

การศึกษาวัจนกรรมของครูในห้องเรียนที่จัดการเรียนการสอน แบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญโดยใช้ภาษาอังกฤษเป็นสื่อ¹

A Study of Teachers' Speech Acts in Learner-centered Classrooms Using English as a Medium

อัญชิตา เวชประสิทธิ์^{2*} วิสันต์ สุขวิสิทธิ์³ และ พสิษฐ์ สะเภาคำ⁴

Anchida Wetprasit⁵, Wison Sukwisith⁶, and Pasit Sapaokum⁷

(Received: 27 June 2024; Revised: 2 October 2024; Accepted: 11 October 2024)

บทคัดย่อ

ตั้งแต่ปีพุทธศักราช 2542 เป็นต้นมา ครูทุกระดับชั้นในประเทศไทยต้องเปลี่ยนบทบาทจาก “ผู้ถ่ายทอดข้อมูลความรู้” มาเป็น “ผู้จัดประสบการณ์การเรียนรู้” ตามแนวทางการปฏิรูปการศึกษาให้เป็นแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (Learner-centered) บทความวิจัยนี้จึงมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาประเภทวัจนกรรมที่ครูใช้ในห้องเรียนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญและใช้ภาษาอังกฤษเป็นสื่อกลางในการเรียนการสอนซึ่งอาจสะท้อนให้เห็นบทบาทของครูในชั้นเรียน งานวิจัยนี้เก็บข้อมูลจากครูผู้สอนชาวไทยจำนวน 3 คนที่สอนรายวิชาภาษาอังกฤษแก่นักศึกษาสาขาวิชาภาษาอังกฤษ ด้วยวิธีการสุ่มแบบไม่เจาะจงโดยผู้วิจัยได้บันทึกเสียงการสอนของกลุ่มตัวอย่างในวันที่มีการจัดกิจกรรมในห้องเรียนตลอด 1 ภาคการศึกษา ความยาวทั้งสิ้น 20 ชั่วโมงประกอบกับการสัมภาษณ์ ผู้วิจัยใช้แนวคิดวัจนกรรมของเซอร์ล (Searle, 1969) เป็นแนวทางการวิเคราะห์ข้อมูล ผลการศึกษาพบว่า ครูผู้สอนใช้วัจนกรรม 3 กลุ่มในการจัดการเรียนการสอนโดยเน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลางตามลำดับความถี่ที่ปรากฏ ได้แก่ วัจนกรรมกลุ่มชี้แนะซึ่งพบวัจนกรรมทั้งสิ้น 8 ประเภท วัจนกรรมกลุ่มบอกกล่าวซึ่งพบวัจนกรรมทั้งสิ้น 6 ประเภท และวัจนกรรมกลุ่มแสดงความรู้สึกซึ่งพบวัจนกรรมทั้งสิ้น 5 ประเภท ทั้งนี้ไม่พบวัจนกรรมกลุ่มผูกมัดและวัจนกรรมกลุ่มประกาศในข้อมูลนี้ การที่ครูผู้สอนใช้วัจนกรรมกลุ่มชี้แนะมากที่สุดสะท้อนเห็นว่าครูผู้สอนมีเจตนาพยายามให้ผู้เรียนสร้างองค์ความรู้ด้วย

¹ บทความนี้ปรับปรุงจากงานวิจัยเรื่อง “การศึกษาวัจนกรรมของครูในห้องเรียนที่จัดการเรียนการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญโดยใช้ภาษาอังกฤษเป็นสื่อ” โดยได้รับเงินอุดหนุนการวิจัยจากงบประมาณสนับสนุนงานมูลฐาน (Fundamental Fund) ประจำปีงบประมาณ 2566 จากกองทุนส่งเสริมวิทยาศาสตร์ วิจัยและนวัตกรรม

^{2*} อาจารย์, สาขาวิชาภาษาอังกฤษ สำนักวิชาศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยแม่ฟ้าหลวง

³ ดร., สาขาวิชาภาษาและวัฒนธรรมไทยสำหรับชาวต่างประเทศ สำนักวิชาศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยแม่ฟ้าหลวง

⁴ อาจารย์, สาขาวิชาภาษาอังกฤษ สำนักวิชาศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยแม่ฟ้าหลวง

⁵ Lecturer, English Program, School of Liberal Arts, Mae Fah Luang University

⁶ Dr., Thai Language and Culture for Foreigners Program, School of Liberal Arts, Mae Fah Luang University

⁷ Lecturer, English Program, School of Liberal Arts, Mae Fah Luang University

* Corresponding author, E-mail: anchida.wet@mfu.ac.th



ตนเองระหว่างการจัดกิจกรรมซึ่งสอดคล้องกับบทบาทของครูในห้องเรียนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญโดยครูผู้สอนมีหน้าที่เป็นผู้อำนวยความสะดวก ช่วยเหลือ ชี้แนะนักเรียนในห้องเรียน นอกจากนี้ยังพบว่าวัจนกรรมที่ครูผู้สอนใช้มากที่สุดได้แก่ วัจนกรรมการอธิบายซึ่งแสดงให้เห็นว่าผู้สอนยังคงมีหน้าที่อธิบายถ่ายทอดความรู้และบอกสิ่งที่ถูกต้องหรือเป็นสิ่งที่มิประโยชน์แก่ผู้เรียน ผลจากการวิจัยนี้จึงอาจมีส่วนช่วยพัฒนาบทบาทของครูต่อผู้เรียนให้บรรลุตามเป้าหมายตามนโยบายทางการศึกษาของประเทศและส่งผลต่อคุณภาพการจัดการศึกษาในระดับต่าง ๆ ต่อไป

คำสำคัญ: วัจนกรรม, บทบาทครู, การเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ, การสอนโดยใช้ภาษาอังกฤษเป็นสื่อกลาง

Abstract

Since 1999, teachers at all levels in Thailand have had to change their role from "knowledge transmitters" to "learning experience organizers" in accordance with educational reform guidelines that emphasize learner-centered learning. This research aims to examine the speech acts of teachers in learner-centered classrooms using English as the medium of instruction which may reflect teachers' roles in classrooms. The data collection process was conducted by audio-recording of teaching sessions and interviews with three randomly selected Thai teachers teaching English courses to English major students during classroom discussion activities on randomly selected days over the course of one semester. The length of all the recordings, transcribed for analysis, was twenty hours in total. The researchers used Searle's (1969) speech act theory as the framework for data analysis. The result revealed three main categories of speech acts used in learner-centered teaching: Directives, Representatives, and Expressives occurred with frequency respectively. The Directives included eight types, the Representatives six, and the Expressives five. There were no Commissives or Declarations found. The high usage of Directives reflects that the teachers had the intention to encourage learners to construct knowledge independently during classroom activities. This aligns with the role of teachers in learner-centered classrooms as facilitators providing assistance and guidance to students. Moreover, the most frequently used speech act was Explanations, indicating that teachers still have the role of explaining, transferring knowledge, and directing what is correct or useful to the students. The results of this research may contribute to developing teachers' roles towards learners, helping to achieve the goals set by Thailand's educational policies and subsequently impacting the quality of educational management at different levels.

Keywords: Speech acts, Teacher's role, Student-centered learning, English medium instruction

บทนำ

การศึกษามีความสำคัญต่อการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์เนื่องจากช่วยส่งเสริมให้เกิดความเสมอภาคในสังคมและเป็นกลไกขับเคลื่อนการพัฒนาประเทศ รัฐบาลไทยเล็งเห็นถึงความสำคัญของการศึกษาดังกล่าวจึงได้ตราพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ขึ้นเพื่อปฏิรูปการจัดการศึกษาของประเทศ โดยมาตรา 22 ของพระราชบัญญัติฉบับนี้ได้บัญญัติถึงแนวทางการจัดการศึกษาไว้ว่า “การจัดการศึกษาต้องยึดหลักว่าผู้เรียนทุกคนมีความสามารถเรียนรู้และพัฒนาตนเองได้ และถือว่าผู้เรียนมีความสำคัญที่สุด กระบวนการจัดการศึกษาต้องส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาตามธรรมชาติและเต็มตามศักยภาพ” (Office of the Council of State, 1999, p. 6) จากความในมาตราดังกล่าวทำให้การจัดการศึกษาของประเทศไทยต้องปรับเปลี่ยนไปสู่การเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (Learner-centered) ทั้งนี้การจัดการเรียนการสอนโดยเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญนั้นจะมุ่งเน้นให้ผู้เรียนแสวงหาความรู้ได้ด้วยตนเองผ่านสื่อต่าง ๆ และการจัดการเรียนรู้ตามความสนใจของผู้เรียน โดยครูจะมีบทบาทเป็นผู้สนับสนุนและอำนวยความสะดวกซึ่งต่างจากกระบวนการจัดการเรียนรู้ทั่วไปที่เน้นให้เด็กศึกษาหาความรู้จากการสอนของครูโดยตรง การจัดการเรียนการสอนโดยเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญนี้เป็นการเปลี่ยนบทบาทในกระบวนการเรียนรู้ของผู้เรียนจากการเป็น “ผู้เรียน” มาเป็น “ผู้มีส่วนร่วมในการสร้างความรู้ (Co-creators)” (Felder & Brent, 1996, as cited in Funfuengfu, 2019) และเปลี่ยนบทบาทของครูจาก “ผู้ถ่ายทอดข้อมูลความรู้” มาเป็น “ผู้จัดประสบการณ์การเรียนรู้” ให้ผู้เรียน (Office of the Basic Education Commission, 2006, as cited in Klairueng et al, 2022) แนวการจัดการเรียนรู้รูปแบบนี้เกิดขึ้นจากความเชื่อพื้นฐานที่ว่า ผู้เรียนทุกคนสามารถเรียนรู้และพัฒนาได้ด้วยตัวเอง แต่แตกต่างกันที่ความสนใจ ความถนัดและทักษะต่าง ๆ ดังนั้นการจัดการศึกษาจึงควรมีความหลากหลายและตอบสนองของผู้เรียนทุกกลุ่ม (Fanchian, 2018)

บทบาทของครูในชั้นเรียนดังกล่าวสามารถศึกษาได้จากการสนทนาระหว่างครูผู้สอนกับนักเรียน นักศึกษาซึ่งเป็นผู้เรียน เพราะหากพิจารณาตามแนวคิดวัจนกรรมของออสติน (Austin, 1962) และเซอรัล (Searle, 1969) จะเห็นว่านอกจากภาษาจะใช้เพื่อสื่อความรู้และความคิดแล้ว ภาษายังเป็นเครื่องมือสำคัญในการ “กระทำ” บางสิ่งบางอย่างระหว่างผู้พูดกับผู้ฟังด้วย ดังนั้นถ้อยคำต่าง ๆ ที่ครูผู้สอนใช้ระหว่างการจัดการเรียนการสอนจึงมิได้เป็นเพียงการถ่ายทอดความรู้และความคิดต่าง ๆ ของครูผู้สอนไปสู่ผู้เรียนเท่านั้น แต่ยังเป็นการ “กระทำ” สิ่งต่าง ๆ แก่ผู้เรียนด้วยเช่นกัน จากการศึกษางานวิจัยเกี่ยวกับการศึกษาวัจนกรรมในการจัดการเรียนการสอนในห้องเรียนที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นสื่อในการสอน (Jianli et al., 2015; Xiaodan et al., 2015; Swandewi et al., 2017; Andewi & Waziana, 2019; Santosa & Kurniadi, 2020) พบว่า ทั้งหมดเป็นการศึกษาที่ทำในต่างประเทศและเป็นการศึกษาในห้องเรียนปกติ ส่วนที่ศึกษาในประเทศไทยนั้นมีเพียงงานของ Klaisingto (2018) แต่ก็เป็นการศึกษาบทสนทนาระหว่างครูผู้สอนกับนักศึกษาใน



เฟซบุ๊ก (Facebook) โดยยังมีได้มีการศึกษาวิจัยวรรณกรรมในชั้นเรียนที่มีการจัดการเรียนการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญในบริบทการเรียนการสอนของประเทศไทย

ด้วยเหตุนี้ ผู้วิจัยจึงสนใจศึกษาประเภทวรรณกรรมของครูที่ปรากฏในห้องเรียนที่มีการจัดการเรียนรู้โดยเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญและมีการใช้ภาษาอังกฤษเป็นสื่อการเรียนการสอน โดยใช้แนวคิดเรื่องวรรณกรรมของเซอร์ล (Searle, 1969) เป็นเกณฑ์ในการวิเคราะห์ข้อมูล ผลการศึกษาจะแสดงให้เห็นถึงวรรณกรรมของครูผู้สอนที่ปรากฏในการจัดการเรียนการสอนตามลักษณะดังกล่าว ซึ่งอาจทำให้เห็นบทบาทหน้าที่ของครูผู้สอนในชั้นเรียนและอาจนำไปสู่การพัฒนาบทบาทของครูผู้สอนต่อผู้เรียนให้บรรลุตามเป้าหมายตามนโยบายทางการศึกษาของประเทศและส่งผลต่อคุณภาพการจัดการศึกษาในระดับต่าง ๆ อันเป็นการเสริมสร้างความเข้มแข็งของสังคมไทยในอนาคตต่อไป

แนวคิดวรรณกรรม (Speech Acts)

ผู้ริเริ่มแนวคิดวรรณกรรม คือ ออสติน (Austin, 1962) กล่าวว่าการใช้ภาษาในการสื่อสารผู้พูดไม่ได้ใช้ถ้อยคำเพื่อสื่อเนื้อหาความว่าเป็นความจริงหรือไม่จริงเพียงอย่างเดียว แต่ยังใช้เพื่อให้เกิดการกระทำต่าง ๆ จากถ้อยคำนั้นด้วย ในการกล่าวถ้อยคำหนึ่ง ๆ ผู้พูดได้กระทำ 3 สิ่ง คือ 1) การกล่าวถ้อย (locutionary act) 2) การแสดงเจตนา (illocutionary act) และ 3) การก่อให้เกิดผลแก่ผู้ฟัง (perlocutionary act) ซึ่งการศึกษาของออสตินมักจะเน้นภาษาที่ใช้ในพิธีกรรมต่าง ๆ (Austin, 1962, as cited in Vatcharasuwan, 2004, p. 14) ต่อมาเซอร์ล (Searle, 1969, as cited in Vatcharasuwan, 2004, p. 14) ได้พัฒนาแนวคิดต่อ โดยศึกษาความหมายของการกล่าวถ้อยคำในบริบทของการสื่อสารในชีวิตประจำวัน และได้เสนอแนวคิดในการกำหนดเงื่อนไขของการแสดงวรรณกรรมต่าง ๆ ไว้ 4 ประการ คือ

1. เงื่อนไขที่เกี่ยวกับเนื้อหาความ (propositional content) คือ รายละเอียดที่เป็นเนื้อหาของถ้อยคำนั้น
2. เงื่อนไขอันเป็นปัจจัยพื้นฐาน (preparatory precondition) คือ เงื่อนไขเบื้องต้นเกี่ยวกับความคิดความเชื่อที่ผู้พูดและผู้ฟังต้องมีมาก่อน
3. เงื่อนไขความจริงใจ (sincerity condition) คือ เจตนาที่แท้จริงของผู้พูดที่ต้องการสื่ออะไรหรือมีความรู้สึกอย่างไรในการกล่าวถ้อยคำนั้น
4. เงื่อนไขบอกสาระสำคัญ (essential condition) คือ การสื่อเจตนาที่ต้องการให้เกิดการกระทำอะไรขึ้น

วรรณกรรมแต่ละประเภทจะมีเงื่อนไขทั้ง 4 ประการข้างต้น ทั้งนี้เซอร์ล (Searle, 1969, as cited in Panpothong, 2023, pp. 10-11) ได้จำแนกวรรณกรรมออกเป็น 5 กลุ่มดังนี้

1. วจนกรรณกลุ่มบอกกล่าว (Representatives) คือ วจนกรรณที่ผู้พูดผูกมัดตนเองกับความจริงของถ้อยคำที่พูดและต้องการให้ผู้ฟังรับทราบความจริงดังกล่าว เนื่องจากผู้พูดคาดหวังว่าความจริงเหล่านั้นเป็นประโยชน์ต่อผู้ฟัง เช่น การแจ้งให้ทราบ การบอกกล่าว การสรุป
2. วจนกรรณกลุ่มชี้แนะ (Directives) คือ วจนกรรณที่ผู้พูดพยายามกำหนดให้ผู้ฟังกระทำบางอย่าง เช่น การขอร้อง การสั่ง การแนะนำ
3. วจนกรรณกลุ่มผูกมัด (Commissives) คือ วจนกรรณที่ผู้พูดผูกมัดตนเองต่อการกระทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งในอนาคต เช่น การสัญญา การขู่ การรับประกัน
4. วจนกรรณกลุ่มแสดงความรู้สึก (Expressives) คือ วจนกรรณที่ผู้พูดแสดงอารมณ์ ความรู้สึกหรือทัศนคติต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่ง เช่น การขอบคุณ การขอโทษ การแสดงความยินดี
5. วจนกรรณกลุ่มประกาศ (Declarations) คือ วจนกรรณที่ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงโดยทันที ซึ่งมีผลให้บุคคลหรือเหตุการณ์ต่าง ๆ เปลี่ยนแปลงไป ผู้พูดจึงต้องเป็นบุคคลที่มีอำนาจเหมาะสม เช่น การประกาศสงคราม การล้างบาป การไล่ออกจากงาน

งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาวจนกรรณพบว่า งานวิจัยด้านนี้สามารถจำแนกออกเป็น 2 กลุ่ม ได้แก่ 1) งานวิจัยที่ศึกษาวิธีการในการแสดงวจนกรรณซึ่งมุ่งศึกษาวิธีการใช้ภาษาของผู้พูดเพื่อแสดงเจตนาต่าง ๆ และ 2) งานวิจัยที่ศึกษาการปรากฏของวจนกรรณในบริเฉทประเภทต่าง ๆ ซึ่งมุ่งศึกษาประเภทของวจนกรรณที่ปรากฏในบริเฉทว่าบริเฉทประเภทนั้น ๆ มีวจนกรรณใดปรากฏบ้าง มากน้อยอย่างไร สำหรับงานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาวจนกรรณที่ปรากฏในการสอนของอาจารย์จึงมีลักษณะเช่นเดียวกับงานวิจัยเกี่ยวกับวจนกรรณในกลุ่มที่ 2 ข้างต้น ในปัจจุบันงานวิจัยที่ศึกษาการปรากฏของวจนกรรณในบริเฉทประเภทต่าง ๆ นั้นมีค่อนข้างมากและหลากหลาย เช่น วจนกรรณที่ปรากฏในเพลงประเภทต่าง ๆ ทั้งเพลงปลุกใจ (Khraiboot & Kingkham, 2016) เพลงประท้วง (Chaiyachok & Gadavanij, 2019) เพลงประจำสถาบัน (Hassajamnon & Liamprawat, 2019) เพลงกล่อมเด็ก (Nanthakanok, 2020) รวมถึงเพลงที่เป็นที่นิยมของผู้ฟังในสังคม (Thippana, 2018) วจนกรรณที่ปรากฏในป้ายหาเสียงของนักการเมือง (Jeawkok & Somlok, 2021) วจนกรรณที่ปรากฏในโฆษณา (Phramaha Santirat Jhanasanti (Phuangmali), 2019) วจนกรรณในการเรียกวัด (Idhiphol, 2014; Idhiphol et al, 2014) และวจนกรรณในหนังสือธรรมะ (Soommat & Nillawannapha, 2021) ในจำนวนนี้มีงานวิจัยที่ศึกษาวจนกรรณในบริเฉทที่เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอน 6 เรื่อง ได้แก่ งานวิจัยของ Jianli et al., (2015), Xiaodan et al., (2015), Klaisingto (2018), Andewi & Waziana (2019), Santosa & Kurniadi (2020) และ Swandewi et al. (2017)

จากงานวิจัยที่ศึกษาวัฒนธรรมในบริบทที่เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอนทั้ง 6 เรื่องข้างต้นมี 4 เรื่องที่ศึกษาวัฒนธรรมที่ปรากฏในการเรียนการสอนของครูในชั้นเรียนโดยตรง ได้แก่ Xiaodan et al. (2015) ได้ศึกษาวัฒนธรรมที่ปรากฏในกิจกรรมการเรียนรู้ภาษาอังกฤษในห้องเรียนรายวิชาภาษาอังกฤษของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ที่ไม่ได้เรียนวิชาเอกภาษาอังกฤษในมหาวิทยาลัยผู้เออร์ สาธารณรัฐประชาชนจีน โดยการบันทึกเสียงการสอนและสัมภาษณ์ แต่ไม่ได้ระบุรูปแบบการสอนว่าเน้นผู้เรียนหรือผู้สอนเป็นศูนย์กลาง ผลงานวิจัยพบว่า ในกิจกรรมดังกล่าวมีการใช้วัฒนธรรมกลุ่มชั้นนำมากที่สุด ตามด้วยวัฒนธรรมกลุ่มผูกมัด และไม่พบวัฒนธรรมกลุ่มประกาศ ส่วน Andewi & Waziana (2019) ได้ศึกษาวัฒนธรรมของครูสอนภาษาอังกฤษจำนวน 1 คนของโรงเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายในประเทศอินโดนีเซียที่ใช้ในการสอนและกระบวนการจัดการเรียนรู้พบว่า วัฒนธรรมที่ครูใช้มากที่สุด คือ วัฒนธรรมกลุ่มชั้นนำ ตามด้วยวัฒนธรรมกลุ่มบอกกล่าว ทั้งนี้พบวัฒนธรรมกลุ่มแสดงความรู้สึกและวัฒนธรรมกลุ่มผูกมัดเพียงเล็กน้อย งานวิจัยของ Santosa & Kurniadi (2020) ได้ศึกษาวัฒนธรรมในห้องเรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศ (EFL Classroom) โดยผู้สอนจำนวน 1 คน จากการบันทึกวิดีโอทัศนร่วมกับการสัมภาษณ์ แต่ไม่ได้ระบุรูปแบบการสอนว่าเน้นผู้เรียนหรือผู้สอนเป็นศูนย์กลางพบว่า วัฒนธรรมที่ครูใช้มากที่สุด คือ วัฒนธรรมกลุ่มบอกกล่าว ตามด้วยวัฒนธรรมกลุ่มชั้นนำ วัฒนธรรมกลุ่มแสดงความรู้สึกและพบวัฒนธรรมกลุ่มผูกมัดเพียงเล็กน้อย สาเหตุที่พบวัฒนธรรมกลุ่มบอกกล่าวมากที่สุด เนื่องจากครูให้นักเรียนฝึกปฏิบัติและมาอภิปรายร่วมกันในภายหลัง ดังนั้นวิธีการสอนของครูจึงมีผลต่อการเลือกใช้วัฒนธรรมในชั้นเรียนด้วย สุดท้ายงานวิจัยของ Swandewi et al. (2017) ศึกษาวัฒนธรรมในการสอนของครูที่สอนภาษาอังกฤษให้นักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายจำนวน 2 คนพบว่า วัฒนธรรมที่ครูใช้มากที่สุด คือ วัฒนธรรมกลุ่มชั้นนำซึ่งครูมักใช้การตั้งคำถาม ขอร้อง อนุญาต เชิญ หรือกระตุ้นให้ผู้เรียนจดจำ ส่วนงานวิจัยอีก 2 เรื่องนั้นศึกษาจากห้องสนทนาออนไลน์ระหว่างครูกับนักเรียนหรือนักศึกษา ได้แก่ งานวิจัยของ Jianli et al. (2015) ได้ศึกษาวัฒนธรรมที่ปรากฏในห้องสนทนาออนไลน์ของนักศึกษาชาวจีนในโปรแกรมนานาชาติของมหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่จำนวน 19 คนที่สนทนากันด้วยภาษาจีนพบว่า ในห้องสนทนาดังกล่าวปรากฏวัฒนธรรมกลุ่มบอกกล่าว (Representatives) มากที่สุด และพบวัฒนธรรมกลุ่มประกาศ (Declarations) น้อยที่สุด อีกทั้งงานวิจัยของ Klaisingto (2018) ได้ศึกษาวัฒนธรรมที่ปรากฏในการสื่อสารบนเว็บไซต์เฟซบุ๊กระหว่างอาจารย์กับนิสิตมหาวิทยาลัยพะเยาจำนวน 232 คน ในรายวิชาภาษาศาสตร์เบื้องต้นพบว่า ในข้อความของอาจารย์พบวัฒนธรรมบอกกล่าวมากที่สุด รองลงมาเป็นวัฒนธรรมถาม วัฒนธรรมชั้นนำ วัฒนธรรมผูกมัด และวัฒนธรรมแสดงความรู้สึกตามลำดับ ในขณะที่ข้อความของนักศึกษาพบวัฒนธรรมถามมากที่สุด รองลงมาเป็นวัฒนธรรมแสดงความรู้สึกและวัฒนธรรมบอกกล่าว โดยไม่พบวัฒนธรรมผูกมัดและวัฒนธรรมชั้นนำ

จากงานวิจัยเกี่ยวกับวัฒนธรรมที่ปรากฏในบริบทที่เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอนข้างต้นจะเห็นว่า ห้องเรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศเป็นกลุ่มข้อมูลที่ผู้วิจัยส่วนใหญ่ในต่างประเทศทั้งจีนและ

อินโดนีเซียให้ความสนใจ แต่งานวิจัยที่ผ่านมาทั้งหมดได้ศึกษาถึงวัจนกรรมในการเรียนการสอนของห้องเรียนปกติ ผู้วิจัยเห็นด้วยกับ Santosa & Kurniadi (2020) ที่ว่าวัจนกรรมที่ปรากฏในการเรียนการสอนนั้นอาจแตกต่างกันเนื่องจากวิธีการสอนของครู ดังนั้นผู้วิจัยจึงสนใจศึกษาวัจนกรรมในชั้นเรียนที่มีการเรียนการสอนในลักษณะเน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลางในบริบทการเรียนการสอนของประเทศไทยซึ่งยังไม่มีงานวิจัยใดศึกษาในประเด็นดังกล่าว

วัตถุประสงค์

เพื่อศึกษาประเภทและความถี่ของวัจนกรรมของครูในการสอนในห้องเรียนที่มีการจัดการเรียนรู้โดยเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญและมีการใช้ภาษาอังกฤษเป็นสื่อการเรียนการสอน

ระเบียบวิธีวิจัย

งานวิจัยนี้ได้กำหนดขั้นตอนการดำเนินงานวิจัยไว้ดังนี้

1. สำรวจ รวบรวม และศึกษาเอกสารหรืองานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ผู้วิจัยได้ศึกษาเกี่ยวกับแนวคิดวัจนกรรม (Speech acts) รวมถึงเอกสารและงานวิจัยเกี่ยวกับวัจนกรรมในบริบทประเภทต่าง ๆ โดยเฉพาะบริบทที่เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอนเพื่อเป็นแนวทางในการวิเคราะห์ข้อมูล

2. กำหนดขอบเขตการวิจัย

ผู้วิจัยกำหนดกลุ่มประชากรของงานวิจัยนี้เป็นอาจารย์ชาวไทยผู้สำเร็จการศึกษาระดับมหาบัณฑิตสาขาวิชาการสอนภาษาอังกฤษซึ่งเป็นอาจารย์ผู้สอนในหลักสูตรภาษาอังกฤษระดับปริญญาตรี ระดับชั้นปีที่ 3 และ 4 ที่จัดการเรียนการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญในห้องเรียนซึ่งมีทั้งหมด 4 คน ผู้วิจัยได้สุ่มตัวอย่างจากกลุ่มประชากรดังกล่าวแบบไม่เจาะจงเพื่อเก็บข้อมูลการสอนจำนวน 3 คน ซึ่งคิดเป็นร้อยละ 75 ของกลุ่มประชากรทั้งหมด

3. เก็บรวบรวมข้อมูล

จากขอบเขตการวิจัยข้างต้น ผู้วิจัยได้เก็บข้อมูลการสอนเฉพาะวันที่มีการจัดกิจกรรมในห้องเรียนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญและมีการใช้ภาษาอังกฤษเป็นสื่อการเรียนการสอนเป็นเวลา 20 ชั่วโมง โดยการบันทึกเสียงการสอนในห้องเรียนแล้วนำมาถ่ายเสียงเป็นตัวอักษรภาษาอังกฤษเป็นขั้นตอนแรก จากนั้นผู้วิจัยได้นำตัวอักษรที่ได้จากการถ่ายถอดเสียงภาษาอังกฤษมาฟังควบคู่กับการบันทึกเสียงอีกครั้งหนึ่ง เพื่อตรวจสอบความถูกต้องและบันทึกผลการถ่ายถอดเสียงโดยกำหนดรหัสแทนผู้บอกภาษาแต่ละคน ข้อมูลที่เก็บรวบรวมได้นี้มีทั้งสิ้น 1,915 ถ้อยคำ ทั้งนี้ในการรายงานผลการศึกษาค้นคว้าผู้วิจัยได้กำหนดสัญลักษณ์เพื่อแสดงตัวอย่างถ้อยคำดังนี้



T คือ ครูผู้สอน ตามด้วยหมายเลข คือลำดับของครู และ R คือ ไฟล์เสียงที่บันทึก ตามด้วยลำดับของไฟล์เสียงที่บันทึก ตัวอย่างเช่น (T2R4) หมายถึง เป็นข้อมูลจากครูผู้สอนคนที่ 2 และจากไฟล์เสียงที่ 4 เป็นต้น

4. วิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยใช้แนวคิดวัจนกรรม (Speech acts) ของเซอร์ล (Searle, 1969) ในการวิเคราะห์ข้อมูล ร่วมกับการสัมภาษณ์กลุ่มตัวอย่างเพื่อหาประเภทของวัจนกรรมที่ครูใช้ในการสอนพร้อมทั้งวิเคราะห์ความถี่ของการปรากฏวัจนกรรมในบริบทการสอน โดยผู้วิจัยทั้ง 3 คนได้วิเคราะห์ข้อมูลร่วมกันเพื่อให้การวิเคราะห์ข้อมูลมีความถูกต้องแม่นยำ (Member Checking)

ทั้งนี้ เนื่องจากการกล่าวถ้อยคำของผู้สอนในการจัดเรียนการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลางนั้น บางครั้งเป็นการกล่าวถ้อยคำอย่างต่อเนื่อง ฉะนั้นใน 1 ผลัดการสนทนา (turn) ของผู้สอนจึงอาจปรากฏการกล่าวถ้อยคำที่แสดงเจตนาได้หลายเจตนาประกอบกัน ดังนั้นในงานวิจัยนี้ผู้วิจัยจึงกำหนดเกณฑ์การแบ่งวัจนกรรมตามการปรากฏในการกล่าวถ้อยคำ ดังนี้

4.1 เมื่อพบวัจนกรรมใดวัจนกรรมหนึ่งที่บอกเจตนาในการกล่าวถ้อยคำแล้วจะนับเป็นการกล่าวถ้อยคำอย่างต่อเนื่อง 1 ครั้ง โดยการกล่าวถ้อยคำครั้งนั้นจะสิ้นสุดลงหากพบลักษณะใดลักษณะหนึ่งดังต่อไปนี้

4.1.1 ปรากฏการกล่าวถ้อยคำที่แสดงเจตนาอื่น ดังตัวอย่างต่อไปนี้

Teacher: Umhm. OK. So, what kind of thing do you need to use in order to communicate with the general topic as you mentioned? Anyone would like to share?

จากตัวอย่างข้างต้นจะเห็นได้ว่าครูผู้สอนมีการแสดงเจตนาที่ต่างกัน คือ Umhm. OK. เป็นหนึ่งถ้อยคำที่แสดงเจตนารับรู้ ต่อมาถ้อยคำ So, what kind of thing do you need to use in order to communicate with the general topic as you mentioned? เป็นการแสดงเจตนาถาม และ Anyone would like to share? นับเป็นอีกหนึ่งถ้อยคำที่แสดงเจตนากระตุ้นให้ผู้ฟังตอบ ดังนั้นข้อความที่ครูผู้สอนกล่าวทั้งหมดนี้จึงนับเป็น 3 ถ้อยคำ

4.1.2 ปรากฏการเปลี่ยนผลัดการสนทนา (turn) ดังตัวอย่างต่อไปนี้

Teacher: What's the mistake?

Student: Deliver verb tense.

จากตัวอย่างจะเห็นได้ว่าครูผู้สอนแสดงเจตนาถามเพียงเจตนาเดียวและมีการเปลี่ยนผลัดการสนทนาเป็นนักศึกษาตอบ จึงนับว่าครูผู้สอนได้กล่าวถ้อยคำ 1 ครั้ง

4.2 การพิจารณาว่าการกล่าวถ้อยคำนั้นเป็นวัจนกรรมใด ผู้วิจัยพิจารณาจากรูปภาษาที่บ่งชี้เจตนาในแต่ละวัจนกรรมประกอบกับเนื้อความของถ้อยคำตามแนวคิดวัจนปฏิบัติศาสตร์

5. สรุปและอภิปรายผลการศึกษา

ผลการศึกษา

จากการศึกษาวัจนกรรมของครูในห้องเรียนที่จัดการเรียนการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญโดยใช้ภาษาอังกฤษเป็นสื่อสามารถจำแนกกลุ่มวัจนกรรมตามแนวคิดของเซอร์ล (Searle, 1969) ได้ 3 กลุ่มตามลำดับความถี่ในการปรากฏ คือ วัจนกรรมกลุ่มชี้แนะ วัจนกรรมกลุ่มบอกกล่าว และวัจนกรรมกลุ่มแสดงความรู้สึก ทั้งนี้จากการศึกษาผู้วิจัยไม่พบวัจนกรรมกลุ่มผู้กมดและวัจนกรรมกลุ่มประกาศจากข้อมูลที่ได้ศึกษาดังรายละเอียดต่อไปนี้

1. วัจนกรรมกลุ่มชี้แนะ (Directive)

วัจนกรรมกลุ่มชี้แนะเป็นวัจนกรรมที่แสดงถึงความพยายามของผู้พูดในฐานะครูผู้สอนที่ต้องการให้ผู้ฟังในฐานะผู้เรียนกระทำการสิ่งใดสิ่งหนึ่งที่ครูผู้สอนต้องการและคิดว่าเป็นประโยชน์ต่อผู้เรียน ซึ่งการกระทำนี้อาจนำไปสู่จัดการเรียนการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญมีประสิทธิภาพ ผู้วิจัยพบว่ามีการใช้วัจนกรรมกลุ่มนี้ 8 ประเภท ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1.1 วัจนกรรมการตรวจสอบความรู้ความเข้าใจ

ผู้วิจัยได้กำหนดเงื่อนไขของวัจนกรรมการตรวจสอบความรู้ความเข้าใจไว้ดังนี้

เงื่อนไขเนื้อความ: เป็นการกล่าวถึงการกระทำในอดีตของผู้ฟัง

เงื่อนไขเบื้องต้น: ไม่ชัดเจนว่าผู้ฟังจะรู้หรือเข้าใจสิ่งที่ผู้พูดได้กล่าวไปแล้วหรือไม่

เงื่อนไขความจริงใจ: ผู้พูดต้องการตรวจสอบว่าผู้ฟังรู้หรือเข้าใจสิ่งที่ผู้พูดกล่าวหรือไม่

เงื่อนไขจำเป็น: เป็นความพยายามที่จะตรวจสอบความรู้ความเข้าใจของผู้ฟัง

จากการศึกษาพบการใช้วัจนกรรมการตรวจสอบความรู้ความเข้าใจจำนวน 395 ครั้ง คิดเป็นร้อยละ 20.63 ของถ้อยคำที่ครูผู้สอนกล่าวทั้งหมด โดยครูผู้สอนใช้วัจนกรรมนี้เพื่อตรวจสอบความรู้ความเข้าใจของผู้ฟังซึ่งก็คือผู้เรียนว่า เข้าใจในสิ่งที่ผู้พูดพูดหรือไม่และตรวจสอบว่าผู้พูดและผู้ฟังมีความเข้าใจในสิ่งที่ผู้พูดกล่าวตรงกันหรือไม่ ดังตัวอย่างต่อไปนี้

- (1) So that's my second question, so then, a lot of you answer the second question, not the first question. Aha, okay? (T1R6)
- (2) Eckels Eckels at first was very brave and proud that actually killing animals, being the hunter was one of his expertise, right? (T2R1)

จากตัวอย่างที่ (1) และ (2) จะเห็นว่า ครูผู้สอนกล่าวคำว่า okay และ right เพื่อตรวจสอบความรู้ความเข้าใจของผู้เรียนหลังจากที่ครูผู้สอนได้อธิบายเกี่ยวกับเนื้อหาของบทเรียน เนื่องจากผู้พูดในฐานะครูผู้สอนได้อธิบายเกี่ยวกับเนื้อหาของบทเรียนมาก่อนจึงต้องการตรวจสอบความรู้ความเข้าใจของผู้เรียนในฐานะผู้ฟังว่ามีความเข้าใจตรงกันหรือไม่ หากผู้พูดและผู้ฟังเข้าใจตรงกันก็สามารถดำเนินการอภิปรายเกี่ยวกับเนื้อหาในบทเรียนต่อไปได้

1.2 วัจนกรรมการถามเพื่อทดสอบ

ผู้วิจัยได้กำหนดเงื่อนไขวัจนกรรมการถามเพื่อทดสอบตามแนวคิดของเซอร์ล (Searle, 1969, p. 66) ดังนี้

เงื่อนไขเนื้อหาความ: เป็นเนื้อหาความใดก็ได้

เงื่อนไขเบื้องต้น: 1. ผู้พูดทราบคำตอบ

2. ไม่ชัดเจนว่าผู้ฟังจะให้ข้อมูลหากผู้พูดไม่ถาม

เงื่อนไขความจริงใจ: ผู้พูดต้องการทราบข้อมูลนั้นหากผู้ฟังทราบเรื่องนั้น

เงื่อนไขจำเป็น: เป็นความพยายามที่จะได้ข้อมูลความรู้จากผู้ฟัง

จากการศึกษาพบการใช้วัจนกรรมการถามเพื่อทดสอบทั้งสิ้น 391 ครั้ง คิดเป็นร้อยละ 20.42 ของถ้อยคำที่ครูผู้สอนกล่าวทั้งหมด โดยวัจนกรรมการถามเพื่อทดสอบที่ปรากฏมีเนื้อหาเป็นการถามเพื่อให้ผู้ฟังตอบคำถามของผู้พูด เนื่องจากผู้พูดในฐานะครูผู้สอนต้องการให้ผู้ฟังให้ข้อมูลที่เป็นคำตอบแก่ผู้พูด รวมถึงยังต้องการให้ผู้ฟังในฐานะผู้เรียนแสดงความคิดเห็นต่อประเด็นอภิปรายที่ครูผู้สอนตั้งขึ้นเพื่อทดสอบความรู้และความเข้าใจของผู้เรียนว่าสามารถตอบคำถามที่ผู้พูดถามได้หรือไม่ นอกจากนี้ในห้องเรียนที่จัดการเรียนการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญนั้น ผู้เรียนมีบทบาทสำคัญในการแสดงความรู้ ความเข้าใจในบทเรียนและแสดงความคิดเห็น ผู้พูดจึงใช้วัจนกรรมการถามเพื่อให้ผู้ฟังตอบในสิ่งที่ทราบและสามารถดำเนินการอภิปรายต่อไปได้ ดังตัวอย่างต่อไปนี้

(3) In order to create complex sentences, what kind of grammar or knowledge that you need to use when creating complex sentences? (T1R1)

(4) Why do we think this tends to be the love story rather than friendship story? (T2R2)

จากตัวอย่างวัจนกรรมการถามเพื่อทดสอบจะเห็นได้ว่า ผู้พูดมีเจตนาถามเพื่อต้องการให้ผู้ฟังตอบในสิ่งที่ผู้พูดถามและให้ข้อมูลต่าง ๆ ตามสิ่งที่ผู้ฟังทราบ ดังจะเห็นได้จากตัวอย่างที่ (3) ครูผู้สอนมีเจตนาถามให้ผู้เรียนให้ข้อมูลเกี่ยวกับไวยากรณ์หรือความรู้ที่จำเป็นในการสร้างประโยคความซ้อน ส่วนตัวอย่างที่ (4) ครูผู้สอนมีเจตนาถามให้ผู้เรียนแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับนิยายที่เป็นสื่อประกอบการเรียนการสอน

1.3 วัจนกรรมการกระตุ้นผู้ฟัง

ผู้วิจัยได้กำหนดเงื่อนไขของวัจนกรรมการกระตุ้นผู้ฟังไว้ดังนี้

เงื่อนไขเนื้อหาความ: เป็นเนื้อหาความที่กล่าวถึงในอนาคตของผู้ฟัง

เงื่อนไขเบื้องต้น: 1. ผู้พูดพยายามให้ผู้ฟังกระทำสิ่งนั้นมาก่อนแล้ว
2. ไม่ชัดเจนว่าผู้ฟังจะกระทำสิ่งนั้นหากผู้พูดไม่กล่าว

เงื่อนไขความจริงใจ: ผู้พูดต้องการให้ผู้ฟังกระทำบางสิ่งตามที่ผู้พูดต้องการ

เงื่อนไขจำเป็น: เป็นความพยายามให้ผู้พูดกระทำสิ่งนั้น

จากการศึกษาพบการใช้วัจนกรรมการกระตุ้นผู้ฟังจำนวน 77 ครั้ง คิดเป็นร้อยละ 4.02 ของถ้อยคำที่ครูผู้สอนกล่าวทั้งหมด วัจนกรรมการกระตุ้นผู้ฟังจะปรากฏเมื่อผู้พูดต้องการให้ผู้ฟังแสดงความคิดเห็นหรือให้ข้อมูลในการอภิปราย มักปรากฏควบคู่กับวัจนกรรมการถามเพื่อทดสอบ เนื่องจากผู้พูดในฐานะครูผู้สอนต้องการให้ผู้เรียนทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งแต่ผู้เรียนยังมิได้ทำสิ่งนั้น ครูผู้สอนจึงใช้วัจนกรรมการกระตุ้นผู้ฟังเพื่อให้ผู้ฟังในฐานะผู้เรียนทำในสิ่งที่ผู้พูดต้องการ นอกจากนี้ยังมักปรากฏร่วมกับวัจนกรรมการแสดงการรับรู้ เนื่องจากในขณะที่ทำกิจกรรมการอภิปรายผู้เรียนบางคนได้ให้ข้อมูลและแสดงความคิดเห็นไปบางส่วน ครูผู้สอนจึงตอบรับการให้ข้อมูลและการแสดงความคิดเห็นเหล่านั้นด้วยวัจนกรรมการแสดงการรับรู้ แต่ครูผู้สอนยังคงต้องการให้ผู้เรียนคนอื่นที่ร่วมอภิปรายอยู่ด้วยแสดงความคิดเห็นเพิ่มเติมเพื่อให้การอภิปรายนั้นมีความสมบูรณ์และชัดเจนขึ้น ดังตัวอย่างต่อไปนี้

(5) OK. Further the question, so from this task, what kind of practice do you suggest any test taker to practice before doing the test? **Anyone would like to share?** (T1R4)

(6) Okay, ahh anything else? Anything else? (T2R1)

จากตัวอย่างที่ (5) จะเห็นว่า วัจนกรรมการกระตุ้นผู้ฟังนั้นปรากฏขึ้นหลังวัจนกรรมการถามเพื่อทดสอบกล่าวคือ ครูผู้สอนใช้วัจนกรรมการถามเพื่อทดสอบเพื่อถามผู้เรียนเกี่ยวกับบทเรียน แต่ครูผู้สอนมิได้คำตอบจากผู้เรียนในทันที จึงทำให้ครูผู้สอนใช้วัจนกรรมการกระตุ้นในรูปแบบประโยคคำถามเพื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนแสดงความคิดเห็นและตอบคำถามที่ครูผู้สอนได้ถามไปก่อนหน้านี้แต่ยังไม่ได้คำตอบ

ส่วนตัวอย่างที่ (6) นั้น วัจนกรรมการกระตุ้นผู้ฟังปรากฏหลังจากวัจนกรรมการแสดงการรับรู้ โดยครูผู้สอนใช้วัจนกรรมการแสดงการรับรู้เพื่อตอบการให้ข้อมูลหรือความคิดเห็นบางส่วนของผู้เรียน แต่ยังคงต้องการให้ผู้เรียนคนอื่นแสดงความคิดเห็นเพิ่มเติม จึงใช้วัจนกรรมการกระตุ้นเพื่อให้ผู้เรียนคนอื่นในห้องเรียนแสดงความคิดเห็นเพิ่มเติม

1.4 วัจนกรรมการสั่ง

ผู้วิจัยได้กำหนดเงื่อนไขวัจนกรรมการสั่งตามแนวคิดของเซอร์ลี (Searle, 1969, p. 66) ดังนี้

เงื่อนไขเนื้อความ: เป็นการกล่าวถึงการกระทำในอนาคตของผู้ฟัง

เงื่อนไขเบื้องต้น: 1. ผู้ฟังสามารถกระทำสิ่งนั้นได้
2. ไม่ชัดเจนว่าผู้ฟังจะกระทำสิ่งนั้นด้วยตนเอง
3. ผู้พูดมีอำนาจเหนือผู้ฟัง

เงื่อนไขความจริงใจ: ผู้พูดต้องการให้ผู้ฟังกระทำสิ่งนั้น

เงื่อนไขจำเป็น: เป็นความพยายามให้ผู้พูดกระทำสิ่งนั้น

ผลการศึกษาพบการใช้วัจนกรรมการสั่งทั้งสิ้นจำนวน 34 ครั้ง คิดเป็นร้อยละ 1.78 ของถ้อยคำที่ครูผู้สอนกล่าวทั้งหมด วัจนกรรมการสั่งเป็นวัจนกรรมที่มีเจตนาให้ผู้ฟังปฏิบัติตามสิ่งที่ผู้พูดกล่าว ครูผู้สอนใช้วัจนกรรมการสั่งเพื่อต้องการให้ผู้เรียนทำในสิ่งที่ตนเองต้องการและทำให้สามารถขับเคลื่อนกิจกรรมในชั้นเรียนต่อไปได้ โดยผู้พูดในฐานะครูผู้สอนมีอำนาจเหนือกว่าผู้เรียนจึงทำให้ผู้เรียนต้องทำตามสิ่งที่ผู้พูดต้องการ ดังตัวอย่างต่อไปนี้

(7) Don't look at the slide yet. (T2R2)

(8) Back to your seat. Everyone, back to your seat. (T3R21)

จากตัวอย่างเห็นได้ว่า ครูผู้สอนต้องการให้ผู้เรียนทำบางสิ่งบางอย่างเพื่อให้ดำเนินกิจกรรมในห้องเรียนต่อไปได้กล่าวคือ ตัวอย่างที่ (7) ครูผู้สอนสั่งผู้เรียนไม่ให้มองสื่อการสอนที่ผู้สอนได้แสดงบนหน้าจอในห้องเรียนเพื่อให้ผู้เรียนจดจ่อกับประเด็นที่กำลังอภิปราย และตัวอย่างที่ (8) ครูผู้สอนสั่งให้ผู้เรียนกลับไปนั่งของตัวเองเพื่อจะได้ดำเนินกิจกรรมอื่นต่อไป

1.5 วัจนกรรมการชักชวน

ผู้วิจัยได้กำหนดเงื่อนไขวัจนกรรมการชักชวนไว้ดังนี้

เงื่อนไขเนื้อความ: เป็นการกล่าวถึงการกระทำร่วมกันของผู้พูดและผู้ฟังในอนาคต

เงื่อนไขเบื้องต้น: ไม่ชัดเจนว่าผู้ฟังจะกระทำสิ่งนั้นด้วยตนเอง

เงื่อนไขความจริงใจ: ผู้พูดต้องการให้ผู้ฟังทำสิ่งนั้นร่วมกับผู้พูด

เงื่อนไขจำเป็น: เป็นการกระทำเพื่อให้ผู้พูดกระทำสิ่งนั้น

ผลการศึกษาพบการใช้วัจนกรรมการชักชวนจำนวน 21 ครั้ง คิดเป็นร้อยละ 1.10 ของถ้อยคำที่ครูผู้สอนกล่าวทั้งหมด โดยผู้พูดใช้วัจนกรรมนี้ในการบอกให้ผู้ฟังทำสิ่งหนึ่งร่วมกับผู้พูดและมักปรากฏเมื่อผู้พูดคิดว่าการกระทำนั้นดีต่อผู้ฟังจึงชักชวนให้ผู้ฟังทำสิ่งนั้นไปพร้อม ๆ กับผู้พูด ดังตัวอย่างต่อไปนี้

(9) OK, now let's get back to our question a little bit. (T2R4)

(10) Let's check with the school how the school calls this program. (T3R1)

จากตัวอย่างที่ (9) และ (10) จะเห็นได้ว่า ครูผู้สอนกำลังชักชวนให้ผู้เรียนทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งร่วมกัน ซึ่งมีคำบ่งชี้ “Let’s” ที่แสดงการชักชวนผู้เรียน โดยตัวอย่างที่ (9) ครูผู้สอนชักชวนให้ผู้เรียนร่วมกันดูคำถาม ส่วนตัวอย่างที่ (10) ครูผู้สอนชักชวนให้ผู้เรียนช่วยกันตรวจสอบข้อมูลบางอย่างในชั้นเรียน เนื่องจากครูผู้สอนคิดว่าการกระทำดังกล่าวส่งผลดีต่อผู้เรียนจึงชักชวนให้ผู้เรียนทำสิ่งนั้นร่วมกันกับครูผู้สอนและเพื่อนในชั้นเรียน

1.6 วัจนกรรมการแนะนำ

ผู้วิจัยได้กำหนดเงื่อนไขวัจนกรรมการแนะนำตามแนวคิดของเซอร์ล (Searle, 1969, p. 67) ดังนี้

เงื่อนไขเนื้อหาความ: เป็นการกล่าวถึงการกระทำในอนาคตของผู้ฟัง

เงื่อนไขเบื้องต้น: 1. ผู้พูดมีเหตุผลบางประการที่ทำให้เชื่อว่าการกระทำนั้นเป็นประโยชน์ต่อผู้ฟัง

2. ไม่ชัดเจนว่าผู้ฟังจะกระทำสิ่งนั้น

เงื่อนไขความจริงใจ: ผู้พูดเชื่อว่าการกระทำนั้นเป็นประโยชน์ต่อผู้ฟัง

เงื่อนไขจำเป็น: เป็นการกระทำเพื่อให้เห็นว่าการกระทำนั้นเป็นสิ่งที่ดีที่สุดสำหรับผู้ฟัง

จากการศึกษาพบการใช้วัจนกรรมการแนะนำจำนวน 19 ครั้งจากครูผู้สอนเพียงคนเดียว คิดเป็นร้อยละ 0.99 ของถ้อยคำที่ครูผู้สอนกล่าวทั้งหมด วัจนกรรมนี้ผู้พูดมีเจตนาให้ผู้ฟังกระทำบางอย่างที่ผู้พูดคิดว่าเป็นประโยชน์ต่อผู้ฟังและผู้ฟังควรทำสิ่งนั้นต่อไปในอนาคต ซึ่งผู้ฟังอาจจะทำหรือไม่ทำตามสิ่งที่ผู้พูดแนะนำก็ได้ ดังตัวอย่างต่อไปนี้

(11) So, you may need to make a mind map to create your idea of why you want to give the reason. (T1R1)

(12) And I would suggest you, more like, try to find the effective way to practice. That would be better. (T1R3)

จากตัวอย่างที่ (11) มีกลุ่มคำบ่งชี้ “may need to” และตัวอย่างที่ (12) มีกลุ่มคำบ่งชี้ “would suggest” ที่แสดงให้เห็นว่าครูผู้สอนมีเจตนาแนะนำให้ผู้เรียนสร้างแผนผังความคิดและหาวิธีที่มีประสิทธิภาพเพื่อฝึกฝน ซึ่งครูผู้สอนคิดว่าเป็นการกระทำที่มีประโยชน์ต่อผู้เรียนในอนาคตจึงชี้แนะทางให้ผู้เรียนปฏิบัติ อย่างไรก็ตามผู้ฟังในฐานะผู้เรียนอาจจะทำหรือไม่ทำก็ได้

1.7 วัจนกรรมการขอร้อง

ผู้วิจัยได้กำหนดเงื่อนไขวัจนกรรมการขอร้องตามแนวคิดของเซอร์ล (Searle, 1969, p. 66) ดังนี้

เงื่อนไขเนื้อหาความ: เป็นการกล่าวถึงการกระทำในอนาคตของผู้ฟัง

เงื่อนไขเบื้องต้น: 1. ผู้ฟังสามารถกระทำสิ่งนั้นได้
2. ไม่ชัดเจนว่าผู้ฟังจะกระทำสิ่งนั้นด้วยตนเอง

เงื่อนไขความจริงใจ: ผู้พูดต้องการให้ผู้ฟังทำสิ่งนั้น

เงื่อนไขจำเป็น: เป็นความพยายามให้ผู้ฟังกระทำสิ่งนั้น

ผลการศึกษาพบการใช้วัจนกรรมการขอร้องจำนวน 18 ครั้ง คิดเป็นร้อยละ 0.94 ของถ้อยคำที่ครูผู้สอนกล่าวทั้งหมด ครูผู้สอนใช้วัจนกรรมนี้โดยมีเจตนาให้ผู้เรียนกระทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งตามที่ตนเองกล่าว ซึ่งผู้เรียนอาจจะทำตามหรือไม่ก็ได้เพราะการกระทำนั้นไม่ใช่สิ่งสำคัญของการเรียนการสอนที่ผู้เรียนจำเป็นต้องทำ ดังตัวอย่างต่อไปนี้

(13) Again, please? (T1R3)

(14) Please share what you have got from your discussion. (T2R4)

จากตัวอย่างที่ (13) พบว่า ครูผู้สอนต้องการให้ผู้เรียนกล่าวซ้ำอีกครั้งหนึ่ง เนื่องจากครูผู้สอนอาจจะได้ยินไม่ชัดเจนจึงต้องการให้ผู้ฟังกล่าวสิ่งนั้นเป็นครั้งที่ 2 ส่วนจากตัวอย่างที่ (14) ครูผู้สอนต้องการให้ผู้เรียนแบ่งปันความรู้ความเข้าใจที่ได้จากการอภิปรายให้กับเพื่อนคนอื่น จะสังเกตได้ว่า ครูผู้สอนมักจะใช้คำว่า “Please” กับวัจนกรรมประเภทนี้ เนื่องจากผู้พูดในฐานะครูผู้สอนมีความพยายามให้ผู้ฟังในฐานะผู้เรียนกระทำสิ่งนั้นจึงใช้ภาษาที่มีความสุภาพเพื่อให้ผู้ฟังปฏิบัติตามที่ผู้พูดกล่าว

1.8 วัจนกรรมการอนุญาต

ผู้วิจัยได้กำหนดเงื่อนไขของวัจนกรรมการอนุญาตไว้ดังนี้

เงื่อนไขเนื้อหาความ: เป็นการกล่าวถึงการกระทำในอนาคตของผู้ฟัง

เงื่อนไขเบื้องต้น: 1. ผู้ฟังต้องการกระทำสิ่งนั้น แต่ต้องได้รับความยินยอมจากผู้พูดก่อนจึงกระทำได้

2. ผู้พูดเชื่อว่าผู้ฟังจะไม่กระทำการกระทำนั้นหากผู้พูดไม่ยินยอมให้ทำ

เงื่อนไขความจริงใจ: ผู้พูดยินยอมให้ผู้ฟังกระทำในสิ่งที่ผู้ฟังต้องการ

เงื่อนไขจำเป็น: เป็นการให้ผู้ฟังกระทำตามที่ผู้ฟังต้องการ

จากการศึกษาพบการใช้วัจนกรรมการอนุญาตจำนวน 13 ครั้ง คิดเป็นร้อยละ 0.67 ของถ้อยคำที่ครูผู้สอนกล่าวทั้งหมด วัจนกรรมประเภทนี้ผู้พูดมีเจตนายินยอมให้ผู้ฟังกระทำการบางอย่างซึ่งเป็นสิ่งที่ผู้ฟังต้องการ จากข้อมูลพบว่า วัจนกรรมนี้มักจะปรากฏร่วมกับวัจนกรรมการกระตุ้นผู้ฟังและวัจนกรรมการถามเพื่อทดสอบ เนื่องจากผู้พูดในฐานะครูผู้สอนยินยอมให้ผู้ฟังในฐานะผู้เรียนตอบคำถามหรือแสดงความคิดเห็น

และในห้องเรียนมีความสัมพันธ์ซึ่งกันและกันจากกล่าวคือ ครูผู้สอนมีอำนาจเหนือกว่าผู้เรียน ผู้เรียนจึงต้องให้ครูผู้สอนยินยอมก่อนที่จะกระทำการสิ่งใดในห้องเรียน ดังตัวอย่างต่อไปนี้

(15) Anyone would like to share?

OK. (T1R4)

(16) OK. Any questions so far today?

Yes, please. (T2R4)

จากตัวอย่างจะเห็นได้ว่า ครูผู้สอนได้ใช้วัจนกรรมการกระตุ้นผู้ฟังและวัจนกรรมการถามเพื่อทดสอบก่อนที่จะใช้วัจนกรรมการอนุญาต โดยวัจนกรรมการอนุญาตที่ครูผู้สอนใช้นั้นมักจะมีคำบางคำ คือ “ok” และ “yes” เพื่อแสดงเจตนายินยอมให้ผู้เรียนกระทำการนั้น ซึ่งวัจนกรรมการอนุญาตจะปรากฏเมื่อครูผู้สอนยินยอมให้ผู้เรียนตอบคำถามหรือแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับเนื้อหาในบทเรียน ทั้งนี้ผู้เรียนอาจจะมีปฏิกิริยาบางอย่างที่ทำให้ครูผู้สอนรู้ว่าผู้เรียนต้องการกระทำการบางอย่าง เช่น ยกมือเพื่อขอแสดงความคิดเห็น ครูผู้สอนจึงใช้วัจนกรรมการอนุญาตเพื่อแสดงให้ผู้เรียนทราบว่าสามารถกระทำการนั้นได้

2. วัจนกรรมกลุ่มบอกกล่าว (Representatives)

วัจนกรรมกลุ่มบอกกล่าวเป็นวัจนกรรมที่ผู้พูดในฐานะครูผู้สอนมีเจตนาให้ข้อมูลที่ครูผู้สอนคิดว่าเป็นข้อเท็จจริงที่เกี่ยวข้องกับบทเรียน รวมถึงสิ่งที่ครูผู้สอนเชื่อว่าเป็นความจริงที่เกิดขึ้นรอบตัวให้แก่ผู้เรียนทราบ ผู้วิจัยพบว่ามีการใช้วัจนกรรมกลุ่มนี้ 6 ประเภท ดังต่อไปนี้

2.1 วัจนกรรมการอธิบาย

ผู้วิจัยได้กำหนดเงื่อนไขของวัจนกรรมการอธิบายไว้ดังนี้

เงื่อนไขเนื้อหาความ: เป็นเนื้อหาความใดก็ได้

เงื่อนไขเบื้องต้น: ผู้พูดเชื่อว่าผู้ฟังไม่เข้าใจข้อมูลนั้นหากผู้พูดไม่ขยายความ

เงื่อนไขความจริงใจ: ผู้พูดต้องการให้ผู้ฟังเข้าใจข้อมูลนั้นเพิ่มขึ้น

เงื่อนไขจำเป็น: เป็นการกระทำเพื่อให้ข้อมูลแก่ผู้ฟัง

จากการศึกษาพบการใช้วัจนกรรมการอธิบายจำนวน 560 ครั้ง คิดเป็นร้อยละ 29.24 ของถ้อยคำที่ครูผู้สอนกล่าวทั้งหมด การใช้วัจนกรรมการอธิบายนั้นผู้พูดมีเจตนาขยายความหรือให้รายละเอียดของข้อมูลในประเด็นที่ผู้พูดคิดว่าผู้ฟังยังไม่เข้าใจให้ชัดเจนขึ้น เพื่อต้องการให้ผู้ฟังทราบรายละเอียดและเข้าใจข้อมูลเหล่านั้นมากขึ้น ดังตัวอย่างต่อไปนี้

(17) It's quite dramatic in this sense. However, small actions like which... which party won the election greatly changed the whole world. That's the message of the story. (T2R3)

- (18) It depends on the space provided here because with the limitation of space one page or two page long, you might have to breathe and look for use strategies to make this comprehensible. (T3R1)

จากตัวอย่างที่ (17) และ (18) พบว่า ครูผู้สอนมีเจตนาให้ข้อมูลเพิ่มเติมแก่ผู้เรียนโดยครูผู้สอนคิดว่าผู้เรียนนั้นยังไม่เข้าใจรายละเอียดเกี่ยวกับประเด็นนั้นจึงอธิบายขยายความเนื้อหาของบทเรียนเพื่อให้ผู้เรียนเข้าใจเนื้อหาในบทเรียนมากยิ่งขึ้น

2.2 วัจนกรรมการแจ้งให้ทราบ

ผู้วิจัยได้กำหนดเงื่อนไขของวัจนกรรมการแจ้งให้ทราบไว้ดังนี้

เงื่อนไขเนื้อหาความ: เป็นเนื้อหาความใดก็ได้

เงื่อนไขเบื้องต้น: ไม่ชัดเจนว่าผู้ฟังจะทราบข้อมูลนั้นหากผู้พูดไม่บอก

เงื่อนไขความจริงใจ: ผู้พูดต้องการให้ผู้ฟังทราบข้อมูลนั้น

เงื่อนไขจำเป็น: เป็นการกระทำเพื่อให้ข้อมูลแก่ผู้ฟัง

ผลการศึกษาพบการใช้วัจนกรรมการแจ้งให้ทราบทั้งหมด 107 ถ้อยคำ คิดเป็นร้อยละ 5.59 ของถ้อยคำที่ครูผู้สอนกล่าวทั้งหมด ผู้พูดใช้วัจนกรรมนี้เมื่อผู้พูดต้องการแจ้งหรือให้ข้อมูลบางอย่างให้ผู้ฟังทราบ โดยผู้ฟังอาจจะไม่ทราบข้อมูลเหล่านั้นมาก่อน และจากข้อมูลพบว่า วัจนกรรมนี้มักจะปรากฏเมื่อผู้พูดในฐานะผู้สอนมีเจตนาแจ้งข้อมูลเกี่ยวกับการทำกิจกรรมในห้องเรียนให้ผู้เรียนในฐานะผู้ฟังทราบ ดังตัวอย่างต่อไปนี้

- (19) You get set A for speaking test. So then, we will discuss about how you analyze the test and maybe take a look at the practice that you prepare beforehand. (T1R6)
- (20) For the philosophy, we will keep it to the next short activity as well. I think it's very interesting. (T2R4)

จากตัวอย่างที่เห็นได้ว่า ครูผู้สอนใช้วัจนกรรมการแจ้งให้ทราบโดยมีเจตนาแจ้งข้อมูลให้ผู้เรียนทราบ ดังตัวอย่างที่ (19) ครูผู้สอนแจ้งผู้เรียนให้ทราบถึงชุดของข้อสอบพูดที่ผู้เรียนได้รับและแจ้งรายละเอียดที่ครูผู้สอนและผู้เรียนจะกล่าวถึงในการทำกิจกรรมการอภิปราย และตัวอย่างที่ (20) ครูผู้สอนแจ้งให้ผู้เรียนทราบว่ากล่าวถึงปรัชญาในการทำกิจกรรมครั้งถัดไป

2.3 วัจนกรรมการแสดงการรับรู้

ผู้วิจัยได้กำหนดเงื่อนไขของวัจนกรรมการแสดงการรับรู้ไว้ดังนี้

เงื่อนไขเนื้อหาความ: เป็นการตอบสนองการกระทำในอดีตของผู้ฟัง

เงื่อนไขเบื้องต้น: ผู้พูดไม่ทราบว่าผู้ฟังรับรู้หรือไม่ว่าตนเองกำลังฟังผู้ฟังอยู่

เงื่อนไขความจริงใจ: ผู้พูดต้องการให้ผู้ฟังรับรู้ว่าคุณพูดกำลังฟังผู้ฟังอยู่

เงื่อนไขจำเป็น: เป็นการกระทำเพื่อตอบสนองการพูดของผู้ฟัง

จากการศึกษาพบการใช้วัจนกรรมการแสดงการรับรู้จำนวน 75 ถ้อยคำ คิดเป็นร้อยละ 3.92 ของถ้อยคำที่ครูผู้สอนกล่าวทั้งหมด ผู้พูดใช้วัจนกรรมนี้เมื่อต้องการแสดงให้ผู้ฟังทราบว่าผู้พูดกำลังฟังผู้ฟังอยู่ วัจนกรรมนี้มักจะปรากฏใช้เมื่อผู้พูดได้รับฟังข้อมูลใดข้อมูลหนึ่งมาแล้ว และต้องการแสดงให้ผู้ฟังทราบว่ารับรู้ข้อมูลเหล่านั้นแล้ว โดยผู้พูดจะไม่ประเมินว่าข้อมูลเหล่านั้นถูกต้องหรือไม่ ดังตัวอย่างต่อไปนี้

(21) Student: Because in the picture, there are... like they do the action, so it should be present continuous.

Teacher: Umhm. (T1R1)

(22) Student: It makes me quite confused because sometimes I don't know that it's the er... the narration or the conversation of the characters.

Teacher: Ah okay, thank you. (T2R4)

การใช้วัจนกรรมการแสดงการรับรู้ดังตัวอย่างที่ (21) และ (22) จะเห็นว่า ผู้เรียนได้พูดตอบคำถามหรือแสดงความคิดเห็นในสิ่งที่ครูผู้สอนถาม จากนั้นครูผู้สอนจึงใช้วัจนกรรมการแสดงการรับรู้โดยมีเจตนาแสดงให้ผู้เรียนทราบว่าครูผู้สอนได้ฟังและรับรู้ในสิ่งที่ผู้เรียนเพิ่งกล่าวจบไป

2.4 วัจนกรรมการยืนยัน

ผู้วิจัยได้กำหนดเงื่อนไขของวัจนกรรมการยืนยันไว้ดังนี้

เงื่อนไขเนื้อความ: เป็นกล่าวถึงการกระทำในอดีตของผู้ฟัง

เงื่อนไขเบื้องต้น: ผู้ฟังไม่ทราบว่าเนื้อความที่ตนเองกล่าวนั้นถูกต้องหรือไม่

เงื่อนไขความจริงใจ: ผู้พูดต้องการแสดงว่าเนื้อความที่ผู้ฟังกล่าวนั้นถูกต้อง

เงื่อนไขจำเป็น: เป็นการกระทำเพื่อให้ผู้ฟังทราบว่าเนื้อความที่กล่าวนั้นถูกต้อง

ผลการศึกษาพบการใช้วัจนกรรมการแสดงการยืนยันจำนวน 52 ครั้ง คิดเป็นร้อยละ 2.72 ของถ้อยคำที่ครูผู้สอนกล่าวทั้งหมด จากข้อมูลพบว่า วัจนกรรมนี้จะปรากฏเมื่อผู้พูดมีเจตนาบอกผู้ฟังว่าสิ่งที่ผู้ฟังกล่าวนั้นถูกต้องแล้ว โดยส่วนใหญ่มักเกิดขึ้นเมื่อผู้เรียนตอบคำถามหรือแสดงความคิดเห็น ผู้พูดในฐานะครูผู้สอนต้องการยืนยันว่าสิ่งที่ผู้เรียนกล่าวนั้นผู้เรียนเข้าใจถูกต้องแล้ว ดังตัวอย่างต่อไปนี้

(23) COVID. Of course, that's the world event. (T2R2)

(24) Exactly. I agree with you at that point. (T3R1)



จากตัวอย่างที่ (23) และ (24) จะเห็นได้ว่า ครูผู้สอนใช้วัจนกรรมการยืนยันเพื่อให้ผู้เรียนมั่นใจว่าผู้เรียนมีความเข้าใจเนื้อหาของบทเรียนและกล่าวสิ่งนั้นออกมาได้อย่างถูกต้องชัดเจน การที่ครูผู้สอนใช้วัจนกรรมการยืนยันทำให้ผู้เรียนมีความมั่นใจได้ว่าตนเองเข้าใจบทเรียนและสามารถตอบคำถาม อธิบายหรือแสดงความคิดเห็นได้อย่างถูกต้อง

2.5 วัจนกรรมการย้ำคำตอบ

ผู้วิจัยได้กำหนดเงื่อนไขของวัจนกรรมการย้ำคำตอบไว้ดังนี้

เงื่อนไขเนื้อหาความ: เป็นกล่าวถึงการกระทำในอดีตของผู้ฟัง

เงื่อนไขเบื้องต้น: ผู้พูดไม่ชัดเจนว่าตนเข้าใจเนื้อหาความที่ผู้ฟังกล่าวหรือไม่

เงื่อนไขความจริงใจ: ผู้พูดต้องการตรวจสอบความเข้าใจว่าตนเองเข้าใจเนื้อหาความที่ผู้ฟังกล่าวถูกต้องตรงตามที่ผู้ฟังต้องการสื่อสารหรือไม่

เงื่อนไขจำเป็น: เป็นการกระทำเพื่อให้ผู้พูดแน่ใจว่าเข้าใจเนื้อหาความที่ผู้ฟังกล่าวถูกต้อง

จากการศึกษาพบการใช้วัจนกรรมการแสดงการรับรู้จำนวน 50 ครั้ง คิดเป็นร้อยละ 2.61 ของถ้อยคำที่ครูผู้สอนกล่าวทั้งหมด ผู้พูดใช้วัจนกรรมนี้เมื่อต้องการตรวจสอบความเข้าใจว่าผู้พูดเองเข้าใจสิ่งที่ผู้พูดกล่าวถูกต้องหรือไม่ เหตุเพราะผู้พูดอาจไม่แน่ใจว่าเข้าใจเนื้อหาความที่ได้ฟังจึงต้องการกล่าวย้ำในสิ่งที่ได้ฟังเพื่อตรวจสอบความเข้าใจของตนเอง ดังตัวอย่างต่อไปนี้

(25) Student: I think...the way you can understand the question clearly and then you will have the ability to express, to give... to give the answer to this.

Teacher: OK, so you said that ability to understand the question. (T1R3)

(26) Student: As in the story, the boy...the man and the boy are trying to survive their life, to travel to the South.

Teacher: OK, so from one place to another. (T2R4)

ตัวอย่างที่ (25) และ (26) แสดงให้เห็นว่า ครูผู้สอนมีเจตนาตรวจสอบความเข้าใจในเนื้อหาความที่ได้ฟังมาว่าครูผู้สอนเข้าใจเนื้อหาความนั้นถูกต้องหรือไม่ ดังจะเห็นจากตัวอย่างข้างต้นว่าครูผู้สอนใช้วัจนกรรมนี้เมื่อผู้เรียนตอบคำถามหรือแสดงความคิดเห็น โดยครูผู้สอนจะกล่าวซ้ำเนื้อหาความนั้น เพื่อย้ำให้แน่ใจว่าตนเองเข้าใจเนื้อหาความนั้นถูกต้องหรือไม่

2.6 วัจนกรรมการกล่าวแย้งสิ่งผิด

ผู้วิจัยได้กำหนดเงื่อนไขของวัจนกรรมการกล่าวแย้งสิ่งผิดไว้ดังนี้

เงื่อนไขเนื้อหาความ: เป็นกล่าวถึงการกระทำในอดีตของผู้ฟัง

- เงื่อนไขเบื้องต้น: 1. ผู้ฟังไม่ทราบว่าเป็นข้อความที่ผู้ฟังกล่าวนั้นถูกต้องหรือไม่
2. ผู้พูดมีข้อมูลเพียงพอที่จะทราบว่าข้อความที่ผู้ฟังกล่าวนั้นไม่ถูกต้อง
- เงื่อนไขความจริงใจ: ผู้พูดต้องการแสดงว่าเป็นข้อความที่ผู้ฟังกล่าวนั้นผิดหรือไม่ถูกต้อง
- เงื่อนไขจำเป็น: เป็นการกระทำเพื่อให้ผู้ฟังทราบว่าข้อความที่กล่าวนั้นถูกต้องหรือไม่

จากการศึกษาพบการใช้วัจนกรรมการกล่าวแย้งสิ่งผิดเพียงจำนวน 10 ครั้ง คิดเป็นร้อยละ 0.52 ของถ้อยคำที่ครูผู้สอนกล่าวทั้งหมดโดยผู้พูดต้องการบอกให้ผู้ฟังทราบว่าสิ่งที่ผู้ฟังกล่าวนั้นยังไม่ถูกต้อง ส่วนใหญ่วัจนกรรมนี้มักปรากฏเมื่อผู้เรียนกล่าวถึงเนื้อหาบางอย่างในบทเรียนอย่างไม่ถูกต้อง ผู้พูดในฐานะครูผู้สอนจึงกล่าวแย้งสิ่งนั้นซึ่งผู้เรียนอาจจะยังเข้าใจเนื้อหาบางอย่างของบทเรียนคลาดเคลื่อนไป ครูผู้สอนจึงใช้วัจนกรรมกล่าวแย้งสิ่งผิดเพื่อให้ผู้เรียนได้รับข้อมูลที่ถูกต้องเกี่ยวกับบทเรียน ดังตัวอย่างต่อไปนี้

(27) Student: I think like ur... in the picture 1 is...

Teacher: We talk about picture number 2. (T1R2)

(28) Student: Paying rent is to give money.

Teacher: No no, just in this setting, using body as a host to carry a baby. (T2R1)

จากตัวอย่างที่ (27) ผู้เรียนเข้าใจผิดว่าต้องพูดถึงรูปที่ 1 ครูผู้สอนจึงกล่าวแย้งสิ่งที่ผิดโดยให้ข้อมูลที่ถูกต้องว่ากำลังพูดถึงรูปที่ 2 ส่วนตัวอย่างที่ (28) ผู้เรียนเข้าใจเนื้อหาของเรื่องสั้นที่กำลังอภิปรายถึงไม่ถูกต้อง ผู้สอนจึงกล่าวแย้งโดยให้ข้อมูลที่ถูกต้องจากในบทเรียน จะเห็นได้ว่าครูผู้สอนมีเจตนากล่าวแย้งสิ่งที่ผิดเพื่อให้ผู้เรียนทราบว่าสิ่งที่กล่าวนั้นยังไม่ถูกต้องและให้ข้อมูลเพื่อให้ผู้เรียนเข้าใจสิ่งนั้นได้อย่างถูกต้อง

3. วัจนกรรมกลุ่มแสดงความรู้สึก (Expressives)

วัจนกรรมกลุ่มแสดงความรู้สึกเป็นวัจนกรรมที่ผู้พูดมีเจตนาแสดงอารมณ์และความรู้สึกของผู้พูดต่อเหตุการณ์หนึ่งหรือสิ่งหนึ่งที่เกิดขึ้น โดยวัจนกรรมกลุ่มนี้ครูผู้สอนจะใช้เมื่อต้องการแสดงความรู้สึกต่อสิ่งที่ผู้เรียนที่ได้กระทำ ผู้วิจัยพบว่ามีการใช้วัจนกรรมกลุ่มนี้ 5 วัจนกรรม ดังต่อไปนี้

3.1 วัจนกรรมการขอบคุณ

ผู้วิจัยได้กำหนดเงื่อนไขวัจนกรรมการขอบคุณตามแนวคิดของเซอร์ล (Searle, 1969, p 66) ดังนี้

- เงื่อนไขเนื้อหา: เป็นการกล่าวถึงการกระทำในอดีตของผู้ฟัง
- เงื่อนไขเบื้องต้น: ผู้พูดเชื่อว่าการกระทำของผู้พูดนั้นเป็นประโยชน์ต่อตนเอง
- เงื่อนไขความจริงใจ: ผู้พูดรู้สึกซาบซึ้งต่อการกระทำนั้นของผู้ฟัง
- เงื่อนไขจำเป็น: เป็นการแสดงความรู้สึกซาบซึ้งใจ



จากการศึกษาพบการใช้วัจนกรรมการขอบคุณทั้งสิ้น 44 ถ้อยคำ คิดเป็นร้อยละ 2.30 ของถ้อยคำที่ครูผู้สอนกล่าวทั้งหมด โดยผู้พูดมีเจตนาแสดงความรู้สึกซาบซึ้งและพึงพอใจต่อสิ่งที่ผู้ฟังได้กระทำ จากข้อมูลพบว่า วัจนกรรมนี้มักปรากฏเมื่อผู้เรียนตอบคำถามของครูผู้สอนหรือแสดงความคิดเห็นที่มีประโยชน์ต่อการทำกิจกรรมอภิปรายในชั้นเรียน รวมถึงเมื่อจบการทำกิจกรรมในห้องเรียน ครูผู้สอนจึงขอบคุณผู้เรียนที่มีส่วนร่วมในการทำกิจกรรมในชั้นเรียน ดังตัวอย่างต่อไปนี้

(29) OK. Thank you for the opinion. (T2R4)

(30) Thank you very much for sharing. (T3R1)

จากตัวอย่างข้างต้นจะเห็นได้ว่า ครูผู้สอนมีเจตนาขอบคุณผู้เรียนเนื่องจากผู้เรียนที่ได้แสดงความคิดเห็นดังตัวอย่างที่ (29) และขอบคุณผู้เรียนที่ได้แบ่งปันข้อมูลในการทำกิจกรรมในห้องเรียน ดังตัวอย่างที่ (30) ดังนั้นครูผู้สอนจึงใช้วัจนกรรมการขอบคุณเพื่อแสดงความรู้สึกซาบซึ้งที่ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการทำกิจกรรมในห้องเรียน

3.2 วัจนกรรมการชม

ผู้วิจัยได้กำหนดเงื่อนไขวัจนกรรมการชมไว้ดังนี้

เงื่อนไขเนื้อหาความ: เป็นการกล่าวถึงการกระทำในอดีตของผู้ฟัง

เงื่อนไขเบื้องต้น: ผู้พูดเชื่อว่าการกระทำของผู้พูดนั้นเป็นการกระทำที่ดี ถูกต้อง เหมาะสม

เงื่อนไขความจริงใจ: ผู้พูดรู้สึกยกย่องต่อการกระทำนั้นของผู้ฟัง

เงื่อนไขจำเป็น: เป็นการแสดงความรู้สึกยกย่องของผู้พูดต่อผู้ฟัง

จากการศึกษาพบการใช้วัจนกรรมการชมจำนวน 33 ครั้ง คิดเป็นร้อยละ 1.72 ของถ้อยคำที่ครูผู้สอนกล่าวทั้งหมด ผู้พูดใช้วัจนกรรมนี้เมื่อผู้พูดรู้สึกปลื้มต่อการกระทำของผู้ฟังและมีเจตนาชื่นชมยกย่องสิ่งที่ผู้ฟังได้กระทำ ซึ่งในห้องเรียนที่มีการจัดการเรียนรู้โดยเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญนั้น ครูผู้สอนมักจะใช้วัจนกรรมนี้เมื่อผู้เรียนตอบคำถาม แสดงความคิดเห็นหรือแบ่งปันความรู้ ตลอดจนมุมมองต่าง ๆ ต่อประเด็นที่อภิปรายได้อย่างชัดเจนและถูกต้อง จึงทำให้ครูผู้สอนรู้สึกปลื้มและกล่าวถ้อยคำการชมแก่ผู้เรียน ดังตัวอย่างต่อไปนี้

(31) Oh, great idea. OK. (T1R5)

(32) So, interesting ideas. (T2R1)

จากตัวอย่างข้างต้นจะเห็นว่า ครูผู้สอนต้องการกล่าวชมความคิดเห็นที่ผู้เรียนได้แสดงในชั้นเรียน โดยครูผู้สอนใช้ถ้อยคำที่บ่งชี้การแสดงความชื่นชมผู้เรียน ได้แก่ คำว่า “great” และ “interesting” ซึ่งล้วนมีความหมายในทางบวกเพื่อแสดงความรู้สึกยกย่องต่อสิ่งที่ผู้เรียนกล่าว

3.3 วัจนกรรมการแสดงความคาดหวัง

ผู้วิจัยได้กำหนดเงื่อนไขของวัจนกรรมการแสดงความคาดหวังไว้ดังนี้

เงื่อนไขเนื้อหาความ: เป็นการกล่าวถึงการกระทำในอนาคตของผู้ฟัง

เงื่อนไขเบื้องต้น: ไม่ชัดเจนว่าผู้ฟังจะกระทำสิ่งนั้นหากผู้พูดไม่กล่าว

เงื่อนไขความจริงใจ: ผู้พูดต้องการให้ผู้ฟังมีสภาวะหรือเป็นตามที่ต้องการ

เงื่อนไขจำเป็น: เป็นความต้องการให้ผู้ฟังมีสภาวะหรือเป็นดังที่ผู้พูดต้องการ

จากการศึกษาพบการใช้วัจนกรรมการแสดงความคาดหวังจำนวน 8 ครั้ง จากครูผู้สอนเพียงคนเดียว คิดเป็นร้อยละ 0.42 ของการกล่าวถ้อยคำทั้งหมดของครูผู้สอน การใช้วัจนกรรมนี้ผู้พูดในฐานะครูผู้สอนมีเจตนาให้ผู้ฟังในฐานะผู้เรียนเป็นไปตามที่ผู้พูดต้องการ โดยมักปรากฏเมื่อผู้ฟังไม่เข้าใจข้อมูลบางอย่างหรือกระทำบางอย่างไม่ตรงตามที่ต้องการ ผู้พูดจึงอธิบายเพื่อให้ผู้ฟังเข้าใจมากขึ้น จากนั้นผู้พูดจึงใช้วัจนกรรมแสดงการคาดหวังว่าผู้ฟังจะเป็นไปตามที่ผู้พูดต้องการ

(33) OK. So, I hope you get better understanding on how we analyze the test. (T1R3)

(34) So actually, my question, I expect you to have the right answer. (T1R3)

ตัวอย่างข้างต้นเป็นถ้อยคำที่ครูผู้สอนกล่าวแก่ผู้เรียนหลังจากที่ครูผู้สอนได้อธิบายประเด็นบางประการที่ผู้เรียนยังไม่เข้าใจนักให้ผู้เรียนฟัง ดังจะเห็นว่า ตัวอย่างที่ (33) ครูผู้สอนแสดงความคาดหวังว่าผู้เรียนจะมีความเข้าใจในการวิเคราะห์ข้อสอบมากยิ่งขึ้นหลังจากที่ครูผู้สอนอธิบาย ส่วนตัวอย่างที่ (34) ครูผู้สอนแสดงความคาดหวังให้ผู้เรียนได้รับคำตอบที่ถูกต้องหลังจากที่ครูผู้สอนได้อธิบายให้ผู้เรียนฟัง

3.4 วัจนกรรมการขอโทษ

ผู้วิจัยได้กำหนดเงื่อนไขวัจนกรรมการขอโทษไว้ดังนี้

เงื่อนไขเนื้อหาความ: เป็นการกล่าวถึงการกระทำในอดีตของผู้ฟัง

เงื่อนไขเบื้องต้น: ผู้พูดเชื่อว่าการกระทำของผู้พูดนั้นเป็นสิ่งผิดหรือทำให้ผู้ฟังเสียหาย

เงื่อนไขความจริงใจ: ผู้พูดรู้สึกเสียใจต่อการกระทำนั้นของผู้ฟัง

เงื่อนไขจำเป็น: เป็นการแสดงความรู้สึกเสียใจของผู้พูดต่อผู้ฟัง

ผลการศึกษาพบการใช้วัจนกรรมการขอโทษจำนวน 5 ครั้ง คิดเป็นร้อยละ 0.26 ของการกล่าวถ้อยคำทั้งหมดของผู้สอนโดยปรากฏถ้อยคำที่ใช้เพียงถ้อยคำเดียวที่ปรากฏ คือ “sorry” ผู้พูดใช้ถ้อยคำนี้กล่าวแสดงความรู้สึกเสียใจที่ผู้พูดได้กระทำการบางประการผิดพลาดไป จึงมีเจตนาแสดงความเสียใจต่อการกระทำนั้นโดยส่วนใหญ่วัจนกรรมนี้มักปรากฏเมื่อครูผู้สอนกล่าวสิ่งใดสิ่งหนึ่งผิดไปในห้องเรียน ครูผู้สอนรู้ว่าตนเองกล่าวผิดจึงใช้วัจนกรรมการขอโทษเพื่อแสดงความเสียใจต่อการกล่าวผิดนั้นของตนเองที่อาจทำให้ผู้เรียนเกิดการรับรู้ที่ไม่ถูกต้องและทำให้ผู้เรียนสับสนได้ ดังตัวอย่างต่อไปนี้



(35) My first question is what do you think... sorry. (T1R2)

What language function do you think you are being tested in this task?

(36) Sorry, wrong group. (T2R3)

จากตัวอย่างข้างต้นจะเห็นว่า ผู้สอนใช้คำว่า “sorry” เพื่อแสดงความเสียใจต่อสิ่งที่ทำผิดพลาด กล่าวคือ ตัวอย่างที่ (35) ครูผู้สอนขอโทษต่อการถามผิดคำถาม จะเห็นได้ว่า ครูผู้สอนได้ตั้งคำถามแต่ไม่ใช่คำถามตามข้อมูลที่ครูผู้สอนต้องการ ครูผู้สอนจึงแสดงความเสียใจต่อการตั้งคำถามที่ผิดพลาดของตนเอง และตั้งคำถามใหม่ที่ถูกต้องในลำดับถัดไป ส่วนตัวอย่างที่ (36) ครูผู้สอนขอโทษที่เรียกกลุ่มผู้เรียนเพื่อให้ทำกิจกรรมในชั้นเรียนผิดพลาด

3.5 วัจนกรรมการตำหนิ

ผู้วิจัยได้กำหนดเงื่อนไขวัจนกรรมการตำหนิไว้ดังนี้

เงื่อนไขเนื้อหาความ: เป็นกล่าวถึงการกระทำในอดีตของผู้ฟัง

เงื่อนไขเบื้องต้น: ผู้พูดเชื่อว่าการกระทำของผู้ฟังนั้นเป็นสิ่งผิดหรือไม่ถูกต้อง

เงื่อนไขความจริงใจ: ผู้พูดต้องการแสดงความไม่พอใจต่อการกระทำของผู้ฟังเพื่อให้ผู้ฟังเปลี่ยนแปลงการกระทำนั้นให้ดีขึ้นในโอกาสต่อไป

เงื่อนไขจำเป็น: เป็นการแสดงให้เห็นให้ผู้ฟังทราบว่าผู้พูดไม่พอใจต่อการกระทำของผู้ฟัง

ผลการศึกษาพบการใช้วัจนกรรมการตำหนิจำนวน 3 ครั้ง คิดเป็นร้อยละ 0.15 ของการกล่าวถ้อยคำทั้งหมดของผู้สอน ซึ่งจะปรากฏเมื่อผู้พูดมีเจตนาแสดงความไม่พอใจต่อการกระทำของผู้ฟัง โดยผู้พูดใช้วัจนกรรมการตำหนิเพื่อเตือนผู้ฟังที่ได้กระทำการในสิ่งที่ผู้พูดคิดว่าไม่ถูกต้อง ไม่เหมาะสมหรือมีข้อบกพร่องดังตัวอย่างต่อไปนี้

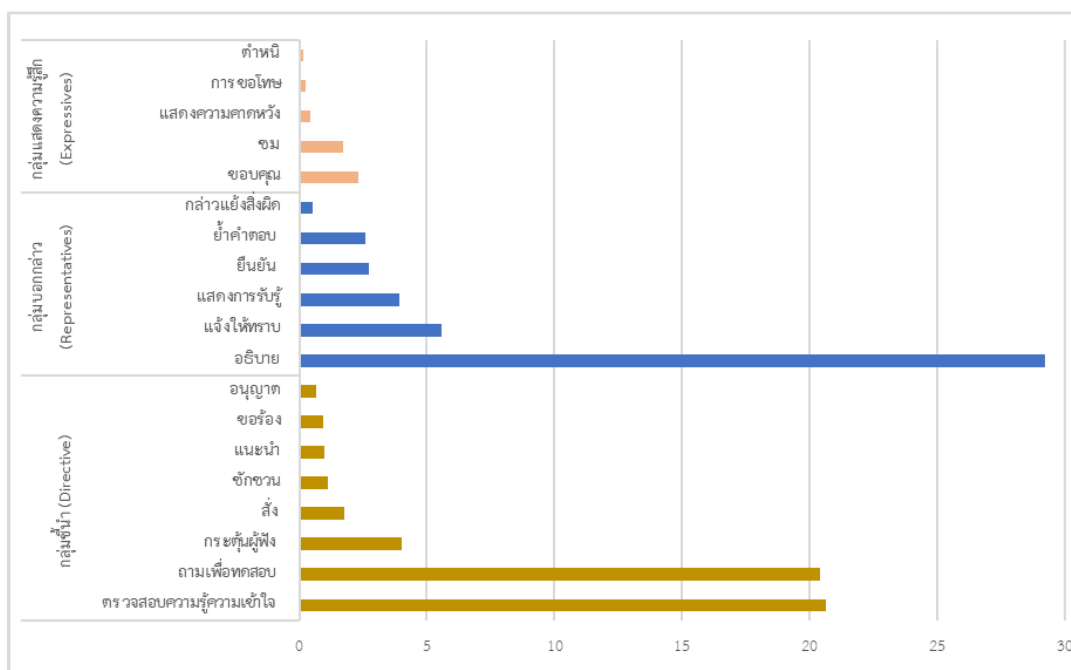
(37) OK. So, I feel that you...you don't really see the point that much. (T1R3)

(38) The first section of the class that you're quite chaotic. (T3R1)

จากตัวอย่างจะเห็นได้ว่า ครูผู้สอนตำหนิผู้เรียนที่ยังไม่เข้าใจประเด็นเนื้อหาของบทเรียน ดังตัวอย่างที่ (37) และตำหนิผู้เรียนที่สร้างความวุ่นวายในช่วงแรกของการเรียนดังตัวอย่างที่ (38) ครูผู้สอนจึงได้แสดงความไม่พึงพอใจต่อการกระทำของผู้เรียนโดยใช้วัจนกรรมการตำหนิเพื่อให้ผู้เรียนทราบว่าผู้เรียนกระทำบางอย่างผิดไปและครูผู้สอนไม่พอใจต่อการกระทำนั้น

สรุปและอภิปรายผล

การศึกษาการใช้วัจนกรรมของครูในการสอนในห้องเรียนที่มีการจัดการเรียนรู้โดยเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญและมีการใช้ภาษาอังกฤษเป็นสื่อการเรียนการสอน พบวัจนกรรมกลุ่ม 3 กลุ่ม ได้แก่ วัจนกรรมกลุ่มชี้แนะโดยพบวัจนกรรมในกลุ่มนี้ทั้งสิ้น 8 ประเภท วัจนกรรมกลุ่มบอกกล่าวโดยพบวัจนกรรมในกลุ่มนี้ 6 ประเภท และวัจนกรรมกลุ่มแสดงความรู้สึกโดยพบวัจนกรรมในกลุ่มนี้ 5 ประเภท ทั้งนี้จากข้อมูลทั้งหมด ไม่พบวัจนกรรม 2 กลุ่ม ได้แก่ วัจนกรรมกลุ่มผูกมัดและวัจนกรรมกลุ่มประกาศ ในเชิงปริมาณผลการศึกษานี้แสดงให้เห็นว่า ความถี่ของการใช้วัจนกรรมของครูในการสอนในห้องเรียนที่มีการจัดการเรียนรู้โดยเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญและมีการใช้ภาษาอังกฤษเป็นสื่อการเรียนการสอนนั้นพบว่า กลุ่มวัจนกรรมที่ผู้สอนใช้มากที่สุด คือ วัจนกรรมกลุ่มชี้แนะ ซึ่งพบการใช้ทั้งสิ้น 968 ครั้ง คิดเป็น 50.55 ของการใช้วัจนกรรมทั้งหมดของครูผู้สอน ในขณะที่วัจนกรรมที่พบมากที่สุด คือ วัจนกรรมการอธิบายที่จัดอยู่ในวัจนกรรมกลุ่มบอกกล่าว ซึ่งพบการใช้ทั้งสิ้นจำนวน 560 ครั้ง คิดเป็นร้อยละ 29.24 และวัจนกรรมที่พบน้อยที่สุด คือ วัจนกรรมการตำหนิ ซึ่งพบเพียง 3 ครั้ง คิดเป็นร้อยละ 0.15 ของการใช้วัจนกรรมทั้งหมดของครูผู้สอน ดังแผนภูมิต่อไปนี้



ภาพที่ 1 แผนภูมิแสดงแสดงร้อยละของวัจนกรรมที่ปรากฏในการสอน
แบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญโดยใช้ภาษาอังกฤษเป็นสื่อ

จากผลการศึกษาข้างต้นจะเห็นว่า ความถี่ของการใช้กลุ่มวัจนกรรมที่ครูใช้ในการสอนในห้องเรียนที่มีการจัดการเรียนรู้โดยเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญและใช้ภาษาอังกฤษเป็นสื่อที่พบมากที่สุด คือ วัจนกรรมกลุ่มชี้ นำแสดงให้เห็นว่า ในห้องเรียนที่มีการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ครูผู้สอนใช้วัจนกรรมกลุ่มชี้ นำโดยมีเจตนาถาม ตรวจสอบความเข้าใจ สิ่ง แนะนำ และขอร้อง เพื่อสนับสนุนการเรียนรู้ของผู้เรียน และทำให้การจัดกิจกรรมการอภิปรายในห้องเรียนดำเนินไปได้ด้วยดี ส่งผลให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ได้ด้วยตนเองซึ่งสอดคล้องกับบทบาทหน้าที่ของครูผู้สอนในการเป็นผู้อำนวยความสะดวกและผู้สนับสนุนเพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างครูผู้สอนกับผู้เรียนหรือระหว่างผู้เรียนด้วยกัน โดยผู้สอนเป็นผู้ให้คำแนะนำ ชี้แนะ กระตุ้นเพื่อให้ผู้เรียนได้มีส่วนร่วมในกระบวนการคิดวิเคราะห์เพื่อแลกเปลี่ยนเรียนรู้ (Funfuengfu, 2019) ทั้งนี้ผลการศึกษาค้างนี้สอดคล้องกับผลการวิจัยของ Jianli et al. (2015) และ Swandewi et al. (2017) ที่พบวัจนกรรมกลุ่มชี้ นำมากที่สุดในบริบทการสอน นอกจากนี้ผู้วิจัยยังมีความคิดเห็นไปในทางเดียวกับ Swandewi et al. (2017) ที่เห็นว่า วัจนกรรมกลุ่มชี้ นำนั้นทำหน้าที่สำคัญในห้องเรียน คือ ช่วยกำกับการทำกิจกรรมต่าง ๆ ในการเรียนการสอนให้บรรลุผลตามที่ครูผู้สอนต้องการ

วัจนกรรมกลุ่มถัดมา คือ วัจนกรรมกลุ่มบอกกล่าว ครูผู้สอนใช้วัจนกรรมกลุ่มนี้เมื่อต้องการบอกข้อมูลและข้อเท็จจริงต่าง ๆ เพื่อให้ผู้เรียนทราบและเข้าใจข้อมูลที่ถูกต้องและนำไปใช้ประโยชน์ในการอภิปราย ทำให้ผู้เรียนสามารถสร้างองค์ความรู้ได้ด้วยตนเองจากการอภิปราย ซึ่งครูผู้สอนมีหน้าที่คอยช่วยเหลือให้การอภิปรายดำเนินไปได้ด้วยดี ดังนั้นผู้สอนจึงใช้วัจนกรรมกลุ่มบอกกล่าวในการอภิปรายเมื่อผู้สอนต้องการให้ผู้เรียนได้รับสาระสำคัญที่ผู้เรียนควรได้รับและช่วยผู้เรียนสรุปผลการอภิปรายเพื่อให้ผู้เรียนเข้าใจมากยิ่งขึ้น ซึ่งเมื่อมีการจัดกิจกรรมการอภิปรายครูผู้สอนก็จะทราบว่าผู้เรียนเข้าใจบทเรียนมากน้อยเพียงใด ทำให้เห็นว่า ครูผู้สอนคำนึงถึงผู้เรียนซึ่งตรงตามหลักการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ผลวิจัยครั้งนี้สอดคล้องกับงานวิจัยของ Andewi & Waziana (2019) ที่พบว่า วัจนกรรมที่ครูใช้มากที่สุด คือ วัจนกรรมกลุ่มชี้ นำและรองลงมา คือ วัจนกรรมกลุ่มบอกกล่าว

กลุ่มวัจนกรรมที่พบน้อยสุด คือ วัจนกรรมกลุ่มแสดงความรู้สึกเนื่องจากเป็นวัจนกรรมที่ผู้พูดแสดงภาวะเกี่ยวกับจิตใจ อารมณ์และความรู้สึกในการอภิปรายเป็นการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นระหว่างครูผู้สอนและผู้เรียนหรือระหว่างผู้เรียนด้วยกัน ครูผู้สอนจึงเป็นผู้แนะนำและช่วยเหลือโดยครูผู้สอนจะใช้วัจนกรรมกลุ่มแสดงความรู้สึกเพื่อขอบคุณ ชม ขอโทษ หรือตักเตือน เพื่อให้การอภิปรายผ่านไปได้ Swandewi et al. (2017) เห็นว่า วัจนกรรมกลุ่มแสดงความรู้สึกมีหน้าที่สร้างแรงบันดาลใจให้ผู้เรียน อย่างไรก็ตามงานวิจัยครั้งนี้พบว่า บทบาทของวัจนกรรมกลุ่มแสดงความรู้สึกมิได้เป็นการสร้างแรงบันดาลใจให้ผู้เรียนเพียงอย่างเดียว แต่ยังทำหน้าที่สร้างบรรยากาศทั้งด้านบวกและด้านลบในห้องเรียนได้เช่นกันกล่าวคือ เมื่อผู้เรียนได้รับคำชม คำขอบคุณ คำขอโทษจากครูผู้สอน จะทำให้เกิดบรรยากาศด้านบวกในห้องเรียน แต่หากผู้เรียน

ได้รับคำตำหนิหรือการแสดงความคิดเห็น ก็อาจทำให้บรรยากาศในห้องเรียนเป็นด้านลบได้ แต่กระนั้น การกระทำของครูผู้สอนนี้ก็เพื่อประโยชน์แก่ผู้เรียนด้วยเช่นกัน

จากการศึกษาครั้งนี้ไม่พบวัจนกรรมกลุ่มผู้กมดและวัจนกรรมกลุ่มประกาศ เนื่องจากวัจนกรรมกลุ่มผู้กมดและวัจนกรรมกลุ่มประกาศมีลักษณะเป็นการกล่าวถึงการกระทำของผู้พูดจึงไม่สอดคล้องกับวิธีการเรียนการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญที่ต้องการให้ผู้เรียนเป็นผู้สร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง นอกจากนี้ ตามแนวคิดของเซอร์ล (Searle, 1969) นั้น วัจนกรรมกลุ่มประกาศยังเป็นวัจนกรรมที่เกิดในบริบทเฉพาะ เช่น คำพิพากษาศาล การประกาศสงคราม การล้างบาป หรือการไล่ออกจากงาน จึงมีโอกาสเกิดขึ้นได้น้อยมากในบริบทการเรียนการสอน ทั้งนี้ผลการศึกษาข้างต้นสอดคล้องกับผลการวิจัยของ Santosa & Kurniadi (2020) และ Swandewi et al. (2017) ที่พบวัจนกรรมกลุ่มผู้กมดเพียงเล็กน้อยแต่ไม่พบวัจนกรรมกลุ่มประกาศเลย รวมถึงงานวิจัยของ Jianli et al. (2015) ที่พบวัจนกรรมกลุ่มประกาศน้อยที่สุดแต่ไม่พบวัจนกรรมกลุ่มผู้กมดเลย จึงอาจกล่าวได้ว่าวัจนกรรม 2 กลุ่มนี้เป็นวัจนกรรมที่ปรากฏได้น้อยหรือแทบไม่ปรากฏในบริบทของการเรียนการสอนและอาจเป็นลักษณะเฉพาะของบริบทประเภทนี้

ผู้วิจัยสังเกตเห็นว่า วัจนกรรมที่พบมากและโดดเด่นในการเรียนการสอนในห้องเรียนที่มีการจัดการเรียนรู้โดยเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญและมีการใช้ภาษาอังกฤษเป็นสื่อการเรียนการสอน คือ วัจนกรรมการอธิบาย วัจนกรรมการตรวจสอบความรู้ความเข้าใจและวัจนกรรมการถามเพื่อทดสอบ เนื่องจากวัจนกรรมทั้ง 3 ประเภทนี้มีบทบาทสำคัญในการทำกิจกรรมการอธิบาย โดยครูผู้สอนใช้เพื่อให้ผู้เรียนเกิดกระบวนการเรียนรู้ได้ด้วยตนเอง ซึ่งเป็นปัจจัยหลักในการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า วัจนกรรมการอธิบายจะปรากฏเมื่อนักเรียนไม่เข้าใจบทเรียนหรือข้อมูลที่ใช้ในการอธิบายและเมื่อครูผู้สอนสรุปการอธิบายซึ่งเป็นขั้นตอนสุดท้ายในการทำกิจกรรมการอธิบายเพื่อให้ผู้เรียนได้รับความรู้และความเข้าใจที่ถูกต้องจากการทำกิจกรรมอธิบาย ทั้งนี้เมื่อครูผู้สอนใช้วัจนกรรมการอธิบายโดยมีเจตนาเพื่อขยายความหรือให้รายละเอียดของข้อมูลแล้ว มักจะปรากฏวัจนกรรมการตรวจสอบความรู้ความเข้าใจของผู้เรียนเพื่อตรวจสอบว่าผู้เรียนเข้าใจในสิ่งที่ครูผู้สอนอธิบายหรือไม่ หากผู้เรียนได้รับความรู้ความเข้าใจที่ถูกต้องก็ส่งผลให้ผู้เรียนเกิดกระบวนการคิดและสามารถเชื่อมโยงความรู้ให้ตนเองได้ ทั้งนี้วัจนกรรมการถามเพื่อทดสอบก็ปรากฏอย่างมีนัยสำคัญกล่าวคือ การถามเพื่อทดสอบเป็นการเสริมสร้างกระบวนการเรียนรู้ของผู้เรียน เนื่องจากเมื่อครูผู้สอนถามผู้เรียน ผู้เรียนจะต้องคิด วิเคราะห์และสังเคราะห์เพื่อให้ได้คำตอบ ทำให้ผู้เรียนได้รับความรู้จากการมีส่วนร่วมในการอธิบายจึงทำให้ผู้เรียนสามารถสร้างองค์ความรู้ได้ด้วยตนเองซึ่งเป็นแกนหลักของการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

การศึกษาวัจนกรรมที่ปรากฏในห้องเรียนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญและใช้ภาษาอังกฤษในการเรียนการสอนครั้งนี้เป็นการวิเคราะห์วัจนกรรมของครูผู้สอนที่ทำให้เห็นบทบาทและการกระทำของครูผู้สอนระหว่างการดำเนินกิจกรรมในห้องเรียนที่มีการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นหลักและใช้ภาษาอังกฤษเป็นสื่อ



ซึ่งอาจช่วยพัฒนาบทบาทของครูผู้สอนต่อผู้เรียนให้บรรลุตามเป้าหมายของนโยบายทางการศึกษาของประเทศและส่งผลต่อคุณภาพการจัดการศึกษาในระดับต่าง ๆ ต่อไป อย่างไรก็ตาม หากมีการศึกษาวิจัยกรรมของนักเรียนที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลางเพิ่มเติมก็จะเป็นการขยายองค์ความรู้ให้ครอบคลุมมากขึ้นซึ่งสามารถนำมาประยุกต์ใช้เป็นแนวทางการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญอย่างรอบด้านและมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

References

- Andewi, W., & Waziana, W. (2019). An analysis of teacher's speech acts in teaching and learning process. *Teknosastik*, 17(1), 29-34. <https://ejurnal.teknokrat.ac.id/index.php/teknosastik/article/view/207/165>
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Longman.
- Chaiyachok, P., & Gadavanij, S. (2019). A study of speech acts on the best protest songs of all time. *MFU Connexion*, 8(2), 125-153. <https://so05.tcithaijo.org/index.php/MFUconnexion/article/view/241044/164115>
- Fanchian, N. (2018, August 22). *What type of teaching and learning is suitable for a child-centered approach?* True Plookpanya. <https://www.trueplookpanya.com/education/content/68591>
- Funfuengfu, V. (2019). The success of active learning management. *Valaya Alongkorn Review (Humanities and Social Science)*, 9(1), 135-145. <https://so06.tci-thaijo.org/index.php/var/article/view/186104/130758>
- Hassajamnong, K., & Liamprawat, S. (2019). Speech act usage in song of state institutions of higher education. *Veridian E-Journal (Humanities, Social Sciences, and Arts)*, 12(3), 86-99. <https://he02.tci-thaijo.org/index.php/Veridian-E-Journal/article/view/157158/149010>
- Idhiphol, A. (2014). Speech acts from soul recalling in therapeutic ceremonies of the Phu-Thai shamans. *Mekong-Salween Civilization Studies Journal*, 5(2), 59-82. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/jnuks/article/view/55601/46174>
- Idhiphol, A., Khanittanan, W., & Thairat, S. (2014). Speech acts from soul recalling in therapeutic ceremonies of the Phu-Thai shamans. *Parichart Journal*, 27(1), 62-77. <https://so05.tci-thaijo.org/index.php/parichartjournal/article/view/43024/35607>

- Jeawkok, J., & Somlok, A. (2021). Campaign sign: Speech acts and discourse of representative candidates in Pattani province. *Journal of Business, Economics and Communications*, 16(2), 86-96. <https://so02.tci-thaijo.org/index.php/BECJournal/article/view/241151/169459>
- Jianli, C., Mungthaisong, S., & Santhi, N. (2015). Discourse analysis of Chinese students' chatroom conversations: A case study of Chiang Rai Rajabhat University. *Graduate School Journal*, 8(17), 162-165. https://so01.tci-thaijo.org/index.php/crrugds_ejournal/article/view/81897/65118
- Khraiboot, A., & Kingkham, W. (2016). Speech acts in patriotic songs during B.E.2510-2550. *Nakhon Phanom University Journal*, 6(1), 61-69. <https://so03.tci-thaijo.org/index.php/npuj/article/view/53357/44291>
- Klairueng, A., Kattiyawong, W., & Wiwattananon, S. (2022). Self-development of teachers in schools under the educational management efficiency promotion network group 3 under Pathumthani primary educational service office area 1. *Journal of Roi Kaensam Academy*, 7(2). <https://so02.tci-thaijo.org/index.php/JRKSA/article/view/252350/171465>
- Klaisingto, P. (2018). Discourse on Facebook website between teacher and students in the introduction to linguistics group. *Journal of Liberal Arts, Prince of Songkla University*, 10(1), 59-79. <https://so03.tci-thaijo.org/index.php/journal-la/article/view/132025/99171>
- Nanthakanok, K. (2020). Speech acts of the lullabies in Chiang Mai province. *Udon Thani Rajabhat University Journal of Humanities and Social Science*, 9(1), 125-148. <https://so06.tci-thaijo.org/index.php/hsudru/article/view/196413/165168>
- Office of the Council of State. (1999). *National education act, B.E. 2542 (1999)*. <https://www.moe.go.th/backend/wp-content/uploads/2020/10/1.-พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ-พ.ศ.2542-ฉ.ฉัพเดท.pdf>
- Panpothong, N. (2023). *Watchanapatibatsat kap Khamsuphap lae Watthanatham: Naewkit lae Naewthang Wichai Phasathai* [Pragmatics, Politeness, and Culture: Concepts and Research Approaches in the Thai Language]. Chulalongkorn University Press.
- Phramaha Santirat Jhanasanti (Phuangmali). (2019). Language strategies in the television advertisement. *Mahachula Academic Journal*, 6, 238-250. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/JMA/article/view/155268/133233>



- Santosa, A. W., & Kurniadi, A. (2020). Speech act analysis of teacher talk in EFL classroom. *Jurnal Penelitian Humaniora*, 21(2), 101-107. <https://journals.ums.ac.id/index.php/humaniora/article/view/9871/5958>
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts*. Cambridge University Press.
- Soommat, K., & Nillawannapha, R. (2021). Using speech acts in dhamma' books Vipassna Isan for teaching monks. *Journal of Social Science and Buddhistic Anthropology*, 6(1), 162-180.
- Swandewi, I. A. N. A., Ramendra, D. P., & Juniarta P. A. K. (2017). An analysis of speech acts used by English teacher in classroom teaching and learning process at SMA Negeri 2 Banjar. *Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris Undiksha*, 5(2). https://web.archive.org/web/20180417071228id_/https://ejournal.undiksha.ac.id/index.php/JPBI/article/viewFile/13471/8442
- Thippana, S. (2018). Speech acts usage in songs of Jintara Poonlab R-Siam. *Humanities and Sciences Journal, Ubon Ratchathani Rajabhat University*, 9(1), 61-72. <https://so01.tci-thaijo.org/index.php/humanjubru/article/view/130621/97956>
- Vatcharasuwan. P. (2004). *The act of disagreeing in Thai by speakers of different social status: the case of teachers and students* [Unpublished Master's thesis]. Chulalongkorn University.
- Xiaodan, M., Mungthaisong, S., & Santhi, N. (2015). Classroom discourse analysis: A case study of first-year non-English majors in PU'ER University. *Graduate School Journal*, 8(17), 157-161. https://so01.tci-thaijo.org/index.php/crrugds_ejournal/article/view/81895/65117