

จากความเงียบสู่เสียงของผู้เรียน: การพัฒนาความเต็มใจที่จะสื่อสารภาษาอังกฤษ
ของนักเรียนมัธยมศึกษาผ่านการสอนแบบสานเสวนา

From Silence to Voice: Fostering English Willingness to Communicate
in Thai Secondary Classrooms through Dialogic Teaching

ชลธร จินดา^{1*} และ ฤดีรัตน์ ชูชนะโชติ²

Chonlathorn Chinda^{1*} and Ruedeerath Chusanachoti²

^{1,2}คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

(Faculty of Education, Chulalongkorn University)

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์ 1) เพื่อเปรียบเทียบความเต็มใจที่จะสื่อสารของนักเรียนก่อนและหลังการใช้ชุดกิจกรรมการเรียนรู้ภาษาอังกฤษตามแนวทางการสอนแบบสานเสวนา และ 2) เพื่อศึกษาการเปลี่ยนแปลงของพฤติกรรมความเต็มใจที่จะสื่อสารของนักเรียน การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยกึ่งทดลอง (Quasi-Experimental Research) แบบกลุ่มเดียววัดก่อนและหลังการทดลอง กลุ่มตัวอย่างคือนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 จำนวน 25 คน จากโรงเรียนขนาดกลางสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาหนองคาย ได้มาโดยการคัดเลือกแบบเจาะจง เครื่องมือวิจัยประกอบด้วยชุดกิจกรรมการเรียนรู้ 6 ชุด แบบสอบถามความเต็มใจที่จะสื่อสาร และแบบสังเกตพฤติกรรมร่วมกับแบบบันทึกการเรียนรู้ ดำเนินการ 6 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 3 คาบ คาบละ 50 นาที วิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณด้วยค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการทดสอบค่าที ส่วนข้อมูลเชิงคุณภาพใช้การเข้ารหัสแบบนิรนัย โดยผู้สังเกต 3 คน ผลการวิจัยพบว่า 1) คะแนนเฉลี่ยความเต็มใจที่จะสื่อสารหลังใช้ชุดกิจกรรม ($M = 2.73, SD = 0.82$) สูงวก่อนใช้ ($M = 1.96, SD = 0.38$) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($t(24) = 6.44, p < .001, \text{Cohen's } d = 1.288$) ทุกองค์ประกอบ และ 2) สัดส่วนพฤติกรรมที่เกิดขึ้นโดยสมัครใจเพิ่มขึ้นจากร้อยละ 23 เป็นร้อยละ 82 สะท้อนการเปลี่ยนแปลงจากการสื่อสารตามการกระตุ้นไปสู่การสื่อสารที่มาจากแรงขับภายใน ผลการวิจัยชี้ให้เห็นว่าชุดกิจกรรมดังกล่าวสามารถส่งเสริมความเต็มใจที่จะสื่อสารได้อย่างมีประสิทธิภาพทั้งเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ

คำสำคัญ: ความเต็มใจที่จะสื่อสาร การสอนแบบสานเสวนา ชุดกิจกรรมการเรียนรู้ นักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น

ABSTRACT

This study aimed to 1) compare students' willingness to communicate (WTC) before and after using an English learning activity package based on the Dialogic Teaching Approach, and 2) examine changes in students' WTC behaviors throughout the implementation. The study employed a quasi-experimental research design using a one-group pretest-posttest design. The sample consisted of 25 Mathayom 2 students from a medium-sized school under the Secondary Educational Service Area Office Nong Khai, selected through purposive sampling. Research instruments included 1) six English learning activity packages based on the Dialogic Teaching Approach, 2) a WTC questionnaire, and 3) a WTC behavioral observation form with student learning logs. The intervention was implemented over six weeks, with three 50-minute sessions per week. Quantitative data were analyzed using mean, standard deviation, and Dependent T-Test, while qualitative data were analyzed using deductive coding by three observers. The findings revealed that students' mean WTC scores after the intervention ($M = 2.73$, $SD = 0.82$) were significantly higher than before ($M = 1.96$, $SD = 0.38$) at the .05 level ($t(24) = 6.44$, $p < .001$, Cohen's $d = 1.288$) across all three components. Additionally, the proportion of voluntary communication increased from 23% to 82%, reflecting a qualitative shift from solicited to self-initiated communication. These findings suggest that English learning activity packages based on the Dialogic Teaching Approach can effectively promote students' willingness to communicate in both quantitative and qualitative dimensions.

KEYWORDS: Willingness to Communicate, Dialogic Teaching Approach, Learning Activity Package, Lower Secondary Students

**Corresponding author, E-mail: 6582003727@student.chula.ac.th Tel. 087-079-2464*

Received: 25 April 2026 /Revised: 17 June 2026 /Accepted: 6 July 2026 /Published online: 24 August 2026

บทนำ

ภาษาอังกฤษถือเป็นภาษาสากลที่มีบทบาทสำคัญในโลกยุคปัจจุบัน ทั้งในมิติของการศึกษา เศรษฐกิจ และการเชื่อมต่อทางวัฒนธรรมระหว่างประชาคมโลก (Baker, 2012; Crystal, 2012; Graddol, 2006) กระทรวงศึกษาธิการจึงได้กำหนดให้ภาษาอังกฤษเป็นวิชาพื้นฐานที่นักเรียนทุกระดับชั้นต้องได้รับการพัฒนา (Ministry of Education, 2008) โดยมุ่งเน้นแนวทางการสอนภาษาเพื่อการสื่อสาร (Communicative Language Teaching: CLT) ที่เน้นการฝึกปฏิบัติในสถานการณ์ที่ใกล้เคียงกับชีวิตจริง เพื่อให้นักเรียนสามารถใช้ภาษาอังกฤษในการสื่อสารได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Brown, 2007; Richards, 2006; Savignon, 2002) อย่างไรก็ตาม แม้นักเรียนจะได้รับการเรียนรู้ภาษาอังกฤษตลอดหลายปีการศึกษา แต่ในทางปฏิบัติพบว่านักเรียนไทยยังไม่สามารถใช้ภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Peerakuntrakorn, 2020) จากรายงาน EF English Proficiency Index ที่จัดทำโดย Education First (2025) ซึ่งสำรวจผู้เข้าร่วมกว่า 2.2 ล้านคนจาก 123 ประเทศและภูมิภาคทั่วโลก ระบุว่านักเรียนไทยมีคะแนนทักษะการใช้ภาษาอังกฤษอยู่ในระดับความสามารถต่ำมาก (Very Low Proficiency) โดยอยู่ในอันดับที่ 116 ซึ่งเป็นอันดับสุดท้ายของภูมิภาคเอเชีย สะท้อนให้เห็นถึงความจำเป็นเร่งด่วนในการพัฒนาความสามารถทางภาษาอังกฤษของผู้เรียนไทยอย่างเป็นระบบ ปัญหาดังกล่าวมิได้เกิดจากข้อจำกัดด้านเวลาเรียนเพียงอย่างเดียว หากแต่สะท้อนถึงลักษณะการจัดการเรียนรู้ที่ยังคงเน้นครูเป็นศูนย์กลาง (teacher-centered) แม้นักเรียนจะมีโอกาสฝึกภาษาอังกฤษประมาณ 3 คาบต่อสัปดาห์ แต่เวลาส่วนใหญ่มักถูกจัดสรรให้กับการเรียนคำศัพท์

ไวยากรณ์ และการอ่าน มากกว่าการฝึกสื่อสารจริง ส่งผลให้รูปแบบการปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียน (classroom interaction) มีลักษณะทางเดียว กล่าวคือ ครูเป็นผู้ควบคุมบทสนทนาและนักเรียนทำหน้าที่ตอบสนองมากกว่าริเริ่มการสื่อสารด้วยตนเอง (Ritthirat & Chiramanee, 2014; Poomchaiya, 2021) สภาพแวดล้อมเช่นนี้จึงไม่เอื้อต่อการพัฒนาความคล่องแคล่วในการพูด และไม่สนับสนุนให้ผู้เรียนเกิดความมั่นใจในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารอย่างแท้จริง

ความเต็มใจที่จะสื่อสาร (Willingness to Communicate: WTC) ถือเป็นปัจจัยภายในที่มีบทบาทชี้ขาดต่อความสำเร็จในการเรียนรู้ภาษา นักวิชาการหลายท่านให้คำจำกัดความว่าความเต็มใจที่จะสื่อสาร คือความพร้อมหรือความตั้งใจของบุคคลในการริเริ่มหรือเข้าร่วมการสื่อสารด้วยภาษาที่สองหรือภาษาต่างประเทศ ซึ่งได้รับอิทธิพลจากปัจจัยหลายด้าน ทั้งปัจจัยส่วนบุคคล เช่น ความมั่นใจในตนเอง แรงจูงใจ และความวิตกกังวล รวมถึงปัจจัยสิ่งแวดล้อม เช่น บริบทห้องเรียน และลักษณะของคู่สนทนา (MacIntyre et al., 1998; Kang, 2005; Cao, 2014; Pattapong, 2015) นักเรียนที่มีความเต็มใจที่จะสื่อสารสูงจะแสดงพฤติกรรมสื่อสารอย่างสมัครใจโดยไม่ต้องรอการกระตุ้นจากครู มีความมั่นใจ และกล้าที่จะแสดงความคิดเห็นผ่านการสนทนา (Chen & Huang, 2024) ในทางกลับกัน นักเรียนที่ขาดความเต็มใจที่จะสื่อสารมักหลีกเลี่ยงการพูดในชั้นเรียน รู้สึกไม่สบายใจ ไม่มีความมั่นใจ และเลือกที่จะเงียบหรือเมินเฉยต่อโอกาสในการสื่อสาร (Phueakphud, 2019; Songpitak, 2021)

จากการทบทวนวรรณกรรมที่เกี่ยวข้อง พบว่างานวิจัยส่วนใหญ่มักเน้นไปที่การวัดระดับความเต็มใจที่จะสื่อสาร และการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความเต็มใจที่จะสื่อสารกับปัจจัยต่าง ๆ โดยเฉพาะในบริบทการศึกษาระดับอุดมศึกษา ในขณะที่งานวิจัยที่มุ่งเน้นการออกแบบและทดสอบการจัดการเรียนรู้เพื่อกระตุ้นความเต็มใจที่จะสื่อสารในห้องเรียนภาษาอังกฤษระดับมัธยมศึกษายังมีอยู่อย่างจำกัด ทั้งนี้ ช่วงวัยมัธยมศึกษาตอนต้นถือเป็นช่วงเปลี่ยนผ่านที่สำคัญของการพัฒนาการด้านภาษา และสังคมของผู้เรียน โดยผู้เรียนเริ่มมีการรับรู้ตนเอง (self-awareness) และมีความไวต่อการประเมินจากผู้อื่นสูงขึ้น ซึ่งอาจนำไปสู่ความวิตกกังวลในการใช้ภาษาต่างประเทศและลดความกล้าในการสื่อสาร (MacIntyre & Gardner, 1994) นอกจากนี้ ผู้เรียนในช่วงวัยดังกล่าวกำลังก้าวจากบทบาทของผู้เรียนแบบรับสาร (passive learners) ไปสู่การเป็นผู้ใช้ภาษาเชิงรุก (active language users) ซึ่งต้องการสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ที่เปิดโอกาสให้ได้ฝึกใช้ภาษาในสถานการณ์ที่หลากหลายและมีความหมาย หากไม่ได้รับการส่งเสริมอย่างเหมาะสม อาจส่งผลให้ผู้เรียนหลีกเลี่ยงการสื่อสาร ซึ่งส่งผลกระทบต่อความเต็มใจที่จะสื่อสารในระยะยาว (Kang, 2005; Pattapong, 2015) ดังนั้น การส่งเสริมความเต็มใจที่จะสื่อสารในระดับมัธยมศึกษาตอนต้นจึงมีความสำคัญอย่างยิ่ง เนื่องจากเป็นช่วงเวลาที่สามารถวางรากฐานของความมั่นใจในการใช้ภาษา และสร้างทัศนคติเชิงบวกต่อการสื่อสาร ซึ่งจะส่งผลต่อพฤติกรรมการใช้ภาษาในระดับที่สูงขึ้นต่อไป ทั้งนี้ Chaisiri (2023) และ Syed & Kuzborska (2020) ชี้ว่าการส่งเสริมความเต็มใจที่จะสื่อสารควรอาศัยการจัดบรรยากาศห้องเรียนที่ปลอดภัย การออกแบบกิจกรรมที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้แลกเปลี่ยนความคิดเห็นผ่านสถานการณ์ที่หลากหลาย และการที่ครูทำหน้าที่เป็นผู้อำนวยความสะดวกและชี้แนะมากกว่าการถ่ายทอดความรู้ฝ่ายเดียว สอดคล้องกับ Khanti et al. (2019) ที่ระบุว่าบรรยากาศการเรียนรู้ที่ปลอดภัย สนุกสนาน และไม่ก่อให้เกิดความเครียดถือเป็นเงื่อนไขพื้นฐานที่ช่วยให้ผู้เรียนเกิดความมั่นใจและความเต็มใจในการสื่อสารได้อย่างแท้จริง

การสอนแบบสานเสวนา (Dialogic Teaching) ตามแนวคิดของ Alexander (2017) เป็นแนวทางการจัดการเรียนรู้ที่ใช้พลังของการสนทนาเป็นเครื่องมือสำคัญในการสร้างและขยายความคิดของผู้เรียน โดยมีหลักการสำคัญ 5 ประการ ได้แก่ การเรียนรู้ร่วมกัน (collective) การแลกเปลี่ยนมุมมอง (reciprocal) การสนับสนุน (supportive) การต่อยอดความคิด (cumulative) และการมีเป้าหมาย (purposeful) หลักการเหล่านี้ส่งเสริมให้การปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียนมีลักษณะหลายทิศทางมากขึ้น กล่าวคือ ครูทำหน้าที่เป็นผู้อำนวยความสะดวกและตั้งคำถามที่กระตุ้นการคิด ในขณะที่ผู้เรียนมีโอกาสดแสดงความคิดเห็น แลกเปลี่ยน และต่อยอดความคิดซึ่งกันและกันอย่างมีความหมาย (Mercer & Littleton, 2007) โดยเฉพาะอย่างยิ่ง หลักการด้านการสนับสนุน (supportive) ช่วยสร้างบรรยากาศที่ปลอดภัยสำหรับการใช้ภาษา ลดความวิตกกังวล และเปิดพื้นที่ให้ผู้เรียนกล้าแสดงออกโดยไม่เกรงกลัวความผิดพลาด ในขณะที่หลักการด้านการต่อยอดความคิด (cumulative) ช่วยให้

ผู้เรียนได้สังเกตและเรียนรู้จากแบบอย่างทางภาษาของครูและเพื่อน และนำไปปรับใช้ในการแสดงออกทางภาษาของตนเอง อย่างค่อยเป็นค่อยไป และหลักการด้านการแลกเปลี่ยนมุมมอง (reciprocal) เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ฝึกเริ่มการสนทนา แสดงความคิดเห็น และตอบสนองต่อผู้อื่นในบริบทที่มีความหมาย ซึ่งประสบการณ์เหล่านี้สะสมเป็นความมั่นใจในการสื่อสารและนำไปสู่การพัฒนาความเต็มใจที่จะสื่อสารในระยะยาว (Reznitskaya & Gregory, 2013) และงานวิจัยของ Chaiyaratana (2021) และ Rungworapong (2019) ยังชี้ว่าการจัดการเรียนรู้ตามแนวทางการสอนแบบसानเสวนาช่วยให้นักเรียนกล้าแสดงความคิดเห็น มีความมั่นใจในการใช้ภาษา และสนับสนุนการใช้ภาษาอังกฤษในห้องเรียนได้อย่างเป็นธรรมชาติ ยิ่งไปกว่านั้น ด้านการออกแบบการจัดการเรียนรู้ ชุดกิจกรรมการเรียนรู้ถือเป็นเครื่องมือสำคัญที่ช่วยให้ผู้สอนสามารถจัดประสบการณ์การเรียนรู้ได้อย่างเป็นระบบและมีทิศทางที่ชัดเจน โดยมีหลักฐานเชิงประจักษ์ยืนยันว่าชุดกิจกรรมการเรียนรู้ที่ออกแบบอย่างมีคุณภาพมีผลต่อผู้เรียนทั้งในด้านการเรียนรู้ การปฏิบัติกิจกรรมสร้างสรรค์ และการสร้างความสุขในการเรียนรู้ (Kanjanaueangrat et al., 2020) นอกจากนี้ ชุดกิจกรรมที่ครอบคลุมทั้งด้านความรู้ ความเข้าใจ ทศนคติ และการปฏิบัติ ยังช่วยให้ผู้เรียนสามารถทำความเข้าใจเนื้อหาได้อย่างเป็นรูปธรรม เกิดแรงจูงใจในการเรียนรู้ และสามารถนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ในสถานการณ์จริงได้ (Lamloed et al., 2025)

ดังนั้น การนำแนวทางการสอนแบบसानเสวนามาประยุกต์ใช้ในการออกแบบชุดกิจกรรมการเรียนรู้ภาษาอังกฤษ จึงเป็นแนวทางที่มีศักยภาพในการแก้ไขปัญหาเชิงโครงสร้างของห้องเรียนภาษาอังกฤษในบริบทไทย จากรูปแบบการเรียนรู้ที่เน้นครูเป็นศูนย์กลาง ไปสู่การสร้างพื้นที่การเรียนรู้ที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการสื่อสารอย่างมีความหมาย โดยชุดกิจกรรมการเรียนรู้ที่ออกแบบตามหลักการสอนแบบसानเสวนาถือเป็นเครื่องมือที่มีศักยภาพในการสร้างประสบการณ์การสื่อสารที่สะสมเป็นความมั่นใจและความเต็มใจที่จะสื่อสารของผู้เรียนได้อย่างเป็นระบบ

อย่างไรก็ตาม แม้จะมีงานวิจัยเกี่ยวกับการสอนแบบसानเสวนาในบริบทการเรียนภาษาอังกฤษ แต่ยังขาดการศึกษาที่เกี่ยวกับการออกแบบและทดสอบชุดกิจกรรมการเรียนรู้ที่บูรณาการหลักการสอนแบบसानเสวนาครบทั้ง 5 องค์ประกอบ เพื่อส่งเสริมความเต็มใจที่จะสื่อสารในบริบทห้องเรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศ (EFL) ระดับมัธยมศึกษาตอนต้นของไทยโดยเฉพาะ ช่องว่างทางการวิจัยดังกล่าวจึงเป็นที่มาของการวิจัยครั้งนี้ ด้วยเหตุผลดังกล่าว ผู้วิจัยจึงสนใจศึกษาผลการใช้ชุดกิจกรรมการเรียนรู้ภาษาอังกฤษตามแนวทางการสอนแบบसानเสวนา สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น โดยเนื้อหาและกิจกรรมการเรียนรู้ได้รับการออกแบบตามมาตรฐานการเรียนรู้และตัวชี้วัดของรายวิชาภาษาอังกฤษพื้นฐาน ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2560) นักเรียนในระดับชั้นดังกล่าวเป็นช่วงวัยที่มีความสำคัญต่อการวางรากฐานทักษะการสื่อสารและความมั่นใจในการใช้ภาษา การเสริมสร้างความเต็มใจที่จะสื่อสารในช่วงวัยนี้จะช่วยให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาการใช้ภาษาอังกฤษได้อย่างต่อเนื่อง และเป็นแนวทางในการออกแบบการจัดการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพในการส่งเสริมความเต็มใจที่จะสื่อสาร สอดคล้องกับบริบทของการศึกษาภาษาอังกฤษในระดับมัธยมศึกษาตอนต้นของประเทศไทย

วัตถุประสงค์

1. เพื่อเปรียบเทียบความเต็มใจที่จะสื่อสารของนักเรียนก่อนและหลังการใช้ชุดกิจกรรมการเรียนรู้ภาษาอังกฤษตามแนวทางการสอนแบบसानเสวนา พร้อมทั้งวิเคราะห์ขนาดอิทธิพล
2. เพื่อศึกษาการเปลี่ยนแปลงของพฤติกรรมความเต็มใจที่จะสื่อสารของนักเรียนที่เรียนด้วยชุดกิจกรรมการเรียนรู้ภาษาอังกฤษตามแนวทางการสอนแบบसानเสวนา

นิยามศัพท์เฉพาะ

1. ความเต็มใจที่จะสื่อสาร (Willingness to Communicate: WTC) หมายถึง ความพร้อมของผู้เรียนในการแสดงพฤติกรรมสื่อสารด้วยการพูดภาษาอังกฤษเพื่อแลกเปลี่ยนข้อมูล ความคิดเห็น และความรู้สึกในบริบทของห้องเรียนด้วยความสมัครใจ โดยพิจารณาจากพฤติกรรม 3 ด้าน ได้แก่ 1) การขอข้อมูล คือการสอบถามเพื่อความเข้าใจหรือขอคำแนะนำ 2) การให้ข้อมูล คือการตอบคำถาม อธิบายความเข้าใจ หรือแบ่งปันประสบการณ์ และ 3) การใช้ภาษาอังกฤษในห้องเรียน คือการสื่อสารอารมณ์และความต้องการอย่างเป็นธรรมชาติโดยไม่พึ่งพาภาษาแม่

2. การสอนแบบสานเสวนา (Dialogic Teaching) หมายถึง แนวทางการจัดการเรียนรู้ที่ใช้การสนทนาเป็นเครื่องมือหลักในการกระตุ้นและขยายความคิดของผู้เรียนภายใต้บรรยากาศที่ปลอดภัยและเท่าเทียม ประกอบด้วยหลักการ 5 ประการ ได้แก่ 1) การเรียนรู้ร่วมกัน (Collective) 2) การแลกเปลี่ยนมุมมอง (Reciprocal) 3) การสนับสนุน (Supportive) 4) การต่อยอดความคิด (Cumulative) และ 5) การมีเป้าหมาย (Purposeful) เพื่อสร้างองค์ความรู้ร่วมกันอย่างมีระบบ

3. ชุดกิจกรรมการเรียนรู้ภาษาอังกฤษตามแนวคิดการสอนแบบสานเสวนา หมายถึง ชุดการจัดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษที่บูรณาการหลักการสอนแบบสานเสวนาตามแนวคิดของ Alexander (2017) กับแนวทางการสอนภาษาเพื่อการสื่อสาร (CLT) มุ่งเน้นการสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่เปิดกว้างและปลอดภัย เปิดโอกาสให้นักเรียนได้แลกเปลี่ยนความคิดเห็น และสื่อสารภาษาอังกฤษอย่างมีความหมายผ่านกระบวนการจัดการเรียนรู้ 5 ขั้นตอน ได้แก่ 1) กระตุ้นและเชื่อมโยง (Engage & Connect) 2) สำรวจและสร้างความหมายร่วมกัน (Explore & Co-Construct) 3) ภารกิจสื่อสารจริงและการฝึกใช้อย่างมีความหมาย (Communicative & Meaningful Practice) 4) สานเสวนาและสรุปองค์ความรู้ร่วมกัน (Dialogic Synthesis) และ 5) ประยุกต์ใช้และสะท้อนคิด (Apply & Reflect)

4. นักเรียน หมายถึง นักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น ในโรงเรียนขนาดกลาง สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา มัธยมศึกษาหนองคาย ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2568

กรอบแนวคิดการวิจัย

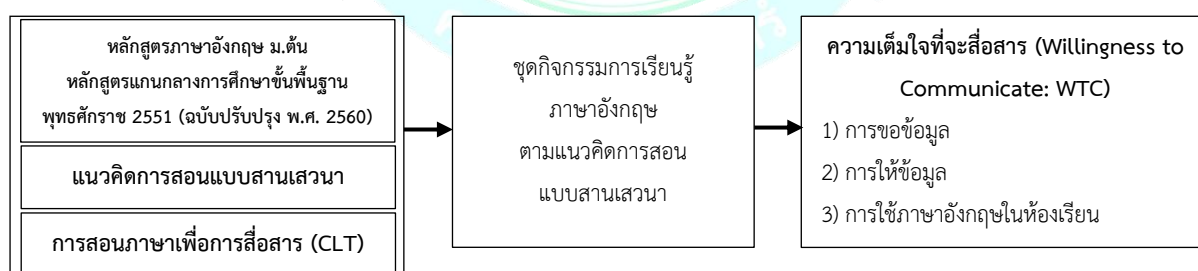


Figure1 กรอบแนวคิดการวิจัย

กรอบแนวคิดการวิจัยครั้งนี้พัฒนาขึ้นจากการสังเคราะห์แนวคิดการสอนแบบสานเสวนา (Dialogic Teaching) ของ Alexander (2017) ซึ่งมีรากฐานมาจากทฤษฎีสังคมวัฒนธรรม (Sociocultural Theory) ของ Vygotsky ที่มองว่าการเรียนรู้เกิดขึ้นผ่านปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและการร่วมสร้างความหมายระหว่างบุคคล ร่วมกับแนวคิดการสอนภาษาเพื่อการสื่อสาร (Communicative Language Teaching: CLT) ที่มุ่งพัฒนาความสามารถในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารในสถานการณ์จริง ตลอดจนการวิเคราะห์มาตรฐานการเรียนรู้และตัวชี้วัดกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ (ภาษาอังกฤษ) ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2560) เพื่อกำหนดขอบเขตเนื้อหา จุดประสงค์การเรียนรู้ และภาระงานที่สอดคล้องกับระดับชั้นของผู้เรียน

ผู้วิจัยสังเคราะห์หลักการสำคัญของการสอนแบบसानเสวนา ได้แก่ การร่วมสร้างความหมาย การใช้คำถามและเหตุผล การเรียนรู้ผ่านปฏิสัมพันธ์ การสร้างบรรยากาศที่ปลอดภัย และการสะท้อนคิด ร่วมกับหลักการของการสอนภาษาเพื่อการสื่อสารที่เน้นการใช้ภาษาเพื่อสื่อความหมายในสถานการณ์จริง จนสังเคราะห์เป็นกระบวนการจัดการเรียนรู้ 5 ขั้นตอน ได้แก่ 1) กระตุ้นและเชื่อมโยง (Engage & Connect) เพื่อเชื่อมโยงประสบการณ์เดิมและสร้างความพร้อมในการสื่อสาร 2) สำรวจและสร้างความหมายร่วมกัน (Explore & Co-Construct) เพื่อเปิดโอกาสให้ผู้เรียนแลกเปลี่ยนข้อมูล ตั้งคำถาม และร่วมกันสร้างความเข้าใจ 3) ภารกิจสื่อสารจริงและการฝึกใช้อย่างมีความหมาย (Communicative & Meaningful Practice) เพื่อให้ผู้เรียนใช้ภาษาอังกฤษในการสื่อสารผ่านสถานการณ์และภารกิจที่ใกล้เคียงกับชีวิตจริง 4) สานเสวนาและสรุปองค์ความรู้ร่วมกัน (Dialogic Synthesis) เพื่อส่งเสริมการอธิบายเหตุผล การต่อยอดความคิดเห็น และการร่วมสร้างองค์ความรู้ และ 5) ประยุกต์ใช้และสะท้อนคิด (Apply & Reflect) เพื่อให้ผู้เรียนนำความรู้ไปใช้ สะท้อนประสบการณ์การเรียนรู้ และตระหนักถึงพัฒนาการของตนเอง

กลไกสำคัญของกระบวนการดังกล่าวคือการสร้างพื้นที่การเรียนรู้ที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ใช้ภาษาอังกฤษเพื่อสื่อสารแลกเปลี่ยนความคิดเห็น ตั้งคำถาม ให้เหตุผล และร่วมสร้างความหมายผ่านปฏิสัมพันธ์กับครูและเพื่อนร่วมชั้นอย่างต่อเนื่อง ภายใต้บรรยากาศที่ปลอดภัยและสนับสนุนการแสดงออกทางความคิด ซึ่งช่วยลดความวิตกกังวลในการใช้ภาษา เพิ่มความมั่นใจในการสื่อสาร และนำไปสู่การพัฒนาความเต็มใจที่จะสื่อสาร ซึ่งสะท้อนผ่านพฤติกรรมขอข้อมูล การให้ข้อมูล และการใช้ภาษาอังกฤษในห้องเรียนของผู้เรียน

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยกึ่งทดลอง (Quasi-Experimental Research) โดยใช้รูปแบบการวิจัยแบบกลุ่มเดียว วัดก่อนและหลัง (One-Group Pretest-Posttest Design)

ประชากรและตัวอย่างวิจัย

ประชากร คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 จากโรงเรียนขนาดกลาง สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาหนองคาย

กลุ่มตัวอย่าง คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 จำนวน 25 คน (ชาย 12 คน หญิง 13 คน) จากโรงเรียนขนาดกลาง สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาหนองคาย ซึ่งมีระดับความสามารถทางภาษาอังกฤษอยู่ในระดับพอใช้ ซึ่งได้มาโดยการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) เนื่องจากเป็นโรงเรียนที่มีบริบทที่สอดคล้องกับวัตถุประสงค์การวิจัย คือ เป็นโรงเรียนขนาดกลางที่ประกอบไปด้วยนักเรียนที่มีบริบทความพร้อม และภูมิหลังที่หลากหลาย มีพื้นฐานทางครอบครัวฐานะ และการใช้ชีวิตที่แตกต่างกัน

เครื่องมือวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยแบ่งออกเป็น 2 ประเภท คือ 1) เครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง และ 2) เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล

1. **เครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง** คือ ชุดกิจกรรมการเรียนรู้ภาษาอังกฤษตามแนวคิดการสอนแบบसानเสวนา จำนวน 6 ชุด ครอบคลุม 2 หน่วยการเรียนรู้ คือ หน่วยที่ 1 Holidays & Travel Experiences (My Holiday Adventures, Amazing Places, Getting Around) และหน่วยที่ 2 Health & Fitness (Sports & Activities I Enjoy, Health Problems & Advice, Healthy Habits for a Better Life) แต่ละชุดกิจกรรมประกอบด้วยแผนการจัดการเรียนรู้ 1 แผน ใช้เวลา 3 คาบ คาบละ 50 นาที รวม 150 นาที และมีองค์ประกอบครบถ้วน ได้แก่ คู่มือครู ชุดกิจกรรมสำหรับนักเรียน สื่อประกอบการเรียนรู้ แบบฝึกหัด และแบบประเมินผลจากการปฏิบัติกิจกรรม

ชุดกิจกรรมออกแบบตามกระบวนการเรียนรู้ 5 ขั้น ได้แก่ 1) กระตุ้นและเชื่อมโยง (Engage & Connect) 2) สำรวจและสร้างความหมายร่วมกัน (Explore & Co-Construct) 3) การกิจสื่อสารจริงและการฝึกใช้อย่างมีความหมาย (Communicative & Meaningful Practice) 4) สานเสวนาและสรุปองค์ความรู้ร่วมกัน (Dialogic Synthesis) และ 5) ประยุกต์ใช้และสะท้อนคิด (Apply & Reflect) เพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนแลกเปลี่ยนความคิดเห็น ตั้งคำถาม อธิบายเหตุผล และสร้างความหมายร่วมกันตามแนวทางการสอนแบบสานเสวนา โดยในขั้นที่ 5 ของทุกชุดกิจกรรม ผู้เรียนจัดทำแบบบันทึกการเรียนรู้ (Learning Log) เพื่อสะท้อนประสบการณ์การใช้ภาษาอังกฤษ ความรู้สึก และเป้าหมายในการพัฒนาตนเอง

2. เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ประกอบด้วย 1) แบบสอบถามความเต็มใจที่จะสื่อสาร ซึ่งผู้วิจัยพัฒนาขึ้นโดยอ้างอิงนิยามและองค์ประกอบของความเต็มใจที่จะสื่อสารตามแนวคิดของ Cao (2014) และ Pattapong (2015) มีลักษณะเป็นมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ (Likert Scale) จำนวน 36 ข้อ ครอบคลุมองค์ประกอบของความเต็มใจที่จะสื่อสาร 3 ด้าน ได้แก่ การขอข้อมูล การให้ข้อมูล และการใช้ภาษาอังกฤษในห้องเรียน 2) แบบสังเกตพฤติกรรมความเต็มใจที่จะสื่อสาร ใช้บันทึกพฤติกรรมที่สังเกตได้จากวิดีโอการเรียนการสอนใน 3 ช่วงเวลา ได้แก่ ก่อนการใช้ชุดกิจกรรม ระหว่างการใช้ชุดกิจกรรมที่ 3 และระหว่างการใช้ชุดกิจกรรมที่ 6 เนื่องจากพฤติกรรมความเต็มใจที่จะสื่อสารมีลักษณะเป็นพลวัตและเปลี่ยนแปลงตามสภาพแวดล้อมทางสังคมและการเรียนรู้ การสังเกตซ้ำในบริบทที่หลากหลายอย่างน้อย 3 ครั้ง จึงช่วยให้ได้ข้อมูลที่สะท้อนพฤติกรรมจริงของผู้เรียนได้ครอบคลุมยิ่งขึ้น (Cao & Philp, 2006; Kang, 2005; MacIntyre et al., 1998)

การตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ

1) ชุดกิจกรรมการเรียนรู้ภาษาอังกฤษตามแนวทางการสอนแบบสานเสวนา ได้รับการตรวจสอบคุณภาพโดยผู้เชี่ยวชาญด้านการสอนภาษาอังกฤษและการออกแบบการจัดการเรียนรู้ จำนวน 3 ท่าน เพื่อพิจารณาความสอดคล้องของเนื้อหา กิจกรรม และกระบวนการจัดการเรียนรู้กับวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ จากนั้นนำไปทดลองใช้ (Pilot Test) กับนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างในการวิจัย แต่มีลักษณะใกล้เคียงกับกลุ่มตัวอย่างในด้านระดับชั้น อายุ และพื้นฐานทางภาษาอังกฤษ จำนวน 15 คน เพื่อศึกษาความเหมาะสมของกิจกรรม ระยะเวลา และความเข้าใจของผู้เรียนต่อการจัดการเรียนรู้ ก่อนนำผลที่ได้มาปรับปรุงชุดกิจกรรม

ผลการตรวจสอบค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) โดยผู้เชี่ยวชาญทั้ง 3 ท่าน พบว่ามีค่า IOC เท่ากับ 1.00 และผลการประเมินคุณภาพชุดกิจกรรมมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.80 อยู่ในระดับดีเยี่ยม โดยผู้วิจัยได้นำข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญมาปรับปรุงด้านภาษา สื่อการเรียนรู้ การจัดกิจกรรม และการจัดสรรเวลา ก่อนนำไปใช้กับกลุ่มตัวอย่างจริง

2) แบบสอบถามความเต็มใจที่จะสื่อสาร ตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) โดยผู้เชี่ยวชาญ 5 ท่าน ได้แก่ 1) ผู้ทรงคุณวุฒิด้านหลักสูตรและการสอน จำนวน 1 ท่าน 2) ผู้ทรงคุณวุฒิด้านการสอนภาษาอังกฤษ จำนวน 3 ท่าน และ 3) ผู้ทรงคุณวุฒิด้านการวัดและประเมินผล จำนวน 1 ท่าน ได้ค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) ระหว่าง 0.80–1.00 และนำไปทดลองใช้กับนักเรียนที่ไม่ใช่กลุ่มเป้าหมายจำนวน 15 คน เพื่อตรวจสอบความเชื่อมั่น (Reliability) โดยวิธีของ Cronbach ได้ค่าความเชื่อมั่น Cronbach's Alpha เท่ากับ .97 โดยผู้วิจัยได้ตรวจสอบค่า item-total correlation และค่า Cronbach's Alpha หากตัดข้อคำถามแต่ละข้อออก พบว่าค่าความเชื่อมั่นมีการเปลี่ยนแปลงเพียงเล็กน้อย จึงพิจารณาคงข้อคำถามทั้งหมดไว้ เนื่องจากแต่ละข้อสะท้อนองค์ประกอบที่แตกต่างกันและมีความจำเป็นต่อการวัดครอบคลุมโครงสร้างของแบบสอบถาม

3) แบบสังเกตพฤติกรรมความเต็มใจที่จะสื่อสาร ตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาโดยผู้เชี่ยวชาญ 5 ท่านชุดเดียวกัน เพื่อพิจารณาความครอบคลุมและความสอดคล้องของตัวบ่งชี้พฤติกรรมกับนิยามของความเต็มใจที่จะสื่อสารที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ นอกจากนี้ ผู้วิจัยได้ปรับปรุงรูปแบบการบันทึกข้อมูลโดยใช้แผนผังที่นิ่งและรหัสนักเรียนประกอบการสังเกต พร้อม

กำหนดรหัสพฤติกรรม ได้แก่ V (Voluntary) และ S (Solicited) รวมทั้งบันทึกจำนวนผู้เรียนที่มีส่วนร่วมและช่วงเวลาที่เกิดพฤติกรรม เพื่อให้การสังเกตและการวิเคราะห์ข้อมูลมีความชัดเจนยิ่งขึ้น

การดำเนินการทดลองและเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยซึ่งทำหน้าที่เป็นครูผู้สอนในชั้นเรียนนี้ด้วยได้ดำเนินการจัดการเรียนรู้ด้วยชุดกิจกรรมการเรียนรู้ภาษาอังกฤษตามแนวการสอนแบบसानเสวนาเป็นระยะเวลา 6 สัปดาห์ ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2568 โดยมีขั้นตอนดังนี้

1) ชี้แจงนักเรียนก่อนเริ่มการวิจัยว่าการบันทึกวิดีโอเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามปกติ ไม่มีผลต่อการประเมินผลการเรียน และติดตั้งกล้องบันทึกภาพตลอดระยะเวลาการวิจัยตั้งแต่คาบแรก เพื่อให้นักเรียนเกิดความคุ้นชินและลดผลกระทบจากการปรับเปลี่ยนพฤติกรรมเมื่อรู้ว่าถูกสังเกต (Hawthorne Effect) โดยได้รับอนุญาตจากโรงเรียน ผู้ปกครอง และนักเรียนก่อนเก็บข้อมูล และขอความยินยอมในการบันทึกภาพและวิดีโอเพื่อใช้ประกอบการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงพฤติกรรม

2) วัดระดับความเต็มใจที่จะสื่อสารก่อนการใช้ชุดกิจกรรม และสังเกตพฤติกรรมจากวิดีโอก่อนการจัดกิจกรรม 2 คาบเรียน เพื่อเป็นข้อมูลพื้นฐาน

3) ดำเนินการจัดการเรียนรู้ด้วยชุดกิจกรรม จำนวน 6 ชุด โดยเลือกนำวิดีโอในช่วงระหว่างการใช้ชุดกิจกรรมที่ 3 (สัปดาห์ที่ 3) และชุดกิจกรรมที่ 6 (สัปดาห์ที่ 6) มาวิเคราะห์พฤติกรรมความเต็มใจที่จะสื่อสาร

4) นักเรียนบันทึกแบบบันทึกการเรียนรู้ (Learning Log) หลังจบแต่ละชุดกิจกรรม

5) วัดระดับความเต็มใจที่จะสื่อสารหลังการใช้ชุดกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยแบบสอบถามชุดเดิม และนำข้อมูลที่ได้จากแบบสอบถาม แบบสังเกตพฤติกรรม วิดีโอบันทึกกิจกรรม และบันทึกการเรียนรู้ มาวิเคราะห์และสรุปผลการวิจัยต่อไป

การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ ผู้วิจัยวิเคราะห์คะแนนจากแบบสอบถามความเต็มใจที่จะสื่อสารก่อนและหลังการจัดการเรียนรู้ โดยใช้ค่าเฉลี่ย (Mean) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation) และทดสอบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยด้วยสถิติทดสอบค่าที (Dependent Samples t-test) ที่ระดับนัยสำคัญทางสถิติ .05 นอกจากนี้ ผู้วิจัยวิเคราะห์ขนาดอิทธิพล (Effect Size) โดยใช้ค่า Cohen's d และแปลผลตามเกณฑ์ของ Cohen (1988) โดยกำหนดให้ค่า $d = 0.20$ หมายถึงขนาดอิทธิพลระดับเล็ก ค่า $d = 0.50$ หมายถึงขนาดอิทธิพลระดับปานกลาง และค่า $d = 0.80$ ขึ้นไป หมายถึงขนาดอิทธิพลระดับมาก

การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบสังเกตพฤติกรรมซึ่งบันทึกจากการชมวิดีโอการจัดการเรียนรู้ทั้ง 3 ช่วงเวลา โดยใช้การเข้ารหัสแบบนิรนัย (Deductive Coding) ผู้สังเกตทั้ง 3 คน เป็นครูผู้สอนกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศที่มีประสบการณ์ในการจัดการเรียนรู้ไม่น้อยกว่า 5 ปี และได้รับการชี้แจงเกณฑ์การสังเกตพฤติกรรม รวมทั้งฝึกใช้แบบสังเกตร่วมกันก่อนดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูล

การเข้ารหัสแบบนิรนัยดำเนินการโดยกำหนดหมวดหมู่พฤติกรรมล่วงหน้าตามองค์ประกอบของความเต็มใจที่จะสื่อสาร 3 ด้าน ได้แก่ การขอข้อมูล การให้ข้อมูล และการใช้ภาษาอังกฤษในห้องเรียน จากนั้นผู้สังเกตพิจารณาพฤติกรรมที่ปรากฏในวิดีโอการจัดการเรียนรู้และจำแนกพฤติกรรมเข้าสู่หมวดหมู่ที่กำหนดไว้ตามนิยามเชิงปฏิบัติการของแต่ละองค์ประกอบ พร้อมบันทึกลักษณะการเกิดพฤติกรรม ความถี่ และรูปแบบการเกิดพฤติกรรม (Voluntary หรือ Solicited) กรณีที่ผู้สังเกตมีความเห็นไม่สอดคล้องกัน จะร่วมอภิปรายเพื่อหาข้อสรุปร่วมกัน

นอกจากนี้ ผู้วิจัยยังใช้ข้อมูลจากแบบบันทึกการเรียนรู้ (Learning Log) ซึ่งเป็นกิจกรรมสะท้อนคิดที่ผู้เรียนจัดทำในช่วงท้ายของแต่ละชุดกิจกรรม เพื่อนำมาใช้ประกอบการตีความและตรวจสอบความสอดคล้องของผลการวิเคราะห์จากข้อมูลการสังเกตพฤติกรรม

ผลการวิจัย

1. ผลการเปรียบเทียบความเต็มใจที่จะสื่อสารก่อนและหลังการใช้ชุดกิจกรรมการเรียนรู้

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลโดยทดสอบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยจากแบบสอบถามความเต็มใจที่จะสื่อสารก่อนและหลังใช้ชุดกิจกรรมการเรียนรู้ โดยใช้สถิติ t-test มีรายละเอียดดังตารางที่ 1

Table 1 ผลการเปรียบเทียบความเต็มใจที่จะสื่อสารก่อนและหลังการใช้ชุดกิจกรรมการเรียนรู้

รายการ	n	ก่อนเรียน		หลังเรียน		t	p	Cohen's d
		M	SD	M	SD			
ความเต็มใจที่จะสื่อสาร	25	1.96	0.38	2.73	0.82	6.44	< .001*	1.288
1. ด้านการขอข้อมูล	25	1.67	0.34	2.53	0.79	5.49	< .001*	1.098
2. ด้านการให้ข้อมูล	25	1.76	0.48	2.53	0.86	5.62	< .001*	1.123
3. ด้านการใช้ภาษาอังกฤษในห้องเรียน	25	2.46	0.59	3.14	0.89	5.83	< .001*	1.166

* $p < .05$

จาก Table 1 พบว่า คะแนนเฉลี่ยความเต็มใจที่จะสื่อสารของนักเรียนก่อนและหลังใช้ชุดกิจกรรมการเรียนรู้ภาษาอังกฤษตามแนวคิดการสอนแบบसानเสวนาแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ($t(24) = 6.44, p < .001$) โดยคะแนนเฉลี่ยหลังใช้ชุดกิจกรรม ($M = 2.73, SD = 0.821$) สูงกว่าก่อนใช้ชุดกิจกรรม ($M = 1.96, SD = 0.384$) และมีขนาดอิทธิพลอยู่ในระดับมาก (Cohen's $d = 1.288$)

เมื่อพิจารณารายองค์ประกอบ พบว่าคะแนนเฉลี่ยความเต็มใจที่จะสื่อสารของนักเรียนหลังใช้ชุดกิจกรรมสูงกว่าก่อนการใช้ชุดกิจกรรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติทุกองค์ประกอบ โดยด้านการขอข้อมูล ($M = 2.53, SD = 0.79$) สูงกว่าก่อนการใช้ชุดกิจกรรม ($M = 1.67, SD = 0.34$) ($t(24) = 5.49, p < .001, \text{Cohen's } d = 1.098$) ด้านการให้ข้อมูล ($M = 2.53, SD = 0.86$) สูงกว่าก่อนการใช้ชุดกิจกรรม ($M = 1.76, SD = 0.48$) ($t(24) = 5.62, p < .001, \text{Cohen's } d = 1.123$) และด้านการใช้ภาษาอังกฤษในห้องเรียน ($M = 3.14, SD = 0.89$) สูงกว่าก่อนการใช้ชุดกิจกรรม ($M = 2.46, SD = 0.59$) ($t(24) = 5.83, p < .001, \text{Cohen's } d = 1.166$) โดยทุกองค์ประกอบมีขนาดอิทธิพลอยู่ในระดับมาก

2. ผลการศึกษาการเปลี่ยนแปลงของพฤติกรรมความเต็มใจที่จะสื่อสาร

การศึกษการเปลี่ยนแปลงของพฤติกรรมความเต็มใจที่จะสื่อสารใช้การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพจาก 2 แหล่ง ได้แก่ แบบสังเกตพฤติกรรมที่บันทึกจากการชมวิดีโอการจัดการเรียนรู้ทั้ง 3 ช่วงเวลา และแบบบันทึกการเรียนรู้ (Learning Log) 6 ครั้ง โดยใช้การเข้ารหัสแบบนิรนัย (Deductive Coding) ซึ่งกำหนดหมวดหมู่พฤติกรรมล่วงหน้าตามองค์ประกอบความเต็มใจที่จะสื่อสาร ทั้ง 3 ด้าน

เพื่อตรวจสอบความเชื่อมั่นของการบันทึกข้อมูล ผู้วิจัยได้คำนวณค่าความเชื่อมั่นระหว่างผู้สังเกต (Inter-rater Reliability) ทั้ง 3 คน โดยใช้สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ภายในชั้น (Intraclass Correlation Coefficient: ICC) แบบ Two-Way Mixed Effects, Absolute Agreement ผลการวิเคราะห์พบว่าค่า ICC(2,1) เท่ากับ .865 ซึ่งอยู่ในเกณฑ์ดี แสดงว่าการบันทึกพฤติกรรมสื่อสารของผู้สังเกตทั้ง 3 คน มีความสอดคล้องและเชื่อถือได้ รายละเอียดแสดงในตารางที่ 2

Table 2 ผลการบันทึกความถี่พฤติกรรมความเต็มใจที่จะสื่อสารจำแนกตามองค์ประกอบและช่วงการสังเกต (n = 25)

พฤติกรรมความเต็มใจที่จะสื่อสาร	ครั้งที่ 1 (ก่อน)		ครั้งที่ 2 (สัปดาห์ที่ 3)		ครั้งที่ 3 (สัปดาห์ที่ 6)	
	ครั้ง	นร.	ครั้ง	นร.	ครั้ง	นร.
1. การขอข้อมูล	3	2	11	7	14	11
2. การให้ข้อมูล	5	3	13	8	19	14
3. การใช้ภาษาอังกฤษในห้องเรียน	5	4	14	11	22	18
รวมทั้ง 3 องค์ประกอบ	13	5	38	13	55	19
สัดส่วนพฤติกรรมที่เกิดขึ้นเองโดยสมัครใจ	3/13 (23%)		21/38 (55%)		45/55 (82%)	

หมายเหตุ. ครั้ง หมายถึง จำนวนครั้งพฤติกรรมที่บันทึกได้ในการสังเกต; นร. หมายถึง จำนวนนักเรียน (จาก 25 คน) ที่แสดงพฤติกรรมนั้น โดยนักเรียนบางคนอาจแสดงพฤติกรรมมากกว่า 1 ครั้ง

จาก Table 2 พบว่าความถี่ของพฤติกรรมความเต็มใจที่จะสื่อสารโดยรวมทั้ง 3 องค์ประกอบมีแนวโน้มเพิ่มขึ้นอย่างต่อเนื่อง โดยเพิ่มจาก 13 ครั้งในการสังเกตครั้งที่ 1 เป็น 38 ครั้ง และ 55 ครั้ง ในการสังเกตครั้งที่ 2 และ 3 ตามลำดับ เมื่อพิจารณาเป็นรายองค์ประกอบ พบว่าทุกด้านมีแนวโน้มเพิ่มขึ้นในทิศทางเดียวกัน ได้แก่ การขอข้อมูล (3, 11, 14 ครั้ง) การให้ข้อมูล (5, 13, 19 ครั้ง) และการใช้ภาษาอังกฤษในห้องเรียน (5, 14, 22 ครั้ง)

ด้านการมีส่วนร่วมของนักเรียน พบว่าจำนวนนักเรียนที่แสดงพฤติกรรมอย่างน้อย 1 ครั้งเพิ่มขึ้นจาก 5 คน เป็น 13 คน และ 19 คน ตามลำดับ สะท้อนให้เห็นว่าพฤติกรรมดังกล่าวมีได้จำกัดอยู่เฉพาะนักเรียนกลุ่มเดิม แต่มีการกระจายตัวไปยังผู้เรียนในวงกว้างมากขึ้น

นอกจากนี้ สัดส่วนของพฤติกรรมที่เกิดขึ้นโดยสมัครใจ (Voluntary) เพิ่มขึ้นจากร้อยละ 23 ในการสังเกตครั้งที่ 1 เป็นร้อยละ 55 และร้อยละ 82 ในการสังเกตครั้งที่ 2 และ 3 ตามลำดับ ซึ่งสะท้อนถึงการเปลี่ยนแปลงเชิงคุณภาพของการสื่อสาร จากการตอบสนองต่อการกระตุ้นของครู ไปสู่การสื่อสารที่เกิดจากแรงจูงใจภายในของผู้เรียนมากยิ่งขึ้น ผู้วิจัยจึงนำเสนอผลการเปลี่ยนแปลงจำแนกตามองค์ประกอบ ดังนี้

2.1 ด้านการขอข้อมูล

ผลการสังเกตพฤติกรรมด้านการขอข้อมูลแสดงให้เห็นแนวโน้มการเปลี่ยนแปลงอย่างต่อเนื่องทั้งในเชิงปริมาณและลักษณะของพฤติกรรม โดยในการสังเกตครั้งที่ 1 พบพฤติกรรมเพียง 3 ครั้ง จากนักเรียน 2 คน รูปแบบภาษายังจำกัดอยู่ในระดับคำหรือวลีสั้น ๆ เช่น “What?”, “Again please” หรือ “Teacher, help me!” ซึ่งพฤติกรรมการขอข้อมูลนี้มักเกิดขึ้นภายใต้การกระตุ้นจากครู (solicited) ถูกครูเรียกชื่อโดยตรงหรือใช้คำถามชักนำก่อนทุกครั้ง ยังไม่ปรากฏการริเริ่มขอข้อมูลด้วยตนเอง สะท้อนให้เห็นว่าในระยะแรกนักเรียนยังต้องอาศัยแรงกระตุ้นจากครูในการแสดงพฤติกรรมดังกล่าว และไม่พบการตั้งคำถามต่อเพื่อน

ในการสังเกตครั้งที่ 2 พฤติกรรมเพิ่มขึ้นเป็น 11 ครั้ง จากนักเรียน 7 คน โดยเริ่มปรากฏพฤติกรรมการขอข้อมูลโดยสมัครใจ (voluntary) มากขึ้น นักเรียนสามารถริเริ่มการถามได้ด้วยตนเองทั้งต่อครูและเพื่อน เช่น “Teacher, what is this?”, “What does excited mean?”, “Can you tell me again?” และ “How about you?” เป็นต้น สะท้อนให้เห็น

พัฒนาการจากการสื่อสารที่ต้องอาศัยการกระตุ้นจากครู ไปสู่การริเริ่มด้วยตนเอง อย่างไรก็ตาม รูปแบบภาษายังคงอาศัยแบบอย่างจากประโยคที่ครูสาธิตผ่านกลวิธีสนทนา (Talk Moves) หรือเป็นประโยคที่นักเรียนคุ้นเคยเป็นหลัก

ในการสังเกตครั้งที่ 3 พฤติกรรมเพิ่มขึ้นเป็น 14 ครั้ง จากนักเรียน 11 คน โดยส่วนใหญ่เป็นพฤติกรรมโดยสมัครใจ และมีลักษณะของการสื่อสารที่เป็นธรรมชาติมากขึ้น นักเรียนสามารถตั้งคำถามเพื่อขยายความคิดหรือแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับเพื่อนได้ เช่น “Do you agree?”, “What do you think?”, “What do you do?” และ “How can you do that?” โดยไม่ต้องอาศัยการกระตุ้นจากครู ซึ่งพฤติกรรมดังกล่าวมักเกิดขึ้นในช่วงการทำกิจกรรมกลุ่มย่อย สะท้อนให้เห็นว่าพฤติกรรมการสื่อสารได้พัฒนาไปสู่การริเริ่มด้วยตนเอง และมุ่งเน้นการสื่อสารเพื่อความหมายในบริบทของการเรียนรู้ร่วมกันมากขึ้น

ข้อมูลจากแบบบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียนยังสนับสนุนแนวโน้มดังกล่าว โดยสะท้อนพัฒนาการด้านความกล้าในการสื่อสารอย่างชัดเจน ตัวอย่างเช่น นักเรียนรหัส 09 ในช่วงต้นระบุว่า “ฉันรู้สึกกลัวพูดผิด/ยังไม่กล้า” และประเมินระดับความกล้าอยู่ที่ระดับ 1 ต่อมาในช่วงกลางเริ่มริเริ่มถามครูด้วย “Can you say that again?” พร้อมประเมินระดับความกล้าเพิ่มขึ้นเป็นระดับ 3 และในช่วงปลายสามารถถามเพื่อนด้วยตนเองว่า “What do you think?” โดยประเมินระดับความกล้าอยู่ที่ระดับ 4 พัฒนาการดังกล่าวสะท้อนการเปลี่ยนแปลงจากความไม่มั่นใจในการใช้ภาษาไปสู่การริเริ่มสื่อสารอย่างเป็นอิสระ ซึ่งสอดคล้องกับผลการสังเกตที่แสดงให้เห็นการเพิ่มขึ้นทั้งในเชิงความถี่และความเป็นอิสระของพฤติกรรมการขอข้อมูล

2.2 ด้านการให้ข้อมูล

ผลการสังเกตพฤติกรรมด้านการให้ข้อมูลแสดงให้เห็นแนวโน้มการเปลี่ยนแปลงอย่างต่อเนื่องทั้งในเชิงปริมาณและคุณภาพของการสื่อสาร โดยก่อนการใช้ชุดกิจกรรม พบพฤติกรรมการให้ข้อมูลเพียง 5 ครั้ง จากนักเรียน 3 คน และเป็นพฤติกรรมที่เกิดขึ้นภายใต้การกระตุ้นจากครู ซึ่งส่วนใหญ่เป็นการตอบคำถามแบบสั้น 1-2 คำ เช่น “Hot.” “Bangkok.” หรือ “Yes.” ภายหลังการถูกเรียกชื่อจากครูให้ตอบเท่านั้น และไม่ปรากฏการขยายความ อธิบาย หรือแสดงความคิดเห็นโดยสมัครใจ สะท้อนให้เห็นว่าการใช้ภาษาอังกฤษในระบายนี้อยู่ในระดับการตอบสนองขั้นต่ำต่อสถานการณ์ที่จำเป็นเท่านั้น

ในการสังเกตครั้งที่ 2 พฤติกรรมการให้ข้อมูลเพิ่มขึ้นเป็น 13 ครั้ง จากนักเรียน 8 คน โดยนักเรียนเริ่มใช้วลีหรือประโยคในการสื่อสาร และมีความพยายามในการขยายความคิดของตนเอง เช่น “I go to Big C.”, “It’s amazing for me.” และ “Because I like travel. It fun and... see new place.” แม้ยังมีข้อจำกัดด้านความถูกต้องทางภาษาและความคล่องแคล่ว แต่สะท้อนให้เห็นถึงการพัฒนาการใช้ภาษาเพื่อถ่ายทอดความหมายมากขึ้น

ในการสังเกตครั้งที่ 3 พฤติกรรมเพิ่มขึ้นเป็น 19 ครั้ง จากนักเรียน 14 คน โดยนักเรียนสามารถใช้ภาษาในการแสดงความคิดเห็นและต่อยอดความคิดได้อย่างหลากหลายมากขึ้น เช่น “I think...”, “I agree.” และ “I agree. And exercise too.” รวมทั้งสามารถเล่าประสบการณ์ของตนเองโดยสมัครใจ เช่น “I try run in morning. I feel good.” โดยเฉพาะในกิจกรรมที่เน้นการสื่อสารเชิงความหมาย (Communicative & Meaningful Practice) แสดงให้เห็นว่าพฤติกรรมการให้ข้อมูลพัฒนาจากการตอบสนองเมื่อถูกเรียกชื่อ ไปสู่การสร้างและแลกเปลี่ยนความหมายร่วมกันอย่างต่อเนื่อง

ตัวอย่างข้อมูลจากแบบบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียน

นักเรียนรหัส 13 ในช่วงต้นระบุว่าตนสามารถใช้ภาษาอังกฤษเพียงการตอบคำถามสั้น ๆ เช่น “Yes” และ “Bangkok.” พร้อมทั้งมีความรู้สึกไม่มั่นใจและประเมินระดับความกล้าอยู่ที่ระดับ 1 ต่อมาในช่วงกลาง นักเรียนเริ่มใช้ประโยคเพื่อแสดงความคิดเห็น เช่น “I think the same with you.” และประเมินระดับความกล้าเพิ่มขึ้นเป็นระดับ 2 และในช่วงปลายสามารถต่อยอดความคิดและให้เหตุผลได้ เช่น “I agree. And exercise too. Because...” พร้อมทั้งประเมินระดับความกล้าอยู่ที่ระดับ 3

ข้อมูลดังกล่าวสะท้อนพัฒนาการจากการให้ข้อมูลในระดับคำหรือวลีสั้น ไปสู่การใช้ภาษาเพื่อแสดงความคิดเห็นและอธิบายความคิดของตนเอง ซึ่งสอดคล้องกับผลการสังเกตที่พบว่าพฤติกรรมการให้ข้อมูลเพิ่มขึ้นทั้งในด้านความถี่ ความหลากหลายของรูปแบบภาษา และความเป็นอิสระในการสื่อสาร

2.3 ด้านการใช้ภาษาอังกฤษในห้องเรียน

ผลการสังเกตพฤติกรรมการใช้ภาษาอังกฤษในห้องเรียนแสดงให้เห็นแนวโน้มการเปลี่ยนแปลงอย่างต่อเนื่องทั้งในด้านความถี่และลักษณะการใช้ภาษา โดยก่อนการใช้ชุดกิจกรรม พบพฤติกรรมเพียง 5 ครั้ง ซึ่งจำกัดอยู่ที่วลีสำเร็จรูปที่คุ้นเคย เช่น “How are you, teacher?” “Are you ok?” “Thank you” และ “May I go out, please?” และไม่พบการใช้ภาษาอังกฤษในการสื่อสารระหว่างนักเรียน ขณะที่การทำกิจกรรมส่วนใหญ่ยังอาศัยภาษาไทยเป็นหลัก

ในการสังเกตครั้งที่ 2 พฤติกรรมเพิ่มขึ้นเป็น 14 ครั้ง จากนักเรียน 11 คน ภายหลังจากการปรับรูปแบบการจัดที่นั่งเป็นรูปตัว U และการกำหนดข้อตกลงร่วมกัน (Ground Rules) อย่างต่อเนื่อง นักเรียนเริ่มใช้ภาษาอังกฤษในการสื่อสารภายในกลุ่มโดยสมัครใจมากขึ้น เช่น “Let’s do it.” “Come on! A” และ “Good job!” สะท้อนการเริ่มใช้ภาษาอังกฤษเป็นเครื่องมือในการปฏิสัมพันธ์ระหว่างเพื่อน

ในการสังเกตครั้งที่ 3 พฤติกรรมเพิ่มขึ้นเป็น 22 ครั้ง จากนักเรียน 18 คน โดยนักเรียนสามารถใช้ภาษาอังกฤษเพื่อแสดงความรู้สึกและให้ข้อเสนอแนะได้อย่างเป็นธรรมชาติมากขึ้น เช่น “So happy today!” และ “I like your idea.” อย่างไรก็ตาม ยังพบการสลับการใช้ภาษาไทยและภาษาอังกฤษ (code-switching) เป็นระยะ ซึ่งสะท้อนกลยุทธ์ของผู้เรียนในการคงความต่อเนื่องของการสื่อสารเมื่อมีข้อจำกัดด้านคลังคำศัพท์

ตัวอย่างข้อมูลจากแบบบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียน

นักเรียนรหัส 14 ในช่วงต้นสามารถใช้ภาษาอังกฤษเพียงวลีสั้น ๆ เช่น “Thank you” และ “May I go out?” พร้อมทั้งรายงานความรู้สึกไม่มั่นใจและประเมินระดับความกล้าอยู่ที่ระดับ 1 ต่อมาในช่วงกลาง นักเรียนเริ่มใช้ภาษาในการสื่อสารกับครูและเพื่อน เช่น “Good job!” และ “Teacher, how can I...?” โดยประเมินระดับความกล้าเพิ่มขึ้นเป็นระดับ 3 และในช่วงปลายสามารถใช้ภาษาอังกฤษในการปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนได้อย่างมั่นใจมากขึ้น เช่น “I like your idea. Good job.” พร้อมทั้งประเมินระดับความกล้าอยู่ที่ระดับ 4

ผลดังกล่าวสะท้อนพัฒนาการจากการใช้ภาษาในลักษณะวลีสำเร็จรูป ไปสู่การใช้ภาษาอังกฤษเป็นเครื่องมือในการสื่อสารและปฏิสัมพันธ์ในห้องเรียน ซึ่งสอดคล้องกับผลการสังเกตที่พบว่าพฤติกรรมการใช้ภาษาอังกฤษเพิ่มขึ้นทั้งในด้านความถี่ ความหลากหลายของหน้าที่ทางภาษา และความเป็นธรรมชาติในการสื่อสาร

อย่างไรก็ตาม ยังพบว่านักเรียนบางส่วนไม่แสดงพฤติกรรมความเต็มใจที่จะสื่อสารเป็นภาษาอังกฤษอย่างชัดเจนตลอดช่วงการสังเกต ทั้งในด้านการขอข้อมูล การให้ข้อมูล และการใช้ภาษาอังกฤษในห้องเรียน นักเรียนกลุ่มนี้ไม่แสดงการเปลี่ยนแปลงอย่างชัดเจนในด้านการริเริ่มใช้ภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสาร โดยมีลักษณะร่วมกัน คือ ขาดความมั่นใจในการใช้ภาษา มีความกังวลต่อการพูดผิด และมีความเขินอายในการแสดงออกผ่านการสื่อสารด้วยวาจา ทั้งที่สังเกตได้จากพฤติกรรมในห้องเรียนและแบบบันทึกการเรียนรู้ ดังนี้

นักเรียนรหัส 01 ระบุว่า “ฉันรู้สึกกลัวพูดผิด/ยังไม่กล้า เขินนิดหน่อย” และประเมินระดับความกล้าอยู่ที่ระดับ 2

นักเรียนรหัส 17 ระบุว่า “ฉันรู้สึกกลัวพูดผิด/ยังไม่กล้า” โดยมีระดับความกล้าอยู่ที่ระดับ 1

นักเรียนรหัส 22 ระบุว่า “ฉันรู้สึกเขิน กลัวพูดผิด ไม่กล้าพูด” พร้อมประเมินระดับความกล้าอยู่ที่ระดับ 2

แม้ว่านักเรียนกลุ่มนี้ยังไม่แสดงพฤติกรรมสื่อสารด้วยวาจาอย่างชัดเจน แต่ยังคงมีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนรู้ในรูปแบบอื่น เช่น การใช้ท่าทาง การพยักหน้า หรือการเขียน และแสดงความตั้งใจที่จะพัฒนาตนเองในอนาคต เช่น ความต้องการ “พูดมากขึ้น” หรือ “พูดกับเพื่อน” ซึ่งสะท้อนว่าผู้เรียนยังอยู่ในระยะเริ่มต้นของการพัฒนาความเต็มใจที่จะสื่อสาร และยังต้องการการสนับสนุนด้านความมั่นใจและการลดความวิตกกังวลทางภาษาเพื่อก้าวไปสู่การสื่อสารที่เป็นอิสระมากยิ่งขึ้น

อภิปราย และข้อเสนอแนะ

1. ผลการเปรียบเทียบความเต็มใจที่จะสื่อสารก่อนและหลังใช้ชุดกิจกรรมการเรียนรู้

ผลการวิจัยพบว่าความเต็มใจที่จะสื่อสารของนักเรียนก่อนและหลังใช้ชุดกิจกรรมการเรียนรู้ภาษาอังกฤษตามแนวคิดการสอนแบบसानเสวนาแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยคะแนนเฉลี่ยหลังใช้ชุดกิจกรรมสูงกว่าก่อนใช้ชุดกิจกรรม ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานที่ตั้งไว้ สามารถอภิปรายได้ดังนี้

ประการแรก ชุดกิจกรรมการเรียนรู้ที่ออกแบบตามหลักการสอนแบบसानเสวนาได้สร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่เปิดกว้าง ปลอดภัย และเท่าเทียม โดย Alexander (2017) อธิบายว่าหลักการสนับสนุน (Supportive) ช่วยให้ผู้เรียนรู้สึกว่าความคิดเห็นและภาษาที่ใช้ได้รับการยอมรับโดยไม่ถูกตัดสิน ซึ่งสามารถลดความวิตกกังวลทางภาษา (Language Anxiety) ที่เป็นอุปสรรคสำคัญต่อการใช้ภาษาอังกฤษในชั้นเรียน สอดคล้องกับงานวิจัยของ Cao (2014) และ Peng & Woodrow (2010) ที่ระบุว่าบรรยากาศห้องเรียนที่ปลอดภัยมีบทบาทสำคัญในการเพิ่มความเต็มใจที่จะสื่อสาร และ Zarrinabadi & Tanbakooei (2016) ที่ยืนยันว่าการลดความวิตกกังวลเป็นเงื่อนไขพื้นฐานของการพัฒนาความเต็มใจที่จะสื่อสาร นอกจากนี้ Cui & Teo (2023) พบว่า การสร้างพื้นที่ปลอดภัยทางจิตใจ (psychological safe space) และการสนับสนุนทางอารมณ์จากครูมีบทบาทสำคัญต่อการเสริมความมั่นใจและการมีส่วนร่วมในการสนทนาของผู้เรียน ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิจัยครั้งนี้ที่พบว่าเมื่อบรรยากาศการสอนเปิดโอกาสให้นักเรียนทดลองใช้ภาษา แสดงความคิดเห็น และเรียนรู้จากความผิดพลาดได้อย่างปลอดภัย แรงกดดันทางสังคมที่เคยขัดขวางการสื่อสารจึงลดลง และส่งผลให้นักเรียนมีความกล้าในการใช้ภาษาอังกฤษมากขึ้น ดังที่ปรากฏในแบบบันทึกการเรียนรู้ที่นักเรียนรายงานความรู้สึกเปลี่ยนจาก “กลัวพูดผิด/ยังไม่กล้า” เป็น “สนุกและมั่นใจ”

โดยเฉพาะอย่างยิ่งในบริบทห้องเรียนไทย ดังที่ Pattapong (2015) ระบุว่าปัจจัยทางวัฒนธรรมไทย ได้แก่ ความเกรงใจ (Kreng-jai) ความกลัวการสูญเสียหน้า (Face-saving) และความกลัวการประเมินในทางลบจากผู้อื่น (Fear of Negative Evaluation) ล้วนเป็นอุปสรรคเฉพาะที่ทำให้นักเรียนไทยไม่กล้าพูดภาษาอังกฤษในชั้นเรียน แม้จะมีความต้องการสื่อสาร (Desire to Communicate) อยู่ภายใน ผลการวิจัยดังกล่าวชี้ให้เห็นว่า อุปสรรคเหล่านี้ไม่ใช่เพียงความวิตกกังวลทางภาษาโดยทั่วไป แต่มีรากฐานมาจากบรรทัดฐานทางสังคมที่ฝังลึก ดังนั้น หลักการสนับสนุน (Supportive) ของการสอนแบบसानเสวนาจึงทำหน้าที่ได้มากกว่าการสร้างบรรยากาศที่ดี หากแต่เป็นการเปิดพื้นที่ที่ตรงกับอุปสรรคเชิงวัฒนธรรมเหล่านี้โดยตรง ทำให้นักเรียนรู้สึกปลอดภัยพอที่จะแสดงออกผ่านภาษาอังกฤษได้อย่างเป็นธรรมชาติ อย่างไรก็ตาม บรรยากาศที่ปลอดภัยดังกล่าวเป็นเพียงเงื่อนไขเริ่มต้น การที่นักเรียนจะกล้าสื่อสารได้อย่างต่อเนื่องยังต้องอาศัยโอกาสในการฝึกใช้ภาษาในบริบทที่มีความหมายอีกด้วย

ประการที่สอง การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ผ่านหลักการเรียนรู้ร่วมกัน (Collective) และการแลกเปลี่ยนมุมมอง (Reciprocal) ได้เปิดโอกาสให้นักเรียนได้ฝึกใช้ภาษาอังกฤษในบริบทที่มีความหมายหลากหลาย ผลการสังเกตพบอย่างสม่ำเสมอว่าความเต็มใจที่จะสื่อสารของนักเรียนเพิ่มขึ้นอย่างเห็นได้ชัดในช่วงกิจกรรมกลุ่มเล็ก (Pair Work/Small Group) และ Gallery Walk มากกว่าในช่วงที่ครูสอนทั้งชั้น สอดคล้องกับ Kang (2005) ที่อธิบายว่าความเต็มใจที่จะสื่อสารเป็นสภาวะที่ขึ้นอยู่กับสถานการณ์ (Situational WTC) และ Pattapong (2015) ที่พบว่าลักษณะของคู่สนทนาและบรรยากาศชั้นเรียนมีอิทธิพลโดยตรงต่อความเต็มใจที่จะสื่อสารของผู้เรียนภาษาอังกฤษในบริบทไทย โดยเฉพาะความสนิทสนมและความไว้วางใจในคู่สนทนาเป็นปัจจัยที่ทำให้นักเรียนกล้าพูดมากขึ้น นอกจากนี้ Yildirim & Uzun (2021) และ Lee & Chiu (2023) ยังระบุว่า การจัดกิจกรรมในรูปแบบคู่หรือกลุ่มเล็กเป็นกลยุทธ์สำคัญในการส่งเสริมการมีส่วนร่วมทางภาษาและเพิ่มปริมาณการพูดของนักเรียน (student talk) เนื่องจากบรรยากาศการสื่อสารในกลุ่มเล็กมีความใกล้ชิด ลดแรงกดดันจากการประเมินของผู้อื่น และเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ทดลองใช้ภาษาอย่างเป็นธรรมชาติมากขึ้น ส่งผลให้ผู้เรียนแสดงพฤติกรรมความเต็มใจที่จะสื่อสารได้มากขึ้น

ประการที่สาม การใช้กลวิธีการสนทนา (Talk Moves) ภายใต้หลักการต่อยอดความคิด (Cumulative) มีบทบาทสำคัญในการพัฒนาความสามารถในการสื่อสารของผู้เรียน โดยทำหน้าที่เป็นการเสริมต่อการเรียนรู้ (scaffolding) ที่ช่วยประคับประคองให้ผู้เรียนสามารถใช้ภาษาได้เกินกว่าระดับความสามารถเดิม สอดคล้องกับแนวคิด Zone of Proximal Development ของ Vygotsky (1978) ซึ่งอธิบายว่าการเรียนรู้เกิดขึ้นได้อย่างมีประสิทธิภาพเมื่อผู้เรียนได้รับการสนับสนุนอย่างเหมาะสมในบริบทของปฏิสัมพันธ์ทางสังคม

กระบวนการดังกล่าวปรากฏอย่างเป็นลำดับในขั้นตอนการจัดกิจกรรม กล่าวคือ ในขั้นสำรวจและสร้างความหมายร่วมกัน (Explore & Co-Construct) ครูทำหน้าที่สาธิตรูปแบบภาษา (language modelling) ผ่านการใช้ประโยค เช่น “What do you think about...?”, “Can you tell me more?” และ “I agree because...” เพื่อเป็นต้นแบบให้ผู้เรียนได้เรียนรู้รูปแบบการสนทนาอย่างชัดเจน ขณะที่ในขั้นสานเสวนาและสรุปองค์ความรู้ร่วมกัน (Dialogic Synthesis) ครูค่อย ๆ ลดบทบาทการชี้นำลง (fading) และเปิดโอกาสให้ผู้เรียนรับผิดชอบการสนทนาด้วยตนเองมากขึ้น

จากการสังเกตพฤติกรรมพบว่า ผู้เรียนสามารถนำรูปแบบภาษาที่ครูสาธิตไปใช้ในการสื่อสารจริงกับเพื่อนได้อย่างเป็นธรรมชาติ เช่น การใช้ประโยค “I think...”, “I agree...” และ “Do you agree?” เพื่อแสดงความคิดเห็นและเชิญชวนให้เกิดการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นภายในกลุ่ม ซึ่งสะท้อนให้เห็นถึงการถ่ายโอนกลวิธีทางภาษาไปสู่การปฏิบัติจริง และการต่อยอดความคิดระหว่างผู้เรียนอย่างต่อเนื่องตามหลักการต่อยอดความคิด

ผลการวิจัยดังกล่าวสอดคล้องกับ Mercer & Littleton (2007) ที่เสนอว่า การเสริมต่อการเรียนรู้ที่มีประสิทธิผลควรมีลักษณะของการค่อย ๆ ลดการช่วยเหลือ เพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถควบคุมและใช้ภาษาได้อย่างอิสระมากขึ้น พฤติกรรมการเรียนรู้ที่เปลี่ยนแปลงไปนี้สะท้อนให้เห็นว่า กลวิธีการสนทนาไม่เพียงช่วยให้ผู้เรียนกล้าพูดมากขึ้น แต่ยังส่งผลต่อคุณภาพของการมีส่วนร่วมทางภาษาด้วย กล่าวคือ ผู้เรียนมิได้จำกัดบทบาทเพียงการตอบคำถามของครูเท่านั้น แต่สามารถตั้งคำถาม แสดงความคิดเห็นต่อเพื่อน และต่อยอดความคิดร่วมกันได้อย่างมีความหมาย ซึ่งสอดคล้องกับ Yildirim & Uzun (2021) ที่ระบุว่าการจัดการเรียนรู้แบบสานเสวนามีความสัมพันธ์โดยตรงกับการพัฒนาความสามารถในการตั้งคำถามและการแสดงออกทางความคิดของผู้เรียน ขณะเดียวกัน Al-Adeimi & O'Connor (2021) พบว่าการใช้การพูดเชิงสานเสวนาของครูอย่างต่อเนื่องช่วยส่งเสริมคุณภาพของการสนทนาและการมีส่วนร่วมของผู้เรียนในชั้นเรียน

นอกจากนี้ Jocuns (2021) ได้ศึกษาการสอนแบบสานเสวนาในชั้นเรียนภาษาอังกฤษของไทย พบว่าการใช้คำถามปลายเปิดและการเสริมต่อการเรียนรู้จากทั้งครูและเพื่อนช่วยให้ผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาต่างระดับกันสามารถมีส่วนร่วมในการสนทนาได้อย่างมีความหมาย โดยเฉพาะผู้เรียนที่มีพื้นฐานภาษาอ่อนสามารถต่อยอดความคิดได้เมื่อได้รับการสนับสนุนจากบริบทสังคมในห้องเรียน ซึ่งสอดคล้องกับผลการสังเกตในการวิจัยครั้งนี้ที่พบว่ากลวิธีการสนทนาของครูทำหน้าที่เป็นการเสริมต่อการเรียนรู้ที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถขยายขอบเขตการใช้ภาษาได้เกินกว่าระดับความสามารถเดิม

กล่าวโดยสรุป กลวิธีการสนทนา ในการวิจัยครั้งนี้มิได้เป็นเพียงเทคนิคในการกระตุ้นการตอบคำถาม แต่เป็นกลไกสำคัญที่ช่วยขยายขอบเขตการเรียนรู้ของผู้เรียนผ่านกระบวนการประคับประคองและการถ่ายโอนความรับผิดชอบทางการสื่อสาร เมื่อผู้เรียนมีรูปแบบภาษาพร้อมใช้และได้รับการฝึกฝนในบริบทที่มีความหมาย ความมั่นใจในการใช้ภาษา (Self-confidence) ก็เพิ่มขึ้นตามมา ซึ่ง MacIntyre et al. (1998) ระบุว่าความมั่นใจในการสื่อสารเป็นปัจจัยโดยตรงที่นำไปสู่ความเต็มใจที่จะสื่อสาร จึงอธิบายได้ว่าเหตุใดการใช้กลวิธีการสนทนาอย่างต่อเนื่องในชุดกิจกรรมนี้จึงส่งผลให้ความเต็มใจที่จะสื่อสารของนักเรียนเพิ่มขึ้น

ยิ่งกว่านั้น ผลการสังเกตพฤติกรรมในชั้นเรียนตลอด 6 สัปดาห์ยังเผยให้เห็นว่า นักเรียนที่มีความสามารถทางภาษาพื้นฐานต่ำกว่ายังคงแสดงพฤติกรรมการมีส่วนร่วมในระดับต่ำกว่ากลุ่มอื่นอย่างเห็นได้ชัด โดยเฉพาะอย่างยิ่งในกิจกรรมที่ต้องการการแสดงออกทางภาษาที่มีความซับซ้อนสูงขึ้น สิ่งนี้สะท้อนให้เห็นว่าความสามารถทางภาษา (Language Proficiency) ยังคงทำหน้าที่เป็นตัวกรองสำคัญในกระบวนการแปลงความต้องการสื่อสารภายในไปสู่พฤติกรรมการพูดที่แสดงออกมาจริง

ดังนั้น ระยะเวลา 6 สัปดาห์ และ 2 หน่วยการเรียนรู้ในการวิจัยครั้งนี้จึงอาจยังไม่เพียงพอสำหรับนักเรียนที่มีพื้นฐานภาษาอ่อน การจัดการเรียนรู้แบบसानเสวนาที่ต่อเนื่องและสม่ำเสมอตลอดภาคเรียน ควบคู่กับการสนับสนุนเพิ่มเติมด้านความสามารถทางภาษาพื้นฐานอย่างเป็นระบบ น่าจะเป็นแนวทางสำคัญที่ช่วยลดช่องว่างพัฒนาการดังกล่าว และทำให้นักเรียนทุกกลุ่มสามารถพัฒนาความเต็มใจที่จะสื่อสารได้อย่างทั่วถึงและยั่งยืน

2. ผลการศึกษาการเปลี่ยนแปลงของพฤติกรรมความเต็มใจที่จะสื่อสาร

2.1 ภาพรวมพัฒนาการความเต็มใจที่จะสื่อสาร จากการสื่อสารตามการกระตุ้น (Solicited) สู่การสื่อสารโดยสมัครใจ (Voluntary)

ผลการวิเคราะห์เชิงคุณภาพพบว่าพัฒนาการของความเต็มใจที่จะสื่อสารเกิดขึ้นอย่างต่อเนื่อง โดยสัดส่วนพฤติกรรมสื่อสารที่เกิดขึ้นโดยสมัครใจ จากการสังเกตทั้ง 3 ครั้ง เพิ่มขึ้นจากร้อยละ 23 ในการสังเกตครั้งที่ 1 เป็นร้อยละ 82 ในการสังเกตครั้งที่ 3 ซึ่งสะท้อนการเปลี่ยนแปลงเชิงคุณภาพจากการสื่อสารที่ต้องรอรับการกระตุ้นจากครูไปสู่การสื่อสารที่มาจากแรงขับภายใน สอดคล้องกับ Cao (2014) ที่อธิบายว่าความเต็มใจที่จะสื่อสารที่แท้จริงต้องมาจากแรงขับภายใน (Intrinsic Motivation) และ MacIntyre et al. (1998) ที่ระบุว่าความเต็มใจที่จะสื่อสารในระดับสูงสุดคือการที่ผู้เรียนริเริ่มการสื่อสารด้วยตนเอง ผลดังกล่าวชี้ให้เห็นว่าชุดกิจกรรมการเรียนรู้แบบसानเสวนาสามารถสร้างเงื่อนไขที่เอื้อให้ผู้เรียนเคลื่อนจากการสื่อสารเชิงรับไปสู่การสื่อสารเชิงรุกได้อย่างเป็นรูปธรรม

2.2 บทบาทของหลักการ 5 ประการต่อแต่ละองค์ประกอบของความเต็มใจที่จะสื่อสาร

หลักการ 5 ประการของการสอนแบบसानเสวนาตาม Alexander (2017) ส่งผลต่อองค์ประกอบของความเต็มใจที่จะสื่อสารในลักษณะที่แตกต่างและเสริมกัน ดังนี้

หลักการสนับสนุน (Supportive) ทำหน้าที่เป็นเงื่อนไขพื้นฐานที่เปิดทางให้องค์ประกอบทั้งสามแสดงออกได้ โดยเฉพาะอย่างยิ่งต่อการดำเนินการขอข้อมูล ซึ่งเป็นพฤติกรรมที่ต้องการความกล้าสูงที่สุดในบริบทห้องเรียนไทย ดังที่พบว่าก่อนการใช้ชุดกิจกรรม ไม่พบการถามความคิดเห็นเพื่อนแม้แต่ครั้งเดียว แต่เมื่อบรรยากาศห้องเรียนปลอดภัยมากขึ้น นักเรียนเริ่มถามเพื่อนโดยสมัครใจ เช่น “Do you agree?” และ “What do you think?” ในการสังเกตครั้งที่ 3 สอดคล้องกับที่ Zarrinabadi & Tanbakooei (2016) ระบุว่า การลดความวิตกกังวลเป็นเงื่อนไขพื้นฐานของการพัฒนาความเต็มใจที่จะสื่อสาร ขณะเดียวกัน Chen & Huang (2024) พบว่าความมั่นใจในการสื่อสารและการรับรู้ว่าตนเองสามารถสื่อสารได้สำเร็จเป็นปัจจัยสำคัญที่ช่วยให้ผู้เรียนกล้าริเริ่มการใช้ภาษามากขึ้น

หลักการเรียนรู้ร่วมกัน (Collective) และการแลกเปลี่ยนมุมมอง (Reciprocal) ส่งผลโดยตรงต่อการใช้ภาษาอังกฤษในห้องเรียน ซึ่งมีค่าเฉลี่ยก่อนเรียนสูงกว่าองค์ประกอบอื่น ($M = 2.46$) และเพิ่มขึ้นอย่างชัดเจนในการสังเกตครั้งที่ 2 หลังการปรับผังห้องเรียนเป็นรูปตัว U และทบทวนข้อตกลงเบื้องต้น (Ground Rules) ร่วมกันทุกคาบ โดยความถี่พฤติกรรมเพิ่มขึ้นจาก 5 ครั้ง เป็น 14 ครั้ง และ 22 ครั้ง ตามลำดับ นักเรียนเริ่มใช้ภาษาอังกฤษในการสื่อสารระหว่างกันโดยสมัครใจ เช่น “Let's do it.” “Good job!” และ “I like your idea.” สอดคล้องกับ Kang (2005) ที่อธิบายว่าบรรยากาศกลุ่มเล็กที่มีความไว้วางใจกันส่งผลโดยตรงต่อความเต็มใจที่จะสื่อสารเชิงสถานการณ์ (Situational WTC)

หลักการต่อยอดความคิด (Cumulative) ส่งผลชัดเจนที่สุดต่อการให้ข้อมูล โดยเฉพาะการแสดงความคิดเห็นและการแลกเปลี่ยนประสบการณ์ ซึ่งต้องอาศัยภาษาที่ซับซ้อนกว่าการตอบสั้น ๆ กลวิธีการสนทนาที่ครูสาธิต เช่น “I think...” และ “I agree because...” ทำหน้าที่เป็นการเสริมต่อการเรียนรู้ (scaffolding) ที่นักเรียนนำไปใช้จริง ดังที่พบในการสังเกตครั้งที่ 3 ว่านักเรียนสามารถต่อยอดความคิดเห็นเพื่อนได้ว่า “I agree. And exercise too. Because...” ซึ่งเป็นพัฒนาการที่ชัดเจนจากการตอบเพียง “Yes” หรือ “Bangkok.” ในการสังเกตครั้งแรก

หลักการมีเป้าหมาย (Purposeful) ส่งผลต่อองค์ประกอบทั้งสามในเวลาเดียวกัน โดยพฤติกรรมสื่อสารโดยสมัครใจสูงสุดเกิดขึ้นในขั้นการกิจสื่อสารจริงและการฝึกใช้อย่างมีความหมาย (Communicative & Meaningful Practice)

และชั้นสานเสวนาและสรุปองค์ความรู้ร่วมกัน (Dialogic Synthesis) สอดคล้องกับ Richards (2006) ที่ระบุว่าการศึกษาการสื่อสารที่ชัดเจนช่วยกระตุ้นแรงจูงใจในการใช้ภาษา และสะท้อนให้เห็นว่าเมื่อนักเรียนรับรู้ภาษาที่ใช้มีความหมายและมีจุดมุ่งหมายจริง ความเต็มใจที่จะสื่อสารก็เพิ่มขึ้นตามมาอย่างเป็นธรรมชาติ

ผลดังกล่าวชี้ให้เห็นว่าหลักการทั้ง 5 ประการนี้ได้ทำงานแยกส่วน หากแต่เสริมกันเป็นระบบที่สร้างเงื่อนไขครบถ้วนสำหรับการพัฒนาความเต็มใจที่จะสื่อสารในทุกองค์ประกอบ

2.3 ความเต็มใจที่จะสื่อสารเชิงทัศนคติ (Attitudinal WTC) กับเชิงพฤติกรรม (Behavioral WTC) ในบริบทวัฒนธรรมไทย

จากการตรวจสอบร่วมกันระหว่างแบบสังเกตพฤติกรรมและแบบบันทึกการเรียนรู้ พบประเด็นที่น่าสนใจอย่างยิ่ง คือนักเรียนบางคนมีความเต็มใจที่จะสื่อสารเชิงทัศนคติที่สูง กล่าวคือมีความต้องการสื่อสารและแสดงออกในแบบบันทึกการเรียนรู้ แต่ความเต็มใจที่จะสื่อสารเชิงพฤติกรรมยังไม่แสดงออกเป็นการพูดจริงในชั้นเรียนภายในช่วงเวลา 6 สัปดาห์ ดังที่พบในแบบบันทึกการเรียนรู้ของนักเรียนบางคนที่ยายางานคะแนนความกล้าเพิ่มขึ้นจาก 1 เป็น 3-4 และแสดงความต้องการ “พูดมากขึ้น” ในทุกช่วงเวลา แต่ความถี่พฤติกรรมการพูดจริงในการสังเกตยังคงต่ำกว่ากลุ่มอื่น สะท้อนให้เห็นช่องว่างระหว่างความต้องการภายในกับการแสดงออกจริงที่ยังคงมีอยู่

ข้อค้นพบดังกล่าวสอดคล้องกับ Cao & Philp (2006) ที่เสนอว่าความเต็มใจที่จะสื่อสารควรได้รับการพิจารณาควบคู่กับพฤติกรรมที่เกิดขึ้นจริงในห้องเรียน เนื่องจากผู้เรียนบางคนอาจมีความต้องการสื่อสารอยู่ภายใน แต่ยังไม่ตัดสินใจแสดงออกผ่านการพูดในสถานการณ์จริง ทั้งนี้ Estrada-Chichón et al. (2023) และ Duyen (2023) ยังชี้ว่าความแตกต่างระหว่างความตั้งใจและพฤติกรรมการสื่อสารเป็นลักษณะที่พบได้ทั่วไปในผู้เรียนภาษาต่างประเทศ โดยเฉพาะในบริบทที่ผู้เรียนยังขาดความมั่นใจหรือมีความกังวลต่อการประเมินจากผู้อื่น

ช่องว่างดังกล่าวสามารถอธิบายได้ด้วยบริบทวัฒนธรรมไทยที่ Pattapong (2015) ได้ศึกษาไว้อย่างลึกซึ้ง โดยพบว่าปัจจัยทางวัฒนธรรมมีอิทธิพลสำคัญต่อการตัดสินใจพูดหรือเงียบของนักเรียนในชั้นเรียน โดยเฉพาะ 1) ความเกรงใจ (Kreng-jai) ซึ่งทำให้นักเรียนลังเลที่จะพูดเพราะเกรงจะทำให้คนอื่นไม่ได้มีโอกาสพูดบ้าง 2) การรักษาหน้า (Face-saving) ที่ทำให้นักเรียนกลัวพูดผิดแล้วถูกเพื่อนดูถูก และ 3) สถานะลำดับชั้น (Hierarchical Structure) ที่ทำให้นักเรียนรู้สึกว่าคุณครูมีสถานะต่ำกว่าครู จึงไม่กล้าพูดหรือถามคำถามโดยสมัครใจ ซึ่งสอดคล้องกับที่พบในงานวิจัยนี้ที่นักเรียนบางคนรายงานว่าอยากพูดมากขึ้นแต่ยังรู้สึก “เขินนิดหน่อย” แม้บรรยากาศชั้นเรียนจะปลอดภัยขึ้นแล้ว

ดังนั้น ช่องว่างระหว่างความเต็มใจที่จะสื่อสารเชิงทัศนคติและเชิงพฤติกรรมที่พบในงานวิจัยนี้ จึงสะท้อนให้เห็นถึงความซับซ้อนของพฤติกรรมสื่อสารในบริบทวัฒนธรรมไทย มากกว่าการอธิบายด้วยปัจจัยใดปัจจัยหนึ่งเพียงลำพัง ทั้งนี้ Pattapong (2015) อธิบายเพิ่มเติมว่าความเต็มใจที่จะสื่อสารในผู้เรียนไทย (EFL) ไม่ได้ขึ้นอยู่กับบรรยากาศชั้นเรียนหรือความสามารถทางภาษาเท่านั้น แต่ยังได้รับอิทธิพลจากโครงสร้างทางสังคมและค่านิยมวัฒนธรรมที่ฝังรากลึก ซึ่งต้องการเวลาและการสนับสนุนอย่างต่อเนื่องในการปรับเปลี่ยน สอดคล้องกับ Cao (2014) ที่อธิบายว่าความเต็มใจที่จะสื่อสารเป็นสภาวะพลวัตที่ได้รับอิทธิพลจากทั้งปัจจัยภายในและบริบทสถานการณ์ ข้อค้นพบนี้ชี้ให้เห็นว่าการพัฒนาความเต็มใจที่จะสื่อสารในบริบทไทยจำเป็นต้องออกแบบการแทรกแซงที่คำนึงถึงมิติทางวัฒนธรรมควบคู่กับมิติทางภาษาและการสอนด้วย

2.4 ผลการตรวจสอบร่วมกันและบทสรุปภาพรวม

เมื่อนำผลจากแบบสังเกตพฤติกรรมและแบบบันทึกการเรียนรู้มาตรวจสอบร่วมกัน พบว่าข้อมูลทั้งสองแหล่งสอดคล้องกันในภาพรวม ดังที่พบในกรณีของนักเรียนที่แบบสังเกตครั้งที่ 2 บันทึกได้ว่าตอบคำถามด้วยความสมัครใจ และในแบบบันทึกการเรียนรู้ช่วงเดียวกันนักเรียนคนเดียวกันก็ระบุว่าได้ใช้ภาษาอังกฤษ “ถามครู” พร้อมบันทึกประโยคที่พูดว่า “Can you say that again?” สะท้อนให้เห็นว่าพฤติกรรมที่ผู้สังเกตบันทึกได้และการรับรู้ของนักเรียนชี้ไปในทิศทางเดียวกัน อย่างไรก็ตาม พบจุดที่ข้อมูลสองแหล่งให้ภาพที่แตกต่างกันในบางส่วน โดยเฉพาะในนักเรียนที่แบบสังเกตบันทึกว่าร่วม

กิจกรรมด้วยการพยักหน้าหรือชี้แต่แทบไม่ได้พูด ในขณะที่แบบบันทึกการเรียนรู้แสดงให้เห็นว่านักเรียนกลุ่มนี้ยังคงมีความต้องการสื่อสารอยู่ภายใน ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่าการตรวจสอบร่วมกันไม่เพียงยืนยันผล แต่ยังเผยให้เห็นความซับซ้อนระดับบุคคลที่ข้อมูลแหล่งเดียวไม่สามารถจับได้

เมื่อพิจารณาพัฒนาการในภาพรวมทั้ง 3 องค์ประกอบ สิ่งที่สำคัญที่สุดไม่ใช่ตัวเลขความถี่พฤติกรรมที่เพิ่มขึ้น หากแต่เป็นการเปลี่ยนแปลงเชิงคุณภาพที่สัดส่วนพฤติกรรมการสื่อสารโดยสมัครใจ (Voluntary) เพิ่มขึ้นจากร้อยละ 23 เป็นร้อยละ 82 สะท้อนว่านักเรียนไม่ได้เพียงสื่อสารได้มากขึ้น แต่เริ่มสื่อสารเพราะ “อยากสื่อสาร” อันเป็นแก่นสำคัญของความเต็มใจที่จะสื่อสาร ข้อค้นพบดังกล่าวสอดคล้องกับข้อเสนอของ Lee & Chiu (2023) และ Napiórkowska & Barrios (2024) ที่มองว่าพฤติกรรมการเริ่มสื่อสาร การตั้งคำถาม และการมีส่วนร่วมโดยสมัครใจเป็นตัวบ่งชี้สำคัญของความเต็มใจที่จะสื่อสาร ในบริบทห้องเรียนภาษาต่างประเทศ อีกทั้งยังสอดคล้องกับแนวคิดของ MacIntyre et al. (1998) ที่ว่าความเต็มใจที่จะสื่อสารในระดับสูงสุดคือการที่ผู้เรียนริเริ่มการสื่อสารด้วยตนเอง

ผลการวิจัยทั้งเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพจึงยืนยันร่วมกันว่าชุดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวการสอนแบบसानเสวนาสามารถส่งเสริมความเต็มใจที่จะสื่อสารของนักเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ ทั้งในมิติคะแนนเฉลี่ยที่เพิ่มขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และในมิติพัฒนาการเชิงคุณภาพที่เห็นได้ชัดจากการสังเกตพฤติกรรม สอดคล้องกับการศึกษาของ Chaiyaratana (2021) และ Rungworapong (2019) ที่พบว่าการสอนแบบसानเสวนาช่วยเสริมสร้างความมั่นใจในการพูด และทำให้ผู้เรียนมีความเต็มใจที่จะสื่อสารมากขึ้น รวมถึงสอดคล้องกับ Yildirim & Uzun (2021) ที่ระบุว่าการสอนแบบसानเสวนาสามารถพัฒนาทั้งปริมาณและคุณภาพของการใช้ภาษาควบคู่กันไป ซึ่งตรงกับที่พบในงานวิจัยนี้ที่นักเรียนไม่เพียงพูดมากขึ้นในเชิงปริมาณ แต่ยังพูดได้อย่างมีเป้าหมายและความหมายมากขึ้นในเชิงคุณภาพด้วย

ข้อเสนอแนะในการนำผลวิจัยไปใช้

แม้ผลการวิจัยครั้งนี้จะแสดงให้เห็นประสิทธิผลของชุดกิจกรรมการสอนแบบसानเสวนาต่อการพัฒนาความเต็มใจที่จะสื่อสาร แต่มีข้อจำกัดที่ควรพิจารณาประกอบ กล่าวคือ ผู้วิจัยทำหน้าที่เป็นทั้งผู้สอนและผู้เก็บข้อมูลในคนเดียวกัน ซึ่งอาจก่อให้เกิดอคติของผู้วิจัย (Researcher Bias) ได้ อย่างไรก็ตาม ผู้วิจัยได้ลดผลกระทบดังกล่าวด้วยการใช้เครื่องมือเก็บข้อมูลที่หลากหลาย ได้แก่ แบบสอบถามความเต็มใจที่จะสื่อสาร แบบสังเกตพฤติกรรม และบันทึกการเรียนรู้ รวมถึงการตรวจสอบข้อมูลร่วมกัน (Triangulation) เพื่อเสริมความน่าเชื่อถือของผลการวิจัย

1. ครูผู้สอนควรลดบทบาทในการกำหนดทิศทางของบทสนทนา และเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้คิด ตัดสินใจ และริเริ่มการแสดงความคิดเห็นด้วยตนเองมากขึ้น โดยให้เวลาคิด (wait time) อย่างเหมาะสมก่อนเรียกตอบ และใช้คำถามหรือคำถามกระตุ้นเพื่อขยายความคิดของผู้เรียนแทนการบอกคำตอบโดยตรง เนื่องจากความเจียบในช่วงแรกของการเรียนรู้ อาจเป็นช่วงที่ผู้เรียนกำลังประมวลผลความคิด มิใช่การขาดการมีส่วนร่วม การดำเนินการดังกล่าวอย่างต่อเนื่องจะช่วยส่งเสริมความมั่นใจและความเต็มใจที่จะสื่อสารของผู้เรียนมากขึ้น

2. ครูผู้สอนควรสร้างข้อตกลงการเรียนรู้ร่วมกับผู้เรียนและนำมาใช้เป็นส่วนหนึ่งของการจัดการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง เพื่อสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่ปลอดภัยและเอื้อต่อการสื่อสาร โดยเปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการกำหนดแนวปฏิบัติเกี่ยวกับการรับฟังความคิดเห็น การเคารพความแตกต่าง และการยอมรับความผิดพลาดในฐานะส่วนหนึ่งของการเรียนรู้ภาษา พร้อมทั้งทบทวนและย้ำเตือนข้อตกลงดังกล่าวอย่างสม่ำเสมอ

3. ในช่วงเริ่มต้นของการจัดการเรียนรู้ตามแนวการสอนแบบसानเสวนา ครูควรจัดกิจกรรมในรูปแบบงานคู่หรือกลุ่มย่อยก่อนการอภิปรายทั้งชั้นเรียน เพื่อช่วยลดความกังวลและส่งเสริมให้ผู้เรียนกล้ามีส่วนร่วมในการสื่อสารมากขึ้น เมื่อผู้เรียนเกิดความคุ้นเคยแล้ว จึงค่อยเพิ่มระดับความซับซ้อนของคำถามและขยายการสนทนาไปสู่การอภิปรายทั้งชั้นเรียน

4. ครูผู้สอนควรจัดสรรเวลาให้เพียงพอสำหรับการสนทนาและการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นของผู้เรียน เนื่องจากการเรียนรู้ตามแนวคิดการสอนแบบसानเสวนาต้องอาศัยเวลาในการคิด ตั้งคำถาม อธิบายเหตุผล และต่อยอดความคิดเห็นร่วมกับผู้อื่น ดังนั้น ครูผู้สอนไม่ควรมุ่งเน้นการดำเนินกิจกรรมเพื่อให้ครอบคลุมเนื้อหาเพียงอย่างเดียว แต่ควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้มีส่วนร่วมในการสนทนาอย่างเพียงพอ เพื่อส่งเสริมความเต็มใจที่จะสื่อสารและการมีส่วนร่วมในชั้นเรียน

ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

1. ควรศึกษาผลของการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดการสอนแบบसानเสวนาในบริบทที่หลากหลายมากขึ้น ทั้งในระดับชั้นและสถานศึกษาที่แตกต่างกัน เพื่อศึกษาความเหมาะสมและความเป็นไปได้ในการนำแนวทางดังกล่าวไปใช้ในบริบทอื่น
2. ควรมีการศึกษาระยะยาวเพื่อติดตามความคงทนของความเต็มใจที่จะสื่อสาร รวมทั้งศึกษาพัฒนาการของผู้เรียนที่ยังไม่แสดงพฤติกรรมความเต็มใจที่จะสื่อสารอย่างชัดเจนในระยะเวลาของการวิจัย
3. ควรใช้รูปแบบการวิจัยที่มีกลุ่มเปรียบเทียบหรือกลุ่มควบคุม เพื่อเพิ่มความน่าเชื่อถือในการอธิบายผลของการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่มีต่อความเต็มใจที่จะสื่อสารของผู้เรียน
4. ควรศึกษาปัจจัยส่วนบุคคลที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาความเต็มใจที่จะสื่อสาร เช่น ความมั่นใจในการใช้ภาษา ความวิตกกังวลในการสื่อสาร หรือการรับรู้ตนเองในฐานะผู้ใช้ภาษา เพื่อทำความเข้าใจความแตกต่างของพัฒนาการระหว่างผู้เรียนให้ชัดเจนยิ่งขึ้น

References

- Al-Adeimi, S., & O'Connor, C. (2021). Exploring the relationship between dialogic teacher talk and students' persuasive writing. *Learning and Instruction*, 71(2), Article 101388.
- Alexander, R. (2017). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk (5th ed.)*. Cambridge: Dialogos UK.
- Baker, W. (2012). English as a lingua franca in Thailand: Characterizations and implications. *Englishes in Practice*, 1(1), 18–27.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching (5th ed.)*. New York: Pearson Education.
- Cao, Y. (2014). A sociocognitive perspective on second language classroom willingness to communicate. *The Modern Language Journal*, 98(1), 211–226.
- Cao, Y., & Philp, J. (2006). Interactional context and willingness to communicate: A comparison of behavior in whole class, group and dyadic interaction. *System*, 34(4), 480–493.
- Chaisiri, P. (2023). Promoting Thai EFL Learners' Willingness to Communicate in the Virtual Classroom Through Technology-Mediated Oral Tasks. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 16(1), 97–120.
- Chaiyaratana, S. (2021). *The effects of dialogic teaching in CLIL science subject on English oral communication ability of primary students in English program (Master's thesis)*. Chulalongkorn University. [in Thai]
- Chen, C. B., & Huang, Q. W. (2024). The effect of a communication strategy instruction program on Chinese EFL learners' willingness to communicate. *Psychology*, 15, 1186–1207.

- Crystal, D. (2012). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cui, R. & Teo, P. (2024). Dialogic Instruction in a Chinese EFL Classroom: A Practitioner Perspective. *TESOL J*, 58, 114-137.
- Duyen, L. T. M. (2023). Vietnamese EFL Students' Willingness to Communicate in EFL Classes. *International Journal of Science and Management Studies*, 6(4), 69–76.
- EF English Proficiency Index. (2025). *EF EPI: English Proficiency Index*. Retrieved from <https://www.ef.com/epi>
- Estrada-Chichón, J. L., Zayas-Martinez, F., & Sánchez-Cabrero, R. (2023). Classroom-Situated Willingness to Communicate: Student Teachers of EFL in Spain. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(1), 96-111.
- Graddol, D. (2006). *English next: Why global English may mean the end of 'English as a foreign language'*. London: The British Council.
- Jocuns, K.F. (2021). Dialogic teaching as a way to promote students' English language use in EFL classroom. *PASAA*, 62, 173–203.
- Kang, S. J. (2005). Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. *System*, 33(2), 277–292.
- Kanjanarueangrat, N., Promsukkul, P., & Suriyonplengsaeng, C. (2020). The efficiency of instructional package based on Dalcroze's approach for Prathomsuksa 3 students, Voramongkol School. *CMU Journal of Education*, 4(2), 86–97. [in Thai]
- Khanti, A., Intasing, S., & Konthieng, S. (2019). Guidelines for developing Chinese speaking skills for basic communication. *CMU Journal of Education*, 3(1), 34–41. [in Thai]
- Lamloed, T., Butkatunyoo, O., & Lehmongkol, P. (2025). The effects of using learning package by game-based learning approach to promote self-care skills in daily routine of young children. *Journal of Inclusive and Innovative Education*, 9(2), 53–71. [in Thai]
- Lee, J. S., & Chiu, M. M. (2023). Modeling EFL learners' willingness to communicate: The roles of face-to-face and digital L2 communication anxiety. *Annual Review of Applied Linguistics*, 43, 64–87.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283–305.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545–562.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking: A Sociocultural Approach* (1st ed.). London: Routledge.
- Ministry of Education. (2008). *Basic education core curriculum B.E. 2551*. Bangkok: Ministry of Education. [in Thai]
- Napiórkowska, M., & Barrios, E. (2024). Classroom willingness to communicate among EFL secondary school students in Poland and Spain. *Porta Linguarum. An International Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, 42, 179–196.

- Pattapong, K. (2015). Complex interactions of factors underlying Thai EFL learners' willingness to communicate in English. *PASAA*, 49(1), 105–136.
- Peerakuntrakorn, T., & Meesri, R. (2020). A study of English language skills self-efficacy of EFL learners with different levels of language proficiency. *An Online Journal of Education*, 15(2), 1-12.
- Peng, J. E., & Woodrow, L. (2010). Willingness to communicate in English: A model in the Chinese EFL classroom context. *Language Learning*, 60(4), 834–876.
- Phueakphud, P. (2019). *Effects of using tiered instruction and gamification teaching method on English oral communication ability of ninth grade students* (Master's thesis). Faculty of Education, Chulalongkorn University. [in Thai]
- Poomchaiya, P. (2021). *Using multiple intelligences activities to enhance English reading, writing abilities and analytical thinking of Mathayomsuksa 3 students* (Master's thesis). Faculty of Education, Chiang Mai University. [in Thai]
- Reznitskaya, A., & Gregory, M. (2013). Student thought and classroom language: Examining the mechanisms of change in dialogic teaching. *Educational Psychologist*, 48(2), 114-133.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. New York: Cambridge University Press.
- Ritthirat, N., & Chiramanee, T. (2014). Problems and obstacles to developing English speaking skill of Thai university students. In *Proceedings of the 4th National and International Graduate Research Conference* (pp. 2839–2848). Graduate School, Khon Kaen University. [in Thai]
- Rungworapong, P. (2019). A conceptual framework for dialogic teaching in an English reading course: Practical guidelines for university instructors. *Journal of Humanities, Naresuan University*, 15(2), 59–76. [in Thai]
- Savignon, S. J. (2002). *Communicative language teaching: Linguistic theory and classroom practice*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Songpitak, S. (2021). *The effects of using online collaborative learning on English oral communication ability of EFL lower secondary students* (Master's thesis). Chulalongkorn University. [in Thai]
- Syed, H., & Kuzborska, I. (2020). Dynamics of factors underlying willingness to communicate in a second language. *The Language Learning Journal*, 48(4), 481–500.
- Yıldırım, Ş., & Uzun, Ş. (2021). An overview of dialogic teaching and its impact on learning. *International Journal of Education, Technology and Science*, 1(2), 135–153.
- Zarrinabadi, N., & Tanbakooei, N. (2016). Willingness to communicate: Rise, development, and some future directions. *Language and Linguistics Compass*, 10(1), 30–45.