นอยู่ต่อไป เพราะ (1) เป็นการอนุรักษ์รักษาภาษาท้องถิ่น การใช้ในโรงเรียน มีการเรียนการสอน จัดทำสื่อ เป็นฐานการเรียนรู้ภาษาไทย เป็นส่วนที่ช่วยได้ (2) ช่วยให้การเรียนดีขึ้น การเรียนโดยใช้ภาษาท้องถิ่นเน้นความเข้าใจ ทำให้นักเรียนประสบความสำเร็จในการเรียน (3) การนำภาษาท้องถิ่นมาใช้ในโรงเรียน ทำให้ภาษาท้องถิ่นมีเกียรติทำให้เยาวชนเห็นคุณค่าและไม่อายที่จะใช้ภาษาของตน

บทเรียน 10 ปี จากความพยายามของกลุ่มคนที่จะทำให้การศึกษาในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้ดีขึ้น และมีผู้นำที่มีความมุ่งมั่นอย่าง ศาสตราจารย์เกียรติคุณ ดร.สุวิไล เปรมศรีรัตน์ และคณะที่ดำเนินโครงการทวิภาษาและนำเงื่อนไขความรู้นานาชาติเข้ามาเสริม ทำให้เกิดการดำเนินการได้ดี และแผ่ขยายเกิดจำนวนคน ทั้งครู นักเรียน ฝังในระบบการศึกษา ทั้งการผลิตครูในพื้นที่ได้ดี

แม้จะประสบอุปสรรคบ้างในเรื่องการต่อต้านจากสังคม ชาติพันธุ์ ความหวาดระแวง และการต่อต้านทั้งฝ่ายไทยและฝ่ายมลายู แต่ความพยายามของทีมงานทำให้สามารถฟันฝ่าอุปสรรคไปได้ด้วยดี

ข้อเสนอเพื่อการทำงานในอนาคต คือ เสริมความเข้มแข็งของพื้นที่ โดยเฉพาะมหาวิทยาลัย โรงเรียนต้นแบบให้เข้มแข็งยิ่งขึ้น จะได้นำไปสู่การพัฒนาเด็กรุ่นใหม่ และเกิดสันติภาพของพื้นที่ต่อไปในอนาคต

Timeline “การจัดการเรียนการสอนโดยใช้ภาษาท้องถิ่นและภาษาไทยเป็นสื่อ ฯ (ทวิภาษา)”			
ช่วงเวลา	สิ่งที่เกิดขึ้น	ความสำคัญ	ผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย
พ.ศ. 2547 ถึง 2548 ขั้นเตรียมการ	ข้อเสนอจาก กอส. “การแก้ปัญหาโดยพื้นฐานต้องเริ่มจากการยอมรับในภาษาซึ่งกันและกัน ทำให้เกิดความกลมกลืนของภาษา”	เป็นแนวคิดเบื้องต้นสำหรับการทำงานด้านสันติภาพในพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้	- คณะกรรมการอิสระเพื่อความสมานฉันท์ชายแดนใต้ (กอส.) - กระทรวงศึกษาธิการ - สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเซีย มหาวิทยาลัยมหิดล
1 มี.ค. 2549 ถึง 28 ก.พ.2550 จุดตั้งต้น	กระบวนการสร้างเครื่องมือการเขียน (Orthography Development)	- ถือเป็นเครื่องมือสำคัญในการเสริมสร้างทักษะความเชี่ยวชาญในภาษาแม่ เชื่อมโยงสู่การเรียนรู้ภาษาไทย - โครงการจัดทำพจนานุกรมภาษามลายูถิ่น-ไทย	อ.แวยูโซะ สามะอาลี อ.เจ๊ะฮูเซ็น เจ๊ะอุบง อ.แวมายี ปารามัล ดร.รุสลัน อุทัย อ.สาเหะอับดุลเลาะ อัลญุฟรี ผศ.ดร.วรวิทย์ บารู
เดือน มิ.ย. ถึง ส.ค. 2550 หยั่งรากความคิด	ระบบติดตามและประเมินผล	เพื่อประเมินผลการดำเนินงาน รวมทั้ง เป็นการกำหนดทิศทางการทำงาน	คณะทำงานฝ่ายนิเทศ
	- พัฒนาหลักสูตรและแผนการเรียนการสอน - กระบวนการนำเข้าองค์ความรู้สู่โรงเรียน	“การประชุมปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม” ร่วมผลิตสื่อการเรียนการสอนและฝึกฝนกลวิธีการสอน 22 รูปแบบ อาทิ เรื่องเล่าจากท้องถิ่น นิทานภาพ ฉากภาพ หนังสือเล่มยักษ์ หนังสือเล่มเล็ก TPR การสอนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง ฯลฯ	- โรงเรียนทดลองทวิภาษาทั้ง 4 แห่ง
	สรรหาและฝึกอบรมบุคลากร	- อบรมสร้างสื่อและกลวิธีการสอน - Total Physical Response : TPR - Thai transfer Primer	- SIL international - ดร.ชูชาน มาโลน - ดร.เดนนิส มาโลน

Timeline “การจัดการเรียนการสอนโดยใช้ภาษาท้องถิ่นและภาษาไทยเป็นสื่อ ฯ (ทวิภาษา)”

ช่วงเวลา	สิ่งที่เกิดขึ้น	ความสำคัญ	ผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย
	ขยายความเข้าใจ สร้างความตระหนัก และสร้างการมีส่วนร่วม	- เกิดความร่วมมือจากโรงเรียนทดลองทวิภาษา และชุมชนโดยรอบ รวมทั้งผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในพื้นที่ - เกิดความร่วมมือกับสถาบันการศึกษาในพื้นที่	- โรงเรียนทดลองทวิภาษาทั้ง 4 แห่ง - มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี - มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา
พ.ศ.2553 ผลิดอกออกผล	- เกิดผลสำเร็จเป็นรูปธรรม - การประเมินผลจากภายนอก	- การประเมินผลของหน่วยงานภายนอก ได้แก่ ศ.ดร. นพ. วีระศักดิ์ จงสู่วิวัฒน์วงศ์ และ ผศ.ดร.ศุภลักษณ์สินธนา	- มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ - มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา
	สร้างความร่วมมือ ขยายเครือข่ายและใช้ประโยชน์จากงานวิจัย	เกิดความร่วมมือและการสนับสนุนด้านต่างๆ ทั้งด้านองค์ความรู้ ทรัพยากรมนุษย์ และงบประมาณ	- เครือข่ายในพื้นที่ - เครือข่ายส่วนกลาง - เครือข่ายต่างประเทศประมาณ 20 องค์กร
	ทบทวนนโยบายการศึกษาและนโยบายภาษาแห่งชาติ	เกิดการผลักดันเชิงนโยบาย ส่งผลต่อการยกระดับโครงการ	- ราชบัณฑิตยสภา - กระทรวงศึกษาธิการ
พ.ศ.2554 ต่อยอดขยายผล	เกิดโรงเรียนขยายผล 15 แห่ง สนับสนุนการสนับสนุนงบประมาณ และมหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา รับเป็นภารกิจต่อเนื่องจากมหาวิทยาลัยมหิดล	- องค์ความรู้ทวิภาษาได้รับความสนใจและขยายผลในวงกว้างขึ้น	- ศูนย์อำนวยการบริหารจังหวัดชายแดนภาคใต้ (ศอ.บต) - มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา - โรงเรียนขยายผลทวิภาษา
พ.ศ.2554-2559 เผชิญกาลเวลา	การดำเนินงานต่อเนื่อง โดยได้รับความร่วมมือจากหน่วยงานต่างๆ พินเฝ้าอุปสรรคและเกิดความก้าวหน้าของโครงการเพิ่มขึ้นเรื่อยๆ		
พ.ศ.2559 ผลผลิตรุ่นแรก	นักเรียนทวิภาษารุ่นแรก จบชั้น ป.6		

ดัชนี

ก

กระทรวงศึกษาธิการ 2, 10, 15, 25, 40, 47, 85, 148, 150, 158
 กระบวนการคิดวิเคราะห์ 52, 90
 กระบวนการเชื่อมโยง 35, 57, 90
 กลวิธีการสอน 6, 16, 29, 52, 74, 90, 135, 139, 150, 158
 กลวิธีการเขียนเชิงสร้างสรรค์ 61, 101
 กลวิธีการเชื่อมโยง 6
 กลวิธีการฝึกแยกแยะระดับเสียงวรรณยุกต์ 56, 110
 กลวิธีการสอนแบบ 'การอ่านด้วยตนเอง' 119
 กลวิธีการสอนแบบ 'การอ่านร่วมกัน' 118
 กลวิธีการสอนแบบทวิ-พหุภาษา 19
 กลวิธีการสอนแบบเรียนอ่าน-เขียนภาษาไทย 115
 กลวิธีการสอนแบบเรียนอ่าน-เขียนภาษามลายูถิ่น 98
 กลวิธีการสอนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง 43, 108, 146
 กลวิธีเล่าเรื่องผลัด 110
 การเขียนเชิงสร้างสรรค์ 52, 58, 61, 80, 101
 กลอน 9, 34
 กล้องผสมพยางค์ 93
 กล้องผสมอักษร 93
 กล้องพยางค์ 93, 103
 กล้องอักษร 59, 98, 116
 กล้ามเนื้อมือและนิ้ว 33, 58
 กล้ามเนื้อเล็ก 32
 กลุ่มชาติพันธุ์ 39, 75, 79, 85, 148
 เด็กกลุ่มชาติพันธุ์ 41, 89
 นักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ 39, 130
 เยาวชนกลุ่มชาติพันธุ์ 5, 50
 การจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษา 7, 85
 การจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษา 43, 46
 การจัดการศึกษาแบบทวิ-พหุภาษา 18, 43
 การจัดการศึกษา 41, 46, 151
 การจัดการศึกษาของรัฐ 19, 23
 การจัดการศึกษาแบบทวิ-พหุภาษา 5
 การจัดการศึกษาแบบพหุภาษา 22
 การจัดการศึกษาภาคบังคับ 123

การเชื่อมโยงภาษาและวัฒนธรรม 7
 การใช้ภาษา 3, 12, 28, 35, 41, 49, 102, 142, 148, 157
 การแตกคำและประสมคำ 34, 73, 93
 การแตกประโยค-สร้างประโยค 34, 94, 99, 114
 การแต่งประโยค 92, 94
 การประเมิน 20, 66, 107, 110, 125, 135, 146, 152
 การผลิตครู 22, 139, 143
 การผลิตบัณฑิตศึกษาทวิ-พหุภาษา 143
 การผลิตแบบเรียนอ่าน-เขียน 96
 การพัฒนาการศึกษา 4, 19, 42
 การพัฒนาการศึกษาขั้นพื้นฐาน 5
 การพัฒนาการศึกษาที่มีคุณภาพแก่ประชากรโลกทุกคนโดย
 ถ้วนหน้า 5 (ดูเพิ่ม *Sustainable Development Goals*)
 การพัฒนาที่ยั่งยืน 5
 การพัฒนาศักยภาพ 140
 การรู้ภาษา 52, 109
 การรู้หนังสือ 9, 17, 45, 143
 การเล่าเรื่อง 30, 61, 81, 110
 การวางแผนทางภาษา 3, 17
 การศึกษาภาคบังคับ 2, 7, 42, 145
 การสอนแบบประกบภาษา 13, 49, 150 (ดูเพิ่ม *L1-L2-L1*)
 การสอนแบบแซนด์วิช 13
 ประกบภาษา 135
 การสอบภาคปฏิบัติ 125
 การสอบวัดมาตรฐานระดับชาติ 131
 การอ่านด้วยตนเอง 117
 กำแพงภาษา 39, 42, 50, 102
 กิตาบายาวิ 37, 145
 เกณฑ์มาตรฐานชาติ 2
 เกสรี ลัดเลี้ยว 139

ข

ข้อมูลสถิติ 40
 ข้อสอบปรนัย 125
 ขันบันได 15, 17, 28, 45, 51, 91, 108, 146 (ดูเพิ่ม *บันได*)
 เขตพื้นที่การศึกษา 39, 74, 135, 152
 เขมรถิ่นไทย 2, 67

ค

คณะกรรมการประเมินผล 65, 120
 คณะกรรมการออกแบบการประเมินผล 66, 120
 คณะกรรมการอิสระเพื่อความสมานฉันท์แห่งชาติ 1, 4, 40, 148, 158
 คณะกรรมการอิสลามศึกษา 47
 คณะครุศาสตร์ 20, 67, 123, 142, 147, 152
 คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ 88
 คณิตศาสตร์ 120, 124, 127, 131, 136
 ครูทวิภาษา 151
 ครูผู้ช่วย 135
 ครูผู้สอน 13, 18, 29, 65, 132, 148
 คลังคำศัพท์ 62, 94, 107
 ความขัดแย้งทางวัฒนธรรม 2
 ความเข้าใจ 15, 84, 101, 108, 114, 118, 125
 ความเข้าใจและความถูกต้อง 15, 32, 35, 117
 ความหมายความเข้าใจ (ดูที่ *ความหมาย*)
 ความคิดสร้างสรรค์ 7, 18, 44, 72, 92, 108, 116, 150
 ความตระหนัก 67, 147, 149, 159
 ความถนัดทางภาษา 28
 ความถี่ตัวอักษร 94, 113
 ความถูกต้อง 16, 33, 50, 59, 81, 84, 90, 101, 114, 117
 ความเข้าใจและความถูกต้อง (ดูที่ *ความเข้าใจ*)
 ความแม่นยำและความถูกต้อง 72
 ความหมายและความถูกต้อง 19, 29
 ความไม่สงบ 2, 22, 148
 ความสามารถทางภาษา 20, 65, 120
 ความหมาย
 ความหมายและการสื่อสาร 72, 90
 ความหมายความเข้าใจ 86, 92, 110
 คะแนนเฉลี่ย 66, 120, 131, 154
 ค่าความเชื่อมั่น 125
 ค่าความยากง่าย 125
 คาบสมุทรมลายู 1
 คำอำนาจจำแนก 125
 คำถามปลายปิด 54, 56, 110
 คำถามพัฒนาภาษา 54, 56, 110
 คำถามพัฒนาภาษาไทย 55
 คำศัพท์หลัก 100

คำศัพท์ใหม่ 54, 78, 92
 คำหลัก 93, 95
 คุณภาพการศึกษาขั้นพื้นฐานเพื่อการประกันคุณภาพ 89
 คู่เทียบเสียง 57, 110
 เครือข่าย 150, 158
 เครื่องมือ 57, 91, 124, 145, 149, 158
 โคทม อารียา 40, 149

จ

จังหวัดปัตตานี 3, 7, 41, 101, 124, 146, 150, 159
 จังหวัดสงขลา 1, 7, 149, 150, 159
 จังหวัดจันทบุรี 123
 จาตุรนต์ ฉายแสง 148
 จินตนาการ 30, 34, 51, 61, 75, 89, 101
 เจตพิสัย 20, 65, 120
 เจมส์ แอชเชอร์ (ดูที่ *Asher*)
 เจ้าของภาษา 5, 71, 82, 85, 147, 151
 เจ้าหน้าที่ภาครัฐ 89

ฉ

ฉากภาพวัฒนธรรม 31, 44, 52, 73, 76

ช

ชอง 81
 ชอง เพียเจต์ (ดูที่ *Piaget*)
 ชุดคำศัพท์ 56
 ชุดคำศัพท์คู่เสียง 57
 ชุดคำศัพท์ภาษาไทย 52
 ชุดคำศัพท์ TPR 113
 ชุดคำสั่ง 53, 62
 ชุมชน 7, 19, 29, 40, 46, 52, 64, 73, 119, 133, 148, 152
 เชิงประเมิน 124
 เชิงเปรียบเทียบ 75
 เชื้อสายมลายู
 คนไทยเชื้อสายมลายู 2, 7, 107, 139, 149
 ชาวไทยเชื้อสายมลายู 152
 นักเรียนไทยมุสลิมเชื้อสายมลายู 52

เยาวชนไทยมุสลิมเชื้อสายมลายู 2, 43, 108

ซ

ซูซาน มาโลน 150, 158 (ดูเพิ่ม *Malone*)
โซ่ทะวี่ง 81

ญ

ญัยฮุร 81

ด

ดัชนีความสอดคล้อง 125
เด็กกลุ่มชาติพันธุ์ 41, 89, 123
เด็กไทยมุสลิม 50, 89
เดนนิส มาโลน 150, 158 (ดูเพิ่ม *Malone*)

ต

ตัวชี้วัด 10, 18, 71
ต่วนเยาะ นิสะ 102

ถ

ถอดบทเรียน 23, 139, 143, 147
ถอดรหัส (ถอดรหัสอักษร) 60, 90, 99

ท

ทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ย 125
ทฤษฎีการเรียนรู้ 43
ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม 43
ทฤษฎีการเรียนรู้ทางสังคม-วัฒนธรรมผ่านภาษา 44
ทฤษฎีการเรียนรู้แบบเครือข่ายความคิด 43
ทฤษฎีโครงสร้างความคิด 43
ทฤษฎีพัฒนาการของการเรียนรู้ 43
ทฤษฎีแห่งการเรียนรู้ของมนุษย์ 42
ทักษะการฟัง 56, 64, 72, 77, 90, 109
ทักษะการฟัง-พูด 43, 90, 110

ทักษะการอ่าน 20,
ทักษะการอ่าน-เขียน 15, 28, 33, 35
ทักษะการอ่านร่วมกัน 44
ทักษะการอ่านออกเสียง 122
ทัศนคติ 3, 34
โทมัสและคอลลีเออร์ 5, 123, 130 (ดูเพิ่ม *Wayne, T.P. & Collier, V.*)
ไทยมาตรฐาน 5
ไทเลอร์ (ดูที่ *Tyler*)

น

นโยบายการจัดการศึกษาเขตพิเศษจังหวัดชายแดนภาคใต้ 19
นโยบายการศึกษา 124, 151, 157, 159
นโยบายส่งเสริมคณิตศาสตร์ 131
นโยบายการส่งเสริมและสนับสนุนภาษาไทย 135
นโยบายจากส่วนกลาง 152
นโยบายภาษาท้องถิ่น 151
นโยบายภาษาแห่งชาติ 19, 23, 104, 141, 143, 150
นวัตกรรม 23, 104, 139, 141, 143, 150
นักภาษาศาสตร์ 85, 112
นักภาษาศาสตร์ในพื้นที่ 96, 112
นักเรียนทวิภาษา 153, 159
นักเรียนไทยมุสลิม 52
นักวิชาการด้านวัฒนธรรม 47
นายุดานิง 9 (ดูเพิ่ม *บาซอ นายุดานิง*)
นิทาน 10, 31, 54, 60, 78, 96, 99
นิทานพื้นบ้าน 64, 76
นิทานภาพ 16, 32, 52, 54, 75, 110, 150
แนวทางการใช้แบบเรียน 73
แนวทางการใช้เรื่อง 73

บ

บทบทวน 94, 101
บทบาทสมมติ 56
บทเรียนแนะนำอักษรใหม่ 92 (ดูเพิ่ม *อักษรใหม่*)
บทสัมภาษณ์ 101, 102
บรรจง ไชยลังกา 123
บรรจง ฟารุ่งสาง 123

บรูไน 33
 บลูม 16, 29, 30, 31 (ดูเพิ่ม *Bloom*)
 บันได 27, 50, 155 (ดูเพิ่ม *ขั้นบันได*)
 บาชอ นาย ตานิง 1, 145 (ดูเพิ่ม *นาย ตานิง*)
 บาฮาซา 156
 บาฮาซามาเลเซีย (ดูที่ *ภาษามลายูมาเลเซีย*)
 บาฮาซาอินโดนีเซีย (ดูที่ *ภาษาอินโดนีเซีย*)
 บูรณาการ 140, 142
 แบบทดสอบ 66
 แบบทดสอบท้ายบท 118
 แบบทดสอบมาตรฐาน 124
 แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน 124, 146
 แบบทดสอบวัดทักษะการอ่าน 124
 แบบเรียนอ่านเขียน 44, 81, 82 (ดูเพิ่ม *Primer*)
 แบบเรียนถ่ายโอน 79, 81
 แบบเรียนภาษาไทยแบบเชื่อมโยง 55, 111, 114
 แบบเรียนอ่านเขียนภาษาถิ่น 81
 แบบเรียนอ่านเขียนภาษามลายูอักษรไทย 108, 114
 แบบเรียนเชื่อมโยง 81, 82
 แบบเรียนเตรียมอ่าน-เขียน 57
 แบบเรียนมลายูถิ่น 57
 แบบสัมภาษณ์ 124

ป

ปฐมวัย 11, 15, 28, 43, 45, 51, 73
 ประภภาษา 132 (ดูเพิ่ม *การสอนแบบประภภาษา*)
 ประเทศเพื่อนบ้าน 17, 35, 135
 ประมวลผลทางสถิติ 125
 ประเมินผล 16, 41, 120, 135, 146, 158
 ประเมินผลพัฒนาการเรียนรู้นักเรียน 150
 ประเมินผลภายนอก 65, 120, 148
 ประเมินผลสัมฤทธิ์ 21, 120, 124, 135, 139, 152, 154
 ประเมินผลสำเร็จทางการศึกษา 20
 ประสมอักษร 58, 63, 84, 90, 100, 111, 116
 ประสิทธิภาพ 40, 65, 124
 ปราชญ์ชาวบ้าน 76, 85
 ปันตน 36

ผ

ผลการประเมินคุณภาพการศึกษาขั้นพื้นฐาน 89, 107
 ผลการเรียนรู้ 5, 20, 128, 153
 ผลคะแนน 21, 66, 154
 ผลพัฒนาการ 64, 65, 119
 ผลสัมฤทธิ์ 20, 125, 148, 153
 ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน 126, 135, 146
 ผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษา 2, 89, 120, 124
 ผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาชาติ 39
 ผู้บริหารการศึกษา 20, 65, 120, 141
 ผู้บริหารโรงเรียน 132, 148
 ผู้บริหารสถานศึกษา 141
 ผู้ปกครอง 18, 21, 65, 76, 120, 148
 ผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง 7, 63, 67, 73, 120 (ดูเพิ่ม *Child centered*)
 ผู้อำนวยการโรงเรียน 101, 148
 แผนการเรียนการสอน 11, 13, 46, 50, 150, 158
 แผนพัฒนาการศึกษาจังหวัดชายแดนใต้ 151
 แผนภาพพยัญชนะ 59, 62

ผ

ฝึกรบ 19, 67, 85, 125, 142, 150

พ

พจนานุกรม 9, 57, 149, 155, 158
 พหุวัฒนธรรม 2, 11, 123
 พัฒนาระบวนการคิดผ่านภาษาแม่ 50
 พัฒนาการทางความคิด 16, 43, 45, 52
 พัฒนาการทางภาษา 10, 18, 28, 50, 64, 91, 108, 125
 พัฒนาการทางวิชาการ 29, 123, 130
 พัฒนาการทางสติปัญญา 75, 86, 150
 พัฒนาการทางสมอง 17, 29, 46, 90, 124, 136
 พัฒนาการทางสังคม 29, 136
 พัฒนาการเรียนรู้ 15, 41, 45, 64, 91, 108, 130, 142, 150
 พัฒนาการศึกษา 4, 19, 36, 42, 141, 151
 พัฒนาทักษะการฟัง 31, 56
 พัฒนาทักษะการฟัง-พูด 30, 43, 54, 68, 90, 108, 110

พัฒนาทักษะการฟัง-พูดภาษาไทย 50, 52, 54, 109
 พัฒนาทักษะการฟัง-พูดภาษามลายูกลาง 68
 พัฒนาทักษะการฟัง-พูดภาษามลายูปัตตานี (มลายูถิ่น) 30, 90
 พัฒนาทักษะการอ่าน-เขียน 33
 พัฒนาทักษะการอ่าน-เขียนภาษาท้องถิ่นด้วยอักษรไทย 43
 พัฒนาทักษะการอ่าน-เขียนภาษาไทยแบบเชื่อมโยง 50
 พัฒนาทางภาษา 42
 พัฒนาระบบความคิด 4, 44, 49
 พัฒนาศักยภาพครู 141
 พัฒนาศักยภาพผู้บริหาร 141
 พันธกิจ 139, 140
 พุทธิพิสัย 20, 65, 120

ภ

ภาครัฐ 39, 89, 150
 ภาษา Berber 41
 ภาษาเขียน 8, 17, 45, 73, 91
 ภาษาซอง 123 (ดูเพิ่ม ซอง)
 ภาษาต่างประเทศ 19, 30, 44, 49
 ภาษาท้องถิ่น 2, 12, 71, 84, 107, 111, 120, 130, 145
 ภาษาที่บ้าน 15, 45
 ภาษาที่โรงเรียน 8, 15, 45
 ภาษาที่สอง 7, 15, 28, 30, 41, 45, 52, 54, 79, 82, 109, 146, 158
 ภาษาที่หนึ่ง 7, 10, 15, 28, 41, 81, 158
 ภาษาไทยกลาง 28
 ภาษาไทยใต้ 3, 28
 ภาษาไทยถิ่น 50
 ภาษาพูด 8, 73, 91, 155
 ภาษาเพื่อนบ้าน 44
 ภาษามลายูกลาง 9, 14, 35, 42
 ภาษามลายูถิ่น 9, 13, 28, 47, 57, 63, 90, 119, 155, 157
 ภาษามลายูถิ่นปัตตานี 28, 125, 149
 ภาษามลายูถิ่นอักษรไทย 15, 45, 57, 77, 108
 ภาษามลายูปนไทย 3
 ภาษามลายูปัตตานี 1, 7, 9, 12, 15, 28, 32, 124, 142, 149 (ดูเพิ่ม ภาษามลายูถิ่นปัตตานี)
 ภาษามลายูมาตรฐาน 1, 17, 51

ภาษามลายูมาเลเซีย 9
 ภาษามลายูสตูล 7
 ภาษามลายูอักษรไทย 9, 92 (ดูเพิ่ม มลายูถิ่นอักษรไทย)
 ภาษามลายูอักษรยาวี 9, 18, 36
 ภาษามลายูอักษรรูมี 9, 69 (ดูเพิ่ม มลายูกลางอักษรรูมี)
 ภาษามาเลเซีย 3, 14, 35, 43, 49, 149
 ภาษาแม่ 5, 7, 15, 28, 41, 49, 60, 82, 141, 146
 ภาษาท้องถิ่น 2, 8, 12, 41, 44, 50, 81, 111, 130, 157
 ภาษาราชการ 5, 8, 30, 44, 72, 82, 130, 151, 155
 ภาษาประจำชาติ 5
 ภาษาแรก 5, 15, 28, 45, 50, 82
 ภาษาศาสตร์ 9, 29, 84, 148
 ภาษาใหม่ 9, 42, 54, 109, 146
 ภาษาอังกฤษ 5, 12, 17, 49, 91, 109
 ภาษาอารบิก 36, 41
 ภาษาอินโดกลาง 155
 ภาษาอินโดนีเซีย 3, 9
 ภูมิปัญญา 67, 85, 120, 185

ม

มลายูกลางอักษรรูมี (ดูที่ ภาษามลายูอักษรรูมี)
 มลายูศึกษา 11, 15, 51, 109
 มหาวิทยาลัยมหิดล 3, 22, 40, 42, 52, 68, 96, 107, 112, 124, 135, 140, 147, 150, 158
 มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา 20, 41, 42, 67, 102, 120, 124, 140, 147, 149, 152, 159
 มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี 149, 159
 มาเลเซีย 1, 9, 35
 มรินดำ บูรรุ่งโรจน์ 110
 แม่ฮ่องสอน 39, 67

ย

ยะลา 1, 7, 39, 67, 123, 139, 143, 146, 148
 ยาวตี รวงชัยกุล วิบูลย์ศรี 124

ร

ระดับขั้นของการพัฒนาการเรียนรู้ 16, 30, 43, 45

ระดับอุดมศึกษา 22, 67, 155
 ระบบการศึกษา 9, 23, 40, 46, 157
 ระบบเขียน 9, 19, 67, 96, 124, 147
 ระบบคิด 42, 45, 130, 145
 ระบบตัวเขียน 82, 112, 148
 ระบบโรงเรียนของรัฐ 9, 19, 27, 150
 ระบบอักษร 9, 57, 68
 รัฐกลันตัน 1, 7
 รัฐปัตตานี 27, 147
 รัฐปาตานี 7
 รัฐอิสระ 1
 ราชบัณฑิตยสภา 10, 151, 159
 ราชบัณฑิตยสถาน 96
 ริชาร์ด ซี. แอนเดอร์สัน (ดูที่ Anderson)
 รุ้งหนังสือ 9, 17, 42, 49, 142
 รุ้งหนังสืออย่างต่อเนื่อง 42
 เรียนรู้สิ่งที่อยู่ใกล้ตัว 8, 109
 เรียนรู้สิ่งใหม่ 7, 42, 44, 49, 92
 เรื่องเล่า 9, 14, 36, 78, 99
 เรื่องเล่าจากประสบการณ์ 80
 เรื่องเล่าท้องถิ่น 31, 32, 52, 76, 85, 150, 158
 เรื่องเล่าพื้นบ้าน 10
 เรื่องเล่าภาษาไทย 56, 110
 โรงเรียนขยายผล 147, 159
 โรงเรียนของรัฐ 10 9, 19, 22, 145
 โรงเรียนรัฐบาล 6
 โรงเรียนคู่เทียบ 6, 20, 64, 102, 119, 122, 152
 โรงเรียนดามะลังใต้ 139, 151
 โรงเรียนทลอง 3, 20, 120, 150, 158
 โรงเรียนที่เป็นมิตรกับเด็ก 44
 โรงเรียนไทยรัฐวิทยา 10 137, 144, 149
 โรงเรียนนาร่อง 7, 18, 64, 102, 119
 โรงเรียนบ้านโคกสยา 139, 151
 โรงเรียนบ้านตะโละทะเล 139, 151
 โรงเรียนบ้านดามะหลังเหนือ 139, 151
 โรงเรียนบ้านบึงน้ำใส 139, 146, 148, 150
 โรงเรียนบ้านประจัน 81, 101, 139, 146, 148, 150
 โรงเรียนบ้านสนอ 139, 151
 โรงเรียนปกติ 21, 101

ล

เลฟ ไวกอตสกี (ดูที่ Vygotsky)
 เลอเวือะ 67
 เล่าเรื่องพลัด 49, 108
 โลภมลายู 1

ว

วรรณกรรม 35, 139
 วรรณกรรมท้องถิ่น 10
 วิยะดา เหล่มตระกูล 135
 วีระศักดิ์ จงสู่วิวัฒน์วงศ์ 20, 65, 120
 แวมัสนะห์ แซ่เต็ง 101
 แวมายี ปารามัล 57, 96, 110, 149, 158
 ไวยากรณ์ 9, 16, 36, 50, 57, 63, 72, 78, 82, 116

ศ

ศักยภาพ 22, 43, 120, 135, 140
 ศักขานเทศก์ 52, 141
 ศุภลักษณ์ สินธนา 21, 66, 102, 120, 132, 133, 135, 148, 154, 159
 ศูนย์การศึกษาออกโรงเรียน 150
 ศูนย์ข่าวอิสรา 101
 ศูนย์ศึกษาพัฒนาครูและพัฒนานวัตกรรมการเรียนรู้ 141, 143
 ศูนย์ศึกษาและพัฒนาสันติวิธี 3, 149, 150
 ศูนย์ศึกษาและพัฒนาพื้นที่พหุภาษาและวัฒนธรรมในภาวะวิกฤต 22, 42, 107, 123, 130, 139
 ศูนย์อำนวยการบริหารจังหวัดชายแดนใต้ (ศอ.บต.) 22, 68, 139, 140, 150, 159

ส

สถานการณ์ภาษา 40, 148
 สถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ 2, 123
 สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย 22, 40, 42, 107, 123, 130, 141, 143, 148, 150, 158
 สถาบันวิจัยและพัฒนาชายแดนภาคใต้ 66, 120

สภามหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา 141
 สมอชั่งชั่งและชั่งช้าย 20, 52
 สร้างสรรค์ 15, 32, 58, 69, 72, 77, 114, 151
 สองภาษา 16, 34, 38, 45, 47, 69
 สะพาน 8, 42, 86, 155
 สังคมพหุวัฒนธรรม 2, 11, 123
 สันติภาพ 22, 146, 150, 156
 สัมฤทธิ์ผลทางการศึกษา 67, 146
 สารการเรียนรู้ 20, 119
 กลุ่มสาระ 123, 129
 สารเพิ่มเติม 11
 สารวิชา 112
 สารวิชาพื้นฐาน 49
 สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย 57, 140, 147, 149,
 150, 155
 สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา 125, 131, 148
 สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน 89, 107, 150
 สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา 107, 123, 150
 สำนักพัฒนาการศึกษาเขตพัฒนาพิเศษเฉพาะกิจจังหวัด
 ชายแดนภาคใต้ 39
 สิงคโปร์ 35, 37
 สิ่งที่เราไม่รู้ 47, 73, 84, 91, 146 (ดูเพิ่ม *Known to
 unknown*)
 สิ่งที่รู้ไปสู่สิ่งใหม่ 63
 สิ่งที่รู้อยู่แล้วไปสู่สิ่งใหม่ 111
 สื่อการสอน 17, 47, 73, 81, 132
 สื่อการเรียนการสอน 29, 85, 136, 154, 158
 สื่อประกอบการเรียนการสอน 11, 27, 124, 150
 สื่อประกอบการสอน 78
 สื่อทวิ-พหุภาษา 143
 สื่อพัฒนาการ 64, 80, 119, 147
 สุนี คำวลศิลป์ 110
 สุภา วัชรสุขุม 102
 สุพล ไชยพงษ์ 123, 130
 สุรินทร์ 647
 สุลต่าน 1
 สุวิไล เปรมศรีรัตน์ 3, 25, 34, 39, 40, 89, 107, 139, 145,
 148, 150, 158

ท

หนังสือทำมือ 78, 85
 หนังสือเล่มยักษ์ 17, 33, 57, 60, 79, 101
 หนังสือเล่มเล็ก 15, 33, 57, 60, 77, 101, 118
 หนังสือสองภาษา 64, 79, 119
 หลักการเชื่อมโยง 43, 124, 146
 หลักสูตร 12, 20, 29, 46, 48, 141, 150
 หลักสูตรแกนกลาง 7, 10, 71
 หลักสูตรท้องถิ่น 123

อ

องค์การนานาชาติ 5
 องค์การทุนเพื่อเด็กแห่งสหประชาชาติ 147, 151
 องค์ประกอบทางทักษะ 72
 อักษรไทย 10, 15, 27, 42, 56, 82, 101, 111, 149
 อักษรยาวี 10, 18, 36, 50, 67, 109, 145, 149
 อักษรรูมี 7, 47, 67
 อักษรโรมัน 5, 49, 58
 อักษรละติน 9
 อักษรใหม่ 92, 100
 อักษรอาหรับ 1, 5, 10
 อักษรภาษาอาหรับ 1, 9, 145
 อัตลักษณ์ 3, 4, 11, 21, 25, 34, 38, 87, 120, 142, 149
 อัลกุรอาน 36
 อัลเบิร์ต แบนดูรา (ดูที่ *Bandura*)
 อาเซียน 18, 37
 ภาษาอาเซียน 68
 ภูมิภาคอาเซียน 43
 ประชาคมอาเซียน 1, 3, 35, 68
 ประเทศอาเซียน 14
 วัฒนธรรมอาเซียน 43
 สังคมอาเซียน 43
 อาเซียนตอนใต้ 1
 อ่าน-เขียน 7, 10, 13, 26, 27, 30, 54, 55
 อ่านไม่ออก 2, 17, 23, 43, 67
 เขียนไม่ได้ 2, 17, 23, 43, 67, 80
 อ่านออกเขียนได้ 47, 87, 88, 105, 117, 140, 149
 อินโดนีเซีย 1, 3, 9, 35, 43, 156

A

Academic development 29
Accuracy 16, 29, 72, 81
Anderson 43
ANOVA 125
Asher 52, 109

B

Bandura 44
Big book 44, 57, 79, 118
Big box 92, 93, 98
Bilingual 71
Bloom 30, 31 (ดูเพิ่ม *Bloom*)
Bloom's taxonomy 29, 31, 71, 74
Bloom's Taxonomy of Education Objectives 16, 45, 75
Burarungrot 66

C

Child centered 29, 46, 85, 111, 146 (ดูเพิ่ม *ผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง*)
Child friendly school 46
Communication 72
Correctness 72, 81
Creative questions 44
Creative writing 54, 80
Critical mass 156
Cultural big picture 44
Cultural scene 73
Cummins 41

D

Developmental Learning 43
Diglot book 64, 119

E

Education for All 5
Effect size (d) 125
ESL Through Academic Content 6
European Union 140 (และ *EU* 155)
Experience story 80

G

Garcia 52

I

IOC 125

J

Janchitfah 40

K

Key word 97
Known to unknown 29, 47, 73, 111, 145

L

L1 49, 81, 82
L1-L2-L1 (ดูที่ *การสอนแบบประกบภาษา*)
L2 49, 81, 82
LAS 154
Language development 28
Learning theory 42, 43
Level of learning 16
Local listening story 76

M

Malay Cultural World 1

Malone 15, 43, 72, 73, 91, 108, (ดูเพิ่ม ชูชาน มาโลน และ เดนนิส มาโลน)

Multilingual 40

Meaning 14, 29, 72, 73

Medium of instruction 30

Minimal pair 110

Mother tongue 41

MTB MLE CENTER 141

N

National Test 89, 107, 131

NT 39, 107, 132, 154

Nusantara 1

O

O-Net 132, 154

One-way development 5

Orthography 96

Orthography Development 158

P

Piaget 43

Picture story 75

Picture story in Thai 54

Pre-reading & writing 57

Pre-reading 32

Pre-writing 32

Primer 33, 81

L1 Primer 81, 82

Melayu primer 44, 90, 108

Patani Malay primer 57

Thai primer 81, 82

Thai transfer primer 43, 57, 104, 108, 158

Transfer primer 81, 82

Primer tract 73

Q

Qualitative research 147

Quality education 5

R

Role play 56

S

Schema theory 43

SEAMEO 151

Second language 108

Second language acquisition 29

SIL International 40, 150, 151, 155, 158

Small book 57, 78, 118

Social learning theory 44

Socio-cultural development 29

Sociocultural learning theory 44

Stakeholder analysis 150, 156

Story tract 73

Stringer 72

Sustainable Development Goals (SDG) 5

T

Thai conversation 56

Thai listening story 56

Tone awareness practicing 56

Total physical response 19, 36, 43, 52, 108, 150

TPR 13, 19, 36, 43, 53, 62, 108, 146, 150, 158

TPR Thai word list 52

Traditional ESL pullout 5

Training for the trainer 141

Transitional+Content ES 5

Transitional+Standard ESL 5

Triple Ps Model 124

T-test 125

Two-tract approach 73

Two-way development 5

Tyler 124

U

Understanding 16, 73

UNESCO 40, 89, 151, 155

UNICEF 147, 155

V

Vygotsky 44

W

Wagner 41

Walter 20

Wayne T.P.& Collier, V. 5, 6 (ดูเพิ่ม โทมัสและคอลลีเออร์)

ศูนย์ศึกษาและฟื้นฟูภาษาและวัฒนธรรมในภาวะวิกฤต
สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเซีย มหาวิทยาลัยมหิดล



ศูนย์ศึกษาและพัฒนาชุมชนในภาวะวิกฤต
สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล

คณะวิจัยโครงการ

การจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษาโดยใช้ภาษาท้องถิ่นและภาษาไทยเป็นสื่อ:
กรณีการจัดการศึกษาแบบทวิภาษา (ภาษาไทย-มลายูถิ่น) ในโรงเรียนเขตพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้

คณะที่ปรึกษา	ศาสตราจารย์เกียรติคุณ ดร.สุวิไล เปรมศรีรัตน์ Associate Professor Dr.Kirk R. Person	Dr.Dennis L. Malone Dr.Susan E. Malone
--------------	---	---

คณะวิจัยส่วนกลาง	ดร.มินิด้า บุรรุ่งโรจน์ ดร.มยุรี ถาวรพัฒน์ ดร.สรารัตน์ ไกรเสม ดร.อิสระ ชูศรี	ดร.ยุเนี่ยนสาสมิต้า สามา อาจารย์รุสดี มาซอ สร้อยญา กฤษณานันต์
------------------	---	---

คณะวิจัยในพื้นที่	แวมมีเตห์ ยาเมา รัตนา สมาเฮาะ อิมรอน ดอเลาะ อามีนะห์ เจะซามะ ฮิลมี ดือระ ซูปียัน บินตือเร๊ะ รอฮานี นิสะนี นูริดา มะสารี นูรีนา มะสารี มาเรียม สาละ รุสนะ มะติเยาะ นือฮันนะ เจะมัน รีตวาน บอเฮาะ	อัสนะ บินสุหลง ญูสีอรี อาแวก็อจี ชีรญาณ บินฮายีอาแว นูรมิ สะอุ ซูรอยา อาแว อารีนา เจะอาแว ศราวุธ ดอล๊ะ สาละฮะ จางวาง นатыา บูสมัน นอร์ดิสลา หลงกุนัน นัจมิ ยีวา สุกัญญา หลงสาม๊ะ รุสนานี มะหะมิง
-------------------	---	--

คณะวิจัยโครงการ

การประเมินโครงการจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษา (ภาษาไทย-ภาษามลายูถิ่น)
ในโรงเรียนเขตพื้นที่จังหวัดชายแดนใต้

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ศุภลักษณ์ สีนธนา ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุกานา อาแล ผู้ช่วยศาสตราจารย์ สุภา วัชรสุขุม อาจารย์พิมลพรรณ ลีลาภักตร์พันธุ์	อาจารย์ยะพา เจะนี อาจารย์อานัส รุ่งวิทย์พันธ์ นียามาล อาแย นุรอัยนี หะยียูโซะ	ดร.พิมพ์ปวิณ สุวรรณโณ อาจารย์ปราณี หล้าเบ็ญสะ นิตารงค์ โต๊ะสุ อามีเนาะ ตีแม
--	--	--

คณะวิจัยโครงการ

การนำกระบวนการจัดการเรียนการสอนแบบทวิ-พหุภาษาศึกษา
เข้าสู่ระบบการผลิตครูทวิ-พหุภาษาสำหรับจังหวัดชายแดนใต้

ศาสตราจารย์เกียรติคุณ ดร.สุวิไล เปรมศรีรัตน์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ศิริเพ็ญ อิงสิทธิพนพร ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.เกสรี ลัดเลีย อาจารย์สาเหอะอับดุลเลาะ อัลยุฟรี ถ้วนซอพิยะฮ์ อัลยุฟรี มัจญ์ดิน มาโซ มุฮัมหมัดอารีฟ ละ	อาจารย์อัสนะ เจะอุบง ดร.มูหัมมัดตอลาล แกมะ อาจารย์จันจลี ถนอมลิขิตวงศ์ อาจารย์ศุภรัตน์ มฤติ อาจารย์สมฤติ ปาละวัล อาจารย์คอลลีเยาะ เจ๊ะโต อาจารย์บันดดา เรืองสงค์	อาจารย์ฟารีดา สามะอาลี อาจารย์บีทมา เจะโวะ อาจารย์อาทิตยา วงศ์มณี อาจารย์โรสลินา ยูโซะ อาจารย์หัสลินดา บินมะแอ อาจารย์สุรัสวดี นราพงศ์เกษม อาจารย์มุสตูรา ยะโกะ
---	--	---