



รายงานการวิจัยฉบับสมบูรณ์

ความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนา
การสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษของนักเรียน
ระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

The Relationship between Linguistic Strategies Used in Conversation and
Reflection towards Team Teaching in Thai and English Instruction amongst
Upper Secondary School Students

โดย

อาจารย์จิรภัทร ศรีสุข
อาจารย์ชุนพฤทธิกร จีรบวรกิจ

ได้รับทุนสนับสนุนจากกองทุนวิจัยคณะวิทยาการการเรียนรู้และศึกษาศาสตร์
มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ประจำปีงบประมาณ 2566

มกราคม 2567

รายงานการวิจัยฉบับสมบูรณ์

ความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนา
การสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษของนักเรียน
ระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

The Relationship between Linguistic Strategies Used in Conversation and
Reflection towards Team Teaching in Thai and English Instruction amongst
Upper Secondary School Students

(เลขที่สัญญา วน006/2566)

โดย

อาจารย์จิรภัทร ศรีสุข
อาจารย์ชุนพทธีกร จีรวรรกิจ

ได้รับทุนสนับสนุนจากกองทุนวิจัยคณะวิทยาการเรียนรู้และศึกษาศาสตร์
มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ประจำปีงบประมาณ 2566

มกราคม 2567

คำนำ

รายงานวิจัยเรื่อง “ความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนา การสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย” นี้มีวัตถุประสงค์เพื่อนำเสนอการบูรณาการระหว่างกรอบแนวคิดวัจนปฏิบัติศาสตร์กับแนวคิดงานด้านการสะท้อนคิดที่เห็นว่าจะจะเป็นประโยชน์ต่อการศึกษาวิจัยทางภาษาและการเรียนการสอนเป็นทีมในสังคมไทย

ผู้วิจัยเลือกประเด็นดังกล่าวเพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนา การสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย และเพื่อศึกษาการรับรู้ของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายที่มีต่อการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ และบริบททางสังคมวัฒนธรรมไทยที่เกี่ยวข้อง

ผลการศึกษาในงานวิจัยเรื่องนี้ แสดงให้เห็นว่าครูผู้สอนเป็นทีมได้รับการสะท้อนคิดซึ่งสื่อผ่านกลวิธีทางภาษาหลายกลวิธีจากนักเรียนเพื่อนำไปพัฒนาการเรียนการสอนได้อย่างมีประสิทธิภาพและส่งผลเชิงบวกโดยตรงต่อผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาของนักเรียน รวมถึงการสร้างสัมพันธ์ภาพอันดีและมีประโยชน์แก่กัน ทั้งระหว่างนักเรียนกับครูผู้สอน และครูผู้ร่วมสอนในทีม

ผู้วิจัยหวังเป็นอย่างยิ่งว่างานวิจัยเรื่องนี้จะ เป็นประโยชน์แก่ผู้สนใจศึกษาวิจัยทางภาษาและการศึกษา ตลอดจนทั้งความรู้และประเด็นที่ได้กล่าวถึงในงานวิจัยนี้ น่าจะมีส่วนช่วยจุดประกายความคิด และเปิดประเด็นความสนใจให้แก่การศึกษา นักเรียน นักศึกษา และผู้สนใจทั่วไปในการศึกษาบทบาทหน้าที่ของภาษากับการสะท้อนคิดในสังคมไทยได้อีกทางหนึ่ง

ผู้วิจัยขอขอบพระคุณคณะวิทยาการเรี ยนรู้และศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ สำหรับทุนสนับสนุนการวิจัย ประเภททุนสนับสนุนโครงการวิจัยด้านวิทยาการเรี ยนรู้และนวัตกรรมการศึกษา ประจำปีงบประมาณ พ.ศ. 2566 เพื่อมาค้นคว้าและเรียบเรียงรายงานวิจัยนี้จนสำเร็จ

จิรภัทร ศรีสุข

ชุมชนพฤษีกร จีระวรกิจ

13 มกราคม 2567

บทคัดย่อ

รายงานวิจัยเรื่องนี้มีวัตถุประสงค์ 1. เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย และ 2. เพื่อศึกษาการรับรู้ของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายที่มีต่อการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ และบริบททางสังคมวัฒนธรรมไทยที่เกี่ยวข้อง โดยอาศัยมุมมองในการศึกษาคือ วัจนปฏิบัติศาสตร์ และวัจนปฏิบัติศาสตร์แนวปลดปล่อย

ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนรับรู้ถึงประสิทธิผลของรูปแบบการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ 6 ประการสำคัญ ได้แก่ 1. นักเรียนเข้าใจรูปแบบการสอนเป็นทีมและบทบาทของครู 2. นักเรียนเคารพและชื่นชมครูในฐานะบุคคลคนหนึ่ง 3. นักเรียนต้องการและรับฟังข้อเสนอแนะจากครู 4. นักเรียนเข้าใจว่าผลลัพธ์ของการเรียนสำคัญน้อยกว่าพัฒนาการ 5. นักเรียนไว้วางใจและรู้สึกปลอดภัยกับการสอนร่วม และ 6. นักเรียนตระหนักว่าครูเชื่อมั่นว่าพวกเขาไปถึงเป้าหมายได้ ทั้งนี้ นักเรียนสะท้อนคิดผ่านกลวิธีทางภาษาที่สำคัญ ได้แก่ 1. การใช้ถ้อยคำแสดงความคิดเห็น 2. การใช้ถ้อยคำแสดงความรู้สึก 3. การใช้ถ้อยคำลดน้ำหนัก 4. การใช้มุขลบท และ 5. การให้รายละเอียด ในด้านบริบททางสังคมวัฒนธรรมไทยที่เกี่ยวข้องสัมพันธ์กับปฏิสัมพันธ์ในการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษสอดคล้องกับความคิดเรื่องมุมมองตัวตนแบบพึ่งพากันและกัน ประกอบด้วย 1. มุมมองความรักสนุก และ 2. มุมมองการอิงกลุ่มสังคม เมื่อลองเปรียบเทียบปฏิสัมพันธ์ในการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนการสอนเป็นทีมกับเรื่องความรักสนุกและการอิงกลุ่มสังคมจัดเป็นคุณสมบัติเด่นอย่างหนึ่งของคนไทยที่ต่างถ้อยที่ถ้อยอาศัยกัน ในแง่นี้จะช่วยพัฒนาความสัมพันธ์ที่ระหว่างนักเรียนกับครูผู้ร่วมสอนในทีมให้ก้าวหน้าไปได้ อย่างมีประสิทธิภาพ

คำสำคัญ : การสอนเป็นทีม, กลวิธีทางภาษา, วัจนปฏิบัติศาสตร์, การสะท้อนคิด

Abstract

The purposes of the study were 1) to explore the relationship between linguistic strategies employed during conversations and reflection on team teaching in Thai and English instruction amongst upper secondary school students and 2) to analyze the perceptions of upper secondary school students regarding team teaching in Thai and English courses, within the context of Thai socio-culture using pragmatics and emancipatory pragmatics as frameworks. The findings revealed that students perceived the team-teaching model's effectiveness through six critical dimensions: (1) comprehension of the model and teacher's role, (2) respect, and admiration for the teacher, (3) responsiveness to teacher feedback, (4) prioritization of development over learning outcomes, (5) trust and security in co-teaching, and (6) acknowledgement of teacher's trust in achieving goals. Importantly, students expressed their reflections through linguistic strategies, encompassing language for opinions, language for feelings, hedging language, presupposition, and explication. Regarding the Thai socio-cultural context, team teaching in Thai and English aligned with the concept of interdependent identity perspective, consisting of fun-loving and collectivism perspectives, which are inherent traits of Thai individuals with an interdependent orientation. The alignment is anticipated to foster effective rapport between students and co-teacher.

Keywords : Team Teaching, Linguistic Strategies, Pragmatics, Reflection

กิตติกรรมประกาศ

รายงานวิจัยเรื่อง “ความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนา การสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย” เป็น ผลงานวิจัยที่ได้รับทุนสนับสนุนการวิจัย ประเภททุนสนับสนุนโครงการวิจัยด้านวิทยาการการเรียนรู้และ นวัตกรรมการศึกษา จากกองทุนวิจัยคณะวิทยาการการเรียนรู้และศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ตามเลขที่สัญญา วน006/2566 ผู้วิจัยขอขอบพระคุณทางคณะที่ได้อนุมัติทุนสนับสนุนการวิจัย ซึ่งทำ ให้ได้ค้นคว้าหาความรู้และเรียบเรียงรายงานวิจัยเรื่องนี้อย่างเต็มที่จนเสร็จสมบูรณ์

ผู้วิจัยขอขอบพระคุณผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.เกียรติศักดิ์ แสงอรุณ รองผู้อำนวยการฝ่าย วิชาการและทะเบียน โรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สิทธิธรรม อ่องวุฒิวัฒน์ อาจารย์ประจำสาขาวิชาภาษาไทย คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ และ อาจารย์ ดร.รวิวรรณ บุญพัฒน์ อาจารย์ประจำสถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ที่ได้ให้ ความกรุณาเป็นผู้ทรงคุณวุฒิพิจารณาเครื่องมือวิจัย (IOC) เพื่อแสดงให้เห็นว่าแบบทดสอบดังกล่าว สอดคล้องกับวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้ ยิ่งไปกว่านั้น คณะอาจารย์ทั้งสามท่านยังให้ข้อคิดเห็นทางวิชาการที่ เป็นประโยชน์อย่างยิ่งแก่การเขียนรายงานวิจัยนี้ และขอขอบคุณนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ที่เป็นอาสาสมัคร เพื่อพิจารณาทบทวนประสบการณ์ของตนเองด้วยการสะท้อนคิดให้แก่ผู้วิจัยได้รับรู้ และเข้าใจว่าเรื่องใดบ้างที่ทำได้ดีและเรื่องใดบ้างที่ทำพลาดไประหว่างทาง ผลพลอยได้คือทั้ง ผู้วิจัยและอาสาสมัครกลายเป็นครูผู้สอนและนักเรียนที่มีประสิทธิภาพมากขึ้น พร้อมกับรู้จักตนเอง มากขึ้น เห็นอกเห็นใจผู้อื่นมากขึ้น กล้าแสดงอารมณ์ความรู้สึกมากขึ้น และสื่อสารได้ดีขึ้น

สุดท้ายผู้วิจัยขอขอบพระคุณครอบครัวที่เป็นตัวอย่างที่ดี ทำให้ผู้วิจัยเข้าใจเรื่องความสัมพันธ์ ที่ดีและการสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพมาตลอดเวลาหลายปีที่ทุก ๆ คนในครอบครัวคอยชี้แนะ สอน และให้คำปรึกษาแก่ผู้วิจัย ตลอดทั้งเริ่มแบ่งปันผลจากการศึกษาค้นคว้าและการค้นพบของผู้วิจัยแก่ ผู้อื่น

สารบัญ

คำนำ.....	(1)
บทคัดย่อภาษาไทย.....	(2)
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ.....	(3)
กิตติกรรมประกาศ.....	(4)
บทที่ 1 บทนำ	1
1.1 ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา.....	1
1.2 วัตถุประสงค์ของการวิจัย	5
1.3 สมมติฐานของการวิจัย.....	5
1.4 ขอบเขตของการวิจัย.....	5
1.5 ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ.....	6
1.6 นิยามศัพท์เฉพาะ	6
บทที่ 2 บรรณกรรมและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	8
2.1 แนวคิดที่ใช้ในการวิเคราะห์	8
2.1.1 แนวคิดเรื่องวัจนปฏิบัติศาสตร์ (Pragmatics).....	8
2.1.2 แนวคิดเรื่องการสะท้อนคิด (Reflection).....	14
2.1.3 แนวคิดเรื่องการสอนเป็นทีม (Team Teaching).....	23
2.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	31
2.2.1 งานวิจัยที่ศึกษาการสะท้อนคิด	31
2.2.2 งานวิจัยที่ศึกษาการสอนเป็นทีม	33
2.2.3 งานวิจัยที่ศึกษาการสอนสนทนาและการประยุกต์ใช้การสนทนาในบริบทต่าง ๆ.....	37
บทที่ 3 วิธีการวิจัย	41
3.1 การทบทวนบรรณกรรมและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	41

3.1.1 การทบทวนแนวคิดที่ใช้ในการวิเคราะห์.....	41
3.1.2 การทบทวนงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	42
3.2 การเก็บรวบรวมข้อมูล	43
3.3 การวิเคราะห์ข้อมูลและอภิปรายผล	45
3.4 สรุปผลการวิจัยและข้อเสนอแนะ	46
บทที่ 4 ความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนการสอนเป็นทีม ในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ.....	47
4.1 กลวิธีทางภาษากับการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนการสอนเป็นทีม ในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ	47
4.1.1 การใช้ถ้อยคำแสดงความคิดเห็น	47
4.1.2 การใช้ถ้อยคำแสดงความรู้สึก	49
4.1.3 การใช้ถ้อยคำลดน้ำหนัก.....	56
4.1.4 การใช้มูลบท.....	60
4.1.5 การให้รายละเอียด.....	65
บทที่ 5 สรุปผลการวิจัย อภิปรายผลการวิจัยและข้อเสนอแนะ	86
5.1 สรุปผลการวิจัย.....	87
5.2 อภิปรายผลการวิจัย	89
5.3 ข้อเสนอแนะ	92
รายการอ้างอิง	94
ภาคผนวก.....	107
ภาคผนวก ก หนังสือรับรองการพิจารณาจริยธรรมการวิจัยในคน.....	108
ภาคผนวก ข แบบประเมินความตรงรายข้อ การสะท้อนคิดในสถานการณ์ การสนทนการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย	111

ภาคผนวก ค สรุปผลการประเมินความตรงรายข้อ การสะท้อนคิดในสถานการณ์ การสนทนา การสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย	118
ภาคผนวก ง รายนามผู้เชี่ยวชาญที่ประเมินความตรงรายข้อ การสะท้อนคิดในสถานการณ์ การสนทนา การสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษของนักเรียน ระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย.....	121
รายนามผู้เชี่ยวชาญที่ประเมินความตรงรายข้อ	122
ประวัติโดยย่อผู้วิจัย	123

สารบัญตาราง

ตารางที่ 1	การแบ่งลักษณะของการสอนร่วมกันตามบทบาท การนำการจัดการเรียนการสอน ของครูผู้สอนเป็นทีม	25
ตารางที่ 2	การแสดงค่าความถี่โดยคิดเป็นร้อยละของกลวิธีทางภาษาที่นักเรียนระดับ มัธยมศึกษาตอนปลาย โรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ใช้ในการสะท้อนคิดในสถานการณ์ การสนทนการสอนเป็นทีม ในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ	72
ตารางที่ 3	ความสัมพันธ์ระหว่างเป้าหมายในการสะท้อนคิดที่สื่อผ่านกลวิธีทางภาษา กับการรับรู้ถึงประสิทธิผลของรูปแบบการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทย	75
ตารางที่ 4	ความสัมพันธ์ระหว่างเป้าหมายในการสะท้อนคิดที่สื่อผ่านกลวิธีทางภาษา กับการรับรู้ถึงประสิทธิผลของรูปแบบการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษ	77

สารบัญภาพ

ภาพที่ 1 ประเภทของการสะท้อนคิด.....	16
ภาพที่ 2 ลักษณะการสะท้อนคิดภายในและการสะท้อนคิดภายนอก.....	20
ภาพที่ 3 มุมมองทางสังคมวัฒนธรรมไทยที่เกี่ยวข้องกับปฏิสัมพันธ์ในการสะท้อนคิด ในสถานการณ์การสนทนการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ.....	85

บทที่ 1

บทนำ

1.1 ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

การสะท้อนคิด (reflection) ระหว่างกันของสมาชิกในสังคมนั้นเป็นวิธีหนึ่งที่เราใช้ประมวลประสบการณ์การมองโลก รวมทั้งใช้ทำความเข้าใจสิ่งต่าง ๆ ในโลกรอบตัวให้เป็นหมวดหมู่ในระบบความคิดของเรา (Dewey, 1938) โดยการสะท้อนคิดเป็นกระบวนการเรียนรู้ (learning process) รูปแบบหนึ่งที่สามารถนำไปใช้จัดลำดับความคิด จัดระเบียบพฤติกรรม พัฒนาการตระหนักรู้ถึงตัวตน และยังเป็นปัจจัยสำคัญในการบ่มเพาะชุดความคิดแบบเติบโต (growth mindset) ตลอดเวลาที่ใช้ไปในการสะท้อนคิดนับเป็นการสร้างความหมายร่วมกันผ่านการใคร่ครวญ อันจะช่วยเปิดมุมมองใหม่เกี่ยวกับกระบวนการเรียนรู้และเปลี่ยนการกระทำให้เป็นการริเริ่มที่เปี่ยมความหมาย (วิจารณ์ พานิช, 2562; Chang, 2019; Helyer, 2015)

Swain (1993) อธิบายว่า การสะท้อนคิดด้วยการพูดหรือการเขียนคือการค้นหาความหมาย ผู้ที่สะท้อนคิดคือผู้ที่กำลังค้นหาความหมายของอะไรบางอย่าง หรือกล่าวอีกนัยหนึ่งคือกำลังใช้กระบวนการทางความคิดของตนทำความเข้าใจกับการนำความรู้ใหม่ที่ได้เข้าร่วมกับความรู้เดิมที่มีอยู่แล้วถามตัวเองเพื่อครุ่นคิด หาคำตอบ และคิดทบทวนภายในใจถึงประสบการณ์ในชีวิตประจำวันในประเด็นใดก็ตาม ตลอดทั้งยังเป็นการนำข้อมูลที่เพิ่งรับเข้ามาใหม่แล้วไปรวมกับข้อมูลเก่าที่ระลึกได้เพื่อให้เกิดการเรียนรู้ด้วยตนเอง พร้อมกับสนับสนุนให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกับผู้อื่น

เมื่อเราหันมาพิจารณาอย่างใส่ใจกับชั้นเรียน โดยทั่วไปแล้วความคิดแรกของเราจะเกี่ยวกับการสอน ไม่ว่าจะเป็นคำถามว่า จะสอนอะไรบ้าง จะสอนอย่างไร ผู้เรียนระดับใดจะได้รับการสอน และใครเป็นผู้สอน ความคิดลำดับต่อมาจะเกี่ยวข้องกับความสำเร็จและบรรลุผล เช่น จะประเมินผลสัมฤทธิ์อย่างไร ทำอย่างไรที่จะให้ผู้เรียนสอบผ่านชั้นเรียนหรือหลักสูตรนี้ แต่ทั้งสองประเด็นดังกล่าวค่อนข้างจะอยู่ในระดับพื้นฐานที่จะไปเพิ่มกระบวนการเรียนรู้ในชั้นเรียน เครื่องมือที่ดีที่สุดที่ครูผู้สอนมีอยู่ ก็คือ การฝึกให้ผู้เรียนสะท้อนคิดในชั้นเรียน กระบวนการสะท้อนคิดตรงนี้สามารถช่วยให้ผู้สอนออกแบบชั้นเรียนให้เป็นสภาพแวดล้อมของการเรียนรู้ การปรับเปลี่ยนวิธีการสอนและการประเมินให้มีประสิทธิผลยิ่งขึ้น การพัฒนาการสอนให้มีลักษณะลึกซึ้งขึ้นได้ รวมถึงการเสริมสร้างความสัมพันธ์อันดีระหว่างครูผู้สอนกับนักเรียน หรืออีกนัยหนึ่งก็คือ การสะท้อนคิดช่วยให้เราเริ่มต้นสร้างชั้นเรียนแห่งการเรียนรู้ขึ้นมาได้ (ทศนา แคมมณี, 2564; วิจารณ์ พานิช, 2562; Hibajene, 2010; Moon, 2004; van Manen, 1991)

ปัจจุบันมีการนำกระบวนการสะท้อนคิดมาใช้ในการเรียนการสอนมากขึ้น ทั้งนี้ นักการศึกษาทั้งในสังคมไทยและสังคมอื่น ๆ (พลรพี ทุมมาพันธ์, 2545; รสริน เจริมโธสง, 2554; วิจารณ์ พานิช, 2562; ศศิลักษณ์ ขยันกิจ, 2559; Brookfield, 2004; Chang, 2019; Helyer, 2015; Hibajene, 2010; Mann & Walsh, 2017; Moon, 2004) เชื่อว่า การให้ผู้เรียนฝึกการสะท้อนคิดจะเน้นคุณภาพและส่งเสริมพัฒนาการของผู้เรียนที่แท้จริงได้มากกว่า โดยการสะท้อนคิดนี้จะเปลี่ยนบทบาทของผู้สอนจากผู้มีอำนาจกลายเป็นผู้ที่สนับสนุนผู้เรียน เช่น ช่วยพัฒนาเรื่องการวางแผน ดูแล จัดการ แก้ไขปัญหาในชั้นเรียน และสนับสนุนแนวคิดเรียนรู้ด้วยตนเอง อย่างไรก็ตาม การที่ผู้เรียนได้สะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนาต่าง ๆ นั้นมีส่วนสัมพันธ์กับการใช้ภาษาอย่างแยกกันไม่ออก นักภาษาศาสตร์ปริชาน (Lakoff, 1999, p. 10) เสนอว่า ภาษาเป็นเครื่องมือในการถ่ายทอดความคิดของมนุษย์ การใช้ภาษาเป็นผลจากกระบวนการคิดที่ได้รับการสั่งสมมาจากประสบการณ์ต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นประสบการณ์ด้านสังคมวัฒนธรรม ประสบการณ์ด้านร่างกาย หรือประสบการณ์ด้านการเรียนรู้ ดังนั้นอาจกล่าวได้ว่า การที่ผู้เรียนใช้ภาษาต่างกัน ไม่ได้เป็นผลมาจากการที่ผู้เรียนมีภาษาที่ต่างกัน จึงกำหนดการสะท้อนคิดได้ต่างกัน แต่เป็นผลมาจากประสบการณ์ในการเรียนรู้ที่แตกต่างกันออกไปตามการใช้ภาษาของผู้เรียนแต่ละคน

ในแวดวงการเรียนการสอนวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษระดับมัธยมศึกษาในประเทศไทย โรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ให้ความสำคัญกับวิธีการสอนเป็นทีม โดยเฉพาะการสร้างระบบที่เกื้อหนุนให้ครูผู้สอนมีประสบการณ์การสอนเป็นทีม การสร้างทีม และกระบวนการกลุ่ม (หลักสูตรโรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์, 2560, 2563) อันจะก่อให้เกิดการสร้างสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนรู้ภาษาอย่างแท้จริง (creating authentic language learning environment) (Carless, 2006a, 2006b; Hiratsuka, 2016) หัวใจของการสอนเป็นทีมของโรงเรียนจะจัดกิจกรรมแลกเปลี่ยนการเรียนรู้ และออกแบบกระบวนการเรียนรู้ร่วมกันในฐานะระบบที่มีชีวิตอย่างสม่ำเสมอ กล่าวคือ กลุ่มครูผู้สอนไม่ได้มีบทบาทกำหนดทิศทางเนื้อหาวิชา กลวิธีการสอน กิจกรรมเพื่อการเรียนรู้ หรือการวางบทบาทตายตัวแล้วเดินหน้าจัดกระบวนการเรียนรู้ที่แยกออกจากกันโดยสิ้นเชิงให้เสร็จ แต่ยังหมายถึงการพูดคุยกันอย่างต่อเนื่องด้วยการมีแนวทางเดียวกัน (alignment) ในที่นี้หมายถึงการจัดกลุ่มครูผู้สอนให้สามารถทำหน้าที่ร่วมกันในฐานะองค์กรร่วม ด้วยการนำพาทุกคนสู่การรับรู้ร่วมกันของแต่ละฝ่ายและการมีเป้าหมายทางการศึกษาร่วมกัน ทั้งเป้าหมายของครูผู้สอน วิธีการสอน การพัฒนาหลักสูตรตามนโยบายประยุกต์ใช้หลักสูตรฐานสมรรถนะของโรงเรียนและรัฐ และสถานการณ์ในปัจจุบันของสังคม

สอดคล้องกับที่นักการศึกษา (Kleiner, 2003; Senge, 1994) ชี้ให้เห็นว่าในชั้นเรียนการสอนเป็นทีมที่มีแนวทางเดียวกันจะถูกพัฒนาขึ้นเมื่อครูผู้สอนทุกคนรู้สึกมีส่วนร่วมในความพยายามที่จะออกแบบและสรรค์สร้างกระบวนการเรียนรู้ร่วมกัน ไม่ใช่เพียงการวางแผนการสอน

วิธีการสอน และการออกแบบกระบวนการเรียนรู้ของครูผู้สอนคนใดคนหนึ่ง การสอนเป็นทีมจะเสียเวลาและใช้ความพยายามน้อยลงในการบรรลุเป้าหมายร่วมกัน เนื่องจากกลุ่มครูผู้สอนเข้าใจซึ่งกันและกันมากยิ่งขึ้น ไม่ว่าครูผู้สอนจะเห็นพ้องต้องกันหรือไม่ก็ตาม จึงอาจกล่าวได้ว่าการมีแนวทางเดียวกันเริ่มต้นจากความสามารถที่จะมองเห็นความเชี่ยวชาญของครูผู้สอนแต่ละคนและเคารพซึ่งกันและกัน รวมทั้งความสามารถที่จะสร้างแบบแผนความคิดร่วมบางประการเกี่ยวกับสภาพความเป็นจริงที่ดำรงอยู่ในโรงเรียนหรือชั้นเรียน การสอนเป็นทีมนี้นำมาปรับใช้เป็นระบบอันทรงพลังสำหรับการเรียนรู้ทางวิชาชีพได้อีกแง่มุมหนึ่ง

ในอดีตที่ผ่านมาให้นักการศึกษาให้ความสนใจการสะท้อนคิดอยู่เป็นจำนวนมากและมีได้หลายแง่มุม อาทิ การสะท้อนคิดที่สัมพันธ์กับกระบวนการถ่ายทอดความรู้ (Dewey, 1938) การสะท้อนคิดเชิงปฏิบัติการเรียนรู้ (Schön, 1983) การสะท้อนคิดผ่านประสบการณ์และบทบาทของผู้สอน (Hatton & Smith, 1995; Hibajene, 2010) การสะท้อนคิดเชิงการสอน (Brookfield, 2004) การสะท้อนคิดการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (Mann, Gordon & MacLeod, 2009) การสะท้อนคิดการจัดการเรียนรู้โดยใช้การทำงานเป็นฐาน (Helyer, 2015) การสะท้อนคิดหลักการวิจัยและปฏิบัติการเรียนรู้ (Mann & Walsh, 2017) การสะท้อนคิดสภาพแวดล้อมของการเรียนรู้ในรูปแบบออนไลน์ (Chang, 2019) การสะท้อนคิดผ่านการสนทนาในรูปแบบออนไลน์ (Freed, n.d.) ซึ่งต่างมุ่งสะท้อนคิดที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาโดยตรง เช่น การวิเคราะห์การสะท้อนคิดของผู้ประกอบอาชีพครู การศึกษาวิธีการสอน การประเมินผลการเรียนรู้ การรายงานผล การวิจัยและการปฏิบัติในชั้นเรียน กลวิธีการเรียนของผู้เรียน และการวิเคราะห์การสนทนา งานวิจัยที่ศึกษาการสะท้อนคิดโดยส่วนใหญ่ให้ความสำคัญกับการพูดคุย การเขียนบรรยาย การไตร่ตรอง และการใคร่ครวญในสถานการณ์การสนทนาต่าง ๆ อันจะช่วยเปิดมุมมองใหม่เกี่ยวกับการศึกษาและกระบวนการเรียนรู้ให้นักศึกษานำไปต่อยอดและปรับใช้ตามบริบทและสถานการณ์ที่เหมาะสม ไม่ว่าจะเป็นการพัฒนาต่อยอดในบทบาทครูผู้สอน ผู้นำโรงเรียน หรือผู้บริหารการศึกษาก็ตาม เพื่อให้เกิดประโยชน์แก่ผู้เรียนต่อไป

หากมุ่งพิจารณาเฉพาะในสังคมไทยแล้วพบว่า มีผู้สนใจศึกษาการสะท้อนคิดอยู่เป็นจำนวนมากพอสมควร อาทิ การสะท้อนคิดการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษ (Wasanasomsithi, 2000) การสะท้อนคิดการวิจัยในชั้นเรียน (พลพี ทุมมาพันธ์, 2545) การสะท้อนคิดเพื่อพัฒนาการออกแบบและจัดกระบวนการเรียนรู้ (รสริน เจริญไธสง, 2554) การสะท้อนคิดด้วยการสังเกตของผู้เรียนด้านการศึกษา (ศศิลักษณ์ ขยันกิจ, 2559) การสะท้อนคิดกลวิธีการสอน (วิจารณ์ พานิช, 2562) เป็นต้น อาจมีบางงานที่ศึกษาการสะท้อนคิดการสอนเป็นทีม ตัวอย่างเช่น งานของปัญชลี วาสนสมสิทธิ์ (Wasanasomsithi, 2000) หากแต่เป็นการศึกษาจากกลุ่มตัวอย่างซึ่งเป็นนักศึกษาระดับปริญญาตรีที่เรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศ พบประเด็นที่น่าสนใจว่ากลุ่มตัวอย่างจะแสดงออกหรือ

เห็นว่า “ฉันมีโอกาสได้รับสิ่งที่หลากหลายมากขึ้นจากอาจารย์ผู้สอน 2 คน” หรือให้เหตุผลว่า “เพราะฉันมีอาจารย์ผู้สอน 2 คนคอยให้คำแนะนำ จึงสามารถเรียนรู้เพิ่มเติมได้” การสะท้อนคิดดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า การสอนเป็นทีมช่วยให้ผู้เรียนได้เรียนรู้และพัฒนาทักษะทางภาษาที่มีประสิทธิภาพจากระบบการสอนร่วมกันของผู้สอน 2 คน เพราะผู้เรียนมีโอกาสเรียนรู้ได้ลึกซึ้งขึ้นในบริบทที่หลากหลาย ทั้งยังได้รับการแนะนำเพื่อให้สามารถเรียนรู้สิ่งใหม่ภายใต้สภาพแวดล้อมที่เกื้อหนุน

จากการทบทวนวรรณกรรมและประเด็นข้อค้นพบในงานวิจัยข้างต้น จะเห็นได้ว่าลักษณะเด่นของการสะท้อนคิดทั้งในสังคมไทยและสังคมอื่น ๆ คือ การสะท้อนคิดเกี่ยวกับความรู้สึก ทักษะ ความคิดเห็น และความเชื่อของผู้สอนหรือผู้เรียน เพื่อนำไปปรับปรุงแก้ไขการเรียนการสอน การพัฒนาหลักสูตร การเรียนรู้ทางวิชาชีพ รวมทั้งการเปลี่ยนแปลงทางความคิดของผู้เรียนให้เกิดการเรียนรู้แบบพัฒนาจากภายในตนเอง และมีมิติด้านการเป็นผู้นำการเปลี่ยนแปลง (transformative learning) (O’Sullivan, 1999) นอกจากนี้ ยังพบการใช้ข้อมูลเชิงปริมาณที่ไม่ใช่แบบสอบถามและข้อมูลเชิงคุณภาพในงานวิจัยเหล่านี้ด้วย แต่อย่างไรก็ตามประเด็นเกี่ยวกับข้อมูลที่จะใช้วิเคราะห์ ควรเพิ่มการวิเคราะห์การสะท้อนคิดที่สื่อผ่านการเลือกใช้รูปแบบหรือลักษณะภาษาจากมุมมองด้านการวิเคราะห์บทสนทนาในภาษาและวัจนปฏิบัติศาสตร์มีส่วนช่วยให้เราเข้าใจธรรมชาติของการสื่อสารระหว่างผู้ที่พูดภาษาเดียวกันและผู้ที่มีพื้นฐานจากภาษาต่างประเทศต่างกันได้อย่างเป็นระบบ (Mey, 2001) อีกทั้งยังส่งผลให้เราเข้าใจเงื่อนไขและแบบแผนในการเลือกใช้ถ้อยคำเพื่อสื่อเจตนาในสถานการณ์ที่ต่างกันออกไปได้สมบูรณ์ยิ่งขึ้น (Baker, 2011, p. 230; Levinson, 1983; Verschueren & Östman, 2009)

ด้วยเหตุผลข้างต้น ผู้วิจัยจึงสนใจศึกษาว่านักเรียนเลือกใช้กลวิธีทางภาษาใดบ้างในการสะท้อนคิดจากสถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ โดยมีวัตถุประสงค์ในการศึกษา 2 ประการ ได้แก่ 1. ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย โดยมีสมมติฐานว่านักเรียนสะท้อนคิดผ่านกลวิธีทางภาษาหลากหลาย และการสอนเป็นทีมของครูผู้สอนในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษมีผลต่อการเลือกใช้กลวิธีทางภาษา และ 2. ศึกษาการรับรู้ของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายที่มีต่อการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ โดยมีสมมติฐานว่านักเรียนสามารถเรียนรู้ภาษาผ่านประสบการณ์การสอนเป็นทีมของครูผู้สอนในวิชาภาษาไทยในฐานะภาษาที่หนึ่ง และภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศได้อย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งพฤติกรรมทางภาษาและการสะท้อนคิดเหล่านี้จะมีส่วนสัมพันธ์กับปัจจัยทางสังคมวัฒนธรรมด้วย

การศึกษาเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายครั้งนี้

แสดงให้เห็นว่า การสะท้อนคิดที่สื่อผ่านกลวิธีทางภาษามีบทบาทต่อการสร้างสภาพแวดล้อมที่ทำให้ นักเรียนรับรู้ถึงความสำคัญของการเรียนรู้แบบร่วมมือ (cooperative learning) ที่อาจแตกต่างไปจากการเรียนการสอนที่พวกเขาคุ้นเคย รวมไปถึงกลวิธีส่งเสริมชั้นเรียนที่เน้นความหลากหลายจากประสบการณ์และความเชี่ยวชาญของครูผู้สอน ทั้งยังจะช่วยเสริมสร้างทักษะทางภาษาไทยและภาษาอังกฤษในการติดต่อสื่อสารในชีวิตประจำวันให้แก่ นักเรียนด้วย และหวังเป็นอย่างยิ่งว่าจะช่วยส่งเสริมให้เกิดงานวิจัยด้านการศึกษาที่หลากหลายและลุ่มลึกมากขึ้น โดยเฉพาะการประยุกต์และบูรณาการการศึกษาทางภาษาศาสตร์กับการเรียนการสอนภาษา (language teaching) ซึ่งในที่สุดจะช่วยพัฒนาศาสตร์ด้านการเรียนการสอนภาษาไทยในฐานะภาษาแม่ (mother tongue) และภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศ (foreign language) ให้ก้าวหน้าได้ต่อไป

1.2 วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1.2.1 เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนา การสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

1.2.2 เพื่อศึกษาการรับรู้ของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายที่มีต่อการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ และบริบททางสังคมวัฒนธรรมไทยที่เกี่ยวข้อง

1.3 สมมติฐานของการวิจัย

1.3.1 นักเรียนเลือกใช้กลวิธีทางภาษาในการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนา การสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษหลากหลาย อาทิ การใช้ถ้อยคำแสดงความคิดเห็น การใช้ถ้อยคำแสดงความรู้สึก การใช้ถ้อยคำลดน้ำหนัก การใช้มุขล้อ การให้รายละเอียด

1.3.2 นักเรียนรับรู้ถึงประสิทธิผลของรูปแบบการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ รวมทั้งนักเรียนในฐานะผู้พูดภาษาไทยคำนึงถึงการเลือกใช้กลวิธีทางภาษาในการสะท้อนคิดที่เกี่ยวข้องกับปัจจัยทางสังคมวัฒนธรรมหลายประการ

1.4 ขอบเขตของการวิจัย

1.4.1 การวิจัยครั้งนี้ศึกษาเฉพาะการสะท้อนคิดการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษที่สื่อผ่านกลวิธีทางภาษาของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย โรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ จำนวน 20 คน ไม่จำกัดเพศ อายุ ชั้นปี คำนวณจำนวนกลุ่มผู้ให้ข้อมูลโดยใช้สูตรคำนวณหาขนาดของกลุ่มตัวอย่างตาม Yamane (1973) ความคลาดเคลื่อน 0.05 ประมาณ

การกลุ่มตัวอย่างที่จะให้สัมภาษณ์ดังกล่าว จึงน่าจะเป็นตัวแทนของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายได้ในระดับหนึ่ง

1.4.2 การสะท้อนคิดการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษที่นำมาวิเคราะห์เก็บรวบรวมข้อมูลด้วยการเลือกตัวอย่างแบบเจาะจง (purposive sampling) เพื่อเลือกกลุ่มตัวอย่างที่มีคุณสมบัติตรงตามเกณฑ์การคัดเลือกและเพื่อเข้าร่วมการวิจัยตามความสมัครใจด้วยวิธีการสัมภาษณ์เชิงลึกแบบกึ่งโครงสร้าง (in-depth, semi-structure interview) การเก็บข้อมูลปฏิสัมพันธ์จากการสะท้อนคิดการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษนี้เป็นการใช้ภาษาในการสื่อสารจริง ผู้วิจัยกำหนดประเด็นคำถามหลัก 3 ประเด็น ได้แก่ 1. การสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทย 2. การสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษ และ 3. ลักษณะเหมือนและลักษณะต่างของการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ทุกคำถามจะเป็นคำถามปลายเปิดแบบไม่จำกัดคำตอบ กล่าวคือเป็นการสัมภาษณ์ที่ผู้สัมภาษณ์มีแนวคำถามโดยกำหนดประเด็นที่ศึกษาแบบกว้าง ๆ จากกรอบแนวคิดและทฤษฎี

1.5 ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ

1.5.1 ทำให้เห็นความสัมพันธ์ระหว่างกลวิธีทางภาษากับการสะท้อนคิดการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ

1.5.2 ทำให้เกิดการสร้างกลวิธีการสอนเป็นทีมที่นำไปปฏิบัติได้จริงในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษผ่านการสะท้อนคิดในชั้นเรียน รวมทั้งเกิดองค์ความรู้ในวงการการศึกษาไทยและยกระดับคุณภาพการเรียนการสอนวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษให้มีประสิทธิภาพมากขึ้น

1.6 นิยามศัพท์เฉพาะ

1.6.1 การสอนเป็นทีม (team teaching) หมายถึง รูปแบบการเรียนการสอนที่มีครูผู้สอนตั้งแต่ 2 คนขึ้นไปในชั้นเรียน ร่วมกันวางแผนการสอน ออกแบบกิจกรรมเพื่อการเรียนรู้ ออกแบบและมอบหมายภาระงานหรือชิ้นงานให้แก่ผู้เรียน ดำเนินการสอนร่วมกัน ตลอดทั้งมีการวัดและประเมินผล การเรียนรู้ของผู้เรียน โดยครูผู้สอนจะแบ่งบทบาทหน้าที่และความรับผิดชอบร่วมกันภายในทีม รูปแบบการเรียนการสอนแบบนี้จะอาศัยประโยชน์จากความรู้ความเชี่ยวชาญของครูผู้สอนแต่ละคนภายในทีม ทั้งนี้ในภาษาอังกฤษมีคำศัพท์หลายคำที่หมายถึงการสอนเป็นทีม ไม่ว่าจะเป็น team teaching, co-teaching, collaborative teaching หรือ pair teaching (Bacharach, Heck & Dahlberg, 2008; Buckley, 2000; Carless, 2006b; Dove & Honigsfeld, 2010; Friend & Cook, 2010; Richards & Farrell, 2005)

1.6.2 การสะท้อนคิด (reflection) หมายถึง กระบวนการทางความคิดที่เกิดขึ้นในสถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ โดยผู้เรียนอาศัยประสบการณ์เดิมหรือสิ่งแวดล้อมใหม่ที่เข้ามากระทบ การสะท้อนคิดเป็นพื้นฐานสำคัญในการเรียนการสอน เพราะทำให้เกิดการเรียนรู้ การรวบรวมและสะสมความรู้เกี่ยวกับลักษณะต่าง ๆ ของภาษาที่เรียน การถ่ายทอดความรู้หรือมีปฏิสัมพันธ์ รวมทั้งเป็นเครื่องมือในการสร้างสรรค์สิ่งใหม่ การเลือกการตัดสินใจ และการแก้ไขปัญหาต่าง ๆ เพื่อนำไปสู่การพัฒนากระบวนการสอนเป็นทีมให้สอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียนเป็นสำคัญ (วิจารณ์ พานิช, 2562; Hiratsuka, 2016; Moon, 2004; Schön, 1983; Swain, 1993)

1.6.3 กลวิธีทางภาษา (linguistic strategies) หมายถึง วิธีการทางภาษาที่ผู้เรียนเลือกใช้ในการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ โดยแต่ละกลวิธีมีรายละเอียดต่างกันและให้ผลลัพธ์ที่ต่างกัน

บทที่ 2

วรรณกรรมและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในบทนี้ ผู้วิจัยจะแบ่งหัวข้อวรรณกรรมและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องออกเป็น 2 หัวข้อ ได้แก่ หัวข้อ 2.1 แนวคิดที่ใช้ในการวิเคราะห์ ประกอบด้วยแนวคิดเรื่องวัจนปฏิบัติศาสตร์ แนวคิดเรื่อง การสะท้อนคิด และแนวคิดเรื่องการสอนเป็นทีม และหัวข้อ 2.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ประกอบด้วย งานวิจัยที่ศึกษาการสะท้อนคิด งานวิจัยที่ศึกษาการสอนเป็นทีม และงานวิจัยที่ศึกษาการสนทนาและการประยุกต์ใช้การสนทนาในบริบทต่าง ๆ มีรายละเอียดดังนี้

2.1 แนวคิดที่ใช้ในการวิเคราะห์

2.1.1 แนวคิดเรื่องวัจนปฏิบัติศาสตร์ (Pragmatics)

วัจนปฏิบัติศาสตร์เป็นศาสตร์ที่ยังไม่เป็นที่คุ้นเคยหรือรู้จักอย่างถ่องแท้สำหรับบุคคลทั่วไป แต่สำหรับนักภาษาศาสตร์ แนวคิดทฤษฎีทางวัจนปฏิบัติศาสตร์คือจุดเริ่มต้นของการศึกษาวิจัย เกี่ยวกับการสื่อสารทางภาษาของมนุษย์ อันจะเป็นประโยชน์พัฒนาการของการสื่อสารในชีวิตประจำวันเพื่อให้เกิดความเข้าใจอันดีและความสงบสุขในการอยู่ร่วมกันของคนในสังคม

คำว่า “วัจนปฏิบัติศาสตร์” มาจากคำ 2 คำรวมกัน คือคำว่า “วัจนะ” ซึ่งหมายถึง คำพูด หรือถ้อยคำ และคำว่า “ปฏิบัติ” หมายถึง การนำไปใช้ คำว่า “วัจนะ” เมื่อรวมกับคำว่า “ปฏิบัติ” จะหมายถึง การใช้ถ้อยคำในการสื่อสาร วัจนปฏิบัติศาสตร์จึงเป็นศาสตร์แขนงหนึ่งของวิชาภาษาศาสตร์ที่สนใจศึกษาวัจนกรรม หลักการความร่วมมือในการสนทนา การศึกษาภาษาในบริบทการใช้ รวมถึงกลวิธีการใช้ถ้อยคำเพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์ในการสื่อสาร (Verschueren, 1999; Watts, 2003) ทั้งนี้เพื่อให้เข้าใจเจตนาของผู้สื่อสารในบริบทและสถานการณ์ต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวัน ซึ่งเป็นประโยชน์แก่การสร้างปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลและการสื่อสารที่ประสบความสำเร็จ

บริบทแวดล้อมในการสื่อสาร ไม่ว่าจะเป็นอายุ เพศ ระดับความรู้ เชื้อชาติ ภาษา ศาสนา วิถีวัฒนธรรม และพื้นฐานทางความคิดของผู้ร่วมสนทนา ล้วนเป็นองค์ประกอบที่ส่งผลต่อรูปแบบและวิธีการสื่อสารในสถานการณ์ที่กำลังเกิดขึ้น (Grice, 1991; Mey, 2001; Yule, 1996) ตัวอย่างเช่น กรณีของครูและนักเรียนที่มีความแตกต่างกัน ทั้งในส่วนของอายุ มุมมองความคิด และภาวะทางอารมณ์ การสร้างปฏิสัมพันธ์ที่ดีในการสื่อสารระหว่างครูกับนักเรียนช่วยให้บรรยากาศภายในห้องเรียนดำเนินไปได้ด้วยดี และจะนำไปสู่การบรรลุวัตถุประสงค์ในการเรียนการสอน ครูอาจใช้กลวิธีการสื่อสารที่หลากหลายในชั้นเรียนเพื่อให้การเรียนการสอนมีประสิทธิภาพสูงสุด

บริบทแวดล้อมในการสื่อสารทางด้านวุฒิและความรู้ความสามารถที่เหมาะสมกับตำแหน่งหน้าที่ยังมีบทบาทสำคัญต่อการสนทนาระหว่างบุคคลที่มีความรู้ความเข้าใจในเรื่องที่สื่อสารแตกต่างกัน ตัวอย่างเช่น กรณีการสื่อสารระหว่างแพทย์กับผู้ป่วย แพทย์อาจควบคุมการสนทนาเพื่อให้ผู้ป่วยบอกข้อมูลที่เป็นในการตรวจวินิจฉัยโรค ทั้งนี้เพื่อให้การวินิจฉัยและการรักษาถูกต้องซึ่งจะเป็นประโยชน์แก่ผู้ป่วย

หลักการสื่อสารเกี่ยวกับความสุภาพทางภาษา ความร่วมมือในการสื่อสารของกลุ่มสนทนา และเจตนาของการสื่อสารเป็นแนวทางที่สำคัญต่อการสื่อสารในทุกสถานการณ์ โดยเฉพาะกับบุคคลที่ทำงานด้านกฎหมาย เช่น ตำรวจ ทนายความ นิติกร อัยการ และผู้พิพากษา ซึ่งจะต้องสื่อสารกับคนหลากหลายกลุ่ม โดยมีเงื่อนไขของถ้อยคำ สำนวน และภาษาทางกฎหมายเข้ามาเกี่ยวข้องด้วย เพื่อดูแลความสงบเรียบร้อยให้แก่ประชาชน

นอกเหนือจากบริบทแวดล้อมในการสื่อสาร วัฒนธรรม และมุมมองทางความคิดของผู้ร่วมสนทนาแล้ว แนวคิดทฤษฎีทางวัจนปฏิบัติศาสตร์ยังสนใจที่จะศึกษาเจตนาของการสื่อสาร ความสุภาพทางภาษา และความร่วมมือในการสื่อสารของผู้ร่วมสนทนาที่มีความสำคัญต่อการเลือกใช้ถ้อยคำ ลักษณะภาษา รวมถึงกลวิธีในการสื่อสารด้วย

จากการศึกษามุมมองการสื่อสารของบุคคลแต่ละสาขาอาชีพจะพบว่า บริบทแวดล้อมในการสื่อสาร ไม่ว่าจะเป็นเพศ อายุ ระดับความรู้ ทัศนคติ และวิถีวัฒนธรรมผู้ร่วมสนทนา ล้วนส่งผลต่อการเลือกใช้ถ้อยคำ ลักษณะภาษา และกลวิธีการสื่อสาร ลองนึกถึงคู่ความสัมพันธ์ครูกับลูกศิษย์ แพทย์กับผู้ป่วย ผู้ที่ทำงานทางด้านกฎหมายกับประชาชน ฯลฯ เพราะบริบทแวดล้อมในการสื่อสารเป็นปัจจัยสำคัญที่จะนำไปสู่การสื่อสารที่ล้มเหลวหรือประสบความสำเร็จ แม้วัจนปฏิบัติศาสตร์จะเป็นศาสตร์แขนงใหม่ของภาษาศาสตร์ แต่ด้วยหลักการทางวัจนปฏิบัติศาสตร์มีความสัมพันธ์กับรูปแบบและวิถีวัฒนธรรมของผู้ใช้ภาษาโดยตรงอย่างแยกกันไม่ออก (Verschueren et al., 1995, p. 1; Verschueren & Östman, 2009)

นอกจากการทำความเข้าใจว่าวัจนปฏิบัติศาสตร์คืออะไรแล้ว เราก็ควรทำความเข้าใจกับคำสำคัญ เช่น “ประโยค” (sentence) และ “ถ้อยคำ” (utterance) เพื่อที่จะได้เข้าใจแนวคิดและแนวทางการวิเคราะห์ต่าง ๆ ที่อยู่ในวัจนปฏิบัติศาสตร์ได้ดียิ่งขึ้น

Hurford and Heasley (1983, p. 18) กล่าวถึงประโยคโดยอ้างอิงแนวคิดที่นักไวยากรณ์เสนอไว้ว่า “A sentence is neither a physical event nor a physical object. It is, conceived abstractly, a string of words put together by a grammatical rules of a language.” กล่าวคือ ประโยคไม่ใช่เหตุการณ์ทางกายภาพ และไม่ใช่วัตถุสิ่งของ ประโยคเป็นการร้อยเรียงถ้อยคำเข้าด้วยกันตามกฎไวยากรณ์ของภาษาใดภาษาหนึ่ง

Hurford and Heasley (1983) ขยายความว่า นิยามที่ว่าประโยคเป็นการเรียงร้อยคำเข้าด้วยกันตามกฎไวยากรณ์ของภาษานั้น ๆ และแสดงความคิดที่สมบูรณ์ ตามนิยามดังกล่าวมีความหมายค่อนข้างคลุมเครือ แต่ในขณะเดียวกันก็เป็นนิยามที่จะช่วยให้เข้าใจแนวคิดทางวาทศาสตร์ที่ว่า นิยามที่คลุมเครือเช่นนี้ทำให้เราไม่สามารถแยกการวิเคราะห์ประโยคออกจาก การวิเคราะห์หน่วยภาษาระดับอื่น ๆ

นอกจากนิยามของประโยคข้างต้นแล้ว Hurford and Heasley (1983, p. 15) ได้นิยาม ถ้อยคำไว้ว่า

An utterance is any stretch of talk, by one person, before and after which there is a silence on the part of that person. An utterance is the use by a particular speaker, on a particular occasion, of a piece of language, such as a sequence of sentences, or a single phrase, or even a single word.

สรุปได้ว่า ถ้อยคำ หมายถึง ช่วงของการพูดที่คั่นด้วยความเงียบ กล่าวคือ บุคคลที่เป็นผู้พูด จะต้องเป็นผู้ที่หยุดเงียบอยู่ก่อนหลังจากการกล่าวถ้อยคำในแต่ละครั้ง ถ้อยคำเป็นการใช้ภาษาของ บุคคลใดบุคคลหนึ่ง ในโอกาสใดโอกาสหนึ่ง และใช้รูปแบบใดแบบหนึ่ง ถ้อยคำอาจเป็นประโยค หลายประโยคเรียงต่อกัน วลีเพียงหนึ่งวลี หรือคำเพียงคำเดียวก็ได้ ตัวอย่างเช่น

Hostess : *Would you like tea or coffee?*

Guest : *Coffee, Please.*

(Hurford & Heasley, 1983, p. 18)

จะเห็นว่า หากพนักงานต้อนรับบนเครื่องบินกล่าวถ้อยคำว่า “Would you like tea or coffee?” กับผู้โดยสาร 1 คน 1 ครั้งก็นับเป็น 1 ถ้อยคำ และหากกล่าวถ้อยคำเดียวกันนี้กับผู้โดยสาร คนเดิม 1 คน แต่กล่าวถ้อยคำ 3 เวลาหลังอาหารเช้า อาหารกลางวัน และอาหารเย็นทั้งหมด 3 ครั้ง ก็นับเป็น 3 ถ้อยคำ กล่าวคือ การกล่าวถ้อยคำในแต่ละครั้งขึ้นอยู่กับว่าใครพูด พูดกับใคร พูดเมื่อใด พูดที่ไหน เป็นต้น แต่ไม่ว่าจำนวนถ้อยคำ “Would you like tea or coffee?” จะเป็นเท่าใด ก็ นับเป็น 1 ประโยคเท่านั้น

อาจกล่าวได้ว่า ถ้อยคำอาจเป็นแต่เพียงคำหรือกลุ่มคำ หรืออาจเป็นประโยคหรือข้อความก็ได้ การเรียงร้อยถ้อยคำเพื่อให้เป็นประโยคและข้อความต้องเป็นไปตามระเบียบของภาษา ประโยค และข้อความนั้น ๆ จึงจะสื่อความหมายได้ตามที่ต้องการ ในบางกรณีความหมายที่สื่ออาจไม่ตรงตัว ตามรูปภาษาก็ได้ ลองมาพิจารณาตัวอย่างของความหมายของผู้ใช้ภาษา (speaker meaning) ในทางวาทศาสตร์ต่อไปนี้

สามี : *เย็นนี้จะกินอะไรดี*

ภรรยา : อะไรก็ได้

จากตัวอย่างข้างต้น จะเห็นว่าสามีถามภรรยาว่า “เย็นนี้จะกินอะไรดี” ส่วนภรรยาตอบกลับว่า “อะไรก็ได้” ถ้อยคำที่ภรรยากล่าวกับสามีมีความกำกวม กล่าวคือ คำพูดของภรรยาตีความความหมายได้อย่างน้อยสองนัยว่าตนเองจะกินอาหารประเภทใดก็ได้เป็นมื้อเย็น ซึ่งสื่อความหมายว่าเป็นคน “กินง่าย” หรือมีความพอใจเมื่อได้กินอาหาร แต่ในขณะเดียวกันก็ตีความได้ว่าภรรยาต้องการให้สามี “รู้ใจ” ว่าโดยปกติแล้วตนชอบกินอะไรหรือไม่ชอบกินอะไร แสดงให้เห็นว่าคู่สนทนาจำเป็นต้องคำนึงถึงเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลหรือประเด็นอื่น ๆ ที่อยู่เบื้องหลังการสนทนาด้วย เนื่องจากวิธีการสื่อสารเช่นนี้ช่วยแก้ไขปัญหาทางความหมายบางประการที่การตีความตามรูปภาษาไม่สามารถแก้ได้

อาจกล่าวได้ว่า จุดประสงค์ในการศึกษาความหมายตามทัศนะของนักวิจัยปฏิบัติศาสตร์ไม่ได้อยู่ที่การตัดสินความจริงแท้จากการที่คำ ประโยคหรือข้อความอ้างถึงโลกแห่งความเป็นจริง แต่การวิเคราะห์ความหมายอยู่ที่ “การใช้” (usage) ซึ่งเกี่ยวข้องกับเจตนาของผู้พูด หรือก็คือความหมายอยู่ที่การมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้พูดกับผู้ฟัง (Thomas, 1995) หรือกล่าวอีกอย่างได้ว่า การวิเคราะห์ความหมายของผู้ใช้ภาษามีความสำคัญมากกว่าความหมายประจำรูปภาษา

ที่น่าสังเกตก็คือ ผู้ใช้ภาษาอาจใช้ภาษาด้วยเจตนาต่าง ๆ กัน เช่น ใช้ภาษาเพื่อบอกเล่าเรื่องราวต่าง ๆ ที่ตนรู้ แสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับเรื่องบางเรื่อง ตำหนิหรือชมเชยผู้ฟัง ชักจูงโน้มน้าวให้ผู้ฟังกระทำบางอย่าง ขอให้ผู้ฟังบอกเล่าเรื่องราวบางเรื่องแก่ตน ฯลฯ ถ้อยคำในแต่ละภาษาที่แสดงเจตนาต่าง ๆ เหล่านี้มีมากมาย เช่น บอก, เล่า, เตือน, แนะนำ, ทัก, ท้วง, สั่ง, ดุ, ขอร้อง, เชิญชวน, วิจารณ์, อ้อนวอน, โฆษณา, ประชาสัมพันธ์ ฯลฯ การสื่อสารด้วยเจตนาต่าง ๆ เหล่านี้อาจเป็นแต่เพียงคำคำเดียวก็ได้ เช่น หญิงคนหนึ่งได้ยินเสียงคนเคาะประตูก็ร้องถามว่า “ใคร” ลูกชายบอกแม่ว่าจะไปต่างจังหวัด แม่ถามว่าจะไปกับใคร ลูกชายตอบสั้น ๆ ว่า “เพื่อน” พี่เห็นน้องถอยรถจะไปชนประตูก็ร้องเตือนว่า “ระวัง” นักเรียนนั่งล้อมวงหารือกันเรื่องการทำกิจกรรม อยู่ ๆ คนหนึ่งก็พูดขึ้นว่า “หิว” เป็นต้น (Levinson, 1983)

เมื่อผู้พูดกล่าวถ้อยคำออกมาด้วยเจตนาต่าง ๆ กัน อาจจะต้องการให้ผู้ฟังได้ทราบความคิด ความรู้สึกของตน หรือต้องการให้ผู้ฟังบอกเล่าสิ่งที่ผู้ฟังทราบแก่ผู้พูด หรือต้องการให้ผู้ฟังกระทำลักษณะต่าง ๆ การสื่อเจตนาทั้งหลายเหล่านี้ ผู้พูดอาจพูดเป็นคำหรือกลุ่มคำก็ได้ แม้คำคำเดียวจะใช้สื่อสารได้ก็จริง แต่หากผู้พูดต้องการให้ถ้อยคำของตนสื่อสารได้ชัดเจน ก็มักจะพูดเป็นประโยคหรือข้อความ เราอาจแบ่งประโยคตามเจตนาที่ใช้สื่อสารได้ (นววรรณ พันธุเมธา, 2559, น. 297-317; Hurford & Heasley, 1983; Saeed, 2009; Yule, 1996) ดังนี้

- ประโยคบอกเล่า หรือประโยคแจ้งให้ทราบ เช่น เราควรเห็นแก่ประโยชน์ส่วนรวม, งานเขียนของคุณน่าสนใจมาก

- ประโยคบอกเล่าปฏิเสธ หรือเรียกสั้น ๆ ว่าประโยคปฏิเสธ เช่น เราไม่ได้พบกันนานแล้ว, ไม่มีใครอยากไปเที่ยวกับเขา

- ประโยคถาม ประโยคสอบถาม หรือประโยคถามให้ตอบ เช่น คุณซื้ออะไรมาบ้าง, เขาส่งข่าวมาบ้างไหม

- ประโยคสอบถามปฏิเสธ เช่น ทำไมวันนี้เขาไม่มาทำงาน, ใครไม่เคยไปประเทศอังกฤษบ้าง

- ประโยคสั่ง หรือประโยคบอกให้ทำ เช่น หยิบจานมาสิ, บอกให้เขามาพบผมหน่อย

- ประโยคสั่งปฏิเสธ หรือประโยคห้าม เช่น อย่าแกล้งเพื่อน, คุณต้องไม่พูดปด

จะเห็นว่า ประโยคที่เราใช้พูดกันอยู่ทุกวันใกล้ตัวเราที่สุดจนเรามองไม่เห็นความสำคัญนั้น ยังมีอะไรที่ควรแก่การสังเกตและศึกษา หากเราได้ลองสังเกตเจตนาของผู้พูดที่แสดงในประโยคดูบ้างแล้ว จะช่วยให้เราสามารถวิเคราะห์ประโยคที่ซับซ้อนให้เข้าใจได้ง่ายขึ้น และเข้าใจความหมายตามที่ผู้พูดต้องการสื่อสารได้ครบถ้วน

จากนิยามและตัวอย่างที่กล่าวมาข้างต้น จะสังเกตเห็นว่าวจนปฏิบัติศาสตร์เป็นศาสตร์ที่ศึกษาการตีความถ้อยคำ (utterance) ในบริบทตามเจตนาของผู้พูด (speaker intention) (Hurford & Heasley, 1983) ถ้อยคำอาจเป็นคำ วลี หรือประโยคที่พูดหรือเขียนออกมาก็ได้ บริบทแบ่งออกเป็น 2 ประเภท ได้แก่ 1. บริบทเชิงภาษาศาสตร์ (linguistic context) คือ ปริจเฉท¹ (discourse) หรือหน่วยภาษาที่ปรากฏต่อเนื่องกันในระดับที่สูงกว่าประโยคเดี่ยว ๆ ที่มนุษย์ใช้สื่อสาร บริบทดังกล่าวอาจนำหน้าหรือตามหลังถ้อยคำที่ต้องการศึกษาก็ได้ (Saeed, 2009, pp. 198-199) และ 2. บริบทเชิงสถานการณ์ (situational context) ซึ่งอาจเรียกสั้น ๆ ว่าสถานการณ์ (situation) หมายถึง ทุกสิ่งทุกอย่างที่แวดล้อมถ้อยคำซึ่งไม่ได้แสดงออกมาในรูปภาษา อาจเป็นผู้พูดหรือผู้ฟังแล้วแต่กรณี บุคคลที่กล่าวถึงอาจอยู่ในบริเวณนั้นหรือที่อื่น ความเชื่อ การตีความปรากฏการณ์ต่าง ๆ รอบตัว สภาพแวดล้อมเชิงกายภาพ หัวข้อการสนทนา เวลาในขณะนั้น หรือข้อเท็จจริงต่าง ๆ ในโลกที่เราอาศัยอยู่ (เพียร์ศิริ วงศ์วิมานนท์, 2530; Yule, 1996) อาจกล่าวได้ว่าวจนปฏิบัติศาสตร์ก็คือ การศึกษาความหมายของถ้อยคำที่ใช้ในบริบทต่าง ๆ ความหมายของถ้อยคำหมายถึงการเลือกใช้ถ้อยคำของผู้พูดในบริบทนั้น ๆ และความหมายจากการตีความของผู้ฟังและผลของถ้อยคำที่มีต่อผู้ฟังด้วย

ในปัจจุบัน กล่าวได้ว่าแนวคิดเรื่องวจนปฏิบัติศาสตร์เป็นภาษาศาสตร์แขนงหนึ่งซึ่งเป็นที่สนใจอย่างกว้างขวางและมีพัฒนาการอย่างรวดเร็ว เห็นได้จากการที่มีงานวิจัยหลากหลายหัวข้อใน

¹ ในงานวิจัยนี้ผู้วิจัยจะขอใช้คำว่า “ปริจเฉท” ตามเพียร์ศิริ วงศ์วิมานนท์ (2530) ซึ่งตรงกับคำศัพท์ในภาษาอังกฤษว่า “discourse” ใช้หมายถึงหน่วยภาษาในระดับที่สูงกว่าประโยค ทั้งนี้ในภาษาไทยมีคำศัพท์อื่นที่ใช้แตกต่างกันไป เช่น ข้อความต่อเนื่อง วจนวิเคราะห์ ระบบข้อความ และสัมพันธ์สาร

ภาษาไทยและภาษาอื่น ๆ จำนวนมาก ทั้งยังมีแนวคิดทฤษฎีและแนวทางการศึกษาใหม่ ๆ เกิดขึ้นตลอดเวลา การศึกษาเรื่องการใช้ถ้อยคำในบริบทต่าง ๆ และการมีปฏิสัมพันธ์ตามแนววจนปฏิบัติศาสตร์มักอาศัยแนวคิดทฤษฎีตะวันตกเป็นกรอบในการวิเคราะห์ เช่น ทฤษฎีเรื่องวัจนกรรม ทฤษฎีเรื่องหน้ากับความสุภาพในภาษา ฯลฯ (Wierzbicka, 2003)

อย่างไรก็ตาม มีนักวจนปฏิบัติศาสตร์ในสังคมตะวันตกกลุ่มหนึ่ง (Gu, 1990; Hanks, Ide & Katagiri, 2009) ตั้งคำถามกับแนวคิดวจนปฏิบัติศาสตร์ของนักวจนปฏิบัติศาสตร์ในสังคมตะวันตกที่ถูกนำมาอ้างอิงว่าเป็นหลักการสากล (Anglo-based universal framework) (Wierzbicka, 2003) อาจไม่สามารถอธิบายการมีปฏิสัมพันธ์ในทุกสังคมได้อย่างเหมาะสม ด้วยเหตุผลดังกล่าว จึงได้เกิดแนวทางการศึกษาที่มุ่งให้ศึกษาปรากฏการณ์ทางภาษาจากมุมมองภายในวัฒนธรรมของผู้ใช้ภาษา เรียกว่า วจนปฏิบัติศาสตร์แนวปลดปล่อย (Emancipatory Pragmatics หรือที่เรียกโดยย่อว่า EP) คำถามสำคัญของแนวปลดปล่อยก็คือ เจ้าของภาษาใช้และเข้าใจภาษาในบริบทการสื่อสารนั้น ๆ อย่างไร ดังที่ Hanks, Ide and Katagiri (2009, p. 4) กล่าวว่า “. . . practice is concerned with the social constitution of context beyond language, and the values that native speakers invest in language.” สรุปได้ก็คือ แนวคิดวจนปฏิบัติศาสตร์แนวปลดปล่อยเน้นเรื่องการศึกษาภาษาในระดับมหัพภาค (macro analysis) ซึ่งครอบคลุมค่านิยมในสังคมที่มีอิทธิพลต่อการใช้ภาษา ทั้งนี้เนื่องจากภาษาไม่ได้มีอยู่เป็นเอกเทศและเจ้าของภาษาไม่ได้ใช้ภาษาแต่เพียงลำพังหรือใช้ภาษาตามเจตนาของตนเองเท่านั้น เจ้าของภาษายังต้องคำนึงถึงบริบททางสังคมวัฒนธรรมที่สมาชิกของกลุ่มในสังคมมีส่วนร่วมซึ่งมีผลต่อปฏิสัมพันธ์หรือการสื่อสาร

นอกเหนือจากคำถามสำคัญข้างต้น วจนปฏิบัติศาสตร์แนวปลดปล่อยยังมีเป้าหมายในการนำมุมมองทางสังคมวัฒนธรรมในสังคมต่าง ๆ มาเป็นส่วนหนึ่งของการพรรณนาอภิภาษา (metalanguage) และอธิบายการมีปฏิสัมพันธ์จากมุมมองของคนในสังคมวัฒนธรรมนั้น ๆ ตัวอย่างเช่น มุมมองการอิงกลุ่มสังคม (collectivism) มุมมองความเป็นสังคมแบบไมตรีสัมพันธ์ (affiliative society) มุมมองตัวตนแบบพึ่งพาซึ่งกันและกัน (interdependent construal of the self) ฯลฯ อาจกล่าวได้ว่าเป้าหมายของวจนปฏิบัติศาสตร์แนวปลดปล่อยจะทำให้เรามีแนวทางในการอธิบายปรากฏการณ์ทางภาษาที่หลากหลายมากขึ้น (Panpothong & Phakdeephasook, 2014)

สอดคล้องกับที่นักมานุษยวิทยา (Boas, 1966) ชี้ให้เห็นว่า ภาษาเป็นส่วนหนึ่งหรือลักษณะหนึ่งของวัฒนธรรม เนื่องจากแต่ละสังคมจะมีแบบแผนชีวิตหรือระบบการดำเนินชีวิต ครอบคลุมไปถึงสถาบัน ประเพณี ค่านิยม ความรู้สึกต่อสิ่งต่าง ๆ สมาชิกใหม่ในสังคมต้องเรียนรู้วัฒนธรรมจากสมาชิกคนอื่น ๆ เช่นเดียวกับการเรียนรู้ภาษา ในทำนองเดียวกัน นักภาษาศาสตร์ (Yule, 1996) ยอมรับว่า ภาษาและวัฒนธรรมมีความสัมพันธ์ใกล้ชิดกัน โดยเราทราบเกี่ยวกับระบบความคิด ความเชื่อ ค่านิยม และวิธีการปฏิสัมพันธ์ได้จากภาษาที่ใช้ ดังนั้นภาษาจึงเป็นเครื่องบ่งชี้ให้เห็นวิถีชีวิตของคนในสังคม

ด้วยเหตุผลดังกล่าว ผู้วิจัยจะนำแนวคิดวัจนปฏิบัติศาสตร์มาเป็นส่วนสำคัญในการศึกษา การสะท้อนคิดในสถานการณ์การสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษของ นักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ซึ่งจะเน้นการวิเคราะห์กลวิธีทางภาษาที่แสดงผ่านการสะท้อน คิดเป็นสำคัญ รวมทั้งจะนำแนวคิดวัจนปฏิบัติศาสตร์แนวปลดปล่อยมาเป็นส่วนหนึ่งในการอภิปราย บริบททางสังคมวัฒนธรรมที่มีผลต่อการใช้ภาษาเหล่านั้น

2.1.2 แนวคิดเรื่องการสะท้อนคิด (Reflection)

ตามธรรมชาติแล้ว มนุษย์ทุกคนรู้จักคิดมาตั้งแต่เด็ก และเมื่อเติบโตขึ้นก็ได้ใช้ความคิดมาโดย ตลอด ขอบข่ายของเรื่องที่คิดก็กว้างขวางยิ่งขึ้น กระบวนการคิดก็ยุ่งยากซับซ้อนขึ้น (Dewey, 1938) การคิดเป็นทักษะอย่างหนึ่งซึ่งอาจพัฒนาให้คล่องแคล่วและมีคุณภาพสูงขึ้น ผู้มีทักษะการคิดสูง ย่อม มีความคิดที่มีคุณภาพสูง ความคิดที่มีคุณภาพสูงจะช่วยแก้ไขปัญหาดังต่าง ๆ ให้แก่มนุษย์ ทั้งนี้อยู่ที่วิธี คิดและปัจจัยต่าง ๆ อีกหลายประการ (Schön, 1983) ในที่นี้หมายถึงรวมถึงการเปลี่ยนแปลงระบบ ความคิดหรือความเชื่อที่สื่อผ่านการสะท้อนคิด

Mezirow (1978) ผู้นำเสนอแนวทางการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง (transformative learning) และพัฒนาแนวทางการศึกษาการสะท้อนคิดของเขาอย่างต่อเนื่อง ในที่นี้ผู้วิจัยจะประมวล ประเด็นสำคัญ ๆ จากงานเหล่านั้น (Mezirow, 1978, 1991, 1998) ผู้วิจัยเห็นว่า แนวคิดของเขา เกี่ยวข้องกับคำสำคัญ 3 คำ ได้แก่ ประสบการณ์การเรียนรู้ การสร้างความหมายใหม่หรือ การเปลี่ยนแปลงโลกทัศน์² และการออกแบบกระบวนการเรียนรู้

เขากล่าวไว้ว่า ความคิดสำคัญของการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงก็คือ การเรียนรู้สู่ การเปลี่ยนแปลงเกิดขึ้นพร้อม ๆ กับการแสดงความคิดเห็นโดยมักจะมีข้อเท็จจริงหรือหลักฐานต่าง ๆ มาประกอบ การสำรวจความคิดที่เชื่อมโยงกับประสบการณ์ต่าง ๆ รวมไปถึงการสนับสนุน ประสบการณ์ทางอารมณ์ความรู้สึกในการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง

ในเวลาต่อมา นักการศึกษาและนักปฏิรูปการศึกษา (อาทิ Mezirow, 1978; O'Sullivan, 1999; Schön, 1983; Swain, 1993) จึงได้หันมาสนใจศึกษาเรื่องการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงใน บริบทการสะท้อนคิดมากขึ้นเป็นลำดับ อาจกล่าวได้ว่าการสะท้อนคิดเริ่มมีพื้นที่ชัดเจนในแวดวง

² โลกทัศน์ (world view) หมายถึง การตีความปรากฏการณ์ต่าง ๆ รอบตัวของมนุษย์ และเป็นคำที่กว้างกว่าคำว่า ความคิด ความเชื่อและค่านิยม บางกรณีอาจตีความได้ว่าโลกทัศน์จะรวมความเชื่อและค่านิยมไว้ด้วย แต่โดยส่วน ใหญ่แล้ว คำว่าโลกทัศน์ มักใช้เมื่อเราต้องการพูดถึงระบบความคิดหรือความเชื่อของกลุ่มคนใดกลุ่มคนหนึ่งอย่าง กว้าง ๆ และอย่างเป็นวัตถุวิสัย ไม่เน้นการตัดสินว่าอะไรดีหรือไม่ดี (อมรา ประสิทธิ์รัฐสินธุ์, 2556; Habermas, 1971)

การศึกษาในช่วงราว ๆ ทศวรรษที่ 80 นักสังคมศาสตร์คนสำคัญที่มีส่วนทำให้การสะท้อนคิดสัมพันธ์กับมิติของการเรียนรู้เจริญงอกงามได้แก่ Habermas (1971) ตีพิมพ์ตำราชื่อ *Toward a rational society : student protest, science, and politics* ตำรานี้มีผู้นำไปใช้ในการเรียนการสอนและอ้างอิงอย่างกว้างขวาง ต่อมา Mezirow (1978) ได้ศึกษาทฤษฎีของ Habermas (1971) เป็นกรอบการศึกษาเรื่องการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง มีประเด็นสำคัญ 3 ประการ ได้แก่

1. การขยายมิติเกี่ยวกับทฤษฎีการเรียนรู้ที่เพิ่มการอธิบายการเรียนรู้ว่าเป็นเหตุเป็นผล (instrumental learning) คือ การเรียนรู้จากการตั้งคำถาม (dialogue learning) และการเรียนรู้ในการสะท้อนคิดของตนเอง (self reflective learning)

2. การอธิบายเกี่ยวกับความหมายของค่านิยม (meaning schemes) คือ การพิจารณาความคิดของแต่ละคนหรือแต่ละกลุ่มว่าสิ่งใดหรือการกระทำใดมีคุณค่าหรือมีความสำคัญ และความหมายของความคิดเห็นเกี่ยวกับสิ่งต่าง ๆ (meaning perspective) ซึ่งแต่ละคนมีต่างกัน

3. การแนะนำเกี่ยวกับกระบวนการเรียนรู้ 3 แบบ แบบแรก คือการเรียนรู้ภายใต้ความหมายของความคิด ความรู้สึกและค่านิยม แบบที่สอง คือการเรียนรู้ในการนิยามความหมายใหม่ของความคิด ความรู้สึกและค่านิยม และแบบที่สาม คือการเรียนรู้ตลอดการนิยามความหมายของการเปลี่ยนแปลง

นอกจากประเด็นทั้งสามดังกล่าว Mezirow (1991) ได้นำเสนอหลักของการเปลี่ยนแปลงหรือพัฒนาการของการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงไว้อีก 4 ประการ และเขาได้ยกตัวอย่างแนวการศึกษาการสะท้อนคิดเพื่อให้เห็นว่าการสะท้อนคิดเป็นขั้นตอนหนึ่งที่จะช่วยตอบคำถามการเรียนรู้ของมนุษย์ที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงก็มีความคิดหลักร่วมกันอยู่ หลักทั้ง 4 ประการสรุปได้ดังต่อไปนี้

1. การเพิ่มขั้นตอนของการสร้างความสัมพันธ์เชิงโครงสร้างใหม่ ทำให้การเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงได้เปลี่ยนเนื้อหาจากแนวคิดแบบเดิมเพียงเล็กน้อย

2. การขยายความหมายเกี่ยวกับการมองโลก (meaning perspective) ที่บิดเบี้ยวไปซึ่งเกิดขึ้นในขั้นตอนที่ 1 อาจทำให้เกิดภาวะสับสนและงงง (disorienting dilemma)

3. การให้เหตุผลของการนิยามความหมาย 3 มิติ ได้แก่ มิติด้านความรู้ (epistemic) มิติด้านการใช้ภาษาในทางสังคม หรือความรู้เกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างกฎเกณฑ์ด้านสังคมและวัฒนธรรมกับกฎเกณฑ์ด้านภาษา (sociolinguistic) และมิติด้านจิตวิทยา (psychological)

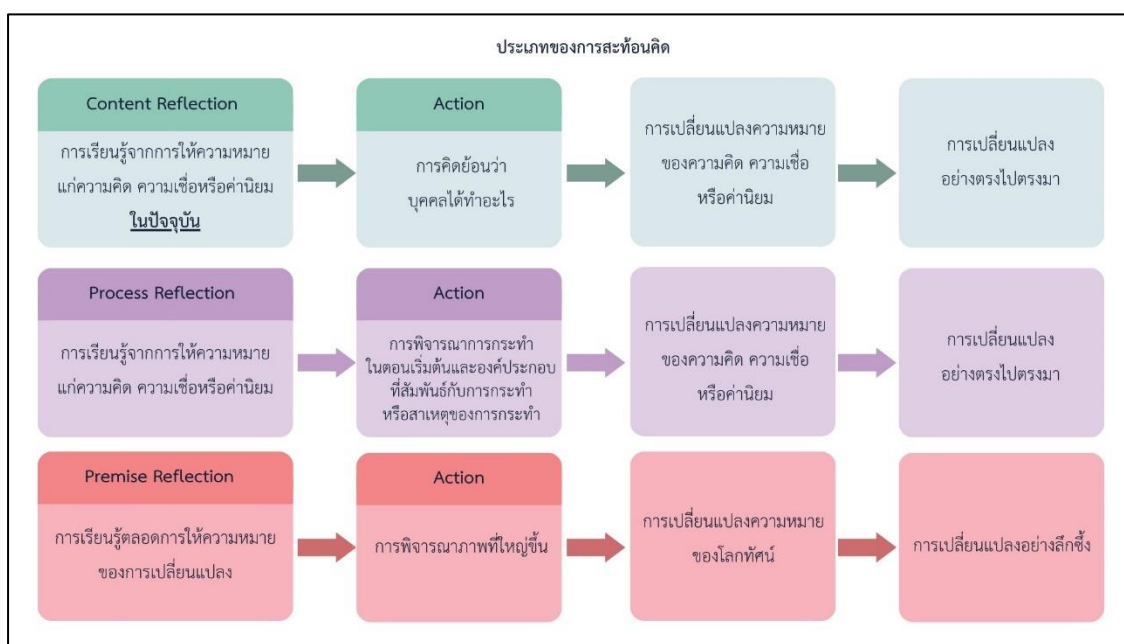
4. การนำเสนอการสะท้อนคิด (reflection) จากการปฏิบัติในระดับกลุ่ม 3 ประเภท ได้แก่
 - การสะท้อนคิดเชิงเนื้อหา (content reflection) เป็นการสะท้อนคิดสิ่งที่เรารับรู้ รู้สึก คิด และกระทำ คือตอบคำถามว่า “อะไร” (what) เพื่อแสดงความหมายดั้งเดิมของความรู้สึกและค่านิยม (learning with present meaning schemes)

- การสะท้อนคิดเชิงกระบวนการ (process reflection) เป็นการสะท้อนคิดว่าเรารับรู้ รู้สึก คิด และกระทำอย่างไร คือตอบคำถามว่า “อย่างไร” (how) เพื่อสร้างความหมายใหม่ของความรู้สึก และค่านิยม (learning new meaning schemes)

- การสะท้อนคิดเชิงอ้างอิงสมมติฐาน (premise reflection) เป็นการสะท้อนคิดว่า เพราะเหตุใดเราจึงรับรู้ รู้สึก คิด และกระทำ คือเป็นการตอบคำถามว่า “ทำไม” (why) เพื่อเรียนรู้ตลอด การนิยามความหมายของการเปลี่ยนแปลง (learning through meaning transformation) อาจกล่าวได้ว่าการตอบคำถามว่า “ทำไม” ในขั้นตอนนี้จะทำให้เกิดการสะท้อนคิดอย่างลึกซึ้ง (critical reflection) อันเกี่ยวกับการตรวจสอบความคิด ความเชื่อหรือคุณค่าดั้งเดิม

เมื่อพิจารณาการนำเสนอประเภทของการสะท้อนคิดของ Mezirow (1991) อาจสรุปเป็น แผนภาพได้ดังต่อไปนี้

ภาพที่ 1 ประเภทของการสะท้อนคิด (ปรับจาก Mezirow, 1991)



จากแผนภาพข้างต้น จะเห็นว่าการสะท้อนคิดเชิงเนื้อหา (content reflection) และการสะท้อนคิดเชิงกระบวนการ (process reflection) เน้นให้ความสำคัญกับการสะท้อนคิดเชิงวิพากษ์ของตนเอง (critical self reflection) ในขณะที่การสะท้อนคิดเชิงอ้างอิงสมมติฐาน (premise reflection) มุ่งเน้นไปที่การสะท้อนคิดในระดับกลุ่มอย่างลึกซึ้ง (critical reflection) กล่าวคือ ผู้เรียนสามารถเปลี่ยนแปลงความหมายของความคิด ความเชื่อและค่านิยมโดยสำรวจการปฏิบัติที่มีมาก่อน นับเป็นการเรียนรู้ที่อยู่ภายใต้ความหมายของความคิด ความเชื่อและค่านิยม (content reflection)

แล้วตามด้วยการพิจารณาการกระทำเหล่านั้นเกิดขึ้นที่ใด และมีปัจจัยอะไรที่เป็นสาเหตุของการกระทำ (process reflection) นำไปสู่การนิยามความหมายใหม่ของความคิด ความเชื่อและค่านิยม ทั้งนี้หากพิจารณาไปที่ช่วงเวลาที่เกิดขึ้น เราคงจะพอมองเห็นเหตุการณ์ในระดับที่ใหญ่ขึ้น คือ การสะท้อนคิดจะต้องลึกซึ้งมากขึ้น และต้องตีความหรือศึกษาให้กระจ่าง ทั้งนี้เนื่องจากเป็นการเปลี่ยนแปลงระดับชุดความคิด ความเชื่อและค่านิยม (premise reflection) ซึ่งเป็นกระบวนการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นตลอดเวลา ความหมายของการเปลี่ยนแปลงนี้จะเกิดขึ้นใน 2 ระดับ ประกอบด้วย การเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นอย่างตรงไปตรงมา (straightforward transformation) จะเกิดขึ้นในช่วงของการสะท้อนคิดเชิงเนื้อหาและการสะท้อนคิดเชิงกระบวนการ เพื่อที่จะนิยามความหมายของความคิด ความเชื่อและค่านิยม ส่วนการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นอย่างลึกซึ้ง (profound transformation) จะเปลี่ยนแปลงระดับชุดความคิด ความเชื่อและค่านิยม นั่นคือการเปลี่ยนแปลงของโลกทัศน์ผ่านการสะท้อนคิดเชิงวิพากษ์ต่อความจริงเท็จในภาพใหญ่

แม้แนวทางของ Mezirow (1978, 1991, 1998) จะมีจุดเน้นดังสะท้อนในชื่อเรียกการสะท้อนคิดแต่ละประเภท แต่ก็มีส่วนสำคัญที่ทำให้เห็นว่าการสะท้อนคิดเป็นเครื่องมือหนึ่งในการออกแบบและจัดการเรียนรู้ให้มีความหมายแก่การเปิดโลกทัศน์และเชื่อมโยงกับการยกระดับการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงจากภายในของผู้เรียนได้เป็นอย่างดี

เราได้ทราบจุดมุ่งหมายและหลักการของการสะท้อนคิดที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลงแล้ว ต่อไปผู้วิจัยจะกล่าวถึงการสะท้อนคิดในการเรียนการสอนด้านภาษาเพื่อให้เห็นภาพกว้างเกี่ยวกับการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษที่ศึกษา

Farrell (2007, 2013, 2014, 2018) เป็นนักภาษาศาสตร์ประยุกต์คนแรก ๆ ที่บุกเบิกการศึกษาการสะท้อนคิดในการเรียนการสอนวิชาภาษาอังกฤษ โดยเริ่มศึกษาในช่วงกลางของทศวรรษที่ 80 เนื่องจากก่อนหน้านี้ยังไม่มีนักการศึกษากล่าวถึงบทบาทของการสะท้อนคิดในการเรียนการสอนวิชาภาษาอังกฤษมากนัก

การสะท้อนคิดเป็นกระบวนการปริชาน (cognitive process) ที่ทบทวนและตรวจสอบหลักปฏิบัติในการจัดการเรียนการสอนอย่างลึกซึ้ง รวมทั้งสำรวจเหตุผลและแนวคิดเบื้องหลัง โดยจะกระตุ้นให้ครูผู้สอนประเมินความเชื่อและค่านิยมของตนที่เกี่ยวข้องกับการสอนวิชาภาษาอังกฤษอย่างมีวิจารณญาณ และประเมินว่าการปฏิบัติงานในชั้นเรียนสอดคล้องกับหลักการเหล่านั้นหรือไม่ บทบาทของครูผู้สอนเมื่อจะทำการสะท้อนคิดนั้น จะรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับประสบการณ์ในชั้นเรียนอย่างเป็นระบบ จากนั้นจึงวิเคราะห์และประเมินข้อมูลนี้โดยเปรียบเทียบกับสมมติฐานและความเชื่อพื้นฐานเกี่ยวกับการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ของตน กระบวนการไตร่ตรองนี้ช่วยให้ครูผู้สอนสามารถระบุสิ่งที่ต้องปรับปรุงและเปลี่ยนแปลงการจัดการเรียนการสอนในทางที่ดีขึ้น มีทั้งเหตุผลเชิงทฤษฎีและข้อมูลเชิงประจักษ์ที่แสดงว่ายังมีวิธีการออกแบบการเรียนการสอนลักษณะอื่นที่ควรศึกษา

(Farrell, 2007, 2015, 2018; Richards & Farrell, 2005) จึงอาจกล่าวได้ว่าการสะท้อนคิดเป็นเครื่องมือสำคัญในการพัฒนาวิชาชีพของครูได้อีกด้วย (Hoffman-Kipp, Artiles & López-Torres, 2003; Risko, Vukelich & Roskos, 2002)

ในการรวบรวมข้อมูลการสะท้อนคิดในห้องเรียนภาษาตามแนวคิดของ Farrell (2007, 2013, 2014, 2018) ครูผู้สอนมักเก็บข้อมูลเชิงประจักษ์ที่ต้องมีการวิเคราะห์การสะท้อนคิดไว้ดังนี้

1. การสะท้อนคิดของตนเอง (self reflections) เป็นการสะท้อนคิดที่มีสามารถเป็นจุดเริ่มต้นในการสะท้อนคิดได้เป็นอย่างดี เนื่องจากสามารถทำได้โดยง่าย และเป็นสิ่งสำคัญสำหรับครูผู้สอนเพื่อให้เกิดความมั่นใจในประสบการณ์การจัดการเรียนการสอนที่มีคุณภาพสำหรับนักเรียน หากครูผู้สอนไม่มีความสามารถในการสังเกตและสะท้อนคิดตนเอง ครูผู้สอนอาจรู้สึกพอใจกับสิ่งที่เกิดและไม่เข้าใจถึงความจำเป็นในการปรับปรุงประสบการณ์การเรียนรู้ของนักเรียนให้ดียิ่งขึ้น ความสำคัญของการประเมินตนเองนับว่าเป็นจุดเด่นของความเป็นมืออาชีพในการสอน (Goldman & Grimbeek, 2015) การสะท้อนคิดของตนเองอย่างเป็นระบบ เป็นกระบวนการที่เข้มงวดในการตรวจสอบการสอนของตนเองอย่างมีวิจารณญาณ โดยจะเจาะลึกถึงหลักการและแนวปฏิบัติในการสอน กล่าวคือ ต้องมีความมุ่งมั่นอย่างต่อเนื่องในการพิจารณาตนเอง กระบวนการนี้สามารถนำไปสู่ความเข้าใจที่ลึกซึ้งยิ่งขึ้นเกี่ยวกับความรู้ในการสอนของตน ครอบคลุมมุมมองเชิงประสบการณ์ แนวคิดทฤษฎี และสังคมวัฒนธรรม นอกจากนี้ การผสมผสานการไตร่ตรองตนเองเข้ากับการวิจัยเชิงปฏิบัติการที่กำกับโดยครูผู้สอนและการวิเคราะห์เหตุการณ์ในชั้นเรียน (Lazaraton & Ishihara, 2005)

ทั้งนี้ รูปแบบการสะท้อนคิดของตนเองสามารถทำได้หลายรูปแบบ เช่น การเขียนบันทึกการสอนเป็นประจำ สามารถเป็นเครื่องมือสร้างการเปลี่ยนแปลงสำหรับครูผู้สอนได้ เนื่องจากช่วยให้ครูผู้สอนได้ขัดเกลาความคิด ตรวจสอบความเชื่อและแนวทางปฏิบัติในการออกแบบและจัดการเรียนการสอน เข้าใจรูปแบบการสอนในเชิงลึกมากขึ้น และพัฒนาทักษะและเติบโตทางวิชาชีพได้อย่างมีประสิทธิภาพ การแบ่งปันบันทึกการสอนกับเพื่อนร่วมงานยังส่งเสริมการเรียนรู้ร่วมกัน ก่อให้เกิดมุมมองที่หลากหลาย และการมีส่วนร่วมในด้านการศึกษา (Farrell, 2007; 2013a)

2. การสะท้อนคิดของเพื่อนร่วมงาน (colleagues' reflections) เป็นการเผยแพร่การเรียนรู้จากการสะท้อนคิดของตนเอง โดยให้ผู้อื่นได้มีส่วนร่วมในการสะท้อนคิดด้วย อาจเปิดโอกาสให้ครูผู้ร่วมสอนเข้ามาสังเกตการณ์การจัดการเรียนการสอน และได้เรียนรู้ผลสะท้อนกลับจากครูผู้สอนที่มาสังเกตการณ์ (Farrell, 2007, 2014) นอกจากนี้ เขายังได้เสนอแนวทางในการสะท้อนคิดของเพื่อนร่วมงานผ่านวิธีต่าง ๆ ตัวอย่างเช่น การสอนเป็นทีม (team teaching) คือครูที่สอนร่วมกัน หรือออกแบบการเรียนการสอนร่วมกัน ในกรณีที่มีการเรียนการสอนแบบร่วมมือกัน (collaborative) เพื่อนคนสำคัญ (critical friendship) คือเพื่อนร่วมงานที่เชื่อถือได้ซึ่งมีส่วนร่วมในการสนทนาแบบ

สองทาง เพื่อปรับปรุงคุณภาพการสอนและการเรียนรู้ภาษา สัมพันธภาพนี้เป็นลักษณะของเพื่อนที่มาสะท้อนคิดและให้คำแนะนำ ไม่ใช่บทบาทของที่ปรึกษา กล่าวคือ เพื่อนคนสำคัญจะต้องมีการสะท้อนคิดอย่างลึกซึ้งและการอภิปรายอย่างเปิดกว้าง เพื่อส่งเสริมความตระหนักรู้เกี่ยวกับกิจกรรมในชั้นเรียนและเสริมสร้างความสามารถในการสะท้อนคิดของครูผู้สอน และเสนอความคิดเห็นเชิงสร้างสรรค์ในลักษณะที่สนับสนุนและเห็นอกเห็นใจกัน นำไปสู่ความเข้าใจที่ลึกซึ้งยิ่งขึ้นในแนวทางการจัดการเรียนการสอน วิธีการทำงานร่วมกันนี้ส่งเสริมความเป็นเพื่อนร่วมงานและแบ่งปันข้อมูลเชิงลึก ที่สำคัญก็คือต้องตระหนักไว้ว่าการมุ่งเน้นไปที่แง่มุมของ “เพื่อน” ที่ให้การสนับสนุนและให้ความไว้วางใจ ไม่ใช่เป็นเพียงคำติชมเชิงวิพากษ์วิจารณ์เท่านั้น

อนึ่ง การสะท้อนคิดของกลุ่มครู (teacher reflection group or teacher development group) ในที่นี้คือ ครูผู้สอนภาษาทำงานร่วมกันในกลุ่มพัฒนาครู นัดหมายเวลาร่วมกันเพื่อที่จะสะท้อนคิดภายในกลุ่มและใช้ประโยชน์จากจุดแข็ง (strength) ของกันและกัน ในขณะเดียวกันก็จัดการข้อจำกัดของแต่ละคน เนื่องจาก “ความเป็นทีม” จะช่วยสร้างแนวคิดและการรับมือกับปัญหาที่เกิดขึ้นในชั้นเรียนได้มากกว่าการให้ครูคนใดคนหนึ่งแก้ไขปัญหาคือหรือเผชิญสิ่งที่ต้องแก้ไขนั้นเพียงคนเดียว การร่วมมือกันเป็นทีมเช่นนี้สามารถส่งเสริมแนวทางการแก้ไขปัญหาที่เป็นนวัตกรรมหรือสิ่งที่ทำขึ้นใหม่และแตกต่างจากเดิม อาจเป็นความคิด วิธีการ หรือสิ่งประดิษฐ์ เพื่อการฝึกฝนที่ทำทายอย่างพอเหมาะในชั้นเรียนได้

ทั้งนี้ Farrell (2014) ได้จำแนกกลุ่มพัฒนาครูออกเป็น 3 กลุ่ม กลุ่มแรก คือกลุ่มเพื่อนในโรงเรียน กลุ่มที่สอง คือกลุ่มครูทั่วทั้งเขต และกลุ่มที่สาม คือกลุ่มเสมือนจริงที่เชื่อมโยงครูข้ามขอบเขตทางภูมิศาสตร์ โดยอาจใช้อินเทอร์เน็ตในการเชื่อมต่อสื่อสารกัน

3. การสะท้อนคิดของนักเรียน (student reflections) การสะท้อนคิดของนักเรียนเป็นสิ่งสำคัญสำหรับการเรียนรู้ โดยเป็นพื้นที่ที่เปิดโอกาสให้นักเรียนได้ไตร่ตรองและใคร่ครวญจากประสบการณ์ของตนเอง ให้นักเรียนได้เรียนรู้อย่างลึกซึ้งและพัฒนาทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณ ได้อธิบายเกี่ยวกับข้อกังวลพร้อมให้ข้อมูลเชิงลึก ตลอดทั้งแบ่งปันมุมมองกับครูผู้สอนและเพื่อนในชั้นเรียน การสะท้อนคิดนี้สามารถเกิดขึ้นได้หลายรูปแบบเช่นกัน อาทิ การเขียนบันทึก การอภิปรายแบบกลุ่ม ฯลฯ (Grossman, 2009; Hess, 1999) ทั้งนี้การใช้รูปแบบการสะท้อนคิดของนักเรียนที่หลากหลายจะได้ข้อมูลการสะท้อนคิดในเชิงลึกและมีรายละเอียดมากเพียงพอ กล่าวคือ อาจจะใช้การเขียนบันทึกและการอภิปรายแบบกลุ่มควบคู่กันไปเพื่อให้ผู้เรียนได้สะท้อนคิดออกมา (Collier & Driscoll, 1999)

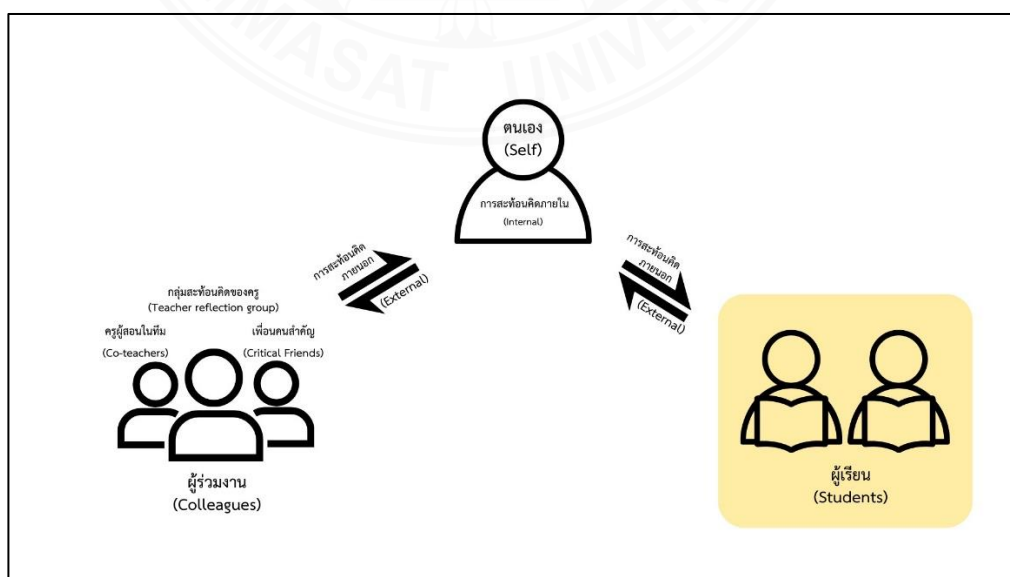
นอกจากการสะท้อนคิดของนักเรียนจะช่วยพัฒนาทักษะการคิดแล้ว ยังมีประโยชน์แก่ครูผู้สอน กล่าวคือ ช่วยให้ครูผู้สอนได้รับข้อมูลเชิงลึกที่มีคุณค่าเกี่ยวกับความเข้าใจและประสบการณ์การเรียนรู้ของพวกเขา ซึ่งจะช่วยให้ครูผู้สอนสามารถพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนการสอนให้มี

ความเฉพาะตัวที่สอดคล้องกับความต้องการของนักเรียน ประโยชน์อีกประการหนึ่งที่เห็นได้ชัดเจนคือ สามารถนำข้อมูลการสะท้อนคิดจากนักเรียนไปประยุกต์ใช้ในการออกแบบและพัฒนาหลักสูตรที่มี การทำงานร่วมกัน เพื่อใช้เป็นแนวทางในการศึกษาค้นคว้าและเสริมสร้างความสัมพันธ์ระหว่าง ครูผู้สอนกับนักเรียนให้แน่นแฟ้นยิ่งขึ้น รวมถึงการปรับเปลี่ยนสภาพแวดล้อมและการจัด ประสบการณ์การเรียนรู้ที่เราสามารถนำไปต่อยอดได้ (Hess, 1999)

เราอาจแสดงความสัมพันธ์ของลักษณะการสะท้อนคิดทั้งสามได้ดังแผนภาพต่อไปนี้

ภาพที่ 2 ลักษณะการสะท้อนคิดภายในและการสะท้อนคิดภายนอก

(ปรับจาก Farrell, 2007, 2013, 2014, 2018)



จากแผนภาพข้างต้น แสดงให้เห็นการมีปฏิสัมพันธ์ผ่านการสะท้อนคิดโดยเฉพาะอย่างยิ่ง บทบาทของการสะท้อนคิดในฐานะการสนทนา (reflection as dialogue) กล่าวคือ การสะท้อนคิดมีความเกี่ยวข้องกับการมีปฏิสัมพันธ์กันของบทสนทนาทั้งภายในและภายนอก (internal and external dialogues) สามารถสะท้อนคิดเป็นรายบุคคลหรือสะท้อนคิดร่วมกันกับผู้อื่น การสะท้อนคิดภายใน (internal reflections) ประกอบด้วย การตรวจสอบตนเอง การฟังเสียงภายในของตนเอง และการตั้งคำถามเพื่อการใคร่ครวญที่ทรงพลัง ส่วนการสะท้อนคิดภายนอก (external reflections) เกี่ยวข้องกับการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น เช่น นักเรียน เพื่อนร่วมงาน หรือผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้อง เพื่อให้ได้ มุมมองและข้อมูลเชิงลึกที่หลากหลาย (Tsang, 2007) อาจกล่าวได้ว่าการบูรณาการการสนทนาทั้ง ภายในและภายนอกถือเป็นหัวใจสำคัญสำหรับครูผู้สอน ตลอดจนนักการศึกษาในการทำความเข้าใจ มุมมองที่แตกต่างกันย่อมส่งเสริมความสัมพันธ์ที่ให้ผลดีต่อมิตรภาพในระยะยาว

อย่างไรก็ตาม จากผลการศึกษาในงานวิจัยที่ศึกษาการสะท้อนคิดหลายเรื่อง พบว่ากลยุทธ์ต่าง ๆ ที่ใช้ในการสะท้อนคิดมีการใช้เครื่องมือและกลวิธีที่หลากหลายในการศึกษาการสะท้อนคิดมีลักษณะเป็นบูรณาการวิธีวิเคราะห์ตามแนวศึกษาศาสตร์และแนวคิดจากสาขามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มักมีการใช้เพื่อพัฒนาทักษะการจัดการเรียนการสอนของครูผู้สอน และนักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู ผู้วิจัยจะกล่าวถึงงานวิจัยที่ศึกษาการสะท้อนคิดที่เป็นประโยชน์แก่การวิเคราะห์ในหัวข้อที่ 2.2.1 ต่อไป

เราได้ทราบถึงที่มาและแนวทางในการศึกษาการสะท้อนคิดมาแล้วพอสมควร ในที่นี้เราจะได้ทำความเข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับความคิดสืบเนื่องต่อไปให้กว้างขวางยิ่งขึ้น หากบุคคลใดมีความสามารถสูงในการคิด บุคคลนั้นก็จะมีความสามารถสูงในการใช้ภาษา ซึ่งมีผลต่อเนื่องทำให้ความสามารถในการสะท้อนคิดสูงตามไปด้วย (Mann & Walsh, 2017; Saeed, 2009)

Kalat (1990) กล่าวว่า มนุษย์แสดงความคิดออกมาได้โดยการกระทำและโดยการใช้ภาษา การกระทำบางอย่างผู้อื่นอาจไม่เข้าใจว่า ผู้กระทำมีความคิดอย่างไร จึงกระทำออกมาเช่นนั้น หากจะเข้าใจได้ ผู้กระทำก็ต้องอธิบายให้เข้าใจด้วย การใช้ภาษาเพื่อแสดงความคิดหรืออธิบายความคิดของคนเรา นอกจากจะช่วยให้ผู้อื่นเข้าใจแล้วยังช่วยให้ผู้ใช้ภาษาได้มีโอกาสขัดเกลาความคิดของตนให้แจ่มชัดยิ่งขึ้นด้วย เช่นเดียวกัน Crystal (2010) ได้เขียนตำราชื่อ *The Cambridge encyclopedia of language* เน้นว่า ภาษานอกจากจะเป็นเครื่องมือสำคัญในการสื่อสารแล้ว ภาษายังเป็นเครื่องมือที่เราใช้ประมวลประสบการณ์การมองโลก รวมทั้งใช้ทำความเข้าใจสิ่งต่าง ๆ รอบตัวเราให้เป็นหมวดหมู่ที่จัดไว้เป็นพวกเดียวกันในระบบความคิดของเรา

การใช้ภาษากับกระบวนการคิดแม้จะไม่ใช่อะไรเดียวกัน แต่ก็มีเกี่ยวเนื่องสัมพันธ์กันจนแยกไม่ออก ความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับความคิดนั้นส่งเสริมให้กันหลายด้าน (Crystal, 2010; Kalat, 1990; Lakoff, 1999, p. 10; Mann & Walsh, 2017; Saeed, 2009) มีรายละเอียดดังนี้

1. ความคิดเป็นกระบวนการทำงานของสมองโดยใช้ประสบการณ์มาสัมผัสกับสิ่งเร้าและข้อมูลหรือสิ่งแวดล้อมเพื่อแก้ไขปัญหา แสวงหาคำตอบ ตัดสินใจ หรือสร้างสรรค์สิ่งใหม่ และเป็นพฤติกรรมที่เกิดขึ้นในสมอง ไม่สามารถมองเห็นได้ด้วยตาเปล่า การที่จะรู้มนุษย์คิดอะไรจะต้องสังเกตจากพฤติกรรมที่แสดงออกหรือถ้อยคำที่กล่าวออกมาเนื่องจากภาษาช่วยสื่อสารความคิดได้

2. มนุษย์ใช้ทักษะทางภาษาในการรับสารผ่านการฟัง การดู และการอ่าน เพื่อนำความรู้และข้อมูลที่ได้นำมาพัฒนาความคิด หรือประกอบการคิดใคร่ครวญเพื่อตัดสินใจเกี่ยวกับเรื่องต่าง ๆ ภาษาช่วยให้เราคิดได้ง่ายขึ้น และเป็นเครื่องมือที่ช่วยให้คนเรียนรู้และมีความคิดนำไปสู่การตีความปรากฏการณ์ต่าง ๆ รอบตัว สามารถจัดระบบความคิดและปรับตัวได้อย่างเหมาะสม นอกจากนี้ภาษายังช่วยให้เกิดการแลกเปลี่ยนทางความคิดและวัฒนธรรม และทำให้เกิดปฏิสัมพันธ์ทางสังคมนำไปสู่

การเกิดกระบวนการทางสมองร่วมกันในลักษณะต่าง ๆ เช่น การพิจารณาสถานการณ์ต่าง ๆ การคิดหาเหตุผล และการแก้ไขปัญหาต่าง ๆ ร่วมกัน

3. นอกจากภาษาจะเป็นเครื่องมือในการถ่ายทอดความคิดของมนุษย์แล้ว การใช้ภาษายังเป็นผลจากกระบวนการคิดที่ได้รับการสั่งสมมาจากประสบการณ์ต่าง ๆ ตัวอย่างเช่น ประสบการณ์ทางสังคมและวัฒนธรรม ประสบการณ์ทางการเรียนรู้ ฯลฯ ดังนั้น การที่มนุษย์ใช้ภาษาต่างกัน ไม่ได้เป็นผลมาจากการที่มนุษย์มีภาษาที่ต่างกัน จึงกำหนดความคิดได้ต่างกัน แต่เป็นผลมาจากประสบการณ์ในการเรียนรู้ภาษาที่แตกต่างกันออกไปตามวัตถุประสงค์ของผู้ใช้ภาษา อาจกล่าวได้ว่าทั้งภาษาและความคิดต่างก็มีอิทธิพลต่อกัน

4. ความคิดช่วยทำให้การใช้ภาษาพัฒนาไปได้อย่างมีประสิทธิภาพ กล่าวคือ การคิดเป็นกระบวนการทำงานของจิตใจ (Mann & Walsh, 2017; Moon, 2004) เป็นธรรมชาติที่อาจมีอุปสรรคเกิดขึ้นได้ แต่หากเราสามารถรู้เท่าทันและรู้จักใช้วิจารณ์ญาณ เราอาจจัดอุปสรรคเหล่านั้นให้ลดน้อยลงหรือให้หมดสิ้นไปได้ อุปสรรคของการคิดที่สำคัญที่สุดก็คือ ความรู้และทักษะทางภาษาไม่เพียงพอ หรือกล่าวอีกนัยหนึ่งคือ ไม่รู้จักถ้อยคำหรือไม่เข้าใจความหมายของถ้อยคำ จึงไม่สามารถนำถ้อยคำมาเป็นเครื่องช่วยการคิดได้

ดังนั้นอาจกล่าวได้ว่า เราใช้ภาษาแทนความคิดที่เราต้องการสื่อ แต่ละคนมีวิธีคิด มีลำดับความคิดเป็นของตนเอง ความคิดอย่างเดียวกัน หากคนมีลำดับความคิดที่ต่างกันก็จะแสดงออกเป็นภาษาที่ต่างกัน กล่าวอีกนัยหนึ่งคือ ภาษาเป็นเครื่องมือที่ช่วยให้มนุษย์สามารถอธิบายความคิดของตนเองแก่ผู้อื่นและช่วยให้สามารถเข้าใจความคิดของผู้อื่นได้ ทำให้การสื่อสารประสบความสำเร็จ ในเวลาเดียวกันภาษาก็ช่วยให้เราสะท้อนคิดเรื่องต่าง ๆ ได้สะดวกและชัดเจนยิ่งขึ้น

จากที่กล่าวมาทั้งหมดอาจสรุปได้ว่า ความคิด หมายถึง การจดจำเรื่องราว ประสบการณ์ต่าง ๆ แล้วนำมาประยุกต์เข้ากับประสบการณ์ใหม่ ๆ ที่ได้รับ เกิดมโนภาพ โดยยังไม่ได้สื่อออกมาให้ผู้ได้รับรู้ ส่วนกระบวนการคิดจะเป็นกระบวนการทางสมองที่ได้นำมโนภาพเหล่านั้นมาเปลี่ยนเป็นภาษาที่จัดให้เป็นระบบระเบียบ เพื่อให้สามารถนำไปใช้สื่อสารได้เข้าใจตรงตามความต้องการของผู้ใช้ภาษา ดังนั้นการพัฒนาทักษะการใช้ภาษาให้มีประสิทธิภาพจึงต้องใช้กระบวนการคิดอย่างเป็นระบบระเบียบดังกล่าว ในขณะที่การสะท้อนคิด คือ การเรียนรู้จากการพิจารณาทบทวนประสบการณ์แบบลึกซึ้ง ในการสะท้อนคิดของแต่ละคนนี้ประมวลขึ้นจากทั้งความรู้ใหม่ มาจากการทำความเข้าใจว่าเรื่องใดบ้างที่เราทำได้ดีและเรื่องใดบ้างที่ทำผิดพลาดไประหว่างทางหรือการสังเกตการณ์เหตุการณ์ประสบการณ์ที่ผ่านมา ความรู้ของแต่ละคน และข้อมูลที่สมาชิกในสังคมที่มีร่วมกัน โดยการทบทวนกระบวนการที่ผ่านมาให้ลึกซึ้งนั้น ผู้ใช้ภาษาจะต้องฝึกและใช้ความคิดในลักษณะที่แตกต่างกันไป

ผู้วิจัยเห็นว่า การทบทวนแนวคิดเรื่องการสะท้อนคิดข้างต้น ทำให้เราได้มองเห็นว่าภาษากับความคิดมีความแตกต่างกันอย่างสิ้นเชิง แต่ที่จริงแล้ว ภาษาถือเป็นส่วนสำคัญส่วนหนึ่งของความคิด

และการวิเคราะห์ภาษาผ่านกระบวนการคิดก็ถือเป็นส่วนสำคัญในการสะท้อนคิด โดยเฉพาะอย่างยิ่งเมื่อเราได้ทราบความเป็นมาและรูปแบบการสะท้อนคิด ตลอดทั้งได้เข้าใจบทบาทและความสำคัญของกระบวนการคิดและกระบวนการใช้ภาษา แนวการศึกษาเหล่านี้จึงมีส่วนที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับการสะท้อนคิดการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษดังกล่าวถึงในบทต่อ ๆ ไป

2.1.3 แนวคิดเรื่องการสอนเป็นทีม (Team Teaching)

ในสาขาศึกษาศาสตร์ คำว่า “การสอนเป็นทีม” เริ่มใช้ในการจัดการเรียนการสอนร่วมกันหรือการสอนเป็นทีมในปัจจุบันสามารถพบได้ในหลายบริบท ตัวอย่างเช่น การจัดการเรียนการสอนแบบเรียนรวม (inclusive education) กล่าวคือ เป็นห้องเรียนที่จัดให้เด็กที่มีความต้องการพิเศษเรียนรวมกันกับเด็กทั่วไปในชั้นเรียนตามโรงเรียนทั่ว ๆ ไป (Keefe & Moore, 2004; Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007; Strieker, Gillis & Zong, 2013) ส่วนการจัดการเรียนการสอนวิชาภาษาอังกฤษ โดยส่วนใหญ่มักจะเป็นการสอนร่วมกันที่มีการจับคู่ระหว่างครูที่เป็นเจ้าของภาษา (native English-speaking teachers : NEST) กับครูผู้สอนภาษาอังกฤษที่ไม่ได้เป็นเจ้าของภาษา โดยอาจเป็นคนท้องถิ่นนั้น ๆ (non native English-speaking teachers : NNEST) หรือเรียกว่า (Local English Teachers: LETs) (Altstaedter, Smith & Fogarty, 2016; Carless, 2006b; Dove & Honigsfeld, 2010; Heo & Mann, 2015; Rao & Chen, 2020) และในการจัดการเรียนการสอนในหลาย ๆ ระดับ ตั้งแต่ในระดับประถมศึกษา (Carless, 2006a; Heo & Mann, 2015) ระดับมัธยมศึกษา (Conderman, 2011; Dieker & Murawski, 2003; Nierengarten, 2013; Strieker, Gillis & Zong, 2013) ตลอดทั้งในระดับอุดมศึกษา (Money & Coughlan, 2016; Vogler & Long, 2003) เมื่อห้องเรียนมีความหลากหลายมากขึ้น การสอนร่วมเช่นนี้ช่วยให้ครูผู้สอนสามารถตอบสนองความต้องการของนักเรียนทุกคนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

การจัดการเรียนการสอนร่วมกันเป็นทีมเป็นแนวทางการทำงานร่วมกันในการจัดการเรียนการสอนโดยครูตั้งแต่ 2 คนขึ้นไป แล้วทำงานร่วมกันเพื่อวางแผน ส่งมอบ และประเมินการสอนสำหรับกลุ่มนักเรียน (Cook & Friend, 1995; Friend et al., 2010) การจัดการเรียนการสอนเป็นทีมมีรูปแบบที่แตกต่างและหลากหลายกันไป แต่สิ่งหนึ่งที่เห็นเด่นชัดในการจัดการเรียนการสอนเป็นทีมในรูปแบบต่าง ๆ ที่มีร่วมกันคือ ครูผู้สอนล้วนมีการวางแผนการสอนร่วมกัน นำไปสู่การสอนเป็นทีมที่มีประสิทธิผลในที่สุด อีกทั้งมีการแบ่งความรับผิดชอบและบทบาทหน้าที่ในการจัดการเรียนการสอนตามความเชี่ยวชาญ และการแบ่งปันประสบการณ์ในการสอนระหว่างกัน (Bryant & Land, 1998)

Cook and Friend (1995) ได้จำแนกลักษณะของการสอนแบบทีม (co-teaching) ออกเป็น 6 รูปแบบ ซึ่งสามารถใช้ในบริบทของห้องเรียนที่คำนึงถึงความแตกต่างและความหลากหลายของนักเรียนเป็นสำคัญ รวมไปถึงห้องเรียนที่มีผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ โดยการจำแนกลักษณะของการสอนแบบทีมนี้จะช่วยให้เห็นบทบาทและหน้าที่ของครูผู้สอนในการทำงานร่วมกันในการจัดการเรียนการสอนร่วมกันเป็นทีมได้อย่างเป็นรูปธรรม (Cook & Friend, 1995; Friend et al., 2010) มีรายละเอียดดังนี้

1. การสอนร่วมกันแบบครูผู้สอนและครูผู้สังเกตการณ์ (one teach, one observe) กล่าวคือ หน้าที่ของครูผู้สอนจะมีบทบาทหลักในการนำการจัดการเรียนการสอน โดยที่ครูผู้สังเกตการณ์จะช่วยสอดส่องดูแลนักเรียนทั้งในด้านความสามารถทางวิชาการและพฤติกรรม การเรียนรู้ ซึ่งครูผู้สอนเป็นทีมจะดูแลนักเรียนเป็นรายบุคคล ระดับกลุ่ม หรือทั้งห้องเรียน

2. การสอนร่วมกันแบบเป็นฐาน (station teaching) ในที่นี้คือ หน้าที่ของครูผู้สอนแต่ละคน จะอยู่ประจำฐานการเรียนรู้ของตนเอง โดยอาจแบ่งเป็น 3 ฐาน เช่น ฐานที่หนึ่งและฐานที่สองมีครูผู้สอนประจำฐาน ส่วนฐานที่สามเป็นฐานที่ให้นักเรียนฝึกงานหรือทำกิจกรรมเพื่อการเรียนรู้ด้วยตนเองก็ได้

3. การสอนร่วมกันแบบคู่ขนาน (parallel teaching) หน้าที่ของครูผู้สอนคือ จัดการเรียนการสอนให้แก่ นักเรียนในกลุ่มเรียนของตนเอง กล่าวคือ ครูผู้สอนแบ่งนักเรียนเป็น 2 กลุ่ม ครูทั้ง 2 คนใช้สื่อการเรียนการสอนและกระบวนการสอนแบบเดียวกันในเวลาเดียวกัน การสอนแบบนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อส่งเสริมการมีส่วนร่วมของนักเรียน เนื่องจากกลุ่มของนักเรียนจะมีขนาดเล็กลง ทำให้ครูผู้สอนสามารถดูแลพวกเขาได้อย่างทั่วถึง จึงสะดวกต่อการอำนวยความสะดวกในการเรียนรู้ในลักษณะที่ตอบสนองต่อความแตกต่างระหว่างบุคคลได้

4. การสอนร่วมกันแบบทางเลือก (alternative teaching) ครูผู้สอนมีหน้าที่คือ ครูผู้สอนคนแรกจะเป็นผู้นำการเรียนการสอนให้แก่ นักเรียนกลุ่มใหญ่ของชั้นเรียน ในขณะที่ครูผู้สอนอีก 1 คนจะนำการเรียนการสอนให้แก่ นักเรียนกลุ่มเล็กที่ต้องการการสนับสนุนเพิ่มเติมทั้งในด้านการเรียนรู้และด้านอื่น ๆ

5. การสอนร่วมกันแบบเป็นทีม (teaming) กล่าวคือ ครูผู้สอนทั้ง 2 คนมีหน้าที่ร่วมกันในการนำการจัดการเรียนการสอนให้แก่ นักเรียนทั้งห้องเรียน โดยอาจใช้วิธีการสอนแบบต่าง ๆ เช่น การบรรยาย การอภิปรายแบบกลุ่ม เป็นต้น

6. การสอนร่วมกันแบบครูผู้สอนและครูผู้ช่วย (one teach, one assist) หน้าที่ของครูผู้สอนคือ ครูผู้สอน 1 คน จะทำหน้าที่นำการจัดการเรียนการสอน ส่วนครูอีกคนหนึ่งจะรับบทบาทเป็นผู้ช่วยที่คอยช่วยเหลือ ส่งเสริม และสนับสนุนการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนให้มีความราบรื่นและเป็นกิจจะลักษณะ

จากการแบ่งลักษณะของการสอนเป็นทีมของ Cook and Friend (1995) และ Friend et al. (2010) จะเห็นว่า บทบาทในการนำการจัดการเรียนการสอนของแต่ละลักษณะมีความคล้ายคลึง และแตกต่างกันไม่มากนักน้อย อาจสรุปเป็นตารางตามบทบาทการนำการจัดการเรียนการสอนของครูผู้สอนเป็นทีมได้ดังนี้

ตารางที่ 1 การแบ่งลักษณะของการสอนร่วมกันตามบทบาท
การนำการจัดการเรียนการสอนของครูผู้สอนเป็นทีม

ลักษณะของการสอนร่วมกันโดยครูผู้สอนทั้ง 2 คน มีบทบาทในการนำการจัดการเรียนการสอน	ลักษณะของการสอนร่วมกันโดยครูผู้สอนเพียง 1 คน มีบทบาทในการนำการจัดการเรียนการสอน
รูปแบบที่ 2 การสอนร่วมกันแบบเป็นฐาน (station teaching)	รูปแบบที่ 1 การสอนร่วมกันแบบครูผู้สอนและ ครูผู้สังเกตการณ์ (one teach, one observe)
รูปแบบที่ 3 การสอนร่วมกันแบบคู่ขนาน (parallel teaching)	รูปแบบที่ 6 การสอนร่วมกับแบบครูผู้สอนและ ครูผู้ช่วย (one teach, one assist)
รูปแบบที่ 4 การสอนร่วมกันแบบทางเลือก (alternative teaching)	
รูปแบบที่ 5 การสอนร่วมกันแบบเป็นทีม (teaming)	

จากตารางข้างต้น เราคงพอสรุปได้ว่าลักษณะของการจัดการเรียนการสอนแบบร่วมกันทั้ง 6 รูปแบบ ล้วนให้ประโยชน์ที่ในการสนับสนุนการพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียนที่แตกต่างกันไป ในทางปฏิบัติแล้ว ครูผู้สอนก็อาจมีการปรับเปลี่ยนบทบาทหรือสลับบทบาทไปมาระหว่างกันอย่างยืดหยุ่นตามวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้ของทีม โดยส่วนใหญ่จะมีการวางแผนล่วงหน้า ทว่าบางครั้งก็จัดการเรียนการสอนให้เป็นไปตามธรรมชาติ (Chandler-Olcott, 2017) จึงอาจกล่าวได้ว่าในเวลาครูผู้สอนทำงานร่วมกัน ครูผู้สอนเป็นทีมอาจใช้ลักษณะของการจัดการเรียนการสอนเป็นทีมในหลายรูปแบบได้เช่นเดียวกัน

อย่างไรก็ตาม การสอนร่วมกันนั้นมิได้มีเพียงแต่บทบาทหน้าที่ในการสอนในชั้นเรียนเท่านั้น แต่ยังมีบทบาทหน้าที่อื่นที่สำคัญในการการสอนร่วมกัน ด้วยเหตุนี้ ครูผู้สอนที่จะสอนร่วมกันเป็นทีม นั้นจะต้องเข้าใจขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนร่วมกันเป็นเบื้องต้น ซึ่งอาจแบ่งได้เป็น 4 ขั้นตอน

(Altstaedter, Smith & Fogarty, 2016; Bryant & Land, 1998; Conderman, Bresnahan & Pedersen, 2008; Honigsfeld & Dove, 2019; Strieker, Gillis & Zong, 2013) ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 การวางแผนร่วมกัน (co-planning) เป็นขั้นตอนที่สำคัญที่สุดในการรูปแบบการจัดการเรียนการสอน (Altstaedter, Smith & Fogarty, 2016; Bryant & Land, 1998) ทั้งนี้ไม่ใช่เป็นเพียงการประชุมหรือมอบหมายงานเท่านั้น แต่เป็นช่วงเวลาที่เปิดโอกาสให้ครูผู้สอนได้แบ่งปันประสบการณ์ ความเชี่ยวชาญ ตลอดจนความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาและกระบวนการเรียนรู้ (Bryant & Land, 1998; Strieker, Gillis & Zong, 2013) ในการปฏิบัติจริง ขั้นตอนนี้เป็นขั้นตอนที่ครูผู้สอนออกแบบวัตถุประสงค์การเรียนรู้ ออกแบบการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ของนักเรียน และยังออกแบบการวัดและประเมินผลการเรียนรู้แก่นักเรียนร่วมกัน

ขั้นตอนที่ 2 การสอนร่วมกัน (co-teaching) เป็นขั้นตอนที่ครูผู้สอนร่วมกันปฏิบัติการสอนในชั้นเรียน โดยอาจมีการแบ่งบทบาทหน้าที่ เช่น บทบาทครูผู้นำสอน บทบาทครูผู้นำกิจกรรมเพื่อการเรียนรู้ หรือบทบาทครูผู้สนับสนุน

ขั้นตอนที่ 3 การประเมินร่วมกัน (co-assessing) คือขั้นตอนที่ครูผู้สอนร่วมกันระบุและวิเคราะห์ทักษะความสามารถของนักเรียน สิ่งที่นักเรียนกระทำแล้วได้ผลดีและสิ่งที่นักเรียนควรจะต้องปรับปรุงให้ดีขึ้น การสะท้อนผลการเรียนรู้ของนักเรียนโดยรวม และการให้ข้อมูลย้อนกลับ (feedback) แก่นักเรียน เพื่อให้นักเรียนนำไปปรับใช้และพัฒนาตนเองให้ดีขึ้นทั้งระยะสั้นและระยะยาว

ขั้นตอนที่ 4 การให้ผลสะท้อนหลังการปฏิบัติการสอน (co-reflecting) คือขั้นตอนที่ครูผู้สอนร่วมกันวิพากษ์และแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับการเรียนการสอนที่เกิดขึ้น ทั้งในบทบาทของทีม และบทบาทของครูผู้สอนแต่ละคน โดยหัวข้อที่ชวนพิจารณาพูดคุย ตัวอย่างเช่น สิ่งที่ได้ดี สิ่งที่ต้องนำไปปรับปรุงแก้ไขและพัฒนาต่อไปเพื่อให้การเรียนการสอนมีคุณภาพดียิ่งขึ้น และส่งเสริมให้นักเรียนสามารถเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้นในครั้งต่อไป นอกจากนี้อาจพิจารณาเกี่ยวกับนักเรียนที่ต้องการความช่วยเหลือ รวมถึงบทบาทหน้าที่และความรับผิดชอบของครูผู้สอนในคาบเรียนครั้งถัดไป (Conderman, Bresnahan & Pedersen, 2008)

สอดคล้องกับงานวิจัยของ Bacharach et al. (2008b) ได้เสนอเรื่อง *What makes co-teaching work? Identifying the essential elements* โดยมุ่งศึกษาองค์ประกอบที่ช่วยให้การเรียนการสอนเป็นทีมประสบผลสำเร็จ ผลการศึกษาพบว่ามี 5 องค์ประกอบที่ควรคำนึงถึง ได้แก่ 1. การวางแผนร่วมกัน 2. การสื่อสาร 3. ความสัมพันธ์ระหว่างครูผู้สอน 4. การปฏิบัติและนำไปใช้ในห้องเรียน และ 5. ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนเป็นทีม ตามการคำนึงถึงดังกล่าว องค์ประกอบทั้งห้าเป็นจุดเน้นเมื่อต้องการให้การจัดการเรียนการสอนเป็นทีมค่อย ๆ จอกเงยขึ้นอย่างช้า ๆ ส่วนในระดับของผู้บริหารสถานศึกษาก็มีบทบาทสำคัญอย่างมากในการส่งเสริมและ

สนับสนุนเพื่อให้การดำเนินการจัดการเรียนการสอนเป็นทีมก็มีแนวโน้มจะออกงานในโรงเรียน (Dieker & Murawski, 2003)

จากที่กล่าวมาข้างต้นจะเห็นว่า การสอนเป็นทีมมีลักษณะเฉพาะที่แตกต่างกับการสอนแบบทั่วไป กล่าวคือ การสอนแบบทั่วไปจะมีครูผู้สอนเพียงคนเดียวนำการเรียนการสอนในห้องเรียน ทั้งนี้ นักการศึกษาหลายคน (อาทิ Carless, 2006a, 2006b; Money & Coughlan, 2016; Moore, 2017) ชี้ให้เห็นว่า การสอนเป็นทีมมีประโยชน์แก่นักเรียนและครูผู้สอนในหลายมิติ โดยเฉพาะการให้เวลา ความใส่ใจ การสนับสนุน และทรัพยากรต่าง ๆ เพื่อให้มั่นใจว่านักเรียนทำได้ตามแนวทางที่เหมาะสม โดยไม่ทิ้งใครไว้ข้างหลัง นอกจากนี้ ยังช่วยให้ครูผู้สอนในทีมได้รับโอกาสในการให้คำแนะนำระหว่างกัน เพื่อแบ่งปันและทบทวนวิธีการสอนที่มีประสิทธิภาพ และที่สำคัญก็คือการสอนเป็นทีมช่วยเสริมสร้างความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลให้มั่นคงและใกล้ชิดกัน จึงกล่าวได้ว่าประโยชน์ของการสอนเป็นทีมอาจจำแนกได้เป็น 2 มิติสำคัญ คือ มิติที่มีผลต่อนักเรียน และมิติที่มีผลต่อครูผู้สอน มีรายละเอียดดังนี้

1. มิติที่มีผลต่อนักเรียน มิติต่าง ๆ มีดังนี้

- รูปแบบการสอนเป็นทีมและมุมมองที่หลากหลาย

นักเรียนจะได้รับประโยชน์โดยตรงจากการที่ครูผู้สอนร่วมกันออกแบบ เนื่องจากครูผู้สอนที่สอนร่วมกันเป็นทีมมีแนวโน้มที่จะออกแบบกระบวนการและจัดการเรียนรู้ที่หลากหลายมากกว่า การสอนแบบคนเดียว นักเรียนจึงได้เรียนรู้เนื้อหาอย่างครอบคลุมและครบถ้วน อีกทั้งได้เรียนรู้ผ่านมุมมองของครูผู้สอนที่หลากหลายมากกว่าการมีครูผู้สอนเพียงคนเดียว (Money & Coughlan, 2016) นอกจากนี้ การสลับบทบาทของครูผู้สอนยังช่วยลดความน่าเบื่อของบรรยากาศในชั้นเรียนได้ และนักเรียนยังสามารถจดจ่อกับชั้นเรียนได้ดีขึ้น (Carless, 2006a) ยิ่งไปกว่านั้น นักเรียนมักมีมุมมองต่อการเรียนการสอนเป็นทีมไปในทางที่ดี เป็นห้องเรียนที่สนุกสนานและมีชีวิตชีวา (Carless, 2006b)

ในบริบทของการเรียนการสอนวิชาภาษาอังกฤษระหว่างครูชาวต่างประเทศกับครูที่ไม่ใช่เจ้าของภาษา พบว่านักเรียนได้เรียนรู้คำศัพท์และการพูดอย่างคล่องแคล่วจากครูที่เป็นเจ้าของภาษา และได้เรียนรู้และเห็นครูที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาเป็นต้นแบบในการเรียนรู้ภาษาที่ไม่ใช่ภาษาแม่ และเข้าใจธรรมชาติของการเรียนภาษาที่ไม่ใช่ภาษาแม่ด้วย รวมทั้งการสื่อสารระหว่างครูผู้สอนที่เป็นเจ้าของภาษาและไม่ใช่เจ้าของภาษา ช่วยให้ผู้เรียนตระหนักถึงการสื่อสารที่มีความหมาย กล่าวคือ มีการใช้ภาษาอังกฤษในสถานการณ์ที่พบได้ในชีวิตจริงมากกว่าการเรียนเพียงเพื่อวัดและประเมินผล (Carless & Walker, 2006) การมีครูผู้สอนที่เป็นชาวต่างประเทศในชั้นเรียนยังช่วยสร้างความสนใจ และกระตุ้นให้ผู้เรียนอยากที่จะสื่อสารแม้ว่าจะไม่เชี่ยวชาญทักษะภาษาอังกฤษมากนัก (Moore, 2017) ในมิติที่มีผลต่อนักเรียนจะได้รับประโยชน์สูงสุดจากครูผู้สอนทั้ง 2 คน โดยพิจารณาจากมิติ

ของครูผู้สอนได้ว่า จุดแข็งของครูผู้สอนสามารถเป็นส่วนเติมเต็มให้กัน อันส่งผลให้การเรียนการสอนมีประสิทธิภาพมากขึ้น (Carless, 2006b)

- ความเอาใจใส่และการสนับสนุนนักเรียนเป็นรายบุคคลมากขึ้น

นักเรียนสามารถได้รับการเอาใจใส่และการสนับสนุนดูแลในลักษณะที่เป็นรายบุคคลเพิ่มขึ้น เนื่องจากครูผู้สอนสามารถดูแลและอำนวยความสะดวกการเรียนรู้ให้นักเรียนได้อย่างทั่วถึงมากขึ้น เนื่องจากบทบาทของการมีครูผู้สอน 2 คนในชั้นเรียนเอื้อประโยชน์ให้ครูผู้สอนสามารถกำหนดบทบาทในการเรียนการสอน (Ahrens, 1974) ในกรณีที่ครูผู้สอนพบนักเรียนที่ต้องการความช่วยเหลือระหว่างที่ครูคนหนึ่งกำลังสอนอยู่ ครูอีกคนหนึ่งสามารถเข้ามาให้ความช่วยเหลือ โดยที่การเรียนการสอนไม่ต้องหยุดชะงัก (Carless, 2006a) หรือในห้องเรียนที่มีจำนวนนักเรียนขนาดใหญ่ การสอนเป็นทีมก็สามารถให้ความช่วยเหลือได้อย่างทั่วถึงกว่า (Carless, 2006b) และยังพบว่า มีการเพิ่มโอกาสในการทำงานร่วมกันและการเรียนรู้ร่วมกันจากเพื่อน (peer learning) ทั้งนี้เนื่องจากนักเรียนอยากจะทำงานเป็นคู่หรือเป็นกลุ่มเพิ่มมากขึ้น (Conderman, 2011; Friend & Cook, 2012) นอกเหนือจากนั้น เสียงสะท้อนจากนักเรียนที่มีประสบการณ์ในการเรียนการสอนเป็นทีม นั่นคือ ในขณะที่นักเรียนกำลังเรียนรู้ผ่านกิจกรรมหรือมีข้อคำถามที่สงสัย หากครูคนหนึ่งไม่สะดวกในการตอบคำถามหรือให้การช่วยเหลือได้ นักเรียนยังสามารถไปสอบถามครูอีกคนหนึ่งได้ หรือหากครูผู้สอนคนใดคนหนึ่งอธิบายขยายความแล้ว นักเรียนยังไม่เข้าใจเกี่ยวกับเรื่องนั้น นักเรียนยังสามารถไปหาคำอธิบายเพิ่มเติมจากครูผู้สอนอีกคนหนึ่งได้ทันที (Conderman, 2011)

2. มิติที่มีผลต่อครูผู้สอน การสอนเป็นทีมมีประโยชน์แก่ครูผู้สอนอยู่หลายประการ ซึ่งสามารถสรุปได้ดังนี้

- การแบ่งปันความเชี่ยวชาญและทรัพยากรเพื่อเป็นโอกาสในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้

การสอนเป็นทีมเปิดโอกาสให้ครูผู้สอนได้ทำงานร่วมกัน จึงก่อให้เกิดการแบ่งปันความเชี่ยวชาญระหว่างครูผู้สอนด้วยกันเอง ส่งผลให้ครูผู้สอนสามารถพัฒนาและทดลองรูปแบบการเรียนการสอนแบบต่าง ๆ เนื่องจากครูผู้สอนจะมีโอกาสได้เห็นรูปแบบการเรียนการสอนครูที่สอนร่วมกัน สามารถเห็นแนวทางในการจัดการเรียนการสอนและนำไปเชื่อมโยงและต่อยอดกับหัวข้ออื่น ๆ เพื่อให้เกิดการเรียนการสอนเชิงบูรณาการได้ (Sandholtz, 2000) จากการทำงานระหว่างครูผู้สอนในพื้นที่ที่เอื้อต่อการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกันเช่นนี้ ครูผู้สอนยอมรับว่าธรรมชาติของกระบวนการจัดการเรียนการสอนเป็นทีม นั้น ช่วยเพิ่มโอกาสในการเรียนรู้และพัฒนาทักษะการสอนของตนเองและเพื่อนร่วมงานอยู่ตลอดเวลา (Baniabdelrahman, 2013; Canaran & Mirici, 2020; Mastropieri et al., 2005; Murata, 2002) ประโยชน์เหล่านี้จะยั่งยืนและคุ้มค่ามากขึ้น หากผู้บริหารสถานศึกษาเข้ามามีส่วนร่วมในการผลักดันและกำกับการใช้การจัดการเรียนการสอนเป็นทีม

โดยอาจส่งเสริมให้เกิดการพัฒนาวิชาชีพครู (continued professional development : CPD) เพื่อให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกันและพัฒนาวิชาชีพครูในระยะยาวต่อไป (Nierengarten, 2013)

- สัมพันธภาพที่ดีในการทำงาน การสนับสนุนและคำติชมจากเพื่อนร่วมงาน การลดภาระงาน และความเครียด

การสอนเป็นทีมมักได้รับการเปรียบความสัมพันธเหมือน “การแต่งงาน” (Free & Griffin, 2016; Seabury & Barrett, 2000) เนื่องจากครูผู้สอนจะต้องทำงานด้วยกันอยู่ตลอดเวลา เรียนรู้ที่จะรักษาความสัมพันธ์ระหว่างกัน และเกิดการเรียนรู้ร่วมกันผ่านกระบวนการสอนร่วมกันที่เปิดโอกาสให้ครูผู้สอนได้สานสัมพันธ์กัน โดยเฉพาะอย่างยิ่งในขั้นตอนของการให้ผลสะท้อนคิดหลังปฏิบัติการสอน (co-reflecting) การสอนเป็นทีมส่งผลต่อการเรียนรู้ที่จะรักษาสัมพันธภาพที่ดีในการทำงาน และช่วยให้เข้าใจครูผู้สอนคนอื่นเพิ่มมากขึ้น

นักวิชาการกลุ่มหนึ่ง (Canaran & Mirici, 2020; Mastropieri et al., 2005) ชี้ให้เห็นว่า ในการสอนเป็นทีม ครูผู้สอนจะรู้สึกสบายใจ มั่นใจและจัดการเรียนการสอนได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้นเมื่อมีครูผู้สอนอีกคนหนึ่งในห้องเรียน ทั้งนี้อาจเป็นเพราะมีครูผู้ร่วมสอนคอยช่วยคิดและออกแบบการเรียนรู้ไปด้วยกัน เมื่อครูผู้สอนได้ปฏิบัติการจัดการเรียนการสอนร่วมกันเป็นทีมมาสักระยะหนึ่ง มักจะพบว่าครูผู้สอนที่มีประสบการณ์ในการสอนเป็นทีมจะมองเห็นคุณค่าของการสอนร่วมกันเช่นนี้ ซึ่งช่วยให้ภาระงานของครูผู้สอนลดลง เนื่องจากมีการช่วยเหลือและสนับสนุนในการทำงานของครูผู้สอนที่มีร่วมกัน โดยเฉพาะการแบ่งบทบาทหน้าที่ในการทำงานต่าง ๆ (Sandholtz, 2000)

อาจกล่าวได้ว่า การสอนเป็นทีมช่วยเพิ่มประสิทธิภาพในด้านการทำงานร่วมกันของครูผู้สอน ส่งเสริมให้มีการทดลองเพื่อใช้กลยุทธ์ใหม่ ๆ ในการจัดการเรียนการสอน และเปิดโอกาสให้ครูผู้สอนได้แลกเปลี่ยนเรียนรู้ผ่านการสังเกตการณ์ชั้นเรียนในห้องเรียนที่เป็นธรรมชาติ พร้อมกับเสริมสร้างสัมพันธภาพอันดีของครูผู้สอนในทีมระหว่างกัน

อีกประเด็นหนึ่งคือ ความท้าทายของการจัดการเรียนการสอนเป็นทีม แม้การสอนเป็นทีมจะมีประโยชน์อยู่มาก แต่ก็มี ความท้าทายบางประการที่ครูผู้สอนควรคำนึงถึง ความท้าทายเหล่านี้ทำให้เราต้องทบทวนเรื่องความท้าทายในการสื่อสารและการทำงานร่วมกัน และความท้าทายในการวางแผนและการประสานงานที่นักการศึกษาเสนอไว้ (Canaran & Mirici, 2020; Davis, 1995; Dugan & Letterman, 2008; Money & Coughlan, 2016) มีดังนี้

- ความท้าทายในการสื่อสารและการทำงานร่วมกัน

การสื่อสารนับเป็นหัวใจหลักในการจัดการเรียนการสอนเป็นทีม เนื่องจากมีความจำเป็นในการทำงานร่วมกันส่งผลให้การสื่อสารมีอิทธิพลอย่างมาก ทั้งการสื่อสารระหว่างครูผู้สอนด้วยกันและการสื่อสารระหว่างครูผู้สอนกับนักเรียน ซึ่งจะส่งผลโดยตรงกับการเรียนการสอนเป็นทีม การไม่สื่อสารกันอย่างมีประสิทธิภาพมักก่อให้เกิดมาตรฐานที่ใช้ในการจัดการเรียนการสอนที่แตกต่างกัน

อาจนำความยุ่งยากมาสู่การจัดการเรียนการสอน และกระทบต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรู้ที่ดีของนักเรียนในที่สุด (Dugan & Letterman, 2008) โดยเฉพาะอย่างยิ่งในระยะแรก ครูผู้สอนอาจไม่คุ้นเคยและรู้สึกไม่สบายใจหรือไม่มั่นใจที่ต้องแสดงความคิดเห็นในการออกแบบการเรียนการสอนของตนเอง (Canaran & Mirici, 2020) ด้วยเหตุที่การมีส่วนร่วมในการเรียนการสอนเป็นอีกความท้าทายหนึ่งที่สำคัญ บางครั้งในการสอนเป็นทีม ครูผู้สอนหลายคนมักขาดการมีส่วนร่วมในการเรียนการสอน (the loss of autonomy) (Davis, 1995)

สอดคล้องกับงานวิจัยของ Money and Coughlan (2016) ที่นักเรียนเปิดเผยว่า ครูผู้สอนบางคนไม่รับผิดชอบหรือเป็นส่วนหนึ่งของเนื้อหาที่สอน (did not take ownership of the content they delivered) ส่งผลให้สื่อการเรียนการสอนที่ใช้มีความไม่ชัดเจน มีข้อมูลที่ไม่ทันสมัย และอาจมีข้อผิดพลาดซ้ำ ๆ ในเนื้อหา รวมไปถึงสื่อประกอบการเรียนการสอนได้ ในบางกรณี ครูผู้สอนแต่ละคนอาจให้ความสำคัญและมุ่งเน้นคนละประเด็นกัน เช่น ในห้องเรียนวิชาภาษาอังกฤษจากงานวิจัยของ Carless and Walker (2006) ศึกษาเรื่อง *Effective team teaching between local and native-speaking English teachers* ซึ่งให้เห็นปัญหาสำคัญของครูผู้สอนที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาอังกฤษมักจะมุ่งเน้นในเรื่องของไวยากรณ์มากกว่าความคล่องแคล่วด้านทักษะการใช้ภาษา และยังมุ่งเน้นการใช้แบบเรียนและการทดสอบเป็นสำคัญ ในขณะที่ครูผู้สอนที่เป็นเจ้าของภาษากลับไม่ได้มุ่งเน้นกับเรื่องเหล่านี้มากนัก การมุ่งเน้นการเรียนการสอนที่ต่างกันเช่นนั้นอาจส่งผลกระทบต่อการทำงานร่วมกันระหว่างครูผู้สอนเป็นทีมก็เป็นได้

- ความท้าทายในการวางแผนและการประสานงาน

การสอนเป็นทีมมีข้อจำกัดในด้านการวางแผนงานอยู่ประการหนึ่ง นั่นคือ ครูผู้สอนจะต้องร่วมกันออกแบบการเรียนการสอนและทำงานร่วมกันในหลายขั้นตอน ซึ่งแตกต่างกับการสอนเพียงคนเดียวที่ครูผู้สอนสามารถออกแบบและจัดการเรียนการสอนด้วยตนเองได้ตามสะดวก เวลาจึงเป็นปัจจัยหนึ่งในการวางแผนและการประสานงานระหว่างครูผู้สอนในการสอนร่วมกัน โดยต้องอาศัยการตัดสินใจร่วมกันในหลายโอกาส เนื่องจากครูผู้สอนมักมีตารางสอนไม่ตรงกัน จึงทำให้การหาเวลาว่างสำหรับวางแผนการสอนเป็นเรื่องที่ท้าทาย (Bryant & Land, 1998; Rao & Chen, 2020; Shapiro & Dempsey, 2008) นอกจากนี้ หากการวางแผนและประสานงานไม่ดีมากพอ อาจก่อให้เกิดเนื้อหาที่ทับซ้อนกัน (content overlap) หรือครูผู้สอนต้องการให้เนื้อหาที่มากเกินไป โดยเฉพาะอย่างยิ่งในห้องเรียนที่ครูผู้สอนใช้วิธีการบรรยาย (lecturing) (Money & Coughlan, 2016) ในระยะแรกของการจัดการเรียนการสอนเป็นทีมนี้ ครูผู้สอนมักรู้สึกว่าเป็นการเพิ่มภาระงานซึ่งทัศนคติดังกล่าวจะค่อย ๆ แปรเปลี่ยนไปตามกาลเวลาและประสบการณ์ที่มากขึ้น และพบว่า การสอนเป็นทีมช่วยลดภาระงานไปได้มากในระดับหนึ่ง (Sandholtz, 2000) อีกทั้งประหยัดเวลาในการวางแผนการสอนได้เป็นอย่างดี (Canaran & Mirici, 2020)

แม้จะมีความท้าทายที่ไม่คุ้นเคยหลายประการ แต่การสอนเป็นทีมก็เป็นวิธีหนึ่งที่มีประสิทธิภาพในการสอนนักเรียน ทั้งนี้เนื่องจากการวางแผนและการทำงานร่วมกันอย่างรอบคอบ การเข้าใจและยอมรับความท้าทายที่อาจเกิดขึ้นได้ตลอดเวลา และร่วมกันหาทางป้องกันหรือแก้ไข ปัญหาต่าง ๆ ที่อาจสร้างผลกระทบต่อการเรียนการสอนเป็นทีมในวงกว้าง ด้วยเหตุนี้ ครูผู้สอนก็จะสามารถสร้างสรรค์สภาพแวดล้อมในการสอนเป็นทีมให้เกิดประโยชน์แก่นักเรียนและครูผู้ร่วมสอนในทีมยิ่งค้อย ๆ แข็งแกร่งขึ้น

สรุปได้ว่า การสอนเป็นทีมให้ความสำคัญทั้งมิติของนักเรียนและมิติของครูผู้ร่วมสอน การสอนเป็นทีมจึงต้องพิจารณาและทบทวนวิธีการสอนที่มีประสิทธิภาพร่วมกันโดยละเอียด ทั้งนี้ นักการศึกษาหลายคนมองว่าการสอนเป็นทีมช่วยเสริมสร้างความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับครูผู้สอน ด้วยกันเองให้มั่นคงและใกล้ชิดกัน การทบทวนแนวคิดเรื่องการสอนเป็นทีมจะทำให้เห็นความสัมพันธ์ของการวางแผนร่วมกัน การสอนร่วมกัน การประเมินร่วมกัน ตลอดทั้งการให้ผลสะท้อนหลัง การปฏิบัติการสอนซึ่งเป็นประเด็นหนึ่งที่เหล่านักการศึกษานั่น

ผู้วิจัยจะนำแนวคิดเรื่องการสอนเป็นทีมมาปรับใช้กับการสะท้อนคิดในสถานการณ์ การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษในสังคมไทย การวิเคราะห์หาคำนี้จะทำให้ เห็นความสัมพันธ์ระหว่างการสะท้อนคิดกับการสอนเป็นทีมซึ่งเป็นหัวใจสำคัญอย่างหนึ่งของการมี ปฏิสัมพันธ์ แสดงให้เห็นกระบวนการที่สำคัญและเสริมสร้างความแข็งแกร่งให้แก่รูปแบบการเรียน การสอนเป็นทีมประสบความสำเร็จและมองเห็นความเชื่อมโยงระหว่างแนวคิดทฤษฎีกับการปฏิบัติ จริง

2.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในหัวข้อนี้ ผู้วิจัยจะกล่าวถึงงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง 3 หัวข้อ ได้แก่ งานวิจัยที่ศึกษาการสะท้อน คิด งานวิจัยที่ศึกษาการสอนเป็นทีม และงานวิจัยที่ศึกษาการสนทนาและการประยุกต์ใช้การสนทนา ในบริบทต่าง ๆ มีรายละเอียดดังนี้

2.2.1 งานวิจัยที่ศึกษาการสะท้อนคิด

สำหรับงานวิจัยที่ศึกษาการสะท้อนคิดในสังคมไทย (พลพี ทุมมาพันธ์, 2545; รสริน เจริญ ไสง, 2554; วิจารณ์ พานิช, 2562; ศศิลักษณ์ ขยันกิจ, 2559) จะมุ่งศึกษาการสะท้อนคิดเพื่อ การพัฒนาผู้สอนและความรู้สึกของผู้สอน โดยเครื่องมือหรือข้อมูลที่ใช้วิเคราะห์จะมีทั้งแบบสอบถาม การสังเกต และการสัมภาษณ์แบบเฉพาะเพื่อศึกษาการเปลี่ยนแปลงของผู้สอน ผลการศึกษาที่พบใน กลุ่มนี้คือ การให้ครูผู้สอนสะท้อนคิดการทำงานร่วมกัน และการให้ครูผู้สอนสะท้อนคิดการออกแบบ

กิจกรรมหรือการสอนที่เป็นประโยชน์แก่ผู้เรียน โดยแนวทางนี้ใช้ได้ทั้งครูผู้สอนในระดับโรงเรียนและมหาวิทยาลัย รวมไปถึงการฝึกสอนของนักศึกษาระดับปริญญาตรีสาขาการศึกษา และถือเป็นแนวทางที่จะช่วยให้ครูผู้สอนสำรวจตัวเอง ทบทวนความคิด และมุ่งสู่เป้าหมายใหม่นั้น การได้สะท้อนคิดนั้นจะช่วยให้พวกเขาเข้าใจตัวเองและเป้าหมายของตน นอกเหนือจากนั้น กระบวนการสะท้อนคิดอย่างไตร่ตรองยังเป็นการแนะแนวทางการเรียนรู้ที่สนับสนุนกันและกัน เพื่อระบุว่าสิ่งใดควรพัฒนาให้ดีขึ้นหรือทำความเข้าใจปัญหาในสถานการณ์ต่าง ๆ ให้สมบูรณ์ยิ่งขึ้น โดยอาศัยการรวบรวมความรู้ ความคิดอันหลากหลายจากประสบการณ์เดิม จากนั้นนำมาประมวลผลแล้วถ่ายทอดความรู้ความคิดใหม่ของตนผ่านการสะท้อนคิดด้วยการพูดหรือการเขียน

ในภาพรวมแนวโน้มงานวิจัยที่ศึกษาการสะท้อนคิดในสังคมอื่น ๆ ที่ผ่านมามุ่งเน้นงานวิจัยที่สะท้อนคิดเกี่ยวกับความรู้สึกละเอียดในทั้งของครูผู้สอนและผู้เรียน (Brookfield, 2004; Chang, 2019; Dewey, 1938; Freed, n.d.; Hatton & Smith, 1995; Helyer, 2015; Hibajene, 2010; Mann, Gordon & MacLeod, 2009; Mann & Walsh, 2017; Murphy et al., 2018; Powell, 2016; Schön, 1983; Yang, 2009) ตัวอย่างเช่น แรงจูงใจ ทักษะคิด การไตร่ตรอง การใคร่ครวญ กลวิธีการเรียนรู้ การรับรู้ของผู้เรียน การฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู เป็นต้น งานวิจัยกลุ่มนี้จำนวนมากใช้การบอกเล่าและการเขียนบรรยายในการสะท้อนคิด ตัวอย่างประเด็นเกี่ยวกับข้อมูลที่ใช้ในการวิเคราะห์ อาทิ ความเปลี่ยนแปลงทางความคิดที่ครูผู้สอนได้รับจากการสะท้อนคิดในสถานการณ์การเรียนรู้ ปัจจัยที่สัมพันธ์กับการไตร่ตรองด้วยการเขียนบรรยายสะท้อนคิดของผู้เรียน ความสัมพันธ์ระหว่างการสะท้อนคิดกับแรงจูงใจของครูผู้สอน ทักษะคิดและการสังเกตอย่างใคร่ครวญที่ส่งผลต่อพฤติกรรมการเรียนรู้ การสะท้อนคิดกลวิธีการเรียนรู้ของผู้เรียน นอกจากนี้ บางงานวิจัยมุ่งศึกษาการสะท้อนคิดผ่านเทคโนโลยีสมัยใหม่ เช่น การใช้บล็อก (blog) และการใช้วิดีโอกลุ่มเป็นเครื่องมือในการส่งเสริมการสะท้อนคิดเพื่อวิพากษ์วิจารณ์และการสร้างชุมชนในกลุ่มผู้เรียน ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่าการสะท้อนคิดด้วยเทคโนโลยีสมัยใหม่มีความจำเป็นในการสร้างสมดุลระหว่างประสบการณ์จริง (authentic experience) กับสภาพแวดล้อมที่มีการควบคุมและมีความเสี่ยงต่ำ (low-risk experimental environment) ในหลักสูตรการศึกษา

ข้อมูลที่ใช้ในการวิจัยอีกประเภทหนึ่งที่น่าสนใจศึกษาก็คือ การสะท้อนคิดจากการอภิปรายแบบกลุ่มย่อยถือเป็นปัจจัยสำคัญในการส่งเสริมการพัฒนาทักษะการคิดเชิงวิพากษ์และทักษะความเข้าใจระดับสูงของผู้เรียน หรือที่เรียกว่า “Quality Talk” (QT) ผลการศึกษาแสดงให้เห็นว่า “QT” ช่วยส่งเสริมประสิทธิภาพทั้งความเข้าใจและทักษะการโต้แย้ง ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงจากการอภิปรายที่เน้นการทำงานร่วมกันระหว่างครูผู้สอนกับผู้เรียน และเน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลางในการเรียนรู้มากขึ้น

อาจกล่าวได้ว่า ผลการศึกษางานวิจัยที่ศึกษาการสะท้อนคิดนี้ จะสามารถนำเสนอแนวคิด เพื่อพัฒนางานวิจัยด้านการศึกษาในอนาคตได้ โดยเฉพาะการใช้ข้อมูลหรือบทสนทนาที่เกิดขึ้นจริง เพื่อสร้างสภาพแวดล้อมการเรียนรู้แบบใหม่ ลักษณะเด่นของงานวิจัยที่ศึกษาการสะท้อนคิดทั้งใน สังคมไทยและสังคมอื่น ๆ คือ จะพบงานวิจัยด้านการสะท้อนคิดภายในชั้นเรียน งานวิจัยเกี่ยวกับการพัฒนาครูผู้สอนผ่านการสะท้อนคิด ความพึงพอใจและความรู้สึกของครูผู้สอน และพบงานวิจัย เกี่ยวกับความรู้สึกของผู้เรียนก็เป็นข้อมูลที่ควรส่งเสริมให้มีมากขึ้น แต่ในขณะเดียวกันควรเพิ่ม งานวิจัยที่มีขอบเขตมากกว่าระดับสถาบันการศึกษา เช่น การสะท้อนคิดที่มองภาพใหญ่ในระดับสังคม และชุมชน งานวิจัยด้านนโยบายเกี่ยวกับการสะท้อนคิด การเรียนการสอนภาษาไทยและ ภาษาอังกฤษในสังคมไทย นอกจากนี้ ควรเพิ่มงานวิจัยที่ศึกษาการสะท้อนคิดผ่านการใช้ภาษาและ การปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูผู้สอนกับผู้เรียนเพื่อช่วยให้เข้าใจกระบวนการสะท้อนคิดได้อย่างแจ่มชัด ที่ สำคัญจะช่วยเสริมแกร่งมุมทางภาษาศาสตร์กับการสอนภาษาในสถานการณ์ต่าง ๆ ให้ลุ่มลึกและ หลากหลายมากขึ้น

จากที่กล่าวมาทั้งหมดผู้วิจัยจะได้นำแนวทางการศึกษาลักษณะการสะท้อนคิด วิธีการและ ขั้นตอนการสะท้อนคิดจากนักการศึกษาเหล่านี้ (พลพี ทุมมาพันธ์, 2545; รสริน เจริมโสง, 2554; วิจารย์ พานิช, 2562; ศศิลักษณ์ ขยันกิจ, 2559; Brookfield, 2004; Chang, 2019; Dewey, 1938; Freed, n.d.; Hatton & Smith, 1995; Helyer, 2015; Hibajene, 2010; Mann, Gordon & MacLeod, 2009; Mann & Walsh, 2017; Murphy et al., 2018; Powell, 2016; Schön, 1983; Yang, 2009) กล่าวถึงมาใช้ในการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับการสะท้อนคิดในสถานการณ์ การสนทนการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอน ปลาย แนวทางการศึกษาเหล่านี้สอดคล้องกับการสะท้อนคิดที่ศึกษา โดยส่งเสริมให้ครูผู้สอนรู้จักที่จะ ปรับปรุงวิธีการสอนอย่างต่อเนื่อง และผลักดันให้ผู้เรียนบรรลุผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรู้

2.2.2 งานวิจัยที่ศึกษาการสอนเป็นทีม

จากการทบทวนวรรณกรรมพบว่า งานวิจัยที่ศึกษาการสอนเป็นทีมมีหลายรูปแบบและ แตกต่างกันไปในแต่ละสถานการณ์ อาทิ งานวิจัยเรื่อง *Student teachers' team teaching : Models, effects, and conditions for implementation* (Baeten & Simons, 2014) มุ่งมองใน การศึกษาคือการสังเคราะห์ข้อมูลด้วยวิธีปริทัศน์แบบพรรณนา (narrative review) โดยเป็นการรวม วิธีการสอนเป็นทีมในแบบต่าง ๆ ได้อย่างเหมาะสมตามความมุ่งหมาย จนเกิดเป็นวิธีการใหม่ ๆ ขึ้น สำหรับจะได้นำไปใช้ประโยชน์และวางแผนเพื่อสนับสนุนรูปแบบการสอนเป็นทีมที่จำเป็นในอนาคต ต่อไป ทั้งนี้พวกเขาได้แบ่งรูปแบบของการสอนเป็นทีมออกเป็น 5 รูปแบบ มีรายละเอียดดังนี้

รูปแบบแรก การสอนเป็นทีมแบบสังเกตการณ์ (observation model) กล่าวคือ ในชั้นเรียนจะประกอบด้วยครู 1 คน ซึ่งทำหน้าที่สอน และครูอีก 1 คน จะทำหน้าที่สังเกตการณ์ (one teaching, one observing) โดยครูผู้สังเกตการณ์ทำหน้าที่สังเกตและเก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับการเรียนการสอนในชั้นเรียน

รูปแบบที่สอง การสอนเป็นทีมแบบโค้ช (coaching model) คือ มีครู 1 คน แสดงบทบาทในการสอน ส่วนครูอีก 1 คน แสดงบทบาทในการเป็นโค้ช เพื่อทำหน้าที่สังเกตการณ์และให้คำแนะนำเพื่อค้นหาวิธีการที่เป็นไปได้ในสถานการณ์ที่เกิดขึ้นในชั้นเรียน ซึ่งครูทั้ง 2 คนสามารถทำหน้าที่แนะนำแนวทางหรือวิธีการให้รู้โดยตรงหรือโดยอ้อม และยังชักจูงไปในทางที่ตนต้องการ (coach and mentor) หรืออาจเป็นครูที่มีความเชี่ยวชาญเฉพาะด้าน เช่นในด้านเนื้อหา (content knowledge) ด้านกระบวนการสอน (pedagogical knowledge)

รูปแบบที่สาม การสอนเป็นทีมแบบสนับสนุนการสอน (assistant teaching model) มีลักษณะการสอนคือ ครู 1 คนมีบทบาทในการสอนนำ (lead teacher) ในขณะที่ครูอีก 1 คนทำหน้าที่เป็นผู้ช่วย (assistant) ซึ่งอาจเดินรอบ ๆ ห้องเรียนเพื่อคอยสังเกตและช่วยเหลือนักเรียนเมื่อพบปัญหาระหว่างการเรียนการสอน อย่างไรก็ตามรูปแบบการสอนเป็นทีมแบบนี้ ครูผู้สอนจำเป็นต้องวางแผนการสอนร่วมกันล่วงหน้า เพื่อให้เข้าใจบทบาทของตนเอง และความช่วยเหลือแบบใดที่เหมาะสมในการจัดการเรียนการสอน

รูปแบบที่สี่ การสอนเป็นทีมแบบแบ่งบทบาท (equal status model) กล่าวคือ ครูผู้สอนแต่ละคนมีบทบาทเท่าเทียมกัน โดยแบ่งบทบาทหน้าที่หรือมอบหมายบทเรียนกันอย่างชัดเจน สามารถแบ่งย่อยได้เป็น 3 แบบ ได้แก่ การสอนแบบเป็นลำดับ (sequential teaching) การสอนแบบคู่ขนาน (parallel teaching) และการสอนแบบฐานการเรียนรู้ (station teaching)

ส่วนรูปแบบสุดท้าย การสอนเป็นทีมที่แท้ (teaming model) ในที่นี้คือ ครูผู้สอนร่วมกันสร้างสิ่งแวดล้อมที่เอื้อต่อการสอนเป็นทีมอย่างเต็มที่ในด้านต่าง ๆ ไปพร้อมกัน ไม่ว่าจะเป็นการวางแผนการสอนร่วมกัน การออกแบบและจัดกระบวนการเรียนรู้ร่วมกัน การปฏิบัติการสอนร่วมกันในชั้นเรียน และการประเมินผลการเรียนรู้ร่วมกัน ทั้งนี้ครูผู้สอนนำร่วมกัน อาจมีการอภิปรายร่วมกันในชั้นเรียน หรืออาจสลับบทบาทของกันและกันในการสอนแต่ละหน่วยการเรียนรู้

ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า รูปแบบของการสอนเป็นทีมมีความหลากหลายและยืดหยุ่นสูง โดยนัยนี้ การสอนเป็นทีมมีบทบาทในวงการการศึกษามากขึ้น เนื่องจากการสอนเป็นทีมมีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาผู้เรียนมากกว่าเพื่อวัดความรู้หรือทักษะของผู้เรียนอย่างใดอย่างหนึ่ง ด้วยเหตุนี้บทบาทของครูผู้สอนจึงเปลี่ยนจาก “ผู้สอน” เพียงอย่างเดียวมาเป็น “ผู้สนับสนุน” ไปพร้อมกัน นอกจากนั้น ยังสะท้อนให้เห็นถึงความสำคัญของการสอนแบบร่วมมือ (collaborative teaching)

และระดับของการร่วมมือของครูผู้สอนในชั้นเรียนด้วยวิธีการที่หลากหลาย ปรับเปลี่ยนให้เหมาะสมกับความถนัด ความสนใจ สไตล์การสอน และความเชี่ยวชาญของครูผู้สอนแต่ละคน

หากพิจารณางานวิจัยส่วนใหญ่ที่ศึกษาการสอนเป็นทีมมักจะมุ่งศึกษาการสอนเป็นทีมในสาขาการสอนภาษาอังกฤษ (English language teaching) ระหว่างครูผู้สอนภาษาอังกฤษที่เป็นเจ้าของภาษา (native English speaking teachers) กับครูผู้สอนภาษาอังกฤษที่ไม่ได้เป็นเจ้าของภาษา (non-native English speaking teachers) (Baniabdelrahman, 2013; Carless, 2006b) อาจกล่าวได้ว่า ในบริบทที่มีการสอนเป็นทีมนั้นมีลักษณะที่เหมือนกันหรือมีร่วมกันที่เห็นได้ชัดเจนคือการร่วมมือของครูผู้สอนที่ต่างไปจากเดิม ซึ่งมีบทบาทสำคัญในการจัดการเรียนการสอนเป็นทีมให้เกิดประสิทธิผลได้ตามความมุ่งหมาย

ดังจะเห็นได้จากงานวิจัยเรื่อง *Good practices in team teaching in Japan, South Korea and Hong Kong* (Carless, 2006b) มุ่งศึกษาการปฏิบัติการสอนที่ใช้ได้จริง (good practices) ของการสอนเป็นทีมในประเทศญี่ปุ่น เกาหลีใต้ และฮ่องกง ผู้วิจัยเก็บข้อมูลด้วยการสัมภาษณ์และการสังเกตชั้นเรียน ผลการวิจัยพบว่า ลักษณะการสอนเป็นทีมที่มีประสิทธิภาพ ได้แก่ 1. ผู้เรียนมีโอกาสได้ฟังและพูดภาษาอังกฤษในบรรยากาศที่เอื้อต่อการเปิดรับภาษาและวัฒนธรรม (English and cultural exposure) 2. การมีครูผู้สอน 2 คนในชั้นเรียน ทำให้ครูผู้ร่วมสอนสามารถสนับสนุนและให้ความช่วยเหลือผู้เรียนในชั้นเรียน และส่งผลต่อการสอนเป็นทีมที่ใช้ได้จริงมากขึ้น 3. ครูผู้สอนสามารถสร้างปฏิสัมพันธ์ด้วยการสนทนา (dialogue) และ 4. ครูผู้สอนสามารถใช้ความเชี่ยวชาญ (strength) ของตนเองได้ ไม่ว่าจะเป็นครูผู้สอนที่ใช้ภาษาอังกฤษในฐานะเจ้าของภาษา (native English speaking teachers) การออกเสียง (pronunciation) ความคล่องแคล่วทางภาษา (fluency) และความรู้ในวัฒนธรรม (cultural knowledge) แต่ในขณะเดียวกันครูผู้สอนที่ไม่ได้ใช้ภาษาอังกฤษในฐานะเจ้าของภาษา (non-native English speaking teachers) จะมีโอกาสประสบความสำเร็จในการสอนเป็นทีมได้นั้นอาจต้องสำรวจภูมิหลังของผู้เรียน (students' background) ความเข้าใจในภาษาแม่ (mother tongue) อุปสรรคในการเรียนรู้ภาษา (common difficulties) และความคุ้นเคยกับหลักสูตรและระบบการสอบ (familiarity with syllabi and examination system) เพื่อนำไปต่อยอดและปรับใช้ในการสอนเป็นทีมตามบริบทและสถานการณ์ที่เหมาะสม

ผลการวิจัยสะท้อนให้เห็นว่า การมีความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับการสอนเป็นทีมเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการเรียนการสอนในปัจจุบัน เนื่องจากช่วยให้สามารถพัฒนาการสอนเป็นทีมให้ใช้ได้จริงด้วยมุมมองที่กว้างและลึกซึ้งมากขึ้น ส่งผลให้ครูผู้สอนเห็นความสำคัญเกี่ยวกับการออกแบบการเรียนรู้ หลักสูตร การประเมินผลการเรียนรู้ การทำงานร่วมกัน และกลวิธีการสอนภาษาในชั้นเรียนได้

อย่างประสานสอดคล้องกัน ตลอดทั้งเข้าใจการรับรู้ของผู้เรียน และอุปสรรคที่ต้องพิจารณาแก้ไขที่มีต่อการสอนเป็นทีมต่อไปในอนาคต

อนึ่ง การที่จะให้การสอนเป็นทีมเกิดประสิทธิภาพได้นั้นก็มีข้อเรื่องง่ายดายนัก เนื่องจากการสอนเป็นทีมจะเน้นไปที่บทบาทของการร่วมมือกันของครูผู้สอนเป็นสำคัญ ซึ่งสะท้อนให้เห็นจากงานวิจัยเรื่อง *Teachers' perceptions of difficulties in team teaching between local- and native-English-speaking teachers in EFL teaching* (Rao & Chen, 2020) ผู้วิจัยได้ศึกษาปัญหาที่พบระหว่างการทำงานร่วมกันของครูผู้สอนที่ใช้ภาษาอังกฤษในฐานะเจ้าของภาษา (native-English-speaking teachers-NESTs) และครูผู้สอนที่ไม่ได้ใช้ภาษาอังกฤษในฐานะเจ้าของภาษา (non-native-English-speaking teachers-NNESTs) ในประเทศจีน ผลการศึกษาพบว่า ปัญหาที่เกิดขึ้นในการสอนเป็นทีมแบ่งออกเป็น 3 ด้าน อันได้แก่ 1. ด้านครูผู้สอน คือการขาดการอบรมเพื่อเตรียมความพร้อมการสอนเป็นทีมสำหรับครูผู้สอน การขาดความเข้าใจร่วมกันของครูผู้สอนในทีม ความขัดแย้งในด้านวิธีการสอน การแบ่งบทบาทหน้าที่ที่ไม่ชัดเจน และข้อจำกัดด้านเวลาในการสอน 2. ด้านผู้เรียน คือการขาดทักษะการฟังและการพูดภาษาอังกฤษ ความไม่คุ้นเคยกับการสอนเป็นทีม และความไม่เต็มใจในการร่วมกิจกรรมในชั้นเรียน และ 3. ด้านระบบการศึกษา เช่น จำนวนของผู้เรียนที่มากเกินไปในแต่ละชั้นเรียน ระบบการวัดและประเมินผลการเรียนรู้ที่มุ่งเน้นเรื่องกฎทางภาษา เช่น ด้านเสียง ด้านคำศัพท์ และด้านกฎไวยากรณ์เป็นสำคัญ

ผลการศึกษาแสดงให้เห็นว่า การเข้าใจปัญหาที่อาจเกิดขึ้นจากการสอนเป็นทีมจะช่วยเปิดโอกาสให้ครูผู้สอนได้ทดลองวิธีการสอนเป็นทีมแบบใหม่ ๆ และส่งผลต่อการเรียนการสอนและคุณภาพการศึกษา นอกจากนี้ ยังส่งผลให้ครูผู้สอนสามารถให้คำแนะนำและได้รับคำแนะนำจากครูผู้สอนคนอื่นในทีมเพื่อการพัฒนาตนเอง ในทำนองเดียวกันทำให้การเรียนการสอนก้าวหน้าไปได้อย่างมีประสิทธิภาพ จึงจะเห็นได้ว่าการสอนเป็นทีมนี้ส่งผลเชิงบวกโดยตรงต่อกระบวนการเรียนรู้และผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาของผู้เรียน

จากตัวอย่างงานวิจัยด้านการสอนเป็นทีมที่ยกมาข้างต้น จะเห็นได้ว่าประเด็นเกี่ยวกับหัวข้องานวิจัยหรือข้อมูลที่มีความนิยมก็คือการศึกษาวิเคราะห์การสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษ แต่อย่างไรก็ตามผลการวิเคราะห์ดังกล่าวสามารถนำไปใช้คาดการณ์และวางแผนเพื่อสนับสนุนและพัฒนางานวิจัยด้านการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยในฐานะภาษาที่หนึ่ง และภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศที่จำเป็นให้มีมากขึ้น นอกจากนี้ ยังเป็นประโยชน์สำหรับผู้เรียนและผู้สนใจเกี่ยวกับการรับรู้ถึงประสิทธิผลของรูปแบบการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษในประเด็นและมุมมองที่หลากหลายมากขึ้น

2.2.3 งานวิจัยที่ศึกษาการสนทนาและการประยุกต์ใช้การสนทนาในบริบทต่าง ๆ

ในสาขาภาษาศาสตร์และวัจนปฏิบัติศาสตร์ที่ผ่านมา มีนักวิชาการชาวไทยและชาวต่างประเทศให้ความสนใจศึกษาวัจนกรรมลักษณะต่าง ๆ อยู่เป็นจำนวนมาก อาทิ การตำหนิ (Garcia, 1996) การขอโทษ (ทัศนีย์ เมฆถาวรวัฒนา, 2541) การขอร้อง (Abuarrah et al., 2013) การร้องเรียน (Yang & Wannaruk, 2018) การแสดงความไม่เห็นด้วย (Sharqawi & Anthony, 2019) การปฏิเสธ (ธนพรพรชัย สายหรั่ง, 2542; ปันนดา เลอเลิศยุติธรรม, 2549; Chen, 1996; Chojimah, 2015; Panpothong, 2001) การชม (อมรสิริ บุญญสิทธิ, 2548) การดักเตือน (สิทธิธรรม อ่องวุฒิวัฒน์, 2549) ภาพสะท้อนของความไม่สุภาพในการทำงาน การตอบโต้และอำนาจ (Culpeper, 2008) การขู่ (พรหมมินทร์ ประไพพงษ์, 2562) การมีปฏิสัมพันธ์ของชาวอินโดนีเซียที่ใช้ภาษาไทยเป็นภาษาที่สองกับชาวไทย (ดิอนา คาช่า, 2565) เป็นต้น ซึ่งต่างมุ่งศึกษาการสื่อเจตนาในขอบเขตของวัจนปฏิบัติศาสตร์สะท้อนให้เห็นความหมายของผู้พูด (speaker meaning) ในแง่มุมที่หลากหลายทั้งในฐานะเจ้าของภาษาและการศึกษาความหมายของถ้อยคำหรือประโยคผ่านการเปรียบเทียบ โดยจะแสดงให้เห็นความแตกต่าง ความสัมพันธ์ และความต่อเนื่องของการสื่อสารในชีวิตประจำวัน อย่างไรก็ตาม งานวิจัยบางเรื่องอาจมีข้อกำหนดทางสังคมวัฒนธรรมบางประการที่ทำให้ผู้พูดไม่อาจสื่อสารอย่างตรงไปตรงมาได้ตามเจตนารมณ์ โดยเฉพาะอย่างยิ่งเมื่อคนจากต่างวัฒนธรรมมาปฏิสัมพันธ์กัน ก็อาจเกิดปัญหาบางประการที่ทำให้การสื่อสารไม่ประสบความสำเร็จหรือไม่ราบรื่น สาเหตุเพราะคู่สนทนาอาจมีข้อคำนึงที่เป็นเหตุจูงใจ (motivational concerns) แตกต่างกัน เช่น ผู้พูดชาวไทยให้ความสำคัญกับหน้าตา ศักดิ์ศรี และภาพลักษณ์ที่ดี ส่วนผู้พูดชาวอินโดนีเซียจะคำนึงเรื่องสิทธิเป็นลำดับแรก ซึ่งสอดคล้องกับหลักของศาสนาอิสลามและเรื่องความเป็นเอกภาพ

ในขณะที่งานวิจัยหลายเรื่องให้ความสนใจค้นหากลวิธีทางภาษาที่ใช้สื่อเจตนาในวัจนกรรมลักษณะต่าง ๆ ทั้งในภาษาของสังคมตะวันตกและสังคมตะวันออก และทำให้เราได้ทราบว่ากลวิธีทางภาษาที่ใช้เป็นประจำทั้งในการสื่อสารระหว่างบุคคลกับการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมของคนต่างชุมชนอาจมีลักษณะที่คล้ายคลึงกันหรือแตกต่างกัน

นอกจากนี้ ยังมีนักวิชาการทั้งชาวไทยและชาวต่างประเทศสนใจการประยุกต์ใช้การวิเคราะห์การสนทนาในบริบททางสื่อสารมวลชน เช่น การแถลงข่าว และการสัมภาษณ์ข่าว (Clayman & Heritage 2002, 2006; Clayman et al., 2006, 2007) ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า การวิเคราะห์การสนทนาที่ใช้การวิเคราะห์การสื่อสารแบบเชิงหน้าในการแถลงข่าวช่วยให้ผู้ฟังทราบว่าการพูดคุยมิได้เกิดขึ้นอย่างราบเรียบ ดังนั้นในสถานการณ์การแถลงข่าว สิ่งที่ต้องครุ่นคิดถึงคือการสื่อสาร และควรทราบว่าองค์กรจะรับมือข้อคำถามที่ไม่พึงประสงค์ได้อย่างไรบ้าง หรืออีกนัยหนึ่ง

คือการสนทนาในสถานการณ์การแถลงข่าวมีส่วนในการประชาสัมพันธ์และรักษาภาพลักษณ์ให้องค์กรอย่างแยกกันไม่ออก

ลำดับถัดมาคือ งานวิจัยด้านการสนทนาที่นำไปประยุกต์ใช้ในบริบททางธุรกิจ เช่น การลดราคาสินค้า (Clark & Pinch, 1988) การจัดการสัมพันธ์ภาพในธุรกิจสายการบินต้นทุนต่ำ (ศิริวัตรไทยแท้ และปนนดา เลอเลิศยุติธรรม, 2561) ผู้วิจัยชี้ให้เห็นว่า การวิเคราะห์การสนทนาและการใช้มุมมองด้านวาทศิลป์ปฏิบัติศาสตร์ในการวิเคราะห์ข้อมูลอาจไม่ได้ช่วยเพิ่มยอดขายสินค้าหรือการให้บริการโดยตรง แต่ช่วยทำให้เห็นการเสริมสร้างสัมพันธ์ภาพเชิงบวกระหว่างบุคคลในองค์กรธุรกิจรวมถึงผู้ซื้อสินค้าและบริการ เช่น การพูดคุยในการประชุมด้านธุรกิจที่มีผลต่อการเติบโตขององค์กรธุรกิจ

งานวิจัยด้านการสนทนาที่เกี่ยวข้องกับบริบททางสาธารณสุข เช่น การให้คำปรึกษาแก่ผู้ได้รับเชื้อเอชไอวีและผู้ป่วยโรคเอดส์ (Peräkylä, 1995) ผลการวิเคราะห์สะท้อนให้เห็นว่า ในการถามเรื่องเพศสัมพันธ์และสิ่งที่ผู้ได้รับเชื้อกลัวและกังวลเกี่ยวกับโรคเอดส์อาจสร้างผลกระทบทางจิตใจ (trauma) ให้แก่ผู้ได้รับเชื้อได้ กล่าวคือ ผู้ให้คำปรึกษามีวิธีการสื่อสารที่น่าสนใจประการหนึ่งเพื่อให้ได้ข้อมูลว่าผู้ได้รับเชื้อมีความกลัวและกังวลเรื่องใด โดยการใช้คำถามเวียน (circular question) ไปถามบุคคลใกล้ชิดกับผู้ได้รับเชื้อตามลำดับ เช่น คนรักหรือคู่นอน ญาติ เพื่อน ดังนั้นคำถามเหล่านี้จะช่วยสร้างบรรยากาศการสื่อสารเชิงบวก เพราะกระตุ้นให้บุคคลที่เกี่ยวข้องกับผู้ได้รับเชื้อร่วมพูดคุย ซึ่งเกิดปฏิสัมพันธ์ระหว่างคนที่พูดคุยกันทั่วไปแล้วนำไปสู่เรื่องที่เกี่ยวข้องกับผู้ได้รับเชื้อ จนกระทั่งผู้ให้คำปรึกษาทราบว่าผู้ได้รับเชื้อมีเพศสัมพันธ์และสุขภาวะทางเพศอย่างไร รวมทั้งชวนให้ผู้ได้รับเชื้อพูดคุยเรื่องดังกล่าวด้วยการใช้คำถามอย่างระมัดระวังเพื่อไม่สร้างผลกระทบด้านลบต่อผู้ได้รับเชื้อเอชไอวีหรือผู้ป่วยโรคเอดส์

เมื่อพิจารณาแนวทางการศึกษาด้านวาทศิลป์ปฏิบัติศาสตร์ข้างต้น จะเห็นว่าการวิจัยแต่ละเรื่องมีวิธีการเก็บข้อมูลที่เป็นธรรมชาติ (natural data collection) โดยเฉพาะการวิเคราะห์เรื่องวาทกรรม (อาทิ ทศนีย์ เมฆถาวรวัฒนา, 2541; ธนพรพรชัย สายหรั่ง, 2542; ปนนดา เลอเลิศยุติธรรม, 2549; พรหมมินทร์ ประไพพงษ์, 2562; สิทธิธรรม อ่องวุฒิวัฒน์, 2549; อมรสิริ บุญญสิทธิ, 2548; Abuarrah et al., 2013; Chen, 1996; Chojimah, 2015; Garcia, 1996; Panpothong, 2001; Sharqawi & Anthony, 2019; Yang & Wannaruk, 2018) ข้อมูลที่ใช้เป็นภาษาพูดในชีวิตประจำวันจัดเป็นข้อมูลที่เชื่อถือได้มากที่สุด แต่การเก็บข้อมูลภาษาพูดก็มีปัญหาและอุปสรรคมากมาย งานวิจัยอาจใช้อุปกรณ์ที่ต้องบันทึกทั้งภาพและเสียง หากต้องการศึกษาวาทกรรมใดวาทกรรมหนึ่ง เช่น วาทกรรมการขอร้อง วาทกรรมการขอโทษ ฯลฯ ก็จะต้องใช้ระยะเวลาในการเก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อให้ได้ปริมาณข้อมูลที่มากพอในการวิเคราะห์ จะต้องถ่ายทอดข้อมูลจากเสียงเป็นบทสนทนา และ

ส่วนมากการศึกษาวิจัยก็จะใช้การบันทึกเสียงอย่างเดียว ไม่ได้บันทึกภาพไปด้วย การวิเคราะห์ก็จะ เป็นผลการวิเคราะห์ข้อมูลที่เป็นถ้อยคำเท่านั้น ไม่ได้รวมน้ำเสียง ท่าทาง หน้าตา ฯลฯ

ดังนั้นการศึกษาวิจัยด้านวัจนปฏิบัติศาสตร์จึงไม่ได้เก็บข้อมูลจากบทสนทนาในชีวิตประจำวัน เท่านั้น แต่ยังใช้ข้อมูลจากการสังเกตการณ์ (observational techniques) การทดสอบโดยการเติม บทสนทนาให้สมบูรณ์ (discourse completion tests-DCTS) การทดลองโดยการแสดงบทบาท (role play experiments) แบบสอบถามหน่วยสร้างบทสนทนา (discourse construction questionnaires-DCS) หรือการสัมภาษณ์เชิงลึก (in-depth interview) โดยอาจใช้แนวคำถามของ นักทฤษฎีคนใดคนหนึ่ง ในทางปฏิบัติแล้ว ผู้วิจัยอาจจะใช้ข้อมูลจากแหล่งข้อมูลใดก็ได้ขึ้นอยู่กับ วัตถุประสงค์ของงานวิจัย และเป็นไปได้ว่าผู้วิจัยอาจต้องใช้หลายแนวคิดในการเลือกแหล่งข้อมูลก็ เป็นได้ ซึ่งทั้งหมดจะเป็นประโยชน์แก่การทำความเข้าใจเรื่องการมีปฏิสัมพันธ์ในการศึกษาวิจัยด้าน วัจนปฏิบัติศาสตร์

ผลการศึกษาโดยภาพรวมของงานวิจัยที่ศึกษาการสนทนาและการประยุกต์ใช้การสนทนาใน บริบทต่าง ๆ ทำให้เราทราบว่าชาวไทยและชาวต่างประเทศใช้ภาษาอย่างไรเพื่อสื่อเจตนาต่าง ๆ ใน สถานการณ์หลากหลาย วัจนกรรมใดที่เลือกสื่อแบบอ้อม กลวิธีแสดงความรู้สึกที่นิยมใช้มีอะไรบ้าง การมีปฏิสัมพันธ์ของคนกลุ่มต่าง ๆ มีลักษณะอย่างไร เช่น ครูกับลูกศิษย์ บุคลากรทางการแพทย์กับ ผู้ป่วย ผู้ให้บริการกับผู้รับบริการ ฯลฯ ในช่วงหลัง เริ่มมีงานวิจัยที่ศึกษาการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม ของชาวไทยกับชาวต่างประเทศ เช่น แรงงานชาวต่างประเทศที่พูดภาษาไทยเป็นภาษาที่สองกับ แรงงานชาวไทย เป็นต้น ซึ่งงานวิจัยในแนวทางนี้จะมีอยู่ไม่มากนัก

จะเห็นว่า งานวิจัยที่ไข่มุมมองในการวิเคราะห์ด้านวัจนปฏิบัติศาสตร์มีการเปลี่ยนแปลงมา อย่างต่อเนื่อง เหมือนดังที่ ณัฐพร พานโพธิ์ทอง (2566, น. 144) ชี้ให้เห็นว่า งานวิจัยที่ศึกษาด้าน วัจนปฏิบัติศาสตร์ในปัจจุบันเน้นข้อมูลระดับปริจเฉทตามแนวคิดที่ว่าเราไม่อาจสื่อเจตนาได้ด้วย ถ้อยคำเพียงถ้อยคำเดียว ทำให้แนวคิดทฤษฎีสมัยใหม่จะเน้นกับการสื่อเจตนาของผู้พูดและ การตีความของผู้ฟัง ต่างกับแนวคิดเดิมที่เน้นศึกษาเจตนาของผู้พูดเป็นสำคัญ และนักวัจนปฏิบัติ ศาสตร์ฝั่งตะวันออก (อาทิ Gu, 1990; Hanks, Ide & Katagiri, 2009) เสนอว่า ผู้วิจัยไม่ควรนำ มุมมองทางสังคมวัฒนธรรมของตะวันตกมาใช้เป็นกรอบในการวิเคราะห์ข้อมูลจากวัฒนธรรมอื่น ๆ

อย่างไรก็ตาม หากพิจารณาเปรียบเทียบงานวิจัยด้านวัจนปฏิบัติศาสตร์ในภาษาไทยและ ภาษาต่างประเทศ จะเห็นว่ายังมีประเด็นวิจัย แนวทางการวิจัย และกลุ่มข้อมูลอื่น ๆ ที่สามารถศึกษา ในประเด็นความสัมพันธ์ระหว่างกลวิธีทางภาษากับบริบททางสังคมวัฒนธรรมได้อีกนับไม่ถ้วน ทั้งนี้ งานวิจัยที่ผู้วิจัยเลือกมากล่าวนี้เป็นเพียงตัวอย่างที่เกี่ยวข้องสัมพันธ์กับหัวข้อวิจัยที่ศึกษา ผู้วิจัยเชื่อว่า ยังมีหัวข้อวิจัยอีกมากสำหรับการทำความเข้าใจมิติความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับการสะท้อนคิดร่อ คอยให้ผู้สนใจศึกษาค้นคว้าต่อไปตราบใดที่การเรียนรู้ยังคงเป็นสิ่งสำคัญต่อการดำรงอยู่ไม่น้อยไปกว่า

ปัจจัยพื้นฐานด้านอื่น และภาษายังมีบทบาทสำคัญอย่างยิ่งในการสะท้อนคิดด้วยการทบทวนประสบการณ์ของตนเองที่ผ่านมา เพื่อหาเทคนิคและวิธีการเรียนการสอนในแง่มุมต่าง ๆ ให้ดียิ่งขึ้น

จากการทบทวนงานวิจัยที่เกี่ยวข้องทั้งหมดข้างต้นจะเห็นได้ว่า งานวิจัยที่ศึกษาการสนทนาและการประยุกต์ใช้การสนทนาในบริบทต่าง ๆ ยังไม่ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนาที่เกี่ยวข้องกับวงการการศึกษาโดยตรง ดังนั้นในงานวิจัยนี้จึงมุ่งศึกษากลวิธีทางภาษาที่ใช้ในการสะท้อนคิดของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย มีผลต่อการรับรู้ถึงประสิทธิผลของรูปแบบการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษดังกล่าวหรือไม่อย่างไร ดังนั้นผู้วิจัยจึงสนใจศึกษาในประเด็นนี้ การวิเคราะห์ในแต่ละส่วนจะนำเสนอในบทต่อ ๆ ไป

บทที่ 3 วิธีการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อจะศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ซึ่งวิธีการวิจัยมีรายละเอียดดังนี้

3.1 การทบทวนวรรณกรรมและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในขั้นตอนนี้ ผู้วิจัยจะกล่าวถึงแนวคิดที่ใช้ในการวิเคราะห์ที่มีผลโดยตรงต่อการศึกษาวิจัย รวมทั้งอ้างอิงและทบทวนผลการศึกษาวิจัยในอดีตที่มีผู้ทำไว้ในหัวข้อที่มีความสัมพันธ์เกี่ยวข้องโดยใกล้เคียงกับเรื่องที่ศึกษา มีรายละเอียดดังนี้

3.1.1 การทบทวนแนวคิดที่ใช้ในการวิเคราะห์

3.1.1.1 แนวคิดเรื่องวัจนปฏิบัติศาสตร์ (Pragmatics) เป็นมุมมองหรือแนวทางหนึ่งในการศึกษาวิเคราะห์ความหมายของถ้อยคำในสถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษที่เน้นความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับผู้ใช้ภาษา โดยให้ความสำคัญกับบริบทที่มีผลต่อการใช้ภาษาและกระบวนการสะท้อนคิดที่ทำให้ผู้ใช้ภาษารับรู้และสามารถตีความเจตนาของผู้พูด นอกจากเป็นมุมมองหรือแนวทางในการศึกษาการใช้ภาษาในสถานการณ์ดังกล่าวแล้ว ยังเป็นมุมมองหรือแนวทางหนึ่งที่สามารถนำไปประยุกต์และบูรณาการการศึกษาทางภาษาศาสตร์กับการเรียนการสอนภาษา (language teaching) ซึ่งในที่สุดจะช่วยพัฒนาศาสตร์ด้านการเรียนการสอนภาษาไทยในฐานะภาษาแม่ และภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศให้ก้าวหน้าได้ต่อไป

3.1.1.2 แนวคิดเรื่องวัจนปฏิบัติศาสตร์แนวปลดปล่อย (Emancipatory Pragmatics) ผู้วิจัยจะนำแนวคิดนี้ไปอภิปรายตามปัจจัยทางสังคมวัฒนธรรมไทยที่เกี่ยวข้องกับการใช้กลวิธีทางภาษาในการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ เพราะเหตุที่การประกอบสร้างทางสังคมของบริบทและค่านิยมในสังคมไทยที่มีผลต่อการใช้อย่างเอียงเอนไม่ได้ เพื่อนำผลการศึกษาไปประยุกต์ใช้กับการเรียนการสอนภาษาไทยและภาษาอังกฤษในสังคมได้ต่อไป

3.1.1.3 แนวคิดเรื่องการสะท้อนคิด (Reflection) จากการศึกษาแนวคิดนี้กล่าวได้ว่าเป็นแนวคิดที่ผู้วิจัยจะนำมาวิเคราะห์การสะท้อนความคิดหรือประสบการณ์ และการสื่อ

แทนปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลของผู้พูดในฐานะนักเรียนไปสู่ผู้ฟังในฐานะครูผู้สอนเกี่ยวกับการเรียนการสอนเป็นทีมที่ตนได้เรียนรู้ผ่านกระบวนการเหล่านี้โดยตรง เพียงแต่จุดเน้นในการสะท้อนคิดของแต่ละคนอาจจะคล้ายกันหรือแตกต่างกันก็ได้ ขึ้นอยู่กับผู้พูดว่าเลือกใช้กลวิธีทางภาษาใดบ้าง รับรู้ถึงประสิทธิผลของรูปแบบการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษอย่างไร และต้องการจะมุ่งเน้นไปที่การสะท้อนคิดเรื่องใดเป็นสำคัญ ส่งผลให้ครูผู้สอนสามารถเข้าใจสิ่งที่นักเรียนสะท้อนคิดเพื่อการพัฒนาตนเองได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น และช่วยเปิดมุมมองใหม่เกี่ยวกับการสะท้อนคิดที่พวกเขามีต่อรูปแบบการสอนเป็นทีมที่อาจแตกต่างไปจากของสังคมที่พวกเขาค้นเคย

3.1.1.4 แนวคิดเรื่องการสอนเป็นทีม (Team Teaching) ผู้วิจัยจะได้นำแนวคิดดังกล่าวมาวิเคราะห์ว่ารูปแบบการเรียนการสอนที่มีครูผู้สอนตั้งแต่ 2 คนขึ้นไปในชั้นเรียนร่วมกันวางแผนการสอน ออกแบบกิจกรรมเพื่อการเรียนรู้ ออกแบบและมอบหมายภาระงานหรือชิ้นงานให้แก่กันนักเรียน ดำเนินการสอนร่วมกัน ตลอดทั้งมีการวัดและประเมินผลการเรียนรู้ของนักเรียนโดยครูผู้สอนแบ่งบทบาทหน้าที่และความรับผิดชอบร่วมกันภายในทีมอย่างไรบ้าง เพื่อที่จะได้พัฒนารูปแบบการเรียนการสอนให้เกิดประโยชน์แก่นักเรียนและครูผู้ร่วมสอนในทีม อันจะทำให้การเรียนการสอนก้าวหน้าไปได้อย่างมีประสิทธิภาพ

3.1.2 การทบทวนงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

3.1.2.1 งานวิจัยที่ศึกษาการสะท้อนคิดในวงการการศึกษาทั้งในสังคมไทยและสังคมอื่น ๆ จะสามารถนำเสนอแนวคิดเพื่อพัฒนางานวิจัยด้านการศึกษาในอนาคตได้ โดยเฉพาะการใช้ข้อมูลหรือบทสนทนาในชีวิตจริง เพื่อสร้างสภาพแวดล้อมการเรียนรู้แบบใหม่ ลักษณะเด่นของงานวิจัยที่ศึกษาการสะท้อนคิดทั้งในสังคมไทยและสังคมอื่น ๆ คือ จะพบงานวิจัยด้านการสะท้อนคิดภายในชั้นเรียน งานวิจัยเกี่ยวกับการพัฒนาครูผู้สอนผ่านการสะท้อนคิด ความพึงพอใจและความรู้สึกของครูผู้สอน และพบงานวิจัยเกี่ยวกับความรู้สึกของผู้เรียนก็เป็นข้อมูลที่ควรส่งเสริมให้มีมากขึ้น แต่ในขณะเดียวกันควรเพิ่มงานวิจัยที่มีขอบเขตกว้างกว่าระดับสถาบันการศึกษา

3.1.2.2 งานวิจัยที่ศึกษาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ผู้วิจัยทบทวนการสอนเป็นทีม โดยประเด็นเกี่ยวกับหัวข้องานวิจัยหรือข้อมูลที่ได้รับค่านิยมก็คือ การศึกษาวิเคราะห์การสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษ แต่อย่างไรก็ตามผลการวิเคราะห์ดังกล่าวสามารถนำไปใช้คาดการณ์และวางแผนเพื่อสนับสนุนและพัฒนางานวิจัยด้านการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยในฐานะภาษาที่หนึ่ง และภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศที่จำเป็นให้มีมากขึ้น นอกจากนี้ ยังเป็นประโยชน์แก่ผู้เรียนและผู้สนใจเกี่ยวกับการรับรู้ถึงประสิทธิผลของรูปแบบการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษในสังคมไทยได้อีกแง่มุมหนึ่ง

3.1.2.3 งานวิจัยการสนทนาและการประยุกต์ใช้การสนทนาในบริบทต่าง ๆ

ผู้วิจัยทบทวนการสนทนาและการประยุกต์ใช้การสนทนาในบริบทต่าง ๆ พบว่ายังไม่ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนาที่เกี่ยวข้องกับวงจรการศึกษาโดยตรง ดังนั้นในงานวิจัยนี้จึงมุ่งศึกษากลวิธีทางภาษาที่ใช้ในการสะท้อนคิดของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย มีผลต่อการรับรู้ถึงประสิทธิผลของรูปแบบการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษดังกล่าวหรือไม่ อย่างไร

เมื่อพิจารณาลักษณะภาษาที่นักเรียนใช้ในการสะท้อนคิดจากมุมมองวัจนปฏิบัติศาสตร์ และวัจนปฏิบัติศาสตร์แนวปลดปล่อย ทำให้เราได้ทราบว่ากลวิธีทางภาษาของนักเรียนแต่ละคนอาจมีลักษณะที่คล้ายกันหรือแตกต่างกัน เช่น คล้ายหรือต่างกันในเรื่องรูปแบบทางภาษาของแต่ละกลวิธี จำนวนของกลวิธีที่ใช้เป็นประจำ ลำดับก่อนและหลังของการกล่าวแต่ละกลวิธี การนิยามกล่าวบางกลวิธีซ้ำ ๆ อย่างต่อเนื่อง หรือการเลี่ยงที่จะไม่ใช้บางกลวิธี การเลือกใช้กลวิธีทางภาษาต่าง ๆ ในสถานการณ์การสนทนาดังกล่าวจึงเป็นทักษะที่จำเป็นอย่างยิ่งในการเรียนรู้ภาษา (language learning) ซึ่งมีส่วนสัมพันธ์กับประสิทธิผลของรูปแบบการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษอย่างแยกกันไม่ออก

3.2 การเก็บรวบรวมข้อมูล

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในงานวิจัยนี้ ผู้วิจัยใช้วิธีการเลือกตัวอย่างแบบเจาะจง (purposive sampling) เพื่อเลือกกลุ่มตัวอย่างที่มีคุณสมบัติตรงตามเกณฑ์การคัดเลือกและเพื่อเข้าร่วมการวิจัยตามความสมัครใจ กล่าวคือ เป็นนักเรียนที่กำลังศึกษาอยู่ในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย โรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ จำนวน 20 คน โดยนักเรียนได้ผ่านกระบวนการเรียนรู้จากการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษตามหลักสูตรและแนวทางของโรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ในระดับมัธยมศึกษาตอนต้น และนักเรียนสามารถให้ข้อมูลการสัมภาษณ์เป็นภาษาไทยได้

การกำหนดวิธีการเก็บข้อมูลด้วยวิธีการสัมภาษณ์เชิงลึกแบบกึ่งโครงสร้าง (in-depth, semi-structured interviews) ผู้วิจัยกำหนดสถานการณ์การสนทนาที่ใช้ในงานวิจัยเรื่องนี้ คือ การตอบแสดงความคิดเห็นในสถานการณ์การสนทนาแบบให้นักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายสะท้อนคิดเกี่ยวกับการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ประกอบด้วย 3 สถานการณ์ ได้แก่ 1. สถานการณ์ที่นักเรียนได้เรียนรู้ผ่านการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทย 2. สถานการณ์ที่นักเรียนได้เรียนรู้ผ่านการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษ และ 3. สถานการณ์ที่นักเรียนได้เรียนรู้จากลักษณะเหมือนและลักษณะต่างของการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ทุกคำถามจะเป็น

คำถามปลายเปิดแบบไม่จำกัดคำตอบ กล่าวคือ เป็นการสัมภาษณ์ที่ผู้สัมภาษณ์มีแนวคำถามโดยกำหนดประเด็นที่ศึกษาแบบกว้าง ๆ จากกรอบแนวคิดและทฤษฎี ทั้งนี้เพราะนักเรียนจะได้ร่วมแบ่งประสบการณ์ที่ได้รับจากการเรียนการสอนเป็นทีมของตนเองออกมาเพื่อศึกษาปัจจัยที่นักเรียนในฐานะผู้พูดภาษาไทยคำนึงถึงการเลือกใช้กลวิธีทางภาษาในการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนา การสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษตามแนววจนปฏิบัติศาสตร์ และวจนปฏิบัติศาสตร์แนวปลดปล่อย ดังจะอธิบายตามลำดับต่อไปนี้

ขั้นตอนที่ 1 ติดต่อกับกลุ่มตัวอย่างที่สนใจเข้าร่วมเป็นอาสาสมัคร โดยประกาศข้อความเชิญชวนนักเรียนผ่านทางกลุ่มของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายในโปรแกรม Microsoft Teams ซึ่งใช้เป็นแพลตฟอร์มออนไลน์หลักในการเรียนการสอนของโรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ เนื่องจากนักเรียนมีความคุ้นเคยในการใช้งานโปรแกรมดังกล่าวเป็นอย่างดี นอกจากนี้ ยังมีรายละเอียดเพิ่มเติมเกี่ยวกับงานวิจัย และเอกสารชี้แจงข้อมูลให้แก่ผู้เข้าร่วมวิจัย โดยผู้เข้าร่วมวิจัยสามารถตัดสินใจเข้าร่วมตามความสมัครใจเท่านั้น และสามารถยุติการเข้าร่วมโครงการวิจัยได้ตลอดเวลาตามความต้องการของผู้วิจัย

ขั้นตอนที่ 2 อธิบายรายละเอียดเกี่ยวกับงานวิจัย รวมทั้งสิทธิของผู้เข้าร่วมวิจัย พร้อมทั้งกล่าวขยายความให้เข้าใจชัดเจนผ่านเอกสารชี้แจงข้อมูลแก่ผู้เข้าร่วมโครงการวิจัย (information sheet) และหนังสือแสดงเจตนายินยอมเข้าร่วมการวิจัย (consent form) ให้อาสาสมัครเข้าใจโดยละเอียด

ขั้นตอนที่ 3 เมื่อผู้เข้าร่วมวิจัยตกลงเข้าร่วมเป็นอาสาสมัครและได้รับการยืนยันการเข้าร่วมให้ข้อมูลแล้ว ผู้วิจัยขอให้กลุ่มตัวอย่างลงนามเพื่อแสดงเจตนาในการยินยอมให้ข้อมูล ซึ่งเป็นไปตามหลักจริยธรรมสำหรับงานวิจัยที่ดำเนินงานวิจัยและมีความเกี่ยวข้องกับมนุษย์ จากนั้นผู้วิจัยจะนัดหมายวันและเวลาในการบันทึกการสนทนาร่วมกับอาสาสมัคร เพื่อเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยการสัมภาษณ์เชิงลึกแบบกึ่งโครงสร้าง (in-depth, semi-structured interviews)

ขั้นตอนที่ 4 ดำเนินการบันทึกการสัมภาษณ์ด้วยโปรแกรม Zoom Meeting และตามด้วยการถ่ายทอดเสียงคำพูดจากการบันทึกเสียงและภาพเป็นตัวบทเพื่อวิเคราะห์ พร้อมทั้งส่งถ้อยคำในการสัมภาษณ์นั้นให้อาสาสมัครตรวจสอบความถูกต้องทั้งส่วนถ้อยคำของผู้สัมภาษณ์และส่วนถ้อยคำของผู้ให้สัมภาษณ์

ทั้งนี้ การจัดการตัวบทข้อมูล ผู้วิจัยจะจัดแยกไฟล์เอกสารจากการบันทึกเสียงการให้สัมภาษณ์ของอาสาสมัคร กล่าวคือ ผู้วิจัยจะพิมพ์ใส่เป็นไฟล์ .docx แยกตามอาสาสมัครแต่ละคนโดยจะให้รหัสเรียงกันตั้งแต่ 01-20 โดยจะให้รหัสเป็นตัวอักษร TSS กำกับหน้าตัวเลขรหัสของอาสาสมัคร ซึ่งเป็นตัวอักษรย่อภาษาอังกฤษของชื่อโรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ (Thammasat Secondary School-TSS) เช่น TSS-02

ขั้นตอนที่ 5 ดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูล เรียบเรียงผลการวิเคราะห์และนำเสนอรายงานวิจัย

3.3 การวิเคราะห์ข้อมูลและอภิปรายผล

ในงานวิจัยนี้ ผู้วิจัยจะใช้แนวคิดวัจนปฏิบัติศาสตร์ (Pragmatics) (Levinson, 1983; Mey, 2001; Sack, Schegloff & Jefferson, 1974; Verschueren, 1999) และแนวคิดวัจนปฏิบัติศาสตร์แนวปลดปล่อย (Emancipatory Pragmatics) (Hanks, Ide & Katagiri, 2009) โดยปรับจากแนวทางการวิเคราะห์ข้อมูลที่เป็นการสนทนาจากการสัมภาษณ์เชิงสนทนาของ Tannen (1984) มีวัตถุประสงค์หลักเพื่อให้ผู้ให้สัมภาษณ์ไม่รู้สึกรู้ว่าตนเองกำลังให้สัมภาษณ์แบบถูกจัดการการสื่อสาร แต่เป็นการเปิดโอกาสให้ผู้พูดคุยนทนาตามที่อาสาสมัครต้องการจะสื่อสาร หรือก็คือ การมุ่งเน้นไปที่ความสัมพันธ์ที่เท่าเทียมกันระหว่างผู้สัมภาษณ์กับผู้ให้สัมภาษณ์ การวิเคราะห์มีขั้นตอนดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 วิเคราะห์ถ้อยคำจากการสะท้อนคิดของผู้พูดคนที่สองในฐานะนักเรียน โดยอาศัยแนวทางการสัมภาษณ์เชิงสนทนา เพื่อทำให้เห็นลีลาการสนทนา (conversational style) ร่วมกับบริบททางสังคมวัฒนธรรมของผู้พูด ซึ่งน่าจะแสดงให้เห็นความคิดและอารมณ์ ความรู้สึกของผู้พูดที่น่าจะสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษได้

ขั้นตอนที่ 2 วิเคราะห์กลวิธีทางภาษาในการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ โดยวิเคราะห์จากรูปภาษาและเนื้อความ จากนั้นตีความความหมายของถ้อยคำแล้วจึงจัดกลุ่มกลวิธีทางภาษาตามลักษณะของการใช้เพื่อบรรลุเจตนา การสะท้อนคิดที่คล้ายคลึงกันหรือแตกต่างกันตามแนวคิดวัจนปฏิบัติศาสตร์

ทั้งนี้ ในการวิเคราะห์กลวิธีทางภาษาที่ปรากฏในการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษของกลุ่มตัวอย่าง ผู้วิจัยจะนำข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์เชิงลึกแบบกึ่งโครงสร้าง (in-depth, semi-structured interviews) ที่เป็น “ถ้อยคำ” (utterance) ตามแนวทางของ Hurford and Heasley (1983) มาวิเคราะห์ เริ่มจากนำคำตอบมาจำแนกเป็นถ้อยคำ โดยพิจารณาจากเนื้อความที่สมบูรณ์ของแต่ละถ้อยคำ เมื่อผู้วิจัยแบ่งคำตอบที่ได้เป็นถ้อยคำแล้วจึงนำถ้อยคำเหล่านั้นมาวิเคราะห์ว่าเป็นกลวิธีทางภาษาแบบใดโดยพิจารณาทั้งรูปภาษาและเนื้อความของถ้อยคำนั้น หลังจากนั้นจึงวิเคราะห์ว่ากลวิธีทางภาษาที่ได้มีวัตถุประสงค์อย่างไรในการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ

ขั้นตอนที่ 3 อภิปรายมุมมองทางสังคมวัฒนธรรมไทยที่เกี่ยวข้องกับกลวิธีทางภาษาในการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ โดยวิเคราะห์

ข้อมูลจากกรุปภาษาและการอธิบายเหตุผลในการสะท้อนคิดดังกล่าวตามแนวคิดวัจนปฏิบัติศาสตร์แนวปลดปล่อย

ขั้นตอนที่ 4 เรียบเรียงผลการวิจัย ผู้วิจัยจะได้เรียบเรียงและนำเสนอผลการวิจัยออกเป็น 3 ประเด็นหลัก ได้แก่ 1. กลวิธีทางภาษาที่นักเรียนใช้ในการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนา การสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย 2. การรับรู้ของนักเรียนที่มีต่อการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ และ 3. ปรับทางสังคมวัฒนธรรมไทยที่เกี่ยวข้องกับการสื่อสารในสถานการณ์การสนทนาดังกล่าว

ขั้นตอนที่ 5 กล่าวโดยย่อถึงเนื้อหาสาระของการวิจัยโดยจะอ้างอิงไปถึงวัตถุประสงค์และวิธีการศึกษาวิจัยโดยสังเขป และจากนั้นจะสรุปผลการศึกษาวิจัยว่าสามารถนำไปประยุกต์ได้อย่างไร ตลอดจนทั้งเสนอแนะแนวทางเพื่อการศึกษาวิจัยในประเด็นที่เกี่ยวข้องกันนี้ต่อไปด้วย และท้ายสุด เรียบเรียงผลการวิเคราะห์และนำเสนอรายงานวิจัย

3.4 สรุปผลการวิจัยและข้อเสนอแนะ

ในขั้นตอนนี้ ผู้วิจัยจะกล่าวโดยย่อถึงเนื้อหาสาระของรายงานการวิจัยโดยจะอ้างอิงไปถึงวัตถุประสงค์และวิธีการศึกษาวิจัยโดยสังเขป และจากนั้นจะสรุปผลการวิเคราะห์ลักษณะภาษาที่พบใช้เป็นประจำในการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมเหล่านี้ ว่าสามารถนำไปประยุกต์ได้อย่างไร ตลอดจนทั้งเสนอแนะแนวทางเพื่อการศึกษาวิจัยในประเด็นที่เกี่ยวข้องกันนี้ต่อไปด้วย และท้ายสุด เรียบเรียงและนำเสนอในรูปแบบรายงานวิจัย

อย่างไรก็ดี การวิเคราะห์ “กลวิธี” (strategy) ที่พบเป็นการสนทนาในชีวิตจริงจะทำให้เห็นลีลาของการสนทนา (conversation style) ร่วมกับปรับทางสังคมวัฒนธรรมของผู้พูด การวิเคราะห์ตัวบทสนทนาลักษณะนี้ เน้นที่กลไกทางภาษาและระบบความคิดที่ผู้พูดใช้ในการสนทนา ซึ่งน่าจะเผยให้เห็นการสะท้อนคิดและการมีปฏิสัมพันธ์ของผู้พูดที่น่าจะรับรู้ถึงประสิทธิผลของรูปแบบการเรียนการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษได้อย่างดีตัวอย่างหนึ่ง

บทที่ 4

ความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนา การสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ

ในบทนี้ผู้วิจัยจะนำเสนอผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย เพื่อให้เห็นว่านักเรียนเลือกใช้กลวิธีทางภาษาในการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมนี้อย่างไรบ้าง ต่อจากนั้นจะกล่าวถึงการรับรู้ของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายที่มีต่อการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ และปรับททางสังคมวัฒนธรรมไทยที่เกี่ยวข้อง เพื่อที่จะได้เข้าใจปฏิสัมพันธ์ที่ปรากฏได้ชัดเจนยิ่งขึ้น

4.1 กลวิธีทางภาษากับการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ

van Dijk (1997) กล่าวไว้อย่างน่าสนใจว่าภาษาที่เราเลือกใช้สื่อสารในข้อความนั้นนอกจากจะทำหน้าที่สื่อแทนความคิดหรือประสบการณ์ (ideational or experiential representation) และสื่อแทนปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (interpersonal representation) แล้ว ผู้วิจัยคิดว่าการอธิบายลักษณะภาษานั้น นอกจากจะพรรณนาว่ามีวิธีการทางภาษาอะไรและใช้อย่างไรแล้ว การตีความและอธิบายถึงเป้าหมายในการสื่อสารที่แสดงผ่านการใช้ภาษาก็เป็นสิ่งสำคัญที่จะช่วยให้เข้าใจการสื่อความหมายที่อยู่ในข้อความ ดังนั้นอาจกล่าวได้ว่า การอธิบายวิธีการใช้ภาษาที่ผู้ส่งสารนำเสนอในข้อความจึงเป็นการช่วยบรรลุดัตถประสงค์ในการสื่อสารเพื่อสื่อไปสู่ผู้รับสารประการหนึ่งก็คือ “กลวิธีทางภาษา” (linguistic strategies)

ในที่นี้ ผู้วิจัยจะแสดงให้เห็นผลการวิเคราะห์กลวิธีทางภาษาที่พบในการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษมีหลายกลวิธี ได้แก่ การใช้ถ้อยคำแสดงความคิดเห็น การใช้ถ้อยคำแสดงความรู้สึก การใช้ถ้อยคำลดน้ำหนัก การใช้มุขลบท และการให้รายละเอียด แต่ละกลวิธีมีรายละเอียดดังนี้

4.1.1 การใช้ถ้อยคำแสดงความคิดเห็น

ดังได้กล่าวแล้วว่าภาษาที่คนทั่วไปเลือกใช้มักสัมพันธ์กับวิถีคิด และวิถีคิดก็นำไปสู่การเลือกใช้ถ้อยคำเพื่อแสดงความคิดเห็นในลักษณะต่าง ๆ ทั้งในการดำเนินชีวิตประจำวันและการเรียนรู้ เหมือนดังที่ Mann and Walsh (2017) อธิบายว่า ประเภทใหญ่ ๆ ของสิ่งที่คนเราใช้แสดงความคิดเห็นและ

ใช้เป็นเหตุผล ได้แก่ 1. ประสบการณ์ ในที่นี้อาจเป็นประสบการณ์ของผู้พูดเองหรือประสบการณ์ของผู้อื่นก็ได้ แต่โดยทั่วไปข้อมูลที่มีลักษณะเป็นประสบการณ์ร่วมหรือประสบการณ์สาธารณะจะได้รับความเชื่อถือมากกว่าประสบการณ์เฉพาะบุคคล 2. การทดลองและสำรวจ การแสดงความคิดเห็น ประเภทนี้คือการอ้างอิงข้อมูลทางสถิติที่ได้จากการทดลองทางวิทยาศาสตร์และการสำรวจที่มีการควบคุมตัวแปรต่าง ๆ ตามหลักวิชาการ จนสามารถสรุปสาเหตุของปรากฏการณ์ได้ชัดเจน แต่ก็มีข้อเสียคือความไม่แน่นอน กล่าวคือ หากเรามีข้อมูลมากและทำการทดลองอย่างรัดกุม ผลที่ได้ก็จะมีที่น่าเชื่อถือหรือความเป็นไปได้สูง แต่อย่างไรก็ตาม การแสดงความคิดเห็นนั้นก็ยังสามารถคลาดเคลื่อนได้ และ 3. ความเชื่อและทฤษฎี คนเรามักจะมีความเชื่อหรือทฤษฎีเกี่ยวกับเรื่องใดเรื่องหนึ่งอยู่ก่อนแล้ว และมักจะใช้ความเชื่อหรือทฤษฎีนั้นเพื่อสรุปเหตุการณ์หรือสรรพสิ่งรอบ ๆ ตัวที่เกิดขึ้น

จากข้อมูล พบว่าผู้พูดสะท้อนคิดโดยการใช้ถ้อยคำแสดงความคิดเห็น มักปรากฏกลุ่มคำกริยาแสดงทัศนคติหรือความคิดเห็น เช่น ว่า, คิดว่า³, เชื่อว่า, เรียกว่า, เห็นว่า, สมมติว่า, เห็นด้วยว่า ฯลฯ เพื่อต้องการสื่อให้ผู้ฟังเห็นว่าถ้อยคำดังกล่าวเป็นการไตร่ตรอง การนึกคิด หรือความเชื่อที่แสดงออกตามที่เห็น รู้ หรือคิดของผู้พูด (Mann & Walsh, 2017) รวมไปถึงทัศนคติและมุมมองในแง่ที่ว่าสิ่งที่กำลังกล่าวถึงนั้นคงอยู่และมีตัวตนในสถานะอย่างไรท่ามกลางการสื่อสารของกลุ่มสนทนา ตัวอย่างเช่น (1) “หนูคิดว่าสอนคนเดียวก็น่าจะได้ประมาณนี้เหมือนกัน แต่แบบคือสอนเป็นกลุ่ม สอนเป็นทีมมันอุ่นใจกว่า ซึ่งมันดีกว่า”

(สถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทย, TSS-02)

(2) “ผมว่าแบบนี้ก็ดีครับ ตอนนี้อย่างนี้จริง ๆ มันก็ดีกว่าข้อข้างดีสำหรับผมเพราะว่าบางอย่างก็คือพอครูอยู่ตรงมุมนี้ ครูอาจจะมองเห็นนักเรียนที่อาจจะเกิดข้อสงสัยหรือไม่ก็ครูอาจจะมองเห็นตัว ส่วนที่ครูคนหนึ่งลืมไปด้วย มันจะทำให้แบบว่า เขาเรียกว่าเสริมใช่ไหม เสริมเนื้อหาที่ครูก็อาจจะลืมสอนหรือว่าไม่ได้พูดถึงไปได้ครับ เป็นส่วนหนึ่งที่มันอาจจะจำเป็น หรือข้อได้เปรียบ”

(สถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทย, TSS-03)

³ ผู้วิจัยมีข้อสังเกตว่า นอกจากการใช้คำศัพท์ที่เกี่ยวกับการแสดงความคิดเห็นในภาษาไทย ได้แก่ คำว่า “คิดว่า” บางกรณียังอาจจัดให้ถ้อยคำนี้เป็นคำศัพท์ที่เกี่ยวกับความคิดและอารมณ์ความรู้สึกได้ด้วย ทั้งนี้เพราะคำว่า “คิด” เป็นคำกริยาที่บ่งชี้ให้เห็นว่าผู้พูดมีความพยายามที่จะตีความปรากฏการณ์ต่าง ๆ รอบตัว หรือสิ่งที่เกิดขึ้นรอบ ๆ ตัว ในสังคม ภาพของโลกที่เรามองเห็นอาจไม่เหมือนภาพของโลกที่คนอื่นคนหนึ่งมองเห็น แต่โดยส่วนใหญ่แล้ว คำว่า “คิด” ในภาษาไทยยังหมายรวมทั้งความเชื่อและค่านิยมไว้ด้วย มักใช้เมื่อเราต้องการกล่าวถึงระบบความคิดหรือความเชื่อของตนอย่างกว้าง ๆ

(3) “แบบว่าสมมติว่าวันนั้นเราเรียนเรื่องแบบว่า present perfect ผมก็คิดว่าพอมาได้ฟังการยกตัวอย่างจากครูไทยอะไรแบบนี้ครับ ผมก็เห็นด้วยว่า มันก็จะรู้สึกว่าจะสามารถทำให้เราเข้าใจมันได้มากขึ้นจากการฟังตัวอย่างจากครูอังกฤษ เพราะฉะนั้นแล้วเราก็มາเลือกในตรงที่ง่ายมากกว่าคือจากครูไทยแล้วเราก็นำอันนี้เอาไปใช้ ไม่ควรจะเลือกอันที่ยากที่มาจากครูต่างชาติครับ”

(สถานการณ์การสนทนการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษ, TSS-04)

(4) “อยากลองเรียนกับ teacher . . . มากขึ้น ส่วนตัวแล้วหนูไม่ค่อยได้เรียนกับ teacher . . . เลย สำเนียงของ teacher . . . หนูเชื่อว่ามันน่าจะทำให้หนูฝึก listening ตนเองได้มากขึ้น ในหลาย ๆ แง่มุม แล้วก็อาจจะได้ลองสื่อสารได้มากขึ้นค่ะ เพราะว่าตอนอย่างห้อง CP หนูก็ไม่ได้เรียนกับ teacher . . . เลยอะค่ะ พอตอน ม.ปลาย มากก็ไม่ได้เรียนกับ teacher . . . เลย อยากวน teacher ให้มันทั่วถึง อาจจะไม่ใช่แค่หนู คิดว่าบางห้องก็ไม่ได้เรียนกับ teacher . . . เลย ก็อยากให้มีการวนแบบมาเจอกันมากขึ้น”

(สถานการณ์การสนทนการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษ, TSS-06)

ในตัวอย่างที่ (1)-(4) จะเห็นว่ากลุ่มตัวอย่างเลือกใช้ถ้อยคำแสดงความคิดเห็นอย่างหลากหลาย ดังตัวอย่าง “ว่า” “คิดว่า” “เรียกว่า” “สมมติว่า” “เห็นด้วยว่า” และ “เชื่อว่า” เพื่อสื่อให้เห็นว่าผู้พูดได้บอก ได้คิดทบทวนในแง่มุมต่าง ๆ ได้รู้สึกนึกเอา และได้มีความเห็นอย่างเดียวกันหรือเห็นตามด้วยเกี่ยวกับรูปแบบการสอนเป็นทีมของครูผู้สอนทั้งในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ สังเกตได้จากการหยิบยกปัญหา เหตุการณ์ ซึ่งเป็นสิ่งที่ผู้พูดให้ความสนใจโดยนำมาเพื่อเป็นประเด็นในการสะท้อนคิด นอกจากนี้ ยังแสดงความคิดเห็นหรือข้อเสนอแนะแนวทางเพื่อแก้ไขปัญหาและสามารถปฏิบัติได้จริง ทั้งนี้เพราะผู้พูดมีความรู้ความเข้าใจและความคิดที่น่าสนใจจากประสบการณ์ต่อเรื่องที่ตนจะแสดงความคิดเห็นเป็นอย่างดี แสดงให้เห็นว่าการใช้ถ้อยคำแสดงความคิดเห็นมีจุดประสงค์ให้ผู้ฟังคล้อยตามหรือเห็นด้วยกับความคิดเห็นของผู้พูด หรือกล่าวอีกนัยหนึ่งคือนักเรียนสามารถรับรู้กระบวนการทางความคิดของตนเอง คือรู้ว่าการเรียนการสอนแบบใดที่สร้างความรู้สึกพอใจและสบายใจ รู้วิธีการที่ครูผู้สอนหลายคนสอนแบบใดที่ได้ผลมากกว่าแบบอื่น ๆ และรู้วิธีแก้ไขปัญหาต่าง ๆ ซึ่งเกี่ยวข้องกับการเรียนการสอน สอดคล้องกับที่ Mann and Walsh (2017) ชี้ให้เห็นว่าการสะท้อนคิดมีอิทธิพลต่อการเลือกกลวิธีการเรียนรู้ของตัวผู้เรียน

4.1.2 การใช้ถ้อยคำแสดงความรู้สึก

การใช้ถ้อยคำเกี่ยวกับความคิดและอารมณ์ความรู้สึกนับว่าเป็นถ้อยคำกลุ่มใหญ่ที่แสดงบทบาทอย่างมากในการสื่อสารของผู้พูดที่ใช้ในการสะท้อนคิด นักภาษาศาสตร์และนักจิตวิทยากลุ่มหนึ่ง (Francis & Pennebaker, 1992; Kalat, 1990; Pennebaker & King, 1999; Shelly et al.,

2004) เชื่อว่า การใช้ถ้อยคำแสดงความรู้สึกเป็นกระบวนการปริชาน (cognitive processes) สาเหตุ เพราะอารมณ์มีผลต่อความคิดและพฤติกรรมของผู้ใช้ภาษา อารมณ์สามารถเปลี่ยนและกำกับ ความคิด รวมไปถึงวิธีสื่อสารของมนุษย์ไปพร้อม ๆ กัน

Francis and Pennebaker (1992) กล่าวว่า เมื่อใดก็ตามที่เราใช้ภาษาเพื่อปฏิสัมพันธ์ สิ่งหนึ่งที่เรากำลังทำคือ การสร้างความสัมพันธ์กับผู้ร่วมสนทนา ถ้อยคำที่เรากล่าวในการมีปฏิสัมพันธ์มัก ปรากฏถ้อยคำที่สื่อถึงอารมณ์ความรู้สึก เช่น คำกริยา คำวิเศษณ์ที่บ่งชี้อารมณ์ด้านบวก (positive emotions) และอารมณ์ด้านลบ (negative emotions) เพื่อบ่งบอกว่าตนเองกำลังมีมุมมองต่อสิ่งที่ เกิดขึ้นอย่างไร ในการสื่อสาร เหตุการณ์เดียวกันอาจถูกสื่อด้วยถ้อยคำที่แตกต่างกัน ขึ้นอยู่กับอารมณ์ ความรู้สึกของผู้พูด ดังที่ Johnson-Laird and Oatley (1989) ได้เสนอว่า ควรพิจารณาแยกกลุ่มของ ถ้อยคำออกเป็นประเภทย่อย ๆ การวิเคราะห์ถ้อยคำแสดงความรู้สึกจะทำให้เราทราบว่า ผู้พูด ต้องการถ่ายทอดอารมณ์ความรู้สึกต่อบุคคล สถานที่ หรือช่วงเวลาเหล่านั้นอย่างไร และยังทำให้เรา มองเห็นความหมายที่ผู้พูดต้องการจะสื่อเรื่องอะไรอีกด้วย

ผู้วิจัยพบว่ากลวิธีการใช้ถ้อยคำแสดงความรู้สึกเป็นกลวิธีเด่น⁴ ของการสะท้อนคิดใน สถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ จากข้อมูล พบตัวอย่าง การเลือกใช้ถ้อยคำที่บอกความคิดและอารมณ์ความรู้สึกทั่ว ๆ ไป คือเป็นคำศัพท์ที่มีความหมาย ประจำรูปคำโดยตรงเกี่ยวกับความคิดและอารมณ์ความรู้สึก ถ้อยคำเหล่านี้มักปรากฏเป็นคำกริยา หรือกลุ่มคำกริยา เช่น คิด, มอง, เห็น, รู้สึก, เข้าใจ, สังเกต, สัมผัส และโดยส่วนใหญ่ยังพบคำกริยา หรือคำวิเศษณ์ที่บ่งชี้อารมณ์ความรู้สึกด้านบวก (positive emotions) ได้แก่ คำศัพท์ที่แสดงอารมณ์ พื้นฐาน (basic emotions) เช่น ดี, ดีใจ, ชอบ, รัก, สนุก, สนุกสนาน, ตลก, ตื่นเต้น, โอเค และ คำศัพท์ที่แสดงอารมณ์ระหว่างบุคคลของผู้ร่วมสนทนา เช่น เพลิน, สบายใจ, เชื่อใจ, พอใจ, สนใจ, อุ่นใจ, มั่นใจ ฯลฯ นอกจากนี้ ยังพบถ้อยคำที่แสดงการกระทำหรือพฤติกรรมด้วย คำศัพท์เหล่านี้มัก เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมที่ได้ผ่านการเรียนการสอนเป็นทีมของผู้พูด คือการใช้กลุ่มคำกริยา เช่น ลอง, ฝึกฝน, อยากเรียน, เรียนรู้, พัฒนา, กล้าแสดงออก ฯลฯ แต่ละกลวิธีย่อยมีรายละเอียดดังนี้

กลวิธีย่อยที่ 1 การใช้กลุ่มคำศัพท์ที่เกี่ยวกับความคิดและอารมณ์ความรู้สึกทั่วไป

กลวิธีทางภาษากลุ่มนี้เป็นคำศัพท์ที่มีความหมายประจำรูปคำโดยตรงเกี่ยวกับการรู้คิด (insight) ถ้อยคำเหล่านี้มักปรากฏเป็นคำกริยาหรือกลุ่มคำกริยา เช่น คิด, จำ, มอง, เห็น, รู้สึก, เข้าใจ, สังเกต, สัมผัส นักเรียนที่ได้สะท้อนคิดมักใช้คำว่า รู้สึก และ เห็น เพื่อสื่อความหมายถึงการคิด

⁴ กลวิธีเด่น ในที่นี้หมายถึง ความถี่ของการใช้กลวิธีทางภาษาที่ปรากฏในสถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมใน วิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ

และความเข้าใจโดยทั่วไป รวมทั้งหลายตัวอย่างยังใช้คำบอกเหตุผล ซึ่งอาจมีลักษณะเป็นคำเชื่อมหรือ คำกริยา เช่น *เพราะ, เพราะว่า, ทำให้* ปรากฏในข้อความด้วย ตัวอย่างเช่น

(5) “ผมว่า ผมก็รู้สึกตกใจนิดหนึ่ง ผมคิดว่าก็ภาษาไทยอย่างที่รู้ ๆ กันมา ก็คือมันก็ไม่เห็นมีอะไร ก็เนื้อหาอย่างเดียว ทำไมต้องการครูสองคนเอง แต่พอมาเจอจริง โอ้ เพราะมันมีครูสองคนมัน เป็นแบบนี้เอง มันใช้ขึ้นมาเลย ภาษาไทยมันไม่เหมือนเดิมอีกต่อไป มันไม่ใช่แค่การมานั่งฟังแล้วก็จดตาม คัดลายมืออะไรแบบนี้ ไม่ใช่เลยครับ”

(สถานการณ์การสนทนการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทย, TSS-04)

(6) “ได้เห็นการสอนแบบใหม่ เพราะว่าส่วนใหญ่ครูภาษาไทยก็จะสอนแค่คนเดียว แต่การสอนคนเดียวคือเขาสอนตามหนังสือเขียนบนกระดาน แต่สองคนมันให้ความรู้สึกว่าครูเขากำลังช่วยกัน เราก็รู้สึกว่าพอครูอธิบายไปเรื่อย ๆ เขาก็จะมีเทคนิคอธิบายที่ต่างกัน อาจจะฟังคนนี้ไม่เข้าใจตอนแรก พอมีคนหนึ่งลองย้ำ แล้วก็เรียบเรียงความเข้าใจ เรียบเรียงคำพูดใหม่ แต่เป็นความหมายเดียวกัน อ้อ อย่างนี้เองเหมือนครูเขาก็ช่วยกันหาคำง่าย ๆ ให้นักเรียนจำได้ซึ่งคิดว่าอันนี้เป็นประโยชน์ดีค่ะ”

(สถานการณ์การสนทนการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทย, TSS-13)

(7) “ถ้าตั้งใจฟังก็การสอนเป็นทีมก็ดีนะคะ ไม่ได้เจอปัญหาอะไรแล้วก็ได้เรียนกับคุณครูที่หลาย ๆ คนเพราะหนูคิดว่าถ้าเกิดเรียนกับครูคนเดียวไปทั้งหมด ตอนนี้หนูสัมผัสได้ว่าหนูอาจจะเบื่อก็ได้ เพราะว่าเมื่อก่อนเรียนกับครูคนเดียวมาตลอดแล้วพอมาเจอแบบนี้เนะคะก็ว่ามันเป็นอะไรที่ดีกว่า”

(สถานการณ์การสนทนการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษ, TSS-08)

(8) “หนูคิดว่าประโยชน์ที่หนูได้รับการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษ นอกจากเรื่อง accent หนูมองว่าครูเหมือนช่วยกันเสริมได้ดีอะคะ หนูรู้สึกว่าหลาย ๆ ครั้งครูอาจจะเลือกทำแบบว่าเลือกคำที่จะอธิบายไม่ถูกประมาณนี้คะ แล้วครูอีกคนหนึ่งอธิบายคำได้ถูกกว่า ภาษาอังกฤษแน่นอนมันอธิบายยากกว่าอยู่แล้ว การใช้เวิร์ดชอยส์สำหรับคนที่มองว่าคนต่างชาติมองว่าคำนี้อธิบายได้ดี แต่ว่าคนไทยไม่เข้าใจ อันนี้ก็มียะอะคะพอมีครูไทยได้อธิบายได้เข้าใจมุมมองของการเข้าใจของคนไทยมากกว่าคะ มันดีกว่า ทำให้เข้าใจเนื้อหาได้ดีกว่าคะ”

(สถานการณ์การสนทนการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษ, TSS-11)

ในตัวอย่างที่ (5)-(8) จะเห็นว่ากลุ่มตัวอย่างใช้คำกริยาแสดงการประสมมีความหมายเกี่ยวกับการรู้ การรู้สึก หรือประสาทสัมผัสโดยตรง ดังตัวอย่าง “รู้สึก” “คิด” “เห็น” “จำ” “สัมผัส” “มอง” และ “เข้าใจ” คำกริยาที่มีความหมายเกี่ยวกับการรู้ จะปรากฏร่วมกับคำนามหรือกลุ่มคำนามที่หมายถึงสิ่งที่รู้ที่เข้าใจ หรือมีประโยคแสดงข้อความที่รู้ที่เข้าใจปรากฏอยู่ด้วย และในบางกรณีอาจมีประโยคที่แสดงเหตุของความรู้สึกนั้น ๆ ตามมา ดังตัวอย่าง คำเชื่อมบอกเหตุ ได้แก่ “เพราะ” และ

“เพราะว่า” และปรากฏคำบ่งชี้ที่แสดงความสัมพันธ์กันทางเหตุผล คือ “ทำให้” บางประโยคมีรายละเอียดเพิ่มเติมว่าสิ่งที่ได้ประสบนั้นทำอะไรอยู่ หรือมีสภาพอย่างไร เพื่อแสดงให้เห็นว่านักเรียนสะท้อนคิดว่ารู้และเข้าใจในฐานะผู้รู้ ผู้เป็นเจ้าของความรู้สึก หรือผู้เป็นเจ้าของประสาทสัมผัสนั้น ๆ และกลุ่มคำนามที่เจ้าของประสาทสัมผัสประสบ

กลวิธีย่อยที่ 2 การใช้กลุ่มคำศัพท์ที่เกี่ยวกับการแสดงอารมณ์พื้นฐาน

กลวิธีทางภาษากลุ่มนี้เป็นคำศัพท์ที่มีคุณสมบัติทางอารมณ์บางอย่างที่สอดคล้องกับคำบอกอารมณ์พื้นฐาน (basic emotions) ของมนุษย์ ได้แก่ สุข เศร้า โกรธ กลัว และรังเกียจ (Francis & Pennebaker, 1992; Pennebaker & King, 1999) อย่างไรก็ดี ในอารมณ์พื้นฐานทั้ง 5 กลุ่มดังกล่าวนี้ พบในข้อมูลที่นักเรียนใช้สื่อสารออกมา ส่วนใหญ่แล้ว อารมณ์ “สุข” มักปรากฏคำศัพท์รวมกลุ่มนี้เป็นจำนวนมาก หรือมีความหมายทำนองเดียวกัน คำบ่งชี้แสดงอารมณ์ที่เด่นมากในการสะท้อนคิดก็คือ อารมณ์ ดี, ดีใจ, ชอบ, รัก, สนุก, สนุกสนาน, ตลก, ตื่นเต้น, โอเค ในหลายตัวอย่างยังใช้คำบอกเหตุผล ซึ่งอาจมีลักษณะเป็นคำเชื่อมหรือคำกริยา เช่น เพราะ, เพราะว้, ทำให้ ปรากฏในข้อความด้วย ตัวอย่างเช่น

(9) “จริง ๆ ก็ชอบเหมือนกันค่ะ ที่โรงเรียนนี้จัดให้มีครู 2 คนในคาบ รู้สึกว่ามันโพล้งมากกว่ามีครูคนเดียวค่ะ อย่างภาษาไทยก็จะเป็นแบบว่าครูแต่ละคนก็มีจะพาร์ทของตัวเองใช้ไหมคะ แล้วอีกคนหนึ่งก็จะคอยซัพพอร์ต คอยเตือนหนุนตันทันมีอะไรอย่างนี้ค่ะ รู้สึกว่ามันดีกว่าด้วยแล้วก็เหมือนช่วยดูแลนักเรียน มันทั่วถึงกว่าค่ะ มากกว่าอยู่คนเดียว”

(สถานการณ์การสนทนาก่อนการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทย, TSS-07)

(10) “รู้สึกสนุกและตลกค่ะ แล้วก็เหมือนแบบเหมือนเราตั้งใจเรียน ชอบฟังครูเขาคุยกันด้วยค่ะ มันสนุกดีแล้วก็ได้รับความรู้ด้วยค่ะ . . . หนูคิดว่ามันจะได้แบบทำให้คาบเรียนมันน่าสนใจมากขึ้นค่ะ มันมีความน่าสนใจมากขึ้น ซึ่งตรงนี้นั้นเป็นประโยชน์แน่นอนอยู่แล้ว เพราะว่ามันทำให้เราโฟกัสกับเนื้อหาได้มากขึ้นด้วย เราารู้สึกดีกับการเรียนค่ะ ทำให้บรรยากาศในห้องมันดีไปด้วย ทำให้ความรู้สึกของเราต่อวิชานั้นมันดีขึ้น ทักษะคติของเราทำให้เราสามารถพัฒนาตัวเองได้มากขึ้นด้วยค่ะ”

(สถานการณ์การสนทนาก่อนการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทย, TSS-05)

(11) “. . . หนูก็รู้สึกโอเคกว่าที่มีครูต่างชาติคนเดียวค่ะ เพราะว่าเมื่อบางทีเราฟังแล้วเราแปลผิด เราไม่เข้าใจ ก็อาจจะข้ามทำในส่วนที่เป็นเนื้อหาไป ทำกิจกรรมไม่ได้ค่ะ พอมีครูไทยเขาก็จะมาช่วยอธิบายมากขึ้นค่ะ”

(สถานการณ์การสนทนาก่อนการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษ, TSS-09)

(12) “สำเนียงอินเดียฟังยากสุดค่ะ แอบตื่นตื่นก็ต้อง concentrate มากเลยตอนนั้น แต่ก็โอเคอยู่ค่ะ คือพอมันแปลเรื่อย ๆ มันก็ฟังเข้าใจ ฟังออกมากขึ้น”

(สถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษ, TSS-13)

ในตัวอย่างที่ (9)-(12) จะเห็นว่ากลุ่มตัวอย่างเลือกใช้คำแสดงอารมณ์พื้นฐาน ดังตัวอย่าง “ชอบ” “ดี” “สนุก” “ตลก” “โอเค” และ “ตื่นเต้น” เพื่อสื่อถึงอารมณ์ของผู้พูดที่เป็นเจ้าของ การสะท้อนคิดนั้น ๆ ส่วนใหญ่แล้วมักแสดงอารมณ์ “สุข” สังเกตได้จากคำกริยาแสดงการประสบที่ สื่อความหมายว่า “พอใจ” และ “สบายใจ” ในแง่มุมต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นการสื่อความรู้สึกดีต่อผู้อื่น หรือสิ่งนั้น ได้ประสบแล้วสมกับที่ใจต้องการ อารมณ์ดีมีความสุขอยู่กับการเรียนการสอนเป็นทีม ทำให้ขบขัน ยินดีที่จะกระทำ หรือประสบสิ่งแปลกใหม่ นอกจากนี้ผู้พูดยังกล่าวถึงสาเหตุและผลหรือ จุดมุ่งหมายของการบอกอารมณ์นั้นด้วย ดังตัวอย่าง การใช้คำเชื่อมหรือคำบ่งชี้ที่แสดงความสัมพันธ์ กันทางเหตุผล ได้แก่ “เพราะ” “เพราะว่า” และ “ทำให้” เนื่องจากผู้พูดได้พิจารณาอารมณ์และ ความรู้สึกว่าตนเองแสดงออกอย่างไร หรือเกิดขึ้นเพราะอะไร

กลวิธีย่อที่ 3 การใช้กลุ่มคำศัพท์ที่เกี่ยวกับการแสดงอารมณ์จากความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล

กลวิธีทางภาษากลุ่มนี้เป็นคำศัพท์ที่บอกอารมณ์จากความสัมพันธ์มักจะปรากฏร่วมกับบุคคล หรือสิ่งที่คุณพูดเกี่ยวข้องด้วย เช่น *เพลิน, สบายใจ, เชื้อใจ, พอใจ, สนใจ, อุ่นใจ, มั่นใจ* จึงมักพบว่ามี คำศัพท์แสดงอารมณ์ด้านบวก (positive emotions) และปรากฏร่วมกับอารมณ์ “สุข” เป็นพื้นฐาน แสดงให้เห็นว่าผู้พูดมีความคิดไม่กังวลหรือสบายใจกับอารมณ์ความรู้สึกที่มีต่อผู้ฟังและสิ่งเกี่ยวข้อง ขณะสนทนา และบางตัวอย่างอาจปรากฏร่วมกับคำบุพบท “กับ” ที่มักจะตามด้วยคำนามหรือกลุ่ม คำนามที่สัมพันธ์กับอารมณ์เหล่านั้น ทำให้ทราบได้ว่าผู้พูดมีอารมณ์ความรู้สึกอย่างไรต่อบุคคล เหตุการณ์หรือสิ่งที่อ้างถึง ตัวอย่างเช่น

(13) “ประโยชน์ที่ได้รับจากการสอนแบบนี้ มันเพลินดีค่ะ คือเราเวลานั่งไปเรื่อย ๆ บางที่เรา นั่งจดไปเรื่อย ๆ ฟังไปเรื่อย ๆ หมดเวลาแล้ว คือเราเพลินไปกับมัน คือไม่ได้เมื่อไรจะเลิกสักที เมื่อไร เวลาจะหมดสักที”

(สถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทย, TSS-13)

(14) “รู้สึกอบอุ่นครับ อบอุ่นว่ามีครู 2 คนเขาก็แบบสามารถช่วยเหลือเราได้เสมอ แล้วก็อุ่น ใจกับการเรียนทุกครั้งครับ . . . ทีมภาษาไทยก็น่าจะเป็นแบบการคุยกันที่มันแบบสบายไม่เครียดให้ ความรู้สึกนักเรียนว่าแบบกำลังเห็นครูกำลังคุยกันอยู่แล้วก็แลกเปลี่ยน ครู 2 คนนี้ก็สามารถ แลกเปลี่ยนความเห็นของตัวเองหรือว่าประสบการณ์ของตัวเองได้ด้วยซึ่งมันเป็นอะไรที่ดี”

(สถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทย, TSS-14)

(15) “จุดเด่นก็คือการที่มีครูต่างชาติ 1 คน แล้วก็ครูไทยด้วยครับ ซึ่งเป็น key เลยแหละ สำหรับการเรียนการที่จะทำให้ชั้นเรียนเชื้อใจกันไปต่อได้ เพราะอย่างที่ผมได้พูดไปว่านั่นแหละครับ เด็กไทยส่วนใหญ่อาจจะไม่ได้ถูกสอนให้กล้าแสดงออกมากนัก แต่พอมีทั้งครูไทยและครูต่างชาติอยู่

ด้วยกันแล้ว ก็เป็น area ที่รู้สึกว่าเขาไม่ได้ปิดกันอะไร โดยที่เป็นพื้นที่สร้างความมั่นใจ เป็นจุดเด่นของวิชาภาษาอังกฤษอยู่แล้ว”

(สถานการณ์การสนทนการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษ, TSS-04)

(16) “หนูรู้สึกสบายใจกับการเรียนภาษาอังกฤษค่ะ สบายใจแบบว่าเหมือนบางทีแบบว่าไม่ได้สะดวกกับครูคนนี้ มีข้อสงสัยให้เลือก เราสามารถไปพูดคุยกับคุณครูอีกท่านหนึ่งได้”

(สถานการณ์การสนทนการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษ, TSS-13)

ในตัวอย่างที่ (13)-(16) จะเห็นว่ากลุ่มตัวอย่างเลือกใช้ถ้อยคำแสดงอารมณ์จากความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ดังตัวอย่าง “เพลินดี” “เพลินไปกับมัน” “อบอุ่น” “อุ่นใจกับการเรียน” “เชื่อใจ” “สร้างความมั่นใจ” “สบายใจกับการเรียนภาษาอังกฤษ” และ “สบายใจ” เพื่อสื่อว่าผู้พูดคิดเห็นเกี่ยวกับการได้รับประสบการณ์การเรียนรู้จากครูผู้สอนเป็นทีมที่สื่อนัยว่ามีความสบายกายสบายใจกับการสร้างความสัมพันธ์เชิงบวกเป็นพื้นฐาน ไม่ว่าจะเป็นการมีความสุขอยู่กับการเรียนการสอนเป็นทีม ไม่รู้สึกว่าย่ำแย่ ไม่มีผู้ใกล้ชิดหรือไม่มีที่พึ่ง เชื่อว่าดีและมีความสามารถ และไม่มี ความวิตกกังวล นับเป็นการเสริมความสัมพันธ์และมิตรภาพระหว่างครูผู้สอนกับนักเรียนให้เข้มแข็ง

อาจกล่าวได้ว่า การใช้กลุ่มคำศัพท์ที่เกี่ยวกับการแสดงอารมณ์จากความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลนี้แสดงให้เห็นว่านักเรียนมั่นใจว่าสามารถบรรลุเป้าหมายที่สูงขึ้นได้ด้วย ความทุ่มเทและมุ่งมั่น นักเรียนจำเป็นต้องรับรู้ก่อนว่าครูผู้สอนเป็นครูที่ไว้วางใจและให้เกียรตินักเรียน ครูที่อยากให้นักเรียนได้รับสิ่งที่ดีที่สุด และครูที่ไม่ด่วนตัดสินพวกเขาเพียงเพราะทำอะไรผิดพลาดไป นักเรียนอาจพร้อมที่จะเปิดใจ ทั้งนี้ นักเรียนตระหนักว่าการเรียนการสอนเป็นทีมจะพาพวกเขาไปถึงเป้าหมายได้ นักเรียนเคารพและชื่นชมครูผู้สอนในฐานะบุคคลคนหนึ่ง และนักเรียนไว้วางใจและรู้สึกปลอดภัยกับของครูผู้สอนของพวกเขา สอดคล้องกับที่นักการศึกษา (Baeten & Simons, 2014; O’Sullivan, 1999; Senge, 1994) อธิบายว่า การสร้างความสัมพันธ์อันดีกับนักเรียนคือกุญแจสำคัญที่ทำให้พวกเขาตระหนักว่าตนเองนั้นคือสมาชิกคนสำคัญในชั้นเรียนและโรงเรียน

กลวิธีย่อยที่ 4 การใช้กลุ่มคำศัพท์ที่เกี่ยวกับการกระทำและพฤติกรรม

กลวิธีทางภาษากลุ่มนี้เป็นคำศัพท์ที่กล่าวถึงการกระทำหรือพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับการพูด แสดงความรู้สึกด้วยถ้อยคำที่ดี เพื่อสื่อความหมายเกี่ยวกับสิ่งที่ได้เรียนรู้ผ่านการเรียนการสอนเป็นทีม ด้วยคำกริยาหรือกลุ่มคำกริยาที่แสดงการกระทำหรือแสดงกิจกรรม (doing) เช่น *ลอง, ฝึกฝน, อยากเรียน, เรียนรู้, พัฒนา, กล้าแสดงออก* ฯลฯ ส่วนใหญ่จะสอดคล้องกับการสื่ออารมณ์และความรู้สึกด้านบวก และหลายตัวอย่างยังมีการใช้ส่วนขยายซึ่งอาจเป็นคำ กลุ่มคำ หรืออนุพยางค์ก็ได้ ส่วนขยายนี้มักจะเป็นส่วนประกอบที่ช่วยสนับสนุนการกระทำหรือพฤติกรรมเกี่ยวกับการเรียนการสอนเป็นทีม เช่น อาจเป็นถ้อยคำที่แสดงความรู้สึก บรรยากาศ วิธีการสอน สิ่งที่ได้รับจากการเรียนรู้ เป็นต้น หรือ

ตามด้วยการใช้คำเชื่อมอธิบาย “คือ” ทำหน้าที่เชื่อมข้อความที่ขยายความหรืออธิบายข้อความที่มาข้างหน้าเพื่อให้กระจ่างชัดขึ้น ตัวอย่างเช่น

(17) “ที่จำได้อย่างเวลาที่เรารู้ประเด็นตอนต้นคาบ แล้วท้ายคาบครูก็จะมาคอมเมนต์ว่าการประเด็นของเราเป็นอย่างไร หนูรู้สึกวากลุ่มไหนที่ครูคนที่หนึ่งชม ครูคนที่สองจะติบ้างนิดหน่อยอย่างกลุ่มไหนครูคนที่หนึ่งติหนัก ๆ แล้ว ครูคนที่สองก็จะพูดข้อดีออกมา รู้สึกว่าเป็นการบาลานซ์ขึ้นมาเลยอะคะ เราได้รับความเห็นที่ดีมาก ทำให้เรารู้สึกดีแต่เราก็ต้องมีคอมเมนต์ที่เราสามารถนำไปพัฒนาได้ด้วย มันเหมือนเป็นการบาลานซ์ที่ดี มันไม่ตัดกำลังใจจนเกินไป แต่มันก็ทำให้เรารู้ว่าโอเคตรงไหนที่เราต้องพัฒนาจริง ๆ”

(สถานการณ์การสนทนการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทย, TSS-06)

(18) “เรารู้สึกว่าเหมือนแบบคือไม่ใช่ว่าครูแต่ละคนจะสอนไม่ดีนะ แต่ว่าพอเหมือนเราแบบมีบรรยากาศที่มันเหมือนแบบไม่จำเจ เราก็อยากเรียนรู้เรื่อย ๆ เหมือนกับมีน้ำเสียงที่แตกต่างกัน หรือว่าแบบมีสไตล์ที่เหมือนแบบลูกคู่ ครูสอนเหมือนแบบเป็นพิธีกรกันแบบนี้ ซึ่งมันทำให้เราแบบเอนจอยด้วยแล้วก็เหมือนแบบรู้สึกว่พอเราเอนจอย เราก็จะเหมือนแบบเราก็จะผ่านไปได้ง่ายขึ้น มันไม่เหมือนแบบหุ้ยหุ้ยทะเลหุ้ยหุ้ย แต่ว่าเหมือนแบบตื่นตื้นตลอดเวลา ครูทั้งสองคนก็เหมือนแบบดึงดูดเอ็มพาวเวอร์ซึ่งกันและกัน มันดูอะไรแบบนี้อะครับ . . .”

(สถานการณ์การสนทนการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทย, TSS-16)

(19) “หนูคิดว่าเราได้เรียนกับครู 2 คนแบบได้เรียนรู้หลาย ๆ มุมมองที่แตกต่างกันในเรื่องที่สนใจ ก็มีประโยชน์ในโอเดียในการเรียนการสอนมันก็จะหลากหลายมากขึ้น ถ้าเกิดคนใหม่ ๆ แต่ละคน แต่ละคู่ก็จะมีไม่เหมือนกันอย่างนี้คะ แต่ละคู่จะมีสไตล์จะไม่เหมือนกัน เราก็จะมีการเรียนที่หลากหลายมากขึ้น แล้วก็มีโอเดียใหม่ ๆ”

(สถานการณ์การสนทนการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษ, TSS-13)

(20) “หนูได้ลองเรียนรู้อะไรมากขึ้น คือหนูสบายใจการที่มีครูไทยและครูต่างชาติคะ คือถ้าอย่าง 2 คนก็จะช่วย ๆ กันดูแลเด็กคะ หรือถ้าแบ่งพาร์ทกัน ครูคนนี้อ่านเรื่องนี้ ครูคนนี้อ่านเรื่องนี้ อันนี้ก็คิดว่าเป็นจุดเด่นที่ดีคะ”

(สถานการณ์การสนทนการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษ, TSS-07)

ในตัวอย่างที่ (17)-(20) จะเห็นว่ากลุ่มตัวอย่างเลือกใช้กลุ่มคำศัพท์ที่เกี่ยวกับการกระทำและพฤติกรรมด้วยคำกริยาหรือกลุ่มคำกริยาที่แสดงบรรยายการกระทำหรือแสดงกิจกรรม ในหลายตัวอย่างยังมีการใช้ส่วนขยายซึ่งอาจเป็นคำ กลุ่มคำ หรืออนุพากย์ เช่น ในตัวอย่างที่ (17) ผู้พูดสื่ออารมณ์และความรู้สึกด้านบวกที่เกี่ยวข้องสัมพันธ์กับการทำกิจกรรมเพื่อการเรียนรู้ พฤติกรรมเหล่านี้สะท้อนคิดผ่านชุดคำศัพท์ที่เกี่ยวกับสิ่งที่ได้เรียนรู้จากการลงมือปฏิบัติจริงและการเรียนการสอนเป็นทีม ดังตัวอย่าง “ประเด็นตอนต้นคาบ แล้วท้ายคาบครูก็จะมาคอมเมนต์ . . . ได้รับความเห็นที่ดีมาก

ทำให้เรารู้สึกดีแต่เราก็ต้องมีคอมเมนต์ที่เราสามารถนำไปพัฒนาได้ด้วย มันเหมือนเป็นการบาลานซ์ที่ดี มันไม่ตัดกำลังใจจนเกินไป แต่มันก็ทำให้เรารู้ว่าโอเคตรงไหนที่เราต้องพัฒนาจริง ๆ”

ส่วนในตัวอย่างที่ (18) ผู้พูดก็ทำให้ผู้ฟังเข้าใจว่าบรรยากาศการเรียนรู้ในห้องเรียน การใช้เสียงของครูผู้สอนเป็นทีม รวมทั้งวิธีการสอนเป็นทีมส่งผลเชิงบวกโดยตรงต่อพฤติกรรมการเรียนรู้ของตนเองด้วยการใช้คำกริยาเรียงกันหลายตัวและส่วนขยายกริยา เพื่อสะท้อนคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์จากการเรียนการสอนเป็นทีมมาสู่ครูผู้สอน ดังตัวอย่าง “มีบรรยากาศที่มันเหมือนแบบไม่จำเจ เราก็อยากเรียนรู้เรื่อย ๆ เหมือนกับมีน้ำเสียงที่แตกต่างกัน หรือว่าแบบมีสไตล์ที่เหมือนแบบลูกคู่ ครูสอนเหมือนแบบเป็นพิธีกรกันแบบนี้ ซึ่งมันทำให้เราแบบเอนจอยด้วยแล้วก็เหมือนแบบรู้สึกว่าการเอนจอย เราก็จะเหมือนแบบเราก็จะผ่านไปได้ง่ายขึ้น . . . ตื่นเต้นตลอดเวลา ครูทั้งสองคนก็เหมือนแบบดังพลังเอ็มพาวเวอร์ซึ่งกันและกัน มันดูจะอะไรแบบนี้”

ในขณะที่ในตัวอย่างที่ (19) และตัวอย่างที่ (20) ผู้พูดได้เลือกใช้คำที่ใช้บอกอาการหรือพฤติกรรมจากการเรียนการสอนเป็นทีม ลักษณะเด่นประการหนึ่งคือ ผู้พูดมักใช้คำกริยา กลุ่มคำกริยาหรือส่วนขยายกริยาเพื่อให้ผู้ฟังทราบรายละเอียดและเห็นภาพที่บรรยายอย่างชัดเจน นอกจากนี้ ยังมีถ้อยคำเกี่ยวกับการแสดงอารมณ์จากความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลที่ผู้พูดใช้แสดงความรู้สึกว่าน่าจะมีคุณค่าหรือความสำคัญ หรืออาการสบายใจเมื่อได้เรียนรู้กับครูผู้สอน 2 คนในชั้นเรียนปรากฏในข้อความด้วย ดังตัวอย่าง “ได้เรียนกับครู 2 คนแบบได้เรียนรู้หลาย ๆ มุมมองที่แตกต่างกันในเรื่องที่สนใจ ก็มีประโยชน์ในโอเดียในการเรียนการสอนมันก็จะหลากหลายมากขึ้น . . . มีการเรียนที่หลากหลายมากขึ้น แล้วก็มีโอเดียใหม่ ๆ” และ “ได้ลองเรียนรู้อะไรมากขึ้น คือหนูสบายใจการที่มีครูไทยและครูต่างชาติค่ะ คือถ้าอย่าง 2 คนก็จะช่วย ๆ กันดูแลเด็ก”

4.1.3 การใช้ถ้อยคำลดน้ำหนัก

การใช้ถ้อยคำลดน้ำหนักเป็นการใช้รูปภาษาเพื่อแสดงระยะห่างของผู้พูดที่อาจไม่ต้องการจะนำตัวเองเข้าไปเป็นส่วนหนึ่งของการสื่อสาร ความคิดหรือสิ่งที่เกิดขึ้นมาก่อนหน้า ผลักตัวเองออกไปและทำเหมือนกับว่าสิ่งที่กล่าวถึงนั้นเป็นสิ่งที่มาจากที่อื่น รูปภาษาที่ใช้จึงเป็นรูปภาษาที่ไม่กระจ่างชัดเจน (Hyland, 1998) จะสังเกตได้ว่าผู้พูดเลือกใช้ภาษาให้เหมาะสมกับสถานการณ์ นอกจากเวลาและสถานที่แล้ว ผู้พูดในฐานะนักเรียนยังคำนึงถึงผู้ฟังด้วยว่าเป็นใคร และสัมพันธ์กับตนอย่างไร กล่าวอีกนัยหนึ่งคือ ความสัมพันธ์ระหว่างผู้พูดกับผู้ฟังเป็นปัจจัยสำคัญที่มีอิทธิพลต่อการเลือกใช้ถ้อยคำลดน้ำหนัก

กลวิธีการใช้ถ้อยคำลดน้ำหนักแสดงผ่านรูปภาษาได้หลายลักษณะ จากข้อมูล พบว่าผู้พูดใช้คำกริยาและคำวิเศษณ์ที่เกี่ยวกับความคิดเห็นที่ปรากฏเป็นอนุพากย์หลัก เช่น ดู, เหมือนว่า,

เหมือนจะ, คล้ายว่า, ค่อนข้าง, แบบว่า นอกจากนี้ ยังปรากฏการใช้คำช่วยกริยาบางคำที่แสดง ความคลุมเครือ แสดงความไม่แน่ใจ พบการใช้คำช่วยกริยาบางคำ เช่น แอบ, อาจจะ, น่าจะ, คงจะ, ไม่ค่อย หรือการใช้คำขยายที่ไม่เฉพาะเจาะจง เช่น บาง, บ้าง, หนึ่ง, นิดหน่อย หรือการใช้คำอ้างถึงที่ไม่เจาะจง เช่น บางเนื้อหา, บางเรื่อง, บางคน แต่ละกลวิธีย่อยมีรายละเอียดดังนี้

กลวิธีย่อยที่ 1 การใช้คำกริยาและคำวิเศษณ์ที่เกี่ยวกับความคิดเห็นที่ปรากฏเป็นอนุพากย์หลัก

กลวิธีทางภาษากลุ่มนี้เป็นการใช้คำกริยาและคำวิเศษณ์ที่เกี่ยวกับความคิดเห็นที่ปรากฏเป็นอนุพากย์หลัก กล่าวคือ ผู้พูดไม่ต้องการแสดงความคิดเห็นด้วยการตัดสินลงไปอย่างกระจ่างชัดเจน เพื่อให้ผลของสิ่งที่กล่าวอ่อนลง ซึ่งเกิดขึ้นใน 2 ลักษณะ ได้แก่ การใช้คำกริยาที่ปรากฏเป็นอนุพากย์หลัก เช่นคำว่า ดู, เหมือนว่า, เหมือนจะ, คล้ายว่า และการใช้คำวิเศษณ์ที่อยู่หน้าคำกริยาหลักในประโยค เช่นคำว่า ค่อนข้าง, แบบว่า ตัวอย่างเช่น

(21) “หนูคิดว่าการมีครู 2 คนมีประโยชน์ต่อคุณครูเองแล้วก็นักเรียนด้วยค่ะ โดยที่ว่าครูแต่ละคนจะมีเหมือนว่าถนัดไม่เหมือนกันอะค่ะ แล้วก็ช่วยเสริมกันในการสอนก็จะง่ายต่อคุณครูด้วยแล้วก็นักเรียนก็จะเข้าใจมากขึ้นด้วยค่ะ . . . หนูว่าแบบนี้ก็ดีค่ะ ตอนนี้อจริง ๆ มันก็ดี ค่อนข้างดีสำหรับหนูเพราะว่าบางอย่างคือพอครูอยู่ตรงมุมนี้ครูอาจจะมองเห็นนักเรียนที่อาจจะเกิดข้อสงสัย”

(สถานการณ์การสนทนการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทย, TSS-17)

(22) “รู้สึกว่ายกเหมือนจะแบ่งพาร์ตชัดเจนมากกว่าค่ะคล้ายว่ามีครูคนหนึ่งยืนสอน อีกคนหนึ่งอาจจะกดสไลด์ หรือว่าเดินรอบ ๆ ห้องแทน . . . พยายามคิดแต่คิดไม่ออก อาจจะเป็นเพราะเราค่อนข้างชินกับการแบบว่ามีคุณครูมา 2 คนตั้งแต่แรก ก็เลยรู้สึกว่ายกทุกอย่างที่ออกมามันกำลังดีหมดเลย มันกำลังดีแล้ว”

(สถานการณ์การสนทนการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษ, TSS-06)

ในตัวอย่างที่ (21)-(22) จะเห็นว่ากลุ่มตัวอย่างเลือกใช้ถ้อยคำลดน้ำหนักที่เป็นคำกริยา ดังตัวอย่าง “เหมือนว่า” “เหมือนจะ” และ “คล้ายว่า” และถ้อยคำลดน้ำหนักที่เป็นคำวิเศษณ์ ดังตัวอย่าง “ค่อนข้าง” และ “แบบว่า” ซึ่งรูปภาษาเหล่านี้มักเป็นความคิดเห็นที่ปรากฏเป็นอนุพากย์หลัก เพื่อสื่อว่าผู้พูดคิดถึงสถานการณ์ก่อนหน้าเกี่ยวกับรูปแบบการเรียนการสอนเป็นทีมโดยอาศัยข้อมูลบางประการ หรืออาจเป็นเพราะเป็นสิ่งที่ตนเองยังไม่มั่นใจเท่าที่ควรจะเป็นว่าการแสดงความคิดเห็นนั้นถูกต้องหรือใกล้เคียงกับสิ่งที่ผู้ฟังคาดหวังคำตอบไว้หรือไม่ ดังนั้นการใช้ถ้อยคำลดน้ำหนักด้วยคำกริยาและคำวิเศษณ์ที่เกี่ยวกับความคิดเห็นที่ปรากฏเป็นอนุพากย์หลักดังกล่าวมีผลให้ผู้ฟังในฐานะครูผู้สอนเข้าใจว่าผู้พูดในฐานะนักเรียนอาจประเมินระยะห่าง (distance) ของบทบาท

เหล่านี้ร่วมด้วยก็เป็นได้ เช่น ความใกล้ชิด (closeness) ความคุ้นเคย (familiarity) ความสนิทสนม (relational intimacy) ฯลฯ (Hyland, 1998; Spencer-Oatey, 1996)

กลวิธีย่อที่ 2 การใช้คำช่วยกริยาที่แสดงความคลุมเครือหรือความไม่แน่ใจ

กลวิธีทางภาษากลุ่มนี้เป็นการใช้คำช่วยกริยาเพื่อแสดงลักษณะกำกวม คาดคะเน เอาแน่นอนทางใดทางหนึ่งไม่ได้ เช่น การใช้คำว่า *แอบ, อาจจะ, น่าจะ, คงจะ* นอกจากนี้คำช่วยกริยาบางคำมักใช้ร่วมกับคำว่า *ไม่* เพื่อบอกความปฏิเสธ เช่น *ไม่ค่อย* โดยคำช่วยกริยาเหล่านี้จะปรากฏร่วมกับคำกริยาและอยู่ข้างหน้าคำกริยาเสมอเพื่อแสดงความหมายว่า ผู้พูดไม่ได้กล่าวถ้อยคำที่บ่งชี้ไปทางใดทางหนึ่งให้แจ่มแจ้ง หรือเป็นการคิดถึงเหตุการณ์และสถานการณ์ที่เกิดขึ้นแล้วหรือที่จะเกิดขึ้นในอนาคตโดยอาศัยข้อมูลบางประการ ตัวอย่างเช่น

(23) “หลัก ๆ การสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยก็จะมีครู 2 คนทุกคาบเลยคะ แล้วก็รู้สึกว่าคุณครูทั้งสองก็จะเข้าหากันได้ดี แล้วก็จะมีการรับส่งมุกกันตลอดคะ เช่น ถ้านักเรียนไม่ตอบ ไม่ค่อย รับอย่างนี้ คุณครูก็จะรับส่งมุกกันเอง แล้วก็จะเป็นการสร้างบรรยากาศในห้องเรียนอะคะ”

(สถานการณ์การสนทนการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทย, TSS-20)

(24) “คือเข้าใจคะ แบบเข้าใจจริง ๆ teacher สอนใช้ไหมคะ คือเราเรียนแล้วคิดว่าเข้าใจแล้ว แต่พอท้ายคาบ หนูมาเจอ consult ครูภาษาไทยว่าหัวข้อนี้สามารถเขียนอย่างนี้ได้ไหม หนู แอบ รู้สึกว่าจากที่หนูเข้าใจแล้ว ครูภาษาไทยก็จะบอกว่าไม่ใช่ละ มัน อาจจะ ต้องเพิ่มตรงนี้น้อยคะ แบบสื่อสารเป็นภาษาไทยให้หนูฟัง จากตอนแรกหนูก็เรียนรู้จากภาษาอังกฤษมาอยู่แล้ว มันก็เลยเหมือนเราได้เรียนภาษาอังกฤษแล้วนะ แต่สุดท้ายแล้วมีคนมาทำให้เราเหมือนมีคนมา reassure อีกที”

(สถานการณ์การสนทนการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษ, TSS-06)

ในตัวอย่างที่ (23)-(24) จะเห็นว่ากลุ่มตัวอย่างเลือกใช้คำว่า “ไม่ค่อย” “แอบ” และ “อาจจะ” เพื่อสื่อให้เห็นว่าผู้พูดแสดงความเป็นไปได้เกี่ยวกับการเรียนการสอนเป็นทีมในบางประเด็นที่ยังมีความคลุมเครือ อาจเป็นเพราะเป็นสิ่งที่ตนเองยังไม่แน่ใจ หรือยังไม่มีข้อมูลสนับสนุนเพียงพอเนื่องจากผู้พูดเลือกที่จะคาดเดาเหตุการณ์ไว้ล่วงหน้า หรือคิดถึงสิ่งที่ยังไม่รู้โดยอาศัยข้อมูลบางอย่าง อาจกล่าวได้ว่าผู้พูดไม่ต้องการผูกมัดกับสิ่งที่ตนสะท้อนคิดนั้นมากเกินไปก็เป็นได้

กลวิธีย่อที่ 3 การใช้คำขยายที่ไม่เฉพาะเจาะจง

กลวิธีทางภาษากลุ่มนี้เป็นการใช้คำขยายเพื่อกล่าวถึงส่วนย่อยหรือส่วนใดส่วนหนึ่งของส่วนรวม กล่าวคือ ผู้พูดไม่ได้ระบุค่าบอกปริมาณ ค่าบอกระดับ หรือค่าบอกจำนวนโดยเฉพาะ และยังเป็นการเลี่ยงการผูกมัดตนเองกับบางสิ่งบางอย่าง เช่นคำว่า *บาง, บ้าง, หนึ่ง, นิดหน่อย* ในบางกรณี

พบว่ามีการใช้คำว่า *บาง* ประกอบหน้าคำนามเพื่อบอกหมายความว่าไม่ใช่ทั้งหมดปรากฏในข้อความด้วย ตัวอย่างเช่น

(25) “หนูคิดว่าเป็นสิ่งที่ดีนะค่ะ เพราะตั้งแต่หนูเรียนมาหนูเจอแต่ครูท่านเดียวสอนอยู่หน้าห้องอยู่คนเดียว บางทีเด็กก็ไม่ได้โฟกัสขนาดนั้น ก็หลุดไปบางอะไรเจ๊ยยค่ะ ถ้าเกิดมี 2 คนแล้วก็สร้างบรรยากาศให้มันน่าเรียนมากยิ่งขึ้นหนูว่าก็เป็นสิ่งที่ดี”

(สถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทย, TSS-08)

(26) “. . . เป็นการสอนแบบทีมที่เคยเรียนมาคือเรียนกับครูฝรั่งเป็นส่วนใหญ่ เป็นครูคนเดียวสอน บางทีเราก็จะไม่สามารถแบบว่าสื่อสารกับเขาได้แบบตามที่เราอยากจะถามจริง ๆ ค่ะ แต่การที่มีคุณครูต่างชาติคนหนึ่งกับมีคุณครูไทยคนหนึ่งมาเป็นทีมเดียวกัน ถ้าเกิดบางทีถ้าเราไม่สะดวกที่จะถามคุณครูชาวต่างชาติ เราก็จะถามกับคุณครูคนไทยได้ หนูว่ามันเป็นจุดเด่น”

(สถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษ, TSS-08)

ในตัวอย่างที่ (25)-(26) จะเห็นว่ากลุ่มตัวอย่างเลือกใช้คำว่า “*บาง*” “*หนึ่ง*” และ “*นิดหน่อย*” บางกรณียังพบว่าผู้พูดใช้คำว่า “*บาง*” ประกอบหน้าคำนาม ดังตัวอย่าง “*บางที*” เพื่อแสดงให้เห็นว่าผู้พูดพยายามสร้างความไม่ชัดเจน ไม่ต้องการเน้นหรือระบุความคิดของตนเองให้ชัด ทั้งนี้อาจเป็นเพราะผู้พูดแสดงความคาดหวังในบางสิ่งบางอย่างแต่ไม่ต้องการบอกปริมาณ ระดับ หรือจำนวนที่เฉพาะเจาะจง สังเกตได้จากการใช้ถ้อยคำลดน้ำหนักดังกล่าวเพื่อสื่อความหมายในข้อความบางข้อความว่าเป็นส่วนย่อยหรือส่วนใดส่วนหนึ่งของส่วนรวม

กลวิธีย่อยที่ 4 การใช้คำอ้างถึงที่ไม่เจาะจง

กลวิธีทางภาษากลุ่มนี้เป็นการใช้คำประกอบหน้าคำนามเพื่อแสดงหมายความว่า ไม่ใช่ทั้งหมด อาจทำโดยการใช้คำบอกปริมาณ ซึ่งได้แก่คำบอกจำนวน *บาง* และตามด้วยคำนาม เช่นคำว่า *บางเนื้อหา*, *บางเรื่อง*, *บางคน* การใช้คำอ้างถึงที่ไม่เจาะจงนี้เป็นรูปภาษาที่ไม่มี ความหมายที่ชัดเจนในตัวเอง และเป็น “รูปอ้าง” หรือ “รูปหลัก” (antecedent) ดังนั้นการตีความต้องอาศัยการอ้างถึงอีก รูปภาษาหนึ่งที่มีความหมายชัดเจนซึ่งปรากฏในบริบทภาษาในข้อความที่นำมาก่อน (Hyland, 1998) ตัวอย่างเช่น

(27) “ถ้าส่วนตัวหนู มันก็ขึ้นอยู่กับแต่ละเนื้อหาจะ บางเนื้อหาก็แบบถ้าครูสอนด้วยกัน 2 คนพร้อมกันเลยบางทีมันอาจจะสับสนว่าครูคนนี้พูดอะไร แต่ว่าถ้าบางเนื้อหาบางเรื่องแบบสอน 2 คนพร้อมกันแล้วแบบมันแบบธรรมดาสมันดีขึ้นอะค่ะ แบบว่ามันสนุกขึ้นค่ะ”

(สถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทย, TSS-15)

(28) “ประโยชน์หนูว่ามันเป็นการทั่วถึงมากกว่าค่ะ แบบว่าสามารถคุยกันแบบเป็นการส่วนตัวได้เยอะกว่าเจาะจง เวลาใครมีปัญหาอะไรจะมีทั้งครูไทยและครูต่างชาติอะไรก็ค่ะ ให้ความ

สบายใจกับนักเรียนที่มากกว่า ไม่ได้แบบกดดันว่า บางคน เรียนกับครูต่างชาติแล้วไม่สามารถพูดคุยกับเขาได้แบบอย่างเข้าใจ”

(สถานการณ์การสนทนการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษ, TSS-08)

ในตัวอย่างที่ (27)-(28) จะเห็นว่ากลุ่มตัวอย่างเลือกใช้คำว่า “บางเนื้อหา” “บางเนื้อหาบางเรื่อง” และ “บางคน” เพื่อสื่อว่าผู้พูดไม่ได้บ่งบอกอย่างเฉพาะเจาะจงว่าสิ่งที่ผู้พูดกล่าวถึงคือเนื้อหาใด เรื่องใด หรือบุคคลใด ทำให้ผู้ฟังรู้ว่าข้อความที่อ้างถึงนั้นอาจไม่ได้มีความสำคัญมากนัก ทั้งนี้ผู้ฟังต้องตีความรูปร่างหน้าตาโดยอาศัยการอ้างถึงรูปร่างหน้าตาหรือสิ่งอื่นที่มีความหมายชัดเจนในตัวเอง รูปร่างหน้าตาที่อ้างถึงอีกรูปร่างหน้าตาหนึ่งในการตีความเรียกว่า “สิ่งอ้างถึง” (referent) ซึ่งเป็นรูปร่างหน้าตาที่มีความหมายชัดเจนที่มาข้างหน้า (Hyland, 1998) ทั้งนี้เพราะผู้พูดเลือกใช้กลวิธีนี้เพื่ออ้างอิงข้อมูลแบบกว้าง ๆ และอาจไม่ได้ให้ข้อมูลอื่นเพิ่มเติมในสถานการณ์การสนทนาดังกล่าว แม้การอ้างถึงวิธีนี้ไม่ได้ทำหน้าที่ “เจาะจง” อย่างสมบูรณ์แต่อาจกระตุ้นความสนใจใคร่รู้ให้ผู้ฟังในฐานะครูผู้สอนน่าจะทราบหรือคาดเดาได้ว่า “รูปร่าง” หรือ “รูปร่างหน้าตา” (antecedent) ที่ผู้พูดไม่ได้ระบุชัดเจนเหล่านั้น กำลังหมายถึงสิ่งใดบ้าง เพื่อนำไปถามต่อและพัฒนาต่อยอดตามบริบทและสถานการณ์ที่เหมาะสม

4.1.4 การใช้มูลบท

แนวคิดเรื่องมูลบท⁵ มีที่มาจากนักปรัชญาภาษาที่สังเกตว่า เมื่อเรากล่าวถ้อยคำที่มีรูปร่างบางชนิด รูปร่างนั้นจะสื่อมูลบทหรือความเชื่อที่มีอยู่ก่อน (presupposition) นิยามหนึ่งของมูลบทก็คือ สมมติฐานเบื้องหลังถ้อยคำที่กล่าว (assumption) (Fairclough, 2003) ตัวอย่างเช่น หากพูดว่า “ฉันเสียใจที่ครูไม่ได้อยู่ที่นี้” สื่อมูลบทว่า “ครูไม่ได้อยู่ที่นี้” หรือ “Is your dog o.k. now?” สื่อมูลบทว่า “You have a dog.” และ “The dog had an accident.” หรือ “The dog was sick.” (Russell, 1905; Strawson, 1952, as cited in Levinson, 1983, p. 181) จะเห็นว่า ตัวอย่างของถ้อยคำที่กล่าวนั้นบอกนัยความจริงที่เกิดก่อน

Fairclough (2003) กล่าวว่า มูลบทจัดเป็นกลวิธีทางวาทกรรมและวัจนปฏิบัติศาสตร์ (discourse-pragmatic strategies) ในแง่ที่โยงไปกับความรู้ทางสังคมวัฒนธรรมที่ผู้ร่วมสนทนามีอยู่ร่วมกันและยังเกี่ยวข้องกับเรื่องอำนาจและอุดมการณ์อีกด้วย อย่างไรก็ตาม สำหรับงานวิจัยนี้มุ่งเน้นศึกษามูลบททางวัจนปฏิบัติศาสตร์ (pragmatic presupposition) กล่าวคือ มูลบทเหล่านี้ไม่ได้แฝงในรูปร่างหน้าตาโดยตรงแต่ต้องอาศัยบริบทในการตีความ โดยเขาสนใจเพิ่มเติมว่าถ้อยคำนั้น ๆ สื่ออะไร

⁵ คำว่า presupposition เป็นอีกคำหนึ่งที่นักวิชาการยังไม่ตกลงร่วมกันว่าจะใช้ศัพท์ใดในภาษาไทย ในที่นี้ ผู้วิจัยขอเลือกใช้คำศัพท์ในภาษาไทยว่า “มูลบท” ซึ่งบัญญัติโดยศาสตราจารย์ ดร.อุดม วโรตม์ลิขิตดี ใช้ในหนังสือเรื่อง *ภาษาศาสตร์เหมาะสมเบื้องต้น* (2545) เนื่องจากเห็นว่าตรงกับกรสื่อสารความในภาษาอังกฤษมากที่สุด

ในการตีความเราต้องอาศัยข้อมูลเกี่ยวกับผู้ร่วมสนทนา ความเชื่อของคนในสังคม ธรรมเนียมปฏิบัติต่าง ๆ ข้อมูลเหล่านี้ทำให้เรามีข้อจำกัดในการใช้ภาษา (Caffi, 1994; Levinson, 1983) อาจกล่าวได้ว่า มวลบททางวัจนปฏิบัติศาสตร์มิได้สนใจเพียงรูปภาษาหรือความหมายแฝงในรูปหรือโครงสร้างภาษาที่ใช้เท่านั้น แต่ยังสนใจธรรมเนียมปฏิบัติและแบบแผนทางวัฒนธรรมซึ่งเป็นหัวใจสำคัญของมวลบทประเภทนี้ คือไม่ได้เขียนไว้หรือแสดงไว้อย่างแจ่มชัดเมื่อเราสื่อสารในแต่ละครั้ง

Levinson (1983, pp. 181-184) ขยายความว่า การวิเคราะห์มวลบทอาจมีรูปภาษาชนิดต่าง ๆ ที่สื่อมวลบทให้เกิดการตีความได้ชัดเจน หรือที่เรียกว่าตัวบ่งชี้มวลบท (presupposition triggers) เช่น รูปภาษาที่ใช้อ้างถึง (referring expressions) ชื่อเฉพาะ (proper names) อนุพากย์บอกเวลา (temporal clauses) จะเห็นว่า การใช้มวลบทเป็นการใช้ภาษาเพื่อสื่อข้อความที่ทำให้เข้าใจได้โดยนัยว่ามีข้อความอื่น ๆ หรือมีเหตุการณ์บางอย่างปรากฏหรือเกิดขึ้นมาก่อนหน้าแล้ว นอกจากนี้ยังเป็นการเลือกใช้คำศัพท์เพื่อเน้นความถึงมวลบทหรือความเชื่อที่มีอยู่ก่อน

จากข้อมูล พบว่ารูปภาษาเด่น ๆ ที่ผู้พูดมักใช้คือคำกริยากลุ่มบ่งการเปลี่ยนสภาพ (change of state verbs) ตัวอย่างคำกริยาที่พบในตัวอย่างสนทนา เช่น *ขึ้น, เพิ่ม, เพิ่มเต็ม, เริ่ม, เกิดขึ้น* นอกจากคำกริยาบางกลุ่มดังกล่าวแล้ว การเลือกใช้อนุพากย์บอกเวลา (temporal clauses) ก็เป็นรูปภาษาอีกชนิดหนึ่งสื่อมวลบทได้ เช่น *ตั้งแต่, หลังจาก* และยังพบรูปภาษาบ่งการเกิดซ้ำ (iteratives) ในการสนทนามีทั้งกลุ่มคำวิเศษณ์และกลุ่มคำกริยา เช่น *อีกครั้ง, อีกแล้ว, อีกต่อไป, เวลาอื่น, ย้อนกลับมา* นอกเหนือจากที่กล่าวมา ยังพบว่าผู้พูดต้องการนำเสนอความคิดที่ตอบโต้หรือแย้งสิ่งที่เกิดขึ้นดังกล่าวด้วยการใช้การปฏิเสธมวลบท (negation) เช่น *ไม่ได้, ไม่ใช่, ไม่มี* ซึ่งก็คือการแย้งกับสิ่งที่เกิดขึ้นก่อนหน้าก็เท่ากับการแย้งกับมวลบทหรือความคิดที่มีอยู่เดิมนั่นเอง แต่ละกลวิธีย่อยมีรายละเอียดดังนี้

กลวิธีย่อยที่ 1 การใช้คำกริยากลุ่มบ่งการเปลี่ยนสภาพ

กลวิธีทางภาษากลุ่มนี้เป็นการใช้คำกริยาเพื่อสื่อความหมายเกี่ยวกับการเปลี่ยนสภาพที่ค่อย ๆ เปลี่ยนแปลงตามกระบวนการเรียนรู้ของผู้พูดไปสู่ผลอย่างหนึ่ง ตัวอย่างคำกริยาที่พบในข้อมูล เช่น *ขึ้น, เพิ่ม, เพิ่มเต็ม, เริ่ม, เกิดขึ้น* คำกริยาเหล่านี้จะเน้นความถึงมวลบทเกี่ยวกับสภาพของสิ่งที่อ้างถึงในประโยคไปในทางที่ดีขึ้น ตัวอย่างเช่น

(29) “หนูคิดว่าถ้าประโยชน์ที่มีต่อนักเรียนคิดว่า จะได้เรียนรู้ได้ง่ายขึ้นค่ะ ด้วยที่ว่าเหมือนมีครู 2 คนช่วยกัน แล้วก็จะเริ่มเรียนรู้ได้หลายแบบด้วย เพราะครูแต่ละคนก็จะสอนไม่เหมือนกัน ก็ได้เรียนรู้หลายมุมมองเพิ่มขึ้นค่ะ”

(สถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทย, TSS-05)

(30) “หนูคิดว่าความสบายใจที่จะพูดมันเกิดขึ้นค่ะ มันทำให้เราอยาก มันทำให้เรากล้าพูด ภาษาอังกฤษมากขึ้นกว่าพูดกับครูต่างชาติแบบอย่างเดียว แต่พอมีครูไทยอยู่ด้วยก็แบบรู้สึกสบายใจว่าเราพูดตรงนี้เสร็จ เดี่ยวครูไทยก็จะมาช่วยแนะนำเพิ่มเติม ว่ามันผิดหรือถูกอย่างไร แล้วเราก็ได้พูดกับคนต่างชาติ แก่ให้มันถูกต้องมากขึ้นอย่างนี้ค่ะ”

(สถานการณ์การสนทนการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษ, TSS-09)

ในตัวอย่างที่ (29)-(30) จะเห็นว่ากลุ่มตัวอย่างเลือกใช้คำกริยากลุ่มบ่งการเปลี่ยนสภาพอย่างหลากหลายแต่สื่อความหมายไปในทางเดียวกันคือ “เพิ่ม” หรือ “ทำให้เพิ่ม” ดังตัวอย่าง “ขึ้น” “เริ่ม” “เพิ่มขึ้น” “เกิดขึ้น” และ “เพิ่มเติม” เพื่อเน้นความถึงมูลบทว่าเดิมตนเองยังไม่ได้ผ่านประสบการณ์การเรียนรู้การสอนเป็นทีม แสดงว่าในขณะที่ไม่มีโอกาสได้เรียนรู้จากครูผู้สอนเป็นทีม ผู้พูดจะเรียนรู้ได้ยากหรือติดขัด มีมุมมองไม่หลากหลาย มีความกังวลว่าจะไม่เป็นไปตามต้องการ รวมถึงนำไปต่อยอดหรือปรับใช้ได้น้อยที่เดิมเคยมีอยู่ และเมื่อได้มีโอกาสเรียนรู้ในรูปแบบการสอนเป็นทีมทั้งในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษแล้ว การเรียนรู้ในด้านภาษาต่าง ๆ จึง “เสริม” หรือ “เติม” ความรู้ และทักษะที่มีอยู่แต่ยังไม่สมบูรณ์ให้มากขึ้นหรือสมบูรณ์ยิ่งขึ้น ทั้งยัง “ทำให้คลาย” ความกังวลไปได้พร้อมกัน

กลยุทธ์ย่อยที่ 2 การใช้ข้อมูลบอกเวลา

กลยุทธ์ทางภาษากลุ่มนี้เป็นการใช้ข้อมูลบอกเวลาเพื่อเน้นความถึงมูลบทว่าเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในประโยคหน้าเริ่มขึ้นเมื่อใด และใช้ในประโยคที่แสดงเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นก่อน ตัวอย่างการใช้ข้อมูลบอกเวลาที่พบในข้อมูล เช่น ตั้งแต่, หลังจาก ตัวอย่างเช่น

(31) “อย่างที่คุณบอกเลยคือภาษาไทยตอนนี้หนูชอบมาก ๆ เลยค่ะ คือตั้งแต่มีครู 2 คนคุยกันไปคุยกันมา ได้ไปได้มาระหว่างครูทำให้รู้สึกไม่น่าเบื่อ ถึงครูจะไม่ได้มีปฏิสัมพันธ์กับนักเรียนก็ได้แยมมากอะค่ะ ในขณะที่เกิดว่าครูคนเดียวสอนไม่มีปฏิสัมพันธ์กับนักเรียนเลยจะดูแยมมาก ๆ เลยค่ะในสายตาของหนู หนูรู้สึกว่าหลังจากที่ครูสอนเป็นทีมคือทั้งสองคนมีมุมที่แตกต่างกันนะค่ะ มีสไตล์ที่แตกต่างกัน เวลาให้ฝึกแยมอะไรอย่างนี้ใช้แยมค่ะ หนูรู้สึกว่ามันดีมาก ๆ ที่ครูแต่ละคนมีมุมไม่เหมือนกัน พออีกคนหนึ่งมองเรื่องเนื้อหา คนหนึ่งมองเรื่องการนำเสนอ มันทำให้ได้ครบทุกมุมแล้วก็ได้ฝึกแยมที่สมบูรณ์จริง ๆ ค่ะ”

(สถานการณ์การสนทนการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทย, TSS-11)

(32) “รู้สึกดีนะค่ะ มันไว้วางใจได้ตั้งแต่มีครูคนไทยและครูต่างชาติ สมมติว่าเราไม่เข้าใจเราก็เดินไปถามครูคนไทยให้อธิบายเป็นภาษาไทยให้เรา หรือสมมติว่าวันไหนเราอยากจะฝึกฝนยิ่งขึ้นไปอีก แบบฝึกทันที่ ฝึกภาษาอังกฤษในทันทีแล้วก็เดินหน้าเข้าไปหาครูต่างชาติได้ หลังจากได้รับการชูปอร์ตจากครูทั้งสองแล้ว น่าจะเป็นเรื่องของการ encourage เราให้พูดภาษาอังกฤษมากยิ่งขึ้น

นะครับ ทั้งครูไทยและครูต่างชาติที่มาสร้างบรรยากาศว่าแบบให้เราพูดภาษาอังกฤษอย่างไม่เขินอายนะครับ”

(สถานการณ์การสนทนการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษ, TSS-14)

ในตัวอย่างที่ (31)-(32) จะเห็นว่ากลุ่มตัวอย่างเลือกใช้คำว่า “ตั้งแต่” นำหน้าประโยคที่แสดงว่าเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในประโยคหน้าเริ่มขึ้นมาก่อน เพื่อเน้นความถึงมูลบทว่าเดิมผู้พูดยังไม่เคยได้รับประสบการณ์การเรียนการสอนเป็นทีม และเมื่อได้มีโอกาสเรียนรู้กับครูผู้สอนเป็นทีมก็รู้สึกสนุก เพราะครูผู้สอนมีการพูดโต้ตอบกันไปมาขณะที่สอน พร้อมมีความรู้สึกดีและคิดว่าจะเรียนรู้ผ่านการเรียนการสอนเป็นทีมได้ด้วยดีทั้งจากครูผู้สอนชาวไทยและครูผู้สอนชาวต่างประเทศ นอกจากนี้ในการสะท้อนคิดผู้พูดเลือกใช้อนุภาคย่อบอกเวลาว่า “หลังจาก” สื่อบทว่าจากการที่ตนเองได้เรียนรู้ผ่านการเรียนการสอนเป็นทีมนี้ ทำให้ได้รับการจูงใจให้เรียนรู้ตามจังหวะในการเรียนของตนเอง เพื่อให้สอดคล้องกับช่องว่างทางความสามารถด้านภาษาหรือเพื่อพัฒนาและปรับแก้ให้ดีขึ้น ทั้งในแง่ของการมีมุมมองที่กว้างขวางกว่าเดิมจากการได้รับคำแนะนำ และการส่งเสริมให้ทดลองทำสิ่งที่ท้าทาย และใช้วิธีการที่แตกต่างและน่าสนใจจากครูผู้สอนเป็นทีม อันจะนำไปสู่เป้าหมายการเรียนรู้ที่ตั้งไว้อย่างชัดเจน

กลวิธีย่อยที่ 3 การใช้รูปภาษาบ่งการเกิดซ้ำ

กลวิธีทางภาษากลุ่มนี้เป็นการใช้กลุ่มคำวิเศษณ์และกลุ่มคำกริยา เช่น *อีกครั้ง, อีกแล้ว, อีกต่อไป, เวลาอื่น, ย้อนกลับมา* เพื่อเน้นความถึงมูลบทว่าผู้พูดทำกริยาอย่างเดียวกันเป็นการเพิ่มเติมและบอกความหมายว่าผู้พูดไม่ระบุแน่ชัดหรือเจาะจงลงไปที่การกระทำหรือสภาพเช่นนั้นต่างออกไปจากเหตุการณ์ที่เคยเกิดหรือมีอยู่มาก่อน ตัวอย่างเช่น

(33) “หากนิกย้อนกลับมาผมว่า ผมรู้สึกตกใจนิดหนึ่ง ผมคิดว่าก็ภาษาไทยอย่างที่รู้ ๆ กันมา ก็คือ มันก็ไม่เห็นมีอะไร ก็เนื้อหาอย่างเดียว ทำไมต้องการครู 2 คน แต่พอมาเจอจริง โอ้ เพราะมันมีครู 2 คน มันเป็นแบบนี้เอง มันใช่ขึ้นมาเลย ภาษาไทยมันไม่เหมือนเดิมอีกต่อไป มันไม่ใช่การมานั่งฟังแล้วก็จดตาม คัดลายมืออะไรแบบนี้”

(สถานการณ์การสนทนการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทย, TSS-04)

(34) “อันนี้ก็จะคล้ายกับภาษาไทยเลยละ คือมีครู 2 คน ในทุก ๆ คาบ ก็จะมีครูไทย 1 คน ครูต่างชาติ 1 คน ทุกรอบละ ก็เหมือนกันเลยละ ก็มีคนหนึ่งสอนวิชาหลักแล้วอีกคนก็จะช่วยเสริมแล้วเวลาอื่นก็คอยช่วยเวลานักเรียนถามก็จะไปช่วยดีละ . . . ครูเข้าหากัน แล้วก็รับส่งกันเอง เล่นมุขบ้าง แล้วสร้างบรรยากาศครบรสอีกครั้ง ทั้งดีใจ ตื่นเต้น อยากสร้างคอนเทนต์หน่อย ๆ”

(สถานการณ์การสนทนการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษ, TSS-20)

ในตัวอย่างที่ (33)-(34) จะเห็นว่ากลุ่มตัวอย่างเลือกใช้รูปภาษาบ่งการเกิดซ้ำ ดังตัวอย่าง “ย้อนกลับมา” “อีกต่อไป” “อีกคน” “เวลาอื่น” และ “อีกครั้ง” สื่อนัยว่าเหตุการณ์เหล่านี้เกิดขึ้นซ้ำ ไม่ว่าจะเป็นการเรียนการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ และเมื่อปรับเปลี่ยนเนื้อหา วิธีการ ครูผู้สอน ช่วงเวลา หรือบรรยากาศแล้ว ผู้พูดก็ยังคงได้รับประสบการณ์จากการเรียนการสอน เป็นทีมที่รอบด้านเช่นเดิมอยู่ ซึ่งเป็นการเน้นย้ำให้เห็นความคิดที่มีอยู่เดิมของผู้พูดนั่นเอง

กลวิธีย่อยที่ 4 การปฏิเสธมูลบท

กลวิธีทางภาษากลุ่มนี้เป็นการใช้คำบอกปฏิเสธความหมายของข้อความที่อยู่ถัดไป รูปภาษาที่สังเกตได้คือคำบอกปฏิเสธ เช่น *ไม่ได้, ไม่ใช่, ไม่มี* เพื่อเน้นความถึงมูลบทว่าผู้พูดนำเสนอข้อมูลในเชิงปฏิเสธหรือแย้งกับความคิด เหตุการณ์ หรือข้อมูลที่มีมาก่อนหน้า (Fairclough, 2003) ทั้งนี้กลวิธีดังกล่าวผู้พูดมีเจตนาเพื่อเน้นย้ำให้ผู้ฟังมั่นใจ โดยปฏิเสธกับความเชื่อที่มีอยู่ก่อนที่ว่าด้วยการได้รับประสบการณ์เกี่ยวกับการสอนเป็นทีมขณะที่กำลังศึกษาอยู่ ซึ่งไม่มีประสิทธิผลต่อการเรียนรู้เท่ากับในอดีตที่มีมาก่อนหน้า ตัวอย่างเช่น

(35) “ตอนแรกก็รู้สึกว่ามันแปลกดีค่ะเพราะปกติมีครูสอนแค่คนเดียว ส่วนการสอนเป็นทีมอย่างที่โรงเรียนไม่ได้เป็นปัญหาในการเรียน หนูกลับรู้สึกว่าครูทุกคนดูสนิทกันมาก แล้วแบบเวลาสอนบรรยายภาคก็จะผ่อนคลายไปด้วยอะค่ะ ชอบที่ครูยืนหน้าห้องด้วยกัน แล้วก็แบบสอนไปด้วยกัน รู้สึกว่าเอนจอยเวลาเห็นครูคุยกันแล้วแบบมันสนุกอะค่ะ . . .”

(สถานการณ์การสนทนการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทย, TSS-18)

(36) “การมีครู 2 คนในห้องเรียน หนูว่ามันไม่ได้เกร็ง ไม่ได้กดดันค่ะ รู้สึกว่าปกติดี ซึ่งดีแล้วค่ะ พอมีทั้งครูไทย มีทั้งครูอังกฤษบางทีแบบเราหลุดอะไรที่เราไม่รู้จะไปสื่อสารยังไงเป็นภาษาอังกฤษ เราก็จะไปถามครูไทยได้ที่แบบโอเค คุยกับเรารู้เรื่องแน่นอน ไม่ใช่เหมือนเมื่อก่อนจากโรงเรียนเก่าของหนู บางทีเราไม่รู้เราจะไปถามครูเขา เขาก็กำลังยุ่งกับเรื่องอื่นอยู่ ดังนั้นไม่มีปัญหาเลยอะที่จะมีครูหลายคนในห้อง หรือว่าถ้าเรารู้สึกอยาก speak กับครูฝรั่งจังเลย แล้วก็มีครูไทยอยู่ด้วยดีจังเลย แล้วมันก็จะรู้สึกแบบว่ามันโอเคแล้ว”

(สถานการณ์การสนทนการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษ, TSS-19)

ในตัวอย่างที่ (35)-(36) จะเห็นว่ากลุ่มตัวอย่างเลือกใช้คำบอกปฏิเสธ “ไม่” นำหน้ากลุ่มคำกริยาเพื่อเน้นความถึงมูลบท ดังตัวอย่าง “ไม่ได้เป็นปัญหาในการเรียน” “ไม่ได้เกร็ง” “ไม่ได้กดดัน” “ไม่ใช่เหมือนเมื่อก่อน” และ “ไม่มีปัญหา” ทำให้เข้าใจถึงการแย้งหรือการปฏิเสธความคิดที่ว่า การเรียนการสอนเป็นทีมซึ่งเป็นอุปสรรคต่อการเรียนรู้ แต่ผู้พูดสื่อความหมายให้เข้าใจได้ว่าไม่เป็นเช่นนั้นเสมอไป ในทางกลับกัน ครูผู้สอนเป็นทีมจะให้ความสำคัญกับห้องเรียนที่เน้นการมีส่วนร่วมของผู้สอนแต่ละคน กล่าวคือ การสอนเป็นทีมมีความยืดหยุ่น ความพร้อมรองรับรูปแบบการเรียน

การสอนเป็นทีมที่หลากหลาย รวมทั้งการปฏิบัติต่อครูผู้ร่วมสอนและนักเรียนอย่างเสมอภาค (Friend & Cook, 2010; Kleiner, 2003; Rao & Chen, 2020; Wasanasomsithi, 2000)

ที่น่าสนใจก็คือ การใช้มูลบทหรือความเชื่อที่มีอยู่ก่อนแต่ละกลวิธีนี้เกิดขึ้นตลอดเวลาขณะที่ผู้พูดมีปฏิสัมพันธ์ทางภาษากับผู้ฟัง ผู้พูดจะเป็นฝ่ายแสดงความเชื่อที่มีอยู่ก่อนและคาดคะเนว่าสิ่งที่กล่าวถึงนั้นส่วนใดเป็นที่ยอมรับแก่ผู้ฟังแล้ว นับว่าเป็นรายละเอียดหรือความรู้ที่ผู้พูดในฐานะนักเรียนและผู้ฟังในฐานะครูผู้สอนมีอยู่ร่วมกันและเป็นพื้นฐานของการสนทนา ซึ่งสะท้อนให้เห็นดังที่ Levinson (1983, p. 182) กล่าวว่า โดยปกติแล้วการสื่อมูลบทนี้จะเกิดแก่ผู้พูด และผู้ฟังจะเป็นผู้ยอมรับความเชื่อที่มีอยู่ก่อนนั้นโดยไม่โต้แย้ง ผู้พูดอาจใช้ความเชื่อที่มีอยู่ก่อนนี้เพื่อให้รายละเอียดหรือข้อมูลแก่ผู้ฟังโดยอ้อม ในขณะที่เดียวกันก็เป็นเครื่องมือให้ผู้ฟังเข้าใจความคิดของผู้พูดได้ชัดเจนขึ้น ที่สำคัญก็คือ ลักษณะภาษาและถ้อยคำที่สื่อสารออกไปจะสะท้อนให้เห็นพื้นฐานความคิดความเชื่อส่วนนี้ได้

4.1.5 การให้รายละเอียด

การให้รายละเอียดเป็นการใช้กลวิธีทางภาษารูปแบบหนึ่งที่มีการนำเสนอเรื่องราวหรือเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในลักษณะที่เป็นการบอกเล่าโดยไม่ละเลยเรื่องเล็กน้อย เพื่อสร้างการมีส่วนร่วมของผู้ร่วมสนทนา (involvement strategy) (Tannen, 1989) ทั้งนี้ผู้พูดอาจให้รายละเอียดแบบเรียงตามลำดับเวลาปรากฏอยู่ในข้อความประเภทหนึ่ง ๆ ผู้พูดให้รายละเอียดเพื่อให้ผู้ฟังเห็นภาพว่าใครเป็นผู้กระทำ กระทำอะไร มีอะไรเกิดขึ้น ที่ไหน เมื่อไร และเกิดขึ้นได้อย่างไร ดังนั้นจึงมักพบหน่วยเชื่อมโยงบอกเวลาและแสดงความต่อเนื่องของเหตุการณ์ลำดับก่อนหลัง เช่น การใช้คำหรือกลุ่มคำว่า แล้ว, แล้ว...ก็, ต่อมา, ในขณะที่, ในตอนนั้น เพื่อบอกความสัมพันธ์ของเหตุการณ์ทางเวลาอยู่ภายในสถานการณ์การสนทนานั้น

ในงานบางเรื่อง เมื่ออธิบายเรื่องกลวิธีการให้รายละเอียดในการมีปฏิสัมพันธ์ ทำให้ผู้ฟังรู้สึกเหมือนตนได้เข้าไปอยู่ในเหตุการณ์และได้เห็นสิ่งที่เกิดขึ้นด้วยตนเอง Tannen (1989) อธิบายเพิ่มเติมว่า สิ่งที่ทำให้การเล่ารายละเอียดน่าสนใจก็คือ การเล่าโดยให้รายละเอียดเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น อาจมีลักษณะเป็นการบรรยายโดยอ้อม กล่าวคือ เป็นการเล่าเหตุการณ์ตามลำดับต่อเนื่องแบบความเรียงหรือเป็นการบรรยายโดยอ้อม คือเล่าเหตุการณ์ตามลำดับต่อเนื่องแบบที่ระบุตัวบุคคลซึ่งเปิดโอกาสให้ผู้พูดได้สนทนากับผู้ฟังโดยตรง ในขณะเดียวกันผู้ฟังก็รับรู้เหตุการณ์ที่ผู้พูดถ่ายทอดออกมา นอกจากนี้ลักษณะที่สังเกตได้อีกประการหนึ่งก็คือ ผู้พูดอาจมีการระบุเหตุการณ์ทั้งที่บางครั้งก็เป็นเรื่องจากเหตุการณ์ในอดีต เหตุการณ์ที่ตนกำลังเผชิญอยู่ หรือเหตุการณ์ที่ยังไม่เกิดขึ้นก็ได้ อาจกล่าวได้ว่า

การให้รายละเอียดนิยมนำมาใช้เพื่อให้ผู้ร่วมสนทนาเห็นภาพเหตุการณ์และมากพอที่จะสร้างความรู้สึกมีส่วนร่วมและสร้างความน่าเชื่อถือไปพร้อมกันในคราวเดียว

จากข้อมูล พบว่าผู้พูดได้บรรยายรายละเอียดของสถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษมากพอที่ผู้ฟังจะนึกเห็นเป็นภาพหรือเรื่องราวต่าง ๆ ได้ง่ายขึ้น นับเป็นกลวิธีที่ผู้พูดในฐานะนักเรียนสื่อแทนปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลของตนไปสู่ผู้ฟังในฐานะครูผู้สอนอีกวิธีหนึ่ง ตัวอย่างเช่น

(37) “ลักษณะการสอนของทีมภาษาไทยดี ดีมาก ๆ ค่ะ เหมือนกับว่าระหว่างครู 2 คนมีการโต้ตอบกันไปมา เหมือนว่าคนหนึ่งถาม อีกคนหนึ่งตอบ แล้วก็ให้ข้อมูลต่อไปเรื่อย ๆ ค่ะ มีคั่นมุกกันไม่น่าเบื่อ แล้วก็บ๊ะบ๊ะจิงหะดี ในขณะที่ครูคนอื่นที่เป็นคู่กันอาจจะทำไม่ได้ประมาณนี้ค่ะ หนูรู้สึกว่าครูมีเอเนอร์จีพอ ๆ กัน ไม่ได้มีใครเด่นเกินใคร ทำให้ตอนที่สลับบทบาทกันว่าคนหนึ่งเด่นกว่าอีกคน มันไม่ได้ทำให้อีกคนหนึ่งดูน่าเบื่อไปเลยคะ ต่อมาหนูก็ชอบที่มีคนใดคนหนึ่งเด่นนะคะ ไม่ใช่ว่าทั้งสองคนพูดเนื้อหาเดียวกันพร้อม ๆ กัน อย่างมากก็แค่เสริมกันอะไรแบบนี้คะ ไม่ได้แย่งเนื้อหากันพูดนะคะ เหมือนแบ่งกันมาดีแล้วประมาณนี้คะ”

(สถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทย, TSS-11)

(38) “สำหรับภาษาอังกฤษในการสอนเป็นทีมก็ส่วนใหญ่ก็จะมาแบบ foreigner 1 คน แล้วก็ครูไทย 1 คน เข้ามาเป็นคู่ไต่กัน ผมเชื่อว่าหลาย ๆ อย่างที่ผมได้ไป สกิลพื้นฐาน ประสบการณ์ ภาษาอังกฤษมันมาไม่เท่ากันอยู่แล้ว การที่มีครูต่างชาติ 1 คน แล้วก็ครูไทย 1 คนอยู่ในคลาสเดียวกัน ทำให้รู้สึกว่าจากที่ผมสังเกตนะครับ เป็นเด็กที่มีพื้นฐานน้อยนิดหนึ่ง ก็รู้สึกว่าอุ่นใจกว่าที่จะมีครูต่างชาติเพียงคนเดียวอาจจะมีปัญหาในเรื่องการสื่อสาร เราก็ยังสามารถสื่อสารกับครูไทยได้ ผมคิดว่ามันเป็นเรื่องดีครับ แล้วก็นอกจากนี้ในเรื่องการสื่อสาร การอธิบายของครูต่างชาติก็อาจจะไม่เคลียร์เท่ากับคนไทยสู่คนไทยด้วยกัน บางทีถึงแม้จะพูดภาษาอังกฤษ แต่ว่าเหมือนครูไทยที่เข้ามาในตอนนั้น ในคาบนั้นก็สามารถอธิบายให้เราเข้าใจได้มาก ๆ เคลียร์ขึ้น ชัดเจนครับ ... ตอนที่เรียนที่ผมจำได้มากที่สุดส่วนใหญ่จะเป็นครูต่างชาติจะเป็นคนลีด จะเป็นคนที่คอยแนะนำอะไรต่าง ๆ เป็นคนสอนเลยดีกว่าเป็นผู้ที่ explain ว่าตอนนี้ทำอะไรอยู่ เกิดอะไรขึ้น แล้วเราต้องทำอะไร จะเป็นตัวหลัก ผมคิดว่าเราก็จะได้เนื่องจากมันเป็นภาษาอังกฤษใช้บ่อยครับ เราก็ไม่ใช่เจ้าของภาษา ซึ่งเขาเป็นครูต่างชาติ เขาก็อาจจะมีมุมมองที่แตกต่างกัน เพราะฉะนั้นการที่เขาลีดมันก็จะสามารถเห็น aspect ที่ต่างกันมากขึ้นจากคนไทยด้วยกันครับ”

(สถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษ, TSS-04)

ในตัวอย่างที่ (37)-(38) จะเห็นว่ากลุ่มตัวอย่างเล่าสิ่งที่เกิดขึ้นในชั้นเรียนที่มีครูผู้สอนเป็นทีมอย่างละเอียดโดยใช้หน่วยเชื่อมโยงบอกเวลาและแสดงความต่อเนื่องของเหตุการณ์ลำดับก่อนหลัง ดังตัวอย่าง “แล้วก็” “ในขณะที่” “ตอนที่” “ต่อมา” “ในตอนนั้น” “ในคาบนั้น” “ตอนนี้” และ

“แล้ว” ในข้อความที่พิมพ์ตัวหนา เพื่อให้ผู้ฟังมองเห็นภาพเหตุการณ์ได้ชัดเจน นอกจากนี้การบรรยายเกี่ยวกับรูปแบบการเรียนการสอนเป็นทีมว่ามีครูสอนนักเรียนในชั้นเรียนหนึ่ง ๆ ร่วมกับครูอีกคนหนึ่งพยายามร่วมมือกัน สื่อสาร และเรียนรู้จากครูผู้ร่วมสอน โดยสามารถกำหนดให้เป็นการสอนร่วมระหว่างชั้นเรียน ทั้งในแบบการสอนร่วม การออกแบบกระบวนการเรียนรู้ การให้คำปรึกษา หรือการสังเกตการณ์ก็ได้ซึ่งเกิดขึ้นตามลำดับ ทำให้รู้สึกว่าคุณพุดคือนักเรียนร่วมอยู่ในเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นนั้นด้วย ส่วนผู้ฟังคือครูผู้สอนก็มองเห็นและตระหนักว่าตนเป็นสมาชิกคนสำคัญในชั้นเรียนนี้เช่นกัน

ในขณะเดียวกันกลวิธีการให้รายละเอียดมักปรากฏร่วมกับกลวิธีย่อย ได้แก่ 1. การกล่าวเปรียบเทียบ 2. การชี้ให้เห็นจุดเด่น และ 3. การชี้ให้เห็นจุดที่ควรพัฒนา ซึ่งเป็นลักษณะการสะท้อนคิดด้วยวิธีการเล่าเรื่องราวเสริมให้ผู้ฟังเข้าใจและติดตามเรื่องราวได้โดยตลอดและชัดเจนมากขึ้น ข้อความที่บรรยายอาจเป็นการพิจารณาเทียบเคียงให้เห็นลักษณะที่เหมือนกันและต่างกันของเหตุการณ์ใดเหตุการณ์หนึ่งหรือสิ่งเกี่ยวข้องกับการสอนเป็นทีม นอกจากนี้ ยังสื่อให้เห็นว่าการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษมีลักษณะที่ดีหรือลักษณะที่ควรแก้ไขให้เหมาะสมยิ่งขึ้นอย่างไร แต่ละกลวิธีย่อยมีรายละเอียดดังนี้

กลวิธีย่อยที่ 1 การกล่าวเปรียบเทียบ

กลวิธีทางภาษากลุ่มนี้เป็นการที่ผู้พุดกล่าวเปรียบเทียบการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษเพื่อแสดงลักษณะที่เหมือนกันหรือลักษณะที่ต่างกัน ซึ่งเป็นการบรรยายความเหมือนหรือต่างของสิ่งหนึ่งกับอีกสิ่งหนึ่งที่เกิดขึ้นทั้งในอดีตและปัจจุบัน สังเกตได้จากการใช้คำกริยา คำเชื่อม แสดงความขัดแย้ง คำบอกโอกาสที่เกิดเหตุการณ์ และคำบอกการแยกกันหรือการแยกเป็นจำนวนหนึ่ง ๆ ตัวอย่างเช่น

(39) “ในการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยอาจจะเด็ก ๆ ชอบความซ้ำ ความสนุกสนานในการ
จูงใจนักเรียน แต่ว่าของภาษาอังกฤษอาจจะเหมือนมีความ intense เรามีความจริงจังนะ มันก็เลย
เหมือนแตกต่างกันในส่วนนี้ครับ ส่วนมากภาษาไทยมันเป็นเซกชั่นใหญ่พอสมควร มันก็คงดีกว่าคน
เดียวแบบสอนด้วย แจกเอกสารด้วย เป็นสายซัพพอร์ตด้วย ซึ่งก็คือ 2 คน หรือ 3 คนเนี่ยมันก็ดีกว่า 1
คนอยู่แล้ว คือรู้สึกว่าคุณพุดเป็นภาษาไทยอย่างนั้นใช้ความตลกความซ้ำ แล้วก็ทำให้นักเรียนเหมือนหัน
มาสนใจได้ แต่ว่าของภาษาอังกฤษจะเหมือนแบบว่าโอเค เรามาเรียนกันนะ มันมีความเหมือนแบบครู
จะรู้ว่าพอยต์หรือ direction คืออะไร แต่ละวิชาจะมี motivation ที่แตกต่างคนละสไตล์กันนะครับ”

(สถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทย, TSS-16)

(40) “การเป็นครูในวิชาภาษาอังกฤษ คล้าย ๆ กับภาษาไทยอะค่ะ แต่ว่าต่างกันนิดหน่อย
 คืออันนี้อย่างในกรณีภาษาอังกฤษ หนูว่ามันน่าจะเป็นความเคยชินคือส่วนใหญ่ภาษาอังกฤษ หนูไม่รู้
 ว่าส่วนใหญ่หรือเปล่า แต่หลาย ๆ ครั้งที่เจอบางทีก็จะมีครู 2 คน แต่ว่าครูอีกคนในภาษาอังกฤษ เขา

จะคอยเดินดูเด็ก เด็กคนอื่น ๆ เพื่อว่าใครมีคำถามอะไรแบบนี้อะคะ ซึ่งหนูคิดว่าในดีมาก เพราะว่าเหมือนหลาย ๆ ครั้งที่เราจะแบบว่าเรามีคำถามแต่ก็ไม่อยากจะยกมือแทรกการสอนของครูที่กำลังพูดอยู่ ส่วนครูอีกคนเหมือนเขาเป็น observer อยู่ในที่ที่เขาเห็นทุกคนอะคะ ถ้าใครเหมือนจะมีคำถาม เขาก็จะเดินมา หรือว่าเขาจะอยู่ในที่ที่โอเค เราสามารถวิ่งมาถาม หรือหันไปขอความช่วยเหลือได้”

(สถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษ, TSS-19)

ในตัวอย่างที่ (39)-(40) จะเห็นว่ากลุ่มตัวอย่างเลือกใช้คำเชื่อมแสดงความขัดแย้ง ดังตัวอย่าง “แต่ว่า” “แต่หลาย ๆ ครั้ง” และ “แต่ก็” ในข้อความที่พิมพ์ตัวหนา เพื่อแสดงให้เห็นว่ารูปแบบการเรียนการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษมีลักษณะที่เหมือนกันและลักษณะที่ต่างกัน ไม่ว่าจะเป็นห้องเรียน บรรยากาศในชั้นเรียน การออกแบบกระบวนการเรียนรู้ หรือครูผู้ร่วมสอน และยังพบการใช้คำบอกโอกาสที่เกิดเหตุการณ์ ดังตัวอย่าง “ส่วนมาก” และ “ส่วนใหญ่” ในข้อความที่พิมพ์ตัวหนา เพื่อสื่อความหมายว่ารูปแบบการเรียนการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษมีเหตุการณ์ใดบ้างที่เกิดขึ้นเสมอ ๆ หรือใช้แสดงเหตุการณ์ข้างมาก นอกเหนือจากนี้ ผู้วิจัยพบการใช้คำบอกการแยกกันหรือการแยกเป็นจำนวนหนึ่ง ๆ ดังตัวอย่าง “ในส่วนนี้” “แต่ละวิชา” “คนละสไตล์” และ “ส่วน” ในข้อความที่พิมพ์ตัวหนา เพื่อต้องการสื่อว่าเหตุการณ์ที่เล่านั้นมีลักษณะที่ต่างวิธีการกัน ทั้งที่บางครั้งก็เป็นการรับรู้หลังจากเหตุการณ์ผ่านไป แล้ว และในบางตัวอย่างมีการใช้คำกริยาที่ต้องมีกลุ่มคำนามทำหน้าที่เป็นหน่วยเติมเต็มตามหลัง ดังตัวอย่าง “คล้าย ๆ” ในข้อความที่พิมพ์ตัวหนา เพื่อสื่อว่ารูปแบบการสอนเป็นทีมของวิชาหนึ่งสามารถเทียบกับอีกวิชาหนึ่งได้ กล่าวอีกนัยหนึ่งคือ บางครั้งรูปแบบการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษมีลักษณะทำนองเดียวกัน

อาจกล่าวได้ว่า กลวิธีการกล่าวเปรียบเทียบที่ผู้พูดเลือกใช้จะมีลักษณะร่วมกันคือเป็นเรื่องครูผู้ร่วมสอน พร้อมทั้งบรรยายภาพเหตุการณ์อื่น ๆ อย่างละเอียดจนผู้ฟังอยากจะติดตามต่อไป ซึ่งทั้งหมดนี้ล้วนทำให้ผู้ฟังเข้าใจในแง่มุมต่าง ๆ ของรูปแบบการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษเพราะเห็นความเหมือนหรือต่างของวิชาหนึ่งกับอีกวิชาหนึ่งได้อย่างชัดเจนและแจ่มชัดขึ้น

กลวิธีย่อที่ 2 การชี้ให้เห็นจุดเด่น

กลวิธีทางภาษากลุ่มนี้เป็นการบรรยายให้เห็นลักษณะของการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทย และภาษาอังกฤษที่ปรากฏชัดเจน กลวิธีดังกล่าวมักปรากฏร่วมกับคำแสดงทัศนภาวะ⁶ สังเกตได้จากการใช้คำช่วยกริยาว่า *ต้อง* เพื่อบอกความแน่ใจหรือการผูกมัดตนเองของผู้พูดต่อสิ่งที่กล่าวนั้น และตามด้วยถ้อยคำในการบรรยายเกี่ยวกับการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ และการใช้คำวิเศษณ์เป็นส่วนขยายข้อความที่อยู่ข้างหน้า เช่นคำว่า *อย่างดี, อย่างแน่นอน* เพื่อบอกความเห็นด้วยอย่างยิ่งเกี่ยวกับการเรียนการสอนเป็นทีมอย่างใดอย่างหนึ่ง ตัวอย่างเช่น

(41) “วิชาภาษาไทยทุกครั้งต้องทำให้บรรยากาศไม่ตึงเครียดนี้แหละค่ะ คือเนื้อหาบางอย่างสำหรับบางคนมันก็อาจจะ~~เป็นวิชาที่ไม่รู้ว่าเราจะเรียนทำอะไรอย่างนี้~~ แล้วพอมันเป็นแบบนี้แล้วก็คืออยากจะทำให้หนูคิดว่าเนื้อหามันน่าสนใจ แล้วเป็นวิชาที่ดึงดูดให้เด็กอยู่กับตรงนั้นได้ด้วย เหมือนบรรยากาศมันก็เรียน มันไม่ใช่แบบเราเรียนอยู่คนเดียวแล้วเพื่อนนั่งกดโทรศัพท์กัน หรือนั่งคุยกันอย่างนี้ มันก็เป็นการส่งเสริมให้บรรยากาศคือทุกคนเรียนได้อย่างแน่นอน”

(สถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทย, TSS-19)

(42) “หนูคิดว่าจุดเด่นคือคุณครูสามารถช่วยกันได้เป็นอย่างดี เวลานักเรียนไม่เข้าใจตรงไหน เราจะถามครูที่ลืดยังไม่ได้ แต่เราสามารถถามอีกคนหนึ่งได้ เพราะว่าเขาต้องมีความเข้าใจใน topic นี้ เท่ากับลีด มันเหมือนมีลีดอีกคนหนึ่ง ลีดสำรองที่คอยมาอธิบายให้เราแบบส่วนตัวค่ะ อันนี้คิดว่ามันเป็นสิ่งที่ดีของทีมภาษาอังกฤษ นอกจากนั้นคือการแยกสอนเหมือนแบบว่าอยู่ในคาบเดียวกัน แต่แยกสอนเป็นฝั่งครูคนหนึ่ง อีกฝั่งครูอีกคนหนึ่ง”

(สถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษ, TSS-13)

ในตัวอย่างที่ (41)-(42) จะเห็นว่ากลุ่มตัวอย่างเลือกใช้คำช่วยกริยาว่า “*ต้อง*” ในข้อความที่พิมพ์ตัวหนา เพื่อแสดงความเชื่อมั่นหรือแสดงความเห็นว่าจำเป็นเกี่ยวกับการเรียนการสอนเป็นทีมอย่างใดอย่างหนึ่ง คำช่วยกริยานี้ทำหน้าที่แสดงเจตคติเกี่ยวกับกลุ่มคำกริยาที่มาข้างหลัง ว่าบรรยากาศการเรียนรู้ที่ดี การเรียนการสอนที่สนุก การสอนร่วมระหว่างชั้นเรียน และความเชี่ยวชาญในแต่ละเนื้อหาของผู้ร่วมสอนต้องเกิดขึ้น ในแง่นี้แม้การใช้คำแสดงทัศนภาวะไม่ใช่กลวิธีหลักแต่ก็สามารถใช้สื่อความคิดได้อีกทางหนึ่ง และมีการใช้ส่วนขยายว่า “*อย่างแน่นอน*” และ “*เป็นอย่างดี*” ในข้อความที่พิมพ์ตัวหนา เพื่อใช้เน้นหรือขยายคำบรรยายเกี่ยวกับการเรียนการสอนเป็นทีมช่วยส่งเสริมให้เกิดสภาพแวดล้อมที่น่าพอใจตามที่ผู้พูดประสงค์ ในเวลาเดียวกัน ครูผู้สอนได้แบ่งปันและ

⁶ คำแสดงทัศนภาวะ (modality) คือ หน่วยในภาษาซึ่งแสดงให้เห็นความคิดหรือการผูกมัดตนเองของผู้พูดหรือผู้เขียนต่อสิ่งที่พูดหรือเขียน ทั้งนี้รูปภาษาที่แสดงทัศนภาวะอาจแบ่งออกเป็นทัศนภาวะระดับสูง (high modality) เช่น การใช้คำว่า *must, should, definitely, always* และทัศนภาวะระดับต่ำ (low modality) เช่น การใช้คำว่า *could, possibly, perhaps, kind of, may* (ดูเพิ่มเติม Fairclough, 2003, p. 165)

ร่วมงานกับครูคนอื่นก็สร้างสายสัมพันธ์ขึ้นมาได้อย่างเด่นชัด เกิดเป็นวัฒนธรรมในโรงเรียนที่มีรูปแบบการเรียนการสอนเป็นทีมเหนียวแน่นขึ้น

กลยุทธ์ย่อยที่ 3 การชี้ให้เห็นจุดที่ควรพัฒนา

กลยุทธ์ทางภาษากลุ่มนี้เป็นการบรรยายให้เห็นลักษณะของการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษที่ควรเปลี่ยนแปลงให้เหมาะสมหรือแก้ไขเพิ่มเติมให้ดีขึ้น ซึ่งกลวิธีนี้มักปรากฏร่วมกับคำแสดงทัศนภาวะ ได้แก่ การใช้คำช่วยกริยาว่า *ควร* เพื่อบอกความคล้อยตาม และการใช้คำกริยาและกลุ่มคำกริยาว่า *ลอง*, *ได้ลอง*, *อยากให้ลอง*, *อยากให้ลองปรับ* เพื่อบอกการเสนอแนะอย่างใดอย่างหนึ่งเพื่อให้รู้ว่าเป็นอย่างไร หรือให้ทดลองทำเพื่อพิจารณาว่าพอดีหรือเหมาะสมหรือไม่ แล้วตามด้วยถ้อยคำในการบรรยายเกี่ยวกับการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ตัวอย่างเช่น

(43) “จริง ๆ จุดที่ควรพัฒนาก็ไม่มีอะไรมากนะค่ะ แต่ว่าถ้าจะให้มีโอกาสจะเป็นตรงที่เวลาที่ครู 2 คน เขาเดินดูนักเรียนก็ให้ความช่วยเหลืออย่างทั่วถึง แต่ก็จะมีบ้างที่ครูมาจ้องบ่อย ๆ ก็จะมีกดดันบ้างก็น่าจะเป็นธรรมดา จึงอยากให้ครูได้ลองปล่อยให้พวกเราได้ทำงานด้วยตนเองก่อน แต่หากมีอะไรไม่เข้าใจตรงจุดไหน ครูอาจจะค่อยเข้ามาช่วยเหลือทีหลังค่ะ อยากให้ลองเป็นแบบนี้ แล้วก็ยังมีอีกข้อหนึ่งที่หนูอยากให้ลองปรับคือครูคนหนึ่งมีหน้าที่รับผิดชอบเนื้อหาหลักใช่ไหมคะ ครูอีกคนหนึ่งก็น่าจะช่วยเหลือด้วยแล้ว ก็ช่วยเวลานักเรียนมีคำถามก็ช่วยเหลือด้วย แล้วอีกอย่างหนึ่งก็คือช่วยตั้งคำถามแทนนักเรียนด้วย เพราะนักเรียนอาจจะไม่กล้าถามหรือว่ายังคิดคำถามไม่ออก นี่ก็ควรเป็นตัวช่วยในการถามคำถามแทนนักเรียน”

(สถานการณ์การสนทนการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทย, TSS-20)

(44) “หนูคิดว่าหลัก ๆ คือมันเป็นเรื่องของบรรยากาศในห้อง คือถึงมันจะดูดี ๆ แต่อาจลองให้มีคุณครูมาคุยเล่นด้วยอะไรอย่างนี้ แต่คือสิ่งที่คุยเล่นมันก็เป็นสิ่งที่อยู่ในเนื้อหา ซึ่งมันทำให้ผ่อนคลายลงมาได้บ้าง แล้วก็เรื่องสำเนียงของครูแต่ละคนอาจจะต่างกัน ส่วนใหญ่เวลาที่หนูเป็นตลอดเลยนะค่ะ คือส่วนใหญ่ในวิชาภาษาอังกฤษจะไม่มี teacher ที่เป็นต่างชาติแบบที่เป็นต่างชาติมากกับต่างชาติด้วยกันอย่างนี้จะไม่มี แต่คือจะเป็นครูไทยคนหนึ่งกับครูต่างชาติคนหนึ่ง คือหนูรู้สึกว่ามันกำลังดีอะค่ะ และมันควรเป็นแบบนี้คือหนูสามารถคุยกับครูต่างชาติเป็นภาษาอังกฤษได้เลย คือหนูก็ได้ฝึก speaking ไปในตัวด้วย หรือบางทีที่คนอื่นต้องการคำแปลภาษาไทย ครูไทยก็จะเข้ามาแปลให้ได้เลย ถึงครูต่างชาติจะพูดไทยได้ แต่มันก็แทนครูไทยไม่ได้อะค่ะ คือเราต้องการครูไทยมาอธิบายให้เราฟังอยู่ดี ขนาดหนูเองก็ยังรู้สึกสบายใจที่จะคุยกับครูไทยมากกว่าเลยอะค่ะ หนูก็คุยกับครูเป็นภาษาไทยได้ หรือบางหัวข้อหนูอยากจะลองคุยกับ teacher เป็นภาษาอังกฤษได้เลยอะค่ะ มันก็เหมือนเพิ่มตัวเลือกในการเรียนรู้ให้หนูได้”

(สถานการณ์การสนทนการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษ, TSS-06)

ในตัวอย่างที่ (43)-(44) จะเห็นว่ากลุ่มตัวอย่างเลือกใช้คำช่วยกริยาว่า “ควร” ในข้อความที่พิมพ์ตัวหนา เพื่อแสดงความเห็นหรือความรู้สึกโดยมีเหตุผล กล่าวคือ ช่วยลดปัญหาที่อาจเกิดขึ้นระหว่างกระบวนการเรียนรู้ ซึ่งครูผู้สอนได้ฝึกรับมือกับสิ่งที่ท้าทายและได้รับโอกาสให้แก้ไขข้อผิดพลาดในการออกแบบและจัดการเรียนการสอนเพื่อบรรลุตามเจตนารมณ์ของกระบวนการเรียนรู้ ทำให้การเรียนการสอนเป็นทีมก้าวหน้าไปได้อย่างมีประสิทธิภาพ และผู้วิจัยพบการใช้คำกริยาและกลุ่มคำกริยา ดังตัวอย่าง “ได้ลอง” “อยากให้ลอง” “อยากให้ลองปรับ” “ลอง” และ “อยากจะทำลอง” ในข้อความที่พิมพ์ตัวหนา แล้วตามด้วยความเห็นในลักษณะ “แนะนำ” เพื่อให้ครูผู้สอนพิจารณา ทบทวนการสอนของตนเองว่าพอดีหรือเหมาะสมหรือไม่ อย่างไรก็ตาม การใช้คำกริยาหรือกลุ่มคำกริยาที่สื่อความหมายว่า “ทำก่อนทำจริงเพื่อให้รู้ว่าจะใช้ได้หรือทำได้หรือไม่” นี้ช่วยให้ครูผู้สอนทราบว่าวิธีใดใช้ได้ผลและวิธีใดใช้ไม่ได้ผล อะไรที่ควรปรับปรุงและอะไรที่ควรล้มเลิก และเหนืออื่นใดคือแนวทางการสะท้อนคิดเช่นนี้ยังใช้เป็นวิธีระดมสมองเพื่อตักตวงให้นักเรียนที่เผชิญปัญหาอยู่มีส่วนร่วมกับการเรียนมากขึ้น

จากผลการศึกษาข้างต้นทำให้เห็นได้ว่าลักษณะภาษาและถ้อยคำที่ใช้ในการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ในที่นี้คือนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายที่เป็นอาสาสมัครในโครงการวิจัย มีลักษณะที่บ่งชี้ถึงการทบทวนความคิดคือ หัวใจสำคัญในการพัฒนาประสิทธิภาพการสอนเป็นทีมอย่างแยกกันไม่ออก เหมือนดังที่นักการศึกษา (Dewey, 1938) ชี้ให้เห็นว่า มนุษย์ไม่ได้เรียนรู้จากประสบการณ์ แต่เรียนรู้จากการพิจารณาใคร่ครวญหรือทบทวนประสบการณ์ ลักษณะภาษาที่พบจากการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนการสอนเป็นทีมนั้นประกอบไปด้วย 1. การใช้ถ้อยคำแสดงความคิดเห็น เป็นการใช้ภาษาเพื่อต้องการสื่อให้เห็นว่าผู้พูดได้ไตร่ตรอง นึกคิด หรือมีความเชื่อที่แสดงออกตามที่เห็น รู้ หรือคิดของตนเองอย่างไร 2. การใช้ถ้อยคำแสดงความรู้สึก เป็นการใช้ภาษาเพื่อต้องการถ่ายทอดอารมณ์ความรู้สึกต่อบุคคล สถานที่ หรือช่วงเวลาเหล่านั้นด้วยอารมณ์ด้านบวก 3. การใช้ถ้อยคำลดน้ำหนัก เป็นกลวิธีที่ใช้แสดงความคลุมเครือหรือสร้างความไม่ชัดเจนในการมีปฏิสัมพันธ์ ทั้งนี้อาจเป็นการแสดงความคาดหวังในบางสิ่งบางอย่างแต่ไม่ต้องการบอก คือไม่ต้องการผูกมัดกับสิ่งที่ตนสะท้อนคิดนั้นมากเกินไปก็ได้ 4. การใช้มูลบท เป็นการใช้ภาษาเพื่อสื่อความรู้สึกความคิดที่ทำให้เข้าใจได้โดยนัยว่ามีความคิดอื่น ๆ หรือมีเหตุการณ์บางอย่างปรากฏหรือเกิดขึ้นมาก่อนหน้าแล้ว และ 5. การให้รายละเอียด เป็นกลวิธีที่ใช้เพื่อให้ผู้ฟังเห็นภาพได้ชัดเจนเสมือนได้อยู่ร่วมเหตุการณ์ที่เล่านั้นด้วย นอกจากนี้ หลายกลวิธีอาจพบกลวิธีย่อย ๆ ประกอบด้วย ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับบริบทการสนทนาลักษณะภาษาที่สัมพันธ์กับการรับรู้ของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายที่มีต่อการสนทนเป็นทีมในวิชาภาษาไทย

และภาษาอังกฤษ กลวิธีทางภาษาทั้ง 5 กลวิธีช่วยให้ผู้พูดในฐานะนักเรียนประสบผลสัมฤทธิ์ในการสื่อสารตามเป้าหมายของตนเองที่สุด ซึ่งสามารถสรุปเป็นแผนภาพดังต่อไปนี้

เมื่อพิจารณาผลการวิเคราะห์ลักษณะภาษาที่พบทั้งหมดข้างต้น ผู้วิจัยจะสรุปค่าความถี่โดยคิดเป็นร้อยละของกลวิธีทางภาษาที่กลุ่มตัวอย่างคือนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย โรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ใช้ในการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษเรียงลำดับความถี่ตั้งแต่มากไปน้อยดังตารางต่อไปนี้

ตารางที่ 2 การแสดงค่าความถี่โดยคิดเป็นร้อยละของกลวิธีทางภาษาที่นักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย โรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ใช้ในการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ

กลวิธีทางภาษาที่ใช้ในการสะท้อนคิดในสถานการณ์ การสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ	ความถี่ (ร้อยละ)
1) การใช้ถ้อยคำแสดงความรู้สึก	25.90
2) การใช้ถ้อยคำแสดงความคิดเห็น	23.30
3) การใช้มูลบท	19.00
4) การให้รายละเอียด	18.23
5) การใช้ถ้อยคำลดน้ำหนัก	13.57
รวม	100.00

จากตารางแสดงค่าความถี่โดยคิดเป็นร้อยละของกลวิธีทางภาษาที่นักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย โรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ใช้ในการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษข้างต้น จะเห็นว่าความถี่ของกลวิธีทางภาษาที่ปรากฏมากที่สุดคือ การใช้ถ้อยคำแสดงความรู้สึก คิดเป็นร้อยละ 25.90 รองลงมาคือ การใช้ถ้อยคำแสดงความคิดเห็น คิดเป็นร้อยละ 23.30 ส่วนการใช้มูลบทอยู่ที่ร้อยละ 19.00 และการให้รายละเอียดคิดเป็นร้อยละ 18.23 ตามลำดับ ในขณะที่การใช้ถ้อยคำลดน้ำหนักปรากฏน้อยที่สุด คือ ร้อยละ 13.57 จากจำนวนอาสาสมัครกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด 20 คนเลือกใช้กลวิธีทางภาษาในการสะท้อนคิดเพื่อทบทวนประสิทธิภาพของรูปแบบการเรียนการสอนเป็นทีมที่ผ่านมาแบบลึกซึ้ง

4.2 การรับรู้ของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายที่มีต่อการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษที่สัมพันธ์กับกลวิธีทางภาษาที่ใช้ในการสะท้อนคิด

ในหัวข้อนี้ ผู้วิจัยจะได้ประมวลให้เห็นชัดเจนว่ากลวิธีทางภาษาที่พบสอดคล้องกับการรับรู้ของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายที่มีต่อการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษอย่างไร และเป้าหมายในการสื่อสารของกลวิธีทางภาษาที่ใช้ในการสะท้อนคิดเหล่านี้มีส่วนสัมพันธ์กับการรับรู้ถึงประสิทธิผลของรูปแบบการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษอะไรได้บ้าง

สำหรับงานวิจัยนี้การสอนเป็นทีม หมายถึง รูปแบบการเรียนการสอนที่มีครูผู้สอนตั้งแต่ 2 คนขึ้นไปในชั้นเรียน ร่วมกันวางแผนการสอน ออกแบบกิจกรรมเพื่อการเรียนรู้ ออกแบบและมอบหมายภาระงานหรือชิ้นงานให้นักเรียน ดำเนินการสอนร่วมกัน ตลอดทั้งมีการวัดและประเมินผลการเรียนรู้ของนักเรียน โดยครูผู้สอนจะแบ่งบทบาทหน้าที่และความรับผิดชอบร่วมกันภายในทีม รูปแบบการเรียนการสอนแบบนี้จะอาศัยประโยชน์จากความเชี่ยวชาญของครูผู้สอนแต่ละคนภายในทีม ทั้งนี้ในภาษาอังกฤษมีคำศัพท์หลายคำที่หมายถึงการสอนเป็นทีม ไม่ว่าจะเป็น team teaching, co-teaching, collaborative teaching หรือ pair teaching (Bacharach, Heck & Dahlberg, 2008; Buckley, 2000; Carless, 2006b; Dove & Honigsfeld, 2010; Friend & Cook, 2010; Richards & Farrell, 2005)

ผลการศึกษาการสอนเป็นทีมหลายเรื่อง (Bacharach, Heck & Dahlberg, 2008; Baeten & Simons, 2014; Buckley, 2000; Carless, 2006b; Dove & Honigsfeld, 2010; Friend & Cook, 2010; Rao & Chen, 2020; Richards & Farrell, 2005; Wasanasomsithi, 2000) บ่งชี้ไปในทิศทางเดียวกันเมื่อเป็นประเด็นการศึกษาคุณภาพสูง ผลที่พบข้อหนึ่งคือ การสอนเป็นทีมมีประสิทธิภาพสูงสุดต่อการพัฒนาความสัมพันธ์ระหว่างครูผู้สอนกับนักเรียน กล่าวคือ นักเรียนจะเรียนรู้ได้ดีขึ้นจากการเรียนการสอนเป็นทีม สาเหตุเพราะนอกจากครูผู้สอนเป็นทีมจะมีความเชี่ยวชาญเฉพาะด้านที่แตกต่างและหลากหลายกันแล้ว ครูผู้สอนเป็นทีมยังสามารถให้คำปรึกษานักเรียนเมื่อเกิดข้อสงสัยได้ทันที รวมทั้งการกล่าวชมผลงานหรือให้คำแนะนำดีชมอย่างละเอียดและรอบด้าน ผลการศึกษาอีกข้อหนึ่งคือ การสอนเป็นทีมก่อให้เกิดมิตรภาพระหว่างเพื่อนร่วมงาน โดยเฉพาะการที่ให้ครูได้วางแผนและพัฒนาการสอนร่วมกับเพื่อนร่วมงานในโรงเรียน นอกจากนี้การสอนเป็นทีมยังมีส่วนช่วยในการสร้างสัมพันธภาพระหว่างบุคคล นั่นคือการสื่อสารพูดคุยระหว่างครูไม่จำเป็นต้องเป็นประเด็นเกี่ยวกับการเรียนการสอนเสมอไป อาจพูดคุยกับเพื่อนร่วมงานเรื่องการใช้ชีวิตทั่ว ๆ ไปก็ได้ เมื่อครูมีความสัมพันธ์ในทางสังคมระหว่างบุคคลย่อมจะก่อให้เกิดความเข้าใจอันดีต่อกัน ประโยชน์ที่ได้จะเชื่อมโยงกับวัฒนธรรมและการดำเนินงานทั้งหมดในโรงเรียน

นอกจากพิจารณาผลของงานวิจัยที่ศึกษาการสอนเป็นทีมโดยภาพกว้างแล้ว นักการศึกษาทั้งจากฝั่งตะวันตกและฝั่งตะวันออก (อาทิ Baeten & Simons, 2014; Buckley, 2000; Carless, 2006a, 2006b; Rao & Chen, 2020 ฯลฯ) ได้จำแนกรูปแบบการสอนเป็นทีมเป็น 5 รูปแบบหลัก ๆ ได้แก่

รูปแบบแรก การสอนเป็นทีมแบบสังเกตการณ์ (observation model) กล่าวคือ ในชั้นเรียนจะประกอบด้วยครูผู้สอน 1 คน ซึ่งทำหน้าที่สอน และครูอีก 1 คน จะทำหน้าที่สังเกตการณ์ (one teaching, one observing) โดยครูผู้สังเกตการณ์ทำหน้าที่สังเกตและเก็บรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับการเรียนการสอนในชั้นเรียน

รูปแบบที่สอง การสอนเป็นทีมแบบโค้ช (coaching model) คือ มีครูผู้สอน 1 คน แสดงบทบาทในการสอน ส่วนครูอีก 1 คน แสดงบทบาทในการเป็นโค้ช เพื่อทำหน้าที่สังเกตการณ์และให้คำแนะนำเพื่อค้นหาวิธีการที่เป็นไปได้ในสถานการณ์ที่เกิดขึ้นในชั้นเรียน ซึ่งครูทั้ง 2 คนสามารถทำหน้าที่แนะแนวทางหรือวิธีการให้รู้โดยตรงหรือโดยอ้อม และยังชักจูงไปในทางที่ตนต้องการ (coach and mentor) หรืออาจเป็นครูที่มีความเชี่ยวชาญเฉพาะด้าน เช่น ในด้านเนื้อหา (content knowledge) ด้านกระบวนการสอน (pedagogical knowledge)

รูปแบบที่สาม การสอนเป็นทีมแบบสนับสนุนการสอน (assistant teaching model) มีลักษณะการสอนคือ ครูผู้สอน 1 คนมีบทบาทในการสอนนำ (lead teacher) ในขณะที่ครูอีก 1 คน ทำหน้าที่เป็นผู้ช่วย (assistant) ซึ่งอาจเดินรอบ ๆ ห้องเรียนเพื่อคอยสังเกตและช่วยเหลือนักเรียนเมื่อพบปัญหาระหว่างการเรียนการสอน อย่างไรก็ตามรูปแบบการสอนเป็นทีมแบบนี้ ครูผู้สอนจำเป็นต้องวางแผนการสอนร่วมกันล่วงหน้า เพื่อให้เข้าใจบทบาทของตนเอง และความช่วยเหลือแบบใดที่เหมาะสมในการจัดการเรียนการสอน

รูปแบบที่สี่ การสอนเป็นทีมแบบแบ่งบทบาท (equal status model) กล่าวคือ ครูผู้สอนแต่ละคนมีบทบาทเท่าเทียมกัน โดยแบ่งบทบาทหน้าที่หรือมอบหมายบทเรียนกันอย่างชัดเจน สามารถแบ่งย่อยได้เป็น 3 แบบ ได้แก่ การสอนแบบเป็นลำดับ (sequential teaching) การสอนแบบคู่ขนาน (parallel teaching) และการสอนแบบฐานการเรียนรู้ (station teaching)

รูปแบบที่ห้า การสอนเป็นทีมที่แท้ (teaming model) ในที่นี้คือ ครูผู้สอนร่วมกันสร้างสิ่งแวดล้อมที่เอื้อต่อการสอนเป็นทีมอย่างเต็มที่ในด้านต่าง ๆ ไปพร้อมกัน ไม่ว่าจะเป็นการวางแผนการสอนร่วมกัน การออกแบบและจัดกระบวนการเรียนรู้ร่วมกัน การปฏิบัติการสอนร่วมกันในชั้นเรียน และการประเมินผลการเรียนรู้ร่วมกัน ทั้งนี้ครูผู้สอนนำร่วมกัน อาจมีการอภิปรายร่วมกันในชั้นเรียน หรืออาจสลับบทบาทของกันและกันในการสอนแต่ละหน่วยการเรียนรู้

ที่กล่าวมาข้างต้น ผู้วิจัยจะศึกษาจากการรับรู้ของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายที่มีต่อการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษที่สื่อผ่านกลวิธีทางภาษา เพื่อที่จะได้เข้าใจวิธีการออกแบบและจัดกระบวนการเรียนรู้เป็นทีม และเรื่องการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างครูผู้สอนกับนักเรียน หรือการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างครูผู้ร่วมสอน เหตุผลที่เลือกประเด็นดังกล่าวเพราะเป็นทิศทางที่นักการศึกษาหลายกลุ่มสนใจอยู่ในปัจจุบัน ส่วนแนวคิดทฤษฎีเรื่องรูปแบบการสอนเป็นทีมที่ศึกษาต่างก็มีจุดเด่น แต่มีส่วนสำคัญที่เหมือนกัน คือการไม่ละเลยต่อความสัมพันธ์ระหว่าง

บุคคล การที่นักเรียนเชื่อมั่นว่าครูผู้สอนเป็นทีมของพวกเขาใส่ใจถือเป็นองค์ประกอบสำคัญในการสร้างสรรค์ห้องเรียนที่เน้นสร้างความสัมพันธ์ที่ดีและมีประโยชน์แก่กัน ทั้งระหว่างครูกับนักเรียน และครูผู้ร่วมสอนในทีม

อย่างไรก็ดี งานวิจัยเรื่องนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาพฤติกรรมการสอนที่ใช้ในการสะท้อนคิดตามแนวคิดวัจนปฏิบัติศาสตร์ ซึ่งผู้วิจัยเห็นว่าน่าจะเป็นประโยชน์แก่การศึกษาวิจัยด้านภาษาศาสตร์และการศึกษา ด้วยเหตุผลดังกล่าว ผู้วิจัยจึงสนใจศึกษาพฤติกรรมการสอนที่ช่วยให้นักเรียนบรรลุเป้าหมายในการสะท้อนคิดการรับรู้ถึงประสิทธิผลของรูปแบบการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ

ทั้งนี้หากพิจารณาเป้าหมายในการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษข้างต้นแล้ว สามารถสรุปได้เป็น 6 ประการหลักดังตารางต่อไปนี้

ตารางที่ 3 ความสัมพันธ์ระหว่างเป้าหมายในการสะท้อนคิดที่สื่อผ่านพฤติกรรมการสอน
กับการรับรู้ถึงประสิทธิผลของรูปแบบการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทย

เป้าหมายในการสะท้อนคิด	การรับรู้ถึงประสิทธิผลของรูปแบบการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทย (ระบุพอสังเขป)	กลวิธีทางภาษาที่ใช้ในการสะท้อนคิด
1) สะท้อนคิดเพื่อให้ครูทราบว่านักเรียนเข้าใจรูปแบบการสอนเป็นทีมและบทบาทของครู	นักเรียนรับรู้ว่ามีครู 2 คนในชั้นเรียนโดยส่วนใหญ่จะแบ่งบทบาทการสอนแบบคู่ขนาน (parallel teaching) และมีความเชี่ยวชาญเฉพาะด้านเนื้อหา (content knowledge) เช่น การศึกษาภาษาไทยตามแนวภาษาศาสตร์ วรรณคดี คติชนวิทยา	- การใช้ถ้อยคำแสดงความรู้สึก - การใช้ถ้อยคำแสดงความคิดเห็น - การใช้ถ้อยคำลดน้ำหนัก - การใช้มุข - การให้รายละเอียด
2) สะท้อนคิดเพื่อให้ครูทราบว่านักเรียนเคารพและชื่นชมครูในฐานะบุคคลคนหนึ่ง	นักเรียนรับรู้ว่าการสอนเนื้อหาวิชาแล้วครูยังแบ่งปันประสบการณ์ส่วนตัวกับนักเรียนหรือมีการพูดคุยเรื่องสัพเพเหระเกี่ยวกับชีวิตนอกห้องเรียนที่นักเรียนสนใจ	- การใช้ถ้อยคำแสดงความรู้สึก - การใช้ถ้อยคำแสดงความคิดเห็น - การใช้มุข - การให้รายละเอียด

เป้าหมาย ในการสะท้อนคิด	การรับรู้ถึงประสิทธิผลของ รูปแบบการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทย (ระบุพอสังเขป)	กลวิธีทางภาษาที่ใช้ ในการสะท้อนคิด
3) สะท้อนคิดเพื่อให้ครูทราบว่า นักเรียนต้องการและรับฟัง ข้อเสนอแนะจากครู	นักเรียนรับรู้ว่าการได้รับคำวิพากษ์วิจารณ์เป็น ส่วนหนึ่งของกระบวนการพัฒนาตนเอง และขอให้ ครูแนะนำอย่างตรงไปตรงมาเกี่ยวกับสิ่งที่ได้เรียนรู้	- การใช้ถ้อยคำแสดง ความรู้สึก - การใช้ถ้อยคำแสดง ความคิดเห็น - การใช้มูลบท - การให้รายละเอียด
4) สะท้อนคิดเพื่อให้ครูทราบว่า นักเรียนเข้าใจว่าผลลัพธ์ของการ เรียนสำคัญน้อยกว่าพัฒนาการ	นักเรียนรู้ว่าผลการเรียนคือส่วนหนึ่งของ กระบวนการและเป็นข้อมูลสำหรับการประเมินผล ในภาพรวม และทราบว่าสิ่งที่สำคัญยิ่งกว่าก็คือ พัฒนาการสู่เป้าหมายที่ได้ร่วมกันตั้งไว้	- การใช้ถ้อยคำแสดง ความรู้สึก - การใช้ถ้อยคำแสดง ความคิดเห็น - การใช้มูลบท - การให้รายละเอียด
5) สะท้อนคิดเพื่อให้ครูทราบว่า นักเรียนไวใจและรู้สึกปลอดภัยกับ การสอนร่วม	นักเรียนรู้ว่ามีความสบายใจเมื่ออยู่ที่ห้องเรียน กับครูผู้สอนเป็นทีม คือได้รับการสนับสนุน ให้ กำลังใจ มองโลกในแง่ดี และมอบความเป็นมิตร ให้แก่กันและครูผู้ร่วมสอนด้วยกันเอง	- การใช้ถ้อยคำแสดง ความรู้สึก - การใช้ถ้อยคำแสดง ความคิดเห็น - การใช้มูลบท - การให้รายละเอียด
6) สะท้อนคิดเพื่อให้ครูทราบว่า นักเรียนตระหนักว่าครูเชื่อมั่นว่า พวกเขาไปถึงเป้าหมายได้	นักเรียนรู้ว่าครูเชื่อมั่นในความสามารถทาง ภาษาไทยในฐานะภาษาแม่เพื่อใช้เป็นเครื่องมือสื่อ ความคิด ความรู้สึก และจินตนาการได้ตาม ศักยภาพ ทั้งในด้านสามัคคีภาษาและสามัคคี สื่อสาร	- การใช้ถ้อยคำแสดง ความรู้สึก - การใช้ถ้อยคำแสดง ความคิดเห็น - การใช้มูลบท

จากตารางข้างต้น จะเห็นว่าเป้าหมายในการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยซึ่งแสดงผ่านกลวิธีทางภาษาต่าง ๆ แต่ละกลวิธีช่วยให้บรรลุตามวัตถุประสงค์ของการสะท้อนคิดหลายประการ เป้าหมายเหล่านี้ตอบสนองความต้องการของนักเรียนและครูผู้สอน โดยเน้นที่การสร้างความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างครูกับนักเรียน และครูผู้ร่วมสอนด้วยกันเอง ทั้งนี้จากผลการศึกษาการรับรู้ถึงประสิทธิผลของรูปแบบการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทย ได้แก่ 1. ความเข้าใจรูปแบบการสอนเป็นทีมและบทบาทของครูผู้สอนแต่ละคนในชั้นเรียน ซึ่งในที่นี้คือการแบ่งบทบาทการสอนแบบคู่ขนาน (parallel teaching) และเป็นผู้ที่มีความเชี่ยวชาญเฉพาะด้านเนื้อหา (content

knowledge) 2. การเคารพและชื่นชมครูผู้สอนในฐานะบุคคลคนหนึ่ง 3. ความต้องการและรับฟังข้อเสนอแนะจากครูผู้สอนทั้งคู่หรือครูผู้สอนคนใดคนหนึ่งที่สามารถให้คำปรึกษาหรือคำติชมในทางที่เป็นประโยชน์และเพื่อช่วยให้นักเรียนได้พัฒนา 4. ความเข้าใจผลลัพธ์ของการเรียนสำคัญน้อยกว่าความเพียรพยายามที่จะไปถึงเป้าหมายที่ได้ร่วมกันตั้งไว้ 5. ความไวใจและรู้สึกปลอดภัยกับรูปแบบการสอนเป็นทีมทั้งในแบบระยะสั้นและระยะยาว และ 6. ความเชื่อมั่นว่าจะพานักเรียนไปถึงเป้าหมายได้ ไม่ว่าจะด้วยการกล่าวชมเรื่องการใช้ภาษาไทยในบริบทต่าง ๆ ได้อย่างถูกต้องเหมาะสม หรือการสร้างเสริมให้สามารถใช้ภาษาไทยในการติดต่อสื่อสารในชีวิตประจำวันได้อย่างมีประสิทธิภาพ เพื่อแสดงให้นักเรียนเห็นว่าครูผู้สอนเป็นทีมพร้อมเป็นผู้สนับสนุนตามความมุ่งมั่นที่ได้ตั้งไว้

ตารางที่ 4 ความสัมพันธ์ระหว่างเป้าหมายในการสะท้อนคิดที่สื่อผ่านกลวิธีทางภาษา
กับการรับรู้ถึงประสิทธิผลของรูปแบบการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษ

เป้าหมาย ในการสะท้อนคิด	การรับรู้ถึงประสิทธิผลของ รูปแบบการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษ (ระบุพอสังเขป)	กลวิธีทางภาษาที่ใช้ ในการสะท้อนคิด
1) สะท้อนคิดเพื่อให้ครูทราบว่า นักเรียนเข้าใจรูปแบบการสอน เป็นทีมและบทบาทของครู	นักเรียนรับรู้ว่ามามีครู 2 คนทั้งครูชาวไทยและครู ชาวต่างประเทศในชั้นเรียนแบ่งบทบาทการสอน เป็นทีมหลายแบบ เช่น การสอนแบบสังเกตการณ์ (observation model) การสอนเป็นทีมแบบโค้ช (coaching model) การสอนแบบฐานการเรียนรู้ (station teaching) และการสอนเป็นทีมที่แท้ (teaming model)	- การใช้ถ้อยคำแสดง ความรู้สึก - การใช้ถ้อยคำแสดง ความคิดเห็น - การใช้ถ้อยคำลด น้ำหนัก - การใช้มุขลบท - การให้รายละเอียด
2) สะท้อนคิดเพื่อให้ครูทราบว่า นักเรียนเคารพและชื่นชมครูใน ฐานะบุคคลคนหนึ่ง	นักเรียนรับรู้ว่าการใส่ใจกับความชอบส่วนตัวและ ความเป็นอยู่ของพวกเขา ทำให้ครูเข้าใจสภาพการ อยู่ของนักเรียนได้ดีขึ้นด้วย เช่น การหาสิ่งที่ชอบ เหมือนกันนั้นเป็นตัวเชื่อมความสัมพันธ์ให้แน่น แฟ้นยิ่งขึ้น	- การใช้ถ้อยคำแสดง ความรู้สึก - การใช้ถ้อยคำแสดง ความคิดเห็น - การใช้มุขลบท - การให้รายละเอียด

เป้าหมาย ในการสะท้อนคิด	การรับรู้ถึงประสิทธิผลของ รูปแบบการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษ (ระบุพอสังเขป)	กลวิธีทางภาษาที่ใช้ ในการสะท้อนคิด
3) สะท้อนคิดเพื่อให้ครูทราบว่า นักเรียนต้องการและรับฟัง ข้อเสนอแนะจากครู	นักเรียนรับรู้ว่ามีผลคะแนนจะมีความสำคัญ แต่ ก็ไม่มีค่าอะไรมากไปกว่าตัวเลขเท่านั้น ที่สำคัญคือ ครูควรอธิบายผลการเรียนเหล่านั้นอาจใช้บอก ความก้าวหน้าว่านักเรียนทำอะไรได้ดีหรือสิ่งใดที่ ยังทำได้ไม่ดี และชี้ให้นักเรียนเห็นว่าควรมีการ ตั้งเป้าหมายตลอดเส้นทางการเรียนรู้	- การใช้ถ้อยคำแสดง ความรู้สึก - การใช้ถ้อยคำแสดง ความคิดเห็น - การใช้มุลบท - การให้รายละเอียด
4) สะท้อนคิดเพื่อให้ครูทราบว่า นักเรียนเข้าใจว่าผลลัพธ์ของการ เรียนสำคัญน้อยกว่าพัฒนาการ	นักเรียนรับรู้ว่ามีผลคะแนนจะมีความสำคัญ แต่ ก็ไม่มีค่าอะไรมากไปกว่าตัวเลขเท่านั้น ที่สำคัญคือ ครูควรอธิบายผลการเรียนเหล่านั้นอาจใช้บอก ความก้าวหน้าว่านักเรียนทำอะไรได้ดีหรือสิ่งใดที่ ยังทำได้ไม่ดี และชี้ให้นักเรียนเห็นว่าควรมีการ ตั้งเป้าหมายตลอดเส้นทางการเรียนรู้	- การใช้ถ้อยคำแสดง ความรู้สึก - การใช้ถ้อยคำแสดง ความคิดเห็น - การใช้มุลบท - การให้รายละเอียด
5) สะท้อนคิดเพื่อให้ครูทราบว่า นักเรียนไวใจและรู้สึกปลอดภัยกับ การสอนร่วม	นักเรียนรับรู้ว่ามีผลคะแนนจะมีความสำคัญ แต่ ก็ไม่มีค่าอะไรมากไปกว่าตัวเลขเท่านั้น ที่สำคัญคือ ครูควรอธิบายผลการเรียนเหล่านั้นอาจใช้บอก ความก้าวหน้าว่านักเรียนทำอะไรได้ดีหรือสิ่งใดที่ ยังทำได้ไม่ดี และชี้ให้นักเรียนเห็นว่าควรมีการ ตั้งเป้าหมายตลอดเส้นทางการเรียนรู้	- การใช้ถ้อยคำแสดง ความรู้สึก - การใช้ถ้อยคำแสดง ความคิดเห็น - การใช้มุลบท
6) สะท้อนคิดเพื่อให้ครูทราบว่า นักเรียนตระหนักว่าครูเชื่อมั่นว่า พวกเขาไปถึงเป้าหมายได้	นักเรียนรับรู้ว่ามีผลคะแนนจะมีความสำคัญ แต่ ก็ไม่มีค่าอะไรมากไปกว่าตัวเลขเท่านั้น ที่สำคัญคือ ครูควรอธิบายผลการเรียนเหล่านั้นอาจใช้บอก ความก้าวหน้าว่านักเรียนทำอะไรได้ดีหรือสิ่งใดที่ ยังทำได้ไม่ดี และชี้ให้นักเรียนเห็นว่าควรมีการ ตั้งเป้าหมายตลอดเส้นทางการเรียนรู้	- การใช้ถ้อยคำแสดง ความรู้สึก - การใช้ถ้อยคำแสดง ความคิดเห็น - การใช้มุลบท

จากตารางข้างต้น สรุปได้ว่าเป้าหมายในการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนากลุ่มการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษที่สื่อผ่านกลวิธีทางภาษา แสดงให้เห็นการรับรู้ถึงประสิทธิผลของรูปแบบการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษ ได้แก่ 1. ความเข้าใจรูปแบบการสอนเป็นทีมและบทบาทของครูผู้สอนเป็นทีมที่มีทั้งครูชาวไทยและครูชาวต่างประเทศในชั้นเรียนแบ่งบทบาทการสอนเป็นทีมหลายแบบ เช่น การสอนแบบสังเกตการณ์ (observation model) การสอนเป็นทีมแบบโค้ช (coaching model) การสอนแบบฐานการเรียนรู้ (station teaching) และการสอนเป็นทีมที่แท้

(teaming model) 2. ความเข้าใจสภาพการอยู่ของนักเรียนโดยการหาสิ่งที่ชอบเหมือนกันเป็นตัวเชื่อมความสัมพันธ์ให้เหนียวแน่นยิ่งขึ้น ทั้งยังสามารถปรับการเรียนการสอนเป็นทีมให้เหมาะและเกิดประโยชน์สูงสุดแก่นักเรียนได้อีกด้วย 3. ความใส่ใจและอยากจะสนับสนุนนักเรียนเพื่อช่วยให้พวกเขาได้เติบโต ไม่ว่าจะเป็นทักษะด้านวิชาการ ทักษะด้านพฤติกรรม ความสัมพันธ์กับผู้คน หรืออุปนิสัยที่พึงประสงค์ของสังคมโลก 4. ความเข้าใจว่าการมุ่งปลูกฝังให้ตั้งเป้าหมายในการเรียนรู้สำคัญมากกว่าผลลัพธ์ของการเรียน 5. การมีครูสอนร่วมกันหลายคนในฐานะผู้ดูแลและสนับสนุนทั้งในด้านการเรียนและการใช้ชีวิตในแง่มุมต่าง ๆ และ 6. ความเชื่อมั่นในความสามารถที่จะใช้ภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศเป็นเครื่องมือในการสื่อความคิดและเรื่องราวให้เข้าใจตรงกัน ได้เห็นรูปแบบต่าง ๆ ของการใช้ถ้อยคำ และรูปแบบการใช้ภาษาอังกฤษในสถานการณ์ต่าง ๆ ซึ่งจะนำไปสู่การค้นคว้าความรู้เรื่องอื่น ๆ ที่น่าสนใจต่อไป

อาจกล่าวได้ว่า เป้าหมายของการมีปฏิสัมพันธ์ที่พบจากการสะท้อนคิดการรับรู้ถึงประสิทธิผลของรูปแบบการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษที่สื่อผ่านกลวิธีทางภาษาต่าง ๆ นำเราไปสู่ข้อสรุปเรื่องนี้ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิจัยที่ศึกษาการสะท้อนคิดในสังคมไทย (พลทิ ทุมมาพันธ์, 2545; รสริน เจริญไธสง, 2554; วิจารย์ พานิช, 2562; ศศิลักษณ์ ขยันกิจ, 2559) ที่แสดงให้เห็นว่านักเรียนสามารถสะท้อนคิดสิ่งที่รู้ (know) สิ่งที่ต้องการจะรู้ (wonder) และสิ่งที่ได้เรียนรู้ (learned) เพราะในระหว่างที่สะท้อนคิด นักเรียนจะได้ใช้เวลาทบทวนและพิจารณาความคิดของตน ในทำนองเดียวกัน ผลการศึกษการสะท้อนคิดในสังคมอื่น ๆ ที่ผ่านมา (Brookfield, 2004; Chang, 2019; Dewey, 1938; Freed, n.d.; Hatton & Smith, 1995; Helyer, 2015; Hibajene, 2010; Mann, Gordon & MacLeod, 2009; Mann & Walsh, 2017; Schön, 1983) ชี้ให้เห็นว่าการให้นักเรียนสะท้อนคิดเพื่อบอกเล่ากระบวนการคิดของตนอย่างอิสระ อาจช่วยให้พวกเขาค้นพบข้อมูลเกี่ยวกับแนวทางการเรียนรู้ของตนเองที่ไม่เคยพิจารณามาก่อน

ทั้งนี้ หากลองพิจารณาเปรียบเทียบการรับรู้ถึงประสิทธิผลของรูปแบบการสอนเป็นทีมระหว่างวิชาภาษาไทยกับวิชาภาษาอังกฤษ พบว่าเป้าหมายในการสะท้อนคิดในข้อที่ 1 คือการสะท้อนคิดเพื่อให้ครูทราบว่านักเรียนเข้าใจรูปแบบการสอนเป็นทีมและบทบาทของครูในชั้นเรียนมีลักษณะแตกต่างกัน กล่าวคือ รูปแบบการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยโดยส่วนใหญ่มักนำการสอนเป็นทีมแบบแบ่งบทบาท (equal status model) ซึ่งอาศัยวิธีการสอนแบบคู่ขนาน (parallel teaching) มาปรับใช้เป็นแนวทางในการเรียนการสอนเป็นทีมในปัจจุบัน หมายความว่าครูผู้สอนแต่ละคนมีบทบาทเท่าเทียมกัน โดยแบ่งบทบาทหน้าที่หรือมอบหมายบทเรียนกันอย่างชัดเจน ในขณะที่รูปแบบการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษประกอบไปด้วยครูผู้สอนชาวไทยและครูผู้สอนชาวต่างประเทศในชั้นเรียน โดยแบ่งบทบาทการสอนเป็นทีมหลายแบบ ได้แก่ การสอนแบบสังเกตการณ์ (observation model) การสอนเป็นทีมแบบโค้ช (coaching model) การสอนแบบฐานการเรียนรู้ (station teaching) และ

การสอนเป็นทีมที่แท้ (teaming model) เพื่อใช้เป็นแนวทางในการสอนนักเรียนในชั้นเรียนหนึ่ง ๆ ร่วมกับครูผู้สอนอีกคนหนึ่ง แม้รูปแบบการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษจะมีหลากหลายแนวทาง แต่หากเราพิจารณาผลการศึกษาค้างต้น จะเห็นว่าไม่ว่าครูผู้สอนจะนำการสอนเป็นทีมแบบใดมาใช้ ต่างก็มุ่งเน้นวิธีการที่นำไปประยุกต์ใช้เพื่อพัฒนากระบวนการเรียนรู้และการสร้างความสัมพันธ์อันดีกับนักเรียนและครูผู้ร่วมสอนในทีม

ในหัวข้อนี้ เราได้ทราบความสัมพันธ์ระหว่างเป้าหมายในการสะท้อนคิดที่สื่อผ่านกลวิธีทางภาษากับการรับรู้ถึงประสิทธิผลของรูปแบบการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษแล้ว ในหัวข้อต่อไปผู้เขียนจะอภิปรายมุมมองทางสังคมวัฒนธรรมไทยที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับปฏิสัมพันธ์ในการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษตามแนวคิดวัจนปฏิบัติศาสตร์แนวปลดปล่อย (Hanks, Ide & Katagiri, 2009) มีรายละเอียดดังนี้

4.3 มุมมองทางสังคมวัฒนธรรมไทยที่เกี่ยวข้องกับปฏิสัมพันธ์ในการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ

นักมานุษยวิทยาและนักภาษาศาสตร์ (Boas, 1966; Mey, 2001; Verschueren & Östman, 2009) ต่างยอมรับว่าแต่ละสังคมมีวัฒนธรรมเป็นของตนเองเนื่องจากแต่ละสังคมมีวิถีปฏิบัติ ระบบความเชื่อ และสถาบันต่าง ๆ ทางสังคมในแบบของตนเอง วัฒนธรรมหรือวิถีชีวิตของคนในสังคมหนึ่ง ๆ ก่อกำเนิดขึ้นมาได้เพราะคนในสังคมมีภาษาเป็นเครื่องมือในการสื่อสารความคิดที่เกี่ยวกับการดำเนินชีวิตในแง่ต่าง ๆ ทำให้คนในสังคมนั้น ๆ รับรู้และเข้าใจร่วมกันว่า ควรจะดำรงชีวิตอย่างไรจึงจะได้รับการยอมรับว่าเป็นสมาชิกที่ดีของสังคม ความรู้ความเข้าใจนี้ทำให้คนในสังคมสร้างวัฒนธรรมหรือวิถีชีวิตร่วมกันขึ้น และใช้ภาษาถ่ายทอดไปยังคนรุ่นต่อ ๆ ไป (Moran, 2001) อาจกล่าวได้ว่าภาษามีความสัมพันธ์แนบแน่นกับระบบทางวัฒนธรรมและสังคม

อีกประเด็นหนึ่งที่ผู้วิจัยจะกล่าวถึงในหัวข้อนี้คือเรื่องมุมมองทางสังคมวัฒนธรรมไทยที่เกี่ยวข้องกับปฏิสัมพันธ์ในการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษที่สื่อผ่านกลวิธีทางภาษาย่อมจะมีส่วนสะท้อนความคิด ค่านิยม สถานภาพ ภูมิหลัง และสังคมของผู้สื่อสารนั้น (Verschueren, 1999) ในการศึกษาการใช้ภาษาของผู้พูดจึงต้องพิจารณาบริบททางสังคมวัฒนธรรมประกอบด้วย ผู้วิจัยจึงขออภิปรายและยกตัวอย่างบริบททางสังคมวัฒนธรรมไทยตามแนวคิดวัจนปฏิบัติศาสตร์แนวปลดปล่อย (Hanks, Ide & Katagiri, 2009) ที่น่าจะ

มีส่วนสัมพันธ์กับปฏิสัมพันธ์ในงานวิจัยนี้เป็น 2 มุมมองสำคัญ⁷ ได้แก่ 1. มุมมองความรักสนุกที่สัมพันธ์กับปฏิสัมพันธ์ในการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสอนเป็นทีม และ 2. มุมมองการอิงกลุ่มสังคมที่สัมพันธ์กับปฏิสัมพันธ์ในการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสอนเป็นทีม แต่ละมุมมองมีรายละเอียดดังนี้

1) มุมมองความรักสนุกที่สัมพันธ์กับปฏิสัมพันธ์ในการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสอนเป็นทีม

นักภาษาศาสตร์และนักสังคมศาสตร์ (ณัฐพร พานโพธิ์ทอง และศิริพร ภักดีผาสุข, 2560; วิลเลียม เคลาสเนอร์, 2542; สิทธิธรรม อ่องวุฒิวัฒน์, 2558, 2564; Komin, 1991) เห็นพ้องกันว่า ค่านิยมที่สำคัญประการหนึ่งในวัฒนธรรมของคนไทยคือรักสนุก (enjoyment) ความรักสนุกแสดงว่าคนไทยมองโลกในแง่ดี และยังสะท้อนให้เห็นว่าสังคมไทยมีความพอใจการประนีประนอม ในการติดต่อสื่อสารกันทั้งหลาย หากศึกษาประวัติศาสตร์ก็จะเห็นว่า คนไทยนิยมการเจรจาประนีประนอม ไม่ทำหั่นหรือเคียดแค้นกันไปนาน ๆ จะมีความขุ่นเคืองบ้างก็ภายในระยะเวลาอันสั้น (ฤทธิณันท์ เชื้อทอง และรุจิระ โรจนประภายนต์, 2559; Phillips, 1965) ด้วยเหตุนี้คนไทยมักจะมีกิจกรรมเพื่อความสนุกสนานและผ่อนคลายความตึงเครียดในระหว่างการทำกิจกรรมต่าง ๆ อยู่โดยตลอด

ตัวอย่างกลวิธีทางภาษาที่สำคัญกลวิธีหนึ่งในมุมมองนี้ก็คือ การใช้ถ้อยคำแสดงความรู้สึกมีหลากหลายทั้งการใช้ถ้อยคำที่บอกความคิดและอารมณ์ความรู้สึกทั่วไป การใช้กลุ่มคำศัพท์ที่เกี่ยวกับการแสดงอารมณ์พื้นฐาน การใช้กลุ่มคำศัพท์ที่เกี่ยวกับการแสดงอารมณ์จากความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล และการใช้กลุ่มคำศัพท์ที่เกี่ยวกับการกระทำและพฤติกรรม กลวิธีเหล่านี้ช่วยแสดงอารมณ์ความรู้สึกด้านบวกของผู้พูดในฐานะนักเรียน ตัวอย่างเช่น คำว่า สนุก, สนุกสนาน, ตลก, ตื่นเต้น ฯลฯ เพื่อสะท้อนว่าตนเองชอบการเรียนรู้ที่สบาย ๆ และไม่เคร่งเครียด

อีกกลวิธีหนึ่งที่สะท้อนให้เห็นมุมมองความรักสนุกก็คือ การใช้ถ้อยคำแสดงความคิดเห็นมีจุดประสงค์ให้ผู้ฟังคล้อยตามหรือเห็นด้วยกับความคิดเห็นของผู้พูด หรือกล่าวอีกนัยหนึ่งคือนักเรียนสามารถรับรู้กระบวนการทางความคิดของตนเอง คือรู้ว่าการเรียนการสอนเป็นทีมแบบใดที่สร้างความรู้สึกเพลิดเพลินและสบายใจ ซึ่งอาจเป็นปัจจัยสำคัญที่ช่วยส่งเสริมให้เกิดมิตรภาพที่ดีระหว่างกัน

⁷ คำว่า มุมมอง (perspectives) ในที่นี้หมายถึง วัฒนธรรมระดับที่เป็นเรื่องความเป็นไปของสถานการณ์หรือบุคคล ค่านิยม ความเชื่อเกี่ยวกับชีวิตซึ่งฝังรากลึกอยู่ในตัวเราแต่เรามักไม่รู้ตัว เช่น การใส่ใจดูแลและการคำนึงถึงผู้อื่น การอิงกลุ่มสังคม การให้ความสำคัญกับความเป็นอิสระ การเคารพผู้อาวุโส ฯลฯ (Moran, 2001)

นอกจากนี้ตามความเห็นของผู้วิจัย มุมมองความรักสนุกยังแสดงผ่านกลวิธีการใช้มูลบท ประกอบด้วยการใช้คำกริยากลุ่มบ่งการเปลี่ยนสภาพ การเลือกใช้อุปมาอุปไมยบอกเวลา การใช้รูปภาษา บ่งการเกิดซ้ำ และการใช้การปฏิเสธมูลบทต่างร่วมกันสื่อมุมมองว่าการเรียนการสอนเป็นทีมช่วยสร้างความสนุกสนานให้เกิดขึ้นได้ ไม่ว่าจะเป็นการจุดประกายให้เกิดบทเรียนที่น่าสนใจ เสริมสร้างความสัมพันธ์ หรือสร้างแรงบันดาลใจใหม่ ๆ ได้เช่นกัน

จากผลการวิเคราะห์กลวิธีทางภาษาดังที่ได้กล่าวแล้วข้างต้นสอดคล้องกับงานวิจัยที่ศึกษาภาษาไทยตามแนวคิดวัจนปฏิบัติศาสตร์และงานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับค่านิยมที่สะท้อนลักษณะทางวัฒนธรรมของคนไทยที่ผ่านมา (ณัฐพร พานโพธิ์ทอง และศิริพร รักดีผาสุข, 2560; ฤทธิณันท์ เชื้อทอง และรุจิระ โรจนประภายนต์, 2559; สติธิธรรม อ่องวุฒิวัฒน์, 2558, 2564; สุนทรี โคมิน และสนธิ สมักรการ, 2522) ซึ่งให้เห็นว่า ภาษาและวัฒนธรรมสัมพันธ์กันอย่างแนบแน่น ลักษณะบางประการในวัฒนธรรมจึงอาจจะมีอิทธิพลต่อการใช้ภาษา มุมมองเกี่ยวกับความรักสนุกก็เช่นกัน ในภาษาไทยมีการเล่นกับภาษาในรูปแบบต่าง ๆ เช่น การใช้มุขตลก การใช้ถ้อยคำนัยผกผัน การผวนคำ การเล่นคำ ฯลฯ เช่นเดียวกับการสะท้อนคิดที่สื่อผ่านกลวิธีทางภาษาในงานวิจัยนี้ ได้แก่ การใช้ถ้อยคำแสดงความรู้สึก การใช้ถ้อยคำแสดงความคิดเห็น และการใช้มูลบท เพื่อให้ผู้ฟังในฐานะครูผู้สอนคอยสนับสนุนผู้พูดในฐานะนักเรียนให้ทำในสิ่งที่ท้าทาย สนุกสนาน และพร้อมตอบสนองความต้องการของพวกเขา ครูผู้สอนเป็นทีมจึงเปรียบเสมือนผู้อำนวยความสะดวกและผู้สร้างสภาพแวดล้อมในชั้นเรียนที่มีความสนุกสนานเป็นส่วนหนึ่งของการเรียนรู้ กลวิธีเหล่านี้แสดงให้เห็นว่าคนไทยเป็นคนช่าง “เล่นสนุก” และให้ความสำคัญกับความบันเทิงของสิ่งต่าง ๆ รอบตัว ซึ่งมีนัยเชิงชื่นชมมากกว่าตำหนิ หรือก็คือ ความรู้สึกที่เกี่ยวกับความเพลิดเพลินทางกายและทางใจอาจจัดเป็นค่านิยมพื้นฐานของบุคคลเฉพาะคนหรือคนในสังคมไทยที่มีร่วมกันก็ได้

2) มุมมองการอิงกลุ่มสังคมที่สัมพันธ์กับปฏิสัมพันธ์ในการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีม

Hofstede and Hofstede (2005) อธิบายว่า วัฒนธรรมแบบอิงกลุ่มสังคม (collectivism) คือสังคมที่สมาชิกในสังคมต่างให้ความสำคัญกับการอยู่ร่วมกันเป็นพวกพ้องหรือคนที่เป็นพวกเดียวกับตนและต่างฝ่ายต่างพึ่งพาอาศัยกัน นอกจากนี้ คำว่าวัฒนธรรมแบบอิงกลุ่มสังคมยังมีความหมายเป็นนามธรรม คือความคิดนี้รวมกับค่านิยมของชุมชนหนึ่ง ๆ ก็ได้

ประเด็นที่น่าสนใจศึกษาก็คือมุมมองของนักเรียนที่ได้สะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีม มักเลือกใช้กลวิธีการใช้ถ้อยคำลดน้ำหนัก ประกอบด้วยการใช้คำกริยาและคำวิเศษณ์ที่เกี่ยวกับความคิดเห็นที่ปรากฏเป็นอุปมาอุปไมยหลัก การใช้คำช่วยกริยาบางคำที่แสดงความคลุมเครือ การใช้คำขยายที่ไม่เฉพาะเจาะจง และการใช้คำอ้างถึงที่ไม่เจาะจง เพื่อแสดงมารยาททางสังคมในการ

ไม่รู้กล้ำสิทธิของผู้ฟัง เมื่อคำนึงถึง “การรักษาหน้า”⁸ ของผู้ฟังในฐานะครูผู้สอน ภาษาที่ใช้ก็จะมี การลดน้ำหนักของถ้อยคำเพื่อคุณภาพ

นอกจากการใช้ถ้อยคำลดน้ำหนักจะแสดงมุมมองเกี่ยวกับการคำนึงถึงผู้ฟังแล้ว การให้ รายละเอียดก็จัดเป็นอีกกลวิธีหนึ่งที่เน้นความเป็นกลุ่มทางสังคม กลวิธีนี้มีปรากฏร่วมกับกลวิธีย่อย ได้แก่ การกล่าวเปรียบเทียบ การชี้ให้เห็นจุดเด่น และการชี้ให้เห็นจุดที่ควรพัฒนา เพื่อแสดงถึง ความใส่ใจการพัฒนาความสัมพันธ์กับผู้มีส่วนเกี่ยวข้องคนอื่น ๆ ให้มากขึ้น ทั้งนี้อาจเป็นเพราะค่านิยม ที่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลจะอยู่ในลำดับต้น ๆ ในระบบปรีชา (cognitive systems) ของคนไทย โดยเฉพาะการระบุมความเหมือนและความต่างระหว่างคนในกลุ่มกับคนนอกกลุ่ม (Komin, 1991)

อย่างไรก็ตาม ผู้วิจัยมีข้อสังเกตเพิ่มเติมว่ากลวิธีทางภาษาที่นักเรียนเลือกใช้ในการสะท้อนคิด ในสถานการณ์การสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ แสดงให้เห็นว่านักเรียน เข้าใจจรรยาบรรณในสังคมที่คนไทยยึดถือปฏิบัติร่วมกัน กล่าวคือ การที่ผู้พูดในฐานะนักเรียนส่วนใหญ่เลือกใช้ถ้อยคำลดน้ำหนักและการให้รายละเอียดหมายรวมทั้งกลวิธีหลักและกลวิธีย่อยเช่นนี้ สาเหตุเพราะผู้พูดตระหนักว่าในการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้ฟังในฐานะครูผู้สอนแต่ละครั้งมีลักษณะ ความสัมพันธ์แบบไม่สมดุล หรือก็คือ ความสัมพันธ์ที่แสดงว่าผู้พูดมีสถานภาพทางสังคมไม่เท่ากัน หรือผู้พูดมองว่าไม่เท่ากัน แต่ในขณะเดียวกัน Friend and Cook (2010) เสนอว่าครูผู้สอนต้องมอง ว่านักเรียนเท่ากับตนเอง กล่าวคือ หากเราต้องการให้นักเรียนบรรลุเป้าหมายในการเรียนรู้ที่สูงขึ้น ครู ต้องปฏิบัติต่อนักเรียนอย่างที่เราต้องการให้ผู้อื่นปฏิบัติต่อตัวเรา และต้องไม่ใช่อำนาจสิทธิ์ขาดกับ นักเรียน เช่น นักเรียนทุกคนสมควรได้รับความเคารพ สนับสนุน และไว้วางใจในฐานะมนุษย์คนหนึ่ง เหมือนดังที่ Ueno (2013) ชี้ให้เห็นว่า คู่ความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียนไม่ใช่ปัจจัยเรื่องอำนาจ แต่เป็นเรื่องบทบาท (role) ของครูที่คล้ายกับบทบาทของพ่อแม่ บทบาทนี้จึงมีผลต่อการเลือกใช้กลวิธี ทางภาษาที่นักเรียนใช้เมื่อสื่อสารกับครูอยู่เสมอ นอกจากนี้ สิทธิธรรม อ่องวุฒิวัฒน์ (2549) ได้แสดง ทศนะเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างครูกับลูกศิษย์ไว้อย่างน่าสนใจว่า วัฒนธรรมไทยเน้นให้ครูหรือ

⁸ แนวคิดเกี่ยวกับการรักษาหน้า (facework; maintenance of face) มีความสัมพันธ์กับคุณภาพในการใช้ภาษา ตามทฤษฎีเรื่อง “หน้า” (face) ของ Brown and Levinson (1987) พวกเขาอธิบายว่า “หน้า” หมายถึง ภาพลักษณ์ของผู้พูดที่ต้องการให้เป็นที่ยอมรับต่อสาธารณะ (public self-image) และผู้พูดคาดหวังให้ผู้ฟัง ตระหนักถึงภาพลักษณ์หรือความรู้สึกทางอารมณ์ รวมถึงสถานภาพทางสังคมของตน มนุษย์ทุกคนในทุกสังคมมี “หน้า” 2 หน้า ได้แก่ 1. หน้าด้านบวก (positive face) คือ ความต้องการที่จะได้รับการชื่นชมและการยอมรับจาก ผู้อื่น และ 2. หน้าด้านลบ (negative face) คือ ความต้องการที่จะไม่ถูกขัดขวาง บังคับหรือจำกัดทางเลือก

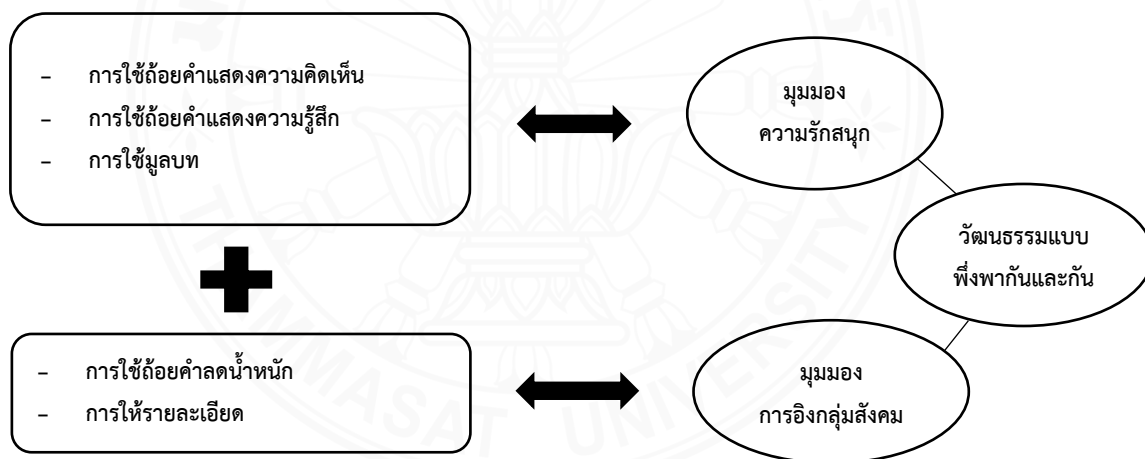
ผู้ใหญ่ควรมีเมตตาต่อลูกศิษย์หรือผู้น้อย เนื่องจากสังคมไทยเน้นเรื่องความสมดุระหว่าง “อำนาจ” ที่จะให้ลูกศิษย์ต้องยอมตามกับ “ความเมตตากรุณา” ที่จะให้ลูกศิษย์มีความสุขและสมปรารถนา

อาจกล่าวได้ว่า มุมมองการอิงกลุ่มสังคมที่สัมพันธ์กับกลวิธีทางภาษาที่ปรากฏในงานวิจัยนี้ สอดคล้องกับที่นักวิชาการในสังคมไทยและสังคมอื่น (ณัฐพร พานโพธิ์ทอง และศิริพร ภักดีผาสุข, 2560; ฤทธิณธ์ เชื้อทอง และรุจิระ โรจนประภาณต์, 2559; สิทธิธรรม อ่องวุฒิวัฒน์, 2549, 2558, 2564; สนธิ โคมิน และสนธิ สมัครการ, 2522; อมรา ประสิทธิ์รัฐสินธุ์, 2556; Hofstede & Hofstede, 2005; Komin, 1991) ชี้ให้เห็นว่า ในการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น คนไทยมักจะคำนึงถึงกาลเทศะ นัยนี้มีความหมายว่า “รู้ว่าอะไรเหมาะอะไรควร” กล่าวคือ ผู้พูดต้องพิจารณาว่าสิ่งที่จะกระทำหรือพูดนั้นถูกต้องเหมาะสมกับสถานการณ์และผู้ร่วมปฏิสัมพันธ์ด้วยหรือไม่ ตัวอย่างเช่น การพูดกับครูจะต่างกับการพูดคุยกับเพื่อน เป็นต้น

จากผลการศึกษามุมมองทางสังคมวัฒนธรรมที่สัมพันธ์กับปฏิสัมพันธ์ในการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษทั้งสองดังกล่าวมาข้างต้น อันได้แก่ มุมมองความรักสนุก และมุมมองการอิงกลุ่มสังคมมีความเชื่อมโยงกับแนวคิดเรื่องตัวตน (self) ซึ่งสะท้อนให้เห็นดังที่ Marcus and Kitayama (1991, p. 228) กล่าวว่า สังคมตะวันตกจะมีมุมมองตัวตนแบบพึ่งพากันและกัน (interdependent construal of the self) กล่าวคือ ผู้ร่วมปฏิสัมพันธ์จะมองว่าตนเองเป็นส่วนหนึ่งของความสัมพันธ์ทางสังคมวัฒนธรรมที่แวดล้อมตนเองอยู่ ดังนั้นพฤติกรรมและการกระทำของผู้ร่วมปฏิสัมพันธ์ที่มีมุมมองเช่นนี้จะคำนึงถึงความคิด อารมณ์ และการกระทำของผู้อื่นที่ตนเกี่ยวข้องสัมพันธ์ด้วย การมีมุมมองตัวตนแบบพึ่งพากันเป็นปัจจัยที่สำคัญประการหนึ่งที่มีผลต่อมุมมองความรักสนุก เนื่องจากความสัมพันธ์ระหว่างตัวตนของผู้พูดกับผู้ฟังนั้นมีความใกล้ชิดกัน และความสนุกสนานยังช่วยสร้างความสัมพันธ์ที่ดีและมีประโยชน์แก่กัน ทั้งระหว่างครูผู้สอนกับนักเรียน และครูผู้ร่วมสอนในทีม ส่วนมุมมองการอิงกลุ่มสังคมก็มีความเกี่ยวพันกับความคิดและการให้คุณค่ากับการลดทอนความสำคัญของตนเองในสังคมไทย คือความรู้สึกที่ไม่อยากให้ผู้อื่นลำบากเดือดร้อน ไร้ค่า ไร้ใจ ลดความต้องการหรือประโยชน์ของตนเอง ให้หลีกเลี่ยงความขัดแย้ง เก็บความรู้สึกที่ขุนเคืองไว้ มีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่นด้วยสุภาพ แสดงฐานะหรือความรู้ความสามารถต่ำกว่าจริง เอื้อประโยชน์ซึ่งกันและกัน และยกย่องให้เกียรติผู้อื่น (ฤทธิณธ์ เชื้อทอง และรุจิระ โรจนประภาณต์, 2559; Weisz, 1991, as cited in Marcus & Kitayama, 1991) นับเป็นอุปนิสัยเด่นประการหนึ่งของคนไทย รวมไปถึงมุมมองทั้งสองต่างสอดคล้องกับวัฒนธรรมไทยที่นิยมการคำนึงถึงผู้ร่วมปฏิสัมพันธ์ด้วยเสมอ

ทั้งนี้ ผู้วิจัยจะสรุปมุมมองทางสังคมวัฒนธรรมไทยที่เกี่ยวข้องกับปฏิสัมพันธ์ในการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ซึ่งสามารถประมวลเป็นแผนภาพได้ดังนี้

ภาพที่ 3 มุมมองทางสังคมวัฒนธรรมไทยที่เกี่ยวข้องกับปฏิสัมพันธ์ในการสะท้อนคิด
ในสถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ



กล่าวโดยสรุปได้ว่า ลักษณะภาษาที่ใช้ในการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายเน้นให้ความสำคัญกับทั้งถ้อยคำที่ผู้พูดเจตนาหรือตั้งใจสื่อไปสู่ผู้ฟังและถ้อยคำที่ผู้ฟังรับและตีความได้จากการฟังสิ่งที่ผู้พูดสื่อออกมาต่างสอดคล้องกับความคิดเรื่องมุมมองตัวตนแบบพึ่งพากันและกัน ประกอบด้วย มุมมองความรักสนุกและมุมมองการอิงกลุ่มสังคม จากมุมมองทั้งสองแสดงให้เห็นว่ารูปแบบการเรียนการสอนเป็นทีมน่าจะช่วยพัฒนาความสัมพันธ์อันดีระหว่างนักเรียนกับครูผู้ร่วมสอนในทีมที่ต่างต้องพึ่งพาอาศัยซึ่งกันและกัน

บทที่ 5

สรุปผลการวิจัย อภิปรายผลการวิจัยและข้อเสนอแนะ

งานวิจัยเรื่องนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษโดยอาศัยกรอบแนวคิดทฤษฎีปฏิบัติศาสตร์และทฤษฎีปฏิบัติศาสตร์แนวปลดปล่อยมาใช้ในการวิเคราะห์ พร้อมทั้งศึกษาการรับรู้ถึงประสิทธิผลของรูปแบบการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษที่สื่อผ่านกลวิธีทางภาษาประกอบด้วย

ผู้วิจัยเลือกศึกษาข้อมูลจากการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษซึ่งเป็นปฏิสัมพันธ์ในชีวิตประจำวัน ทั้งนี้ผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยการเลือกตัวอย่างแบบเจาะจง (purposive sampling) เพื่อเลือกกลุ่มตัวอย่างที่มีคุณสมบัติตรงตามเกณฑ์การคัดเลือกและเพื่อเข้าร่วมการวิจัยตามความสมัครใจ กล่าวคือ ผู้ให้ข้อมูลเป็นนักเรียนที่กำลังศึกษาอยู่ในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย โรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ จำนวน 20 คน ไม่จำกัดเพศ อายุ ชั้นปี ด้วยวิธีการสัมภาษณ์เชิงลึกแบบกึ่งโครงสร้าง (in-depth, semi-structured interviews) คือ นักเรียนสามารถให้ข้อมูลการสัมภาษณ์เป็นภาษาไทยได้ ในการสัมภาษณ์จะมีแนวคำถามโดยกำหนดประเด็นที่ศึกษาแบบกว้าง ๆ จากกรอบแนวคิดและทฤษฎี ทั้งนี้เพราะนักเรียนจะได้ร่วมแบ่งประสบการณ์ในการเรียนรู้ของตนเองออกมาเพื่อให้สามารถนำข้อมูลมาศึกษาตามแนวทฤษฎีปฏิบัติศาสตร์ และทฤษฎีปฏิบัติศาสตร์แนวปลดปล่อยตามลำดับ สำหรับงานวิจัยนี้มุ่งเน้นไปที่ความสัมพันธ์ที่เท่าเทียมกันระหว่างผู้วิจัยกับอาสาสมัคร จึงใช้วิธีการที่เรียกว่า การสัมภาษณ์เชิงสนทนาตามแนวทางของ Tannen (1984) ที่มุ่งเน้นการศึกษาภาษาที่ปรากฏในชีวิตประจำวันในสถานการณ์จริงเป็นสำคัญ

ผู้วิจัยกำหนดสถานการณ์การสนทนาที่ใช้ในงานวิจัยเรื่องนี้ คือ การตอบสนองความคิดเห็นในสถานการณ์การสนทนาแบบให้นักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายสะท้อนคิดเกี่ยวกับการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ประกอบด้วย 3 สถานการณ์ ได้แก่ 1. สถานการณ์ที่นักเรียนได้เรียนรู้ผ่านการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทย 2. สถานการณ์ที่นักเรียนได้เรียนรู้ผ่านการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษ และ 3. สถานการณ์ที่นักเรียนได้เรียนรู้จากลักษณะเหมือนและลักษณะต่างของการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ทุกคำถามจะเป็นคำถามปลายเปิดแบบไม่จำกัดคำตอบ

หากพิจารณากลวิธีทางภาษาที่นักเรียนใช้ในการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ พบว่า **ผลการศึกษาวิเคราะห์ที่ได้สอดคล้องกับสมมติฐานที่ตั้งไว้ในข้อที่ 1** นั่นคือ นักเรียนสะท้อนคิดผ่านกลวิธีทางภาษา พบกลวิธีสำคัญ ได้แก่

1. การใช้ถ้อยคำแสดงความคิดเห็น 2. การใช้ถ้อยคำแสดงความรู้สึก 3. การใช้ถ้อยคำลดน้ำหนัก
4. การใช้มุขและ 5. การให้รายละเอียด

ในขณะเดียวกัน การสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษเป็นปัจจัยสำคัญหนึ่งที่ทำให้ครูผู้สอนได้เรียนรู้กระบวนการทางความคิดที่แสดงผ่านกลวิธีทางภาษาต่าง ๆ ของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย พบว่า **ผลการศึกษาวิเคราะห์ที่ได้สอดคล้องกับสมมติฐานที่ตั้งไว้ในข้อที่ 2** กล่าวคือ การตอบสนองความคิดเห็นในสถานการณ์การสนทนาแบบให้นักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายสะท้อนคิดเกี่ยวกับการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ประกอบด้วย 3 สถานการณ์ ได้แก่ 1. สถานการณ์ที่นักเรียนได้เรียนรู้ผ่านการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทย 2. สถานการณ์ที่นักเรียนได้เรียนรู้ผ่านการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษ และ 3. สถานการณ์ที่นักเรียนได้เรียนรู้จากลักษณะเหมือนและลักษณะต่างของการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ จะเห็นว่าเป้าหมายในการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยซึ่งแสดงผ่านกลวิธีทางภาษาต่าง ๆ แต่ละกลวิธีช่วยให้บรรลุตามวัตถุประสงค์ของการรับรู้ถึงประสิทธิผลของรูปแบบการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษทั้งสิ้น 6 ประการ ได้แก่ 1. สะท้อนคิดเพื่อให้ครูทราบว่านักเรียนเข้าใจรูปแบบการสอนเป็นทีมและบทบาทของครู 2. สะท้อนคิดเพื่อให้ครูทราบว่านักเรียนเคารพและชื่นชมครูในฐานะบุคคลคนหนึ่ง 3. สะท้อนคิดเพื่อให้ครูทราบว่านักเรียนต้องการและรับฟังข้อเสนอแนะจากครู 4. สะท้อนคิดเพื่อให้ครูทราบว่านักเรียนเข้าใจว่าผลลัพธ์ของการเรียนสำคัญน้อยกว่าพัฒนาการ 5. สะท้อนคิดเพื่อให้ครูทราบว่านักเรียนไว้วางใจและรู้สึกปลอดภัยกับการสอนร่วม และ 6. สะท้อนคิดเพื่อให้ครูทราบว่านักเรียนตระหนักรู้ว่าครูเชื่อมั่นว่าพวกเขาไปถึงเป้าหมายได้

ในด้านบริบททางสังคมวัฒนธรรมไทยที่เกี่ยวข้องสัมพันธ์กับปฏิสัมพันธ์ในการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษสอดคล้องกับความคิดเรื่องมุมมองตัวตนแบบพึ่งพากันและกัน ประกอบด้วย 1. มุมมองความรักสนุก และ 2. มุมมองการอิงกลุ่มสังคม จึงกล่าวได้ว่ามุมมองเหล่านี้มีผลต่อผู้ร่วมปฏิสัมพันธ์และความสัมพันธ์ทางสังคม ซึ่งสามารถสรุปผลการวิจัยได้ดังนี้

5.1 สรุปผลการวิจัย

จากผลการวิจัยพบว่า กลวิธีทางภาษาที่ใช้ในการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษมี 5 กลวิธี โดยเรียงลำดับจากกลวิธีที่มีค่าความถี่สูงไปหากกลวิธีที่มีค่าความถี่น้อย ดังนี้

1. การใช้ถ้อยคำแสดงความรู้สึก เป็นการใช้ภาษาเพื่อต้องการถ่ายทอดอารมณ์ความรู้สึกต่อบุคคล สถานที่ หรือช่วงเวลาเหล่านั้นด้วยอารมณ์ด้านบวก กลวิธีย่อยประกอบด้วยการใช้ถ้อยคำที่บอกความคิดและอารมณ์ความรู้สึกทั่วไป การใช้กลุ่มคำศัพท์ที่เกี่ยวกับการแสดงอารมณ์พื้นฐาน การใช้กลุ่มคำศัพท์ที่เกี่ยวกับการแสดงอารมณ์จากความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล และการใช้กลุ่มคำศัพท์ที่เกี่ยวกับการกระทำและพฤติกรรม

2. การใช้ถ้อยคำแสดงความคิดเห็น เป็นการใช้ภาษาเพื่อต้องการสื่อให้เห็นว่าผู้พูดได้ไตร่ตรอง นึกคิด หรือมีความเชื่อที่แสดงออกตามที่เห็น รู้ หรือคิดของตนเองอย่างไร

3. การใช้มูลบท เป็นการใช้ภาษาเพื่อสื่อความรู้สึกความคิดที่ทำให้เข้าใจได้โดยนัยว่ามีความคิดอื่น ๆ หรือมีเหตุการณ์บางอย่างปรากฏหรือเกิดขึ้นมาก่อนหน้าแล้ว กลวิธีย่อยประกอบด้วยการใช้คำกริยากลุ่มบ่งการเปลี่ยนสภาพ การเลือกใช้อุปมาภัยบอกเวลา การใช้รูปภาษาบ่งการเกิดซ้ำ และการปฏิเสธมูลบท

4. การให้รายละเอียด เป็นกลวิธีที่ใช้เพื่อให้ผู้ฟังเห็นภาพได้ชัดเจนเสมือนได้อยู่ร่วมเหตุการณ์ที่เล่าขึ้นด้วย กลวิธีนี้มักปรากฏร่วมกับกลวิธีย่อย ได้แก่ การกล่าวเปรียบเทียบ การชี้ให้เห็นจุดเด่น และการชี้ให้เห็นจุดที่ควรพัฒนา

5. การใช้ถ้อยคำลดน้ำหนัก เป็นกลวิธีที่ใช้แสดงความคลุมเครือหรือสร้างความไม่ชัดเจนในการมีปฏิสัมพันธ์ ทั้งนี้อาจเป็นการแสดงความคาดหวังในบางสิ่งบางอย่างแต่ไม่ต้องการบอก คือไม่ต้องการผูกมัดกับสิ่งที่ตนสะท้อนคิดนั้นมากเกินไปก็ได้ กลวิธีย่อยประกอบด้วยการใช้คำกริยาและคำวิเศษณ์ที่เกี่ยวกับความคิดเห็นที่ปรากฏเป็นอุปมาภัยหลัก การใช้คำช่วยกริยาบางคำที่แสดงความคลุมเครือ การใช้คำขยายที่ไม่เฉพาะเจาะจง และการใช้คำอ้างถึงที่ไม่เจาะจง

เมื่อพิจารณากลวิธีทางภาษาดังกล่าวช่วยให้บรรลุตามเป้าหมายในการสะท้อนคิดเกี่ยวกับการรับรู้ถึงประสิทธิผลของรูปแบบการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ 6 ประการสำคัญ ได้แก่ 1. นักเรียนเข้าใจรูปแบบการสอนเป็นทีมและบทบาทของครู 2. นักเรียนเคารพและชื่นชมครูในฐานะบุคคลคนหนึ่ง 3. นักเรียนต้องการและรับฟังข้อเสนอแนะจากครู 4. นักเรียนเข้าใจว่าผลลัพธ์ของการเรียนสำคัญน้อยกว่าพัฒนาการ 5. นักเรียนไว้วางใจและรู้สึกปลอดภัยกับการสอนร่วม และ 6. นักเรียนตระหนักว่าครูเชื่อมั่นว่าพวกเขาไปถึงเป้าหมายได้

อาจกล่าวได้ว่า เป้าหมายในการสะท้อนคิดที่กล่าวมาข้างต้นทำให้ครูผู้สอนทราบว่าวิธีใดใช้ได้ผลและวิธีใดใช้ไม่ได้ผล และอะไรที่ควรปรับปรุงและอะไรที่ควรล้มเลิก เพื่อที่จะได้เข้าใจวิธีการออกแบบและจัดกระบวนการเรียนรู้เป็นทีม และเรื่องการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างครูผู้สอนกับนักเรียน หรือการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างครูผู้ร่วมสอน โดยสำรวจผ่านสถานการณ์การสนทนา 3 สถานการณ์ ได้แก่ 1. สถานการณ์ที่นักเรียนได้เรียนรู้ผ่านการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทย 2. สถานการณ์ที่นักเรียนได้เรียนรู้ผ่านการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษ และ 3. สถานการณ์ที่

นักเรียนได้เรียนรู้จากลักษณะเหมือนและลักษณะต่างของการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ

ส่วนการศึกษามุมมองทางสังคมวัฒนธรรมไทยที่เกี่ยวข้องกับปฏิสัมพันธ์ในการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษตามแนวคิดวัจนปฏิบัติศาสตร์แนวปลดปล่อย (Hanks, Ide & Katagiri, 2009) ที่น่าจะมีส่วนสัมพันธ์กับปฏิสัมพันธ์ในสถานการณ์การสนทนาได้แก่ 1. มุมมองความรักสนุก ตัวอย่างกลวิธีทางภาษาในมุมมองนี้ก็คือการใช้ถ้อยคำแสดงความรู้สึก เพื่อสะท้อนว่าตนเองชอบการเรียนรู้ที่สบายและไม่เคร่งเครียด การใช้ถ้อยคำแสดงความคิดเห็น เพื่อให้ผู้ฟังคล้อยตามหรือเห็นด้วยกับความคิดเห็นของผู้พูด หรือกล่าวอีกนัยหนึ่งคือนักเรียนสามารถรับรู้กระบวนการทางความคิดของตนเอง คือรู้ว่าการเรียนการสอนเป็นทีมแบบใดที่สร้างความรู้สึกเพลิดเพลินใจและสบายใจ นอกจากนี้ มุมมองความรักสนุกยังแสดงผ่านการใช้มุขลบท เพื่อแนะนำว่าการเรียนการสอนเป็นทีมช่วยสร้างความสนุกสนานให้เกิดขึ้นได้ซึ่งต่างกับการเรียนรู้แบบเดิม ๆ รวมทั้งทำให้เข้าใจถึงการแย้งหรือการปฏิเสธความคิดที่ว่า การเรียนการสอนเป็นทีมซึ่งเป็นอุปสรรคต่อการเรียนรู้ แต่ผู้พูดสื่อความหมายให้เข้าใจได้ว่าไม่เป็นเช่นนั้นเสมอไป และ 2. มุมมองการอิงกลุ่มสังคม แสดงผ่านกลวิธีการใช้ถ้อยคำลดน้ำหนัก เพื่อแสดงมารยาททางสังคมในการไม่รุกรานสิทธิของผู้ฟัง เมื่อคำนึงถึง “หน้า” ของผู้ฟังในฐานะครูผู้สอน และการให้รายละเอียดก็จัดเป็นอีกกลวิธีหนึ่งที่เน้นความเป็นกลุ่มทางสังคม เพื่อแสดงถึงความใส่ใจการพัฒนาความสัมพันธ์กับนักเรียนและผู้มีส่วนเกี่ยวข้องคนอื่น ๆ ให้มากขึ้น เมื่อลองเปรียบเทียบปฏิสัมพันธ์ในการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนการสอนเป็นทีมกับเรื่องความรักสนุกและการอิงกลุ่มสังคมจัดเป็นคุณสมบัติเด่นอย่างหนึ่งของคนไทยที่ต่างถ้อยที่ถ้อยอาศัยกัน ในแง่นี้จะช่วยพัฒนาความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างนักเรียนกับครูผู้ร่วมสอนในทีมให้ก้าวหน้าไปได้อีกทางหนึ่ง

5.2 อภิปรายผลการวิจัย

ในหัวข้อนี้ ผู้วิจัยจะอภิปรายการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษที่มีต่อการเลือกใช้กลวิธีทางภาษา การรับรู้ถึงประสิทธิผลของรูปแบบการสอนเป็นทีม และบริบททางสังคมวัฒนธรรมไทยที่เกี่ยวข้อง มีรายละเอียดดังนี้

5.2.1 วิธีการที่นักเรียนเลือกใช้ถ้อยคำในการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษมี 5 กลวิธีหลัก เรียงลำดับตั้งแต่มากไปน้อยได้ดังนี้คือ การใช้ถ้อยคำแสดงความรู้สึกปรากฏใช้มากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 25.90 รองลงมาคือการใช้ถ้อยคำแสดงความคิดเห็น คิดเป็นร้อยละ 23.30 ในขณะที่การใช้มุขลบท คิดเป็นร้อยละ 19.00 การให้รายละเอียด คิดเป็นร้อยละ 18.23 ตามลำดับ และท้ายสุดการใช้ถ้อยคำลดน้ำหนักปรากฏใช้น้อย

เหมือนดังที่นักปรัชญาภาษา (Austin, 1962) และความเปลี่ยนแปลงต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นไปโดย

ค่าของเราที่ “แสดงการกระทำ” (performance) ของกับความหมายและผลกระทบของภาษาคำแต่ละถ้อยคำนั้น ผู้พูดย่อมกล่าวออกมาต่อผู้ฟัง แต่ผลของถ้อยคำนั้นอาจจะตรงหรือการได้กลวิธีทางภาษาทั้ง 5 กลวิธีต่างกัน

กลวิธีที่น่าสนใจคือผู้พูดใช้เป็นประจำซึ่งจัด
 แสดงความรู้สึกและการใช้ถ้อยคำแสดงความ
 หลายทั้งการใช้ถ้อยคำที่บอกความคิดและ
 การแสดงอารมณ์พื้นฐาน การใช้กลุ่มคำศัพท์
 คล และการใช้ถ้อยคำศัพท์ที่เกี่ยวข้องกับการ

การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ แต่อย่างน้อยกลวิธีนี้ก็แสดงให้เห็นว่า ผู้พูดในฐานะนักเรียนคาดหวังให้ผู้ฟังในฐานะครูผู้สอนตระหนักถึงภาพลักษณ์หรือความรู้สึกทางอารมณ์และสถานภาพทางสังคมของตนได้เป็นอย่างดี (Brown & Levinson, 1987)

5.2.3 ภาษากับวัฒนธรรมมีความเกี่ยวข้องกันหลายแง่มุม ภาษาไทยเป็นส่วนหนึ่งของสังคมไทย ดังนั้นภาษาไทยจึงสัมพันธ์กับวัฒนธรรมไทยหลายประการ ประการแรก ภาษาไทยสะท้อนภาพของวัฒนธรรมไทย และประการถัดมา วัฒนธรรมไทยมีอิทธิพลต่อการใช้ภาษาไทย (อมรา ประสิทธิ์รัฐสินธุ์, 2556) ในตัวอย่างข้อมูลการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษที่สัมพันธ์กับมุมมองทางสังคมวัฒนธรรมไทยตามแนวคิดวัจนปฏิบัติศาสตร์แนวปลดปล่อย (Hanks, Ide & Katagiri, 2009) ได้แก่ มุมมองความรักสนุก และมุมมองการอิงกลุ่มสังคม มุมมองทั้งสองสอดคล้องกับผลการวิจัยของนักวิชาการไทยและต่างประเทศ ซึ่งให้ความเห็นว่าวัฒนธรรมไทยให้ความสำคัญกับค่านิยมที่แสดงออกถึงความสนุกสนานร่าเริง กล่าวคือคนไทยโดยส่วนใหญ่มองว่าการไม่ได้ผ่อนคลายเพราะคร่ำเคร่งอยู่กับการงานจนเกินไปหรือจริงจังกับชีวิตเป็นเรื่องน่าเบื่อหน่าย คนไทยจึงนิยมการเล่นสนุกที่ไม่ได้มอบเพียงความสำราญใจ แต่ยังก่อให้เกิดสิ่งใหม่ ๆ และความรู้สึกประหลาดใจให้แก่ตนเองและผู้เกี่ยวข้องในหลายระดับ (ณัฐพร พานโพธิ์ทอง และศิริพร ภักดีผาสุข, 2560; ฤทธิณันท์ เชื้อทอง และรุจิระ โรจนประภายนต์, 2559, น. 118; วิลเลียม เคลาสเนอร์, 2542; สิทธิธรรม อ่องวุฒิวัฒน์, 2558, 2564; Komin, 1991; Phillips, 1965) และค่านิยมที่คำนึงถึงความสัมพันธ์ระหว่างผู้พูดกับผู้ฟัง วิธีการสื่อสาร และโอกาส หรือก็คือการรู้จักรูปแบบและวิธีการสนทนา ตลอดจนทั้งรู้จักหลักเกณฑ์หรือบรรทัดฐานของการมีปฏิสัมพันธ์และการตีความการสื่อสาร (ณัฐพร พานโพธิ์ทอง และศิริพร ภักดีผาสุข, 2560; ฤทธิณันท์ เชื้อทอง และรุจิระ โรจนประภายนต์, 2559; สิทธิธรรม อ่องวุฒิวัฒน์, 2549, 2558, 2564; สุนทรี โคมิน และสนธิ สมักรการ, 2522; อมรา ประสิทธิ์รัฐสินธุ์, 2556; Hofstede & Hofstede, 2005; Komin, 1991)

ดังนั้นจึงอาจกล่าวได้ว่าการที่ผู้พูดในฐานะนักเรียนส่วนใหญ่เลือกใช้กลวิธีการใช้ถ้อยคำแสดงความรู้สึก การใช้ถ้อยคำแสดงความคิดเห็น และการใช้มุขลบท กลวิธีทางภาษาทั้งสามแสดงให้เห็นว่าผู้พูดเป็นคนชื่นชอบ “การเล่นสนุก” ไปพร้อมกับ “การเรียนรู้” ในเวลาเดียวกัน นอกจากนี้ ผู้พูดยังเลือกใช้กลวิธีการใช้ถ้อยคำลดน้ำหนัก เพื่อแสดงมารยาททางสังคมในการไม่รุกร้าสิทธิของผู้ฟัง แสดงความเคารพและให้เกียรติครูผู้สอน และการให้รายละเอียด เพื่อแสดงถึงความใส่ใจการพัฒนาความสัมพันธ์กับผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในหลายระดับให้มากขึ้น จะเห็นว่าทั้งมุมมองความรักสนุกและมุมมองการอิงกลุ่มสังคมมีความเชื่อมโยงกับแนวคิดของวัฒนธรรมตะวันออก คือมุมมองตัวตนแบบพึ่งพากันและกัน (ฤทธิณันท์ เชื้อทอง และรุจิระ โรจนประภายนต์, 2559; Marcus & Kitayama, 1991) ซึ่งสังคมไทยก็มีความคิดไม่ต่างกับแนวคิดดังกล่าวนัก

5.2.4 ในตัวอย่างข้อมูลการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ แสดงให้เห็นว่านักเรียนรู้สึก “สนุก” และ “คำนึงถึงผู้อื่น” เพราะครูผู้สอนคอยสนับสนุนให้ทำสิ่งท้าทายอย่างพอเหมาะและพร้อมตอบสนองความต้องการของนักเรียน รวมทั้งเรื่องอื่น ๆ สภาพแวดล้อมที่เหมาะสมนั้นเกิดจากครูผู้สอนที่ใส่ใจ สอดคล้องกับที่นักการศึกษาและนักปฏิบัติการศึกษาทั้งในสังคมไทยและสังคมอื่น (พลพี ทุมมาพันธ์, 2545; รสริน เจริมโรสง, 2554; วิจารณ์ พานิช, 2562; ศศิลักษณ์ ขยันกิจ, 2559; Brookfield, 2004; Chang, 2019; Dewey, 1938; Freed, n.d.; Freire 1970; Hatton & Smith, 1995; Helyer, 2015; Hibajene, 2010; Mann, Gordon & MacLeod, 2009; Mann & Walsh, 2017; Mezirow, 1991, 1998; Schön, 1983) เสนอความคิดสำคัญไว้ว่า การสะท้อนคิดเป็นเครื่องมือสำคัญที่นักการศึกษา ผู้สอน และผู้จัดกระบวนการเรียนรู้เลือกที่จะเชื่อมโยงการคิดเชิงเหตุผลนำไปสู่ความเข้าใจ ความเห็นอกเห็นใจ และความเมตตา จึงสามารถสร้างความหมายในการเรียนรู้สู่การเปลี่ยนแปลง (transformative learning) และการเรียนรู้สู่การปลดปล่อย (emancipatory learning) อาจกล่าวได้ว่าการสะท้อนคิดจะนำไปสู่การปลดปล่อยผู้เรียนและการเปลี่ยนแปลงสังคมในทางที่ดีขึ้น ดังที่ Mezirow (1991, 1998) อธิบายเพิ่มเติมว่า การเรียนรู้จะได้รับการยกระดับขึ้นด้วยการสะท้อนคิดของตนเอง (self reflection) เนื่องจากการสะท้อนคิดมีความหมายต่อการเปลี่ยนแปลงท่าที ค่านิยม และความเชื่อเกี่ยวกับชีวิตที่ตรึงแน่นอยู่ในตัวเรา (perspective transformation) จากการค้นพบความหมายของการเข้าใจมุมมองเกี่ยวกับความเชื่อหรือค่านิยม (meaning perspective) ที่ทำให้โลกรอบตัวเปลี่ยนแปลงไป ทั้งยังเข้าใจความหมายของชีวิต (meaning scheme) อันเกี่ยวกับกระบวนการเรียนรู้

5.3 ข้อเสนอแนะ

5.3.1 การศึกษาในงานวิจัยนี้ศึกษาเฉพาะการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ จัดเป็นการสะท้อนคิดของตนเอง (self reflection) โดยครูผู้สอนมอบหมายให้นักเรียนได้พูดคุยสนทนาเกี่ยวกับการเรียนการสอนเป็นทีมที่ได้เรียนรู้ในแต่ละครั้ง และใคร่ครวญไตร่ตรองเพื่อสะท้อนความคิดและความรู้สึกของตนเองที่เติบโตขึ้นท่ามกลางการเรียนรู้เหล่านั้น หรือการทบทวนหลังปฏิบัติการเรียนการสอน (after action review) หากมีการศึกษาการสะท้อนคิดระดับกลุ่ม (group reflection) ซึ่งเป็นพื้นที่ของการร่วมแสดงความคิดเห็นแบบกลุ่ม (group discussion) ก็น่าจะแสดงให้เห็นการสะท้อนคิดในสถานการณ์จริงที่แตกต่างออกไปจากกลุ่มข้อมูลที่ศึกษาอีกแง่มุมหนึ่ง

5.3.2 การศึกษาครั้งนี้ ผู้วิจัยเห็นว่าควรมีการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสอนอื่น ๆ ตามแนวคิดปริจเฉทวิเคราะห์ (discourse analysis)

เพื่อศึกษารูปภาษาที่ปรากฏต่อเนื่องกันมีความสัมพันธ์กันในทางใดทางหนึ่ง อาทิ การเชื่อมโยงความ (cohesion) และเอกภาพทางความหมายหรือการเกาะเกี่ยวความ (coherence) หากมีการศึกษาก็น่าจะทำให้เห็นความเหมือนหรือความแตกต่างไปจากมุมมองด้านวจนปฏิบัติศาสตร์ (pragmatics) และวจนปฏิบัติศาสตร์แนวปลดปล่อย (emancipatory pragmatics) ที่ศึกษา

รายการอ้างอิง

ภาษาไทย

- ณัฐพร พานโพธิ์ทอง, และศิริพร รักดีผาสุข. (2560). การสนทนาแบบเน้นภารกิจในภาษาไทยกับปัจจัยทางสังคมวัฒนธรรมที่เกี่ยวข้อง : กรณีศึกษาข้อมูลชุด Mister O ภาษาไทย. *ภาษาและภาษาศาสตร์*, 36, พิเศษ, 1-30.
- ณัฐพร พานโพธิ์ทอง. (2566). *วัจนปฏิบัติศาสตร์กับความสุภาพและวัฒนธรรม : แนวคิดและแนวทางวิจัยภาษาไทย*. โครงการเผยแพร่ผลงานวิชาการ คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ตือนา คาซา. (2565). *การปฏิสัมพันธ์ของชาวอินโดนีเซียที่ใช้ภาษาไทยเป็นภาษาที่สองกับชาวไทย : การศึกษาตามแนววัจนปฏิบัติศาสตร์อันตรภาษาและวัจนปฏิบัติศาสตร์ระหว่างวัฒนธรรม* [วิทยานิพนธ์ปริญญาโท]. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ทัศนีย์ เมฆถาวรวัฒนา. (2541). *วัจนกรรมการขอโทษในภาษาไทย*. [วิทยานิพนธ์ปริญญาโท]. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ทศนา แคมมณี. (2564). *ศาสตร์การสอน : องค์ความรู้เพื่อการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ* (พิมพ์ครั้งที่ 25). สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ธนพรรษ สายหรั่ง. (2542). *กลวิธีการปฏิเสธของนักศึกษาไทยที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ : กรณีศึกษาการถ่ายโอนทางวัจนปฏิบัติศาสตร์* [วิทยานิพนธ์ปริญญาโท]. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- นววรรณ พันธุมธา. (2559). *ไวยากรณ์ไทย* (พิมพ์ครั้งที่ 8). โครงการเผยแพร่ผลงานวิชาการ คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ปณิดา เลอเลิศยุติธรรม. (2549). *การศึกษาความสุภาพในการขอร้องและการปฏิเสธในการติดต่อธุรกิจทางจดหมายในภาษาไทยตามแนววัจนปฏิบัติศาสตร์* [วิทยานิพนธ์ปริญญาโท]. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- พรหมมินทร์ ประไพพงษ์. (2562). *วัจนกรรมการขูในภาษาไทยกับปัจจัยเพศ : กรณีศึกษาคู่สนทนาที่มีสถานภาพเท่ากัน* [วิทยานิพนธ์ปริญญาโท]. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- พลรพี ทุมมาพันธ์. (2545). *ผลของการทำวิจัยปฏิบัติการที่มีต่อความสามารถด้านการคิดสะท้อนของครูระดับประถมศึกษา* [วิทยานิพนธ์ปริญญาโท]. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- เพียรศิริ วงศ์วิภาณนท์. (2530). ปริเฉท : แนวใหม่ในการศึกษาภาษีสัมพันธไทย. *วารสารภาษาและวรรณคดีไทย*, 4(2), 29-43.

- รสริน เจิมไธสง. (2554). การพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนตามแนวคิดการไตร่ตรองเชิงวิพากษ์ เพื่อส่งเสริมความสามารถในการออกแบบการเรียนการสอนของนักศึกษาครู [วิทยานิพนธ์ปริญญาคุุณบัณฑิต]. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ฤทธิณณ์ท์ เชื้อทอง, และรุจิระ โรจนประภายนต์. (2559). คำนิยม อุดมการณ์ และรูปแบบการสื่อสาร ที่แสดงถึงลักษณะทางวัฒนธรรมไทย. วารสารนิทัศน์ภาษาและการสื่อสาร, 21(29), 110-143.
- วิจารณ์ พานิช. (2562). วิจัยชั้นเรียนเปลี่ยนครู. มูลนิธิสยามกัมมาจล.
- วิลเลียม เคลาสเนอร์. (2542). สนุก. ใน สุวรรณ สภาอานันท์, และเนื่องน้อย บุญเนตร (บรรณาธิการ), คำ : ร่องรอยความคิดความเชื่อไทย (น. 337-354). สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศศิลักษณ์ ขยันกิจ. (2559). การใช้วิธีการสังเกตอย่างใคร่ครวญเพื่อเสริมสร้างความสามารถในการไตร่ตรองตนเองของนิสิตสาขาวิชาการศึกษาปฐมวัย. โครงการวิจัยเงินทุนเพื่อการวิจัย กองทุนคณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศิริวัตร ไทยแท้, และปณิดา เลอเลิศยุติธรรม. (2561). กลวิธีทางภาษาเพื่อการจัดการสัมพันธภาพของพนักงานสายการบินต้นทุนต่ำในการปฏิเสธการขอร้องต่อผู้โดยสาร. วารสารศิลปศาสตร์, 18(1), 119-151.
- สิทธิธรรม อ่องวุฒิวัฒน์. (2549). วัจนกรรมการดักเตือนในภาษาไทย : กรณีศึกษาครูกับศิษย์ [วิทยานิพนธ์ปริญญาโท]. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สิทธิธรรม อ่องวุฒิวัฒน์. (2558). การแสดงความเห็นแย้งในปริศนาการสนทนาในภาษาไทยและข้อคำนึงที่เป็นเหตุจูงใจ. [วิทยานิพนธ์ปริญญาโท]. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สิทธิธรรม อ่องวุฒิวัฒน์. (2564). วัจนกรรมการตอบการแสดงความไม่พอใจในภาษาไทย : กรณีคู่สนทนาที่มีสถานภาพเท่ากัน. วารสารไทยศึกษา, 17(1), 181-246.
- สุนทรี โคมิน และสนิท สมักรการ. (2522). คำนิยมและระบบคำนิยมไทย : เครื่องมือในการสำรวจวัด. รายงานการวิจัย สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์.
- หลักสูตรโรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์. (2560). โรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ คณะวิทยาการเรีนรู้และศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- หลักสูตรโรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ (ฉบับปรับปรุง 2563). (2563). โรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ คณะวิทยาการเรีนรู้และศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- อมรสิริ บุญญสิทธิ. (2548). คำชมและการตอบคำชมในภาษาไทยที่ใช้โดยเพศชาย เพศหญิง และเพศชายที่มีจิตใจเป็นหญิง [วิทยานิพนธ์ปริญญาโท]. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อมรา ประสิทธิ์รัฐสินธุ์. (2556). ภาษาศาสตร์สังคม (พิมพ์ครั้งที่ 5). โรงพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

อุดม วโรตม์สิกขิตติ์. (2545). *ภาษาศาสตร์เหมาะสมย์เบื้องต้น*. ต้นธรรมสำนักพิมพ์.

ภาษาต่างประเทศ

Abuarrah, S., Lochman, K., and Lutjerhams, M. (2013). Cross cultural pragmatics request's use of strategy and level of directness in Palestinian Arabic and British English. *An-Najah University Journal for Research (Humanities)*, 27(5), 1109-1144.

Ahrens, W. P. (1974). The role of co-teachers in team teaching. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, 7(1), 96-97. <https://doi.org/10.2307/3529317>

Altstaedter, L. L., Smith, J. J., and Fogarty, E. (2016). Co-teaching : Towards a new model for teacher preparation in foreign language teacher education. *Hispania*, 99(4), 635-649. <http://www.jstor.org/stable/44114649>

Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Harvard University Press.

Bacharach, N., Heck, T. W., and Dahlberg, K. (2008a). Co-teaching in higher education. *Journal of College Teaching & Learning*, 5(3), 9-16. <https://core.ac.uk/download/pdf/268110593.pdf>

Bacharach, N. L., Heck, T. W., and Dahlberg, K. R. (2008b). What makes co-teaching work? Identifying the essential elements. *College Teaching Methods and Styles Journal*, 4(3), 43-48. <https://doi.org/10.19030/ctms.v4i3.5534>

Baeten, M., and Simons, M. (2014). *Student teachers' team teaching : Models, effects, and conditions for implementation*. Teaching and Teacher Education.

Baker, M. (2011). *In other words : A coursebook on translation*. Routledge.

Baniabdelrahman, A. (2013). Effect of team teaching and being the teacher native or non-native on EFL students' English language proficiency. *African Educational Research Journal*, 1(2), 85-95.

Boas, F. (1966). *Introduction to the handbook of American Indian languages*. Georgetown University Press.

Brookfield, S. (2004). *The getting of wisdom : What critically reflective teaching is and why it's important*. <http://nlu.nl.edu/edu/academics/cas/ace/facultypaperss/StephenBrookfield.cfm>

- Brown, P., and Levinson, S. (1987). *Politeness : Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Buckley, F. J. (2000). *Team teaching : What, why, and how*. Sage Publications Inc.
- Bryant, M., and Land, S. (1998). Co-planning is the key to successful co-teaching. *Middle School Journal*, 29(5), 28-34. <http://www.jstor.org/stable/23023329>
- Caffi, C. (1994). Presupposition pragmatic. In R. Asher and J. Simpson (eds.). *The Encyclopadia of Language and Linguistics* (pp. 3321-3326). Pergammon Press.
- Canaran, Ö., and Mirici, İ. H. (2020). A new model of team teaching for teacher professional development : A case study of in-service English teachers, *Education and Science*, 45(201), 247-271.
- Carless, D. (2006a). Collaborative EFL teaching in primary schools. *ELT Journal*, 60(4), 328-335. doi:10.1093/elt/ccl023
- Carless, D. (2006b). Good practices in team teaching in Japan, South Korea and Hong Kong. *System*, 34(3), 341-351. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2006.02.001>
- Carless, D., and Walker, E. (2006). Effective team teaching between local and native speaking English teachers. *Language and Education*, 20(6), 463-477. <http://dx.doi.org/10.2167/le627.0>
- Chandler-Olcott, K. (2017). Co-teaching to support early adolescents' writing development in an inclusive summer enrichment program. *Middle School Journal*, 48(1), 3-12. <http://www.jstor.org/stable/44320349>
- Clark, C., and Pinch, T. (1988). Micro-sociology and micro-economics. In N. Fielding (ed.), *Actions and structure : Research methods and social theory* (pp. 117-141). Sage.
- Clayman, S. E., and Heritage, J. (2002). *The news interview journalists and public figures on the air*. Cambridge University Press.
- Clayman, S. E., and Heritage, J. (2006). Questioning presidents: Journalistic deference and adversarialness in the press conferences of U.S presidents Eisenhower and Reagan. In P. Drew and J. Heritage (eds.), *Conversation analysis : Sage benchmark in social research methods, vol. iv institutional interactions* (pp. 267-298). Sage.

- Clayman, S. E., Elliott, M. N., Heritage, J., and McDonald, L. L. (2006). Historical trends in questioning presidents. *Presidential Studies Quarterly*, 36(4), 561-583.
- Clayman, S. E., Elliott, M. N., Heritage, J., and McDonald, L. L. (2007). When does the watchdog bark? Conditions of aggressive questioning in presidential news conferences. *American Sociological Review*, 72(February), 23-41.
- Chang, B. (2019). Reflection in learning. *Online Learning*, 23(1), 95-110. doi:10.24059/olj.v23i1.1447
- Chen, H. J. (1996). *Cross-cultural comparison of English and Chinese metapragmatics in refusal* (Unpublished doctoral dissertation). Indiana University.
- Chojimah, N. (2015). Refusal and politeness strategies in relation to social status : A case of face-threatening act among Indonesian university students. *Theory and Practice in Language studies*, 5(5), 906-918.
- Collier, P. J., and Driscoll, A. (1999). Multiple methods of student reflection in service-learning classes. *The Journal of General Education*, 48(4), 280-292.
- Conderman, G., Bresnahan, V., and Pedersen, T. (2008). *Purposeful co-teaching : Real cases and effective strategies*. Corwin Press.
- Conderman, G. (2011). Middle school co-teaching : Effective practices and student reflections. *Middle School Journal*, 42(4), 24-31. <http://www.jstor.org/stable/23047713>
- Cook, L., and Friend, M. (1995). Co-teaching : Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-25.
- Crystal, D. (2010). *The Cambridge encyclopedia of language* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Culpeper, J. (2008). Reflections on impoliteness, relational work and power. In D. Bousfield and M. Locher (eds.). *Impoliteness in Language* (pp. 17-44). Mouton De Gruyter.
- Davis, J. R. (1995). *Interdisciplinary courses and team teaching : New arrangements for learning*. American Council on Education/The Oryx Press.
- Dewey, J. (1938). *How we think : A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (2nd ed.). D.C. Heath.

- Dieker, L. A., and Murawski, W. W. (2003). Co-teaching at the secondary level : Unique issues, current trends, and suggestions for success. *The High School Journal*, 86(4), 1-13. <http://www.jstor.org/stable/40364319>
- Dove, M., and Honigsfeld, A. (2010). ESL co-teaching and collaboration : Opportunities to develop teacher leadership and enhance student learning. *TESOL Journal*, 1(1), 3-22 doi: 10.5054/tj.2010.214879
- Dugan, K., and Letterman, M. (2008). Student appraisals of collaborative teaching. *College Teaching*, 56(1), 11-15. <http://www.jstor.org/stable/27559346>
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse : Textual analysis for social research*. Routledge.
- Farrell, T. S. C. (2007). *Reflective language teaching : from research to practice*. Continuum Press.
- Farrell, T. S. C. (2013). *Reflective writing for language teachers*. Equinox.
- Farrell, T. S. C. (2014). *Reflective practice in ESL teacher development groups : From practices to principles*. Palgrave Macmillan.
- Farrell, T. S. C. (2018). *Reflective language teaching : practical applications for TESOL Teachers*. Bloomsbury.
- Francis, M. E., and Pennebaker, J. W. (1992). Putting stress into words. The impact of writing on physiological, absentee, and self-reported emotional well-being measures. *American Journal of Health promotion*, 6, 280-287.
- Free, M., and Griffin, M. (2016). Preparing to co-teach in a LET-NEST partnership with the experiential learning cycle. In F. Copland, M. Davis, S. Garton and S. Mann (eds.). *Materials : Developing Collaborative Practice Between LETs and NESTs* (pp. 41-44). The British Council.
- Freed, S. A. (n.d.). *Metaphors and reflective dialogue online*. <http://www.andrEws.edu/~freed/MetaphorsOnline.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Seabury Press.
- Friend, M., and Cook, L. (2010). *Interactions : Collaboration skills for school professionals*. Merrill.

- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., and Shamberger, C. (2010). co-teaching : An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.
- Friend, M., & Cook, L. (2012). *Interactions : Collaboration skills for school professionals* (7th ed.). Pearson Education Limited.
- Garcia, C. (1996). Reprimanding and responding to a reprimand: A case study of Peruvian Spanish speakers. *Journal of Pragmatics*, 26(5), 663-697.
- Goldman, J. D. G., and Grimbeek, P. (2015). Pre-service primary school teachers' self-reflective competencies in their own teaching. *European Journal of Psychology of Education*, 30(2), 189–207. <http://www.jstor.org/stable/43551179>
- Grice, H. P. (1991). Logic and conversation. In S. David (ed.), *Pragmatics*, 305-315. Oxford University Press.
- Grossman, R. (2009). Structures for facilitating student reflection. *College Teaching*, 57(1), 15-22. <http://www.jstor.org/stable/25763356>
- Gu, Y. (1990). Politeness phenomena in Modern Chinese. *Journal of pragmatics*, 14, 237-257.
- Habermas, J. (1971). *Toward a rational society : Student protest, science, and politics* (J. S. Jeremy, Trans.). Heinemann.
- Hanks, W. F., Ide, S., and Katagiri, Y. (2009). Towards an emancipatory pragmatics. *Journal of Pragmatics*, 41(1), 1-9.
- Hatton, N., and Smith, D. (1995). Reflection in teacher education : Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–49.
- Helyer, R. (2015). Learning through reflection : The critical role of reflection in work-based learning (WBL). *Journal of Work-Applied Management*, 7(1), 15-27. <https://doi.org/10.1108/JWAM-10-2015-003>
- Heo, J., and Mann, S. (2015). Exploring team teaching and team teachers in Korean primary schools. *English Language Teacher Education and Development*, 17, 13-21. http://www.elted.net/uploads/7/3/1/6/7316005/v17_3heo&mann.pdf
- Hess, G. F. (1999). Principle 3 : Good practice encourages active learning. *Journal of Legal Education*, 49(3), 401-417. <http://www.jstor.org/stable/42893608>

- Hibajene, M. S. (2010). The role critical reflection in teacher education. *School-University Partnerships*, 4(1), 101-113.
- Hiratsuka, T. (2016). Actualizing exploratory practice (EP) principles with team teachers in Japan. *System*, 57, 109–119.
- Hoffman-Kipp, P., Artiles, A. J., and López-Torres, L. (2003). Beyond Reflection : Teacher Learning as Praxis. *Theory Into Practice*, 42(3), 248-254. <http://www.jstor.org/stable/1477427>
- Hofstede, G., and Hofstede, G. J. (2005). *Cultures and organizations software of the mind*. McGraw-Hill.
- Honigsfeld, A., and Dove, M. G. (2010). *Collaboration and co-teaching : Strategies for English learners*. Corwin.
- Honigsfeld, A., and Dove, M. G. (2019). *Collaborating for English learners : A foundational guide to integrated practices*. Corwin.
- Hurford, J. R., and Heasley, B. (1983). *Semantics a coursebook*. Cambridge University Press.
- Hyland, K. (1998). *Hedging in scientific research articles*. John Benjamins.
- Johnson-Laird, P. N., and Oatley, K. (1989). The language of emotions : An analysis of semantic field. *Cognition and Emotion*, 3(2), 81-123.
- Kalat, J. W. (1990). *Introduction to psychology*. Belmont.
- Keefe, E. B., and Moore, V. (2004). The challenge of co-teaching in inclusive classrooms at the high school level : What the teachers told us. *American Secondary Education*, 32(3), 77–88. <http://www.jstor.org/stable/41064524>
- Kleiner, A. (2003). *Who really matters : The core group theory of power, privilege, and success*. Currency, Doubleday.
- Komin, S. (1991). *Psychology of the Thai people : Values and behavioral patterns*. National Institute of Development administration (NIDA).
- Lakoff, G. (1999). *Philosophy in the flesh*. Basic Books.
- Lazaraton, A., and Ishihara, N. (2005). Understanding second language teacher practice using microanalysis and self-reflection : A collaborative case study. *The Modern Language Journal*, 89(4), 529-542. <http://www.jstor.org/stable/3588624>
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge University Press.

- Mann, S., and Walsh, S. (2017). *Reflective practice in English language teaching : Research-based principles and practice*. Routledge.
- Mann, K., Gordon, J., and MacLeod, A. (2009). Reflection and reflective practice in health professions education : A systematic review. *Advances in Health Sciences Education*, 14, 595-621. <http://dx.doi.org/10.1007/s10459-007-9090-2>
- Marcus, H. R., and Kitayama, S. (1991). Culture and the self : Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W., and McDuffie, K. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas : Successes, failures, and challenges. *Intervention in School and Clinic*, 40(5), 260-270. <https://doi.org/10.1177/10534512050400050201>
- Mey, J. L. (2001). *Pragmatics : An introduction* (2nd ed). Blackwell.
- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult Education Quarterly*, 28, 100-110.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey Bass.
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult education quarterly*, 48(3), 185-198.
- Money, A., and Coughlan, J. (2016). Team-taught versus individually taught undergraduate education : a qualitative study of student experiences and preferences. *Higher Education*, 72(6), 797-811. <http://www.jstor.org/stable/26447580>
- Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning : Theory and practice*. London: Routledge Falmer.
- Moore, B. (2017). Exploring the merits of team teaching in Thai classrooms : A critical reflection on practice in East Asia. *Language Education and Acquisition Research Network (LEARN) Journal*, 10(1), 119-134. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/article/view/135966/101517>
- Moran, P. R. (2001). *Teaching culture : Perspectives in practice*. Heinle.
- Murata, R. (2002). What does team teaching mean? A case study of interdisciplinary teaming. *The Journal of Educational Research*, 96(2), 67-77. <http://www.jstor.org/stable/27542416>
- Murphy, P. K., Greene, J. A., Firetto, C. M., Hendrick, B. D., Li, M., Montalbano, C., and Wei, L. (2018). Quality talk : developing students' discourse to promote high-

- level comprehension. *American Educational Research Journal*, 55(5), 1113-1160. <http://www.jstor.org/stable/26643534>
- Nierengarten, G. (2013). Supporting co-teaching teams in high Schools : Twenty research-based practices. *American Secondary Education*, 42(1), 73–83. <http://www.jstor.org/stable/43694178>
- O’Sullivan, E. (1999). *Transformative learning : Educational vision for the 21st century*. Zed Books.
- Panpothong, N. (2001). Thai ways of saying ‘no’ to a request. *Manusya*, 4(2), 63-76.
- Panpothong, N., and Phakdeephasook, S. (2014). The wide use of mai-pen-rai ‘It’s not substantial’ in Thai interactions and its relationship to the Buddhist concept of Tri Laksana. *Journal of Pragmatics*, 60, 99-107.
- Pennebaker, J. W., and King, L. A. (1999). Linguistic styles : language use as an individual difference. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1296-1312.
- Peräkylä, A. (1995). *AIDS counselling : Institutional interaction and clinical practice*. Cambridge University Press.
- Phillips, H. P. (1965). *Thai peasant personality : The pattering of interpersonal behavior in the village of Bang Chan*. University of California Press.
- Powell, S. R. (2016). The influence of video reflection on preservice music teachers’ concerns in peer- and field-teaching settings. *Journal of Research in Music Education*, 63(4), 487-507. <http://www.jstor.org/stable/43900317>
- Rao, Z., and Chen, H. (2020). Teachers’ perceptions of difficulties in team teaching between local- and native-English-speaking teachers in EFL teaching. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(4), 333-347. 10.1080/01434632.2019.1620753
- Richards, J. C., and Farrell, T. S. C. (2005). *Professional Development for Language Teachers : Strategies for Teacher Learning*. Cambridge University Press.
- Risko, V. J., Vukelich, C., and Roskos, K. (2002). Preparing teachers for reflective practice : Intentions, contradictions, and possibilities. *Language Arts*, 80(2), 134-144. <http://www.jstor.org/stable/41483301>
- Saeed, J. I. (2009). *Semantics* (3rd ed.). Wiley-Blackwell.

- Sandholtz, J. H. (2000). Interdisciplinary team teaching as a form of professional development. *Teacher Education Quarterly*, 27(3), 39-54. <http://www.jstor.org/stable/23478234>
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. Basic Books.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M., and McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms : A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73, 392-416.
- Seabury, M. B., and K. A. Barrett. (2000). Creating and maintaining team-taught interdisciplinary general education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 87(Fall), 15-24.
- Senge, P. M. (1994). *The fifth discipline fieldbook : Strategies and tools for building a learning organization*. Currency Doubleday.
- Shapiro, E. J., and Dempsey, C. J. (2008). Conflict resolution in team teaching : A case study in interdisciplinary teaching. *College Teaching*, 56(3), 157-162. <http://www.jstor.org/stable/20695201>
- Sharqawi, M. A., and Anthony, E. M. (2019). Analyzing the speech act of disagreement produced by Iraqi EFL learners : A gender study. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 7(2), 118-134.
- Shelly, L. G., Harry, T. R., Emily, A. I., and Evan R. A. (2004). What do you do when things go right? The intrapersonal and interpersonal benefits of sharing positive events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 228-245.
- Spencer-Oatey, H. (1996). Reconsidering power and distance. *Journal of Pragmatics*, 26, 1-24.
- Strieker, T., Gillis, B., and Zong, G. (2013). Improving pre-service middle school teachers' confidence, competence, and commitment to co-teaching in inclusive classrooms. *Teacher Education Quarterly*, 40(4), 159-180. <http://www.jstor.org/stable/teaceducquar.40.4.159>
- Swain, M. (1993). The output hypothesis : Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 158-164.
- Tannen, D. (1984). *Conversational style : Analyzing talk among friends*. Ablex.

- Tannen, D. (1989). *Talking voices : Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge University Press.
- Thomas, J. (1995). *Meaning in interaction : An introduction to pragmatics*. Longman.
- Tsang, N. M. (2007). Reflection as dialogue. *The British Journal of Social Work*, 37(4), 681-694. <http://www.jstor.org/stable/23722589>
- Ueno, K. (2013). *Social indexicality of question-asking in teacher-student Japanese conversation*. Paper presented at the 2013 Mister O Corpus Workshop, Japan Women's University, Tokyo, Japan.
- van Dijk, T. (1997). The study of discourse. In van Dijk, T. A. (ed.) *Discourse as structure and process*. SAGE.
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching : The meaning of pedagogical thoughtfulness*. State University New York Press.
- Verschueren, J., Östman, J. O., Blommaert, J., and Bulcaen, C. (eds.). (1995). *Handbook of pragmatics*. Arnold.
- Verschueren, J. (1999). *Understanding pragmatics*. Oxford University Press.
- Verschueren, J., and Östman, J. O. (2009). *Key notions for pragmatics*. John Benjamins.
- Vogler, K. E., and Long, E. (2003). Team teaching two sections of the same undergraduate course : A case study. *College Teaching*, 51(4), 122-126. <http://www.jstor.org/stable/27559153>
- Watts, R. J. (2003). *Politeness*. Cambridge University Press.
- Wasanasomsithi, P. (2000). A reflection on team-teaching in an EFL classroom. *PASAA*, 30, 51-62.
- Wierzbicka, A. (2003). *Cross cultural pragmatics : The semantics of human interaction* (expanded 2nd ed.) Mouton de Gruyter.
- Yamane, T. (1973). *Statistics : An introductory analysis*. Harper & Row.
- Yang, S. H. (2009). Using blogs to enhance critical reflection and community of practice. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(2), 11-21.
- Yang, L., and Wannaruk, A. (2018). A cross-cultural pragmatic study of the speech act of complaining by native Thai and Chinese speakers. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 40(3), 670-676.

Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford University Press.





ภาคผนวก



ภาคผนวก ก

หนังสือรับรองการพิจารณาจริยธรรมการวิจัยในคน



หนังสือรับรองการพิจารณาด้านจริยธรรมการวิจัยในคน
คณะกรรมการจริยธรรมการวิจัยในคน มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ สาขาสังคมศาสตร์
99 หมู่ที่ 18 ถ.พหลโยธิน ต.คลองหนึ่ง อ.คลองหลวง จ.ปทุมธานี 12121
โทร. 0-2564-4440-79 ต่อ 1804, 0-2564-3937

รหัสโครงการวิจัยที่ 083/2565 หนังสือรับรองเลขที่ 063/2565

ชื่อโครงการวิจัย ความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนาการสอน
เป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

ชื่อหัวหน้าโครงการวิจัย อาจารย์ จิรภัทร ศรีสุข
หน่วยงานที่รับผิดชอบ คณะวิทยาการเรียนรู้และศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

ชื่อผู้ร่วมวิจัย อาจารย์ ชุณพฤตจักร จีรวรรกิจ
หน่วยงานที่รับผิดชอบ คณะวิทยาการเรียนรู้และศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

เอกสารที่รับรอง

ลำดับที่	รายการ	เอกสารฉบับที่/วัน/เดือน/ปี
1	โครงการวิจัย	ฉบับที่ 2 วันที่ 12 กรกฎาคม 2565
2	แบบประวัติของ อาจารย์ จิรภัทร ศรีสุข	ฉบับที่ 1 วันที่ 6 มิถุนายน 2565
3	แบบประวัติของ อาจารย์ ชุณพฤตจักร จีรวรรกิจ	ฉบับที่ 1 วันที่ 6 มิถุนายน 2565
4	ประกาศนียบัตรการอบรมหลักสูตรจริยธรรมการวิจัยในคนของ อาจารย์ จิรภัทร ศรีสุข	ฉบับที่ 1 วันที่ 6 มิถุนายน 2565
5	ประกาศนียบัตรการอบรมหลักสูตรจริยธรรมการวิจัยในคนของ อาจารย์ ชุณพฤตจักร จีรวรรกิจ	ฉบับที่ 1 วันที่ 6 มิถุนายน 2565
6	เอกสารชี้แจงข้อมูลแก่ผู้เข้าร่วมโครงการวิจัย สำหรับเด็กอายุ 13 ปีแต่ไม่ถึง 18 ปีบริบูรณ์	ฉบับที่ 2 วันที่ 12 กรกฎาคม 2565
7	หนังสือแสดงเจตนายินยอมเข้าร่วมการวิจัย	ฉบับที่ 1 วันที่ 6 มิถุนายน 2565
8	หนังสือแสดงความยินยอมเข้าร่วมการวิจัยของอาสาสมัครวิจัย สำหรับผู้ปกครอง (Assent form)	ฉบับที่ 1 วันที่ 6 มิถุนายน 2565
9	แบบประเมินความตรงรายข้อ	ฉบับที่ 1 วันที่ 6 มิถุนายน 2565
10	สรุปผลประเมินความตรงรายข้อ	ฉบับที่ 1 วันที่ 6 มิถุนายน 2565

คณะกรรมการจริยธรรมการวิจัยในคน มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ สาขาสังคมศาสตร์ ได้พิจารณา
อนุมัติด้านจริยธรรมการทำวิจัยในคนให้ดำเนินการวิจัยข้างต้นได้



ลงชื่อ.....

(รองศาสตราจารย์ ดร. อนุสรณ์ อนุโน)

ประธานคณะกรรมการ

วันที่รับรอง: วันที่ 18 กรกฎาคม 2565

กำหนดส่งรายงานความก้าวหน้า 18 มกราคม 2566



ลงชื่อ.....

(อาจารย์ สิทธีโชค ขาวโรจน์)

กรรมการและเลขานุการ

วันหมดอายุการรับรอง: วันที่ 18 กรกฎาคม 2566



ภาคผนวก ข

แบบประเมินความตรงรายชื่อ

การสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนา

การสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

แบบประเมินความตรงรายข้อ (Item Validity)

ความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนา
การสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

ชื่อโครงการวิจัย

(ภาษาไทย) ความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีม
ในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

(ภาษาอังกฤษ) The relationship between linguistic strategies used in conversation and
reflection towards team teaching in Thai and English instruction amongst upper
secondary school students

ชื่อผู้วิจัย

อาจารย์จิรภัทร ศรีสุข และ อาจารย์ชอุณพฤทธิ์กร จีรวรรณกิจ

คณะวิทยาการการเรียนรู้และศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างภาษากับการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนา
การสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย
2. เพื่อศึกษาการรับรู้ของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายที่มีต่อการสอนเป็นทีมในวิชา
ภาษาไทยและภาษาอังกฤษ และปรับทางสังคมวัฒนธรรมไทยที่เกี่ยวข้อง

สมมติฐานของการวิจัย

1. นักเรียนเลือกใช้กลวิธีทางภาษาในการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนาการสอนเป็น
ทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษหลากหลาย อาทิ การใช้ถ้อยคำแสดงความคิดเห็น การใช้
ถ้อยคำแสดงความรู้สึก การใช้ถ้อยคำลดน้ำหนัก การใช้มุขลบท การให้รายละเอียด
2. นักเรียนรับรู้ถึงประสิทธิผลของรูปแบบการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ
รวมทั้งนักเรียนในฐานะผู้พูดภาษาไทยคำนึงถึงการเลือกใช้กลวิธีทางภาษาในการสะท้อนคิดที่
เกี่ยวข้องกับปัจจัยทางสังคมวัฒนธรรมหลายประการ

นิยามศัพท์เฉพาะ

1. การสอนเป็นทีม (team teaching) หมายถึง รูปแบบการเรียนการสอนที่มีครูผู้สอนตั้งแต่ 2 คนขึ้นไปในชั้นเรียน ร่วมกันวางแผนการสอน ออกแบบกิจกรรมเพื่อการเรียนรู้ ออกแบบและมอบหมายภาระงานหรือชิ้นงานให้แก่ผู้เรียน ดำเนินการสอนร่วมกัน ตลอดทั้งมีการวัดและประเมินผล การเรียนรู้ของผู้เรียน โดยครูผู้สอนจะแบ่งบทบาทหน้าที่และความรับผิดชอบร่วมกันภายในทีม รูปแบบการเรียนการสอนแบบนี้จะอาศัยประโยชน์จากความรู้ความเชี่ยวชาญของครูผู้สอนแต่ละคนภายในทีม ทั้งนี้ในภาษาอังกฤษมีคำศัพท์หลายคำที่หมายถึงการสอนเป็นทีม ไม่ว่าจะเป็น team teaching, co-teaching, collaborative teaching หรือ pair teaching (Bacharach, Heck & Dahlberg, 2008; Buckley, 2000; Carless, 2006b; Dove & Honigsfeld, 2010; Friend & Cook, 2010; Richards & Farrell, 2005)

2. การสะท้อนคิด (reflection) หมายถึง กระบวนการทางความคิดที่เกิดขึ้นในสถานการณ์ การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ โดยผู้เรียนอาศัยประสบการณ์เดิมหรือ สิ่งแวดล้อมใหม่ที่เข้ามากระทบ การสะท้อนคิดเป็นพื้นฐานสำคัญในการเรียนการสอน เพราะทำให้เกิดการเรียนรู้ การรวบรวมและสะสมความรู้เกี่ยวกับลักษณะต่าง ๆ ของภาษาที่เรียน การถ่ายทอด ความรู้หรือมีปฏิสัมพันธ์ รวมทั้งเป็นเครื่องมือในการสร้างสรรค์สิ่งใหม่ การเลือก การตัดสินใจ และการแก้ไขปัญหาต่าง ๆ เพื่อนำไปสู่การพัฒนาวิธีการสอนเป็นทีมให้สอดคล้องกับความต้องการของ ผู้เรียนเป็นสำคัญ (วิจารณ์ พานิช, 2562; Hiratsuka, 2016; Moon, 2004; Schön, 1983; Swain, 1993)

3. กลวิธีทางภาษา (linguistic strategies) หมายถึง วิธีการทางภาษาที่ผู้เรียนเลือกใช้ในการ สะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ โดยแต่ละ กลวิธีมีรายละเอียดต่างกันและให้ผลลัพธ์ที่ต่างกัน

กลุ่มตัวอย่าง

นักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายที่ผ่านกระบวนการเรียนรู้ในวิชาภาษาไทยและ ภาษาอังกฤษตามหลักสูตรของโรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ในระดับมัธยมศึกษา ตอนต้น โดยใช้วิธีการเลือกแบบเจาะจง (purposive sampling) เพื่อเลือกกลุ่มตัวอย่างที่มีคุณสมบัติ ตรงตามเกณฑ์การคัดเลือกผู้เข้าร่วมวิจัยหรืออาสาสมัคร ทั้งนี้ผู้เข้าร่วมวิจัยที่มีคุณสมบัติตามเกณฑ์ ดังกล่าวจะได้รับเชิญเพื่อเข้าร่วมโครงการวิจัยด้วยการสัมภาษณ์เชิงลึกแบบกึ่งโครงสร้าง (in-depth, semi-structured interview) ตามความสนใจ

คำถามที่ใช้

ผู้วิจัยกำหนดสถานการณ์การสนทนาที่ใช้ในงานวิจัยเรื่องนี้ คือ การตอบสนองความคิดเห็นในสถานการณ์การสนทนาแบบให้นักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายสะท้อนคิดเกี่ยวกับการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ประกอบด้วย 3 สถานการณ์ ได้แก่ 1. สถานการณ์ที่นักเรียนได้เรียนรู้ผ่านการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทย 2. สถานการณ์ที่นักเรียนได้เรียนรู้ผ่านการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษ และ 3. สถานการณ์ที่นักเรียนได้เรียนรู้จากลักษณะเหมือนและลักษณะต่างของการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ทุกคำถามจะเป็นคำถามปลายเปิดแบบไม่จำกัดคำตอบ กล่าวคือ เป็นการสัมภาษณ์ที่ผู้สัมภาษณ์มีแนวคำถามโดยกำหนดประเด็นที่ศึกษาแบบกว้าง ๆ จากกรอบแนวคิดและทฤษฎี ทั้งนี้เพราะนักเรียนจะได้ร่วมแบ่งประสบการณ์ที่ได้รับจากการเรียนการสอนเป็นทีมของตนเองออกมาเพื่อศึกษาปัจจัยที่นักเรียนในฐานะผู้พูดภาษาไทยคำนึงถึงการเลือกใช้กลวิธีทางภาษาในการสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนาการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษตามแนววจนปฏิบัติศาสตร์ และวจนปฏิบัติศาสตร์แนวปลดปล่อยตามลำดับ

แบบประเมินความตรงรายข้อ (Item Validity)

แบบสัมภาษณ์การสะท้อนคิดในสถานการณ์การสอน

การสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

คำชี้แจง

โปรดพิจารณาแบบสัมภาษณ์การสะท้อนคิดในสถานการณ์การสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายว่ามีความสอดคล้องกับเนื้อหาและจุดประสงค์หรือไม่ โดยทำเครื่องหมาย ☒ ลงในช่อง ระดับความคิดเห็นของท่านดังนี้

- +1 หมายถึง แน่ใจว่าข้อคำถามวัดได้ตรงตามเนื้อหาและจุดประสงค์
 0 หมายถึง ไม่แน่ใจว่าข้อคำถามวัดได้ตรงตามเนื้อหาและจุดประสงค์
 -1 หมายถึง แน่ใจว่าข้อคำถามวัดได้ไม่ตรงตามเนื้อหาและจุดประสงค์



ข้อคำถาม	ระดับความเห็น			ข้อเสนอแนะ
	+1	0	-1	
การสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทย				
1. ลักษณะของการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยเป็นอย่างไร				
2. รูปแบบการสอนเป็นทีมที่นักเรียนชื่นชอบเป็นอย่างไร				
3. นักเรียนคิดว่าครูแต่ละคนควรมีบทบาทการสอนเป็นทีมอย่างไร				
4. นักเรียนรู้สึกอย่างไรเกี่ยวกับการสอนเป็นทีมที่มีครู 2 คนในชั้นเรียน				
5. นักเรียนคิดว่าการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยมีจุดเด่นอย่างไร				
6. นักเรียนคิดว่าการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยมีจุดที่ควรพัฒนาหรือปรับแก้ไขอย่างไร				

ข้อคำถาม	ระดับความเห็น			ข้อเสนอแนะ
	+1	0	-1	
7. ประโยชน์ที่นักเรียนได้รับจากการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยคืออะไร				
8. ปัญหาหรืออุปสรรคที่นักเรียนพบจากการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยคืออะไร				
การสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษ				
9. ลักษณะของการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษเป็นอย่างไร				
10. รูปแบบการสอนเป็นทีมที่นักเรียนชื่นชอบเป็นอย่างไร				
11. นักเรียนคิดว่าครูแต่ละคนควรมีบทบาทการสอนเป็นทีมอย่างไร				
12. นักเรียนรู้สึกอย่างไรเกี่ยวกับการสอนเป็นทีมที่มีครู 2 คนในชั้นเรียน				
13. นักเรียนคิดว่าการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษมีจุดเด่นอย่างไร				
14. นักเรียนคิดว่าการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษมีจุดที่ควรพัฒนาหรือปรับแก้ไขอย่างไร				
15. ประโยชน์ที่นักเรียนได้รับจากการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษคืออะไร				
16. ปัญหาหรืออุปสรรคที่นักเรียนพบจากการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษคืออะไร				
ลักษณะเหมือนและลักษณะต่างของการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ				
17. นักเรียนคิดว่าการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยมีลักษณะที่คล้ายคลึงหรือสอดคล้องกับการการสอนแบบทีมในวิชาภาษาอังกฤษอย่างไร				

ข้อคำถาม	ระดับความเห็น			ข้อเสนอแนะ
	+1	0	-1	
18. นักเรียนคิดว่าการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยมีลักษณะที่แตกต่างหรือไม่สอดคล้องกับการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษอย่างไร				

ข้อเสนอแนะ/ข้อคิดเห็น

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



ภาคผนวก ค

สรุปผลการประเมินความตรงรายชื่อ

การสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนา

การสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

สรุปผลการประเมินความตรงรายข้อ (Item Validity)

แบบสัมภาษณ์การสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนา

การสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

ข้อคำถาม	ผู้เชี่ยวชาญ			ค่า IOC	แปลผล
	1	2	3		
การสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทย					
1. ลักษณะของการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยเป็นอย่างไร	1	1	1	1	ใช้ได้
2. รูปแบบการสอนเป็นทีมที่นักเรียนชื่นชอบเป็นอย่างไร	1	1	1	1	ใช้ได้
3. นักเรียนคิดว่าครูแต่ละคนควรมีบทบาทการสอนเป็นทีมอย่างไร	1	1	1	1	ใช้ได้
4. นักเรียนรู้สึกอย่างไรเกี่ยวกับการสอนเป็นทีมที่มีครู 2 คนในชั้นเรียน	1	1	1	1	ใช้ได้
5. นักเรียนคิดว่าการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยมีจุดเด่นอย่างไร	1	1	1	1	ใช้ได้
6. นักเรียนคิดว่าการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยมีจุดที่ควรพัฒนาหรือปรับแก้ไขอย่างไร	1	1	1	1	ใช้ได้
7. ประโยชน์ที่นักเรียนได้รับจากการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยคืออะไร	1	1	1	1	ใช้ได้
8. ปัญหาหรืออุปสรรคที่นักเรียนพบจากการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยคืออะไร	1	1	1	1	ใช้ได้
การสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษ					
9. ลักษณะของการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษเป็นอย่างไร	1	1	1	1	ใช้ได้
10. รูปแบบการสอนเป็นทีมที่นักเรียนชื่นชอบเป็นอย่างไร	1	1	1	1	ใช้ได้

ข้อคำถาม	ผู้เชี่ยวชาญ			ค่า IOC	แปลผล
	1	2	3		
11. นักเรียนคิดว่าครูแต่ละคนควรมีบทบาทการสอนเป็นทีมอย่างไร	1	1	1	1	ใช้ได้
12. นักเรียนรู้สึกอย่างไรเกี่ยวกับการสอนเป็นทีมที่มีครู 2 คนในชั้นเรียน	1	1	1	1	ใช้ได้
13. นักเรียนคิดว่าการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษมีจุดเด่นอย่างไร	1	1	1	1	ใช้ได้
14. นักเรียนคิดว่าการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษมีจุดที่ควรพัฒนาหรือปรับแก้ไขอย่างไร	1	1	1	1	ใช้ได้
15. ประโยชน์ที่นักเรียนได้รับจากการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษคืออะไร	1	1	1	1	ใช้ได้
16. ปัญหาหรืออุปสรรคที่นักเรียนพบจากการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษคืออะไร	1	1	1	1	ใช้ได้
ลักษณะเหมือนและลักษณะต่างของการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ					
17. นักเรียนคิดว่าการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยมีลักษณะที่คล้ายคลึงหรือสอดคล้องกับการการสอนแบบทีมในวิชาภาษาอังกฤษอย่างไร	1	1	1	1	ใช้ได้
18. นักเรียนคิดว่าการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยมีลักษณะที่แตกต่างหรือไม่สอดคล้องกับการสอนเป็นทีมในวิชาภาษาอังกฤษอย่างไร	1	1	1	1	ใช้ได้



ภาคผนวก ง

รายนามผู้เชี่ยวชาญที่ประเมินความตรงรายชื่อ

การสะท้อนคิดในสถานการณ์การสนทนา

การสอนเป็นทีมในวิชาภาษาไทยและภาษาอังกฤษของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

รายนามผู้เชี่ยวชาญที่ประเมินความตรงรายชื่อ

1. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.เกียรติศักดิ์ แสงอรุณ
ตำแหน่ง รองผู้อำนวยการฝ่ายวิชาการและทะเบียน
สถานที่ทำงาน โรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
คณะวิทยาการการเรียนรู้และศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
2. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สิทธิธรรม อ่องวุฒิวัฒน์
ตำแหน่ง อาจารย์ประจำสาขาวิชาภาษาไทย
สถานที่ทำงาน คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
3. อาจารย์ ดร.รวิวรรณ บุพพันธุ์
ตำแหน่ง อาจารย์ประจำสถาบันภาษา
สถานที่ทำงาน สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ประวัติโดยย่อของนักวิจัย

1. ชื่อ จิรภัทร ศรีสุข

ตำแหน่ง อาจารย์

ประวัติการศึกษา

2560 Master of Arts (Teaching English to Speakers of Other Languages)

King's College London, United Kingdom

2559 ครุศาสตรบัณฑิต (เกียรตินิยมอันดับหนึ่ง) (มัธยมศึกษา : ภาษาอังกฤษชั้นสูง)

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ผลงานนำเสนอ

Eppolite, M., and Srisuk, J. (2023, March) *Deconstructing NEST/NNEST Professional Identities : Reflections on Intercultural Teaching Collaborations*. [Dialogue]. TESOL Conference 2023. Portland, USA.

Srisuk, J., and Eppolite, M. (2023, March) *Team Teaching : Effective Practices in Intercultural EFL Contexts*. [Oral Presentation]. TESOL Conference 2023. Portland, USA.

2. ชื่อ ชุณพฤตจักร จีรวรรณกิจ

ตำแหน่ง อาจารย์

ประวัติการศึกษา

2560 อักษรศาสตรมหาบัณฑิต (ภาษาไทย) จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

2556 ศิลปศาสตรบัณฑิต (ภาษาไทย) มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

ผลงานวิจัยเผยแพร่

ชุณพฤตจักร จีรวรรณกิจ. (2556). มุมมองด้านความสุภาพจากกลวิธีการตั้งคำถามสัมภาษณ์บุคคลสาธารณะของผู้สื่อข่าวบันเทิงทีวีพูลแชนแนล (TV Pool Channel). *จุลสารลายไทยฉบับพิเศษวันภาษาไทยแห่งชาติ 29 กรกฎาคม 2556*, 58-71.

ชุณพฤตจักร จีรวรรณกิจ. (2560). ตัวตนที่แท้จริง หรือ ทุกสิ่งล้วนมายา? : ภาพแทนผู้ที่เรียกว่า “เซเลบริตี้” ที่สื่อผ่านกลวิธีทางภาษาในบทสัมภาษณ์ในนิตยสารภาษาไทย. *วารสารภาษาและวรรณคดีไทย*, 34(7), 27-66.