

ประเภทของความเจ็บและตัวแปรอธิบายความเจ็บของนักศึกษามหาวิทยาลัยในชั้นเรียน  
ภาษาอังกฤษ: การพัฒนาทฤษฎีฐานรากจากการวิจัยแบบผสมวิธี

นายอาทิตย์ อินตะแก้ว

วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต  
สาขาวิชาวิธีวิทยาการวิจัยการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา  
คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทคัดย่อและแฟ้มข้อมูลฉบับเต็มของวิทยานิพนธ์ตีพิมพ์ปีการศึกษา 2554 ที่ให้บริการในคลังปัญญาจุฬาฯ (CUIR)  
เป็นแฟ้มข้อมูลของลิขสิทธิ์ของงานวิจัยของนักศึกษามหาวิทยาลัยจิตวิทยา

The abstract and full text of theses from the academic year 2011 in Chulalongkorn University Intellectual Repository (CUIR)  
are the thesis authors' files submitted through the Graduate School.

TYPES AND EXPLAINED VARIABLES OF UNIVERSITY STUDENTS' SILENCE IN  
ENGLISH CLASSROOMS: A GROUNDED THEORY BUILDING FROM  
MIXED METHODS RESEARCH

MR ARTHIT INTAKAEW

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements  
for the Degree of Master of Education Program in  
Educational Research Methodology  
Department of Educational Research and Psychology  
Faculty of Education  
Chulalongkorn University  
Academic Year 2012  
Copyright of Chulalongkorn University

หัวข้อวิทยานิพนธ์

ประเภทของความเจ็บและตัวแปรอธิบายความเจ็บ  
ของนักศึกษามหาวิทยาลัยในชั้นเรียนภาษาอังกฤษ:  
การพัฒนาทฤษฎีฐานรากจากการวิจัยแบบผสมวิธี

โดย

นายอาทิตย์ อินตะแก้ว

สาขาวิชา

วิธีวิทยาการวิจัยการศึกษา

อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก

รองศาสตราจารย์ ดร.ดวงกมล ไตรวิจิตรคุณ

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย อนุมัติให้หัวข้อวิทยานิพนธ์ฉบับนี้เป็นส่วนหนึ่ง  
ของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาโท

..... คณบดีคณะครุศาสตร์  
(รองศาสตราจารย์ ดร.ชนิตา รักษ์พลเมือง)

คณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์

..... ประธานกรรมการ  
(รองศาสตราจารย์ ดร.อวยพร เรืองตระกูล)

..... อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก  
(รองศาสตราจารย์ ดร.ดวงกมล ไตรวิจิตรคุณ)

..... กรรมการภายนอกมหาวิทยาลัย  
(อาจารย์ ดร.นิภาพร กุลสมบูรณ์)

อาทิตย์ อินตะแก้ว: ประเภทของความเงียบและตัวแปรอธิบายความเงียบของนักศึกษา  
มหาวิทยาลัยในชั้นเรียนภาษาอังกฤษ: การพัฒนาทฤษฎีฐานรากจากการวิจัยแบบผสมวิธี.  
(TYPES AND EXPLAINED VARIABLES OF UNIVERSITY STUDENTS' SILENCE IN ENGLISH  
CLASSROOMS: A GROUNDED THEORY BUILDING FROM MIXED METHODS RESEARCH)  
อ.ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก: รศ.ดร.ดวงกมล ไตรวิจิตรคุณ, 163 หน้า.

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษาประเภทและระดับความเงียบของนักศึกษาในชั้นเรียน  
วิชาภาษาอังกฤษ 2) ศึกษาตัวแปรอธิบายความเงียบของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ และ 3)  
พัฒนาและตรวจสอบความเหมาะสมของทฤษฎีฐานรากของความเงียบในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ สามารถ  
แบ่งขั้นตอนการวิจัยออกเป็น 3 ระยะได้แก่ ระยะที่ 1 การวิจัยเชิงคุณภาพ กลุ่มตัวอย่างนักศึกษาที่มี  
ลักษณะพฤติกรรมค่อนข้างเงียบและไม่เงียบในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษจำนวน 21 คน และกลุ่มอาจารย์  
ผู้สอนวิชาภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารจำนวน 6 คน ใช้วิธีการสนทนากลุ่มนักศึกษา การสัมภาษณ์นักศึกษา  
รายกรณี การสัมภาษณ์ผู้สอนและการสังเกตในชั้นเรียน เครื่องมือวิจัยได้แก่ แบบสนทนากลุ่ม แบบ  
สัมภาษณ์นักศึกษาและผู้สอน และแบบสังเกตชั้นเรียน ใช้วิธีการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพโดยวิธีการ  
จำแนกประเภทข้อมูล ระยะที่ 2 การวิจัยเชิงปริมาณ กลุ่มตัวอย่างคือนักศึกษาสถาบันอุดมศึกษาทั้ง 3 สังกัด  
จำนวน 544 คน เครื่องมือวิจัยได้แก่ แบบสอบถามเกี่ยวกับการพูดและแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียนวิชา  
ภาษาอังกฤษ วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้สถิติการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบทางเดียว (one way ANOVA)  
และการวิเคราะห์การถดถอยเชิงเส้นพหุแบบกำหนดลำดับขั้น (hierarchical regression analysis) และ  
ระยะที่ 3 การวิจัยแบบผสมวิธี เป็นขั้นตอนการพัฒนาทฤษฎีฐานรากโดยนำผลการวิจัยเชิงคุณภาพและเชิง  
ปริมาณมาสนับสนุนร่วมกัน เครื่องมือวิจัยได้แก่ แบบประเมินความเหมาะสมของทฤษฎีฐานราก สรุปผลวิจัย  
ได้ดังนี้

1) ประเภทของความเงียบในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษแบ่งออกได้เป็น 3 ประเภทคือ ความเงียบ  
ประเภทไม่รู้ ความเงียบประเภทที่เกิดจากอารมณ์ความรู้สึกและความเงียบประเภทเป็นกลาง นักศึกษา  
มหาวิทยาลัยมีระดับความเงียบในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษในระดับปานกลาง เมื่อเปรียบเทียบระดับความ  
เงียบแยกตามสังกัดของมหาวิทยาลัย เพศของนักศึกษา จำนวนปีที่เรียนภาษาอังกฤษมาแล้วจนถึงปัจจุบัน  
และประสบการณ์การเรียนต่างประเทศหรือทำงานที่เกี่ยวข้องกับการใช้ภาษาอังกฤษ พบว่านักศึกษาต่างมีระดับ  
ความเงียบไม่ต่างกัน และเมื่อเปรียบเทียบแยกตามชั้นปี กลุ่มสาขาวิชาที่เรียน ผลการเรียนเฉลี่ยสะสม และ  
ผลการเรียนภาษาอังกฤษโดยรวม พบว่านักศึกษามีระดับความเงียบในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษแตกต่างกัน

2) ปัจจัยที่ส่งผลต่อความเงียบของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษประกอบด้วย 4 ปัจจัย  
ได้แก่ ปัจจัยด้านผู้สอน ปัจจัยด้านสภาพแวดล้อมทางกายภาพในชั้นเรียน ปัจจัยด้านเพื่อนในชั้นเรียน และ  
ปัจจัยด้านผู้เรียน โดยทั้ง 4 ปัจจัยร่วมกันอธิบายความเงียบของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษได้ร้อย  
ละ 33.7 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

3) การพัฒนาทฤษฎีฐานรากใช้ผลการวิจัยเชิงคุณภาพผสมกับผลการวิจัยเชิงปริมาณ และ  
ตรวจสอบความเหมาะสมของทฤษฎีโดยผู้เชี่ยวชาญ โดยทฤษฎีที่สร้างขึ้นมีความเหมาะสมและสอดคล้องกับ  
บริบทความเงียบของนักศึกษาไทยในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ

ภาควิชา.....วิจัยและจิตวิทยาการศึกษา.....ลายมือชื่อนิสิต.....  
สาขาวิชา.....วิธีวิทยาการศึกษาศึกษา.....ลายมือชื่อ อ.ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก.....  
ปีการศึกษา .....2555.....

##548 38798 27: MAJOR EDUCATIONAL RESEARCH METHODOLOGY

KEYWORDS: SILENCE / ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM / A GROUNDED THEORY BUILDING

ARTHIT INTAKAEW: TYPES AND EXPLAINED VARIABLES OF UNIVERSITY STUDENTS' SILENCE IN ENGLISH CLASSROOMS: A GROUNDED THEORY BUILDING FROM MIXED METHODS RESEARCH. ADVISOR: ASSOC. DUANGKAMOL TRAIWICHITKHUN, Ph.D., 163 pp.

The purposes of this study were 1) to study types and level of university students' silence in English classroom, 2) to study the factors that explain the university students' silence, and 3) to build a grounded- theory on students' silence in English classroom. There were 3 phases in this study which were the qualitative study (1<sup>st</sup> phase), sample groups were 21 undergraduate students and 6 English language teachers using the focus group, the interviews, and the classroom observation. The typological analysis was used in this phase. The quantitative study (2<sup>nd</sup> phase), sample group were 544 undergraduate students in Bangkok. The research instrument was a questionnaire. Data were analyzed by descriptive statistics, analysis of variance and hierarchical regression analysis. The mixed-methods research (3<sup>rd</sup> phase) was to build a grounded theory on Thai undergraduate students' silence in English classroom. The qualitative and quantitative data from the first two phases were mixed together to build a grounded theory. The research instrument in this phase was a grounded theory evaluation form. The research findings were as follows:

1) There are three types of university students' silence in English classroom which are unknown silence, psychological silence, and neutral silence. Undergraduate students have a neutral silence. Students divided by types of university, gender, years of English study and the experience in learning and working abroad have significantly an indifferent level of silence whereas those divided by years of study (grades), majors, GPA, an overall of English study have significantly the different level of silence.

2) Factors explaining the university students' silence in English classroom are teachers, classroom environment, friends and the learner which explains university students' silence in English classroom at 33.7 percentages.

3) A grounded- theory of university students' silence was built by the mixture of the qualitative and quantitative results and was evaluated by three experts. It is reasonable and transferable to other relevant Thai learners' silence contexts.

Department: Educational Research and Psychology Student's Signature.....

Field of Study: Educational Research Methodology Advisor's Signature .....

Academic Year: .....2012.....

## กิตติกรรมประกาศ

ความสำเร็จของวิทยานิพนธ์เล่มนี้จะเกิดขึ้นไม่ได้หากปราศจากความอนุเคราะห์และความร่วมมือจากบุคคลหลายท่านที่ได้กรุณาให้ข้อมูล ความรู้ ข้อเสนอแนะอันเป็นประโยชน์ ต่อการวิจัย โดยเฉพาะอย่างยิ่งผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณ รองศาสตราจารย์ ดร.ดวงกมล ไตรวิจิตรคุณ อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์เป็นอย่างสูงที่ได้เสียสละเวลาอันมีค่า แนะนำแนวทางในการค้นคว้าและทุ่มเทติดตามความก้าวหน้าพร้อมทั้งชี้แนะแนวทางและให้คำปรึกษาต่อการทำวิทยานิพนธ์ด้วยความหวังดีและเมตตาเสมอมา ขอกราบขอบพระคุณ ศาสตราจารย์ ดร.สุวิมล ว่องวานิช ที่คอยชี้แนะและให้โอกาสในการศึกษาประเด็นที่ผู้วิจัยสนใจมาตั้งแต่จุดเริ่มต้นในการทำการวิจัยเรื่องนี้ กราบขอบพระคุณคณาจารย์ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษาทุกท่าน ที่ประสิทธิ์ประสาทวิชาความรู้ และอบรมสั่งสอนให้แก่ศิษย์ทุกคน

นอกจากนี้ผู้วิจัยต้องขอกราบขอบพระคุณ รองศาสตราจารย์ ดร.อวยพร เรืองตระกูล และอาจารย์ ดร.นิภาพร กุลสมบุรณ์ ที่ให้ความกรุณาเป็นคณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์ และได้ให้คำชี้แนะที่มีคุณค่าต่อการปรับปรุงแก้ไขวิทยานิพนธ์ให้มีความสมบูรณ์มากยิ่งขึ้น

ขอกราบขอบพระคุณผู้ทรงคุณวุฒิทุกท่าน อันประกอบด้วย ผู้ช่วยศาสตราจารย์ กมลวรรณ ตั้งธนานนท์ อาจารย์ ดร.ณรัตน์ ศิริภาพ อาจารย์ ดร.พณิตา กุลสิริสวัสดิ์ อาจารย์ ดร.อุสาภรณ์ สุขารมณ อาจารย์ ดร.ศุทธิณี ขวณไชยสิทธิ์ อาจารย์ ดร.วรกมล มีเพียร และอาจารย์ ดร.ณัฐสุดา เต้พันธ์ และที่กรุณาตรวจสอบความถูกต้องของเครื่องมือและให้ข้อเสนอแนะที่มีประโยชน์ต่อการวิจัยเป็นอย่างมาก

ขอขอบคุณเพื่อน ๆ สาขาวิชาจิตวิทยาการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา ทุกคน ที่เป็นกัลยาณมิตรคอยช่วยเหลือ แนะนำ และให้กำลังใจตลอดระยะเวลา 2 ปีที่ผ่านมา ซึ่งเป็น 2 ปีที่มีค่าอย่างยิ่งสำหรับผู้วิจัย

ขอขอบพระคุณอาจารย์และนักศึกษาทุกคนที่มีส่วนทำให้การทำวิทยานิพนธ์เล่มนี้สำเร็จ ลุล่วงไปได้อย่างรวดเร็ว

ท้ายสุดนี้ ขอกราบขอบพระคุณกำลังใจที่ยิ่งใหญ่ในการทำให้วิทยานิพนธ์เล่มนี้สำเร็จ ลุล่วงไปได้ด้วยดี โดยเฉพาะคุณแม่บุญนาค อินตะแก้ว ที่มอบความรัก ความหวังดีและกำลังใจให้แก่ผู้วิจัยในการเรียนเสมอมา ขอขอบพระคุณคุณพ่อธงชัย อินตะแก้ว บิดาผู้ล่วงลับของผู้วิจัยที่ได้ส่งเสริมและสนับสนุนให้ผู้วิจัยรักในการศึกษาเล่าเรียนมาตั้งแต่เล็กจนประสบความสำเร็จในทุกด้านเสมอมา และทำให้ผู้วิจัยรู้ว่าการศึกษาคือสิ่งสำคัญและสามารถเรียนรู้ได้ตลอดชีวิต สิ่งนี้คือความสำเร็จของคุณพ่อเช่นเดียวกันครับ ขอขอบคุณทุกท่านที่มีได้กล่าวนามในที่นี้ที่เป็นกำลังใจให้ผู้วิจัยประสบความสำเร็จ และมีความภาคภูมิใจจนถึงทุกวันนี้

## สารบัญ

	หน้า
บทคัดย่อภาษาไทย.....	ง
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ.....	จ
กิตติกรรมประกาศ.....	ฉ
สารบัญ.....	ช
สารบัญตาราง.....	ฌ
สารบัญภาพ.....	ญ
บทที่	
1 บทนำ.....	1
ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา.....	1
คำถามวิจัย.....	3
วัตถุประสงค์ของการวิจัย.....	3
ขอบเขตของการวิจัย.....	3
คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย.....	4
ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ.....	4
2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	5
ตอนที่ 1 ภาษาอังกฤษกับการศึกษา.....	5
ตอนที่ 2 ผู้เรียน.....	8
3 วิธีดำเนินการวิจัย.....	41
ระยะที่ 1 การวิจัยเชิงคุณภาพ.....	43
ระยะที่ 2 การวิจัยเชิงปริมาณ.....	48
ระยะที่ 3 การวิจัยแบบผสมวิธี.....	56
4 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ.....	58
ตอนที่ 1 บริบทของมหาวิทยาลัยกลุ่มตัวอย่าง.....	58
ตอนที่ 2 ประเภทของความเจ็บของนักศึกษาในชั้นเรียนภาษาอังกฤษ.....	61
5 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณและการพัฒนาทฤษฎีฐานราก.....	94
ตอนที่ 1 ผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบระดับความเจ็บของนักศึกษา.....	94
ตอนที่ 2 ผลการวิเคราะห์ตัวแปรอธิบายความเจ็บของนักศึกษา.....	102
ตอนที่ 3 ผลการพัฒนาทฤษฎีฐานรากเกี่ยวกับความเจ็บของนักศึกษา.....	107
6 สรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ.....	111
สรุปผลการวิจัย.....	112
อภิปรายผลการวิจัย.....	115
ข้อเสนอแนะ.....	121
รายการอ้างอิง.....	123

	หน้า
ภาคผนวก.....	127
ภาคผนวก ก เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย.....	128
ภาคผนวก ข ผลการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาของแบบสอบถาม.....	139
ภาคผนวก ค ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจของแบบสอบถาม.....	146
ภาคผนวก ง การวิเคราะห์คุณภาพของแบบสอบถาม.....	154
ภาคผนวก จ ผลการตรวจสอบความเหมาะสมของทฤษฎีฐานราก .....	159
ภาคผนวก ฉ รายชื่อผู้ทรงคุณวุฒิในการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ.....	161
ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์.....	163



## สารบัญตาราง

ตารางที่	หน้า
2.1 มิติความเจียบของ Pinder และ Harlos.....	15
2.2 ตัวอย่างมุมมองประเภทของความเจียบข้ามวัฒนธรรมของ Ling.....	16
2.3 การสังเคราะห์ตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับความเจียบของนักศึกษาในชั้นเรียนภาษาอังกฤษ.	37
3.1 วิธีการเก็บข้อมูลเชิงคุณภาพและจำนวนกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยระยะที่ 1.....	45
3.2 จำนวนกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยเชิงปริมาณ.....	49
3.3 ความหมายของระดับคะแนนและเกณฑ์การแปลผลของแบบสอบถามตอนที่ 2.....	50
3.4 ความหมายของระดับคะแนนและเกณฑ์การแปลผลของแบบสอบถามตอนที่ 3.....	50
3.5 โครงสร้างของแบบสอบถาม.....	51
3.6 จำนวนข้อคำถามของแบบสอบถามก่อนและหลังการตรวจสอบ IOC.....	52
3.7 ค่าไอเกนของการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ.....	53
3.8 จำนวนองค์ประกอบและข้อคำถามในแต่ละองค์ประกอบของแบบสอบถามในตอนที 3	54
3.9 ค่าความเที่ยงของแบบสอบถามจำแนกตามคุณลักษณะที่มุ่งวัด.....	54
3.10 จำนวนกลุ่มตัวอย่างและอัตราการตอบกลับของแบบสอบถาม.....	55
5.1 จำนวนและร้อยละของผู้ตอบแบบสอบถาม.....	95
5.2 ผลการวิเคราะห์ระดับความเจียบของนักศึกษาจำแนกตามกลุ่มและประเภท.....	98
5.3 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนของตัวแปรอิสระที่จำแนกตามกลุ่มและประเภท.....	100
5.4 ผลการทดสอบรายคู่ของตัวแปรชั้นปีของนักศึกษา.....	101
5.5 ผลการทดสอบรายคู่ของตัวแปรระดับผลการเรียนเฉลี่ยสะสม.....	101
5.6 ผลการทดสอบรายคู่ของตัวแปรผลการเรียนภาษาอังกฤษโดยรวม.....	101
5.7 องค์ประกอบและการรวมกลุ่มปัจจัยที่ใช้ในการวิเคราะห์การถดถอยพหุ.....	103
5.8 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของกลุ่มปัจจัยที่ใช้ในการวิเคราะห์การถดถอยพหุ.....	102
5.9 ผลการวิเคราะห์การถดถอยแบบกำหนดลำดับขั้น.....	106

## สารบัญภาพ

ภาพที่	หน้า
2.1 ปัจจัยที่ส่งผลต่อรูปแบบการเรียนรู้ที่แตกต่างกันของนักเรียน.....	8
2.2 โมเดลความเครียดในชั้นเรียนภาษาอังกฤษของนักศึกษา.....	11
2.3 ประเภทความเครียดตามนิยามของ Sobkowiak.....	14
2.4 กระบวนการวิจัยแบบอุปนัยในการวิจัยเชิงคุณภาพของ นิตา ชูโต.....	27
2.5 ขั้นตอนการพัฒนาทฤษฎีฐานรากของ Toby.....	30
2.6 กรอบแนวคิดในการวิจัยชั่วคราว.....	40
3.1 การวิจัยแบบผสมวิธีประเภท Exploratory Sequential Design.....	41
3.2 ขั้นตอนการวิจัยเพื่อตอบคำถามของการวิจัย.....	42
3.3 การสร้างข้อสรุปและการพิสูจน์ข้อสรุป.....	47
3.4 วิธีการและขั้นตอนการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพของ สุภางค์ จันทวานิช.....	48
3.5 การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ.....	56
3.6 การพัฒนาและตรวจสอบความเหมาะสมของทฤษฎีฐานราก.....	57
4.1 ประเภทความเครียดที่เกิดจากการไม่รู้ของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ.....	64
4.2 ประเภทความเครียดที่เกิดจากภาวะความรู้สึกในจิตใจของนักศึกษา.....	66
4.3 ประเภทความเครียดแบบเป็นกลางของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ.....	68
4.4 ประเภทของความเครียดของนักศึกษามหาวิทยาลัยในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ.....	69
4.5 ตัวแปรด้านผู้เรียนที่เกี่ยวข้องกับความเครียดของนักศึกษา.....	75
4.6 ตัวแปรด้านผู้สอนที่เกี่ยวข้องกับความเครียดของนักศึกษา.....	82
4.7 ตัวแปรด้านเพื่อนที่เกี่ยวข้องกับความเครียดของนักศึกษา.....	86
4.8 ตัวแปรด้านสภาพแวดล้อมทางกายภาพของชั้นเรียนที่เกี่ยวข้องกับความเครียด.....	92
4.9 ความเชื่อมโยงของตัวแปรต่างๆที่ส่งผลต่อความเครียดของนักศึกษา.....	93
5.1 ทฤษฎีฐานรากเกี่ยวกับความเครียดของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ.....	110

## บทที่ 1

### บทนำ

#### ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

ภาษาอังกฤษมีความสำคัญในฐานะเป็นเครื่องมือที่ใช้ในการติดต่อสื่อสาร การแลกเปลี่ยนความรู้ซึ่งกันและกัน ด้านการศึกษา การประกอบอาชีพ การเข้าใจในวัฒนธรรมอันแตกต่างของนานาประเทศ รวมถึงสภาพสังคม เศรษฐกิจ การเมืองของแต่ละประเทศ ภาษาอังกฤษจึงนับเป็นภาษาสากลที่สำคัญที่ถูกจัดให้เป็นภาษาที่มีการเรียนการสอนในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานและระดับอุดมศึกษาของไทย วิชาภาษาอังกฤษได้ถูกจัดไว้ในกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศที่มีเป้าหมายในการใช้ภาษาต่างประเทศในสาระสำคัญ 4 ด้าน ได้แก่ (1) ด้านภาษาและวัฒนธรรม (2) ด้านภาษากับการบูรณาการกับศาสตร์แขนงอื่นๆ (3) ด้านภาษากับความสัมพันธ์กับชุมชนและโลก และ (4) ด้านภาษาเพื่อการสื่อสาร อันเป็นหัวใจหลักของการเรียนวิชาภาษา เพื่อให้ผู้เรียนสามารถใช้ทักษะการฟัง พูด อ่าน และเขียน ในการติดต่อแลกเปลี่ยนข้อมูลข่าวสาร ข้อมูลสารสนเทศต่างๆระหว่างกัน ดังนั้นทักษะทางด้านภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารของผู้เรียนจึงมีความสำคัญและมีความจำเป็นอย่างมาก เพื่อให้ผู้เรียนสามารถใช้ภาษาอังกฤษเป็นเครื่องมือในการรับรู้ เรียนรู้และแลกเปลี่ยนศาสตร์ต่างๆกับประชาคมโลกที่ใช้ภาษาอังกฤษเหมือนกันได้ (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551)

ทักษะภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารประกอบด้วยทักษะ 4 ทักษะ ได้แก่ ทักษะการฟัง (listening) ทักษะการพูด (speaking) ทักษะการอ่าน (reading) และทักษะการเขียน (writing) ทักษะทั้งสี่นี้มีความจำเป็นที่ต้องใช้ในการสื่อสารทั้งสิ้น การสอนภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสาร (communicative language teaching: CLT) จึงเป็นวิธีการสอนภาษาอังกฤษที่เป็นที่นิยมเนื่องจากเป็นวิธีการที่เน้นผู้เรียนพูดภาษาอังกฤษแบบเน้นความหมายในการสื่อสารก่อนเป็นลำดับแรก โดยที่ยังไม่ต้องกังวลในเรื่องของความถูกต้องของหลักภาษา เป็นวิธีการสอนภาษาอังกฤษที่นิยมมากในชั้นเรียนที่ผู้เรียนไม่ได้ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ หลักการของวิธีการสอนภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารนี้มีแนวคิดที่มาจากทฤษฎีการเรียนรู้ภาษาที่หนึ่งนั่นเอง เนื่องจากเด็กที่ฝึกพูดภาษาที่หนึ่งนั้น มีวิธีการสื่อสารที่อาศัยความเข้าใจและการสื่อความหมายก่อนเป็นหลัก และค่อยๆทำความเข้าใจ และปรับเปลี่ยนการใช้ภาษาให้ถูกต้องตามที่เกิดจากการใช้งานและการเรียนรู้ในภายหลัง (Nunan, 1999)

ทักษะการพูด (speaking) เป็นทักษะหนึ่งที่อยู่ในการจำพวกของทักษะการผลิตภาษาออกไป (productive skills) เช่นเดียวกับกับทักษะการเขียน การพูดเป็นการออกเสียงหรือส่งเสียงของตนออกมา เพื่อให้คู่สนทนาหรือผู้ฟังเข้าใจในมโนภาพ (create an image) หรือสิ่งที่ผู้พูดต้องการ การพูดเป็นการใช้ความเร็ว (speed) การหยุด (pausing) ระดับเสียงสูง-ต่ำ (pitch) ระดับความดังของเสียง (volume) และท่วงทำนองเสียง (intonation) ผสมผสานเข้าด้วยกันเสียงที่ออกมาจากการพูดนั้นเป็นเสียงที่มีความหมายและเป็นที่น่าสนใจได้ (meaningful) นอกจากนี้ การพูดเพื่อสื่อความหมายและสื่อสารได้อย่างมี

ประสิทธิภาพเป็นมาตรฐานที่สำคัญมากกว่าการพูดเพื่อให้มีสำเนียงใกล้เคียงกับเจ้าของภาษา (native-like accent) ซึ่งมีความสอดคล้องกับทฤษฎีความเชื่อในวิธีการสอนภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสาร (Louma, 2003)

ทักษะการพูดของนักเรียนที่ไม่ใช่เจ้าของภาษา (non-native speakers) อาจเป็นปัญหาสำหรับครูผู้สอน ผู้เรียนที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ (English as foreign language learners) จะมีความกังวลในการพูดภาษาอังกฤษในชั้นเรียนอันเนื่องมาจากไม่ใช่ภาษาที่ตนเองถนัดหรือไม่ใช่ภาษาที่ตนเองพูดในชีวิตประจำวันความวิตกกังวลดังกล่าวประกอบไปด้วย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ (1) ความหวาดวิตกในการสื่อสาร (communication apprehension) ผู้เรียนจะรู้สึกกังวลว่าผู้ฟังจะไม่เข้าใจในสิ่งที่ตนพูด หรือตนเองอาจจะไม่เข้าใจและไม่สามารถโต้ตอบกับคู่สนทนาได้ (2) ความกังวลเรื่องทดสอบ ผู้เรียนมักกลัวการที่ต้องถูกทดสอบให้พูดหรือเพื่อการประเมินทดสอบผลบางอย่าง อาจนำไปสู่ความกังวลใจและไม่อยากจะทำ และ (3) ความกลัวในผลการประเมินเชิงลบ (fear of negative evaluation) บางครั้งผู้เรียนอาจรู้สึกกังวลไม่อยากพูด เนื่องจากภาวะความกลัวในผลตอบรับที่กลับมาเป็นด้านลบหรือเชิงติเตียน (Horwitz; 1998 อ้างถึงใน Liu, 2006) จากทฤษฎีของ Horwitz จะพบว่าความกังวลใจไม่อยากพูดในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษของนักเรียนอาจนำไปสู่ภาวะความเจ็บในชั้นเรียนในที่สุด

การเรียนวิชาภาษาอังกฤษในประเทศไทยเป็นการเรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศ เนื่องจากประเทศไทยมีภาษาไทยเป็นภาษาประจำชาติเพียงภาษาเดียวและไม่มีภาษาต่างประเทศอื่นใดเป็นภาษาที่สอง ลักษณะของนักเรียนไทยในชั้นเรียนวิชาการพูดภาษาอังกฤษจึงมีความสอดคล้องกับทฤษฎีของ Horwitz เกี่ยวกับการพูดภาษาอังกฤษ กล่าวคือนักเรียนไทยมักมีความกังวล ความกลัว ไม่กล้าพูดในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ สอดคล้องกับ อัญชิการ์ โรงสะอาด (2545) ที่พบว่าสาเหตุที่นักเรียนไทยไม่ค่อยกล้าตอบคำถามหรือพูดในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ ส่วนหนึ่งอาจมาจากขนบธรรมเนียมประเพณี วัฒนธรรมของคนไทยที่ให้อภัยเชื่อฟัง เคารพและปฏิบัติตามผู้ใหญ่ โดยที่ไม่ต้องพูดหรือแสดงความคิดเห็น ทำให้นักเรียนไทยอาจตีความหมายของความเจ็บที่ตนปฏิบัติกันในชั้นเรียนนั้นเป็นการให้ความเคารพ การยอมรับโดยไม่มี การแสดงความคิดเห็น นอกจากนี้ยังมีงานวิจัยเกี่ยวกับความเจ็บในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษของนักเรียนไทยที่แสดงถึงสาเหตุที่ผู้เรียนไม่กล้าพูดในชั้นเรียนของนางสมร พงษ์พานิช (2554) พบว่านักศึกษาไทยส่วนใหญ่ไม่กล้า รู้สึกเขินอายที่จะพูดในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ และพบว่าหลักสูตรการศึกษาวิชาภาษาอังกฤษของไทยมุ่งเน้นไปที่การท่องจำและเรียนรู้ศัพท์และไวยากรณ์มากจนเกินไป จนมองข้ามทักษะของการพูดเพื่อการสื่อสาร จึงเป็นสาเหตุให้นักเรียนไทยขาดทักษะและความมั่นใจในการพูดภาษาอังกฤษ ดังนั้นจึงกล่าวได้ว่าลักษณะของความเจ็บของนักเรียนไทยจึงมีรูปแบบที่แตกต่างจากนักเรียนชาวตะวันตกอย่างชัดเจน

นักศึกษาระดับชั้นปริญญาตรีเป็นกลุ่มผู้เรียนที่มีความจำเป็นที่จะต้องได้รับการแก้ไขปัญหาด้านการพูดภาษาอังกฤษ และความมั่นใจในการพูดภาษาอังกฤษ ก่อนที่จะเข้าสู่โลกของการแข่งขันทางอาชีพเมื่อสำเร็จการศึกษา ผู้เรียนกลุ่มนี้มีความจำเป็นที่ต้องใช้ภาษาอังกฤษในการสื่อสารทั้งในบริบทของการทำงานและการศึกษาต่อในระดับที่สูงขึ้นจากประเภทของความเจ็บในบริบทของนักศึกษาไทยที่

อาจมีลักษณะเฉพาะที่แตกต่างจากนักศึกษาในประเทศอื่นๆ ดังกล่าวข้างต้น อีกทั้งยังมีประเภทของความเจ็บที่เกิดขึ้นได้หลากหลายรูปแบบ (Pinder และ Harlos, 2001; Ling, 2003 และ Sobkowiak, 1997) งานวิจัยนี้จึงมุ่งศึกษาความเจ็บของนักศึกษาปริญญาตรีชาวไทยในลักษณะที่แตกต่างไปจากงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความเจ็บที่ผ่านมาโดยมุ่งศึกษาประเภทและระดับของความเจ็บของนักศึกษาไทยที่เกิดขึ้น ตัวแปรอธิบายความเจ็บโดยใช้วิธีการวิจัยแบบผสมวิธีคือมีทั้งการวิจัยเชิงคุณภาพและเชิงปริมาณและนำไปสู่การพัฒนาทฤษฎีฐานรากเกี่ยวกับความเจ็บในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษของนักศึกษาไทยโดยผลการวิจัยที่ได้จะเป็นข้อมูลสารสนเทศที่สำคัญต่อผู้สอนวิชาภาษาอังกฤษและวิชาภาษาต่างประเทศอื่นๆ ในการหาทางแก้ไข ส่งเสริมและจัดกิจกรรมการเรียนการสอนให้เหมาะสมและสอดคล้องกับปัญหาของผู้เรียนไทย และจะได้นำทฤษฎีฐานรากเกี่ยวกับความเจ็บที่ได้ในครั้งนี้ไปตรวจสอบยืนยันด้วยข้อมูลเชิงประจักษ์ต่อไป

### คำถามวิจัย

1. นักศึกษาที่เรียนภาษาอังกฤษมีระดับความเจ็บในการเรียนระดับใด และความเจ็บในการเรียนเกิดขึ้นเป็นประเภทใดได้บ้าง
2. ตัวแปรอะไรบ้างที่เป็นเหตุปัจจัยอธิบายความเจ็บของนักศึกษาในชั้นเรียนภาษาอังกฤษ
3. กรอบความคิดในการอธิบายปัจจัยเชิงสาเหตุของความเจ็บในชั้นเรียนภาษาอังกฤษที่พัฒนาเป็นทฤษฎีฐานรากมีลักษณะอย่างไร และทฤษฎีที่พัฒนาขึ้นมีความเหมาะสมหรือไม่ อย่างไร

### วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อศึกษาประเภทและระดับความเจ็บของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ
2. เพื่อศึกษาตัวแปรอธิบายความเจ็บของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ
3. เพื่อพัฒนาและตรวจสอบความเหมาะสมของทฤษฎีฐานรากของความเจ็บในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ

### ขอบเขตของการวิจัย

ประชากรในการวิจัยครั้งนี้ คือ นักศึกษาระดับปริญญาตรีของสถาบันอุดมศึกษาในเขตกรุงเทพมหานคร ประกอบด้วย สถาบันอุดมศึกษาของรัฐสถาบันอุดมศึกษาในกำกับของรัฐและสถาบันอุดมศึกษาเอกชน

การศึกษาในครั้งนี้เป็นการศึกษาความเจ็บหรือความรู้สึกไม่สบายพุดของนักศึกษาไทยระดับปริญญาตรีในชั้นเรียนของรายวิชาที่เกี่ยวกับการพุดภาษาอังกฤษ

### คำจำกัดความที่ใช้ในการวิจัย

ความเจ็บในชั้นเรียน หมายถึง สภาวะที่นักศึกษาไม่พูดในชั้นเรียน

ตัวแปรอธิบายความเจ็บ หมายถึง สาเหตุหรือสิ่งที่ส่งผลต่อสภาวะการไม่พูดของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ เช่น สภาวะทางจิตใจ เพื่อน ผู้สอน เป็นต้น

### ประโยชน์ที่ได้รับ

#### ประโยชน์เชิงวิชาการ

1. ข้อค้นพบที่ได้จากงานวิจัยนี้ทำให้ได้ข้อมูลและองค์ความรู้เกี่ยวกับประเภทของความเจ็บและปัจจัยที่ส่งผลต่อความเจ็บของนักศึกษามหาวิทยาลัยในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ
2. ได้ข้อมูลสารสนเทศเกี่ยวกับทฤษฎีฐานรากเกี่ยวกับความเจ็บของนักศึกษามหาวิทยาลัยในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ

#### ประโยชน์เชิงปฏิบัติ

1. ผู้บริหารสถาบันการศึกษาสามารถกำหนดนโยบายในการจัดการเรียนการสอนวิชาภาษาอังกฤษในสถาบันอุดมศึกษาให้มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น
2. ผู้สอนวิชาภาษาอังกฤษหรือผู้สอนวิชาภาษาต่างประเทศอื่นๆสามารถนำผลการวิจัยที่ได้มาคิดสะท้อนว่าปัจจัยใดบ้างที่ส่งผลต่อการไม่พูดของนักศึกษา เพื่อที่จะสามารถแก้ไขปัญหาการไม่พูดของนักศึกษาและส่งเสริมการพูดของนักศึกษาได้ตรงจุด
3. นักศึกษาสามารถนำผลการวิจัยที่เป็นสาเหตุหรือปัจจัยดังกล่าวมาคิดหาวิธีการในการปรับปรุงแก้ไขปัญหาการไม่พูดของตนในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษได้
4. วิธีการและผลการพัฒนาทฤษฎีรากฐานเกี่ยวกับความเจ็บของนักศึกษามหาวิทยาลัยในชั้นเรียนภาษาอังกฤษที่ได้จะเป็นตัวอย่างของแนวทางการพัฒนาทฤษฎีฐานรากในเรื่องอื่นๆของผู้ที่สนใจได้ต่อไป

## บทที่ 2

### เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ผู้วิจัยได้ศึกษาและรวบรวมแนวคิดทฤษฎีที่สำคัญ รวมทั้งเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความเงียบในชั้นเรียนภาษาอังกฤษ โดยได้แบ่งการนำเสนอออกเป็น 6 ตอนดังนี้ตอนที่ 1 ภาษาอังกฤษกับการศึกษา (English and thai education) แบ่งเป็น ความสำคัญของภาษาอังกฤษและการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในประเทศไทยตอนที่ 2 ผู้เรียน (learners) แบ่งเป็น ลักษณะของผู้เรียนผู้ใหญ่และพฤติกรรมในชั้นเรียน ตอนที่ 3 ความเงียบในชั้นเรียน (silence in the classroom) นำเสนอสาระสำคัญเกี่ยวกับความหมายและทฤษฎีเกี่ยวกับความเงียบ ประเภทของความเงียบ และตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับความเงียบในชั้นเรียนภาษาอังกฤษ ตอนที่ 4 การพัฒนาทฤษฎีฐานราก (grounded theory building) ตอนที่ 5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง และตอนที่ 6 กรอบแนวคิดในการวิจัย

#### ตอนที่ 1 ภาษาอังกฤษกับการศึกษา (English and thai education)

##### 1.1 ความสำคัญของภาษาอังกฤษ

โลกของเราปัจจุบันเป็นโลกของยุคสารสนเทศ (the information age) ได้เข้ามาแทนที่ยุคอุตสาหกรรม สินค้าและบริการต่างๆจะใช้ข้อมูลสารสนเทศเป็นหลัก (the information-based goods and service) ทำให้โลกไร้พรมแดนในการติดต่อสื่อสารและภาษาอังกฤษจึงเป็นสิ่งที่หลีกเลี่ยงไม่ได้ นอกจากนี้ภาษาอังกฤษไม่ได้ถือว่าเป็นภาษาของชาติใดในโลก หากแต่ภาษาอังกฤษในปัจจุบันนั้นเป็นภาษาของมวลมนุษยชาติที่ใช้ภาษานี้เป็นเครื่องมือในการติดต่อสื่อสารระหว่างกันไม่ว่าจะเพื่อจุดประสงค์หรือความต้องการใดๆก็ตาม (Hasman, 2004) ด้วยบทบาทของภาษาอังกฤษในฐานะเครื่องมือสื่อสารภาษาอังกฤษจึงอาจเรียกได้ว่าเป็น ภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติ (English as an international language) ภาษาอังกฤษในฐานะภาษาโลก (English as a global language or English as a world language) หรือแม้กระทั่ง ภาษาอังกฤษโลก (world Englishes) เนื่องจากภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่คนส่วนใหญ่ทั่วโลกใช้นั่นเอง (Seidlhofer, 2005)

Kachru (1992) ได้แบ่งประเภทของการใช้ภาษาอังกฤษทั่วโลกออกเป็น 3 ประเภทตามลักษณะการใช้ภาษาอังกฤษของคนแต่ละชาติไว้ดังนี้ (1) ประเทศที่มีการใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ (the mother tongue) เช่น ประเทศสหราชอาณาจักร สหรัฐอเมริกา ออสเตรเลีย เป็นต้น (2) ประเทศที่มีการใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาราชการ (an official language) แต่ไม่ได้ใช้เป็นภาษาแม่เช่นประเทศอินเดีย จาไมกา และฟิลิปปินส์ เป็นต้น และ (3) ประเทศที่มีการใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ ( the foreign language) ได้แก่ ประเทศอิตาลี ญี่ปุ่น บราซิลและประเทศไทย เป็นต้น

สำหรับบทบาทของภาษาอังกฤษในภูมิภาคเอเชียตะวันออกเฉียงใต้ Kachru (1997) ได้กล่าวว่า ภาษาอังกฤษที่ใช้กันในปัจจุบันได้กลายเป็นภาษาอังกฤษในฐานะภาษาเอเชียไปแล้ว (English as an Asian language) ประเทศต่างๆในภูมิภาคเอเชียต่างใช้ภาษาอังกฤษในการติดต่อสื่อสารระหว่างกัน และในปี 2558 เป็นปีที่ประเทศไทยจะเข้าสู่การเป็นสมาชิกประชาคมอาเซียน (ASEAN) นั้น ภาษาอังกฤษนับว่ามีบทบาทสำคัญอย่างยิ่งต่อพันธกิจความร่วมมือต่างๆของประเทศสมาชิก เพราะภาษาอังกฤษจะเป็นเครื่องมือสื่อสารทางภาษาที่สำคัญที่สุดที่สมาชิกอาเซียนใช้ในการประสานความร่วมมือในการพัฒนาประเทศในเขตอาเซียนร่วมกัน การประกาศความร่วมมือภาคีระหว่างประเทศสมาชิกอาเซียนด้วยกันเมื่อวันที่ 7 ตุลาคม 2546 ในการเข้าสู่ประชาคมอาเซียนในปี 2558 หนึ่งในภารกิจความร่วมมือของประเทศสมาชิกคือ การพัฒนาด้านชุมชนทางสังคมและวัฒนธรรม (socio-cultural community) มีเป้าหมายในส่วนของกลยุทธ์ด้านการพัฒนามนุษย์ โดยให้ความสำคัญกับการศึกษา คือ การสนับสนุนให้พลเมืองของประเทศสมาชิกอาเซียนมีความรู้ความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษ เพื่อให้พลเมืองของประเทศสมาชิกสามารถติดต่อสื่อสารกันได้โดยตรงในชุมชนอาเซียน นอกจากนี้ในส่วนของการลงทุนด้านการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ กำหนดให้มีการส่งเสริมการใช้ภาษาอังกฤษในสถานที่ทำงานและภาคธุรกิจต่างๆอีกด้วย (สมาคมประชาชาติแห่งเอเชียตะวันออกเฉียงใต้, 2555) ดังนั้นจะเห็นได้ว่าภาษาอังกฤษนั้นนับว่ามีบทบาทอย่างมากสำหรับประเทศไทยกับเวทีโลกเพื่อให้การพัฒนาประเทศในด้านต่างๆเป็นไปตามเป้าหมาย การจัดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษสำหรับการศึกษาไทยจึงมีความจำเป็นเช่นเดียวกัน ในฐานะที่การศึกษาเป็นการพัฒนาทรัพยากรอันสำคัญของชาติ การจัดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษเพื่อให้คนไทยมีความรู้ความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษจึงเป็นประเด็นสำคัญต่อระบบการศึกษาของไทย เพื่อให้ประเทศไทยสามารถพัฒนาประเทศไปได้เคียงคู่กับประเทศสมาชิกอื่นๆ

## 1.2 การเรียนการสอนภาษาอังกฤษในประเทศไทย

การจัดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษของประเทศไทยในลักษณะที่เป็นแบบแผนนั้น ได้เริ่มขึ้นในสมัยพระบาทสมเด็จพระจุลจอมเกล้าเจ้าอยู่หัว รัชกาลที่ 5 มีการจัดตั้งระบบโรงเรียนและให้มีการจัดการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศเป็นครั้งแรกให้กับราษฎร ในปี พ.ศ. 2415 และบรรจุวิชาภาษาอังกฤษเป็นวิชาเลือกในหลักสูตร พ.ศ. 2438 ปัจจัยสำคัญของการให้การศึกษาภาษาต่างประเทศกับคนไทยสมัยนั้นเนื่องจาก ปัจจัยทางด้านการเมืองที่กระแสนิยมจากประเทศมหาอำนาจทางตะวันตกเข้ามาคุกคามประเทศในแถบเอเชียเป็นอย่างมาก การให้ศึกษากับคนไทยโดยเฉพาะภาษาอังกฤษนั้นจึงมีความจำเป็นเพื่อที่จะสามารถเรียนรู้วิทยาการของต่างประเทศได้และเพื่อให้เป็นที่ยอมรับและไม่ตกเป็นเมืองขึ้นของประเทศมหาอำนาจทางตะวันตก อีกทั้งปัจจัยทางด้านศาสนาที่เข้ามามีบทบาทในการเผยแพร่ในสมัยนั้นยิ่งทำให้ภาษาอังกฤษนั้นเริ่มมีบทบาทสำคัญกับประเทศไทยตั้งแต่นั้นเป็นต้นมา (เมธาวดี ยุทธพงษ์ธาดา, 2550)

หลังจากนั้นเป็นต้นมาภาษาอังกฤษก็ได้รับการบรรจุเป็นวิชาที่สำคัญวิชาหนึ่งในแผนพัฒนาหลักสูตรแห่งชาติเรื่อยมา เช่น หลักสูตรการศึกษาระดับมัธยมศึกษา พ.ศ. 2503 ได้ให้ความสำคัญของการ



เรียนภาษาอังกฤษทั้งสี่ทักษะอย่างเท่าเทียมกันคือ ทักษะฟัง พูด อ่าน และเขียน เพื่อมุ่งเน้นให้ผู้เรียนสามารถใช้ภาษาอังกฤษในการสื่อสารและสามารถเรียนรู้อาชีพการงานจากต่างประเทศได้ และในปี พ.ศ 2524 ได้มีการจัดการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศอื่นๆเพิ่มมากขึ้นเป็นวิชาเลือกวิชาหนึ่ง และมีการเรียนการสอนรายวิชาภาษาต่างประเทศเฉพาะอาชีพ การอ่านเพื่อการวิเคราะห์และการเขียนแบบสร้างสรรค์ขึ้นในหลักสูตรระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย และในปี พ.ศ 2539 เป็นต้นมาประเทศไทยจึงได้มีการประกาศให้วิชาภาษาอังกฤษเป็นวิชาบังคับสำหรับนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 เป็นต้นไป เพื่อเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ภาษาอังกฤษและเพื่อเป็นการสนับสนุนให้เกิดการเรียนรู้ตลอดชีวิต (Wongsothorn, Hiranburana และ Chinnawong, 2002)

กระทรวงศึกษาธิการ (2551) ได้จัดให้ภาษาอังกฤษนั้นเป็นภาษาที่ให้มีการเรียนการสอนตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ 2551 โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อให้ผู้เรียนมีทัศนคติที่ดีต่อการเรียนวิชาภาษาต่างประเทศ สามารถใช้ภาษาอังกฤษได้ในสถานการณ์ที่หลากหลาย และใช้ภาษาอังกฤษเพื่อเป็นเครื่องมือในการแสวงหาความรู้ในระดับการศึกษาที่สูงขึ้นต่อไป กระทรวงศึกษาธิการได้กำหนดจำนวนชั่วโมงการเรียนการสอนวิชาภาษาอังกฤษในระดับประถมศึกษาตอนต้น จำนวน 40 ชั่วโมง/ปี (1 ชั่วโมงต่อสัปดาห์) ระดับประถมศึกษาตอนปลายจำนวน 80 ชั่วโมง/ปี (2 ชั่วโมงต่อสัปดาห์) ระดับมัธยมศึกษาตอนต้นจำนวน 120 ชั่วโมง/ปี (3 ชั่วโมงต่อสัปดาห์) และระดับมัธยมศึกษาตอนปลายจำนวน 80 ชั่วโมง/ปี โดยเพิ่มชั่วโมงเสริมเป็นวิชาเลือกเพื่อให้นักเรียนได้เลือกเรียนรายวิชาที่ตนสนใจ (2 ชั่วโมงต่อสัปดาห์)

สำหรับบทบาทสำคัญของภาษาอังกฤษต่อระบบการศึกษาไทยในระดับอุดมศึกษาคือ ทบวงมหาวิทยาลัยได้ให้ความสำคัญกับวิชาภาษาอังกฤษโดยได้กำหนดนโยบายการศึกษา พ.ศ 2535-2549 ไว้ว่านิสิตนักศึกษามหาวิทยาลัยสมควรอย่างยิ่งที่จะมีความรู้ความสามารถทางด้านภาษาต่างประเทศอย่างน้อย 1 ภาษา เช่นภาษาอังกฤษ เพื่อใช้ในการติดต่อสื่อสารการและแสวงหาความรู้และให้มีโอกาสได้ศึกษาภาษาต่างประเทศที่ 2 อีกด้วย นอกจากนี้ทบวงมหาวิทยาลัยยังได้ให้มหาวิทยาลัยเปิดหลักสูตรปริญญาตรีทั้งวิชาเอกและวิชาโทในสาขาที่เกี่ยวข้องกับภาษาต่างประเทศต่างๆ และภาษาของประเทศเพื่อนบ้านอีกด้วย เพื่อเป็นการพัฒนาระบบการศึกษาของไทยให้มีศักยภาพ

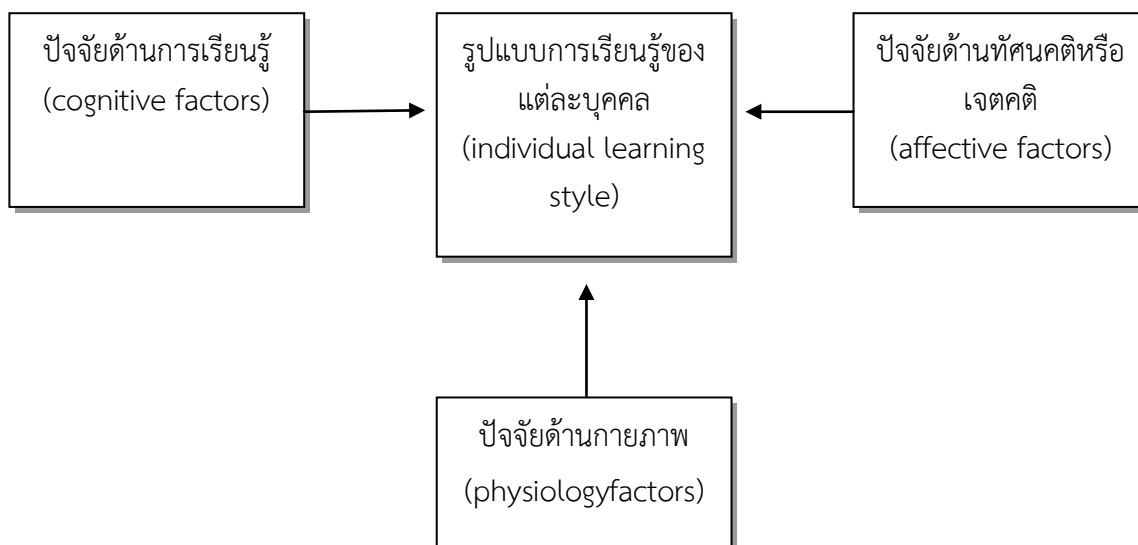
(เมธาวดี ยุทธพงษ์ธาดา, 2550) สำหรับการจัดการเรียนการสอนวิชาภาษาอังกฤษในระดับอุดมศึกษานั้น วิชาภาษาอังกฤษยังคงเป็นวิชาบังคับพื้นฐานสำหรับนักศึกษาในทุกๆคณะและสาขาวิชา นอกจากนี้สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา (2555) ยังเล็งเห็นถึงการผลิตบัณฑิตที่มีความรู้ทางภาษาที่ดีเลิศ และต้องการตอบสนองความต้องการของตลาดแรงงาน จึงได้อนุมัติให้เปิดสอนหลักสูตรและสาขาวิชาต่างๆเป็นภาษาอังกฤษในสถาบันอุดมศึกษาในสังกัดทบวงมหาวิทยาลัย ภายใต้ต้นนโยบายและแนวปฏิบัติของสำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษาอีกด้วย ดังนั้นจึงเห็นได้ว่าภาษาอังกฤษนั้นนับว่ามีความสำคัญในระบบการศึกษาไทยเป็นอย่างมากในปัจจุบัน

## ตอนที่ 2 ผู้เรียน(Learners)

### 2.1 ลักษณะของผู้เรียน

การเข้าใจในเรื่องของธรรมชาติและลักษณะการเรียนรู้ของผู้เรียนแต่ละคนที่แตกต่างกันทำให้ผู้สอนสามารถจัดการเรียนการสอนได้ตรงตามความต้องการของนักเรียน Sadker (2003) กล่าวว่า การที่ผู้เรียนมีลักษณะหรือวิธีการเรียน การทำความเข้าใจและการรับรู้ที่แตกต่างกันนั้นเรียกว่าเป็นรูปแบบการเรียนรู้ (learning style) ของผู้เรียนที่ไม่เหมือนกัน โดยเกิดจากปัจจัย 3 ประการได้แก่ (1) ปัจจัยด้านการเรียนรู้ (cognitive factors) คือรูปแบบหรือกระบวนการในการรับรู้ การจัดการและการจดจำข้อมูลที่รับเข้ามา เช่น นักเรียนบางคนอาจชอบวิธีการเรียนจากการอ่านหรือสังเกต ในขณะที่นักเรียนบางคนชอบวิธีการเรียนรู้จากการฟังหรือการเคลื่อนไหวเป็นต้น (2) ปัจจัยด้านทัศนคติหรือเจตคติ (affective factors) เป็นลักษณะระดับของความสนใจหรือแรงจูงใจในการเรียนรู้ของนักเรียนที่แตกต่างกัน เช่นความอยากรู้อยากเห็น ความกล้า ความขี้อาย ซึ่งเป็นตัวกำหนดรูปแบบในการเรียนรู้ของผู้เรียนที่แตกต่างกัน และ (3) ปัจจัยด้านกายภาพ (physiology factors) เช่น นักเรียนบางคนสามารถเรียนรู้และจำได้ดีตลอดวัน ในขณะที่นักเรียนบางคนเรียนรู้และจดจำได้ดีในเวลากลางคืน นอกจากนี้นักเรียนบางคนสามารถนั่งเรียนได้เป็นเวลานาน ในขณะที่นักเรียนบางคนต้องคอยขยับเขยื้อนเคลื่อนไหวในการเรียนอยู่ตลอดเวลา ซึ่งสิ่งเหล่านี้ก็เป็นตัวกำหนดรูปแบบของการเรียนรู้ของนักเรียนที่แตกต่างกันเช่นกัน

2.1



ภาพที่ 2.1 ปัจจัยที่ส่งผลต่อรูปแบบการเรียนรู้ที่แตกต่างกันของนักเรียน (Sadker, 2003)

จากธรรมชาติและลักษณะของผู้เรียนที่แตกต่างกันนี้ ทำให้ผู้สอนสามารถสังเกตเห็นความแตกต่างในการเรียนรู้ของผู้เรียนในชั้นเรียนได้และจะส่งผลดีต่อผู้สอนในการตอบสนองความต้องการของผู้เรียนที่แตกต่างกัน รวมถึงทำให้ผู้สอนสามารถจัดการกับชั้นเรียนที่มีผู้เรียนลักษณะแตกต่างกันได้อีกด้วย นอกจากนี้เพื่อให้การจัดการชั้นเรียนเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ การเรียนรู้ถึงพฤติกรรมที่แตกต่างกันของผู้เรียนก็ทำให้ครูสามารถจัดการชั้นเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพเช่นกัน ซึ่งได้กล่าวไว้ในหัวข้อถัดไป

## 2.2 พฤติกรรมของผู้เรียน (Learner Behaviors)

Maag (2004) ได้ให้ความหมายของพฤติกรรมไว้ว่า พฤติกรรมคือสิ่งที่บุคคลคนหนึ่งได้กระทำลงไป เป็นการกระทำที่สามารถสังเกตได้ และพฤติกรรมนี้อาจเป็นพฤติกรรมทางวาจา เช่น การตั้งคำถามในชั้นเรียน การตอบคำถามในชั้นเรียนหรือการแสดงความคิดเห็น เป็นต้น หรือเป็นพฤติกรรมที่แสดงออกทางร่างกาย เช่น การยิ้ม การส่ายหน้า และอาจเป็นพฤติกรรมที่มีการเคลื่อนไหวเข้ามาเกี่ยวข้องกับก็ได้เช่น การวิ่งเล่นในห้อง การกินขนมในห้อง เป็นต้น พฤติกรรมนี้ไม่ใช่เป็นเพียงการแสดงออกต่อบริยาจากตัวบุคคลนั้นๆ เท่านั้น แต่พฤติกรรมนั้นยังเป็นการแสดงออกถึงการมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งที่อยู่แวดล้อมของบุคคลผู้นั้นอีกด้วย ทั้ง Bull และ Solity (1987) และ Maag (2004) ได้ให้ความเห็นเหมือนกันว่าปฏิสัมพันธ์ของพฤติกรรมที่เกิดขึ้นนั้นมีส่วนสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม โดยสิ่งแวดล้อมนั้นมีผลต่อพฤติกรรมที่กำหนดขึ้นและช่วยทำให้สภาพการณ์นั้นสามารถเกิดขึ้นได้ ผลที่เกิดจากพฤติกรรมสามารถแบ่งออกได้เป็นสองลักษณะคือ (1) ผลที่ตามมาเกิดมีตัวกระตุ้นใหม่แทรกเข้ามาในสถานการณ์หรือสภาพแวดล้อมนั้น หรือ (2) สิ่งที่มีอยู่ก่อนหน้าแล้วได้ถูกกำจัดออกไป ทำให้หายไปจากสถานการณ์หรือสภาพแวดล้อมนั้น

Sarafino (2001) ได้แบ่งประเภทของพฤติกรรมออกเป็นสองประเภทคือ พฤติกรรมภายนอก (external or overt behavior) และพฤติกรรมภายใน (internal or covert behavior) มีรายละเอียดดังนี้ (1) พฤติกรรมภายนอก (external or overt behavior) เป็นลักษณะของพฤติกรรมที่สามารถสังเกตได้โดยตรงแบ่งย่อยออกเป็นพฤติกรรมทางวาจา (verbal behaviors) เป็นพฤติกรรมที่แสดงออกจากการพูด หรือน้ำเสียง และพฤติกรรมจากการปฏิบัติ (motor behaviors) เป็นพฤติกรรมที่แสดงออกจากการกระทำ การเคลื่อนไหวของร่างกาย โดยที่ไม่มีการใช้เสียงหรือการพูด (2) พฤติกรรมภายใน (internal or covert behavior) เป็นลักษณะของพฤติกรรมภายในจิตใจที่ไม่สามารถสังเกตได้ เช่น เมื่อได้ยินเพลงบางเพลงที่กำลังเปิดอยู่ ก็เกิดความรู้สึกที่มีความสุข ความเศร้าภายในหรือเกิดการเปลี่ยนแปลงสภาพ เช่น อัตราการเต้นของหัวใจที่เพิ่มขึ้น พฤติกรรมเหล่านี้อาจสามารถแสดงออกทางสีหน้าท่าทาง การพูด เพื่อให้ผู้อื่นทราบว่ากำลังเกิดอะไรขึ้นภายในใจของตน

Cangelosi (2000) ได้แบ่งประเภทพฤติกรรมของนักเรียนในชั้นเรียนออกเป็น 2 ประเภทใหญ่ๆ คือ พฤติกรรมไม่สนใจเรียน (nondisruptive off-task behaviors) และพฤติกรรมการก่อวินาศกรรม ปัญหาขณะเรียน (disruptive behaviors) ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้ (1) พฤติกรรมไม่สนใจเรียน (nondisruptive off-task behaviors) เป็นลักษณะพฤติกรรมที่ไม่สร้างปัญหาการก่อวินาศกรรมในการเรียนการสอนของทั้งห้อง แต่อาจมีนักเรียนเพียงบางส่วนที่อาจได้รับผลกระทบจากนักเรียนที่มีพฤติกรรม

ดังกล่าว Cangelosi มองว่าเมื่อผู้เรียนไม่สนใจเรียนแล้วนั่นหมายถึงผู้เรียนจะไม่ได้ความรู้หรือสิ่งที่ครูกำลังสอนอยู่ อาทิ การกั้ววลใจและฝืนกลางวันการปฏิเสธการร่วมกิจกรรมในชั้นเรียน ความล้มเหลวในการทำการบ้าน การลืมนำตำรามาเรียน นักเรียนที่ได้รับผลกระทบจากยาเสพติดในเวลาเรียนเช่น ง่วงซึม ไม่มีสตินักเรียนที่ชอบขาดเรียนหรือมาสาย นักเรียนที่ชอบทุจริตการสอบ เป็นต้น (2) พฤติกรรมการก่อกวนสร้างปัญหาขณะเรียน (disruptive behaviors) พฤติกรรมลักษณะนี้เป็นการก่อกวนเพื่อนชั้นเรียนคนอื่นๆขณะทำการเรียนการสอนด้วย อาทิ นักเรียนที่ชอบคุยเสียงดังรบกวนคนอื่นนักเรียนที่ชอบขัดจังหวะการสอน นักเรียนที่ชอบทำอะไรแปลกๆเพื่อให้เพื่อนสนใจ นักเรียนที่ทำกิริยาไม่ดีและไม่เคารพผู้อื่นนักเรียนที่ไม่รักษาความสะอาดของห้องเรียนนักเรียนที่ชอบทำลายข้าวของในชั้นเรียนให้เสียหายนักเรียนที่ชอบข่มขู่หรือทำร้ายเพื่อนที่อ่อนแอกว่า (bullying) นักเรียนที่เกรงว่าจะไม่ปลอดภัยในสวัสดิภาพของตนจะไม่มีคามมุ่งมั่นแน่วแน่ในการเรียนได้เลยนักเรียนที่ชอบการชกต่อยมีเรื่อง นักเรียนที่ชอบจู่โจมทำร้ายครูผู้สอน เป็นต้น

### ตอนที่ 3 ความเงียบในชั้นเรียน (Silence in the Classroom)

#### 3.1 ความหมายและทฤษฎีเกี่ยวกับความเงียบ

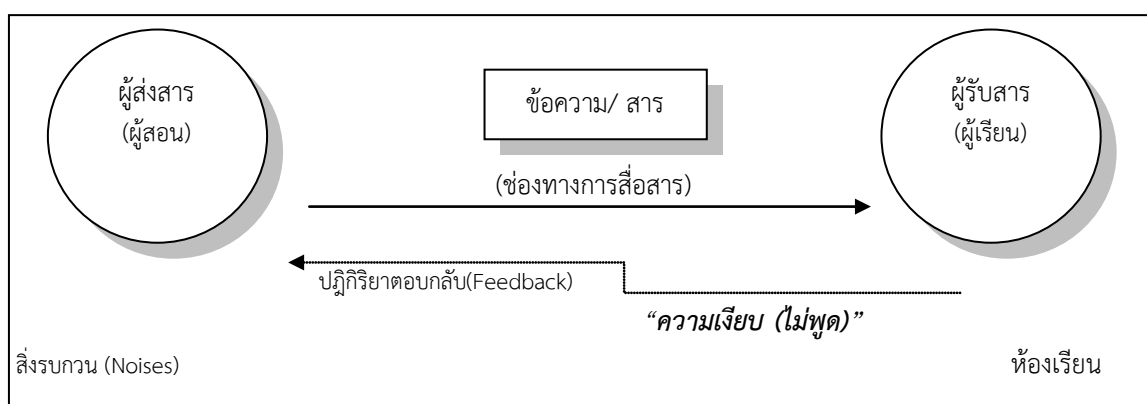
ตามพจนานุกรมไทย ฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2542 ได้ให้ความหมายของความเงียบไว้ว่า “เงียบคือ การไม่มีเสียง การไม่มีเสียงอื้ออึง สงบ ปราศจากเสียงรบกวนหรือการก่อกวน” และคำว่า “เงียบๆ หมายถึง การไม่มีเสียงเอะอะ เช่น นั่งทำงานเงียบ ๆ, การไม่เอิกเกริกอื้ออึง เช่น ทำอย่างเงียบๆ; การนิ่งไม่พูดจา, การไม่ทำเสียงเอะอะโวยวายหรืออื้ออึง”

พจนานุกรมออกฟอร์ด แอดวานซ์ เลิร์นเนอร์ดิคชันนารี (Oxford Advanced Learner's Dictionary) ได้ให้ความหมายของความเงียบ (silence) ไว้ว่า “Silence is a complete lack of noise or sound, a situation when nobody is speaking and a situation in which somebody refuses to talk about something or to answer questions”

จากนิยามโดยทั่วไปของความเงียบจะเห็นว่าความเงียบนั้นเป็นภาวะของการที่ไม่พูดหรือส่งเสียงใดๆออกมา ซึ่งอาจเป็นภาวะของการไม่ยอมตอบคำถามหรือให้คำอธิบายในเรื่องของสิ่งใดสิ่งหนึ่งด้วย Jaworski และ Sachdev (1998) กล่าวว่ากรอบแนวคิดในการวิจัยเกี่ยวกับความเงียบในทางการศึกษานั้น จะมุ่งศึกษาทำความเข้าใจเกี่ยวกับบริบททางการสื่อสาร การพูดที่มีความสัมพันธ์เกี่ยวข้องกับผู้เรียน สถานการณ์ที่ผู้เรียนต้องมีการพูด การมีปฏิสัมพันธ์ทางการสื่อสารต่างๆในชั้นเรียน เป็นต้น

ในส่วนนิยามของความเงียบในชั้นเรียนนั้น Forest (2010) ได้ให้ความหมายของความเงียบในชั้นเรียนเอาไว้ว่า ความเงียบในชั้นเรียน หมายถึง ช่องว่างที่เกิดขึ้นจากความคาดหวังของครูในการให้นักเรียนเป็นผู้ตอบและช่วงเวลาที่นักเรียนใช้ในการคิดตอบ ช่องว่างนี้จึงกลายเป็นความเงียบที่เกิดขึ้นในชั้นเรียนจากนิยามความหมายของความเงียบในชั้นเรียนดังกล่าว

Cooper และ Simonds (1999) ได้ให้ความหมายของการสื่อสารในชั้นเรียน (classroom communication) ว่าเป็นการสื่อสารที่ประกอบไปด้วยการส่งถ่ายข้อมูลกันทั้งทางวัจนภาษา (verbal transaction) และทางอวัจนภาษา (nonverbal transaction) เป็นการสื่อสารที่ไม่ใช้คำพูด เช่น การใช้ อากัปกิริยา ท่าทาง สีหน้าต่างๆ ระหว่างผู้สอนและผู้เรียน โมเดลของการสื่อสารจะประกอบไปด้วย ผู้ส่งสาร ผู้รับสาร ข้อความสาร ช่องทางการส่งสารสิ่งรบกวน และปฏิกริยาตอบกลับ สำหรับโมเดลการสื่อสารในชั้นเรียนอาจเริ่มจากผู้สอนเป็นผู้ตั้งคำถามในชั้นเรียนเพื่อให้ผู้เรียนเป็นผู้ตอบคำถาม โดยข้อความหรือสารอาจเป็นข้อคำถามที่ส่งไปยังผู้รับสารที่เป็นผู้เรียน โดยผ่านช่องทางการสื่อสารคือการได้ยิน เมื่อผู้เรียนได้รับสารจากการได้ยินแล้วก็จะมีปฏิกริยาตอบกลับไปยังผู้สอน เช่น การตอบคำถามครู (วัจนภาษา) การส่ายหน้า (อวัจนภาษา) หรือการไม่พูด (silence) เป็นต้น ส่วนสิ่งรบกวนในการสื่อสารในชั้นเรียนนั้น อาจเป็น บรรยากาศการเรียนการสอน เสียงรบกวนภายในห้อง อุณหภูมิ ที่ส่งผลต่อการสื่อสารในชั้นเรียน ระหว่างครูและผู้เรียนได้ เป็นต้นแผน ผู้วิจัยสามารถประยุกต์โมเดลความเงียบในชั้นเรียนได้ในภาพที่ 2.2 ดังนี้



ภาพที่ 2.2 โมเดลความเงียบในชั้นเรียนภาษาอังกฤษของนักศึกษา

การสื่อสารในชั้นเรียนบางครั้งอาจมีอุปสรรคในการสื่อสารระหว่างครูและนักเรียน นักเรียนและครู และระหว่างนักเรียนกับนักเรียนด้วยกันเอง บางครั้งการสื่อสารดังกล่าวอาจได้รับการตอบกลับมาเป็นอวัจนภาษาหรือแม้แต่ภาวะความเงียบในชั้นเรียนได้

Mccroskey, Richmond และ Mccroskey (2006) กล่าวว่า ความเงียบ (quietness) นั้นนับเป็นปัญหาสำหรับผู้สอนหรือกับตัวผู้เรียนเองด้วยความเงียบนี้ถือว่าไม่เป็นบรรยากาศการเรียนรู้ที่ดีสำหรับระบบการศึกษาในสหรัฐอเมริกาโดยเฉพาะในระดับปฐมวัยหรือในวัยเด็ก เพราะการพูดของเด็กในช่วงนี้ถือว่าเป็นทักษะสำคัญในการเรียนรู้ ซึ่งในมุมมองของระบบการศึกษาในประเทศอื่นๆ เช่น ประเทศสวีเดนนั้นอาจเห็นว่าเด็กมีการเรียนรู้ผ่านทางการมองเห็นและการฟังมากกว่า (learning through their eyes and ears) เป็นต้น

Verschuere (1985 อ้างถึงใน Kurzon, 1995) ได้อธิบายสาเหตุของความเงียบไว้ 8 ประการ คือ ความเงียบนั้นเกิดจาก (1) การที่ผู้พูดไม่ยอมหรือไม่ยินยอมที่จะพูด (2) ผู้พูดไม่สามารถตัดสินใจได้ว่า ควรที่จะพูดอะไรต่อไป (3) ผู้พูดไม่สามารถพูดได้เนื่องจากความประหลาดใจ (amazement) ความ โศกเศร้า (grief) หรือเกิดจากอารมณ์อื่นๆ (4) ผู้พูดไม่มีอะไรที่จะพูดต่อไปแล้ว (5) ผู้พูดลืมนสิ่งที่ตน กำลังจะพูด (6) ผู้พูดจำเป็นต้องหยุดการพูดเนื่องจากมีคนอื่นกำลังพูดแทรกอยู่ (7) ผู้พูดกำลังปกปิดบาง สิ่งบางอย่างอยู่ (concealing) และ (8) ผู้พูดเป็นกลางและไม่เข้าข้างฝ่ายหนึ่งฝ่ายใด (indifference)

สำหรับมุมมองของนักวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับความเงียบในชั้นเรียนนั้นแบ่งออกเป็น 2 ด้านคือ ด้าน ที่เห็นว่าความเงียบนั้นเป็นผลเชิงลบในการเรียนการสอนและกับตัวของนักเรียนเองซึ่งไม่ก่อให้เกิดปฏิ สัมพันธ์ระหว่างครูผู้สอนและผู้เรียนจนนำไปสู่ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (อัญติการ์ โรงสะอาด (2545); Tatar (2005); Woodrow (2006); Battaglia (2008) และ Harumi (2010) ส่วนอีกด้านหนึ่งมีความเห็น ว่า ความเงียบที่เกิดขึ้นในชั้นเรียนนั้นอาจมีผลในเชิงบวกอยู่บ้าง เพราะความเงียบนับว่าเป็นพลังหนึ่ง ที่ ช่วยส่งเสริมและกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้อุณหภูมิและความมุ่งมั่นแน่วแน่ในการเรียนความเงียบเป็น ตัวกระตุ้นที่ดีที่ทำให้นักเรียนเกิดการพูดในชั้นเรียนมาก และความเงียบยังเป็นภาวะที่ทำให้ผู้เรียนได้มี กระบวนการคิดทบทวนในสิ่งที่กำลังเรียนอีกด้วย (Armstrong, 2007; Lickerman, 2009, Forrest, 2010) สำหรับความเงียบในชั้นเรียนนั้น Jaworski และ Sachdev (1998) ได้กล่าวว่า ความเงียบที่เกิด จากผู้สอนนั้นมีพลังอำนาจเหนือผู้เรียนในห้องเป็นอย่างมาก ครูผู้สอนมักจะใช้ความเงียบของครูในการ สร้างจุดสนใจ การใช้ความเงียบในการขัดจังหวะผู้เรียนหรือใช้ความเงียบเพื่อผ่อนคลายความตึงเครียดใน ชั้นเรียนได้ ส่วนความเงียบของผู้เรียนนั้นอาจเป็นการแสดงออกถึงการไม่เต็มใจทำหรือปฏิบัติตามสิ่งที่ครู กำลังมอบหมายในชั้นเรียน (teachers' authority) เป็นต้น

สำหรับสภาวะความเงียบในชั้นเรียนของนักเรียนไทยส่วนใหญ่เป็นเชิงลบมากกว่าเชิงบวก โดยเฉพาะอย่างยิ่งในชั้นเรียนวิชาภาษาต่างประเทศที่ต้องมีการฝึกปฏิบัติการใช้ภาษาต่างประเทศในชั้น เรียนซึ่งพบในงานวิจัยของอัญติการ์ โรงสะอาด (2545) ที่กล่าวว่าสาเหตุความเงียบของนักเรียนไทยอาจมี ผลมาจากวัฒนธรรมและขนบธรรมเนียมประเพณีของไทยทำให้รู้จักการนอบน้อมถ่อมตนและรับฟังผู้ใหญ่ โดยที่ไม่ต้องพูดหรือแสดงความคิดเห็น การถ่อมตน นอบน้อมยอมรับ เป็นต้น สิ่งเหล่านี้อาจได้รับการ ตีความและส่งผลต่อการแสดงออกทางความคิดและการพูดในชั้นเรียนของนักเรียนไทย ซึ่งถือว่ามี ความแตกต่างกันเป็นอย่างมากเมื่อเปรียบเทียบกับนักเรียนชาวตะวันตก

Ling (2003) ทำการศึกษาหน้าที่และความหมายของการสื่อสารโดยใช้ความเงียบโดย ทำการศึกษาและวิเคราะห์ในมุมมองข้ามวัฒนธรรม จากการศึกษาพบว่าความเงียบถูกใช้เป็นเครื่องมือใน การสื่อสารอย่างหนึ่งของมนุษย์ โดยเฉพาะอย่างยิ่งชาวญี่ปุ่นที่ใช้ความเงียบหรือการที่ไม่พูดอะไรเลยมา เป็นรูปแบบหนึ่งในการแสดงออกของตน (self-expression) ซึ่งแตกต่างจากชาวอังกฤษที่มักจะแสดงออก ทางการพูดเป็นสำคัญและมีท่าทางประกอบมากกว่า เนื่องจากเห็นว่าสองสิ่งนี้ช่วยส่งเสริมและสนับสนุน ซึ่งกันและกันในการสื่อสาร

### 3.2 ประเภทของความเงียบ

จากการทบทวนเอกสารทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับความเงียบ มีผู้จำแนกประเภทของความเงียบออกเป็นหลายประเภทในหลายๆสถานการณ์และบริบท ดังนี้

Sobkowiak (1997 อ้างถึงใน Pinder และ Harlos, 2001) แบ่งความเงียบออกเป็น 2 ประเภทคือ

(1) ความเงียบที่ไร้เสียง (acoustic silence: the absence of sound) เป็นสภาวะทางฟิสิกส์อย่างหนึ่งซึ่งเกิดจากการที่ไม่มีคลื่นเสียงเกิดขึ้น (an absence of sound waves) กล่าวคือเป็นภาวะของการที่ไม่มีเสียงใดๆเปล่งออกมาเลย

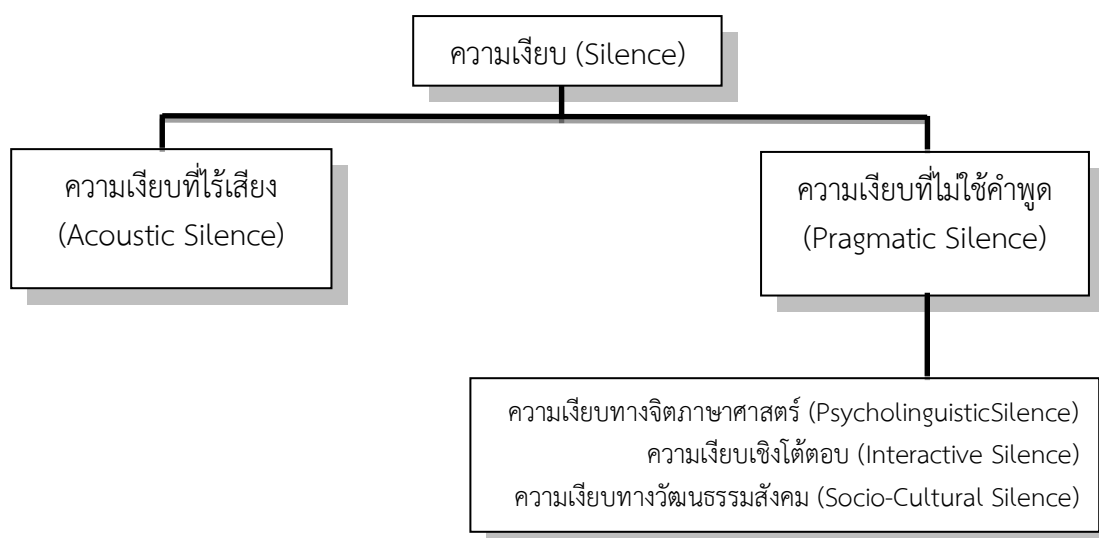
(2) ความเงียบที่ไม่ใช้คำพูด (pragmatic silence: the absence of speech) เป็นสภาวะที่เกี่ยวข้องกับการใช้คำพูดหรือภาษา (speech-related) กล่าวคือเป็นภาวะของการที่ไม่มีการพูดหรือใช้ภาษาเพื่อสื่อสารอย่างใดอย่างหนึ่งออกมาเลย โดย Sobkowiak ยกตัวอย่างว่าการที่บุคคลผู้นั้นจะหยุดการพูดในทันที ก็ต่อเมื่อบุคคลนั้นรับรู้ได้ว่าอาจจะเกิดอันตรายหรือสิ่งที่ไม่ดีเกิดขึ้นกับตัวเองถ้าหากว่ายังพูดต่อไป เป็นต้น

Bruneau (1973) ได้แบ่งรูปแบบของความเงียบที่ไม่ใช้คำพูด (pragmatic silence) ที่ใช้ในการสื่อสารเพื่อแสดงความเห็นด้วยหรือขัดแย้ง มี 3 รูปแบบย่อยคือ

(2.1) ความเงียบทางจิตภาษาศาสตร์ (psycholinguistic silence) ประกอบด้วยการหยุดระหว่างพูด (pauses) และความเร็วในการพูด (rapid) ช่วงหัวเลี้ยวหัวต่อแบบไม่ได้ตั้งใจขณะพูด (unintentional junctures in speech) เช่น การใช้ เออ อืม เป็นต้น

(2.2) ความเงียบเชิงโต้ตอบ (interactive silence) เป็นลักษณะของการหยุดพูดระยะยาวในระหว่างการสนทนา (longer-held pauses in conversation) อาจเป็นการหยุดพูดเพื่อทำการคิดสรุป (inference) หรือตัดสิน (judgement) บางสิ่งบางอย่างที่ได้รับจากการสื่อสาร หรือได้รับผลกระทบทางจิตใจบางอย่าง (affect) เป็นการใช้ช่วงเวลาดังกล่าวในการตีความ หรือทำความเข้าใจคำพูดของผู้อื่นอยู่

(2.3) ความเงียบทางวัฒนธรรมสังคม (socio-cultural silence) เป็นความเงียบที่ส่งผลต่อการหยุดพูดระดับกลุ่มหรือองค์กร เป็นลักษณะของข้อห้ามของสถาบัน หรือปทัสถานของวัฒนธรรม เช่น Szuchewycz (1997 อ้างถึงใน Pinder และ Harlos, 2001) ยกตัวอย่างความเงียบทางวัฒนธรรมสังคม อาทิ การขอร้องให้ทุกคนเงียบในขณะที่ฟังการพิพากษาของศาล โดยความเงียบของบุคคลคนหนึ่งก็จะส่งผลให้คนอื่นๆเงียบตาม ความเงียบในสถานที่ทางศาสนาหรือโรงภาพยนตร์ก็เป็นส่วนหนึ่งของความเงียบทางวัฒนธรรมสังคมที่เกิดขึ้นได้เช่นกันดังเสนอไว้ในภาพที่ 2.3



ภาพที่ 2.3 ประเภทของความเงียบตามนิยามของ Sobkowiak (1997)

Pinder และ Harlos (2001) ศึกษาแนวคิดและรูปแบบเกี่ยวกับความเงียบของพนักงาน (employees silence in work organizations) ต่อความไม่ยุติธรรมที่เกิดขึ้นในองค์กร โดยแบ่งประเภทความเงียบของพนักงานจากด้านพฤติกรรม (behavioral component) ด้านความรู้สึก (affective component) และด้านความคิด (cognitive component) สามารถแบ่งความเงียบของพนักงานออกได้เป็น 2 ประเภทคือ

(1) การเงียบสงบนิ่งเฉยของพนักงาน (employee quiescence) จัดเป็นประเภทหนึ่งของความเงียบที่มีการจงใจที่จะไม่พูด หรือละเลยการพูดอย่างตั้งใจ (deliberate omission) การเงียบสงบนิ่งเฉย (quiescence) เป็นภาวะค่อนข้างเต็มใจแต่มีความหมายเป็นนัยที่หมายถึงการไม่ยอมรับหรือไม่เห็นด้วยกับสิ่งที่เกิดขึ้น (disagreement with one's circumstances) เป็นภาวะของความไม่พร้อมและไม่เต็มใจต่อข้อเสนอหรือทางเลือกอื่นๆ มีระดับความเครียดสูง มีความพยายามมองหาทางเลือกอื่นๆ มีอารมณ์ความรู้สึกในแนวคัดค้าน เช่น อารมณ์โกรธ อารมณ์กลัว อารมณ์สิ้นหวัง อารมณ์เยาะเย้ยถากถาง

(2) การยอมตามของพนักงาน (employee acquiescence) เป็นภาวะของการไม่พูดอะไร การยินยอมอ่อนรับต่อข้อเสนอหรือทางเลือกขององค์กร (a deeply-felt acceptance of organizational circumstances) การเงียบโดยการยอมตามนี้เป็นภาวะที่ค่อนข้างเต็มใจของพนักงาน โดยพนักงานมีความตระหนักน้อยกว่า มีการยอมรับข้อเสนอนั้นค่อนข้างสูง มีระดับความเครียดต่ำถึงปานกลาง มีการรับรู้ถึงทางเลือกอื่นๆ ความโน้มเอียงของเสียงและทางออกค่อนข้างต่ำ มีอารมณ์ความรู้สึกแบบยอมตามไม่แข็งกร้าว



Pinder และ Harlos (2001) ได้แสดงตารางเปรียบเทียบให้เห็นถึงมิติความแตกต่างของประเภทของความเงียบทั้งสองรูปแบบคือการเงียบสงบนิ่งเฉย (quiescence) และ การยอมตาม (acquiescence) ในตารางที่ 2.1

ตารางที่ 2.1 มิติความเงียบของ Pinder และ Harlos (2001)

ประเภท/ลักษณะ	การเงียบสงบนิ่งเฉย (Quiescence)	การยอมตาม (Acquiescence)
ความเต็มใจ	ค่อนข้างเต็มใจ	ค่อนข้างไม่เต็มใจ
ความตระหนัก	มีความตระหนัก	มีความตระหนักน้อยกว่า
การยอมรับ	ต่ำ	ปานกลางถึงสูง
ระดับความเครียด	ปานกลางถึงสูง	ต่ำถึงปานกลาง
การรับรู้ถึงทางเลือกอื่นๆ	ค่อนข้างสูง	ค่อนข้างต่ำ
ความโน้มเอียงของเสียง	ค่อนข้างสูง	ค่อนข้างต่ำ
ความโน้มเอียงของทางออก	ค่อนข้างสูง	ค่อนข้างต่ำ
อารมณ์ความรู้สึก	กลัว โกรธ สิ้นหวัง	การยอมจำนน

Ling (2003) ได้แบ่งประเภทของความเงียบ โดยทำการศึกษาน้ำที่และความหมายของการสื่อสารโดยใช้ความเงียบทำการศึกษาวเคราะห์กับกลุ่มตัวอย่างหลายชาติแบบข้ามวัฒนธรรม เช่น อังกฤษ ญี่ปุ่น และชาติอื่นๆ ซึ่งได้ข้อค้นพบและข้อสรุปเกี่ยวกับประเภทของความเงียบข้ามวัฒนธรรมได้ 3 ประเภท คือ

(1) ความเงียบเชิงบวก (positive silence) เป็นลักษณะของความเงียบที่บุคคลหนึ่งใช้ในการสื่อสารเพื่อที่จะส่งเสริมหรือกระตุ้นให้ความสัมพันธ์นั้นยังคงอยู่ต่อไป เช่น การยินยอม การเห็นพ้องต้องกันของชาวญี่ปุ่น การใช้เพื่อแสดงความเคารพ (a form of respect) ของคนอังกฤษ เป็นต้น

(2) ความเงียบเชิงลบ (negative silence) เป็นลักษณะของการใช้ความเงียบในการสื่อสารเพื่อต้องการแสดงออกถึงความเพิกเฉยไม่ใส่ใจ หรือการไม่เห็นด้วยกับสิ่งนั้น เช่น ในชาวญี่ปุ่นเมื่อมีคนทำให้โกรธหรือไม่พอใจ จึงไม่มีประโยชน์ที่จะพูดกับบุคคลผู้นั้นต่อ หรือ การแสดงออกด้วยความเงียบเชิงลบของคนอังกฤษในการแสดงความไม่เห็นด้วยในบางประเด็น หรือการแสดงออกถึงความเพิกเฉยในบางคำถามหรือบางประเด็น

(3) ความเงียบเชิงเป็นกลาง (neutral silence) เป็นการใช้ความเงียบที่มีลักษณะผสมผสานกันระหว่างความเงียบเชิงบวกและเชิงลบ อาจเป็นลักษณะของความเงียบที่ไม่ค่อยแสดงออกทางอารมณ์มากนัก (emotional expression) เช่น คนอังกฤษจะแสดงความเงียบเชิงเป็นกลางเพื่อต้องการสื่อสารว่า

บุคคลคนนั้นกำลังตั้งใจฟังอยู่ หรือกำลังครุ่นคิดบางสิ่งบางอย่างอยู่เป็นต้น หรือการแสดงออกของคนญี่ปุ่นที่ไม่ต้องการแสดงการยอมรับและปฏิเสธ โดยปล่อยให้คนอื่นคาดเดาเอาเองว่ากำลังคิดอะไรอยู่

ตัวอย่างมุมมองประเภทของความเงียบข้ามวัฒนธรรมของ Ling สามารถแสดงได้ในตารางที่ 2.2

ตารางที่ 2.2 ตัวอย่างมุมมองประเภทของความเงียบข้ามวัฒนธรรม (Ling, 2003)

	ชาวอังกฤษและชาติอื่นๆ	ชาวญี่ปุ่น
ความเงียบเชิงบวก	การแสดงความเคารพ การหลีกเลี่ยงการเผชิญหน้า การไม่แสดงความคิดเห็น การไม่คัดค้าน การตั้งใจให้เกียรติ แสดงความสุภาพและสำรวม	การยินยอมเห็นพ้องการให้อีกฝ่ายได้คิดและเปลี่ยนใจ การพยายามปรับเปลี่ยนความคิดตามของอีกฝ่าย การต้องการให้ถูกถามหรือถูกเชิญให้พูดการแสดงความคิดเห็นและประทับใจในตัวบุคคล
ความเงียบเชิงลบ	การไม่เห็นด้วย คัดค้าน การเพิกเฉย เมื่อเกิดความรู้สึกว่ามีศัตรูหรือความโกรธหรือสถานการณ์ที่รับมือได้ยาก การขาดความกระตือรือร้น ความเขินอาย อาการความเศร้าโศกเสียใจ ผิดหวัง ท้อแท้ การหลีกเลี่ยงการพูดคุยในประเด็นที่อ่อนไหวหรือรู้สึกอึดอัดใจ	เมื่อมีใครทำให้รู้สึกไม่พอใจหรือโกรธจึงไม่มีความจำเป็นที่ต้องพูดอะไรใดๆ เพื่อแสดงความโกรธการคัดค้านเมื่อมีคนพูดนอกเรื่องหรือเมื่อความคิดเห็นของตนขัดกับความคิดเห็นทั่วไป
ความเงียบเชิงเป็นกลาง	การแสดงออกเพื่อให้อีกฝ่ายทราบว่าตนกำลังตั้งใจฟังอยู่ การแสดงความเคารพ การลั้งเลใจ ความไม่พอใจ (displeasure) ความพอใจ (contentment) ความเศร้า อาการที่เห็นด้วยและบางครั้งก็รู้สึกไม่เห็นด้วย	การที่ไม่เห็นด้วยและไม่ปฏิเสธโดยปล่อยให้คนอื่นคาดเดาเอาเองว่ากำลังคิดอะไรอยู่ การไม่แสดงความคิดเห็นอะไรในที่สาธารณะ อาการที่แสดงออกเพื่อต้องการเวลาในการครุ่นคิด

เมื่อพิจารณาประเภทของความเงียบตามนิยามของ Pinder และ Harlos (2001) และ Ling (2003) จะพบว่ามีความคล้ายคลึงกันอย่างมาก โดยประเภทของความเงียบชนิดการยอมรับ (acquiescence) ของ Pinder และ Harlos มีความคล้ายคลึงกับความเงียบเชิงบวก (positive silence) ของ Ling โดยเป็นลักษณะของความเงียบที่บุคคลแสดงออกถึงการยอมรับ การยอมรับหรือเห็นด้วยกับข้อคิดเห็นหรือประเด็นนั้นๆ ในขณะที่ประเภทของความเงียบชนิดการเงียบสงบนิ่งเฉย (quiescence) ของ Pinder และ Harlos มีความคล้ายคลึงกับความเงียบเชิงลบ (negative silence) ของ Ling โดยเป็นความเงียบที่บุคคลนั้นๆแสดงออกมาเพื่อแสดงถึงการไม่ยอมรับ ไม่เห็นด้วยหรือไม่ใส่ใจต่อเหตุการณ์ หรือประเด็นนั้นๆ นอกจากนี้ความเงียบเชิงเป็นกลาง นับเป็นอีกประเภทหนึ่งของความเงียบที่ Ling ได้ศึกษา

และทำการวิเคราะห์สรุปเอาไว้ซึ่งมีลักษณะที่ผสมผสานกันระหว่างความเจ็บที่ต้องการสื่อสารให้บุคคลอื่นทราบถึงภาวะการยอมรับและไม่ยอมรับหรือเป็นกลางต่อเหตุการณ์นั้นๆ

### 3.3 ตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับความเจ็บในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ

มีงานวิจัยที่ศึกษาสาเหตุและตัวแปรที่ส่งผลต่อความเจ็บของนักเรียนในชั้นเรียน ประกอบด้วยงานวิจัยที่ศึกษาความเจ็บของนักเรียนในประเทศของตนเองในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ และงานวิจัยที่ศึกษาความเจ็บของนักเรียนในชั้นเรียนที่ไปศึกษาในประเทศที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ โดยกลุ่มตัวอย่างหรือกรณีศึกษาทั้งหมดเป็นนักเรียนที่ไม่ได้ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่หรือภาษาที่สองของตนเองเลย จากงานวิจัยเหล่านี้สามารถสรุปและสังเคราะห์ตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับความเจ็บในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ ได้ดังนี้

#### 3.3.1 ตัวแปรด้านภาษา

Richards (1995) กล่าวว่าความรู้ทางภาษามีผลต่อการเรียนรู้ที่จะใช้ภาษาและการพูดของผู้เรียน กล่าวคือเมื่อเด็กยังไม่ถึงวัยที่จะเข้าเรียน สังคมการใช้ภาษาของเด็กจะเป็นสังคมแบบปฐมภูมิ (the primary social group) ที่เด็กจะใช้ภาษากับพ่อแม่และเครือญาติในระดับบริบทของครอบครัว แต่เมื่อเด็กโตขึ้นสังคมของเด็กจะขยายกว้างขึ้นออกเป็นสังคมแบบทุติยภูมิ (the secondary social group) เช่น สังคมเพื่อนบ้าน สังคมที่โบสถ์หรือแม้แต่สังคมในโรงเรียนในสังคมทุติยภูมินี้เองที่ผู้เรียนต้องเรียนรู้วิธีการใช้ภาษาและการพูดเพื่อให้เข้ากับบริบทและสังคมของกลุ่มคนใหม่ เช่นเดียวกับผู้เรียนที่ไม่ได้ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ เมื่อต้องอยู่ในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ ปัจจัยด้านความรู้ทางภาษาอังกฤษจึงมีผลต่อการนำออกมาใช้และพูดในชั้นเรียนมีงานวิจัยหลายเรื่อง que ศึกษาเกี่ยวกับความเจ็บและการไม่ยอมพูดในชั้นเรียนภาษาอังกฤษ และพบว่าปัจจัยทางด้านภาษาอังกฤษส่งผลโดยตรงต่อภาวะความรู้สึกที่ให้นักเรียนไม่ยอมพูดภาษาอังกฤษ (อัญติการ์ โรงสะอาด, 2545; Tatar, 2005; Zhou และคณะ, 2005; Woodrow, 2006; Battaglia, 2008; Liu และ Jackson, 2008; Lee, 2009; อธิราภรณ์พลายเล็ก, 2554) ปัญหาทางด้านภาษาอังกฤษประกอบด้วยสาเหตุย่อยๆหลายประการ เช่น

- (1) ขาดความรู้ในเรื่องคำศัพท์ภาษาอังกฤษ การที่ผู้เรียนไม่มีความรู้เรื่องคำศัพท์ที่มากพอจึงไม่สามารถอธิบายหรือให้เหตุผลในการพูดนั้นๆได้
- (2) ขาดความรู้เรื่องสำนวนภาษาอังกฤษ การที่ผู้เรียนไม่รู้สำนวนภาษา บางครั้งอาจทำให้ผู้เรียนไม่ยอมสื่อสารหรือพูดออกมา
- (3) ขาดความรู้เรื่องหลักภาษาอังกฤษหรือไวยากรณ์
- (4) มีปัญหาเรื่องการฟังภาษาอังกฤษ ผู้เรียนที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาส่วนใหญ่มักมีปัญหาในการฟังภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจเมื่อผู้เรียนฟังผู้สอนไม่เข้าใจหรือฟังไม่ทันในขณะที่เรียน ผู้เรียนอาจเกิดความไม่เข้าใจและไม่สามารถพูดแสดงความคิดเห็นหรือคำตอบได้ในชั้นเรียน

- (5) ตั้งใจฟังอย่างเดียวเพื่อคิดตาม บางครั้งการที่ผู้เรียนไม่ได้ตอบหรือไม่อยากตอบในชั้นเรียนนั้น อาจเนื่องมาจากผู้เรียนกำลังใช้ความคิดขณะที่กำลังฟังผู้สอนอยู่ก็ได้ ดังนั้นผู้เรียนที่กำลังใช้ความคิดในการคิดตามหรือหาบทสรุปในเรื่องนั้นๆอยู่ อาจไม่ต้องการแสดงความคิดเห็นหรือพูดในชั้นเรียนภาษาอังกฤษก็ได้

งานวิจัยที่ทำการศึกษเกี่ยวกับความกังวลใจในการใช้ภาษาอังกฤษของ Liu (2006) ทำการสำรวจ สังเกตและสัมภาษณ์กลุ่มนักศึกษาชาวจีนที่แบ่งออกเป็นสามกลุ่มตามระดับความสามารถทางการใช้ภาษาอังกฤษ พบว่านักเรียนที่มีทักษะความรู้ความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับสูงจะมีภาวะความกังวลในการใช้ภาษาอังกฤษในชั้นเรียนน้อยกว่ากลุ่มนักเรียนที่มีทักษะความรู้ความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับต่ำกว่า ทำให้เราเห็นว่าระดับความรู้ความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษ (English language proficiency) ส่งผลโดยตรงต่อการพูดและการแสดงออกในชั้นเรียน

ดังนั้นจึงสรุปได้ว่าตัวแปรด้านภาษาอังกฤษเป็นตัวแปรสำคัญที่ส่งผลต่อความเจ็บในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ เพราะการขาดความรู้ความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษส่งผลต่อการไม่ยอมพูดในชั้นเรียนตามลำดับและเป็นที่มาของภาวะความเจ็บในชั้นเรียน

### 3.3.2 ตัวแปรด้านเนื้อหาวิชา

มีงานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับตัวแปรที่ส่งผลต่อความเจ็บและการที่นักเรียนไม่ยอมพูดในชั้นเรียนภาษาอังกฤษ และพบว่าปัจจัยด้านเนื้อหาวิชา (content knowledge) ที่นักเรียนกำลังเรียนอยู่นั้นส่งผลต่อการที่นักเรียนไม่ยอมพูดหรือแสดงความคิดเห็นด้วย (อัญติการ์ โรงสะอาด, 2545; Tatar, 2005; Battaglia, 2008; Lee, 2009) แม้ว่าผู้เรียนอาจจะมีความรู้ความสามารถทางภาษาในการที่จะสื่อสารได้เป็นอย่างดี แต่บางครั้งกลับพบว่าความไม่รู้ในเนื้อหาวิชานั้นๆก็ส่งผลทำให้ผู้เรียนไม่ยอมพูดหรือตอบคำถามในชั้นเรียนและส่งผลให้เกิดความเจ็บในชั้นเรียนได้ ปัจจัยทางด้านความรู้เนื้อหาวิชาที่เรียนประกอบด้วย

- (1) การไม่รู้คำตอบบางครั้งการที่ครูผู้สอนตั้งคำถามในประเด็นเนื้อหาที่กำลังเรียนอยู่นั้นและผู้เรียนไม่ทราบคำตอบในเรื่องนั้นจริงๆ ก็จะทำให้เกิดภาวะของการไม่ยอมตอบคำถาม ลังเลและเกิดภาวะความเจ็บในชั้นเรียนในที่สุด
- (2) การไม่เข้าใจ บางครั้งผู้เรียนอาจไม่เข้าใจในเรื่องหรือเนื้อหาวิชานั้นๆที่ผู้สอนกำลังสอน ดังนั้นเมื่อผู้สอนตั้งคำถามเกี่ยวกับเรื่องที่สอน จึงทำให้ผู้เรียนที่ไม่มีความเข้าใจในเรื่องนั้นอยู่แล้วเกิดความรู้สึกไม่ยอมตอบคำถามหรือแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียน
- (3) การมีความคิดเห็นที่ขัดแย้ง บ่อยครั้งที่การแสดงความคิดเห็นระหว่างผู้สอนและผู้เรียนอาจสร้างความขัดแย้งทางความคิดให้กับผู้เรียนบางคนได้ ซึ่งอาจเป็นความคิดเห็นเกี่ยวกับเรื่องหรือเนื้อหาที่เรียนอยู่ในมุมมองที่แตกต่างหรือยังไม่มีกระจ่างชัด ทำให้ผู้เรียนที่รู้สึกว่าคุณภาพความคิดเห็นของตนแตกต่างและไม่เหมือนกับคนอื่นๆไม่ยอมพูดหรือได้ตอบในสิ่งที่ตนคิดต่างออกไป

จากเอกสารงานวิจัยและข้อค้นพบที่เกี่ยวกับตัวแปรด้านความรู้เนื้อหาวิชาดังกล่าว จึงสรุปได้ว่า ความรู้ด้านเนื้อหาวิชานั้นมีผลต่อการไม่ยอมกพูดในชั้นเรียนจนทำให้เกิดภาวะความเจ็บในชั้นเรียนได้ เนื่องจากบางครั้งผู้เรียนไม่ทราบคำตอบ หรืออธิบายสาเหตุหรือเหตุผลของเนื้อหาวิชานั้นไม่ได้

### 3.3.3 ตัวแปรด้านจิตวิทยา

ตัวแปรทางด้านจิตวิทยาและความรู้สึกภายในของนักเรียนส่งผลโดยตรงต่อการไม่ยอมกพูดหรือ แสดงความคิดเห็นในชั้นเรียนข้อค้นพบเกี่ยวกับตัวแปรทางด้านจิตวิทยาในงานวิจัยที่เกี่ยวข้องได้แก่ ความ ขี้อาย ความเบ้อ การขาดความเชื่อมั่น ความวิตกกังวล การอยากทำตามคนอื่น ความเกรงใจอาจารย์ การ กลัวอาจารย์ความรู้สึกทางด้านจิตวิทยาเหล่านี้สามารถนำมาสู่ภาวะความเจ็บในชั้นเรียนได้ (อัญติการ์ โรงสะอาด, 2545; Tatar, 2005; Woodrow, 2006; Battaglia, 2008; Liu และ Jackson, 2008; Lee, 2009; Harumi, 2010; Peng และ Woodrow, 2010; นงสมร พงษ์พานิช, 2554)

ความวิตกกังวลเป็นตัวแปรหนึ่งที่ส่งผลต่อการพูดภาษาอังกฤษ Oxford (1999) ได้จำแนก ประเภทของความวิตกกังวลในการใช้ภาษา (language anxiety) ออกเป็นดังนี้

- (1) การเห็นคุณค่าในตนเอง (self-esteem) เป็นการที่ผู้เรียนตระหนัก รับรู้และเห็นใน ความสามารถของตนเอง ดังนั้นเมื่อผู้เรียนที่เห็นคุณค่าของตนเองน้อย และคิดว่าตัวเองไม่มี ความสามารถ จึงส่งผลต่อความกังวลในการใช้ภาษา
- (2) การอดทนต่อความสับสน กำกวม (tolerance of ambiguity) เป็นการที่ผู้เรียนสามารถ อดทนต่อสถานการณ์อันสับสนต่างๆ ผู้เรียนที่มีความสับสน ไม่เข้าใจในเรื่องความหมาย การ ออกเสียง ผู้เรียนเหล่านั้นก็จะเกิดภาวะความกังวลทางภาษาขึ้น
- (3) การกล้าเสี่ยง (risk taking) ผู้เรียนที่ไม่กล้าเสี่ยงในการใช้ภาษา ย่อมทำให้เกิดความกังวลใจ ในการใช้ภาษา Oxford (1999) แนะนำว่าผู้เรียนควรมีความกล้าเสี่ยงในการพูดในระดับปาน กลาง ซึ่งจะดีกว่าการที่ผู้เรียนไม่ยอมเสี่ยงในการพูดในชั้นเรียนเลย เช่น ผู้เรียนอาจลองตอบ หรือเดาความหมายของคำศัพท์จากพื้นฐานความรู้ที่มีหรือจากบริบทที่มีก่อน ความไม่กล้า เสี่ยงในชั้นเรียนที่กลัวจะตอบผิดจะส่งผลต่อความกังวลในการใช้ภาษาอังกฤษตามลำดับ
- (4) การแข่งขันกัน (competitiveness) ผู้เรียนบางคนที่มีการเปรียบเทียบตนเองกับเพื่อนในชั้น เรียน อาจเกิดความกังวลในการใช้ภาษาอังกฤษได้ การเปรียบเทียบตนเองหรือการแข่งขัน กันนี้อาจจะไม่เกิดกับผู้เรียนทุกคน
- (5) ความกังวลทางสังคม (social anxiety) เป็นลักษณะที่ผู้เรียนคิดว่าการกระทำของตนเองถูก ควบคุมโดยปัจจัยอื่นๆภายนอกของตนเอง ความกังวลทางสังคมอาจหมายรวมถึง ความ กังวลในการพูด ความขี้อาย การตื่นเวที การขวยเขิน เป็นต้น ปัจจัยภายนอกทางสังคม เหล่านี้จะส่งผลต่อความกังวลในการใช้ภาษาในห้องของผู้เรียน

- (6) ความกังวลเรื่องการทดสอบ (test anxiety) เกี่ยวเนื่องกับความกังวลทางสังคมโดยมีสถานการณ์ที่เกี่ยวข้องกับการประเมินเข้ามาเกี่ยวข้อง เช่นการที่ผู้เรียนถูกเรียกให้ตอบให้หน้าห้อง ผู้เรียนอาจรู้สึกว่าคุณเองอาจจะกำลังถูกทดสอบความรู้จากผู้สอนหรือเพื่อน เป็นต้น
- (7) การตกใจกับวัฒนธรรมและอัตลักษณ์ (identity and culture shock) การที่ผู้เรียนรู้สึกว่าคุณเองเป็นสมาชิก หรือกลุ่มเดียวกันกับบรรดาผู้เรียน ผู้เรียนก็จะมีอาการกังวลน้อยลง ในขณะเดียวกันเมื่อผู้เรียนรู้สึกสูญเสียความเป็นตัวตนของตัวเองก็นำไปสู่ภาวะการตกใจกับวัฒนธรรมได้ (culture shock) โดยมีการแสดงออกทางอารมณ์ เช่น ความวิตกกังวล (panic) โกรธ อารมณ์เสีย (emotional regression) ขาดความมั่นใจ เศร้า อาการเหล่านี้จะส่งผลต่อความกังวลในการใช้ภาษาเช่นกัน
- (8) ความเชื่อ (beliefs) ความเชื่อระหว่างครูผู้สอนกับผู้เรียนสามารถเชื่อมโยงกันและนำไปสู่ความกังวลในการใช้ภาษาได้ เช่นงานวิจัยของ Horwitz (1988 อ้างถึงใน Oxford, 1999) พบว่าผู้เรียนที่เชื่อว่าตนเองต้องพูดภาษาอังกฤษให้ได้เหมือนเจ้าของภาษา และต้องพูดได้คล่องแคล่ว ในความเป็นจริงแต่ละคนอาจใช้ระยะเวลาในการเรียนรู้ภาษาที่ไม่เท่ากัน ความเชื่อเช่นนี้อาจทำให้เกิดภาวะความกังวลในการใช้ภาษาของผู้เรียนได้และ Young (1991 อ้างถึงใน Oxford, 1999) กล่าวว่าครูที่เชื่อว่า ครูต้องคอยชี้แนะ สั่งสอนและคอยแก้ไขข้อผิดพลาดของผู้เรียนอยู่ตลอดเวลา ความเชื่อลักษณะเช่นนี้ก็อาจกลายเป็นความกังวลในการใช้ภาษาของเด็กในชั้นเรียนเช่นกัน
- (9) วิธีการสอนและกิจกรรมในชั้นเรียน (classroom activities and methods) การที่ผู้เรียนถูกครูเรียกให้มาทำกิจกรรมหน้าชั้นเรียน ผู้เรียนส่วนใหญ่จะมีความกังวลในระดับสูง หรือการเรียกให้ตอบคำถามในชั้นเรียนก็เป็น การเพิ่มระดับความกังวลของผู้เรียน (anxiety producing) ได้เช่นกัน
- (10) ปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูและนักเรียน (instructor- learner interactions) เช่น ลักษณะการแก้ไขข้อผิดพลาดของผู้เรียน การหัวเราะเยาะ วิธีการจัดการกับผู้เรียนที่ไม่เหมาะสม นอกจากนี้ยังรวมถึงภาวะความขัดแย้งระหว่างครูและนักเรียน รูปแบบการเรียนรู้ที่แตกต่างกัน เป็นต้น สิ่งเหล่านี้สามารถส่งผลต่อความกังวลในการใช้ภาษาอังกฤษในชั้นเรียนได้อีกด้วย

นอกจากนี้ Liu (2006) ทำการศึกษาเกี่ยวกับความกังวลของนักศึกษาระดับปริญญาตรีชาวจีนในการพูดภาษาอังกฤษ โดยใช้วิธีการสำรวจ การสังเกตและการสัมภาษณ์ ผลจากการสำรวจพบว่า นักศึกษาระดับปริญญาตรีชาวจีนรู้สึกกังวลใจในการที่จะต้องพูดภาษาอังกฤษในชั้นเรียน และโดยเฉพาะเวลาที่ครูผู้สอนเรียกให้พูดในชั้นเรียนทีละคนเป็นการสร้างความกังวลในกับนักศึกษาเหล่านี้เป็นอย่างมาก ดังนั้นจึงสรุปได้ว่าตัวแปรด้านจิตวิทยาส่งผลโดยตรงความเครียดในชั้นเรียน

### 3.3.4 ตัวแปรด้านสิ่งแวดล้อม

จากการศึกษาวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความเจ็บและการไม่ยอมยกพูดในชั้นเรียนพบว่า ตัวแปรด้านสิ่งแวดล้อมทางกายภาพของผู้เรียน ส่งผลต่อการที่ผู้เรียนไม่ยอมยกพูดหรือแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียน วิชาภาษาอังกฤษ (Zhou และคณะ, 2005; Battaglia, 2008; Lee, 2009; Peng และ Woodrow, 2010) โดยมีตัวแปรที่เกี่ยวกับสิ่งแวดล้อมทางกายภาพของผู้เรียน ดังนี้

- (1) บรรยากาศตึงเครียด ในสภาพการณ์ของชั้นเรียนที่มีบรรยากาศของความตึงเครียด เช่น ผู้สอนกดดันผู้เรียน ผู้สอนว่ากล่าว ตีตีสอนผู้เรียน เป็นต้น ลักษณะของความตึงเครียดในชั้นเรียนดังกล่าวย่อมส่งผลต่อการไม่ยอมยกพูดในชั้นเรียนของผู้เรียนและกลายเป็นความเจ็บในที่สุดสอดคล้องกับ Cooper และ Simonds (1999) ที่กล่าวว่าบรรยากาศความกลัว ความกังวล ความคับข้องใจ ความขวนเขิน ความเบื่อ เป็นสิ่งที่กระตุ้นให้เกิดบรรยากาศการเรียนที่ไม่พึงประสงค์และอาจทำให้ผู้เรียนเกิดความรู้สึกต่อต้าน (a defensive classroom climate) บรรยากาศดังกล่าวส่งผลต่อการไม่ยอมยกพูดหรือมีส่วนร่วมในชั้นเรียนและกลายเป็นความเจ็บในชั้นเรียนในที่สุด
- (2) การมีส่วนร่วมของห้องเรียน ในบรรยากาศและสิ่งแวดล้อมที่ผู้เรียนช่วยกันตอบ ช่วยกันสนับสนุนความคิดเห็นของกลุ่ม ย่อมทำให้ผู้เรียนกล้าที่จะแสดงความคิดเห็นหรือพูดในชั้นเรียน ในทางตรงกันข้ามถ้าหากขาดการมีส่วนร่วมและการสนับสนุนของสมาชิกในห้องเรียน ย่อมทำให้ผู้เรียนอาจเกิดความรู้สึกที่ไม่ยอมยกพูดหรือแสดงความคิดเห็นในห้องเรียนได้
- (3) จำนวนผู้เรียนในห้องเรียน ในบางครั้งความหนาแน่นของผู้เรียนในห้อง ทำให้ผู้เรียนรู้สึกว่ามีคนเยอะมากจนเกินไป ตนจึงไม่ยอมยกพูดหรือแสดงความคิดเห็น หรือในทางกลับกันในชั้นเรียนที่มีจำนวนผู้เรียนน้อยเกินไป อาจทำให้ผู้เรียนรู้สึกกดดันว่าอาจจะต้องถูกให้พูดเนื่องจากจำนวนผู้เรียนน้อยก็เป็นไปได้เช่นกัน ดังนั้นสภาพบรรยากาศความหนาแน่น และจำนวนผู้เรียนก็ส่งผลต่อการแสดงความคิดเห็นและการพูดของผู้เรียนในชั้นเรียนเช่นกัน
- (4) ลักษณะของการจัดห้องเรียน Martin (2006) และ Wright (2005) กล่าวว่าลักษณะการจัดแผนผังที่นั่งของผู้เรียน การจัดระยะห่างหรือช่องว่างระหว่างผู้เรียน และระยะห่างระหว่างครูผู้สอนและผู้เรียนส่งผลโดยตรงต่อการมีปฏิสัมพันธ์และการแสดงออกในชั้นเรียน และส่งผลต่อกระบวนการเรียนรู้อันเนื่องมาจากการเรียนรู้อันเนื่องมาด้วย
- (5) ความแตกต่างด้านวัฒนธรรม จากงานวิจัยที่ทำการศึกษาพบว่าผู้เรียนที่ไม่ใช่เจ้าของภาษา ที่เดินทางไปศึกษาต่างประเทศนั้น มีความรู้สึกถึงความแตกต่างทางด้านวัฒนธรรมเกิดขึ้นในขณะที่ต้องหรือแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียน ความรู้สึกที่แตกต่างด้านวัฒนธรรมส่งผลต่อความกล้าที่จะพูดหรือการแสดงออกในชั้นเรียนเช่นกันสอดคล้องกับ Bowman (1989) อ้างถึงใน Cooper และ Simonds, 1999) และ Richards (1995) เห็นว่า วัฒนธรรมนั้นมีอิทธิพลโดยตรงต่อการแสดงออกทางพฤติกรรมและความรู้สึกนึกคิดอันเป็นกระบวนการทางจิตวิทยาซึ่งวัฒนธรรมส่งผลต่อการรับรู้สภาวะนั้นๆ ตลอดจนวิธีการสื่อสารออกมาในรูปแบบ

ต่างๆด้วย ดังนั้นชั้นเรียนที่มีความหลากหลายของวัฒนธรรม อาจเป็นชั้นเรียนที่ผู้เรียนไม่กล้าที่จะสื่อสารหรือแสดงความคิดเห็นอันเนื่องมาจากสาเหตุทางด้านความแตกต่างทางวัฒนธรรม เป็นต้น

ดังนั้นจึงสรุปได้ว่าตัวแปรด้านสิ่งแวดล้อมส่งผลต่อความเจ็บในชั้นเรียนและมีผลต่อการที่ผู้เรียนไม่ยอมที่จะพูดหรือแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียน

### 3.3.5 ตัวแปรด้านผู้สอน

Richards (1995) กล่าวว่าผู้สอนมีบทบาทอย่างมากในการควบคุมรูปแบบการสื่อสารต่างๆภายในชั้นเรียน (teachers' control of the patterns of classroom communication) เช่น สิ่งที่ต้องการให้ผู้เรียนพูดหรือสิ่งที่ต้องการให้ปฏิบัติหรือทำในชั้นเรียนมีงานวิจัยที่ระบุว่าปัจจัยด้านผู้สอนนั้นส่งผลโดยตรงต่อความเจ็บในชั้นเรียนและความกล้าที่จะตอบคำถามหรือแสดงความคิดเห็นของผู้เรียนในชั้นเรียน เนื่องจากผู้สอนนับเป็นผู้ที่มีบทบาทสำคัญในการควบคุม จัดการการเรียนการสอนให้เป็นไปตามเป้าหมาย (อัญติการ์ โรงสะอาด, 2545; Zhou และคณะ, 2005; Battaglia, 2008; Lee, 2009; Xie, 2009; Harumi, 2010; นงสมร พงษ์พานิช, 2554) สอดคล้องกับแนวคิดของ Myhill, Jones และ Hopper (2006) ที่สนับสนุนว่า การพูดของผู้สอนมีผลต่อปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียน (classroom interaction) และการแสดงออกของผู้เรียนเป็นอย่างมาก ดังนั้นผู้สอนจึงมีอิทธิพลเป็นอย่างมากในด้านต่อไปนี้

- (1) วิธีสอนของผู้สอน การเลือกใช้เทคนิคการสอนของครูมีผลต่อการแสดงออกทางการพูดของผู้เรียน เช่น การสอนแบบบรรยาย (lecture) ที่ครูผู้สอนเป็นผู้ที่บรรยายหรือพูดอยู่ตลอดเวลา (teacher monologues) วิธีการสอนแบบนี้อาจไม่ทำให้ผู้เรียนมีโอกาสได้แสดงความคิดเห็นหรือพูดคุยแลกเปลี่ยนในชั้นเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ เมื่อเปรียบเทียบกับวิธีการสอนแบบอภิปรายกลุ่ม เป็นต้นสอดคล้องกับ Wright (2005) ที่กล่าวว่าการสอนแบบบรรยายโดยเฉพาะในชั้นเรียนขนาดใหญ่อาจทำให้ไม่เกิดปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูและผู้เรียนในชั้นเรียนได้
- (2) การให้โอกาสในการตอบ บางครั้งการที่ผู้สอนให้โอกาสผู้เรียนในการตอบเป็นสิ่งที่สำคัญมากและเป็นหัวใจสำคัญในการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้พูดในชั้นเรียน
- (3) การกระตุ้นส่งเสริมให้ผู้เรียนตอบ กลวิธีที่ครูผู้สอนใช้ในการกระตุ้นให้ผู้เรียนตอบในชั้นเรียนก็เป็นสิ่งสำคัญที่ครูผู้สอนควรให้ความสนใจ วิธีการกระตุ้นและส่งเสริมการพูดของผู้เรียนในชั้นเรียนอาจใช้การเสริมแรงทางบวก อาทิ การให้คะแนน การให้รางวัล การกล่าวชมยกย่องชมเชย เป็นต้น
- (4) การให้ความสนใจของครู หมายถึงการให้ความเอาใจใส่ต่อการพูดของผู้เรียนแต่ละคนในชั้นเรียน บางครั้งผู้เรียนอาจรู้สึกว่าคุณสอนไม่ได้ให้ความสนใจในการพูดหรือการแสดงความคิดเห็น



คิดเห็นของตนในชั้นเรียน ดังนั้นผู้เรียนจึงไม่ยอมยกหูหรือตอบคำถามในชั้นเรียนในที่สุด และกลายเป็นภาวะความเงียบในชั้นเรียนตามลำดับ

นอกจากนี้ผลจากการศึกษาเรื่องความกังวลในการพูดภาษาอังกฤษในชั้นเรียนLiu (2006) พบว่า นักศึกษาระดับปริญญาตรีชาวจีนมีความรู้สึกกังวลใจเป็นอย่างมากเมื่อต้องตอบคำถามผู้สอนหรือเมื่อถูกผู้สอนเรียกให้ตอบหรือพูดภาษาอังกฤษหน้าชั้นเรียน ดังนั้นเห็นได้ว่าตัวแปรด้านผู้สอนก็เป็นส่วนสำคัญต่อการแสดงออกหรือการพูดภาษาอังกฤษในชั้นเรียนเช่นกันสอดคล้องกับ Klem และ Connell (2004) ที่กล่าวว่า ผู้สอนมีบทบาทหน้าที่สำคัญในการส่งเสริมและสนับสนุนให้ผู้เรียนเกิดความมุ่งมั่นแน่วแน่ (engagement) และผลสัมฤทธิ์ในการเรียนโดยผู้เรียนมีความรู้สึกว่าการให้ผู้สอนมาสนใจและใส่ใจตนเอง ผู้เรียนจะมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดีขึ้นเมื่อได้รับการเอาใจใส่และการสนับสนุนจากผู้สอน

Gower, Phillips และ Walters (2005) กล่าวว่าผู้สอนส่งผลโดยตรงต่อการสร้างบรรยากาศในชั้นเรียนเพื่อให้ผู้เรียนเกิดความรู้สึกผ่อนคลายและมีความมั่นใจในการเรียนรู้ การสร้างบรรยากาศในการเรียนหมายถึง การสร้างความเป็นมิตรและผ่อนคลายระหว่างครูและผู้เรียน (a friendly and relaxed relationship) โดยมีหลักการและเทคนิคที่ครูผู้สอนสามารถใช้เพื่อให้บรรยากาศในชั้นเรียนน่าเรียนมากยิ่งขึ้น คือ การใช้สายตา (use of eye contact) การใช้ท่าทางและสีหน้า (use of gesture, facial expression and mime) การใช้เสียง (use of voice) การจัดที่นั่งในชั้นเรียน (seat arrangement) การให้ความสนใจกับผู้เรียน (attention spread) การสอนและการจัดกิจกรรม (giving instructions and setting up activities) การสังเกต (monitoring) การเริ่มต้นและจบบทเรียน (starting and finishing the lesson) การสร้างสายสัมพันธ์และการรักษาภาวะเยียบ (establishing rapport and maintaining discipline) และการใช้ภาษาอังกฤษอย่างเดียวในชั้นเรียนและการใช้ทั้งภาษาแม่ของผู้เรียนและภาษาอังกฤษในชั้นเรียนร่วมกัน (the monolingual and the multilingual class) การเลือกใช้ภาษาอังกฤษอย่างเดียวในชั้นเรียนของครูในวิชาภาษาอังกฤษก็ส่งผลต่อบรรยากาศในการเรียนได้เช่นกัน

### 3.3.6 ตัวแปรด้านเพื่อน

มีงานวิจัยศึกษาและพบว่าตัวแปรด้านเพื่อนร่วมชั้นเรียนส่งผลต่อการอยากพูดในชั้นเรียน (Tatar, 2005; Zhou และคณะ, 2005; Battaglia, 2008; Lee, 2009) โดยตัวแปรด้านเพื่อนร่วมชั้นเรียนสามารถแบ่งได้ ดังนี้

- (1) การกลัวเสียหน้า เป็นภาวะที่ผู้เรียนไม่ยอมตอบคำถามหรือพูดในชั้นเรียนเนื่องจากการกลัวเสียหน้าเวลาตอบ การตอบผิดต่อหน้าเพื่อน เป็นต้น
- (2) ความกดดันจากเพื่อนเวลาตอบ ในบางครั้งเพื่อนร่วมชั้นเรียนอาจสร้างความกดดันให้ผู้เรียนคนอื่น ๆ ในการตอบคำถามหรือพูดในชั้นเรียน การสร้างค่านิยมทางลบในกลุ่มต่อการพูดหรือแสดงความเห็นในชั้นเรียน เป็นต้น

- (3) การทำให้หมดกำลังใจ การเยาะเย้ย (discouragement) เป็นภาวะความกดดันจากเพื่อนร่วมชั้นเรียนต่อผู้พูดในชั้นเรียน ผู้เรียนจะมีความรู้สึกที่ไม่อยากพูดหรือตอบคำถามผู้สอนในชั้นเรียน เนื่องจากความกดดันจากการถูกเพื่อนเยาะเย้ย หรือแซว เป็นต้น
- (4) การไม่ยอมเป็นจุดเด่นของเพื่อน บางครั้งผู้เรียนอาจรู้สึกว่าการที่ตนเองต้องพูดหรือตอบคำถามของครูในชั้นเรียนเป็นการแสดงออกถึงความกล้าหาญและอยากเป็นจุดสนใจของเพื่อนในชั้นเรียน การปฏิบัติตามปทัสสถาน (norms) ของกลุ่ม โดยการไม่ทำตัวให้เป็นจุดเด่นจึงเป็นสิ่งที่ผู้เรียนอาจเลือกปฏิบัติและส่งผลต่อการไม่พูดในชั้นเรียน
- (5) การกระทำผิดในห้อง หมายถึงการที่ผู้เรียนและกลุ่มสมาชิกในชั้นเรียนกระทำผิดกฎบางอย่างในชั้นเรียนก็อาจส่งผลต่อการไม่ยอมพูดในชั้นเรียนได้ เช่น การที่ไม่มีใครทำการบ้านมาเลยทั้งห้อง ก็อาจส่งผลต่อการไม่ยอมตอบข้อเฉลยของผู้สอน เป็นต้น

จากผลการศึกษาในงานวิจัยและข้อค้นพบที่เกี่ยวกับความเจียบ ทำให้เห็นว่าตัวแปรด้านเพื่อนส่งผลต่อความเจียบในชั้นเรียน

### 3.3.7 ตัวแปรด้านเวลาในการตอบ

Harumi (2010) ทำการศึกษาเรื่องความเจียบในชั้นเรียนของนักศึกษาชาวญี่ปุ่นในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ พบว่าตัวแปรทางด้านเวลาในการคิดตอบของนักศึกษาส่งผลต่อความเจียบในชั้นเรียนโดยเป็นช่วงเวลาที่ครูผู้สอนตั้งคำถามไปยังผู้เรียน และรอคอยการตอบคำถามกลับมาของผู้เรียน ถือว่าเป็นช่วงเวลาของการคิดตอบที่ส่งผลต่อความรู้สึกที่ไม่อยากพูดหรือตอบคำถามของผู้เรียนในชั้นเรียนเช่นกัน แบ่งออกเป็น

- (1) การใช้เวลาในการคิดนานของผู้เรียน ลักษณะและธรรมชาติของผู้เรียนอาจมีไหวพริบ และปฏิกิริยาโต้ตอบที่แตกต่างกัน โดยผู้เรียนบางคนอาจต้องใช้เวลาในการคิดที่จะตอบค่อนข้างนานจนอาจกลายเป็นการตอบช้ามาก หรือกลายเป็นความเจียบหรือการที่จะไม่ตอบคำถามเลย เป็นต้น
- (2) การถูกริบเร่งให้พูด ในบางครั้งการที่ผู้สอนเร่งให้ผู้เรียนเป็นผู้ตอบคำถาม อาจทำให้ผู้ตอบรู้สึกกดดัน อึดอัด คิดหาคำตอบหรือแนวทางการตอบไม่ทัน ไม่ทันตั้งตัวหรือไม่ทันเตรียมตัว เป็นต้น ส่งผลทำให้ผู้เรียนไม่ยอมตอบคำถามหรือพูดในชั้นเรียนและกลายเป็นภาวะความเจียบในชั้นเรียนในที่สุด

O'keefe (1995) เสนอว่าวิธีการที่จะสามารถกระตุ้นให้ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียนได้อีกวิธีหนึ่งคือการเพิ่มเวลาในการรอคำตอบจากผู้เรียน (wait time) เพราะเมื่อเวลาที่ผู้สอนตั้งคำถาม ผู้เรียนอาจต้องใช้เวลาในการคิดตอบ โดยทั่วไปผู้เรียนสามารถคิดและตอบคำถามผู้สอนได้ภายในระยะเวลา 1-2 วินาที ในขณะที่ผู้เรียนคนอื่นๆอาจต้องใช้เวลาในการคิดที่มากกว่า เป็นต้น

Rowe (1986) ศึกษาเกี่ยวกับระยะเวลาการรอคำตอบของผู้สอนเมื่อตั้งคำถามไปยังผู้เรียน พบว่าส่วนใหญ่เมื่อผู้สอนตั้งคำถามถามผู้เรียนในชั้นเรียนไปแล้ว จะไม่สามารถรอคำตอบจากผู้เรียนนานเกิน 5

วินาทีได้ แต่ในกรณีที่ผู้สอนเพิ่มเวลาในการให้ผู้เรียนคิดตอบได้นานขึ้น กลับพบว่า มีปฏิริยาตอบกลับจากผู้เรียนเพิ่มมากขึ้น และมีข้อคำถามที่สงสัยจากผู้เรียนถามตอบผู้สอนมากยิ่งขึ้น หลักการนี้สอดคล้องกับแนวคิดของ Perkins (1992 อ้างถึงใน O’keefe, 1995) เห็นว่า เมื่อผู้สอนตั้งคำถามต่อผู้เรียนไปแล้ว ผู้สอนควรมีจังหวะการหยุด (pausing) เพื่อให้ผู้เรียนได้คิดตาม เมื่อผู้เรียนคนไหนคิดคำตอบได้แล้วให้ยกมือขึ้น จนผู้สอนประเมินจากภาพรวมแล้วเห็นว่าผู้เรียนทั้งห้องสามารถคิดตอบได้หมดแล้ว ผู้สอนจึงสุ่มเลือกผู้เรียน 2-3 คนเพื่ออภิปรายความคิดเห็นในมุมมองของความเหมือนและความแตกต่างของคำตอบ เวลาการรอคำตอบ (wait time) นี้ เป็นการบ่งบอกให้ผู้เรียนรู้ว่า ประเด็นหรือคำถามนั้นๆ มีคุณค่าและประโยชน์ต่อการนึกคิดและชี้ให้เห็นถึงการมีส่วนร่วมของผู้เรียนอีกด้วย

ดังนั้นจึงสรุปได้ว่าตัวแปรด้านเวลาในการตอบของผู้เรียนส่งผลต่อความเจ็บบนชั้นเรียนได้ เมื่อผู้เรียนมีเวลาในการคิดตอบที่จำกัดหรือถูกเร่งเร้าให้ตอบคำถามโดยครูผู้สอน

## ตอนที่ 4 การพัฒนาทฤษฎีฐานราก

### 4.1 แนวคิดเกี่ยวกับทฤษฎีฐานราก

ทฤษฎีฐานรากเป็นแนวคิดที่ถือกำเนิดขึ้นโดย Glaser และ Strauss ในปี พ.ศ. 2510 โดยการจัดพิมพ์หนังสือที่เกี่ยวกับทฤษฎีฐานรากเป็นครั้งแรกที่ชื่อ “The Discovery of Grounded Theory” ทฤษฎีฐานรากเป็นการศึกษาเหตุการณ์ ปรากฏการณ์ หรือสภาพการณ์ทางสังคมที่เกิด จากนั้นจึงทำการเก็บรวบรวมและวิเคราะห์ข้อมูลอย่างเป็นระบบ เพื่อสร้างข้อสรุปแบบอุปนัย (induction) เกี่ยวกับสิ่งที่เกิดขึ้น โดย Glaser และ Strauss กล่าวว่าทฤษฎีที่สร้างขึ้นมานั้นต้องมีความสอดคล้องเป็นไปตามปรากฏการณ์จริงมากที่สุด โดยสามารถอ้างอิงและเป็นประโยชน์ (utility) ต่อสภาพการณ์ที่ใกล้เคียงกันได้ (Toby, 2002) จากแนวคิดของทฤษฎีฐานรากดังกล่าว Strauss และ Corbin (1990 อ้างใน Toby, 2002) ได้ให้คำจำกัดความของทฤษฎีฐานรากเอาไว้ดังนี้

“A grounded theory is one that is inductively derived from the study of the phenomenon it represents. That is, it is discovered, developed and provisionally verified through systematic data collection and analysis of data pertaining to that phenomenon. Therefore, data collection, analysis and theory stand in reciprocal relationship to one another”.

Mcmillan และ Schumacher (2010) ให้คำจำกัดความและแนวคิดของทฤษฎีฐานรากไว้ดังนี้

“The intent of a grounded theory study is very specific: to discover or generate a theory that explains central phenomena derived from the data. The theory is essentially an abstract schema, or set of propositions, that pertain to a specific experience, situation, or setting. The context of the phenomenon being studied provides the basis for a

grounded theory study. In this sense, the theory is “grounded” in the field data. The interpretations and conclusions of the research are made inductively, with constant reference to the data. Grounded theory may provide a better explanation than an existing theory and may suggest changes to the theory. Grounded theory is also used to describe actions of individuals or groups”.

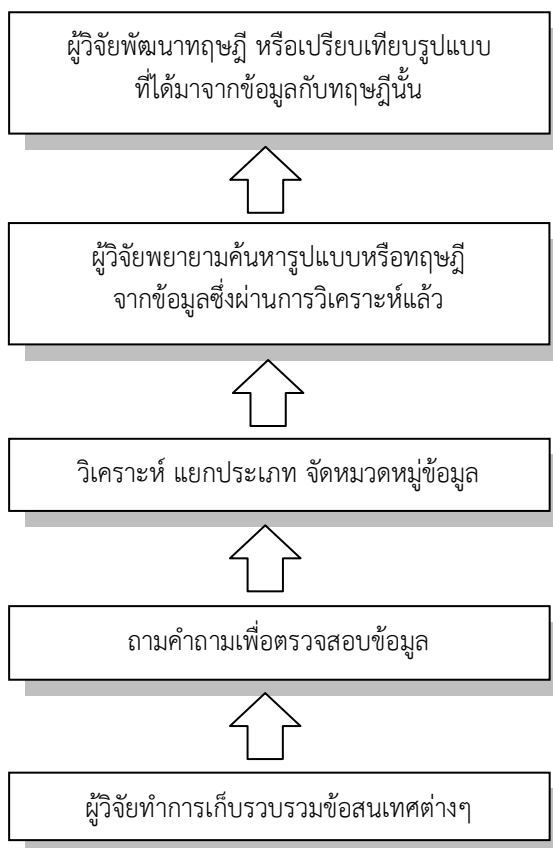
ศุภกิจ วงศ์วิวัฒนนุกิจ (2550) ได้นิยามความหมายของทฤษฎีฐานราก ไว้ดังนี้

“ ทฤษฎีฐานรากเป็นแนวทางหนึ่งของการวิจัยเชิงคุณภาพที่เน้นการตีความเพื่อให้ความหมายแก่ปรากฏการณ์ที่เกี่ยวข้องกับเจตคติ ความเชื่อ ความรู้สึก วัฒนธรรม และพฤติกรรมของมนุษย์ โดยมีวิธีการเก็บข้อมูลหลายวิธีในทุกเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น นักวิจัยตั้งคำถามการวิจัยหรือสมมติฐานการวิจัยระหว่างการดำเนินการวิจัยโดยอยู่บนพื้นฐานของข้อมูลที่สังเกตพบได้โดยตรง และใช้กระบวนการคิดวิเคราะห์ และตีความข้อค้นพบอย่างมีเหตุผล เพื่อหาตัวแปรต่างๆที่เกี่ยวข้อง และสรุปออกมาเป็นกฎเกณฑ์ แนวทางนี้อาศัยวิธีการอุปมานเป็นหลัก (inductive approach)”

โดยสรุป ทฤษฎีฐานรากจึงหมายถึง ทฤษฎีที่ได้รับการสร้างหรือพัฒนาขึ้นมาจากข้อมูลที่ค้นพบจริง โดยนักวิจัยต้องอาศัยการเก็บรวบรวมข้อมูล การคิดวิเคราะห์และการตรวจสอบอย่างเป็นระบบ โดยใช้วิธีการแบบอุปนัยเพื่อสร้างข้อสรุปจากข้อมูลที่พบจริง แล้วพัฒนาเป็นทฤษฎีที่สามารถอ้างอิงหรืออธิบายปรากฏการณ์หรือสภาพการณ์ที่เกิดขึ้นรวมทั้งพฤติกรรมของบุคคลหรือกลุ่มคนได้อีกด้วย

#### 4.2 ขั้นตอนการวิจัยเพื่อพัฒนาทฤษฎีฐานราก

นิตา ชูโต (2551) กล่าวว่าวิธีการอุปนัย (inductive approach) เป็นกระบวนการวิจัยที่ใช้ในการวิจัยเชิงคุณภาพเพื่อสร้างข้อสรุปหรือข้อค้นพบ หรือเพื่อเป็นการสร้างทฤษฎีใหม่ (grounded theory) โดยเริ่มต้นจากการที่ผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูลที่ค้นพบจากภาคสนามและข้อมูลจากแหล่งสารสนเทศต่างๆ จากนั้นทำการถามคำถามหรือการตรวจสอบข้อมูลที่ตรงกับคำถามการวิจัยเพื่อนำไปสู่ขั้นตอนของการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้มา โดยทำการวิเคราะห์จัดแยกประเภทของข้อมูลออกเป็นหมวดหมู่ จากนั้นพยายามทำการค้นหารูปแบบหรือทฤษฎีโดยยึดหลักจากข้อมูลที่ทำการวิเคราะห์และจัดหมวดหมู่เอาไว้แล้ว ขั้นตอนสุดท้ายเป็นการพัฒนาทฤษฎีหรือเปรียบเทียบรูปแบบที่ได้มาจากข้อมูลกับทฤษฎีอื่นๆ เพื่อเป็นการยืนยันเปรียบเทียบทฤษฎีที่สร้างขึ้นมากับทฤษฎีที่มีอยู่ก่อนหน้านี้หรือทฤษฎีที่มีความใกล้เคียงกัน กระบวนการวิจัยแบบอุปนัยในการวิจัยเชิงคุณภาพเพื่อพัฒนาทฤษฎีฐานรากของนิตา ชูโต แสดงในภาพที่ 2.4



ภาพที่ 2.4 กระบวนการวิจัยแบบอุปนัยในการวิจัยเชิงคุณภาพ (นิตา ชูโต, 2551)

Toby (2002) ได้อธิบายขั้นตอนของการพัฒนาทฤษฎีฐานรากเอาไว้ซึ่งประกอบไปด้วยขั้นตอนทั้งหมด 5 ขั้นตอน ได้แก่

1) การเริ่มต้นการวิจัย (initiation of the research) เป็นขั้นตอนของการเลือกสถานที่หรือพื้นที่ในการทำวิจัยของผู้วิจัย โดยสิ่งที่ผู้วิจัยต้องการศึกษาอาจเป็นวิถีทาง (ways) หรือระดับ (levels) หรืออาจเป็นปรากฏการณ์ สถานที่หรือบริบทเฉพาะอย่างที่ผู้วิจัยสนใจที่จะทำการศึกษาก็ได้

2) การเลือกสรรข้อมูล (data selection) เป็นขั้นตอนของการเลือกสถานที่และแหล่งของข้อมูลให้มีความสอดคล้องกับคำถามวิจัย การเลือกสรรข้อมูลหรือเลือกข้อมูล (Sampling) ในการพัฒนาทฤษฎีฐานรากนั้น Toby เห็นว่าไม่ควรระบุอย่างชัดเจนแน่นอนในขั้นตอนแรกเพื่อป้องกันความความโน้มเอียงของการเลือกข้อมูล (Sampling) ตามทฤษฎีนั้นเอง การตัดสินใจเลือกข้อมูลจะกระทำต่อไปเรื่อยๆโดยอาศัยผลจากการวิเคราะห์ที่เพิ่งค้นพบ (the emergence of categories and grounded theory) เพื่อทำการตัดสินใจว่าควรที่จะเลือกข้อมูลอะไรต่อไปเป็นขั้นตอนต่อไป (what data to collect next)

3) การเริ่มเก็บข้อมูล (initiation of data collection) ในส่วนของการเก็บข้อมูลเพื่อพัฒนาทฤษฎีฐานรากนั้น Glaser และ Strauss (1967 อ้างถึงใน Toby, 2002) เห็นว่าผู้วิจัยควรมีการเก็บข้อมูล

จากหลายแหล่ง (a variety of sources) เพื่อให้เห็นความหลากหลายและทิศทางของเรื่องที่ทำการศึกษา เพื่อสร้างเป็นกรอบแนวคิดในการวิจัย โดยวิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลอาจใช้วิธีการที่ผสมผสานกันไป เช่น การสัมภาษณ์ การสังเกตและการศึกษาเอกสาร เป็นต้น การเก็บรวบรวมข้อมูลของการพัฒนาทฤษฎีฐานรากนั้นจะกระทำควบคู่ไปกับขั้นตอนการวิเคราะห์ข้อมูลแบบคู่ขนานไปเรื่อยๆ โดยเริ่มจากการวิเคราะห์แยกประเภท จัดหมวดหมู่ของข้อมูลเพื่อสร้างข้อสรุปหรือสมมติฐานชั่วคราวก่อน จากนั้นผู้วิจัยจึงพยายามตรวจสอบกรอบของทฤษฎีหรือสมมติฐานชั่วคราวว่ามีความสมบูรณ์เพียงพอหรือไม่ โดยนำกรอบของทฤษฎีหรือสมมติฐานชั่วคราวนั้นไปทำการตรวจสอบกับข้อมูลชุดใหม่ ข้อมูลใหม่ที่ได้ อาจทำให้มีการปรับปรุงสมมติฐานใหม่หรืออาจทำให้ได้มโนทัศน์ใหม่ ทำขั้นตอนนี้กับข้อมูลชุดใหม่เรื่อยๆจนผู้วิจัยคิดว่าไม่มีความจำเป็นต้องปรับสมมติฐานและกรอบแนวคิดอีกแล้วหรือที่เรียกว่าถึงจุดอิ่มตัว (saturation) ผู้วิจัยจึงดำเนินการในขั้นตอนต่อไป

4) การวิเคราะห์ข้อมูล (data analysis) ขั้นตอนการวิเคราะห์ข้อมูลในการวิจัยเพื่อพัฒนาทฤษฎีฐานรากนั้น Dey (1999 อ้างใน Toby, 2002) กล่าวว่า เป็นกระบวนการที่เกี่ยวกับวิธีการสร้าง (generating) และวิเคราะห์ (analyzing) ข้อมูลไปพร้อมๆกันเป็นขั้นตอนที่เกี่ยวกับการสร้างข้อสรุปและการรวมข้อสรุปเข้าด้วยกัน (generating and integrating categories) การตัดทอนและการเขียนข้อสรุปที่ค้นพบ (delimiting and writing the emerging theory) ขั้นตอนการวิเคราะห์ข้อมูลของ Toby แบ่งได้เป็น

4.1) การลงรหัสข้อมูลชุดแรก (coding the first set of data) ประกอบด้วยการตั้งชื่อข้อมูล (naming) เป็นการให้ความหมายเชิงนามธรรมและแนวคิดกับข้อมูลการเปรียบเทียบ (comparing) เป็นการเปรียบเทียบเพื่อสร้างประเภทหรือหมวดหมู่ของแนวคิดและการสร้างข้อสรุปชั่วคราว (memoing) เป็นการสร้างข้อสรุปชั่วคราวของผู้วิจัยที่ได้จากการเชื่อมโยงข้อมูลที่ทำการลงรหัสแล้ว

4.2) การลงรหัสข้อมูลกับข้อมูลชุดใหม่ (ongoing application of codes and potential changes insites and respondents) เป็นขั้นตอนการลงรหัสข้อมูลกับข้อมูลชุดใหม่ โดยอาจเป็นข้อมูลของสถานที่แหล่งใหม่ หรือข้อมูลจากบุคคลกลุ่มใหม่

4.3) การเปรียบเทียบและปรับการลงรหัสข้อมูล (comparing and revising codes) เป็นขั้นตอนของการเปรียบเทียบการลงรหัสข้อมูลที่ได้ทำการวิเคราะห์ไว้ว่าแต่ละรหัสข้อมูลมีความเหมือน ความแตกต่างหรือบางรหัสข้อมูลสามารถเพิ่มหรือตัดทอนรวมเข้าเป็นรหัสข้อมูลเดียวกันได้หรือไม่

4.4) การตรวจสอบหัวข้อเรื่องที่ค้นพบ (checking for emerging categories) หลังจากที่ทำ การเปรียบเทียบและจัดรวมข้อมูลการวิเคราะห์ที่ได้ใหม่แล้วอาจทำให้ผู้วิจัยได้หัวข้อเรื่องใหม่ (categories) หรือประเด็นใหม่ หรืออาจเป็นการยืนยันในหัวข้อเรื่องที่ผู้วิจัยตั้งไว้ในตอนแรกแล้วก็ได้

4.5) การสร้างหรือจัดหัวข้อเรื่องให้เป็นหมวดหมู่ (forming category sets) เมื่อผู้วิจัยค้นพบหัวข้อเรื่องที่เกิดขึ้นใหม่หรือได้ข้อมูลเสริมมายืนยันหัวข้อเรื่องเดิมแล้ว ขั้นตอนต่อไปจึงทำการรวบรวม และจัดกลุ่มประเภทของหัวข้อเรื่องที่ได้เหล่านั้นให้เป็นหมวดหมู่และง่ายต่อขั้นตอนการวิเคราะห์ในขั้นตอนต่อไป

4.6) การประยุกต์และปรับแก้หัวข้อเรื่องและคุณลักษณะของชุดข้อมูล (applying and modifying data set categories and properties) เหตุการณ์หรือพฤติกรรมบางอย่างอาจถูกกลบหรือซ่อนไว้ในหลายๆหัวข้อเรื่อง (numerous categories) การสร้างแนวคิดหรือมโนทัศน์นั้นๆจึงทำโดยการเปรียบเทียบ (contrasting) ความเหมือนต่างของเหตุการณ์หนึ่งกับเหตุการณ์อื่นๆ และในขณะเดียวกันกับขั้นตอนการเก็บข้อมูลที่ต้องดำเนินควบคู่ไปกับการวิเคราะห์ข้อมูล เมื่อมีเหตุการณ์ใหม่เข้ามาเพื่อทำการวิเคราะห์ เหตุการณ์ใหม่นั้นจะถูกนำมาเปรียบเทียบกับเหตุการณ์ที่เหลืออีกครั้งเพื่อทำการปรับแก้แนวคิดหรือมโนทัศน์นั้นๆเพิ่มเติม ขั้นนี้จึงเป็นขั้นตอนของการปรับแก้ (modifying) และจัดกลุ่ม (organizing) ชุดของข้อมูลอีกครั้ง พร้อมกับการตั้งชื่อให้กับหัวข้อเรื่องและคุณลักษณะของข้อมูลแต่ละชุดด้วย (naming of categories and their properties)

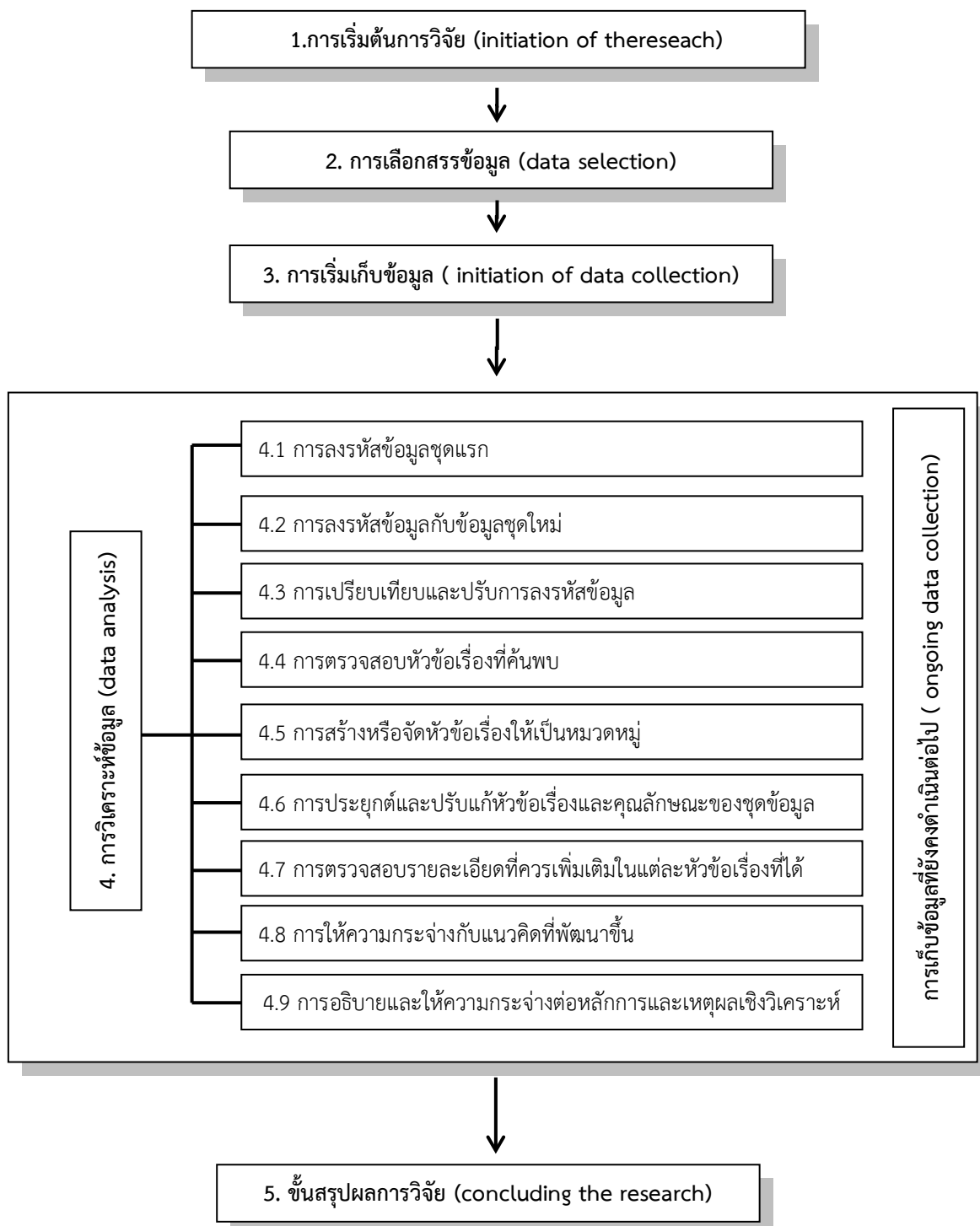
4.7) การตรวจสอบรายละเอียดที่ควรเพิ่มเติมในแต่ละหัวข้อเรื่องที่ได้ (assessing level of needed elaboration of categories and their properties) เป็นขั้นตอนของการตรวจสอบรายละเอียดในแต่ละแนวคิดและมโนทัศน์โดยที่ผู้วิจัยสามารถเพิ่มเติมรายละเอียด (refining) ได้ โดยการปรับเพิ่มรายละเอียดจะอยู่บนพื้นฐานความถูกต้องของข้อมูลในแต่ละชุดหรือแนวคิด

4.8) การให้ความกระจ่างกับแนวคิดที่พัฒนาขึ้น (clarification of developed concepts) เป็นขั้นตอนสำคัญที่ผู้วิจัยควรให้ความกระจ่างกับแนวคิด มโนทัศน์ หรือสมมติฐานที่ผู้วิจัยได้พัฒนาขึ้น ขั้นตอนนี้ถือเป็นขั้นตอนของการตรวจสอบความคิดรวบยอดของผู้วิจัยเช่นเดียวกัน

4.9) การอธิบายและให้ความกระจ่างต่อหลักการและเหตุผลเชิงวิเคราะห์ของกระบวนการวิจัย (describing and clarifying the analytical rationale of the research process) ขั้นตอนนี้ Toby กล่าวว่าผู้วิจัยควรใช้เวลาในการคิดพิจารณาเพื่อที่จะสามารถอธิบายและให้ความกระจ่างเกี่ยวกับหลักการและเหตุผลของแนวคิด สมมติฐานที่พบนั้น ซึ่งขั้นตอนการวิเคราะห์ข้อมูลที่มีการกระทำซ้ำๆหลายขั้นตอนหลายรอบยิ่งส่งผลดีต่อความน่าเชื่อถือของงานวิจัย

5) การสรุปผลการวิจัย (concluding the research) เป็นขั้นตอนของการหาข้อสรุปหรือบทสรุปว่าบทสรุปนั้นมีความจำเป็นที่ต้องได้รับการปรับแก้ ปรับปรุงกับข้อมูลอื่นๆอีกต่อไปหรือไม่ ในกรณีที่บทสรุปที่ได้นั้นยังได้รับการท้าทายจากข้อมูลชุดอื่นๆในการปรับแก้กันอีก ผู้วิจัยจึงต้องย้อนกลับไปเริ่มต้นการวิเคราะห์และเปรียบเทียบข้อมูลใหม่ในขั้นตอนที่ 4.2 กระทำตามขั้นตอนแบบนี้วนไปเรื่อยๆจนกว่าบทสรุปนั้นถึงจุดอิ่มตัว (saturation) โดยที่ไม่มีความจำเป็นต้องปรับแก้อีกต่อไปผู้วิจัยจึงเริ่มต้นสร้างหรือเขียนทฤษฎีฐานรากนั้น (documenting grounded theory) โดยนำเสนอในรูปแบบของกรอบแนวคิดที่เป็นลักษณะของการบรรยายและนำเสนอข้อมูล (narrative framework and propositions)

ขั้นตอนการพัฒนาทฤษฎีฐานรากของ Toby แสดงได้ในภาพที่ 2.5



ภาพที่ 2.5 ขั้นตอนการพัฒนาทฤษฎีฐานรากของ Toby (2002)



## ตอนที่ 5 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

จากการทบทวนเอกสารและงานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับตัวแปรความเจียบของนักเรียนในการเรียนการสอนนั้น พบว่าสามารถแบ่งงานวิจัยที่เกี่ยวข้องออกเป็นสองประเภทคือ (1) งานวิจัยประเภทการสำรวจ (survey research) โดยใช้ข้อมูลจากการตอบแบบสอบถาม การสัมภาษณ์ การสนทนากลุ่ม การสังเกต การให้ผลสะท้อนกลับ จากนั้นทำการวิเคราะห์และสรุปข้อมูลที่ได้ออกมาเป็นตัวแปรหรือสาเหตุที่ส่งผลต่อความเจียบและปัญหาในการพูดสื่อสารด้วยภาษาอังกฤษในชั้นเรียนของผู้เรียน (อัญติการ์ โรงสะอาด, 2545 ; Tatar, 2005; Zhou, Knoke และ Sakamoto, 2005; Battaglia, 2008, Lee, 2009 ; Xie, 2009; Harumi, 2010; นงสมร พงษ์พานิช, 2554) และ (2) งานวิจัยเชิงสหสัมพันธ์ (correlation research) เป็นงานวิจัยที่หาค่าความสัมพันธ์ของตัวแปรต่างๆ หรือหาสัมประสิทธิ์ของการทำนาย เช่น การใช้สถิติวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณ (multiple regression analysis) และการวิเคราะห์หัตถิพลหรือโมเดลเชิงสาเหตุด้วยโปรแกรม SEM (Woodrow, 2006; Liu และ Jackson, 2008; Peng และ Woodrow, 2010; ธีราภรณ์ พลายเล็ก, 2554) งานวิจัยที่เกี่ยวข้องดังกล่าวมีรายละเอียดดังนี้

อัญติการ์ โรงสะอาด (2545) ศึกษาเกี่ยวกับเจตคติของนิสิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยในการตอบคำถามผู้สอนวิชาภาษาอังกฤษ ศึกษาสาเหตุที่นิสิตไม่ชอบตอบคำถามในชั้นเรียน และศึกษาปัจจัยที่ช่วยกระตุ้นให้นิสิตตอบคำถามได้มากขึ้น โดยใช้แบบสอบถามความคิดเห็นแบบมาตราประมาณค่า 5 ระดับ ผลการวิจัยพบว่านิสิตส่วนใหญ่คิดว่าตนมีความสามารถทางการอ่านดีที่สุดในระดับปานกลางถึงดี ส่วนทักษะที่อ่อนที่สุดคือทักษะการพูด นิสิตส่วนใหญ่มีความชอบการเรียนวิชาภาษาอังกฤษอยู่ในระดับปานกลางถึงชอบค่อนข้างมาก ในด้านความคิดเห็นของนิสิตในการเรียนการสอนภาษาอังกฤษรวมถึงปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้สอนและผู้เรียนพบว่านิสิตส่วนใหญ่เห็นว่า ปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้สอนกับผู้เรียนมีส่วนสำคัญที่สุด โดยเฉพาะด้านการตั้งคำถามในชั้นเรียน ในด้านความคิดเห็นหรือปัญหาระหว่างปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้สอนและผู้เรียน พบว่านิสิตส่วนใหญ่ไม่ยอมตอบคำถามในชั้นเรียนภาษาอังกฤษเนื่องจาก ตั้งตัวไม่ทัน การนึกศัพท์ไม่ออกและไม่แน่ใจเรื่องของความถูกต้องของโครงสร้างหลักภาษา สอดคล้องกับการประเมินทักษะภาษาตนเองของนิสิตในตอนต้นที่พบว่าทักษะการพูดเป็นทักษะที่นิสิตอ่อนที่สุด ส่วนปัญหาลำดับรองลงมาคือ ปัญหาด้านอารมณ์และจิตใจ คืออาการประหม่า ปัญหาเกี่ยวกับการไม่มีความรู้ในเรื่องที่จะตอบ

Tatar (2005) ศึกษาเชิงคุณภาพเกี่ยวกับความเจียบในชั้นเรียนของผู้เรียนที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาในต่างประเทศ โดยศึกษากับพหุกรณีที่เป็นนักศึกษาระดับบัณฑิตชาวตุรกีจำนวน 4 คนที่ศึกษาอยู่ในคณะศึกษาศาสตร์ ณ มหาวิทยาลัยแห่งหนึ่งในประเทศสหรัฐอเมริกา กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาที่สำเร็จการศึกษาระดับปริญญาตรีจากประเทศตุรกีซึ่งแบ่งเป็นชาย 2 คนและหญิง 2 คน และเข้าศึกษาต่อระดับบัณฑิตศึกษาอยู่ที่มหาวิทยาลัยนี้มาแล้ว 1 ภาคการศึกษา ทำการเก็บข้อมูลโดยวิธีการสัมภาษณ์แบบเป็นทางการ การสัมภาษณ์เจาะลึกรายสัปดาห์และรายสองสัปดาห์เป็นเวลา 1 ภาคการศึกษา รวมถึงการเก็บข้อมูลจากการสนทนากลุ่มและการสังเกตในชั้นเรียน ผลการศึกษาพบว่า นักศึกษาชาวตุรกีรู้สึกว่าการมีความสามารถทางด้านภาษาอังกฤษและความรู้ของตนไม่เพียงพอที่จะแสดงออกได้ในชั้นเรียน การกลัว

เสียหน้าและเป็นทีละอายใจแก่เพื่อนร่วมห้อง การพยายามตั้งใจฟังเพื่อพัฒนาภาษาของตนเองโดยที่ไม่มี การตอบครูผู้สอน การมีความคิดเห็นที่ขัดแย้งในการอภิปรายในชั้นเรียน

Zhou, Knoke และ Sakamoto (2005) ศึกษาเกี่ยวกับประสบการณ์การแลกเปลี่ยนความรู้ใน ชั้นเรียนของผู้เรียนชาวจีนในประเทศแคนาดา กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาชาวจีนที่ศึกษาอยู่ในระดับ บัณฑิตศึกษาของสถาบันในประเทศแคนาดาจำนวน 10 คน แบ่งเป็นชาย 5 คนและหญิง 5 คนเก็บข้อมูล โดยการสัมภาษณ์แบบเจาะลึกแบบกึ่งโครงสร้าง (semi-structured interview) ที่มีลักษณะเป็นข้อ คำถามปลายเปิด และให้กลุ่มตัวอย่างตอบแบบสอบถามประเมินความสามารถทางด้านภาษาอังกฤษ ของตนโดยรวม เป็นแบบมาตรประมาณค่า 6 ระดับ ผลการศึกษาพบว่าครึ่งหนึ่งของกลุ่มตัวอย่างประเมิน ว่าระดับความสามารถทางภาษาอังกฤษของตนอยู่ในระดับดีมาก อีกครึ่งหนึ่งประเมินว่าระดับ ความสามารถทางภาษาอังกฤษของตนอยู่ในระดับกลาง (intermediate) ผลการศึกษาเกี่ยวกับ ประสบการณ์การแลกเปลี่ยนความรู้ในชั้นเรียนของผู้เรียนชาวจีนในประเทศแคนาดาพบว่าความแตกต่าง ทางด้านวัฒนธรรมและภาษามีผลต่อการแลกเปลี่ยนความรู้ในชั้นเรียนและบริบทของห้องเรียน ปฏิ สัมพันธ์ของครูและเพื่อนในชั้นเรียนมีผลต่อการมีส่วนร่วมในชั้นเรียนของกลุ่มตัวอย่าง

Battaglia (2008) ศึกษาปัจจัยความเจียบของนักศึกษาระดับปริญญาตรีจำนวน 40 คน และการ รับรู้ของผู้สอนเกี่ยวกับความเจียบในห้องเรียนจำนวน 12 คน เครื่องมือในการวิจัยเป็นแบบสอบถามชนิด ปลายเปิดและมีข้อคำถามปลายเปิดในส่วนท้ายของแบบสอบถาม ผลการศึกษาพบว่านักศึกษาส่วนใหญ่ไม่ อยากรู้ในชั้นเรียนเกิดจากการขาดความมั่นใจ ทศนคติของครู เช่นการตั้งคำถาม การเปิดโอกาสให้ นักศึกษา และการขาดความรู้ในเนื้อหาต่างๆ เป็นปัจจัยหลักสำคัญ ในด้านของการรับรู้ของผู้สอนพบว่า ร้อยละ 60 ของผู้สอนไม่ได้รับผลกระทบจากความเจียบในชั้นเรียน และมีเพียงร้อยละ 40 ของผู้สอนที่มี ประสบการณ์เกี่ยวกับความเจียบของนักเรียนในชั้นเรียน โดยผู้สอนเห็นว่าสาเหตุมาจากการที่นักเรียนขาด ความรู้และความมั่นใจ ผู้สอนบางส่วนอยากให้นักศึกษานั่งเรียนอย่างมีสมาธิในชั้นเรียนขนาดใหญ่เพื่อให้ ได้ความรู้และความมั่นใจมากที่สุดหลังจากจบชั้นเรียน แต่อย่างไรก็ตามผู้สอนส่วนมากเห็นว่าทัศนคติของ ผู้สอนมีผลอย่างมากต่อความเจียบในชั้นเรียนถึงร้อยละ 70

Lee (2009) ศึกษาตัวแปรที่มีอิทธิพลต่อการมีส่วนร่วมในการพูดในชั้นเรียน โดยศึกษากับ กรณีศึกษาที่เป็นนักศึกษาชาวเกาหลีจำนวน 6 คนที่ศึกษาอยู่ในระดับบัณฑิตศึกษาในสถาบันการศึกษา ของประเทศสหรัฐอเมริกา โดยเป็นนักศึกษาระดับชั้นปริญญาโทจำนวน 3 คน และระดับปริญญาเอก 3 คน ใช้วิธีการเก็บข้อมูลโดยการสัมภาษณ์แบบเป็นทางการและไม่เป็นทางการ ทำการสังเกตในชั้นเรียน เป็นเวลา 1 ภาคการศึกษา และทำการสนทนากลุ่มขนาดเล็ก พบว่าตัวแปรด้านภาษาโดยเฉพาะการที่ต้อง ใช้ภาษาอังกฤษในการเรียนการสอน ความแตกต่างทางวัฒนธรรม เช่น มุมมองของสังคมต่อการพูด (social views on talk) บรรทัดฐานของชั้นเรียน (classroom norms) ความแตกต่างด้านบุคคลเช่น ความรู้ในเนื้อหาวิชาการ บุคลิกภาพ ความกังวล และสิ่งแวดล้อมของห้องเรียน เช่น การรับรู้ของครูและ เพื่อนในชั้นเรียน มีผลต่อการมีส่วนร่วมในการพูดในชั้นเรียนของกรณีศึกษา

Xie (2009) ศึกษาเกี่ยวกับปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้สอนกับนักเรียนที่ส่งผลต่อความเจ็บบของนักเรียนจีนในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาวิชาเอกภาษาอังกฤษจำนวน 30 คน เครื่องมือและวิธีการเก็บข้อมูลในการวิจัยได้แก่ การสังเกต การอัดวิดีโอ และการให้ผลสะท้อนกลับ (reflection) วิธีการให้ผลสะท้อนกลับทำโดยให้ผู้สอนและนักเรียนที่ถูกคัดเลือกมาบางส่วนดูวิดีโอที่บันทึกขณะทำการสอนและให้สังเกตพร้อมทั้งให้ผลสะท้อนกลับเกี่ยวกับพฤติกรรมในชั้นเรียนที่สังเกตเห็น ผู้วิจัยทำการถ่ายเสียงที่ได้จากข้อมูลและทำการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพโดยใช้โปรแกรม Nvivo ผลการวิจัยพบว่าผู้สอนมีอำนาจในการควบคุมการมีปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียนสูงมาก ซึ่งพบใน 4 ด้าน ได้แก่ ผู้สอนทำการสอนตามแผนการสอนที่ตนเองได้วางเอาไว้ ผู้สอนให้ความสำคัญและรายละเอียดกับการมีส่วนร่วมของผู้เรียนเมื่อจำเป็น ผู้สอนทำการประเมินคำตอบของผู้เรียนในแง่ของความคิดเห็น และผู้สอนมีโอกาในการตัดสินใจเลือกเอาประเด็นความคิดริเริ่มของนักเรียนมาต่อ ยอดเป็นประเด็นศึกษาต่อไปได้ ผลการศึกษาพบว่าบทบาทของผู้สอนในการควบคุมชั้นเรียนมีมากเกินไป จนผู้เรียนไม่มีโอกาสในการแสดงความคิดเห็นหรือมีปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียนมากเพียงพอ จึงส่งผลต่อความเจ็บบของนักเรียนในชั้นเรียนตามลำดับ

Harumi (2010) ศึกษาเกี่ยวกับภาวะความเจ็บบในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษของผู้เรียนชาวญี่ปุ่น กลุ่มตัวอย่างเป็นกลุ่มนักศึกษาชาวญี่ปุ่นที่มีพื้นฐานภาษาอังกฤษระดับกลางจำนวน 197 คน และกลุ่มผู้สอนวิชาภาษาอังกฤษที่แบ่งเป็นผู้สอนวิชาภาษาอังกฤษชาวต่างชาติจำนวน 52 คนและผู้สอนวิชาภาษาอังกฤษชาวญี่ปุ่นจำนวน 58 คน เครื่องมือในการวิจัยเป็นแบบสอบถามชนิดปลายปิดและมีข้อความปลายเปิดในตอนท้ายของแบบสอบถาม ผลการวิจัยพบว่าผู้เรียนส่วนใหญ่คิดว่าทักษะการพูดของตนเองอยู่ในระดับขั้นพื้นฐาน (the beginner) ถึงร้อยละ 60 และขาดความมั่นใจในการพูด ผลการสำรวจความเห็นของผู้สอนต่อความเจ็บบที่เกิดขึ้นในชั้นเรียนพบว่า ผู้สอนชาวต่างชาติเห็นว่าตัวแปรด้านภาษามีผลต่อความเจ็บบในชั้นเรียนมากที่สุดถึงร้อยละ 33 รองลงมาคือตัวแปรด้านเวลาที่ผู้เรียนใช้เวลาในการคิดก่อนตอบนานเกินไป ร้อยละ 22 ตัวแปรด้านจิตวิทยาและตัวแปรด้านวัฒนธรรม ตามลำดับ ส่วนความเห็นของผู้สอนชาวญี่ปุ่นเห็นว่าตัวแปรด้านภาษาและเวลามีผลต่อความเจ็บบในชั้นเรียนมากที่สุดเท่ากันถึงร้อยละ 29.4 และตัวแปรด้านจิตวิทยา เช่น ความเบื่อหน่ายของนักเรียน เป็นตัวแปรรองลงมา ด้านความความคิดเห็นของนักเรียนที่มีต่อภาวะความเจ็บบในชั้นเรียน ส่วนใหญ่เห็นว่ามาจากตัวแปรด้านภาษามากถึงร้อยละ 67.2 ตัวแปรด้านจิตวิทยาร้อยละ 22.8 ตัวแปรด้านโอกาสในการให้ตอบ ร้อยละ 8.7 ตามลำดับ

นงสมร พงษ์พานิช (2554) ศึกษาปัญหาของการพูดภาษาอังกฤษของนักศึกษาคณะวิทยาการจัดการ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ วิทยาเขตศรีราชา ใช้การวิจัยแบบผสมผสาน (mixed-methods research) เป็นเวลา 1 ปีการศึกษา กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาระดับชั้นปริญญาตรี คณะวิทยาการจัดการที่ลงทะเบียนเรียนรายวิชาการสื่อสารด้วยวาจา (oral communication) ในภาคการศึกษาต้นจำนวน 90 คน และภาคการศึกษาปลายจำนวน 89 คน ใช้วิธีการสังเกตแบบมีส่วนร่วมเป็นเวลา 15 สัปดาห์ การสนทนากลุ่มเชิงลึกแบบมีโครงสร้างในสัปดาห์ที่ 8 และการตอบแบบสอบถามแบบมาตราประมาณค่า

ในช่วงท้ายของการเรียน ผลจากการวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบสอบถามพบว่า เมื่อกลุ่มผู้เรียนออกไปพูดหน้าชั้นเรียนเป็นภาษาอังกฤษจะรู้สึกกระวนกระวาย กลัวพูดไม่ได้ กลัวพูดผิด มีปัญหาในเรื่องคำศัพท์ การเลือกใช้ tense และการเรียงถ้อยคำพูดไม่ถูก สอดคล้องกับข้อมูลการสังเกตของผู้วิจัยในฐานะผู้สอนรายวิชาการพูดที่ว่าเมื่อผู้วิจัยให้ผู้เรียนออกมาพูดหน้าชั้นเรียนในช่วงแรกๆ ผู้เรียนส่วนใหญ่มีอาการตื่นเต้น เหนื่อย ประหม่า ไม่สามารถเรียบเรียงคำพูดและพูดติดขัด นึกศัพท์ได้ไม่มากนักและมีคำศัพท์ภาษาไทยปนออกมา เมื่อมีการเรียนการสอนด้านเทคนิคการพูด และฝึกพัฒนาทักษะด้านการพูดในชั้นเรียน ผู้วิจัยสังเกตว่าผู้เรียนมีพัฒนาการด้านการพูดที่ดีขึ้น ผลการสนทนากลุ่มพบว่าสัดส่วนกลุ่มตัวอย่างที่ชอบการพูดภาษาอังกฤษและไม่ชอบพูดภาษาอังกฤษมีจำนวนใกล้เคียงกัน กลุ่มที่ชอบเห็นว่าภาษาอังกฤษมีความสำคัญต่ออาชีพของตนในอนาคต ในขณะที่กลุ่มที่ไม่ชอบการพูดภาษาอังกฤษ รู้สึกว่าตนไม่มีความมั่นใจ อาย ท้อแท้ กลัวพูดผิด เป็นต้น นอกจากนี้จากการสนทนากลุ่ม กลุ่มตัวอย่างเห็นว่าผู้สอนและวิธีการสอนมีอิทธิพลต่อการพูดของผู้เรียนในชั้นเรียนเป็นอย่างมาก และหลักสูตรการเรียนวิชาภาษาอังกฤษในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษามุ่งเน้นไปที่การท่องเที่ยว และการเรียนรู้ไวยากรณ์มากเกินไป โดยที่ละเลยทักษะการพูด ซึ่งส่งผลต่อทักษะการพูดภาษาอังกฤษและความมั่นใจของนักเรียนไทย

Woodrow (2006) ศึกษาเกี่ยวกับความวิตกกังวลของผู้ที่พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง (the second language speaking anxiety) วัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ของการพูดของนักศึกษากับการพูดภาษาที่สองและศึกษาปัญหาในการเรียนภาษาอังกฤษของนักศึกษาต่างชาติในประเทศออสเตรเลีย กลุ่มตัวอย่างเป็นผู้เรียนที่เรียนวิชาภาษาอังกฤษเชิงวิชาการแบบเข้มข้น (an intensive EAP courses) ก่อนที่จะเข้าศึกษาในระดับมหาวิทยาลัยในประเทศออสเตรเลีย ณ สถาบันภาษาที่มีชื่อเสียงแห่งหนึ่งจำนวน 275 คน เครื่องมือที่ใช้ได้แก่ แบบวัดความวิตกกังวลในการพูดภาษาที่สอง(ภาษาอังกฤษ) แบบมาตรประมาณค่า 5 ระดับที่มีข้อคำถามวัดเกี่ยวกับสถานการณ์การใช้ภาษาอังกฤษในบริบทต่างๆ ทั้งในและนอกห้องเรียนผลการวิจัยพบว่าความวิตกกังวลในการใช้ภาษาอังกฤษมีนัยสำคัญในการความสามารถในการพูด ส่วนปัญหาในการเรียนภาษาอังกฤษของนักศึกษาต่างชาติในประเทศออสเตรเลีย ใช้วิธีการเก็บข้อมูลจากการสัมภาษณ์กลุ่มตัวอย่างจำนวน 47 คนที่มีความหลากหลายทางด้านเพศ เชื้อชาติและระดับการรับรู้เรื่องความวิตกกังวล ใช้วิธีการสัมภาษณ์แบบกึ่งโครงสร้าง เป็นคำถามเกี่ยวกับประสบการณ์เกี่ยวกับความกังวลในการพูดภาษาอังกฤษ สถานการณ์การพูดที่ตนรู้สึกไม่มั่นใจและความรู้สึกของตนที่มีต่อเหตุการณ์นั้นผลการวิจัยพบว่าความสัมพันธ์ของความวิตกกังวลในการพูดภาษาอังกฤษทั้งในและนอกห้องเรียนของนักศึกษามีความสัมพันธ์กันสูง ( $r = .58, p < .01$ ) ซึ่งสอดคล้องกับผลการสัมภาษณ์ที่พบว่าความเครียดหลักที่นักศึกษาต่างชาติกังวลมากที่สุดคือ การออกไปยืนหรือนำเสนอนำหน้าชั้นเรียนและการที่ต้องพูดกับเจ้าของภาษาตามลำดับ และข้อมูลเชิงปริมาณจากการตอบแบบสอบถามพบว่า เชื้อชาติมีความแตกต่างในเรื่องความกังวลในการใช้ภาษา โดยกลุ่มตัวอย่างชาวเวียดนามและยุโรปมีลักษณะความกังวลน้อยกว่าเมื่อเทียบกับกลุ่มตัวอย่างชาวญี่ปุ่น เกาหลีและจีน

Liu และ Jackson (2008) ศึกษาการที่นักเรียนไม่ยอมสื่อสารด้วยภาษาอังกฤษ (the unwillingness to speak) และความกังวลในการใช้ภาษาอังกฤษโดยใช้เครื่องมือวิจัยคือ (1) แบบวัดการไม่ยอมสื่อสารประกอบด้วยข้อคำถามจำนวน 20 ข้อ (2) แบบวัดความเสี่ยงในการใช้ภาษาอังกฤษในชั้นเรียน จำนวน 6 ข้อ (3) แบบวัดการมีปฏิสัมพันธ์ (sociability) ในชั้นเรียนภาษา จำนวน 4 ข้อและ (4) แบบวัดความกังวลในการใช้ภาษาอังกฤษในชั้นเรียน จำนวน 36 ข้อ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษา มหาวิทยาลัยชั้นปีที่ 1 ในประเทศจีนที่ไม่ใช่ นักศึกษาวิชาเอกภาษาอังกฤษที่ลงทะเบียนเรียนรายวิชาภาษาอังกฤษฟัง-พูด ซึ่งเป็นรายวิชาบังคับของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ใช้การวิเคราะห์การถดถอยพหุ (multiple regression) ในการทำนาย ผลการศึกษาพบว่า (1) ผู้เรียนมีความกล้าที่จะสื่อสารด้วยภาษาอังกฤษระหว่างกัน แต่ไม่ยอมเผชิญความเสี่ยงในการพูดภาษาอังกฤษในชั้นเรียน (2) ผู้เรียนมากกว่าหนึ่งในสามมีความกังวลในการเรียนวิชาภาษาอังกฤษ โดยรู้สึกกลัวการประเมินและทดสอบการพูดในชั้นเรียน (3) ความรู้สึกไม่ยอมพูดภาษาอังกฤษและความกังวลในการใช้ภาษาอังกฤษมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญ

Peng และ Woodrow (2010) ศึกษาเกี่ยวกับความเต็มใจที่จะสื่อสารด้วยภาษาอังกฤษ (willingness to communicate) ในชั้นเรียนของสถาบันแห่งหนึ่งในประเทศจีนโดยสร้างโมเดลสมมติฐานเกี่ยวกับความเต็มใจที่จะสื่อสารด้วยภาษาอังกฤษในชั้นเรียนของประเทศจีน มีตัวแปรที่เกี่ยวข้องที่มาจากการทบทวนเอกสารงานวิจัยประกอบด้วย 5 ตัวแปรได้แก่ ความเต็มใจที่จะสื่อสารด้วยภาษาอังกฤษ ความมั่นใจในการสื่อสารด้วยภาษาอังกฤษ แรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษ ความเชื่อของผู้เรียน และสิ่งแวดล้อมของห้องเรียน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือแบบสอบถามที่วัดใน 6 ด้านได้แก่ ด้านความเต็มใจที่จะสื่อสารด้วยภาษาอังกฤษ ด้านความกังวลในการสื่อสารด้วยภาษาอังกฤษ ด้านความสามารถในการรับรู้การสื่อสารด้วยภาษาอังกฤษ ด้านแรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษ ด้านความเชื่อของผู้เรียน และด้านสิ่งแวดล้อมของห้องเรียน ผู้วิจัยแบ่งการศึกษาออกเป็น 2 ระยะโดยระยะแรกเป็นการทดลอง (pilot) ข้อคำถามของเครื่องมือที่ได้มาจากการทบทวนเอกสาร โดยใช้วิธีการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจในการจัดกลุ่มตัวแปรและองค์ประกอบให้สอดคล้องกัน และการศึกษาในระยะที่สองเป็นการตรวจสอบความตรงของเครื่องมือโดยใช้วิธีการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน และเพื่อใช้ทดสอบความสัมพันธ์โครงสร้างสมมติฐานระหว่างตัวแปรโดยใช้โมเดล SEM ผลการศึกษาพบว่าตัวแปรด้านสิ่งแวดล้อมของห้องเรียนสามารถทำนายความเต็มใจที่จะสื่อสารด้วยภาษาอังกฤษ ความมั่นใจที่จะสื่อสาร ความเชื่อของผู้เรียน และแรงจูงใจ นอกจากนี้แรงจูงใจยังส่งผลทางอ้อมไปยังความมั่นใจ และความเชื่อของผู้เรียนมีอิทธิพลทางตรงไปยังแรงจูงใจและความมั่นใจ ซึ่งโมเดลที่ได้จากการวิเคราะห์ในการวิจัยมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์

ธีราภรณ์ พลอยเล็ก (2554) ศึกษาปัจจัยที่มีผลต่อการพูดภาษาอังกฤษของนักศึกษาชั้นปีที่ 2 วิชาเอกภาษาอังกฤษ คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏในเขตกรุงเทพมหานคร ใช้วิธีการให้นักศึกษาตอบแบบสอบถาม และใช้วิธีการสัมภาษณ์ เครื่องมือเป็นแบบสอบถามชนิดประมาณค่า 5 ระดับที่วัดปัจจัยที่ส่งผลต่อการพูดของนักศึกษาที่มาจากการทบทวนเอกสารของผู้วิจัย แบบสอบถามดังกล่าว

ประกอบด้วยข้อคำถาม 4 ด้านคือ ข้อมูลพื้นฐานของผู้ตอบ ด้านการเรียนการสอน ด้านตัวผู้เรียน และด้านการส่งเสริมจากครอบครัว ส่วนแบบสัมภาษณ์เป็นข้อคำถามชนิดมีโครงสร้างที่ใช้ทดสอบความสามารถในการพูดของนักศึกษา ใช้สถิติการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณ (multiple regression analysis) ในการวิเคราะห์ข้อมูล ผลการวิจัยพบว่านักศึกษาวิชาเอกภาษาอังกฤษส่วนใหญ่มีความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษในระดับปานกลาง และปัจจัยที่ส่งผลต่อการพูดภาษาอังกฤษของนักศึกษา ได้แก่ กลวิธีการเรียน ลักษณะนิสัยในเรื่องการใช้ภาษา และระดับผลการเรียน อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ 0.05

จากงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความเจ็บของนักเรียนในชั้นเรียนที่ได้นำเสนอข้างต้นนั้นจะพบว่าการวิจัยหลายเรื่องเป็นการศึกษาความเจ็บของนักเรียนต่างชาติที่ศึกษาอยู่ในชั้นเรียนของต่างประเทศ และมีงานวิจัยบางส่วนศึกษาเกี่ยวกับความเจ็บในชั้นเรียนภาษาอังกฤษในประเทศของผู้วิจัยเอง เช่น ประเทศไทยและญี่ปุ่น เป็นต้นจากงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความเจ็บของนักเรียนในชั้นเรียนสามารถแสดงให้เห็นถึงความเหมือนและความแตกต่างของผลการศึกษาและตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับความเจ็บของนักศึกษาในชั้นเรียนภาษาอังกฤษในแต่ละงานวิจัยได้ในตารางที่ 2.3

ตารางที่ 2.3 การสังเคราะห์ตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับความเจ็บของนักศึกษาในชั้นเรียนภาษาอังกฤษ

ตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับความเจ็บของนักศึกษาในชั้นเรียนภาษาอังกฤษ	งานวิจัยเชิงสำรวจ							งานวิจัยเชิงสหสัมพันธ์				
	อัญติการ (2545)	Tatar (2005)	Zhou et al. (2005)	Battaglia (2008)	Lee (2009)	Xie (2009)	Harumi (2010)	นงสมร (2554)	Woodrow (2006)	Liu และ Jackson (2008)	Peng และ Woodrow (2010)	ธีราภรณ์ (2554)
<b>ตัวแปรด้านผู้เรียน</b>												
1. ความรู้ด้านภาษาอังกฤษ	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓		✓
1.1 การไม่รู้ศัพท์ สำนวน	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓		✓
1.2 ปัญหาเรื่องการออกเสียง	✓		✓					✓				
1.3 ปัญหาเรื่องการฟัง		✓	✓				✓			✓		
1.4 ปัญหาเรื่องความถูกต้องของไวยากรณ์	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓		✓
2. ความรู้ด้านเนื้อหา	✓	✓		✓	✓		✓					
2.1 การไม่รู้คำตอบ	✓	✓		✓	✓		✓					
2.2 ความไม่เข้าใจ							✓					
3. อารมณ์ความรู้สึก							✓	✓		✓		
3.1 ความขี้อาย							✓	✓		✓		
3.2 ความเบื่อ							✓					
3.3 ขาดความมั่นใจ	✓			✓				✓		✓		
3.4 ความกังวล	✓				✓			✓	✓	✓		
3.5 ความรู้สึกอยากทำตามคนอื่น							✓					
3.6 แรงจูงใจ										✓	✓	
3.7 ความกลัว				✓				✓		✓		
4. วิธีการเรียนรู้												✓
4.1 นิสัยในการใช้ภาษา											✓	✓
4.2 การตั้งใจฟังอย่างเดียวเพื่อคิดตาม	✓	✓					✓					

ตารางที่ 2.3 การสังเคราะห์ตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับความเจียบของนักศึกษาในชั้นเรียนภาษาอังกฤษ (ต่อ)

ตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับความเจียบของ นักศึกษาในชั้นเรียนภาษาอังกฤษ	งานวิจัยเชิงสำรวจ							งานวิจัยเชิงสหสัมพันธ์				
	อัญติการ (2545)	Tatar (2005)	Zhou และคณะ (2005)	Battaglia (2008)	Lee (2009)	Xie (2009)	Harumi (2010)	นงสมร (2554)	Woodrow (2006)	Liu และ Jackson (2008)	Peng และ Woodrow (2010)	ธีราภรณ์ (2554)
<b>ตัวแปรด้านผู้สอน</b>												
1. พฤติกรรมการสอนของผู้สอน				✓	✓	✓		✓				
2. การกระตุ้นส่งเสริมของผู้สอน			✓		✓	✓		✓			✓	
3. การให้โอกาสตอบของผู้สอน		✓	✓	✓	✓	✓	✓					
4. การให้ความสนใจของผู้สอน			✓		✓	✓	✓					
5. การใช้เวลาคิดตอบของผู้สอน							✓					
6. การรีบเร่งให้ตอบ							✓					
<b>ตัวแปรด้านเพื่อน</b>												
1. การกลัวเสียหน้า	✓	✓			✓							
2. การถูกเพื่อนเยาะเย้ย				✓	✓					✓		
3. การไม่ยอมเป็นจุดเด่น	✓											
<b>ตัวแปรด้านสภาพแวดล้อมทางกายภาพของชั้นเรียน</b>												
1. บรรยากาศของชั้นเรียน							✓				✓	
2. จำนวนผู้เรียน				✓								
3. การมีส่วนร่วมของห้องเรียน			✓	✓							✓	
4. ความแตกต่างด้านวัฒนธรรม		✓	✓		✓		✓	✓				
<b>วิธีวิทยาการวิจัย (วิธีการเก็บข้อมูล)</b>												
1. แบบสอบถาม	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓
2. การสังเกต		✓			✓	✓		✓				
3. การสัมภาษณ์		✓	✓		✓			✓				✓
4. การสนทนากลุ่ม		✓			✓			✓				
5. การบันทึกวีดีโอ						✓						
6. การให้ผลสะท้อนกลับ (Reflection)						✓						

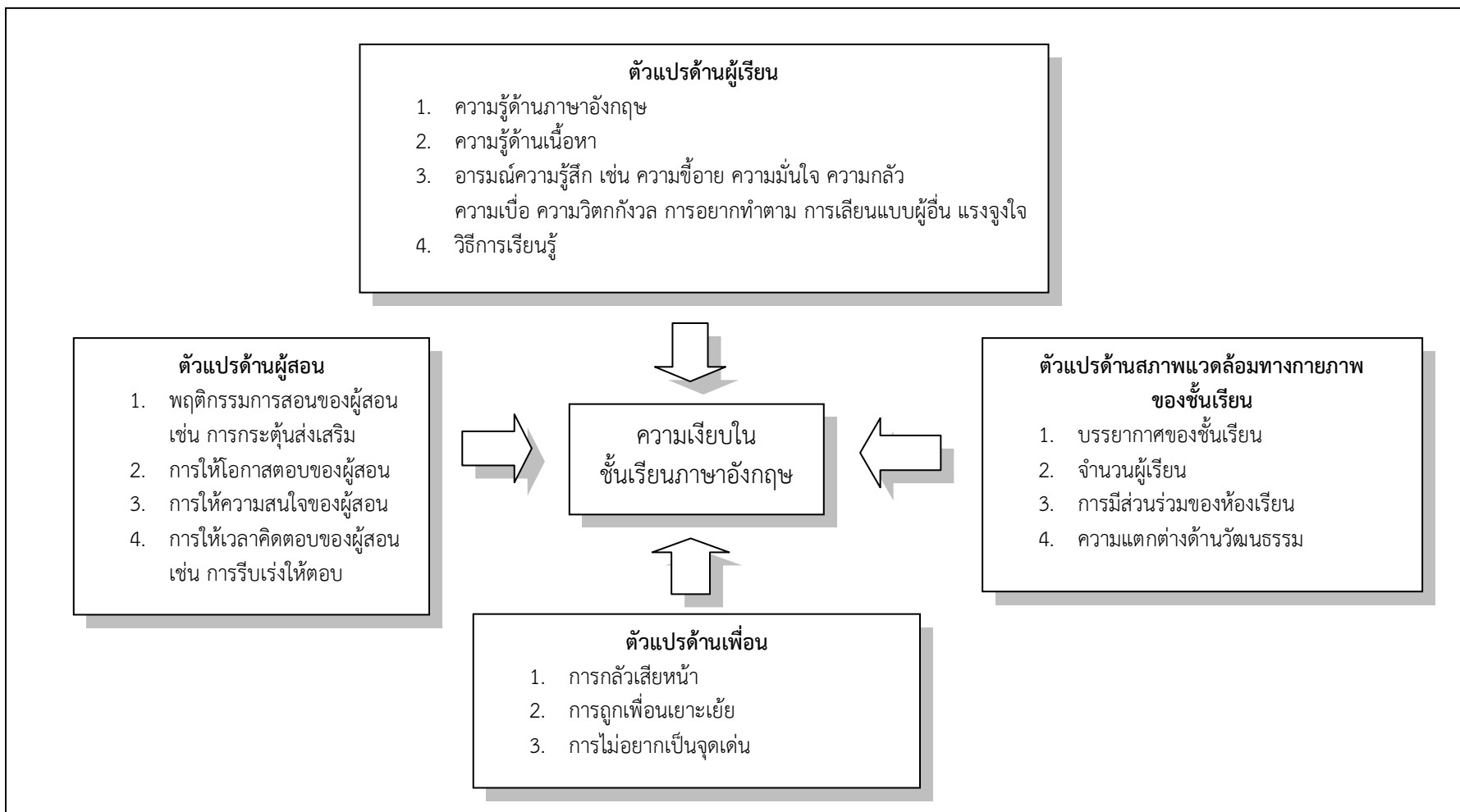


จากตารางการสังเคราะห์งานวิจัยและเอกสารที่เกี่ยวข้องกับความเจ็บและปัญหาการพูดภาษาอังกฤษในชั้นเรียนนั้นพบว่า ทฤษฎีและงานวิจัยส่วนใหญ่ดังกล่าวเป็นงานวิจัยในต่างประเทศที่เป็นเจ้าของภาษาเสียเป็นส่วนมาก ซึ่งความเจ็บของนักศึกษาในบริบทของไทยอาจมีความแตกต่างกัน ดังนั้นกรอบแนวคิดในการวิจัยที่ได้จากการทบทวนเอกสารจึงเป็นกรอบแนวคิดชั่วคราวของผู้วิจัย ซึ่งสรุปได้ถึงตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับความเจ็บในชั้นเรียนภาษาอังกฤษ แบ่งได้เป็น 4 ด้านคือ 1) ตัวแปรด้านผู้เรียน ประกอบด้วย ความรู้ด้านภาษาอังกฤษ ความรู้ด้านเนื้อหา อารมณ์ความรู้สึก และวิธีการเรียนรู้ 2) ตัวแปรด้านผู้สอน ประกอบด้วย พฤติกรรมการสอนของผู้สอน (รวมการกระตุ้นส่งเสริมของผู้สอน) การให้โอกาสตอบของผู้สอน การให้ความสนใจของผู้สอน และการให้เวลาคิดตอบของผู้สอน (รวมการรีบเร่งให้ตอบ) 3) ตัวแปรด้านเพื่อน ประกอบด้วย การกลัวเสียหน้า การถูกเพื่อนเยาะเย้ยและการไม่ยอมเป็นจุดเด่น และ 4) ตัวแปรด้านสภาพแวดล้อมทางกายภาพแวดล้อมของชั้นเรียน ประกอบด้วย บรรยากาศของชั้นเรียน จำนวนผู้เรียน การมีส่วนร่วมของห้องเรียนและความแตกต่างด้านวัฒนธรรม ดังแสดงในภาพที่ 2.6

จากการทบทวนเอกสาร ทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องทำให้ผู้วิจัยสามารถกำหนดกรอบแนวคิดในการวิจัยชั่วคราวดังแสดงในภาพที่ 2.6 ซึ่งกรอบแนวคิดชั่วคราวดังกล่าวมีความยืดหยุ่นและสามารถปรับเปลี่ยนกรอบแนวคิดในการวิจัยได้เมื่อค้นพบทฤษฎีหรือข้อค้นพบใหม่ในระหว่างขั้นตอนการทำวิจัย เพื่อให้กรอบแนวคิดในการวิจัยมีความชัดเจนและสมบูรณ์มากยิ่งขึ้น

จากกรอบแนวคิดในการวิจัยชั่วคราวนี้ ผู้วิจัยได้ใช้เป็นจุดตั้งต้นสำหรับการเริ่มดำเนินการวิจัยซึ่งนำไปสู่ การวิจัยเชิงคุณภาพ การวิจัยเชิงปริมาณและการวิจัยแบบผสมวิธีเพื่อพัฒนาไปสู่ทฤษฎีฐานรากในเรื่องความเจ็บในชั้นเรียนภาษาอังกฤษในบริบทของนักศึกษาไทยต่อไป

## ตอนที่ 6 กรอบแนวคิดในการวิจัย

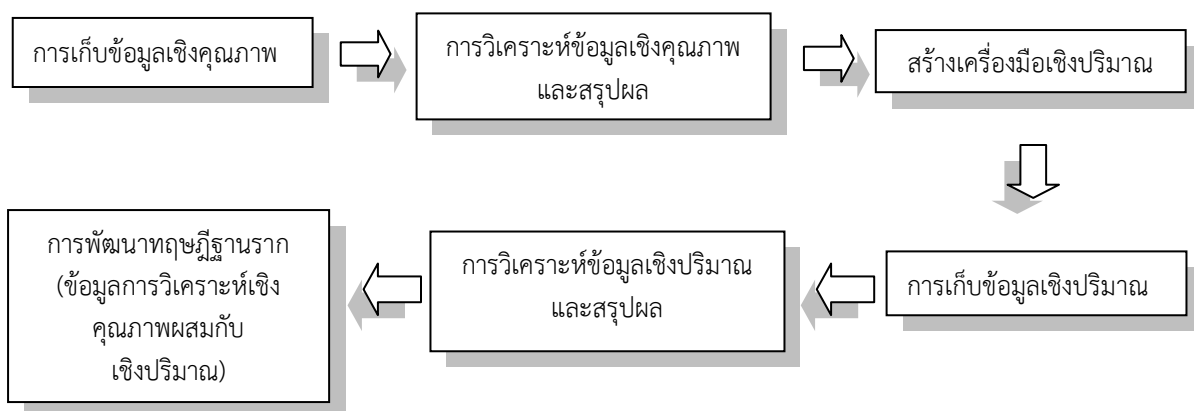


ภาพที่ 2.6 กรอบแนวคิดในการวิจัยชั่วคราว

### บทที่ 3

#### วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยในครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษาประเภทและระดับความเจียบของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ 2) ศึกษาตัวแปรอธิบายความเจียบของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ และ 3) พัฒนาและตรวจสอบความเหมาะสมของทฤษฎีฐานรากของความเจียบในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ ใช้วิธีวิจัยแบบผสมวิธีประเภท exploratory sequential design โดยทำการศึกษาเชิงคุณภาพเพื่อเป็นการสำรวจนำร่องและนำข้อมูลสารสนเทศที่ได้มาพัฒนาเครื่องมือเพื่อทำการศึกษาเชิงปริมาณต่อไปจากนั้นทำการพัฒนาทฤษฎีฐานรากโดยอาศัยผลการวิเคราะห์ข้อมูลจากการศึกษาเชิงคุณภาพและเชิงปริมาณร่วมกัน ขั้นตอนการวิจัยแบบผสมวิธีดังกล่าว สามารถแสดงได้จากภาพที่ 3.1



ภาพที่ 3.1 การวิจัยแบบผสมวิธีประเภท Exploratory Sequential Design

ขั้นตอนของการวิจัยสามารถแบ่งออกเป็น 3 ระยะเพื่อทำการตอบคำถามวิจัย ดังนี้

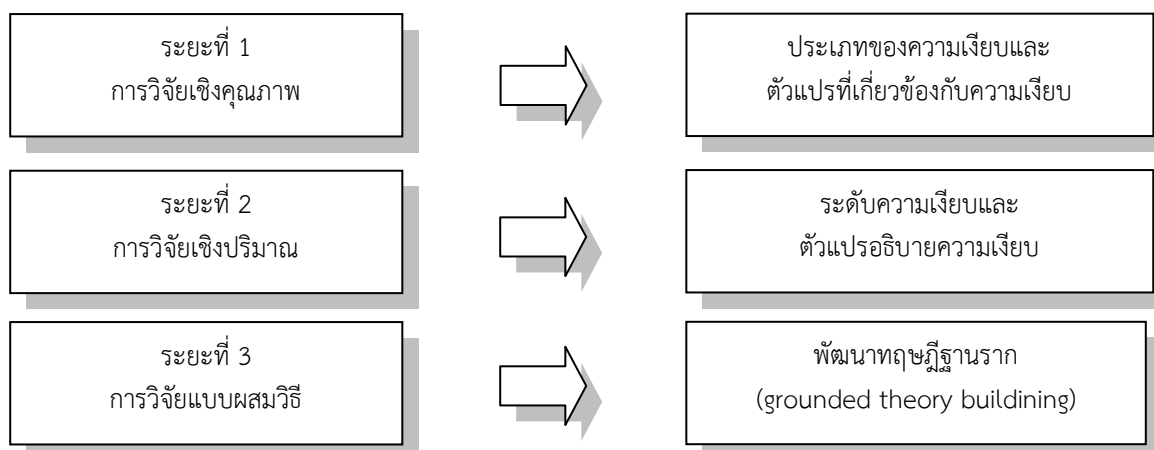
**ระยะที่ 1** เป็นการวิจัยเชิงคุณภาพ (qualitative research) เพื่อศึกษาและทำความเข้าใจเกี่ยวกับประเภทของความเจียบในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษว่านักศึกษามีลักษณะความเจียบประเภทใดบ้าง และทำการศึกษาตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับความเจียบในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ ผู้วิจัยเริ่มจากการศึกษาเอกสาร ทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องเพื่อกำหนดแนวทางและขอบเขตของเรื่องที่ต้องการศึกษา จากนั้นนำข้อมูลสารสนเทศที่ได้จากการศึกษาเอกสารต่างๆมาสร้างแนวข้อคำถามสำหรับการสัมภาษณ์และการสนทนากลุ่ม รวมทั้งสร้างกรอบในการสังเกตชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษอีกด้วย ผู้วิจัยใช้วิธีวิทยาการวิจัยเชิงคุณภาพในการเก็บข้อมูลในระยะนี้ ได้แก่ 1) การสนทนากลุ่มนักศึกษา (focus group) 2) การสัมภาษณ์นักศึกษารายกรณี (individual case interview) 3) การสัมภาษณ์ผู้สอนวิชาภาษาอังกฤษ (interview) และ 4) การสังเกตในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ (classroom observation)

ข้อมูลสารสนเทศที่ได้นอกจากทำให้ทราบประเภทของความเจ็บแล้ว ยังสามารถนำไปพัฒนาเป็นเครื่องมือสำหรับการศึกษาเชิงปริมาณต่อไป

**ระยะที่ 2**เป็นการวิจัยเชิงปริมาณ (quantitative research) เพื่อศึกษาระดับความเจ็บของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ และตัวแปรอธิบายสาเหตุความเจ็บในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ โดยอาศัยข้อมูลสารสนเทศจากการศึกษาในระยะที่ 1 มาพัฒนาเครื่องมือวิจัยเชิงปริมาณ ได้แก่ แบบสอบถาม สารสนเทศที่ได้เกี่ยวกับตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับความเจ็บในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษในการศึกษาระยะที่ 1 นำมาสร้างแบบสอบถามวัดระดับความเจ็บของนักศึกษาเป็นลักษณะข้อคำถามที่แสดงการกระทำหรือพฤติกรรมที่เป็นปฏิสัมพันธ์ระหว่างนักศึกษาและผู้สอน เมื่อผู้สอนเรียกให้นักศึกษาเป็นผู้พูดหรือตอบคำถามในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษแบบและแบบสอบถามเพื่อศึกษาตัวแปรอธิบายความเจ็บของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษเป็นลักษณะข้อคำถามที่นักศึกษาเห็นว่าสาเหตุดังกล่าวส่งผลต่อการไม่ยอมพูดของนักศึกษา

**ระยะที่ 3**เป็นการวิจัยแบบผสมวิธี (mixed- methods research) เพื่อพัฒนาทฤษฎีฐานรากเกี่ยวกับความเจ็บของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ เป็นการใช้องค์ความรู้จากการศึกษาเชิงคุณภาพระยะที่ 1 และข้อมูลผลการวิเคราะห์ในการศึกษาเชิงปริมาณระยะที่ 2 มาวิเคราะห์เปรียบเทียบ และสรุปผลร่วมกันโดยเน้นผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพเป็นสำคัญในการพัฒนาทฤษฎีฐานราก จากนั้นทำการตรวจสอบความเหมาะสมของทฤษฎีฐานรากที่พัฒนาขึ้น โดยให้ผู้เชี่ยวชาญเป็นผู้ตรวจสอบ

ขั้นตอนการวิจัยในแต่ละระยะเพื่อตอบคำถามวิจัยในแต่ละข้อ แสดงในภาพที่ 3.2 ดังนี้



ภาพที่ 3.2 ขั้นตอนการวิจัยเพื่อตอบคำถามของการวิจัย

## ระยะที่ 1 การวิจัยเชิงคุณภาพ

วัตถุประสงค์ของการวิจัยในขั้นตอนนี้เพื่อศึกษาประเภทของความเจ็บหรือการไม่สบายพุดในชั้นเรียนของนักศึกษาปริญญาตรีในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษและตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับความเจ็บในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ โดยใช้วิธีการวิจัยเชิงคุณภาพนำร่อง เพื่อให้ได้ข้อมูลคุณภาพเชิงลึก รายละเอียดของการวิจัยเชิงคุณภาพมีดังนี้

### การเลือกกรณีศึกษา

ใช้วิธีการเลือกตัวอย่างแบบเจาะจง (purposive sampling) โดยมีเกณฑ์การเลือกกรณีศึกษา คือ เป็นสถาบันอุดมศึกษาสายสามัญปกติ ที่ไม่ใช่สายวิชาชีพ เป็นมหาวิทยาลัยที่มีความน่าเชื่อถือและคุณภาพทางวิชาการและยินดีให้ความร่วมมือในการวิจัย โดยทำการคัดเลือกสถาบันอุดมศึกษาของรัฐจำนวน 1 แห่ง สถาบันอุดมศึกษาในกำกับของรัฐจำนวน 1 แห่ง และสถาบันอุดมศึกษาเอกชนจำนวน 1 แห่ง เนื่องจากผู้วิจัยเห็นว่าจะทำให้ได้ข้อมูลอันหลากหลายเกี่ยวกับภาวะและรูปแบบของความเจ็บประเภทต่างๆในสถาบันที่มีความแตกต่างกัน กลุ่มผู้ให้ข้อมูลมี 2 กลุ่มคือ

1. กลุ่มนักศึกษาที่เรียนรายวิชาภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารโดย 1.1) เป็นนักศึกษาที่มีลักษณะพฤติกรรมเจ็บในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ โดยให้ผู้สอนรายวิชาภาษาอังกฤษประจำชั้นเป็นผู้ทำการคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างที่มีลักษณะพฤติกรรมเจ็บในชั้นเรียนแบบคลเซพศกันโดยสมัครใจ จากมหาวิทยาลัยสังกัดละ 2 คน รวม 6 คน และ 1.2) เป็นนักศึกษาที่มีลักษณะพฤติกรรมค่อนข้างเจ็บในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ โดยผู้สอนคัดเลือกนักศึกษาที่มีพฤติกรรมค่อนข้างเจ็บในชั้นเรียน จากมหาวิทยาลัยสังกัดละ 5 คน รวม 15 คน กลุ่มตัวอย่างทั้งหมดมาจากหลากหลายสาขาวิชา เช่น สาขาวิชาภาษาอังกฤษธุรกิจ การโรงแรมและการท่องเที่ยว และสาขาบัญชี ในชั้นปีที่ 2 3 และ 4 สาเหตุของการเลือกกลุ่มตัวอย่างสองประเภทที่มีความแตกต่างกันนี้เพื่อต้องการศึกษารูปแบบของความเจ็บที่อาจมีลักษณะที่แตกต่างกันออกไป

2. กลุ่มผู้สอนวิชาภาษาอังกฤษ ใช้เกณฑ์ในการคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างที่เป็นผู้สอนที่มีหน้าที่รับผิดชอบในการสอนรายวิชาภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารหรือวิชาการพูดภาษาอังกฤษ จากสถาบันอุดมศึกษาทั้ง 3 สังกัดในเขตกรุงเทพมหานคร แห่งละ 2 คน แบ่งเป็นผู้สอนชาวไทยจำนวน 4 คน และผู้สอนชาวต่างชาติจำนวน 2 คน รวม 6 คน

### วิธีการเก็บข้อมูล

ผู้วิจัยเป็นผู้เก็บข้อมูลเชิงคุณภาพด้วยตนเองทั้งหมดโดยอาศัยตัวผู้วิจัยเองเป็นเครื่องมือหนึ่งในการเก็บรวบรวมข้อมูลเชิงคุณภาพ วิธีวิทยาการวิจัยใช้วิธีการสนทนากลุ่มกับนักศึกษา การสัมภาษณ์ นักศึกษารายกรณี การสัมภาษณ์ผู้สอนวิชาภาษาอังกฤษ และการสังเกตในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษโดยมีรายละเอียดดังนี้

### การสนทนากลุ่มนักศึกษา

ใช้วิธีการสนทนากลุ่มแบบไม่เป็นทางการ (informal focus group) โดยผู้สอนวิชาที่เกี่ยวข้องกับการพูดภาษาอังกฤษ เป็นผู้ทำการคัดเลือกและนัดหมายนักศึกษามาทำการสนทนากลุ่มแบบสมัครใจจากมหาวิทยาลัยใน 3 สังกัดๆละ 5 คน รวม 15 คน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาที่มีลักษณะพฤติกรรมการเรียนที่ไม่ค่อยเจียบและเจียบบ้างไม่เจียบบ้างผสมกันไป แม้ว่านักศึกษากลุ่มดังกล่าวจะมีลักษณะความเจียบในชั้นเรียนที่แตกต่างกัน แต่นักศึกษาก็มีความสนิทสนมคุ้นเคยกันเป็นอย่างดีเนื่องจากต่างรู้จักกัน และเรียนร่วมชั้นกันมาตั้งแต่เรียนอยู่มหาวิทยาลัยชั้นปีที่ 1 ทำให้บรรยากาศในการสนทนากลุ่มของนักศึกษาในแต่ละกลุ่มมีลักษณะเป็นพลวัตรที่ต่างฝ่ายต่างกล้าที่จะเสนอความคิดเห็นและความรู้สึกของตนในการสนทนากลุ่มออกมา ประเด็นที่ใช้ในการสนทนากลุ่มได้แก่ ลักษณะและกิจกรรมการเรียนการสอนวิชาภาษาอังกฤษ พฤติกรรมการสอนของผู้สอน พฤติกรรมของนักศึกษาในชั้นเรียน ปัญหาในการเรียนวิชาภาษาอังกฤษของนักศึกษา

### การสัมภาษณ์นักศึกษารายกรณี

ใช้วิธีการสัมภาษณ์แบบไม่เป็นทางการ (informal interview) และการสัมภาษณ์พูดคุยแบบเป็นกันเอง (casual interview) โดยผู้สอนวิชาที่เกี่ยวข้องกับการพูดภาษาอังกฤษเป็นผู้ทำการคัดเลือกและนัดหมายนักศึกษามีลักษณะพฤติกรรมการเรียนที่ค่อนข้างเจียบในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษมาทำการสัมภาษณ์รายกรณีดังกล่าว โดยทำการสัมภาษณ์นักศึกษารายกรณีจากมหาวิทยาลัยใน 3 สังกัดๆละ 2 คน รวม 6 คน

### การสัมภาษณ์ผู้สอนวิชาภาษาอังกฤษ

ใช้วิธีการสัมภาษณ์แบบไม่เป็นทางการ (informal interview) และการสัมภาษณ์พูดคุยแบบเป็นกันเอง (casual interview) โดยมีเกณฑ์ในการคัดเลือกคือ 1) เป็นผู้ที่มีหน้าที่รับผิดชอบในการสอนรายวิชาที่เกี่ยวข้องกับการพูดภาษาอังกฤษหรือวิชาภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสาร 2) เป็นผู้สอนชาวไทยและผู้สอนชาวต่างประเทศประเด็นที่ใช้ในการสัมภาษณ์ได้แก่ ลักษณะและกิจกรรมการเรียนการสอนวิชาภาษาอังกฤษ พฤติกรรมการสอนของผู้สอน พฤติกรรมของนักศึกษาในชั้นเรียน ปัญหาในการสอนวิชาภาษาอังกฤษ โดยผู้วิจัยทำการสัมภาษณ์ผู้สอนวิชาภาษาอังกฤษที่เป็นกลุ่มตัวอย่างที่ได้รับการคัดเลือกเอาไว้ตามเกณฑ์ข้างต้นในสถาบันอุดมศึกษาของรัฐ สถาบันอุดมศึกษาในกำกับของรัฐ และสถาบันอุดมศึกษาเอกชน สังกัดละ 2 คน รวม 6 คน

### การสังเกตชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ

ใช้วิธีการสังเกตแบบไม่มีส่วนร่วม โดยผู้วิจัยเลือกสังเกตชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารของนักศึกษาระดับชั้นปริญญาตรีชั้นปีที่ 2 สาขาวิชาเอกภาษาอังกฤษ คณะมนุษยศาสตร์มหาวิทยาลัย

ของรัฐชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารของนักศึกษาระดับชั้นปริญญาตรีชั้นปีที่ 3 สาขาวิชาเอก การโรงแรมและการท่องเที่ยว คณะมนุษยศาสตร์มหาวิทยาลัยเอกชน และชั้นเรียนวิชาการสื่อสารด้วยการพูดภาษาอังกฤษ ของนักศึกษาระดับชั้นปริญญาตรีชั้นปีที่ 2 สาขาวิชาเอกภาษาอังกฤษ คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ โดยทำการสังเกตชั้นเรียนระหว่างวันที่ 7, 14, 12, 19, 21 ธันวาคม 2555 และ 14, 21 มกราคม 2556 ในภาคการศึกษาที่ 2 ปีการศึกษา 2555 ประเด็นที่ใช้ในการสังเกต ได้แก่ พฤติกรรมการสอนของผู้สอน พฤติกรรมการเรียนวิชาภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารของนักศึกษามหาวิทยาลัยในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสาร โดยทำการเข้าไปสร้างความคุ้นเคยกับนักศึกษาในชั้นเรียนเป็นครั้งแรกก่อนจากนั้นทำการสังเกตการเรียนการสอนจนได้ข้อมูลที่ครอบคลุมประเด็นที่ต้องการศึกษา

วิธีการเก็บข้อมูลเชิงคุณภาพและกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยระยะที่ 1 แสดงในตารางที่ 3.1

ตารางที่ 3.1 วิธีการเก็บข้อมูลเชิงคุณภาพและจำนวนกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยระยะที่ 1

วิธีการเก็บข้อมูล/ กลุ่มตัวอย่าง	มหาวิทยาลัยรัฐ		มหาวิทยาลัย ในกำกับของรัฐ		มหาวิทยาลัย เอกชน		รวม(คน)	
	นักศึกษา	ผู้สอน	นักศึกษา	ผู้สอน	นักศึกษา	ผู้สอน	นักศึกษา	ผู้สอน
การสนทนากลุ่ม	5	-	5	-	5	-	15	-
การสัมภาษณ์	2	2	2	2	2	2	6	6
การสังเกตชั้นเรียน	1 ห้อง		1 ห้อง		1 ห้อง		3 ห้อง	
รวม (คน)	2	7	2	7	2	7	21	6

### เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเชิงคุณภาพ

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเชิงคุณภาพครั้งนี้ได้แก่ แบบสัมภาษณ์ แบบสนทนากลุ่มและแบบสังเกต โดยมีรายละเอียด ดังนี้

1. แบบสนทนากลุ่ม ใช้สำหรับการสนทนากลุ่มนักศึกษาประกอบด้วยข้อคำถามชนิดปลายเปิดเกี่ยวกับสภาพการเรียนการสอนวิชาภาษาอังกฤษ บรรยากาศการเรียนในห้อง ความรู้สึกและความคิดเห็นของนักศึกษาต่อการเรียนวิชาภาษาอังกฤษ การออกไปพูดหรือนำเสนองานหน้าชั้นเรียน พฤติกรรมของนักศึกษา ทั้งนี้แนวคำถามในแบบสนทนากลุ่มดังกล่าวยังใช้สำหรับการสัมภาษณ์นักศึกษารายกรณีอีกด้วย

2. แบบสัมภาษณ์ ใช้สำหรับการสัมภาษณ์ผู้สอนวิชาภาษาอังกฤษประกอบด้วยข้อคำถามชนิดปลายเปิด โดยเป็นประเด็นที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเองจากการทบทวนเอกสารและวิจัยเบื้องต้น เป็นข้อคำถามที่ถามเกี่ยวกับสภาพการเรียนการสอนวิชาภาษาอังกฤษ ปัญหาในการเรียน กิจกรรมทักษะการฟังและพูดของนักศึกษา และปัญหาที่เกิดขึ้นในกิจกรรมการพูดหรือนำเสนองานหน้าชั้นเรียน

3. แบบสังเกต เป็นแบบสังเกตชนิดไม่มีโครงสร้างโดยมีลักษณะและแนวทางในการสังเกตพฤติกรรมหรือเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในชั้นเรียนที่ได้มาจากการทบทวนเอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

### การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ

ข้อมูลที่ได้จากการวิจัยเชิงคุณภาพในระยะที่ 1 ได้แก่ข้อมูลจากการสนทนากลุ่มนักศึกษา ข้อมูลจากการสัมภาษณ์นักศึกษารายกรณี ข้อมูลจากการสัมภาษณ์ผู้สอน และข้อมูลจากการสังเกตในชั้นเรียน วิชาภาษาอังกฤษผู้วิจัยนำข้อมูลเชิงคุณภาพทั้งหมดมาทำการวิเคราะห์ตามวิธีการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพของสุรางค์ จันทวานิช (2554) โดยใช้วิธีการจำแนกประเภทข้อมูล (typological analysis) ซึ่งเป็นวิธีการวิเคราะห์ข้อมูลโดยการจัดกลุ่ม หรือแบ่งกลุ่มข้อมูลออกเป็นประเภท จำพวกหรือชนิดตามคุณลักษณะของข้อมูลนั้นๆที่มีอยู่ร่วมกันนั่นเอง ข้อมูลที่จัดกลุ่มเป็นข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับประเภทของความเจ็บป่วยในแต่ละลักษณะ และเป็นข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับตัวแปรแต่ละประเภทที่ส่งผลต่อความเจ็บป่วยของนักศึกษาในชั้นเรียนภาษาอังกฤษ นอกจากนี้ สุรางค์ จันทวานิช กล่าวว่าวิธีการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพแบบวิธีการจำแนกประเภทข้อมูล (typological analysis) โดยเฉพาะการจำแนกประเภทข้อมูลระดับจุลภาคที่มีการจัดหมวดหมู่หรือประเภทของข้อมูลในระดับคำหรือประโยค เป็นขั้นตอนร่วมของการวิเคราะห์ข้อมูลถึง 2 ขั้นตอนคือ การทำดัชนี (indexing) และการสร้างข้อสรุปชั่วคราว (memoing) พร้อมกัน

ขั้นตอนการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพใช้ขั้นตอนการวิเคราะห์ของ สุรางค์ จันทวานิช (2554) ประกอบด้วย 5 ขั้นตอนได้แก่ 1) การใช้แนวคิดทฤษฎีและการสร้างกรอบแนวคิดสำหรับการวิเคราะห์ 2) การตรวจสอบข้อมูล 3) การจดบันทึกและการทำดัชนีข้อมูล 4) การทำข้อสรุปชั่วคราวและการกำจัดข้อมูล และ 5) การสร้างข้อสรุปและการพิสูจน์ข้อสรุป รายละเอียดในแต่ละขั้นตอนการวิเคราะห์ข้อมูล มีดังนี้

1) การใช้แนวคิดทฤษฎีและการสร้างกรอบแนวคิดสำหรับการวิเคราะห์ นอกจากผู้วิจัยจะใช้แนวคิดทฤษฎีมาเป็นกรอบกว้างๆก่อนเก็บข้อมูลและระหว่างเก็บข้อมูลแล้ว เมื่อทำการวิเคราะห์ข้อมูลและสร้างข้อสรุปเกี่ยวกับความเจ็บป่วยในชั้นเรียนออกมาแล้ว ข้อสรุปดังกล่าวสอดคล้องกับแนวคิดทฤษฎีของใคร อย่างไร แล้วพยายามพิสูจน์หรือตรวจสอบข้อสรุปให้มีความน่าเชื่อถือและไว้วางใจได้ ดังนั้นในขั้นตอนแรกผู้วิจัยจะใช้แนวคิดทฤษฎีหลายๆแนวคิดเกี่ยวกับความเจ็บป่วยมาเป็นกรอบกว้างๆก่อนทำการวิเคราะห์ข้อมูล

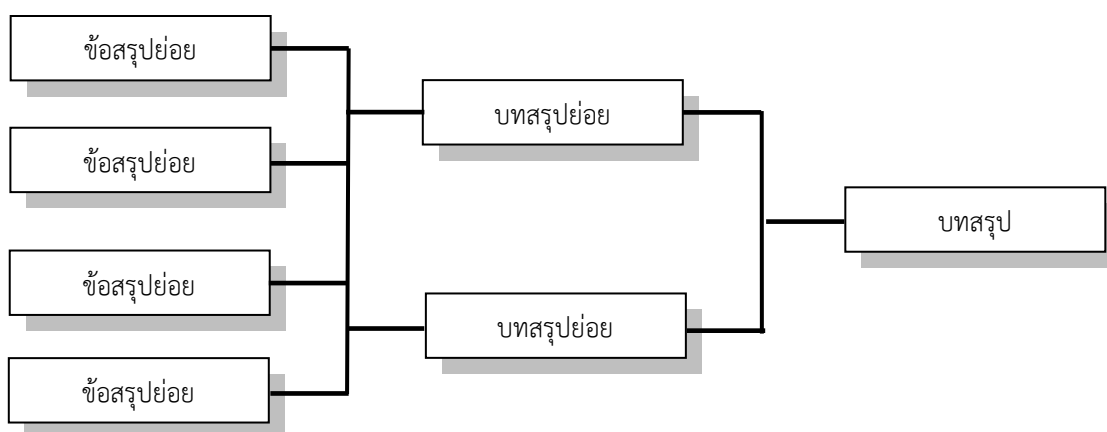
2) การตรวจสอบข้อมูล เป็นขั้นตอนของการสร้างความน่าเชื่อถือของข้อมูลก่อนทำวิเคราะห์ข้อมูล โดยผู้วิจัยให้บุคคลที่อยู่ในปรากฏการณ์หรือสถานการณ์นั้นๆศึกษาและตรวจสอบความถูกต้องของข้อมูลได้ ซึ่งวิธีการนี้เป็นวิธีการตรวจสอบความน่าเชื่อถือ (reliability) ของข้อมูลทั้งก่อนการลงมือวิเคราะห์ข้อมูลและข้อมูลในส่วนที่ผู้วิจัยได้ทำการวิเคราะห์และตีความแล้ว ในขั้นตอนนี้ผู้วิจัยได้นำข้อมูลก่อนทำการวิเคราะห์ไปให้ผู้สอนที่ทำการสัมภาษณ์จำนวน 2 ท่านและนักศึกษากลุ่มตัวอย่างจำนวน 2 คน ตรวจสอบและรับรองความถูกต้องของข้อมูลและให้ข้อเสนอแนะเพิ่มเติมและผู้วิจัยได้ใช้วิธีการตรวจสอบข้อมูลอีกครั้งจากหลายแหล่งที่ได้ทำการเก็บรวบรวมมาเพื่อเป็นการตรวจสอบแนวคิดของผู้วิจัยอีกด้วย ได้แก่ ข้อมูลจากการสนทนากลุ่มนักศึกษา ข้อมูลจากการสัมภาษณ์นักศึกษารายกรณี ข้อมูลจากการสัมภาษณ์ผู้สอน และข้อมูลจากการสังเกตในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ



3) การจดบันทึกและการทำดัชนีข้อมูล (notetaking and indexing) ผู้วิจัยทำการจดบันทึกข้อมูลทั้งในขณะที่ตรวจสอบข้อมูลและหลังการตรวจสอบข้อมูลโดยมีการแบ่งแยกการจดบันทึกข้อมูลออกเป็นส่วนที่เป็น“ข้อมูล” และส่วนที่เป็น“ความคิดเห็น” จากนั้นทำการลงรหัสข้อมูล (coding) หรือการทำดัชนีข้อมูล (indexing) เป็นการเลือกคำบางคำหรือประโยคในข้อมูลมาจัดหมวดหมู่หรือประเภทของข้อมูลเพื่อให้ง่ายต่อการวิเคราะห์ในขั้นตอนต่อไป

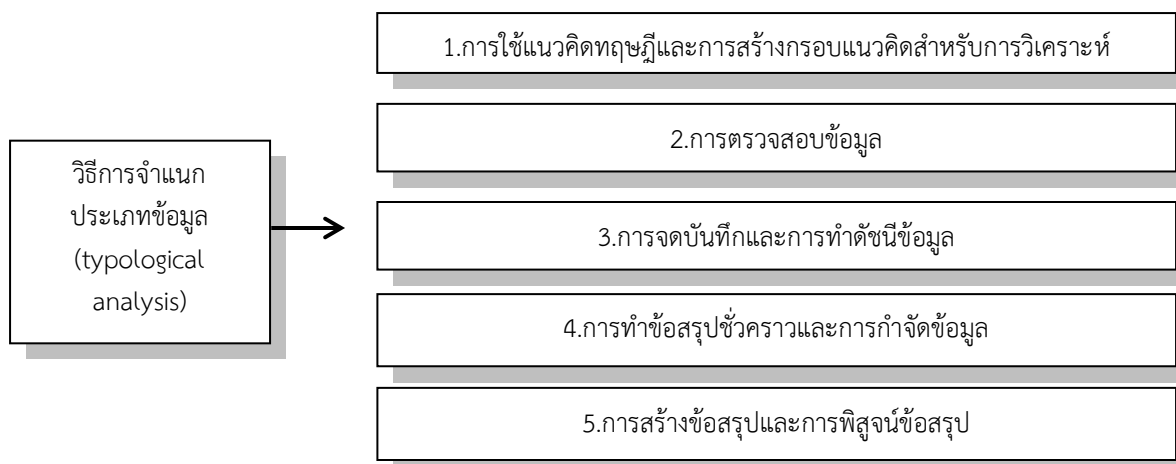
4) การทำข้อสรุปชั่วคราวและการกำจัดข้อมูล (memoing and data reduction) ขั้นตอนนี้ผู้วิจัยก็ทำการสรุปเป็นข้อสรุปชั่วคราวเพื่อรอการตรวจสอบยืนยันกับข้อมูลอื่นๆต่อไป

5) การสร้างข้อสรุปและการพิสูจน์ข้อสรุป (drawing and verifying conclusion) เป็นขั้นตอนการนำข้อสรุปย่อยที่ผู้วิจัยค้นพบมาเชื่อมโยงและปะติดปะต่อกัน พิจารณาความเหมือนและความแตกต่างของข้อสรุปย่อยนั้น และทำการจัดกลุ่มข้อสรุปย่อยให้อยู่ในหมวดหมู่เดียวกันเพื่อสร้างเป็นบทสรุปย่อย และจัดกลุ่มบทสรุปย่อยให้อยู่ในหมวดหมู่เดียวกันเพื่อสร้างเป็นบทสรุปในขั้นตอนสุดท้าย แสดงเป็นแผนภาพได้ดังนี้



ภาพที่ 3.3 การสร้างข้อสรุปและการพิสูจน์ข้อสรุป (สุภางค์ จันทวานิช, 2554)

สำหรับการพิสูจน์บทสรุปที่ได้จากการวิเคราะห์ ผู้วิจัยจึงเลือกวิธีการตรวจสอบความเป็นตัวแทนของข้อมูล (representativeness) โดยนำบทสรุปที่ได้ย้อนกลับไปตรวจสอบเปรียบเทียบกับนักศึกษาที่เรียนในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารอีกครั้งและใช้วิธีการตรวจสอบข้อมูลแบบสามเส้า (triangulation) อีกครั้งเพื่อยืนยันว่าบทสรุปของผู้วิจัยมีความน่าเชื่อถือโดยสรุป วิธีการและขั้นตอนการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพแสดงในภาพที่ 3.4



ภาพที่ 3.4 วิธีการและขั้นตอนการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ (สุภางค์ จันทวานิช, 2554)

## ระยะที่ 2 การวิจัยเชิงปริมาณ

วัตถุประสงค์ของการวิจัยในขั้นตอนนี้เพื่อศึกษาระดับของความเจ็บหรือการไม่ยอมกพุดในชั้นเรียนของนักศึกษาปริญญาตรีในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษโดยเป็นการศึกษาทั้งระดับและวิเคราะห์เปรียบเทียบระดับความเจ็บของนักศึกษาในสังกัดของมหาวิทยาลัยที่แตกต่างกัน และศึกษาตัวแปรอธิบายความเจ็บในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษของนักศึกษามหาวิทยาลัย โดยใช้วิธีการวิจัยเชิงปริมาณที่ต้องการศึกษากับกลุ่มตัวอย่างจำนวนมากเพื่อต้องการสรุปอ้างอิงผลการศึกษาไปยังประชากรรายละเอียดของการวิจัยเชิงปริมาณในระยะที่ 2 มีดังนี้

## ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

### ประชากร

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้เป็นนักศึกษาระดับปริญญาตรีของสถาบันอุดมศึกษาในเขตกรุงเทพมหานครที่มีฐานข้อมูลจำนวนนักศึกษาอยู่ในเว็บไซต์ของสำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา (สกอ.) ปีการศึกษา 2554 จำนวน 633,870 คน (สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา, 2555: ออนไลน์)

### กลุ่มตัวอย่าง

จำนวนกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยเชิงปริมาณนี้คำนวณได้จากการใช้โปรแกรม G\* Power โดยกำหนดระดับนัยสำคัญที่  $\alpha = .05$  และให้ค่าขนาดอิทธิพล (effect size) เท่ากับ 0.25 เพื่อทำการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของกลุ่มตัวอย่างจำนวน 3 กลุ่ม (number of groups = 3) ซึ่งได้กลุ่มตัวอย่างนักศึกษาอย่างน้อยจำนวน 400 คนเพื่อทำการวิเคราะห์ ใช้วิธีการสุ่มกลุ่มตัวอย่างแบบหลายขั้นตอน

(multi-stage random sampling) ได้แก่ 1) สุ่มสถาบันอุดมศึกษาตามสังกัด ได้แก่ มหาวิทยาลัยของรัฐ มหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ และมหาวิทยาลัยเอกชน โดยใช้วิธีการสุ่มตัวอย่างแบบแบ่งชั้น (stratified random sampling) 2) สุ่มนักศึกษาตามสาขาวิชาเอก ได้แก่ กลุ่มนักศึกษาที่เรียนวิชาเอกทางด้านภาษาอังกฤษ และกลุ่มนักศึกษาที่เรียนวิชาเอกอื่นๆ โดยใช้วิธีการสุ่มตัวอย่างแบบแบ่งชั้น (stratified random sampling) และ 3) สุ่มนักศึกษาตามชั้นปี โดยใช้วิธีการสุ่มอย่างง่าย (simple random sampling) แต่เนื่องจากอัตราการตอบกลับของแบบสอบถามส่วนใหญ่ได้รับกลับคืนมาร้อยละ 40-60 ในกลุ่มที่ไม่สนใจในเรื่องนั้นๆ และได้รับอัตราตอบกลับร้อยละ 70-80 ในกลุ่มที่ให้ความสนใจในเรื่องนั้น (วิจิตร ปรุสพาทเวทยกุล, 2522; วิไลวรรณ ศาครวิมล, 2523; สุชีรา ภักทรายุทธวรรณ, 2530; อัญชลี คงมั่น, 2522; เชิงชาย เหมพัฒน์ และ สมศรี วงศ์สวัสดิ์กุล, 2534 อ้างถึงใน ปรีดา เบ็ญการ, 2539) ดังนั้น ผู้วิจัยจึงเพิ่มจำนวนกลุ่มตัวอย่างจาก 400 คน เป็น 600 คนเพื่อป้องกันปัญหาการขาดหายไปของข้อมูล กลุ่มตัวอย่างขั้นต่ำที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ดังแสดงในตารางที่ 3.2

ตารางที่ 3.2 จำนวนกลุ่มตัวอย่างนักศึกษาในเขตกรุงเทพมหานครที่ใช้ในการวิจัย จำแนกตามประเภทของสถาบันอุดมศึกษา และสาขาวิชาเอกของกลุ่มตัวอย่าง

สถาบันอุดมศึกษา ในเขตกรุงเทพมหานคร	จำนวน	จำนวนกลุ่มตัวอย่าง แยกตามวิชาเอก/สถาบัน		จำนวนกลุ่มตัวอย่าง
		วิชาเอก ภาษาอังกฤษ	วิชาเอกอื่นๆ	
สถาบันอุดมศึกษาของรัฐ	2	100	100	200
สถาบันอุดมศึกษาในกำกับของรัฐ	2	100	100	200
สถาบันอุดมศึกษาเอกชน	2	100	100	200
รวม	6	300	300	600

### เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเชิงปริมาณ

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้คือ แบบสอบถามที่สร้างขึ้นมาจากกรอบแนวคิดในการวิจัยที่ได้มาจากการทบทวนเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องเกี่ยวกับความเจียบในชั้นเรียน และผลการศึกษาเชิงคุณภาพจากการวิจัยในระยะที่ 1 แบบสอบถามแบ่งออกเป็น 3 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 ข้อมูลพื้นฐานของผู้ตอบแบบสอบถามประกอบด้วยข้อความถาม ที่มีลักษณะเป็นแบบตรวจสอบรายการ (check list) จำนวน 8 ข้อ ได้แก่ เพศ ระดับชั้นปีที่ศึกษา สาขาวิชา สังกัดของสถาบันอุดมศึกษา และจำนวนปีที่เรียนวิชาภาษาอังกฤษมาแล้วจนถึงปัจจุบัน ประสบการณ์การเรียนหรือการทำงาน ระดับผลการเรียนเฉลี่ยสะสมจนถึงปัจจุบัน และผลการเรียนภาษาอังกฤษโดยภาพรวม

ตอนที่ 2 ข้อมูลเกี่ยวกับพฤติกรรมตอบคำถามหรือพูดในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ เป็นแบบวัดระดับความเจียบของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ ข้อคำถามมีลักษณะเป็นการกระทำหรือพฤติกรรมที่เป็นปฏิสัมพันธ์ระหว่างนักศึกษาและผู้สอน เมื่อผู้สอนเรียกให้นักศึกษาเป็นผู้พูดหรือตอบ

คำถามในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษมีการกำหนดน้ำหนักคะแนนจากมากไปหาน้อย 5 ระดับตามความคิดเห็นของนักศึกษาที่มีต่อการปฏิบัติต่อข้อนั้นๆ โดยมีน้ำหนักคะแนนและเกณฑ์การแปลผล แสดงในตารางที่ 3.3 ดังนี้

ตารางที่ 3.3 ความหมายของระดับคะแนนและเกณฑ์การแปลผลของแบบสอบถามตอนที่ 2

ระดับคะแนน		เกณฑ์การแปลผล	
คะแนน	ความหมาย	ช่วงคะแนนเฉลี่ย	ความหมาย
5	ฉันมีการกระทำหรือปฏิบัติในข้อนั้น ร้อยละ 80-100	4.50-5.00	มีระดับความเจียบสูงที่สุด
4	ฉันมีการกระทำหรือปฏิบัติในข้อนั้น ร้อยละ 60-79	3.50-4.49	มีระดับความเจียบสูง
3	ฉันมีการกระทำหรือปฏิบัติในข้อนั้น ร้อยละ 40-59	2.50-3.49	มีระดับความเจียบปานกลาง
2	ฉันมีการกระทำหรือปฏิบัติในข้อนั้น ร้อยละ 20- 39	1.50-2.49	มีระดับความเจียบน้อย
1	ฉันมีการกระทำหรือปฏิบัติในข้อนั้น ร้อยละ 0- 19	1.00-1.49	มีระดับความเจียบน้อยที่สุด

ตอนที่ 3 ข้อมูลเกี่ยวกับสาเหตุของการไม่ยากพูดในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ เป็นแบบสอบถามตัวแปรอธิบายความเจียบของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ ข้อคำถามที่เกี่ยวกับตัวแปรหรือสาเหตุที่ส่งผลต่อความเจียบในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษพัฒนามาจากผลการศึกษาเชิงคุณภาพจากการวิจัยในระยะที่ 1 มีการกำหนดน้ำหนักคะแนนจากมากไปหาน้อย 5 ระดับตามความคิดเห็นของนักศึกษาเกี่ยวกับตัวแปรที่ส่งผลต่อความเจียบในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษน้ำหนักคะแนนและเกณฑ์การแปลผล แสดงในตารางที่ 3.4 และคำถามข้อที่ 58 เป็นข้อคำถามชนิดปลายเปิดเกี่ยวกับข้อคิดเห็นเพิ่มเติมอื่นๆของนักศึกษาเกี่ยวกับความเจียบในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ

ตารางที่ 3.4 ความหมายของระดับคะแนนและเกณฑ์การแปลผลของแบบสอบถามตอนที่ 3

ระดับคะแนน		เกณฑ์การแปลผล	
คะแนน	ความหมาย	ช่วงคะแนนเฉลี่ย	ความหมาย
5	เห็นด้วยอย่างยิ่ง	4.50-5.00	ตัวแปรส่งผลต่อความเจียบมากที่สุด
4	เห็นด้วย	3.50-4.49	ตัวแปรส่งผลต่อความเจียบมากมาก
3	ไม่แน่ใจ	2.50-3.49	ตัวแปรส่งผลต่อความเจียบมากปานกลาง
2	ไม่เห็นด้วย	1.50-2.49	ตัวแปรส่งผลต่อความเจียบมากน้อย
1	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง	1.00-1.49	ตัวแปรส่งผลต่อความเจียบมากน้อยที่สุด

ขั้นตอนการสร้างแบบสอบถาม มีขั้นตอนดังนี้

**ขั้นที่ 1** ศึกษาทบทวนแนวคิดทฤษฎี เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความเจ็บทั้งในบริบทของการศึกษาและบริบทอื่นๆ นำมากำหนดกรอบแนวคิดในการวิจัยและโครงสร้างของเนื้อหาที่ต้องการจะสำรวจและวัดในแบบสอบถาม

**ขั้นที่ 2** นำสารสนเทศที่ได้จากการทบทวนวรรณกรรมและผลจากการวิจัยเชิงคุณภาพในระยะที่ 1 เกี่ยวกับประเภทของความเจ็บและตัวแปรหรือสาเหตุที่เกี่ยวข้องกับความเจ็บในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ มาทำการเปรียบเทียบความเหมือนและความต่าง จากนั้นนำข้อมูลสารสนเทศที่ได้ทั้งหมดมาเขียนเป็นนิยามเชิงปฏิบัติการ และสร้างข้อคำถามตามประเด็นและจำนวนที่ข้อที่ต้องการวัด โดยมีโครงสร้างของแบบสอบถาม ดังตารางที่ 3.5

ตารางที่ 3.5 โครงสร้างของแบบสอบถามก่อนการวิเคราะห์องค์ประกอบ

ตอนที่	เนื้อหาที่วัด	จำนวนข้อ	ข้อที่
1	ข้อมูลพื้นฐานของผู้ตอบแบบสอบถาม	8	1-8
2	ข้อมูลเกี่ยวกับพฤติกรรมการตอบคำถามหรือพูดในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ	25	1-25
3	ข้อมูลเกี่ยวกับสาเหตุของการไม่ยอมพูดในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ	61	1-61
	3.1 ปัจจัยด้านผู้เรียน	22	1-22
	3.2 ปัจจัยด้านผู้สอน	14	23-36
	3.3 ปัจจัยด้านเพื่อน	10	37-46
	3.4 ปัจจัยด้านสภาพแวดล้อมทางกายภาพของชั้นเรียน	15	47-61
	3.5 ความคิดเห็นเพิ่มเติม อื่นๆ	1	62

**ขั้นที่ 3** ตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา (content validity) ใช้วิธีการหาค่าดัชนีความสอดคล้องของข้อคำถามกับวัตถุประสงค์ (Index of Item Objective Congruence : IOC) โดยให้ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 ท่าน ประกอบด้วย ผู้เชี่ยวชาญด้านวิธีวิทยาการวิจัยจำนวน 2 ท่านและผู้เชี่ยวชาญทางด้านการสอนวิชาภาษาอังกฤษจำนวน 3 ท่าน (รายละเอียดอยู่ในภาคผนวก) เพื่อตรวจสอบความสอดคล้องของข้อคำถามในแบบสอบถามที่วัดได้ตรงตามวัตถุประสงค์หรือนิยามเชิงปฏิบัติการและตรวจสอบการใช้ภาษาและสำนวนให้ถูกต้อง ไม่คลุมเครือ ชัดเจน และมีความกระชับ ผลการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา พบว่าข้อคำถามในแบบสอบถามมีความตรงเชิงเนื้อหาครอบคลุมสาระสำคัญในประเด็นที่ต้องการวัด โดยข้อคำถามทั้งหมดมีค่าคะแนนเฉลี่ย IOC ตั้งแต่ 0.5 ขึ้นไป และมีข้อคำถามจำนวน 8 ข้อที่มีค่าคะแนนเฉลี่ย IOC ตั้งแต่ 0.5 ขึ้นไป ที่ปรับแก้ไขในเรื่องการใช้ภาษาให้ชัดเจนก่อนนำมาใช้เป็นข้อคำถามจริง ได้แก่ ข้อคำถามที่ 20 ในตอนที่ 2 รวม 1 ข้อ และข้อคำถามที่ 3, 11, 19, 20, 24, 28, 41 และ 57 ในตอนที่ 3 รวม 7 ข้อ (รายละเอียดดังแสดงในภาคผนวก) ตารางที่ 3.6 แสดงจำนวนข้อคำถามก่อนและหลังการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา

ตารางที่ 3.6 จำนวนข้อคำถามของแบบสอบถามก่อนและหลังการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา

	ผ่านเกณฑ์ IOC (ข้อ)	ร้อยละ	ไม่ผ่านเกณฑ์ IOC และตัดทิ้ง (ข้อ)	ร้อยละ	ผ่านเกณฑ์และ ปรับข้อคำถาม (ข้อ)	ร้อยละ
ตอนที่ 2 (25 ข้อ)	21	84	4	16	1	4
ตอนที่ 3 (61 ข้อ)	59	96.72	2	3.28	8	13.15

**ขั้นที่ 4** ปรับปรุงแก้ไขข้อคำถามตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญและนำแบบสอบถามที่ได้รับการแก้ไขปรับปรุงแล้วไปให้อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ตรวจสอบอีกครั้ง

**ขั้นที่ 5** ทดลองใช้แบบสอบถาม (try out) กับนักศึกษาที่มีลักษณะใกล้เคียงกับกลุ่มตัวอย่างที่ต้องการศึกษาเพื่อทำการตรวจสอบความเหมาะสมด้านการใช้ภาษาในแบบสอบถามกับกลุ่มตัวอย่างจำนวน 10 คน พบว่าข้อคำถามทุกข้อในแบบสอบถามมีความเหมาะสมเข้าใจง่าย และไม่มีความกำกวม

**ขั้นที่ 6** ทดลองใช้แบบสอบถาม (try out) กับนักศึกษาที่มีลักษณะใกล้เคียงกับกลุ่มตัวอย่างที่ต้องการศึกษาโดยทำการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ (exploratory factor analysis: EFA) กับนักศึกษาจำนวน 300 คน โดยข้อคำถามชนิดประมาณค่าที่ผ่านการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา มีจำนวน 59 ข้อ และข้อคำถามปลายเปิดจำนวน 1 ข้อ รวม 60 ข้อ เพื่อทำการวิเคราะห์องค์ประกอบและจัดกลุ่มของข้อคำถามให้มีความเหมาะสมการวิเคราะห์องค์ประกอบใช้วิธีการสกัดองค์ประกอบหลัก (principal component method) และทำการหมุนแกนแบบตั้งฉาก (orthogonal rotation) ด้วยวิธี varimax rotation เพื่อให้ได้กลุ่มตัวแปรที่สามารถแยกออกได้ตามองค์ประกอบหลักของข้อคำถามในตอนที่ 3 ของแบบสอบถาม โดยมีเกณฑ์การพิจารณาองค์ประกอบที่ได้คือ มีค่าไอเกน (eigenvalue) มากกว่าหรือเท่ากับ 1.00 และแต่ละตัวแปรมีค่าน้ำหนักตั้งแต่ 0.35 ขึ้นไป จากนั้นทำการปรับปรุงแก้ไขการใช้ภาษาของข้อคำถามที่ได้รับการจัดกลุ่มใหม่อีกครั้งเพื่อให้มีความเหมาะสมและสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ในการวัดแต่ละด้าน เนื่องจากหลักการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจต้องใช้กลุ่มตัวอย่างจำนวนอย่างน้อย 10 เท่าของตัวแปร หรือประมาณ 590 คนในการวิเคราะห์ครั้งนี้ ดังนั้นการใช้กลุ่มตัวอย่างที่มีลักษณะใกล้เคียงกับกลุ่มตัวอย่างจริงจำนวน 300 คนจึงเป็นข้อจำกัดของการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจในการวิจัยในครั้งนี้ซึ่งผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ (exploratory factor analysis: EFA) สามารถสกัดองค์ประกอบได้จำนวน 12 องค์ประกอบแสดงในตารางที่ 3.7

ตารางที่ 3.7 ค่าไอเกนของการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ

องค์ประกอบ	Initial eigenvalues			Rotation sums of squared loadings		
	ค่าไอเกน	ร้อยละของ ความแปรปรวน	ร้อยละสะสม ของความแปรปรวน	ค่าไอเกน	ร้อยละของ ความแปรปรวน	ร้อยละสะสม ของความแปรปรวน
1	16.753	28.396	28.396	6.035	10.230	10.230
2	5.427	9.199	37.595	5.919	10.032	20.261
3	3.112	5.275	42.870	4.849	8.219	28.480
4	2.493	4.225	47.095	3.812	6.461	34.941
5	2.472	4.189	51.285	3.284	5.566	40.508
6	2.472	4.189	51.285	3.226	5.468	45.975
7	2.472	4.189	51.285	2.790	4.729	50.704
8	2.472	4.189	51.285	2.749	4.659	55.363
9	2.472	4.189	51.285	2.162	3.664	59.027
10	2.472	4.189	51.285	2.133	3.616	62.643
11	2.472	4.189	51.285	2.128	3.607	66.249
12	1.120	1.898	69.002	1.624	2.752	69.002

หมายเหตุ: ค่า Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy = .905 และ Bartlett's Test of Sphericity มีนัยสำคัญที่ระดับ .01

จากการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ (exploratory factor analysis: EFA) พบว่า องค์ประกอบที่ 12 มีจำนวนข้อคำถามน้อยกว่า 3 ข้อ คือข้อคำถามที่ 21 และ 22 ดังนั้นจึงต้องตัด องค์ประกอบที่ 12 ออกจากแบบสอบถาม และใช้ 11 องค์ประกอบจำนวน 57 ข้อ มาสร้างแบบสอบถาม ในตอนที่ 3 (รายละเอียดเพิ่มเติมการวิเคราะห์ EFA ดูได้จากภาคผนวก) และตั้งชื่อองค์ประกอบใหม่ให้ สอดคล้องกับข้อคำถามในแต่ละองค์ประกอบ จำนวนข้อคำถามในแต่ละองค์ประกอบของแบบสอบถาม ตอนที่ 3 แสดงในตารางที่ 3.8

ตารางที่ 3.8 จำนวนองค์ประกอบและข้อคำถามในแต่ละองค์ประกอบของแบบสอบถามในตอนต้นที่ 3

องค์ประกอบที่	ชื่อองค์ประกอบ	ข้อคำถามที่	รวม (ข้อ)
1	พฤติกรรมการสอนของผู้สอน	28,29,27,30,31,24,26,32,23,59	10
2	เพื่อนในชั้นเรียน	35,36,37,38,39,40,41,42,43,44	10
3	ความรู้สึกรู้สึกของผู้เรียน	8,9,10,11,12,13	6
4	กลวิธีการเรียนรู้ของผู้เรียน	14,15,16,17,18,19,20	7
5	การมีส่วนร่วมของชั้นเรียน	52,53,54,55	4
6	ความรู้พื้นฐานภาษาอังกฤษของผู้เรียน	1,2,3,4	4
7	ความแตกต่างด้านวัฒนธรรมในห้องเรียน	56,57,58	3
8	สภาพแวดล้อมทางกายภาพของชั้นเรียน	45,46,47,48	4
9	อัตลักษณ์ของผู้สอน	25,33,34	3
10	ความเข้าใจในเนื้อหาของผู้เรียน	5,6,7	3
11	การจัดที่นั่งในชั้นเรียน	49,50,51	3
12	(ตัดออก)	21,22	2
รวม (ข้อ)			57

จากการทดลองใช้แบบสอบถาม (try out) กับนักศึกษาที่มีลักษณะใกล้เคียงกับกลุ่มตัวอย่างที่ต้องการศึกษาจำนวน 300 คน สามารถหาคุณภาพของเครื่องมือที่เป็นแบบสอบถามได้ โดยนำผลที่ได้มาวิเคราะห์หาค่าความเที่ยง (reliability) โดยใช้สูตรสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's alpha coefficient) มีค่าพิสัยความเที่ยงของตัวแปรแต่ละด้านแสดงดังตารางที่ 3.9

ตารางที่ 3.9 ค่าความเที่ยงของแบบสอบถามจำแนกตามคุณลักษณะที่มุ่งวัด

ประเด็นหลัก	ประเด็นย่อย	จำนวนข้อ	ความเที่ยง
1. พฤติกรรมการตอบคำถามหรือพูดในชั้นเรียน		21	0.79
2. สาเหตุของการไม่ยอมพูดในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ	3.1 พฤติกรรมการสอนของผู้สอน	10	0.93
	3.2 อิทธิพลของเพื่อนในชั้นเรียน	10	0.92
	3.3 ความรู้สึกของผู้เรียน	6	0.90
	3.4 กลวิธีการเรียนรู้ของผู้เรียน	7	0.88
	3.5 การมีส่วนร่วมภายในชั้นเรียน	4	0.89
	3.6 ความรู้พื้นฐานภาษาอังกฤษของผู้เรียน	4	0.83
	3.7 ความแตกต่างด้านวัฒนธรรมในชั้นเรียน	3	0.90
	3.8 สภาพแวดล้อมด้านกายภาพของชั้นเรียน	4	0.86
	3.9 อัตลักษณ์ของผู้สอน	3	0.76
	3.10 ความเข้าใจในเนื้อหาของผู้เรียน	3	0.85
	3.11 การจัดที่นั่งในชั้นเรียน	3	0.77



### การเก็บรวบรวมข้อมูลเชิงปริมาณ

ผู้วิจัยทำการแจกแบบสอบถามให้กลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักศึกษาเป็นผู้ตอบจำนวน 600 คนเพื่อทำการเก็บรวบรวมข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับระดับความเครียดของนักศึกษาในแต่ละสังกัด และข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับตัวแปรอธิบายสาเหตุของความเครียดในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ โดยในขั้นตอนการเก็บรวบรวมข้อมูลในครั้งนี้ผู้วิจัยได้ส่งหนังสือขอความร่วมมือในการเก็บข้อมูลจากคณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยไปยังมหาวิทยาลัยที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง หลังจากนั้นทำการแจกแบบสอบถามให้กับนักศึกษาในมหาวิทยาลัยทั้ง 3 สังกัดได้แก่ มหาวิทยาลัยของรัฐ มหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ และมหาวิทยาลัยเอกชน การแจกแบบสอบถามกระทำโดย 1) การเข้าไปติดต่อมหาวิทยาลัยที่เป็นกลุ่มตัวอย่างโดยผู้วิจัยเป็นผู้เดินทางไปเก็บข้อมูลด้วยตนเองเนื่องจากการศึกษาในครั้งนี้กำหนดกลุ่มประชากรเป็นนักศึกษามหาวิทยาลัยในเขตกรุงเทพมหานคร ผู้วิจัยใช้วิธีการโทรศัพท์นัดหมายอาจารย์ผู้สอนก่อนเข้าทำการเก็บข้อมูลในภาคสนาม โดยทำการเข้าไปแจกแบบสอบถามภายในมหาวิทยาลัยด้วยตนเองจำนวน 4 แห่งคือ มหาวิทยาลัยของรัฐจำนวน 2 แห่ง มหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐจำนวน 1 แห่งและมหาวิทยาลัยเอกชนจำนวน 1 แห่ง ในช่วงระหว่างวันที่ 26 กุมภาพันธ์ – 08 มีนาคม 2556 และ 2) การแจกแบบสอบถามไปยังคณะมนุษยศาสตร์และครุศาสตร์ทางไปรษณีย์จำนวน 2 แห่งคือมหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐจำนวน 1 แห่งและมหาวิทยาลัยเอกชนจำนวน 1 แห่ง โดยดำเนินการจัดส่งแบบสอบถามทางไปรษณีย์ไปยังมหาวิทยาลัยทั้งสองแห่งเมื่อวันที่ 22 กุมภาพันธ์ 2556 ใช้วิธีการโทรศัพท์เพื่อติดตามผลการส่งแบบสอบถามกลับคืน และได้รับแบบสอบถามกลับคืนมาจากมหาวิทยาลัยทั้งสองแห่งเมื่อวันที่ 5 และ 13 มีนาคม 2556 ตามลำดับ จำนวนแบบสอบถามที่ได้รับการตอบกลับมา เท่ากับ 544 ฉบับ คิดเป็นร้อยละ 90.67 แสดงในตารางที่ 3.10

ตารางที่ 3.10 จำนวนกลุ่มตัวอย่างและอัตราการตอบกลับของแบบสอบถาม

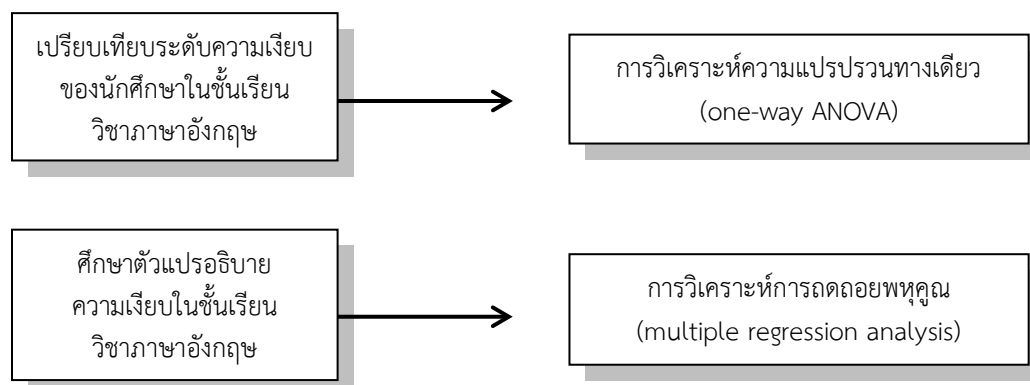
มหาวิทยาลัย	จำนวนแบบสอบถาม	นศ.เอกภาษาอังกฤษ	นศ.เอกอื่นๆ	วิธีการแจกแบบสอบถาม		จำนวนตอบกลับ	ร้อยละของอัตราการตอบกลับ	
				ด้วยตนเอง	ไปรษณีย์			
ม.รัฐ	1	100	50	50	✓		93	93
	2	100	50	50	✓		100	100
ม.กำกับของรัฐ	1	100	50	50	✓		100	100
	2	100	50	50		✓	88	88
ม.เอกชน	1	100	50	50	✓		97	97
	2	100	50	50		✓	66	66
<b>รวม</b>		600	300	300	4	2	544	90.67

### การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ

การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณสามารถแบ่งขั้นตอนออกเป็น 2 ขั้นตอน เพื่อตอบคำถามวิจัยดังนี้

- 1) การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณเพื่อทำการวัดระดับความเจ็บบของนักศึกษา ใช้สถิติวิเคราะห์ด้วยค่าเฉลี่ยเลขคณิต (mean) ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) และการวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว (one-way ANOVA) เพื่อทำการเปรียบเทียบระดับความเจ็บบของนักศึกษาในแต่ละสังกัดของสถาบันอุดมศึกษา
- 2) การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณเพื่อศึกษาตัวแปรอธิบายสาเหตุความเจ็บบในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษใช้สถิติวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณ (multiple regression analysis) เพื่อศึกษาหาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรความเจ็บบและตัวแปรทำนายหรือตัวแปรพยากรณ์ ซึ่งเป็นตัวแปรอธิบายสาเหตุความเจ็บบในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ โดยทำการคัดเลือกตัวแปรตามหลักการและทฤษฎีมาเข้าสู่สมการทำนายโดยใช้วิธี hierarchical stepwise

การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณเพื่อการตอบคำถามการวิจัยในแต่ละประเด็นสามารถแสดงดังภาพที่ 3.5



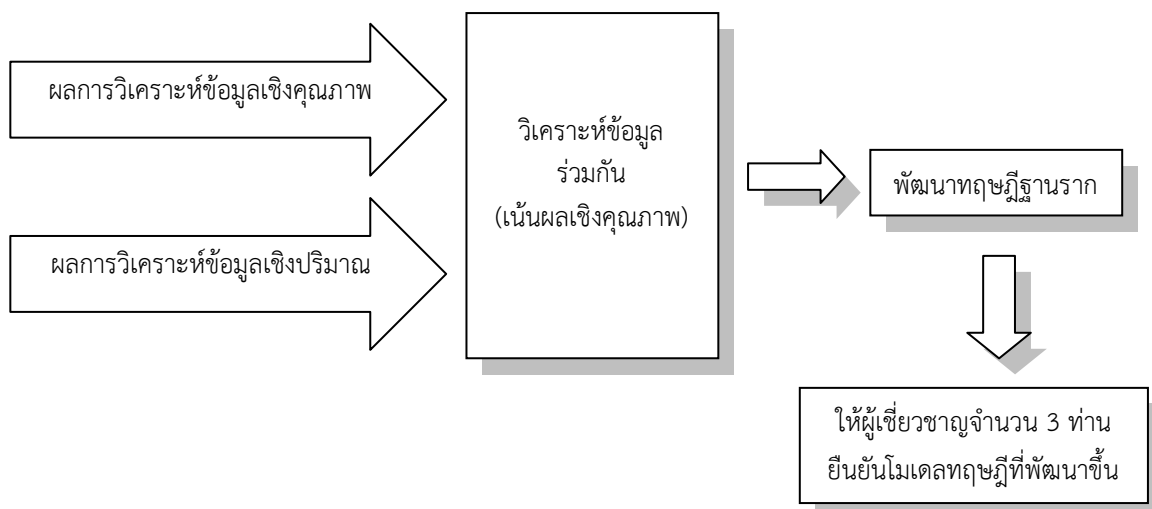
ภาพที่ 3.5 การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ

### ระยะที่ 3 การวิจัยแบบผสมวิธี

เป็นขั้นตอนการพัฒนาทฤษฎีฐานรากที่ใช้การวิจัยแบบผสมวิธี (a mixed- methods research) โดยเป็นการนำผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพในการศึกษาระยะที่ 1 มาพัฒนาเป็นทฤษฎีฐานราก และนำผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณในการศึกษาระยะที่ 2 มาสนับสนุนร่วมกัน เพื่อพัฒนาเป็นทฤษฎีฐานรากเกี่ยวกับความเจ็บบของนักศึกษาไทยในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ โดยใช้วิธีการและขั้นตอนการพัฒนาทฤษฎีฐานรากของนิศา ชูโต (2551) และ Toby (2002) เป็นแนวทางในการวิเคราะห์ข้อมูลแบบผสมวิธี เพื่อพัฒนาทฤษฎีฐานราก

เมื่อได้พัฒนาทฤษฎีฐานราก (grounded theory) เกี่ยวกับความเจียมของนักศึกษาไทยในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษแล้ว ให้ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 3 ท่านทำการตรวจสอบและยืนยันความเหมาะสมของทฤษฎีฐานรากที่เกี่ยวกับความเจียมของนักศึกษาในชั้นเรียนอีกครั้งว่ามีความเหมาะสมเพียงใดที่จะนำไปตรวจสอบยืนยันด้วยข้อมูลเชิงประจักษ์ต่อไป โดยมีเกณฑ์ในการคัดเลือกผู้เชี่ยวชาญคือ 1) เป็นผู้ที่มีความรู้ความเข้าใจในเรื่องทฤษฎีฐานราก และมีประสบการณ์ในการคุมปริญญาานิพนธ์เกี่ยวกับการพัฒนาทฤษฎีฐานราก หรือ 2) เป็นผู้ที่มีประสบการณ์ในการสอนวิชาภาษาอังกฤษ โดยเฉพาะประสบการณ์ในการสอนวิชาภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารหรือวิชาที่เกี่ยวข้องกับการพูดภาษาอังกฤษ หรือ 3) เป็นผู้เชี่ยวชาญที่มีความรู้ความชำนาญในเรื่องของการวัดและประเมินผลทางภาษาอังกฤษ

เกณฑ์การพิจารณาทฤษฎีฐานราก ได้แก่ 1) มีขั้นตอนการพัฒนาทฤษฎีที่เหมาะสม 2) มีความครบถ้วนสมบูรณ์ของเนื้อหาและรายละเอียดในตัวทฤษฎี 3) มีความสมเหตุสมผลของตัวทฤษฎี 4) มีความเข้าใจได้ง่ายและสื่อความหมายได้ชัดเจน และ 5) สามารถอ้างอิงตัวทฤษฎีไปใช้ได้อย่างกว้างขวาง โดยคะแนนรวมเฉลี่ยจากการพิจารณาความเหมาะสมของทฤษฎีฐานรากควรมีค่าเฉลี่ยมากกว่าร้อยละ 80 (รายละเอียดแสดงในภาคผนวก) ขั้นตอนการพัฒนาทฤษฎีฐานรากและตรวจสอบความเหมาะสมของทฤษฎีฐานรากที่พัฒนาขึ้น แสดงได้จากภาพที่ 3.6



ภาพที่ 3.6 การพัฒนาและตรวจสอบความเหมาะสมของทฤษฎีฐานราก

## บทที่ 4

### ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ

การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพเกี่ยวกับความเจียบของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษในบทนี้จะแบ่งการนำเสนอออกเป็น 3 ตอนตามวัตถุประสงค์การวิจัย ดังนี้

ตอนที่ 1 เป็นการนำเสนอบริบทของมหาวิทยาลัย ทั้งลักษณะทางกายภาพ ระบบการเรียนการสอนวิชาภาษาอังกฤษ และข้อมูลทั่วไปเกี่ยวกับอาจารย์ผู้สอน

ตอนที่ 2 เป็นผลการวิเคราะห์ประเภทของความเจียบของนักศึกษามหาวิทยาลัยในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ เพื่อตอบวัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 1 เกี่ยวกับประเภทของความเจียบ

ตอนที่ 3 เป็นผลการวิเคราะห์ตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับความเจียบที่ได้จากการศึกษาเชิงคุณภาพและนำมาเปรียบเทียบกับตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับความเจียบที่ได้จากการทบทวนเอกสารและกรอบแนวคิดในการวิจัยชั่วคราว เพื่อตอบวัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 3 เกี่ยวกับการพัฒนาทฤษฎีฐานราก

#### ตอนที่ 1 บริบทของมหาวิทยาลัยกลุ่มตัวอย่าง

มหาวิทยาลัยที่ใช้ในการศึกษาเชิงคุณภาพครั้งนี้แบ่งออกเป็น 3 ประเภทได้แก่ มหาวิทยาลัยของรัฐ มหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ และมหาวิทยาลัยเอกชน ผู้วิจัยได้ทำการคัดเลือกมหาวิทยาลัยในแต่ละประเภทมาอย่างละ 1 มหาวิทยาลัย และใช้วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลเชิงคุณภาพจากการวิเคราะห์เอกสาร การสังเกตสภาพทั่วไปและการสัมภาษณ์ผู้สอน โดยมีรายละเอียดดังนี้

#### กรณีศึกษาที่ 1 มหาวิทยาลัยของรัฐ

##### สภาพโดยทั่วไปของมหาวิทยาลัย

มหาวิทยาลัยของรัฐแห่งนี้ตั้งอยู่ในเขตเมืองของกรุงเทพมหานคร เป็นมหาวิทยาลัยของรัฐที่มีขนาดใหญ่ ก่อตั้งขึ้นเมื่อปี พ.ศ. 2492 มีอาณาเขตบริเวณติดกับอาคารพาณิชย์และอาคารสำนักงาน ตึกสูงระฟ้ามากมาย การเดินทางเข้าออกมหาวิทยาลัยสะดวกสบายไม่ว่าจะเป็นการเดินทางโดยรถยนต์ส่วนตัว รถขนส่งสาธารณะ ระบบขนส่งรถรางไฟฟ้า มหาวิทยาลัยของรัฐแห่งนี้มีความพร้อมทั้งทางด้านวิชาการและสถานที่ มีสภาพแวดล้อมที่เอื้ออำนวยต่อการจัดการเรียนการสอนท่ามกลางย่านชุมชนธุรกิจ ในปี พ.ศ. 2555 มหาวิทยาลัยของรัฐแห่งนี้มีจำนวนบุคลากรทางการสอนทั้งหมด 1,463 คนและมีนักศึกษาทั้งสิ้นจำนวน 21,835 คน

มหาวิทยาลัยของรัฐแห่งนี้จัดการเรียนการสอนวิชาภาษาอังกฤษทั้งในระดับบัณฑิตศึกษา มหาบัณฑิตและดุษฎีบัณฑิต โดยในระดับบัณฑิตศึกษาได้เปิดสอนรายวิชาที่เกี่ยวกับการพูดภาษาอังกฤษ และภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารให้กับนักศึกษาวิชาเอกภาษาอังกฤษ วิชาการพูดภาษาอังกฤษ หรือวิชาภาษาอังกฤษฟัง-พูด เปิดสอนหลายวิชา (sections) มีตั้งแต่วิชาภาษาอังกฤษฟัง-พูด 1-3 ใช้เวลาเรียน

สัปดาห์ละ 3 ชั่วโมง สอนโดยอาจารย์เจ้าของภาษาเป็นหลัก ส่วนวิชาภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารใช้เวลาเรียนสัปดาห์ละ 3 ชั่วโมงสอนโดยอาจารย์ชาวไทย

คุณวุฒิทางการศึกษาของอาจารย์ชาวต่างประเทศส่วนใหญ่จบการศึกษาทางการสอนภาษาอังกฤษ ภาษาศาสตร์ประยุกต์ และมีอาจารย์บางส่วนจบการศึกษาจากสาขาอื่นๆ เช่น เศรษฐศาสตร์ เป็นต้น ส่วนคุณวุฒิของอาจารย์ชาวไทยทั้งหมดจบการศึกษาตรงตามสาขาและความเชี่ยวชาญ เช่น การสอนภาษาอังกฤษ ภาษาศาสตร์ประยุกต์ วรรณคดีอังกฤษและอเมริกัน การแปลภาษาอังกฤษ หลักสูตรและการสอน เป็นต้น

บริบทชั้นเรียนที่ใช้ในการศึกษาเชิงคุณภาพครั้งนี้เป็นชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารของนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 2 สาขาวิชาภาษาอังกฤษ คณะมนุษยศาสตร์ที่มีผู้สอนเป็นอาจารย์ชาวไทย

## **กรณีศึกษาที่ 2 มหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ สภาพโดยทั่วไปของมหาวิทยาลัย**

มหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐแห่งนี้ตั้งอยู่ในเขตใจกลางเมืองกรุงเทพมหานคร เป็นมหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐที่มีขนาดใหญ่และเก่าแก่ ก่อตั้งขึ้นเมื่อปี พ.ศ. 2442 มีอาณาเขตบริเวณที่ติดกับย่านศูนย์การค้าต่างๆ ใจกลางเมืองกรุงเทพมหานคร การเดินทางเข้าออกมหาวิทยาลัยสะดวกสบายโดยสามารถการเดินทางโดยรถยนต์ส่วนตัว รถขนส่งสาธารณะ ระบบขนส่งรถไฟฟ้า มหาวิทยาลัยของกำกับของรัฐแห่งนี้มีสภาพแวดล้อมอันร่มรื่นและมีสิ่งอำนวยความสะดวกรวมทั้งอาคารสถานที่ต่างๆ พร้อมสรรพ เอื้อต่อการศึกษาค้นคว้าเป็นอย่างดี ในปี พ.ศ. 2555 มหาวิทยาลัยแห่งนี้มีจำนวนบุคลากรทางการสอนทั้งหมด 1,553 คนและมีนักศึกษาทั้งสิ้นจำนวน 39,010 คน

การจัดการเรียนการสอนวิชาภาษาอังกฤษของมหาวิทยาลัยแห่งนี้แบ่งออกเป็น 2 คณะคือ วิชาภาษาอังกฤษในส่วนของคณะอักษรศาสตร์และวิชาภาษาอังกฤษในส่วนของคณะครุศาสตร์ รายวิชาที่เกี่ยวข้องกับการพูดภาษาอังกฤษและภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารเป็นรายวิชาที่เปิดสอนให้กับนักศึกษาในทั้งสองคณะที่เรียนวิชาภาษาอังกฤษเป็นวิชาเอก โดยผู้สอนเป็นทั้งอาจารย์ชาวไทยและอาจารย์ชาวต่างชาติ ใช้เวลาเรียนรายวิชาละ 2 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ สำหรับรายวิชาการพูดภาษาอังกฤษในบางรายวิชาอาจมีการแบ่งชั่วโมงการเรียนออกเป็น ภาคการบรรยาย (lecture) จำนวน 1 ชั่วโมง และภาคฝึกปฏิบัติจำนวน 1 ชั่วโมง

คุณวุฒิทางการศึกษาของผู้สอนทั้งหมดจบตรงสาขาวิชาและมีความเชี่ยวชาญ อาทิ ภาษาอังกฤษ การสอนภาษาอังกฤษ หลักสูตรและการสอน ภาษาศาสตร์ ภาษาศาสตร์ประยุกต์ วรรณคดีอังกฤษและอเมริกัน การแปล

บริบทชั้นเรียนที่ใช้ในการศึกษาเชิงคุณภาพครั้งนี้เป็นชั้นเรียนวิชาการสื่อสารด้วยการพูดภาษาอังกฤษ ของนักศึกษาระดับชั้นปริญญาตรีชั้นปีที่ 2 สาขาวิชาเอกภาษาอังกฤษ คณะครุศาสตร์ที่มีผู้สอนเป็นอาจารย์ชาวต่างชาติ

### กรณีศึกษาที่ 3 มหาวิทยาลัยเอกชน

#### สภาพโดยทั่วไปของมหาวิทยาลัย

มหาวิทยาลัยเอกชนแห่งนี้ตั้งอยู่ในเขตกรุงเทพมหานครที่ไม่ห่างจากใจกลางเมืองมากนัก เป็นมหาวิทยาลัยเอกชนที่ก่อตั้งในปี พ.ศ. 2483 โดยมีวิสัยทัศน์ในการเป็นสถาบันการศึกษาชั้นนำด้านธุรกิจ ในเอเชีย มหาวิทยาลัยแห่งนี้ตั้งอยู่ในซอยห่างจากถนนหลักประมาณ 800 เมตร สามารถเดินทางได้สะดวกโดยรถยนต์ส่วนตัวและรถขนส่งสาธารณะ ในซอยสองข้างทางมุ่งสู่มหาวิทยาลัยประกอบด้วยร้านรวงต่างๆที่เปิดให้บริการแก่นักศึกษา อาทิ ร้านสะดวกซื้อ ร้านถ่ายเอกสาร ร้านเช่าหนังสือการ์ตูนร้านซักรีด ร้านขายเสื้อผ้า ร้านขายของที่ระลึก(กิ๊พซอบ) ร้านอาหาร เป็นต้น ด้วยพื้นที่อันจำกัดของมหาวิทยาลัย อาคารเรียนและตึกเรียนต่างๆค่อนข้างหนาแน่นและกินเนื้อที่เป็นทางยาวลึกเข้าไปจากถนน ตึกเรียนค่อนข้างใหม่ทันสมัยและโอ่อ่า เมื่อก้าวเท้าเข้าไปในมหาวิทยาลัยจะมีสวนพักผ่อนหย่อนใจเล็กๆให้นักศึกษาไว้นั่งพักผ่อนคุยหรือปรึกษาหารือกันเรื่องเรียน มีที่นั่งเป็นซุ้มๆ หลายที่ไว้บริการนักศึกษา ในปี พ.ศ. 2555 มหาวิทยาลัยเอกชนแห่งนี้มีจำนวนบุคลากรทางการสอนทั้งหมด 485 คนและมีนักศึกษาทั้งสิ้นจำนวน 18,604 คน

คณะมนุษยศาสตร์ของมหาวิทยาลัยเอกชนแห่งนี้มีหน้าที่ในการจัดการเรียนการสอนวิชาภาษาอังกฤษทั้งหมดให้กับนักศึกษาระดับปริญญาตรีในทุกๆคณะ โดยมีรายวิชาที่เกี่ยวกับวิชาการพูดภาษาอังกฤษเปิดให้นักศึกษาวิชาเอกภาษาอังกฤษได้เรียน สอนโดยอาจารย์ชาวต่างชาติ ใช้เวลาเรียน 2 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ นอกจากนี้ยังมีวิชาภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารซึ่งเป็นรายวิชาบังคับสำหรับนักศึกษาทุกคณะต้องเรียน ซึ่งประกอบด้วยวิชาภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสาร 1-4 สอนโดยอาจารย์ชาวไทย มีเนื้อหาที่มุ่งเน้นการใช้ทักษะทางภาษาเพื่อการติดต่อสื่อสาร ใช้เวลาเรียน 2 ชั่วโมงต่อสัปดาห์

คุณวุฒิทางการศึกษาของอาจารย์ชาวต่างชาติส่วนใหญ่จะจบการศึกษาจากสาขาอื่นที่ไม่ใช่สาขาทางด้านภาษาอังกฤษ แต่เนื่องจากอาจารย์ชาวต่างชาตินี้เป็นเจ้าของภาษาเสียส่วนใหญ่ จึงมีโอกาสได้สอนรายวิชาภาษาอังกฤษซึ่งถือว่าเป็นภาษาแม่ของตัวเอง ในขณะที่อาจารย์ชาวไทยต้องมีคุณวุฒิทางการศึกษาที่ตรงกับสาขาที่สอนโดยตรง เช่น การสอนภาษาอังกฤษ ภาษาอังกฤษในฐานะภาษานานาชาติ ภาษาศาสตร์ ภาษาศาสตร์ประยุกต์ การแปลภาษาอังกฤษ

บริบทที่ใช้ศึกษาในครั้งนี้เป็นชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสาร ของนักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ 3 สาขาการโรงแรมและการท่องเที่ยว คณะมนุษยศาสตร์ ที่มีผู้สอนเป็นชาวไทย

## ตอนที่ 2 ประเภทของความเงียบของนักศึกษามหาวิทยาลัยในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ

การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลในส่วนนี้เป็นการนำเสนอรายละเอียดเกี่ยวกับประเภทของความเงียบของนักศึกษามหาวิทยาลัยในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ โดยเป็นผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพที่ได้มาจากการเก็บรวบรวมข้อมูลภาคสนามจากมหาวิทยาลัยในเขตกรุงเทพมหานครจำนวน 3 แห่ง ได้แก่ มหาวิทยาลัยของรัฐ มหาวิทยาลัยในกำกับของรับและมหาวิทยาลัยเอกชน ใช้วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลเชิงคุณภาพจาก 4 แหล่งคือ 1) การสัมภาษณ์อาจารย์ผู้สอน 2) การสนทนากลุ่มนักศึกษา 3) การสัมภาษณ์นักศึกษารายกรณี และ 4) การสังเกตชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารของผู้วิจัย หลังจากนั้นนำผลที่ได้จากทุกแหล่งมาเปรียบเทียบเพื่อหาข้อสรุป มีรายละเอียดดังต่อไปนี้

จากการศึกษาเชิงลึกโดยวิธีวิทยาการวิจัยเชิงคุณภาพทำให้ผู้วิจัยสามารถสรุปประเภทของความเงียบในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษของนักศึกษามหาวิทยาลัยออกได้เป็น 3 ประเภทคือ ความเงียบประเภทไม่รู้ (unknownsilence) ความเงียบประเภทที่เกิดจากภาวะความรู้สึก (psychological silence) และความเงียบประเภทเป็นกลาง (neutral silence)

**1) ความเงียบประเภทไม่รู้ (unknown silence)** เป็นภาวะที่นักศึกษาไม่มีพื้นฐานหรือความรู้ทางภาษาอังกฤษที่ดีเพียงพอในการที่จะรับสารหรือข้อความจากผู้สอน กล่าวคือนักศึกษาบางส่วนมีปัญหาในเรื่องของทักษะการฟังภาษาอังกฤษ การฟังไม่ทันเนื่องจากนักศึกษาพยายามแปลคำต่อคำ อาจารย์ผู้สอนพูดเร็วเกินไป การไม่ตั้งใจฟังผู้สอน เมื่อฟังไม่ทันหรือฟังไม่เข้าใจจะทำให้นักศึกษาไม่ยอมพูดในชั้นเรียน เนื่องจากสิ่งที่ตนต้องพูดออกไปอาจไม่ตรงตามสิ่งที่ผู้สอนหรือเพื่อนในห้องคาดหวังจากการพูดนั้นนอกจากนี้ยังพบว่านักศึกษามีปัญหาในเรื่องของการไม่รู้คำศัพท์ที่เหมาะสมที่จะใช้ (vocabulary) นักศึกษาบางคนนึกคำศัพท์ไม่ออกโดยเฉพาะในกรณีที่ต้องพูดหรือแสดงความคิดเห็นในประเด็นที่ซับซ้อนหรือเป็นเรื่องนามธรรม อีกทั้งปัญหาเรื่องของระบบไวยากรณ์ภาษาอังกฤษ (grammar) ที่นักศึกษายังไม่มี ความเข้าใจที่ดีพอ จึงทำให้ไม่สามารถเรียบเรียงถ้อยคำที่พูดออกมาได้อย่างถูกต้อง การไม่รู้หรือการที่ไม่มีพื้นฐานความรู้ทางภาษาอังกฤษที่ดีพอ ทำให้นักศึกษาไม่ยอมพูดในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ และส่งผลให้เกิดภาวะความเงียบในชั้นเรียนในที่สุด ดังข้อมูลจากการสัมภาษณ์ ดังนี้

“มันเกี่ยวกับพื้นฐานความรู้ทางภาษาอังกฤษของเค้าด้วยเหมือนกัน อย่างบางคนเรียงประโยคภาษาอังกฤษไม่ได้ เค้าก็เลยจะพูดได้เป็นคำๆ ไม่เป็นประโยค พอเรากระตุ้นให้เค้าพูด เค้าก็จะเกิดการเกร็งลงว่าเค้าจะเรียงประโยคได้ถูกไหม จะใช้ tense ได้ถูกไหม”

อาจารย์มหาวิทยาลัยเอกชน คนที่ 1 21 ธันวาคม 2555

“ครูว่าทุกทักษะมีส่วนสัมพันธ์กันนะคะมันลิงค์กัน อย่างถ้าคำศัพท์ไม่ได้ก็จะพูดไม่ได้ แค่คำศัพท์อย่างเดียวไม่ได้ มันก็จะทำอะไรต่อไม่ได้แล้ว ครูเลยคิดว่าที่แย่ที่สุดน่าจะเป็นเรื่องคำศัพท์มากกว่าซึ่งอาจจะไม่ใช่ทักษะทางภาษา เพราะมันเป็นพื้นฐานในการเอาไปใช้ในแต่ละทักษะ แต่ถ้านับทักษะที่นักศึกษาไม่ค่อยได้มากที่สุดก็คงจะเป็นทักษะการพูดนี่แหละค่ะ”

อาจารย์มหาวิทยาลัยเอกชน คนที่ 2 21 ธันวาคม 2555

“ถ้ามีกิจกรรมที่อาจารย์ต้องให้เราพูด เพื่อนๆจะนั่งกันไปพักนึง แล้วเริ่มจะรู้แล้วว่าอาจารย์พูดว่าอะไร เนื่องจากบางคนฟังไม่รู้เรื่อง บางคนฟังอาจารย์ไม่ทัน บางคนจับเป็นคำๆได้ 2-3 คำคะ ก็คุยกัน ปรึกษากันว่าเมื่อก็้อาจารย์ถามว่าอะไร แล้วควรจะตอบยังไง เพื่อนๆหลายๆคนก็หลบบ้างเพราะกลัวโดนอาจารย์ถาม”

ปี นักศึกษามหาวิทยาลัยเอกชน 21 ธันวาคม 2555

“หนูรู้สึกกลัวนะคะ บางทีก็กลัวเรื่องการแปลไม่ออกไม่รู้ว่าจะถามเกี่ยวกับอะไร แต่ถ้าเป็นวิชาอื่นหนูไม่ค่อยเจียบนะคะ วิชาอื่นพูดคุยได้ตามปกติคะ อาจเป็นเพราะภาษาอังกฤษมันเป็นภาษาที่สอง มันจำเป็นต้องใช้การแปลเพื่อทำความเข้าใจไปด้วยพร้อมกับขณะที่ทำการพูด หนูว่าปัญหาเรื่องภาษาอังกฤษโดยเฉพาะการแปลไม่ออกเป็นปัญหาที่ทำให้หนูไม่กล้าพูดได้ต่อไปคะ”

ดี นักศึกษามหาวิทยาลัยรัฐ 19 ธันวาคม 2555

“บลูว่าภาษามีผลทำให้เราไม่อยากพูดคะ เพราะว่าภาษาอังกฤษไม่ใช่ภาษาของพ่อแม่เรา ดังนั้นการที่เราจะแสดงความรู้สึกอะไรออกมามันทำได้ไม่เต็มที่คะ สมมติว่าอาจารย์เปิดวิดีโอให้คุณแล้วให้เราแสดงความรู้สึก เราจะรู้สึกว้าบางคำในภาษาไทยที่เราคิดออกในตอนนั้นเราไม่รู้ว่าภาษาอังกฤษควรใช้คำอะไรที่เหมาะสม มันทำให้เราต้องนั่งไปซักพัก เพื่อให้เราได้คิดว่าควรจะใช้คำอะไรยังไง”

บลู นักศึกษามหาวิทยาลัยรัฐ 19 ธันวาคม 2555

นอกจากความเจียบที่เกิดจากการที่นักศึกษาไม่มีพื้นความรู้ทางภาษาอังกฤษที่ดีพอแล้ว การที่นักศึกษาไม่มีความรู้ในเนื้อหาวิชา หรือไม่มีความรู้ในเรื่องหรือประเด็นที่อาจารย์กำลังถามหรือให้แสดงความคิดเห็น ก็ทำให้นักศึกษาเกิดภาวะการไม่อยากพูดหรือแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียนเนื่องจากตนไม่รู้ในประเด็นที่ต้องพูดหรือแสดงความคิดเห็นจึงเกิดภาวะความเจียบในที่สุด ดังข้อมูลการสัมภาษณ์ ดังนี้

“เรื่องที่อาจารย์เอามาสอนแล้วอยากให้เราพูด บางทีเราก็ไม่มีความรู้ที่จะพูด เช่น เรื่องการเมือง ซึ่งเป็นเรื่องที่เราไม่ถนัดเลย ไม่รู้จะพูดอะไรและใช้คำยังไง ก็เลือกที่จะไม่พูดมากกว่าคะ”

แจ้ม นักศึกษามหาวิทยาลัยรัฐ 19 ธันวาคม 2555



“หากเรามีความรู้ ถึงแม้จะกลัวหรือประหม่า ก็ยังสามารถตอบออกมาได้บ้าง แต่ถ้าไม่มีความรู้ จะก่อให้เกิดความกลัว ความประหม่า และกดดันตัวเอง ทำให้ไม่สามารถสื่อสารออกมาได้ ทั้งๆที่ไม่มีปัญหาด้านการสื่อสารภาษาอังกฤษ”

นิว นักศึกษามหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ 21 มกราคม 2556

“น่าจะเจ็บบเพราะไม่รู้คำตอบและไม่เข้าใจเรื่องที่โดนถามมากกว่า”

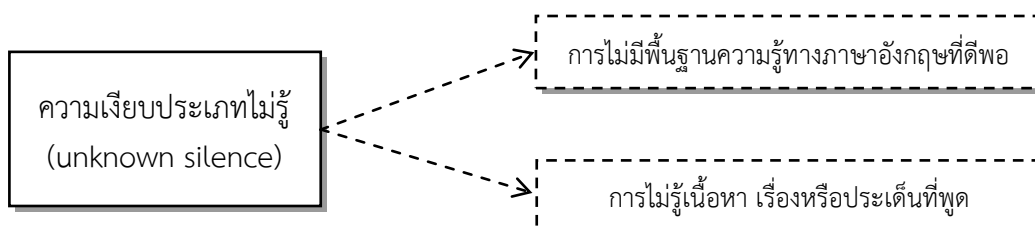
เมตต์ นักศึกษามหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ 21 มกราคม 2556

“การที่เด็กที่นี้ไม่ค่อยพูดในชั้นเรียนภาษาอังกฤษด้วยก็คือ เด็กที่นี้ไม่ค่อยเตรียมตัวมาก่อนเรียน ถ้าไม่ได้เตรียมตัวมาก่อนเรียน ไม่ได้อ่านหนังสือหรือตำราอะไรมาล่วงหน้า พอเข้ามาในห้องอาจารย์ถามก็ ไม่กล้าพูด ตัวเองเรียนตามไม่ทันทั้งด้านเนื้อหาและภาษาก็เลยไม่กล้าพูดเหมือนกันค่ะ”

อาจารย์มหาวิทยาลัยเอกชน คนที่ 1 21 ธันวาคม 2555

จากการสังเกตการเรียนการสอนรายวิชาภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารในมหาวิทยาลัยของรัฐ มหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ และมหาวิทยาลัยเอกชน ในวันที่ 7, 14, 12, 19, 21 ธันวาคม 2555 และ 14, 21 มกราคม 2556 พบว่า เมื่ออาจารย์ผู้สอนตั้งคำถามหรือให้นักศึกษาลองพูดแสดงความคิดเห็น นักศึกษาส่วนใหญ่จะเกิดภาวะความเจ็บบ มีเพียงนักศึกษาจำนวนหนึ่งที่นั่งแถวหน้าเท่านั้นที่มีคน ที่ตอบคำถามหรือพูดเป็นประจำ และเมื่อสังเกตพบว่าเมื่ออาจารย์ลองชี้ให้นักศึกษาที่นั่งหลังห้อง โดยเฉพาะนักศึกษาที่มีพฤติกรรมค่อนข้างเจ็บบเป็นผู้ตอบหรือลุกขึ้นพูดเป็นภาษาอังกฤษ นักศึกษา ดังกล่าวมักมีปัญหาในการใช้คำศัพท์ สำนวน และโดยเฉพาะระบบไวยากรณ์ เป็นลักษณะการพูดแบบ ตะกุกตะกัก เหมือนพยายามพูดและคิดหาคำศัพท์และเรียบเรียงภาษาอังกฤษของตนให้ถูกต้องและดีที่สุดเท่าที่ตนจะทำได้ นอกจากนี้จากการสังเกตชั้นเรียนพบว่าในบางประเด็นหรือบางเรื่องที่นักศึกษาไม่มีความรู้ นักศึกษาส่วนใหญ่จะเจ็บบไม่ตอบอาจารย์ เมื่ออาจารย์ชี้ถามเป็นรายบุคคล นักศึกษาจะส่ายหน้า ทำท่าไม่รู้ เช่น อาจารย์ให้พูดแสดงความคิดเห็นว่า “ทำไมคนอเมริกาจึงต้องเลือก บาร์ก โอบามา” ผู้เรียนส่วนใหญ่อาจเห็นว่าเป็นเรื่องที่ไกลตัวเกินไป จึงไม่สนใจและไม่มีความรู้ในการที่พูดแสดงความคิดเห็นในประเด็นนั้นๆ จึงเกิดภาวะความเจ็บบในชั้นเรียน

สรุปได้ว่าความเจ็บบประเภทไม่รู้ (unknown silence) กิดจากสาเหตุสองประการคือ 1) การไม่มีพื้นฐานความรู้ทางภาษาอังกฤษที่ดีพอ และ 2) การไม่รู้เนื้อหา เรื่องหรือประเด็นที่พูด สิ่งเหล่านี้ทำให้เกิดภาวะความเจ็บบของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษได้ประเภทหนึ่ง สามารถแสดงได้จากภาพที่ 4.1



ภาพที่ 4.1 ประเภทความเงียบที่เกิดจากการไม่รู้ของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ

2) **ความเงียบประเภทที่เกิดจากภาวะความรู้สึก (psychological silence)** เป็นความเงียบที่เกิดจากแรงขับหรือความรู้สึกที่เกิดขึ้นภายในจิตใจของนักศึกษาเมื่อถูกอาจารย์เรียกให้ตอบหรือพูดแสดงความคิดเห็น นักศึกษาบางคนรู้สึกกลัวไม่พูด เนื่องจากเกรงว่าสิ่งที่ตนพูดออกไปอาจจะไม่ถูกต้อง บางคนรู้สึกกลัวอาจารย์ เพราะอาจารย์มีท่าทีดุตัน เคร่งขรึม นักศึกษาบางคนรู้สึกไม่มั่นใจ ประหม่า กลัวเสียหน้าหรือเขินอายที่จะพูด อาจเป็นความรู้สึกที่อายทั้งเพื่อนและอาจารย์ที่ต้องพูดภาษาอังกฤษ ทั้งนี้อาจเป็นลักษณะนิสัยโดยส่วนตัวของนักศึกษาเองอยู่แล้ว นักศึกษาบางคนรู้สึกกดดันเมื่อถูกเรียกให้ตอบ เนื่องจากเพื่อนทุกคนในชั้นและอาจารย์มีความคาดหวังในสิ่งที่ตนกำลังจะพูดออกมาประเภทของความเงียบที่เกิดจากภาวะความรู้สึกในจิตใจเป็นความรู้สึกภายในของนักศึกษาที่ทำให้ตนไม่ยอมตอบหรือพูดแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียน และทำให้เกิดภาวะความเงียบในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษในที่สุด ดังข้อมูลจากการสัมภาษณ์ ดังนี้

“พอเราเจออาจารย์ตั้งคำถามมาเราก็จะรู้สึกเบื่อละ รู้สึกอึดอัดไม่อยากตอบละ อยากให้อาจารย์พูดหรือบรรยายไปเรื่อยๆละกัน อยากขอนั่งฟังอย่างเดียวมากกว่าค่ะ”

เมย์ นักศึกษามหาวิทยาลัยเอกชน 21 ธันวาคม 2555

“จูนคิดว่าบางที่เราประหม่าค่ะ บางทีในสถานการณ์ต่างๆที่รับเข้ามา อาจารย์ด้วย เพื่อนด้วย หรือแม้แต่หัวข้อที่เราได้รับมาด้วยว่าบางที่เราจะเข้าใจมันใหม่ อย่างจูนเป็นคนที่ไม่มั่นใจในตัวเองมันก็จะมีส่วนในการพูดภาษาอังกฤษด้วย”

จูน นักศึกษามหาวิทยาลัยรัฐ 19 ธันวาคม 2555

“ไม่ชอบความรู้สึกแบบที่ทุกคนเงียบแล้วพยายามหันมาฟังเราพูด ยิ่งอาจารย์ตะโกนบอกว่า “นี่ๆ พวกเธอตั้งใจฟังเพื่อนพูด” ความรู้สึกมันจะกดดันกว่าเดิมอะคะว่าเราพูดไปแล้วเพื่อนจะเข้าใจไหม ถ้าพูดอะไรไปจะทำร้ายจิตใจเพื่อนหรือเปล่าในกรณีที่ต้องลุกขึ้นวิจารณ์ความเห็นของเพื่อน ยิ่งอาจารย์เน้นให้ทุกคนตั้งใจฟังเรา เรายังจะกดดันมากกว่าเราต้องทำให้ดี อย่าทำให้เพื่อนรู้สึกแย่มากกับการพูดวิจารณ์นั้นๆ ค่ะ”

นุค นักศึกษามหาวิทยาลัยรัฐ 19 ธันวาคม 2555

“ผมจะกลัวตอนที่อาจารย์เค้าเรียกถามครับ เวลาพูดอะไรออกไปก็อายเพื่อน กลัวพูดหรือตอบผิด”

จิม นักศึกษามหาวิทยาลัยเอกชน 21 ธันวาคม 2555

“คิดว่าเจียบกันเพราะอารมณ์มากกว่าค่ะ เพราะส่วนมากนิสิตที่ลงวิชานี้จะเป็นนิสิตวิชาเอกภาษาอังกฤษซึ่งค่อนข้างเก่งกันอยู่แล้ว บางครั้งบทเรียนที่เรียนก็เครียดค่ะ และอาจารย์ชอบพูดให้เราวิเคราะห์กัน มันเลยเครียดและไม่ค่อยกล้าพูดหรือตอบอะไร”

ทราย นักศึกษามหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ 21 มกราคม 2556

“Some are really shy and don't want to speak and remain silent even I try to elicit them and talk to them after class; they get frozen. Other students fell really comfortable as some have been aboard or they have been in an international program or some situation they travel a lot so they use English outside of typical Thai context. One other thing that I know that sometime Thai learners are more shy speaking English in front of other Thais than they do with native speakers because of losing face or be nervous.

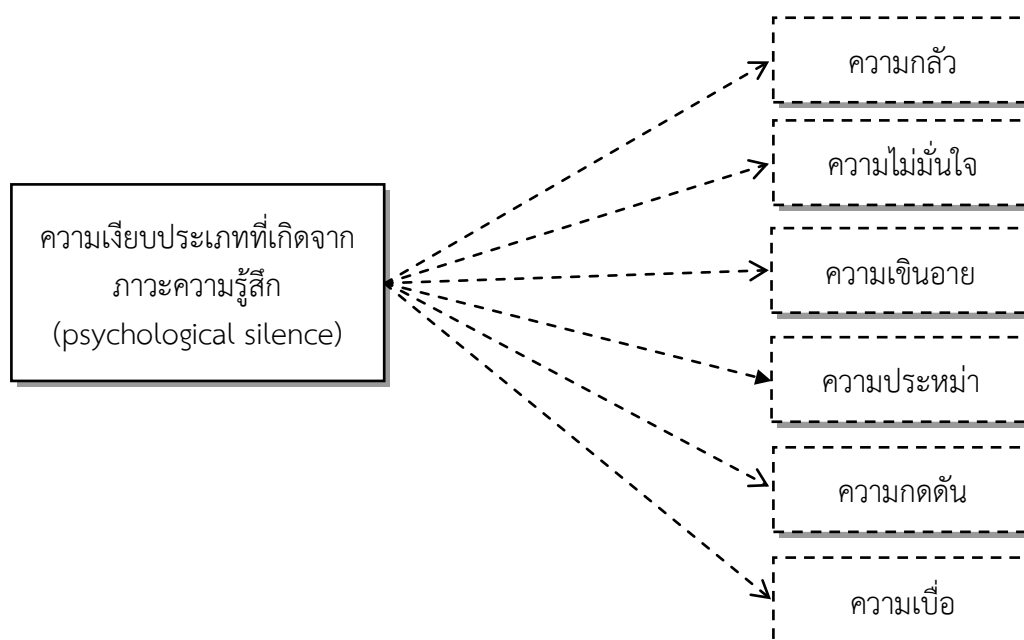
อาจารย์มหาวิทยาลัยรัฐ คนที่ 2 19 ธันวาคม 2555

“น่าจะรู้สึกอายเพื่อนมากกว่า ไม่ได้อายที่จะตอบผิด แต่คงอายที่จะต้องออกเสียงให้ถูกต้อง อย่างบางที่เราให้เค้าพูดประโยคนี้ แล้วเค้าไม่พูด เพราะเค้าไม่รู้ว่าจะต้องออกเสียงยังไง จะพูดถูกหรือเปล่า เค้าคงกลัวเสียหน้าด้วยอีกอย่างหนึ่งค่ะ”

อาจารย์มหาวิทยาลัยเอกชน คนที่ 2 21 ธันวาคม 2555

จากการสังเกตการเรียนการสอนรายวิชาภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารในมหาวิทยาลัยของรัฐ มหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ และมหาวิทยาลัยเอกชน ในวันที่ 7, 14, 12, 19, 21 ธันวาคม 2555 และ 14, 21 มกราคม 2556 พบว่า เมื่ออาจารย์ผู้สอนตั้งคำถามหรือให้นักศึกษาลองพูดแสดงความคิดเห็น นักศึกษาบางส่วนจะเจียบไม่ยอมตอบแต่จะมีการแสดงอาการแนะนำให้เพื่อนคนอื่นตอบแทน การสะกิดเพื่อนคนอื่นให้ตอบ การทำสีหน้าโยนให้เพื่อนเป็นคนตอบ หรือแม้แต่บางครั้งตะโกนชื่อเพื่อนคนอื่นออกไปว่าจะเป็นคนตอบแทน เป็นต้น ซึ่งลักษณะดังกล่าวทำให้เห็นได้ว่านักศึกษากำลังเกิดภาวะความรู้สึบบางอย่างในจิตใจที่ไม่อยากจะทำหรือแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียน แต่อาจมีการแสดงออกในรูปแบบของการเสนอให้เพื่อนคนอื่นเป็นคนตอบ และตนเองกลับแสดงออกมาในรูปแบบของความเจียบแทน

สรุปได้ว่าความเงียบประเภทที่เกิดจากภาวะความรู้สึกละเลย (psychological silence) เกิดจากสภาวะอารมณ์ของนักศึกษาหลากหลายอารมณ์ที่เกิดขึ้นเมื่อถูกอาจารย์เรียกให้ตอบหรือพูดแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ เช่น ความกลัว ความไม่มั่นใจ ความเขินอาย ความประหม่า ความกดดัน เป็นต้น ความเงียบประเภทที่เกิดจากภาวะความรู้สึกละเลย (psychological silence) สามารถแสดงได้จากภาพที่ 4.2



ภาพที่ 4.2 ประเภทความเงียบที่เกิดจากภาวะความรู้สึกละเลยในจิตใจของนักศึกษา  
ในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ

3) **ความเงียบประเภทเป็นกลาง (neutral silence)** เป็นสภาวะที่นักศึกษาตั้งใจเงียบหรือตั้งใจที่จะไม่พูดโดยที่ไม่ได้มีอารมณ์ความรู้สึกอื่นๆแฝงเข้ามาเลย เช่น นักศึกษากำลังตั้งใจฟังผู้สอนอยู่เลย ไม่มีการโต้ตอบหรือพูดออกไป บางครั้งอาจเป็นลักษณะการฟังอยู่แบบเหม่อลอย หรือนักศึกษาอาจรู้คำตอบในเรื่องนั้นแล้วแต่ไม่ยอมพูดหรือแสดงความคิดเห็น หรือแม้แต่ว่า ณ ช่วงเวลานั้นนักศึกษาไม่ได้คิดหรือรู้สึกอะไรเลย เพียงแต่นั่งอยู่เฉยๆ โดยอาจเป็นนักศึกษาประเภทที่มานั่งเรียนเฉยๆและไม่อยากมีปฏิสัมพันธ์ใดๆในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษนอกจากนี้ความเงียบประเภทเป็นกลางอาจหมายถึงการแสดงความเคารพและการให้เกียรติผู้สอนโดยไม่มีการพูดสอดแทรก หรือการโต้แย้งแสดงความคิดเห็นของนักศึกษาต่อประเด็นที่ผู้สอนกำลังสอนอยู่ด้วย เป็นต้น ดังข้อมูลการสัมภาษณ์ ดังนี้

“การที่ไม่ได้พูดไม่ได้ตอบในห้อง ไม่ได้แปลว่าคนๆนั้นไม่เก่งเสมอไป บางทีเค้าอาจจะคิดตามกับเรื่องที่อาจารย์ถามอยู่ก็ได้”

ทราย นักศึกษามหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ 21 มกราคม 2556

“น่าจะเจีบเพราะไม่อยากพูดเฉยๆคะ เพราะหนูก็เป็นหนึ่งในนั้น (หัวเราะ) อย่างที่บอกคะ ถ้าเรื่องที่เรียนมันไม่น่าสนใจ เราก็ไม่อยากมีส่วนร่วมกับมันเท่าไร หรืออาจจะเป็นไปได้คะว่าที่เจีบก็คือกำลังคิดตามในสิ่งที่คนอื่นกำลังพูดอยู่ เพราะเรื่องราวที่ทุกคนพูดในชั้นส่วนใหญ่เป็นเรื่องที่น่าสนใจ และเราก็จึงอยากฟัง”

ต่าย นักศึกษามหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ 21 มกราคม 2556

“บางทีหนูกำลังตั้งใจฟังอาจารย์สอนไปเรื่อยๆนะคะ คือไม่ได้คิดว่าอาจารย์จะเปลี่ยนใจกลับมาถามได้เร็วขนาดนั้น เราฟังแล้วเราก็กำลังคิดตามอยู่ คิดไปด้วยจดไปด้วย พออาจารย์ถามมาถึงงเลยคะ”

หนึ่ง นักศึกษามหาวิทยาลัยเอกชน 21 ธันวาคม 2555

“มันแล้วแต่นะคะ เรื่องบางเรื่อง บางคำถามที่อาจารย์ถามมาให้ทั้งห้องตอบ แต่เป็นคำถามที่เรา รู้คำตอบอยู่แล้ว บางครั้งเราก็ไม่อยากตอบ อยากให้เพื่อนคนอื่นๆลองตอบบ้างว่าจะมีใครตอบได้ไหม”

จูน นักศึกษามหาวิทยาลัยรัฐ 19 ธันวาคม 2555

“หนูว่าเพื่อนบางคนเค้าก็เหมือนมาเข้าเรียนเฉยๆแบบไม่เรียน ไม่ตอบอะไรเลยคะ นั่งกันอยู่เป็นกลุ่มหลังห้อง เดี่ยวนี้เทคโนโลยีมันเข้าถึง นั่งเล่นโทรศัพท์ ipad iphone กัน อาจารย์ไม่เห็นหรอกคะ เวลาที่เพื่อนๆคนอื่นช่วยกันตอบนะดีแล้ว พวกเค้าจะได้ไม่ต้องตอบ แค่มานั่งเฉยๆ เรียนๆแล้วก็เลิก ไม่ต้องอะไรมากมายคะ”

น้ำพริก นักศึกษามหาวิทยาลัยเอกชน 21 ธันวาคม 2555

“วัฒนธรรมไทยส่วนมาก เวลาผู้ใหญ่พูดแล้วเด็กพูดสอดหรือพูดแทรกขึ้นมาจะดูไม่ดี เหมือนไม่ให้ความเคารพ ส่วนหนึ่งที่นักศึกษาไม่พูดอาจจะคิดว่ามันเป็นการไม่ให้เกียรติตอนอาจารย์กำลังสอนคะ”

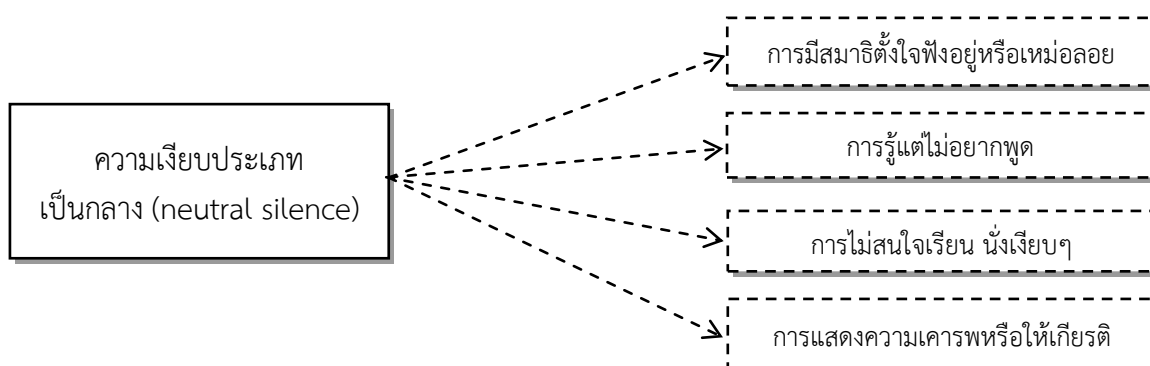
ทราย นักศึกษามหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ 21 มกราคม 2556

“Thai students are silent because they really pay attention, but most of the time, they simply flying in the air. They are physically present but there are mentally absent. However, this is not students fault. It is teachers' responsibility to engage them”

อาจารย์มหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ 30 มกราคม 2556

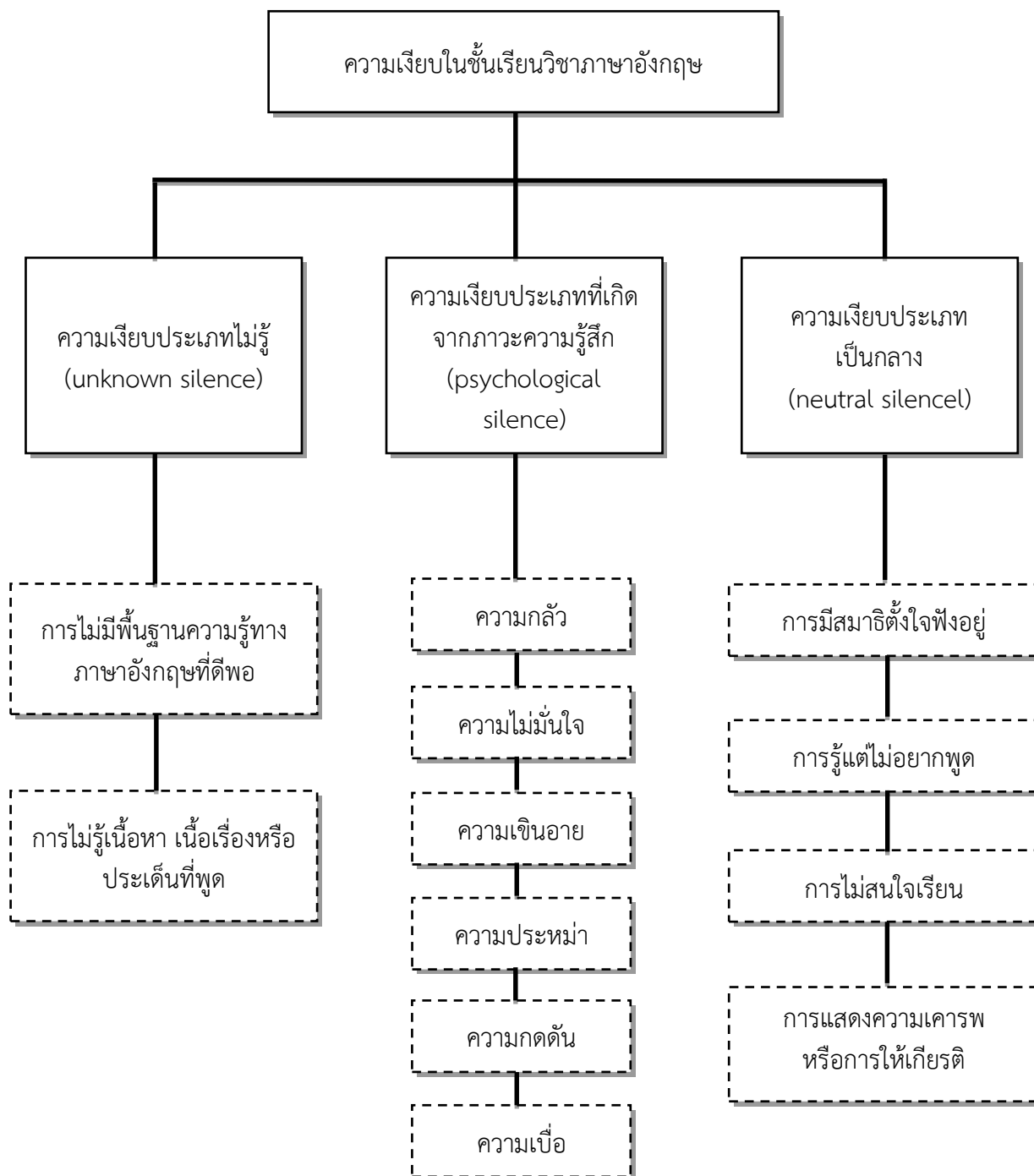
จากการสังเกตการเรียนการสอนรายวิชาภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารในมหาวิทยาลัยของรัฐ มหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ และมหาวิทยาลัยเอกชน ในวันที่ 7, 14, 12, 19, 21 ธันวาคม 2555 และ 14, 21 มกราคม 2556 พบว่านักศึกษาที่ชอบนั่งหลังห้องเป็นนักศึกษาที่ค่อนข้างมีพฤติกรรมเงียบในชั้นเรียน ไม่ค่อยสนใจการเรียนหรือไม่มีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนการสอนมากนักไม่ค่อยมีปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียนมากเท่าที่ควรยกเว้นกรณีที่ผู้สอนเรียกถามนักศึกษาเหล่านั้นเป็นรายบุคคล นักศึกษาพูดคุยกันเองหรือแอบเล่นโทรศัพท์มือถือเป็นครั้งคราว ซึ่งถือว่านักศึกษากลุ่มนี้เป็นนักศึกษาที่มีภาวะความเงียบแบบเป็นกลาง

สรุปได้ว่าความเงียบประเภทเป็นกลาง (neutral silence) เป็นสภาวะความเงียบที่เกิดจากสาเหตุคือ 1) นักศึกษากำลังตั้งใจฟังอยู่ 2) นักศึกษารู้คำตอบหรือทราบแล้วแต่ไม่อยากจะพูด 3) นักศึกษาที่ไม่สนใจเรียน และ 4) นักศึกษาที่แสดงความเคารพและให้เกียรติผู้สอนโดยการไม่พูดความเงียบประเภทเป็นกลาง (neutral) ดังกล่าวสามารถแสดงได้จากภาพที่ 4.3



ภาพที่ 4.3 ประเภทความเงียบแบบเป็นกลางของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ

โดยสรุป จากการศึกษาเชิงคุณภาพและการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพเกี่ยวกับประเภทของความเงียบของนักศึกษามหาวิทยาลัยในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ สามารถจำแนกประเภทของความเงียบในชั้นเรียนได้ออกเป็น 3 ประเภทคือ 1) ความเงียบประเภทไม่รู้ (unknown) ประกอบด้วย การไม่มีความรู้พื้นฐานทางภาษาอังกฤษที่เพียงพอ และการไม่รู้เนื้อหา เรื่องหรือประเด็นที่พูด 2) ความเงียบประเภทที่เกิดจากภาวะความรู้สึกละ (psychological barrier) ประกอบด้วย ความกลัว ความไม่มั่นใจ ความเขินอาย ความประหม่า การกลัวเสียหน้า ความกดดัน และความเบื่อ และ 3) ความเงียบประเภทเป็นกลาง (neutral) ประกอบด้วย การมีสมาธิตั้งใจฟังอยู่ การรู้คำตอบแต่ไม่อยากจะพูด และการไม่สนใจเรียน หรือมานั่งเรียนแบบเฉยๆ ประเภทของความเงียบดังกล่าวแสดงในภาพที่ 4.4



ภาพที่ 4.4 ประเภทของความเงียบของนักศึกษามหาวิทยาลัยในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ

### ตอนที่ 3 ตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับความเจียบของนักศึกษามหาวิทยาลัยในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษจากการศึกษาเชิงคุณภาพ

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลในส่วนนี้เป็นการนำเสนอรายละเอียดเกี่ยวกับตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับความเจียบของนักศึกษามหาวิทยาลัยในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ โดยเป็นผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพที่ได้มาจากการเก็บรวบรวมข้อมูลภาคสนามจากมหาวิทยาลัยในเขตกรุงเทพมหานครจำนวน 3 แห่ง ได้แก่ มหาวิทยาลัยของรัฐ มหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐและมหาวิทยาลัยเอกชน ใช้วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลเชิงคุณภาพจาก 4 แหล่งคือ 1) การสัมภาษณ์อาจารย์ผู้สอน 2) การสัมภาษณ์นักศึกษารายกรณี 3) การสนทนากลุ่มนักศึกษา และ 4) การสังเกตชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารของผู้วิจัย หลังจากนั้นนำผลที่ได้จากทุกแหล่งมาเปรียบเทียบเพื่อหาข้อสรุปและนำไปเปรียบเทียบกับตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับความเจียบที่ได้จากการทบทวนเอกสาร ทฤษฎี งานวิจัยที่เกี่ยวข้องและกรอบแนวคิดในการวิจัยชั่วคราวรายละเอียดมีดังต่อไปนี้

จากการศึกษาเชิงคุณภาพทำให้ผู้วิจัยสามารถสรุปตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับความเจียบของนักศึกษามหาวิทยาลัยในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ ได้แก่ 1) ตัวแปรด้านผู้เรียน 2) ตัวแปรด้านผู้สอน 3) ตัวแปรด้านเพื่อน และ 4) ตัวแปรด้านสิ่งแวดล้อมของห้องเรียน โดยประเด็นที่ใช้ในการศึกษานี้ผู้วิจัยได้ยึดตามกรอบแนวคิดการวิจัยที่ได้วางไว้ ทั้งนี้การวิจัยและผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาและพิจารณาถึงปัจจัยหรือประเด็นอื่นๆที่อาจเกี่ยวข้องกับความเจียบของนักศึกษาที่อาจพบนอกเหนือจากกรอบแนวคิดในการวิจัยเบื้องต้น มีรายละเอียดดังนี้

#### 1. ตัวแปรด้านผู้เรียน

จากกรอบแนวคิดในการวิจัยชั่วคราวตัวแปรด้านผู้เรียนที่ส่งผลต่อความเจียบของนักศึกษาประกอบด้วย 1) ความรู้ด้านภาษาอังกฤษ 2) ความรู้ด้านเนื้อหา 3) อารมณ์ความรู้สึก และ 4) วิธีการเรียนรู้ของผู้เรียน ผู้วิจัยใช้วิธีการสัมภาษณ์ สนทนากลุ่ม และการสังเกตชั้นเรียนเพื่อให้ได้ข้อมูลเพิ่มเติมในประเด็นอื่นๆที่อาจพบนอกเหนือจากกรอบแนวคิดในการวิจัยชั่วคราว โดยพบว่าความเจียบของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษมีสาเหตุจากตัวผู้เรียนเองในหลายด้าน คือ

#### ด้านที่ 1 ความรู้ด้านภาษาอังกฤษ

การไม่มีความรู้พื้นฐานทางภาษาอังกฤษที่ดีพอทำให้นักศึกษาไม่สามารถพูดภาษาอังกฤษได้อย่างคล่องแคล่วและมั่นใจได้ ปัญหาภาษาอังกฤษที่พบได้แก่ปัญหาด้านคำศัพท์ นักศึกษามีคลังคำศัพท์ที่ไม่มากพอและไม่สามารถเลือกใช้คำศัพท์ที่เหมาะสมในแต่ละสถานการณ์การพูดได้อย่างทันใจ อีกทั้งนักศึกษาไม่สามารถเรียบเรียงถ้อยคำพูดให้ถูกต้องตามหลักภาษาได้อย่างแม่นยำ เนื่องจากขาดความรู้ในเรื่องของหลักภาษาหรือกฎไวยากรณ์ของภาษาอังกฤษ นักศึกษามีปัญหาในเรื่องของการเทียบเคียงและการใช้ภาษาแม่ของตนกับภาษาที่สอง รวมถึงนักศึกษบางคนมีปัญหาในการออกเสียงภาษาอังกฤษอีก



ด้วย สิ่งเหล่านี้ส่งผลให้นักศึกษาเกิดความรู้สึกไม่อยากจะพูดในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ ดังเช่นข้อมูลจากการสัมภาษณ์ ดังนี้

“เวลาพูดจะคิดประโยคไม่ค่อยได้ค่ะ เพราะพื้นฐานที่เราเรียนมาไม่ค่อยแน่น เราก็เลยเรียบเรียงไม่ค่อยได้ พอมาเรียนระดับมหาวิทยาลัย ก็รู้สึกเลยว่าการพูดภาษาอังกฤษมันยาก เพื่อนคนอื่นๆก็เหมือนกันค่ะ เราไม่ได้เรียนโรงเรียนนานาชาติมา พื้นฐานก็จะไม่แน่น การสนทนาก็จะไม่ได้ละ”

เมย์ นักศึกษามหาวิทยาลัยเอกชน 21 ธันวาคม 2555

“หนูมีปัญหาเรื่องการฟังค่ะ ส่วนทักษะการพูดยังพอไปได้บ้างแต่ไม่ได้เป๊ะมากโดยเฉพาะเรื่องของไวยากรณ์ค่ะ จริงๆก็รู้สึกเสียตายนะคะที่เราไม่ได้พูดภาษาอังกฤษในห้อง เพราะเราไม่รู้เลยว่าสิ่งที่อยู่ข้างในที่เราคิดมันถูกหรือผิด แต่การตอบคำถามอาจารย์ในใจบางทีก็ทำให้เราไม่รู้อะไรเลยจริงๆเป็นคนไม่ค่อยเจียบนะค่ะ แต่เฉพาะกับวิชาภาษาอังกฤษจะเจียบมากเป็นพิเศษ อาจเป็นเพราะปัญหาเรื่องการใช้ภาษาอังกฤษนี้แหละคะที่ทำให้ไม่อยากจะพูดในห้อง”

บี นักศึกษามหาวิทยาลัยเอกชน 21 ธันวาคม 2555

“หนึ่งเป็นคนที่ไม่ค่อยขี้ด บางคำก็อ่านไม่ค่อยออก ก็เลยไม่ค่อยอยากจะพูดในชั้นเรียนภาษาอังกฤษ”

หนึ่ง นักศึกษามหาวิทยาลัยเอกชน 21 ธันวาคม 2555

“ความจริงแล้วเป็นคนชอบที่จะพูดภาษาอังกฤษแต่ว่าสิ่งที่ทำให้ไม่อยากจะตอบคำถามในชั้นเรียนน่าจะเป็นเรื่องของกรนิกคำศัพท์ไม่ออก เพราะเวลาตอบคำถามหรือพูดในคลาส หากนิกศัพท์ไม่ออกก็จะรู้สึกกดดันกับตัวเองจนสุดท้ายแล้วจะพูดได้ไม่ค่อยดี”

เมตต์ นักศึกษามหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ 21 มกราคม 2556

“คิดว่าภาษามีผลต่อการพูดมาก บางทีเราคิดคำไม่ออก อย่างให้เราพูดในเรื่องสถานการณ์ที่เศร้ามาก เราก็ไม่ออก”

แจ่ม นักศึกษามหาวิทยาลัยรัฐ 19 ธันวาคม 2555

“I think in a primary and secondary school, English is a grammar-heavy that they experience a little conversation so students may understand the grammar and able to read, but they have so little speaking practice and experience”

อาจารย์มหาวิทยาลัยของรัฐ คนที่ 2 19 ธันวาคม 2555

“Students’ level in English may somehow affects their participation (speaking) in the class. Those who have solid English foundation have courage to speak and so to speak “show off” his or her English speaking skills. While those who are relatively low proficient students, remain quiet”

อาจารย์มหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ 30 มกราคม 2556

## ด้านที่ 2 ความรู้ด้านเนื้อหา

บางครั้งนักศึกษาไม่มีความรู้ในเรื่องหรือประเด็นที่อาจารย์ต้องการให้ตอบหรือแสดงความคิดเห็น จึงทำให้นักศึกษาเกิดความรู้สึกไม่ยอมพูดในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ หรือไม่สามารถแสดงความคิดเห็นในประเด็นนั้นได้ จึงเป็นสาเหตุที่ทำให้เกิดภาวะความเจ็บในชั้นเรียน ดังเช่นข้อมูลจากการสัมภาษณ์ ดังนี้

“เรื่องที่อาจารย์เอามาสอนแล้วอยากให้เราพูด บางทีเราก็มองไม่มีความรู้ที่จะพูด เช่น เรื่องการเมือง ซึ่งเป็นเรื่องที่เราไม่ถนัดเลย ไม่รู้จะพูดอะไรและใช้คำยังไง ก็เลือกที่จะไม่พูดมากกว่าค่ะ”

แจ่ม นักศึกษามหาวิทยาลัยของรัฐ 19 ธันวาคม 2555

“น่าจะเป็นการที่เราไม่มีความรู้ในเรื่องนั้นค่ะ เพราะถ้าเราไม่มีความรู้ในเรื่องที่อาจารย์ถาม เราก็ไม่สามารถหาคำตอบมาตอบอาจารย์ได้ ทำให้เรารู้สึกไม่ยอมตอบคำถามเท่าไร”

ต่าย นักศึกษามหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ 21 มกราคม 2556

“Thais students in general have a little trouble in terms of imagination. They would not venture in the world that they are not fully away of. We have this term “hugot” which mean even you don’t know the answer; you must answer anyway in a manner that, as if, you know the answer. In simpler terms, we simply use our imagination to answer even dough we really don’t have enough background knowledge about it. This is missing in Thai context I guess. Thai students would rather stay in their comfort zone that to answer something that they are not 100% sure or something that is simply a “product of imagination.”

อาจารย์มหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ 30 มกราคม 2556

### ด้านที่ 3 อารมณ์ความรู้สึก

เมื่อนักศึกษาถูกอาจารย์เรียกให้ตอบหรือแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียน นักศึกษามักเกิดความรู้สึกหรืออารมณ์บางอย่างขึ้นมาในจิตใจ เช่น ความรู้สึกกลัว การกลัวตอบผิด ความไม่มั่นใจ ความประหม่า ความเขินอาย ความกดดันและความเบื่อ เป็นต้น เมื่อนักศึกษามีความรู้สึกดังกล่าวแล้วย่อมเกิดภาวะการไม่อยากพูดภาษาอังกฤษในชั้นเรียน เมื่อผู้สอนตั้งคำถามหรือโยนสถานการณ์การพูดให้ผู้เรียนเป็นผู้ตอบ ผู้เรียนมักจะเงียบ ไม่มองหน้าอาจารย์และทำท่าทางสะกิดหรือแฉะให้เพื่อนคนอื่นเป็นคนตอบแทน โดยธรรมชาติของนักเรียนไทยผู้วิจัยเห็นว่านักศึกษาไทยส่วนชอบที่จะนั่งฟังอาจารย์สอนหรือไปบรรยาย (lecture) ไปเรื่อยๆมากกว่าการให้นักศึกษาพูดหรือแสดงความคิดเห็น ดังข้อมูลจากการสัมภาษณ์ ดังนี้

“พอเราเจออาจารย์ตั้งคำถามมาเราก็จะรู้สึกเบื่อละ รู้สึกอึดอัดไม่อยากตอบละ อยากให้อาจารย์พูดหรือบรรยายไปเรื่อยๆละกัน อยากขอนั่งฟังอย่างเดียวมากกว่าค่ะ”

เมย์ นักศึกษามหาวิทยาลัยเอกชน 21 ธันวาคม 2555

“บางทีมันกดดันนะ อย่างอาจารย์บอกว่าวันนี้จะให้ทุกคนออกมาพูดหน้าชั้นเรียน แล้วให้เพื่อนๆ มาฟังเราคนเดียว มันก็จะตื่นเต้นนิดนึง คนอื่นก็ไม่มั่นใจ ไม่รู้ว่าการออกไปพูดหน้าชั้นเรียนมันจะออกมาดีหรือไม่ดี”

นุศ นักศึกษามหาวิทยาลัยของรัฐ 19 ธันวาคม 2555

“เวลาโดนเรียกตอบคำถามจะรู้สึกตื่นเต้นหรือกังวลบ้าง อาจจะมีคำที่จะใช้ตอบไม่ออก บางครั้งอาจจะต้องขอความช่วยเหลือจากเพื่อนข้างๆ”

เมตต์ นักศึกษามหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ 21 มกราคม 2556

“Scared to make mistakes, this factor has two facets. First is because of the teacher. Teachers often stigmatize mistakes. I mean the manner of correcting the students might not be as tactful as it is. So in turn, instead of engaging them through questions, teachers often chase them away. The second one is from the students themselves. Maybe because of some humiliating experiences in past, students prefer not to talk. They would rather keep quiet to be just on the safe ground

อาจารย์มหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ 30 มกราคม 2556

“ถ้าเด็กที่ไม่กล้าพูดนี้ น่าจะมาจากนิสัยของเด็กนะ อย่างบางคนขี้อาย ก็จะไม่ค่อยพูดอยู่แล้วหรือบางคนก็อาจมีปัญหาเรื่องภาษาด้วย บางคนกลัวพูดออกไปแล้วไม่ถูกบ้าง ตอบไม่ได้อะไรแบบนี้ ซึ่ง

เราก็พยายามให้เด็กตอบเนอะ ตอบถูกหรือไม่ถูกอันนี้ไม่สำคัญ แต่อยากให้แสดงความคิดเห็น แต่ส่วนที่ไม่พูดกันนี่คิดว่าคงกลัวว่าคำตอบที่พูดออกมามันไม่ถูกต้องก็จะไม่กล้าพูด”

อาจารย์มหาวิทยาลัยของรัฐ คนที่ 1 19 ธันวาคม 2555

“ครูคิดว่าความอาย ที่กลัวว่าตนเองจะพูดผิดนั้นเป็นสาเหตุสำคัญ มันก็คงต้องเกี่ยวกับพื้นฐานความรู้ทางภาษาอังกฤษของเค้าด้วยเหมือนกัน อย่างบางคนเรียงประโยคภาษาอังกฤษไม่ได้ เค้าก็เลยจะพูดได้เป็นคำๆ ไม่เป็นประโยค พอเรากระตุ้นให้เค้าพูด เค้าก็จะเกิดอาการเกร็งละว่าเค้าจะเรียงประโยคได้ถูกไหม จะใช้ tense ได้ถูกไหม แต่โดยรวมแล้วก็ยังคิดว่าความกลัวของนักศึกษาเองเป็นสาเหตุสำคัญที่ทำให้ไม่กล้าพูดนะ”

อาจารย์มหาวิทยาลัยเอกชนคนที่ 121 ธันวาคม 2555

#### ด้านที่ 4 สุขภาพร่างกาย

จากการศึกษาเชิงคุณภาพพบว่านักศึกษาบางส่วนที่มีปัญหาด้านสุขภาพร่างกายนั้น จะมีผลต่อการไม่ยอมพูดในชั้นเรียนด้วย ซึ่งเป็นประเด็นที่พบบอกเหนือจากกรอบแนวคิดในการวิจัย ทั้งนี้ นักศึกษาเห็นว่า การที่ตนปวดหัว เป็นไข้ ไม่สบายหรือปวดประจำเดือน ภาวะอาการง่วงนอนหรือหัวนั้นส่งผลต่อการที่ไม่ยอมพูดในชั้นเรียน เนื่องจากตนขาดสมาธิในการจดจ่อการเรียน ดังข้อมูลจากการสัมภาษณ์ ดังนี้

“บางทีไม่สบาย มันเพลียง่วงนอนก็ทำให้ไม่ยอมพูดนะ จะนั่งมองอาจารย์แบบนั่งเฉยๆ อื่นๆ อะคะ (หัวเราะ) มันจะไม่ยอมพูด ขอนั่งฟังไปเรื่อยๆ ค่ะ”

จิต นักศึกษามหาวิทยาลัยเอกชน 21 ธันวาคม 2555

“สมมติว่าวันไหนนอนน้อย แล้วจะต้องพูดภาษาอังกฤษวันนั้นจะรู้สึกเบลอแปะนิดถึงจะพูดได้ก็มี ค่ะ มันเหมือนจะเอ้อ พูดไม่รู้เรื่องอะคะ (หัวเราะ)”

จูน นักศึกษามหาวิทยาลัยของรัฐ 19 ธันวาคม 2555

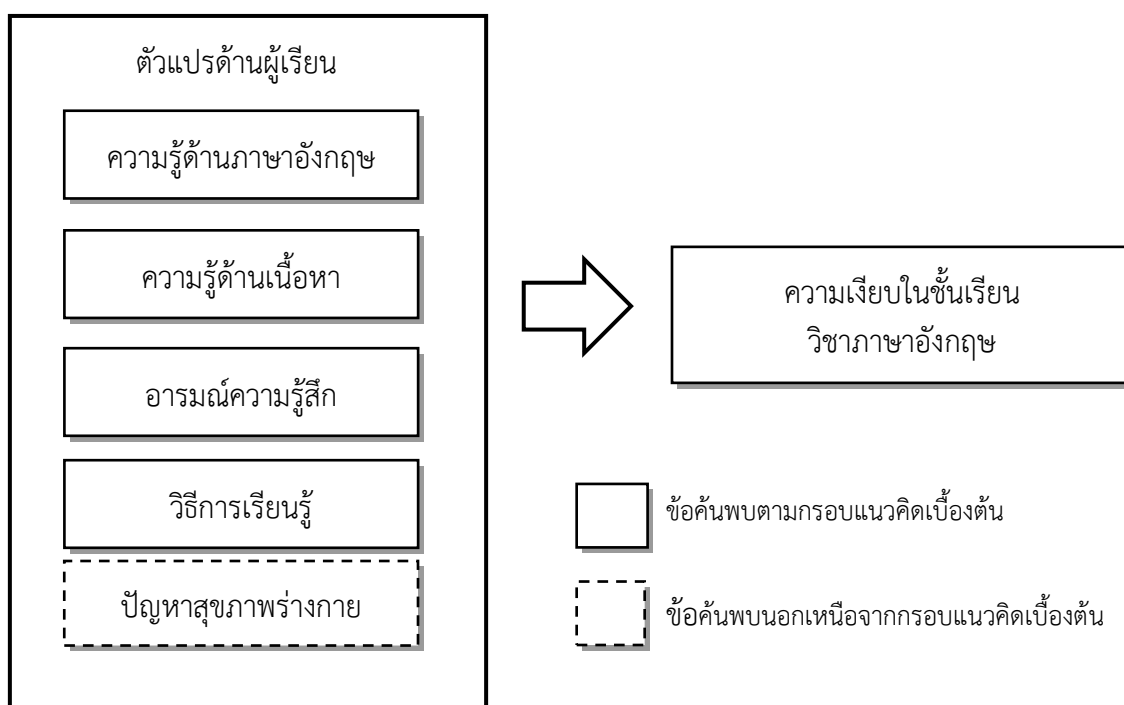
“มีคนหนึ่งนะ นั่งเรียนก็ยังหลับอยู่เลยคนนึง ครูถามว่าทำไมหลับ เค้าบอกเค้าทำงานพิเศษ เค้าบอกหมดแรง อย่างบางคาบสอนไปใกล้เที่ยงแล้ว บางคนเด็กก็หิวข้าวแล้วเมื่อไหร่จะปล่อยเสียที เด็กจะเริ่มไม่มีสมาธิเมื่อไหร่ครูจะปล่อย เราถามอะไรไปนี่เด็กจะเริ่มยุกยิกไม่มีสมาธิละ”

อาจารย์มหาวิทยาลัยรัฐ คนที่ 119 ธันวาคม 2555

จากการสังเกตชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารในมหาวิทยาลัยของรัฐ มหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ และมหาวิทยาลัยเอกชน ในวันที่ 7, 14, 12, 19, 21 ธันวาคม 2555 และ 14, 21 มกราคม

2556 พบว่าบางครั้งนักศึกษาบางคนมีอาการง่วงหงาวหาวนอน ซึ่งโดยส่วนมากจะเกิดกับนักศึกษาที่นั่งแถวหลังหรือมุมที่อาจารย์มองไม่เห็นหลังห้องเรียน อาจเป็นไปได้ว่านักศึกษาที่มีอาการดังกล่าวอาจเกิดภาวะบางอย่างกับร่างกายเมื่อนั่งเรียนไปแล้วได้ประมาณหนึ่งชั่วโมง พฤติกรรมที่สังเกตได้บางครั้งบางครั้งคือนักศึกษาแถวหลังบางคนเริ่มมีอาการสัปหงก บางคนแอบหลับในขณะที่ทำท่าก้มหน้าอ่านหนังสือ เป็นต้น

จากการศึกษาข้างต้น สามารถสรุปตัวแปรด้านผู้เรียนที่เกี่ยวข้องกับความเจียบของนักศึกษามหาวิทยาลัยในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ ได้ดังนี้



ภาพที่ 4.5 ตัวแปรด้านผู้เรียนที่เกี่ยวข้องกับความเจียบของนักศึกษามหาวิทยาลัย  
ในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ

## 2. ตัวแปรด้านผู้สอน

จากกรอบแนวคิดในการวิจัยชั่วคราว ด้านตัวแปรผู้สอนที่ส่งผลต่อความเจียบประกอบด้วย 1) พฤติกรรมการสอนของครู 2) การให้โอกาสตอบของครู 3) การให้ความสนใจของครู 4) การให้เวลาคิดตอบของครู และ 5) ภาพลักษณ์และบุคลิกภาพของครู จากการศึกษาและวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพพบว่าความเจียบหรือการไม่อยากพูดในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษมีสาเหตุจากตัวผู้สอนในหลายด้าน ได้แก่

## ด้านที่ 1 พฤติกรรมการสอนของครู

วิชาการพูดภาษาอังกฤษหรือวิชาภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารส่วนใหญ่ผู้สอนจะเน้นให้ผู้เรียนได้ฝึกทักษะการฟังและพูดไปพร้อมๆกัน โดยเน้นให้ผู้เรียนพูดออกมาในทันทีโดยไม่ต้องมีการท่องจำและเตรียมการมาล่วงหน้าเพื่อให้สอดคล้องกับสถานการณ์ในชีวิตจริงของการสนทนา ผู้สอนที่เป็นชาวต่างชาติจะเน้นการให้ผู้เรียนทุกคนได้มีโอกาสในการพูดภาษาอังกฤษ โดยอาจมีกิจกรรมฝึกการพูดแบบจับคู่ เป็นกลุ่ม การอภิปราย การนำเรื่องราวหรือสถานการณ์ในชีวิตประจำวันมาเป็นหัวข้อให้ผู้เรียนได้ฝึกพูดจากเรื่องที่ใกล้ตัว และการใช้เกมมาช่วยในการสอนทักษะการพูด

ในส่วนของอาจารย์ชาวไทยจะใช้สื่อการสอนที่เป็น PowerPoint และตำราเรียนเป็นส่วนมากจากการสัมภาษณ์นักศึกษาพบว่าอาจารย์ชาวไทยจะไม่ค่อยใช้สื่อในการสอนที่มากนักเมื่อเปรียบเทียบกับอาจารย์ชาวต่างชาติ แต่จะเน้นที่การบรรยายเนื้อหา (lecture) มากกว่าและฝึกการใช้ภาษาหรือการฝึกพูด(oral) ในห้องในช่วงท้ายของชั่วโมงจากการสังเกตการสอนในชั้นเรียนพบว่า อัตราส่วนการพูดของอาจารย์ชาวไทยกับนักศึกษาในชั้นเรียนค่อนข้างใกล้เคียงกัน เนื่องจากจำนวนชั่วโมงเรียนที่จำกัดต่อหนึ่งสัปดาห์ ทำให้อาจารย์ต้องเร่งการสอนให้ครบตามเนื้อหาในแต่ละครั้งก่อน ในส่วนท้ายของชั่วโมงที่เหลือจะเป็นช่วงของกิจกรรมการฝึกพูด เนื่องจากเวลาการฝึกพูดที่จำกัดนี้บางครั้งทำให้ผู้สอนอาจดูแล หรือให้คำแนะนำนักศึกษาได้ไม่ทั่วถึง

“สื่อการสอนก็จะมี PowerPoint ส่วนมากจะใช้ PowerPoint เป็นหลักในการสอนค่ะ ซึ่งครูคิดว่า PowerPoint ก็สามารถดึงดูดผู้เรียนได้เหมือนกัน”

อาจารย์มหาวิทยาลัยเอกชนคนที่ 1 21 ธันวาคม 2555

“สื่อนี้ถ้าเป็นระดับปริญญาตรีก็จะใช้หนังสือเรียนค่ะ เวลาทำกิจกรรมต่างๆก็จะยึดตาม sequence ในหนังสือเลย PowerPoint ไม่ค่อยใช้เท่าไรค่ะส่วนมากจะใช้กับระดับปริญญาโทมากกว่า”

อาจารย์มหาวิทยาลัยรัฐคนที่ 1 19 ธันวาคม 2555

“การเรียนรายวิชานี้ ส่วนมากอาจารย์ก็จะให้ฝึกพูดและตอบคำถามครับ วิชานี้ถ้าเป็นอาจารย์คนไทยสอน ส่วนมากก็จะพูดอยู่คนเดียวไม่ค่อยให้เราได้พูด แต่ถ้าเป็นอาจารย์ฝรั่งเค้าจะพยายามให้เราได้ฝึกโต้ตอบ เช่น เวลาที่เค้าสอนคำศัพท์ เค้าก็พยายามให้นักศึกษาได้มีส่วนร่วมในการเรียนรู้ศัพท์นั้นๆ โดยให้พยายามพูดอะไรก็ได้”

เอ นักศึกษามหาวิทยาลัยเอกชน 21 ธันวาคม 2555

“วิชา oral English เรียนกับอาจารย์ชาวต่างชาติ โดยส่วนตัวแล้วคิดว่าวิชานี้ค่อนข้างน่าเบื่อเรียนแล้ววังงมาก เหมือนโดนดูดพลัง รู้สึกว่าไม่ได้ฝึกพูดมากเท่าที่ควร”

เอ้อย นักศึกษามหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ 21 มกราคม 2556

“ชอบอาจารย์ที่สอนแล้วมีเกมให้เล่นด้วย มีกิจกรรมสั้นหนทางการไปด้วยไม่ใช่นั่งเรียน แล้วเครียดอย่างเดียวมันตูกดดัน แล้วทำให้พูดไม่ออกค่ะ อย่างที่เรียนกับอาจารย์ฝรั่งนี่ดีนะค่ะ เค้าจะมีบัตรคำให้เราออกมาใช้กับเพื่อน โดยต้องพยายามใช้เป็นภาษาอังกฤษ หนูชอบการสอนแบบนี้ค่ะ ถ้าเป็นอาจารย์คนไทยสอนบางทีก็อ่านจากตำราแล้วมาถามเราเลยค่ะ หนูว่าวิธีการสอนของอาจารย์มีผลนะค่ะ”

ดี นักศึกษามหาวิทยาลัยของรัฐ 19 ธันวาคม 2555

การที่นักศึกษาส่วนใหญ่ไม่อยากพูดในชั้นเรียนพบว่าส่วนหนึ่งมาจากเทคนิคการช่วยเหลือและแก้ไขการพูดให้นักศึกษาเมื่อนักศึกษาพูดผิด การกล่าวชมเชยและให้กำลังใจ เมื่อนักศึกษาพูดในชั้นเรียนแล้วผู้สอนไม่แก้ไข กลับกล่าวตำหนิตีเดีย ย่อมเป็นการเสริมแรงทางลบในกิจกรรมการฝึกพูดของนักศึกษา และส่งผลให้นักศึกษาไม่อยากพูดในชั้นเรียนและกลายเป็นภาวะความเจ็บในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษในที่สุด

“อยากให้อาจารย์สอนแบบเวลาเราพูดผิดก็ไม่ใช่ไร ขอแค่ให้เราได้พูด แต่ถ้าเราพูดผิดก็ควรแก้ไขให้เราว่าเราควรต้องพูดแบบนี้ๆ อาจารย์บางท่านเวลาเราพูดผิดก็ทำหน้าตาขวางใส่เรา เมย์คิดว่าวิธีการสอนของอาจารย์มีผลต่อการพูดของนักเรียนในชั้นเรียนมากที่สุดนะค่ะ”

เมย์ นักศึกษามหาวิทยาลัยเอกชน 21 ธันวาคม 2555

“ถ้าเป็นอาจารย์ที่ดูใจดี หนูจะขอให้อาจารย์ช่วยถามใหม่ค่ะ แต่ถ้าเป็นอาจารย์ที่ค่อนข้างดุหน่อย เค้าจะดูเงิบๆและอารมณ์เสียใส่เราหน่อยค่ะ บางครั้งก็ทำเป็นพูดชัดๆให้เราฟังแนวประชดอะค่ะ”

บี นักศึกษามหาวิทยาลัยเอกชน 21 ธันวาคม 2555

## ด้านที่ 2 การให้โอกาสตอบของครู

จากการสังเกตในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารมหาวิทยาลัยของรัฐ มหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ และมหาวิทยาลัยเอกชน ในวันที่ 7, 14, 12, 19, 21 ธันวาคม 2555 และ 14, 21 มกราคม 2556 พบว่าผู้สอนมีการตั้งคำถามหรือให้พูดแสดงความคิดเห็นโดยการเรียกนักศึกษาที่นั่งแถวหน้าเป็นผู้ตอบเสียส่วนมาก สอดคล้องกับการสัมภาษณ์ผู้สอนที่กล่าวว่าผู้สอนมักมีความคาดหวังในคำตอบจากผู้เรียนและต้องการให้คนที่ตอบได้เป็นตัวอย่างให้คนอื่นที่ที่ยังไม่ได้ตอบหรือตอบคำถามไม่ได้ ในบางครั้งอาจารย์ชาวไทยอาจทำการสุ่มเรียกชื่อนักศึกษาเพื่อให้ทำการตอบ หรือเจาะจงเรียกชื่อนักศึกษาบางคนให้พูดภาษาอังกฤษในชั้นเรียน ดังข้อมูลจากการสัมภาษณ์ ดังนี้

“ส่วนใหญ่เวลาครูเรียกเนี่ย ครูมักจะเรียกคนที่ครูมั่นใจว่าเค้ารู้ ถ้าเวลาออกมาพูดเนี่ยเค้าจะไม่มายืนอึ้งอยู่หน้าห้อง ครูต้องการให้คนที่พูดได้เนี่ยเป็นตัวอย่างให้กับเพื่อนๆในห้อง ว่าเราสามารถพูดได้ มันไม่ได้ยาก เพราะครูไม่สามารถเรียกทุกคนให้ออกมาพูดหน้าชั้นเรียนหมดได้ไงค่ะ เพราะฉะนั้นคนที่

เจ็บบๆเนี่ย จะมีแนวโน้มว่าครูเรียกมาพูดหน้าห้องแล้วจะออกมายืนเจ็บบๆเนี่ย ครูก็รู้เลยว่าเค้ายังไม่พร้อม ครูก็เลยจะไม่เรียกเค้า แต่เลือกที่จะให้เค้าทำกิจกรรมอย่างอื่นแทนมากกว่า”

อาจารย์มหาวิทยาลัยรัฐคนที่ 1 19 ธันวาคม 2555

“Teachers would likely entertain those "proficient" one to keep the classroom interaction going. Little they know that this action would drive away "less-proficient" one away from the center of attention. Hence, those who are less proficient rather keep silent and let the proficient lead the game”.

อาจารย์มหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ 30 มกราคม 2556

“ปกติถ้าไม่มีใครตอบมาเลย ครูจะเป็นคนที่เรียกชื่อนักศึกษาให้ตอบเลยคะ เพราะเรามีใบเช็คชื่อ เข้าเรียนอยู่ แต่โดยปกติจะไม่ค่อยมีเด็กตอบ เพราะเด็กของเราจะไม่ค่อย active ขนาดนั้น”

อาจารย์มหาวิทยาลัยเอกชนคนที่ 2 21 ธันวาคม 2555

“การพูดของนักเรียนหลายๆจะอยู่ที่อาจารย์นะ ที่ต้องรู้จักกระตุ้นให้เพื่อนๆพูดบ้าง อย่างพวกเรา นี่ยังพูดในชั้นเรียนนะคะ บางทีเวลาเราหันกลับไปมองเพื่อนเนี่ย เรารู้เลยว่าเพื่อนที่อยู่ข้างหลังห้องจะไม่ค่อยพูด บางทีเราเห็นใจเค้านะว่า เค้าไม่ค่อยได้มีโอกาสพูด และอาจารย์ก็ไม่ได้กระตุ้นให้เค้าพูดเลย แล้วมันจะกลายเป็นวิชาการพูดหรือ discussion ยังไง ในเมื่อมีคนแค่มือกี้คนในห้องที่พูดหรือตอบคำถามของอาจารย์ คิดว่าถ้าจะประสบความสำเร็จได้อาจารย์ต้องเปลี่ยนวิธีการสอนใหม่ อันนี้เป็นปัญหาสำคัญ อันดับ 1 เลยคะ”

แจ่ม นักศึกษามหาวิทยาลัยรัฐ 19 ธันวาคม 2555

### ด้านที่ 3 การให้ความสนใจของครู

จากการศึกษาเชิงคุณภาพพบว่าเมื่อผู้สอนถามคำถามหรือให้นักศึกษาพูดแสดงความคิดเห็นแล้ว ผู้สอนไม่ได้ให้ความสนใจในคำตอบหรือการพูดของนักศึกษา ทำให้นักศึกษาเห็นว่าการพูดของตนนั้นไม่มีความสำคัญหรือมีความหมายเลย นอกจากนี้บางครั้งผู้สอนมีคำตอบนั้นอยู่ในใจแล้ว แต่อาจถามคำถามออกไป และการได้รับคำตอบจากผู้เรียนที่ไม่ตรงกับคำตอบที่ผู้สอนคาดหวังก็อาจไม่มีปฏิกิริยาตอบกลับจากผู้สอน เป็นต้น สาเหตุเหล่านี้ทำให้นักศึกษาเกิดความไม่รู้สึกไม่อยากพูด เพราะเมื่อพูดออกไปแล้ว ผู้สอนไม่ได้สนใจหรือตั้งใจที่จะฟัง จากการสังเกตในชั้นเรียนพบคำถามของผู้สอนในบางครั้งที่ต้องการให้นักศึกษาเป็นผู้ตอบและไม่มีความคิดเห็นของผู้สอนตอบกลับมาเป็นครั้งคราว อาจเนื่องจากคำตอบนั้น อาจเป็นที่เข้าใจกันดีอยู่แล้วระหว่างผู้สอนและนักศึกษา แต่อาจกลับได้รับการตีความไปว่าผู้สอนไม่ได้ให้ความสนใจในคำตอบของผู้เรียน ดังข้อมูลจากการสัมภาษณ์ ดังนี้



“เห็นด้วยค่ะ การที่เด็กจะพูดได้หรือไม่ได้อยู่ที่อาจารย์และวิธีการสอนค่ะ ต่อให้เราพูดไม่ได้ ใช้ tense ผิด ถ้าอาจารย์เข้าใจ หรือทำหน้าที่กำลังใจเรา เราก็อยากที่จะพูดหรือพยายามพูดต่อนะ แต่ถ้าอาจารย์ทำหน้าที่แบบ “หา .... What? What? อะไรรนะ อะไร” เราก็รู้สึกว่าจะพูดไปแล้วได้อะไร เหมือนเค้าไม่ตั้งใจฟัง หรือไม่ได้สนใจในสิ่งที่เราจะพูดค่ะ”

บลู นักศึกษามหาวิทยาลัยรัฐ 19 ธันวาคม 2555

“มันเป็นเหมือนการไม่รับฟังความคิดเห็นค่ะ เหมือนบางครั้งอาจารย์ก็ถามไปนั่นๆแต่มีคำตอบอยู่ มีในใจแล้ว แต่ต้องการให้เด็กตอบคำตอบให้ตรงใจ พูดศัพท์ที่ตรงกับใจ เช่น ถ้าถามว่าไม่สบายต้องไปไหน เราตอบว่าไม่สบายต้องไป clinic แต่อาจารย์บอกว่าต้องไป hospital เพราะโรงพยาบาลเปิดทุกวัน ซึ่งในความเป็นจริงไม่สบายเราไปแค่ clinic อย่างเดียวก็ได้ค่ะ การที่เด็กตอบอะไรที่ต่างจากที่ครูดคิด เค้ามักจะคิดว่ามันผิดเสมอ เป็นแบบนี้เราขอเจียบไปเลยดีกว่า ตอบไปเราก็ออยู่แล้วว่ามันผิด”

จูน นักศึกษามหาวิทยาลัยรัฐ 19 ธันวาคม 2555

“บางทีอาจารย์เหมือนไม่รับฟังความคิดเห็นนะ เหมือน Bias อาจารย์จะมีคำตอบหรือคำตอบในอุดมคติอยู่ในใจแล้ว แล้วเราพูดไปก็ต้องตอบให้โดนใจที่เค้าคิดเอาไว้ บางที่เป็นแบบนี้ก็ไม่พูดดีกว่า”

นึค นักศึกษามหาวิทยาลัยรัฐ 19 ธันวาคม 2555

“อย่างในห้องก็ต้องมีคนเก่งภาษาอังกฤษอยู่แล้วใช่ไหมคะ อาจารย์ก็มักจะสนใจแต่พวกที่เก่งภาษาอังกฤษอะคะ คนที่เค้ามักจะจำชื่อได้ แต่ไม่ค่อยสนใจพวกที่ไม่เก่งภาษาเลย อาจารย์เค้าจะไม่ค่อยเรียกคนที่ไม่เก่งให้ตอบค่ะ มันทำให้เรารู้สึกเหมือนกับว่าอาจารย์ไม่ได้ความสนใจเราค่ะ”

น้ำพริก นักศึกษามหาวิทยาลัยเอกชน 21 ธันวาคม 2555

#### ด้านที่ 4 การให้เวลาคิดตอบของครู

ในการพูดภาษาอังกฤษผู้สอนเห็นว่าผู้เรียนไม่ควรใช้เวลาในการคิดนาน ดังนั้นลักษณะการถามตอบหรือให้แสดงความคิดเห็นจึงเน้นให้ผู้เรียนพยายามพูดออกมาในทันทีเพื่อให้สอดคล้องกับสถานการณ์การพูดจริงในชีวิตประจำ ทั้งนี้ นักศึกษาเห็นว่าเวลาที่ใช้ในการตอบหรือแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษมีผลต่อการอยากพูดในชั้นเรียน หากเป็นเรื่องหรือประเด็นที่เกี่ยวข้องกับชีวิตประจำวัน นักศึกษาสามารถคิดตอบได้ทันทีในขณะที่ต้องพูดแสดงความคิดเห็นในประเด็นที่ใกล้ตัวหรือเป็นเรื่องของนามธรรมที่ซับซ้อนนักศึกษาอาจต้องการเวลาในการคิดตอบพอสมควร เมื่อนักศึกษารู้สึกว่าตนเองถูกผู้สอนเร่งให้ตอบในระยะเวลาระงับชด นักศึกษาจะเกิดความรู้สึกอึดอัดไม่อยากจะพูด เพราะเกรงว่าการไม่ได้เตรียมตัวคิดในเรื่องที่จะพูด อาจทำให้พูดผิดและไม่ถูกต้องได้ จากการสังเกตในชั้นเรียนพบว่าเมื่อผู้สอนจี้คำถามให้นักศึกษาตอบ เมื่อนักศึกษาถูกจี้ให้ตอบให้พูดในทันที นักศึกษาบางคนจะเจียบอาจเนื่องจากกำลังคิดหาคำตอบ หรือนึกคำศัพท์ เรียบเรียงภาษาเพื่อใช้ในการตอบอยู่ จนบางครั้งกลุ่ม

เพื่อนสนิทที่นั่งอยู่ข้างๆช่วยเพื่อนนักศึกษาตอบ หรืออาจช่วยแนะนำคำตอบให้ ดังนั้นการให้เวลาเวลาคิด  
ตอบของครูจึงส่งผลต่อการไม่อยากพูดในชั้นเรียนด้วย

“ครูจะไม่ค่อยให้เวลาในการคิดตอบนานมากนะคะ เพราะการพูดมันคือการพูดแบบธรรมชาติที่  
ต้องคิดตอบทันทีเลย การท่องมาตอบมันก็ไม่สมควรนะ เพราะครูจะไม่ชอบให้เด็กท่องมาตอบหรือพูด  
ในชั้นเรียนเพราะมันไม่เป็นธรรมชาติคะ”

อาจารย์ มหาวิทยาลัยเอกชนคนที่ 2 21 ธันวาคม 2555

“เวลาโดนเรียกตอบคำถาม ต้องใช้เวลาตั้งสมาธิครู่หนึ่งจึงจะตอบคำถามของอาจารย์ได้ ถ้า  
เป็นคำถามที่สามารถเข้าใจได้ง่ายก็จะสามารถตอบได้โดยไม่กังวล แต่ถ้าเป็นคำถามที่ยากหรือซับซ้อน  
อาจจะตอบไม่ได้”

เมตต์ นักศึกษามหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ 21 มกราคม 2556

“บางที่อาจารย์ถาม ก็จะพยายามไม่ให้เราคิดนานคะ เพราะแกบอกว่ามันไม่ได้ยาก เลยไม่ต้องคิด  
นาน อาจารย์มักที่จะให้พูดกลับมาในทันทีโดยไม่ต้องมีการเตรียมตัวอะไรเลยคะ เหมือนเค้าจะรู้ว่าเรา  
มีทักษะทางภาษาและความคิดยังไง’

จี๊ด นักศึกษามหาวิทยาลัยเอกชน 21 ธันวาคม 2555

“บลูคิดว่าการให้เวลาตอบหรือการจำกัดมันขึ้นอยู่กับว่าคำถามที่เค้าถามหะมันคืออะไร แล้ว  
เรามีข้อมูลนั้นอยู่กับตัวเลยหรือเปล่า ถ้าให้เราตอบว่าข้อดีของการมี sex ก่อนแต่งงานมีอะไรบ้างเรา  
อาจจะอึ้งๆตอบไม่ได้ เพราะวัฒนธรรมไทยไม่ได้เน้นปฏิบัติยึดถือกันแบบนั้น แต่ถ้าให้ตอบข้อเสียของการ  
มี sex ก่อนแต่งงานนี้เราตอบได้เลยทันที เพราะสังคมไทยเราปลูกฝังมาแล้วว่าข้อเสียของมันคืออะไร”

บลู นักศึกษามหาวิทยาลัยรัฐ 19 ธันวาคม 2555

“When I told students how much time they have to think about something that  
gives them a layout, I usually give them one minute to think about this. I find that more  
effective than just asking the questions. I might say to the groups that you can discuss  
the topic in Thai with friends for a few minutes and keep the way you think and practice  
in English. I think the response time and the time you give students are important”

อาจารย์มหาวิทยาลัยรัฐคนที่ 2 21 ธันวาคม 2555

## ด้านที่ 5 ภาพลักษณ์และบุคลิกภาพของครู

นักศึกษาส่วนใหญ่และผู้สอนมีความเห็นตรงกันว่า ภาพลักษณ์ บุคลิก หรืออัตลักษณ์ของผู้สอน ส่งผลต่อการเรียนและการมีส่วนร่วมในชั้นเรียนด้วย เช่น บุคลิกของผู้สอนที่ดูเคร่งขรึม ดุดัน เอาจริงเอาจัง วิชาการหนักแน่น ทำให้นักศึกษารู้สึกกลัว อึดอัด ไม่กล้าที่จะพูดหรือแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียน ในทางตรงกันข้ามผู้สอนที่มีท่าทียิ้มแย้มแจ่มใส ใจดี และมีความเป็นกันเอง ทำให้นักศึกษารู้สึกผ่อนคลาย เรียนได้อย่างสบาย ไม่อึดอัด และยินดีที่จะพูดคุยแลกเปลี่ยนความคิดเห็นในชั้นเรียนได้เป็นอย่างดี เป็นต้น

“มีครั้งหนึ่งครูเคยไปสอนแทนอาจารย์ผู้ใหญ่ท่านหนึ่ง ซึ่งอาจารย์ท่านนี้บอกว่าเด็กห้องนี้ค่อนข้างเงียบและไม่ค่อยพูดนะ ครูไปสอนแทนเขาคาบหนึ่ง เด็กก็พูดกันดี อาจจะเป็นเพราะว่าเด็กอาจเห็นว่าเราใช้ภาษาในระดับเดียวกับเค้าได้ แชวได้ แบบว่าเธอไม่ต้องเขิน มาเขินชั้นทำไม ในขณะที่อาจารย์ผู้ใหญ่บางท่านไม่ได้พูดแบบนี้ อาจทำให้เด็กเค้ารู้สึกต้องระวังตัว และเกรงๆอาจารย์ผู้ใหญ่ ครูจะสอนแบบเป็นกันเอง พูดได้ ผิดถูกไม่ต้องเขิน แค่นี้เค้าก็จะไม่เกร็งเวลาเรียนกับเรา ดังนั้นครูว่านะวิธีการสอนและ look ของเราด้วยที่มีผลต่อการเรียนของเด็กด้วย อย่างถ้าเป็นครูเนียบหน่อย เกรงมาเลย ถ้าเด็กตอบผิดแล้วก็ว่าว่านี่เธออ่านหนังสือมาบ้างหรือเปล่า เธอไม่รู้เรื่องเลยหรือ เธอตั้งใจเรียนหรือเปล่าไร้ วิธีการถามของครูด้วย การถามเพื่อตั้งใจให้เด็กคิดด้วย ภาพลักษณ์ของครูด้วย อย่างเราก็จะมี sense ใช่มั้ยว่า เอ๊ะครูคนนี้ดูเนียบจังเลย ดูดุๆจังเลย คนนี้ดูใจดีจังเลย เราก็รู้ใช้ไหมว่าเรียนกับใครแล้วเราจะสบายใจ ใช่มั้ยหรือเปล่า”

อาจารย์มหาวิทยาลัยรัฐคนที่ 1 19 ธันวาคม 2555

“I think teacher may affect student willingness to speak. Some teachers might be stricter and they might question students to speak more whereas other teachers like me are not strict, I try to be more supportive so I respect that. The comfortable levels the teachers make the students feel comfortable is a different dynamic”

อาจารย์มหาวิทยาลัยรัฐคนที่ 2 19 ธันวาคม 2555

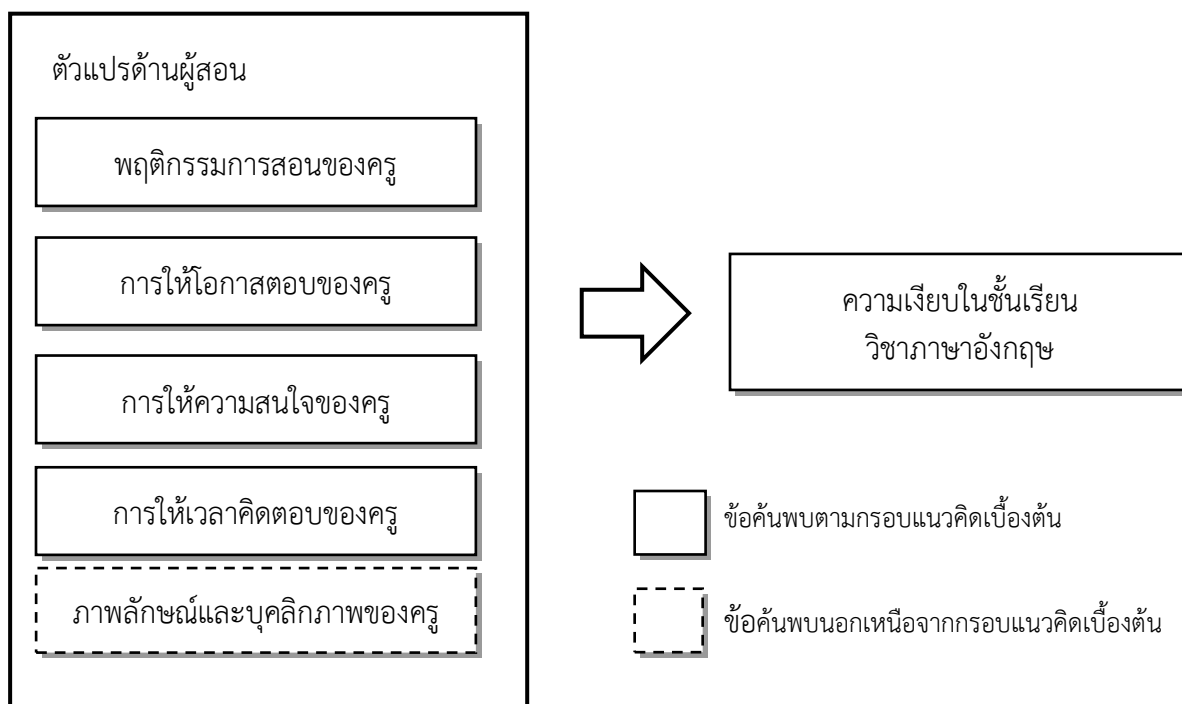
“ถ้าอาจารย์ที่ดูดุๆนะค่ะ เราจะไม่อยากพูดเลย ไม่กล้าที่จะพูดหรือแสดงความคิดของเราออกมา แต่ถ้าเป็นอาจารย์ที่ไม่ดุ เราจะกล้าพูดมากขึ้น อาจจะมีพูดได้แค่คำสองคำแต่เราก็ใส่กันได้เข้าใจค่ะ”

บี นักศึกษามหาวิทยาลัยเอกชน 21 ธันวาคม 2555

“ถ้าอาจารย์เป็นคนดุก็ทำให้รู้สึกกดดัน นักเรียนก็จะไม่กล้าตอบ เพราะกลัวพูดผิด กลัวตอบไม่ดี กลัวโดนดุ”

ทราย นักศึกษามหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ 21 มกราคม 2556

จากการศึกษาข้างต้น สามารถสรุปตัวแปรด้านผู้สอนที่เกี่ยวข้องกับความเจียบของนักศึกษา มหาวิทยาลัยในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ ได้ในภาพที่ 4.6 ดังนี้



ภาพที่ 4.6 ตัวแปรด้านผู้สอนที่เกี่ยวข้องกับความเจียบของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ

### 3. ตัวแปรด้านเพื่อน

จากกรอบแนวคิดในการวิจัยชั่วคราว ตัวแปรด้านเพื่อนที่ส่งผลต่อความเจียบประกอบด้วย 1) การกลัวเสียหน้า 2) การถูกเพื่อนเยาะเย้ย 3) การไม่อยากเป็นจุดเด่น และ 4) การที่เพื่อนเก่งกว่า จากการศึกษาและวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพพบว่ามีสาเหตุปัจจัยด้านเพื่อนที่เกี่ยวข้องกับการไม่อยากพูดในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ ดังนี้

#### ด้านที่ 1 การกลัวเสียหน้า

เมื่อผู้สอนให้ผู้เรียนลุกขึ้นพูดหรือให้ออกมาพูดหน้าชั้นเรียน นักศึกษาเกรงว่าสิ่งที่ตนกำลังจะพูดอาจไม่ถูกต้องหรือตรงกับคำตอบที่ทุกคนคาดหวัง ทั้งนี้อาจหมายถึงรวมถึง การอายเพื่อนเรื่องการใช้ภาษาอังกฤษของตนอีกด้วยว่าจะใช้คำศัพท์ได้ถูกต้องเหมาะสมกับบริบทและระดับไหม การเรียบเรียงภาษาหรือไวยากรณ์จะทำให้ถูกต้องตามหลักภาษาหรือไม่ การกลัวเสียหน้าไม่ได้เป็นภาวะความกดดันจาก

เพื่อนมาสู่ตัวผู้พูด แต่ภาวะการกลัวเสียหน้าต่อเพื่อนเป็นภาวะความรู้สึกที่ตัวผู้พูดกดดันตัวเองว่าตนจะทำให้ถูกต้องและตรงตามสิ่งที่เพื่อนคาดหวังจากการพูดได้มากน้อยเพียงใด ดังข้อมูลจากการสัมภาษณ์ ดังนี้

“บางทีพูดในห้องก็อายเพื่อนนะค่ะ เวลาที่อาจารย์ถามเรา แล้วเราฟังคำถามไม่รู้เรื่อง เพื่อนก็มักจะจับตามองเรา เพื่อนคงคิดในใจว่าเราตอบไม่ได้แน่ ทั้งที่เพื่อนคนอื่นๆก็ตอบไม่ได้เหมือนกันถ้าเวลาอาจารย์ถามเราและให้เราตอบ เพื่อนก็จะหันมาให้ความสนใจเราทันที เพื่อนจะดูว่าเราจะตอบยังไง ตอบได้หรือไม่ได้ ซึ่งสิ่งเหล่านี้ทำให้เรารู้สึกกดดันค่ะ บางทีเราฟังอาจารย์ไม่รู้เรื่องก็จะตอบไม่ได้ อายเพื่อน”

จิต นักศึกษามหาวิทยาลัยเอกชน 21 ธันวาคม 2555

“ถ้าเราไม่เป๊ะนะ เราเสียหน้าเพื่อนแน่นอน”

หนึ่ง นักศึกษามหาวิทยาลัยเอกชน 21 ธันวาคม 2555

“Fear of losing face. I think Thai students in general are scared of losing face in a sense that they don't want to volunteer to answer if they are unsure or slightly unsure of their answers. They would rather keep quiet, do something else instead of focusing to my questions and attempt to answer them”.

อาจารย์มหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ 30 มกราคม 2556

“I think friends can be quite encouraging. They must be an emotional connection between risk-taking and shyness that makes students might less willing to speak in front of their friends than in front of stranger.”

อาจารย์มหาวิทยาลัยรัฐ คนที่ 2 19 ธันวาคม 2555

## ด้านที่ 2 การถูกเพื่อนเยาะเย้ย

การพูดในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษของนักศึกษาบางครั้งได้รับความกดดันจากเพื่อนร่วมชั้นเรียน จึงทำให้นักศึกษารู้สึกไม่อยากพูดในชั้นเรียน นักศึกษาและผู้สอนให้ความเห็นสอดคล้องกันว่าเพื่อนร่วมชั้นเรียนมีความสนิทสนมคุ้นเคยกันมาสองหรือสามปีตั้งแต่เรียนปีหนึ่งด้วยกันแล้ว เมื่อมาเรียนวิชาการพูดภาษาอังกฤษในระดับปีที่สามหรือสี่ทำให้เพื่อนร่วมชั้นเรียนทุกคนค่อนข้างรู้จักกันเป็นอย่างดี การเยาะเย้ยของเพื่อนร่วมชั้นต่อการพูดของเพื่อนในชั้นเรียนจึงเป็นลักษณะที่ไม่ใช่การกดดันที่มีมากนัก มักอยู่ในรูปแบบของการเยาะเย้ย หรือแซวกันเล่นแบบสนุกสนาน แต่สำหรับนักศึกษาบางกลุ่มที่มีทัศนคติหรือความชอบส่วนตัวที่ไม่ลงรอยกัน การเยาะเย้ยต่อการพูดของเพื่อนบางครั้งอาจดูเป็นลักษณะที่กดดันผู้พูดในชั้นเรียนได้ ดังข้อมูลจากการสัมภาษณ์ ดังนี้

“อย่างตอนนั้นหนูพูดคำว่า “เบลอ” แต่เค้าให้พูด “เบลอ เบลอ” แล้วเพื่อนมันก็หัวเราะกันทั้งห้องอะคะ เพื่อนมันชอบหัวเราะอะไรที่ทำตลก เป็นๆคะ”

น้ำพริก นักศึกษามหาวิทยาลัยเอกชน 21 ธันวาคม 2555

“สำหรับหนูคิดว่าเพื่อนไม่ค่อยมีผลต่อการพูดภาษาอังกฤษเท่าไรหรอก ยกเว้นคนที่จิตใจไม่ค่อยเข้มแข็ง เช่น เวลาที่เราพูดอยู่แต่หลังห้องซุบซิบกัน แล้วเราเป็นคนไม่มั่นใจก็จะรู้สึก felt”

นุค นักศึกษามหาวิทยาลัยรัฐ 19 ธันวาคม 2555

“รู้สึกกลัว อายเพื่อน เพื่อนบางที่ชอบหัวเราะคนที่พูดไม่ค่อยเก่ง เช่น เวลาเราออกเสียงผิดอะไรแบบนี้คะ มีแซวๆกันหลังเรียนบ้างเล็กน้อยคะ ส่วนอาจารย์ก็ไม่ค่อยว่าอะไรนะคะ ส่วนมากจะเป็นฝ่ายของเพื่อนมากกว่าที่แซวคะ”

ดี นักศึกษามหาวิทยาลัยรัฐ 19 ธันวาคม 2555

“เท่าที่สังเกตนะคะ เวลามีคนออกมาพูดหน้าชั้นเรียนคะ แล้วบางคนพยายามออกเสียงให้ชัด ให้ถูกต้อง บางทีเพื่อนในห้องก็ขำกันอะคะ แต่ก็ไม่ถึงกับเป็นการกดดันอะไรกันนะคะ ครูไม่เห็นสีหน้าความกดดันอะไรกันนะ มีแต่ขำกันซะมากกว่า แบบว่าโดนๆ โดยเฉพาะเวลาครูเรียกนักเรียนชายออกมาเพื่อนๆผู้หญิงก็จะหัวเราะๆกัน”

อาจารย์มหาวิทยาลัยของรัฐ คนที่ 1 19 ธันวาคม 2555

### ด้านที่ 3 การที่เพื่อนเก่งกว่า

เมื่อมีนักศึกษาที่มีทักษะการพูดที่คล่องแคล่วและเก่งกว่าคนอื่นๆเป็นผู้แสดงความคิดเห็นหรือพูดในชั้นเรียนก่อน อาจเป็นภาวะความกดดันของนักศึกษาคนอื่นๆที่จะเป็นคนที่จะต้องพูดคนต่อไป เนื่องจากอาจเกิดการเปรียบเทียบในเรื่องของทักษะการพูดได้อย่างชัดเจน หรือนักศึกษาเห็นว่าการมีเพื่อนที่เก่งกว่าเป็นผู้ตอบคำถามในชั้นเรียนตลอด ตนจึงไม่มีความจำเป็นที่ต้องพูดหรือแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียน ในทางตรงกันข้ามนักศึกษาบางส่วนเห็นว่าเมื่อมีคนแสดงพูดแสดงความคิดเห็น ตนกลับยิ่งอยากแสดงความคิดเห็นนั้นกลับไปมากยิ่งขึ้นอีก เป็นต้นซึ่งการที่เพื่อนเก่งกว่าเป็นเป็นข้อค้นพบที่นอกเหนือจากกรอบแนวคิดในการวิจัยชั่วคราว มีรายละเอียดการสัมภาษณ์ ดังนี้

“การที่เพื่อนคนอื่นเก่งภาษาอังกฤษกว่าเราก็เป็นการกดดันนะคะ อย่างเราพูดไม่ค่อยได้เลย แต่ว่าเพื่อนที่เก่งเค้าจะพูดได้เร็วเลยอะคะ ยิ่งเพื่อนคนไหนเก่งอาจารย์ก็จะให้ความสำคัญกับคนนั้นมากคะ”

จิต นักศึกษามหาวิทยาลัยเอกชน 21 ธันวาคม 2555

“แต่ที่เราารู้สึกว่าเพื่อนที่อยู่ในห้อง คนที่พูดได้ใกล้เคียงกับเรา ถ้ามีคนพวกนี้อยู่เราก็รู้สึกกลัวที่จะพูดมากขึ้น แต่ถ้ามีคนหนึ่งที่โชว์ออกมาว่าเค้าพูดเก่งมากเลยนะ เราก็จะรู้สึกว่าเค้าคนนั้นจะฟังเรารู้เรื่องหรือเปล่า เราจะรู้สึกประหม่า และทำให้เรารู้สึกไม่อยากพูดหรือเงียบลงด้วยค่ะ”

บลู นักศึกษามหาวิทยาลัยรัฐ 19 ธันวาคม 2555

“บางทีก็เป็นเพราะว่ามีคนเก่งๆคอยตอบอยู่แล้ว หลายคนเลยไม่เห็นความสำคัญในการมีส่วนร่วมในวิชานั้น”

นิว นักศึกษามหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ 21 มกราคม 2556

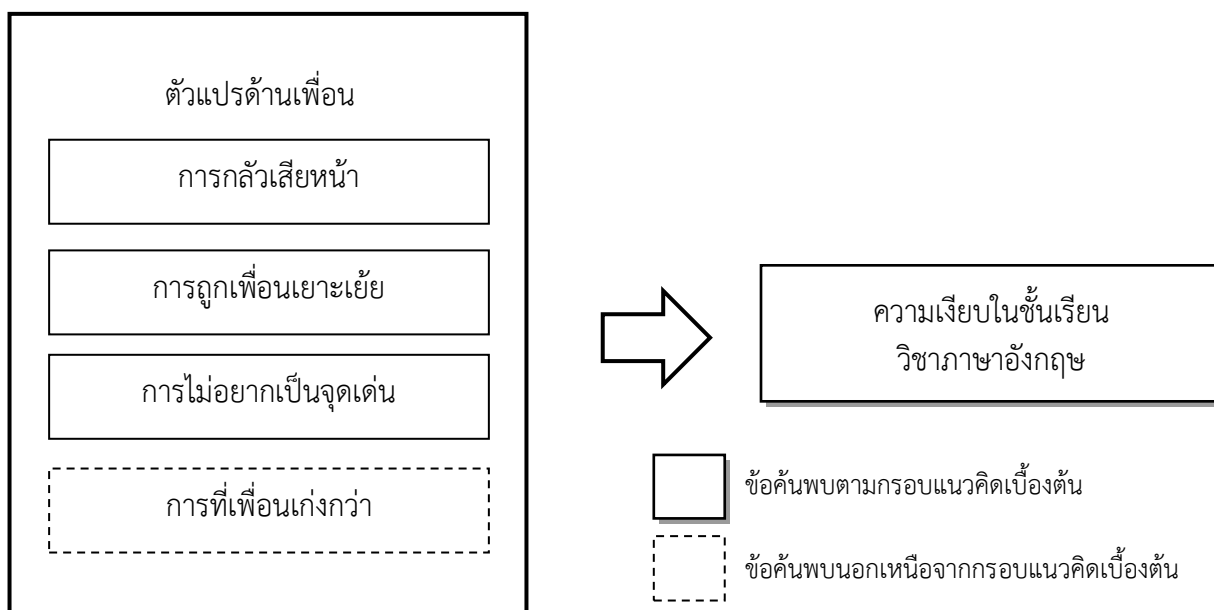
“ทุกคนในห้องล้วนอยากแสดงความคิดเห็นของตัวเอง บางครั้งก็เกิดอาการแย่งกันพูด ซึ่งหนูรู้สึกไม่ชอบเท่าไร เพราะมันอัดอัดแล้วก็ฟังไม่รู้เรื่อง ดังนั้นเราก็เลยทำตัวเป็นผู้ฟังที่ดีดีกว่า ให้คนอื่นเขาได้แสดงความคิดเห็น ส่วนเราก็นั่งเห็นด้วยหรือไม่เห็นด้วยในใจก็พอแล้ว เพราะจะทำให้การเรียนดำเนินไปได้อย่างมีประสิทธิภาพ และสนุกสนานยิ่งขึ้น”

ต่าย นักศึกษามหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ 21 มกราคม 2556

“น่าจะมึนนะ เพราะถ้าเพื่อนตอบถูกกันมาตลอด แล้วพอมาถึงคิวเรา เราก็ต้องกดดันใจไปเหมือนถูกแรงกดดันจากเพื่อนอะไรทำนองนี้ แต่ถ้าห้องนั้นนักเรียนสนิทกันมากก็คงไม่น่าจะกดดันกันมากเท่าไรหรอกครูนะ เพราะสนิทกันแล้ว ตอบผิดไปก็คงเฮฮา แต่ถ้าไม่รู้จักกันมา เช่นเอกต่างกันมาเรียนรวมกันมันจะเกิดการเปรียบเทียบ มึนนะ เรียนรวมกันแบบต่างชั้นปีมาเรียนก็มี โดยเฉพาะรุ่นพี่ที่ต้องเรียนร่วมกับน้องนี้จะกดดันเป็นพิเศษ เหมือนกับเค้าต้องรู้มากกว่าน้อง น่าจะเป็นทุกวิชานะ ไม่ใช่แค่วิชาการพูดภาษาอังกฤษ ครูจะเห็นได้เลยว่ารุ่นพี่ที่มาเรียนกับน้องเนี่ยจะตั้งใจเรียนและขยันมากกว่าตอนที่เค้าเรียนอยู่กับเพื่อนในรุ่นเดียวกัน เหมือนเค้าต้องการที่จะเซตตัวเองว่าเค้าแก่กว่า ต้องมีความรู้มากกว่า”

อาจารย์มหาวิทยาลัยรัฐ คนที่ 1 19 ธันวาคม 2555

จากการศึกษาข้างต้น สามารถสรุปตัวแปรด้านเพื่อนที่เกี่ยวข้องกับความเจียบของนักศึกษามหาวิทยาลัยในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ ได้ดังนี้



ภาพที่ 4.7 ตัวแปรด้านเพื่อนที่เกี่ยวข้องกับความเจียบของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ

#### 4. ตัวแปรด้านสภาพแวดล้อมทางกายภาพของชั้นเรียน

จากกรอบแนวคิดในการวิจัยชั่วคราว ตัวแปรด้านสิ่งแวดล้อมของห้องเรียนที่ส่งผลต่อความเจียบประกอบด้วย 1) บรรยากาศของห้องเรียน 2) จำนวนผู้เรียน 3) การมีส่วนร่วมของห้องเรียน และ 4) ความแตกต่างด้านวัฒนธรรม จากการศึกษาและวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพพบว่ามีสาเหตุปัจจัยด้านเพื่อนที่เกี่ยวข้องกับการไม่อยากพูดในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ ดังนี้

##### ด้านที่ 1 บรรยากาศของห้องเรียน

ห้องเรียนที่มีการเรียนการสอนที่มีบรรยากาศดี เครียด อันเนื่องมาจากกระทำผิดบางอย่างของนักศึกษา ทำให้อาจารย์อาจพูดว่ากล่าวตักเตือนนักศึกษาก่อนเริ่มการสอน นักศึกษาอาจสร้างความรู้สึกผิด เครียด กลัว หรืออาการอึดอัดในช่วงการเรียนการสอนนั้น ทำให้ส่งผลต่อการที่นักศึกษาไม่ยอมพูดในชั้นเรียนในที่สุด และเกิดภาวะความเจียบในชั้นเรียนได้ในที่สุด นอกจากนี้ห้องเรียนของนักศึกษา ระดับชั้นปริญญาตรีส่วนใหญ่เป็นห้องเรียนที่ติดเครื่องปรับอากาศซึ่งทำให้อากาศในห้องเรียนเย็นสบาย ทำให้ผู้เรียนเกิดอาการง่วงนอนที่ไม่มีสมาธิจดจ่ออยู่กับการเรียนได้ จึงอาจทำให้เกิดภาวะการไม่โต้ตอบของนักศึกษากับผู้สอนได้เช่นกัน จากการสังเกตในชั้นเรียนพบว่าทางฝ่ายอาคารได้ปรับอุณหภูมิของเครื่องปรับอากาศไว้ที่ 25 องศาเซลเซียสซึ่งถือว่าเป็นอุณหภูมิที่เหมาะสมในการใช้งานมากที่สุด เมื่อนักศึกษาเรียนวิชาดังกล่าวในช่วงบ่ายไปได้ประมาณหนึ่งชั่วโมง มีนักศึกษาส่วนน้อยที่นั่งบริเวณกลางๆ ห้องเรียนค่อนข้างหลังห้องแอบหลับในชั้นเรียนโดยที่อาจารย์ไม่ได้สังเกตเห็น นอกจากนี้สภาพอากาศที่



ร้อนและมีเสียงดังรบกวนก็ส่งผลต่อสมาธิการเรียนและการอยากมีส่วนร่วมในการพูดในชั้นเรียนของนักศึกษาเช่นกัน ดังข้อมูลจากการสัมภาษณ์ ดังนี้

“วันไหนที่อาจารย์ยังไม่มาหรือเข้าสาย พวกเราคุยกันเสียงดัง อาจารย์ก็จะรีบสอน เครื่องเคียดเลย เหมือนถ้าวันไหนอาจารย์อารมณ์ไม่ค่อยดีบรรยากาศมันจะดูเครียดๆค่ะ ไม่กล้าพูดอะไรเลย”

ดี นักศึกษามหาวิทยาลัยรัฐ 19 ธันวาคม 2555

“อากาศร้อนมีผลนะค่ะ ทำให้เราหงุดหงิด ทุกวันนี้เรียนห้องแอร์ค่ะ แต่มีห้องนิ่งแอร์เสียค่ะ โอ๊ย! มันร้อน ความร้อนนี้มันอาจจะไม่ได้ทำให้เรารู้สึกเจียบอย่างเดียวนะ แต่มันทำให้เราพยายามทำให้ทุกอย่างมันดูสั้นลง พูดและคิดสั้นลง เพราะเราหงุดหงิด อยากออกจากห้องอยากเลิกเรียนแล้วค่ะ”

บลู นักศึกษามหาวิทยาลัยรัฐ 19 ธันวาคม 2555

“แอร์เย็นมีส่วนอย่างมากจริงๆค่ะ เพราะถ้าแอร์เย็นก็จะทำให้เรียนไม่รู้เรื่องขาดสมาธิ แล้วทำให้ไม่อยากมีส่วนร่วมในชั้นเรียน อยากออกไปจากห้องเร็วๆ”

เอื้อย นักศึกษามหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ 21 มกราคม 2556

“มีช่วงหนึ่งนะคะเรามีการเจาะหรือชุดพื้นอะไรกันอยู่เนี่ย ครูนักเรียนจะถามจะตอบอะไรกันเนี่ย มันไม่ค่อยได้ยินกันเลย จะลากไมค์ไปให้ตอบมันก็ไม่ถึง บรรยากาศแบบนี้ล่ะครูก็มักจะเลี่ยงการถามตอบหรือเลี่ยงการให้นักเรียนพูดหรือตอบคำถามครูโดยให้ทำกิจกรรมอย่างอื่นแทน บางทีแอร์เย็นไปนักเรียนก็ง่วงนะ (หัวเราะ)”

อาจารย์มหาวิทยาลัยรัฐ คนที่ 1 19 ธันวาคม 2555

## ด้านที่ 2 จำนวนผู้เรียน

การพูดหรือแสดงความคิดเห็นต่อนักศึกษาหรือเพื่อนจำนวนมากในชั้นเรียนอาจทำให้นักศึกษาไม่กล้าที่จะพูดหรืออภิปรายโต้ตอบในชั้นเรียนได้อย่างสบายใจ เนื่องจากนักศึกษาค่อนข้างรู้จักกันดีแล้ว ตั้งแต่สมัยเรียนชั้นปีที่ 1 และ 2 ทำให้นักศึกษาค่อนข้างมีความคุ้นเคยกัน และจากการสังเกตในชั้นเรียนและสอบถามอาจารย์ผู้สอน พบว่าจำนวนผู้เรียนในชั้นเรียนมีจำนวนนักศึกษาห้องเรียนละประมาณ 25-30 คน ซึ่งถือว่ามีความเหมาะสมกับชั้นเรียนวิชาการพูดภาษาอังกฤษ เพราะชั้นเรียนที่มีจำนวนนักศึกษาเป็นจำนวนมากอาจจะไม่มีความเหมาะสมกับชั้นเรียนวิชาการพูดภาษาอังกฤษที่นักศึกษาต้องมีกิจกรรมการฝึกพูดในชั้นเรียนภายใต้การดูแลของอาจารย์ผู้สอน ในบางกรณีที่มีการเรียนรวมชั้นหลายห้อง (sections) ในวิชาเดียวกันนักศึกษาและผู้สอนมีความเห็นตรงกันว่าทำให้นักศึกษาไม่ยอมพูดในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ เนื่องจากมีกลุ่มนักศึกษาอื่นๆที่ตนไม่สนิทสนมด้วยมาเรียนด้วยกัน ความอายและ

การกลัวเสียหน้าต่อผู้เรียนจำนวนมากและเป็นนักศึกษาจากชั้นเรียนอื่นมาเรียนรวมกัน ย่อมทำให้เกิดภาวะการไม่อยากพูดในชั้นเรียนดังกล่าว ดังข้อมูลจากการสัมภาษณ์ ดังนี้

“จำนวนเพื่อนหรือคนที่เรียนในห้องนี้มีผลนะค่ะ ถ้าคนเยอะขนาดนี้มันไม่กล้าเลยค่ะ ขอเจียบไปเลยดีกว่า ไม่กล้าแสดงออก จะนั่งนิ่งๆ ถ้าเราตอบหรือพูดอะไรออกไปแล้วเราจะรู้สึกอายมาก อายต่อหน้าเพื่อนจำนวนมาก ยิ่งเรียนรวมกับสาขาวิชาอื่นแล้วยิ่งอายใหญ่เลยค่ะ”

ซี นักศึกษามหาวิทยาลัยรัฐ 19 ธันวาคม 2555

“อย่าง section ที่มีคนเรียนเยอะ เด็กอาจจะไม่ได้คุ้นเคยกันมาก ความรู้สึกกลัว การกลัวผิด การอายต่อหน้าคนอื่นมันจะเกิดขึ้น แต่ตอนนี้เราก็พยายามลดชั้นเรียนให้มีผู้เรียนน้อยลงแล้วนะค่ะ อย่างตอนนี้ก็เหลือห้องละประมาณ 35 คน”

อาจารย์มหาวิทยาลัยเอกชน คนที่ 2 21 ธันวาคม 2555

### ด้านที่ 3 การจัดที่นั่งในชั้นเรียน

จากการสังเกตการจัดที่นั่งในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษในหลายๆห้องของมหาวิทยาลัยของรัฐ มหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ และมหาวิทยาลัยเอกชน ในวันที่ 7, 14, 12, 19, 21 ธันวาคม 2555 และ 14, 21 มกราคม 2556 พบว่ามีการจัดลักษณะของที่นั่งในชั้นเรียนแบบเรียงแถวหน้ากระดานออกไปเป็นที่ละแถวๆ ซึ่งถือว่าการจัดที่นั่งในชั้นเรียนแบบนี้เป็นการบรรยาย (lecture) มากกว่า การสังเกตพบว่านักศึกษาที่นั่งแถวหน้าส่วนใหญ่จะเป็นคนที่คอยโต้ตอบกับผู้สอนมากเป็นพิเศษ และผู้สอนก็มักที่จะเรียกให้นักศึกษาแถวหน้าเป็นผู้ตอบอยู่เสมอๆ บ่อยครั้งนักศึกษาที่นั่งแถวหลังของห้องเป็นนักศึกษาที่มีพฤติกรรมที่ค่อนข้างเจียบและไม่ค่อยใส่ใจในการเรียน สอดคล้องกับความเห็นของผู้สอนและนักศึกษาที่เห็นว่าผู้เรียนที่เลือกนั่งแถวหลังของห้องมักไม่ค่อยสนใจการเรียนและมีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนการสอนเท่าที่ควร นักศึกษาบางคนนั่งเล่นโทรศัพท์มือถือบ้าง หรืออาจนั่งคุยกันบ้างโดยที่ผู้สอนที่อยู่หน้าชั้นเรียนไม่ได้สังเกตเห็น ซึ่งการจัดที่นั่งในชั้นเรียนเป็นผลการวิจัยซึ่งถือเป็นข้อค้นพบที่นอกเหนือจากกรอบแนวคิดในการวิจัยชั่วคราว มีรายละเอียดการสัมภาษณ์ ดังนี้

“ปกติผมเป็นคนที่ไม่ค่อยพูดครับ เวลานั่งเรียนก็มักจะนั่งหลังๆครับ เพราะนั่งข้างหน้าผมว่าเรามักจะโดนถาม”

เอ นักศึกษามหาวิทยาลัยเอกชน 21 ธันวาคม 2555

“การนั่งหน้านี่เหมือนโดนบังคับว่าให้ต้องพูดอยู่แล้วนะ เพราะบางคำถามที่เป็นเรื่องเก๋ๆ เล็กๆน้อยๆ อาจารย์ก็มักจะถามคนที่นั่งข้างหน้าอยู่แล้ว หนูว่าคนที่ไม่อยากพูดก็มักจะไปนั่งด้านหลัง”

บี นักศึกษามหาวิทยาลัยเอกชน 21 ธันวาคม 2555

“ถ้าให้นั่งเป็นวงกลมใหญ่ๆแล้วพูด ทุกคนจะรู้สึกว่าจะเข้าถึงกันและกันได้มากกว่าการนั่งเป็นแถวตอนแบบในห้องเรียนนี่อะค่ะ เพราะว่าถ้าที่นั่งแบบแถวตอนแบบนี้คนที่นั่งแถวหลังมักจะไปเป็นคนที่ไม่ค่อยจะพูด และยังทำให้คนที่นั่งแถวหลังยิ่งเงียบมากขึ้นไปอีก ยิ่งพวกที่ไม่สนใจเรียน ชอบเล่นมือถือ ไอแพด ยิ่งชอบที่จะไปนั่งแถวหลังของห้อง’

บลู นักศึกษามหาวิทยาลัยรัฐ 19 ธันวาคม 2555

“คิดว่าการอภิปรายแบบนั่งเป็นวงกลมวงใหญ่ ทำให้มีโอกาสดูหรือแสดงความคิดเห็นน้อย ควรให้ร่วมกันแสดงความคิดเห็นเป็นวงเล็ก แล้วนำมาเสนอในวงใหญ่พร้อมอภิปรายร่วมกันจะทำให้มีโอกาสดูพูดอย่างทั่วถึงกว่า”

นิว นักศึกษามหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ 21 มกราคม 2556

“By the way, seating is also involved. If you look at the general classroom, students sitting at the back are normally the bad boy. You know they want to play, chat, play on the cellphone or they maybe want to go out whereas the ones who sit in front row tend to be more studious. So, I notice that the ones sitting in the front feel more confident than the ones in the back might be lazy (laughing).”

อาจารย์มหาวิทยาลัยรัฐ คนที่ 2 21 ธันวาคม 2555

“ครูคิดว่าเค้าโตแล้ว การเลือกที่นั่งเรียนเป็นความสมัครใจของตัวเอง แต่ครูคิดว่าเด็กที่เลือกนั่งแถวหลังจะไม่ค่อยเต็มใจกับการเรียน ไม่ค่อยใส่ใจขนาดนั้นเค้าจึงเลือกที่จะนั่งแถวหลังหรือด้านหลังของห้อง เด็กพวกนี้ก็ไม่ค่อยพูดหรือมีส่วนร่วมในชั้นเรียนซักเท่าไรหะ ในชั้นเรียนส่วนมากคนที่ตอบบ่อยๆก็มักที่จะเป็นคนเดิมเสมอๆที่คอยตอบในชั้นเรียน มันเหมือนจะเป็น pattern นี้ตลอด ซึ่งเรารู้อยู่แล้วละว่าเมื่อเราตั้งคำถามไป ใครจะเป็นจะเป็นคนที่ตอบเรา ซึ่งก็จะเป็นเด็กที่ชอบตอบเราทุกครั้ง เพราะฉะนั้นเพื่อนคนอื่นๆก็จะคิดว่าเค้าไม่จำเป็นต้องตอบแล้วเพราะมีเพื่อนคอยตอบให้ตลอดเวลา”

อาจารย์มหาวิทยาลัยเอกชน คนที่ 2 19 ธันวาคม 2555

#### ด้านที่ 4 การมีส่วนร่วมของห้องเรียน

การที่เพื่อนร่วมชั้นเรียนคนอื่นๆมีส่วนร่วมในกิจกรรมการพูดของเพื่อน การตั้งใจฟังเพื่อน การเสนอหรือร่วมอภิปรายแสดงความคิดเห็นในเชิงสนับสนุนหรือคัดค้าน การวิจารณ์หรือกล่าวชมเชยเพื่อน สิ่งเหล่านี้ส่งผลและกระตุ้นให้นักศึกษาอยากพูดหรือแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียนมากยิ่งขึ้น ข้อมูลจากการสัมภาษณ์ผู้สอนและนักศึกษาพบว่า นักศึกษาที่นั่งอยู่แถวหลังของห้องจะไม่ค่อยมีส่วนร่วมหรือสนใจว่าเพื่อนนักศึกษาคนอื่นๆกำลังทำอะไร จากการสังเกตกิจกรรมที่ผู้สอนลองให้ผู้เรียนลุกขึ้นพูดภาษาอังกฤษ นักศึกษาบางคนไม่ได้ตั้งใจฟังเพื่อนพูดเลย เพราะมัวแต่นั่งเตรียมหรือท่องบทพูดของตนเอง

อยู่ ในขณะที่เดียวกันก็มีเพื่อนร่วมชั้นบางส่วนที่คอยตั้งใจฟังเพื่อนเพื่อที่ที่ต้องการเก็บรายละเอียดการพูดของเพื่อนและคำวิจารณ์จากผู้สอนมาปรับเสริมให้เป็นคำพูดของตน

“การมีส่วนร่วมของเพื่อนในห้องเรียนก็มีส่วนเหมือนกัน เช่น ถ้าเราเรียนกับกลุ่มเพื่อนที่ใส่ใจในบทเรียนที่เรียนอยู่ก็จะทำให้บรรยากาศสนุกสนาน อาจารย์ก็จะอารมณ์ดี สอนสนุก แต่ถ้าเพื่อนร่วมชั้นไม่สนใจเรียน ต่างคนต่างเล่นมือถือ หลับบ้าง ก็จะทำให้บรรยากาศการเรียนเฉื่อย ทำให้เราพลอยง่วงไปด้วย”

ทราย นักศึกษามหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ 21 มกราคม 2556

“บรรยากาศก็มีผลจริงๆค่ะ ถ้าทุกคนสร้างบรรยากาศในห้องร่วมกันมันจะมีผลค่ะ อย่างทุกคนสร้างบรรยากาศในห้องให้มันน่าเบื่อ ก็ไม่มีใครอยากพูดอะไรจะค่ะ หรือบรรยากาศที่ทุกคนสร้างขึ้นมาก็เช่น เราลุกขึ้นพูดไป ก็ไม่มีใครสนใจฟังมันก็ไร้ค่าค่ะ ยิ่งบางคนเราพูดไป เค้าก็นั่งเล่น ipad iphone กันไปค่ะ”

เอี้ยว นักศึกษามหาวิทยาลัยรัฐ 19 ธันวาคม 2555

“การมีส่วนร่วมของเพื่อนในห้อง คือ ถ้าไม่ค่อยมีคนตอบก็จะไม่กล้าตอบกัน เพราะกลัวว่าจะแตกต่าง”

ทราย นักศึกษามหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ 21 มกราคม 2556

“ใช่ๆ ถ้าอาจารย์ถาม แล้วเพื่อนทุกคนมีส่วนร่วม สนใจ ทำหน้าตาแบบ “เออจริง ใช่ๆ” กับเวลาที่เพื่อนคนนึงพูด แต่ทุกคนหันไปทางอื่น คอยกัน ไม่สนใจ อ่านหรือเตรียมการพูดของตัวเองไปไม่สนใจเพื่อน มันทำให้เรารู้สึกว่าจะมีการให้พูดทำไม ในเมื่อทุกคนไม่มีใครสนใจฟัง มัวแต่เตรียมการพูดของตัวเองอยู่”

นู้ค นักศึกษามหาวิทยาลัยรัฐ 19 ธันวาคม 2555

“เพื่อนๆคนอื่นสนใจฟังเราพูดนะค่ะ เหมือนเก็บรายละเอียดที่เราพูดค่ะ เก็บเอาข้อมูลบางอย่างไปพูดต่อ ปรับเพิ่มเป็นคำพูดของตัวเองในคิวโดนเรียกให้ตอบคนต่อไปค่ะ (หัวเราะ)”

บี นักศึกษามหาวิทยาลัยเอกชน 21 ธันวาคม 2555

“เวลาที่คนนั่งตบหรือพูดในชั้นเรียน ครูสังเกตเพื่อนคนอื่นๆที่อยู่รอบๆคนที่ตบจะให้ความสนใจเป็นพิเศษ เช่นเพื่อนสนิท แต่อีกส่วนที่เป็นพวกไม่ตั้งใจเรียนก็จะเป็นอยู่อย่างนั้น เนื่องจากว่าเดี๋ยวนี้เทคโนโลยีอะไรมันทันสมัย พวกโทรศัพท์อะไรแบบนี้มันดึงดูดความสนใจของเด็กไป ทำให้เด็กสนใจแต่เรื่องพวกนั้นไปเลย เว้นแต่เราจะเข้าไปจี้เค้าเลย เค้าถึงจะสนใจ ดังนั้นการที่เค้าไม่ค่อยสนใจเรียน ไม่อยากพูด หรือทำตัวเงิบๆในชั้นเรียนก็เพราะมาจากพวกนี้แหละ ที่ดึงความสนใจของเค้าไปทางอื่น”

อาจารย์มหาวิทยาลัยเอกชนคนที่ 1 21 ธันวาคม 2555

### ด้านที่ 5 ความแตกต่างด้านวัฒนธรรม

ชั้นเรียนระดับปริญญาตรีของนักศึกษาเกือบทั้งหมดเป็นนักศึกษาระบบการศึกษาภาคปกติ ที่ไม่ได้เป็นหลักสูตรนานาชาติ ดังนั้นจึงไม่มีนักศึกษาชาวต่างชาติในชั้นเรียน ดังนั้นจากการศึกษาเชิงคุณภาพในบริบทของความแตกต่างด้านวัฒนธรรมในชั้นเรียนจึงมุ่งประเด็นไปที่ชั้นเรียนวิชาการพูดที่มีผู้สอนเป็นชาวต่างชาติ โดยใช้ผลการวิเคราะห์ข้อมูลจากนักศึกษา และความคิดเห็นจากเพื่อนครูชาวไทย ต่อประเด็นเรื่องความแตกต่างด้านวัฒนธรรมที่มีผลต่อการไม่ยอมพูดภาษาอังกฤษของนักศึกษา พบว่าอาจารย์ชาวต่างชาติบางครั้งยังไม่เข้าใจเรื่องพื้นฐานของวัฒนธรรมไทย ว่าเรื่องใดที่นักศึกษารู้สึกหรือเต็มใจที่จะพูดเกี่ยวกับประเด็นนั้นๆหรือไม่ เช่น ประเด็นเรื่องการมีเพศสัมพันธ์ก่อนแต่งงาน บางครั้งอาจารย์ชาวต่างชาติก็ไม่เข้าใจภาวะความเงิบของนักศึกษาไทยว่า การที่นักศึกษาไทยเงิบกันทั้งห้องหมายถึงอะไร นอกจากนี้พื้นฐานวัฒนธรรมไทยมีส่วนที่ทำให้นักศึกษาไทยไม่ค่อยกล้าแสดงออก ต้องรู้จักสำรวม นอบน้อม รับฟังความคิดเห็นของผู้ใหญ่ สิ่งเหล่านี้อาจได้รับการตีความและเข้าใจโดยนักศึกษาไทยเองว่าเป็นการน้อมรับฟัง และคล้อยตามเพียงอย่างเดียว ดังข้อมูลจากการสัมภาษณ์ ดังนี้

“วัฒนธรรมมีผลต่อการเรียนนะค่ะ สังคมไทยเราไม่ค่อยได้พูดเรื่อง sex อะไรมากมาย แต่อาจารย์ฝรั่งเค้าตั้งประเด็นเกี่ยวกับการมี sex เข้ามา ซึ่งทำให้ทุกคนเงิบ เราไม่รู้จะพูดอะไร เพราะเราไม่ได้คิดเรื่องอะไรพวกนี้อยู่แล้ว ชั้นเรียนเราก็เป็นผู้หญิงกันซะเป็นส่วนมาก”

จูน นักศึกษามหาวิทยาลัยรัฐ 19 นวาคม 2555

“อาจารย์ฝรั่งบางทีเค้าก็ไม่เข้าใจความเป็นวัฒนธรรมไทย ทำให้เค้าไม่เข้าใจว่าทำไมบางทีเด็กเงิบไม่พูดกันทั้งห้อง ที่เด็กไม่พูดเพราะอะไร”

บลู นักศึกษามหาวิทยาลัยรัฐ 19 นวาคม 2555

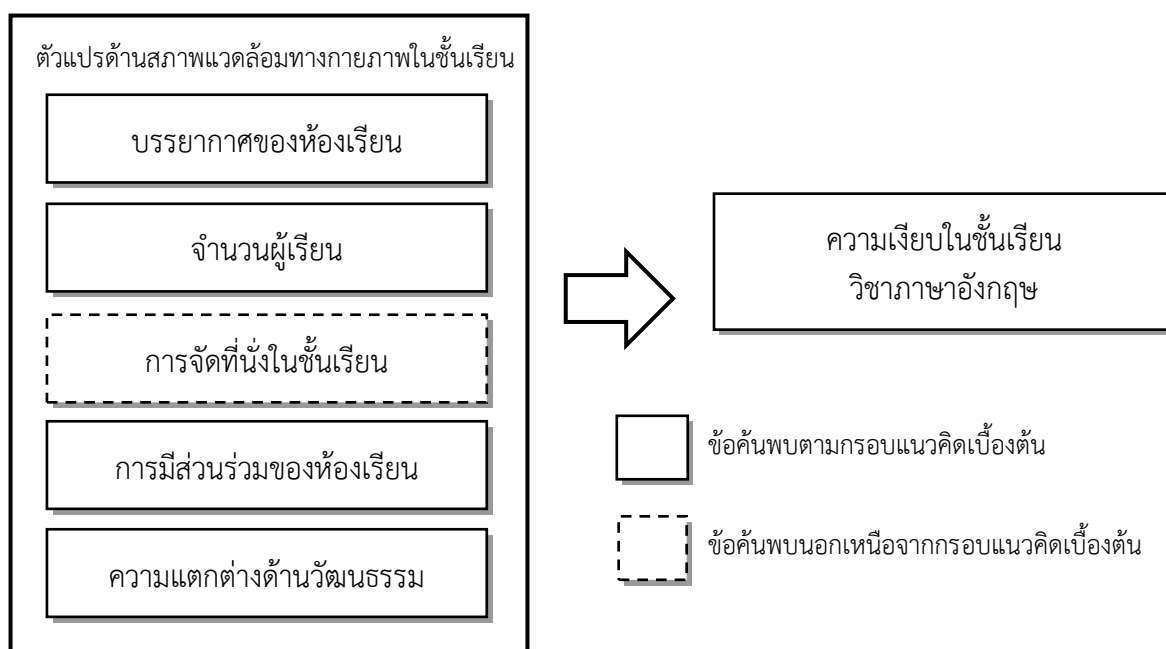
“ครูว่ามันเป็นเหมือนช่องว่างทางวัฒนธรรมนะ เด็กไทยพอแค่เห็นว่าครูที่จะมาสอนหน้าเป็นฝรั่งแล้ว เด็กอาจจะเกิดความรู้สึกไม่สะดวกใจที่จะพูด ครูว่ามีผลนะ บางเรื่องบางอย่างที่ไม่ใช่วัฒนธรรมของเด็กที่เค้าเคยคุ้นเคย เค้าก็อาจจะไม่ยอมพูดหรือแสดงความคิดเห็นได้ค่ะ”

อาจารย์มหาวิทยาลัยเอกชนคนที่ 2 21 ธันวาคม 2555

“ครูว่าจริงๆ ความเจียบนี้มันจากฐานของวัฒนธรรมไทยเราเลยที่ไม่ค่อยกล้าแสดงความรู้สึกจริงๆ ออกมา คือไม่ว่าจะรู้สึกอย่างไรก็เก็บไว้ในใจ เหมือนเกรงใจ ไม่กล้าที่จะแสดงความรู้ของตัวเองออกมาทั้งที่ไม่รู้ว่ามันจะถูกหรือผิดก็ตาม และยังการเรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองด้วยแล้ว ยิ่งทำให้นักศึกษาประหม่า และไม่กล้าที่จะพูดมากยิ่งขึ้น”

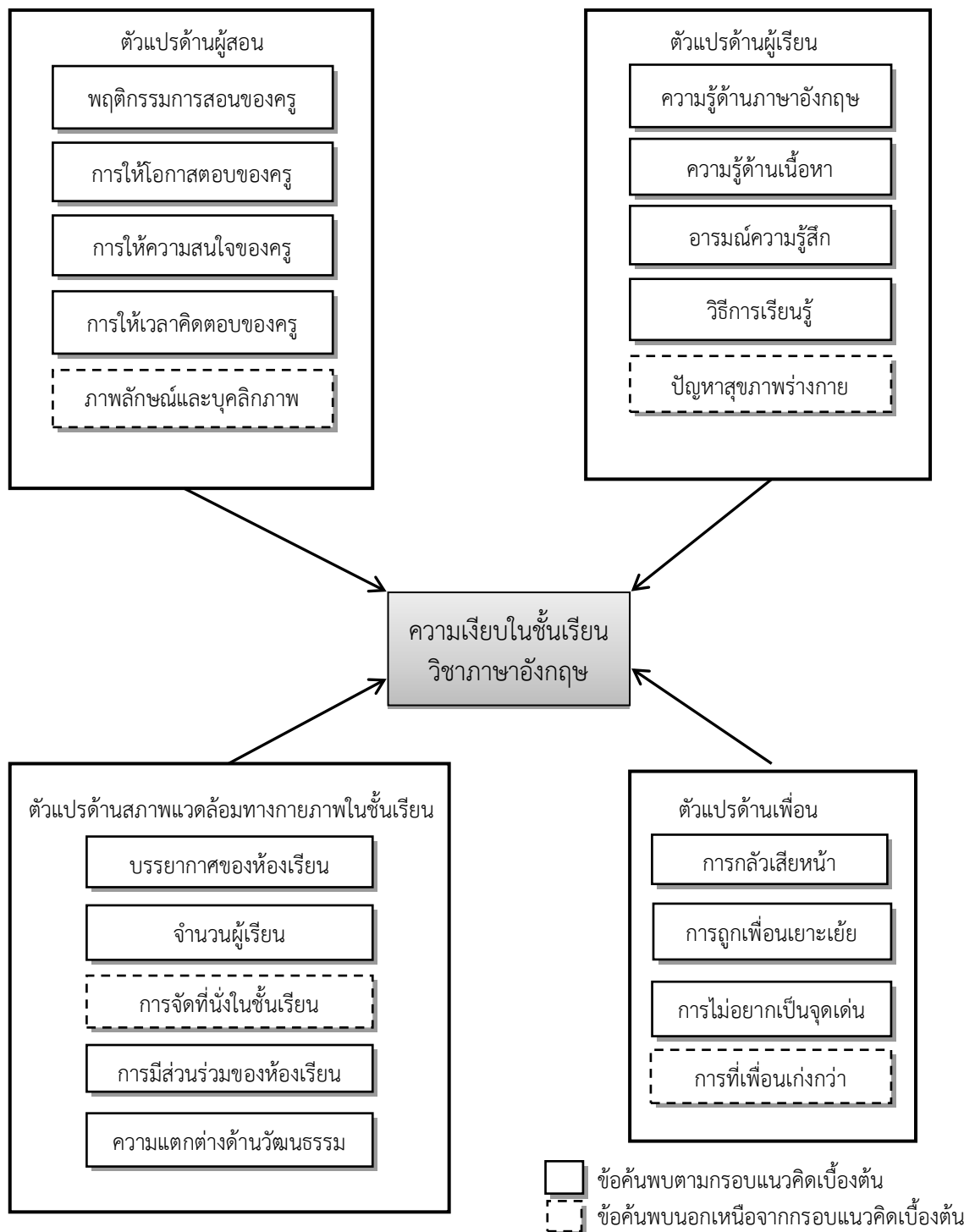
อาจารย์มหาวิทยาลัยเอกชนคนที่ 1 21 ธันวาคม 2555

จากการศึกษาข้างต้น สามารถสรุปตัวแปรด้านสิ่งแวดล้อมในชั้นเรียนที่เกี่ยวข้องกับความเจียบของนักศึกษามหาวิทยาลัยในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ ได้ดังนี้



ภาพที่ 4.8 ตัวแปรด้านสภาพแวดล้อมทางกายภาพในชั้นเรียนที่เกี่ยวข้องกับความเจียบของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ

จากข้อสรุปเกี่ยวกับตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับความเจียบของนักศึกษาในชั้นเรียนภาษาอังกฤษทั้งจากการศึกษาเปรียบเทียบตัวแปรที่เกี่ยวข้องจากกรอบแนวคิดการวิจัยเบื้องต้นและการศึกษาเชิงคุณภาพเชิงลึกที่มาจากการสัมภาษณ์ การสนทนากลุ่มและการสังเกต ทำให้ได้ข้อสรุปและความเชื่อมโยงเกี่ยวกับตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับความเจียบของนักศึกษาในชั้นเรียนภาษาอังกฤษ ดังแสดงในภาพที่ 4.9 โดยข้อมูลที่ได้จากการศึกษาเชิงคุณภาพที่พบนอกเหนือจากกรอบแนวคิดการวิจัยเบื้องต้น ได้แสดงไว้ในกรอบเส้นประ ซึ่งเป็นข้อค้นพบที่ได้จากการศึกษาตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับความเจียบของนักศึกษาในบริบทของประเทศไทย



ภาพที่ 4.9 ความเชื่อมโยงของตัวแปรต่างๆที่ส่งผลต่อความเจียบของนักศึกษามหาวิทยาลัย  
 ในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ

## บทที่ 5

### ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณและการพัฒนาทฤษฎีฐานราก

การนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณเกี่ยวกับความเจียบในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษในบทนี้ จะแบ่งการนำเสนอออกเป็น 3 ตอนตามวัตถุประสงค์การวิจัย ดังนี้

ตอนที่ 1 เป็นการนำเสนอผลการวิเคราะห์และเปรียบเทียบระดับความเจียบของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ เพื่อตอบวัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 1 เกี่ยวกับระดับของความเจียบ

ตอนที่ 2 เป็นการนำเสนอผลการวิเคราะห์ตัวแปรอธิบายความเจียบของนักศึกษามหาวิทยาลัยในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ เพื่อตอบวัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 2 เกี่ยวกับตัวแปรอธิบายความเจียบ

ตอนที่ 3 เป็นนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลแบบผสมวิธี ระหว่างผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพและผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณเกี่ยวกับตัวแปรอธิบายความเจียบของนักศึกษามหาวิทยาลัยในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ เพื่อตอบวัตถุประสงค์การวิจัยข้อที่ 3 เกี่ยวกับการพัฒนาทฤษฎีฐานราก

#### ตอนที่ 1 ผลการวิเคราะห์และเปรียบเทียบระดับความเจียบของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ

การวิเคราะห์ข้อมูลในตอนนี้แบ่งการนำเสนอเป็น 2 ส่วน คือ 1) ผลการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานของผู้ตอบแบบสอบถาม เพื่อศึกษาลักษณะทั่วไปของข้อมูลจากผู้ตอบแบบสอบถาม และ 2) ผลการวิเคราะห์และเปรียบเทียบระดับความเจียบของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ

##### 1.1 ผลการวิเคราะห์ค่าสถิติพื้นฐานของผู้ตอบแบบสอบถาม

ผลการวิเคราะห์การแจกแจงความถี่และร้อยละของคุณลักษณะภูมิหลังของนิสิตนักศึกษาที่เป็นผู้ตอบแบบสอบถามพบว่า นิสิตนักศึกษาที่เป็นกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้มีจำนวน 544 คนจากมหาวิทยาลัยในแต่ละสังกัดในอัตราส่วนที่ใกล้เคียงกันคือร้อยละ 35.10 34.90 และ 30 ตามลำดับ ส่วนใหญ่เป็นเพศหญิง ศึกษาอยู่ระหว่างชั้นปีที่ 1-5 โดยมีจำนวนนักศึกษาชั้นปีที่ 3 มากที่สุดถึงร้อยละ 31.3 ส่วนใหญ่เป็นนักศึกษาในสาขาวิชาเอกอื่นๆที่ไม่ใช่วิชาเอกทางภาษาอังกฤษ เมื่อพิจารณาจากจำนวนปีที่เรียนภาษาอังกฤษมาแล้วจนถึงปัจจุบันของผู้ตอบแบบสอบถาม พบว่าส่วนใหญ่ศึกษาภาษาอังกฤษมาแล้วเป็นเวลา 16-20 ปี และส่วนใหญ่ไม่มีประสบการณ์การเรียนในต่างประเทศหรือทำงานที่ต้องใช้ภาษาอังกฤษ นักศึกษาส่วนใหญ่มีระดับผลการเรียนเฉลี่ยสะสมระหว่าง 3.01-3.50 และกลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่เห็นว่าผลการเรียนภาษาอังกฤษของตนโดยรวมอยู่ในระดับปานกลาง ดังแสดงในตารางที่ 5.1



ตารางที่ 5.1 จำนวนและร้อยละของผู้ตอบแบบสอบถาม

ภูมิภาค	สังกัดของมหาวิทยาลัย						รวม	
	มหาวิทยาลัยของรัฐ		มหาวิทยาลัย ในกำกับรัฐ		มหาวิทยาลัยเอกชน			
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
<b>1.เพศ</b>								
ชาย	47	27.50	83	48.50	41	24.00	171	31.40
หญิง	144	38.60	107	28.70	122	32.70	373	68.60
<b>2.ระดับชั้นปี</b>								
ปีที่ 1	94	60.30	22	14.10	40	25.60	156	28.70
ปีที่ 2	36	36.70	28	28.60	34	34.70	98	18.00
ปีที่ 3	24	14.10	86	50.60	60	35.30	170	31.30
ปีที่ 4	37	33.60	45	40.90	28	25.50	110	20.20
ปีที่ 5	0	0.00	9	90.00	1	10.00	10	1.80
<b>3.สาขาวิชา</b>								
เอกภาษาอังกฤษ	95	43.20	62	28.20	63	28.60	220	40.40
ไม่ใช่เอกภาษาอังกฤษ	96	29.60	128	39.50	100	30.90	324	59.60
<b>4.จำนวนปีที่เรียนภาษาอังกฤษ</b>								
1-5 ปี	15	57.70	7	26.90	4	15.40	26	4.80
6-10 ปี	17	32.10	17	32.10	19	35.80	53	9.70
11-15 ปี	53	35.60	55	36.90	41	27.50	149	27.40
16-20 ปี	95	34.40	104	37.70	77	27.90	276	50.70
ตั้งแต่ 21 ปีขึ้นไป	11	27.50	7	17.50	22	55.00	40	7.40
<b>5.ประสบการณ์การเรียนหรือการทำงาน</b>								
มีประสบการณ์	27	38.00	22	31.00	22	31.00	71	13.1
ไม่มีประสบการณ์	164	34.70	168	35.50	141	29.80	473	86.9
<b>6.ระดับผลการเรียนเฉลี่ยสะสม</b>								
ต่ำกว่า 2.00	7	58.30	4	33.33	1	8.30	12	2.20
2.01-2.50	32	26.70	29	24.20	59	49.20	120	22.10
2.51-3.00	56	33.70	65	39.20	45	27.10	166	30.50
3.01-3.50	77	41.60	64	34.60	44	23.80	185	34.00
3.51 ขึ้นไป	19	31.10	28	45.90	14	23.00	61	11.20
<b>7. ผลการเรียนภาษาอังกฤษโดยรวม</b>								
ต่ำมาก	8	33.30	13	54.20	3	12.50	24	4.40
ต่ำ	26	33.30	31	39.70	21	26.90	78	14.30
ปานกลาง	128	35.70	104	29.00	127	35.40	359	66.00
สูง	26	38.20	34	50.00	8	11.80	68	12.50
สูงมาก	3	20.00	8	53.30	4	26.70	15	2.80
รวม	191	35.1	190	34.9	163	30	544	100.00

## 1.2 ผลการวิเคราะห์และเปรียบเทียบระดับความเจียบของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ

การวิเคราะห์ในส่วนนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาระดับความเจียบของนิสิตนักศึกษา ศึกษาลักษณะการกระจายของข้อมูล และเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยระดับความเจียบของนิสิตนักศึกษาในแต่ละสังกัดของมหาวิทยาลัย เพศ ระดับชั้นปี สาขาวิชา จำนวนปีที่เรียนภาษาอังกฤษมาแล้วจนถึงปัจจุบัน ประสบการณ์การเรียนในต่างประเทศหรือทำงานที่เกี่ยวข้องกับการใช้ภาษาอังกฤษ ระดับผลการเรียนเฉลี่ยสะสม และผลการเรียนวิชาภาษาอังกฤษโดยรวม โดยนำเสนอเป็น 2 ตอน ดังนี้

### 1.2.1 ผลการวิเคราะห์ระดับความเจียบของนิสิตนักศึกษาจำแนกตามกลุ่มและประเภท

จากการวิเคราะห์ระดับความเจียบของนิสิตนักศึกษาจำแนกตามกลุ่มและประเภท ได้แก่ การจำแนกตามสังกัดของมหาวิทยาลัย เพศ ระดับชั้นปี สาขาวิชา จำนวนปีที่เรียนภาษาอังกฤษมาแล้วจนถึงปัจจุบัน ประสบการณ์การเรียนในต่างประเทศหรือทำงานที่เกี่ยวข้องกับการใช้ภาษาอังกฤษ ระดับผลการเรียนเฉลี่ยสะสม และผลการเรียนวิชาภาษาอังกฤษโดยรวม พบว่า

นิสิตนักศึกษาในมหาวิทยาลัยทั้ง 3 สังกัด ได้แก่ มหาวิทยาลัยของรัฐ มหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ และมหาวิทยาลัยเอกชน มีระดับความเจียบในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษอยู่ในระดับปานกลาง

เมื่อพิจารณาตามเพศของนิสิตนักศึกษา ทั้งเพศชายและเพศหญิงมีระดับความเจียบในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษอยู่ในระดับปานกลาง

จากการจำแนกนิสิตนักศึกษาออกเป็นชั้นปี ได้แก่ ชั้นปีที่ 1-5 เพื่อทำการศึกษาว่ามีระดับความเจียบในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษที่แตกต่างกันหรือไม่ พบว่านิสิตนักศึกษาทุกชั้นปีมีระดับความเจียบในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษอยู่ในระดับปานกลาง

นิสิตนักศึกษสาขาเอกภาษาอังกฤษและนิสิตนักศึกษาในสาขาวิชาอื่นๆที่ไม่ใช่สาขาวิชาทางด้านภาษาอังกฤษมีระดับความเจียบในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษอยู่ในระดับปานกลาง

นิสิตนักศึกษาที่เรียนวิชาภาษาอังกฤษมาแล้วจนถึงปัจจุบันในช่วงจำนวนปีที่แตกต่างกัน ได้แก่ 1-5 ปี 6-10 ปี 11-15 ปี 16-20 ปี และตั้งแต่ 21 ปีขึ้นไปมีระดับความเจียบในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษอยู่ในระดับปานกลาง

เมื่อพิจารณาจากประสบการณ์การเรียนในต่างประเทศหรือการทำงานที่เกี่ยวข้องกับการใช้ภาษาอังกฤษของนิสิตนักศึกษาพบว่า กลุ่มนิสิตนักศึกษาที่มีประสบการณ์ดังกล่าวและกลุ่มที่ไม่มีประสบการณ์มีระดับความเจียบในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษอยู่ในระดับปานกลาง

นิสิตที่มีระดับผลการเรียนเฉลี่ยสะสมจนถึงปัจจุบัน ได้แก่ กลุ่มที่มีผลการเรียน ต่ำกว่า 2.00 2.01-2.50 2.51-3.00 3.01-3.50 และ 3.51 ขึ้นไปมีระดับความเจียบในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษอยู่ในระดับปานกลางทุกกลุ่ม

จากการจำแนกนิสิตนักศึกษาออกเป็นกลุ่มตามการรับรู้ในระดับผลการเรียนภาษาอังกฤษของตน ในภาพรวม ได้แก่ กลุ่มที่มีผลการเรียนภาษาอังกฤษอยู่ในระดับต่ำมาก ต่ำ ปานกลาง สูงและสูงมาก นิสิตนักศึกษาทุกกลุ่มมีระดับความเจียบในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษอยู่ในระดับปานกลาง

เมื่อพิจารณาจากค่าความเบ้ (skewness) เพื่อศึกษาดูว่าข้อมูลของกลุ่มตัวอย่างมีลักษณะเอนเอียงไปทางใดจากค่าเฉลี่ยของกลุ่ม ซึ่งค่าความเบ้ของข้อมูลระดับความเจียบของนิสิตนักศึกษาโดยจำแนกตามกลุ่มและประเภท พบว่ามีการแจกแจงของข้อมูลส่วนใหญ่ในลักษณะเบ้ขวา ( $sk > 0$ ) แสดงว่านิสิตนักศึกษาส่วนใหญ่มีระดับความเจียบต่ำกว่าค่าเฉลี่ยของกลุ่มตัวอย่าง

เมื่อพิจารณาจากค่าความโด่ง (kurtosis) เพื่อศึกษาลักษณะความถี่ของข้อมูลว่าข้อมูลส่วนใหญ่มีความถี่สูงกว่าหรือต่ำกว่าค่าปกติอย่างไร ซึ่งค่าความโด่งของข้อมูลระดับความเจียบของนิสิตนักศึกษาโดยจำแนกตามกลุ่มและประเภท พบว่ามีข้อมูลส่วนใหญ่มีลักษณะโด่งกว่าโด่งปกติเล็กน้อย ( $ku > 0$ ) แสดงว่าข้อมูลมีการกระจายน้อย

โดยสรุปนิสิตนักศึกษาจากการจำแนกกลุ่มหรือประเภทตามสังกัดของมหาวิทยาลัย ได้แก่ มหาวิทยาลัยของรัฐ มหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ และมหาวิทยาลัยเอกชน ตามเพศ ได้แก่ เพศชายและหญิง ตามชั้นปีที่กำลังศึกษาในมหาวิทยาลัย ได้แก่ ชั้นปีที่ 1-5 ตามสาขาวิชาเอก ได้แก่ กลุ่มที่เรียนสาขาวิชาเอกทางด้านภาษาอังกฤษ และกลุ่มที่เรียนสาขาวิชาอื่นๆ ตามช่วงจำนวนปีที่เรียนวิชาภาษาอังกฤษมาแล้วจนถึงปัจจุบัน ตามประสบการณ์การเรียนในต่างประเทศหรือการทำงานที่เกี่ยวกับการใช้ภาษาอังกฤษ ตามระดับผลการเรียนเฉลี่ยสะสมจนถึงปัจจุบัน และตามกลุ่มการรับรู้ในระดับผลการเรียนภาษาอังกฤษของตนในภาพรวม นิสิตนักศึกษามีระดับความเจียบในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษอยู่ในระดับปานกลางในทุกกลุ่มทุกระดับโดยนิสิตนักศึกษาส่วนใหญ่มีระดับความเจียบต่ำกว่าค่าเฉลี่ยเล็กน้อยและมีระดับของความเจียบค่อนข้างใกล้เคียงกัน ดังแสดงในตารางที่ 5.2

ตารางที่ 5.2 ผลการวิเคราะห์ระดับความเจียบของนิสิตนักศึกษาจำแนกตามกลุ่มและประเภท

กลุ่ม/ประเภท	min	max	mean	S.D.	CV%	sk	ku	แปลผล	
สังกัด	ม.รัฐ	1.71	4.38	3.01	.44	14.66	0.012	0.281	เจียบปานกลาง
	ม.กำกับรัฐ	1.76	5.00	2.99	.51	17.06	0.846	1.653	เจียบปานกลาง
	ม.เอกชน	1.95	5.00	3.01	.47	15.61	0.953	2.436	เจียบปานกลาง
เพศ	ชาย	1.71	5.00	3.03	.56	18.48	0.888	1.735	เจียบปานกลาง
	หญิง	1.76	4.43	2.98	.43	14.43	0.312	0.542	เจียบปานกลาง
ชั้นปี	ปี 1	1.95	4.90	3.08	.49	15.91	0.678	1.352	เจียบปานกลาง
	ปี 2	2.05	4.29	2.92	.45	15.41	0.566	0.505	เจียบปานกลาง
	ปี 3	2.05	5.00	3.02	.47	15.56	1.052	2.956	เจียบปานกลาง
	ปี 4	1.71	4.29	2.94	.46	15.65	0.081	0.291	เจียบปานกลาง
	ปี 5 ขึ้นไป	1.76	3.86	2.77	.57	20.58	0.121	0.836	เจียบปานกลาง
วิชาเอก	เอกอังกฤษ	1.71	5.00	2.87	.48	16.72	0.904	2.847	เจียบปานกลาง
	เอกอื่นๆ	1.95	5.00	3.09	.45	14.56	0.597	1.119	เจียบปานกลาง
จำนวนปีที่เรียนอังกฤษ	1-5 ปี	2.33	4.24	3.04	.36	11.84	1.285	0.456	เจียบปานกลาง
	6-10 ปี	2.05	4.10	2.98	.43	14.43	0.554	0.312	เจียบปานกลาง
	11-15 ปี	2.05	4.90	3.04	.46	15.13	0.786	1.675	เจียบปานกลาง
	16-20 ปี	1.71	5.00	2.98	.50	16.78	0.745	1.574	เจียบปานกลาง
	ตั้งแต่ 21 ปี	1.76	3.71	2.99	.44	14.72	-0.975	0.556	เจียบปานกลาง
ประสบการณ์	มีประสบการณ์	1.71	5.00	2.91	.58	19.93	0.935	2.015	เจียบปานกลาง
	ไม่มีประสบการณ์	1.76	5.00	3.01	.46	15.28	0.604	1.367	เจียบปานกลาง
ระดับผลการเรียนเฉลี่ยสะสม	ต่ำกว่า 2.00	2.52	3.81	3.17	.37	11.67	0.499	0.119	เจียบปานกลาง
	2.01-2.50	2.00	5.00	3.10	.47	15.16	0.810	2.084	เจียบปานกลาง
	2.51-3.00	2.05	4.48	3.01	.43	14.29	0.847	1.329	เจียบปานกลาง
	3.01-3.50	1.95	5.00	2.93	.48	16.38	0.697	1.648	เจียบปานกลาง
	3.51 ขึ้นไป	1.71	4.90	2.95	.58	19.66	0.406	1.125	เจียบปานกลาง
ผลการเรียนภาษาอังกฤษโดยรวม	ต่ำมาก	2.38	4.29	3.34	.52	15.57	0.147	-0.820	เจียบปานกลาง
	ต่ำ	2.33	4.24	3.18	.43	13.52	0.697	0.169	เจียบปานกลาง
	ปานกลาง	2.00	5.00	2.97	.42	14.14	0.575	1.782	เจียบปานกลาง
	สูง	1.71	4.90	2.84	.56	19.72	0.909	2.232	เจียบปานกลาง
	สูงมาก	2.05	5.00	2.91	.79	27.15	1.509	2.421	เจียบปานกลาง

### 1.2.2 ผลการเปรียบเทียบระดับความเจ็บบของนิสิตนักศึกษาจำแนกตามกลุ่มและประเภท

ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนเพื่อทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยระดับความเจ็บบของนิสิตนักศึกษาที่แบ่งตามสังกัดของมหาวิทยาลัย เพศ ระดับชั้นปี สาขาวิชา จำนวนปีที่เรียนภาษาอังกฤษมาแล้วจนถึงปัจจุบัน ประสบการณ์การเรียนในต่างประเทศหรือทำงานที่เกี่ยวข้องกับการใช้ภาษาอังกฤษ ระดับผลการเรียนเฉลี่ยสะสม และผลการเรียนวิชาภาษาอังกฤษโดยรวม พบว่า

ตัวแปรสังกัดของมหาวิทยาลัยไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แสดงว่าค่าเฉลี่ยระดับความเจ็บบของนิสิตนักศึกษามหาวิทยาลัยในแต่ละสังกัดไม่มีความแตกต่างกัน กล่าวคือนิสิตนักศึกษาในมหาวิทยาลัยทั้ง 3 สังกัดได้แก่ มหาวิทยาลัยของรัฐ มหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ และมหาวิทยาลัยเอกชน มีระดับความเจ็บบไม่แตกต่างกันในทุกสังกัด แสดงดังตารางที่ 5.3

ตัวแปรเพศไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แสดงว่านิสิตนักศึกษาทั้งเพศชายและหญิงไม่มีความแตกต่างในระดับของความเจ็บบ กล่าวคือนิสิตนักศึกษาทั้งเพศชายและหญิงมีระดับความเจ็บบในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษไม่แตกต่างกัน

ตัวแปรชั้นปีของนิสิตนักศึกษามีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แสดงว่าค่าเฉลี่ยระดับความเจ็บบของนิสิตนักศึกษามหาวิทยาลัยในระดับชั้นปีมีความแตกต่างกันอย่างน้อย 1 คู่ จากการทดสอบรายคู่ (multiple comparison) โดยใช้วิธีการของ LSD เนื่องจากลักษณะของข้อมูลเป็นไปตามข้อตกลงเรื่อง Homogeneity of variance พบว่านิสิตนักศึกษาชั้นปีที่ 1 มีค่าเฉลี่ยระดับความเจ็บบสูงกว่านิสิตชั้นปีที่ 2 4 และ 5 กล่าวคือนิสิตนักศึกษาชั้นปีที่ 1 มีระดับความเจ็บบที่สูงกว่านิสิตนักศึกษาชั้นปีที่ 2 4 และ 5 แสดงดังตารางที่ 5.4

ตัวแปรวิชาเอกของนิสิตนักศึกษามีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แสดงว่านิสิตนักศึกษาในกลุ่มที่เรียนวิชาเอกทางด้านภาษาอังกฤษและกลุ่มที่เรียนวิชาเอกสาขาอื่นๆมีระดับความเจ็บบที่แตกต่างกัน โดยนิสิตนักศึกษาในกลุ่มที่เรียนวิชาเอกอื่นๆมีระดับความเจ็บบที่สูงกว่ากลุ่มนิสิตนักศึกษาที่เรียนวิชาเอกทางด้านภาษาอังกฤษ

ตัวแปรจำนวนปีที่เรียนภาษาอังกฤษมาแล้วจนถึงปัจจุบันของนิสิตนักศึกษาไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แสดงว่าค่าเฉลี่ยระดับความเจ็บบของนิสิตนักศึกษามหาวิทยาลัยในแต่ละช่วงจำนวนปีที่เรียนภาษาอังกฤษมาแล้วจนถึงปัจจุบันของนิสิตนักศึกษาไม่มีความแตกต่างกัน กล่าวคือไม่ว่านิสิตนักศึกษาจะเรียนภาษาอังกฤษมาแล้วนานเท่าใด นิสิตนักศึกษาก็มีระดับความเจ็บบในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษไม่แตกต่างกัน

ตัวแปรประสบการณ์การเรียนในต่างประเทศและการทำงานที่เกี่ยวข้องกับการใช้ภาษาอังกฤษไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แสดงว่ากลุ่มนิสิตนักศึกษาที่เคยศึกษาในต่างประเทศหรือทำงานที่เกี่ยวข้องกับการใช้ภาษาอังกฤษ และกลุ่มนิสิตที่ไม่มีประสบการณ์เลยพบว่าไม่มีความแตกต่างในระดับของความเจ็บบเลย กล่าวคือไม่ว่านิสิตนักศึกษาจะมีประสบการณ์หรือไม่มีประสบการณ์ในการเรียนต่างประเทศหรือทำงานที่เกี่ยวข้องกับการใช้ภาษาอังกฤษต่างก็มีระดับความเจ็บบไม่แตกต่างกันในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ

ตัวแปรระดับผลการเรียนเฉลี่ยสะสมของนิสิตนักศึกษามีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แสดงว่าค่าเฉลี่ยระดับความเจียบของนิสิตนักศึกษามหาวิทยาลัยโดยการแบ่งกลุ่มตามผลการเรียนเฉลี่ยสะสมมีความแตกต่างกันอย่างน้อย 1 คู่จากการทดสอบรายคู่ (multiple comparison) โดยใช้วิธีการของ LSD เนื่องจากลักษณะของข้อมูลเป็นไปตามข้อตกลงเรื่อง Homogeneity of variance พบว่านิสิตนักศึกษาที่มีผลการเรียนระหว่าง 2.01-2.50 มีค่าเฉลี่ยระดับความเจียบสูงกว่านิสิตนักศึกษาที่มีผลการเรียนเฉลี่ยระหว่าง 3.01-3.50 และ 3.51 ขึ้นไป แสดงดังตารางที่ 5.5

ตัวแปรผลการเรียนภาษาอังกฤษโดยรวมของนิสิตนักศึกษามีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แสดงว่าผลการเรียนภาษาอังกฤษโดยรวมของนิสิตนักศึกษามีความแตกต่างกันจากการทดสอบรายคู่ (multiple comparison) โดยใช้วิธีการของ Dunnett T3 เนื่องจากลักษณะของข้อมูลที่ได้จากการวิจัย ฝ่าฝืนข้อตกลงเรื่อง Homogeneity of variance ผลพบว่านิสิตนักศึกษากลุ่มที่มีผลการเรียนภาษาอังกฤษต่ำมากมีระดับความเจียบสูงกว่านิสิตนักศึกษากลุ่มที่มีผลการเรียนภาษาอังกฤษปานกลางและสูง นอกจากนี้นิสิตนักศึกษากลุ่มที่มีผลการเรียนภาษาอังกฤษต่ำมีระดับความเจียบสูงกว่านิสิตนักศึกษากลุ่มที่มีผลการเรียนภาษาอังกฤษปานกลางและสูงอีกด้วย แสดงดังตารางที่ 5.6

ตารางที่ 5.3 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนของตัวแปรอิสระที่จำแนกตามกลุ่มและประเภท

ตัวแปรอิสระ	แหล่งความแปรปรวน	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
สังกัด	ระหว่างกลุ่ม	.058	2	.029	.128	.880
	ภายในกลุ่ม	122.519	541	.226		
	รวม	122.577	543			
เพศ	ระหว่างกลุ่ม	.287	1	.287	1.272	.260
	ภายในกลุ่ม	122.290	542	.226		
	รวม	122.577	543			
ชั้นปี	ระหว่างกลุ่ม	2.555	4	.639	2.868	.023
	ภายในกลุ่ม	120.022	539	.223		
	รวม	122.577	543			
วิชาเอก	ระหว่างกลุ่ม	6.0332	1	6.032	28.050	.000
	ภายในกลุ่ม	116.545	542	.215		
	รวม	122.577				
จำนวนปีที่เรียนภาษาอังกฤษ	ระหว่างกลุ่ม	.393	4	.098	.434	.784
	ภายในกลุ่ม	122.183	539	.227		
	รวม	122.577	543			
ประสบการณ์	ระหว่างกลุ่ม	.571	1	.571	2.537	.112
	ภายในกลุ่ม	122.006	542	.225		
	รวม	122.577	543			

ตารางที่ 5.3 ผลการวิเคราะห์ความแปรปรวนของตัวแปรอิสระที่จำแนกตามกลุ่มและประเภท (ต่อ)

ตัวแปรอิสระ	แหล่งความแปรปรวน	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ระดับผลการเรียนเฉลี่ยสะสม(GPA)	ระหว่างกลุ่ม	2.713	4	.678	3.050	.017
	ภายในกลุ่ม	119.864	539	.222		
	รวม	122.577	543			
ผลการเรียนภาษาอังกฤษโดยรวม	ระหว่างกลุ่ม	7.527	4	1.882	8.815	.000
	ภายในกลุ่ม	115.050	539	.213		
	รวม	122.577	543			

ตารางที่ 5.4 ผลการทดสอบรายคู่ของตัวแปรชั้นปีของนิสิตนักศึกษา

ตัวแปร	ค่าเฉลี่ย	ปีที่ 1	ปีที่ 2	ปีที่ 3	ปีที่ 4	ปีที่ 5 ขึ้นไป
ปีที่ 1	3.08	-				
ปีที่ 2	2.92	-.1569*	-			
ปีที่ 3	3.02	-.0589	.0980	-		
ปีที่ 4	2.94	-.1388*	.0181	-.0799	-	
ปีที่ 5 ขึ้นไป	2.77	-.3081*	-.1512	-.2492	-.1693	-

หมายเหตุ: ใช้วิธีการของ LSD ในการทดสอบรายคู่

ตารางที่ 5.5 ผลการทดสอบรายคู่ของตัวแปรระดับผลการเรียนเฉลี่ยสะสม

ตัวแปร	ค่าเฉลี่ย	ต่ำกว่า 2.00	2.01-2.50	2.51-3.00	3.01-3.50	3.51 ขึ้นไป
ต่ำกว่า 2.00	3.17	-				
2.01-2.50	3.10	-.0655	-			
2.51-3.00	3.01	-.1579	-.0924	-		
3.01-3.50	2.93	-.2398	-.1743*	-.0819	-	
3.51 ขึ้นไป	2.95	-.2164	-.1509*	-.0585	.0234	-

หมายเหตุ: ใช้วิธีการของ LSD ในการทดสอบรายคู่

ตารางที่ 5.6 ผลการทดสอบรายคู่ของตัวแปรผลการเรียนภาษาอังกฤษโดยรวม

ตัวแปร	ค่าเฉลี่ย	ต่ำมาก	ต่ำ	ปานกลาง	สูง	สูงมาก
ต่ำมาก	3.34	-				
ต่ำ	3.18	-.1627	-			
ปานกลาง	2.97	-.3702*	-.2075*	-		
สูง	2.84	-.5050*	-.3422*	-.1347	-	
สูงมาก	2.91	-.4320	-.2692	-.0617	.0730	-

หมายเหตุ: ใช้วิธีการของ Dunnett T3 ในการทดสอบรายคู่

โดยสรุป จากการวิเคราะห์เปรียบเทียบระดับความเจียบของนักศึกษาจำแนกตามกลุ่มหรือประเภทพบว่า นักศึกษาในสังกัดของมหาวิทยาลัยทั้ง 3 สังกัด นักศึกษาเพศชายและเพศหญิง นักศึกษาในกลุ่มที่มีจำนวนปีที่เรียนภาษาอังกฤษมาแล้วจนถึงปัจจุบันต่างกัน กลุ่มที่มีประสบการณ์และไม่มีประสบการณ์การเรียนต่างประเทศหรือทำงานที่เกี่ยวข้องกับการใช้ภาษาอังกฤษ ต่างก็มีระดับความเจียบที่ไม่แตกต่างกันในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ

ในขณะที่นักศึกษาต่างชั้นปี กลุ่มนักศึกษาที่เรียนสาขาวิชาเอกภาษาอังกฤษและกลุ่มที่เรียนวิชาเอกในสาขาอื่นๆ กลุ่มที่มีผลการเรียนเฉลี่ยสะสมต่างกัน รวมถึงกลุ่มที่มีผลการเรียนภาษาอังกฤษในภาพรวมต่างกัน พบว่ามีระดับความเจียบในชั้นเรียนที่แตกต่างกันในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ

## ตอนที่ 2 ผลการวิเคราะห์ตัวแปรอธิบายความเจียบของนักศึกษามหาวิทยาลัยในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ

การนำเสนอในส่วนนี้เป็นผลการวิเคราะห์ตัวแปรหรือสาเหตุที่ส่งผลต่อภาวะความเจียบของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษใช้สถิติวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณ (multiple regression analysis) เพื่อศึกษาหาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรความเจียบและตัวแปรทำนายหรือตัวแปรพยากรณ์ ซึ่งเป็นตัวแปรอธิบายสาเหตุความเจียบในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ โดยทำการคัดเลือกตัวแปรที่มีความสำคัญและส่งผลต่อความเจียบในชั้นเรียนมากที่สุดในลำดับต้นๆมาเข้าสู่สมการทำนายโดยใช้วิธี hierarchical stepwise

จากผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจ (exploratory factor analysis: EFA) ทำให้ได้จำนวนองค์ประกอบจำนวน 11 องค์ประกอบได้แก่ 1) องค์ประกอบด้านพฤติกรรมการสอนของผู้สอน 2) องค์ประกอบด้านอิทธิพลของเพื่อนในชั้นเรียน 3) องค์ประกอบด้านอารมณ์ความรู้สึกของผู้เรียน 4) องค์ประกอบด้านกลวิธีการเรียนรู้ของผู้เรียน 5) องค์ประกอบด้านการมีส่วนร่วมภายในชั้นเรียน 6) ความรู้พื้นฐานภาษาอังกฤษของผู้เรียน 7) องค์ประกอบด้านความแตกต่างด้านวัฒนธรรมในชั้นเรียน 8) องค์ประกอบด้านสภาพแวดล้อมด้านกายภาพของชั้นเรียน 9) องค์ประกอบด้านอัตลักษณ์ของผู้สอน 10) องค์ประกอบด้านความเข้าใจในเนื้อหาของผู้เรียน และ 11) องค์ประกอบด้านการจัดที่นั่งในชั้นเรียน

เนื่องจากผู้วิจัยต้องการศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อความเจียบของนักศึกษาในลักษณะของกลุ่มปัจจัยที่นอกเหนือจากการศึกษารายตัวแปร ผู้วิจัยจึงทำการรวมกลุ่มองค์ประกอบที่มีความเกี่ยวข้องกันไว้เป็นกลุ่มปัจจัยเดียวกันจำนวน 4 กลุ่มปัจจัย โดยการนำ factor scores ในแต่ละกลุ่มปัจจัยจากนั้นทำการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณ (multiple regression analysis) เพื่อศึกษาภาพรวมของแต่ละกลุ่มปัจจัย

รายละเอียดขององค์ประกอบและการรวมกลุ่มปัจจัยที่ใช้ในการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณ (multiple regression analysis) แสดงดังตารางที่ 5.7



ตารางที่ 5.7 องค์ประกอบและการรวมกลุ่มปัจจัยที่ใช้ในการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณ

องค์ประกอบ ที่	ชื่อองค์ประกอบ	ข้อคำถามที่	กลุ่มปัจจัย
3	ความรู้สึกของผู้เรียน	8,9,10,11,12,13	ด้านผู้เรียน
4	กลวิธีการเรียนรู้ของผู้เรียน	14,15,16,17,18,19,20	
6	ความรู้พื้นฐานภาษาอังกฤษของผู้เรียน	1,2,3,4	
10	ความเข้าใจในเนื้อหาของผู้เรียน	5,6,7	
1	พฤติกรรมการสอนของผู้สอน	28,29,27,30,31,24,26,32,23,59	ด้านผู้สอน
9	อัตลักษณ์ของผู้สอน	25,33,34	
2	เพื่อนในชั้นเรียน	35,36,37,38,39,40,41,42,43,44	ด้านเพื่อน
5	การมีส่วนร่วมของชั้นเรียน	52,53,54,55	ด้าน สภาพแวดล้อม ทางกายภาพ ในชั้นเรียน
7	ความแตกต่างด้านวัฒนธรรมในห้องเรียน	56,57,58	
8	สภาพแวดล้อมทางกายภาพของชั้นเรียน	45,46,47,48	
11	การจัดที่นั่งในชั้นเรียน	49,50,51	

เพื่อให้ผลการนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลและการแปรผลการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณ (multiple regression analysis) มีความสะดวกยิ่งขึ้น ผู้วิจัยจึงกำหนดสัญลักษณ์ที่ใช้แทนตัวแปรต่อไปนี้

Student	หมายถึง	กลุ่มปัจจัยด้านผู้เรียน
Teacher	หมายถึง	กลุ่มปัจจัยด้านผู้สอน
Friends	หมายถึง	กลุ่มปัจจัยด้านเพื่อนร่วมชั้นเรียน
Environt	หมายถึง	กลุ่มปัจจัยด้านสภาพแวดล้อมทางกายภาพ ในชั้นเรียน

การนำเสนอแบ่งออกเป็น 2 ตอนได้แก่ 1) ผลการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปร และ 2) ผลการวิเคราะห์การถดถอยแบบกำหนดลำดับขั้น

## 2.1 ผลการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปร

การวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรในการวิจัยครั้งนี้ มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ตรวจสอบความสัมพันธ์เชิงเส้น (linear relationship) ระหว่างตัวแปรต้นกับตัวแปรตาม และ 2) วิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรอิสระด้วยกันเองเพื่อตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างกันของตัวแปรอิสระหรือตัวแปรทำนาย (multicollinearity) มีรายละเอียด ดังนี้

ผลการตรวจสอบความสัมพันธ์เชิงเส้น (linear relationship) ระหว่างตัวแปรต้นกับตัวแปรตามที่ใช้ในการวิเคราะห์ในครั้งนี้พบว่า โดยส่วนใหญ่ตัวแปรต้นกับตัวแปรตามมีความสัมพันธ์ทางบวกในระดับต่ำโดยมีช่วงความสัมพันธ์อยู่ระหว่าง 0.361– 0.560 และมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 ของตัวแปรทุกคู่

ผลการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของตัวแปรอิสระเพื่อตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างกันของตัวแปรอิสระหรือตัวแปรทำนาย (multicollinearity) ว่าตัวแปรอิสระหรือตัวแปรทำนายมีความสัมพันธ์กันเองสูงมากหรือไม่ จากตารางที่ 5.9 พบว่าตัวแปรที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ตั้งแต่ 0.361 ถึง 0.695 โดยคู่กลุ่มปัจจัยที่มีความสัมพันธ์กันสูงสุดคือ กลุ่มปัจจัยด้านผู้สอน (TEACHER) กับกลุ่มปัจจัยด้านสภาพแวดล้อมทางกายภาพในชั้นเรียน (ENVIRONT) มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ 0.695 ส่วนคู่กลุ่มปัจจัยที่มีความสัมพันธ์กันต่ำที่สุดคือ กลุ่มปัจจัยด้านผู้เรียน (STUDENT) กับกลุ่มปัจจัยด้านสภาพแวดล้อมทางกายภาพในชั้นเรียน (ENVIRONT) มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ 0.521 ซึ่งตัวแปรเหล่านี้มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญทั้งหมดที่ระดับ 0.01

จากการตรวจสอบความสัมพันธ์พหุร่วมเชิงเส้น (multicollinearity) ของตัวแปรอิสระหรือตัวแปรทำนายที่ส่งผลต่อความเครียดในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษพบว่า ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรทั้งหมดนี้ไม่มีตัวแปรคู่ใดมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เกิน 0.900 แสดงว่าตัวแปรอิสระทุกคู่ไม่มีความสัมพันธ์พหุร่วมเชิงเส้น (multicollinearity) (Hair และคณะ, 2544 อ้างถึงใน อายพร เรื่องตระกูล, 2553) จึงสามารถทำการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณ (multiple regression analysis) ได้ ตารางที่ 5.8 แสดงค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของกลุ่มปัจจัยที่ใช้ในการวิเคราะห์

ตารางที่ 5.8 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของกลุ่มปัจจัยที่ใช้ในการวิเคราะห์

	SILENCE	STUDENT	TEACHER	FRIENDS	ENVIRONT
SILENCE	1				
STUDENT	.560(**)	1			
TEACHER	.361(**)	.590(**)	1		
FRIENDS	.472(**)	.650(**)	.682(**)	1	
ENVIRONT	.374(**)	.521(**)	.695(**)	.674(**)	1

\*\* ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01

## 2.2 ผลการวิเคราะห์การถดถอยแบบกำหนดลำดับขั้น (hierarchical regression analysis)

การนำเสนอผลการวิเคราะห์ในส่วนนี้ มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาว่ามีตัวแปรอิสระหรือตัวแปรทำนายใดบ้างที่ส่งผลต่อความเครียดของนิสิตนักศึกษามหาวิทยาลัยในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ โดยใช้วิธีการวิเคราะห์การถดถอยแบบกำหนดลำดับขั้น (hierarchical regression analysis) ซึ่งเป็นวิธีที่เปิดโอกาสให้ผู้วิจัยจัดเรียงลำดับตัวแปรอิสระหรือตัวแปรทำนายเข้าสู่สมการตามแนวคิดทฤษฎีหรือตามความต้องการของผู้วิจัยเองได้

จากการทบทวนเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง โดยเฉพาะงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับความเจ็บในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษในบริบทของประเทศไทย ผลการวิจัยของ อัญติการ์ โรงสะอาด (2545) พบว่าปัจจัยที่สามารถทำให้นิสิตสามารถตอบคำถามอาจารย์ได้มากขึ้นในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษในลำดับต้นๆนั้นได้แก่ ปัจจัยด้านผู้สอนถึงร้อยละ 45.78 สอดคล้องกับผลการวิจัยเชิงคุณภาพในระยะที่ 1 ของงานวิจัยที่พบว่า ผู้เรียนเห็นว่าผู้สอนเป็นปัจจัยที่สำคัญที่สุด เป็นเสมือนผู้ทำหน้าที่ควบคุม ชี้นำและจัดการเรียนการสอนให้มีประสิทธิภาพรวมถึงการสร้างปฏิสัมพันธ์และการฝึกกิจกรรมทางภาษาต่างๆในชั้นเรียน ดังนั้นปัจจัยด้านผู้สอนจึงมีอิทธิพลอย่างมากในการเรียนการสอนวิชาภาษาอังกฤษ จากบทสัมภาษณ์ ดังนี้

“การที่เด็กจะพูดได้หรือไม่ได้อยู่ที่อาจารย์และวิธีการสอนค่ะ ต่อให้เราพูดไม่ได้ ใช้ tense ผิด ถ้าอาจารย์เข้าใจ หรือให้กำลังใจเรา เราก็อยากที่จะพูดหรือพยายามพูดต่อ”

บลู นักศึกษามหาวิทยาลัยรัฐ 19 ธันวาคม 2555

จากข้อค้นพบเกี่ยวกับปัจจัยที่สามารถทำให้นิสิตสามารถตอบคำถามอาจารย์ได้มากขึ้นในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษในบริบทของนักศึกษาไทยของ อัญติการ์ โรงสะอาด (2545) พบว่าปัจจัยที่ส่งผลในต่อมาได้แก่ ปัจจัยด้านบรรยากาศในชั้นเรียน ร้อยละ 38.22 ซึ่งส่วนใหญ่เห็นว่าบรรยากาศการเรียนการสอนควรเอื้อให้ผู้เรียนได้พูดและบรรยากาศไม่ตึงเครียด ปัจจัยต่อมาได้แก่ ปัจจัยด้านเพื่อน ร้อยละ 24 ที่เห็นว่าการเรียนรู้ร่วมกัน การทำกิจกรรมการพูดตอบด้วยกันในชั้นเรียนส่งผลต่อการพูดในชั้นเรียน และอันดับสุดท้ายคือปัจจัยด้านตัวผู้เรียน ร้อยละ 17.78 ที่เกี่ยวกับความรู้ด้านเนื้อหาและภาษาของผู้เรียน ตลอดจนอารมณ์ความรู้สึกของผู้เรียน เช่น การอาย ความไม่กล้า การกลัวเสียหน้า สอดคล้องกับผลการวิจัยของ อีราภรณ์ พลายนเล็ก (2554) ที่ทำการศึกษปัจจัยที่ส่งผลต่อการพูดของนักศึกษาไทยในระดับอุดมศึกษา และพบว่าปัจจัยด้านผู้เรียนส่งผลต่อการพูดภาษาอังกฤษของผู้เรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

จากทฤษฎีและผลการวิจัยที่ค้นพบเกี่ยวกับปัจจัยที่ส่งผลต่อความเจ็บของนักศึกษาไทยดังกล่าว ทำให้ผู้วิจัยสามารถจัดลำดับความสำคัญของกลุ่มปัจจัยเพื่อใช้ในการวิเคราะห์การถดถอยแบบกำหนดลำดับขั้น (hierarchical regression analysis) โดยผู้วิจัยทำการคัดเลือกกลุ่มตัวแปรด้านผู้สอน (TEACHER) เข้าสู่สมการเป็นลำดับแรก ตามด้วยกลุ่มปัจจัยด้านสภาพแวดล้อมทางกายภาพของชั้นเรียน (ENVIRONMENT) กลุ่มปัจจัยด้านเพื่อนในชั้นเรียน (FRIENDS) และกลุ่มปัจจัยด้านผู้เรียน (STUDENT) ตามลำดับ

ผลการวิเคราะห์การถดถอยแบบกำหนดลำดับขั้น (hierarchical regression analysis) โดยผู้วิจัยเป็นผู้คัดเลือกตัวแปรอิสระเข้าสู่สมการด้วยตนเองพบว่า เมื่อนำกลุ่มปัจจัยในลำดับขั้นที่หนึ่งคือกลุ่มปัจจัยด้านผู้สอน (TEACHER) เข้าสู่สมการทำนายก่อนเป็นลำดับแรก สามารถทำนายความเจ็บของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษได้ร้อยละ 13.1 มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์พหุคูณเท่ากับ 0.361

โดยกลุ่มปัจจัยในลำดับขั้นที่ 1 มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์การถดถอยต่อความเจียบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

เมื่อผู้วิจัยเพิ่มชุดของกลุ่มปัจจัยในลำดับขั้นที่ 2 คือ กลุ่มปัจจัยด้านสภาพแวดล้อมทางกายภาพของชั้นเรียน (ENVIRONT) เข้าไปในสมการตัวแปรทั้งหมดร่วมกันอธิบายความเจียบของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษได้ร้อยละ 16 มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์พหุคูณเท่ากับ 0.400 โดยกลุ่มปัจจัยในลำดับขั้นที่ 2 มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์การถดถอยต่อความเจียบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

เมื่อผู้วิจัยเพิ่มชุดของกลุ่มปัจจัยในลำดับขั้นที่ 3 คือ กลุ่มปัจจัยด้านเพื่อนในชั้นเรียน (FRIENDS) เข้าไปในสมการตัวแปรทั้งหมดร่วมกันอธิบายความเจียบของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษได้ร้อยละ 22.9 มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์พหุคูณเท่ากับ 0.479 โดยกลุ่มปัจจัยในลำดับขั้นที่ 3 มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์การถดถอยต่อความเจียบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

เมื่อผู้วิจัยเพิ่มชุดของกลุ่มปัจจัยในลำดับขั้นที่ 4 คือ กลุ่มปัจจัยด้านผู้เรียน (STUDENT) เข้าไปในสมการตัวแปรทั้งหมดร่วมกันอธิบายความเจียบของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษได้ร้อยละ 33.7 มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์พหุคูณเท่ากับ 0.580 โดยกลุ่มปัจจัยในลำดับขั้นที่ 4 มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์การถดถอยต่อความเจียบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

โดยสรุปจากผลการวิเคราะห์การถดถอยแบบกำหนดลำดับขั้น (hierarchical regression analysis) พบว่าปัจจัยที่ส่งผลต่อความเจียบของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษประกอบด้วย 4 ปัจจัยได้แก่ 1) กลุ่มตัวแปรด้านผู้สอน (TEACHER) 2) กลุ่มปัจจัยด้านสภาพแวดล้อมทางกายภาพของชั้นเรียน (ENVIRONT) 3) กลุ่มปัจจัยด้านเพื่อนในชั้นเรียน (FRIENDS) และ 4) กลุ่มปัจจัยด้านผู้เรียน (STUDENT) โดยทั้ง 4 กลุ่มปัจจัยร่วมกันอธิบายความเจียบของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษได้ร้อยละ 33.7 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

#### ตารางที่ 5.9 ผลการวิเคราะห์การถดถอยแบบกำหนดลำดับขั้น

IV	ลำดับขั้นที่ 1			ลำดับขั้นที่ 2			ลำดับขั้นที่ 3			ลำดับขั้นที่ 4		
	b	SE	$\beta$	b	SE	$\beta$	b	SE	$\beta$	b	SE	$\beta$
constant	2.353	.074		2.221	.079		2.153	.076		1.789	.081	
TEACHER	.220	.024	.361	.120	.033	.196	.022	.035	.036	-.049	.033	-.080
ENVIRONT				.146	.034	.238	.053	.035	.086	.042	.032	.069
FRIENDS							.219	.031	.390	.106	.032	.189
STUDENT										.305	.033	.448
R	.361			.400			.479			.580		
R <sup>2</sup>	.131			.160			.229			.337		
adjusted R <sup>2</sup>	.129			.157			.225			.332		
$\Delta R^2$	.131			.029			.070			.107		
F	81.376			51.432			53.559			68.437		
P	.000*			.000*			.000*			.000*		

### ตอนที่ 3 ผลการพัฒนาทฤษฎีฐานรากเกี่ยวกับความเจียบของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ

ทฤษฎีฐานรากนั้นเป็นการสร้างข้อสรุปแบบอุปนัยที่เกิดขึ้นจากการศึกษาและเก็บรวบรวมข้อมูลจากปรากฏการณ์ ความเชื่อ เจตคติ ความรู้สึก วัฒนธรรม เหตุการณ์หรือพฤติกรรมของมนุษย์ต่างๆ มาสร้างเป็นความเชื่อมโยงแสดงความสัมพันธ์ เพื่อให้มีความสอดคล้องใกล้เคียงและสามารถอ้างอิงหรือเป็นประโยชน์ต่อปรากฏการณ์ที่ใกล้เคียงกันได้

ทฤษฎีฐานรากเกี่ยวกับความเจียบของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษเป็นลักษณะของข้อสรุปเชิงทฤษฎีของความเจียบในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษของนักศึกษามหาวิทยาลัยซึ่งถือเป็นทฤษฎีฐานรากเกี่ยวกับความเจียบในบริบทของชั้นเรียนในประเทศไทย ข้อมูลสารสนเทศเกี่ยวกับประเภทของความเจียบและตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับความเจียบนั้นมีขั้นตอนที่ได้มาจากการศึกษาเชิงคุณภาพ โดยเริ่มต้นจากการทบทวนเอกสาร ทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องเพื่อสร้างกรอบแนวคิดการวิจัยชั่วคราว จากนั้นทำการศึกษาเชิงคุณภาพเชิงลึก โดยทำการลงพื้นที่ภาคสนามเพื่อสำรวจและเก็บข้อมูลจริงเพื่อให้ทราบข้อมูลเกี่ยวกับความเจียบของนักศึกษาในบริบทของประเทศไทย ใช้วิธีการสนทนากลุ่มนักศึกษา การสัมภาษณ์นักศึกษารายกรณี การสัมภาษณ์ผู้สอนวิชาภาษาอังกฤษ และการสังเกตในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ

จากนั้นทำการศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับความเจียบในเชิงปริมาณเพื่อให้ได้ข้อมูลเกี่ยวกับความเจียบของนักศึกษาในภาพรวมเพื่อนำมาสนับสนุนข้อมูลสารสนเทศที่ได้เกี่ยวกับความเจียบในการศึกษาเชิงคุณภาพในขั้นต้น จากนั้นสร้างเป็นข้อสรุปแสดงความสัมพันธ์และความเชื่อมโยงของตัวแปรและพัฒนาเป็นทฤษฎีฐานรากที่เกี่ยวกับความเจียบของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ

ทฤษฎีฐานรากที่สร้างขึ้นเริ่มจากเมื่อผู้สอนตั้งคำถามในชั้นเรียนหรือให้ผู้เรียนแสดงความคิดเห็น จะเกิดภาวะความเจียบของผู้เรียนในชั้นเรียนขึ้น โดยประเภทของความเจียบของนักศึกษาเกิดขึ้นได้ 3 ประเภทหรือ 3 ลักษณะคือ ความเจียบของนักศึกษาที่เกิดจากการไม่รู้ ความเจียบของนักศึกษาที่เกิดจากอารมณ์ความรู้สึก และความเจียบบแบบเป็นกลางของนักศึกษา ทั้งนี้ความเจียบของนักศึกษาที่เกิดขึ้นนั้นอาจมีปัจจัยหรือสาเหตุที่ส่งผลต่อความเจียบของนักศึกษา สาเหตุหรือปัจจัยแรกได้แก่ ปัจจัยด้านผู้สอน ผู้สอนเปรียบเสมือนผู้ที่ทำหน้าที่จัดการเรียนการสอนหรือสร้างบรรยากาศการเรียนหรือกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดการพูดในชั้นเรียนได้ ความเจียบของผู้เรียนเกิดขึ้นเมื่อผู้สอนตั้งคำถามให้ตอบหรือให้ผู้เรียนแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียน ปัจจัยจากผู้สอน เช่น พฤติกรรมการสอนของผู้สอนเอง การที่ผู้สอนให้ออกาสผู้เรียนได้ตอบหรือแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียน การที่ผู้สอนให้ความสนใจหรือใส่ใจกับการพูดของผู้เรียน การที่ผู้สอนให้เวลาผู้เรียนในการคิดคำตอบหรือเตรียมตัวในการพูดแสดงความคิดเห็น รวมถึงภาพลักษณ์หรือบุคลิกภาพของผู้สอนในมุมมองหรือสายตาของผู้เรียนอีกด้วย อัตลักษณ์หรือภาพลักษณ์ของผู้สอนที่มีต่อผู้เรียนส่งผลต่อการกล้าแสดงออกของผู้เรียนได้เช่นกัน ผู้เรียนที่เห็นว่าผู้สอนมีลักษณะที่ดูเข้มงวดเคร่งขรึม อาจทำให้ผู้เรียนไม่กล้าที่จะพูดหรือแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียนได้ นอกจากนี้ข้อมูลจากการศึกษาเชิงปริมาณยังให้ข้อมูลสารสนเทศสนับสนุนอีกว่า ปัจจัยด้านผู้สอนนั้นส่งผลต่อความเจียบในชั้น

เรียนได้ร้อยละ 13.1 ซึ่งจากทฤษฎีฐานรากจะเห็นเส้นแสดงความเชื่อมโยงของปัจจัยด้านผู้สอนส่งตรงไป ความเจียบของนักศึกษาร้อยละ 13.1

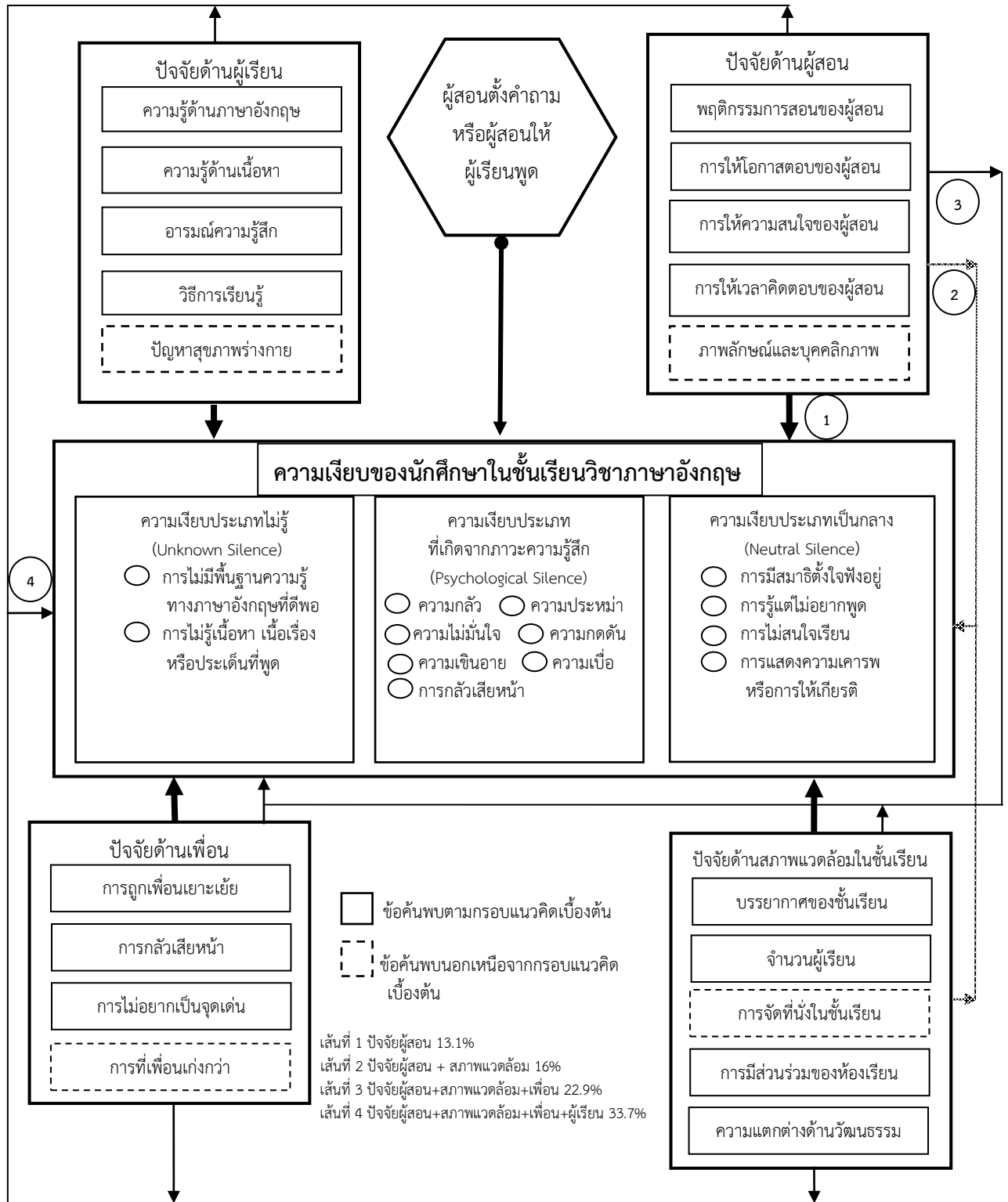
ปัจจัยด้านสภาพแวดล้อมทางกายภาพในชั้นเรียนนั้นส่งผลต่อความเจียบในชั้นเรียนภาษาอังกฤษ ได้เช่นกัน อาทิ บรรยากาศการเรียนในชั้นเรียน เมื่อบรรยากาศในชั้นเรียนตรงเครียดมากเกินไปอาจทำให้ ผู้เรียนไม่กล้าพูดหรือแสดงความคิดเห็น รวมทั้งชั้นเรียนที่มีอากาศร้อนหรือเย็นจัดมากเกินไปย่อมส่งผล ต่อสมาธิในการเรียนของผู้เรียน สภาพแวดล้อมของชั้นเรียนที่มีผู้เรียนแออัดหรือมากเกินไปและการจัดที่ นั่งในชั้นเรียนก็ส่งผลต่อการไม่อยากพูด การที่ผู้เรียนได้นั่งใกล้กับบุคคลที่ตนไม่สนิทสนมกัน การนั่งแถว หลังหรือไกลจากผู้สอน การมีส่วนร่วมของเพื่อนในชั้นเรียน เช่น เพื่อนในชั้นเรียนไม่ให้ความสนใจต่อกิจกรรมการเรียนการสอน ไม่สนใจเพื่อนที่กำลังพูด การอ่านหนังสือการ์ตูน การทำการบ้านวิชาอื่นอยู่ การเล่นโทรศัพท์มือถือและอุปกรณ์อิเล็กทรอนิกส์อื่นๆ รวมถึงการเตรียมการพูดของตนเองโดยที่ไม่สนใจ เพื่อนที่กำลังพูด นอกจากนี้ความแตกต่างด้านวัฒนธรรมส่งผลต่อการพูดของผู้เรียนเช่นกัน การให้ผู้เรียน พูดหรือแสดงความคิดเห็นที่เกี่ยวกับเรื่องหรือประเด็นที่มีความละเอียดอ่อนทางศาสนา สังคมวัฒนธรรม ประเพณี เชื้อชาติ เผ่าพันธุ์ สาเหตุเหล่านี้ส่งผลต่อการไม่อยากพูดในชั้นเรียนได้เช่นกัน จากการศึกษา ความเจียบเชิงปริมาณในภาพรวมเพื่อสนับสนุนทฤษฎีเกี่ยวกับความเจียบพบว่า ปัจจัยด้านผู้สอนเมื่อรวม กับปัจจัยด้านสภาพแวดล้อมทางกายภาพในชั้นเรียนสามารถส่งผลต่อความเจียบในชั้นเรียนได้ถึงร้อยละ 16 จากทฤษฎีฐานรากแสดงให้เห็นเส้นแสดงความเชื่อมโยงของปัจจัยด้านผู้สอนที่รวมกับปัจจัยด้าน สภาพแวดล้อมทางกายภาพในชั้นเรียนส่งตรงไปความเจียบได้ถึงร้อยละ 16

ผู้เรียนในระดับอุดมศึกษาหรือระดับมหาวิทยาลัยนั้นเป็นช่วงวัยที่ผู้เรียนต้องการเข้ากลุ่มและ สังคมเพื่อนจึงเป็นสิ่งสำคัญสำหรับผู้เรียนในช่วงวัยนี้ ดังนั้นอิทธิพลด้านเพื่อนจึงเข้ามามีส่วนเกี่ยวข้องกับ การพูดหรือแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษด้วย การทำถามปทัสถานของกลุ่มหรือการ เลือกรทำตามสิ่งที่คนส่วนใหญ่เลือกปฏิบัติจึงเป็นสิ่งจำเป็นเพื่อให้ตนเองได้รับการยอมรับจากสมาชิก ภายในกลุ่ม สาเหตุหรือปัจจัยด้านเพื่อนที่ส่งผลต่อการพูดหรือแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียนของผู้เรียน อาทิ การที่เพื่อนเยาะเย้ยหรือล้อเลียนสำเนียงภาษาอังกฤษเมื่อมีคนออกเสียงภาษาอังกฤษไม่ชัด การกลัว เสียหน้าของผู้เรียนเมื่อตนเองตอบผิดหรือพูดภาษาอังกฤษไม่ถูกต้องตามหลักภาษา ความรู้สึกที่ไม่อยาก เป็นจุดเด่นของเพื่อนเมื่อตนเองต้องลุกขึ้นพูดหรือตอบคำถามผู้สอน เนื่องจากเห็นว่าเพื่อนส่วนใหญ่ไม่พูด หรือตอบคำถามในชั้นเรียน การปฏิบัติตนตามสมาชิกคนอื่นๆในกลุ่มด้วยการไม่พูดหรือเจียบในชั้นเรียนจึง เป็นการแสดงจุดยืนถึงการเป็นหนึ่งเดียวกันของสมาชิกที่ไม่ต้องการเห็นแย้งหรือสร้างจุดเด่นภายในกลุ่ม ข้อมูลสารสนเทศ จากการศึกษาความเจียบของนักศึกษาเชิงปริมาณในภาพรวมยังสนับสนุนให้เห็นว่า ปัจจัยด้านเพื่อนในชั้นเรียนนั้นเมื่อรวมกับปัจจัยด้านผู้สอนและปัจจัยด้านสภาพแวดล้อมทางกายภาพใน ชั้นเรียนสามารถส่งผลต่อความเจียบในชั้นเรียนได้ถึงร้อยละ 22.9 และจากทฤษฎีฐานรากแสดงให้เห็นเส้น แสดงความเชื่อมโยงของปัจจัยด้านเพื่อนในชั้นเรียน ที่รวมกับปัจจัยด้านผู้สอนและปัจจัยด้าน สภาพแวดล้อมทางกายภาพในชั้นเรียนสามารถส่งผลต่อความเจียบในชั้นเรียนส่งตรงไปความเจียบได้ถึง ร้อยละ 22.9

ปัจจัยด้านผู้เรียนเองก็ส่งผลต่อความเจียบในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษเช่นกัน อาทิ การที่ผู้เรียนไม่มีพื้นฐานทางภาษาอังกฤษที่ดีพอ การที่ผู้เรียนไม่รู้คำตอบหรือประเด็นของเรื่องที่กำลังจะพูด อารมณ์ความรู้สึกของตัวผู้เรียนเอง ณ ขณะนั้น ลักษณะวิธีการเรียนรู้ของผู้เรียนเอง ผู้เรียนบางคนอาจชอบลักษณะการเรียนแบบบรรยายที่ให้ผู้สอนพูดไปเรื่อยๆ โดยที่ไม่ต้องมีการถามผู้เรียน รวมทั้งสาเหตุจากปัญหาสุขภาพร่างกายหรือความพร้อมของผู้เรียนเอง นอกจากนี้ข้อมูลจากการศึกษาเชิงปริมาณยังให้ข้อมูลสารสนเทศสนับสนุนอีกว่า ปัจจัยด้านตัวผู้เรียนเมื่อรวมกับปัจจัยด้านผู้สอน ปัจจัยด้านสภาพแวดล้อมทางกายภาพในชั้นเรียน และปัจจัยด้านเพื่อนในชั้นเรียน สามารถส่งผลต่อความเจียบได้ถึงร้อยละ 33.7 ซึ่งจากทฤษฎีฐานรากจะเห็นเส้นแสดงความเชื่อมโยงของปัจจัยด้านตัวผู้เรียนที่รวมกับปัจจัยด้านผู้สอน ปัจจัยด้านสภาพแวดล้อมทางกายภาพในชั้นเรียน และปัจจัยด้านเพื่อนในชั้นเรียน ส่งตรงไปความเจียบถึงร้อยละ 25.6 และ 31.8 ตามลำดับ

จากการประเมินความเหมาะสมของทฤษฎีฐานรากเกี่ยวกับความเจียบของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษโดยผู้เชี่ยวชาญ มีเกณฑ์การพิจารณา คือ 1) มีขั้นตอนการพัฒนาทฤษฎีที่เหมาะสม 2) มีความครบถ้วนสมบูรณ์ของเนื้อหาและรายละเอียดในตัวทฤษฎี 3) มีความสมเหตุสมผลของตัวทฤษฎี 4) มีความเข้าใจได้ง่ายและสื่อความหมายได้ชัดเจน และ 5) สามารถอ้างอิงตัวทฤษฎีไปใช้ได้อย่างกว้างขวาง โดยคะแนนรวมเฉลี่ยจากการพิจารณาความเหมาะสมของทฤษฎีฐานรากมีค่าเฉลี่ยมากกว่าร้อยละ 80 (รายละเอียดแสดงในภาคผนวก) จึงสรุปได้ว่าทฤษฎีฐานรากเกี่ยวกับความเจียบของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษมีความเหมาะสม และนอกจากนี้ผู้เชี่ยวชาญยังให้ข้อคิดเห็นหรือข้อเสนอแนะเพิ่มเติมโดยควรระบุหัวลูกศรของเส้นแสดงความเชื่อมโยงของตัวแปรไปยังความเจียบให้เห็นอย่างชัดเจนว่าส่งผลต่อความเจียบเป็นร้อยละเท่าใดและทำให้สามารถทำความเข้าใจแผนภาพได้ง่ายมากยิ่งขึ้นการเสนอแนะเกี่ยวกับทฤษฎีความเจียบนี้ว่าน่าจะสามารถนำไปศึกษากับการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศอื่น ๆ ได้ด้วยหรือถ้ามีการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอน โดยเฉพาะด้านผู้สอนกับบรรยากาศและสภาพแวดล้อมให้สอดคล้องกับทฤษฎีที่เสนอมาดังกล่าว เพื่อศึกษาต่อว่าแบบแผนแบบใดที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนมีการพูดในชั้นเรียนมากขึ้นก็จะน่าสนใจไม่น้อยและน่าจะนำไปใช้ประโยชน์ได้จริง รวมทั้งหากการนำทฤษฎีไปใช้ อาจต้องมีการแสดงให้เห็นถึงรายละเอียดของปัจจัยที่เข้ามาเกี่ยวข้องมากกว่านี้ ทั้งนี้ในส่วนของปัจจัยทางจิตวิทยาที่ได้แสดงในทฤษฎียังสามารถอภิปรายเพิ่มเติมให้เห็นถึงรากฐานที่มีของความรู้สึกล่าง ๆ ที่ได้ระบุไว้ในทฤษฎี เช่น การตอบสนองทางอารมณ์ที่มาจากการเรียนรู้ การได้รับอิทธิพลจากสิ่งแวดล้อม เป็นต้น

ทฤษฎีฐานรากเกี่ยวกับความเจียบที่สร้างขึ้นดังกล่าวแสดงในภาพที่ 5.1



ภาพที่ 5.1 ทฤษฎีฐานรากเกี่ยวกับความเงียบในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษของนักศึกษามหาวิทยาลัย



## บทที่ 6

### สรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเป็นแบบผสมวิธีมีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษาประเภทและระดับความเจียบของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ 2) ศึกษาตัวแปรอธิบายความเจียบของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ และ 3) พัฒนาและตรวจสอบความเหมาะสมของทฤษฎีฐานรากของความเจียบในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษซึ่งแบ่งขั้นตอนการวิจัยออกเป็น 3 ระยะ ได้แก่ ระยะที่ 1 การวิจัยเชิงคุณภาพ ระยะที่ 2 การวิจัยเชิงปริมาณ และระยะที่ 3 การวิจัยแบบผสมวิธี

ระยะที่ 1 การวิจัยเชิงคุณภาพวัตถุประสงค์ของการวิจัยในขั้นตอนนี้เพื่อศึกษาประเภทของความเจียบหรือการไม่อยากพูดในชั้นเรียนของนักศึกษาปริญญาตรีในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษและตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับความเจียบในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ กลุ่มตัวอย่างเป็นกลุ่มนักศึกษาที่มีลักษณะพฤติกรรมค่อนข้างเจียบและไม่เจียบในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษจำนวน 21 คน และกลุ่มอาจารย์ผู้สอนวิชาภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารจำนวน 6 คน จากมหาวิทยาลัยของรัฐ มหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ และมหาวิทยาลัยเอกชน ใช้วิธีการวิจัยเชิงคุณภาพนึ่งร่อน เพื่อให้ได้ข้อมูลคุณภาพเชิงลึก ได้แก่ การสนทนากลุ่มนักศึกษา การสัมภาษณ์นักศึกษารายกรณี การสัมภาษณ์ผู้สอน และการสังเกตในชั้นเรียน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเชิงคุณภาพได้แก่ แบบสนทนากลุ่ม แบบสัมภาษณ์นักศึกษาและผู้สอน และแบบสังเกตชั้นเรียนใช้วิธีการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพโดยวิธีการจำแนกประเภทข้อมูล (typological analysis)

ระยะที่ 2 การวิจัยเชิงปริมาณวัตถุประสงค์ของการวิจัยในขั้นตอนนี้เพื่อศึกษาระดับของความเจียบหรือการไม่อยากพูดในชั้นเรียนของนักศึกษาปริญญาตรีในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษโดยเป็นการศึกษาระดับและวิเคราะห์เปรียบเทียบระดับความเจียบของนักศึกษาในสังกัดของมหาวิทยาลัยที่แตกต่างกัน และศึกษาตัวแปรอธิบายความเจียบในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษของนักศึกษามหาวิทยาลัยประชากร คือนิสิตนักศึกษาระดับมหาวิทยาลัยระดับชั้นปริญญาตรีในเขตกรุงเทพมหานคร จำนวน 633, 870 คนจากสถาบันอุดมศึกษาใน 3 สังกัด ได้แก่ มหาวิทยาลัยของรัฐ มหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ และมหาวิทยาลัยเอกชน กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้คือนิสิตนักศึกษาวิชาเอกภาษาอังกฤษและวิชาเอกอื่นๆของสถาบันอุดมศึกษาทั้ง 3 สังกัด จำนวน 544 คน โดยกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างจากโปรแกรม G\* Power และใช้วิธีการสุ่มตัวอย่างแบบหลายขั้นตอนตัวแปรที่ใช้ในการวิจัยแบ่งออกเป็น 2 ประเภทคือ 1) ตัวแปรอิสระ ประกอบด้วยกลุ่มปัจจัยด้านผู้สอน กลุ่มปัจจัยด้านสภาพแวดล้อมทางกายภาพในชั้นเรียน กลุ่มปัจจัยด้านเพื่อนร่วมชั้นเรียน และกลุ่มปัจจัยด้านผู้เรียน 2) ตัวแปรตาม คือความเจียบในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษของนิสิตนักศึกษามหาวิทยาลัย เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยได้แก่แบบสอบถามเกี่ยวกับการพูดและแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ โดยแบบสอบถามแบ่งออกเป็น 3 ตอนได้แก่ ตอนที่ 1 ข้อมูลพื้นฐานของผู้ตอบแบบสอบถาม ตอนที่ 2 ข้อมูลเกี่ยวกับพฤติกรรมการตอบคำถามหรือพูดในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ และตอนที่ 3 ข้อมูลเกี่ยวกับปัจจัยที่ส่งผลต่อความ

เจียบในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษการวิเคราะห์ข้อมูลใช้สถิติเชิงบรรยายเพื่อบรรยายลักษณะข้อมูลของกลุ่มตัวอย่าง ใช้สถิติการทดสอบค่าเฉลี่ยของกลุ่มตัวอย่างสองกลุ่ม (t-test) การวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบทางเดียว (one way ANOVA) และการวิเคราะห์การถดถอยเชิงเส้นพหุแบบกำหนดลำดับชั้น (hierarchical regression analysis)

ระยะที่ 3 การวิจัยแบบผสมวิธี เป็นขั้นตอนการพัฒนาทฤษฎีฐานรากโดยเป็นการนำผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพในการศึกษาระยะที่ 1 มาพัฒนาเป็นทฤษฎีฐานราก และนำผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณในการศึกษาระยะที่ 2 มาสนับสนุนร่วมกัน เพื่อพัฒนาเป็นทฤษฎีฐานรากเกี่ยวกับความเจียบของนักศึกษาไทยในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ และให้ผู้เชี่ยวชาญทำการตรวจสอบและยืนยันความเหมาะสมของทฤษฎีฐานรากที่สร้างขึ้น เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยได้แก่ แบบประเมินความเหมาะสมของทฤษฎีฐานราก

### สรุปผลการวิจัย

ผลการวิจัยในครั้งนี้สามารถสรุปและนำเสนอตามวัตถุประสงค์ของการวิจัย คือ 1) ศึกษาประเภทและระดับความเจียบของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ 2) ศึกษาตัวแปรอธิบายความเจียบของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ และ 3) พัฒนาและตรวจสอบความเหมาะสมของทฤษฎีฐานรากของความเจียบในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ มีรายละเอียดดังนี้

#### 1. ประเภทและระดับของความเจียบของนักศึกษามหาวิทยาลัยในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ

จากการศึกษาเชิงลึกโดยวิธีวิทยาการวิจัยเชิงคุณภาพทำให้ผู้วิจัยสามารถสรุปประเภทของความเจียบหรือการไม่ยอมพูดในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษของนักศึกษามหาวิทยาลัยออกได้เป็น 3 ประเภท คือ ความเจียบประเภทไม่รู้ (unknown silence) ความเจียบประเภทที่เกิดจากภาวะความรู้สึกล (psychological silence) และความเจียบประเภทเป็นกลาง (neutral silence)

1.1) ความเจียบประเภทไม่รู้ (unknown silence) เป็นภาวะที่นักศึกษาไม่มีพื้นฐานหรือความรู้ทางภาษาอังกฤษที่ดีเพียงพอในการที่จะรับสารหรือข้อความจากผู้สอน กล่าวคือนักศึกษาบางส่วนมีปัญหาในเรื่องของทักษะการฟังภาษาอังกฤษ การฟังไม่ทันเนื่องจากนักศึกษาพยายามแปลคำต่อคำ อาจารย์ผู้สอนพูดเร็วเกินไป การไม่ตั้งใจฟังผู้สอน เมื่อฟังไม่ทันหรือฟังไม่เข้าใจจะทำให้นักศึกษาไม่ยอมพูดในชั้นเรียน เนื่องจากสิ่งที่ตนต้องพูดออกไปอาจไม่ตรงตามสิ่งที่ผู้สอนหรือเพื่อนในห้องคาดหวังจากการพูดนั้นนอกจากนี้ยังพบว่านักศึกษามีปัญหาในเรื่องของการไม่รู้คำศัพท์ที่เหมาะสมที่จะใช้ (vocabulary) นักศึกษาบางคนนึกคำศัพท์ไม่ออกโดยเฉพาะในกรณีที่ต้องพูดหรือแสดงความคิดเห็นในประเด็นที่ซับซ้อนหรือเป็นเรื่องนามธรรม อีกทั้งปัญหาเรื่องของระบบไวยากรณ์ภาษาอังกฤษ (grammar) ที่นักศึกษายังไม่มีความเข้าใจที่ดีพอ จึงทำให้ไม่สามารถเรียบเรียงถ้อยคำที่พูดออกมาได้อย่างถูกต้อง การไม่รู้หรือการที่ไม่มีพื้นฐานความรู้ทางภาษาอังกฤษที่ดีพอ ทำให้นักศึกษาไม่ยอมพูดในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ และส่งผลให้เกิดภาวะความเจียบในชั้นเรียนในที่สุด

1.2) ความเงียบประเภทที่เกิดจากภาวะความรู้สึกล้น (psychological silence) เป็นความเงียบที่เกิดจากแรงขับหรือความรู้สึกที่เกิดขึ้นภายในจิตใจของนักศึกษาเมื่อถูกอาจารย์เรียกให้ตอบหรือพูด แสดงความคิดเห็น นักศึกษาบางคนรู้สึกกลัวไม่พูด เนื่องจากเกรงว่าสิ่งที่ตนพูดออกไปอาจจะไม่ถูกต้อง บางคนรู้สึกกลัวอาจารย์ เพราะอาจารย์มีท่าทีดุขัน เคร่งขรึม นักศึกษาบางคนรู้สึกไม่มั่นใจ ประหม่า กลัวเสียหน้า หรือเขินอายที่จะพูด อาจเป็นความรู้สึกที่อายทั้งเพื่อนและอาจารย์ที่ต้องพูดภาษาอังกฤษ ทั้งนี้อาจเป็นลักษณะนิสัยโดยส่วนตัวของนักศึกษาเองอยู่แล้ว นักศึกษาบางคนรู้สึกกดดันเมื่อถูกเรียกให้ตอบ เนื่องจากเพื่อนทุกคนในชั้นและอาจารย์มีความคาดหวังในสิ่งที่ตนกำลังจะพูดออกมา ประเภทของความเงียบที่เกิดจากภาวะความรู้สึกล้นในจิตใจเป็นความรู้สึกภายในของนักศึกษาที่ทำให้ตนไม่ยอมตอบหรือพูดแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียน และทำให้เกิดภาวะความเงียบในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษในที่สุด

1.3) ความเงียบประเภทเป็นกลาง (neutral silence) เป็นสภาวะที่นักศึกษาตั้งใจเงียบหรือตั้งใจที่จะไม่พูดโดยที่ไม่ได้มีอารมณ์ความรู้สึกอื่น ๆ แฝงเข้ามาเลย เช่น นักศึกษากำลังตั้งใจฟังผู้สอนอยู่เลยไม่มีการโต้ตอบหรือพูดออกไป บางครั้งอาจเป็นลักษณะการฟังอยู่แบบเหม่อลอย หรือนักศึกษาอาจรู้คำตอบในเรื่องนั้นแล้วแต่ไม่อยากจะพูดหรือแสดงความคิดเห็น หรือแม้แต่ว่า ช่วงเวลานั้นนักศึกษาไม่ได้คิดหรือรู้สึกอะไรเลย เพียงแต่นั่งอยู่เฉยๆ โดยอาจเป็นนักศึกษาประเภทที่มานั่งเรียนเฉยๆ และไม่อยากจะปฏิบัติสัมพันธ์ใดๆ ในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ นอกจากนี้ความเงียบประเภทเป็นกลางอาจหมายถึงรวมถึงการแสดงความเคารพและการให้เกียรติผู้สอนโดยไม่มีการพูดสอดแทรก หรือการโต้แย้งแสดงความคิดเห็นของนักศึกษาต่อประเด็นที่ผู้สอนกำลังสอนอยู่ด้วย เป็นต้น

จากการศึกษาระดับความเงียบของนักศึกษาพบว่าเมื่อพิจารณาแบ่งตามภูมิภาค นักศึกษามีระดับความเงียบปานกลาง เมื่อวิเคราะห์เปรียบเทียบระดับความเงียบของนักศึกษาแยกตามสังกัดของมหาวิทยาลัย ตามเพศของนักศึกษา ตามจำนวนปีที่เรียนภาษาอังกฤษมาแล้วจนถึงปัจจุบัน และตามประสบการณ์การเรียนต่างประเทศหรือทำงานที่เกี่ยวข้องกับการใช้ภาษาอังกฤษ พบว่านักศึกษาต่างมีระดับความเงียบในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษไม่แตกต่างกัน เมื่อเปรียบเทียบแยกตามชั้นปีของนักศึกษา ตามกลุ่มสาขาวิชาที่เรียนตามกลุ่มที่มีผลการเรียนเฉลี่ยสะสม และตามผลการเรียนภาษาอังกฤษโดยรวมพบว่านักศึกษามีระดับความเงียบที่แตกต่างกัน โดยนักศึกษาชั้นปีที่ 1 มีระดับความเงียบที่สูงกว่านักศึกษาชั้นปีที่ 2, 4 และ 5 นักศึกษาที่เรียนสาขาวิชาเอกอื่นๆ มีระดับความเงียบสูงกว่านักศึกษาที่เรียนสาขาวิชาเอกทางด้านภาษาอังกฤษ นักศึกษาที่มีผลการเรียนระหว่าง 2.01-2.50 มีระดับความเงียบสูงกว่านักศึกษาที่มีผลการเรียนระหว่าง 3.01-3.50 และ 3.51 ขึ้นไป และนักศึกษาที่มีผลการเรียนภาษาอังกฤษโดยรวมในระดับต่ำมากมีระดับความเงียบสูงกว่านักศึกษาที่มีผลการเรียนภาษาอังกฤษโดยรวมในระดับปานกลางและสูง

## 2. ตัวแปรอธิบายความเจ็บของนิสิตนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ

จากการวิเคราะห์การถดถอยเชิงเส้นพหุแบบกำหนดลำดับชั้น (hierarchical regression analysis) พบว่าปัจจัยที่ส่งผลต่อความเจ็บของนักศึกษามหาวิทยาลัยในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ ได้แก่ 1) กลุ่มปัจจัยด้านผู้สอน 2) กลุ่มปัจจัยด้านสภาพแวดล้อมทางกายภาพของชั้นเรียน 3) กลุ่มปัจจัยด้านเพื่อนในชั้นเรียน และ 4) กลุ่มปัจจัยด้านผู้เรียน โดยทั้ง 4 ปัจจัยร่วมกันอธิบายความเจ็บของนักศึกษามหาวิทยาลัยในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษได้ร้อยละ 33.7 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

## 3. ทฤษฎีฐานรากเกี่ยวกับความเจ็บของนักศึกษามหาวิทยาลัยในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ

ทฤษฎีฐานรากที่สร้างขึ้นเริ่มจากเมื่อผู้สอนตั้งคำถามในชั้นเรียนหรือให้ผู้เรียนแสดงความคิดเห็น จะเกิดภาวะความเจ็บในชั้นเรียนขึ้นซึ่งสามารถแบ่งประเภทของความเจ็บของนักศึกษาได้เป็น 3 ประเภทคือ ความเจ็บของนักศึกษาที่เกิดจากการไม่รู้ ความเจ็บของนักศึกษาที่เกิดจากอารมณ์ความรู้สึก และความเจ็บแบบเป็นกลางของนักศึกษา โดยความเจ็บของนักศึกษาที่เกิดขึ้นมีสาเหตุจากหลายปัจจัย ได้แก่

4.1) ปัจจัยด้านผู้สอน ประกอบด้วยพฤติกรรมการสอนของผู้สอน การให้โอกาสตอบของผู้สอน การให้ความสนใจของผู้สอน การให้เวลาคิดตอบของผู้สอน และภาพลักษณ์และบุคลิกภาพของผู้สอนโดยปัจจัยด้านผู้สอนสามารถอธิบายความเจ็บได้ร้อยละ 13.1

4.2) ปัจจัยด้านสภาพแวดล้อมทางกายภาพในชั้นเรียน ประกอบด้วยบรรยากาศของชั้นเรียน จำนวนผู้เรียน การจัดที่นั่งในชั้นเรียน การมีส่วนร่วมในชั้นเรียน และความแตกต่างด้านวัฒนธรรม โดยปัจจัยด้านผู้สอนและปัจจัยด้านสภาพแวดล้อมทางกายภาพในชั้นเรียนสามารถอธิบายความเจ็บร่วมกันได้ร้อยละ 16

4.3) ปัจจัยด้านเพื่อนในชั้นเรียน ประกอบด้วยการถูกเพื่อนเยาะเย้ย การกลัวเสียหน้า การไม่ยอมเป็นจุดเด่น การที่เพื่อนเก่งกว่า โดยปัจจัยด้านเพื่อนในชั้นเรียน ปัจจัยด้านผู้สอนและปัจจัยด้านสภาพแวดล้อมทางกายภาพในชั้นเรียนสามารถอธิบายความเจ็บร่วมกันได้ร้อยละ 22.9

4.4) ปัจจัยด้านตัวผู้เรียน ประกอบด้วยความรู้พื้นฐานภาษาอังกฤษ การไม่รู้เนื้อหา ความรู้สึกของผู้เรียน วิธีการเรียนรู้ และปัญหาสุขภาพร่างกาย โดยปัจจัยด้านผู้เรียนปัจจัยด้านผู้สอนปัจจัยด้านสภาพแวดล้อมทางกายภาพในชั้นเรียนและปัจจัยด้านเพื่อนในชั้นเรียน สามารถอธิบายความเจ็บร่วมกันได้ร้อยละ 33.7

## อภิปรายผลการวิจัย

การอภิปรายผลการวิจัยในครั้งนี้ได้นำเสนอตามวัตถุประสงค์ของการวิจัย คือ 1) ศึกษาประเภทและระดับความเจียบของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ 2) ศึกษาตัวแปรอธิบายความเจียบของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ และ 3) พัฒนาและตรวจสอบความเหมาะสมของทฤษฎีฐานรากของความเจียบในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ มีรายละเอียดดังนี้

### 1. ประเภทและระดับของความเจียบของนักศึกษามหาวิทยาลัยในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ

ประเภทของความเจียบของนักศึกษามหาวิทยาลัยในชั้นเรียนภาษาอังกฤษมีความแตกต่างจากประเภทของความเจียบจากเอกสารและงานที่เกี่ยวข้อง เนื่องจากประเภทของความเจียบจากเอกสารงานวิจัยดังกล่าวเป็นภาวะความเจียบที่ทำการศึกษาในบริบทของการทำงานที่แสดงออกถึงการเห็นด้วยหรือไม่เห็นด้วยของพนักงานต่อเรื่องหรือประเด็นต่างๆในองค์กร รวมทั้งความเจียบในการสื่อสารแบบเปรียบเทียบข้ามวัฒนธรรม อย่างไรก็ตามความเจียบของนักศึกษาในบริบทของชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษอาจมีประเภทของความเจียบบางประเภทที่มีความสอดคล้องกับเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องอยู่บ้าง โดยประเภทของความเจียบของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษแบ่งออกได้เป็น 3 ประเภท ได้แก่

1.1) ความเจียบประเภทที่เกิดจากการไม่รู้ คือการที่ผู้เรียนไม่มีพื้นฐานความรู้ทางภาษาอังกฤษที่ดีพอ สอดคล้องกับงานวิจัยของ อัญติการ์ โรงสะอาด (2545); Tatar (2005); Zhou และคณะ (2005); Woodrow (2006); Battaglia (2008); Liu และ Jackson (2008); Lee (2009) และธีราภรณ์ พลายเล็ก (2554) ที่เห็นว่าผู้เรียนเมื่อไม่มีความรู้ทางศัพท์ ไวยากรณ์ และสำนวนภาษาอังกฤษที่ดีพอ อาจทำให้ผู้เรียนไม่กล้าพอที่จะพูดหรือแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียน นอกจากนี้ความเจียบประเภทที่เกิดจากความไม่รู้ ยังหมายรวมถึงการไม่มีความรู้ในเรื่องหรือประเด็นที่ต้องพูดหรือแสดงความคิดเห็น จากการสัมภาษณ์เชิงลึกกับกลุ่มตัวอย่างพบว่าเมื่อผู้สอนให้ผู้เรียนแสดงความคิดเห็นเป็นภาษาอังกฤษเกี่ยวกับ เหตุผลที่ชาวอเมริกันตัดสินใจเลือกโอบามา ผู้เรียนชาวไทยไม่มีความรู้ในเรื่องของประธานาธิบดีสหรัฐอเมริกาเลย จึงทำให้ผู้เรียนไม่ยอมพูดหรือแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียน การไม่มีความรู้ในเรื่องที่จะตอบหรือพูดสอดคล้องกับผลการศึกษาของ Tatar (2005); Battaglia (2008); Lee (2009) และอัญติการ์ โรงสะอาด (2545) ที่พบว่าเมื่อผู้เรียนแม้มีความรู้ภาษาอังกฤษเพื่อที่จะตอบโต้กับผู้สอนแล้ว แต่เมื่อผู้สอนถามคำถามหรือให้ผู้เรียนพูดแสดงความคิดเห็นในเรื่องหรือประเด็นที่ผู้เรียนไม่มีความรู้เลย ย่อมส่งผลต่อการที่ผู้เรียนไม่ยอมพูดในชั้นเรียนในที่สุด

1.2) ความเจียบที่เกิดจากภาวะความรู้สึกลบ เมื่อผู้สอนเรียกให้ผู้เรียนตอบคำถามหรือให้พูดแสดงความคิดเห็นผู้เรียนจะเกิดภาวะความรู้สึกลบทางอารมณ์ที่หลากหลายขึ้นในจิตใจ สอดคล้องกับเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง เช่น เกิดความรู้สึกเขินอายที่จะต้องพูดภาษาอังกฤษ (Harumi, 2010 ; นงสมร พงษ์พานิช, 2554 และ Liu และ Jackson, 2008) ความรู้สึกกลัวของผู้เรียนในการที่ต้องพูดภาษาอังกฤษอาจเนื่องมาจากการกลัวผู้สอน กลัวเพื่อน หรือกลัวการตอบผิด การเกิดความรู้สึกเพื่อที่ส่งผลต่อการไม่ยอมพูด (Harumi, 2010) การขาดความมั่นใจ (อัญติการ์ โรงสะอาด, 2545; Battaglia, 2008; นงสมร

พงษ์พานิช, 2554 และ Liu และ Jackson, 2008) ซึ่งผู้เรียนชาวไทยส่วนมากไม่ค่อยมีความมั่นใจในการที่จะพูดภาษาอังกฤษเป็นสาเหตุหลักจึงทำให้ผู้เรียนไม่กล้าที่จะพูดหรือแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียน

1.3) ความเจียบประเภทเป็นกลาง เป็นลักษณะความเจียบของนักศึกษาที่ไม่ได้เกิดจากการไม่รู้หรืออารมณ์ความรู้สึก แต่เป็นภาวะของการไม่พูดของนักศึกษาเนื่องจากนักศึกษาอาจกำลังตั้งใจฟังและทำความเข้าใจกับเรื่องที่ฟังอยู่ สอดคล้องกับ Ling (2003) ที่กล่าวว่าความเจียบแบบเป็นกลางของคนอังกฤษแสดงถึงว่าบุคคลคนนั้นกำลังตั้งใจฟังอยู่ หรือกำลังครุ่นคิดบางสิ่งบางอย่างอยู่ หรือแม้แต่เป็นการแสดงความเคารพหรือให้เกียรติผู้พูด ซึ่งลักษณะของการให้เกียรติผู้พูดโดยการไม่พูดหรือโต้ตอบนั้นตรงกับลักษณะการตีความทางวัฒนธรรมไทยของผู้เรียนที่เห็นว่าควรให้ความเคารพ นอบน้อมผู้ใหญ่ โดยตรงกับความเห็นของ อัญติการ์ โรงสะอาด (2545) ที่กล่าวว่าผู้เรียนไทยอาจมีการตีความหมายของความเจียบให้สอดคล้องกับวัฒนธรรมไทยโดยควรเชื่อฟังและปฏิบัติตามผู้ใหญ่โดยไม่ต้องพูดโต้ตอบหรือแสดงความเห็นแย้งใดๆจึงทำให้ผู้เรียนไทยมีภาวะของความเจียบในลักษณะที่เป็นการให้เกียรติหรือแสดงความเคารพในชั้นเรียนค่อนข้างมาก

เมื่อพิจารณาระดับความเจียบของนักศึกษามหาวิทยาลัยจำแนกตามภูมิภาค อาติ สังกัดของมหาวิทยาลัยแพต ชั้นปี สาขาวิชา จำนวนปีที่เรียนภาษามาแล้วจนถึงประสบการณ์การเรียนต่างประเทศหรือทำงานที่เกี่ยวข้องกับการใช้ภาษาอังกฤษ ผลการเรียนเฉลี่ยสะสม และพิจารณาตามผลการเรียนภาษาอังกฤษโดยรวม พบว่านักศึกษามีระดับความเจียบปานกลาง ทั้งนี้ความเจียบระดับปานกลางของนักศึกษาที่เกิดขึ้นในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษอาจเกิดจากพื้นฐานทางวัฒนธรรมของผู้เรียนชาวไทยเป็นสำคัญ สอดคล้องกับ อัญติการ์ โรงสะอาด (2545) ที่เห็นว่าผู้เรียนชาวไทยมีลักษณะของการไม่กล้าแสดงออกทางการพูดหรือแสดงความคิดเห็นเท่าที่ควร เนื่องจากผู้เรียนชาวไทยอาจตีความหมายของวัฒนธรรมไทยในเชิงของการเป็นผู้ฟังที่ดี รู้จักนอบน้อมถ่อมตน โดยที่ไม่ต้องโต้แย้งหรือแสดงความคิดเห็นใดๆ อีกทั้งการตีความหมายทางวัฒนธรรมของผู้เรียนชาวไทยอาจเพื่อเป็นการแสดงความเคารพหรือให้เกียรติต่อผู้พูดหรือผู้สอน ดังนั้นระดับความเจียบของผู้เรียนทุกกลุ่มระดับจึงมีความไม่แตกต่างกันด้วยพื้นฐานทางวัฒนธรรมไทยนั่นเอง

## 2. ความแตกต่างของระดับความเจียบตามภูมิภาคที่ต่างกัน

เมื่อพิจารณาเปรียบเทียบระดับความเจียบของนักศึกษาตามภูมิภาค โดยจำแนกตามสังกัดของมหาวิทยาลัย จำนวนปีที่เรียนภาษาอังกฤษมาแล้วจนถึงปัจจุบัน ตามกลุ่มที่มีและไม่มีประสบการณ์การเรียนต่างประเทศหรือทำงานและไม่ได้ทำงานที่เกี่ยวข้องกับการใช้ภาษาอังกฤษ และตามเพศของนักศึกษา พบว่า นักศึกษามีระดับความเจียบในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษไม่แตกต่างกัน ทั้งนี้อาจเป็นเพราะว่ามหาวิทยาลัยไทยในแต่ละสังกัดอาจมีการจัดการเรียนการสอนและการส่งเสริมให้ผู้เรียนได้มีโอกาสในการพูดภาษาอังกฤษในระดับที่ไม่แตกต่างกันมากนัก รวมถึงจำนวนปีที่เรียนภาษาอังกฤษและประสบการณ์การใช้ภาษาอังกฤษในการเรียนหรือทำงานของนักศึกษานั้นอาจไม่มีผลมากนักต่อการพูดภาษาอังกฤษของนักศึกษา นอกจากนี้นักศึกษาเพศชายและหญิงในบริบทของการศึกษาไทยอาจมีลักษณะของการ

แสดงออกทางการพูดหรือการแสดงความคิดเห็นที่ไม่แตกต่างกันมากนักอันเนื่องมาจากพื้นฐานวัฒนธรรมไทยนั่นเอง

เมื่อพิจารณาเปรียบเทียบระดับความเจ็บบของนักศึกษาตามภูมิภาค โดยจำแนกตามชั้นปี ตามผลการเรียนภาษาอังกฤษโดยรวม และตามกลุ่มสาขาวิชาที่เรียน พบว่านักศึกษามีระดับความเจ็บบที่ แตกต่างกันเล็กน้อย โดยนักศึกษาชั้นปีที่ 1 มีระดับความเจ็บบที่สูงกว่านักศึกษาชั้นปีที่ 2, 4 และ 5 อาจเนื่องจากนักศึกษาชั้นปีที่ 1 เป็นกลุ่มผู้เรียนที่เพิ่งเข้ามาศึกษาในระดับอุดมศึกษา จึงอาจรู้สึกไม่คุ้นเคยกับสถานที่ ระบบการศึกษา และโดยเฉพาะเพื่อนร่วมชั้นเรียนที่ยังไม่สนิทสนมกันมากพอ ดังนั้นการพูดหรือแสดงความคิดเห็นต่อหน้าเพื่อนใหม่หรือผู้เรียนที่ตนรู้สึกไม่คุ้นเคยหรือสนิทสนมอาจเป็นเรื่องยากสำหรับ นิสิตนักศึกษากลุ่มดังกล่าวซึ่งสอดคล้องกับ Oxford (1999) ที่กล่าวว่าความกังวลทางสังคม (social anxiety) นั้นส่งผลต่อความวิตกกังวลในการใช้ภาษา ซึ่งเมื่อผู้เรียนเข้าสู่สังคมของการเรียนใหม่ๆหรือในปีแรกๆของการเรียน ผู้เรียนย่อมเกิดความกังวลต่อสภาพแวดล้อมใหม่ที่ตนกำลังเผชิญอยู่จึงรู้สึกไม่มั่นใจที่จะพูดหรือแสดงความคิดเห็นเป็นธรรมดา

เมื่อพิจารณาเปรียบเทียบระดับความเจ็บบของนักศึกษาโดยจำแนกตามกลุ่มที่มีผลการเรียนเฉลี่ยสะสมพบว่านักศึกษามีระดับความเจ็บบที่แตกต่างกัน โดยนักศึกษาที่มีผลการเรียนระหว่างเฉลี่ยระหว่าง 2.01-2.50 มีระดับความเจ็บบสูงกว่านักศึกษาที่มีผลการเรียนระหว่าง 3.01-3.50 และ 3.51 ขึ้นไป อาจเป็นไปได้ว่าความฉลาดในการเรียนของผู้เรียนอาจส่งผลต่อการพูดหรือแสดงความคิดเห็น สอดคล้องกับ อัญติการ์ โรงสะอาด (2545); Tatar (2005); Battaglia (2008) และ Lee (2009) ที่สนับสนุนว่าเมื่อผู้เรียนไม่มีความรู้ในเรื่องหรือประเด็นที่ผู้สอนกำลังถามหรือให้ผู้เรียนพูดแสดงความคิดเห็น ผู้เรียนเกิดภาวะความเจ็บบหรือไม่อยากพูดได้ ดังนั้นนิสิตนักศึกษากลุ่มที่มีผลการเรียนเฉลี่ยสะสมที่สูงกว่าจึงสามารถพูดหรือตอบคำถามในชั้นเรียนได้บ่อยกว่า จึงมีภาวะความเจ็บบที่น้อยกว่าเนื่องจาก นักศึกษากลุ่มนี้มีความเก่งในการเรียนที่ดีกว่านั่นเอง

เมื่อพิจารณาเปรียบเทียบระดับความเจ็บบของนักศึกษาโดยจำแนกตามผลการเรียนภาษาอังกฤษโดยรวมและตามสาขาวิชาพบว่า นักศึกษามีระดับความเจ็บบที่แตกต่างกันโดยนักศึกษาที่มีผลการเรียนภาษาอังกฤษโดยรวมในระดับต่ำมากมีระดับความเจ็บบสูงกว่านักศึกษาที่มีผลการเรียนภาษาอังกฤษโดยรวมในระดับปานกลางและสูง และนักศึกษาที่เรียนสาขาวิชาเอกอื่นๆมีระดับความเจ็บบสูงกว่านักศึกษาที่เรียนสาขาวิชาเอกทางด้านภาษาอังกฤษทั้งนี้อาจสรุปได้ว่าความรู้พื้นฐานทางภาษาอังกฤษของผู้เรียนอาจส่งผลต่อการไม่อยากพูดหรือแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียน สอดคล้องกับ Richards (1995) ที่กล่าวว่า ระดับความรู้ทางภาษาของผู้เรียนนั้นส่งผลต่อการใช้ภาษาของผู้เรียนเป็นอย่างมากเมื่อตนต้องเข้าสังคม ดังนั้นเมื่อผู้เรียนชาวไทยที่มีพื้นฐานทางภาษาอังกฤษที่ไม่ดีพอ อาจส่งผลต่อการไม่อยากพูดในชั้นเรียนได้เช่นกัน เนื่องจากอาจกลัวพูดผิด หรืออายเพื่อน เป็นต้น ดังนั้นนักศึกษากลุ่มที่มีผลการเรียนภาษาอังกฤษในระดับต่ำและนักศึกษากลุ่มที่เรียนวิชาเอกอื่นๆที่ไม่ใช่ทางด้านภาษาอังกฤษจึงมีระดับความเจ็บบที่สูงกว่ากลุ่มที่มีผลการเรียนภาษาอังกฤษที่ดีกว่าเล็กน้อย

### 3. ตัวแปรอธิบายความเจ็บบของนักศึกษามหาวิทยาลัยในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ

จากผลการวิเคราะห์การถดถอยแบบกำหนดลำดับขั้น (hierarchical regression analysis) พบว่ามีปัจจัยที่ส่งผลต่อความเจ็บบของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ 4 ปัจจัยได้แก่ 1) ปัจจัยด้านผู้สอน 2) ปัจจัยด้านสภาพแวดล้อมทางกายภาพของชั้นเรียน 3) ปัจจัยด้านเพื่อนในชั้นเรียน และ 4) ปัจจัยด้านผู้เรียน สามารถอภิปรายได้ดังนี้

3.1) ปัจจัยด้านผู้สอน ผู้สอนมีบทบาทหน้าที่สำคัญในการวางแผนการสอน การจัดการการเรียนการสอน การจัดกิจกรรมการฝึกพูดทางภาษาต่างๆในชั้นเรียน รวมถึงการให้คำชี้แนะ การแก้ไข และส่งเสริมผู้เรียนให้มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดีขึ้น สอดคล้องกับ Richards (1995); Myhill, Jones และ Hopper (2006) ที่กล่าวว่าผู้สอนมีบทบาทสำคัญในการควบคุมการสื่อสารหรือปฏิสัมพันธ์ต่างๆระหว่างผู้สอนไปยังผู้เรียนหรือผู้เรียนไปยังผู้เรียนด้วยกันเองในชั้นเรียนได้ ปัจจัยด้านผู้สอนจึงส่งผลต่อการพูดภาษาอังกฤษของนักศึกษาในชั้นเรียนเป็นอย่างมาก

3.2) ปัจจัยด้านสภาพแวดล้อมทางกายภาพในชั้นเรียน เป็นปัจจัยหนึ่งที่ส่งผลต่อการพูดของนักศึกษา เช่น บรรยากาศการเรียนที่ตึงเครียดทำให้นักศึกษาอาจเกิดความรู้สึกที่อึดอัดหรือรู้สึกกลัวที่จะพูดหรือแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียน สอดคล้องกับ Cooper และ Simonds (1999) ที่กล่าวว่าบรรยากาศความตึงเครียด ความกลัว ความกังวล ความคับข้องใจ ความเบื่อในชั้นเรียน เป็นสิ่งที่กระตุ้นให้เกิดบรรยากาศการเรียนที่ไม่พึงประสงค์ได้ ลักษณะการจัดที่นั่งในชั้นเรียนก็เป็นสาเหตุหนึ่งที่ส่งผลต่อการไม่พูดของนักศึกษา นักศึกษาที่นั่งแถวหน้าเป็นกลุ่มที่มีโอกาสได้พูดหรือตอบคำถามผู้สอนได้มากกว่าในขณะที่ผู้เรียนที่นั่งแถวหลังอาจมีโอกาสในการพูดหรือแสดงความคิดเห็นที่น้อยกว่า นอกจากนี้การสลับที่นั่งให้ผู้เรียนได้นั่งใกล้กับคนที่ตนเองไม่สนิทสนมหรือคุ้นเคยก็ส่งผลต่อความเจ็บบในชั้นเรียนเช่นกัน สอดคล้องกับ Martin (2006) และ Wright (2005) ที่กล่าวว่าลักษณะการจัดแผนผังที่นั่งของผู้เรียน การจัดระยะห่างหรือช่องว่างระหว่างผู้เรียน และระยะห่างระหว่างครูผู้สอนและผู้เรียนส่งผลโดยตรงต่อการมีปฏิสัมพันธ์และการแสดงออกในชั้นเรียน และส่งผลต่อกระบวนการเรียนรู้ของผู้เรียนด้วย ความแตกต่างทางด้านวัฒนธรรม เช่น การให้ผู้เรียนพูดหรือแสดงความคิดเห็นที่เป็นเรื่องละเอียดอ่อนทางวัฒนธรรม หรือเพศ ทำให้ผู้เรียนเกิดความรู้สึกไม่อยากพูดหรือรู้สึกอึดอัดใจที่จะพูดและส่งผลต่อความเจ็บบในชั้นเรียนในที่สุด สอดคล้องกับ Bowman (1989) อ้างถึงใน Cooper และ Simonds, 1999) และ Richards (1995) ที่เห็นว่า วัฒนธรรมนั้นมีอิทธิพลโดยตรงต่อการแสดงออกทางพฤติกรรมและความรู้สึกนึกคิดอันเป็นกระบวนการทางจิตวิทยาซึ่งวัฒนธรรมส่งผลต่อการรับรู้สภาวะนั้นๆตลอดจนวิธีการสื่อสารออกมาในรูปแบบต่างๆของผู้เรียนด้วย

3.3) ปัจจัยด้านเพื่อนในชั้นเรียน ผู้เรียนในระดับอุดมศึกษาถือเป็นช่วงวัยของการเข้ากลุ่มหรือรวมกลุ่ม เพื่อนจึงมีอิทธิพลเป็นอย่างมากสำหรับผู้เรียนในระดับนี้ ดังนั้นผู้เรียนจึงอาจต้องการการยอมรับจากสมาชิกของกลุ่มหรือต้องการกระทำหรือประพฤติตนตามแบบอย่างของกลุ่ม การที่ผู้เรียนลุกขึ้นตอบหรือแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียนจึงอาจเป็นการสร้างความสนใจหรือเป็นการกระทำที่ผิดแปลกไปจากสมาชิกส่วนใหญ่ของกลุ่ม เมื่อไม่มีผู้เรียนคนใดแสดงความคิดเห็นหรือพูดในชั้นเรียน



จึงทำให้ผู้เรียนคนอื่นๆ ไม่พูดหรือปฏิบัติตามปทัสถานของกลุ่มโดยไม่พูดหรือแสดงความคิดเห็นเช่นกัน นอกจากนี้การอายเพื่อน การกลัวเพื่อนแซวหรือเยาะเย้ย ก็เป็นสาเหตุหนึ่งของการไม่ยอมพูดในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ สอดคล้องกับผลการวิจัยของ Tatar (2005); Zhou และคณะ (2005); Battaglia (2008); และ Lee (2009) ที่พบว่าตัวแปรด้านเพื่อนร่วมชั้นเรียนส่งผลต่อการไม่ยอมพูดในชั้นเรียน เนื่องจากผู้เรียนอาจเกิดความรู้สึกกลัวเสียหน้า กลัวตอบผิด การสร้างค่านิยมที่ผิดเกี่ยวกับการแสดงออกทางความคิด การเยาะเย้ย การแซว และการไม่ยอมเป็นจุดเด่นของเพื่อน

2.4) ปัจจัยด้านผู้เรียน เป็นปัจจัยที่เกิดจากตัวของผู้เรียนเองที่ส่งผลต่อการพูดหรือแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียน ประกอบด้วยอารมณ์ความรู้สึกของผู้เรียน ผู้เรียนชาวไทยส่วนใหญ่มักเกิดความรู้สึกเขินอาย กลัว ประหม่า กัดคั้น กังวล เครียด เมื่อผู้สอนเรียกให้ตอบหรือพูดแสดงความคิดเห็น ผู้เรียนส่วนใหญ่เมื่อเกิดภาวะความรู้สึกดังกล่าวขึ้นในจิตใจแล้วย่อมไม่ยอมพูดหรือแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียน สอดคล้องกับประเภทของความกังวลในการใช้ภาษา (language anxiety) ของ Oxford (1999) ที่เสนอว่าความรู้สึกของผู้เรียนที่เกิดขึ้นนั้นส่งผลต่อการใช้ภาษาของผู้เรียน อาทิ การเห็นคุณค่าในตนเองว่าตัวเองมีความสามารถเพียงพอ การอดทนต่อความสับสนในสถานการณ์ที่เกิดขึ้น การกล้าเสี่ยงในการใช้ภาษา การแข่งขันหรือเปรียบเทียบการใช้ภาษากับเพื่อนในชั้นเรียน ความกังวลทางสังคมหรือความกดดันจากสภาพแวดล้อม การกังวลเกี่ยวกับการประเมินหรือถูกทดสอบการใช้ภาษา การตกใจกับวัฒนธรรมที่ไม่คุ้นเคย ความเชื่อ เป็นต้น ในด้านความเข้าใจในเนื้อหาของผู้เรียน เมื่อผู้เรียนไม่เข้าใจในเรื่องที่ผู้สอนกำลังถามหรือไม่มีความรู้รอบตัวเกี่ยวประเด็นที่ผู้สอนให้แสดงความคิดเห็นเลย ผู้เรียนอาจเกิดภาวะความเจ็บหรือไม่ยอมพูดในชั้นเรียน สอดคล้องกับข้อมูลภาคสนามที่ได้จากการศึกษาเชิงคุณภาพที่กล่าวว่า “เรื่องที่อาจารย์เอามาสอนแล้วอยากให้เราพูด บางทีเราก็ไม่มีความรู้จะพูด เช่น เรื่องการเมือง เศรษฐกิจ ซึ่งเป็นเรื่องที่เราไม่ถนัดเลย ไม่รู้จะพูดอะไรและใช้คำยังไง ก็เลือกที่จะไม่พูดมากกว่าคะ” แจ่ม. นักศึกษามหาวิทยาลัยของรัฐ. (สัมภาษณ์ 19 ธันวาคม 2555).

นอกจากนี้ยังมีงานวิจัยที่สนับสนุนปัจจัยด้านความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาที่ส่งผลต่อการไม่ยอมพูด อาทิ อันทิการ์ โรงสะอาด (2545); Tatar (2005); Battaglia (2008) และ Lee (2009) ที่เห็นว่าความรู้ในเนื้อหาวิชา (content knowledge) ส่งผลต่อการพูดหรือแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียนแม้ว่าผู้เรียนจะมีความรู้ความสามารถทางภาษาอังกฤษที่จะสื่อสารได้ก็ตาม กลวิธีการเรียนรู้ของผู้เรียน ผู้เรียนชาวไทยส่วนใหญ่เคยชินหรือติดกับระบบการเรียนการสอนแบบบรรยาย โดยที่ผู้สอนเป็นผู้บรรยายอย่างเดียวและไม่มีการให้ผู้เรียนแสดงความคิดเห็นหรืออภิปรายในประเด็นที่ทำการสอนอยู่ สอดคล้องกับข้อมูลจากการตอบแบบสอบถามของกลุ่มตัวอย่างในข้อคำถามปลายเปิดที่ระบุว่า นิสิตนักศึกษาไทยยังชอบการเรียนการสอนในลักษณะการบรรยายมากกว่าให้พูดหรือแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียน นอกจากนี้ปัจจัยด้านกลวิธีการเรียนรู้ของผู้เรียนที่ส่งผลต่อความเจ็บในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษนั้นยังสอดคล้องกับ อีราภรณ์ พลายนเล็ก (2554) ที่กล่าวว่าถ้านักศึกษามีวิธีการเรียนรู้เป็นของตนเอง เช่น ชอบสนทนาภาษาอังกฤษ การหาโอกาสได้ฝึกใช้ภาษากับเจ้าของภาษา และสนใจที่จะเรียนรู้ภาษาด้วยตนเอง สิ่งเหล่านี้จะส่งผลต่อการพูดของนักศึกษานั้นเอง

#### 4. ทฤษฎีฐานรากเกี่ยวกับความเจ็บของนักศึกษามหาวิทยาลัยในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ

ผลการพัฒนาทฤษฎีฐานรากเกี่ยวกับประเภทของความเจ็บของนักศึกษามหาวิทยาลัยในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษแสดงให้เห็นถึงประเภทของความเจ็บของนักศึกษาในแต่ละลักษณะและรวมถึงความเชื่อมโยงของตัวแปรและปัจจัยต่างๆที่ส่งผลต่อความเจ็บในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ

ประเภทของความเจ็บที่แสดงในทฤษฎีฐานรากเกี่ยวกับความเจ็บของนักศึกษาไทยนั้นเป็นผลการวิจัยที่ได้มาจากการศึกษาเชิงคุณภาพ ซึ่งข้อค้นพบเกี่ยวกับประเภทของความเจ็บที่พบได้แก่ 1) ความเจ็บประเภทไม่รู้ 2) ความเจ็บประเภทที่เกิดจากอารมณ์ความรู้สึก และ 3) ความเจ็บประเภทเป็นกลาง ซึ่งผลการวิจัยดังกล่าวยังไม่มียานวิจัยใดในประเทศไทยที่สอดคล้องหรือมีข้อค้นพบเกี่ยวกับลักษณะหรือประเภทของความเจ็บของนักศึกษาไทยในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ ดังนั้นข้อค้นพบเกี่ยวกับประเภทของความเจ็บของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษนี้ จึงเป็นแนวทางที่ดีสำหรับการศึกษาต่อยอดในบริบทอื่นๆต่อไป

ความเชื่อมโยงของปัจจัยต่างๆที่ส่งผลต่อความเจ็บในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษนั้นได้มาจากการทบทวนเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องและการศึกษาวิจัยเชิงคุณภาพในบริบทของไทย ได้ข้อค้นพบเกี่ยวกับปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับความเจ็บ ดังนี้ คือ

1) ปัจจัยด้านผู้สอน ได้แก่ พฤติกรรมการสอนของผู้สอน การให้โอกาสตอบของผู้สอน การให้ความสนใจของผู้สอน การให้เวลาคิดตอบของผู้สอน สอดคล้องกับผลวิจัยของ Tatar (2005); Zhou และคณะ (2005); Battaglia (2008); Lee (2009); Xie (2009); Harumi (2010); นงสมร พงษ์พานิช (2554); และ peng และ Woodrow (2006) ผลจากการศึกษาเชิงคุณภาพยังได้ข้อค้นพบเกี่ยวกับตัวแปรด้านผู้สอนในด้านภาพลักษณ์และบุคลิกภาพของผู้สอนที่เกี่ยวข้องกับการพูดภาษาอังกฤษของนักศึกษาในชั้นเรียนอีกด้วย

2) ปัจจัยด้านสภาพแวดล้อมทางกายภาพในชั้นเรียน ได้แก่ บรรยากาศของห้องเรียน จำนวนผู้เรียน การมีส่วนร่วมของห้องเรียน ความแตกต่างด้านวัฒนธรรมในชั้นเรียน สอดคล้องกับผลวิจัยของ Tatar (2005); Zhou และคณะ (2005); Lee (2009); Harumi (2010) และ Woodrow (2006) จากการศึกษาเชิงคุณภาพได้ข้อค้นพบเพิ่มเติมด้านปัจจัยสภาพแวดล้อมทางกายภาพในชั้นเรียน ได้แก่ การจัดที่นั่งในชั้นเรียนซึ่งมีส่วนเกี่ยวข้องกับการพูดภาษาอังกฤษของนักศึกษาในชั้นเรียนเช่นกัน

3) ปัจจัยด้านเพื่อน ได้แก่ การถูกเพื่อนเยาะเย้ย การกลัวเสียหน้า การไม่อยากเป็นจุดเด่น สอดคล้องกับงานวิจัยของ อัมพิกาโร โรงสะอาด (2545); Tatar (2005); Battaglia (2008); Lee (2009) และ Liu และ Jackson (2008) ข้อค้นพบที่ได้เพิ่มเติมจากการศึกษาเชิงคุณภาพเกี่ยวกับปัจจัยด้านเพื่อน พบว่าการที่เพื่อนเก่งกว่านั้นทำให้นักศึกษาคนอื่นไม่อยากจะพูดภาษาอังกฤษในชั้นเรียนเนื่องจากไม่อยากจะเกิดการเปรียบเทียบ หรือเป็นการสร้างภาวะความกดดันในการพูดให้ตนเอง เป็นต้น

4) ปัจจัยด้านผู้เรียน ได้แก่ ความรู้ด้านภาษาอังกฤษ ความรู้ด้านเนื้อหา อารมณ์ความรู้สึก วิธีการเรียนรู้ สอดคล้องกับงานวิจัยของ อัมพิกาโร โรงสะอาด (2545); Tatar (2005); Zhou และ

คณะ (2005); Battaglia (2008); Lee (2009); Harumi (2010); นงสมร พงษ์พานิช (2554); Woodrow (2006); Liu และ Jackson (2008); peng และ Woodrow (2006) และธีรารักษ์ พลายเล็ก (2554) นอกจากนี้ผลจากการศึกษาเชิงคุณภาพยังได้สารสนเทศเพิ่มเติมเกี่ยวกับปัจจัยด้านผู้เรียน ในด้านปัญหาสุขภาพร่างกายที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับการไม่ยอมกพูดในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ เช่นกัน อาทิ การเจ็บป่วย ไม่สบาย อากาศร่วนนอน

ผลที่ได้จากการพัฒนาทฤษฎีฐานรากดังกล่าวที่ใช้ทั้งกระบวนการวิจัยเชิงคุณภาพและเชิงปริมาณ นับเป็นข้อค้นพบที่สามารถสนับสนุนและยืนยันสาเหตุหรือปัจจัยที่ส่งผลต่อการพูดของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษในบริบทของประเทศไทยได้อย่างชัดเจน

## ข้อเสนอแนะ

### ข้อเสนอแนะในการนำผลวิจัยไปใช้

#### สำหรับสถาบันอุดมศึกษา

1. จากผลการวิจัยที่พบว่าปัจจัยด้านผู้สอนส่งผลต่อการพูดของนักศึกษา ผู้บริหารสถาบันการศึกษาสามารถกำหนดนโยบายในการคัดสรรเลือกผู้สอนที่มีความเชี่ยวชาญและเทคนิคในการสอนพูดภาษาอังกฤษ เป็นผู้ที่มีอัตลักษณ์หรือภาพลักษณ์ที่ดี ไม่เคร่งเครียด และมีอัธยาศัยที่ดีต่อผู้เรียน
2. สถาบันอุดมศึกษาสามารถนำผลการวิจัยที่ได้มาวางแผนและพัฒนาผู้สอน อาทิ การสัมมนา และวางแผน การจัดอบรมเชิงปฏิบัติการแก่ผู้สอนให้มีศักยภาพในการสอนและคุณลักษณะของผู้สอนอันพึงประสงค์
3. จากผลการวิจัยเกี่ยวกับความเจ็บบของนักศึกษาดังกล่าว สถาบันอุดมศึกษาสามารถส่งเสริมกิจกรรมการพูดให้แก่ผู้เรียนได้ อาทิ การแข่งขันการกล่าวสุนทรพจน์เป็นภาษาอังกฤษ การโต้วาที และการจัดกิจกรรมค่ายภาษาอังกฤษ เป็นต้น

#### สำหรับผู้สอน

1. ผู้สอนสามารถจำแนกผู้เรียนที่มีความเจ็บบในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษในลักษณะต่างๆได้ ว่าผู้เรียนแต่ละคนเป็นผู้เรียนที่มีความเจ็บบประเภทไหน และหาทางแก้ไข
2. จากข้อค้นพบเกี่ยวกับปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการพูด ผู้สอนสามารถจัดกิจกรรมการเรียนการสอนให้ผู้เรียนได้มีโอกาสพูดหรือแสดงความคิดเห็นมากยิ่งขึ้น ตลอดจนควบคุมพฤติกรรมการสอนของตนเอง และพัฒนารูปแบบเทคนิควิธีการสอนให้มีความน่าสนใจมากยิ่งขึ้น
3. ผู้สอนควรมีการสอนหรืออธิบายคำศัพท์ที่ผู้เรียนไม่รู้ โดยเฉพาะศัพท์ในประเด็นหรือบริบทที่ผู้เรียนไม่ทราบ เพื่อเป็นการกระตุ้นให้ผู้เรียนสามารถพูดแสดงความคิดเห็นในประเด็นนั้นๆได้
4. ผู้สอนควรให้ข้อมูลกับผู้ปกครองของผู้เรียนเกี่ยวกับประเภทของความเจ็บบสาเหตุการไม่พูดของผู้เรียน เพื่อการวางแผนช่วยเหลือและพัฒนาผู้เรียนต่อไป

### สำหรับผู้ปกครอง

ผู้ปกครองควรสำรวจหรือประเมินว่าผู้เรียนในความดูแลของตนมีความเจ็บในลักษณะหรือประเภทใดบ้าง เนื่องจากสาเหตุหรือปัจจัยใด เพื่อที่จะได้เป็นข้อมูลอันเป็นประโยชน์ต่อทางสถาบันการศึกษาและผู้สอนในการหาทางสนับสนุนและส่งเสริมการพูดภาษาอังกฤษที่ถูกทิศทางต่อไป

### ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

1. ควรตรวจสอบทฤษฎีฐานรากที่เกี่ยวกับความเจ็บของนักศึกษาที่ได้ด้วยการวิเคราะห์โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุเพื่อยืนยันความสอดคล้องของข้อมูลที่ได้
2. ควรมีการศึกษาตัวแปรอธิบายความเจ็บที่ใช้การวิเคราะห์การถดถอยแบบกำหนดลำดับชั้นโดยพิจารณาจากปัจจัยรายตัวแปรย่อยที่ส่งผลต่อความเจ็บในการนำเข้าสู่สมการ
3. ควรมีการศึกษาในรูปแบบของการวิจัยและพัฒนา เพื่อพัฒนาทักษะการพูดภาษาอังกฤษของนักศึกษาให้ดียิ่งขึ้น

## รายการอ้างอิง

### ภาษาไทย

- ศึกษาธิการ, กระทรวง. (2551). หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2521. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย
- ธีราภรณ์ พลายเล็ก. (2554). ปัจจัยที่มีผลต่อการพูดภาษาอังกฤษของนักศึกษาชั้นปีที่ 2 สาขาวิชาภาษาอังกฤษ คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏในเขตกรุงเทพมหานคร. วารสารวิจัยและพัฒนา มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา ปีที่ 3 พ.ศ. 2554:52-58
- นงสมร พงษ์พานิช. (2554). การศึกษาปัญหาของการพูดภาษาอังกฤษในการสื่อสารด้วยวาจาของนิสิตคณะวิทยาการจัดการ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ วิทยาเขตศรีราชา. วารสารมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ ปีที่ 18 ฉบับที่ 1 พ.ศ. 2554: 85-97
- บุญใจ ศรีสถิตยน์รากร. (2555). การพัฒนาและตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือวิจัย: คุณสมบัตินิติวิธีเชิงจิตวิทยา. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
- ปรีดา เบ็ญคาร. (2539). การวิเคราะห์อภิมานของปัจจัยที่มีผลต่ออัตราการตอบกลับแบบสอบถามที่ส่งทางไปรษณีย์.วิทยานิพนธ์ปริญญาโท สาขาวิชาวิจัยการศึกษา ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
- นิตา ชูโต. (2551). การวิจัยเชิงคุณภาพ. พิมพ์ครั้งที่ 4. กรุงเทพมหานคร: บริษัท พรินต์โพร จำกัด.
- เมธาวดี ยุทธพงษ์ชาดา. (2550). นโยบายการสอนภาษาต่างประเทศของไทยตั้งแต่สมัยสุโขทัยจนถึงปัจจุบัน.วารสารอักษรศาสตร์. 36, 2(กรกฎาคม-ธันวาคม 2550): 1-13
- สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา. (2555). (ออนไลน์). แหล่งที่มา <http://www.mua.go.th/> ( 16 มิถุนายน 2555)
- สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา. (2555). แนวนโยบายและแนวปฏิบัติในการเปิดสอนภาษาต่างประเทศ.(ออนไลน์). แหล่งที่มา <http://www.mua.go.th/> ( 16 มิถุนายน 2555)
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (สกศ). (2555). รายงานประจำปี 2554: การจัดการศึกษาเพื่อการพัฒนาที่ยั่งยืน. นนทบุรี: โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย
- สุภางค์ จันทวานิช. (2554). การวิเคราะห์ข้อมูลในการวิจัยเชิงคุณภาพ. พิมพ์ครั้งที่ 10. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุวิมล ตีรกานนท์. (2553). การวิเคราะห์ตัวแปรพหุในงานวิจัยทางสังคมศาสตร์. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
- สมาคมประชาชาติแห่งเอเชียตะวันออกเฉียงใต้. (2555). (ออนไลน์). แหล่งที่มา [http:// www.aseansec.org/](http://www.aseansec.org/)(16 มิถุนายน 2555)
- ศุภกิจ วงศ์วิวัฒน์นุกิจ. (2550). พจนานุกรมศัพท์การวิจัยและสถิติ. พิมพ์ครั้งที่ 1 กรุงเทพมหานคร: บริษัท ด่านสุทธาการพิมพ์

อวยพร เรื่องตระกูล. (2553). สถิติประยุกต์ทางพฤติกรรมศาสตร์ 1. กรุงเทพมหานคร: คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

อัมทิการ์ โรงสะอาด. (2545). การศึกษาเจตคติของนิสิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยในเรื่องการตอบคำถามครูผู้สอนในชั้นเรียนภาษาอังกฤษ. วารสารภาษาปริทัศน์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย 20 (2545-2546): 1-26.

#### ภาษาอังกฤษ

Armstrong, P. (2007). Culture of Silence: Giving Voice to Marginalized Communities. Proceeding of the meeting of the Standing Conference on University Research and teaching in the Education of Adult. Belfast, Northern Ireland.

Battaglia, A. (2008). Enhancing Undergraduates' Active Participation in the Academic Environment to Avoid Classroom Silence. Proceeding of an Excellence in Teaching Conference 2008. King's College London, London

Bruneau, T. (1973). Communicative silences: Forms and functions. The Journal of Communication, Volume 23: 17-46.

Bull, S. & Solity, J. (1987). Classroom Management: Principles to Practice. London, Croom Helm

Cangelosi, H. (2000). Classroom Management Strategies: Gaining and maintaining Students' Cooperation. 4<sup>th</sup> edition. USA: John Wiley & Sons, Inc.

Cooper, P. & Simonds, C. (1999). Communication for the Classroom Teacher. 6<sup>th</sup> edition. USA: Gorsuch Scarisbrick Publishers.

Forrest, M. (2010). Praising Silence in a Community of Inquiry. Proceeding of the Philosophy of Education Society of Great Britain Conference (online). Available from <http://www.philosophy-of-education.org/uploads/papers2010.forrest.pdf>. (2012, July 19)

Gower, R., Phillips, D. & Walters, S. (2005). Teaching Practices: a Handbook for Teachers in Training. Thailand: Macmillan Publisher Limited.

Harumi, S. (2010). Classroom Silence: Voices from Japanese EFL Learners. ELT journal. 65/3(July 2011): 260-269

Hasman, M. (2004). The Role of English in the 21<sup>st</sup> Century. Newsletter of TESOL in Chile, 1(Fall 2004): 1-30

Kachru, B. (1992). The Other Tongue. 2<sup>nd</sup> edition. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.

- Kachru, B. (1997). English as an Asian Language. *Links & Letters* 5, 1998: 89-108.
- Klem, A. & Connell, J. (2004). Relationship Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health* 74/7 (September 2004): 48- 57
- Kurzon, D. (1995). The Right of Silence: a Socio-Pragmatic Model of Interpretation. 1995 *Journal of Pragmatics*: 55-69.
- Lee, G. (2009). *Speaking Up: Six Korean Students' Oral participation in Class Discussion in US Graduate Seminars*. *Journal of English for Specific Purposes* 28(2009): 142-156 (online). Available from <http://www.elsevier.com/locate/esp> (2012, June 16)
- Lickerman, A. (2009). The Effective Use of Silence. *Psychology Today* (online). Available from <http://www.psychologytoday.com/print/3580q>. (2012, July 21)
- Ling, W. N. (2003). Communicative Functions and Meanings of Silence: An Analysis of Cross-Cultural Views. 3 (*Multicultural studies*): 125-146.
- Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL Students at Different proficiency Levels (online). Available from: <http://www.sciencedirect.com>. (2012, June 28)
- Liu, M. & Jackson, J. (2008). An Exploration of Chinese EFL Learners' Unwillingness to Communicate and Foreign Language Anxiety. *The Modern Language Journal* 92 (2008): 71-86
- Louma, S. (2003). Assessing Speaking. UK: Cambridge University Press.
- Maccroskey, J., Richmond, V. & McCroskey, L. (2006). An Introduction to Communication in the Classroom: the Role of Communication in Teaching and Training. USA: Pearson Education, Inc.
- Mcmillan, J. & Schumacher, S. (2010). Research in Education: Evidence-based Inquiry. 7<sup>th</sup> edition. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Maag, J. (2004). Behavior Management. 2<sup>nd</sup> edition. USA: Thomson Wadsworth.
- Myhill, D., Jones, S. & Hoper, R. (2006). Talking, Listening, Learning. UK: Open University Press, Mcgraw-Hill Education.
- Nunan, D. (1999). Second Language Teaching and Learning. USA: Heinle & Heinle Publishers.
- O'keefe, V. (1995). Speaking to Think, Thinking to speak. USA: CTG Publishing Services.
- Oxford, R. (1999). Affect in Language Learning: Anxiety and the Language Learner. New York: Cambridge University Press.

- Peng, J. & Woodrow, L. (2010). *Willingness to communicate in English: A Model in the Chinese EFL Classroom Context*. *Language Learning: a Journal of Research in language Studies*. 60/4 (December 2010): 834-876
- Pinder, C. & Harlos, K. (2001). Employee Silence: Quiescence and Acquiescence as Responses to Perceived Injustice. *Personnel and Human Resources Management*, Volume 20: 331-369
- Richards, J. (1995). Understanding communication in Second Language Classroom. USA: Cambridge University Press.
- Rowe, B. (1986). Wait Times: Slowing Down may be a Way of Speeding Up. *Journal of Teacher Education*. 3(1): 43-50
- Sadker, W., (2009). Teachers, Schools, and Society. New York: Mcgraw-Hill Higher Education.
- Sarafino, E. (2001). Behavior Modification: Understanding principles of Behavior Change. California: Mayfield Publishing Company.
- Seidlhofer, B. (2005). English as a Lingua Franca. *ELT Journal*. 59/4(October 2005): 339-341
- Tatar, S. (2005). Why Keep Silence? The Classroom Participation Experiences of Non-Native-English-Speaking Students. *Journal of Language and Intercultural Communication*. 5/3&4: 284-293
- Toby, E. (2002). Grounded Theory Research and Theory Building. *Advances in Developing Human Resources*(online). Available from <http://adh.sagepub.com/content/4/3/277> (16 June 2012)
- Wongsothorn, A., Hiranburana, K. & Chinnawong, S. (2002). English language teaching in Thailand Today. *Asia-Pacific Journal of Education*, 22/2 (February): 107-116.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and Speaking English as a Second Language. *A Journal of Language teaching and Research*, 43 (April 2012): 308-328
- Wright, T. (2005). Classroom Management in Language Education. New York: Palgrave Macmillan.
- Xie, X. (2009). Why are Students Quiet? Looking at the Chinese Context and Beyond. *ELT journal*. 74/1(January 2010): 10-20
- Zhou, Y., Knoke, D. & Sakamoto, I. (2005). Rethinking Silence in the Classroom: Chinese Students' Experiences of Sharing Indigenous Knowledge. *International Journal of Inclusive Education*. 9/3(July-September 2005): 287-311



ภาคผนวก

ภาคผนวก ก  
เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

**แบบสัมภาษณ์และสนทนากลุ่มนักศึกษา**  
**หัวข้อ การพูดและการแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ**

**ผู้จัดทำ/ ผู้ดำเนินการสนทนา**

นายอาทิตย์ อินตะแก้ว นิสิตระดับปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา  
สาขาวิจิตรวิทยาการวิจัยการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

**อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์**

รองศาสตราจารย์ ดร.ดวงกมล ไตรวิจิตคุณ

**วัตถุประสงค์**

เพื่อศึกษาประเภทของความเจ็บของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาการพูดภาษาอังกฤษและพัฒนา  
ทฤษฎีฐานรากเกี่ยวกับความเจ็บของนักศึกษาไทยในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ

**แนวคำถามที่ใช้ในการสนทนากลุ่มนักศึกษา**

1. เรียนภาษาอังกฤษกันมาแล้วกี่ปี ชอบเรียนไหม
2. คิดว่าตัวเองเรียนเป็นยังไงบ้าง
3. คิดว่าทักษะทางภาษาอังกฤษของแต่ละคนอยู่ในระดับใด
4. ลองเล่าประสบการณ์การมีส่วนร่วมในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษให้ฟังหน่อย
5. มีการเตรียมตัวในการออกไปพูดหรือทำกิจกรรมหน้าชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษอย่างไร
6. รู้สึกอย่างไรบ้าง เมื่อต้องพูดในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ
7. คิดว่าอะไรเป็นปัจจัยสำคัญที่ทำให้อยากหรือไม่อยากมีส่วนร่วมในการอภิปรายหรือพูดในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ
8. การพูดหรือรูปแบบการอภิปรายแบบไหนที่มีส่วนส่งเสริมการพูดในชั้นเรียนของพวกเรา เช่น อภิปรายทั้งห้อง ทั้งกลุ่ม การยืนพูดสองคน หรือการลุกขึ้นตอบคนเดียว
9. เพื่อน อาจารย์หรือบรรยากาศของห้องมีส่วนต่อการพูดหรือแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษไหม อย่างไร
10. มีข้อเสนอแนะหรือวิธีการดีๆ ที่อยากแนะนำเพื่อนๆ ในการพูดภาษาอังกฤษในชั้นเรียนอะไรบ้าง
11. นักศึกษามีส่วนร่วมในชั้นเรียนมากน้อยแค่ไหน
12. ใครเป็นฝ่ายที่พูดมากกว่าในชั้นเรียน
13. สำหรับเพื่อนๆ ในห้องที่ไม่ค่อยตอบหรือพูดละ เป็นยังไงบ้าง

**แบบสัมภาษณ์ผู้สอนวิชาภาษาอังกฤษ**  
**หัวข้อ การเรียนการสอนในรายวิชาการพูดภาษาอังกฤษ**

**ผู้สัมภาษณ์**

นายอาทิตย์ อินตะแก้ว นิสิตระดับปริญญาโทมหาบัณฑิต ภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา สาขาวิชาวิทยาการวิจัยการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

**อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์**

รองศาสตราจารย์ ดร.ดวงกมล ไตรวิจิตคุณ

**วัตถุประสงค์**

เพื่อศึกษาประเภทของความเจ็บของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาการพูดภาษาอังกฤษและพัฒนา ทฤษฎีฐานรากเกี่ยวกับความเจ็บของนักศึกษาไทยในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ

**แนวคำถามที่ใช้ในการสัมภาษณ์**

1. ปัจจุบันอาจารย์สอนรายวิชาอะไรบ้าง และสอนมาประมาณกี่ปี
2. มีการเตรียมการสอนในรายวิชาการพูดภาษาอังกฤษอย่างไรบ้าง
3. อาจารย์ช่วยเล่าการเรียนการสอนในห้องให้ฟังหน่อยครับ เช่น สอนอย่างไร
4. อาจารย์ใช้สื่อการสอนหรือมีกิจกรรมอะไรในห้องเรียนบ้าง
5. ผู้เรียนส่วนใหญ่มีทักษะภาษาอังกฤษอยู่ในระดับใด
6. อาจารย์คิดว่าผู้เรียนมีปัญหาในการเรียนด้านใดบ้าง
7. ผู้เรียนส่วนใหญ่มีพฤติกรรมอย่างไรในชั้นเรียนวิชาการพูดภาษาอังกฤษ
8. เมื่อให้ผู้เรียนออกมาพูดหน้าชั้นเรียนหรือลุกขึ้นตอบ เป็นยังไงบ้าง
9. เพื่อนๆ ในชั้นเรียนด้วยกันเป็นยังไงบ้าง เมื่อมีเพื่อนลุกขึ้นพูดหรือตอบคำถาม
10. อาจารย์มีอะไรอยากแนะนำนักศึกษาเพื่อให้ประสบผลสำเร็จในการพูดภาษาอังกฤษบ้าง
11. นักศึกษามีส่วนร่วมในชั้นเรียนบ้างไหม อย่างไรบ้าง
12. อาจารย์คิดว่ามีนักศึกษาที่เรียนดีซึกประมาณกี่เปอร์เซ็นต์ เพราะอะไร
13. อาจารย์มีวิธีแก้ไขปัญหาเรื่องความเจ็บของนักศึกษายังไงบ้าง

### แบบสังเกตความเจ็บของนักศึกษาในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ

สำหรับบันทึกเหตุการณ์ในชั้นเรียนที่เกิดขึ้นหลากหลายและแตกต่างกัน โดยเป็นเครื่องมือสังเกต  
ชนิดการแบ่งกลุ่มเหตุการณ์ และทำการสังเกตและบันทึกเหตุการณ์ที่สังเกตได้

การสังเกตครั้งที่ ..... วัน/เดือน/ปี ที่สังเกต ..... สถานที่สังเกต/ชั้นเรียนวิชา .....
---

#### กลุ่มเหตุการณ์ที่ 1 พฤติกรรมการสอนของผู้สอน

.....

.....

.....

.....

.....

#### กลุ่มเหตุการณ์ที่ 2 พฤติกรรมการเรียนวิชาภาษาอังกฤษของนักศึกษา

.....

.....

.....

.....

.....

#### กลุ่มเหตุการณ์ที่ 3 พฤติกรรมของเพื่อนร่วมชั้น

.....

.....

.....

.....

.....

#### กลุ่มเหตุการณ์ที่ 4 บรรยากาศชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ

.....

.....

.....

.....

.....

**แบบสอบถาม**  
**การพูดและการแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ**

**คำชี้แจง** แบบสอบถามฉบับนี้จัดทำขึ้นเพื่อเก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับการพูดและการแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษในปัจจุบัน โดยข้อความแบ่งออกเป็น 3 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 ข้อมูลพื้นฐานของผู้ตอบแบบสอบถาม

ตอนที่ 2 ข้อมูลเกี่ยวกับพฤติกรรมการตอบคำถามหรือพูดในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ

ตอนที่ 3 ข้อมูลเกี่ยวกับสาเหตุของการไม่ยอมพูดในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ

ข้อมูลจากการตอบแบบสอบถามนี้จะเป็นประโยชน์อย่างยิ่งสำหรับงานวิจัยที่เกี่ยวกับภาวะความเจียมในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษของนักศึกษาระดับอุดมศึกษา จึงใคร่ขอความกรุณานักศึกษาทุกท่านได้โปรดตอบแบบคำถามทุกข้อตามความเป็นจริง โดยผู้วิจัยขอรับรองว่าคำตอบของนักศึกษาจะไม่มีผลกระทบใดๆกับตัวนักศึกษาทั้งสิ้น และข้อมูลของนักศึกษาจะถือเป็นความลับ และการนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลจะนำเสนอในภาพรวมเท่านั้น



ขอขอบคุณที่กรุณาเสียสละเวลาของท่านในการตอบ  
นายอาทิตย์ อินตะแก้ว

**ตอนที่ 1** ข้อมูลพื้นฐานของผู้ตอบแบบสอบถาม

**คำชี้แจง** ให้นักศึกษาทำเครื่องหมาย ✓ ตรงช่องความคิดเห็นที่ตรงกับความเป็นจริง

1. เพศ  
 1) ชาย       2) หญิง
2. ศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปีที่  
 1) ปีที่ 1       2) ปีที่ 2       3) ปีที่ 3       4) ปีที่ 4       5) ปีที่ 5 ขึ้นไป
3. สาขาวิชา  
 1) วิชาเอกทางด้านภาษาอังกฤษ       2) วิชาเอกอื่นๆ
4. สังกัดของสถาบันอุดมศึกษา  
 1) สถาบันอุดมศึกษาของรัฐ       2) สถาบันอุดมศึกษาในกำกับรัฐ       3) สถาบันอุดมศึกษาเอกชน
5. จำนวนปีที่เรียนวิชาภาษาอังกฤษมาแล้วจนถึงปัจจุบัน  
 1) 1-5 ปี       2) 6-10 ปี       3) 11-15 ปี       4) 16-20 ปี       5) ตั้งแต่ 21 ปีขึ้นไป

6. ประสบการณ์การเรียนหรือการทำงาน
- 1) มีประสบการณ์ (เลือกตอบข้อ 1.1-1.3)  2) ไม่มีประสบการณ์
- 1.1) เรียนในต่างประเทศ ระยะเวลา ..... เดือน
- 1.2) ทำงานในต่างประเทศ ระยะเวลา ..... เดือน
- 1.3) ทำงานกับบริษัทต่างชาติในไทย ระยะเวลา ..... เดือน
7. ระดับผลการเรียนเฉลี่ยสะสมจนถึงปัจจุบัน
- 1) ต่ำกว่า 2.00  2) 2.01-2.50  3) 2.51-3.00  4) 3.01-3.50  5) 3.51 ขึ้นไป
8. ผลการเรียนภาษาอังกฤษโดยภาพรวม
- 1) ต่ำมาก  2) ต่ำ  3) ปานกลาง  4) สูง  5) สูงมาก

## ตอนที่ 2 ข้อมูลเกี่ยวกับพฤติกรรมคำตอบหรือพูดในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ

คำชี้แจงให้ท่านทำเครื่องหมาย ✓ ตรงช่องความคิดเห็นที่ท่านคิดว่า “ตรงกับการปฏิบัติของท่านมากที่สุด” เมื่อผู้สอนให้ท่านพูดในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ โดยมีระดับคะแนนจำนวน 5 ระดับที่สื่อความหมาย ดังนี้

5	หมายถึง	ท่านมีการกระทำหรือปฏิบัติในข้อนั้น ร้อยละ 80 - 100
4	หมายถึง	ท่านมีการกระทำหรือปฏิบัติในข้อนั้น ร้อยละ 60 - 79
3	หมายถึง	ท่านมีการกระทำหรือปฏิบัติในข้อนั้น ร้อยละ 40 - 59
2	หมายถึง	ท่านมีการกระทำหรือปฏิบัติในข้อนั้น ร้อยละ 20 - 39
1	หมายถึง	ท่านมีการกระทำหรือปฏิบัติในข้อนั้น ร้อยละ 0 - 19

พฤติกรรมคำตอบหรือพูด ในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ	5	4	3	2	1
	80-100 %	60-79%	40-59%	20-39%	0-19%
1. ฉันชอบตอบคำถามผู้สอนในชั้นเรียน					
2. ฉันมักถามผู้สอนเมื่อฉันมีข้อสงสัย					
3. ฉันเป็นคนที่ชอบแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ					
4. ฉันมักหลบสายตาผู้สอน เวลาผู้สอนเรียกให้ผู้เรียนตอบในห้อง					
5. ฉันชอบออกไปพูดหรือรายงานหน้าชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ					
6. เวลาเรียนฉันพยายามที่จะนั่งแถวหน้าให้ใกล้ผู้สอนมากที่สุด					
7. เวลาผู้สอนตั้งคำถาม ฉันชอบแนะนำให้เพื่อนเป็นคนตอบแทน					
8. เวลาเรียนภาษาอังกฤษ ฉันชอบชวนเพื่อนคุย					
9. ฉันชอบเล่นโทรศัพท์เวลาเรียนวิชาภาษาอังกฤษ					
10. ฉันเป็นคนที่ชอบออกเสียงศัพท์ และประโยคภาษาอังกฤษให้ผู้สอนฟัง					

พฤติกรรมคำตอบคำถามหรือพูด ในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ	5	4	3	2	1
	80-100 %	60-79%	40-59%	20-39%	0-19%
11.ฉันมักจะอาสาเป็นคนแรกในการพูดหน้าชั้นเรียน					
12.ฉันชอบนั่งเฉยๆ โดยให้ผู้สอนสอนบรรยายไปเรื่อยๆ					
13.เวลาที่เรียนวิชาภาษาอังกฤษไม่เข้าใจ ฉันจะยกมือถาม ผู้สอนทันที					
14. ฉันรู้สึกเบื่อเวลาเรียนวิชาภาษาอังกฤษ จึงไม่อยากพูดใน ชั้นเรียน					
15. ฉันชอบสายหน้า หรือเกาหัว เวลาผู้สอนเรียกให้พูดหรือ ตอบ					
16. ฉันถามความหมายศัพท์จากเพื่อนหรือเปิดพจนานุกรม บ่อยๆ เนื่องจากฟังผู้สอนไม่เข้าใจ					
17. เมื่อผู้สอนถามคำถามฉันเป็นภาษาอังกฤษ ฉันมักตอบ กลับไปเป็นภาษาไทย					
18. เมื่อผู้สอนจะเรียกผู้เรียนให้ตอบ ฉันมักจะขอตัวไปทำธุระ นอกห้อง					
19. ฉันจะไม่พูดหรือเงียบเป็นพิเศษ ถ้าผู้สอนเป็นชาวต่างชาติ					
20. ฉันจะไม่พูดหรือเงียบเป็นพิเศษ ถ้าผู้สอนเข้มงวด หรือ เคร่งครัด					
21. ฉันมักออกไปยืนอ่านมากกว่าการพูดหน้าชั้นเรียน					

### ตอนที่ 3 ข้อมูลเกี่ยวกับสาเหตุของการไม่อยากพูดในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ

คำชี้แจงให้ท่านทำเครื่องหมาย ✓ ตรงช่องความคิดเห็นที่ท่านคิดว่า “ตรงกับความรู้สึกของท่านมากที่สุด” เกี่ยวกับสาเหตุที่ส่งผลต่อการไม่อยากพูดในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษโดยมีระดับคะแนนจำนวน 5 ระดับที่สื่อความหมาย ดังนี้

5	หมายถึง	ท่านคิดว่าสาเหตุดังกล่าวส่งผลต่อการไม่อยากพูดของท่านมากที่สุด
4	หมายถึง	ท่านคิดว่าสาเหตุดังกล่าวส่งผลต่อการไม่อยากพูดของท่านมาก
3	หมายถึง	ท่านคิดว่าสาเหตุดังกล่าวส่งผลต่อการไม่อยากพูดของท่านปานกลาง
2	หมายถึง	ท่านคิดว่าสาเหตุดังกล่าวส่งผลต่อการไม่อยากพูดของท่านน้อย
1	หมายถึง	ท่านคิดว่าสาเหตุดังกล่าวส่งผลต่อการไม่อยากพูดของท่านน้อยที่สุด



ข้อความ	เห็นด้วยอย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ไม่แน่ใจ	ไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง
	5	4	3	2	1
<b>สาเหตุที่ทำให้ฉันไม่อยากพูดภาษาอังกฤษในชั้นเรียนเพราะ</b>					
1. ฉันไม่รู้คำศัพท์มากพอ					
2. ฉันไม่รู้สำนวนภาษาอังกฤษดีพอ					
3. ฉันไม่มีความรู้เกี่ยวกับไวยากรณ์ภาษาอังกฤษเพียงพอ					
4. ฉันออกเสียงภาษาอังกฤษไม่ค่อยถูกต้อง					
5. ฉันฟังภาษาอังกฤษไม่ค่อยเข้าใจ					
6. ฉันไม่รู้คำตอบของเรื่องที่คุณสอนกำลังถาม					
7. ฉันไม่เข้าใจในเรื่องที่คุณสอนกำลังถาม					
8. ฉันกลัว ทำให้ฉันไม่กล้าพูดภาษาอังกฤษ					
9. ฉันไม่มั่นใจที่จะพูดภาษาอังกฤษ					
10. ฉันเงินอายุที่ต้องพูดภาษาอังกฤษ					
11. ฉันประหม่าทุกครั้งที่ต้องพูดภาษาอังกฤษ					
12. ฉันกลัวเสียหน้าผู้สอน					
13. ฉันชอบกดดันตัวเองเวลาพูดภาษาอังกฤษ					
14. ฉันรู้สึกเบื่อหน่ายชั้นเรียน					
15. ฉันไม่ชอบวิชาภาษาอังกฤษ					
16. ฉันชอบการสอนแบบให้ผู้สอนบรรยายอย่างเดียว					
17. ฉันชอบให้ผู้สอนพูดไปเรื่อยๆ โดยที่ไม่ต้องถามผู้เรียน					
18. ฉันไม่ชอบวิธีการสอนของผู้สอน					
19. ฉันไม่สบายใจในขณะที่เรียน					
20. ฉันง่วงนอนในขณะที่เรียน					
21. ผู้สอนมักกดดันฉันมาก เวลาให้ตอบคำถามในชั้นเรียน					
22. ผู้สอนไม่ค่อยช่วยเหลือและให้กำลังใจ เวลาที่ฉันพูดผิด					
23. คำถามของผู้สอนบางครั้งยากเกินไปที่จะตอบ					
24. ผู้สอนตั้งคำถามไม่เหมาะสม					

ข้อความ	เห็นด้วยอย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ไม่แน่ใจ	ไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง
	5	4	3	2	1
<b>สาเหตุที่ทำให้ฉันไม่ชอบพูดภาษาอังกฤษในชั้นเรียนเพราะ</b>					
25. ผู้สอนไม่ค่อยเปิดโอกาสให้ฉันได้พูดหรือแสดงความคิดเห็น					
26. ผู้สอนชอบถามเฉพาะคนที่เก่งหรือตอบได้มากกว่า					
27. ผู้สอนไม่ค่อยสนใจเวลาที่ฉันตอบหรือพูดในห้องเลย					
28. ผู้สอนมีคำตอบอยู่ในใจแล้ว แต่ถามผู้เรียนไปเท่านั้นโดยไม่ต้องการคำตอบ					
29. ผู้สอนเร่งเอาคำตอบจากผู้เรียนมากเกินไปเวลาถามคำถาม					
30. ผู้สอนให้เวลาผู้เรียนในการคิดคำตอบน้อยไป					
31. ผู้สอนที่มีบุคลิกลักษณะน่าเกรงขาม					
32. ผู้สอนดูเคร่งเครียด เอาจริงเอาจังกับการเรียนการสอน					
33. ฉันกลัวเสียหน้าเพื่อนถ้าพูดหรือตอบผิด					
34. เพื่อนชอบกดดันและคาดหวังคำตอบจากการพูดของฉัน					
35. เพื่อนชอบเยาะเย้ยเวลาฉันตอบคำถามครูหรือลุกขึ้นพูด					
36. เพื่อนชอบแซวเวลาฉันพูดภาษาอังกฤษในห้อง					
37. เพื่อนชอบล้อเลียนการพูดและสำเนียงภาษาอังกฤษของฉัน					
38. มีเพื่อนหัวเราะ เมื่อฉันพูดภาษาอังกฤษในห้อง					
39. มีเพื่อนซุบซิบกัน เวลาฉันตอบคำถามครูหรือลุกขึ้นพูด					
40. ฉันไม่ชอบเป็นจุดเด่นหรือจุดสนใจของเพื่อนเวลาที่ต้องการลุกขึ้นพูดหรือตอบคำถาม					
41. เมื่อเพื่อนไม่ตอบ ฉันก็เลยไม่ชอบตอบด้วย					
42. ถ้ามีเพื่อนที่เก่งกว่าพูดก่อนหน้าแล้ว ทำให้ฉันไม่ชอบพูดต่อ เพราะจะเกิดการเปรียบเทียบ					
43. ห้องเรียนอากาศร้อนหรือแอร์เย็นเกินไป ทำให้หวังไม่มีสมาธิในการเรียน					
44. มีเสียงดังรบกวนนอกห้องเรียน ทำให้ฉันไม่มีสมาธิเรียน					
45. บรรยากาศของห้องเรียนตึงเครียด					
46. มีเพื่อนที่เรียนรวมกันในห้องเยอะเกินไป					
47. ฉันไม่ชอบเรียนวิชาภาษาอังกฤษร่วมกับเพื่อนๆ สาขาวิชาอื่น					

ข้อความ	เห็นด้วยอย่างยิ่ง	เห็นด้วย	ไม่แน่ใจ	ไม่เห็นด้วย	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง
	5	4	3	2	1
สาเหตุที่ทำให้ฉันไม่อยากพูดภาษาอังกฤษในชั้นเรียนเพราะ					
48. ฉันได้นั่งใกล้กับเพื่อนที่ฉันไม่สนิทด้วยเลย ทำให้พูดอะไรไม่ออก					
49. การจัดที่นั่งเรียงหน้ากระดานซ้อนกัน ทำให้คนไม่มีโอกาสได้พูด					
50. เพื่อนชอบคุยกัน ไม่สนใจเวลาฉันตอบหรือลุกขึ้นพูดเลย					
51. เพื่อนชอบเล่นโทรศัพท์ ไม่สนใจกิจกรรมในชั้นเรียน					
52. เพื่อนชอบอ่านหนังสือการ์ตูน หรือทำการบ้านวิชาอื่น โดยไม่สนใจเรียน					
53. เพื่อนๆมักจะเตรียมการพูดของตนโดยไม่สนใจฉันที่กำลังพูดอยู่					
54. ผู้สอนบางครั้งให้ฉันพูดในประเด็นที่เป็นเรื่องละเอียดอ่อนทางศาสนา					
55. ผู้สอนบางครั้งให้ฉันพูดในประเด็นที่เป็นเรื่องละเอียดอ่อนทางวัฒนธรรมและประเพณี					
56. ผู้สอนให้แสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับเรื่องเชื้อชาติ เผ่าพันธุ์					
57. ผู้สอนไม่เข้าใจฉันอย่างที่ฉันเป็น					

58. ความคิดเห็นเพิ่มเติมอื่นๆของท่านเกี่ยวกับภาวะความเจ็บหรือการไม่อยากพูดในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ

.....

.....

.....

.....

.....

.....



ผู้วิจัยขอขอบพระคุณนักศึกษาทุกท่านที่กรุณาเสียสละเวลาในการตอบแบบสอบถาม



## สำหรับผู้เชี่ยวชาญ

การพัฒนาทฤษฎีฐานรากเกี่ยวกับความเจ็บของนักศึกษามหาวิทยาลัยในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ

การประเมินความสมเหตุสมผลของทฤษฎีฐานราก
ชื่อ- นามสกุลของผู้ประเมิน ..... เพศ ..... อายุ ..... ปี วุฒิการศึกษาสูงสุด ..... ประสบการณ์การทำงาน ..... ปี ปัจจุบันดำรงตำแหน่ง ..... สังกัด .....

โปรดประเมินทฤษฎีฐานรากที่สร้างขึ้นตามเกณฑ์ดังต่อไปนี้ พร้อมทั้งโปรดแสดงความคิดเห็นและข้อเสนอแนะของท่านเพิ่มเติมเกี่ยวกับทฤษฎี (ถ้ามี)

เกณฑ์การประเมิน	มากที่สุด	มาก	ปานกลาง	น้อย	น้อยที่สุด	ข้อเสนอแนะ
1. ขั้นตอนการพัฒนาทฤษฎีมีความเหมาะสม						
2. มีความครบถ้วนสมบูรณ์ของเนื้อหาในทฤษฎี						
3. มีความสมเหตุสมผลของเนื้อหาในทฤษฎี						
4. สามารถสื่อความหมายและเข้าใจได้ง่ายในตัวทฤษฎี						
5. สามารถนำไปอ้างอิงได้อย่างกว้างขวาง						
6. ....(ข้อคิดเห็นเพิ่มเติม)						
7. ....(ข้อคิดเห็นเพิ่มเติม)						

ข้อสังเกต/ข้อเสนอแนะเพิ่มเติม

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## ภาคผนวก ข

ผลการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาของแบบสอบถาม (IOC)

### ผลการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาของแบบสอบถาม (IOC)

ตารางที่ 1 ผลการตรวจสอบความเหมาะสมของแบบสอบถามเกี่ยวกับภูมิหลังของผู้ตอบแบบสอบถาม

รายการข้อคำถาม	ใช้ได้	ข้อเสนอแนะ/การปรับปรุง
1. เพศ <input type="checkbox"/> 1) ชาย <input type="checkbox"/> 2) หญิง	✓	
2. ศึกษาในระดับปริญญาตรีชั้นปีที่ <input type="checkbox"/> 1) ปีที่ 1 <input type="checkbox"/> 2) ปีที่ 2 <input type="checkbox"/> 3) ปีที่ 3 <input type="checkbox"/> 4) ปีที่ 4	✓	ควรเพิ่มช่อง นศ. ที่เรียนมากกว่าปีที่ 4 อีก 1 ช่อง
3. สาขาวิชา <input type="checkbox"/> 1) วิชาเอกทางด้านภาษาอังกฤษ <input type="checkbox"/> 2) วิชาเอกอื่นๆ	✓	
4. สังกัดของสถาบันอุดมศึกษา <input type="checkbox"/> 1) สถาบันอุดมศึกษาของรัฐ <input type="checkbox"/> 2) สถาบันอุดมศึกษาในกำกับของรัฐ <input type="checkbox"/> 3) สถาบันอุดมศึกษาเอกชน	✓	
5. จำนวนปีที่เรียนวิชาภาษาอังกฤษมาแล้วจนถึงปัจจุบัน <input type="checkbox"/> 1) 1-5 ปี <input type="checkbox"/> 2) 6-10 ปี <input type="checkbox"/> 3) 11-15 ปี <input type="checkbox"/> 4) 16-20 ปี <input type="checkbox"/> 5) ตั้งแต่ 21 ปีขึ้นไป	✓	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ควรเพิ่มคำถามเป็น นศ. เคยไปเรียน/ทำงานต่างประเทศไหม</li> <li>• ควรเพิ่มช่องเกรดเฉลี่ยของนักศึกษาด้วย</li> </ul>

ตารางที่ 2 ผลการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาโดยการวิเคราะห์ค่าดัชนีความสอดคล้อง IOC ของแบบสอบถามวัดพฤติกรรมการตอบคำถามหรือพูดในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ (ตอนที่ 2 ของแบบสอบถาม)

ข้อที่	ข้อความ	ค่า IOC	ใช้ได้	ข้อเสนอแนะ/สิ่งที่ต้องปรับปรุง
1	ฉันชอบตอบคำถามผู้สอนในชั้นเรียน	1	✓	
2	ฉันมักตั้งคำถามผู้สอนในชั้นเรียนเสมอๆ	0.6	✓	
3	ฉันเป็นคนที่ชอบแสดงความคิดเห็นในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ	1	✓	

ตารางที่ 2 ผลการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาโดยการวิเคราะห์ค่าดัชนีความสอดคล้อง IOC ของแบบสอบถามวัดพฤติกรรมการตอบคำถามหรือพูดในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ (ตอนที่ 2 ของแบบสอบถาม) (ต่อ)

ข้อที่	ข้อความ	ค่า IOC	ใช้ได้	ข้อเสนอแนะ/สิ่งที่ต้องปรับปรุง
4	ฉันมักหลบสายตาผู้สอน เวลาผู้สอนเรียกให้นักศึกษาตอบในห้อง	1	✓	
5	ฉันชอบออกไปพูดหรือรายงานหน้าชั้นเรียน วิชาภาษาอังกฤษ	1	✓	
6	เวลาเรียนฉันพยายามที่จะนั่งแถวหน้าให้ใกล้ผู้สอนมากที่สุด	0.6	✓	
7	เวลาผู้สอนตั้งคำถาม ฉันชอบแนะนำให้เพื่อนเป็นคนตอบแทน	1	✓	
8	เวลาเรียนภาษาอังกฤษ ฉันชอบชวนเพื่อนคุย	0.6	✓	
9	ฉันชอบเล่นโทรศัพท์เวลาเรียนวิชาภาษาอังกฤษ	0.6	✓	
10	ฉันเป็นคนที่ชอบออกเสียงศัพท์ และประโยคภาษาอังกฤษให้ผู้สอนฟัง	1	✓	
11	ฉันมักจะอาสาเป็นคนแรกในการพูดหน้าชั้นเรียน	1	✓	
12	ฉันชอบนั่งเฉยๆ โดยให้ผู้สอนสอนบรรยายไปเรื่อยๆ	1	✓	
13	เวลาที่เรียนวิชาภาษาอังกฤษไม่เข้าใจ ฉันจะยกมือถามผู้สอนทันที	1	✓	
14	ฉันชอบทำหน้างง ไม่เข้าใจในสิ่งที่ผู้สอนกำลังถาม	0.2	X	ไม่ได้สื่อว่าไม่ยอมพูด
15	ฉันรู้สึกเบื่อเวลาเรียนวิชาภาษาอังกฤษ จึงไม่ยอมพูดในชั้นเรียน	0.6	✓	
16	ฉันชอบมองนาฬิกาว่าเมื่อไหร่จะหมดชั่วโมงเรียนวิชาภาษาอังกฤษ	-0.2	X	การมองนาฬิกาไม่ได้แปลว่าไม่ยอมพูด
17	ฉันชอบสายหน้า หรือเกาหัว เวลาผู้สอนเรียกให้พูดหรือตอบ	0.6	✓	
18	ฉันถามความหมายศัพท์จากเพื่อนหรือเปิดพจนานุกรมบ่อยๆ เนื่องจากฟังผู้สอนไม่เข้าใจ	0.6	✓	
19	เวลาผู้สอนให้ฝึกพูดแบบจับคู่ ฉันมักจะแอบพูดภาษาไทยกับเพื่อนเสมอๆ	0.4	X	ไม่ควรมีค่าแสดงความถี่
20	เมื่อผู้สอนถามคำถามฉันเป็นภาษาอังกฤษ ฉันมักตอบกลับไปเป็นภาษาไทย	0.8	✓	

ตารางที่ 2 ผลการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาโดยการวิเคราะห์ค่าดัชนีความสอดคล้อง IOC ของแบบสอบถามวัดพฤติกรรมการตอบคำถามหรือพูดในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ (ตอนที่ 2 ของแบบสอบถาม) (ต่อ)

ข้อที่	ข้อความ	ค่า IOC	ใช้ได้	ข้อเสนอแนะ/สิ่งที่ต้องปรับปรุง
21	เมื่อผู้สอนจะเรียกผู้เรียนให้ตอบฉันมักจะขอตัวไปทำธุระนอกห้อง	0.8	✓	
22	ฉันชอบจับคู่กับคนที่เก่งเวลาออกไปนำเสนอหน้าชั้นเรียน	0.4	✗	มีความกำกวม เช่น ตนได้พูดน้อยก็ได้พูดมากขึ้น
23	ฉันจะไม่พูดหรือเงียบเป็นพิเศษถ้าผู้สอนเป็นชาวต่างชาติ	1	✓	
24	ฉันจะไม่พูดหรือเงียบเป็นพิเศษถ้าผู้สอนดู หรือเคร่งครัด	1	✓	ควรแก้เป็น ฉันจะไม่พูดหรือเงียบเป็นพิเศษ ถ้าผู้สอนเข้มงวดหรือเคร่งครัด
25	ฉันมักออกไปยืนอ่านมากกว่าการพูดหน้าชั้นเรียน	0.8	✓	

ตารางที่ 3 ผลการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาโดยการวิเคราะห์ค่าดัชนีความสอดคล้อง IOC ของแบบสอบถามเกี่ยวกับปัจจัยหรือสาเหตุของการไม่ยอมพูดในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ (ตอนที่ 3 ของแบบสอบถาม)

ข้อที่	ข้อความ	ค่า IOC	ใช้ได้	ข้อเสนอแนะ/สิ่งที่ต้องปรับปรุง
สาเหตุที่ทำให้ฉัน "ไม่" ยอมพูดภาษาอังกฤษในชั้นเรียนเพราะ				
1	ฉันไม่รู้คำศัพท์มากพอ	1	✓	
2	ฉันไม่รู้สำนวนภาษาอังกฤษดีพอ	1	✓	
3	ฉันไม่มีความรู้เกี่ยวกับไวยากรณ์ภาษาอังกฤษดีพอ	1	✓	ปรับจาก "ดีพอ" เป็น "เพียงพอ"
4	ฉันออกเสียงภาษาอังกฤษไม่ค่อยถูกต้อง	1	✓	
5	ฉันฟังภาษาอังกฤษไม่ค่อยเข้าใจ	1	✓	
6	ฉันไม่รู้คำตอบของเรื่องที่คุณสอนกำลังถาม	0.6	✓	
7	ฉันไม่เข้าใจในเรื่องที่คุณสอนกำลังถาม	0.6	✓	
8	ฉันมีความคิดเห็นที่ไม่เหมือนกับคุณสอน	0.4	✗	อาจไม่เกี่ยวกับความรู้ด้านเนื้อหา
9	ฉันกลัว ทำให้ฉันไม่กล้าพูดภาษาอังกฤษ	0.8	✓	
10	ฉันเกรงใจคุณสอน	1	✗	คำว่า "เกรงใจ" ดูคลุมเครือ / ในสภาพจริงจะมีสภาวะแบบนี้เกิดขึ้นไหม
11	ฉันไม่มั่นใจที่จะพูดภาษาอังกฤษ	1	✓	
12	ฉันเขินอายที่ต้องพูดภาษาอังกฤษ	1	✓	



ตารางที่ 3 ผลการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาโดยการวิเคราะห์ค่าดัชนีความสอดคล้อง IOC ของแบบสอบถามเกี่ยวกับปัจจัยหรือสาเหตุของการไม่ยอมพูดในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ (ตอนที่ 3 ของแบบสอบถาม) (ต่อ)

ข้อที่	ข้อความ	ค่า IOC	ใช้ได้	ข้อเสนอแนะ/สิ่งที่ต้องปรับปรุง
สาเหตุที่ทำให้ฉัน "ไม่" ยอมพูดภาษาอังกฤษในชั้นเรียนเพราะ				
13	ฉันประหม่าทุกทีที่ต้องพูดภาษาอังกฤษ	1	✓	ควรเปลี่ยนจาก ทุกที เป็น ทุกครั้ง
14	ฉันกลัวเสียหน้าผู้สอน	1	✓	
15	ฉันชอบกดคันตัวเองเวลาพูดภาษาอังกฤษ	0.6	✓	
16	ฉันรู้สึกเบื่อหน่ายชั้นเรียน	1	✓	
17	ฉันไม่ชอบวิชาภาษาอังกฤษ	1	✓	
18	ฉันชอบการสอนแบบให้ผู้สอนบรรยายอย่างเดียว	1	✓	
19	ฉันชอบให้ผู้สอนพูดไปเรื่อยๆ โดยที่ไม่ต้องถามผู้เรียน	1	✓	
20	ถ้าฉันไม่สบาย ฉันจะไม่ยอมพูดและร่วมกิจกรรมในชั้นเรียนเลย	0.4	X	ควรรวมกับข้อ 21 และควรเปลี่ยนคำถามใหม่
21	ฉันไม่สบาย	0.8	✓	ควรขยายความว่าไม่สบาย ในขณะที่เรียน
22	ฉันง่วงนอน	0.4	✓	ควรขยายความว่าง่วงนอน ในขณะที่เรียน
23	ผู้สอนสอนแบบบรรยายเสียเป็นส่วนมาก	0.8	✓	
24	ผู้สอนไม่ค่อยกระตุ้นให้ฉันพูดในชั้นเรียนมากเท่าที่ควร	1	✓	
25	ผู้สอนมักกดคันฉันมาก เวลาให้ตอบคำถามในชั้นเรียน	1	✓	
26	ผู้สอนไม่ค่อยช่วยเหลือและให้กำลังใจ เวลาที่ฉันพูดผิด	1	✓	
27	คำถามของผู้สอนบางครั้งยากเกินไปที่จะตอบ	0.8	✓	
28	ผู้สอนตั้งคำถามไม่เหมาะสม เช่น คำถามปลายปิด	0.8	✓	ไม่ต้องยกตัวอย่าง เช่น
29	ผู้สอนไม่ค่อยเปิดโอกาสให้ฉันได้พูดหรือแสดงความคิดเห็น	1	✓	
30	ผู้สอนชอบถามเฉพาะคนที่เก่งหรือตอบได้มากกว่า	1	✓	
31	ผู้สอนไม่ค่อยสนใจเวลาที่ฉันตอบหรือพูดในห้องเลย	1	✓	
32	ผู้สอนมีคำตอบอยู่ในใจแล้ว แต่ถามผู้เรียนไปเฉยๆ	1	✓	ข้อคำถามดูเป็นภาษาพูดมากเกินไป ควรตัดคำว่าเฉยๆ เป็น เท่านั้น

ตารางที่ 3 ผลการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาโดยการวิเคราะห์ค่าดัชนีความสอดคล้อง IOC ของแบบสอบถามเกี่ยวกับปัจจัยหรือสาเหตุของการไม่ยอมพูดในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ (ตอนที่ 3 ของแบบสอบถาม) (ต่อ)

ข้อที่	ข้อความ	ค่า IOC	ใช้ได้	ข้อเสนอแนะ/สิ่งที่ต้องปรับปรุง
สาเหตุที่ทำให้ฉัน "ไม่" ยอมพูดภาษาอังกฤษในชั้นเรียนเพราะ				
33	ผู้สอนเร่งเอาคำตอบจากผู้เรียนมากเกินไป เวลาถามคำถาม	1	✓	
34	ผู้สอนให้เวลาผู้เรียนในการคิดคำตอบน้อยไป	1	✓	
35	ผู้สอนที่มีบุคลิกลักษณะน่าเกรงขาม	0.8	✓	
36	ผู้สอนดูเคร่งเครียด เอาจริงเอาจังกับการเรียนการสอน	0.8	✓	
37	ฉันกลัวเสียหน้าเพื่อนถ้าพูดหรือตอบผิด	1	✓	
38	เพื่อนชอบกดดันและคาดหวังคำตอบจากการพูดของฉัน	0.8	✓	
39	เพื่อนชอบเยาะเย้ยเวลาฉันตอบคำถามครูหรือลุกขึ้นพูด	1	✓	
40	เพื่อนชอบแซวเวลาฉันพูดภาษาอังกฤษในห้อง	1	✓	
41	เพื่อนชอบล้อเลียนการพูดและสำเนียงภาษาอังกฤษของฉัน	1	✓	
42	มีเพื่อนหัวเราะ เมื่อฉันพูดภาษาอังกฤษในห้อง	1	✓	
43	มีเพื่อนซุบซิบกัน เวลาฉันตอบคำถามครูหรือลุกขึ้นพูด	1	✓	
44	ฉันไม่ยอมเป็นจุดเด่นหรือจุดสนใจของเพื่อน เวลาที่ต้องการลุกขึ้นพูดหรือตอบคำถาม	1	✓	
45	เมื่อเพื่อนไม่มีใครตอบ ฉันก็เลยไม่ยอมตอบด้วย	1	✓	ควรปรับเป็น เมื่อเพื่อนไม่ตอบ ....
46	ถ้ามีเพื่อนที่เก่งกว่าพูดก่อนหน้าแล้ว ทำให้ฉันไม่ยอมพูดต่อเพราะจะเกิดการเปรียบเทียบ	1	✓	
47	ห้องเรียนอากาศร้อนหรือแอร์เย็นเกินไป ทำให้หวังไม่มีสมาธิในการเรียน	1	✓	
48	มีเสียงดังรบกวนนอกห้องเรียน ทำให้ฉันไม่มีสมาธิเรียน	1	✓	
49	บรรยากาศของห้องเรียนตึงเครียด	1	✓	
50	มีเพื่อนที่เรียนรวมกันในห้องเยอะเกินไป	1	✓	

ตารางที่ 3 ผลการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาโดยการวิเคราะห์ค่าดัชนีความสอดคล้อง IOC ของแบบสอบถามเกี่ยวกับปัจจัยหรือสาเหตุของการไม่ยอมพูดในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษ (ตอนที่ 3 ของแบบสอบถาม) (ต่อ)

ข้อที่	ข้อความ	ค่า IOC	ใช้ได้	ข้อเสนอแนะ/สิ่งที่ต้องปรับปรุง
สาเหตุที่ทำให้ฉัน”ไม่”ยอมพูดภาษาอังกฤษในชั้นเรียนเพราะ				
51	ฉันไม่ชอบเรียนวิชาภาษาอังกฤษรวมกับเพื่อนๆสาขาวิชาอื่น	0.6	✓	
52	ฉันได้นั่งใกล้กับเพื่อนที่ฉันไม่สนิทด้วยเลย ทำให้พูดอะไรไม่ออก	1	✓	
53	การจัดที่นั่งเรียงหน้ากระดานซ้อนกัน ทำให้คนไม่มีโอกาสได้พูด	1	✓	
54	เพื่อนชอบคุยกัน ไม่สนใจเวลาฉันตอบหรือลุกขึ้นพูดเลย	1	✓	
55	เพื่อนชอบเล่นโทรศัพท์ ไม่สนใจกิจกรรมในชั้นเรียน	0.8	✓	
56	เพื่อนชอบอ่านหนังสือการ์ตูน หรือทำการบ้านวิชาอื่น โดยไม่สนใจเรียน	0.8	✓	
57	เพื่อนๆมักจะเตรียมการพูดของตนโดยไม่สนใจฉันที่กำลังพูดอยู่	1	✓	
58	ผู้สอนบางครั้งให้ฉันพูดในประเด็นที่เป็นเรื่องละเอียดอ่อนทางศาสนา	1	✓	
59	ผู้สอนบางครั้งให้ฉันพูดในประเด็นที่เป็นเรื่องละเอียดอ่อนทางวัฒนธรรมและประเพณี	0.8	✓	
60	ผู้สอนให้แสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับเรื่องเชื้อชาติ เผ่าพันธุ์	1	✓	
61	ผู้สอนชาวต่างชาติบางครั้งก็ไม่เข้าใจสิ่งที่นักศึกษาไทยอย่างฉันเป็น	1	✓	ข้อคำถามเจาะจงเฉพาะชั้นเรียนที่มีครูชาวต่างชาติเกินไป คนที่ไม่ได้เรียนกับต่างชาติจะตอบข้อนี้ไม่ได้ ควรปรับเป็น “ผู้สอนไม่เข้าใจฉันอย่างที่ฉันเป็น” น่าจะเหมาะสมกว่า

ภาคผนวก ค

ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจของแบบสอบถาม

(Exploratory Factor Analysis: EFA)

## KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.905
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	12018.817
	df	1711
	Sig.	.000

ตารางKMO and Bartlett's Test เป็นการบอกค่าความสัมพันธ์ขององค์ประกอบทั้งหมด ซึ่งมีค่าเท่ากับ .905 ซึ่งแสดงว่าข้อคำถามมีความสัมพันธ์กันในระดับสูง โดยมีค่า sig เท่ากับ .000 จึงเหมาะสมกับการวิเคราะห์องค์ประกอบต่อไป

## ผลการวิเคราะห์ Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	16.753	28.396	28.396	16.753	28.396	28.396	6.035	10.230	10.230
2	5.427	9.199	37.595	5.427	9.199	37.595	5.919	10.032	20.261
3	3.112	5.275	42.870	3.112	5.275	42.870	4.849	8.219	28.480
4	2.493	4.225	47.095	2.493	4.225	47.095	3.812	6.461	34.941
5	2.472	4.189	51.285	2.472	4.189	51.285	3.284	5.566	40.508
6	2.025	3.432	54.717	2.025	3.432	54.717	3.226	5.468	45.975
7	1.814	3.074	57.791	1.814	3.074	57.791	2.790	4.729	50.704
8	1.533	2.598	60.390	1.533	2.598	60.390	2.749	4.659	55.363
9	1.450	2.457	62.847	1.450	2.457	62.847	2.162	3.664	59.027
10	1.335	2.263	65.109	1.335	2.263	65.109	2.133	3.616	62.643
11	1.177	1.994	67.104	1.177	1.994	67.104	2.128	3.607	66.249
12	1.120	1.898	69.002	1.120	1.898	69.002	1.624	2.752	69.002
13	.967	1.639	70.640						
14	.939	1.592	72.232						
15	.857	1.453	73.685						

แสดงค่าน้ำหนักองค์ประกอบของแต่ละข้อคำถามในแต่ละองค์ประกอบของแบบสอบถาม

Rotated Component Matrix

	องค์ประกอบ											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
ITEM28	.772											
ITEM29	.770											
ITEM27	.752											
ITEM30	.724											
ITEM31	.701											
ITEM24	.632											
ITEM26	.611											
ITEM32	.562								.351			
ITEM23	.488											.443
ITEM59	.433											
ITEM38		.837										
ITEM39		.825										
ITEM37		.815										
ITEM41		.810										
ITEM40		.806										
ITEM36		.646										
ITEM35		.517	.364									
ITEM42		.501										
ITEM44		.439										
ITEM43		.409										
ITEM11			.768									
ITEM9			.760									
ITEM13			.751									
ITEM10			.747									
ITEM12			.710									
ITEM8			.688									
ITEM17				.777								
ITEM16				.747								
ITEM15				.620								
ITEM14				.595								
ITEM18	.409			.582								
ITEM20				.530								
ITEM19				.457								
ITEM54					.825							
ITEM53					.818							
ITEM55					.763							
ITEM52					.633							

แสดงค่าน้ำหนักองค์ประกอบของแต่ละข้อคำถามในแต่ละองค์ประกอบของแบบสอบถาม (ต่อ)

	องค์ประกอบ											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
ITEM1						.842						
ITEM2						.794						
ITEM3						.720						
ITEM4			.437			.526						
ITEM57							.827					
ITEM56							.800					
ITEM58							.762					
ITEM45								.795				
ITEM46								.776				
ITEM47								.571				
ITEM48								.563				
ITEM33									.782			
ITEM34									.713			
ITEM25	.353								.413			
ITEM7										.675		
ITEM6										.631		
ITEM5						.401				.531		
ITEM50											.771	
ITEM49											.643	
ITEM51											.608	
ITEM21				.374								.616
ITEM22	.475											.591

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

aRotation converged in 9 iterations.

เนื่องจากองค์ประกอบที่ 12 มีจำนวนข้อน้อยกว่า 3 ข้อ จึงต้องตัดข้อคำถามที่ 21 และ 22 ขององค์ประกอบที่ 12 ออก ดังนั้น จากการวิเคราะห์จึงนำเพียง 11 องค์ประกอบที่ได้มาสร้างแบบสอบถามการวิจัยต่อไป

จำแนกข้อคำถามเข้าแต่ละองค์ประกอบได้ดังนี้

องค์ประกอบที่ 1: พฤติกรรมการสอนของผู้สอน	สัมประสิทธิ์ของคะแนนองค์ประกอบ
ข้อที่ 28. ผู้สอนชอบถามเฉพาะคนที่เก่งหรือตอบได้มากกว่า	.772
ข้อที่ 29. ผู้สอนไม่ค่อยสนใจเวลาที่ฉันตอบหรือพูดในห้องเลย	.770
ข้อที่ 27. ผู้สอนไม่ค่อยเปิดโอกาสให้ฉันได้พูดหรือแสดงความคิดเห็น	.752
ข้อที่ 30. ผู้สอนมีคำตอบอยู่ในใจแล้ว แต่ถามผู้เรียนไปเท่านั้นโดยไม่ต้องการคำตอบ	.724
ข้อที่ 31. ผู้สอนเร่งเอาคำตอบจากผู้เรียนมากเกินไปเวลาถามคำถาม	.701
ข้อที่ 24. ผู้สอนไม่ค่อยช่วยเหลือและให้กำลังใจ เวลาที่ฉันพูดผิด	.632
ข้อที่ 26. ผู้สอนตั้งคำถามไม่เหมาะสม	.611
ข้อที่ 32. ผู้สอนใช้เวลาผู้เรียนในการคิดคำตอบน้อยไป	.562
ข้อที่ 23. ผู้สอนมักกดดันฉันมาก เวลาให้ตอบคำถามในชั้นเรียน	.488
ข้อที่ 59. ผู้สอนไม่เข้าใจฉันอย่างที่ฉันเป็น	.433
% of Variance	10.230

องค์ประกอบที่ 2: อิทธิพลของเพื่อนในชั้นเรียน	สัมประสิทธิ์ของคะแนนองค์ประกอบ
ข้อที่ 38. เพื่อนชอบแซวเวลาฉันพูดภาษาอังกฤษในห้อง	.837
ข้อที่ 39. เพื่อนชอบล้อเลียนการพูดและสำเนียงภาษาอังกฤษของฉัน	.825
ข้อที่ 37. เพื่อนชอบเยาะเย้ยเวลาฉันตอบคำถามครูหรือลุกขึ้นพูด	.815
ข้อที่ 41. มีเพื่อนซุบซิบกัน เวลาฉันตอบคำถามครูหรือลุกขึ้นพูด	.810
ข้อที่ 40. มีเพื่อนหัวเราะ เมื่อฉันพูดภาษาอังกฤษในห้อง	.806
ข้อที่ 36. เพื่อนชอบกดดันและคาดหวังคำตอบจากการพูดของฉัน	.646
ข้อที่ 35. ฉันกลัวเสียหน้าเพื่อนถ้าพูดหรือตอบผิด	.517
ข้อที่ 42. ฉันไม่อยากเป็นจุดเด่นหรือจุดสนใจของเพื่อนเวลาที่ต้องการลุกขึ้นพูดหรือตอบคำถาม	.501
ข้อที่ 44. ถ้ามีเพื่อนที่เก่งกว่าพูดก่อนหน้าแล้ว ทำให้ฉันไม่อยากจะพูดต่อ เพราะจะเกิดการเปรียบเทียบ	.439
ข้อที่ 43. เมื่อเพื่อนไม่ตอบ ฉันก็เลยไม่อยากตอบด้วย	.409
% of Variance	10.032



องค์ประกอบที่ 3: อารมณ์ความรู้สึกของผู้เรียน	สัมประสิทธิ์ของคะแนน องค์ประกอบ
ข้อที่ 11. ฉันประหม่าทุกครั้งที่ต้องพูดภาษาอังกฤษ	.768
ข้อที่ 9. ฉันไม่มั่นใจที่จะพูดภาษาอังกฤษ	.760
ข้อที่ 13. ฉันชอบกดดันตัวเองเวลาพูดภาษาอังกฤษ	.751
ข้อที่ 10. ฉันเขินอายที่ต้องพูดภาษาอังกฤษ	.747
ข้อที่ 12. ฉันกลัวเสียหน้าผู้สอน	.710
ข้อที่ 8. ฉันกลัว ทำให้ฉันไม่กล้าพูดภาษาอังกฤษ	.688
% of Variance	<b>8.219</b>

องค์ประกอบที่ 4: กลวิธีการเรียนรู้ของผู้เรียน	สัมประสิทธิ์ของคะแนน องค์ประกอบ
ข้อที่ 17.ฉันชอบให้ผู้สอนพูดไปเรื่อยๆ โดยที่ไม่ต้องถามผู้เรียน	.777
ข้อที่ 16.ฉันชอบการสอนแบบให้ผู้สอนบรรยายอย่างเดียว	.747
ข้อที่ 15.ฉันไม่ชอบวิชาภาษาอังกฤษ	.620
ข้อที่ 14.ฉันรู้สึกเบื่อหน่ายชั้นเรียน	.595
ข้อที่ 18.ฉันไม่ชอบวิธีการสอนของผู้สอน	.582
ข้อที่ 20.ฉันง่วงนอนในขณะที่เรียน	.530
ข้อที่ 19.ฉันไม่สบายในขณะที่เรียน	.457
% of Variance	<b>6.461</b>

องค์ประกอบที่ 5: การมีส่วนร่วมภายในชั้นเรียน	สัมประสิทธิ์ของคะแนน องค์ประกอบ
ข้อที่ 54.เพื่อนชอบอ่านหนังสือการ์ตูน หรือทำการบ้านวิชาอื่น โดยไม่สนใจเรียน	.825
ข้อที่ 53.เพื่อนชอบเล่นโทรศัพท์ ไม่สนใจกิจกรรมในชั้นเรียน	.818
ข้อที่ 55.เพื่อนๆมักจะเตรียมการพูดของตนโดยไม่สนใจฉันที่กำลังพูดอยู่	.763
ข้อที่ 52.เพื่อนชอบคุยกัน ไม่สนใจเวลาฉันตอบหรือลุกขึ้นพูดเลย	.633
% of Variance	<b>5.566</b>

องค์ประกอบที่ 6: ความรู้พื้นฐานภาษาอังกฤษของผู้เรียน	สัมประสิทธิ์ของคะแนน องค์ประกอบ
ข้อที่ 1.ฉันไม่รู้คำศัพท์มากพอ	.842
ข้อที่ 2.ฉันไม่รู้สำนวนภาษาอังกฤษดีพอ	.794
ข้อที่ 3.ฉันไม่มีความรู้เกี่ยวไวยากรณ์ภาษาอังกฤษเพียงพอ	.720
ข้อที่ 4.ฉันออกเสียงภาษาอังกฤษไม่ค่อยถูกต้อง	.526
% of Variance	5.468

องค์ประกอบที่ 7: ความแตกต่างด้านวัฒนธรรมในชั้นเรียน	สัมประสิทธิ์ของคะแนน องค์ประกอบ
ข้อที่ 57.ผู้สอนบางครั้งให้ฉันพูดในประเด็นที่เป็นเรื่องละเอียดอ่อนทางวัฒนธรรมและประเพณี	.827
ข้อที่ 56.ผู้สอนบางครั้งให้ฉันพูดในประเด็นที่เป็นเรื่องละเอียดอ่อนทางศาสนา	.800
ข้อที่ 58.ผู้สอนให้แสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับเรื่องเชื้อชาติ เผ่าพันธุ์	.762
% of Variance	4.729

องค์ประกอบที่ 8: สภาพแวดล้อมด้านกายภาพของชั้นเรียน	สัมประสิทธิ์ของคะแนน องค์ประกอบ
ข้อที่ 45.ห้องเรียนอากาศร้อนหรือแอร์เย็นเกินไป ทำให้ฉันไม่มีสมาธิในการเรียน	.795
ข้อที่ 46.มีเสียงดังรบกวนนอกห้องเรียน ทำให้ฉันไม่มีสมาธิเรียน	.776
ข้อที่ 47.บรรยากาศของห้องเรียนตึงเครียด	.571
ข้อที่ 48.มีเพื่อนที่เรียนรวมกันในห้องเยอะเกินไป	.563
% of Variance	4.659

องค์ประกอบที่ 9: อัตลักษณ์ของผู้สอน	สัมประสิทธิ์ของคะแนน องค์ประกอบ
ข้อที่ 33.ผู้สอนที่มีบุคลิกลักษณะน่าเกรงขาม	.782
ข้อที่ 34.ผู้สอนดูเคร่งเครียด เอาจริงเอาจังกับการเรียนการสอน	.713
ข้อที่ 25.คำถามของผู้สอนบางครั้งยากเกินไปที่จะตอบ	.413
% of Variance	3.664

องค์ประกอบที่ 10: ความเข้าใจในเนื้อหาของผู้เรียน	สัมประสิทธิ์ของคะแนน องค์ประกอบ
ข้อที่ 7.ฉันไม่เข้าใจในเรื่องที่ผู้สอนกำลังถาม	.675
ข้อที่ 6.ฉันไม่รู้คำตอบของเรื่องที่ผู้สอนกำลังถาม	.631
ข้อที่ 5.ฉันฟังภาษาอังกฤษไม่ค่อยเข้าใจ	.531
% of Variance	3.616

องค์ประกอบที่ 11: การจัดที่นั่งในชั้นเรียน	สัมประสิทธิ์ของคะแนน องค์ประกอบ
ข้อที่ 50.ฉันได้นั่งใกล้กับเพื่อนที่ฉันไม่สนิทด้วยเลย ทำให้พูดอะไรไม่ออก	.771
ข้อที่ 49.ฉันไม่ชอบเรียนวิชาภาษาอังกฤษพร้อมกับเพื่อนๆสาขาวิชาอื่น	.643
ข้อที่ 51.การจัดที่นั่งเรียงหน้ากระดานซ้อนกัน ทำให้คนไม่มีโอกาสได้พูด	.608
% of Variance	3.607

ภาคผนวก ง

การวิเคราะห์คุณภาพของแบบสอบถาม

## จำนวนข้อคำถามในแต่ละองค์ประกอบ

องค์ประกอบที่	ข้อคำถามที่	รวม (ข้อ)
องค์ประกอบที่ 1: พฤติกรรมการสอนของผู้สอน	28,29,27,30,31,24,26,32,23,59	10
องค์ประกอบที่ 2: อิทธิพลของเพื่อนในชั้นเรียน	35,36,37,38,39,40,41,42,43,44	10
องค์ประกอบที่ 3: ความรู้สึกรักของผู้เรียน	8,9,10,11,12,13	6
องค์ประกอบที่ 4: กลวิธีการเรียนรู้ของผู้เรียน	14,15,16,17,18,19,20	7
องค์ประกอบที่ 5: การมีส่วนร่วมภายในชั้นเรียน	52,53,54,55	4
องค์ประกอบที่ 6: ความรู้พื้นฐานภาษาอังกฤษของผู้เรียน	1,2,3,4	4
องค์ประกอบที่ 7: ความแตกต่างด้านวัฒนธรรมในชั้นเรียน	56,57,58	3
องค์ประกอบที่ 8: สิ่งแวดล้อมด้านกายภาพในชั้นเรียน	45,46,47,48	4
องค์ประกอบที่ 9: อัตลักษณ์ของผู้สอน	25,33,34	3
องค์ประกอบที่ 10: ความเข้าใจในเนื้อหาของผู้เรียน	5,6,7	3
องค์ประกอบที่ 11: การจัดที่นั่งในชั้นเรียน	49,50,51	3
องค์ประกอบที่ 12: (ตัดออก)	21,22	2

## ค่าความเที่ยงหรือค่าความสอดคล้องภายในของแต่ละองค์ประกอบหรือแต่ละปัจจัย

องค์ประกอบที่ 1: พฤติกรรมการสอนของผู้สอน					องค์ประกอบที่ 2: อิทธิพลของเพื่อนในชั้นเรียน				
	Scale mean if item deleted	Scale variance if item deleted	Corrected Item-total correlation	Alpha if item deleted		Scale mean if item deleted	Scale variance if item deleted	Corrected Item-total correlation	Alpha if item deleted
C23	25.7870	55.9956	.6784	.9215	C35	25.5157	60.3653	.5970	.9182
C24	25.9083	54.0559	.7232	.9194	C36	25.7236	59.5270	.6968	.9130
C26	25.8380	56.5380	.7071	.9201	C37	26.0672	56.9312	.7992	.9071
C27	25.9244	55.3207	.7449	.9180	C38	25.9432	57.2262	.7695	.9088
C28	25.6726	55.1476	.7308	.9187	C39	26.0361	56.8953	.7748	.9084
C29	25.9286	54.5323	.7977	.9152	C40	26.0421	56.5812	.7724	.9085
C30	25.7466	55.3119	.7146	.9196	C41	26.0520	56.6922	.7811	.9080
C31	25.7461	54.3586	.7930	.9154	C42	25.5525	59.4395	.6357	.9163
C32	25.6671	55.6469	.7253	.9190	C43	25.6794	60.4599	.6059	.9177
C59	25.8181	57.5379	.5697	.9272	C44	25.4690	60.2091	.5750	.9197
Alpha = .9269					Alpha = .9207				

องค์ประกอบที่ 3: อารมณ์ความรู้สึกของผู้เรียน					องค์ประกอบที่ 4: กลวิธีการเรียนรู้ของผู้เรียน				
	Scale mean if item deleted	Scale variance if item deleted	Corrected Item-total correlation	Alpha if item deleted		Scale mean if item deleted	Scale variance if item deleted	Corrected Item-total correlation	Alpha if item deleted
C8	15.8378	19.5419	.7481	.8797	C14	15.6187	25.4912	.7508	.8526
C9	15.7218	19.3525	.7895	.8732	C15	15.8727	25.3078	.7110	.8578
C10	15.8028	19.3760	.8010	.8715	C16	15.6257	26.1891	.6817	.8617
C11	15.6720	20.0063	.7706	.8767	C17	15.6161	25.8806	.7100	.8580
C12	15.8564	20.7181	.6470	.8947	C18	15.5449	27.2380	.6655	.8641
C13	15.8323	20.7627	.6224	.8986	C19	15.7155	26.5136	.6786	.8621
					C20	15.2498	28.8728	.4714	.8866
Alpha = .9003					Alpha = .8808				

องค์ประกอบที่ 5: การมีส่วนร่วมภายในชั้นเรียน					องค์ประกอบที่ 6: ความรู้พื้นฐานภาษาอังกฤษของผู้เรียน				
	Scale mean if item deleted	Scale variance if item deleted	Corrected Item-total correlation	Alpha if item deleted		Scale mean if item deleted	Scale variance if item deleted	Corrected Item-total correlation	Alpha if item deleted
C52	9.0827	7.9902	.7225	.8742	C1	10.4506	5.5357	.7054	.7627
C53	8.9151	7.3519	.8048	.8432	C2	10.3501	5.7271	.6594	.7833
C54	9.0884	7.5060	.8029	.8443	C3	10.6264	5.5327	.6469	.7887
C55	8.8580	7.9003	.7145	.8773					
Alpha = .8914					Alpha = .8291				

องค์ประกอบที่ 7: ความแตกต่างด้านวัฒนธรรมในชั้นเรียน					องค์ประกอบที่ 8: สิ่งแวดล้อมด้านกายภาพในชั้นเรียน				
	Scale mean if item deleted	Scale variance if item deleted	Corrected Item-total correlation	Alpha if item deleted		Scale mean if item deleted	Scale variance if item deleted	Corrected Item-total correlation	Alpha if item deleted
C56	5.4501	4.1900	.7780	.8843	C45	8.9485	7.8833	.6915	.8305
C57	5.3672	4.0902	.8532	.8201	C46	8.9043	7.7776	.7235	.8172
C58	5.4236	4.2405	.7880	.8752	C47	8.9578	7.7827	.7414	.8100
					C48	8.9522	8.0092	.6773	.8362
Alpha = .9023					Alpha = .8616				

องค์ประกอบที่ 9: อัตลักษณ์ของผู้สอน					องค์ประกอบที่ 10: ความเข้าใจในเนื้อหาของผู้เรียน				
	Scale mean if item deleted	Scale variance if item deleted	Corrected Item-total correlation	Alpha if item deleted		Scale mean if item deleted	Scale variance if item deleted	Corrected Item-total correlation	Alpha if item deleted
C25	6.2300	3.4332	.4787	.7830	C5	6.2394	3.3787	.6508	.8574
C33	6.4629	2.8386	.6091	.6429	C6	6.3028	3.1637	.7741	.7395
C34	6.4907	2.6454	.6750	.5612	C7	6.3359	3.2498	.7391	.7733
Alpha = .7550					Alpha = .8505				

องค์ประกอบที่ 11: การจัดที่นั่งในชั้นเรียน				
	Scale mean if item deleted	Scale variance if item deleted	Corrected Item-total correlation	Alpha if item deleted
C49	5.9409	3.7387	.5762	.7220
C50	5.9446	3.6436	.6621	.6179
C51	6.0258	4.3529	.5763	.7191
Alpha = .7683				

## ตอนที่ 2 พฤติกรรมการตอบคำถามหรือพูดในชั้นเรียน

## R E L I A B I L I T Y   A N A L Y S I S   -   S C A L E   ( A L P H A )

## Item-total Statistics

if Item	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance Total Deleted	Corrected Item- if Item Correlation	Alpha Deleted
ITEM1_1	59.8717	95.2626	.1543	.7935
ITEM2_1	59.7318	94.6187	.2092	.7900
ITEM3_1	59.7207	94.5148	.2020	.7906
ITEM4_1	60.1277	88.5953	.4258	.7776
ITEM5_1	59.6323	95.4190	.1678	.7921
ITEM6_1	59.7418	95.8373	.1208	.7956
ITEM7_1	60.0006	92.9470	.2778	.7865
ITEM8_1	60.2002	89.2426	.4374	.7772
ITEM9_1	60.5441	88.6697	.4141	.7783
ITEM10_1	59.6507	97.7753	.0401	.7988
ITEM11_1	59.4334	97.2941	.0594	.7983
ITEM12_1	59.7276	90.5373	.3787	.7807
ITEM13_1	59.6506	95.5056	.1677	.7919
ITEM14_1	60.4922	86.4061	.5604	.7691
ITEM15_1	60.4572	84.4008	.6471	.7631
ITEM16_1	59.8036	89.7424	.4571	.7765
ITEM17_1	60.0817	88.1914	.4931	.7738
ITEM18_1	60.9305	87.6068	.5028	.7729
ITEM19_1	60.3772	85.7840	.5646	.7684
ITEM20_1	59.9415	88.9664	.4219	.7779
ITEM21_1	60.0430	88.7245	.4772	.7749

## Reliability Coefficients

N of Cases = 544.0

Alpha = .7909

N of Items = 21



ภาคผนวก จ

ผลการตรวจสอบความเหมาะสมของทฤษฎีฐานราก

## ผลการตรวจสอบความเหมาะสมของทฤษฎีฐานราก

## ความหมายของคะแนนการประเมิน

มากที่สุด	เท่ากับ 5 คะแนน	น้อย	เท่ากับ 2 คะแนน
มาก	เท่ากับ 4 คะแนน	น้อยที่สุด	เท่ากับ 1 คะแนน
ปานกลาง	เท่ากับ 3 คะแนน		

เกณฑ์การประเมิน	ท่านที่ 1	ท่านที่ 2	ท่านที่ 3	รวม	ร้อยละ
1. ขั้นตอนการพัฒนาทฤษฎีมีความเหมาะสม	4	5	5	14	93.33
2. มีความครบถ้วนสมบูรณ์ของเนื้อหาในทฤษฎี	4	4	5	13	86.66
3. มีความสมเหตุสมผลของเนื้อหาในทฤษฎี	4	4	5	13	86.66
4. สามารถสื่อความหมายและเข้าใจได้ง่ายในตัวทฤษฎี	4	5	4	13	86.66
5. สามารถนำไปอ้างอิงได้อย่างกว้างขวาง	3	4	5	12	80
รวม				65	86.66

## ข้อสังเกต/ข้อเสนอแนะเพิ่มเติมจากผู้เชี่ยวชาญ

## ผู้เชี่ยวชาญท่านที่ 1

มีขั้นตอนในการพัฒนาทฤษฎีที่ชัดเจนเหมาะสม หากการนำทฤษฎีไปใช้ อาจต้องมีการแสดงให้เห็นถึงรายละเอียดของปัจจัยที่เข้ามาเกี่ยวข้องมากกว่านี้ ทั้งนี้ในส่วนของปัจจัยทางจิตวิทยาที่ได้แสดงในทฤษฎียังสามารถอภิปรายเพิ่มเติมให้เห็นถึงรากฐานที่มีของความรู้สึกต่าง ๆ ที่ได้ระบุไว้ในทฤษฎี เช่น การตอบสนองทางอารมณ์ที่มาจากการเรียนรู้ การได้รับอิทธิพลจากสิ่งแวดล้อม เป็นต้น

## ผู้เชี่ยวชาญท่านที่ 2

ถ้ามีการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอน โดยเฉพาะด้านผู้สอนกับบรรยากาศและสภาพแวดล้อมให้สอดคล้องกับทฤษฎีที่เสนอมาข้างต้น เพื่อศึกษาต่อว่า แบบแผนแบบใดที่ส่งเสริมให้นักเรียนมีการพูดในชั้นเรียนมากขึ้น ก็จะน่าสนใจไม่น้อย รวมถึงน่าจะนำไปใช้ประโยชน์ได้จริง

## ผู้เชี่ยวชาญท่านที่ 3

ทฤษฎีฐานรากที่สร้างขึ้นโดยรวมถือว่าดีมาก

ภาคผนวก ฉ

รายนามผู้ทรงคุณวุฒิ

### รายนามผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบแบบสอบถาม

ผู้เชี่ยวชาญ	รายชื่อ-สกุล	ตำแหน่งงาน	ความเชี่ยวชาญเฉพาะ
1	ผศ. ดร. กมลวรรณ ตั้งธนกานนท์	อาจารย์ประจำภาควิชาวิจัย และจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย	การวัดและประเมินผล การศึกษา
2	ดร. ฌมรัตน์ ศิริภาพ	อาจารย์ประจำภาควิชาวิจัย และจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย	วิธีวิทยาการวิจัยการศึกษา
3	ดร. พณิตา กุลสิริสวัสดิ์	อาจารย์ประจำภาควิชา ภาษาตะวันตก คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ	การสอนภาษาอังกฤษ ในฐานะภาษาต่างประเทศ
4	ดร. อุสาศ์ภรณ์ สุขารมณ	อาจารย์ประจำภาควิชา ภาษาตะวันตก คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ	การสอนภาษาอังกฤษ ในฐานะภาษาต่างประเทศ
5	ดร. ศุทธิณี ขวนไชยสิทธิ์	อาจารย์ประจำ/หัวหน้าสาขาวิชา ภาษาอังกฤษธุรกิจ คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยหอการค้าไทย	การวัดและประเมินผล ทางภาษาอังกฤษ / การสอนภาษาอังกฤษ

### รายนามผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบความเหมาะสมของทฤษฎีฐานราก

ผู้เชี่ยวชาญ	รายชื่อ-สกุล	ตำแหน่งงาน	ความเชี่ยวชาญเฉพาะ
1	ดร. ณิชสุดา เต้พันธ์	อาจารย์ประจำสาขาวิชาจิตวิทยา การปรึกษา คณะจิตวิทยา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย	ทฤษฎีฐานราก
2	ดร. วรกมล มีเพียร	อาจารย์ประจำสาขาวิชา ภาษาอังกฤษธุรกิจ/คณบดีคณะศิลป ศาสตร์ วิทยาลัยเซาธ์อีสท์บางกอก	การสอนภาษาอังกฤษ
3	ดร. ศุทธิณี ขวนไชยสิทธิ์	อาจารย์ประจำ/หัวหน้าสาขาวิชา ภาษาอังกฤษธุรกิจ คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยหอการค้าไทย	การวัดและประเมินผล ทางภาษาอังกฤษ / การสอนภาษาอังกฤษ

## ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์

นาย อาทิตย์ อินทะแก้ว เกิดวันที่ 16 มิถุนายน พ.ศ. 2524 ที่จังหวัดเชียงราย สำเร็จการศึกษา ศิลปศาสตรบัณฑิต สาขาภาษาอังกฤษ มหาวิทยาลัยรามคำแหง เมื่อปีการศึกษา 2546 สำเร็จการศึกษา ศิลปศาสตรบัณฑิต สาขาสื่อสารมวลชน มหาวิทยาลัยรามคำแหง เมื่อปีการศึกษา 2551 สำเร็จการศึกษา ศิลปศาสตรบัณฑิต สาขาภาษาฝรั่งเศส มหาวิทยาลัยรามคำแหง เมื่อปีการศึกษา 2554 สำเร็จการศึกษา ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาการสอนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เมื่อปีการศึกษา 2554 และสำเร็จการศึกษาครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิธีวิทยาการวิจัยการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เมื่อปีการศึกษา 2555 ปัจจุบันเป็นเจ้าหน้าที่องค์การระหว่างประเทศ องค์การระหว่างประเทศเพื่อการโยกย้ายถิ่นฐาน