

ปริทัศน์การศึกษาความแตกต่างทางวัฒนธรรมของการสื่อสารเชิงอวัจนะเพื่อการเรียนการสอนใน
ชั้นเรียน



นางสาวพลอยชมพู พงษ์กิตติพันธ์

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

CHULALONGKORN UNIVERSITY

วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาโทศาสตรมหาบัณฑิต

สาขาวิชานิติศาสตร์

คณะนิติศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ปีการศึกษา 2556

ลิขสิทธิ์ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทคัดย่อและแฟ้มข้อมูลฉบับเต็มของวิทยานิพนธ์ตั้งแต่ปีการศึกษา 2554 ที่ให้บริการในคลังปัญญาจุฬาฯ (CUIR)

เป็นแฟ้มข้อมูลของนิสิตเจ้าของวิทยานิพนธ์ ที่ส่งผ่านทางบัณฑิตวิทยาลัย

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

OVERVIEW STUDY OF CULTURAL DIFFERENCES IN NONVERBAL COMMUNICATION
OF INSTRUCTIONAL COMMUNICATION IN CLASSROOM

Miss Ploychompu Bhongkittibhun



จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

CHULALONGKORN UNIVERSITY

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements
for the Degree of Master of Arts (Communication Arts) Program in Communication
Arts

Faculty of Communication Arts

Chulalongkorn University

Academic Year 2013

Copyright of Chulalongkorn University

พลอยชมพู พงษ์กิตติพันธ์ : ปรัชญาการศึกษาความแตกต่างทางวัฒนธรรมของการสื่อสารเชิงอวัจนะเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียน. (OVERVIEW STUDY OF CULTURAL DIFFERENCES IN NONVERBAL COMMUNICATION OF INSTRUCTIONAL COMMUNICATION IN CLASSROOM) อ.ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์
 หลัก: รศ. เมตตา วิวัฒนานุกูล, 168 หน้า.

การวิจัยเรื่อง “ปรัชญาการศึกษาความแตกต่างทางวัฒนธรรมของการสื่อสารเชิงอวัจนะเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียน” มีวัตถุประสงค์เพื่อ ก) ศึกษาสถานภาพการศึกษาการสื่อสารเชิงอวัจนะเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียนของวัฒนธรรมต่างๆ ทั้งจากงานวิจัยของไทยและต่างประเทศ ตั้งแต่ปี ค.ศ.1994 – 2013 ข) ศึกษาความแตกต่างทางวัฒนธรรมของการสื่อสารเชิงอวัจนะเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียนของวัฒนธรรมต่างๆ ตั้งแต่ปี ค.ศ.1994 – 2013 และ 3) ศึกษาตัวแปรต่างๆที่เกี่ยวข้องหรือสัมพันธ์กับการสื่อสารเชิงอวัจนะเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียนที่พบในงานวิจัย ตั้งแต่ปี ค.ศ. 1994 – 2013 รูปแบบการวิจัยครั้งนี้เป็นการศึกษาวิจัยเอกสาร จากงานวิจัยที่พบจำนวน 42 เรื่อง พบผลดังนี้

1. ช่วงปีค.ศ. ที่มีการศึกษางานวิจัยมากที่สุดคือ ค.ศ. 2009 – 2013 สาขาวิชาที่มีการศึกษามากที่สุด คือ สหสาขาวิชา ทวีปและประเทศที่มีการศึกษามากที่สุด คือ ทวีปอเมริกาเหนือ โดยเฉพาะ ประเทศสหรัฐอเมริกา กลุ่มตัวอย่างที่พบมากที่สุด คือ ระดับมหาวิทยาลัย วิธีที่ใช้ในการศึกษามากที่สุด คือ วิจัยเชิงสำรวจด้วยแบบสอบถาม โดยมีการศึกษาความแตกต่างทางวัฒนธรรมใน ระดับ “ประเทศ” มากที่สุด และ ประเด็น / หัวข้อที่มีการศึกษา มากที่สุด คือ ระดับการใช้และการรับรู้อวัจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิดระหว่างคู่สื่อสาร ทั้งนี้ ประเภทอวัจนภาษาที่มีการศึกษามากกว่าอวัจนภาษาอื่น ๆ คือ “อาการภาษา”

2. ความแตกต่างทางวัฒนธรรมของการสื่อสารเชิงอวัจนะเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียนที่พบในงานวิจัยช่วงปี ค.ศ. 1994-2013 ได้แก่ การสบตา การยิ้ม การแสดงน้ำเสียง อิริยาบถ / ท่าทาง การวางตัว การสัมผัส ระยะห่างระหว่างบุคคล วัตถุภาษา และบรรยากาศ/สภาพแวดล้อมในชั้นเรียน

3. ตัวแปรอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องหรือสัมพันธ์กับการสื่อสารเชิงอวัจนะเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียนที่พบในงานวิจัย ตั้งแต่ปี ค.ศ. 1994 – 2013 ได้แก่ เพศ สาขาวิชาและประสบการณ์การสอน

สาขาวิชา นิเทศศาสตร์

ปีการศึกษา 2556

ลายมือชื่อนิลิต

ลายมือชื่อ อ.ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก

5584686228 : MAJOR COMMUNICATION ARTS

KEYWORDS: NONVERBAL COMMUNICATION / NONVERBAL LANGUAGE / NONVERBAL MESSAGE / NONVERBAL BEHAVIOR / CLASSROOM COMMUNICATION / EDUCATIONAL COMMUNICATION / INSTRUCTIONAL COMMUNICATION / INTERCULTURAL COMMUNICATION / CLASSROOM MANAGEMENT / CROSS CULTURAL-STUDIES

PLOYCHOMPU BHONGKITTIBHUN: OVERVIEW STUDY OF CULTURAL DIFFERENCES IN NONVERBAL COMMUNICATION OF INSTRUCTIONAL COMMUNICATION IN CLASSROOM. ADVISOR: ASSOC. PROF. METTA VIVATANANUKUL, 168 pp.

The purposes of this research are a) to investigate the state of arts of nonverbal communication studies in the context of instructional communication across cultures, b) to study cultural differences of nonverbal language in instructional communication, and c) to study other relevant variables, apart from cultural differences found in the studies between 1994 - 2013. This study uses documentary research on 42 pieces of research.

Results of the research are as follow:

1) Most studies are conducted during 1994 - 2013, in interdisciplinary field. The continent or countries studied the most is Northern America, especially USA. Most samples are university students. The research method used the most is survey research with a questionnaire. The level of cultural differences studied the most is “country” level while the topic studied the most is “nonverbal immediacy”. “Kinetics” is type of nonverbal language found to be studied more than other types.

2) Cultural differences of nonverbal language in classroom found in the studies are “eye-contact”, “smiling”, “vocal expression”, “gesture/posture”, “body position”, “touching”, “interpersonal distance”, “object”, and “classroom climate/ environment”.

3) Other variables, besides cultural differences, related to nonverbal communication in classroom, are “gender”, “field of study” and “teaching experience”.

Field of Study: Communication Arts

Student's Signature

Academic Year: 2013

Advisor's Signature

กิตติกรรมประกาศ

ขอกราบขอบพระคุณ รองศาสตราจารย์ เมตตา วิวัฒนานุกูล ผู้อยู่เบื้องหลังของความสำเร็จตลอดระยะเวลาที่ผ่านมา ท่านเป็นผู้เสียสละอย่างยิ่งต่อการสนับสนุนทั้งร่างกายและแรงใจ ช่วยเหลือและให้คำแนะนำที่เป็นประโยชน์อย่างสูงแก่งานวิจัยเล่มนี้ นอกเหนือจากท่านเป็นอาจารย์ที่ปรึกษาในการศึกษาวิทยานิพนธ์แล้ว ท่านยังเปรียบเสมือนแม่คนที่2 หรือ ครู ที่คอยให้กำลังใจลูก(ศิษย์) คนนี้เสมอมา ขอกราบขอบพระคุณผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. รุ่ง ศรีอำภุษาพร ประธานกรรมการสอบในครั้งนี้ ที่ให้ข้อคิด คำแนะนำ และแนวทางในการศึกษาวิจัยที่มีประโยชน์ต่อวิทยานิพนธ์เล่มนี้ให้มีความครอบคลุมและสมบูรณ์ยิ่งขึ้น ขอกราบขอบพระคุณ รองศาสตราจารย์ ดร. ประทุม ฤกษ์กลาง กรรมการสอบวิทยานิพนธ์ ที่ช่วยชี้แนะแนวทางและให้คำแนะนำต่างๆของการจัดทำวิทยานิพนธ์เล่มนี้เสมอมา

ขอกราบขอบพระคุณคณาจารย์ทุกท่านในชีวิตการศึกษาของ พลอยชมพู พงษ์กิตติพันธ์ ตั้งแต่ระดับอนุบาล จนกระทั่งสำเร็จการศึกษาระดับปริญญาโท ที่ให้ความรู้และความปรารถนาดีและเติบโตเป็นผู้ใหญ่ที่พร้อมนำความรู้และความสามารถออกไปพัฒนาประเทศชาติต่อไปในอนาคต ดังคำที่ว่า "เกียรติภูมิจุฬา คือ เกียรติแห่งการรับใช้ประชาชน"

ขอกราบขอบพระคุณผู้ทรงคุณวุฒิจากประเทศต่างๆทั่วโลกที่เป็นแหล่งข้อมูลในการศึกษาวิจัย อันก่อให้เกิดวิทยานิพนธ์เล่มนี้ได้

ขอกราบขอบพระคุณ คุณพ่อวิโรจน์ พงษ์กิตติพันธ์และคุณแม่เอื้อมพร แซ่เตียว ที่คอยให้กำลังใจ ความช่วยเหลือและการสนับสนุนลูกสาวคนนี้อย่างดีเสมอมา โดยไม่เคยเหน็ดเหนื่อยจากการทำงาน และพร้อมรับฟังความเห็น (ซึ่งบางครั้งมีมุมมองที่แตกต่างกัน) อย่างเข้าใจตลอดมา คุณพ่อและคุณแม่ที่เป็นทั้งบุพการีและเพื่อนในเวลาเดียวกัน

ขอขอบคุณ คุณพลอยไพลิน พงษ์กิตติพันธ์และคุณสิทธิพงษ์ พงษ์กิตติพันธ์ ผู้เป็นพี่สาวและพี่ชายคอยให้คำแนะนำและแนวทางการดำเนินชีวิตของการทำงานในอนาคต และขอขอบคุณ ไข่มุก พงษ์กิตติพันธ์ ผู้เป็นน้องสาว ที่คอยสร้างเสียงหัวเราะและความตลกในวันที่พี่สาวคนนี้นั่งเคร่งเครียดจากการเรียน

ขอขอบพระคุณ เจ้าหน้าที่บัณฑิตทุกท่าน เจ้าหน้าที่ห้องสมุดทั้งคณะนิเทศศาสตร์ คุรุศาสตร์ และหอกลาง เจ้าหน้าที่ประจำภาควิชาการสื่อสารผ่านสื่อและวาทนิเทศ ที่ให้การช่วยเหลือจนสำเร็จแห่งวิทยานิพนธ์เล่มนี้

ขอขอบคุณพี่ๆ เพื่อนๆ น้องๆ ทั้งในสาขาวิชาการสื่อสารผ่านสื่อและวาทนิเทศและสาขาวิชาอื่นๆ ผู้ช่วยเหลือและให้ข้อมูลที่สำคัญของการจัดทำวิทยานิพนธ์ โดยเฉพาะในรูปแบบของ e-thesis ที่เพิ่งเริ่มใช้เป็นปีแรก

สารบัญ

หน้า

บทคัดย่อภาษาไทย.....	ง
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ.....	จ
กิตติกรรมประกาศ.....	ฉ
สารบัญ.....	ช
สารบัญตาราง.....	ฌ
สารบัญภาพ.....	ฎ
บทที่ 1.....	1
บทนำ.....	1
ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา.....	1
วัตถุประสงค์การวิจัย.....	10
ปัญหาคำถามการวิจัย.....	10
ขอบเขตการวิจัย.....	11
นิยามศัพท์.....	11
ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ.....	13
บทที่ 2.....	14
แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	14
แนวคิดเกี่ยวกับการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอน (Instructional Communication).....	16
แนวคิดเกี่ยวกับการสื่อสารต่างวัฒนธรรม (Intercultural Communication).....	59
ความหมายและระดับของการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม.....	59
บทบาทวัฒนธรรมในกระบวนการรับรู้.....	62
ปัญหาของการสื่อสารทางวัฒนธรรม.....	63
บทที่ 3.....	65
ระเบียบวิธีวิจัย.....	65
รูปแบบการวิจัย.....	65
แหล่งข้อมูลและกลุ่มตัวอย่างงานวิจัยที่ศึกษา.....	65
เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย.....	67
การทดสอบเครื่องมือ.....	78

วิธีวิเคราะห์ข้อมูล.....	79
วิธีนำเสนอข้อมูล.....	80
บทที่ 4.....	81
ผลการวิจัย	81
สรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ	124
สรุปผลการวิจัย	124
อภิปรายผลการวิจัย	126
ข้อจำกัด / อุปสรรคการวิจัย	130
ข้อเสนอแนะ	131
รายการอ้างอิง	133
ภาคผนวก.....	141
ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์.....	168

สารบัญตาราง

หน้า

ตารางที่ 1. 1 แสดงสถิตินักศึกษาต่างชาติของแต่ละทวีปที่เข้ามาศึกษาในประเทศไทย.....	8
ตารางที่ 1. 2 แสดงสถิตินักเรียนและข้าราชการในความดูแลของสำนักงาน ก.พ. ที่กำลังและฝึกอบรมในประเทศ ต่างๆ.....	9
ตารางที่ 3. 1 แสดงแบบฟอร์มการบันทึกและวิเคราะห์ข้อมูลจำนวนงานวิจัยในแต่ละช่วงปี ค.ศ.	67
ตารางที่ 3. 2 แสดงแบบฟอร์มการบันทึกและวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับสาขาวิชาของกลุ่มตัวอย่างในงานวิจัย ...	68
ตารางที่ 3. 3 แสดงแบบฟอร์มการบันทึกและวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับประเทศ / ทวีปของกลุ่มตัวอย่างในงานวิจัย	69
ตารางที่ 3. 4 แสดงแบบฟอร์มการบันทึกและวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับระดับการศึกษาของกลุ่มตัวอย่างใน งานวิจัย.....	70
ตารางที่ 3. 5 แสดงแบบฟอร์มการบันทึกและวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับแนวทางการศึกษาของวิธีการเก็บ / ศึกษา ข้อมูล.....	71
ตารางที่ 3. 6 แสดงแบบฟอร์มการบันทึกและวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับวิธีวิจัยที่ใช้ในการศึกษา.....	71
ตารางที่ 3. 7 แสดงแบบฟอร์มการบันทึกและวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับวิธีการเก็บข้อมูลของการศึกษาวิจัย.....	71
ตารางที่ 3. 8 แสดงแบบฟอร์มการบันทึกและวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับระดับความแตกต่างทางวัฒนธรรม.....	72
ตารางที่ 3. 9 แสดงแบบฟอร์มการบันทึกและวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับประเด็น / หัวข้อการศึกษาวรรณคดีและ ระดับความแตกต่างทางวัฒนธรรม.....	72
ตารางที่ 3. 10 แสดงแบบฟอร์มการบันทึกและวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับประเด็น / หัวข้อที่ศึกษาเกี่ยวกับอวัจน ภาษาและจิตวิทยาการศึกษาในภาพรวม.....	74
ตารางที่ 3. 11 แสดงแบบฟอร์มการบันทึกและวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับ ประเด็น / หัวข้อที่ศึกษาเกี่ยวกับอวัจน ภาษาในแต่ละองค์ประกอบของการสื่อสาร.....	75
ตารางที่ 3. 12 แสดงแบบฟอร์มการบันทึกและวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับประเภทอวัจนภาษาที่พบในงานวิจัยของ ทวีปต่างๆ.....	76
ตารางที่ 4. 1 แสดงจำนวนงานวิจัยที่พบตามช่วงปี ค.ศ.	82
ตารางที่ 4. 2 แสดงจำนวนงานวิจัยจำแนกตามการเขียนการสอนในสาขาวิชาต่างๆ.....	83

ตารางที่ 4. 3 แสดงจำนวนงานวิจัยจำแนกตามทวีปต่างๆของกลุ่มตัวอย่าง.....	84
ตารางที่ 4. 4 แสดงจำนวนงานวิจัยจำแนกตามระดับการศึกษาของกลุ่มตัวอย่าง	85
ตารางที่ 4. 5 แสดงแนวทางการศึกษาจำแนกตามจำนวนการศึกษาข้ามวัฒนธรรม	86
ตารางที่ 4. 6 แสดงจำนวนงานวิจัยจำแนกตามวิธีวิจัยที่ใช้ในการศึกษา	87
ตารางที่ 4. 7 แสดงจำนวนงานวิจัยจำแนกตามวิธีการเก็บข้อมูลของการศึกษาวิจัย	87
ตารางที่ 4. 8 แสดงจำนวนงานวิจัยจำแนกตามระดับความแตกต่างทางวัฒนธรรม.....	88
ตารางที่ 4. 9 แสดงประเด็น / หัวข้อการศึกษาเกี่ยวกับอวัจนภาษาและระดับความแตกต่างทางวัฒนธรรมของงานวิจัยที่พบ	89
ตารางที่ 4. 10 แสดงประเด็น / หัวข้อที่ศึกษาเกี่ยวกับอวัจนภาษาที่พบในงานวิจัย.....	95
ตารางที่ 4. 11 แสดงผลสรุปของการศึกษาประเด็น / หัวข้อที่ศึกษาเกี่ยวกับอวัจนภาษาที่พบในงานวิจัยของวัฒนธรรมต่างๆ.....	97
ตารางที่ 4. 12 แสดงประเภทอวัจนภาษาที่พบ	99
ตารางที่ 4. 13 แสดงผลสรุปของประเภทอวัจนภาษาที่มีการศึกษาในวัฒนธรรมตะวันตกและวัฒนธรรมตะวันออก	101
ตารางที่ 4. 14 แสดงการศึกษาความแตกต่างของประเภทอวัจนภาษาในทวีปต่างๆ.....	102
ตารางที่ 4. 15 แสดงบทบาทของอวัจนภาษาต่อการเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจในวัฒนธรรมตะวันตกและวัฒนธรรมตะวันออก	103
ตารางที่ 4. 16 แสดงบทบาทของอวัจนภาษาต่อการเรียนรู้ด้านอารมณ์ / ทักษะคิดในวัฒนธรรมตะวันตกและวัฒนธรรมตะวันออก	104
ตารางที่ 4. 17 แสดงบทบาทของอวัจนภาษาตามองค์ประกอบการสื่อสาร : ผู้สอน / ครู	106
ตารางที่ 4. 18 แสดงบทบาทของอวัจนภาษาตามองค์ประกอบการสื่อสาร : สื่อการเรียนการสอน.....	108
ตารางที่ 4. 19 แสดงบทบาทของอวัจนภาษาตามองค์ประกอบการสื่อสาร : ผู้เรียน / นักเรียน.....	109
ตารางที่ 4. 20 แสดงบทบาทของอวัจนภาษาตามองค์ประกอบการสื่อสาร : การปฏิสัมพันธ์ระหว่างครู – นักเรียน	110
ตารางที่ 4. 21 แสดงบทบาทของอวัจนภาษาตามองค์ประกอบการสื่อสาร : สิ่งแวดล้อมและบรรยากาศการเรียนรู้	111
ตารางที่ 4. 22 แสดงความแตกต่างของประเภทอวัจนภาษาที่พบในวัฒนธรรมต่างๆ.....	112
ตารางที่ 4. 23 แสดงความแตกต่างทางวัฒนธรรมตะวันตกและตะวันออก.....	118
ตารางที่ 4. 24 แสดงผลสรุปของตัวแปรเรื่องเพศในวัฒนธรรมตะวันตกและวัฒนธรรมตะวันออก.....	121

ตารางที่ ก. 1 แสดงผลสรุปข้อมูลของแบบฟอร์มการบันทึก 142

ตารางที่ ก. 2 แสดงข้อค้นพบที่ได้จากงานวิจัย 151



จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

สารบัญภาพ

หน้า

แผนภาพที่ 1. 1 แสดงสัดส่วนแสดงการสื่อสารของมนุษย์	4
แผนภาพที่ 2. 1 แสดงการเกิดของแนวคิดการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอน	17
แผนภาพที่ 2. 2 แสดงรูปแบบการสื่อสารอย่างเป็นการกระทำ (Communication as Action)	18
แผนภาพที่ 2. 3 แสดงรูปแบบการสื่อสารอย่างมีปฏิสัมพันธ์กัน (Communication as Interaction)	19
แผนภาพที่ 2. 4 แสดงรูปแบบการสื่อสารอย่างสัมพันธ์กันในเวลาเดียวกัน (Communication as Transaction)	20
แผนภาพที่ 2. 5 แสดงองค์ประกอบการศึกษาการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอนทางนิเทศศาสตร์	21
แผนภาพที่ 2. 6 แสดงกระบวนการประเมินพฤติกรรมสื่อสารเชิงบวกและเชิงลบ	54
แผนภาพที่ 2. 7 แสดงผลสรุปความแตกต่างทางวัฒนธรรมในระดับต่างๆ โดยใช้เกณฑ์ทางภูมิศาสตร์	60

บทที่ 1

บทนำ

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

การศึกษาถือเป็นปัจจัยพื้นฐานต่อการพัฒนาประเทศซึ่งมีบทบาทมากยิ่งขึ้นต่อการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ของประเทศ ดังนั้นองค์การยูเนสโกซึ่งเป็นองค์การระดับสากลที่เห็นความสำคัญของการศึกษา จึงมีเป้าหมายร่วมกันกับนานาชาติ ในการบรรลุถึงความต้องการของการเรียนรู้เด็กเยาวชน และผู้ใหญ่ ภายในปี ค.ศ. 2015 (UNESCO, 2013) รวมถึงการให้ความสำคัญกับทุนมนุษย์ (Human Capital) และการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ให้เท่าทันการเปลี่ยนแปลงต่างๆ

Irina Bokova ผู้อำนวยการใหญ่แห่งองค์การยูเนสโก ได้กล่าวในปี ค.ศ. 2010 ณ การประชุม 14th UNESCO-APEID International Conference ไว้ว่า

“No country has moved up the human development ladder without steady investment in education” (United Nations, 2010)

Ban Ki-moon เลขาธิการองค์การสหประชาชาติ ได้กล่าวในการประชุม Security Council on Intercultural Dialogue for Peace and Security 2010 ไว้ว่า

"It has been said that knowledge is power. We need to strengthen education systems so that young people can benefit from cultural diversity, and not be victimized by those who exploit differences." (United Nations, 2010)

หลายประเทศทั่วโลกต่างปฏิรูปการศึกษาของตนให้เป็นเลิศและทันสมัย ซึ่งแสดงให้เห็นถึงขีดความสามารถของทรัพยากรมนุษย์ในประเทศนั้น

Hurt และคณะ (1978) ได้อธิบายถึงบทบาทของการสื่อสารในกระบวนการเรียนการสอนไว้ว่า “ความรู้เป็นสิ่งที่มีความสำคัญในตัวของมันเอง แต่ไม่ว่าผู้ใดจะมีความรู้มากแค่ไหน ก็ไม่ได้เป็นการรับประกันว่า เขาจะสามารถถ่ายทอดความรู้เหล่านั้นออกมาให้แก่ผู้อื่นได้ การสื่อสารจึงเป็นตัวกลางที่

สำคัญที่เชื่อมโยงระหว่างครูที่มีความรู้กับนักเรียนที่กำลังเรียนรู้ ดังนั้น จากจุดได้เปรียบของผู้สอนมืออาชีพนั่นเอง ที่แสดงให้เห็นถึงความแตกต่างระหว่างการรู้และการสอน นั่นคือ การสื่อสารภายในห้องเรียน” ซึ่ง แบงค์ (Bank, 1994 อ้างอิงใน ประภาญจน์ เหลาอ่อน, 2539 : 2) เห็นว่า ครูเป็นผู้ที่มีความสำคัญเป็นอย่างมากในการจัดการเรียนการสอน โดยเฉพาะการศึกษาแบบยอมรับความแตกต่างทางวัฒนธรรมในโรงเรียนนั้น ผู้ที่มีบทบาทมากที่สุด คือ ครู

อย่างไรก็ตาม โลกในยุคปัจจุบันในกระแสโลกาภิวัตน์ได้เป็นโลกแห่งการศึกษาไร้พรมแดน (the borderless) จึงทำให้การศึกษาสามารถเชื่อมโยงถึงกันได้ทุกชนชั้นและทุกเชื้อชาติ จนก่อให้เกิดการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างประเทศอย่างกว้างขวางในยุคปัจจุบัน จึงทำให้สถาบันหลายๆแห่งเปิดหลักสูตรนานาชาติ (International Program) หลักสูตรภาษาอังกฤษ (English Program) และหลักสูตรสองภาษา (Bi-lingual Program) ดังนั้น การศึกษาจึงไม่ได้จำกัดอยู่เฉพาะคนในประเทศเท่านั้น แต่มีทั้งผู้สอนและผู้เรียนที่มาจากต่างประเทศ ต่างวัฒนธรรม ต่างศาสนา และต่างภาษา เข้ามาจำนวนมาก ซึ่งส่งผลทำให้การศึกษาเกี่ยวกับการเรียนการสอนในบริบทการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมมีบทบาทและความสำคัญอย่างมาก

Mottet และคณะ (2006) ได้ศึกษาที่มาของสาขาการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอนในบริบทการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม โดยพบว่า จุดเริ่มต้นของสาขานี้เกิดขึ้นในปี ค.ศ. 1972 โดยเกิดจากแรงผลักดันของนักวิชาการ 2 ท่าน อันได้แก่ Barbara Lieb Brilhart ผู้ซึ่งเป็นสมาชิกสมาคมการสื่อสารวาทวิทยา (Speech Communication Association - SCA¹) และ Robert Kilber อาจารย์จากมหาวิทยาลัยรัฐฟลอริดา (Florida State University) ที่ได้รับรวมศาสตร์ 2 ศาสตร์ อันได้แก่ การสื่อสาร (communication) และ จิตวิทยาทางการศึกษา (educational psychology) ไว้ด้วยกัน จนในที่สุด ได้รับการยอมรับจากสมาคมการสื่อสารแห่งนานาชาติ (International Communication Association – ICA) และในเวลาต่อมา จึงเกิดสาขาการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอน (Instructional Communication Division) สาขาวิชานี้มุ่งเน้นที่บทบาทของการสื่อสารในบริบทเพื่อการสอน (teaching) และการฝึกอบรม (training) ทุกรูปแบบ จากการยอมรับของสมาคมการสื่อสารแห่งนานาชาติ (International Communication Association – ICA) ถือเป็นจุดเริ่มต้นที่สำคัญของการพัฒนางานการศึกษาในสาขานี้ จึงมีงานวิจัยตีพิมพ์ลงในหนังสือรายปี (Communication Yearbook) ของสมาคมการสื่อสารแห่งนานาชาติทันที และในปี ค.ศ. 1977 ได้มีการแบ่งหมวดหมู่ให้การสื่อสารเพื่อการเรียนการสอน (Instructional communication) เป็นหนึ่งในเจ็ดหมวดหมู่ของหนังสือรายปีของทางสมาคมการสื่อสารแห่งนานาชาติ (Mottet et al., 2006, p. 35)

จากระยะเวลา ค.ศ. 1972 – ค.ศ. 1986 สมาคมการสื่อสารแห่งนานาชาติ (International Communication Association – ICA) กลายเป็นแหล่งวิชาการที่สำคัญของสาขาการสื่อสารเพื่อการ

¹ สมาคมการสื่อสารวาทนิเทศ หรือ Speech Communication Association (SCA) เปลี่ยนชื่อเป็น สมาคมการสื่อสารแห่งชาติ หรือ National Communication Association (NCA) ตั้งแต่ปี 1997 จนถึง ปัจจุบัน

เรียนการสอน (Instructional Communication) และหนังสือรายปีของสมาคมนี้ ได้ตีพิมพ์งานวิจัยที่ตีพิมพ์ของสาขานี้เป็นจำนวนมาก และ ในปี ค.ศ. 1986 คณะกรรมการบริหารของสมาคมการสื่อสารแห่งนานาชาติ ได้หยุดการตีพิมพ์งานวิจัยดีเด่นลงในหนังสือรายปีของสมาคม การกระทำเช่นนี้ไม่ได้ส่งผลกระทบต่องานวิจัยในสาขาการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอน (Instructional Communication) เท่านั้น แต่ยังสามารถส่งผลกระทบต่อสาขาวิชาอื่นๆด้วย สมาชิกของสมาคมการสื่อสารแห่งนานาชาติจำนวนมากไม่พอใจกับการบริหารงานของสมาคมดังกล่าว จึงตัดสินใจเข้าร่วมเป็นสมาชิกกับสมาคมการสื่อสารแห่งชาติ (National Communication Association – NCA) และ / หรือ สมาคมการสื่อสารแห่งรัฐตะวันออก (Eastern Communication Association - ECA) แทน ซึ่งเป็นสมาคมการสื่อสารแห่งภูมิภาคของประเทศสหรัฐอเมริกา หลังจากนั้น จึงมีการเผยแพร่งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับสาขาการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอนอีกครั้ง อาทิ ในวารสาร Communication Quarterly และ Communication Research Reports เป็นต้น (Mottet et al., 2006, p. 36)

จาก 10 กว่าปี ที่ผ่านมา จำนวนบทความทั้งหมดที่เกี่ยวข้องกับสาขาการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอน (Instructional Communication) ได้เพิ่มขึ้นจำนวนมาก ในขณะเดียวกัน ขอบเขตหางานวิจัยของสาขาดังกล่าวได้ขยายวงกว้างมากขึ้นเช่นกัน (Mottet et al., 2006, p. 36)

นอกจากนี้ McCroskey และ คณะ (2006) ยังพบอีกว่า งานวิจัยส่วนใหญ่ในประเทศสหรัฐอเมริกาในสาขาการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอนที่มุ่งเน้นทางวัฒนธรรมนั้นแบ่งได้เป็น 3 กลุ่มหลักๆ อันได้แก่ งานวิจัยที่เกี่ยวกับ “ผู้สอนต่างวัฒนธรรมมาสอนในสังคมนักเรียนอเมริกา” รองลงมาคือ งานวิจัยที่เกี่ยวกับ “ผู้สอนชาวอเมริกันสอนนักเรียนที่มาจากวัฒนธรรมอื่น” นอกประเทศอเมริกา หรือสอนนักเรียนที่มาจากวัฒนธรรมย่อยภายในประเทศอเมริกา และ สุดท้าย คือ งานวิจัยเกี่ยวกับ “วัฒนธรรมอื่นๆที่ไม่ใช่วัฒนธรรมประเทศอเมริกา” ที่ผู้สอนและผู้เรียนแสดงวัฒนธรรมของตน จากการศึกษาทั้งหมดพบว่า เนื่องจากงานวิจัยที่เกี่ยวกับวัฒนธรรมอื่นที่ไม่ใช่วัฒนธรรมประเทศอเมริกาที่ผ่านมาได้รับความสนใจน้อยมากจากนักวิชาการชาวอเมริกัน เพราะฉะนั้น ในปัจจุบันนักวิชาการจำนวนมากจึงมีความสนใจที่จะศึกษาในกลุ่มนี้มากขึ้น ดังนั้น การสื่อสารเป็นตัวกลางของการเรียนการสอนซึ่งมีความสำคัญอย่างมาก โดยเฉพาะอย่างยิ่งกับผู้สอนและผู้เรียนที่มาจากต่างวัฒนธรรม

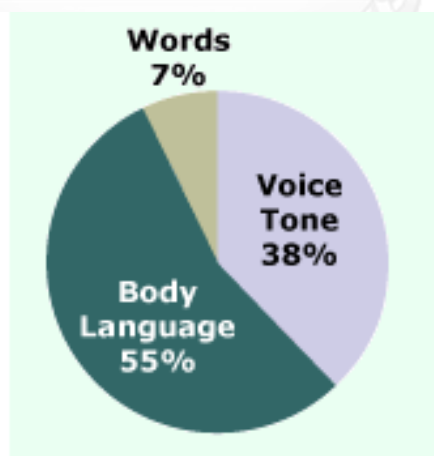
สำหรับงานวิจัยในช่วงปี ค.ศ. 2000 เป็นต้นมา พบงานวิจัยที่สะท้อนถึงปัญหาของการเรียนการสอนในบริบททางวัฒนธรรม เช่น พบว่า ครูจำนวนมากที่เพิ่งเริ่มการสอนครั้งแรกๆมักรู้สึกถึงความไม่พร้อมต่อการสอนนักเรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม หรือในโรงเรียนที่มีวัฒนธรรมที่หลากหลาย (Futrell, Gomez & Bedden, 2003 ; Valli & Rennert – Arieiv, 2000 อ้างอิงใน Bleicher, 2011, p. 1171) และ งานวิจัยยังพบว่า ผู้สอนที่สอนนักเรียนนานาชาตินั้นจะประสบกับความท้าทายอย่างมากต่อการจัดการความหลากหลายทางวัฒนธรรมที่ขัดแย้งภายในห้องเรียน (Hook, 2012, p. 121) อีกทั้ง งานวิจัยต่างๆยังพบว่า สิ่งที่ยังศึกษาน้อยอยู่ในปัจจุบัน คือ ความท้าทายของผู้สอนเกี่ยวกับ “วิธีการสอน” ในบริบทของความแตกต่างทางวัฒนธรรมที่มีขอบเขตขยายวงมากขึ้น เช่น ความแตกต่างของวัฒนธรรมกับ “ภาษาที่ใช้ในการสื่อสาร” กับผู้เรียน หรือ

แนวคิดความเหมาะสมของ “บทบาทหรือความเป็นครู” ต่อการตอบสนองผู้เรียนที่มีความแตกต่างกัน (Sawir et al. 2007 อ้างอิงใน Daniels, 2013, p. 237) และ ความคาดหวังระหว่างผู้สอนและผู้เรียน (Rizvi, 2010 อ้างอิงใน Daniels, 2013, p. 237) การเข้ามาสู่วัฒนธรรมใหม่กับสถานการณ์ที่แปลกและแตกต่างจากตน (Adler, 2001 อ้างอิงใน Hook, 2012, p. 121) ฯลฯ

นอกจากนี้ Anderson และ Powell (1988 อ้างอิงใน Cooper & Simonds, 1999, p. 20) พบว่า วัฒนธรรมของแต่ละประเทศมีความแตกต่างกัน อาจก่อให้เกิดปัญหาความเข้าใจผิดต่อกระบวนการเรียนการสอนในวัฒนธรรมอื่นได้ โดยเฉพาะความเข้าใจผิดในมิติวัฒนธรรมนี้มักเกิดขึ้นเนื่องจากความแตกต่างของภาษา โดยเฉพาะอย่างยิ่ง อวัจนภาษา (nonverbal behavior) (Argyle, 1988) คนจำนวนมากมักเข้าใจว่า การสื่อสารข้ามวัฒนธรรมนั้น มีความแตกต่างทางอวัจนภาษา (verbal behavior) และมักละเลยความแตกต่างทางอวัจนภาษา แต่อวัจนภาษานี้เองเป็นสิ่งที่สำคัญ เพราะบุคคลที่มาจากวัฒนธรรมที่ต่างกันมีแนวโน้มที่จะแปลสารที่ได้จากอวัจนภาษาที่ไม่เหมือนกัน (D. R. Albert & Ha, 2004; LeGros & Faez, 2012; McKay, 2009; Sharifian, 2009)

นักวิชาการ Albert Mehrabian (1971) ได้ศึกษาเกี่ยวกับ พฤติกรรมการสื่อสารของมนุษย์ที่แสดงจากความรู้สึก (feelings) และทัศนคติของตนเอง (attitudes) สู่คู่สนทนา จากผลการศึกษาพบว่า ร้อยละ 93 ของการสื่อสารของมนุษย์เป็น การสื่อสาร โดยใช้อวัจนภาษา แบ่งออกเป็น ภาษาท่าทาง (Body Language) ร้อยละ 55 และ น้ำเสียง (Voice Tone) ร้อยละ 38 แสดงดังแผนภาพที่ 1.1

แผนภาพที่ 1.1 แสดงสัดส่วนแสดงการสื่อสารของมนุษย์



แหล่งอ้างอิง : คัดลอกจาก <http://www.mytrainingbc.ca>

ดังนั้น พฤติกรรมการสื่อสารของมนุษย์ในชีวิตประจำวันที่เกิดจากความรู้สึกและทัศนคติภายใน มักแสดงออกทางอวัจนภาษาเป็นส่วนใหญ่ นักวิชาการรุ่นต่อมา Andersen (1978, 1979;

1982) ขยายวงการศึกษาวิจัยจากแนวคิดอวัจนภาษาของ Albert Mehrabian เข้าสู่การศึกษาการสื่อสารอวัจนภาษาเพื่อการเรียนการสอนอย่างกว้างขวางมากขึ้น

งานวิจัยส่วนหนึ่งพบว่า ความแตกต่างทางวัฒนธรรมมีผลต่อการรับรู้และตีความอวัจนภาษาที่เกิดขึ้นในชั้นเรียนต่างกัน อาทิ ในห้องเรียนของนักเรียนชาวอิตาลี (Italian) นักเรียนจะทักทายครูด้วยการหอมแก้มทั้งสองข้าง ครูและนักเรียนจะให้ความสำคัญต่อการสัมผัสตัวกัน อีกทั้ง นักเรียนชาวแอฟริกันอเมริกัน (African American) มักจะใช้เสียงขานรับ (back channeling) เช่น “yeah” “go on” “right on” ในขณะที่นักเรียนชาวยุโรปอเมริกัน (European American) มองเสียงขานรับว่าเป็นสิ่งขัดจังหวะ (interruption) มากกว่าเป็นสิ่งกระตุ้นความสนใจ (reinforce) มากไปกว่านั้น นักเรียนชาวจาเมก้า (Jamaican) ถือว่า การมองหน้าครูนั้นเป็นสิ่งที่แสดงถึงความไม่เคารพ (disrespect) ในขณะที่ การมองหน้าครูเป็นสิ่งที่แสดงถึงความเคารพในกลุ่มสังคมนักเรียนอเมริกัน (American) อีกทั้ง วัฒนธรรมยุโรปอเมริกัน (European American) ให้ความสำคัญต่อเรื่องการตรงต่อเวลามาก มองเวลาเป็นเรื่องเดียว (monochronic view of time) ในขณะที่ กลุ่มวัฒนธรรมอื่นๆ ในสังคมอเมริกันจะให้ความสำคัญน้อยกว่า สิ่งเหล่านี้สามารถก่อให้เกิดปัญหาอย่างมากต่อกระบวนการเรียนการสอนในประเทศอเมริกา อาทิ กลุ่มนักเรียนชาวอินเดียนแดง (Native American) ไม่ได้ให้ความสำคัญกับเรื่องเวลามากนัก มองเวลาตามสถานการณ์ (polychronic view of time) กล่าวคือ งานจะเสร็จเมื่อถึงเวลาอันเหมาะสม ไม่ใช่เวลาบนหน้าปัดนาฬิกาและวันที่กำหนดตามปฏิทิน (Anderson, & Powell, 1988 อ้างอิงใน Cooper & Simonds, 1999, p. 20)

นอกจากนี้ Sanders และ Wiseman (1990) พบว่า การสื่อสารอวัจนภาษาของครูมีผลต่อการเรียนการสอนในด้านต่างๆ อาทิ ด้านความรู้และความเข้าใจ (cognitive) ด้านอารมณ์และทัศนคติ (affective) และ ด้านพฤติกรรม (behavioral) โดย Andersen (1978, 1979; 1982) พบว่า การสื่อสารอวัจนภาษาของครูเป็นตัวกระตุ้นการเรียนรู้ของนักเรียน อีกทั้ง Pogue และ AhYun (2006) ได้พบว่า การสื่อสารอวัจนภาษาของครูเป็นแรงจูงใจให้นักเรียนใฝ่เรียนรู้และกระตุ้นการเรียนรู้ด้านอารมณ์ของนักเรียน (Affective Learning) มากไปกว่านั้น งานวิจัยจำนวนมาก Christophel (1990) Rodriguez, Plax และ Kearney (1996) Zhang และ Oetzel (2006) ยังพบว่า การแสดงออกการสื่อสารอวัจนภาษาของครู ยังทำให้นักเรียนเห็นคุณค่าของความรู้ ซึ่งพัฒนาการเรียนด้านองค์ความรู้ (Cognitive Learning) ของนักเรียนเป็นอย่างมาก

สำหรับประเทศไทย “การศึกษา” ถูกจัดเป็นเป้าหมายสำคัญในการพัฒนาประเทศ โดยเฉพาะการพัฒนาคน หรือ ทุณมนุษย์ (Human Capital) ดังปรากฏใน นโยบายและยุทธศาสตร์การวิจัยแห่งชาติ ฉบับที่ 8 พ.ศ. 2555 – พ.ศ. 2559² (สำนักงานคณะกรรมการวิจัยแห่งชาติ, 2554) อาทิ

² ที่มา : http://www1.nrct.go.th/downloads/ps/55/08/strategy8/01_nayo.pdf ข้อมูลมีการแก้ไขล่าสุดเมื่อวันที่ 1

- ยุทธศาสตร์การวิจัยที่ 1** การสร้างศักยภาพและความสามารถในการพัฒนาทางสังคม มุ่งเน้น การวิจัยเพื่อพัฒนาคุณภาพการศึกษา ระบบการเรียนรู้ด้วยตนเอง วัฒนธรรม คุณภาพชีวิต
- ยุทธศาสตร์การวิจัยที่ 4** การสร้างศักยภาพและความสามารถในการพัฒนานวัตกรรมและบุคลากรทางการวิจัย มุ่งเน้น การวิจัยเพื่อสร้างองค์ความรู้และต่อยอดภูมิปัญญาของประเทศและสาธารณะ

มากไปกว่านั้น แผนยุทธศาสตร์การพัฒนาศึกษาของกระทรวงศึกษาธิการ พ.ศ. 2555 – 2558 พบว่า การเพิ่มขีดความสามารถของทรัพยากรมนุษย์เพื่อรองรับการเปิดเสรีประชาคมอาเซียน เป็น 1 ใน 6 ยุทธศาสตร์ที่สำคัญ โดยมีแนวนโยบายที่สำคัญของการพัฒนาศึกษาสู่การเข้าร่วมประชาคมอาเซียน ซึ่งแบ่งออกเป็น 9 ประเด็นหลัก รวมถึงประเด็นทางวัฒนธรรม (สำนักความสัมพันธ์ต่างประเทศ สำนักงานปลัดกระทรวงศึกษาธิการ, 2555)

นอกจากนี้ ศาสตราจารย์ ดร. จีระ หงส์ลดารมภ์ เป็นนักคิดและนักพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ที่มีบทบาทมาอย่างยิ่งในสังคมไทย ได้เสนอแนวคิดทฤษฎี 8K's หรือ ทุน 8 ประการ ประกอบด้วย (จีระ หงส์ลดารมภ์, 2555, p. 68)

K1	Human Capital	ทุนมนุษย์
K2	Intellectual Capital	ทุนทางปัญญา
K3	Ethical Capital	ทุนทางจริยธรรม
K4	Happiness Capital	ทุนทางความสุข
K5	Social Capital - Networking	ทุนทางสังคม
K6	Sustainable Capital	ทุนทางความยั่งยืน
K7	Digital Capital	ทุนทางเทคโนโลยีสารสนเทศหรือ IT
K8	Talented Capital	ทุนทางความรู้ ทักษะ และทัศนคติ

โดยเฉพาะในยุคประชาคมอาเซียนที่กำลังมาถึงนี้ ศาสตราจารย์ ดร. จีระ หงส์ลดารมภ์ ให้ความเห็นว่า สังคมไทยต้องให้ความสำคัญกับ ทุนทางสังคม โดยการสร้างเครือข่ายของปัญญา Networking of Intelligence หรือ Intellectual Network และโดยเฉพาะในประเทศอาเซียนที่สำคัญมากที่สุด คือ ต้องมีความรู้ความเข้าใจในวัฒนธรรมที่หลากหลาย และสามารถบริหารความแตกต่างทางวัฒนธรรมได้ เพราะสิ่งเหล่านี้เป็นปัจจัยสำคัญช่วยการขับเคลื่อนการพัฒนาที่ยั่งยืน (จีระ หงส์ลดารมภ์, 2555, p. 91)

ขณะเดียวกัน ในปัจจุบันจากผลการสำรวจของสำนักงานคณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชน (Office of the private education commission) พบว่า ในปี พ.ศ. 2556 โรงเรียน

นานาชาติในประเทศไทยมีจำนวนทั้งสิ้น 139 โรงเรียน แบ่งออกเป็น ส่วนกลาง จำนวน 91 โรงเรียน และส่วนภูมิภาค จำนวน 48 โรงเรียน นอกจากนี้ สำนักงานคณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชน (Office of the private education commission) ยังพบว่า ในปี พ.ศ. 2554 โรงเรียนเอกชนที่จัดการเรียนการสอนตามหลักสูตรกระทรวงศึกษาธิการเป็นภาษาอังกฤษ (English Program) มีจำนวน 159 โรงเรียน ทั้งหมดในประเทศไทย (สำนักงานคณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชน, 2556a, 2556b, 2556c)

จากข้อมูลดังกล่าว แสดงให้เห็นว่า ประเทศไทยมีการเรียนการสอนระดับนานาชาติมากขึ้น มีการจ้างครูต่างชาติเป็นจำนวนมากในโรงเรียนและมหาวิทยาลัยต่างๆ รวมทั้ง มีนักศึกษาต่างชาติเข้ามาศึกษาภายในประเทศไทยจำนวนมาก จากการสำรวจข้อมูลของสำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา สังกัดกระทรวงศึกษาธิการ พบว่า นักศึกษาต่างชาติที่ศึกษาในสถาบันอุดมศึกษา ในช่วงระยะเวลาเดือนกรกฎาคม พ.ศ. 2553 – เดือนกรกฎาคม 2554 มีนักศึกษาต่างชาติศึกษาอยู่ในสถาบันอุดมศึกษาทั้งสิ้น จำนวน 20,309 คน จาก 130 ประเทศ แบ่งออกเป็น สถาบันอุดมศึกษาภาครัฐ มีนักศึกษาต่างชาติ จำนวน 11,360 คน หรือ ร้อยละ 56 ของนักศึกษาชาติทั้งหมด และสถาบันอุดมศึกษาเอกชน มีนักศึกษาต่างชาติ จำนวน 8,949 คน หรือ ร้อยละ 44 ของนักศึกษาต่างชาติทั้งหมด และหากจำแนกตามประเทศของนักศึกษา 10 ลำดับแรก ได้แก่ (สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา, 2554)

ลำดับที่ 1	ประเทศจีน	จำนวน 8,444 คน	(ร้อยละ 41.90)
ลำดับที่ 2	ประเทศพม่า	จำนวน 1,481 คน	(ร้อยละ 7.35)
ลำดับที่ 3	ประเทศลาว	จำนวน 1,344 คน	(ร้อยละ 6.67)
ลำดับที่ 4	ประเทศเวียดนาม	จำนวน 1,290 คน	(ร้อยละ 6.40)
ลำดับที่ 5	ประเทศกัมพูชา	จำนวน 955 คน	(ร้อยละ 4.74)
ลำดับที่ 6	ประเทศสหรัฐอเมริกา	จำนวน 830 คน	(ร้อยละ 4.12)
ลำดับที่ 7	ประเทศเกาหลี	จำนวน 601 คน	(ร้อยละ 2.98)
ลำดับที่ 8	ประเทศอินเดีย	จำนวน 375 คน	(ร้อยละ 1.86)
ลำดับที่ 9	ประเทศบังกลาเทศ	จำนวน 374 คน	(ร้อยละ 1.86)
ลำดับที่ 10	ประเทศญี่ปุ่น	จำนวน 345 คน	(ร้อยละ 1.71)

หากพิจารณาตามทวีปแล้ว นักศึกษาจากประเทศในทวีปเอเชียเข้ามาศึกษาในสถาบันอุดมศึกษาไทยมากที่สุด รองลงมา ได้แก่ ทวีปยุโรป ทวีปอเมริกาเหนือ ทวีปแอฟริกา ทวีปออสเตรเลีย/โอเชียเนีย และทวีปอเมริกาใต้ ตามลำดับ (สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา, 2554) แสดงดังตารางที่ 1.1

ตารางที่ 1. 1 แสดงสถิตินักศึกษาต่างชาติของแต่ละทวีปที่เข้ามาศึกษาในประเทศไทย³

ทวีป	จำนวน (คน)	ประเทศที่มีนักศึกษาต่างชาติมากที่สุด
เอเชีย (41 ประเทศ)	17,287	จีน (8,444) พม่า (1,481)
ยุโรป (34 ประเทศ)	1,476	เยอรมนี (337) ฝรั่งเศส (188)
อเมริกาเหนือ (10 ประเทศ)	956	สหรัฐอเมริกา (830) แคนาดา (91)
แอฟริกา (33 ประเทศ)	474	ไนจีเรีย (144) โซมาเลีย (34)
ออสเตรเลีย/ โอเชียเนีย (4 ประเทศ)	81	ออสเตรเลีย (64) นิวซีแลนด์ (11)
อเมริกาใต้ (8 ประเทศ)	35	บราซิล (12) เอกวาดอร์ (6)

ในขณะเดียวกัน ประเทศไทยยังผลักดันให้นักเรียนและนักศึกษาไทยไปศึกษาต่อและฝึกอบรมยังต่างประเทศ จากสถิติการศึกษาต่อต่างประเทศของสำนักงาน ก.พ. พบว่า นักศึกษาไทยได้รับทุนไปศึกษาและฝึกอบรมยังต่างประเทศจำนวน 4,214 คน แบ่งออกเป็น 5 ลำดับแรก ได้แก่ ประเทศสหรัฐอเมริกา จำนวน 1,421 คน (ร้อยละ 33.72) สหราชอาณาจักร จำนวน 1,413 คน (ร้อยละ 33.53) ประเทศญี่ปุ่น จำนวน 311 คน (ร้อยละ 7.80) ประเทศเยอรมัน จำนวน 250 คน (ร้อยละ 5.93) และ ประเทศออสเตรเลีย จำนวน 166 คน (ร้อยละ 3.94) (สำนักงาน ก.พ., 2556) แสดงดังตารางที่ 1.2

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

³ ข้อมูลจาก สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา สังกัดกระทรวงศึกษาธิการ ณ เดือน มีนาคม พ.ศ. 2556

ตารางที่ 1. 2 แสดงสถิตินักเรียนและข้าราชการในความดูแลของสำนักงาน ก.พ. ที่กำลังและฝึกอบรมในประเทศต่างๆ⁴

ลำดับ (No.)	ประเทศ (Countries)	นักเรียนทุนรัฐบาล (Government Scholarship)									ข้าราชการลา (Official on Leave)		นักเรียน ทุนอื่นๆ (Other)	รวม (Total)	ร้อยละ (%)
		นพล. (KING)	ก.พ. (CSC)	กต. (MFA)	วท. (MOST)	สธ. (MOPH)	สกอ. (HEC)	อกท. (ODOS)	พสวท. (IPST)	รวม (Total)	ศึกษา (Study)	ฝึกอบรม (Training)			
1	USA	71	218	7	429	11	124	62	255	1,177	46	25	173	1,421	33.72
2	UK	6	202	17	337	33	133	84	117	929	105	3	376	1,413	33.53
3	JAPAN	-	57	1	39	-	15	123	2	237	54	10	10	311	7.38
4	GERMANY	-	22	1	41	-	18	125	20	227	13	4	6	250	5.93
5	AUSTRALIA	-	30	5	35	1	29	17	5	122	23	1	20	166	3.94

นักศึกษาไทยเหล่านั้นต้องไปพบกับความแตกต่างทางวัฒนธรรมในชั้นเรียนซึ่งอาจมีรูปแบบการเรียนการสอนและบทบาทของผู้เรียนและผู้สอนแตกต่างกัน ดังนั้น นักศึกษาเหล่านั้นจะต้องตระหนักถึงการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม

ด้วยสภาพการณ์ดังกล่าวข้างต้น ประเทศไทยจึงมีโอกาสเผชิญกับการเรียนการสอนในบริบทการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมมากขึ้นอย่างมาก แต่ไม่มีการทำวิจัยมากนักเกี่ยวกับการสื่อสารเชิงอวัจนภาษาเพื่อการเรียนการสอนในมิติวัฒนธรรมในประเทศไทย โดยส่วนใหญ่มีการศึกษาเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตรการศึกษาไทยเพื่อทัดเทียมกับนานาชาติประเทศ อาทิ งานวิจัยของสุรณี โสรังจกุล (2549) ได้ศึกษาเกี่ยวกับ การพัฒนารูปแบบศูนย์พัฒนาศาสตร์การการเรียนรู้สำหรับนักศึกษาหลักสูตรนานาชาติที่ศึกษาในสถาบันอุดมศึกษาสังกัดคณะกรรมการการอุดมศึกษา หรือ งานวิจัยของเสาวภาคย์ วัฒนวิเชียร (2549) ได้ศึกษาเกี่ยวกับ การวิเคราะห์อุปสงค์ของการศึกษาหลักสูตรนานาชาติระดับปริญญาตรีในประเทศไทย ขณะเดียวกัน มีงานวิจัยที่เกี่ยวกับการสื่อสารอวัจนภาษาในการสื่อสารของครูกับนักเรียนน้อยมาก เช่น งานวิจัยของ เอกชัย ไวยโสภี (2554) ได้ศึกษาวิจัยเกี่ยวกับพฤติกรรมการสื่อสารของครูดีเด่น เรื่อง “พฤติกรรมการสื่อสารของครูวิทยาศาสตร์ : กรณีศึกษาครูเคมีดีเด่น” และ งานวิจัยของ เจริญ จันทวงศ์ (2552) ได้ศึกษาเรื่อง “ความสัมพันธ์

⁴ ข้อมูลจาก สำนักงาน ก.พ. ณ วันที่ 30 กันยายน 2556

นักเรียนทุนรัฐบาล (Scholarship Students) ได้แก่

- (1) นพล. (KING) : ทุนเล่าเรียนหลวง (King's Scholarship Students)
- (2) ก.พ. (CSC) : ทุนรัฐบาล ก.พ. (Government Scholarship Students)
- (3) กต. (MFA) : ทุนรัฐบาลกระทรวงต่างประเทศ (Students under Ministry of Affairs' Scheme)
- (4) วท. (MOST) : ทุนรัฐบาลกระทรวงวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี (Students under Ministry of Science and Technology' Scheme)
- (5) สธ. (MOPH) : ทุนรัฐบาลกระทรวงสาธารณสุข (Students under Ministry of Public Health' Scheme)
- (6) สกอ. (HEC) : ทุนรัฐบาลสำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ (Students under the Office of the Higher Education Commission)
- (7) อกท. (ODOS) : ทุน 1 อำเภอ 1 ทุน (The One District One Scholarship)
- (8) พสวท. (IPST) : โครงการพัฒนาผู้มีความสามารถพิเศษทางวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี (Students Winning Scholarship of the Institute of Promoting for Teaching Science and Technology)

ระหว่างสภาพแวดล้อมของการเรียนรู้ของผู้เรียนในห้องเรียนคณิตศาสตร์หรือสถิติกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและทัศนคติต่อวิชาเรียน”

ดังนั้น วิทยานิพนธ์ เรื่อง “ปริทัศน์การศึกษาความแตกต่างทางวัฒนธรรมของการสื่อสารเชิงอวัจนะเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียน” จึงมุ่งสำรวจสถานภาพและรวบรวมการศึกษาการสื่อสารเชิงอวัจนภาษาเพื่อการเรียนการสอนที่มีความแตกต่างทางวัฒนธรรมของงานวิจัยทั้งในและต่างประเทศ เพื่อนำวิทยาการความรู้เหล่านี้มาสร้างองค์ความรู้รวมถึงเป็นแนวทางในการพัฒนาการเรียนการสอนในชั้นเรียนที่มีความแตกต่างหรือความหลากหลายวัฒนธรรมต่อไป

วัตถุประสงค์การวิจัย

วัตถุประสงค์ทั่วไป

เพื่อสำรวจสถานภาพการศึกษาและสร้างองค์ความรู้เกี่ยวกับอวัจนะของการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอนในมิติวัฒนธรรม

วัตถุประสงค์เฉพาะ

1. เพื่อศึกษาสถานภาพการศึกษาการสื่อสารเชิงอวัจนะเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียนของวัฒนธรรมต่างๆ โดยรวมทั้งจากงานวิจัยของไทยและต่างประเทศ ตั้งแต่ปี ค.ศ.1994 – 2013
2. เพื่อศึกษาความแตกต่างทางวัฒนธรรมของการสื่อสารเชิงอวัจนะเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียนของวัฒนธรรมต่างๆ ตั้งแต่ปี ค.ศ.1994 – 2013
3. เพื่อศึกษาตัวแปรต่างๆที่เกี่ยวข้องหรือสัมพันธ์กับการสื่อสารเชิงอวัจนะเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียนที่พบในงานวิจัย ตั้งแต่ปี ค.ศ. 1994 - 2013

ปัญหานำการวิจัย

1. การสื่อสารเชิงอวัจนะเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียนของวัฒนธรรมต่างๆที่พบในงานวิจัย ตั้งแต่ปี ค.ศ.1994 – 2013 มีลักษณะอย่างไร
2. การสื่อสารเชิงอวัจนะในชั้นเรียนในวัฒนธรรมต่างๆที่พบในงานวิจัย ตั้งแต่ปี ค.ศ.1994 – 2013 มีความแตกต่างกันหรือไม่ อย่างไร
3. มีตัวแปรในแต่ละวัฒนธรรมใดบ้างที่เกี่ยวข้องหรือสัมพันธ์กับการสื่อสารเชิงอวัจนะเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียนที่พบในงานวิจัย ตั้งแต่ปี ค.ศ. 1994 – 2013

ขอบเขตการวิจัย

การวิจัยเรื่อง “ปริทัศน์การศึกษาความแตกต่างทางวัฒนธรรมของการสื่อสารเชิงอวัจนะเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียน” นี้ เป็นการศึกษาเชิงเอกสาร (documentary research) จากข้อมูลทุติยภูมิ (secondary source) ที่พบในงานวิจัย ผู้วิจัยมุ่งศึกษาในเชิงวัฒนธรรมเปรียบเทียบหรือการศึกษาวัฒนธรรมที่สามารถหาประเด็นการเปรียบเทียบความแตกต่างทางวัฒนธรรมตั้งแต่ 2 วัฒนธรรมขึ้นไป ของการสื่อสารเชิงอวัจนะเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียน ตั้งแต่ปี ค.ศ.1994 - 2013 ที่มีการตีพิมพ์เผยแพร่ในฐานข้อมูลที่จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยบอกรับเป็นสมาชิก ทั้งงานวิจัยภาษาไทยและภาษาอังกฤษ

นิยามศัพท์

ความแตกต่างทางวัฒนธรรม หมายถึง กระบวนการแลกเปลี่ยนและตีความสัญลักษณ์และบริบทหนึ่งๆ โดยบุคคลในกระบวนการสื่อสารนั้นมีความแตกต่างทางวัฒนธรรมมากในระดับที่มีการตีความและมีความคาดหวังเกี่ยวกับพฤติกรรมที่เหมาะสมแตกต่างกัน นำไปสู่ความหมายที่ไม่เหมือนกัน (Lustig & Koester, 1993, p. 25 อ้างอิงใน เมตตา วิวัฒนานุกูล, 2548, p. 2) ในที่นี้ ผู้วิจัยเน้นความแตกต่างทางวัฒนธรรมในทวีปต่างๆ

การสื่อสารเชิงอวัจนะ หมายถึง ภาษาที่สื่อหรือถ่ายทอดความคิดและความรู้สึกต่างๆ ซึ่งไม่ใช่ถ้อยคำ ข้อความ หรือ คำพูด (เมตตา วิวัฒนานุกูล, 2548, p. 182) แบ่งออกเป็น 6 ประเภท ดังนี้

1. *เทศภาษา (Proxemics)* หมายถึง การศึกษาเกี่ยวกับระยะห่าง (distance / space) ระหว่างบุคคล โดยเฉพาะในความสัมพันธ์กับบุคคลต่างวัฒนธรรม ทั้งในระดับวัฒนธรรมย่อย เช่น กลุ่มต่างๆ ในสังคม อาทิ ครู – นักเรียน เพศชาย – เพศหญิง ฯลฯ แบ่งออกเป็น 3 ประการ คือ *การกำหนดและใช้พื้นที่หรืออาณาเขตและช่องว่างส่วนตัว (Personal Space / Territory)* *การจัดที่นั่ง (Seating)* และ *การจัดเฟอร์นิเจอร์และเนื้อที่ต่างๆ (Furniture and Space Arrangement)*
2. *ลักษณะทางกายภาพ (Physical Characteristics)* หมายถึง รูปลักษณ์ภายนอกของบุคคล โครงสร้างและขนาดรูปร่าง ความสูง ผิวพรรณ รวมถึง ความปกติและพิการของร่างกายหรืออวัยวะส่วนใดส่วนหนึ่ง แบ่งออกเป็น 3 ประการ คือ *ทรงผมและเครื่องประดับต่างๆ* *สิ่งประดับ* และ *เสื้อผ้าและเครื่องนุ่มห่มและสิ่งประดับประดาเสื้อผ้าอาภรณ์ต่างๆ*

3. *อาการภาษา (Kinetics)* หมายถึง ภาษาท่าทาง รวมถึง รูปแบบการทักทายและความสัมพันธ์ในการสื่อสาร แบ่งออกเป็น 3 ประการ คือ *การสบตา (eye contact)* *การแสดงสีหน้า (facial expression)* และ *การเคลื่อนไหวของร่างกายและอิริยาบถต่าง*
4. *สัมผัสภาษา (Haptics / Touch)* หมายถึง รูปแบบและลักษณะของการสัมผัสในการสื่อสาร
5. *เสียง (Vocalics)* และ *ปริภาษา (Paralanguage)* หมายถึง รูปแบบและลักษณะของเสียง ครอบคลุมตั้งแต่ ระดับเสียงสูง – ต่ำ ความดังของเสียง เช่น เสียงแหบ เสียงแหลม การออกเสียง การลงท้ายเสียง ความถี่และการเว้นช่วงจังหวะของการพูด ยังรวมถึง ความเงิบ อีกด้วย
6. *ภาษาด้านกลิ่น (Olfactics)* หมายถึง รูปแบบและลักษณะของกลิ่น เช่น กลิ่นตัวของคน รวมถึง กลิ่นน้ำหอม กลิ่นโคโลญจน์ เป็นต้น

นอกจากนี้ Coopers & Simonds (1999) ได้ให้ความหมายของอวัจนภาษาเพิ่มอีก ดังนี้

7. *กาลภาษา (Chronemics)* หมายถึง รูปแบบและลักษณะของการใช้เวลาของคน มีมุมมองเรื่องเวลาต่างกัน ได้แก่ การมองเวลาเป็นเรื่องเดียว (Monochronic view of time) และ การมองเวลาตามสถานการณ์ (Polychronic view of time)

การสื่อสารเพื่อการเรียนการสอน หมายถึง กระบวนการที่ครูสื่อความหมายทั้งที่เป็นวัจนภาษาและอวัจนภาษาต่อความคิดของนักเรียน ในขณะที่นักเรียนก็สื่อความหมายกับครูโดยให้ความหมายทั้งทางวัจนภาษาและอวัจนภาษา รวมถึงรูปแบบการเรียนการสอนและการจัดสภาพแวดล้อมต่างๆ (Mottet et al., 2006) ในที่นี้ ผู้วิจัยศึกษาเฉพาะการสื่อสารเชิงอวัจนะเพื่อการเรียนการสอนที่เกิดขึ้นภายในห้องเรียนของการศึกษาในระบบ (Formal Education) เป็นการเรียนการสอนในสถาบันการศึกษา ได้แก่ ในโรงเรียน (School) ในวิทยาลัย (College) และในมหาวิทยาลัย (University)

ตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับการสื่อสารเชิงอวัจนะเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียน หมายถึง ปัจจัย/องค์ประกอบที่เกี่ยวข้องกับการสื่อสารเชิงอวัจนะเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียน นอกเหนือจากค่านิยม / วัฒนธรรม เช่น ปัจจัย/องค์ประกอบด้านบุคคล อาทิ เพศ ประสบการณ์การสอน ระดับการศึกษาของครู และ ปัจจัย/องค์ประกอบในชั้นเรียน เช่น สาขาวิชาเรียน

ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ

ประโยชน์เชิงวิชาการ

1. ได้ฐานข้อมูลหรือองค์ความรู้จากงานวิจัยเกี่ยวกับความแตกต่างทางวัฒนธรรมของการสื่อสารเชิงอวัจนะเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียนของวัฒนธรรมต่างๆ
2. เป็นแนวทางต่อยอดงานวิจัยเกี่ยวกับการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียนในบริบทการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมในบริบทการศึกษาของไทยในอนาคต

ประโยชน์ในการประยุกต์ใช้

1. เป็นแนวทางให้แก่ผู้สอนเพื่อสร้างความตระหนักถึงความแตกต่างทางวัฒนธรรมของการใช้และการรับรู้วัจนภาษาภายในชั้นเรียน รวมถึงเป็นแนวทางในการปรับตัวและพัฒนาการสื่อสารและรูปแบบการเรียนการสอนภายในชั้นเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพโดยเฉพาะในชั้นเรียนที่มีความแตกต่างทางวัฒนธรรมหรือมีความหลากหลายทางวัฒนธรรม
2. เป็นแนวทางสำหรับสถานศึกษาในการให้ความรู้และสร้างความตระหนักแก่ผู้สอนในการจัดการความหลากหลายทางวัฒนธรรมในชั้นเรียน

บทที่ 2

แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การศึกษาวิจัยเรื่อง “ปริทัศน์การศึกษาความแตกต่างทางวัฒนธรรมของการสื่อสารเชิงอวัจนะเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียน” เป็นการศึกษาวิจัยในขอบข่ายของการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอนและการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม ซึ่งเป็นแนวทางการศึกษาการรับรู้ความหลากหลายทางวัฒนธรรมของการสื่อสารเชิงอวัจนะของครูภายในห้องเรียน ดังนั้น ผู้วิจัยได้ค้นคว้าและรวบรวมแนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง เพื่อนำมาเป็นกรอบแนวคิดและวิเคราะห์การวิจัยในครั้งนี้ สามารถแบ่งออกเป็น 2 ส่วนหลักๆ คือ

แนวคิดการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอน (Instructional Communication)

1. ความหมายและบริบทของการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอน
2. แนวทางการศึกษาของการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอน
 - แนวทางการศึกษาสาขาวิทยาศาสตร์
 - แนวทางการศึกษาสาขาครุศาสตร์
 - แนวทางการศึกษาสาขาจิตวิทยาการศึกษา
3. แนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับอวัจนภาษา
 - ความหมายของอวัจนภาษา
 - บทบาทและความสำคัญของอวัจนภาษา
 - ประเภทของอวัจนภาษา
 - หน้าที่ของอวัจนภาษา
4. แนวคิดและทฤษฎีการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอนที่สัมพันธ์กับการสื่อสารเชิงอวัจนภาษา
 - 4.1 แนวคิดเกี่ยวกับผู้สอนและอวัจนภาษา
 - ภาพลักษณ์ของครู
 - พฤติกรรมการสื่อสารของครู
 - 4.2 แนวคิดเกี่ยวกับสื่อการสอน
 - 4.3 แนวคิดเกี่ยวกับผู้รับสารและอวัจนภาษา
 - อิทธิพลการใช้อวัจนภาษาต่อการรับรู้ของนักเรียน

- ลักษณะการใช้วัจนภาษาในการเรียนรู้และตอบสนองในชั้นเรียน
- 4.4 แนวคิดเกี่ยวกับปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูและนักเรียน
- ทฤษฎีการละเมิดความคาดหวัง (Expectancy-Violations Theory)
- 4.5 แนวคิดเกี่ยวกับการจัดสภาพแวดล้อมและบรรยากาศในชั้นเรียน

แนวคิดการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม (Intercultural Communication)

1. ความหมายและระดับของการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม
2. บทบาทวัฒนธรรมในกระบวนการรับรู้
3. ปัญหาของการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม

แนวคิดเกี่ยวกับการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอน (Instructional Communication)

1) ความหมายและบริบทของการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอน

McCroskey และคณะ (2006) ให้ความหมายว่า เป็นกระบวนการที่บุคคลหนึ่งสื่อความหมายต่อความคิดของบุคคลหนึ่งทั้งที่เป็นวัจนภาษาและอวัจนภาษา ดังนั้น ครูสื่อสารกับนักเรียนโดยให้ความหมายทั้งทางวัจนภาษาและอวัจนภาษาในความคิดแก่นักเรียน ในขณะที่นักเรียนก็สื่อความหมายกับครูโดยให้ความหมายทั้งทางวัจนภาษาและอวัจนภาษาเช่นเดียวกัน นอกจากนี้ ยังรวมถึงรูปแบบการเรียนการสอนและการจัดสภาพแวดล้อมต่างๆ

Cooper และ Simonds (1999) ให้ความหมายว่า เป็นกระบวนการสื่อสารที่ประกอบไปด้วยวัจนภาษาและอวัจนภาษาที่เป็นตัวสร้างความสัมพันธ์ระหว่างครูและนักเรียนหรือท่ามกลางนักเรียนหลายคน

Sorensen และ Christophel (1992 อ้างอิงใน Mottet et al., 2006, p. 5) ให้ความหมายว่า เป็นกระบวนการที่รวบรวมการจัดการความหมายของสารที่ใช้ในการสื่อสารกับการกระตุ้นด้านการเรียนของนักเรียน การสื่อสารเพื่อการเรียนการสอนอย่างมีประสิทธิภาพ คือ กลยุทธ์การสร้าง ความสมดุลที่ควบคุมการรับรู้และพฤติกรรม เพื่อศักยภาพที่สูงสุดต่อการเรียนของนักเรียน

นอกจากนี้ McCroskey และ คณะ (2006) ได้แบ่ง **บริบทของการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอน** ออกเป็น 4 ลักษณะ ดังนี้

a) การสื่อสารระหว่างสองคน (dyadic communication)

เป็นการสื่อสารที่เรียกว่า “การสนทนา” เกิดขึ้นเมื่อคนสองคนสื่อสารกัน เช่น ครูพูดกับนักเรียน หรือ นักเรียนพูดกับเพื่อน เป็นต้น บริบทของการสื่อสารประเภทนี้ ผู้ส่งสารและผู้รับสารมักมีความเต็มใจที่จะสื่อสารกัน (willing to communicate)

b) การสื่อสารในกลุ่มเล็ก (small-group communication)

เป็นการสื่อสารที่มากกว่า 2 คน อาจเป็นการสื่อสาร 4 คน – 7 คน ภายในกลุ่ม เป็นบริบทของการสื่อสารที่นักเรียนสามารถแลกเปลี่ยนความรู้และอภิปรายกัน นักเรียนส่วนใหญ่มักมีส่วนร่วมต่อการอภิปราย และผลัดกันแสดงความคิดเห็น

c) การสื่อสารในกลุ่มใหญ่ (large-group communication)

เป็นบริบทของการสื่อสารที่เกิดขึ้นภายในห้องเรียนระหว่างครูกับนักเรียนส่วนใหญ่ ครูมักเป็นผู้แสดงบทบาทต่อการสร้างปฏิสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นระหว่างนักเรียนแต่ละคน นักเรียนส่วนใหญ่มักไม่ร่วมกันอภิปรายภายในกลุ่มใหญ่มากนัก หากไม่มี

สิ่งจูงใจ หรือ การบีบบังคับต่อการอภิปราย นักเรียนบางคนอาจมีความอึดอัดหรือไม่เต็มใจต่อการสื่อสารในกลุ่มใหญ่ได้

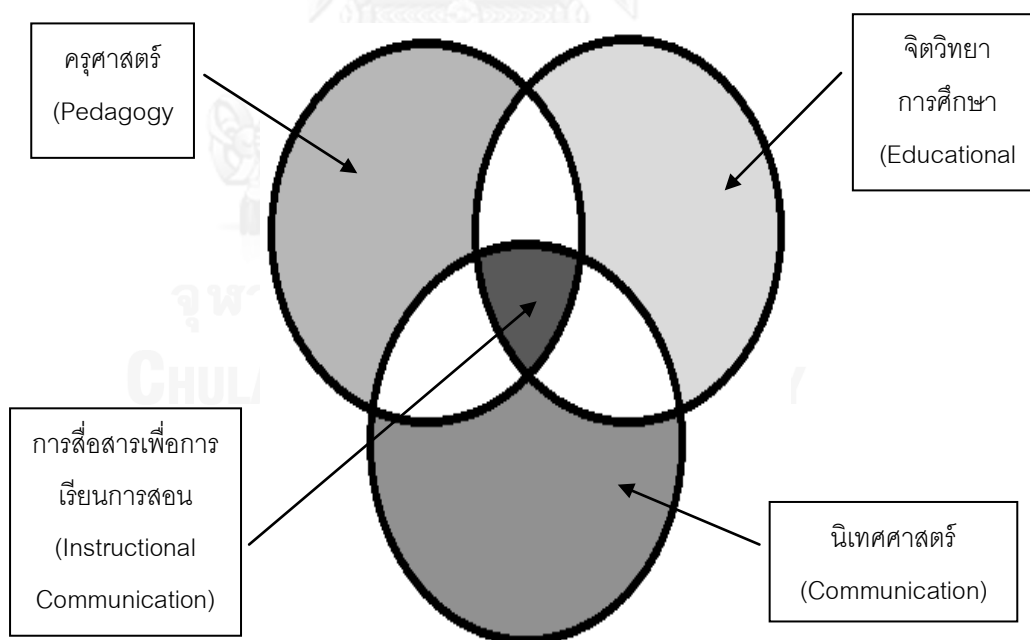
d) การสื่อสารในสาธารณะ (public communication)

เป็นบริบทของการสื่อสารที่บุคคลหนึ่งพูดหน้าสาธารณชนหรือหน้ากลุ่มบุคคลอื่นๆ มักเกิดขึ้นในห้องเรียนที่นักเรียนต้องนำเสนอผลงานต่างๆ อาทิ การนำเสนอผลงานทางวิทยาศาสตร์ การเล่าเรื่องหรือประสบการณ์ของตนเอง การอ่านบทกลอนหน้าชั้นเรียน เป็นต้น

2) แนวทางการศึกษาของการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอน

Mottet และ คณะ (2006) กล่าวว่า การสื่อสารเพื่อการเรียนการสอนเกิดจากการผสมผสานของทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับสาขาวิชาจิตศาสตร์ (Communication) สาขาจิตวิทยาการศึกษา (Educational Psychology) และสาขาครุศาสตร์ (Pedagogy) แสดงดังแผนภาพที่ 2.1

แผนภาพที่ 2.1 แสดงการเกิดของแนวคิดการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอน



(แหล่งที่มา : Mottet et al., 2006, p. 17)

1. สาขานิเทศศาสตร์ (Communication)

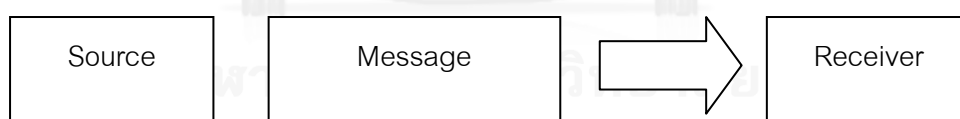
McCroskey (1968) กล่าวว่า นักวิจัยการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอนได้เห็นพ้องตรงกันว่า กระบวนการสอนและการเรียนเป็นกระบวนการที่เกี่ยวข้องกับการสื่อสารอย่างแท้จริง หรือกล่าวอีกนัยหนึ่ง คือ การสอนและการเรียนไม่สามารถที่จะเกิดขึ้นได้ถ้าขาดการสื่อสาร ดังนั้นเพื่อที่จะเข้าใจ กระบวนการสอนและการเรียนดีขึ้นนั้น จึงสำคัญอย่างยิ่งที่จะศึกษาลักษณะพื้นฐานของการสื่อสาร และรูปแบบการสื่อสารต่างๆ ทั้งที่เป็นวัจนภาษาและอวัจนภาษา

รูปแบบหนึ่งที่ใช้การอย่างแพร่หลายในบรรดานักวิชาการการสื่อสาร คือ รูปแบบที่แสดงถึงวิวัฒนาการของการสื่อสารอย่างเป็นการกระทำ (Communication as Action) การสื่อสารอย่างมีปฏิสัมพันธ์กัน (Communication as Interaction) และการสื่อสารอย่างสัมพันธ์กันในเวลาเดียวกัน (Communication as Transaction) (Beebe, Beebe, & Ivy, 2004 อ้างอิงใน Mottet et al., 2006, p. 12)

1.1 การสื่อสารอย่างเป็นการกระทำ (Communication as Action)

การสื่อสารที่แสดงความเป็นการกระทำเป็นการสื่อสารทางเดียว กล่าวคือ ความหมายถูกถ่ายทอดสู่บุคคลอื่นทั้งที่เป็นวัจนภาษาและอวัจนภาษา นักการสื่อสารที่ใช้รูปแบบนี้ในงานวิจัยของเขา ได้แก่ Lasswell (1948) และ Shannon และ Weaver (1949) ซึ่งถูกนำมาใช้เพื่ออธิบายถึงกระบวนการเรียนการสอนที่มีครูเป็นศูนย์กลาง (teacher-centered) มักเห็นได้ชัดเจนในการสอนแบบการบรรยายที่ครูสอนนักเรียนจำนวนมากกลุ่มใหญ่ๆ แสดงดังแผนภาพที่ 2.2

แผนภาพที่ 2. 2 แสดงรูปแบบการสื่อสารอย่างเป็นการกระทำ (Communication as Action)



(แหล่งข้อมูล : Mottet et al., 2006, p.12)

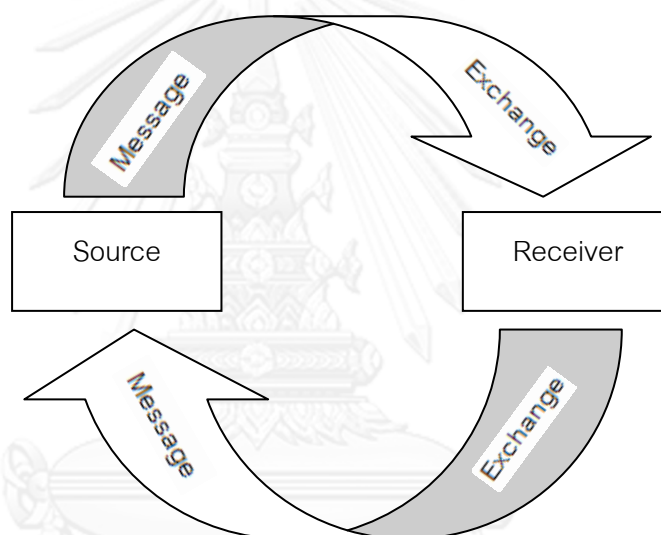
1.2 การสื่อสารอย่างมีปฏิสัมพันธ์กัน (Communication as Interaction)

Mottet และคณะ (2006) กล่าวว่า การสื่อสารอย่างมีปฏิสัมพันธ์เป็นการสื่อสารที่มากกว่าการสื่อสารทางเดียว เพราะมุ่งเน้นการตอบสนอง (feedback) ด้วย รูปแบบการสื่อสารประเภทนี้แสดงให้เห็นว่า การสื่อสารเปรียบเสมือนการแลกเปลี่ยนสารต่อกันซึ่งความหมายของสารนั้นจะขึ้นอยู่กับ การตอบสนองทั้งทางวัจนภาษาและอวัจนภาษาจากผู้ส่งสารสู่ผู้รับสาร และจากผู้รับสารส่งกลับสู่ผู้

ส่งสาร รูปแบบการสื่อสารอย่างมีปฏิสัมพันธ์เกิดขึ้นจากงานของ Wilbur Schramm (1954) เป็นรูปแบบการสื่อสารของมนุษย์ (Human communication)

รูปแบบการสื่อสารนี้มักเกิดขึ้นภายในห้องเรียนที่ครูเป็นผู้รับการตอบสนอง (feedback) ทั้งทางวัจนภาษาและอวัจนภาษาจากนักเรียน และหลังจากการได้รับการตอบสนองนี้ (feedback) ครูจะนำสารที่ตอบสนองกลับมาปรับ เพื่อใช้ในการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอนต่อไป แสดงดังแผนภาพที่ 2.3

แผนภาพที่ 2. 3 แสดงรูปแบบการสื่อสารอย่างมีปฏิสัมพันธ์กัน (Communication as Interaction)



(แหล่งข้อมูล : Bloom, 1976 อ้างอิงใน Mottet et al., 2006, p.14)

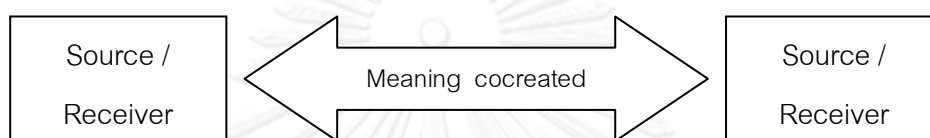
1.3 การสื่อสารอย่างสัมพันธ์กันในเวลาเดียวกัน (Communication as Transaction)

Mottet และคณะ (2006) กล่าวว่า การสื่อสารอย่างสัมพันธ์กันในเวลาเดียวกัน คือ กระบวนการสื่อสารที่ผู้ส่งสารและผู้รับสารส่งสารและรับสารในเวลาเดียวกัน ทั้งสารที่เป็นวัจนภาษาและอวัจนภาษา การสื่อสารอย่างสัมพันธ์ในเวลาเดียวกันไม่ใช่การสื่อสารทางเดียว (Berlo, 1960 อ้างอิงใน Mottet et al., 2006, p.14)

การสื่อสารอย่างสัมพันธ์กันในเวลาเดียวกันจะเกิดขึ้นในห้องเรียน เมื่อครูและนักเรียนต่างรู้สึกสบายใจที่จะสื่อสารกัน บทบาทของผู้ส่งสารและผู้รับสารจะไม่แตกต่างกันเพราะต่างทำหน้าที่

สลับกันในเวลาเดียวกัน กล่าวคือ ครูและนักเรียนต่างเป็นผู้ส่งสารและผู้รับสารในเวลาเดียวกัน ครูและนักเรียนต่างมีอิทธิพลต่อการสร้างสารเหมือนกัน รูปแบบการสื่อสารนี้มักเกิดขึ้นเมื่อครูเคารพในความคิดและความรู้สึกของนักเรียน และนักเรียนเคารพในความคิดและความรู้สึกของครู ครูและนักเรียนต่างเปิดเผยถึงความรู้สึกและการนึกคิดต่อกัน เข้าใจความหมายของสารระหว่างกันและกัน แสดงดังแผนภาพที่ 2.4

แผนภาพที่ 2. 4 แสดงรูปแบบการสื่อสารอย่างสัมพันธ์กันในเวลาเดียวกัน (Communication as Transaction)



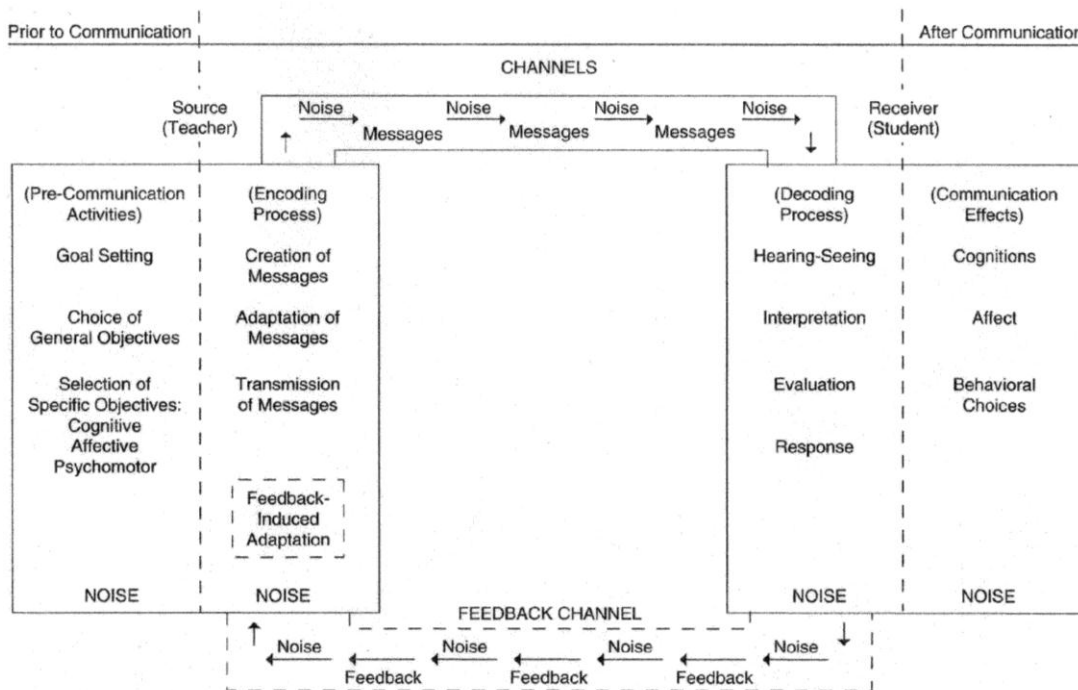
(แหล่งข้อมูล : Mottet et al., 2006, p.14)

McCroskey และคณะ (2006) ได้แบ่งการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอน ออกเป็น องค์ประกอบการศึกษาการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอนทางนิเทศศาสตร์ ที่สำคัญ 8 ส่วน คือ

- (1) ผู้ส่งสาร/แหล่งสาร (Source)
- (2) การเข้ารหัส (Encoding)
- (3) สาร (Message)
- (4) ช่องทาง (Channels)
- (5) ผู้รับสาร (Receiver)
- (6) ถอดรหัส (Decoding)
- (7) การตอบสนอง (Feedback)
- (8) สิ่งรบกวน (Noise)

(J. McCroskey, Richmond, & McCroskey, 2006, p. 4) แสดงดังแผนภาพที่ 2.5

แผนภาพที่ 2. 5 แสดงองค์ประกอบการศึกษาการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอนทางนิเทศศาสตร์



แหล่งข้อมูล : (J. McCroskey et al., 2006, p. 4)

1. ผู้ส่งสาร/แหล่งสาร (Source)

McCroskey และคณะ (2006) กล่าวว่า ผู้ส่งสารหรือแหล่งสาร คือ บุคคลที่ให้กำเนิดสาร ในการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอนนั้น แหล่งสารขั้นต้น (primary source) คือ ครู ก่อนที่ครูจะเริ่ม การสอนนั้น ครูต้องพิจารณาถึงกิจกรรมก่อนการสื่อสารกับนักเรียน ที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการเรียน การสอนในห้องเรียน อันได้แก่ 3 ลักษณะ คือ (1) กิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับการตั้งเป้าหมายของหน่วย การสอน (2) กิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับการเลือกจุดมุ่งปลายที่จะไปถึงเป้าหมาย (3) กิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับ การเลือกวัตถุประสงค์เฉพาะที่นำไปสู่การเรียนรู้ด้านต่างๆ ได้แก่ การเรียนรู้ด้านองค์ความรู้ (Cognitive Learning) ที่เน้นการรับรู้และความเข้าใจ การเรียนรู้ด้านอารมณ์ (Affective Learning) ที่เน้นความรู้สึก และ การเรียนรู้ด้านพฤติกรรม (Behavioral Learning) ที่เน้นการกระทำ ไม่ว่าจะครู จะมีความเชี่ยวชาญอย่างไร แต่ถ้าไม่รู้ถึงความคาดหวังของนักเรียนต่อการเรียนรู้ โอกาสที่จะส่งผลให้ ครูมีผลกระทบเชิงลบต่อการเรียนของนักเรียนย่อมมีมาก

Hurt และคณะ (1978) กล่าวว่า นอกจากครูจะเป็นผู้ส่งสารแล้ว องค์กรก็ตาม นักเรียนก็ สามารถเป็นผู้ส่งสารภายในห้องเรียนได้ซึ่งรูปแบบการสื่อสารที่มุ่งเน้นนักเรียนเป็นผู้ส่งสารมี ความสำคัญเท่าๆกับครู

2. การเข้ารหัส (Encoding)

McCroskey และคณะ (2006) ให้ความหมายว่า การสื่อสาร คือ กระบวนการที่ครูส่ง ความหมายทั้งทางวจนภาษาและอวจนภาษาสู่นักเรียน เมื่อครูสื่อความหมายถึงนักเรียนนั้น เป็น ช่วงเวลาที่เรียกว่า การเข้ารหัส กระบวนการเข้ารหัสนี้ คือ กระบวนการที่ครูจัดการกับสารที่เชื่อว่าเป็น สิ่งที่มีจุดมุ่งหมายบางอย่างของครูสู่นักเรียน กระบวนการเข้ารหัสรวมไปถึงองค์ประกอบดังนี้ (1) การสร้างสาร (Creation of Message) (2) การดัดแปลงสาร (Adaptation of Message) (3) การส่งสาร (Transmission of Message)

จุดสำคัญของกระบวนการนี้ คือ ความจำเป็นที่ต้องดัดแปลงสารให้เหมาะสมกับนักเรียน ถ้า ครูไม่รู้จักการดัดแปลงสารให้เหมาะสมนั้น สารอาจไม่มีความหมายหรือมีความหมายน้อยมากสำหรับ นักเรียนที่ได้รับสารนั้น เพราะความหมายของสารไม่สามารถส่งตัวมันสู่คนอื่นได้ แต่ครูเป็นผู้จัดการ กับสารโดยการเข้ารหัสทั้งที่เป็นวจนภาษาและอวจนภาษาซึ่งนักเรียนจะเข้าใจถึงความหมายดังกล่าว ตามที่ครูต้องการสื่อความหมาย ดังนั้น ถ้าครูเข้ารหัสของความคิดตนเองที่ต้องการสื่อความหมายกับ นักเรียนไม่เหมาะสม ครูอาจไม่ได้รับการตอบสนองตามจุดมุ่งหมายของการสอนอย่างที่คาดไว้

3. สาร (Message)

Hurt และคณะ (1978) กล่าวว่า เมื่อนึกถึงสารในห้องเรียน คนเรามักจะนึกถึงสิ่งที่คนอื่นๆหนึ่ง พูด แต่ความจริงแล้ว แนวคิดเกี่ยวกับสารนี้ อาจมากกว่าคำพูด สิ่งที่ครูพูดและสิ่งที่นักเรียนพูดไม่ได้ เป็นสิ่งที่สำคัญของการสื่อสารระหว่างครูกับนักเรียน สิ่งสำคัญของสารนั้นต้องรวมไปถึง อวจนภาษา ด้วย

McCroskey และคณะ (2006) ให้ความหมายว่า สาร คือ วจนภาษาและอวจนภาษาที่เป็น พฤติกรรมอันก่อให้เกิดความหมายต่อความคิดของบุคคล สารประเภทวจนภาษา คือ คำหรือกลุ่มคำที่ ทำให้เกิดสาร ซึ่งการเกิดสารประเภทนี้จะถูกใช้บ่อยในโรงเรียนระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา การใช้ภาษาเป็นหัวใจสำคัญของการสอนนักเรียนในหลายวัฒนธรรม นอกเหนือจากนี้ สาร ประเภทอวจนภาษาเป็นสิ่งสำคัญไม่แพ้กัน เพราะ อวจนภาษาเป็นสารที่ก่อให้เกิดการแปลความหมาย ได้ อาทิ การใช้น้ำเสียง การส่งสายตา การยิ้ม การสัมผัส การใช้พื้นที่ ฯลฯ เป็นต้น สิ่งเหล่านี้เป็นการ สื่อสารของมนุษย์ทั้งสิ้น ครูที่ใช้อวจนภาษาย่อมส่งผลกระทบต่อสารที่สื่อสารระหว่างนักเรียน

4. ช่องทาง (Channels)

McCroskey และคณะ (2006) ให้ความหมายว่า ช่องทาง คือ วิธีการที่สารถูกส่งจากผู้ส่งสาร สู่ผู้รับสาร ช่องทางรวมไปถึงประสาทสัมผัส 6 ประการอันเป็นพื้นฐานของมนุษย์ นอกจากนี้ช่องทาง ยังรวมถึงสื่อสิ่งพิมพ์และสื่ออิเล็กทรอนิกส์ด้วย กล่าวคือ มนุษย์เราได้รับสารผ่านทางหนังสือ เป็นต้น สารยังเดินทางผ่านช่องทางอื่น อาทิ ทางโทรทัศน์ วิทยุ ภาพยนตร์ โทรศัพท์ และอื่นๆ มนุษย์ก็ สามารถเป็นช่องทางในการสื่อสาร เช่น การบอกปากต่อปาก เป็นต้น ดังนั้น องค์ประกอบของการ

สื่อสารเพื่อการเรียนการสอนจึงสรุปได้ว่า ผู้ส่งสารหรือแหล่งสาร (ครู) เพราะเป็นจุดเริ่มต้นของความ ต้องการต่อการสื่อสาร ผ่านการเข้ารหัสต่อสิ่งที่ครูเชื่อว่าเหมาะสมด้วยสารซึ่งสารถูกส่งผ่านช่องทางที่ หลายหลากสู่ผู้รับสารคนเดียวหรือหลายคน เป็นต้น

Hurt และคณะ (1978) กล่าวว่า ช่องทางที่ใช้ในการสื่อสารภายในห้องเรียนส่วนใหญ่ คือ ช่องทางการพูด (oral channels) และ การมองเห็น (visual channel) การสื่อสารที่เกิดขึ้นใน ห้องเรียนส่วนมากจะเป็นการสื่อสารระหว่างบุคคล (Interpersonal Communication) กล่าวคือ เป็นการสื่อสารสองทางระหว่างครูและนักเรียน นักเรียนได้รับสารในห้องเรียนส่วนใหญ่จากการฟังครู และการอ่านตำราหรือหนังสือเรียนและเนื้อหาที่ครูหาให้เพื่อเติม แต่ในยุคที่ระบบการศึกษาทันสมัย มากขึ้นนั้น การสื่อสารได้ช่วยการเรียนรู้ให้ง่ายดายขึ้น ซึ่งเป็นลักษณะการสื่อสารที่มากกว่าการสื่อสาร ระหว่างบุคคล (Interpersonal Communication) กล่าวคือ มีการใช้สื่อต่างๆเพื่อการเรียนการสอน ดังนั้น จึงไม่ใช่การสื่อสารระหว่างครูและนักเรียนอีกต่อไป

5. ผู้รับสาร (Receiver)

McCroskey และคณะ (2006) ให้ความหมายว่า ผู้รับสาร คือ บุคคลที่ผู้ส่งสารส่งสารถึง บุคคลนั้น สำหรับการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอน นักเรียนจะเป็นผู้รับสารขั้นต้น ถึงแม้ว่าครูก็เป็น ผู้รับสารจากนักเรียนด้วยก็ตาม เมื่อสารนั้นถูกส่งถึงนักเรียน นักเรียนจะทำหน้าที่ถอดรหัสสาร ซึ่งจะ กล่าวในหัวข้อถัดไป

อย่างไรก็ตาม Hurt และคณะ (1978) อธิบายว่า ทุกคนที่เป็นส่งสารในห้องเรียนก็จะทำ หน้าที่เป็นผู้รับสารด้วย ทั้งนักเรียนและครูสามารถเป็นผู้รับสาร รวมทั้งบุคคลภายนอก แม้กระทั่ง ผู้เขียนตำราหรือหนังสือเรียนก็สามารถเป็นผู้รับสารได้เมื่อครูและนักเรียนตอบคำถามที่ผู้เขียนตำรา หรือหนังสือเรียนได้ตั้งไว้เช่นกัน

6. ถอดรหัส (Decoding)

การถอดรหัสมีกระบวนการที่สำคัญ 4 ส่วน ได้แก่ การได้ยิน-การมองเห็น (hearing-seeing) การแปล (Interpretation) การประเมิน (evaluation) และการตอบสนอง (response) (J. McCroskey et al., 2006, p. 7)

6.1 การได้ยิน-การมองเห็น (hearing-seeing)

เป็นขั้นตอนแรกของการถอดรหัสที่เกิดขึ้นจากการได้ยินหรือการมองเห็นหรือจากทั้ง 2 ลักษณะ เมื่อครูพูดในห้องเรียน นักเรียนแต่ละคนไม่เพียงแต่ได้ยินคำพูดของครูเท่านั้น แต่ยัง ได้เห็นลักษณะสีหน้า อากัปกริยาและน้ำเสียงของครูด้วย ถ้านักเรียนไม่ใส่ใจกับการสื่อสาร ของครู การสื่อสารภายในห้องเรียนจะไม่ประสบความสำเร็จเช่นกัน ดังนั้น การดึงความสนใจ

ของนักเรียนมาที่ครูเป็นสิ่งที่สำคัญถ้าครูต้องการให้การเรียนรู้ของนักเรียนประสบความสำเร็จ

6.2 การแปล (Interpretation)

การแปลเป็นขั้นตอนที่กล่าวถึงการกระทำของนักเรียนต่อสิ่งที่เขาเชื่อในสารที่ครูส่งมา กล่าวคือ นักเรียนมักจะใช้ความพยายามที่จะแปลสารอย่างถูกต้อง แต่ไม่ได้หมายความว่า การเข้ารหัสที่ครูคิดว่าถูกต้องจะเป็นผลลัพธ์ที่นักเรียนถอดรหัสได้ ผลลัพธ์ที่แสดงถึงการแปลของนักเรียนจะปรากฏเมื่อมีการสอบ เมื่อนักเรียนตอบคำถามในข้อสอบของครูผิด แสดงให้เห็นถึงผลลัพธ์การแปลผิดในช่วงการถอดรหัสจากครู

6.3 การประเมิน (evaluation)

เมื่อนักเรียนแปลสารที่ครูส่งมาให้แล้วนั้น นักเรียนก็จะประเมินความหมายของสารนั้น เช่น สูดาเข้าใจในสิ่งที่ครูสอนว่า เมืองหลวงของประเทศอเมริกา คือ วอชิงตัน ดีซี แต่สูดาเห็นว่า เป็นสิ่งไกลตัวจึงไม่สำคัญ ทำให้สูดาเกิดการประเมินค่าเชิงลบ และสูดาก็ไม่สามารถจำข้อมูลดังกล่าวได้

6.4 การตอบสนอง (response)

เมื่อการประเมินเสร็จสิ้น นักเรียนจะตอบสนองต่อสารที่เขาได้รับและถูกแปลความหมายเรียบร้อยแล้ว การตอบสนองอาจเป็นการสังเกตต่อกิจกรรมของนักเรียนจากครูหรืออาจเป็นสิ่งตรงข้ามกับสิ่งที่นักเรียนแสดงออก หรือทั้งสองอย่าง เช่น นักเรียนอาจตอบสนองโดยบอกครูว่า เขาจะอ่านหนังสือทบทวนคืนนี้ก่อนนอน แต่ความจริงแล้ว นักเรียนอาจทำอย่างอื่น เป็นต้น

7. การตอบสนอง (Feedback)

McCroskey และคณะ (2006) ให้ความหมายว่า การตอบสนอง คือ การตอบกลับอย่างชัดเจนของนักเรียนต่อสารของครู ภาพที่ (1) รูปแบบกระบวนการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอนที่ได้แสดงไปข้างต้นนั้น จะสังเกตเห็นลูกศรที่วิ่งผ่านช่องทางจากผู้รับสารสู่ผู้รับสาร และช่องทางการตอบสนอง (Feedback Channel) จะเป็นเส้นปะ ซึ่งแตกต่างจากเส้นของช่องทาง (Channel) ที่เป็นเส้นทึบ กล่าวคือ ช่องทาง (Channel) จะเกิดขึ้นเสมอในกระบวนการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอน แต่อย่างไรก็ตาม ช่องทางการตอบสนอง (Feedback Channel) อาจเกิดขึ้นหรือไม่เกิดขึ้นก็ได้ ซึ่งขึ้นอยู่กับปัจจัยต่างๆ อาทิ จำนวนนักเรียนที่สอน และ สื่อกลางของการสอน เช่น การเรียนรู้ผ่านทางวิดีโอของครูที่ได้อัดไว้เรียบร้อยแล้ว เป็นต้น การตอบสนองเป็นสิ่งที่สำคัญมาก เพราะแสดงให้เห็น

แหล่งข้อมูลขั้นต้นที่จะช่วยให้ครูเข้าใจถึงประสิทธิภาพของการสอน การตอบสนองเป็นตัวบ่งชี้ให้ครูรู้ว่า นักเรียนที่ไม่เข้าใจนั้น ครูควรอธิบายหรือสร้างความเข้าใจให้แก่เขา เพื่อไม่ทำให้เขารู้สึกท้อแท้ต่อการเรียนในอนาคต

McCroskey และคณะ (2006) ได้แบ่งประเภทของการตอบสนองทางอวัจนภาษาของนักเรียนในชั้นเรียนออกเป็นลักษณะที่สำคัญ 3 ประเภท คือ

- 1) การตอบสนองเชิงบวก (Positive Feedback)
เช่น นักเรียนยิ้ม พยักหน้า สบสายตาคู ฯลฯ
- 2) การตอบสนองเชิงลบ (Negative Feedback)
เช่น นักเรียนไม่สบสายตาคู ขมวดคิ้ว สายหัว ฯลฯ
- 3) การไม่ตอบสนอง (Absent Feedback)
เช่น นักเรียนนั่งเฉยๆ ครูไม่สามารถรับรู้ว่ามีนักเรียนคิดอะไรอยู่ ฯลฯ

8. สิ่งรบกวน (Noise)

สิ่งรบกวนเป็นองค์ประกอบสุดท้ายของกระบวนการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอน สิ่งรบกวนเกิดขึ้นในทุกองค์ประกอบของกระบวนการสื่อสาร ทั้งผู้รับสาร ผู้ส่งสาร และช่องทาง อีกทั้งสิ่งรบกวนยังสามารถเกิดขึ้นก่อนกระบวนการสื่อสารและหลังกระบวนการสื่อสารอีกด้วย อย่างไรก็ตาม สิ่งรบกวนไม่ใช่เป็นองค์ประกอบที่สำคัญของกระบวนการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอนมากนัก แต่เราจำเป็นต้องทำให้สิ่งรบกวนเกิดขึ้นน้อยที่สุดของกระบวนการสื่อสาร เพราะ สิ่งรบกวนเป็นองค์ประกอบที่เข้ามาแทรกแซงความคิดของผู้รับสาร

สิ่งรบกวนที่เกิดขึ้นระหว่างครูและนักเรียน มี 2 ลักษณะ ได้แก่

8.1 ความคิดคลุมเครือ (foggy thinking)

เกิดขึ้นเมื่อครูไม่มีความชัดเจนต่อวัตถุประสงค์ของการเรียนรู้ของนักเรียน ทำให้ครูไม่มีแนวทางในการเข้ารหัส (encoding) อย่างถูกต้อง เมื่อครูสอนตามหลักสูตรของการเรียนนั้น จะทำให้นักเรียนเกิดความสับสนที่ว่า ทำไมพวกเราต้องเรียนด้วย หรือ สิ่งที่เราเรียนนี้มีในข้อสอบหรือไม่ มากไปกว่านั้น สิ่งนี้นักเรียนเรียนอาจไม่ได้รับความสนใจเลย หรือ ในอีกกรณีหนึ่งที่ตัวครูเองมีความรู้ในบทเรียนดังกล่าวอย่างไม่ครอบคลุมหรือเข้าใจในบางประการ ย่อมส่งผลให้นักเรียนเข้าใจในสารนั้นเป็นบางประการเช่นเดียวกับที่ครูส่งสารมา

8.2 ไม่เข้าใจกระบวนการเข้ารหัส (not understand the encoding process)

เกิดขึ้นเมื่อครูไม่เข้าใจถึงจิตวิทยาของนักเรียนหรือไม่เข้าใจถึงองค์ความรู้เดิมของนักเรียน หรือความชื่นชอบของนักเรียนต่อบทเรียนนั้นๆ จึงทำให้สารนั้นไม่สามารถปรับเข้าสู่ตัวนักเรียนอย่างเหมาะสมได้

นอกเหนือจากนี้ สิ่งรบกวนยังสามารถเกิดขึ้นได้ในองค์ประกอบของช่องทาง (Channel) กล่าวคือ สิ่งรบกวนที่เกิดจากภาพอันเป็นสื่อการเรียนการสอนที่ไม่ชัดเจน และในบริบทของห้องเรียนแล้ว สิ่งรบกวนอาจเป็น เสียง หรือ กลิ่น ซึ่งอาจไม่เกี่ยวข้องกับสิ่งที่ครูสอน แต่ดึงความสนใจของนักเรียนและก่อให้เกิดเป็นอุปสรรคต่อการรับสาร อีกทั้ง สภาพแวดล้อมในห้องเรียนอาจก่อให้เกิดสิ่งรบกวน อาทิ อุณหภูมิภายในห้องเรียน โต๊ะเรียนที่ไม่สะดวกสบาย เป็นต้น

มากไปกว่านั้น สิ่งรบกวนที่เกิดขึ้นกับผู้รับ ในที่นี้ คือ นักเรียน ได้แก่ ทศนคติ ความเชื่อ ค่านิยม ประสบการณ์การเรียนรู้ที่เคยมีมาก่อนหน้า ความต้องการต่อการเรียนรู้ แรงจูงใจต่อการเรียนรู้ ฯลฯ เมื่อนักเรียนได้รับสาร พวกเขาจะมีการตอบสนองที่หลากหลายของแต่ละบุคคลแตกต่างกันออกไป และการตอบสนองเหล่านั้นอาจเป็นการตอบสนองที่ครูไม่เคยคาดการณ์ไว้ ดังนั้น จิตวิทยาของนักเรียนจึงเป็นปัจจัยที่ก่อให้เกิดสิ่งรบกวนมากที่สุดของกระบวนการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอน

ทั้งนี้ ในงานวิจัยอื่นๆ ได้ศึกษาประเด็นต่างๆ ที่สัมพันธ์กับองค์ประกอบการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอนทั้ง 8 ประการข้างต้น ตัวอย่างเช่น วิธีการสอนของครู พฤติกรรมสื่อสารของครู การบริหารจัดการภายในห้องเรียน ฯลฯ ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของสาขาครุศาสตร์ ดังจะกล่าวในส่วนต่อไป

2. สาขาครุศาสตร์ (Pedagogy)

Mottet และคณะ (2006) กล่าวว่า ครุศาสตร์เป็นศาสตร์ที่เกี่ยวกับศิลปะการสอนและวิธีการสอน การศึกษาศาขาศุศาสตร์นั้นจะครอบคลุมถึงประวัติและปรัชญาของการสอน ทฤษฎีการสอน การพัฒนาหลักสูตรการศึกษา และการประเมินทางการศึกษา

นอกจากนี้ นักวิชาการที่ศึกษาเกี่ยวกับสาขาครุศาสตร์นั้นยังต้องศึกษาประเด็นต่อไปนี้ (1) ครูสามารถจัดการพฤติกรรมของนักเรียนในห้องเรียนให้ดีที่สุดได้อย่างไร (2) ครูจะส่งเสริมแรงกระตุ้นให้นักเรียนเรียนรู้ได้อย่างไร (3) ครูจะให้นักเรียนใจจดใจจ่อกับการเรียนด้วยกลยุทธ์การสอนที่หลากหลายได้อย่างไร (4) ครูจะสามารถบรรยาย ส่งเสริมกิจกรรมในห้องเรียน และอภิปรายร่วมภายในกลุ่มได้อย่างมีประสิทธิภาพอย่างไร **การศึกษาศาขาศุศาสตร์มุ่งเน้นที่พฤติกรรมการสอนของครู**

นอกจากนี้ Aristotle ยังเคยเสนอว่า การสอนเป็นทักษะที่พัฒนาอย่างยิ่งจากการประเมินด้วยความเข้าใจทางทฤษฎีและการนำทฤษฎีมาปฏิบัติ Aristotle พิจารณาการสอนว่าเป็นวิธีการที่สูงที่สุดของความเข้าใจ กล่าวคือ การสอนจะเป็นเครื่องแสดงว่า ครูเข้าใจเนื้อหาที่สอนอย่างแท้จริงและครูสามารถที่จะถ่ายทอดสู่ผู้เรียน (Palmer, 1998 อ้างอิงใน Mottet et al., 2006, p.10) มากไปกว่านั้น เหล่านี้วิชาการยังสนใจศึกษาหัวข้อที่ให้ความสำคัญต่อสาขาครุศาสตร์ เช่น อะไรสำคัญกว่ากัน

ระหว่างเนื้อหาของการสอน (ครูจะสอนอะไร) และ วิธีการสอน (ครูจะสอนอย่างไร) (Ball, 2000; Darling-Hammond, Chung, & Frelow, 2002; Shulman, 1986; Wilson, Floden, & Ferrini-Mundy, 2002 อ้างอิงใน Mottet et al., 2006, p.10) เป็นต้น

Mottet และคณะ (2006) กล่าวว่า การศึกษาศาสาครศาสตร์ยังคงคำนึงถึงวิธีการสอนในทุก ระดับชั้นการศึกษา ดังนั้นจึงเกิดประเด็นการศึกษาที่ว่า ครูและครูผู้ฝึกสอนควรจะใช้เวลาในการ แสวงหาความรู้ในสาขาของตนที่ต้องสอนหรือในสาขาครุศาสตร์มากกว่ากัน

จากการศึกษางานวิจัยหลายจำนวน พบว่า บางงานวิจัยได้ผนวกเอาสาขาครุศาสตร์และสาขา จิตวิทยาการศึกษาเข้าด้วยกัน แต่บางงานวิจัยมีการแยกเพื่อเน้นส่วนที่แตกต่างของสาขาครุศาสตร์ และสาขาจิตวิทยาการศึกษา กล่าวคือ สาขาครุศาสตร์มุ่งเน้นพฤติกรรมกรรมการแสดงออกของครู มี พื้นฐานมาจากความสามารถในการถ่ายทอดความรู้ของครูสู่ผู้เรียน และการพัฒนาความรู้และ ความสามารถของครูอยู่เสมอ ในขณะที่ สาขาจิตวิทยาการศึกษาเน้นการสื่อสารภายในจิตใจ การรับรู้ถึงพฤติกรรมที่เกิดขึ้นและสิ่งแวดล้อมต่างๆจากภายนอก รวมถึงผลสัมฤทธิ์ได้ ดังนั้น สาขา จิตวิทยาการศึกษาจึงมีความสัมพันธ์กับการศึกษาพฤติกรรมศาสตร์และการสื่อสารภายในจิตใจ ดังจะ กล่าวในส่วนต่อไป

3. สาขาจิตวิทยาการศึกษา (Educational Psychology)

ซูชีพ อ่อนโคกสูง (2522, p. 1) ให้ความหมายว่า เป็นวิชาที่ศึกษาเกี่ยวกับปัญหาทางจิตวิทยา ที่เกี่ยวข้องกับการศึกษา ตลอดจนศึกษารวมชาติและกระบวนการเรียนรู้ เพื่อนำหลักเกณฑ์ทาง จิตวิทยาที่ได้จากการศึกษามาใช้ในการจัดการเรียนการสอนให้ได้ผลดีมีประสิทธิภาพ

อารี พันธมณี (2534, p. 16) ให้ความหมายว่า เป็นวิชาที่ศึกษาพฤติกรรมต่างๆ เพื่อช่วยให้ คนปรับตัวได้มากที่สุด ซึ่งเกี่ยวข้องกับสถานการณ์การเรียนรู้ การเรียนการสอน เนื้อหาวิชา ดังนั้น จึง เน้นถึงพฤติกรรมการเรียนรู้ แรงจูงใจ การพัฒนาความสามารถของผู้เรียน ตลอดจนวิธีการนำความรู้ ความเข้าใจที่เกิดขึ้นไปประยุกต์ใช้ปรับปรุงการเรียนการสอนให้มีประสิทธิภาพเพื่อให้สามารถนำ ความรู้ที่ได้ไปปรับตัวให้ได้ดี

อารี พันธมณี (2534, p. 18 - 19) ยังได้ให้สาขาวิชาที่เกี่ยวข้องกับจิตวิทยาการศึกษา (Educational Psychology) ซึ่งเป็นแนวทางการศึกษาเชิงจิตวิทยา (Psychology Approach) ต่างๆ คือ จิตวิทยา (Psychology) จิตวิทยาพัฒนาการ (Development Psychology) จิตวิทยาสังคม (Social Psychology) จิตวิทยาผิดปกติ (Abnormal Psychology) จิตวิทยาประยุกต์ (Applied Psychology) จิตวิทยาการเรียนรู้ (Psychology of Learning) และจิตวิทยาบุคลิกภาพ (Psychology of Personality)

ปริยาพร วงศ์อนุตรโรจน์ (2534, p. 16) ได้ให้ขอบข่ายของการศึกษา จิตวิทยาการศึกษา ดังนี้

- (1) ศึกษารวมชาติของผู้เรียน ซึ่งเป็นด้านบุคลิกภาพ เจตคติ ค่านิยม การปรับตัว และสุขภาพจิต

- (2) ศึกษารวมชาติของการเรียนรู้ องค์ประกอบของการเรียนรู้ การจัดสภาพการณ์การเรียนรู้ การถ่ายทอดการเรียนรู้ การรับรู้ การจูงใจและการเรียนรู้แบบต่างๆ
- (3) ศึกษาวิธีการวัดและประเมินผลเชวาร์ปัญญาความถนัด ความสนใจ ความคิด ภาษา ทักษะการจำ การลืม
- (4) ศึกษาสภาพแวดล้อมทางการเรียนการสอนที่มีอิทธิพลต่อผู้เรียน

Bloom (1956 อ้างอิงใน Mottet et al., 2006, p.7) เสนอว่า สาขาจิตวิทยาการศึกษา มุ่งเน้นการศึกษาปัจจัยสัมฤทธิ์ผลของนักเรียนและผลสัมฤทธิ์ของการเรียนการสอน แบ่งออกเป็น 3 ด้าน อันได้แก่ การเรียนรู้ด้านองค์ความรู้ / ความเข้าใจ (Cognitive Learning) การเรียนรู้ด้านอารมณ์ / ทัศนคติ (Affective Learning) และ การเรียนรู้ด้านพฤติกรรม (Behavioral Learning)

(1) การเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจ (Cognitive Learning)

Bloom (1956 อ้างอิงใน Mottet et al., 2006, p.7) กล่าวว่า การเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจ มุ่งเน้นที่การได้รับความรู้ และความสามารถในการเข้าใจและใช้ความรู้ของนักเรียน แบ่งออกเป็น 6 ระดับ ได้แก่ การจำได้ (knowledge recall) การเข้าใจ (comprehension) การนำไปใช้ (application) การวิเคราะห์ (analysis) การสังเคราะห์ (synthesis) และการประเมินค่า (evaluation)

นอกจากนี้ Anderson และ คณะ (2001 อ้างอิงใน Mottet et al., 2006, p.8) ได้ทดสอบการแบ่งระดับของ Bloom และได้แบ่งความรู้ออกเป็น 4 ประเภท ได้แก่ ความรู้เกี่ยวกับข้อเท็จจริง (factual) ซึ่งมุ่งเน้นไปที่ข้อมูลแบบแยกแยะเป็นสัดส่วนและมีรายละเอียด รองลงมา คือ ความรู้ตามกรอบแนวคิด (conceptual) ซึ่งรวมเกี่ยวกับการจัดประเภทแนวคิด ทฤษฎี และโครงสร้าง ต่อมา คือ ความรู้เชิงขั้นตอน (procedural) ซึ่งมุ่งเน้นเกี่ยวกับกระบวนการในการลงมือทำ รวมถึงทักษะ เทคนิค และวิธีการ และสุดท้าย คือ ความรู้แบบอภิปัญญา (metacognitive) ที่นักเรียนตระหนักถึงความรู้ของตนเองที่ได้รับและวิธีการที่ก่อให้เกิดความรู้แจ้ง

การเรียนรู้ด้านองค์ความรู้ (cognitive learning) เป็นการเรียนรู้ที่สำคัญที่จะช่วยให้ครูเตรียมการสอนทั้งทางด้านเนื้อหาและตัวอย่างเพื่ออธิบายและสร้างความเข้าใจให้กับนักเรียนภายในห้องเรียนที่มีเวลาจำกัด (Mottet et al., 2006, p.8)

(2) การเรียนรู้ด้านอารมณ์ / ทัศนคติ (Affective Learning)

Mottet และคณะ (2006) กล่าวว่า การเรียนรู้ด้านอารมณ์ / ทัศนคติ มุ่งเน้นที่การแสดงออก เปลี่ยนแปลงและกระตุ้นทัศนคติ ค่านิยม และความเชื่อของนักเรียน รวมทั้งมุ่งเน้นอารมณ์หรือความรู้สึกที่พวกเขามีซึ่งเชื่อมโยงกับความรู้และทักษะที่พวกเขาได้รับ การเรียนรู้ด้านอารมณ์ / ทัศนคติ (Affective Learning) เกิดขึ้นเมื่อนักเรียนเอาใจใส่การเรียนรู้และแสดงออกถึงพฤติกรรมที่อธิบายว่า พวกเขาเคารพ ยกย่องและให้ค่ากับความรู้และทักษะที่พวกเขาได้รับ หรืออีกนัยยะหนึ่ง

คือ การเรียนรู้ด้านอารมณ์เกิดขึ้นเมื่อนักเรียนมีแรงกระตุ้นที่จะเรียนรู้จากความต้องการของตนเองมากกว่าการโดนบังคับ

ครูที่มีประสิทธิภาพสามารถช่วยให้นักเรียนเข้าใจถึงกระบวนการเรียนรู้ โดยการปรับวิธีการสอนของเขาให้ตรงกับทัศนคติ ความเชื่อและค่านิยมของนักเรียน ครูที่มีความเชี่ยวชาญจะสร้างแรงกระตุ้นให้นักเรียนสนใจใฝ่เรียนรู้ (turning students to the knowledge) โดยจะใช้ความรู้ให้เข้าถึงนักเรียนและให้นักเรียนพอใจซึ่งเกิดจากการคุ้นเคยกับนักเรียนของตนเองและใช้ความรู้ให้ตรงกับประสบการณ์การเรียนรู้ของนักเรียน นักเรียนส่วนใหญ่มักไม่มาโรงเรียนเพราะเห็นว่าการเรียนเป็นสิ่งมีค่า ดังนั้นครูจึงควรปลุกฝังนักเรียนให้เห็นคุณค่าของความรู้ (Mottet et al., 2006, p.9)

(3) การเรียนรู้ด้านพฤติกรรม (Behavioral Learning)

Mottet และคณะ (2006) กล่าวว่า การเรียนรู้ด้านพฤติกรรม (Behavioral Learning) มุ่งเน้นที่การแสดงออกทางร่างกายและการพัฒนาทักษะสมรรถภาพทางกาย การเรียนรู้ด้านพฤติกรรมจะเกิดขึ้นเมื่อนักเรียนแสดงทักษะหรือชุดพฤติกรรมซึ่งนักเรียนสังเกตจากบุคคลอื่นที่เป็นต้นแบบของพฤติกรรมอันพึงประสงค์นั้น ประพฤติตามพฤติกรรมนั้น และได้รับการตอบสนองจากผู้สอนเกี่ยวกับพฤติกรรมอันพึงประสงค์นั้น

Bandura (1969 อ้างอิงใน Mottet et al., 2006, p.9) กล่าวว่า นักเรียนมีแรงจูงใจในการเรียนรู้และแสดงชุดของพฤติกรรม (ซึ่งอาจเรียกว่า การเรียนรู้ด้านอารมณ์ / ทัศนคติ) ถ้าพวกเขาได้รับทักษะใหม่ที่มีคุณค่าและมีความเกี่ยวข้องกับชีวิตของพวกเขา

Bloom (1956 ; Krathwohl et al., 1964 อ้างอิงใน Mottet et al., 2006, p.9) ได้วิจัยว่า การเรียนรู้ด้านพฤติกรรมไม่ได้รับความสนใจในการทำวิจัยมากนักเมื่อเทียบกับการเรียนทั้งสองประเภทข้างต้น ทั้งๆที่การเรียนในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษามุ่งเน้นไปที่การฝึกปฏิบัติและเสริมสร้างสภาพแวดล้อมต่อการเรียนรู้มากที่สุด การเรียนรู้ด้านพฤติกรรมที่มีระดับต่ำ ได้แก่ การตอบสนองพฤติกรรม หรือ การเรียนรู้ที่จะควบคุมพฤติกรรม เช่น การควบคุมการคลิกเมาส์เวลาเรียนวิชาคอมพิวเตอร์ และระดับการเรียนรู้ด้านพฤติกรรมที่สูงกว่านั้น ได้แก่ การพัฒนาทักษะที่สูงขึ้น หรือ การแสดงพฤติกรรมที่ซับซ้อนมากขึ้น เช่น การเรียนรู้ที่จะเล่นเครื่องดนตรี

การสอนที่มีประสิทธิภาพคือความสามารถของครูหรือผู้สอนที่จะสนับสนุนการเรียนรู้ด้านพฤติกรรมของนักเรียนโดยวิเคราะห์การแสดงออกพฤติกรรมของนักเรียนอย่างเหมาะสม ครูจำเป็นต้องระบุถึงพฤติกรรมหรือชุดพฤติกรรมที่ทำให้นักเรียนเห็นถึงความแตกต่าง เช่น เมื่อสอนนักเรียนให้ออกเสียงอย่างถูกต้อง ครูผู้สอนทางด้านการสื่อสารนั้นจำเป็นต้องแสดงการเปล่งเสียงและการออกสำเนียงที่ผิดเพื่อให้นักเรียนเห็นถึงความแตกต่างกับการออกเสียงที่ถูก ซึ่งจะช่วยให้นักเรียนสามารถแสดงออกทางเสียงได้อย่างถูกต้องมากขึ้น (Mottet et al., 2006, p.10)

3) แนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับอวัจนภาษา

3.1 ความหมายของอวัจนภาษา

Wilden (1980, p. 163 อ้างอิงใน กาญจนา โชคเหรียญสุขชัย, 2550, p. 3) ให้ความหมายว่าเป็นการสื่อสารของมนุษย์ที่แสดงออกด้วยภาษาท่าทาง การแสดงออกทางสีหน้า การเปลี่ยนระดับเสียง ความต่อเนื่อง ลีลา รวมทั้งจังหวะของการแสดงออกต่างๆในการสื่อสาร ซึ่งเนื้อหาสารที่มนุษย์สื่อสารโดยส่วนใหญ่อยู่ในรูปของการสื่อสารที่ต้องอาศัยสัญลักษณ์ต่างๆ

ประมะ สตะเวทิน (2531, p. 36 อ้างอิงใน กาญจนา โชคเหรียญสุขชัย, 2550, p. 4) ให้ความหมายว่าเป็นการสื่อสารโดยใช้รหัสหรือสัญลักษณ์อย่างอื่น แทนที่จะใช้ภาษาพูดหรือภาษาเขียน เช่น การยิ้ม การแสดงกิริยาอาการ หรือ วรรคตอน เป็นต้น รหัสหรือสัญลักษณ์ใช้แทนภาษาพูดหรือภาษาเขียน ในการสื่อสารเชิงอวัจนภาษา แบ่งออกเป็น 6 ประเภท คือ เวลา เนื้อที่ กิริยา สิ่งของ ร่างกาย และเสียงที่เปล่งออกมา แต่ไม่มีความหมายหรือที่เรียกว่า ปริภาษา

Gudykunst, Ting-Tooney, & Chua (1988, p. 118 อ้างอิงใน กาญจนา โชคเหรียญสุขชัย, 2550, p.4) ให้ความหมายโดยการอธิบายเชิงเปรียบเทียบการสื่อสารเชิงอวัจนภาษากับวัจนภาษาไว้ว่า “ในขณะที่การสื่อสารวัจนภาษานั้นเป็นกระบวนการสื่อสารแบบตัวอักษร แต่การสื่อสารเชิงอวัจนภาษาจะประกอบไปด้วย การสื่อสารหลายระดับ หลายรูปแบบ หลายมิติ และเป็นระบบที่ต้องอาศัยสัญลักษณ์ทางการสื่อสาร”

เมตตา วิวัฒน์านุกูล (2548, p. 182) ให้ความหมายว่า ภาษาที่สื่อหรือถ่ายทอดความคิดและความรู้สึกต่างๆ ซึ่งไม่ใช่ถ้อยคำ ข้อความ หรือ คำพูด เช่น การโบกมือแทนการพูด “ลาก่อน” การชูนิ้วโป้งขึ้นแทนคำพูดว่า “ดีมาก หรือ ยอดเยี่ยม”

3.2 บทบาทและความสำคัญของอวัจนภาษา

ในหมู่นักวิจัยทางการสื่อสารเชื่อว่า การสื่อสารที่ใช้อวัจนภาษาเป็นเครื่องมือ นั้น มีบทบาทและความสำคัญเทียบเท่ากับการสื่อสารที่ใช้วัจนภาษา (กาญจนา โชคเหรียญสุขชัย, 2550 : 4) แต่จากการศึกษาวิจัยของนักวิชาการทั่วไป พบว่า อวัจนภาษามีบทบาทและความสำคัญมากกว่าวัจนภาษาเสียอีก อาทิ นักวิชาการ Albert Mehrabian (1971) ได้ศึกษาเกี่ยวกับ พฤติกรรมการสื่อสารของมนุษย์ที่แสดงจากความรู้สึก (feelings) และทัศนคติของตนเอง (attitudes) สู่คู่สนทนา จากผลการศึกษา พบว่า ร้อยละ 93 ของการสื่อสารของมนุษย์เป็น การสื่อสาร โดยใช้อวัจนภาษา แบ่งออกเป็น ภาษาท่าทาง (Body Language) ร้อยละ 55 และ น้ำเสียง (Voice Tone) ร้อยละ 38 นอกจากนี้ Birdwhistell (1970) นักวิชาการทางการสื่อสารเชิงอวัจนให้ความเห็นว่าการสื่อความหมายในสังคมปัจจุบันนี้ ใช้ภาษาพูดและภาษาเขียนรวมกัน ประมาณร้อยละ 30 – 35 แต่มีจำนวนถึงร้อยละ 65 – 70 ที่สื่อความหมายผ่านช่องทางอวัจนภาษา”

ดังนั้น อวัจนภาษาของครูเป็นปัจจัยหนึ่งที่สำคัญมากต่อการรับรู้และทัศนคติของนักเรียน เมื่อครูได้รับการฝึกฝนในการใช้อวัจนภาษาในห้องเรียน เขาจะมีการสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ และความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียนจะพัฒนาขึ้น อีกทั้งการเรียนรู้ด้านองค์ความรู้ (cognitive learning) และด้านอารมณ์ (affective learning) ของนักเรียนก็จะพัฒนาขึ้นตามมา (Cooper, & Simonds, 1999 : 84) งานวิจัยยังค้นพบอีกว่า ครูจำเป็นต้องเรียนรู้อวัจนภาษาเพื่อที่จะปรับปรุงคุณภาพของการสื่อสารในห้องเรียน (Brophy, 1983 ; Cooper, & Good, 1983 ; Woolfolk, & Brooks, 1983 อ้างอิงใน Cooper & Simonds, 1999)

ผู้วิจัยขอแบ่งแนวคิดของอวัจนภาษาจากการศึกษาหนังสือและตำราออกเป็นประเด็นที่น่าสนใจต่างๆ ดังนี้

3.3 ประเภทของอวัจนภาษา

ผู้วิจัยได้รวบรวมการแบ่งประเภทของอวัจนภาษา โดยใช้เกณฑ์ต่างๆ ซึ่งสามารถสรุปได้ ดังนี้

1. แบ่งตามจุดที่เกิดหรือกำเนิดของอวัจนภาษา แบ่งได้เป็น 2 ส่วนหลัก คือ (Samovar et al., 1998, p. 187 อ้างอิงใน เมตตา วิวัฒนานุกูล, 2548, p. 184)

- (1) อวัจนภาษาที่เกิดจากตัวบุคคล ซึ่งสร้างขึ้นจากร่างกายของมนุษย์ เช่น ลักษณะท่าทาง การเคลื่อนไหว การแสดงออกทางสีหน้า การสบสายตา การสัมผัส กลิ่น ฯลฯ
- (2) อวัจนภาษาที่เกิดจากการสร้างและกำหนดขึ้นของแต่ละบุคคล เช่น พื้นที่ว่าง เวลา และความเงียบ ฯลฯ

2. แบ่งตามประเภทของอวัจนภาษา แบ่งเป็น 7 ประเภท คือ

- (1) **เทศภาษา (Proxemics)**

หมายถึง รูปแบบของภาษาที่เกิดจากการใช้ช่วงระยะ (space) ของคน รวมไปถึงอาณาเขต (territoriality) และระยะส่วนตัว (personal space) อาณาเขตเป็นระยะที่ถูกกำหนดตายตัว (Cooper & Simonds, 1999)

การศึกษาเกี่ยวกับระยะห่าง (distance / space) ระหว่างบุคคล โดยเฉพาะในความสัมพันธ์กับบุคคลต่างวัฒนธรรม ทั้งในระดับวัฒนธรรม

ย่อย เช่น กลุ่มต่างๆ ในสังคม อาทิ ครู – นักเรียน เพศชาย – เพศหญิง ฯลฯ (เมตตา วิวัฒนานุกูล, 2548, p. 196)

นอกจากนี้ Samovar และ คณะ (1998) ได้แบ่งการใช้วจัณภาษาประเภทนี้ออกเป็น 3 ลักษณะใหญ่ๆ ดังนี้

a) การกำหนดและใช้พื้นที่หรืออาณาเขตและช่องว่างส่วนตัว (Personal Space / Territory)

พื้นที่ส่วนบุคคลเป็นส่วนหนึ่งที่เราครอบครองและรู้สึกเป็นอาณาเขตของเรา รวมทั้งประกอบไปด้วยขอบเขตที่มองไม่เห็นรอบๆตัวเรา ในฐานะที่เป็นเจ้าของพื้นที่ เรามักจะตัดสินใจว่า ใครเข้ามาได้ ใครเข้ามาไม่ได้ และเข้ามาได้มาก-น้อยเพียงใด เมื่อพื้นที่และช่องว่างส่วนตัวถูกล่วงเกินหรือบุกรุก เราจะเกิดความรู้สึกและการกระทำตอบโต้ต่างๆกัน วัฒนธรรมที่เน้นความเป็นปัจเจกบุคคล (individualism) สูง จะให้ความสำคัญกับเรื่องนี้มากกว่าวัฒนธรรมที่เน้นกลุ่ม (collectivism)

b) การจัดที่นั่ง (seating)

วัฒนธรรมมีอิทธิพลต่อวิธีการจัดที่นั่ง ทั้งรูปแบบการจัด เช่น การจัดเลี้ยงของชาวตะวันตกนิยมจัดเป็นโต๊ะยาว ในขณะที่ การจัดเลี้ยงของชาวจีน นิยมจัดเป็นโต๊ะกลม นอกจากนี้ การจัดที่นั่งมักสัมพันธ์กับสถานภาพและบทบาทของคนในสังคม คนในสถานภาพ และตำแหน่งสูงหรือ ผู้นำมักได้ที่นั่งโดดเด่นกว่าคนอื่นๆ เช่น หัวโต๊ะ ตรงกลางวง ที่นั่งแถวหน้าสุด หรือ ที่นั่งในระดับพิเศษต่างจากคนทั่วไป

c) การจัดเฟอร์นิเจอร์และเนื้อที่ต่างๆ (Furniture Arrangement)

Gudykunst & Ting Toomey (1988, p. 121 – 123 อ้างอิงใน เมตตา วิวัฒนานุกูล, 2548, p. 199) กล่าวว่า วัฒนธรรมมีบทบาทต่อการจัดเฟอร์นิเจอร์และ

เนื้อที่ต่างๆ ซึ่งสัมพันธ์กับการสื่อสารระหว่างบุคคลทั้งใน
 บริบทครอบครัว คือ ที่บ้าน และในองค์กร คือ ที่ทำงาน
 เช่น งานวิจัยของ Samovar (1998 : 166) พบว่า คน
 ฝรั่งเศส อิตาลี และเม็กซิโกที่ไปเที่ยวที่อเมริกา มักจะ
 ประหลาดใจที่เห็นเฟอร์นิเจอร์ในห้องนั่งเล่น หันหน้าไป
 ทางโทรทัศน์หมด สำหรับพวกเขาแล้ว การได้สนทนากัน
 เป็นสิ่งสำคัญกว่า การหันเฟอร์นิเจอร์ไปทางโทรทัศน์หมด
 จะขัดขวางการสนทนา เป็นต้น

(2) กาลภาษา (Chronemics)

หมายถึง รูปแบบของภาษาที่เกิดจากการใช้เวลาของคน
 อาทิ คนแต่ละวัฒนธรรม มีมุมมองเรื่องของเวลาแตกต่างกัน เช่น
 วัฒนธรรมยุโรปอเมริกัน (European American) ให้ความสำคัญ
 ต่อเรื่องการตรงต่อเวลามาก มองเวลาเป็นเรื่องเดียว
 (monochronic view of time) ในขณะที่ กลุ่มวัฒนธรรมอื่นๆ ใน
 สังคมอเมริกันจะให้ความสำคัญน้อยกว่า อาทิ ชาวอินเดียแดง
 (Native American) ไม่ได้ให้ความสำคัญกับเรื่องเวลามากนัก
 มองเวลาตามสถานการณ์ (polychronic view of time)
 กล่าวคือ งานจะเสร็จเมื่อถึงเวลาอันเหมาะสม ไม่ใช่เวลาบน
 หน้าปัดนาฬิกาและวันที่กำหนดตามปฏิทิน (Anderson, &
 Powell, 1988 อ้างอิงใน Cooper & Simonds, 1999)
 นอกจากนี้ ยังรวมถึงรูปแบบของการใช้เวลาในการสื่อสารระหว่าง
 บุคคล เช่น ภาวะของเงียบ (silence) ที่เกิดขึ้นในกระบวนการ
 สื่อสาร (Cooper & Simonds, 1999)

(3) ลักษณะทางกายภาพ (Physical Characteristics)

รูปลักษณ์ภายนอกมีความหมายกว้าง ตั้งแต่ลักษณะทาง
 สรีระร่างกาย เช่น โครงสร้างและขนาดของรูปร่าง ความสูง
 ผิวพรรณ ลักษณะสีผมและเส้นผม หนวดเครา หน้าตา ลักษณะ
 ของตา จมูก ปาก และสีตา การไว้เล็บ ความยาวของเล็บ รวมถึง
 ความปกติและพิการของร่างกายหรืออวัยวะส่วนใดส่วนหนึ่ง
 (เมตตา วิวัฒนานุกูล, 2548, p. 204)

a) **ทรงผมและเครื่องประดับต่างๆ**

เช่น มงกุฎ กีบติดผม หมวก รวมถึง การโกนหนวด การโกนผม เปลี่ยนสีผมหรือย้อมผม ฯลฯ

b) **สิ่งประดับ (Artifacts)**

สิ่งประดับ หมายถึง สิ่งที่ทำให้บุคคลนั้นมีความน่าสนใจ เช่น น้ำหอม เพชรพลอย เสื้อผ้า เป็นต้น

c) **เสื้อผ้าและเครื่องนุ่งห่มและสิ่งประดับประดา**

เสื้อผ้าอาภรณ์ต่างๆ เช่น กระดุม ตะขอ ฯลฯ รวมทั้งแบบฟอร์มและเครื่องแบบต่างๆ ซึ่งครอบคลุมรองเท้า ถุงเท้า ถุงน่อง ฯลฯ นอกจากนี้ ยังรวมถึงปริมาณและเนื้อที่ของร่างกายที่ถูกปกปิดไว้ด้วยเสื้อผ้า เครื่องนุ่งห่ม ตั้งแต่เปลือยผ้าหมดจนถึงปกคลุมร่างกายมิดชิด

(4) **อาการภาษา (kinetics)**

อาการภาษาแบ่งออกเป็น 3 ประการ ได้แก่ ดังนี้

a) **การสบสายตา (eye contact)**

หมายถึง รูปแบบของภาษาที่ใช้สายตาในการสื่อสาร อาทิ มีงานวิจัยชี้ให้เห็นว่า การใช้สายตาเป็นการสื่อความหมายให้เห็นถึงความรู้สึก เช่น ชอบ หรือไม่ชอบ เห็นด้วยหรือไม่เห็นด้วย เป็นต้น นอกเหนือจากนี้ ในแต่ละวัฒนธรรม มีการรับรู้ถึงการสบสายตาที่แตกต่างกัน วัฒนธรรมของคนอเมริกัน เชื่อว่า อย่าไว้ใจคนที่ไม่สบสายตา ขณะที่คนญี่ปุ่นเชื่อว่า การสบตาเป็นสิ่งไม่เหมาะสม และ Kim (2001) พบว่า ในเกาหลี การมองตากลุ่มคนที่มีความไม่ทัดเทียมกัน หมายถึง การแข่งขัน เป็นการกระทำที่ไม่เหมาะสม ในไนจีเรียและในแอฟริกา คนมักจะสบตาเวลาฟังผู้อื่นพูด คนจีน คนอินโดนีเซีย และคนลาตินอเมริกันจำนวนมาก มักจะมองต่ำ เพื่อแสดงถึงความเคารพ เพราะมีความเชื่อว่า การสบสายตามากเกินไป เป็นสิ่งที่ไม่สุภาพหรือไม่เหมาะสม

b) การแสดงสีหน้า (facial expression)

หมายถึง รูปแบบของภาษาที่ใช้สีหน้าในการสื่อสาร ได้แก่ ยิ้ม บึ้ง เศร้า นิ่งเฉย ฯลฯ นอกจากนี้ ในการศึกษาการแสดงสีหน้าในบริบทระหว่างวัฒนธรรม พบว่า คนต่างชาติจำนวนมากตั้งข้อสังเกตว่า การยิ้มของคนไทยเป็นอวัจนภาษาที่กำกวมและยากแก่การเข้าถึงความหมายที่แท้จริง เพราะคนไทยมีตั้งแต่ยิ้มรับ ยิ้มสู้ ยิ้มแยม ฯลฯ (เมตตา วิวัฒน์านุกูล, 2548, p. 192)

c) การเคลื่อนไหวของร่างกายหรืออริยาบถต่างๆ

การจัดกลุ่มอวัจนภาษาประเภทนี้ มีการแยกย่อยแตกต่างกันเช่น Shelfen (1964) แยกคำว่า “Posture” ในความหมายของการ “จัด” วางส่วนต่างๆของร่างกายและท่าทาง เช่น ลักษณะการนั่ง ยืน ออกจากคำว่า “gesture” ซึ่งเน้นเฉพาะการเคลื่อนไหวมือและแขน เช่น การชู 2 นิ้ว การยกมือและชู 5 นิ้ว ฯลฯ (เมตตา วิวัฒน์านุกูล, 2548, p. 187)

(5) สัมผัสภาษา (HAPTICS / TOUCH)

หมายถึง รูปแบบภาษาที่เกิดจากการสัมผัสในการสื่อสาร การสัมผัสสามารถสื่อสารได้มากมาย อาทิ การสนับสนุนทางอารมณ์ (emotional support) ความอ่อนโยน (tenderness) กำลังใจ (encouragement) ซึ่งเป็นปัจจัยที่สำคัญมากต่อความสัมพันธ์ระหว่างมนุษย์ การสัมผัสในแต่ละวัฒนธรรมที่มีความแตกต่างกัน บางวัฒนธรรมจะมีการสัมผัสมากเช่น อาหรับ ยิว ยุโรปตะวันออก เมดิเตอร์เรเนียน แต่บางวัฒนธรรมจะไม่สัมผัสเลย เช่น เยอรมัน อังกฤษและชนชาติแองโกลแซกซันอื่นๆ ความแตกต่างในเรื่องการสัมผัสนี้ จึงทำให้ Hall (1990) แบ่งวัฒนธรรมออกเป็น 2 กลุ่มใหญ่ คือ

1. **Contact Culture** เป็นกลุ่มวัฒนธรรมที่สัมผัสกันมาก และมีระยะห่างระหว่างคู่สนทนาน้อย เช่น ละตินอเมริกา ตะวันออกกลาง ยุโรปตะวันออกและยุโรปใต้
2. **Non-Contact Culture** เป็นวัฒนธรรมที่สัมผัสกันน้อย และมีระยะห่างคู่สนทนา มาก เช่น อเมริกา เอเชีย และยุโรปเหนือ

การศึกษาเรื่องพฤติกรรมการสัมผัสในวัฒนธรรมลาตินอเมริกา และวัฒนธรรมอเมริกา พบว่า คนในวัฒนธรรมลาตินอเมริกัจะมี พฤติกรรมการสัมผัสบ่อยกว่าคนอเมริกัน เปรียบเทียบการสัมผัสในญี่ปุ่น และอเมริกา พบว่า ชาวญี่ปุ่นจะมีการสัมผัสกับเพศเดียวกันมากกว่าชาว อเมริกาเหนือ ขณะที่ชาวอเมริกาเหนือจะมีการสัมผัสระหว่างเพศตรงข้าม มากกว่าคนญี่ปุ่น

(6) ปริภาษา (paralanguage)

หมายถึง รูปแบบของภาษาที่เกิดจากการใช้น้ำเสียงในการสื่อ ความหมายโดยไม่ใช้ถ้อยคำ แต่แนบสนิที่อยู่ในถ้อยคำ จนแยกไม่ออกจาก ถ้อยคำได้ ปริภาษามีความสำคัญมากในการสื่อความหมายเมตตา วิวัฒนานุ กูล (2548) ให้คำนิยามของ “ปริภาษา” ว่า อวัจนภาษาที่เกี่ยวข้องกับเสียง บางคนจึงรวมคำว่า “vocalics” ไว้ในปริภาษา ซึ่งครอบคลุมตั้งแต่ระดับ เสียงสูง-ต่ำ ความดังของเสียง คุณภาพของเสียง เช่น เสียงแหบ เสียงแหลม การออกเสียง การลงท้ายสี ความถี่และการเว้นช่วงจังหวะของการพูด ดังนั้น บางคนจึงรวม “ความเงียบ” ไว้ในปริภาษาด้วย ซึ่งแต่ละวัฒนธรรม มีการใช้ปริภาษาแตกต่างกันไป เช่น ในสังคมตะวันออก ได้แก่ ประเทศ อินเดีย ประเทศจีน และประเทศญี่ปุ่น จะให้คุณค่ากับความเงียบมากกว่า สังคมตะวันตก คนเอเชียมองความเงียบเป็นเรื่องปรกติที่ยอมรับโดยทั่วไป ขณะที่สังคมตะวันตกไม่ค่อยยอมรับความเงียบเท่าใดนัก ชาวอเมริกันส่วนใหญ่มองว่า ความเงียบ หมายถึง การขาดความเอาใจใส่ และไม่มีควา มริเริ่ม ตรงข้ามกับชาวจีน ความเงียบ หมายถึง การเห็นด้วย เราจะพูด ต่อเมื่อมีเรื่องสำคัญ จะเพิ่มเติมเท่านั้น และควรจะให้คู่สนทนาเริ่มพูดก่อน

(7) ภาษาด้านกลิ่น (OLFACTICS)

นักวิทยาศาสตร์บ่งชี้ว่า ในโพรงจมูกจะมีอวัยวะชิ้นเล็กๆ ที่ทำ หน้าที่ตอบสนองต่อสารเคมี ซึ่งเชื่อว่า สารเหล่านี้มีบทบาทสำคัญต่อสภาพ อารมณ์ของมนุษย์ เช่น ก่อให้เกิดความกลัว ความหิว และ ความรู้สึกทาง เพศ นอกจากนี้ กลิ่น ยังหมายรวมถึง กลิ่นตัวของคนเราด้วย หลาย วัฒนธรรมจะไวต่อการได้กลิ่นตัว บางวัฒนธรรมคนจะนิยมใส่ผ้าหอมและ โคลโลญจน์ ชาวอเมริกันใช้จ่ายเงินหลายพันล้านดอลลาร์เพื่อที่ที่ทำให้ตนเอง และสภาพแวดล้อมมีกลิ่นที่พึงประสงค์ มากไปกว่านั้น ในบาฮาลี เมื่อคู่รัก ทักทายกัน ทั้งคู่จะสูดกลิ่นซึ่งกันและกันอย่างเต็มปอด ชาวพม่า ชาวม้ว ชาวแลปป์ และชาวฟิลิปปินส์บางส่วนจะดมแก้มซึ่งกันและกันเวลาทักทาย

จึงไม่ใช่เรื่องแปลกที่จะเห็นครูักว้ยรุ่น ชาวฟิลิปปินส์แลกเสื้อผ้าเวลาจากกัน กลิ่นที่ติดเสื้อผ้า จะกระตุ้นความรักของทั้งคู่ที่มีต่อกัน ดังนั้น กลิ่นจึงเป็นส่วนหนึ่งที่สำคัญของอวัจนภาษาด้วย (เมตตา วิวัฒนานุกูล, 2548, p. 200)

3.4 หน้าทีของอวัจนภาษา

เมตตา วิวัฒนานุกูล (2548) แบ่งหน้าทีของอวัจนภาษาออกเป็น 6 ลักษณะ ดังนี้

(1) ทำหน้าทีแทนคำพูดหรือแทนอวัจนภาษา (emblem หรือ substituting) เช่น ครูวางนิ้วชี้ไว้ที่ริมฝีปากเพื่อบอกว่า “ให้เงียบ” นักเรียนโบกมือ “บาย บาย” เพื่อน เพื่อแสดงคำว่า “ลาก่อน” เป็นต้น แต่ละวัฒนธรรมจะมีข้อนี้แตกต่างกัน เช่น วัฒนธรรมไทย การตบไหล่ หมายถึง ปลอบใจ แต่จะพิจารณาเพียงแค่ emblem ไม่ได้ ต้องพิจารณามิติทางสังคมควบคู่ไปด้วย เช่น นักเรียนตบไหล่ครู อาจแสดงถึงความไม่เหมาะสมหรือลามปาม

(2) ทำหน้าทีซ้ำหรือซ้อนกับวัจนภาษา (repeating) เพื่อตอกย้ำให้ชัดเจนขึ้นในจุดที่ต้องการสื่อความหมาย เช่น การที่ครูบอกว่า “ใหญ่มาก” พร้อมทำมือประกอบการสอน ฯลฯ หรือเสริมวัจนภาษา หรือประกอบวัจนภาษา (complementing) เพื่อเสริมความหมายของวัจนภาษาให้มีความสมบูรณ์มากยิ่งขึ้น เพราะฉะนั้น อวัจนภาษาที่ทำหน้าทีด้วยจะช่วยเพิ่มเติมข้อมูลหรือนำหนักให้แก่วัจนภาษา เช่น ในสังคมไทย ครูยกนิ้วโป้งให้กับนักเรียนที่สอบได้ที่ 1 กับพูดว่า “ทำได้ดีมาก” อวัจนภาษาที่ทำหน้าทีนี้ เรียกว่า “illustrator” แต่ละวัฒนธรรมอาจมีข้อห้ามหรือข้อควรปฏิบัติในการใช้ illustrator แตกต่างกัน เช่น ในสังคมไทย นักเรียนถูกห้ามไม่ให้ใช้น้ำเสียงเสียงดังกับครู เป็นต้น

(3) ทำหน้าทีแสดงอารมณ์ความรู้สึก ซึ่งเป็นอวัจนภาษาที่มีความเป็นสากลสูง เพราะเป็นการแสดงออก (affect display) ทางสภาวะร่างกายตามธรรมชาติหรือเป็นการตอบสนองทางกายภาพ และแต่ละวัฒนธรรมมักตีความหมายของอวัจนภาษานั้นคล้ายๆกัน เช่น นักเรียนหอบและเหงื่อแตกเมื่อวิ่งรอบสนาม เพราะร้อน นักเรียนสั่นเมื่อห้องเรียนมีอุณหภูมิต่ำหรือหนาว ฯลฯ แต่เนื่องจากค่านิยมของแต่ละวัฒนธรรมเน้นการแสดงออกทางอารมณ์ความรู้สึกไม่เหมือนกัน คนในแต่ละวัฒนธรรมจึงถูกขัดเกลาหรือฝึกในการแสดงอวัจนภาษา เพื่อแสดงอารมณ์ความรู้สึก

ออกมาไม่เหมือนกัน อาทิ วัฒนธรรมตะวันตกออกกลางแสดงออกด้านนี้
อย่างเต็มที่ ในขณะที่ทางวัฒนธรรมทางเอเชียจะสอนให้รู้จักอดทนอด
กลั้นและข่มอารมณ์ข้างใน

(4) **ทำหน้าที่สนับสนุนหรือควบคุมให้การสื่อสารดำเนินไปอย่าง
ต่อเนื่อง (regulator)** เช่น ใช้การพยักหน้า สบตา หรือ ปรีภาษา อาทิ
“อือฮือ” เพื่อแสดงการรับรู้และสนใจ บ่อยครั้งเรามักจะควบคุมและ
จัดการกับการสื่อสารโดยใช้พฤติกรรมการแสดงออกบางอย่าง เช่น
นักเรียนพยักหน้าเมื่อเข้าใจที่ครูสอน หรือในขณะที่นักเรียนเงิบ
เพื่อที่จะสื่อว่า นักเรียนพร้อมที่จะฟังหรือพร้อมที่จะตั้งใจเรียน

(5) **ทำหน้าที่ลดความเครียด ผ่อนคลายและควบคุมอารมณ์** เช่น
การสูบอากาศเข้าลึกๆและถอนหายใจเมื่อนักเรียนเกิดความตื่นเต้นต่อ
การพูดหน้าเสาธง หรือ หน้าห้องเรียน เป็นต้น

(6) **ทำหน้าที่เชิงสังคม** เช่น การยิ้มแย้มเพื่อทักทายผู้อื่น การโบกมือ
ทักทายและอำลา แม้กระทั่งการไหว้ และการ shakehand

4) แนวคิดและทฤษฎีการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอนที่สัมพันธ์กับการสื่อสารเชิงอวัจนภาษา

4.1 แนวคิดเกี่ยวกับผู้สอนและอวัจนภาษา

McCroskey และ คณะ (2006) กล่าวว่า นักปรัชญาและนักวาดศิลป์ที่มีชื่อเสียงเกือบ 2,500
ปีที่ผ่านมา มักตระหนักรู้ดีว่า ภาพลักษณ์ (image) ของผู้ส่งสารมีอิทธิพลอย่างมากต่อผลกระทบของ
สาร เช่น Aristotle, Cicero, Plato และ Quintillion ล้วนเน้นย้ำความสัมพันธ์ของแหล่งที่มาและ
สารในงานพูดและงานเขียนของเขาอยู่เสมอ

1) ภาพลักษณ์ของครู (Teacher Image)

ผลการศึกษานี้จำนวนมากพบว่า ภาพลักษณ์ของครูเป็นสิ่งสำคัญ กล่าวคือ ครูที่มีหน้าตา
ดึงดูดใจของนักเรียนซึ่งมักจะถูกจัดอันดับให้มีความสามารถมากกว่าด้วย (more competent)
จะมีแรงจูงใจต่อการเรียนรู้ของนักเรียนมากกว่าครูที่มีหน้าตาธรรมดา งานศึกษาวิจัยพบว่า ครู
ผู้หญิงที่มีหน้าตาดึงดูดจะถูกจัดอันดับให้เป็นบุคคลที่ลักษณะเชิงลบน้อยกว่าครูประเภทอื่นๆ
(Buck, & Tiene, 1989) นอกจากนี้ งานศึกษา ยังพบเพิ่มเติมว่า ความสัมพันธ์เชิงบวกขึ้นจะเกิด
(a positive relationship) ระหว่างนักศึกษาใหม่ (freshman girl) ที่หน้าตาดึงดูด และ การได้รับ
คะแนนเรียนที่สูง (high grade received) จากครูผู้ชาย และ ครูจะให้ปฏิกริยาที่ตอบสนองอย่าง

ซึ่งชอบต่อนักเรียนที่มีหน้าตาดีดูมากกว่านักเรียนที่หน้าตาไม่ดึงดูด (Gibson, 1982 ; Richmonds & McCroskey, 1987 ; Schlossen, & Algozzine, 1980) อีกทั้ง จากการศึกษา ภาพลักษณ์จากการแสดงสีหน้าของครูในห้องเรียน พบว่า ครูที่ยิ้มแย้มและมีใบหน้าที่เบิกบานจะส่งผลให้เกิดความเป็นมิตรและนักเรียนอยากเข้าถึง ในขณะที่ครูที่มีสีหน้าบึ้งตึง จะทำให้นักเรียน รู้สึกถึงความเพิกเฉย และ ไม่สนใจกับวิชาที่ครูคนนั้นสอน ในทางทฤษฎี ครูควรที่จะใช้การแสดงสีหน้าและท่าทางของนักเรียน เพื่อสื่อสารว่า นักเรียนเข้าใจบทเรียนหรือไม่ (Cooper & Simonds, 1999)

McCroskey, Richmond และ McCroskey (2006, p. 72) ได้แบ่งภาพลักษณ์ของครู ออกเป็น 2 ส่วนใหญ่ คือ

- **ความน่าเชื่อถือผู้สอน (Source Credibility)**

จุดเริ่มต้นของแนวคิดลักษณะของผู้ส่งสาร (ethos) เกิดขึ้นจาก นักเขียนชาวกรีก 2 คน ชื่อ ว่า Corax และ Tisias (Sattler, 1947) และต่อมา แนวคิดดังกล่าวได้ถูกนำมาปรับใช้กับนักวิจัยในสาขา จิตวิทยาสังคม (Hovland, Janis and Kelley, 1953) เพราะในยุคสมัย เริ่มแรกนั้น แนวคิดลักษณะของผู้ส่งสาร (ethos) มุ่งเน้นไปที่ความ น่าเชื่อถือของผู้ส่งสาร ซึ่งเป็นปัจจัยที่สำคัญของภาพลักษณ์ของผู้พูดที่ ส่งผลกระทบต่อ การรับรู้ของผู้รับสาร

McCroskey และคณะ (2006) ให้ความหมาย ความน่าเชื่อถือ ของผู้ส่งสารว่า เป็นการรับรู้ของผู้รับสารที่เชื่อว่า ผู้ส่งสารมีความ น่าเชื่อถือ โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ต่อภาพลักษณ์ของความเป็นครู เช่น ถ้า นักเรียนคิดว่า พวกเขาไม่สามารถเชื่อในสิ่งที่ครูพูดได้นั้น ก็ไม่มีเหตุผล อันใดที่เขาจะต้องฟังครูสอน ยกเว้นแต่เพียงว่า พวกเขาต้องทำข้อสอบที่ ออกโดยครูคนนั้นเท่านั้น เป็นต้น ดังนั้น นักเรียนมีเสรีภาพต่อการเลือก รับสาร ซึ่งความน่าเชื่อถือของครูนั้นเป็นปัจจัยที่สำคัญที่เป็นตัว กำหนดการเลือกรับสารของนักเรียน นั่นเอง

งานวิจัยในยุคปัจจุบันได้ชี้แนะ องค์ประกอบที่สำคัญของความน่าเชื่อถือ 3 ประการ ได้แก่ ความสามารถ (Competence) ความไว้วางใจ (trustworthiness) ความเป็นมิตรไมตรี (goodwill) (J. McCroskey et al., 2006, p. 72)

a) ความสามารถ (Competence)

ความสามารถ คือ ระดับที่คนๆหนึ่งสามารถรับรู้ว่าเขามีความเข้าใจและรู้เรื่องต่อเรื่องที่เขาพูดมากเพียงไหน มักมีคำอธิบายต่อลักษณะบุคคลดังกล่าว เช่น เป็นผู้เชี่ยวชาญ (expert) ฉลาด (intelligent) มีคุณภาพ (qualified) เป็นผู้มีความรู้ (knowledgeable) ได้รับการศึกษาดี (educated) มีประสบการณ์ (experienced) เป็นต้น นักวิชาการได้ศึกษาการสื่อสารในห้องเรียน พบว่า นักเรียนรับรู้ถึงครูที่แต่งตัวไม่ใช่วางการ (informally/casually dressed teacher) เป็นครูที่เป็นมิตร (friendly) เห็นอกเห็นใจ (sympathetic) ยุติธรรม (fair) กระตือรือร้น (enthusiastic) และยืดหยุ่น (flexible) ในขณะที่ ครูที่แต่งตัวทางการ (formally dressed teacher) จะเป็นครูที่มีการวางแผน (organized) มีความรู้ (knowledgeable) และเตรียมตัวอย่างดี (well prepared) (Richmond, McCroskey, & Payne, 1987 อ้างอิงใน Cooper & Simonds, 1999)

นอกจากนี้ Hurt และคณะ (1978) ให้ความหมายว่า ความสามารถ คือ ระดับที่ นักเรียนรับรู้ว่าคุณครูเป็นผู้มีความรู้หรือเชี่ยวชาญในสาขาหรือศาสตร์ที่ตนเองสอน ดังนั้น ถ้านักเรียนรับรู้ว่าคุณครูมีความรู้ในสิ่งที่ตนเองสอนน้อย ครูย่อมมีผลกระทบน้อยมากต่อความคิดของนักเรียน บทบาทของความสามารถของคุณครูที่นักเรียนรับรู้ นั้นเป็นสิ่งที่ไม่ควรประเมินค่าต่ำ เพราะหลายครั้งที่ครูคิดว่า พวกเขา กำลังสอนนักเรียนถึงข้อมูล (information) ที่นักเรียนควรรู้ แต่สำหรับนักเรียนนั้นกลับคิดว่า สิ่งที่คุณครูสอนไม่ใช่ข้อมูล (information) ที่เขาควรรู้ แต่เป็นการสะท้อนความคิด (opinion) ของครูเท่านั้น มากไปกว่านั้น ความสำคัญของความสามารถของคุณครูที่นักเรียนรับรู้ได้จะเพิ่มมากขึ้นตามระดับการศึกษาของนักเรียน กล่าวคือ หากครูสอนนักเรียนในชั้นอนุบาล นักเรียนในระดับอนุบาลมักไม่สงสัยในสิ่งที่ครูสอน แต่สำหรับนักเรียนที่อยู่ในชั้นสูงกว่านั้นมักมีความคิดและความ

มั่นใจในความสามารถของตนเอง การรับรู้ของ
ความสามารถของครูจึงเพิ่มสูงขึ้น

b) ความไว้วางใจ (trustworthiness)

ความไว้วางใจ คือ ระดับที่คนๆหนึ่งสามารถรับรู้ว่าเขา
เป็นคนซื่อสัตย์ มักมีคำอธิบายต่อลักษณะบุคคลดังกล่าว
เช่น ตรงไปตรงมา (forthright) น่านับถือ (decent) มี
ความรับผิดชอบ (responsible) ใจดี (kind) เช่น ครูมา
ตรงต่อเวลาในแต่ละคาบที่สอน ครูส่งการบ้านนักเรียน
ตามกำหนดที่นัดหมาย ครูแสดงออกใบบนหน้าที่ยิ้มแย้ม
 ฯลฯ

Hurt และคณะ (1978) ได้แสดงความคิดเห็นว่า ถึงแม้
นักเรียนจะรับรู้ว่ามีครูมีความสามารถในสาขานั้นมาก
เพียงใด แต่ถ้านักเรียนไม่เชื่อว่าครูพูดความจริง นักเรียนก็
จะมีความคิดต่อความน่าเชื่อถือของครูในระดับต่ำ หากจะ
กล่าวอีกนัยยะหนึ่ง คือ นักเรียนมีแนวโน้มที่จะไม่เชื่อใน
สารของครูที่พวกเขาารู้สึกว่าขาดความน่าเชื่อถือ

c) ความมีเจตนาดีหรือหวังดี (goodwill)

ความเป็นมิตรไมตรีเป็นองค์ประกอบสุดท้ายที่แสดงให้เห็น
เห็นถึงความน่าเชื่อถือโดย Aristotle เป็นผู้บัญญัติไว้ใน
สาขาของการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอนนั้น ความเป็น
มิตรไมตรี (goodwill) มีความหมายว่า “perceived
caring” หรือ การรับรู้ถึงความเอาใจใส่ (McCroskey &
Teven, 1999 ; Teven & McCroskey, 1997) ความ
เป็นมิตรไมตรีของครูนั้นเป็นตัวที่บ่งบอกถึงการรับรู้ของ
นักเรียนต่อสวัสดิการ (welfare) ของตนที่ครูมีให้มาก-
น้อยแค่ไหน แบ่งออกเป็น 3 ระดับ คือ (J. McCroskey
et al., 2006, p. 74) ได้แก่

ก. การเอาใจเขามาใส่ใจเรา (Empathy)

การเอาใจเขามาใส่ใจเราเป็นการบ่งบอกถึงการเข้าไปแทนที่ความรู้สึกของเขา ครูบางคนสามารถมองเห็นถึงสถานการณ์ของการเรียนรู้จากมุมมองของนักเรียน ถึงแม้ว่าบางครั้งครูอาจไม่เห็นด้วยต่อมุมมองของนักเรียนเหล่านั้นก็ตาม ในบริบทการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอนนั้น **ครูควรตระหนักว่าการสัมผัสนักเรียนในระดับชั้นประถมศึกษา** เป็นวิธีการที่มีประสิทธิภาพ ที่แสดงให้เห็นถึงความเอาใจใส่ (caring) และเข้าใจ (understanding) นักเรียนมีงานวิจัยระบุว่า เด็กนักเรียนที่ได้รับการสัมผัสบ่อยๆ จะมีคะแนน IQ สูงกว่าเด็กนักเรียนที่ไม่ได้รับการสัมผัสมากนัก อย่างไรก็ตาม ครูพึงตระหนักว่า เมื่อเด็กนักเรียนโตขึ้น พวกเขาจะให้ความหมายของการสัมผัส คือการใกล้ชิดสนิทสนม (intimacy) ดังนั้น ถึงแม้ว่าการสัมผัสของครูจะไม่เหมาะสมกับเด็กนักเรียนโต และอาจสร้างอุปสรรคต่อการสื่อสาร แต่การสัมผัสที่เบาหรือหลัง เป็นวิธีการที่เหมาะสมต่อการให้กำลังใจนักเรียน (Cooper & Simonds, 1999)

ข. ความเข้าใจ (Understanding)

ความเข้าใจ คือ การรับรู้ถึงความคิด อารมณ์ ความต้องการของอีกบุคคลหนึ่ง ครูบางคนสามารถรับรู้ได้ถึงความรู้สึกของนักเรียนอย่างเป็นสัญชาตญาณ ส่วนหนึ่งของความเข้าใจนั้นมาจากประสบการณ์ การสังเกตบุคคลรอบข้าง และความรู้ทางสาขาจิตวิทยา เช่น บางงานวิจัยพบว่า นักเรียนมักจะรู้สึกว่าการใช้เสียงระดับเดียว (monotone voice) ของครูนั้น เป็นสิ่งที่น่าเบื่อ (boredom) ไม่ใส่ใจ (noncaring) และเฉื่อยช้า (nonimmediacy) ซึ่งส่งผลให้นักเรียน

สนใจการเรียนรู้ในห้องเรียนน้อยลง ชอบการเรียนรู้
น้อยลง และเรียนรู้ที่น้อยลง (Richmond,
Gorham, & McCroskey, 1986)

ค. การตอบสนอง (Responsiveness)

การตอบสนอง คือ การแสดงออกของ
ครูต่อความต้องการของนักเรียนหรือปัญหาของ
นักเรียน การรับฟังความคิดเห็นของนักเรียน และ
การเอาใจใส่นักเรียน โดยสังเกตการตอบสนอง
ของนักเรียนว่าเข้าใจในสิ่งที่ครูพูดอย่างไร เช่น
การแสดงออกทางสีหน้า ท่าทางของนักเรียน
ได้แก่ การพยักศศีรษะ การทำคิ้วขมวด หรือ การ
ยกมือเพื่อถาม เป็นต้น

ผลกระทบของการแสดงความสนใจต่อการสื่อสารนั้น โดยเฉพาะอย่างยิ่งต่อการเรียนการสอน บทบาทของความน่าเชื่อถือของผู้ส่งสารหรือผู้สอนเป็นสิ่งที่สำคัญมาก ในห้องประชุม คณะกรรมการครูแห่งหนึ่งในเมือง Martinsburg รัฐ West Virginia มีคำกล่าวว่า “Students don’t care about how much you know until they know about how much you care” (McCroskey, Richmond & McCroskey, 2006, p.74)

- การแสดงออกทางอารมณ์ (Temperament)

การแสดงออกทางอารมณ์ของครูที่เกี่ยวข้องกับการแสดงออก
ทางการสื่อสารนั้น มีลักษณะที่สำคัญอยู่ 3 ประการ ได้แก่ (McCroskey,
Richmond & McCroskey, 2006, p.75)

a) การควบคุมหรือความมั่นคงทางอารมณ์ (Composure)

ความสงบของจิตใจ คือ ระดับของการควบคุมอารมณ์ที่
บุคคลหนึ่งพึงมี เป็นที่รู้จักกันในภาษาอังกฤษว่า *neuroticism*
หรือ ความมั่นคงทางอารมณ์ บุคคลที่มีความมั่นคงทางอารมณ์จะ
เป็นบุคคลที่มีความสงบของจิตใจ ครูเป็นบุคคลที่ต้องสามารถ
ควบคุมอารมณ์ความรู้สึกของตนเองได้ โดยเฉพาะอย่างยิ่งต่อการ
รับมือกับนักเรียนที่มีลักษณะก้าวร้าวทางการแสดงออกและการ
พูด แต่อย่างไรก็ตาม การควบคุมอารมณ์ความรู้สึกไม่เหมือนกับ

การ**ไม่มี**อารมณ์ความรู้สึก กล่าวคือ เมื่อไรก็ตามที่ครูควบคุมอารมณ์ความรู้สึกของตนเองมากเกินไป จะเหมือนการเย็นชาและเพิกเฉยต่อนักเรียน ซึ่งจะทำให้นักเรียนรู้สึกเหินห่าง และไม่กล้าที่จะมาขอความช่วยเหลือจากครูเมื่อเขามีปัญหา

b) ความสามารถในการเข้ากับผู้อื่น (Sociability)

การเข้าสังคม คือ ระดับของบุคคลที่แสดงความอบอุ่น (warm) และเป็นมิตร (friendly) ต่อบุคคลอื่น เป็นที่รู้จักกันในภาษาอังกฤษว่า *psychoticism* ครูที่มีลักษณะเข้าสังคมจะเป็นครูที่นักเรียนอยากเข้ามาพูดคุย ถึงแม้ว่า ลักษณะครูที่เข้าสังคมจะเป็นลักษณะที่ดี แต่หากครูต้องสอนนักเรียนจำนวนมากในห้องเรียนห้องหนึ่งนั้น ครูอาจประสบปัญหาเกี่ยวกับการรับมือต่อการสื่อสารของนักเรียนที่มากเกินไป ครูที่มีลักษณะเข้าสังคมมักเกิดขึ้นกับครูและนักเรียนที่อายุห่างกันไม่มากนัก ดังนั้น ครูจึงจำเป็นต้องแยกแยะระหว่าง “เป็นมิตร” (friendly) หรือ “เป็นเพื่อน” (friend) กล่าวคือ ความเป็นมิตรเป็นสิ่งที่ดี แต่ความเป็นเพื่อนอาจนำมาซึ่งปัญหาในท้ายสุด

c) การกล้าแสดงออก (Extrovert)

การกล้าแสดงออก คือ ระดับของบุคคลที่มีลักษณะกระตือรือร้น (active) และเป็นมิตร ครูที่มีลักษณะกล้าแสดงออกมักเป็นครูที่ได้นักเรียนอยากเข้าหามากกว่าครูที่มีลักษณะเงียบ แต่อย่างไรก็ตาม งานวิจัยพบว่า ครูที่มีลักษณะกล้าแสดงออกมากเกินไปจะเป็นครูที่ชอบควบคุมนักเรียนจนอาจทำให้นักเรียนอึดอัดและเกรงกลัวได้ ดังนั้น ครูควรกล้าแสดงออกอย่างพอเหมาะ กล่าวคือ ครูควรรู้ว่าตนเองทำอะไรและดูแลนักเรียนจนไม่ทำให้นักเรียนรู้สึกก้าวร้าวต่อชีวิตของพวกเขา

นอกเหนือจากภาพลักษณ์ของครู (teacher image) ที่มีความสำคัญต่อแนวคิดเกี่ยวกับผู้สอนแล้วนั้น จากการศึกษาหนังสือ/ตำราต่างๆ พบว่า พฤติกรรมการสื่อสารของครู มีความสำคัญมากเช่นเดียวกัน

2. พฤติกรรมการสื่อสารของครู

Norton (1978 อ้างอิงใน Cooper & Simonds, 1999, p. 40) ให้ความหมายว่าเป็นวิธีการที่บุคคลหนึ่งแสดงออกทั้งทางวัจนภาษาและอวัจนภาษาต่อบุคคลอื่นถึงความหมายที่เขาต้องสื่อ แปลความ กลั่นกรองความหมายออกมา และสร้างความเข้าใจสู่บุคคลอื่น

Norton (1977, 1983 อ้างอิงใน Cooper & Simonds, 1999, p. 40) ได้ศึกษาวิจัยวิธีการสื่อสารของครูที่มีประสิทธิภาพต่อการรับรู้ของนักเรียน ดังนี้

- ก. ความเอาใจใส่ (Attention) เช่น ครูตั้งใจฟังต่อสิ่งที่นักเรียนพูด และแสดงการตอบสนองกลับแก่นักเรียน
- ข. การสร้างความประทับใจ (Impressive making) เช่น ครูแต่งตัวที่เหมาะสมและดึงดูดเพื่อสร้างความประทับใจให้นักเรียน คิดถึงอยู่เสมอ
- ค. การผ่อนคลาย (Relaxed) เช่น ครูใช้จังหวะและท่วงทำนองของการสื่อสารที่น่าฟัง ไม่แสดงถึงความกระวนกระวายใจต่อสิ่งที่ครูพูด
- ง. ความเป็นมิตร (Friendly) เช่น ครูจะยิ้มแย้ม สนับสนุนและให้กำลังใจต่อนักเรียนที่ครูสนทนาด้วยออกมาเป็นคำพูดอยู่เสมอ

นอกจากนี้ Murray (1985 อ้างอิงใน Cooper & Simonds, 1999, pp. 127, 294) ได้รวบรวมพฤติกรรมการสื่อสารที่เหมาะสมของครู ดังนี้

ก. ความกระจ่าง (Clarity)

เป็นวิธีการที่จะอธิบายถึงรูปแบบและแนวคิดของบทเรียน เช่น การให้ตัวอย่าง การใช้กราฟ สถิติแสดงให้ การใช้ภาษามือ ประกอบการอธิบาย ฯลฯ เป็นต้น

ข. ความกระตือรือร้น (Enthusiasm)

เป็นการแสดงออกถึงความสนใจนักเรียนและเอาใจใส่นักเรียน เช่น การเคลื่อนย้ายตัวไปหานักเรียน การเดินไปรอบๆ ในขณะสอน การพูดที่มีช่วงจังหวะ ทำนองที่น่าสนใจ ฯลฯ เป็นต้น

ค. การมีปฏิสัมพันธ์ (Interaction)

เป็นเทคนิคที่จะสนับสนุนให้นักเรียนมีส่วนร่วมต่อการเรียนการสอนภายในห้องเรียน เช่น การใช้สื่อการเรียนการสอนที่หลากหลายและมีการจัดโต๊ะและเก้าอี้ภายในห้องเรียนที่ครูสามารถเข้าถึงนักเรียนได้ ฯลฯ เป็นต้น

ง. ความเป็นมิตร (Rapport)

เป็นคุณสมบัติของความสัมพันธ์ระหว่างครูและนักเรียน เช่น การยิ้มให้กับนักเรียน การใช้น้ำเสียงนุ่มนวลอ่อนหวาน เป็นต้น

นอกจากนี้ Kearney และ คณะ (2002 อ้างอิงใน Cooper & Simonds, 1999, p. 144) ยังได้รวบรวมพฤติกรรมสื่อสารที่ไม่เหมาะสมของครู แบ่งพฤติกรรมการแสดงออกที่ไม่เหมาะสมของครูจากพฤติกรรม 28 ลักษณะ ออกเป็น 2 ที่ส่วนสำคัญเกี่ยวกับการสื่อสารอวัจนภาษาของครู ดังนี้

ส่วนที่ 1 ไร้ความสามารถ (incompetent) อาทิ

- ก. ครูไม่ตอบสนองต่อคำถามของนักเรียน (Unresponsive to Students' Question) เช่น ครูไม่ตอบคำถามและเพิกเฉยต่อการยกมือถามของนักเรียน
- ข. ครูบรรยายน่าเบื่อ (Boring Lectures) เช่น ครูบรรยายแบบระดับเสียงเดียว (monotone) ครูบรรยายเนื้อหาเดิมบ่อยๆ ครูไม่แสดงถึงความกระตือรือร้นต่อการบรรยาย
- ค. ครูให้ข้อมูลมากเกินไป (Information overload) เช่น ครูพูดคลุมเครือและใช้จังหวะการพูดที่เร็วเกินไป
- ง. ครูมีรูปลักษณ์เชิงลบ (Negative Physical Appearance) เช่น ครูแต่งตัวไม่เรียบร้อย ครูมีกลิ่นตัวแรง ครูไม่สนใจต่อรูปลักษณ์ภายนอกของตนเอง
- จ. ครูใช้สำเนียงต่างถิ่นหรือท้องถิ่น (Foreign or Regional Accents) เช่น ครูไม่ใช่สำเนียงกลาง นักเรียนไม่เข้าใจสิ่งที่ครูพูด
- ฉ. ครูใช้ระดับเสียงที่ไม่เหมาะสม (Inappropriate volume) เช่น ครูพูดดังเกินไป หรือ เบาเกินไป

- ข. ครูใช้หลักภาษาผิดและสะกดผิด (Bad Grammar / Spelling)
เช่น ครูมีปัญหาต่อการใช้ภาษาอังกฤษ ทั้งหลักภาษาและการสะกดคำ

ส่วนที่ 2 ดุดัน (offensive)

ครูที่มีลักษณะดังกล่าว เช่น

- ก. ครูประชดประชันและดูถูก (Sarcasm & Putdowns) เช่น ครูใช้น้ำเสียงที่กระแทกเสียง (กระโชกโฮกฮาก) ไม่รักษานักเรียนและทำให้นักเรียนรู้สึกอับอาย
- ข. ครูมีบุคลิกภาพเชิงลบ (Negative Personality) เช่น ครูไม่มีความอดทน เอาตัวเองเป็นศูนย์กลาง หงุดหงิด ชอบดุด่านักเรียน
- ค. ครูแสดงความชื่นชอบส่วนตัวและมีอคติทางความคิด (Shows Favoritism or Prejudice) เช่น ครูเป็นคนใจแคบ ปิดกั้นความคิดของนักเรียน รั้งฟังเฉพาะนักเรียนที่คิดเหมือนตน และเพิกเฉยต่อนักเรียนที่เห็นต่าง

4.2 แนวคิดเกี่ยวกับสื่อการสอน

ในการสื่อสารใด ๆ ก็ตาม ผู้ส่งสารย่อมต้องอาศัยช่องทางหรือสื่อให้ทำหน้าที่นำสารไปยังผู้รับสาร โดยทั่วไปแล้วสารที่ถูกผู้ส่งสารถ่ายทอดไปยังผู้รับสารจะเข้าไปสู่ระบบการรับรู้ของมนุษย์โดยผ่านประสาทสัมผัสทางใดทางหนึ่ง หรือหลายทาง ได้แก่ ทางการเห็น โดยประสาทตา ทางการได้ยิน โดยประสาทหูทางการได้กลิ่น โดยประสาทจมูก ทางการสัมผัส โดยประสาทกาย และทางการลิ้มรสโดยประสาทลิ้น⁵

ถ้าพิจารณาในแง่แล้ว การสื่อสารระหว่างบุคคล 2 คนที่อยู่ต่อหน้ากัน สารก็จะผ่านช่องทางเหล่านี้ไปสู่การรับรู้ของผู้กระทำการสื่อสารทั้ง 2 ฝ่าย แต่ในการสื่อสารสำหรับคนที่อยู่ห่างไกลกัน มนุษย์ไม่สามารถจะอาศัยทางติดต่อที่มนุษย์มีอยู่ได้ มนุษย์จึงได้สร้างสื่อขึ้นมาเป็นเครื่องช่วยให้การติดต่อระหว่างผู้ส่งสารกับผู้รับสารมีความเป็นไปได้ มองในแง่นี้เราจะเห็นได้ว่า แม้คำว่า "ช่องทาง" และคำว่า "สื่อ" จะมีความหมายใกล้เคียงกัน และอาจใช้แทนกันได้ แต่แท้ที่จริงแล้วคำทั้ง 2 มีความหมายแตกต่างกัน⁶

⁵ ค้นหามาจาก <http://e-book.ram.edu/e-book>

⁶ ค้นหามาจาก <http://e-book.ram.edu/e-book>

1) ความหมายของช่องทาง และ สื่อ

1. ช่องทาง หมายถึง ทางซึ่งทำให้ผู้ส่งสารกับผู้รับสารติดต่อกันได้ อันได้แก่ ตา หู จมูก ลิ้น กาย

Hurt และคณะ (1978) กล่าวว่า ช่องทางที่ใช้ในการสื่อสารภายในห้องเรียนส่วนใหญ่ คือ ช่องทางการพูด (oral channels) และการมองเห็น (visual channel)

2. สื่อ หมายถึง อุปกรณ์หรือเครื่องมือที่มนุษย์คิดขึ้น เพื่อใช้ติดต่อสื่อสารถึงกันและกัน

Hurt และคณะ (1978) กล่าวว่า การสื่อสารที่เกิดขึ้นในห้องเรียนส่วนมากจะเป็นการสื่อสารระหว่างบุคคล (Interpersonal Communication) กล่าวคือ เป็นการสื่อสารสองทางระหว่างครูและนักเรียน นักเรียนสามารถได้รับสารจากการอ่าน ตำราหรือหนังสือเรียนและเนื้อหาที่ครูทำให้เพื่อเติม ฯลฯ นอกจากนี้ ครูสามารถใช้สื่อเพื่อการสอน อาทิ ภาพยนตร์ บทเพลง ภาพ ต่อการสอนและสร้างการรับรู้และความเข้าใจของนักเรียนมากยิ่งขึ้น ฯลฯ

2) ความเหมาะสมต่อการใช้สื่อและช่องทาง

Reiser และ Dick (1996) ได้นำเสนอความเหมาะสมของการใช้สื่อและช่องทางเพื่อการเรียนการสอนนั้น แบ่งออกเป็น 3 ลักษณะ คือ

- **การนำไปใช้ได้จริง (Practicality)** คือ สื่อและช่องทางที่นำมาใช้นั้นสามารถเข้าถึงได้อย่างกว้างขวางหรือไม่ คุ่มค่าต่อการใช้จ่ายหรือไม่ คุ่มค่าต่อเวลาที่ใช้หรือไม่ ครูมีความเข้าใจต่อวิธีการใช้สื่อนั้นหรือไม่
- **ความเหมาะสมต่อนักเรียน (Student Appropriateness)** คือ สื่อและ ช่องทางที่นำมาใช้นั้นมีความเหมาะสมต่อระดับพัฒนาการและประสบการณ์ของนักเรียนหรือไม่
- **ความเหมาะสมต่อการใช้สอน (Instructional Appropriateness)** คือ สื่อและช่องทางที่นำมาใช้เหมาะกับวัตถุประสงค์ของการเรียนการสอนหรือไม่ สื่อและช่องทางที่นำมาใช้

เหมาะกับกลยุทธ์ของครูเพื่อสอนหรือไม่ สื่อและช่องทางที่นำมาใช้มี
ประสิทธิภาพต่อการที่นักเรียนจะได้ความรู้อย่างแท้จริงหรือไม่

4.3 แนวคิดเกี่ยวกับผู้รับสารและอวัจนภาษา

แม้ครูและนักเรียนจะผลัดกันทำบทบาทของผู้ส่งสารและผู้รับสาร แต่อย่างไรก็ตาม นักเรียนมักเป็นผู้รับสารในปฐมขั้น ดังนั้น การสื่อสารเพื่อการเรียนการสอนในห้องเรียนจึงมุ่งเน้นที่นักเรียนเป็นผู้รับสารมากกว่าครู

ผู้วิจัยขอแบ่งแนวคิดเกี่ยวกับผู้เรียนจากการศึกษางานวิจัยต่างๆ ออกเป็นประเด็น ดังนี้

1) อิทธิพลการใช้อวัจนภาษาต่อการรับรู้ของนักเรียน

การรับรู้ของนักเรียนที่มีต่อครูนั้นเป็นการแสดงออกถึงสิ่งที่นักเรียนเป็น กล่าวคือ นักเรียนตอบสนองครูภายใต้สิ่งที่พวกเขาเห็นว่าครูเป็นอย่างไรและภายใต้ความคิด ประสบการณ์ และทัศนคติของพวกเขา สำหรับงานวิจัยในสาขาการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอนนั้น ได้แบ่งการรับรู้ของนักเรียนที่เกี่ยวกับการรับรู้ของพวกเขาต่อตัวครูและเนื้อหาที่ครูสอน แรงจูงใจของนักเรียนต่อการเรียนจากครู รวมถึงระดับการเรียนรู้ที่นักเรียนรับรู้จากเนื้อหา ออกเป็นส่วนสำคัญ 4 ส่วน ดังนี้ (McCroskey, Richmond & McCroskey, 2006, p.141)

- ความกระจ่าง (Clarity)

เป็นการสื่อสารของครูที่ครูมีความชัดเจนต่อเนื้อหาที่ครูสอนเพื่อสร้างความเข้าใจให้กับนักเรียนหรือไม่ ความกระจ่างนี้เป็นปัจจัยที่สำคัญต่อการรับรู้ของนักเรียนถึงคุณภาพของการเรียนการสอน ซึ่งรวมไปถึงพฤติกรรมการสื่อสารของครู เช่น การใช้น้ำเสียง ช่วงจังหวะต่อการพูดของครู ตัวอย่างประกอบอธิบายของครู เป็นต้น

- ความใกล้ชิด (Immediacy)

เป็นการรับรู้ของนักเรียนที่มีผลมาจากความรู้สึกทางจิตใจถึงความสนิทกับครู นักเรียนจะรับรู้ถึงความรู้สึกที่ดีของครูที่ตนสนิทมากกว่าครูที่ตนไม่สนิท เช่น ครูเอาใจใส่ให้นักเรียน สนใจนักเรียน โดยการเข้าหานักเรียนเวลานักเรียนมีปัญหา หรือ นักเรียนสามารถเข้าหาครูได้ทุกเมื่อ เป็นต้น

- **ความแน่วแน่ (Assertiveness)**

ครูที่มีความแน่วแน่จะมีความสามารถในการควบคุมสถานการณ์ภายในห้องโดยปราศจากการใช้อำนาจบีบบังคับนักเรียนให้ปฏิบัติตาม ครูจะยื่นกรานถึงความเคารพนักเรียน ให้อิสระแก่นักเรียน แต่มีลักษณะของความเป็นผู้ปกครองที่นักเรียนเคารพ

- **การตอบสนอง (Responsiveness)**

การตอบสนองเป็นการกระทำที่แสดงออกถึงความเอาใจใส่ต่อความต้องการของนักเรียนและตอบสนองกลับต่อความต้องการเหล่านั้น การเป็นผู้ฟังที่ดีของครูถือเป็นการรับรู้ของนักเรียนที่ครูให้ความเคารพ เพราะนักเรียนจะรับรู้ถึงการตอบสนองกลับของครู และถือว่า ครูผู้นั้น ช่วยเหลือผู้อื่น จริงใจ เป็นมิตร และ เห็นอกเห็นใจผู้อื่น

2) ลักษณะการใช้วัจนภาษาในการเรียนรู้และตอบสนองในชั้นเรียน

จากการศึกษาพบว่า นักเรียนมีลักษณะการใช้วัจนภาษาในการเรียนรู้และตอบสนองในชั้นเรียนที่แตกต่างกันออกไปในฐานะของผู้รับสารขึ้นอยู่กับลักษณะเฉพาะของนักเรียน ซึ่งลักษณะเฉพาะของนักเรียนนี้ส่งผลกระทบต่อการใช้สื่อสารเพื่อการเรียนการสอนภายในห้องเรียน ได้แก่ ความอาย (shyness) ความเต็มใจต่อการสื่อสาร (willingness to communication) ความกลัวต่อการสื่อสาร (communication apprehension) และ ความกลัวของผู้รับสาร (Receiver Apprehension) (Mottet et al., 2006, p.53) ดังนี้

1. ความอาย (shyness)

พฤติกรรมสื่อสารของนักเรียนที่ครูมักสังเกตเห็นบ่อยมากในห้องเรียน ถึงแม้ว่าจะเป็นสื่อสารแบบไม่เป็นทางการระหว่างครูและนักเรียนนั้น คือ ความอาย นักเรียนมักจะนั่งเงียบและแทบจะไม่พูดภายในห้องเรียน สาขาจิตวิทยา (psychology) ได้ศึกษาพฤติกรรมดังกล่าวและวิจัยว่า พฤติกรรมดังกล่าวเชื่อมโยงกับบุคคลที่มีลักษณะเงียบ (quiet person) ซึ่งมีสาเหตุมาจากความกังวล (anxiety) Leary (1983) นักจิตวิทยา ได้กล่าวว่า พฤติกรรมของคนที่พูดน้อยมีสาเหตุมาจาก ความกังวลทางสังคม (social anxiety) และได้ระบุว่า ความกังวลนี้ประกอบไปด้วย 2 ปัจจัย คือ “ความอึดอัดที่เกิดจาก

ประสบการณ์ภายในจิตใจ หรือ ความกลัวต่อการสื่อสาร” และ “พฤติกรรมที่สามารถสังเกตจากภายนอก หรือ ความอาย” นั่นเอง

นอกจากนี้ งานวิจัยยังพบว่า นักเรียนที่มีพฤติกรรมอายจะส่งผลกระทบต่อการเรียนรู้ในเชิงลบ (negative perception) แก่ครูผู้สอน และนักเรียนคนอื่นๆด้วย การรับรู้ของบุคคลเหล่านั้นต่อพฤติกรรมดังกล่าวส่งผลให้นักเรียนที่มีลักษณะดังกล่าวเกิดความต้องการเรียนหนังสือลดลงและไม่ชอบโรงเรียน

2. ความเต็มใจต่อการสื่อสาร (willingness to communication)

บุคคลที่มีความเต็มใจต่อการสื่อสาร คือ บุคคลที่มีความคิดที่จะริเริ่มต่อการเข้าไปสื่อสารกับผู้อื่นก่อน (McCroskey, & Richmond, 1987; 1988) ความเต็มใจต่อการสื่อสารเป็นความรู้สึกที่อยู่ภายใน แต่สำหรับความอายนั้นเป็นพฤติกรรมที่แสดงออกมา ถึงแม้ว่าพฤติกรรมของสองสิ่งนี้จะแตกต่างกัน แต่เชื่อมโยงกันได้ กล่าวคือ บุคคลที่มีความเต็มใจต่อการสื่อสารในระดับต่ำจะมีแนวโน้มที่จะเป็นคนที่อายมากกว่าบุคคลที่มีความเต็มใจต่อการสื่อสารในระดับสูง อย่างไรก็ตาม ความสัมพันธ์ก็ไม่ได้ถูกต้องเสมอไป เพราะบุคคลบางคนที่มีความเต็มใจต่อการสื่อสารในระดับต่ำอาจเป็นบุคคลที่ชอบพูดในบางครั้ง โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ในกรณีที่มีบุคคลอื่นมาเริ่มสนทนาก่อน

ในบริบทของการเรียนการสอนนั้น นักเรียนที่มีความเต็มใจต่อการสื่อสารในระดับสูงมักเป็นบุคคลที่เริ่มสนทนาหรือเป็นคนกล้าที่จะยกมือถามและแสดงความคิดเห็นก่อน (Chan, & McCroskey, 1987) ในขณะที่ นักเรียนที่มีความเต็มใจต่อการสื่อสารในระดับต่ำมักตอบครู่พร้อมกับเพื่อนในห้องเรียนและลังเลที่ตอบคำถามที่ครูถามเขาโดยตรงถึงแม้ว่าเขาจะรู้คำตอบที่ถูกต้อง

3. ความกลัวการสื่อสาร (communication apprehension)

ความกลัวการสื่อสาร คือ ระดับความกลัวและความกังวลในใจของแต่ละบุคคลที่เกี่ยวข้องกับการสื่อสารกับบุคคลอื่น (McCroskey, 1970 ; 1977 ; 1978) ประมาณร้อยละ 20 ของนักเรียนในห้องเรียนนั้น จัดได้ว่าเป็นผู้ที่มีความกลัวต่อการสื่อสาร นักเรียนดังกล่าวนี้ ยังมี

แนวโน้มที่จะเป็นผู้ที่มีความเต็มใจต่อการสื่อสารในระดับต่ำและมีแนวโน้มพฤติกรรมขี้อาย มักเป็นบุคคลที่เงียบและไม่ค่อยอาสาสมัครในการแสดงความคิดเห็นต่อการสื่อสารในห้องเรียน ผลของกระทบของนักเรียนดังกล่าวก่อให้เกิดผลเสียต่อสิ่งแวดล้อมของการเรียนรู้ภายในห้องเรียน

4. ความกลัวของผู้รับสาร (receiver apprehension)

Wheless (1975) ให้ความหมายว่า เป็นบุคคลที่มีความกลัวต่อการแปลสารผิดพลาด และ/หรือ ไม่สามารถที่จะจับใจความสำคัญของสารนั้นๆ ได้ มักจะเกิดกับบุคคลที่ไม่มีความมั่นใจและประเมินค่าตนเองต่ำ นักเรียนที่มีความกลัวต่อการเป็นผู้รับสารสูงมักเป็นคนที่มีประสิทธิภาพต่อการฟังต่ำ จับใจความสำคัญของสารต่ำ มีความผิดพลาดต่อการรับสาร และมีความสามารถต่อการวิเคราะห์และประเมินสารได้น้อยกว่านักเรียนอื่นๆ (Wheless, Preis, & Gayle, 1997)

4.4 แนวคิดเกี่ยวกับปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูและนักเรียน

การสื่อสารและความสัมพันธ์ระหว่างครูและนักเรียนเป็นองค์ประกอบที่มีความสำคัญอย่างมากต่อกระบวนการเรียนการสอนภายในห้องเรียน ความสัมพันธ์เป็นตัวขับเคลื่อนถึงเป้าหมายร่วมระหว่างครูและนักเรียน เพราะความสัมพันธ์มีคุณค่าต่อการเรียนรู้ด้านองค์ความรู้ (Cognitive Learning) และด้านอารมณ์ (Affective Learning)

จากการศึกษาวิจัยต่างๆ ผู้วิจัยขอแบ่งแนวคิดเกี่ยวกับปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูและนักเรียน ออกเป็นทฤษฎี ดังนี้

1) ทฤษฎีการละเมิดความคาดหวัง (Expectancy-Violations Theory)

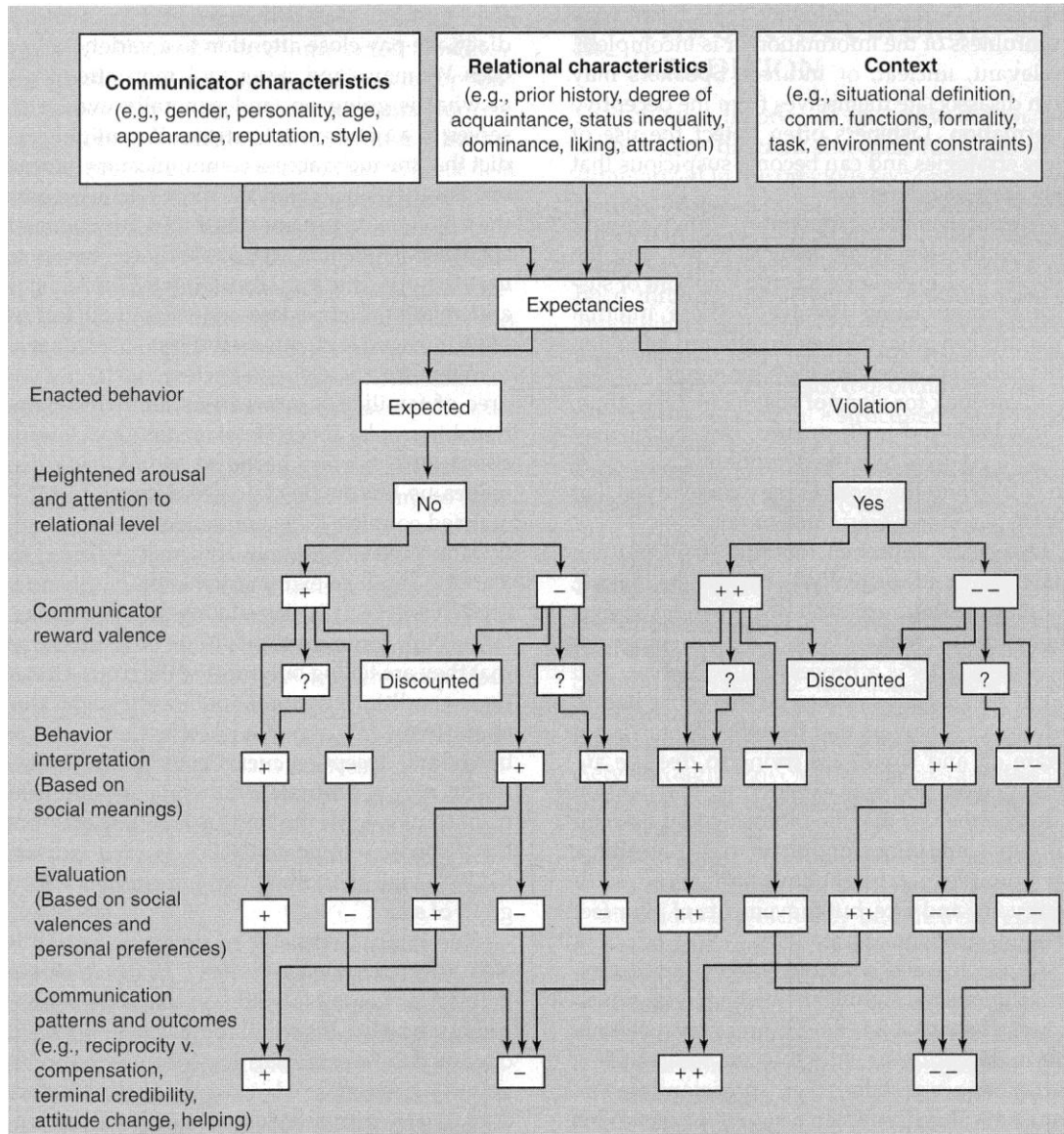
ทฤษฎีนี้เชื่อว่า มนุษย์เราจะมี ความคาดหวังถึงพฤติกรรมของบุคคลอื่นๆ ซึ่งมีพื้นฐานมาจากประสบการณ์ของตนเอง หรือ บรรทัดฐานของคนในสังคม (Social Norms) และสถานการณ์ที่พฤติกรรมนั้นเกิดขึ้น ความคาดหวังนี้ อาทิ พฤติกรรมสื่อสารอวัจนภาษา ได้แก่ การสบสายตา (eye contact) ระยะห่าง (distance) และท่าทาง (gesture) เป็นต้น (Littlejohn & Foss, 2008, p. 155)

สมมุติฐานของทฤษฎีนี้ มีอยู่ว่า เมื่อไรก็ตามที่พฤติกรรมการสื่อสารนั้นเป็นไปตามความคาดหวัง ถือว่าพฤติกรรมการสื่อสารนั้นมีลักษณะบวก (positive behavior) แต่เมื่อไรก็ตามที่พฤติกรรมการสื่อสารนั้นไม่เป็นไปตามที่คาดหวังหรือละเมิดความคาดหวัง ถือว่าพฤติกรรมการสื่อสารนั้นเป็นลบ (negative behavior) (Littlejohn & Foss, 2008, p. 155)

Burgoon (2003 อ้างอิงใน Littlejohn & Foss, 2008, p. 155) กล่าวว่า พฤติกรรมการสื่อสารของผู้อื่นที่ละเมิดความคาดหวังของเราอาจมีลักษณะเป็นบวกได้ เพราะเราเรียนรู้พฤติกรรมการสื่อสารของเขาแบบด้านบวก โดยที่เราไม่รู้ด้วย เช่น ถ้ามีคนๆหนึ่งยื่นใกล้เรามากเกินไป สบตาเรามากกว่าปกติ เราอาจประเมินพฤติกรรมการสื่อสารเป็นลบ เพราะเรารู้สึกอึดอัด แต่เราก็สามารถประเมินพฤติกรรมการสื่อสารเป็นบวกได้ หากเรารู้สึกชอบบุคคลดังกล่าวและบุคคลดังกล่าวก็มีความรู้สึกชอบพอเรา เป็นต้น ซึ่งพฤติกรรมการสื่อสารดังกล่าว มีลักษณะเป็น Reward Valence หรือ ระดับของความสัมพันธ์กับผู้อื่นเชิงบวก มากกว่า ที่จะเป็นลบ

กระบวนการประเมินความคาดหวังขึ้นอยู่กับ การรับรู้ของเราต่อบุคคลหนึ่งถึง ลักษณะของผู้สื่อสาร (Communicator Characteristics) ลักษณะของความสัมพันธ์ (Relational Characteristics) และบริบทที่สถานการณ์นั้นเกิดขึ้น (Context) กล่าวคือ กระบวนการประเมินความคาดหวังเกิดขึ้นเมื่อเราตัดสินใจถึงพฤติกรรมการสื่อสารของบุคคลอื่น โดยพฤติกรรมการสื่อสารของบุคคลนั้นกระตุ้นความคาดหวังของเรา (arousal and attention) ซึ่งทำให้เราตัดสินใจบุคคลนั้นหรือ ประเมินความหมายของสารหรือการกระทำที่บุคคลนั้นแสดง (Littlejohn & Foss, 2008, p. 156) แสดงดังแผนภาพที่ 2.6

แผนภาพที่ 2. 6 แสดงกระบวนการประเมินพฤติกรรมการสื่อสารเชิงบวกและเชิงลบ⁷



(แหล่งข้อมูล : Burgoon & Hale, 1988 อ้างอิงใน Littlejohn & Foss, 2008, p. 157)

⁷ เพื่ออธิบายถึงตารางดังกล่าวให้ง่ายขึ้น Burgoon และ Hale ได้แยกผลตอบแทนที่ได้จากผู้สื่อสาร (communicator reward valence) การตีความพฤติกรรม (behavior interpretation) และการประเมินพฤติกรรม (behavior evaluation) เป็นทั้งบวกและลบ เพราะต้องมีความเข้าใจถึงกระบวนการประเมินพฤติกรรมการสื่อสารดังกล่าวอย่างต่อเนื่อง แต่หากเครื่องหมาย ++ หรือ -- แสดงถึงผลกระทบต่อกระบวนการประเมินพฤติกรรมการสื่อสารดังกล่าวมีแนวโน้มที่ทวีคูณ หรือ แน่ใจถึงพฤติกรรมการสื่อสารของบุคคลนั้นมากขึ้น

4.5 แนวคิดเกี่ยวกับการจัดสภาพแวดล้อมและบรรยากาศในชั้นเรียน

1) การบริหารจัดการภายในห้องเรียน

Susan Colville-Hall (2004 อ้างอิงใน ศศิธร ชันติธรากร, 2551) ให้ความหมายว่า เป็นพฤติกรรมการสอนที่ครูสร้างและคงสภาพเงื่อนไขของการเรียนรู้ เพื่อช่วยให้การเรียนการสอนมีประสิทธิภาพและเกิดประสิทธิผลขึ้นในชั้นเรียน

Cooper และ Simonds (1999) ให้ความหมายว่าเป็นกระบวนการที่ครูสร้างปฏิบัติ และรักษาบรรยากาศในชั้นเรียนที่ส่งเสริมต่อการเรียนรู้ของนักเรียน ครูจึงจำเป็นอย่างยั้งที่จะต้องรู้จักวิธีการบริหารจัดการห้องเรียน แบ่งออกเป็นลักษณะสำคัญ 11 ส่วน ดังนี้

● วิธีบริหารจัดการนักเรียน

- ครูต้องรักษาภาวะเยียบและพฤติกรรมของนักเรียนในห้องเรียน
- ครูต้องมีวิธีการจัดการความขัดแย้งที่เกิดขึ้นในห้องเรียน (Brophy, 1983)
- ครูต้องให้นักเรียนมีส่วนร่วมต่อการเรียนรู้ในห้องเรียน

● วิธีบริหารจัดการครู

- ครูต้องแสดงความกระตือรือร้นต่อวิชาที่สอนแก่นักเรียน
- ครูต้องหมั่นพัฒนาทักษะความสามารถอยู่เสมอ
- ครูต้องสั่งงานแก่นักเรียนอย่างเหมาะสม
- ครูต้องมีความยุติธรรมในการตรวจข้อสอบ
- ครูต้องตระหนักถึงอุปสรรคของการเรียนรู้

● วิธีบริหารจัดการกิจกรรมภายในห้องเรียน

- ครูต้องจัดกิจกรรมและวิธีการสอนที่สนับสนุนต่อการเรียนรู้ของนักเรียน
- ครูต้องสร้างบรรยากาศที่ดีต่อการเรียนในช่วงแรกของภาคการศึกษา
- ครูต้องระบุนวัตกรรมประสงคของการเรียนอย่างชัดเจน

นอกเหนือจากนี้ **สภาพแวดล้อม** ยังมีผลต่อการบริหารจัดการภายในห้องเรียน

Todd-Mancillas (1982 อ้างอิงใน Cooper & Simonds, 1999, p. 94) ได้ทบทวนงานวิจัยต่างๆ พบว่า ปัจจัยที่ส่งผลต่อบรรยากาศในชั้นเรียน ได้แก่

1. สี (color)

เช่น โทนมืดอ่อน (สีเหลืองและสีชมพู) เป็นโทนสีที่ดีที่สุดของน้องเรียนเด็กเล็ก (younger children) แต่โทนสีเย็น (สีฟ้าและสีเขียวคราม) เป็นโทนสีที่ดีที่สุดของนักเรียนเด็กโต (older children)

2. แสง (lighting)

เช่น ห้องเรียนที่แสงไม่พอ (poor lighting) จะก่อให้เกิดการปวดตา (eye strain) และ เหนื่อยล้า (fatigue) แต่สว่างจ้าเกินไปก็ก่อให้เกิดความตึงเครียด (stress)

3. อุณหภูมิ (temperature)

เช่น ถ้าห้องเรียนมีอากาศร้อนเกินไป จะทำให้นักเรียนรู้สึกหงุดหงิด (irritable) และ กระวนกระวาย (anxious) แต่ถ้าอากาศเย็นเกินไป

4. หน้าต่าง (windows)

เช่น ห้องเรียนไม่ควรมียหน้าต่างระดับสายตา เพราะจะดึงความสนใจของนักเรียนและครูออกจากบทเรียน (McCroskey, Richmond, & McCroskey, 1999, p.159)

5. การตกแต่ง (Decoration)

เช่น ห้องเรียนควรตกแต่งด้วยผลงานของนักเรียน โดยครูไม่ควรเป็นผู้เลือกผลงานของนักเรียนเอง แต่นักเรียนและเพื่อนๆในห้องเรียนควรช่วยกันเลือก เพราะจะไม่ทำให้นักเรียนรู้สึกว่าคุณบังคับหากครูเป็นผู้เลือก อีกทั้ง นักเรียนจะมีความรู้สึกว่าเป็นห้องเรียนของตนเอง เพราะมีผลงานของตน ไม่ใช่ห้องเรียนของครูเพียงคนเดียวเท่านั้น (McCroskey, Richmond, & McCroskey, 1999, p.160)

มากไปกว่านั้น Moos และ Trickett ได้คิดค้นการวัดสภาพแวดล้อมในห้องเรียน ด้วย Classroom Environmental Scale (CES) ซึ่งมุ่งเน้นที่การวัดผลของการจัดสภาพแวดล้อมในชั้นเรียน ความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับนักเรียน และระหว่างนักเรียนกับครู รวมถึงเป็นการวัดการรับรู้ของนักเรียน แบ่งออกเป็น 3 ส่วนใหญ่ ดังนี้ (1) ด้านการพัฒนาตัวนักเรียน (Personal Development) (2) ด้านความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียน (Interpersonal Relationships) (3) ด้านการรักษาระบบในห้องเรียน (System Maintenance) (Schmuck & Schmuck, 2001, p. 69)

- **การจัดสภาพแวดล้อมด้านการพัฒนาตัวนักเรียน (Personal Development)**

- **การแข่งขัน (Competition)**

เช่น นักเรียนแข่งขันกับเพื่อนร่วมห้องต่อคะแนนหรือเกรดที่จะได้รับมากน้อยอย่างไร การได้คะแนนหรือเกรดมีความยากหรือง่ายมากน้อยอย่างไร

- **การกำหนดทิศทางงาน (Task Orientation)**

เช่น ครูเน้นการติดตามผลงานนักเรียน และ กำหนดวันเวลาต่อการส่งการบ้านของนักเรียนอย่างไร

- **การจัดสภาพแวดล้อมด้านการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียน (Interpersonal Relationships)**

- **ความผูกพัน (Affiliation)**

เช่น นักเรียนแต่ละคนรู้จักกันมากน้อยอย่างไร นักเรียนแต่ละคนอยากช่วยเหลือการบ้านของกันและกันมากน้อยอย่างไร นักเรียนแต่ละคนอยากทำงานร่วมกันมากน้อยอย่างไร

- **การมีส่วนร่วม (Involvement)**

เช่น นักเรียนสนใจต่อการเรียนในห้องเรียนมากน้อยอย่างไร นักเรียนเข้าร่วมการอภิปรายในชั้นเรียนบ่อยอย่างไร นักเรียนหาข้อมูลเพิ่มเติมนอกเหนือจากตำราเรียนหรือไม่

- การสนับสนุนจากครู (Teacher Support)

เช่น ครูช่วยเหลือนักเรียนและเป็นมิตรกับนักเรียนมากน้อยอย่างไร ครูเชื่อในความสามารถของนักเรียนมากน้อยอย่างไร ครูสามารถเปิดเผยถึงความรู้สึกมากน้อยอย่างไร

- การจัดสภาพแวดล้อมด้านการสร้างบรรยากาศทั้งระบบ (System Maintenance)

- การส่งเสริมสร้างสรรค์ผลงานใหม่ๆ (Innovation)

เช่น นักเรียนมีส่วนร่วมต่อกิจกรรมการเรียนการสอนมากน้อยอย่างไร ครูสนับสนุนการสร้างสรรค์ผลงานของนักเรียนและใช้วิธีการสอนใหม่ๆมากน้อยอย่างไร

- การสั่งและจัดระบบ (Order and Organization)

เช่น ครูได้เน้นพฤติกรรมของนักเรียนที่เป็นแบบอย่าง การจัดกิจกรรมเพื่อการเรียนการสอนภายในห้องเรียน การสั่งการบ้านนักเรียนอย่างไร

- ความกระจ่างของกฎระเบียบ (Rule Clarity)

เช่น ครูให้ความกระจ่างของกฎระเบียบต่อพฤติกรรมของนักเรียนมากน้อยอย่างไร และ นักเรียนอยู่ภายใต้กฎระเบียบมากน้อยอย่างไร

- การควบคุมของครู (Teacher Control)

เช่น ครูใช้กฎระเบียบลงโทษนักเรียนที่ฝ่าฝืนกฎอย่างไร ครูลงโทษนักเรียนรุนแรงมากน้อยอย่างไร

แนวคิดเกี่ยวกับการสื่อสารต่างวัฒนธรรม (Intercultural Communication)

สำหรับความแตกต่างทางวัฒนธรรมภายในห้องเรียนนั้น มีบทบาทอย่างมากในปัจจุบัน Nicklin (1991 อ้างอิงใน Cooper & Simonds, 1999, p. 20) กล่าวว่า ภายในปี 2000 จำนวนนักเรียนในโรงเรียนของประเทศสหรัฐอเมริกาจะมีนักเรียนชนกลุ่มน้อยที่หลายหลากทางวัฒนธรรมมากกว่า 1 ใน 3 ของจำนวนนักเรียนทั้งหมดในห้องเรียนหนึ่งๆ อย่างไรก็ตาม วัฒนธรรมภายในห้องเรียนยังคงเป็นวัฒนธรรมกระแสหลักของสังคมอเมริกา (Condon, 1986 อ้างอิงใน Cooper & Simonds, 1999, p. 13) เช่น ความเป็นอิสระ (independence) การแข่งขัน (competition) ความสันโดษ (individual) ฯลฯ ดังนั้น นักเรียนที่มีพื้นเพความเป็นมาที่แตกต่างกันมักต้องใช้เวลาอย่างมากต่อการปรับตัวเข้าสู่วัฒนธรรมภายในห้องเรียน

Gay (1978 อ้างอิงใน Cooper & Simonds, 1999, p. 20) อธิบายว่า ครูจำเป็นต้องอธิบายถึงลักษณะของนักเรียนกลุ่มย่อยภายในห้องเรียน และเรียนรู้ลักษณะเฉพาะของแต่ละกลุ่มนั้น ในบริบทการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอนนั้น การสื่อสารถือเป็นกุญแจสำคัญ “ที่จะอธิบายถึงลักษณะเฉพาะของแต่ละกลุ่มวัฒนธรรม รูปแบบการสื่อสารของแต่ละชนกลุ่มย่อย และ การมีอิทธิพลที่ก่อให้เกิดการสร้างปฏิสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกต่างกลุ่มวัฒนธรรมภายในห้องเรียน”

จากการศึกษางานวิจัยต่างๆ ผู้วิจัยขอแบ่งเป็นประเด็นต่างๆ ดังนี้

ความหมายและระดับของการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม

Lustig และ Koester (1993, p. 25 อ้างอิงใน เมตตา วิวัฒนานุกูล, 2548, p. 2) ให้ความหมายว่า กระบวนการแลกเปลี่ยนและตีความสัญลักษณ์และบริบทหนึ่งๆ โดยบุคคลในกระบวนการสื่อสารนั้นมีความแตกต่างกันทางวัฒนธรรมมากในระดับที่มีการตีความและความคาดหวังเกี่ยวกับพฤติกรรมที่เหมาะสมแตกต่างกัน นำไปสู่ความหมายที่ไม่เหมือนกัน

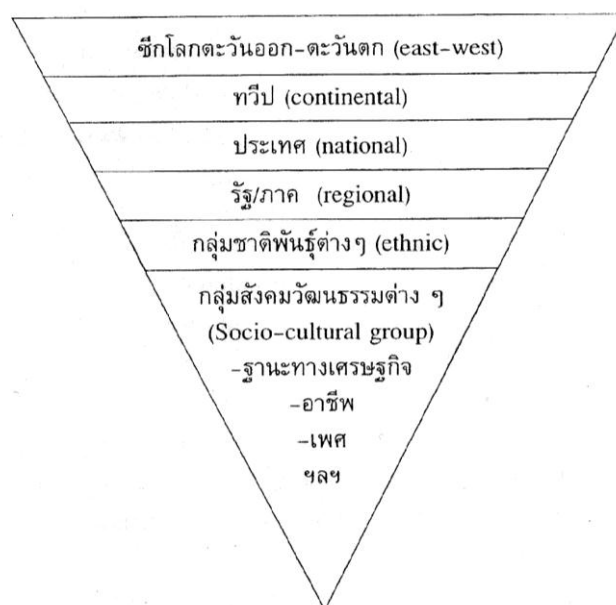
Satoshi Ishii (2006, p. 13) ให้ความหมายว่า เป็นเรื่องเกี่ยวกับการรับรู้ อารมณ์ และกระบวนการแสดงออกซึ่งพฤติกรรมในการมีปฏิสัมพันธ์ทั้งการส่งข่าวสารและการรับข่าวสารทั้งที่เป็นวจนภาษาและอวจนภาษาระหว่างบุคคลที่มีพื้นฐานทางวัฒนธรรมที่มีความแตกต่างกัน

เมตตา วิวัฒนานุกูล (2548, p. 3) ให้ความหมายว่า กระบวนการถ่ายทอด / รับรู้ และตีความหมายปฏิสัมพันธ์และสัญลักษณ์ระหว่างคนที่มาจากวัฒนธรรมที่ต่างกันภายใต้บริบทการสื่อสารหนึ่งๆ แต่ทั้งนี้ ความแตกต่างนั้นจะต้องเป็นความแตกต่างในระดับวัฒนธรรมไม่ว่าจะเป็นระดับวัฒนธรรมโดยกว้าง (cultural level) หรือ ระดับวัฒนธรรมย่อย (sub-cultural-level) เช่น ความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรมในเมืองและชาวตอยทางภาคเหนือ โดยความแตกต่างนั้น ไม่ใช่ความแตกต่างในระดับปัจเจกบุคคล เช่น ความแตกต่างทางความคิด หรือ นิสัยใจคอ โดย Lustig และ Koester (1996 อ้างอิงใน เมตตา วิวัฒนานุกูล, 2548, p. 3) กล่าวว่า ความแตกต่างทางวัฒนธรรม

นั่นจะต้อง “มากพอ” ที่จะแสดงให้เห็นถึงพฤติกรรมและความคิดของแต่ละ “กลุ่มสังคม” ที่ทำให้เราสามารถทำนายหรือคาดการณ์ได้ว่า จะมีรูปแบบใดและเป็นไปในลักษณะและทิศทางใด Samovar และ Porter (1995 อ้างอิงใน เมตตา วิวัฒนานุกูล, 2548, p.3) เน้นว่า ความแตกต่างทางวัฒนธรรมนั้น จะต้อง “เด่นชัดพอ” ที่จะทำให้เห็นความแตกต่างของการสื่อสารระหว่างคู่สนทนา

การเปรียบเทียบว่า ความแตกต่างใดเป็นความแตกต่างระดับวัฒนธรรม (culture) หรือระดับวัฒนธรรมย่อย (sub-culture) ขึ้นอยู่กับว่า เราใช้ฐานใดเป็นฐานหลักในการเปรียบเทียบวัฒนธรรม ดังนั้น สามารถสรุปให้เห็นความแตกต่างทางวัฒนธรรมในระดับต่างๆ โดยใช้เกณฑ์ทางภูมิศาสตร์ จากกว้างไปแคบได้ แสดงดังแผนภาพที่ 2.7

แผนภาพที่ 2. 7 แสดงผลสรุปความแตกต่างทางวัฒนธรรมในระดับต่างๆ โดยใช้เกณฑ์ทางภูมิศาสตร์



แหล่งที่มา : (Lustig & Koester, 1996, pp. 38-41)

ระดับข้างต้นเป็นการแบ่งโดยใช้เกณฑ์ทางภูมิศาสตร์เป็นส่วนใหญ่ แต่บางครั้งความแตกต่างทางวัฒนธรรมอาจไม่ได้ถูกกำหนดหรือสามารถแยกได้ตามเกณฑ์ภูมิศาสตร์ เพราะอาจมีกลุ่มคนที่มีวัฒนธรรมเดียวกัน แต่อยู่กระจัดกระจายในที่ต่างๆ เช่น ชาวจีนหรือชาวมุสลิมที่อาศัยอยู่ในประเทศต่างๆ ทั่วโลก

ดังนั้น เมตตา วิวัฒนานุกูล (2548 : 5) ให้เกณฑ์แบ่งการสื่อสารต่างวัฒนธรรมในระดับอื่นๆ ดังนี้

- 1) การสื่อสารระหว่างกลุ่มเชื้อชาติ (interracial communication) คำว่า “กลุ่มเชื้อชาติ” (racial group) หมายถึง กลุ่มที่มีลักษณะทางกายภาพคล้ายคลึงกัน เช่น สีผิว รูปร่าง หรือโครงสร้างร่างกาย เช่น รูปทรงศีรษะ ตา จมูก รวมถึงสีผมและลักษณะเส้นผม เป็นต้น ในอดีต มีการแบ่งกลุ่มเชื้อชาติเป็น 3 กลุ่ม คือ นีกรอยด์ (negroid) ได้แก่ คนผิวดำในสหรัฐอเมริกา คนแอฟริกัน มองโกลอยด์ (mongoloid) ได้แก่ คนเอเชียตะวันออกเฉียงใต้ และ คนตะวันออกไกล และ คอเคซอยด์ (Caucasoid) ได้แก่ คนยุโรปและชาวตะวันตกอื่นๆ แต่ภายหลัง มีการเพิ่ม ออสตราลอยด์ (Australoid) และ โพลินีเซียน (Polynesian)
- 2) การสื่อสารระหว่างกลุ่มชาติพันธุ์ (interethnic communication) เป็นกลุ่มที่เชื่อว่าสืบเชื้อสายจากบรรพบุรุษกลุ่มเดียวกัน ใช้ภาษาพูดเดียวกัน ยึดถือขนบธรรมเนียมประเพณี และพิธีกรรมต่างๆ เหมือนกัน หรือ คล้ายกัน การแบ่งกลุ่มชาติพันธุ์ อาจใช้เกณฑ์ในการจัดแบ่งแตกต่างกัน เช่น การแบ่งกลุ่มชาติพันธุ์ดั้งเดิมในเอเชียอาคเนย์ หรือ เอเชียตะวันออกเฉียงใต้ อาจแบ่งเป็น 3 กลุ่ม โดยดูจากพฤติกรรมการรวมกลุ่มและย่านถิ่นฐาน เป็น (1) กลุ่มเร่ร่อน เช่น ผีตองเหลืองในประเทศไทยและลาว หรือพวกซามังซาโกในประเทศไทยตอนใต้ พม่าตอนใต้ มาเลเซีย อินโดนีเซีย และฟิลิปปินส์ (2) กลุ่มตั้งถิ่นฐานกึ่งถาวร ไม่ว่าจะเป็กลุ่มชาวเขา “บนแผ่นดินใหญ่” เช่น ชาวเขาเผ่ากาโร (garo) ชิน (shin) และนากะ (naga) บนเทือกเขาประเทศพม่าและรัฐอัสสัมในอินเดีย (3) กลุ่มรัฐประเทศ ซึ่งเป็นกลุ่มที่มีการตั้งถิ่นฐานถาวร และจัดตั้งเป็นอาณาจักรหรือประเทศขึ้น (ในอินเดีย จีน ไทย ลาว พม่า เป็นต้น)

นอกจากนี้ Samovar และ Porter (1995 อ้างอิงใน เมตตา วิวัฒนานุกูล, 2548, p. 6) ยังได้รวบรวมการแบ่งเกณฑ์ความแตกต่างในระดับต่างๆ และระหว่างกลุ่มคนต่างๆ ตัวอย่างความแตกต่างทางสังคมวัฒนธรรมต่อไปนี้ ในยุคปัจจุบันจากความแตกต่างมากที่สุดไปถึงน้อยที่สุด อาทิ

ชาวตะวันตก	-	ชาวเอเชีย
ชาวอเมริกัน	-	ชาวฝรั่งเศสเชื้อสายแคนาดา
ชาวแองโกลอเมริกันผิวขาว	-	ชาวอินเดียนพื้นเมือง
ชาวอเมริกันเชื้อสายเอเชีย	-	ชาวอเมริกันเชื้อสายเม็กซิกัน
ชาวอเมริกัน	-	ชาวอังกฤษ
ชาวอเมริกัน	-	ชาวแคนาดาเชื้อสายอังกฤษ

บทบาทวัฒนธรรมในกระบวนการรับรู้

“วัฒนธรรม” มีบทบาทอย่างมากต่อการรับรู้ของบุคคลและมีผลต่อกระบวนการรับรู้ในแต่ละขั้นตอนไม่ว่าจะเป็น การเลือกรับสาร เรียบเรียงสาร และตีความสาร และมีผลต่อการแสดงออกหรือลักษณะการทำงานของกระบวนการย่อยทั้งสามได้ ดังต่อไปนี้ (Stewart, 1993, p. 79-85 อ้างอิงใน เมตตา วิวัฒนานุกูล, 2548, p. 112)

1) การเลือกรับสาร (Selection)

การเลือกรับสาร เกิดขึ้นเมื่อเราได้รับสารผ่านประสาทสัมผัสทั้งห้า แล้วเราเลือกที่จะมุ่งความสนใจไปยังสารใดสารหนึ่งที่เราสนใจมากที่สุด หรือมีผลประโยชน์กับเรามากที่สุด กล่าวได้ว่าการเลือกรับสารขึ้นอยู่กับปัจจัยภายในตัวเราหลายประการ อาทิ ประสบการณ์ในอดีต แรงขับ เป็นต้น

ในการสื่อสารกับบุคคลอื่น เราก็จะมีการเลือกรับสารด้วยเช่นกัน ในการวิจัยบางชิ้นกล่าวว่า เรามีแนวโน้มที่จะให้ความสนใจกับบุคคล หรือสิ่งใดที่เราสามารถเข้าถึงได้ง่าย เช่น ผู้ที่อยู่ใกล้เราที่สุด มีเสียงดังที่สุด เป็นต้น อย่างไรก็ตาม สำหรับการเลือกรับสารในขั้นตอนที่ซับซ้อนขึ้น เราจะตัดสินใจเลือกจากปัจจัยที่ซับซ้อนกว่านี้ อาทิ ประสบการณ์การตัดสินใจที่มีต่อสารนั้น เช่น เรามีแนวโน้มที่จะรับรู้ว่าการตัดสินใจของเพื่อนที่เราไม่ชอบเป็นพฤติกรรมที่น่ารำคาญ น่ารังเกียจ มากกว่าพฤติกรรมของเพื่อนที่เราชอบ เป็นต้น

วัฒนธรรมต่างกันมีผลต่อการเลือกรับสารไม่เหมือนกัน เช่น เมื่อเดินเข้าไปในสวนสาธารณะแห่งหนึ่ง คนในวัฒนธรรมหนึ่งอาจเลือกสนใจรูปปั้น “ชายหนุ่มเปลือย” เนื่องจากขัดกับความคาดหวังเกี่ยวกับการแสดงออกทางสรีระในที่สาธารณะ แต่ในขณะที่ คนอีกวัฒนธรรมหนึ่งอาจไม่สนใจรูปปั้นดังกล่าว เพราะเน้นค่านิยมในเรื่อง ความสวยงามทางศิลปะ แต่กลับเลือกสนใจ “กลุ่มคนที่คุยกันเสียงดัง” เนื่องจากเป็นการละเมิดสิทธิส่วนบุคคลของผู้อื่น เป็นต้น

2) การจัดเรียงสาร (Organization)

การจัดเรียงสาร เป็นกระบวนการที่บุคคลนำแบบแผน (pattern) หรือโครงสร้าง (structure) เข้าไปจัดข้อมูลที่ประสาทสัมผัสได้รับมาให้เป็นเรื่องราวที่เข้าใจได้ การจัดเรียงสารเกิดขึ้นหลังจากที่มีการเลือกรับสาร แล้วนำเอาเอกสารนั้นมาจัดเรียงตามโครงสร้างแบบแผน ที่เราสามารถเข้าใจได้

นอกจากนี้ บุคคลยังใช้แบบแผนในการจัดระบบหรือทำความเข้าใจบุคคลที่ทำการสื่อสารด้วย ซึ่งจะมีผลต่อการสื่อสาร ในด้านการตีความและการตอบสนองของเรามาก โดยเฉพาะในกรณีที่แบบแผนนั้นถูกสร้างขึ้นในลักษณะการมองภาพแบบเหมารวม (stereotype) ซึ่งอาจทำให้ตีความพฤติกรรมของบุคคลผิดจากความเป็นจริง

3) การตีความสาร (Interpretation)

การตีความ คือ การสรุป การตัดสินใจ ข้อมูลต่างๆที่ได้ผ่านกระบวนการเลือกรับสารมาแล้ว การตีความนี้ จะขึ้นอยู่กับทางเลือกและจัดเรียบเรียงสารตามความเข้าใจ ความคาดหวัง และตามเป้าหมายของบุคคล

การตีความเป็นกระบวนการที่ไม่มีขอบเขตจำกัด เกิดขึ้นได้ตลอดเวลา ทั้งขณะที่บุคคลรู้ตัวและไม่รู้ตัว และสามารถตีความได้ทุกอย่างทั้งบุคคล สิ่งของ เหตุการณ์ หรือแม้แต่เวลา

วัฒนธรรมมีส่วนอย่างมากในการทำให้บุคคลต่างวัฒนธรรม ซึ่งรับสารเดียวกันตีความต่างกัน อาทิ ผู้ชายชาวฝรั่งเศสเอาแก้มชนกัน หรือ เรียกว่า บิซุ (Bisous) อาจถูกตีความว่าเป็นการทักทายของคนฝรั่งเศส หรือ ในขณะเดียวกัน อาจถูกตีความว่า เป็นการแสดงออกถึงความรักร่วมเพศ เป็นต้น

ปัญหาของการสื่อสารทางวัฒนธรรม

Bowman (1989 อ้างอิงใน Cooper & Simonds, 1999, p. 13) กล่าวว่า วัฒนธรรมมีอิทธิพลอย่างมากต่อการแสดงออกทางพฤติกรรมและการรับรู้ทางจิตวิทยา ส่งผลกระทบต่อวิธีการมองโลกและวิธีการสื่อสาร (McCroskey, and Richmond, 1990 อ้างอิงใน Cooper & Simonds, 1999, p. 13) วัฒนธรรมเป็นตัวสร้างกรอบความคิดที่สมาชิกในกลุ่มนั้นมองแง่มุมต่างๆและสร้างความหมายร่วมกัน (shared meanings) (Bowman, 1989 อ้างอิงใน Cooper & Simonds, 1999, p. 18) แต่อย่างไรก็ตาม การสอนในห้องเรียนที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมเป็นสิ่งที่ท้าทายเป็นอย่างมาก ดังนั้น จึงถือว่าเป็นสิ่งที่มีคุณค่าเช่นกัน การสื่อสารที่มีประสิทธิภาพเป็นวิธีการที่จะทำลายสิ่งกีดขวาง หรือ ปัญหา (stumbling blocks) ในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม

Barna (1988 อ้างอิงใน Cooper & Simonds, 1999, p. 18) มีการให้ลักษณะของปัญหาเหล่านั้นดังนี้

1) มองความแตกต่างมากกว่าความเหมือน

ไม่มีกฎสากลของธรรมชาติความเป็นมนุษย์ที่สามารถใช้เพื่อสร้างความเข้าใจอย่างเป็นมาตรฐาน เพราะมนุษย์แต่ละคนมักจะไม่ว่าตนเองได้รับอิทธิพลมาจากวัฒนธรรมของตน จึงทำให้มนุษย์เข้าใจเองว่าพื้นฐานความต้องการ และความเชื่อของบุคคลอื่นมีลักษณะเหมือนกับตน

2) การแปลสารที่แตกต่างกัน

แม้คำว่า “ใช่” และ “ไม่ใช่” ก่อให้เกิดปัญหาได้ เมื่อคนญี่ปุ่นได้ยินคำถามว่า “คุณต้องการชาไหม” เขามีแนวโน้มที่จะปฏิเสธหรือตอบว่า “ไม่” ซึ่งหมายความว่า เขาต้องการ ใน

บางวัฒนธรรมเป็นสิ่งที่สุภาพในการปฏิเสธในข้อเสมอครั้งที่ 1 และครั้งที่ 2 ก่อน คนต่างวัฒนธรรมจำนวนมากมักทิว เพราะเจ้าภาพซึ่งเป็นคนอเมริกัน ไม่เสนอคำถามครั้งที่ 3 ซึ่งคนอเมริกันคิดว่า การตอบว่า “ไม่” คือ ไม่ อีกทั้ง เมื่อเราเข้าสู่วัฒนธรรมใหม่ เรามักไม่เข้าใจต่ออวัจนภาษาซึ่งทำให้การสื่อสารไม่ประสบความสำเร็จ (Frankel, 1965)

3) อคติและภาพเหมารวม

สิ่งเหล่านี้เป็นตัวลดประสิทธิภาพของการสื่อสารเพราะเป็นตัวสร้างกรอบแนวคิดที่เอาความคิดของตนเองเป็นมุมมองหลักต่อสถานการณ์นั้นๆ

4) การประเมินค่าความแตกต่าง

เมื่อเราต้องเห็นด้วยหรือไม่เห็นด้วยต่อสถานการณ์หรือการกระทำอย่างหนึ่งย่อมก่อให้เกิดปัญหาของการสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ เพราะแทนที่จะทำความเข้าใจ ดังนั้น เราจึงจะต้องใจกว้าง (open-minded) เพราะพวกเราทั้งหมดล้วนเอาตนเองเป็นศูนย์กลาง (ethnocentric) กล่าวคือ พวกเรามักคิดว่าวัฒนธรรมของพวกเราถูกต้องหรือดีที่สุด และประเมินค่าวัฒนธรรมอื่นว่าไม่ดี หรือผิด

5) ความกังวลสูง

การเข้าสู่สถานการณ์แปลกใหม่หรือไม่คุ้นเคย มักเป็นปัญหาสำหรับพวกเราหลายคน พวกเรามักจะกังวลหรือต่อต้านสถานการณ์นั้นๆ Jack Gibb (1961) กล่าวว่า การต่อต้านเป็นอุปสรรคที่กีดขวางพวกเราต่อการรับสารของผู้อื่น

บทที่ 3

ระเบียบวิธีวิจัย

การศึกษาวิจัยเรื่อง “ความแตกต่างทางวัฒนธรรมของการสื่อสารเชิงอวัจนะเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียน” ระหว่างปี ค.ศ. 1994 – 2013 เป็นการศึกษาวิจัยเชิงวัฒนธรรมเปรียบเทียบ โดยการรวบรวมงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสื่อสารเชิงอวัจนภาษาเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียนของวัฒนธรรมต่างๆ ทั้งจากงานวิจัยของไทยและต่างประเทศ สืบค้นจากฐานภาพการศึกษาและสร้างองค์ความรู้ในสาขาการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมในบริบทการเรียนการสอน

ผู้วิจัยได้กำหนดระเบียบวิธีวิจัยเพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์ของการวิจัยเรื่อง “ความแตกต่างทางวัฒนธรรมของการสื่อสารเชิงอวัจนะเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียน” ไว้ดังต่อไปนี้

รูปแบบการวิจัย

ผู้วิจัยได้ใช้รูปแบบการวิจัยเอกสาร (Documentary Research) โดยอาศัยต้นแบบ (Template) ของแนวคิด ดังที่ได้นำเสนอในบทที่ 2 เป็นแบบแผนในการศึกษาวิจัย

แหล่งข้อมูลและกลุ่มตัวอย่างงานวิจัยที่ศึกษา

ผู้วิจัยกำหนดขอบเขตการศึกษางานวิจัย แบ่งออกเป็น 2 ส่วน คือ ส่วนงานวิจัยภาษาอังกฤษ และ ส่วนงานวิจัยภาษาไทย ดังนี้

ส่วนงานวิจัยภาษาอังกฤษ ผู้วิจัยได้กำหนดขอบเขตการศึกษาโดยสำรวจงานวิจัยจากฐานข้อมูลที่จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยบอกรับเป็นสมาชิก ตั้งแต่ปี ค.ศ. 1994 – 2013

ผู้วิจัยมีหลักเกณฑ์ในการเลือกงานวิจัยที่จะนำมาศึกษา ดังนี้

สืบค้นคำสำคัญ (Key words) ที่สำคัญ 3 กลุ่มใหญ่ร่วมกัน คือ

1. การสื่อสารเชิงอวัจนภาษา ได้แก่ “nonverbal communication” “nonverbal language” “nonverbal cues” “nonverbal behaviors” “nonverbal message”

2. การสื่อสารเพื่อการเรียนการสอน / ในชั้นเรียน ได้แก่ “instructional communication” “classroom communication” “educational communication” “communication education” “classroom management”
3. การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม ได้แก่ “Intercultural Communication” “Cross-Cultural Studies” “Across Cultures” “International Communication” “Cultural Differences” “Multicultural Education”

ทั้งนี้ จากขั้นตอนการสืบค้นต่างๆ พบงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอนในวารสารออนไลน์จากฐานข้อมูลต่างๆข้างต้นที่เป็นภาษาอังกฤษและที่จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย บอกรับเป็นสมาชิก ได้แก่ ฐานข้อมูล EBSCO ฐานข้อมูล Wilson Web ฐานข้อมูล OCLC ฐานข้อมูล Taylor & Francis Group และ ฐานข้อมูล Thomson Reuters

ผู้วิจัยพบงานวิจัยในส่วนงานวิจัยภาษาอังกฤษ จำนวน 36 เรื่อง

ส่วนงานวิจัยภาษาไทย ผู้วิจัยได้สืบค้นงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสื่อสารเชิงอวัจนะเพื่อการเรียนการสอนจาก *Chulalongkorn University Library Information Network (CHULALINET)* ซึ่งเป็นฐานข้อมูลของห้องสมุดแห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยที่รวบรวมหนังสือ วารสาร ผลงานวิจัย และผลงานวิชาการ และฐานข้อมูลของศูนย์บรรณสารสนเทศทางการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ที่รวบรวมวารสาร จุลสาร และงานวิจัยต่างๆ ทั้งจากนิสิตและอาจารย์คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย และ แหล่งทรัพยากรสารสนเทศอื่นๆที่ห้องสมุดบอกรับเป็นสมาชิก

ผู้วิจัยใช้หลักเกณฑ์ในการเลือกงานวิจัยที่จะนำมาศึกษาตามขั้นตอนด้วยการสืบค้นคำ (Key words) ที่สำคัญ 2 กลุ่มใหญ่ร่วมกัน ในลักษณะเดียวกับส่วนงานวิจัยภาษาอังกฤษ

ผู้วิจัยมีหลักเกณฑ์ในการเลือกงานวิจัยที่จะนำมาศึกษา ดังนี้

สืบค้นคำสำคัญ (Key words) ที่สำคัญ 3 กลุ่มใหญ่ร่วมกัน คือ

1. การสื่อสารเชิงอวัจนภาษา ได้แก่ “อวัจนะ” “อวัจนภาษา” “อวัจนสาร”

2. การสื่อสารเพื่อการเรียนการสอน / ในชั้นเรียน ได้แก่ “การเรียนการสอนในชั้นเรียน” “การศึกษาในชั้นเรียน” “การสื่อสารในชั้นเรียน” “การบริหารจัดการในชั้นเรียน”
3. การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม ได้แก่ “การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม” “การสื่อสารข้ามวัฒนธรรม” “การสื่อสารต่างวัฒนธรรม” “การศึกษาพหุวัฒนธรรม”

ผู้วิจัยพบงานวิจัยในส่วนของงานวิจัยภาษาไทย จำนวน 6 เรื่อง

นอกจากนี้ ผู้วิจัยกำหนดขอบเขตของงานที่นำมาศึกษา โดยมุ่งเฉพาะการศึกษาในเชิงวัฒนธรรมเปรียบเทียบหรือการศึกษาวัฒนธรรมที่สามารถหาประเด็นการเปรียบเทียบความแตกต่างทางวัฒนธรรมตั้งแต่ 2 วัฒนธรรมขึ้นไป ของการสื่อสารเชิงอวัจนะเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียน ตั้งแต่ปี ค.ศ.1994 - 2013

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือ ได้แก่ แบบฟอร์มการบันทึกและวิเคราะห์ข้อมูล เพื่อจัดเก็บและวิเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้นของงานวิจัยและประเด็นที่เกี่ยวข้องกับการสื่อสารเชิงอวัจนะเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียน เช่น ชื่องานวิจัย ชื่อผู้วิจัย ปีที่วิจัย ประเทศของกลุ่มตัวอย่าง ระดับการศึกษาของกลุ่มตัวอย่าง สาขาวิชาของกลุ่มตัวอย่าง วิธีวิจัย เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย และ สารสังเขป / ผลการวิจัย ดังนี้

1. ภาพรวม / สถานภาพ

ข้อมูลเบื้องต้นของงานวิจัยที่ใช้ลงบันทึกในแบบฟอร์ม ได้แก่

- 1.1 แบบฟอร์มการบันทึกและวิเคราะห์ข้อมูล จำนวนงานวิจัยในแต่ละช่วงปี ค.ศ. ดังแสดงในตารางที่ 3.1

ตารางที่ 3. 1 แสดงแบบฟอร์มการบันทึกและวิเคราะห์ข้อมูลจำนวนงานวิจัยในแต่ละช่วงปี ค.ศ.

ช่วงปี ค.ศ.	จำนวน (เรื่อง)	ร้อยละ
ค.ศ. 1994 – ค.ศ. 1998		
ค.ศ. 1999 – ค.ศ. 2003		

ค.ศ. 2004 – ค.ศ. 2008		
ค.ศ. 2009 – ค.ศ. 2013		

1.2 แบบฟอร์มการบันทึกและวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับ สาขาวิชา ของกลุ่มตัวอย่าง
ในงานวิจัย ดังแสดงในตารางที่ 3.2

ตารางที่ 3. 2 แสดงแบบฟอร์มการบันทึกและวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับสาขาวิชาของกลุ่มตัวอย่าง
ในงานวิจัย

สาขาวิชา ⁸	จำนวน (เรื่อง)	ร้อยละ
วิทยาศาสตร์สุขภาพ		
วิทยาศาสตร์กายภาพ		
สังคมศาสตร์		
มนุษยศาสตร์		
วิทยาศาสตร์สุขภาพ และ วิทยาศาสตร์กายภาพ		
วิทยาศาสตร์กายภาพ และ สังคมศาสตร์		
สังคมศาสตร์ และ มนุษยศาสตร์		
วิทยาศาสตร์สุขภาพ วิทยาศาสตร์กายภาพ และ สังคมศาสตร์		
วิทยาศาสตร์สุขภาพ วิทยาศาสตร์กายภาพ และ มนุษยศาสตร์		
วิทยาศาสตร์สุขภาพ สังคมศาสตร์ และ มนุษยศาสตร์		
วิทยาศาสตร์กายภาพ สังคมศาสตร์ และ มนุษยศาสตร์		
วิทยาศาสตร์สุขภาพ วิทยาศาสตร์กายภาพ		

⁸ อ้างอิงการแบ่งสาขาวิชาจาก จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย จำแนกออกเป็น 4 สาขาหลัก มีดังนี้

1. สาขาวิทยาศาสตร์สุขภาพ ได้แก่ คณะจิตวิทยา คณะทันตแพทยศาสตร์ คณะพยาบาลศาสตร์ คณะแพทยศาสตร์ คณะเภสัชศาสตร์ คณะสหเวชศาสตร์ คณะสัตวแพทยศาสตร์ สำนักวิชาวิทยาศาสตร์การกีฬา และ วิทยาลัยการสาธารณสุข
2. สาขาวิทยาศาสตร์กายภาพ ได้แก่ คณะวิทยาศาสตร์ คณะวิศวกรรมศาสตร์ คณะสถาปัตยกรรมศาสตร์ และ วิทยาลัยปิโตรเลียมและปิโตรเคมี
3. สาขาสังคมศาสตร์ ได้แก่ คณะครุศาสตร์ คณะนิติศาสตร์ คณะนิเทศศาสตร์ คณะพาณิชยศาสตร์และการบัญชี คณะรัฐศาสตร์ คณะเศรษฐศาสตร์ และ วิทยาลัยประชากรศาสตร์
4. สาขามนุษยศาสตร์ ได้แก่ คณะศิลปกรรมศาสตร์ และ คณะอักษรศาสตร์

สืบค้นจาก <http://www.academic.chula.ac.th/program/th/index.html> ณ วันที่ 26 มีนาคม พ.ศ. 2557

สังคมศาสตร์ และ มนุษยศาสตร์		
ไม่ระบุสาขา		

1.3 แบบฟอร์มการบันทึกและวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับ ประเทศ / ทวีป ของกลุ่ม
ตัวอย่างในงานวิจัย ดังแสดงในตารางที่ 3.3

ตารางที่ 3. 3 แสดงแบบฟอร์มการบันทึกและวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับประเทศ / ทวีปของกลุ่ม
ตัวอย่างในงานวิจัย

ทวีป ⁹	จำนวน (เรื่อง)*	ร้อยละ
ทวีปอเมริกาเหนือ		
- ระบุประเทศ		
ทวีปอเมริกาใต้		
- ระบุประเทศ		
ภูมิภาคแคริบเบียน		
- ระบุประเทศ		
ทวีปเอเชียกลาง		
- ระบุประเทศ		
ทวีปเอเชียเหนือ		
- ระบุประเทศ		
ทวีปเอเชียใต้		
- ระบุประเทศ		
ทวีปเอเชียตะวันตก		
- ระบุประเทศ		
ทวีปเอเชียตะวันออก		
- ระบุประเทศ		
ทวีปเอเชียตะวันตกเฉียงใต้		
- ระบุประเทศ		
ทวีปเอเชียตะวันออกเฉียงใต้		
- ระบุประเทศ		
ทวีปยุโรปเหนือ		
- ระบุประเทศ		

⁹ อ้างอิงการแบ่งทวีปต่างๆจาก <http://www.nationsonline.org/oneworld/continents.htm>
สืบค้น ณ วันที่ 26 มีนาคม พ.ศ. 2557

ทวีปยุโรปตะวันออก		
- ระบุประเทศ		
ทวีปยุโรปใต้		
- ระบุประเทศ		
ทวีปยุโรปตะวันตก		
- ระบุประเทศ		
ทวีปแอฟริกาใต้		
- ระบุประเทศ		
ทวีปแอฟริกาตะวันออก		
- ระบุประเทศ		
ทวีปแอฟริกาตะวันตก		
- ระบุประเทศ		
ทวีปออสเตรเลีย / โอเชียเนีย		
- ระบุประเทศ		

* งานวิจัยชิ้นเดียวกัน อาจมีได้มากกว่า 1 ทวีป

1.4 แบบฟอร์มการบันทึกและวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับ ระดับการศึกษา ของกลุ่มตัวอย่างในงานวิจัย ดังแสดงในตารางที่ 3.4

ตารางที่ 3. 4 แสดงแบบฟอร์มการบันทึกและวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับระดับการศึกษาของกลุ่มตัวอย่างในงานวิจัย

ระดับการศึกษา	จำนวน (เรื่อง)	ร้อยละ
อนุบาล		
ประถมศึกษา		
มัธยมศึกษา		
วิทยาลัย		
มหาวิทยาลัย		
ไม่ระบุ		

1.5 แบบฟอร์มการบันทึกและวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับ แนวทางการศึกษาของวิธีการเก็บ / ศึกษาข้อมูล ดังแสดงในตารางที่ 3.5

ตารางที่ 3. 5 แสดงแบบฟอร์มการบันทึกและวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับแนวทางการศึกษาของ
วิธีการเก็บ / ศึกษาข้อมูล

แนวทางการศึกษา	จำนวน (เรื่อง)	ร้อยละ
การศึกษาข้ามวัฒนธรรม (วัฒนธรรมเดียว)		
การศึกษาวัฒนธรรมเชิงเปรียบเทียบ (2 วัฒนธรรมร่วมกัน)		
การศึกษาวัฒนธรรมเชิงเปรียบเทียบ (3 วัฒนธรรมร่วมกัน)		
การศึกษาวัฒนธรรมเชิงเปรียบเทียบ (4 วัฒนธรรมร่วมกัน)		
การศึกษาวัฒนธรรมเชิงเปรียบเทียบ (อื่นๆ ระบุ)		

1.6 แบบฟอร์มการบันทึกและวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับ วิธีวิจัยที่ใช้ในการศึกษา
ดังแสดงในตารางที่ 3.6

ตารางที่ 3. 6 แสดงแบบฟอร์มการบันทึกและวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับวิธีวิจัยที่ใช้ในการศึกษา

วิธีวิจัย	จำนวน (เรื่อง)	ร้อยละ
เชิงปริมาณ		
เชิงคุณภาพ		
เชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ		
อื่นๆ (ระบุ)		

1.7 แบบฟอร์มการบันทึกและวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับ วิธีการเก็บข้อมูลของ
การศึกษาวิจัย ดังแสดงในตารางที่ 3.7

ตารางที่ 3. 7 แสดงแบบฟอร์มการบันทึกและวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับวิธีการเก็บข้อมูลของการ
ศึกษาวิจัย

วิธีการเก็บข้อมูล	จำนวน (เรื่อง)	ร้อยละ
แบบสอบถาม		
การสัมภาษณ์		
การสนทนากลุ่ม		
แบบสอบถาม และ การสัมภาษณ์		
แบบสอบถาม และ การสนทนากลุ่ม		
การสัมภาษณ์ และ การสังเกตการณ์		

แบบสอบถาม การสัมภาษณ์ และการ สังเกตการณ์		
อื่นๆ (ระบุ)		

1.8 แบบฟอร์มการบันทึกและวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับ ระดับความแตกต่าง
ทางวัฒนธรรม ที่พบในงานวิจัย ดังแสดงในตารางที่ 3.8

ตารางที่ 3. 8 แสดงแบบฟอร์มการบันทึกและวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับระดับความแตกต่างทาง
วัฒนธรรม

ระดับความแตกต่างทางวัฒนธรรม	จำนวน (เรื่อง)*	ร้อยละ
ทวีป		
ประเทศ		
กลุ่มชาติพันธุ์ / เชื้อชาติ		
กลุ่มสังคม : เพศ		

* งานวิจัยชิ้นเดียวกัน อาจมีการศึกษาระดับความแตกต่างทางวัฒนธรรมมากกว่า 1 ระดับ

1.9 แบบฟอร์มการบันทึกและวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับ ประเด็น / หัวข้อ
การศึกษาอวัจนภาษาและระดับความแตกต่างทางวัฒนธรรม
ที่พบในงานวิจัย ดังแสดงในตารางที่ 3.9

ตารางที่ 3. 9 แสดงแบบฟอร์มการบันทึกและวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับประเด็น / หัวข้อ
การศึกษาอวัจนภาษาและระดับความแตกต่างทางวัฒนธรรม

ประเด็น / หัวข้อที่ศึกษา เกี่ยวกับอวัจนภาษา	ระดับความ แตกต่างทาง วัฒนธรรมที่พบ	ประเทศของ กลุ่มตัวอย่าง	จำนวน (เรื่อง)*	ร้อยละ
บทบาทของอวัจนภาษาต่อ การเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจ (Cognitive Learning)	ระบุ	ระบุ		
		รวม		
บทบาทของอวัจนภาษาต่อ การเรียนรู้ด้านอารมณ์ / ทัศนคติ	ระบุ	ระบุ		
		รวม		

(Affective Learning)				
บทบาทของอวัจนภาษาต่อการเรียนรู้ด้านพฤติกรรม (Behavioral Learning)	ระบุ	ระบุ		
		รวม		
ลักษณะและวิธีการใช้อวัจนภาษาของครูที่มีประสิทธิภาพ (Characteristics and Nonverbal Communication of Effective Teachers)	ระบุ	ระบุ		
		รวม		
อวัจนภาษากับการมองหาคำชมในตัวเอง (Affinity Seeking)	ระบุ	ระบุ		
		รวม		
อวัจนภาษากับการใช้อำนาจของครู (Power Use)	ระบุ	ระบุ		
		รวม		
อวัจนภาษากับความน่าเชื่อถือของครู (Source Credibility)	ระบุ	ระบุ		
		รวม		
อวัจนภาษากับพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของครู (Teacher Misbehavior)	ระบุ	ระบุ		
		รวม		
อวัจนภาษากับความกระตือรือร้นของครู (Enthusiasm)	ระบุ	ระบุ		
		รวม		
อวัจนภาษาของครูกับแรงจูงใจในการเรียนของนักเรียน (Motivation to study)	ระบุ	ระบุ		
		รวม		
อวัจนภาษาของครูกับแรงจูงใจในการสื่อสารของนักเรียน (Motivation to communicate)	ระบุ	ระบุ		
		รวม		
อวัจนภาษากับลักษณะการเรียนรู้และตอบสนองในชั้นเรียน (Students'	ระบุ	ระบุ		
		รวม		

responses)				
สื่อการสอน (Tool)	ระบุ	ระบุ		
		รวม		
อวัจนภาษากับการบริหารจัดการภายในห้องเรียน (Classroom Management)	ระบุ	ระบุ		
		รวม		
อวัจนภาษากับบรรยากาศในชั้นเรียนและโรงเรียน (Classroom Climate and School Climate)	ระบุ	ระบุ		
		รวม		

* บางงานวิจัยมีประเด็น / หัวข้อที่ศึกษา มากกว่า 1 ประเด็น

2 ประเด็น / หัวข้อ ที่ศึกษาเกี่ยวกับอวัจนภาษา

- 2.1 แบบฟอร์มการบันทึกและวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับ ประเด็น / หัวข้อที่ศึกษาเกี่ยวกับ อวัจนภาษาและจิตวิทยาการศึกษาในภาพรวม ดังแสดงในตารางที่ 3.10

ตารางที่ 3. 10 แสดงแบบฟอร์มการบันทึกและวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับประเด็น / หัวข้อที่ศึกษาเกี่ยวกับอวัจนภาษาและจิตวิทยาการศึกษาในภาพรวม

ประเด็น / หัวข้อการศึกษาอวัจนภาษา	จำนวน (เรื่อง)*	ร้อยละ
อวัจนภาษาและจิตวิทยาการศึกษา		
1. บทบาทของอวัจนภาษาต่อการเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจ (Cognitive Learning)		
2. บทบาทของอวัจนภาษาต่อการเรียนรู้ด้านอารมณ์ / ทักษะ (Affective Learning)		
3. บทบาทของอวัจนภาษาต่อการเรียนรู้ด้านพฤติกรรม (Behavioral Learning)		

* บางงานวิจัยอาจมีประเด็น / หัวข้อ การศึกษามากกว่า 1 ประเด็น

- 2.2 แบบฟอร์มการบันทึกและวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับ ประเด็น / หัวข้อที่ศึกษาเกี่ยวกับ อวัจนภาษาในแต่ละองค์ประกอบของการสื่อสาร ดังแสดงในตารางที่ 3.11

ตารางที่ 3. 11 แสดงแบบฟอร์มการบันทึกและวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับ ประเด็น / หัวข้อที่ศึกษาเกี่ยวกับอวัจนภาษาในแต่ละองค์ประกอบของการสื่อสาร

ประเด็น / หัวข้อ การศึกษาอวัจนภาษาที่พบในแต่ละองค์ประกอบการสื่อสาร	จำนวน (เรื่อง)*	ร้อยละ
อวัจนภาษาและผู้สอน / ครู		
1. ภาพลักษณ์ของผู้สอน		
- ความน่าเชื่อถือของครู (Source Credibility)		
- ลักษณะ และวิธีการใช้อวัจนภาษาของครูที่มีประสิทธิภาพ (Characteristics and Nonverbal Communication of Effective Teachers)		
2. พฤติกรรมการสื่อสารของครู		
- ความกระตือรือร้นของครู (Enthusiasm)		
- พฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของครู (Teacher Misbehavior)		
- การใช้อำนาจของครู (Power Use)		
รวม		
สื่อการเรียนการสอน		
1. โสตทัศนอุปกรณ์ (Visual Aid)		
2. หนังสือ (Textbook)		
3. ภาพยนตร์ (Movie)		
4. บทเพลง (Song)		
รวม		
อวัจนภาษาและผู้เรียน / นักเรียน		
1. ความใกล้ชิด		
- ระดับการใช้และการรับรู้อวัจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิดระหว่างคู่สื่อสาร (Nonverbal Immediacy)		
2. ลักษณะการใช้อวัจนภาษาในการเรียนรู้และตอบสนองในชั้นเรียน		
- ความก้ำกั้วการสื่อสารของนักเรียน (Students' Communication Apprehension - CA)		
3. แรงจูงใจในการเรียนของนักเรียน (Motivation to Study)		
4. แรงจูงใจในการสื่อสารของนักเรียน (Motivation to Communicate)		

รวม		
อวัจนภาษาและการปฏิสัมพันธ์ระหว่างครู – นักเรียน		
1. การมองหาความชอบในตัวครู (Affinity Seeking)		
รวม		
สภาพแวดล้อมและบรรยากาศการเรียน		
1. การบริหารจัดการภายในชั้นเรียน (Classroom Management)		
2. บรรยากาศในชั้นเรียนและโรงเรียน (Classroom and School Climate)		
รวม		

* บางงานวิจัยอาจมีประเด็น / หัวข้อ การศึกษามากกว่า 1 ประเด็น

3. ประเภทของอวัจนภาษา

3.1 แบบฟอร์มการบันทึกและวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับ ประเภทของอวัจนภาษา ที่พบในงานวิจัยของทวีปต่างๆ ดังแสดงในตารางที่ 3.12

ตารางที่ 3. 12 แสดงแบบฟอร์มการบันทึกและวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับประเภทอวัจนภาษาที่พบในงานวิจัยของทวีปต่างๆ

ประเภทอวัจนภาษา	เอเชีย*	อเมริกา	ยุโรป	ออสเตรเลีย / โอเชียเนีย	แอฟริกา	จำนวน	ร้อยละ
เทศภาษา							
- ขนาดของห้องเรียน							
- ระยะห่างระหว่างครู – น.ร.							
- บรรยากาศในชั้นเรียน							
- อื่นๆ (ระบุ)							
กาลภาษา							
- มาสาย							
- ตอบคำถาม น.ร. ทันที							

- อื่นๆ (ระบุ)							
สัมผัสภาษา							
- สัมผัส							
ลักษณะทาง กายภาพ							
- รูปลักษณ์							
- การแต่งตัว							
- อื่นๆ (ระบุ)							
อาการภาษา							
- การ เคลื่อนไหว ร่างกาย movement							
- อิริยาบถ (gesture / posture)							
- ลักษณะการ วางตัว (body position)							
- อื่นๆ (ระบุ)							
การแสดงสีหน้า (facial expression)							
- การยิ้ม							
- การสบตา							
- การขมวดคิ้ว							
- อื่นๆ (ระบุ)							
ปริภาษา paralanguage							
- ความดังของ เสียง							
- ความเร็วของ จังหวะ							
- อื่นๆ (ระบุ)							

สำเนียง (accent)								
การแสดง น้ำเสียง (vocal expression)								
ไม่มีเสียงสูง-ต่ำ (monotone / dull voice)								
ความเจียบ								
การฟัง								
ภาษากลิ่น								
วัตถุภาษา								
- โสตทัศน อุปกรณ์ (Visual Aid)								
- หนังสือ								
- อื่นๆ (ระบุ)								
รวม								

* เป็นประเภทอวัจนภาษาที่มีการศึกษาของไทยร่วมอยู่ด้วย

การทดสอบเครื่องมือ

เพื่อให้เกิดความเที่ยง (Reliability) และ ความตรง (Validity) ของเครื่องมือ ผู้วิจัยได้ดำเนินการทดสอบเครื่องมือ ดังต่อไปนี้

ผู้วิจัยทำการสุ่มตัวอย่างงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสื่อสารเชิงอวัจนะเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียน จำนวน 5 เรื่อง โดยพิจารณาจากสัดส่วนของจำนวนงานวิจัยในแต่ละปี แล้วนำมาสุ่มตัวอย่างเพื่อเป็นตัวแทนในการทดสอบเครื่องมือ

หลังจากนั้น ได้นำงานวิจัยจำนวน 5 เรื่องนี้ มาทดสอบกับแบบบันทึกข้อมูลที่เตรียมไว้ด้วยตนเอง แล้วให้บุคคลที่มีความรู้และความสนใจ เรื่อง การสื่อสารเชิงอวัจนะเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียน อีก 1 ท่าน ทำการลงบันทึกข้อมูลเช่นเดียวกัน หลังจากนั้น นำผลของการบันทึกข้อมูลทั้งสองมาเปรียบเทียบกัน การบันทึกข้อมูลมีความตรงกันร้อยละ 93 จึงถือว่ามี ความเที่ยงและความตรงเกิดขึ้น

ผู้วิจัยจึงนำแบบบันทึกข้อมูลมาแก้ไขและปรับปรุงให้เหมาะสมอีกครั้ง แล้วนำไปวิเคราะห์กับข้อมูลจริงจากงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสื่อสารเชิงอวัจนะเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียน ตั้งแต่ ปี ค.ศ. 1994 – 2013 ทั้ง 42 เรื่อง

วิธีวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยได้ใช้วิธีการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตอบปัญหานำการวิจัย ดังนี้

ปัญหานำวิจัยข้อที่ 1

การสื่อสารเชิงอวัจนะเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียนของวัฒนธรรมต่างๆที่พบในงานวิจัย ตั้งแต่ปี ค.ศ.1994 – 2013 มีลักษณะอย่างไร

เพื่อตอบปัญหานำวิจัยข้อที่ 1 ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้จากแบบฟอร์มบันทึกข้อมูลงานวิจัยแต่ละเรื่อง คือ ช่วงปี ค.ศ.ที่ศึกษา สาขาวิชาที่ศึกษาของกลุ่มตัวอย่าง ทวีป/ประเทศที่ศึกษาของกลุ่มตัวอย่าง ระดับ การศึกษาของกลุ่มตัวอย่าง วิธีวิจัยที่ใช้ในการศึกษาวิจัย วิธีการเก็บข้อมูลของการศึกษาวิจัย ระดับ ความแตกต่างทางวัฒนธรรมที่พบในงานวิจัย ประเด็น/หัวข้อการศึกษาเกี่ยวกับอวัจนภาษาที่มี การศึกษาในงานวิจัย เรียงจากตัวแปรที่มีความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรมมากที่สุดถึงน้อยที่สุด มี ลักษณะอย่างไร

ปัญหานำวิจัยข้อที่ 2

การสื่อสารเชิงอวัจนะในชั้นเรียนในวัฒนธรรมต่างๆที่พบในงานวิจัย ตั้งแต่ปี ค.ศ.1994 – 2013 มีความแตกต่างกันหรือไม่ อย่างไร

เพื่อตอบปัญหานำวิจัยข้อที่ 2 ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้จากผลการวิจัย / ข้อค้นพบการวิจัย มาวิเคราะห์ และสังเคราะห์ออกเป็นประเภทอวัจนภาษาต่างๆ และความแตกต่างที่พบในแต่ละประเทศว่ามีความสัมพันธ์กับประเภทอวัจนภาษาอย่างไร

ปัญหานำวิจัยข้อที่ 3

นอกเหนือจากความแตกต่างทางค่านิยมและวัฒนธรรม มีตัวแปรใดบ้างในแต่ละ วัฒนธรรมที่เกี่ยวข้องหรือสัมพันธ์กับการสื่อสารเชิงอวัจนะเพื่อการเรียนการสอนในชั้น เรียนที่พบในงานวิจัย ตั้งแต่ปี ค.ศ. 1994 – 2013

เพื่อตอบปัญหานำวิจัยข้อที่ 3 ผู้วิจัยหาตัวแปรที่ได้จากผลการศึกษา / ข้อค้นพบ ว่ามีตัวแปรใดบ้างที่ นอกเหนือจากความแตกต่างทางค่านิยมและวัฒนธรรมที่เกี่ยวข้องหรือสัมพันธ์กับการสื่อสารเชิงอวัจน ภาษาเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียน มีข้อค้นพบที่น่าสนใจอย่างไรบ้าง และมีบทบาทอย่างไรใน วัฒนธรรมของประเทศต่างๆ

วิธีนำเสนอข้อมูล

เพื่อตอบปัญหานำวิจัยที่ 1 ผู้วิจัยนำผลที่ได้จากการวิจัยมารวบรวมและแยกแยะเป็นหมวดหมู่ แบ่งตามช่วงปี ค.ศ.ที่ศึกษา สาขาวิชาที่ศึกษาของกลุ่มตัวอย่าง ทวีป/ประเทศที่ศึกษาของกลุ่มตัวอย่าง ระดับการศึกษาของกลุ่มตัวอย่าง วิธีวิจัยที่ใช้ในการศึกษาวิจัย วิธีการเก็บข้อมูลของการศึกษาวิจัย ระดับความแตกต่างทางวัฒนธรรมที่พบในงานวิจัย ประเด็น/หัวข้อการศึกษาเกี่ยวกับวัจนภาษาที่มีการศึกษาในงานวิจัย เรียงจากตัวแปรที่มีความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรมมากที่สุดถึงน้อยที่สุด แสดงในรูปร้อยละ และเพื่อตอบปัญหานำวิจัยที่ 2 และ 3 ผู้วิจัยนำผลสรุป / ข้อค้นพบของงานวิจัยที่ได้มารวบรวมและนำเสนอด้วยวิธีการพรรณนาและทำตารางเชิงเปรียบเทียบ



จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

บทที่ 4

ผลการวิจัย

การวิจัยเรื่อง **ปริทัศน์การศึกษาความแตกต่างทางวัฒนธรรมของการสื่อสารเชิงอวัจนะเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียน** ตั้งแต่ ปี ค.ศ. 1994 – 2013 เป็นการศึกษาวิจัยเชิงเอกสาร (Documentary Research) โดยใช้แบบบันทึกข้อมูล (Template) เป็นเครื่องมือในการวิเคราะห์ ข้อมูลที่ต้องการจากงานวิจัยทั้งไทยและต่างประเทศ และนำมาแจกแจงนับความถี่เพื่อตอบปัญหานำวิจัย ดังต่อไปนี้

1. การสื่อสารเชิงอวัจนะเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียนของวัฒนธรรมต่างๆที่พบในงานวิจัย ตั้งแต่ปี ค.ศ.1994 – 2013 มีลักษณะอย่างไร
2. การสื่อสารเชิงอวัจนะในชั้นเรียนในวัฒนธรรมต่างๆที่พบในงานวิจัย ตั้งแต่ปี ค.ศ. 1994 – 2013 มีความแตกต่างกันหรือไม่ อย่างไร
3. มีตัวแปรใดบ้างที่เกี่ยวข้องหรือสัมพันธ์กับการสื่อสารเชิงอวัจนะเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียนที่พบในงานวิจัย ตั้งแต่ปี ค.ศ. 1994 – 2013

ผลการวิจัยจะแบ่งออกเป็น 2 ส่วนหลักๆ คือ

- | | |
|-----------|-------------------------|
| ส่วนที่ 1 | ข้อมูลทั่วไปของงานวิจัย |
| ส่วนที่ 2 | ผลการวิจัย |

ส่วนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของงานวิจัย

จากการเก็บและรวบรวมข้อมูลการศึกษาวิจัยความแตกต่างทางวัฒนธรรมของการสื่อสารเชิงอวัจนะเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียน ตั้งแต่ ปี ค.ศ. 1994 – 2013 นั้น พบงานวิจัยของต่างประเทศ จำนวน 36 เรื่อง และของประเทศไทย จำนวน 6 เรื่อง รวมทั้งสิ้น 42 เรื่อง พบผลดังนี้

1.1 จำนวนงานวิจัยในแต่ละช่วงปี ค.ศ.

จากการศึกษางานวิจัยจำนวน 42 เรื่อง พบว่า จำนวนงานวิจัยที่พบมากที่สุดอยู่ในช่วงปี ค.ศ. 2009 – ค.ศ. 2013 มีจำนวนทั้งสิ้น 18 เรื่อง คิดเป็น ร้อยละ 42.86 รองลงมา คือ ในช่วงปี ค.ศ. 2004 – 2008 มีจำนวนทั้งสิ้น 15 เรื่อง คิดเป็น ร้อยละ 35.71 ถัดมา คือ ช่วงปี ค.ศ. 1994 – 1998 มีจำนวนทั้งสิ้น 6 เรื่อง คิดเป็น ร้อยละ 14.29 และ ช่วงปี ค.ศ. 1999 – ค.ศ. 2003 มีจำนวนทั้งสิ้น 3 เรื่อง คิดเป็น ร้อยละ 7.14 ดังแสดงในตารางที่ 4.1

ตารางที่ 4. 1 แสดงจำนวนงานวิจัยที่พบตามช่วงปี ค.ศ.

ช่วงปี ค.ศ.	จำนวน (เรื่อง)	ร้อยละ
ค.ศ. 1994 – ค.ศ. 1998	6	14.29
ค.ศ. 1999 – ค.ศ. 2003	3	7.14
ค.ศ. 2004 – ค.ศ. 2008	15	35.71
ค.ศ. 2009 – ค.ศ. 2013	18	42.86
รวม	42	100.00

1.2 ข้อมูลเกี่ยวกับกลุ่มตัวอย่างของงานวิจัยที่พบ

1.2.1 สาขาวิชา

จากการศึกษางานวิจัยจำนวน 42 เรื่อง พบว่า จำนวนงานวิจัยที่มีการศึกษาอรรถศาสตร์เพื่อการเรียนการสอนมากที่สุด คือ สหสาขาวิชา ได้แก่ สาขาวิทยาศาสตร์สุขภาพ สาขาวิทยาศาสตร์กายภาพ สาขาสังคมศาสตร์ และ สาขามนุษยศาสตร์ มีจำนวนทั้งสิ้น 5 เรื่อง คิดเป็น ร้อยละ 11.91 รองลงมา คือ สาขาสังคมศาสตร์ มีจำนวนทั้งสิ้น 4 เรื่อง คิดเป็น ร้อยละ 9.52 ถัดมา คือ สาขาสังคมศาสตร์และสาขามนุษยศาสตร์ มีจำนวนทั้งสิ้น 3 เรื่อง คิดเป็นร้อยละ 7.14 ดังแสดงในตารางที่ 4.2

ตารางที่ 4. 2 แสดงจำนวนงานวิจัยจำแนกตามการเรียนการสอนในสาขาวิชาต่างๆ

สาขาวิชา ¹⁰	จำนวน (เรื่อง)	ร้อยละ
วิทยาศาสตร์สุขภาพ	1	2.38
วิทยาศาสตร์กายภาพ	2	4.76
สังคมศาสตร์	4	9.52
มนุษยศาสตร์	2	4.76
วิทยาศาสตร์สุขภาพ และ วิทยาศาสตร์กายภาพ	2	4.76
วิทยาศาสตร์กายภาพ และ สังคมศาสตร์	2	4.76
สังคมศาสตร์ และ มนุษยศาสตร์	3	7.14
วิทยาศาสตร์สุขภาพ วิทยาศาสตร์กายภาพ และ สังคมศาสตร์	1	2.38
วิทยาศาสตร์สุขภาพ วิทยาศาสตร์กายภาพ และ มนุษยศาสตร์	1	2.38
วิทยาศาสตร์สุขภาพ สังคมศาสตร์ และ มนุษยศาสตร์	2	4.76
วิทยาศาสตร์กายภาพ สังคมศาสตร์ และ มนุษยศาสตร์	1	2.38
วิทยาศาสตร์สุขภาพ วิทยาศาสตร์กายภาพ สังคมศาสตร์ และ มนุษยศาสตร์	5	11.91
ไม่ระบุสาขา	16	38.10
รวม	42	100.00

¹⁰ อ้างอิงการแบ่งสาขาวิชาจาก จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย จำแนกออกเป็น 4 สาขาหลัก มีดังนี้

1. สาขาวิทยาศาสตร์สุขภาพ ได้แก่ คณะจิตวิทยา คณะทันตแพทยศาสตร์ คณะพยาบาลศาสตร์ คณะแพทยศาสตร์ คณะเภสัชศาสตร์ คณะสหเวชศาสตร์ คณะสัตวแพทยศาสตร์ สำนักวิชาวิทยาศาสตร์การกีฬา และ วิทยาลัยการสาธารณสุข
2. สาขาวิทยาศาสตร์กายภาพ ได้แก่ คณะวิทยาศาสตร์ คณะวิศวกรรมศาสตร์ คณะสถาปัตยกรรมศาสตร์ และ วิทยาลัยปิโตรเลียมและปิโตรเคมี
3. สาขาสังคมศาสตร์ ได้แก่ คณะครุศาสตร์ คณะนิติศาสตร์ คณะนิเทศศาสตร์ คณะพาณิชยศาสตร์และการบัญชี คณะรัฐศาสตร์ คณะเศรษฐศาสตร์ และ วิทยาลัยประชากรศาสตร์
4. สาขามนุษยศาสตร์ ได้แก่ คณะศิลปกรรมศาสตร์ และ คณะอักษรศาสตร์

สืบค้นจาก <http://www.academic.chula.ac.th/program/th/index.html> ณ วันที่ 26 มีนาคม พ.ศ. 2557

1.2.2 ทวีป / ประเทศ

จากการศึกษางานวิจัยจำนวน 42 เรื่อง พบว่า ทวีป / ประเทศที่ได้ศึกษาวิจัย ภาษาเพื่อการเรียนการสอนมากที่สุด คือ ทวีปอเมริกาเหนือ ได้แก่ ประเทศสหรัฐอเมริกา มีจำนวนทั้งสิ้น 25 เรื่อง คิดเป็น ร้อยละ 31.25 รองลงมา คือ ทวีปเอเชียกลาง ได้แก่ ประเทศจีน ประเทศญี่ปุ่น และ ประเทศเกาหลี มีจำนวนทั้งสิ้น 15 เรื่อง คิดเป็น ร้อยละ 18.75 ต่อมา คือ ทวีปเอเชียตะวันออกเฉียงใต้ ได้แก่ ประเทศไทย และ ประเทศบรูไน มีจำนวนทั้งสิ้น 7 เรื่อง คิดเป็น ร้อยละ 8.75 และ ทวีปยุโรปตะวันตก ได้แก่ ประเทศเบลเยียม ประเทศเนเธอร์แลนด์ ประเทศฝรั่งเศส และ ประเทศเยอรมัน มีจำนวนทั้งสิ้น 7 เรื่อง คิดเป็นร้อยละ 8.75 เช่นเดียวกัน ดังแสดงในตารางที่ 4.3

ตารางที่ 4. 3 แสดงจำนวนงานวิจัยจำแนกตามทวีปต่างๆของกลุ่มตัวอย่าง

ทวีป ¹¹	จำนวน (เรื่อง)*	ร้อยละ
ทวีปอเมริกาเหนือ	25	31.25
- ประเทศสหรัฐอเมริกา	25	
ทวีปอเมริกาใต้	2	2.50
- ประเทศบราซิล	2	
ภูมิภาคแคริบเบียน	3	3.75
- ประเทศเปอร์โตริโก	3	
ทวีปเอเชียกลาง	15	18.75
- ประเทศจีน	8	
- ประเทศญี่ปุ่น	6	
- ประเทศเกาหลี	1	
ทวีปเอเชียตะวันออกเฉียงใต้	1	1.25
- ประเทศอิหร่าน	1	
ทวีปเอเชียตะวันออกเฉียงใต้	7	8.75
- ประเทศไทย	6	
- ประเทศบรูไน	1	
ทวีปเอเชียตะวันตก	5	6.25
- ประเทศโอมาน	1	
- ประเทศตุรกี	3	
- ประเทศซาอุดีอาระเบีย	1	
ทวีปยุโรปตะวันออก	3	3.75

¹¹ อ้างอิงการแบ่งทวีปต่างๆจาก <http://www.nationsonline.org/oneworld/continents.htm> สืบค้น ณ วันที่ 26 มีนาคม พ.ศ. 2557

- ประเทศฮังการี	1	
- ประเทศสโลวาเกีย	1	
- ประเทศเช็ก	1	
ทวีปยุโรปเหนือ	5	6.25
- ประเทศฟินแลนด์	3	
- ประเทศสวีเดน	1	
- ประเทศนอร์เวย์	1	
ทวีปยุโรปใต้	1	1.25
- ประเทศอิตาลี	1	
ทวีปยุโรปตะวันตก	7	8.75
- ประเทศเบลเยียม	1	
- ประเทศเนเธอร์แลนด์	1	
- ประเทศฝรั่งเศส	1	
- ประเทศเยอรมนี	4	
ทวีปแอฟริกาตะวันออก	2	2.50
- ประเทศเคนยา	2	
ทวีปออสเตรเลีย / โอเชียเนีย	4	5.00
- ประเทศออสเตรเลีย	4	
รวม	80	100.00

* งานวิจัยชิ้นเดียวกัน อาจมีได้มากกว่า 1 ทวีป

1.2.3 ระดับการศึกษา

จากการศึกษาจำนวนงานวิจัยจำนวน 42 เรื่อง พบว่า ระดับการศึกษาของกลุ่มตัวอย่างที่พบมากที่สุด คือ ระดับมหาวิทยาลัย มีจำนวนทั้งสิ้น 30 เรื่อง คิดเป็น ร้อยละ 71.43 รองลงมา คือ ระดับมัธยมศึกษา มีจำนวนทั้งสิ้น 8 เรื่อง คิดเป็น ร้อยละ 19.05 และ ระดับประถมศึกษาถึงมัธยมศึกษา มีจำนวนทั้งสิ้น 2 เรื่อง คิดเป็น ร้อยละ 4.76 ดังแสดงในตารางที่ 4.4

ตารางที่ 4. 4 แสดงจำนวนงานวิจัยจำแนกตามระดับการศึกษาของกลุ่มตัวอย่าง

ระดับการศึกษา	จำนวน (เรื่อง)	ร้อยละ
ประถมศึกษา	1	2.38
มัธยมศึกษา	8	19.05
ประถมศึกษา – มัธยมศึกษา	2	4.76
วิทยาลัย	1	2.38

มหาวิทยาลัย	30	71.43
รวม	42	100.00

1.3 ข้อมูลเกี่ยวกับวิธีการเก็บข้อมูล / ศึกษา

1.3.1 แนวทางการศึกษา

จากการศึกษางานวิจัยจำนวน 42 เรื่อง สามารถแบ่งความแตกต่างทางวัฒนธรรมที่ใช้ในการวิเคราะห์เป็น 2 ลักษณะ คือ เป็นการศึกษาข้ามวัฒนธรรม (cross-cultural studies) เพียงวัฒนธรรมเดียว มีจำนวนทั้งสิ้น 19 เรื่อง คิดเป็นร้อยละ 45.24 และเป็นการศึกษาวัฒนธรรมเชิงเปรียบเทียบ ซึ่งแบ่งออกเป็น 4 ลักษณะย่อย อันได้แก่ การศึกษาวัฒนธรรมเชิงเปรียบเทียบ 2 วัฒนธรรมร่วมกัน มีจำนวนทั้งสิ้น 12 เรื่อง คิดเป็นร้อยละ 28.57 การศึกษาวัฒนธรรมเชิงเปรียบเทียบ 3 วัฒนธรรมร่วมกัน มีจำนวนทั้งสิ้น 4 เรื่อง คิดเป็นร้อยละ 9.52 การศึกษาวัฒนธรรมเชิงเปรียบเทียบ 4 วัฒนธรรมร่วมกัน มีจำนวนทั้งสิ้น 6 เรื่อง คิดเป็นร้อยละ 14.29 และการศึกษาวัฒนธรรมเชิงเปรียบเทียบ 8 วัฒนธรรมร่วมกัน มีจำนวนทั้งสิ้น 1 เรื่อง คิดเป็นร้อยละ 2.38 ดังแสดงในตารางที่ 4.5

ตารางที่ 4. 5 แสดงแนวทางการศึกษาจำแนกตามจำนวนการศึกษาข้ามวัฒนธรรม

แนวทางการศึกษา	จำนวน (เรื่อง)	ร้อยละ
การศึกษาข้ามวัฒนธรรม (วัฒนธรรมเดียว)	19	45.24
การศึกษาวัฒนธรรมเชิงเปรียบเทียบ (2 วัฒนธรรมร่วมกัน)	12	28.57
การศึกษาวัฒนธรรมเชิงเปรียบเทียบ (3 วัฒนธรรมร่วมกัน)	4	9.52
การศึกษาวัฒนธรรมเชิงเปรียบเทียบ (4 วัฒนธรรมร่วมกัน)	6	14.29
การศึกษาวัฒนธรรมเชิงเปรียบเทียบ (8 วัฒนธรรมร่วมกัน)	1	2.38
รวม	42	100.00

1.3.2 วิธีวิจัยที่ใช้ในการศึกษา

จากการศึกษางานวิจัยจำนวน 42 เรื่อง พบว่า วิธีการวิจัยที่ใช้ในการศึกษาวิจัยภาษาเพื่อการเรียนการสอนที่ใช้มากที่สุด คือ วิธีวิจัยเชิงปริมาณ มีจำนวนทั้งสิ้น 32 เรื่อง คิดเป็นร้อยละ 76.19 รองลงมา คือ เชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ มีจำนวนทั้งสิ้น 6 เรื่อง คิดเป็น ร้อยละ 14.29 และ เชิงคุณภาพ มีจำนวนทั้งสิ้น 3 เรื่อง คิดเป็น ร้อยละ 7.14 ดังแสดงในตารางที่ 4.6

ตารางที่ 4. 6 แสดงจำนวนงานวิจัยจำแนกตามวิธีวิจัยที่ใช้ในการศึกษา

วิธีวิจัย	จำนวน (เรื่อง)	ร้อยละ
เชิงปริมาณ	32	76.19
เชิงคุณภาพ	3	7.14
เชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ	6	14.29
เชิงทดลอง	1	2.38
รวม	42	100.00

1.3.3 วิธีการเก็บข้อมูลของการศึกษาวิจัย

จากการศึกษางานวิจัยจำนวน 42 เรื่อง พบว่า วิธีการเก็บข้อมูลของการศึกษาวิจัยที่พบมากที่สุด คือ แบบสอบถาม มีจำนวนทั้งสิ้น 32 เรื่อง คิดเป็น ร้อยละ 76.20 รองลง คือ แบบสอบถามและการสัมภาษณ์ และแบบสอบถาม การสัมภาษณ์ และการสังเกตการณ์ มีจำนวนอย่างละ 3 เรื่อง คิดเป็นร้อยละ 7.14 ดังแสดงในตารางที่ 4.7

ตารางที่ 4. 7 แสดงจำนวนงานวิจัยจำแนกตามวิธีการเก็บข้อมูลของการศึกษาวิจัย

วิธีการเก็บข้อมูล	จำนวน (เรื่อง)	ร้อยละ
แบบสอบถาม	32	76.20
การสัมภาษณ์	1	2.38
การสนทนากลุ่ม	1	2.38
แบบสอบถาม และ การสัมภาษณ์	3	7.14
แบบสอบถาม และ การสนทนากลุ่ม	1	2.38
การสัมภาษณ์ และ การสังเกตการณ์	1	2.38
แบบสอบถาม การสัมภาษณ์ และ การสังเกตการณ์	3	7.14
รวม	42	100.00

1.4 ระดับความแตกต่างทางวัฒนธรรม

1.4.1 ระดับความแตกต่างทางวัฒนธรรมที่พบในงานวิจัย

จากการวิเคราะห์ชิ้นงานวิจัยจำนวน 42 เรื่อง จำแนกตามระดับความแตกต่างทางวัฒนธรรมตามแนวคิดของ Lustig และ Koester (1996, pp. 38 - 41) พบความแตกต่างทางวัฒนธรรมออกเป็น 4 ระดับ ระดับความแตกต่างทางวัฒนธรรมที่พบมากที่สุด คือ ระดับ “ประเทศ”

จำนวนทั้งสิ้น 37 เรื่อง คิดเป็น ร้อยละ 72.55 รองลงมา คือ ระดับกลุ่มสังคม คือ ความแตกต่างทาง “เพศ” จำนวนทั้งสิ้น 8 เรื่อง คิดเป็น ร้อยละ 15.69 และ ระดับกลุ่ม “ชาติพันธุ์ / เชื้อชาติ” จำนวนทั้งสิ้น 5 เรื่อง คิดเป็น ร้อยละ 9.80 ดังแสดงในตารางที่ 4.8

ตารางที่ 4. 8 แสดงจำนวนงานวิจัยจำแนกตามระดับความแตกต่างทางวัฒนธรรม

ระดับความแตกต่างทางวัฒนธรรม	จำนวน (เรื่อง)*	ร้อยละ
ทวีป	1	1.96
ประเทศ	37	72.55
กลุ่มชาติพันธุ์ / เชื้อชาติ	5	9.80
กลุ่มสังคม : เพศ	8	15.69
รวม	51	100.00

* งานวิจัยชิ้นเดียวกัน อาจมีการศึกษาระดับความแตกต่างทางวัฒนธรรมมากกว่า 1 ระดับ

1.4.2 ประเด็น / หัวข้อการศึกษาอวัจนภาษาและระดับความแตกต่างทางวัฒนธรรมที่พบในงานวิจัย

จากการศึกษางานวิจัยจำนวน 42 เรื่อง พบว่า มีประเด็น / หัวข้อการศึกษาเกี่ยวกับอวัจนภาษา มีจำนวนทั้งสิ้น 89 เรื่อง โดยประเด็น / หัวข้อที่มีการศึกษา มากที่สุดเป็นอันดับแรก คือ ระดับการใช้และการรับรู้อวัจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิดระหว่างคู่สื่อสาร (Nonverbal Immediacy) มีจำนวนทั้งสิ้น 18 เรื่อง คิดเป็น ร้อยละ 20.22 รองลงมา คือ บทบาทของอวัจนภาษาต่อการเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจ (Cognitive Learning) มีจำนวนทั้งสิ้น 12 เรื่อง คิดเป็น ร้อยละ 13.48 รองลงมา คือ บทบาทของอวัจนภาษาต่อการเรียนรู้ด้านอารมณ์ / ทัศนคติ (Affective Learning) และ อวัจนภาษากับบรรยากาศในชั้นเรียนและโรงเรียน (Classroom Climate and School Climate) มีจำนวนทั้งสิ้นอย่างละ 11 เรื่อง คิดเป็น ร้อยละ 12.36 ดังตารางที่ 4.9

ตารางที่ 4. 9 แสดงประเด็น / หัวข้อการศึกษาเกี่ยวกับอวัจนภาษาและระดับความแตกต่างทางวัฒนธรรมของงานวิจัยที่พบ

ประเด็น / หัวข้อที่ศึกษาเกี่ยวกับอวัจนภาษา	ระดับความแตกต่างทางวัฒนธรรมที่พบ	ประเทศของกลุ่มตัวอย่าง	จำนวน (เรื่อง)*	ร้อยละ
บทบาทของอวัจนภาษาต่อการเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจ (Cognitive Learning)	ประเทศ	จีน	1	1.12
		ญี่ปุ่น	2	2.25
		อเมริกา	1	1.12
		อเมริกา VS ฝรั่งเศส	1	1.12
		อเมริกา VS เกาหลี	1	1.12
		อเมริกา VS เยอรมัน	1	1.12
		อเมริกา VS จีน	1	1.12
		นักเรียนอเมริกา VS นักเรียนนานาชาติ	1	1.12
		อเมริกา VS ตุรกี VS จีน	1	1.12
		อเมริกา VS เยอรมัน VS จีน VS ญี่ปุ่น	1	1.12
		อเมริกา VS ออสเตรเลีย VS ฟินแลนด์ VS เปรโตริโก	1	1.12
		รวม		12
บทบาทของอวัจนภาษาต่อการเรียนรู้ด้านอารมณ์ / ทศนคติ (Affective Learning)	ประเทศ	จีน	1	1.12
		ญี่ปุ่น	1	1.12
		อเมริกา	2	2.25
		อเมริกา VS ฝรั่งเศส	1	1.12
		อเมริกา VS เยอรมัน	1	1.12

		อเมริกา VS จีน	1	1.12	
		นักเรียนอเมริกา VS นักเรียนนานาชาติ	1	1.12	
		อเมริกา VS เยอรมัน VS จีน VS ญี่ปุ่น	1	1.12	
		อเมริกา VS ออสเตรเลีย VS ฟินแลนด์ VS เปอร์โตริโก	2	2.25	
		รวม	11	12.36	
ระดับการใช้และการรับรู้วจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิดระหว่างคู่สื่อสาร (Nonverbal Immediacy)	ทวีป	เอเชีย VS อเมริกา	1	1.12	
		บรูไน	1	1.12	
	ประเทศ	ญี่ปุ่น	1	1.12	
		เกาหลี	1	1.12	
		อเมริกา VS จีน	1	1.12	
		นักเรียนอเมริกัน VS นักเรียนนานาชาติ	1	1.12	
		อเมริกา VS ตุรกี VS ญี่ปุ่น	1	1.12	
		อเมริกา VS เคนยา VS บราซิล	1	1.12	
		อเมริกา VS ตุรกี VS จีน	1	1.12	
		อเมริกา VS เยอรมัน VS จีน VS ญี่ปุ่น	1	1.12	
		อเมริกา VS ออสเตรเลีย VS ฟินแลนด์ VS เปอร์โตริโก	4	4.49	
		ชาติพันธุ์ / เชื้อชาติ	ละติน VS แองโกล	1	1.12
			แอฟริกัน-อเมริกัน VS ยุโรป-อเมริกัน	1	1.12

	เพศ	นักเรียนอเมริกา VS นักเรียน นานาชาติ	1	1.12
		อเมริกา VS บราซิล VS เกาหลี	1	1.12
		รวม	18	20.22
ลักษณะและ วิธีการใช้อวัจนภาษาของ ครูที่มีประสิทธิภาพ (Characteristics and Nonverbal Communication of Effective Teachers)	ประเทศ	โอมาน	1	1.12
		อิหร่าน	1	1.12
		อเมริกา	1	1.12
		ไทย	3	3.37
		อเมริกา VS จีน	1	1.12
	เพศ	ไอร์แลนด์	1	1.12
		โอมาน	1	1.12
		เบลเยียม VS เช็ก VS ฮังการี VS อิตาลี VS ลิทัวเนีย VS เนเธอร์แลนด์ VS สโลวาเกีย VS ตุรกี	1	1.12
	รวม	10	11.24	
อวัจนภาษากับการมอง หาความชอบในตัวครู (Affinity Seeking)	ประเทศ	อเมริกา VS ฝรั่งเศส	1	1.12
		อเมริกา VS เยอรมัน	1	1.12
		รวม	2	2.25
อวัจนภาษากับการใช้ อำนาจของครู (Power Use)	ประเทศ	เกาหลี	1	1.12
		อเมริกา VS ฝรั่งเศส	1	1.12
		อเมริกา VS เยอรมัน	1	1.12
		อเมริกา VS จีน	1	1.12
		อเมริกา VS เกาหลี VS บราซิล	1	1.12
		รวม	5	5.62
อวัจนภาษากับความ	ทวีป	เอเชีย VS อเมริกา	1	1.12

น่าเชื่อถือของครู (Source Credibility)	ประเทศ	อเมริกา VS เคนย่า	1	1.12
		อเมริกา VS บราซิล	1	1.12
		อเมริกา VS เยอรมัน VS จีน VS ญี่ปุ่น	1	1.12
	ชาติพันธุ์ / เชื้อชาติ	คอเคเซียน VS ฮิส แปนิค VS แอฟริ กัน-อเมริกัน	1	1.12
		รวม	5	5.62
อวัจนภาษาที่ผิดพฤติกรรม ที่ไม่เหมาะสมของครู (Teacher Misbehavior)	ประเทศ	อเมริกา VS เยอรมัน VS จีน VS ญี่ปุ่น	2	2.25
		รวม	2	2.25
อวัจนภาษาเกี่ยวกับความ กระตือรือร้นของครู (Enthusiasm)	ชาติพันธุ์ / เชื้อชาติ	คอเคเซียน VS ฮิส แปนิค VS แอฟริ กัน-อเมริกัน	1	1.12
		รวม	1	1.12
อวัจนภาษาของครูกับ แรงจูงใจในการเรียนของ นักเรียน (Motivation to study)	ประเทศ	ญี่ปุ่น	1	1.12
		อเมริกา VS เยอรมัน VS จีน VS ญี่ปุ่น	1	1.12
	เทศ	ออสเตรเลีย	1	1.12
		รวม	3	3.37
อวัจนภาษาของครูกับ แรงจูงใจในการสื่อสาร ของนักเรียน (Motivation to communicate)	ชาติพันธุ์ / เชื้อชาติ	แอฟริกัน-อเมริกัน VS ยุโรป-อเมริกัน	1	1.12
		รวม	1	1.12
อวัจนภาษาเกี่ยวกับความกลั้ว การสื่อสารของนักเรียน (Student's Communication Apprehension – CA)	ประเทศ	อเมริกา	1	1.12
		อเมริกา VS จีน	1	1.12
		รวม	2	2.25
สื่อการสอน (Tool)	ทวีป	เอเชีย VS อเมริกา	1	1.12
	ประเทศ	ไทย	1	1.12
		เบลเยียม VS เช็ก	1	1.12

		VS ฮังการี VS อิตาลี VS ลิทัวเนีย VS เนเธอร์แลนด์ VS สโลวาเกีย VS ตุรกี		
		รวม	3	3.37
อวัจนภาษากับการบริหารจัดการภายในห้องเรียน (Classroom Management)	ทวีป	เอเชีย VS อเมริกา	1	1.12
	ประเทศ	อเมริกา	1	1.12
	เทศ	ออสเตรเลีย	1	1.12
		รวม	3	3.37
อวัจนภาษากับบรรยากาศในชั้นเรียนและโรงเรียน (Classroom Climate and School Climate)	ประเทศ	ซาอุดีอาระเบีย	1	1.12
		ไอร์แลนด์	1	1.12
		บรูไน	1	1.12
		ไทย	6	6.74
	เทศ	เบลเยียม VS เช็ก VS ฮังการี VS อิตาลี VS ลิทัวเนีย VS เนเธอร์แลนด์ VS สโลวาเกีย VS ตุรกี	1	1.12
		ไทย	1	1.12
		รวม	11	12.36
รวม			89	100.00

* บางงานวิจัยมีประเด็น / หัวข้อที่ศึกษา มากกว่า 1 ประเด็น

เมื่อจำแนกประเด็น / หัวข้อที่ศึกษาเกี่ยวกับอวัจนภาษาตามองค์ประกอบการสื่อสาร แบ่งออกเป็น 2 ส่วน ได้แก่ อวัจนภาษาและจิตวิทยาการศึกษาในภาพรวม และ อวัจนภาษาในแต่ละองค์ประกอบการสื่อสาร ดังนี้

1) อวัจนภาษาและจิตวิทยาการศึกษาในภาพรวม

จากการศึกษางานวิจัยจำนวน 42 เรื่อง พบว่า อวัจนภาษาและจิตวิทยาการศึกษาในภาพรวมที่มีการศึกษามากที่สุด คือ “**บทบาทของอวัจนภาษาต่อการเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจ (Cognitive Learning)**” มีจำนวนทั้งสิ้น 12 เรื่อง คิดเป็น ร้อยละ 13.48 รองลงมา คือ “**บทบาทของอวัจนภาษาต่อการเรียนรู้ด้านอารมณ์ / ทศนคติ (Affective Learning)**” มีจำนวนทั้งสิ้น 11 เรื่อง คิดเป็น ร้อยละ 12.36

2) อวัจนภาษาในแต่ละองค์ประกอบการสื่อสาร

อวัจนภาษาในแต่ละองค์ประกอบการสื่อสาร ซึ่งได้แก่ อวัจนภาษาและผู้ส่งสาร (ผู้สอน / ครู) อวัจนภาษาและผู้รับสาร (ผู้เรียน / นักเรียน) สื่อการเรียนการสอน สภาพแวดล้อมและบรรยากาศการเรียนรู้

จากการศึกษางานวิจัยจำนวน 42 เรื่อง พบว่า อวัจนภาษาที่พบในแต่ละองค์ประกอบการสื่อสารที่มีจำนวนมากที่สุด คือ อวัจนภาษาและผู้เรียน / นักเรียน มีจำนวนทั้งสิ้น 24 เรื่อง คิดเป็น ร้อยละ 26.97 รองลงมาคือ อวัจนภาษาและผู้สอน / ครู มีจำนวนทั้งสิ้น 23 เรื่อง คิดเป็น ร้อยละ 25.84 และ สภาพแวดล้อมและบรรยากาศการเรียนรู้ มีจำนวนทั้งสิ้น 14 เรื่อง คิดเป็น ร้อยละ 15.73

ประเด็น / หัวข้อการศึกษาเกี่ยวกับ “**อวัจนภาษาและผู้สอน / ครู**” ที่มีการศึกษามากที่สุด คือ ลักษณะและวิธีการใช้อวัจนภาษาของครูที่มีประสิทธิภาพ (Characteristics and Nonverbal Communication of Effective Teachers) มีจำนวนทั้งสิ้น 10 เรื่อง คิดเป็น ร้อยละ 11.24 รองลงมา คือ ความน่าเชื่อถือของครู (Source Credibility) และ การใช้อำนาจของครู (Power Use) มีจำนวนทั้งสิ้นอย่างละ 5 เรื่อง คิดเป็น ร้อยละ 5.62 และ พฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของครู (Teacher Misbehavior) มีจำนวนทั้งสิ้น 2 เรื่อง คิดเป็น ร้อยละ 2.25

ประเด็น / หัวข้อการศึกษาเกี่ยวกับ “**สื่อการเรียนการสอน**” ที่มีการศึกษามากที่สุด คือ โสตทัศนอุปกรณ์ (Visual Aids) มีจำนวนทั้งสิ้น 2 เรื่อง คิดเป็น ร้อยละ 2.25 รองลงมา คือ หนังสือ (Textbook) มีจำนวนทั้งสิ้น 1 เรื่อง คิดเป็น ร้อยละ 1.12

ประเด็น / หัวข้อการศึกษาเกี่ยวกับ “**อวัจนภาษาและผู้เรียน / นักเรียน**” ที่มีการศึกษามากที่สุด คือ ระดับการใช้และการรับรู้อวัจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิดระหว่างคู่สื่อสาร (Nonverbal Immediacy) มีจำนวนทั้งสิ้น 18 เรื่อง คิดเป็น ร้อยละ 20.22 รองลงมา คือ แรงจูงใจในการเรียนของผู้เรียน (Motivation to Study) มีจำนวนทั้งสิ้น 3 เรื่อง คิดเป็น ร้อยละ 3.37 และ ความกลัวการสื่อสารของผู้เรียน (Students' Communication Apprehension - CA) มีจำนวนทั้งสิ้น 2 เรื่อง คิดเป็น ร้อยละ 2.25

ประเด็น / หัวข้อการศึกษาเกี่ยวกับ “**สภาพแวดล้อมและบรรยากาศการเรียนรู้**” ที่มีการศึกษามากที่สุด คือ บรรยากาศในชั้นเรียนและโรงเรียน (Classroom and School Climate)

มีจำนวนทั้งสิ้น 11 เรื่อง คิดเป็น ร้อยละ 12.36 รองลงมา คือ การบริหารจัดการภายในชั้นเรียน (Classroom Management) มีจำนวนทั้งสิ้น 3 เรื่อง คิดเป็น ร้อยละ 3.37 ดังแสดงในตารางที่ 4.10

ตารางที่ 4. 10 แสดงประเด็น / หัวข้อที่ศึกษาเกี่ยวกับอวัจนภาษาที่พบในงานวิจัย

ประเด็น / หัวข้อการศึกษาอวัจนภาษา	จำนวน (เรื่อง)	ร้อยละ
อวัจนภาษาและจิตวิทยาการศึกษา		
1. บทบาทของอวัจนภาษาต่อการเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจ (Cognitive Learning)	12	13.48
2. บทบาทของอวัจนภาษาต่อการเรียนรู้ด้านอารมณ์ / ทักษะ (Affective Learning)	11	12.36
3. บทบาทของอวัจนภาษาต่อการเรียนรู้ด้านพฤติกรรม (Behavioral Learning)	0	0
รวม	23	25.84
หัวข้อการศึกษาอวัจนภาษาที่พบในแต่ละองค์ประกอบการสื่อสาร		
อวัจนภาษาและผู้สอน / ครู		
1. ภาพลักษณ์ของผู้สอน		
- ความน่าเชื่อถือของครู (Source Credibility)	5	5.62
- ลักษณะและวิธีการใช้อวัจนภาษาของครูที่มีประสิทธิภาพ (Characteristics and Nonverbal Communication of Effective Teachers)	10	11.24
2. พฤติกรรมการสื่อสารของครู		
- ความกระตือรือร้นของครู (Enthusiasm)	1	1.12
- พฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของครู (Teacher Misbehavior)	2	2.25
- การใช้อำนาจของครู (Power Use)	5	5.62
รวม	23	25.84
สื่อการเรียนการสอน		
1. โสตทัศนอุปกรณ์ (Visual Aid)	2	2.25
2. หนังสือ (Textbook)	1	1.12
รวม	3	3.37
อวัจนภาษาและผู้เรียน / นักเรียน		
1. ความใกล้ชิด		
- ระดับการใช้และการรับรู้อวัจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิดระหว่างคู่	18	20.22

สื่อสาร (Nonverbal Immediacy)		
2. ลักษณะการใช้วจนภาษาในการเรียนรู้และตอบสนองในชั้นเรียน		
- ความกล้าการสื่อสารของนักเรียน (Students' Communication Apprehension - CA)	2	2.25
3. แรงจูงใจในการเรียนของนักเรียน (Motivation to Study)	3	3.37
4. แรงจูงใจในการสื่อสารของนักเรียน (Motivation to Communicate)	1	1.12
รวม	24	26.97
อวจนภาษาและการปฏิสัมพันธ์ระหว่างครู - นักเรียน		
1. การมองหาความชอบในตัวครู (Affinity Seeking)	2	2.25
รวม	2	2.25
สภาพแวดล้อมและบรรยากาศการเรียน		
1. การบริหารจัดการภายในชั้นเรียน (Classroom Management)	3	3.37
2. บรรยากาศในชั้นเรียนและโรงเรียน (Classroom and School Climate)	11	12.36
รวม	14	15.73

จากผลการศึกษสามารถสรุปได้ว่า ประเด็น / หัวข้อที่วัฒนธรรมตะวันตกสนใจศึกษามากที่สุด คือ ระดับการใช้และการรับรู้อวจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิดระหว่างคู่สื่อสาร (Nonverbal Immediacy) มีจำนวนทั้งสิ้น 15 เรื่อง รองลงมา ได้แก่ บทบาทของอวจนภาษาต่อการเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจ (Cognitive Learning) และ บทบาทของอวจนภาษาต่อการเรียนรู้ด้านอารมณ์ / ทศนคติ (Affective Learning) มีจำนวนอย่างละ 9 เรื่อง ถัดมา คือ ความน่าเชื่อถือของครู (Source Credibility) มีจำนวนทั้งสิ้น 5 เรื่อง ในขณะที่ ประเด็น / หัวข้อที่วัฒนธรรมตะวันออกสนใจศึกษามากที่สุด คือ ระดับการใช้และการรับรู้อวจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิดระหว่างคู่สื่อสาร (Nonverbal Immediacy) มีจำนวนทั้งสิ้น 12 เรื่อง รองลงมา คือ บรรยากาศในชั้นเรียนและโรงเรียน (Classroom and School Climate) มีจำนวนทั้งสิ้น 10 เรื่อง ถัดมา ได้แก่ บทบาทของอวจนภาษาต่อการเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจ (Cognitive Learning) และ ลักษณะและวิธีการใช้อวจนภาษาของครูที่มีประสิทธิภาพ (Characteristics and Nonverbal Communication of Effective Teachers) มีจำนวนอย่างละ 8 เรื่อง ดังแสดงในตารางที่ 4.11

ตารางที่ 4. 11 แสดงผลสรุปของการศึกษาประเด็น / หัวข้อที่ศึกษาเกี่ยวกับอวัจนภาษาที่พบในงานวิจัยของวัฒนธรรมต่างๆ

วัฒนธรรมตะวันตก	จำนวน (เรื่อง)*	วัฒนธรรมตะวันออก	จำนวน (เรื่อง)*
1. ระดับการใช้และการรับรู้อวัจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิดระหว่างคู่สื่อสาร (Nonverbal Immediacy)	15	1. ระดับการใช้และการรับรู้อวัจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิดระหว่างคู่สื่อสาร (Nonverbal Immediacy)	12
2. บทบาทของอวัจนภาษาต่อการเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจ (Cognitive Learning)	9	2. บรรยากาศในชั้นเรียนและโรงเรียน (Classroom and School Climate)	10
2. บทบาทของอวัจนภาษาต่อการเรียนรู้ด้านอารมณ์ / ทศนคติ (Affective Learning)	9	3. บทบาทของอวัจนภาษาต่อการเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจ (Cognitive Learning)	8
3. ความน่าเชื่อถือของครู (Source Credibility)	5	3. ลักษณะและวิธีการใช้อวัจนภาษาของครูที่มีประสิทธิภาพ (Characteristics and Nonverbal Communication of Effective Teachers)	8
4. ลักษณะและวิธีการใช้อวัจนภาษาของครูที่มีประสิทธิภาพ (Characteristics and Nonverbal Communication of Effective Teachers)	4	4. บทบาทของอวัจนภาษาต่อการเรียนรู้ด้านอารมณ์ / ทศนคติ (Affective Learning)	5
4. การใช้อำนาจของครู (Power Use)	4	5. การใช้อำนาจของครู (Power Use)	3
5. การบริหารจัดการภายในชั้นเรียน (Classroom Management)	3	5. ความน่าเชื่อถือของครู (Source Credibility)	3
6. การมองหาความชอบในตัวครู	2	6. พฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของ	2

(Affinity Seeking)		ครู(Teacher Misbehavior)	
6. พฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของครู (Teacher Misbehavior)	2	6. แรงจูงใจในการเรียนของนักเรียน (Motivation to Study)	2
6. ความกลัวการสื่อสารของนักเรียน (Students' Communication Apprehension - CA)	2	6. สื่อการสอน (Tool)	2
6. แรงจูงใจในการเรียนของนักเรียน (Motivation to Study)	2	7. ความกลัวการสื่อสารของนักเรียน (Students' Communication Apprehension - CA)	1
6. สื่อการสอน (Tool)	2	7. การบริหารจัดการภายในชั้นเรียน (Classroom Management)	1
6. บรรยากาศในชั้นเรียนและโรงเรียน(Classroom and School Climate)	2	8. การมองหาความชอบในตัวครู (Affinity Seeking)	0
7.ความกระตือรือร้นของครู (Enthusiasm)	1	8. ความกระตือรือร้นของครู (Enthusiasm)	0
7. แรงจูงใจในการสื่อสารของนักเรียน (Motivation to Communicate)	1	8. แรงจูงใจในการสื่อสารของนักเรียน (Motivation to Communicate)	0

* บางงานวิจัยเป็นการศึกษามากกว่า 1 วัฒนธรรมร่วมกัน

1.5 ประเภทวุ้นภาษาที่ศึกษาในงานวิจัย

จากการศึกษางานวิจัยจำนวนทั้งสิ้น 42 เรื่อง พบว่า เมื่อจำแนกประเภทวุ้นภาษา พบว่า ประเภทวุ้นภาษาที่มีการศึกษามากที่สุด คือ วุ้นภาษาประเภทอาการภาษา มีจำนวนทั้งสิ้น 135 เรื่อง คิดเป็น ร้อยละ 38.24 รองลงมา คือ การแสดงสีหน้า มีจำนวนทั้งสิ้น 85 เรื่อง คิดเป็น ร้อยละ 24.08 และ การแสดงน้ำเสียง มีจำนวนทั้งสิ้น 45 เรื่อง คิดเป็น ร้อยละ 12.75 ดังแสดงในตารางที่ 4.12

ตารางที่ 4. 12 แสดงประเภทอวัจนภาษาที่พบ

ประเภทอวัจนภาษา	เอเชีย*	อเมริกา	ยุโรป	ออสเตรเลีย / โอเชียเนีย	แอฟริกา	จำนวน	ร้อยละ
เทศกาลภาษา	13	3	5	2		23	6.52
- ขนาดของห้องเรียน	2		2				
- ระยะห่างระหว่างครู - น.ร.	3	1	1				
- บรรยากาศในชั้นเรียน	2	1	2	2			
- สิ่งแวดล้อมในชั้นเรียน	3						
- บรรยากาศโรงเรียน	3	1					
กาลภาษา	5	2	2			9	2.55
- มาสาย	2	1	1				
- ตอบคำถามน.ร. ทันที	3	1	1				
สัมผัสภาษา	3	3	1			7	1.98
- สัมผัส	3	3	1				
ลักษณะทางกายภาพ	1					1	0.28
- รูปลักษณ์	1						
อาการภาษา	33	66	20	7	9	135	38.24
- การเคลื่อนไหวร่างกาย (body movement)	9	20	5	1	3		
- อิริยาบถ (gesture / posture)	13	25	9	3	3		
- ลักษณะการวางตัว (body position)	11	21	6	3	3		
การแสดงสีหน้า (facial	25	36	13	6	5	85	24.08

expression)							
- การยิ้ม	13	24	7	3	3		
- การสบตา	8	11	5	3	1		
- การขมวดคิ้ว	3	1	1		1		
- การยักคิ้ว	1						
ปริภาษา (paralanguage)	2	1				3	0.85
- ความดังของเสียง	1	1					
- ความเร็วของจังหวะ	1						
สำเนียง (accent)	1					1	0.28
การแสดงน้ำเสียง (vocal expression)	13	20	7	2	3	45	12.75
ไม่มีเสียงสูง-ต่ำ (monotone / dull voice)	7	19	6	2	3	37	10.48
ความเจียบ		1				1	0.28
การฟัง	2	1				3	0.85
ภาษากลับ						0	0.00
วัตถุภาษา						3	0.85
- โสตทัศน อุปกรณ์ (Visual Aid)	1						
- หนังสือ	1						
- สื่อการเรียน การสอน	1						
รวม						353	100.00

* เป็นประเภทวจนภาษาที่มีการศึกษาของไทยร่วมอยู่ด้วย

เมื่อวิเคราะห์ประเภทวจนภาษาที่มีการศึกษาในทวีปต่างๆ สามารถสรุปประเภทวจนภาษาโดยจำแนกออกเป็นวัฒนธรรมตะวันตกและวัฒนธรรมตะวันออก พบว่า ในวัฒนธรรมตะวันตก ประเภทวจนภาษาที่มีการศึกษามากที่สุด คือ อิริยาบถ (gesture / posture) มีจำนวนทั้งสิ้น 40 เรื่อง รองลงมา คือ การยิ้ม (smile) มีจำนวนทั้งสิ้น 37 เรื่อง ถัดมา คือ การวางตัว (body position) มีจำนวนทั้งสิ้น 33 เรื่อง ในขณะที่ วัฒนธรรมตะวันออก ประเภทวจนภาษาที่มีการศึกษามากที่สุด คือ อิริยาบถ (gesture / posture) และ การยิ้ม และ การแสดงน้ำเสียง มีจำนวนอย่างละ 13 เรื่อง

รองลงมา คือ การวางตัว (body position) มีจำนวนทั้งสิ้น 11 เรื่อง ถัดมา คือ การเคลื่อนไหวร่างกาย (body movement) มีจำนวนทั้งสิ้น 9 เรื่อง ดังแสดงในตารางที่ 4.13

ตารางที่ 4. 13 แสดงผลสรุปของประเภทท่วงท่าภาษาที่มีการศึกษาในวัฒนธรรมตะวันตกและวัฒนธรรมตะวันออก

ประเภทท่วงท่าภาษา	วัฒนธรรมตะวันตก	จำนวน (เรื่อง)	วัฒนธรรมตะวันออก	จำนวน (เรื่อง)
เทศภาษา	ขนาดของห้องเรียน	2	ขนาดของห้องเรียน	2
	ระยะห่างระหว่างครู - น.ร.	2	ระยะห่างระหว่างครู - น.ร.	3
	บรรยากาศในชั้นเรียน และโรงเรียน	5	บรรยากาศในชั้นเรียน และโรงเรียน	6
	สิ่งแวดล้อมในชั้นเรียน	3	สิ่งแวดล้อมในชั้นเรียน	0
กาลภาษา	มาสาย	2	มาสาย	2
	ตอบคำถาม น.ร. ทันที	2	ตอบคำถาม น.ร. ทันที	3
สัมผัสภาษา	สัมผัส	4	สัมผัส	3
ลักษณะทางกายภาพ	รูปลักษณะ	1	รูปลักษณะ	0
อาการภาษา	การเคลื่อนไหวร่างกาย (body movement)	29	การเคลื่อนไหวร่างกาย (body movement)	9
	อิริยาบถ (gesture / posture)	40	อิริยาบถ (gesture / posture)	13
	การวางตัว (body position)	33	การวางตัว (body position)	11
การแสดงสีหน้า	การยิ้ม	37	การยิ้ม	13
	การสบตา	20	การสบตา	8
	การขมวดคิ้ว	3	การขมวดคิ้ว	3
	การยักคิ้ว	0	การยักคิ้ว	1
ปริภาษา	ความดังของเสียง	1	ความดังของเสียง	1
	ความเร็วของจังหวะ	0	ความเร็วของจังหวะ	1
สำเนียงการพูด	สำเนียง (accent)	0	สำเนียง	1
น้ำเสียง	การแสดงน้ำเสียง (vocal expression)	32	การแสดงน้ำเสียง (vocal expression)	13
	ไม่มีเสียงสูง-ต่ำ	30	ไม่มีเสียงสูง-ต่ำ	7

	(monotone / dull voice)		(monotone / dull voice)	
ความเจี๊ยบ	ความเจี๊ยบ	1	ความเจี๊ยบ	0
วัตถุภาษา	โสตทัศนอุปกรณ์	0	โสตทัศนอุปกรณ์	1
	หนังสือ	0	หนังสือ	1
	สื่อการเรียนการสอน	0	สื่อการเรียนการสอน	1

เมื่อวิเคราะห์ตามความแตกต่างของการศึกษาประเภทอวัจนภาษาของทวีปต่างๆ พบว่า การสบตา (Eye Contact) และการยิ้ม (Smile) มีการศึกษาใน 5 ทวีป หรือ ทุกทวีป รองลงมา คือ อิริยาบถ / ท่าทาง (Gesture / Posture) มีการศึกษาใน 4 ทวีป และ การแสดงน้ำเสียง (Vocal Expression) การวางตัว (Body Position) การสัมผัส (Touch) และ ระยะห่าง (Distance) มีการศึกษาใน 3 ทวีป นอกจากนี้ เมื่อวิเคราะห์ตามทวีปต่างๆ พบว่า ทวีปที่ศึกษาประเภทอวัจนภาษามากที่สุด ทวีปเอเชีย ศึกษาทั้งสิ้น 9 ประเภท หรือ ทุกประเภท รองลงมา คือ ทวีปอเมริกา ศึกษาทั้งสิ้น 8 ประเภท ถัดมา คือ ทวีปยุโรป ศึกษาทั้งสิ้น 7 ประเภท และทวีปที่ศึกษาประเภทอวัจนภาษาน้อยที่สุด คือ ทวีปออสเตรเลีย / โอเชียเนีย และ ทวีปแอฟริกา ศึกษาทั้งสิ้นอย่างละ 4 ประเภท ดังแสดงในตารางที่ 4.14

ตารางที่ 4. 14 แสดงการศึกษาความแตกต่างของประเภทอวัจนภาษาในทวีปต่างๆ

ประเภทอวัจนภาษา	เอเชีย*	อเมริกา	ยุโรป	ออสเตรเลีย / โอเชียเนีย	แอฟริกา	รวม (ทวีป)
1. การสบตา (Eye Contact)	✓	✓	✓	✓	✓	5
2. การยิ้ม (Smile)	✓	✓	✓	✓	✓	5
3. การแสดงน้ำเสียง (Vocal Expression)	✓	✓	✓	-	-	3
4. อิริยาบถ / ท่าทาง (Gesture / Posture)	✓	✓	✓	-	✓	4
5. การวางตัว (Body Position)	✓	✓	-	✓	-	3
6. การสัมผัส (Touch)	✓	✓	✓	-	-	3
7. ระยะห่าง (Distance)	✓	✓	✓	-	-	3
8. วัตถุ (Object / Tool)	✓	-	-	-	-	1
9. อวัจนภาษาทั่วไป (ไม่ระบุ)	✓	✓	✓	✓	✓	5
รวม (ประเภทอวัจนภาษา)	9	8	7	4	4	

* เป็นประเภทอวัจนภาษาที่มีการศึกษาของไทยร่วมอยู่ด้วย

1.6 ข้อค้นพบการวิจัย

จากการศึกษางานวิจัยจำนวน 42 เรื่อง พบผลของการศึกษาความแตกต่างทางวัฒนธรรมของการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียน ซึ่งสามารถแบ่งออกเป็น 2 ส่วน ดังนี้

1.6.1. อัจฉริยภาพและจิตวิทยาการศึกษาในภาพรวม

1.6.1.1. บทบาทของอัจฉริยภาพต่อการเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจ (Cognitive Learning)

จากการศึกษางานวิจัยจำนวน 42 เรื่อง สามารถแบ่งบทบาทของอัจฉริยภาพออกเป็น 2 ส่วน ได้แก่ บทบาทต่อการเพิ่มระดับความใกล้ชิดระหว่างครู – นักเรียน และ บทบาทต่อการเพิ่มความสามารถในการเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจของนักเรียน ดังแสดงในตารางที่ 4.15

ตารางที่ 4. 15 แสดงบทบาทของอัจฉริยภาพต่อการเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจในวัฒนธรรมตะวันตกและวัฒนธรรมตะวันออก

บทบาทของอัจฉริยภาพ	วัฒนธรรมตะวันตก	วัฒนธรรมตะวันออก
1. เพิ่มระดับความใกล้ชิดระหว่างครู – นักเรียน	- ครูอเมริกัน ครูฝรั่งเศส และครูเยอรมัน ใช้อัจฉริยภาพซึ่งช่วยเพิ่มระดับความใกล้ชิดระหว่างครู – นักเรียน และส่งผลเชิงบวกต่อการเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจ (Burroughs, 2007; S. Johnson & Miller, 2002; Roach, Cornett-Devito, & Devito, 2005; Zhang, Oetzel, Gao, Wilcox, & Takai, 2007)	- ครูจีน ครูญี่ปุ่นและครูเคนย่า ใช้อัจฉริยภาพซึ่งช่วยเพิ่มระดับความใกล้ชิดระหว่างครูกับนักเรียน และส่งผลเชิงบวกต่อการเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจ (Hinkle, 1998; S. Johnson & Miller, 2002; Pribyl, Sakamoto, & Keaten, 2004; Zhang, 2007; Zhang & Oetzel, 2006; Zhang et al., 2007)
2. เพิ่มความสามารถในการเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจของนักเรียน	- ครูอเมริกันใช้อัจฉริยภาพมากกว่าครูเยอรมันและนักเรียนอเมริกันสามารถ	- ครูจีนไม่ใช้อัจฉริยภาพที่ช่วยเพิ่มความสามารถในการเรียนรู้ด้านความรู้ / ความ

	<p>เรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจ มากกว่า นักเรียนเยอรมัน (Roach, 2001)</p> <p>- ครูอเมริกัน ครูออสเตรเลีย ครูเปอร์โตริโก และครูฟินแลนด์ ใช้ວັຈນภาษาที่ช่วยเพิ่มความสามารถในการเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจของนักเรียน (AYDIN et al., 2013; C. J. McCroskey, Sallinen, Fayer, Richmond, & Barraclough, 1996)</p>	<p>เข้าใจของนักเรียน (AYDIN et al., 2013)</p> <p>- ครูเคนย่าใช้ວັຈນภาษาที่ช่วยเพิ่มความสามารถในการเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจของนักเรียน (McCroskey, 1996)</p>
--	--	---

1.6.1.2. บทบาทของວັຈນภาษาต่อการเรียนรู้ด้านอารมณ์ / ทัศนคติ (Affective Learning)

จากการศึกษางานวิจัยจำนวน 42 เรื่อง สามารถแบ่งบทบาทของວັຈນภาษาออกเป็น 5 ส่วน ได้แก่ บทบาทต่อการเพิ่มระดับความใกล้ชิดระหว่างครู – นักเรียน บทบาทต่อสร้างความเต็มใจที่จะลงทะเบียนเรียนวิชาเดิมใหม่อีกครั้ง บทบาทต่อการสร้างความเต็มใจที่จะลงทะเบียนเรียนวิชาใหม่ที่เกี่ยวข้องกับวิชาเดิม บทบาทต่อสร้างความกระตือรือร้นต่อการเรียนรู้ และ บทบาทต่อการสร้างสัมพันธ์อันดีระหว่างครู – นักเรียน ดังแสดงในตารางที่ 4.16

ตารางที่ 4. 16 แสดงบทบาทของວັຈນภาษาต่อการเรียนรู้ด้านอารมณ์ / ทัศนคติในวัฒนธรรมตะวันตกและวัฒนธรรมตะวันออก

บทบาทของ ວັຈນภาษา	วัฒนธรรมตะวันตก	วัฒนธรรมตะวันออก
1. เพิ่มระดับความใกล้ชิดระหว่างครู – นักเรียน	- ครูอเมริกัน ครูฝรั่งเศสและครูเยอรมัน ใช้ວັຈນภาษาซึ่งช่วยเพิ่มระดับความใกล้ชิดระหว่างครู – นักเรียน และส่งผลเชิงบวกต่อการเรียนรู้	- ครูจีน และครูญี่ปุ่นใช้ວັຈນภาษาซึ่งช่วยเพิ่มระดับความใกล้ชิดระหว่างครู – นักเรียน และส่งผลเชิงบวกต่อการเรียนรู้ด้านอารมณ์ / ทัศนคติ (Pribyl,

	ด้านอารมณ์ / ทักษะ (Roach et al., 2005 ; Zhang et al., 2007)	2004 ; Zhang, & Oetzel, 2006 ; Zhang et al., 2007)
2. สร้างความเต็มใจที่จะ ลงทะเบียนเรียนวิชาเดิม ใหม่อีกครั้ง	- อัจฉริยภาพของครูอเมริกัน ครู ออสเตเลีย ครู เปอร์โตริโก และ ครู ฟินแลนด์ ส่งผลเชิงบวกต่อ ความเต็มใจที่จะลงทะเบียน เรียนวิชาเดิมใหม่อีกครั้ง (McCroskey, 1996 ; McCroskey, 1995)	- อัจฉริยภาพของครูจีนส่งผล เชิงบวกต่อความเต็มใจที่จะ ลงทะเบียนเรียนวิชาเดิมใหม่อีก ครั้ง (Myers, Zhong, & Guan, 1998)
3. สร้างความเต็มใจที่จะ ลงทะเบียนเรียนวิชาใหม่ที่ เกี่ยวข้องกับวิชาเดิม	- อัจฉริยภาพของครูอเมริกัน ส่งผลเชิงบวกต่อความเต็มใจที่ จะลงทะเบียนเรียนวิชาใหม่ที่ เกี่ยวข้องกับวิชาเดิมของ นักเรียน (I. D. Johnson, 2009)	-
4. สร้างความกระตือรือร้น ต่อการเรียนรู้	-	- อัจฉริยภาพของครูญี่ปุ่นส่งผล เชิงบวกต่อความกระตือรือร้น ในการเรียนวิชานั้น ๆ ของ นักเรียน (Pribyl et al., 2004)
5. สร้างความสัมพันธ์อันดี ระหว่างครู – นักเรียน	- อัจฉริยภาพมีบทบาทต่อการ สร้างความสัมพันธ์อันดี ระหว่างครู – นักเรียนใน สังคมการเรียนการสอน อเมริกัน (I. D. Johnson, 2009)	-

1.6.2. อัจฉริยภาพตามองค์ประกอบการสื่อสาร

1.6.2.1. อัจฉริยภาพและผู้สอน / ครู

จากการศึกษางานวิจัยจำนวน 42 เรื่อง สามารถแบ่งบทบาทของอัจฉริยภาพออกเป็น 5 ส่วน ได้แก่ บทบาทต่อการสร้างและรับรู้ถึงความน่าเชื่อถือของครู บทบาทต่อการแสดงลักษณะและวิธีการใช้อัจฉริยภาพของครูที่มีประสิทธิภาพ บทบาทต่อการแสดงความกระตือรือร้น

ของครู บทบาทต่อการแสดงถึงพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของครู และ บทบาทต่อการแสดงการใช้อำนาจของครู ดังแสดงในตารางที่ 4.17

ตารางที่ 4. 17 แสดงบทบาทของอวัจนภาษาตามองค์ประกอบการสื่อสาร : ผู้สอน / ครู

บทบาทของอวัจนภาษา	วัฒนธรรมตะวันตก	วัฒนธรรมตะวันออก
1. สร้างและรับรู้ถึงความน่าเชื่อถือของครู	<ul style="list-style-type: none"> - อวัจนภาษาของครูอเมริกันส่งผลต่อความน่าเชื่อถือ 3 ด้าน คือ ความสามารถ ความไว้วางใจ และความใส่ใจ (Johnson, 2002 ; Santilli, Miller, & Katt, 2011 ; Zhang et al., 2007) - อวัจนภาษาของครูบราซิลส่งผลต่อความน่าเชื่อถือ 2 ด้าน คือ ความสามารถ และความใส่ใจ (Santilli, Miller, & Katt, 2011) - อวัจนภาษาของครูเยอรมันมีผลเชิงบวกต่อการสร้างความน่าเชื่อถือของครู (Zhang et al., 2007) - นักเรียนแอฟริกัน – อเมริกันรับรู้ถึงความน่าเชื่อถือของครู น้อยกว่า นักเรียนคอเคเซียน (Wheless, Witt, Maresh, Bryand, & Schrodt, 2011) 	<ul style="list-style-type: none"> - อวัจนภาษาของครูจีน ครูญี่ปุ่น และ ครูเคนย่า มีผลเชิงบวกต่อการสร้างความน่าเชื่อถือของครู (Johnson, 2002 ; Zhang et al., 2007)
2. แสดงลักษณะและวิธีการใช้อวัจนภาษาของครูที่มีประสิทธิภาพ	<ul style="list-style-type: none"> - ครูอเมริกันที่ได้รับการฝึกอบรมการจัดการสื่อสารอวัจนภาษาในชั้นเรียน (Nonverbal Classroom Management) จะมีประสิทธิภาพทางการสอนนักเรียนมากกว่าครูที่ไม่ได้ฝึกอบรม (Edwards, Green, Lyons, Rogers, & Swords, 1998) 	<ul style="list-style-type: none"> - การเป็นผู้ฟังที่ดีเป็นลักษณะเชิงบวกต่อการเป็นครูที่สอน น.ร.แพทย์ ชาวโอมาน (Alweshahi, 2007) - การเป็นผู้ที่มีรูปลักษณ์ภายนอกที่สะอาดสะอ้านเป็นลักษณะสำคัญต่อการเป็นครูชาวอิหร่านที่มีประสิทธิภาพ (Shahini & Daftarifard, 2011) - ครูเคมีที่ได้รับรางวัลดีเด่น

		ของ ไทย ใช้ วจนภาษา ทำทางช่วยในการสื่อสารกับนักเรียน (เอกชัย ไวยโสภี, 2554)
3. แสดงความกระตือรือร้นของครู	- วจนภาษาแสดงถึงความกระตือรือร้น ซึ่งส่งผลต่อความน่าเชื่อถือในกลุ่ม นักเรียนแอฟริกัน-อเมริกัน คอเคเซียน และ ฮิสแปนิก (Wheless et al., 2011)	-
4. แสดงถึงพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของครู	- การใช้ วจนภาษาเชิงลบ ของครู อเมริกัน และ ครูเยอรมัน ส่งผลต่อการรับรู้ถึงพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของครู คือ ครูไร้ความสามารถ ครูเกียจคร้าน และครูดุ (Zhang, 2007 ; Zhang et al., 2007)	- การใช้ วจนภาษาเชิงลบ ของครู จีน และ ครูญี่ปุ่น ส่งผลต่อการรับรู้ถึงพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของครู คือ ครูเกียจคร้าน ครูไร้ความสามารถ และครูดุ (Zhang, 2007 ; Zhang et al., 2007)
5. แสดงการใช้อำนาจของครู	- วจนภาษาของครู อเมริกัน แสดงถึงอำนาจในการให้รางวัลและชื่นชมนักเรียนมากกว่าครู ฝรั่งเศส (Roach et al., 2005) - วจนภาษาของครู บราซิล แสดงถึงอำนาจมากกว่าครู อเมริกัน เพราะวัฒนธรรมของบราซิลในสำคัญกับสถานภาพครู – นักเรียนที่ต่างกัน (Santilli, 2011) - วจนภาษาที่แสดงออกถึงอำนาจการบีบบังคับ (Coercive Power) ของครู อเมริกัน ส่งผลเชิงลบต่อการเรียนรู้ ในขณะที่ วจนภาษาที่แสดงออกถึงอำนาจการอ้างอิง (Reference Power) ของครู เยอรมัน ส่งผลเชิงลบต่อการเรียนรู้ (Roach, & Byrne, 2001) - นักเรียน อเมริกัน ไม่เห็นด้วยกับการใช้ วจนภาษา ที่แสดงถึงการ	- ครู เคนยา ไม่ใช้ วจนภาษา ที่แสดงถึงการใช้อำนาจกับนักเรียน (Santilli, 2011) - นักเรียน จีน ให้ความสำคัญกับการใช้ วจนภาษา ที่แสดงถึงการลงโทษนักเรียนที่ประพฤติไม่เหมาะสม (Yang et al., 2013)

	ลงโทษนักเรียน (Yang, Bear, Zhang, Blank, & Huang, 2013)	
--	---	--

1.6.2.2. อัจฉริยะและสื่อการเรียนการสอน

จากการศึกษางานวิจัยจำนวน 42 เรื่อง พบว่า อัจฉริยะมีบทบาทต่อการใช้สื่อการเรียนการสอน ในวัฒนธรรมตะวันตกและวัฒนธรรมตะวันออก ดังแสดงในตารางที่ 4.18

ตารางที่ 4. 18 แสดงบทบาทของอัจฉริยะตามองค์ประกอบการสื่อสาร : สื่อการเรียนการสอน

บทบาทของอัจฉริยะ	วัฒนธรรมตะวันตก	วัฒนธรรมตะวันออก
1. การใช้สื่อการเรียนการสอน	- ครูที่สอนในประเทศอเมริกา ใช้โสตทัศนอุปกรณ์เป็นสื่อช่วยสนับสนุนการเรียนการสอน (McLean, 2007)	- นักเรียนไทยคาดหวังให้ครูใช้โสตทัศนอุปกรณ์เป็นสื่อช่วยในการเรียนการสอนมากกว่านี้ (สมเจตน์ นาคเสวี และ อับดุลเลาะ การ์รีนา, 2554) - นักเรียนในประเทศตุรกีใช้หนังสือเรียนวิชาคณิตศาสตร์เท่านั้น ไม่มีการใช้สื่อการเรียนอื่นๆ เหมือนประเทศในกลุ่ม EU (Akyuz & Berberoglu, 2010)

1.6.2.3. อัจฉริยะและผู้เรียน / นักเรียน

จากการศึกษางานวิจัยจำนวน 42 เรื่อง สามารถแบ่งบทบาทของอัจฉริยะออกเป็น 4 ส่วน ได้แก่ บทบาทต่อการเพิ่มระดับความใกล้ชิดระหว่างครู – นักเรียน บทบาทต่อการแสดงความกลัวในการสื่อสารของนักเรียน บทบาทต่อการเกิดแรงจูงใจในการเรียนของนักเรียน และ บทบาทต่อการเกิดแรงจูงใจในการสื่อสารของนักเรียน ดังแสดงในตารางที่ 4.19

ตารางที่ 4. 19 แสดงบทบาทของอวัจนภาษาตามองค์ประกอบการสื่อสาร : ผู้เรียน / นักเรียน

บทบาทของอวัจนภาษา	วัฒนธรรมตะวันตก	วัฒนธรรมตะวันออก
1. เพิ่มระดับความใกล้ชิดระหว่างครู – นักเรียน	<ul style="list-style-type: none"> - นักเรียนอเมริกันและนักเรียนเปอร์โตริโกไม่มีความแตกต่างกันต่อการรับรู้ถึงอวัจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิดระหว่างครู – นักเรียน และสามารถรับรู้อวัจนภาษาของครูมากกว่านักเรียนฟินแลนด์ และออสเตรเลีย (McCroskey, 1995) - นักเรียนแอฟริกัน-อเมริกัน รับรู้ถึงอวัจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิดระหว่างครู – นักเรียนมากกว่านักเรียนยุโรป-อเมริกัน (Gendrin & Rucker, 2007) - นักเรียนอเมริกันมีทัศนคติเชิงบวกต่ออวัจนภาษาของครูที่เพิ่มความใกล้ชิดมากกว่านักเรียนนานาชาติ (Booth-Butterfield & Noguchi, 2000) 	<ul style="list-style-type: none"> - นักเรียนจีนและนักเรียนเกาหลีรับรู้ถึงระดับความใกล้ชิดของครูจีนและเกาหลีน้อยกว่า นักเรียนอเมริกัน (Myers et al., 1998; Park, Lee, Yun, & Kim, 2009)
2. แสดงความกลัวในการสื่อสารของนักเรียน	<ul style="list-style-type: none"> - นักเรียนอเมริกันกลัวในการสื่อสารกับครูเมื่อรับรู้ถึงอวัจนภาษาเชิงลบ (Zhang, 2005) 	<ul style="list-style-type: none"> - นักเรียนจีนกลัวในการสื่อสารกับครูเมื่อรับรู้ถึงอวัจนภาษาเชิงลบ (Zhang, 2005)
3. เกิดแรงจูงใจในการเรียนของนักเรียน	<ul style="list-style-type: none"> - อวัจนภาษาที่แสดงพฤติกรรมเชิงลบของครูมีผลเชิงลบต่อแรงจูงใจในการเรียนของนักเรียนอเมริกันและเยอรมัน (Zhang, 2007) 	<ul style="list-style-type: none"> - อวัจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิดของครูมีความสัมพันธ์เชิงบวกต่อแรงจูงใจในการเรียนของนักเรียนญี่ปุ่น (Pribyl et al., 2004) - อวัจนภาษาที่แสดงพฤติกรรมเชิงลบของครูมีผลเชิงลบต่อแรงจูงใจในการเรียนของนักเรียนจีน (Zhang, 2007)
4. เกิดแรงจูงใจในการสื่อสารของนักเรียน	<ul style="list-style-type: none"> - นักเรียนแอฟริกัน-อเมริกันเกิดแรงจูงใจในการสื่อสารกับครู เรื่องการขอโทษและการสร้างความ 	-

	ประทับใจผ่านอวัจนภาษาให้ครูชื่นชอบ มากกว่า นักเรียนยุโรป-อเมริกัน (Gendrin & Rucker, 2007)	
--	--	--

1.6.2.4. อวัจนภาษาและปฏิสัมพันธ์ระหว่างครู – นักเรียน

จากการศึกษางานวิจัยจำนวน 42 เรื่อง พบว่า บทบาทของอวัจนภาษาที่มีความสัมพันธ์ต่อการปฏิสัมพันธ์ระหว่างครู – นักเรียน ได้แก่ บทบาทของอวัจนภาษาต่อการสร้างความชอบในตัวครู โดยเฉพาะอย่างยิ่ง ในวัฒนธรรมตะวันตก ดังแสดงในตารางที่ 4.20

ตารางที่ 4. 20 แสดงบทบาทของอวัจนภาษาตามองค์ประกอบการสื่อสาร : การปฏิสัมพันธ์ระหว่างครู – นักเรียน

บทบาทของอวัจนภาษา	วัฒนธรรมตะวันตก	วัฒนธรรมตะวันออก
1. สร้างความชอบในตัวครู	- ครูอเมริกาใช้อวัจนภาษาที่สร้างความชอบในตัวครูต่อนักเรียน มากกว่า ครูฝรั่งเศส (Roach et al., 2005) - อวัจนภาษาที่สร้างความชอบในตัวครูมีผลเชิงบวกต่อการเรียนรู้ของนักเรียนอเมริกัน และนักเรียนเยอรมัน (Roach, & Byrne, 2001)	-

1.6.2.5 สิ่งแวดล้อมและบรรยากาศการเรียนรู้

จากการศึกษางานวิจัยจำนวน 42 เรื่อง สามารถแบ่งบทบาทของอวัจนภาษาออกเป็น 2 ส่วน ได้แก่ บทบาทต่อการบริหารจัดการภายในชั้นเรียน และ บทบาทต่อการสร้างบรรยากาศในชั้นเรียนและโรงเรียน ดังแสดงในตารางที่ 4.21

ตารางที่ 4. 21 แสดงบทบาทของอวัจนภาษาตามองค์ประกอบการสื่อสาร : สิ่งแวดล้อมและบรรยากาศการเรียนรู้

บทบาทของอวัจนภาษา	วัฒนธรรมตะวันตก	วัฒนธรรมตะวันออก
1. บริหารจัดการภายในชั้นเรียน	<ul style="list-style-type: none"> - อวัจนภาษาของครูอเมริกันช่วยในการสร้างความสัมพันธ์อันดีระหว่าง นักเรียน - นักเรียน (Johnson, 2009) - นักเรียนอเมริกันชอบวิธีการสอนแบบ student-centered โดยอวัจนภาษาของครูมีความสำคัญต่อการเรียนรู้ของนักเรียน (McLean, 2007) 	-
2. สร้างบรรยากาศในชั้นเรียนและโรงเรียน	<ul style="list-style-type: none"> - ขนาดของห้องเรียนมีความสัมพันธ์กับความใกล้ชิดระหว่างครู - นักเรียน ไอร์แลนด์ (Adalsteinsdottir, 2004) - นักเรียนอิตาลี และ สโลวาเกีย ที่เรียนที่ห้องเรียนที่เงียบสงบมีคะแนน ต่ำกว่า นักเรียนที่เรียนที่ห้องเรียนเสียงดัง (Akyuz & Berberoglu, 2010) 	<ul style="list-style-type: none"> - นักเรียนตุรกีที่เรียนที่ห้องเรียนที่เงียบสงบมีคะแนน ต่ำกว่า นักเรียนที่เรียนที่ห้องเรียนเสียงดัง (Akyuz & Berberoglu, 2010) - บรรยากาศของห้องเรียน เช่น การจัดโต๊ะ-เก้าอี้ สื่อการสอน ส่งผลเชิงบวกต่อทัศนคติการเรียนรู้ของนักเรียนไทยที่มีต่อวิชานั้น (นภัสวรรณ ไกรสอาด, 2553) - การจัดที่นั่งนักเรียนให้เพียงพอต่อจำนวนนักเรียน มีความสัมพันธ์เชิงบวกต่อบรรยากาศในห้องเรียนของนักเรียนไทย (สมเจตน์ นาคเสวี และ อับดุลเลาะ การ์รีนา, 2554) - ครูบรูไนนิยมใช้น้ำเสียงที่ดังขณะสอนนักเรียนและสามารถได้ยินถึงห้องอื่นๆได้ (Dhindsa & Abdul-Latif, 2012)

		- อาคารของโรงเรียนที่สะอาด ส่งผลเชิงบวกต่อการสร้าง บรรยากาศการเรียนรู้ของ นักเรียนไทย (ดำรง ชลสุข, 2552)
--	--	--

ส่วนที่ 2 ผลการวิจัย

จากการศึกษางานวิจัยจำนวนทั้งสิ้น 42 เรื่อง สามารถแจกแจงตามวัตถุประสงค์ของการวิจัยได้ดังนี้

วัตถุประสงค์ที่ 2 ความแตกต่างทางวัฒนธรรมของการสื่อสารเชิงอวัจนะเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียนของวัฒนธรรมต่างๆ ตั้งแต่ปี ค.ศ.1994 – 2013

จากการศึกษางานวิจัย 42 เรื่อง สามารถแบ่งประเภทอวัจนภาษาและความแตกต่างที่พบของกลุ่มตัวอย่างในประเทศต่างๆ ได้แก่ การยิ้ม (Smile) อิริยาบถ / ภาษาท่าทาง (Gesture / Posture) การสบสายตา (Eye Contact) การแสดงน้ำเสียง (Vocal Expression) การวางตัวของครู (Body Position) การสัมผัส (Touch) วัตถุ (Object / Tool) และอวัจนภาษาที่ไม่ระบุประเภทต่างๆ ดังแสดงในตารางที่ 4.22

ตารางที่ 4. 22 แสดงความแตกต่างของประเภทอวัจนภาษาที่พบในวัฒนธรรมต่างๆ

ประเภทอวัจนภาษา	ความแตกต่างที่พบ
การสบตา (Eye Contact)	<p>เปอร์โตริโก ครูสบตานักเรียน ทำให้นักเรียนมีความ “เต็มใจที่จะลงทะเบียนเรียนอีกครั้ง” และ ช่วย “เพิ่มระดับความใกล้ชิดระหว่างครู – นักเรียน” (McCroskey et al., 1996)</p> <p>ออสเตรเลีย ครูสบตานักเรียน ทำให้นักเรียนมีความ “เต็มใจที่จะลงทะเบียนเรียนอีกครั้ง” (McCroskey et al., 1996)</p> <p>ฟินแลนด์ ครูสบตานักเรียน ทำให้นักเรียนมีความ “เต็มใจที่จะลงทะเบียนเรียนอีกครั้ง” มากที่สุด และช่วย “เพิ่มระดับความใกล้ชิดระหว่างครู – นักเรียน” (McCroskey et al., 1996)</p>

	<p>อเมริกัน ครูสบตานักเรียน ช่วย “เพิ่มระดับความใกล้ชิดระหว่างครู – นักเรียน” (AYDIN et al., 2013; C. J. McCroskey, Sallinen, et al., 1996; Ozmen, 2011)</p> <p>ตุรกี ครูสบตานักเรียน ช่วย “เพิ่มระดับความใกล้ชิดระหว่างครู – นักเรียน” (AYDIN et al., 2013; Ozmen, 2011)</p> <p>ญี่ปุ่น ครูสบตานักเรียน ช่วย “เพิ่มระดับความใกล้ชิดระหว่างครู – นักเรียน” (Ozmen, 2011)</p> <p>จีน ครูสบตานักเรียน ช่วย “เพิ่มระดับความใกล้ชิดระหว่างครู – นักเรียน” เป็นอันดับแรก (AYDIN et al., 2013)</p> <p>บรูไน นักเรียน “เลียงสบตา” ครู เพราะ การสบตาผู้อาวุโสเป็นสิ่งไม่เหมาะสม (Dhinda, & Abdul-Latif, 2012)</p> <p>เอเชีย ยุโรป แอฟริกัน ครูสบตานักเรียน มีความสัมพันธ์กับ “การเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจ ของนักเรียน” (Booth-Butterfield & Noguchi, 2000)</p> <p>อินเดียแดง (Native American) นักเรียนจะไม่สบตาครู เพราะ แสดงถึงความไม่ไว้วางใจและไม่เป็นมิตร (Gorsuch & Walker, 1994)</p> <p>แองโกล-อเมริกัน นักเรียนจะสบตาครู เพราะแสดงถึงความจริงใจและความซื่อสัตย์ (Gorsuch & Walker, 1994)</p>
การยิ้ม (Smile)	<p>จีน ครูยิ้มขณะพูด สร้างทัศนคติที่ดีต่อ “ความรู้ความเข้าใจของเนื้อหา” มากที่สุด (Myers et al., 1998; Zhang et al., 2007) ทำให้นักเรียนมีความ “เต็มใจที่จะลงทะเบียนเรียนอีกครั้ง” (Myers et al., 1998) และ “ช่วยเพิ่มระดับความใกล้ชิดระหว่างครู – นักเรียน” เป็นอันดับแรก (AYDIN et al., 2013) แต่ ครู “ยิ้มรายบุคคล” ทำให้นักเรียนไม่อยากเรียนกับครูคนนั้น (Myers et al., 1998)</p> <p>อเมริกัน ครูยิ้มทำให้นักเรียนมีความ “เต็มใจที่จะลงทะเบียนเรียนอีกครั้ง” (McCroskey et al., 1996) ช่วย “เพิ่มระดับความใกล้ชิดระหว่างครู – นักเรียน” เป็นอันดับแรก (AYDIN et al., 2013; C. J. McCroskey, Sallinen, et al., 1996; Ozmen, 2011) และรอยยิ้มของชาวอเมริกันแสดงถึงความพึงพอใจ ความชื่นชอบ (McLean, 2007)</p> <p>ออสเตรเลีย ครูยิ้มทำให้นักเรียนมีความ “เต็มใจที่จะลงทะเบียนเรียนอีกครั้ง” (McCroskey et al., 1996) และ ช่วย “เพิ่มระดับความใกล้ชิดระหว่างครู-นักเรียน” เป็นอันดับแรก (McCroskey et</p>

	<p>al., 1996)</p> <p>ฟินแลนด์ ครูยิ้มทำให้นักเรียนมีความ “เต็มใจที่จะลงทะเลียนเรียนอีกครั้ง” (McCroskey et al., 1996) และ ช่วย “เพิ่มระดับความใกล้ชิดระหว่างครู-นักเรียน” เป็นอันดับแรก (McCroskey et al., 1996)</p> <p>ตุรกี ครูยิ้มทำให้นักเรียนช่วย “เพิ่มระดับความใกล้ชิดระหว่างครู-นักเรียน” เป็นอันดับแรก (AYDIN et al., 2013; Ozmen, 2011)</p> <p>ญี่ปุ่น ครูยิ้มทำให้นักเรียนช่วย “เพิ่มระดับความใกล้ชิดระหว่างครู-นักเรียน” เป็นอันดับแรก (Ozmen, 2011; Pribyl et al., 2004; Zhang et al., 2007) แต่ <i>บางครั้ง ครูและนักเรียนญี่ปุ่นยิ้มเมื่อโกรธหรือสับสน</i> (Manusov & Patterson, 2006)</p> <p>เปอรโตริโก ครูยิ้มทำให้นักเรียนช่วย “เพิ่มระดับความใกล้ชิดระหว่างครู-นักเรียน” (McCroskey et al., 1996)</p> <p>เอเชีย ยุโรป แอฟริกัน ครูยิ้มมีความสัมพันธ์กับ “การเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจ และ อารมณ์ / ทศนคติ ของนักเรียน” (Booth-Butterfield, & Noguchi, 2000)</p> <p>เอเชีย รอยยิ้มไม่มีความหมายใดๆ เป็นการแสดงออกทางธรรมชาติเท่านั้น (McLean, 2007)</p>
<p>การแสดงน้ำเสียง (Vocal Expression)</p>	<p>อเมริกัน การแสดงน้ำเสียงของครูขณะสอน ทำให้นักเรียนมีความ “เต็มใจที่จะลงทะเลียนเรียนอีกครั้ง” มากที่สุด (McCroskey et al., 1996) และช่วย “เพิ่มระดับความใกล้ชิดระหว่างครู – นักเรียน” (McCroskey et al., 1996 ; Ozmen, 2011)</p> <p>เปอรโตริโก การแสดงน้ำเสียงของครูขณะสอน ทำให้นักเรียนมีความ “เต็มใจที่จะลงทะเลียนเรียนอีกครั้ง” และ ช่วย “เพิ่มระดับความใกล้ชิดระหว่างครู – นักเรียน” มากที่สุด (McCroskey et al., 1996)</p> <p>ฟินแลนด์ การแสดงน้ำเสียงของครูขณะสอน ทำให้นักเรียนมีความ “เต็มใจที่จะลงทะเลียนเรียนอีกครั้ง” มากที่สุด และช่วย “เพิ่มระดับความใกล้ชิดระหว่างครู – นักเรียน” (McCroskey et al., 1996)</p> <p>ตุรกี การแสดงน้ำเสียงของครู ช่วย “เพิ่มระดับความใกล้ชิดระหว่างครู – นักเรียน” (Ozmen, 2011)</p> <p>ญี่ปุ่น การแสดงน้ำเสียงของครู ช่วย “เพิ่มระดับความใกล้ชิดระหว่างครู – นักเรียน” (Ozmen, 2011)</p> <p>จีน “การไม่มีเสียงสูง – ต่ำ (monotone)” ทำให้นักเรียนไม่ยอม</p>

	<p>เรียนกับครูคนนั้นมากที่สุด (Myers et al., 1998)</p> <p>ไอร์แลนด์ ครูมักใช้ “เสียงที่นุ่มนวล ชัดถ้อยชัดคำ” เวลาสื่อสารกับนักเรียน (Adalsteinsdotir, 2004)</p> <p>บรูไน บรูไนมักใช้น้ำเสียงที่ตั้งในการสอน ซึ่งมีพื้นฐานมาจากวัฒนธรรม (Dhinda, & Abdul-Latif, 2012)</p>
<p>อิริยาบถ / ท่าทาง (Gesture / Posture)</p>	<p>อเมริกัน อิริยาบถ / ท่าทางมีความสัมพันธ์กับ “การเรียนรู้ด้านอารมณ์ / ทศนคติ ของนักเรียน” (Booth-Butterfield, & Noguchi, 2000) และ ช่วย “เพิ่มความใกล้ชิดระหว่างครู – นักเรียน” (McCrokey et al., 1996 ; Ozmen, 2011)</p> <p>ตุรกี อิริยาบถ / ท่าทางช่วย “เพิ่มความใกล้ชิดระหว่างครู – นักเรียน” (Ozmen, 2011)</p> <p>ไทย ครูเคมีดีเด่นใช้ภาษาท่าทาง “ช่วยในการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอนกับนักเรียน” (เอกชัย ไวยโสภี, 2554)</p> <p>บรูไน ครูท่าทางท่าทาง เช่น การพยักศีระชะ การยกไหล่ “น้อยมาก” ในชั้นเรียน เพราะครูมีสถานภาพสูงกว่านักเรียน จึงต้องสงวนท่าที (Dhinda, & Abdul-Latif, 2012)</p> <p>เอเชีย ยุโรป แอฟริกัน ครูแสดงอิริยาบถมีความสัมพันธ์กับ “การเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจ” ของนักเรียนมากที่สุด (Booth-Butterfield, & Noguchi, 2000)</p>
<p>การวางตัวของครู (Body Position)</p>	<p>อเมริกัน การวางตัวของครูในชั้นเรียน ทำให้นักเรียนมีความ “เต็มใจที่จะลงทะเบียนเรียนใหม่อีกครั้ง” (McCroskey et al., 1996) และ ช่วย “เพิ่มระดับความใกล้ชิดระหว่างครู – นักเรียน” (AYDIN et al., 2013; C. J. McCroskey, Sallinen, et al., 1996)</p> <p>ออสเตรเลีย การวางตัวของครูในชั้นเรียน ทำให้นักเรียนมีความ “เต็มใจที่จะลงทะเบียนเรียนใหม่อีกครั้ง” และ ช่วย “เพิ่มระดับความใกล้ชิดระหว่างครู – นักเรียน” (McCroskey et al., 1996)</p> <p>เปอร์โตริโก การวางตัวของครูในชั้นเรียน ทำให้นักเรียนมีความ “เต็มใจที่จะลงทะเบียนเรียนใหม่อีกครั้ง” มากที่สุด (McCroskey et al., 1996)</p> <p>จีน “ท่าทีที่ผ่อนคลายของครู” ทำให้นักเรียนมีความ “เต็มใจที่จะลงทะเบียนเรียนใหม่อีกครั้ง” (Myers et al., 1998) และ ช่วย “เพิ่มระดับความใกล้ชิดระหว่างครู – นักเรียน” (AYDIN et al., 2013) แต่</p>

	<p>“ท่าที่ที่จริงจัง / ตึงเครียด” ทำให้นักเรียนไม่อยากเรียนกับครูคนนั้น (Myers et al., 1998)</p> <p>ตุรกี “ท่าที่ที่ผ่อนคลายของครู” ช่วย “เพิ่มระดับความใกล้ชิดระหว่างครู – นักเรียน” (AYDIN et al., 2013)</p> <p>ญี่ปุ่น ครูญี่ปุ่นนิยมใช้ “ท่าที่ที่จริงจัง / ตึงเครียด” เวลาสอนในชั้นเรียน (Pribyl et al., 2004)</p>
การสัมผัส (Touch)	<p>อเมริกัน ครู “นิยม” สัมผัสนักเรียน เพื่อ “เพิ่มระดับความใกล้ชิด” (Ozmen, 2011)</p> <p>ตุรกี ครู “ไม่นิยม” สัมผัสนักเรียน (AYDIN et al., 2013; Ozmen, 2011)</p> <p>ญี่ปุ่น ครู “ไม่นิยม” สัมผัสนักเรียน (Ozmen, 2011)</p> <p>จีน ครู “ไม่นิยม” สัมผัสนักเรียน (AYDIN et al., 2013)</p> <p>ไอร์แลนด์ ครู “ไม่นิยม” สัมผัสนักเรียน (Adalsteinsdotir, 2004)</p>
ระยะห่าง (Distance)	<p>ละตินอเมริกันและเอเชียกลาง นักเรียนมักรู้สึกสบายใจเมื่ออยู่ใกล้กัน (Keltner, 1970 อ้างอิงใน Dhinda, & Abdul-Latif, 2012)</p> <p>ยุโรปเหนือ นักเรียนมักชอบยืนให้มีช่องว่างหรือระยะห่างกัน (Keltner, 1970 อ้างอิงใน Dhinda, & Abdul-Latif, 2012)</p> <p>ปาปัว นิวกินี นักเรียนที่มีเชื้อชาติ (race) ที่ไม่เหมือนกัน หรือ มาจากเผ่า (tribe) แตกต่างกัน จะไม่นั่งใกล้กัน ยกเว้นแต่เป็นเพศเดียวกัน (Keltner, 1970 อ้างอิงใน Dhinda, & Abdul-Latif, 2012)</p>
วัตถุ (Object / Tool)	<p>เอเชีย ครูเอเชียที่สอนที่ประเทศสหรัฐอเมริกาใช้โสตทัศนอุปกรณ์ช่วยในการสร้างความเข้าใจกับนักเรียน (McLean, 2007)</p> <p>ไทย ครูควรใช้จัดโสตทัศนอุปกรณ์ให้เอื้อต่อการสอนมากกว่านี้ (สมเจตน์ นาคเสวี และ อับดุลเลาะ การีนา, 2554)</p> <p>ตุรกี ครูใช้หนังสือ (Textbook) สอนวิชาคณิตศาสตร์ ไม่มีการใช้ worksheet, mathematics journal และ test book เหมือนประเทศในกลุ่ม EU (Akyuz & Berberoglu, 2010)</p>
อวัจนภาษาทั่วไป (ไม่ระบุ)	<p>อเมริกัน อวัจนภาษาส่งผลเชิงบวกต่อ “การเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจ ของนักเรียน” (Burroughs, 2007; C. J. McCroskey,</p>

Fayer, Richmond, Sallinen, & Barraclough, 1996; Roach et al., 2005; Zhang et al., 2007) และ “การเรียนรู้ด้านอารมณ์ / ทักษะ” (I. D. Johnson, 2009; Roach et al., 2005; Zhang et al., 2007) และ ส่งผลถึง “ความน่าเชื่อถือ” ของครู 3 ด้าน คือ ความสามารถ ความไว้วางใจ และ ความใส่ใจ (Santilli, Miller, & Katt, 2011) และ การแสดงอวัจนภาษาเชิงลบของครูมีผลต่อการรับรู้ “พฤติกรรมของครูที่ไม่เหมาะสม” คือ ครูไร้ความสามารถ มากที่สุด (Zhang, 2007 ; Zhang et al., 2007) และ นักเรียน “กลัวการสื่อสารกับครู” เมื่อรับรู้ถึงอวัจนภาษาของครู แต่ไม่กลัวเมื่อรับรู้ถึงอวัจนภาษา (Zhang, 2005)

ฝรั่งเศส อวัจนภาษาส่งผลเชิงบวกต่อ “การเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจ ของนักเรียน” และ “การเรียนรู้ด้านอารมณ์ / ทักษะ” (Roach et al., 2005)

เยอรมัน อวัจนภาษาส่งผลเชิงบวกต่อ “การเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจ ของนักเรียน” และ “การเรียนรู้ด้านอารมณ์ / ทักษะ” และ ส่งผลถึง “ความน่าเชื่อถือ” ของครู (Zhang et al., 2007) และ การแสดงอวัจนภาษาเชิงลบของครูมีผลต่อการรับรู้ “พฤติกรรมของครูที่ไม่เหมาะสม” คือ ครูไร้ความสามารถ มากที่สุด (Zhang, 2007 ; Zhang et al., 2007)

ญี่ปุ่น อวัจนภาษาส่งผลเชิงบวกต่อ “การเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจ ของนักเรียน” (Hinkle, 1998; Pribyl et al., 2004; Zhang et al., 2007) และ “การเรียนรู้ด้านอารมณ์ / ทักษะ” และ ส่งผลถึง “ความน่าเชื่อถือ” ของครู (Zhang et al., 2007) และ การแสดงอวัจนภาษาเชิงลบของครูมีผลต่อการรับรู้ “พฤติกรรมของครูที่ไม่เหมาะสม” คือ ครูเกียจคร้าน มากที่สุด (Zhang, 2007 ; Zhang et al., 2007)

ตุรกี อวัจนภาษาส่งผลเชิงบวกต่อ “การเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจ ของนักเรียน” (AYDIN et al., 2013)

ออสเตรเลีย อวัจนภาษาส่งผลเชิงบวกต่อ “การเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจ ของนักเรียน” (McCroskey et al., 1996)

ฟินแลนด์ อวัจนภาษาส่งผลเชิงบวกต่อ “การเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจ ของนักเรียน” (McCroskey et al., 1996)

เปอร์โตริโก อวัจนภาษาส่งผลเชิงบวกต่อ “การเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจ ของนักเรียน” (McCroskey et al., 1996)

จีน อวัจนภาษาส่งผลเชิงบวกต่อ “การเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจ ของนักเรียน” (Zhang, & Oetzel, 2006 ; Zhang et al.,

	<p>2007) แต่ ครูจีนใช้วจนภาษาที่เข้าถึงการเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจ “น้อย” (AYDIN et al., 2013; Myers et al., 1998) และ วจนภาษาส่งผลเชิงบวกต่อ “การเรียนรู้ด้านอารมณ์ / ทักษะคิด” (Zhang et al., 2007 ; Zhang, & Oetzel, 2006) และ ส่งผลถึง “ความน่าเชื่อถือ” ของครู (Zhang et al., 2007) และ การแสดงวจนภาษาเชิงลบของครูมีผลต่อการรับรู้ “พฤติกรรมของครูที่ไม่เหมาะสม” คือ ครูไร้ความสามารถ มากที่สุด (Zhang, 2007 ; Zhang et al., 2007) และ นักเรียน “กลัวการสื่อสารกับครู” เมื่อรับรู้ถึงวจนภาษาและวจนภาษาของครู (Zhang, 2005)</p> <p>บราซิล วจนภาษาส่งผลถึง “ความน่าเชื่อถือ” 2 ด้าน คือ ความสามารถ และความใส่ใจ (Santilli, Miller, & Katt, 2011)</p> <p>เคนยา วจนภาษาส่งผลเชิงบวกต่อ “ความน่าเชื่อถือ” ของครู (Johnson, & Millen, 2002)</p> <p>แอฟริกัน-อเมริกัน นักเรียนรับรู้ถึงวจนภาษาของครูส่งผลถึง “ความน่าเชื่อถือ” แต่น้อยกว่า นักเรียน คอเคเซียน และ ฮิสแปนิก (Wheless et al., 2011)</p>
--	--

จากการศึกษาความแตกต่างทางวัฒนธรรมของประเทศต่างๆ สามารถสรุปความแตกต่างทางวัฒนธรรมตะวันตกและวัฒนธรรมตะวันออก ดังตารางที่ 4.23

ตารางที่ 4. 23 แสดงความแตกต่างทางวัฒนธรรมตะวันตกและตะวันออก

ประเภทวจนภาษา	วัฒนธรรมตะวันตก	วัฒนธรรมตะวันออก
1. การสบตา (Eye Contact)	วัฒนธรรมตะวันตก เช่น กลุ่มเชื้อชาติ / ชาติพันธุ์ แองโกล-อเมริกัน มักสบสายตาเวลาสนทนา เพราะการสบสายตาแสดงถึงความจริงจังและความซื่อสัตย์ (Gorsuch & Walker, 1994)	วัฒนธรรมตะวันออกมักเลี่ยงการสบสายตาเวลาสนทนา เพราะแสดงถึงความไม่ไว้วางใจไม่เป็นมิตร (Gorsuch & Walker, 1994) และยังแสดงให้เห็นถึงการทำทนายอำนาจ โดยเฉพาะผู้ที่มีสถานภาพที่ต่างกัน เช่น ครู-นักเรียน พ่อแม่ – ลูก เป็นต้น อาทิ ในวัฒนธรรมญี่ปุ่น (Hinkle, 1998) บรูไน (Dhindsa & Abdul-Latif, 2012) จีน (Gao,

		1997; Taylor, 1989) และเคนย่า (Chabal & Daloz, 1999)
2. การยิ้ม (Smile)	วัฒนธรรมตะวันตก เช่น อเมริกา ออสเตรเลีย ฟินแลนด์ แสดงการยิ้มให้กับสิ่งที่รัก สิ่งที่ชอบ และสิ่งที่พึงพอใจ (McLean, 2007) แสดงถึงความสุขและความปิติยินดี	วัฒนธรรมตะวันออกแสดงการยิ้มเหมือนกลุ่มวัฒนธรรมตะวันตก แต่การยิ้มของกลุ่มคนตะวันออกมีความซับซ้อนกว่า เพราะสามารถแฝงไปด้วยการรักษาหน้า (Gao & Ting-Toomey, 1998) ความโกรธ ความสับสน เช่น วัฒนธรรมญี่ปุ่น (Manusov & Patterson, 2006) สอดคล้องกับงานวิจัยของ Chen และ Starosta (1998) พบว่า ชาวญี่ปุ่นจะยิ้มเพื่อแสดงถึงความดีใจ แต่บางครั้งชาวญี่ปุ่นจะยิ้มเพื่อหลีกเลี่ยงความเขินอายและความขุ่นเคือง
3. การแสดงน้ำเสียง (Vocal Expression)	วัฒนธรรมตะวันตกมักแสดงน้ำเสียงที่นุ่มนวล ชัดถ้อย ชัดคำ เช่น วัฒนธรรมไอร์แลนด์ (Adalsteinsdottir, 2004)	วัฒนธรรมตะวันออกมักใช้น้ำเสียงดังเวลาพูดคุย หรือแม้กระทั่งการสอน เช่น จีน (Zhang, 2007) บรูไน (Dhindsa & Abdul-Latif, 2012)
4. การวางตัว (Body Position)	วัฒนธรรมตะวันตกมีการวางตัวที่ผ่อนคลาย (relax body position) เวลาสอนในชั้นเรียน เช่น อเมริกา (AYDIN et al., 2013; C. J. McCroskey, Sallinen, et al., 1996)	วัฒนธรรมตะวันออกนิยมท่าที่ที่ตึงเครียด / จริงจ้ง (tense body position) เวลาสอนในชั้นเรียน เช่น จีน (Myers et al., 1998) ญี่ปุ่น (Pribyl et al., 2004) ยกเว้น ตุรกี ที่ครูแสดงท่าที่ที่ผ่อนคลาย (AYDIN et al., 2013)
5. การสัมผัส (Touch)	วัฒนธรรมตะวันตก นิยมการสัมผัส เช่น อเมริกา (Ozmen, 2011)	วัฒนธรรมตะวันออกมักเลี่ยงการสัมผัส หรือ สัมผัสน้อย

	ยกเว้น วัฒนธรรมของไอร์แลนด์ ที่ ไม่นิยม การ สัมผัส (Adalsteinsdottir, 2004)	(AYDIN et al., 2013; Ozmen, 2011) สอดคล้องกับ งานวิจัยของ Heslin และ Alper (1983) พบว่า วัฒนธรรมเอเชีย ได้แก่ จีนและ ญี่ปุ่น ไม่นิยมการสัมผัส
6. ระยะห่าง (Distance)	วัฒนธรรมตะวันตก โดยเฉพาะ นักเรียนที่มีบรรพบุรุษมาจากยุโรป ตอนเหนือ (Northern European descents) มักยืนให้มีช่องว่างหรือ ระยะห่างกัน (Kelner, 1970 อ้างอิงใน Baltner, 2009)	วัฒนธรรมตะวันออก มักรู้สึก สบายใจเมื่ออยู่ใกล้กัน (Kelner, 1970 อ้างอิงใน Baltner, 2009) เช่น กลุ่มนักเรียนใน เอเชียกลาง แต่นักเรียนในกลุ่ม วัฒนธรรมย่อย เช่น ชาวหมู่ เกาะปาปัวนิวกินี ไม่นิยมนั่ง หรือยืนใกล้กัน ยกเว้นแต่เป็น เพศเดียวกัน (Dhindsa & Abdul-Latif, 2012)
7. วัตถุ (Object)	วัฒนธรรมตะวันตก นิยมใช้สื่อ ทัศนอุปกรณ์ช่วยในการเรียน การสอน (McLean, 2007)	วัฒนธรรมตะวันออก นิยมใช้ หนังสือ (Textbook) เป็นสื่อ การเรียนการสอน (Akyuz & Berberoglu, 2010) และมีการ ใช้สื่อทัศนอุปกรณ์ที่ยังไม่ เอื้ออำนวยแก่การเรียนการสอน มากนัก โดยเฉพาะในวัฒนธรรม การเรียนการสอนไทย (สมเจตน์ นาคเสวี และ อับดุลเลาะ การ์รี นา, 2554)
8. บรรยากาศและ สภาพแวดล้อมในชั้น เรียน (Classroom Climate / Environment)	วัฒนธรรมตะวันตก นิยมการเรียน การสอนแบบ Active Classroom หรือ Student-Centered เช่น อเมริกา (McLean, 2007) สอดคล้องกับงานวิจัยของ Book และ Putnam (1992) และ Darling และ Civikly (1987) พบว่า นักเรียนตะวันตกนิยมการ อภิปรายภายในกลุ่ม มีการโต้วาที่ แทนการฟังบรรยาย แต่อย่างไรก็	วัฒนธรรมตะวันออก นิยมการเรียน การสอนแบบ Passive Classroom หรือ Teacher-Centered (Myers et al., 1998) สอดคล้องกับงานวิจัย ของ Bond (1991) และ Hu และ Grove (1991) พบว่า นักเรียนใช้เวลากับการฟัง บรรยาย ไม่นิยมการจับกลุ่มทำ แบบฝึกหัด

	<p>ตาม วัฒนธรรมย่อย (sub-culture) ของวัฒนธรรมตะวันตก มีความแตกต่างกัน เช่น จากงานวิจัยของ Bennett (1994) พบว่า รูปแบบทางสังคมของการเรียนการสอนในโรงเรียนประถมของประเทศอังกฤษจะนั่งด้วยกัน แต่แยกกันทำงาน ไม่มีการพัฒนาปฏิสัมพันธ์ในสังคม และการเข้าไปมีส่วนร่วมกับผู้อื่นมากนัก</p>	
--	---	--

วัตถุประสงค์ที่ 3 ตัวแปรต่างๆในแต่ละวัฒนธรรมที่เกี่ยวข้องหรือสัมพันธ์กับการสื่อสารเชิงอวัจนะเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียนที่พบในงานวิจัย ตั้งแต่ปี ค.ศ. 1994 - 2013

นอกเหนือจากความแตกต่างทางค่านิยม / วัฒนธรรม ที่ส่งผลต่อการรับรู้ของนักเรียนในประเทศต่างๆแล้ว ผลการวิจัยพบว่า การสื่อสารเชิงอวัจนะมีตัวแปรต่างๆที่ผู้สื่อสารต้องคำนึงถึงในการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียนของวัฒนธรรมต่างๆ ดังนี้

1) เพศ

จากการวิเคราะห์ผลการศึกษาศึกษาสามารถสรุปความสำคัญของเพศกับการสื่อสารอวัจนภาษาได้ ดังแสดงตารางที่ 4.24

ตารางที่ 4. 24 แสดงผลสรุปของตัวแปรเรื่องเพศในวัฒนธรรมตะวันตกและวัฒนธรรมตะวันออก

บทบาทความสัมพันธ์กับอวัจนภาษา	วัฒนธรรมตะวันตก	วัฒนธรรมตะวันออก
1. การให้ความสำคัญของอวัจนภาษาของครูและเพื่อน	นักเรียนอเมริกันและบราซิลเพศหญิง ให้ความสำคัญ “มากกว่า” นักเรียนเพศชาย (Santilli, & Miller, 2011)	นักเรียนเคนยา เพศหญิง ให้ความสำคัญ “มากกว่า” นักเรียนเพศชาย (Santilli, & Miller, 2011)
2. ความประทับใจในอวัจนภาษา	นักเรียนอเมริกันและยุโรปเพศหญิง มีความประทับใจ “มากกว่า”	นักเรียนเอเชียและแอฟริกันเพศหญิง มีความประทับใจ “มากกว่า” นักเรียนเพศชาย

	นักเรียนเพศชาย (Booth-Butterfield & Noguchi, 2000)	(Booth-Butterfield & Noguchi, 2000)
3. การตอบสนองต่ออวัจนภาษา	นักเรียนอเมริกันและยุโรปเพศหญิง ตอบสนองอวัจนภาษาของครูเชิงบวก “มากกว่า” นักเรียนเพศชาย (Booth-Butterfield & Noguchi, 2000)	นักเรียนเอเชียและแอฟริกันเพศหญิง ตอบสนองอวัจนภาษาของครูเชิงบวก “มากกว่า” นักเรียนเพศชาย (Booth-Butterfield & Noguchi, 2000)
4. แรงจูงใจในการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์ และภาษาอังกฤษ	นักเรียนออสเตรเลียเพศหญิง มีแรงจูงใจ “มากกว่า” นักเรียนเพศชาย (Marsh, Martin, & Cheng, 2008)	-
5. ความกังวลในการเรียน	นักเรียนออสเตรเลียเพศหญิง มีความกังวล “มากกว่า” นักเรียนเพศชาย (Marsh et al., 2008)	-
6. การมีส่วนร่วมในการเรียน	นักเรียนออสเตรเลียเพศหญิง มีส่วนร่วมในการเรียน “มากกว่า” นักเรียนเพศชาย (Marsh et al., 2008)	-
7. ความสัมพันธ์ที่ดีกับครู	นักเรียนออสเตรเลียเพศหญิง มีความสัมพันธ์ที่ดีกับครู “มากกว่า” นักเรียนเพศชาย (Marsh et al., 2008)	-
8. ความยืดหยุ่น	นักเรียนออสเตรเลียเพศชาย มีความยืดหยุ่น “มากกว่า” นักเรียนเพศหญิง (Marsh et al., 2008)	-
9. ความสัมพันธ์ที่ดีกับนักเรียน	ครูออสเตรเลียเพศหญิง มีความสัมพันธ์ที่ดีกับนักเรียน “มากกว่า” ครู	-

	เพศชาย (Marsh et al., 2008)	
10. ความเข้าใจนักเรียนและวิธีการตอบสนอง	ครูไอร์แลนด์ เพศหญิง มีความเข้าใจและมีวิธีการตอบสนอง “ดีกว่า” ครูเพศชาย (Adalsteinsdottir, 2004)	-
11. วิธีการสอนวิชาคณิตศาสตร์	-	ครูตุรกี เพศชาย สอนวิชาคณิตศาสตร์ “ดีกว่า” ครูเพศหญิง (Akyuz & Berberoglu, 2010)

2) สาขาวิชา

ห้องเรียน วิชาวิทยาศาสตร์ และ คณิตศาสตร์ จะมีบรรยากาศที่ตึงเครียด “มากกว่า” ห้องเรียนวิชาภาษาอังกฤษ (Marsh et al., 2008)

3) ประสบการณ์การสอน

ประสบการณ์การสอนของครูตุรกีและครูเนเธอร์แลนด์ มีความสัมพันธ์เชิงบวกกับการประสบความสำเร็จในการเรียนคณิตศาสตร์ของนักเรียน (Akyuz & Berberoglu, 2010) และ ประสบการณ์การสอนของครูกายภาพบำบัดผู้ป่วยที่นอนบนเตียงชาวโอมานได้รับความสนใจและให้ความสำคัญจากนักเรียน “มากกว่า” ครูที่ไม่มีประสบการณ์ (Alweshahi et al., 2007)

อีกทั้ง ตัวแปรที่ไม่มีความสัมพันธ์หรือเกี่ยวข้องกับการสื่อสารเชิงอวัจนภาษา แต่เป็นตัวแปรที่สำคัญต่อการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอนระหว่างวัฒนธรรมในชั้นเรียน คือ **ระดับการศึกษาของครู พบว่า**

1. ครูเบลเยียม เช็ก ฮังการี อิตาลี ลิทัวเนีย เนเธอร์แลนด์ สโลวาเกีย และตุรกี ที่จบการศึกษามากกว่าปริญญาตรี “ไม่ได้” แสดงความสามารถในการสอน มากกว่า ครูที่จบปริญญาตรี (Akyuz & Berberoglu, 2010)
2. ระดับการศึกษาของครูโอมานที่สอนกายภาพบำบัดผู้ป่วยที่นอนบนเตียงไม่มีบทบาทสำคัญต่อการเป็นครูที่มีประสิทธิภาพ (Alweshahi et al., 2007)

บทที่ 5

สรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

การวิจัยเรื่อง ปรัชญาการศึกษาความแตกต่างทางวัฒนธรรมของการสื่อสารเชิงอวัจนะเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียน มีวัตถุประสงค์ในการวิจัย คือ

- 1) เพื่อศึกษาสถานภาพการศึกษาการสื่อสารเชิงอวัจนภาษาเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียนของวัฒนธรรมต่างๆ โดยรวมทั้งจากงานวิจัยของไทยและต่างประเทศ ตั้งแต่ปี ค.ศ. 1994 – 2013
- 2) เพื่อศึกษาความแตกต่างทางวัฒนธรรมของการสื่อสารเชิงอวัจนะเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียนของวัฒนธรรมต่างๆ ตั้งแต่ปี ค.ศ. 1994 – 2013
- 3) เพื่อศึกษาตัวแปรต่างๆที่เกี่ยวข้องหรือสัมพันธ์กับการสื่อสารเชิงอวัจนะเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียนที่พบในงานวิจัย ตั้งแต่ปี ค.ศ. 1994 – 2013

งานวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงเอกสาร (Documentary Research) ที่เกี่ยวข้องกับ การสื่อสารเชิงอวัจนะเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียนในประเทศต่างๆ ตั้งแต่ปี ค.ศ. 1994 – 2013 มีจำนวนทั้งสิ้น 42 เรื่อง

สรุปผลการวิจัย

- 1) สถานภาพการศึกษาการสื่อสารเชิงอวัจนภาษาเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียนของวัฒนธรรมต่างๆ โดยรวมทั้งจากงานวิจัยของไทยและต่างประเทศ ตั้งแต่ปี ค.ศ. 1994 – 2013

จากการศึกษาพบว่า จำนวนงานวิจัยที่พบมากที่สุด คือ “ในช่วงปี ค.ศ. 2009 – ค.ศ. 2013” สาขางานวิจัยที่มีการศึกษาอวัจนภาษาเพื่อการเรียนการสอนมากที่สุด คือ “สหสาขาวิชา (วิทยาศาสตร์สุขภาพ สาขาวิทยาศาสตร์กายภาพ สาขาสังคมศาสตร์ และ สาขามนุษยศาสตร์)” ทวีป / ประเทศที่ได้ศึกษาอวัจนภาษาเพื่อการเรียนการสอนมากที่สุด คือ “ทวีปอเมริกาเหนือ ได้แก่ ประเทศสหรัฐอเมริกา” ระดับการศึกษาของกลุ่มตัวอย่างที่พบมากที่สุด คือ “ระดับมหาวิทยาลัย” วิธีการวิจัยที่ใช้ในการศึกษาอวัจนภาษาเพื่อการเรียนการสอนที่ใช้มากที่สุด คือ “วิธีวิจัยเชิงปริมาณ” โดยใช้การเก็บข้อมูลของการศึกษาวิจัยมากที่สุด คือ “แบบสอบถาม” ระดับความแตกต่างทางวัฒนธรรมที่พบมากที่สุด คือ ระดับ “ประเทศ” ประเด็น / หัวข้อที่มีการศึกษา มากที่สุด คือ

“ระดับการใช้และการรับรู้วัจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิดระหว่างคู่สื่อสาร (Nonverbal Immediacy)” วัจนภาษาและจิตวิทยาการศึกษาที่มีการศึกษามากที่สุด คือ “บทบาทของวัจนภาษาต่อการเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจ (Cognitive Learning)” วัจนภาษาที่พบในแต่ละองค์ประกอบการสื่อสารที่มีจำนวนมากที่สุด คือ “วัจนภาษาและผู้เรียน / นักเรียน” และประเภทวัจนภาษาที่มีการศึกษามากกว่าวัจนภาษาอื่น ๆ คือ “อาการภาษา”

2) ความแตกต่างทางวัฒนธรรมของการสื่อสารเชิงวัจนะเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียนของวัฒนธรรมต่างๆ ตั้งแต่ปี ค.ศ.1994 – 2013

จากการศึกษา พบว่า ความเหมือนระหว่างวัฒนธรรมตะวันตกและวัฒนธรรมออก คือ การสบตา การยิ้ม การแสดงน้ำเสียง และการวางตัว ส่งผลเชิงบวกต่อการเพิ่มระดับความใกล้ชิดระหว่างครู – นักเรียน เช่น อเมริกา ฟินแลนด์ ออสเตรเลีย ตุรกี ญี่ปุ่น จีน เป็นต้น ส่วนการสัมผัสไม่เป็นที่นิยมทั้งในวัฒนธรรมตะวันตกและตะวันออก ได้แก่ ไอร์แลนด์ ตุรกี ญี่ปุ่น จีน เป็นต้น อีกทั้งอิริยาบถ / ท่าทาง ยังส่งผลเชิงบวกต่อการเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจของนักเรียนเอเชีย ยุโรป และ แอฟริกัน

อย่างไรก็ตาม จากการศึกษาพบว่า การสบตาช่วยลดระดับความใกล้ชิดระหว่างครู – นักเรียนในวัฒนธรรมบรูไน และ กลุ่มชาติพันธุ์ / เชื้อชาติ อินเดียแดง เพราะแสดงถึงความไม่ไว้วางใจและไม่เป็นมิตร การยิ้มให้นักเรียนรายบุคคล ทำให้นักเรียนไม่ชอบครูคนนั้นในวัฒนธรรมจีน และบางครั้ง การยิ้มของครูและนักเรียนญี่ปุ่นอาจแสดงถึงความโกรธและความสับสน นอกจากนี้ การแสดงน้ำเสียงที่ไม่มีเสียงสูง-ต่ำ ทำให้นักเรียนไม่อยากเรียนกับครูคนนั้นในวัฒนธรรมจีน อีกทั้ง การวางตัวที่จริงจัง หรือ เคร่งเครียดของครูในวัฒนธรรมจีนส่งผลถึงความไม่อยากเรียนกับครูคนนั้น แต่วัฒนธรรมญี่ปุ่นครูกลับนิยมใช้ ท่าทีที่จริงจังและเคร่งเครียด เวลาสอนนักเรียน อิริยาบถ / ท่าทาง ยังเพิ่มความกระจำต่อการอธิบายเนื้อหาในวัฒนธรรมการเรียนการสอนของไทย ในขณะที่ ครูบรูไนจะต้องสงวนท่าที เช่น การพยักศีรษะ และการยกไหล่ เพราะครูมีสถานภาพที่สูงกว่านักเรียน นอกจากนี้ ในกลุ่มวัฒนธรรมละตินอเมริกันและเอเชียกลาง ครู – นักเรียนมักมีระยะใกล้กัน ในขณะที่ ครู-นักเรียนในกลุ่มวัฒนธรรม ยุโรปเหนือ มักมีระยะใกล้กัน และ กลุ่มวัฒนธรรมปาปัวนิวกินีเช่นกัน ยกเว้น แต่เป็นเพศเดียวกัน

3) ตัวแปรต่างๆที่เกี่ยวข้องหรือสัมพันธ์กับการสื่อสารเชิงวัจนะเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียนที่พบในงานวิจัย ตั้งแต่ปี ค.ศ. 1994 – 2013

นอกเหนือจากความแตกต่างทางค่านิยม / วัฒนธรรมแล้ว ยังสามารถค้นพบตัวแปรอื่นๆที่มีบทบาทต่อการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอน เช่น ปัจจัย/องค์ประกอบด้านบุคคล อาทิ **เพศ** พบว่า นักเรียนเพศหญิง ให้ความสำคัญพฤติกรรมการสื่อสารอวัจนภาษาของครูและของเพื่อน “มากกว่า” นักเรียนเพศชาย มีความประทับใจพฤติกรรมการสื่อสารอวัจนภาษา “มากกว่า” นักเรียนเพศชาย และ ตอบสนองต่อพฤติกรรมการสื่อสารอวัจนภาษาของครู เชิงบวก “มากกว่า”

นักเรียนเพศชาย มีแรงจูงใจในการเรียนรู้วิชาคณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ และภาษาอังกฤษ และให้ ความสนใจกับบรรยากาศในชั้นเรียนต่อการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์ และ คณิตศาสตร์ “มากกว่า” นักเรียนเพศชาย มีความกังวลในการเรียน มีส่วนรวมในการเรียน มีความสัมพันธ์ที่ดีกับครู “มากกว่า” นักเรียนเพศชาย แต่ นักเรียนเพศชายมีความยึดหยุ่น “มากกว่า” นักเรียนเพศหญิง และ ครูเพศหญิง มีความสัมพันธ์ที่ดีกับนักเรียน “มากกว่า” ครูเพศชาย นอกจากนี้ ครูเพศหญิงจะเข้าใจ นักเรียนและมีวิธีการตอบสนองนักเรียน “ดีกว่า” ครูเพศชาย แต่ นักเรียนชอบครูที่สอน ภายภาพบำบัดผู้ป่วยบนเตียงเพศชาย “มากกว่า” ครูเพศหญิง

นอกจากตัวแปร เรื่อง เพศ แล้ว ยังพบว่า **ประสบการณ์การสอน** เป็นตัวแปรที่สำคัญ อีกตัวแปรหนึ่ง กล่าวคือ นักเรียนให้ความสำคัญกับประสบการณ์การสอนของครูภายภาพบำบัดผู้ป่วย ที่นอนบนเตียง “มากกว่า” ครูที่ไม่มีประสบการณ์ และประสบการณ์การสอนของครูมีความสัมพันธ์ เชิงบวกกับการประสบความสำเร็จในการเรียนคณิตศาสตร์ของนักเรียน

อีกทั้ง ยังพบ ปัจจัย / องค์ประกอบในชั้นเรียน คือ ตัวแปร เรื่อง **สาขาวิชา** พบว่า ห้องเรียน วิชาวิทยาศาสตร์ และ คณิตศาสตร์ จะมีบรรยากาศที่ตึงเครียด “มากกว่า” ห้องเรียนวิชา ภาษาอังกฤษ

ยิ่งกว่านั้น ตัวแปรที่ไม่มีความสัมพันธ์หรือเกี่ยวข้องกับการสื่อสารเชิงอวัจนภาษา แต่ เป็นตัวแปรที่สำคัญต่อการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอนระหว่างวัฒนธรรมในชั้นเรียน คือ **ระดับ การศึกษาของครู** พบว่า ครู ที่จบการศึกษามากกว่าปริญญาตรี “ไม่ได้” แสดงความสามารถในการ สอน มากกว่า ครูที่จบปริญญาตรี และ ระดับการศึกษาของครูที่สอนภายภาพบำบัดผู้ป่วยที่นอนบน เตียงไม่มีบทบาทสำคัญต่อการเป็นครูที่มีประสิทธิภาพ

อภิปรายผลการวิจัย

การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมเพื่อการเรียนการสอนเชิงอวัจนภาษาในชั้นเรียน ตั้งแต่ปี ค.ศ. 1994 – 2013 พบว่า การศึกษาประเภทอวัจนภาษา เรื่อง การสบตา (Eye Contact) และ การยิ้ม (Smile) มีการศึกษาความแตกต่างมากที่สุด เพราะมีการศึกษาในทุกทวีป และ การศึกษาเรื่อง วัตถุ ภาษา มีการศึกษาน้อยที่สุด และมีการศึกษาในทวีปเอเชียเท่านั้น

นอกจากนี้ จากผลการศึกษาเรื่อง การสบตาของวัฒนธรรมตะวันตกและวัฒนธรรมตะวันออก มีความแตกต่างกัน สอดคล้องกับงานวิจัยของ Kim (2001) พบว่า ในแต่ละวัฒนธรรม มีการรับรู้ถึง การสบสายตาก็แตกต่างกัน วัฒนธรรมของคนอเมริกัน เชื่อว่า อย่าไว้ใจคนที่ไม่สบสายตา ขณะที่คน ญี่ปุ่นเชื่อว่า การสบตาเป็นสิ่งไม่เหมาะสม และ ยังพบว่า ในเกาหลี การมองตากลุ่มคนที่มีความไม่ ทัดเทียมกัน หมายถึง การแข่งขัน เป็นการกระทำที่ไม่เหมาะสม ในไนจีเรียและในแอฟริกา คนมักจะ สบตาเวลาฟังผู้อื่นพูด คนจีน คนอินโดนีเซีย และคนลาตินอเมริกาจำนวนมาก มักจะมองต่ำ เพื่อ แสดงถึงความเคารพ เพราะมีความเชื่อว่า การสบสายตามากเกินไป เป็นสิ่งที่ไม่สุภาพหรือไม่ เหมาะสม

ยิ่งกว่านั้น การยิ้ม ของวัฒนธรรมตะวันตกและวัฒนธรรมตะวันออกที่ได้ศึกษามา มีความแตกต่างกันเช่นเดียวกัน สอดคล้องกับงานวิจัยของ เมตตา วิวัฒนานุกูล (2548, p. 192) พบว่า คนต่างชาตินับจำนวนมาที่ตั้งข้อสังเกตว่า การยิ้มของคนไทยเป็นอวัจนภาษาที่กำกวมและยากแก่การเข้าถึงความหมายที่แท้จริง เพราะคนไทยมีตั้งแต่ยิ้มรับ ยิ้มสู้ ยิ้มแยม ฯลฯ

การศึกษาประเด็น / หัวข้ออวัจนภาษาเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียน ตั้งแต่ปี ค.ศ. 1994 - 2013 มากที่สุด คือ ประเด็น / หัวข้อ เรื่อง ระดับการใช้และการรับรู้อวัจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิดระหว่างคู่สื่อสาร (Nonverbal Immediacy) เพราะเป็นตัวแปรที่สำคัญที่ส่งผลถึงบทบาทของอวัจนภาษาต่อการเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจ (Cognitive Learning) และ ด้านอารมณ์ / ทัศนคติ (Affective Learning) สอดคล้องกับงานวิจัยของ Andersen (1979) Christophel (1990) Rodriguez และคณะ (1996) Zhang และ Oetzel (2006) พบว่า ระดับการใช้และการรับรู้อวัจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิดระหว่างคู่สื่อสาร (Nonverbal Immediacy) เป็นกรอบทางจิตวิทยาที่สำคัญต่อการเรียนรู้ในชั้นเรียน

การศึกษาประเด็น / หัวข้ออวัจนภาษาเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียน ตั้งแต่ปี ค.ศ. 1994 - 2013 ที่มีการศึกษาน้อยที่สุด คือ พฤติกรรมการสื่อสารของครู เรื่อง ความกระตือรือร้นของครู (Enthusiasm) มีการศึกษาวิจัย 1 เรื่อง เท่านั้น ทั้งๆที่ งานวิจัยของ Kelly, Conant และ Smart (1991) พบว่า ความกระตือรือร้นของครูเป็นหนึ่งในปัจจัยที่สำคัญที่สุดของการพึงพอใจในการเรียนรู้ของนักเรียน นอกจากนี้ ยังมีประเด็น / หัวข้อ เรื่อง แรงจูงใจในการสื่อสารของนักเรียน (Motivation to Communicate) ที่มีการศึกษา 1 เรื่อง เท่านั้น ทั้งๆที่ แรงจูงใจในการสื่อสารมีบทบาทสำคัญต่อความสัมพันธ์ระหว่างครู - นักเรียน อาทิ งานวิจัยของ Hecht (1984) และ Ribeau และคณะ (2000) พบว่า นักเรียนแอฟริกัน-อเมริกัน มีแรงจูงใจในการสื่อสารเพื่อพัฒนาความสัมพันธ์กับครู เขาต้องการรู้จักครูอย่างแท้จริง (Real people)

นอกจากนี้ หากพิจารณาตามทฤษฎีหน้าที่ของอวัจนภาษา (Functional Theory) ยังมีบทบาทสำคัญต่อการเรียนการสอน โดยเฉพาะอย่างยิ่งในบริบทสังคมไทย แต่ไม่มีการศึกษาวิจัยมากนัก ยกเว้น การศึกษาวิจัยของ เอกชัย ไวยโสภี (2554) เรื่อง พฤติกรรมการสื่อสารของครูเคมีที่ได้รับรางวัลครูดีเด่น พบว่า ครูเคมีดีเด่นใช้ภาษาท่าทาง อาทิ การพยักศหรือ การแสดงออกทางใบหน้าที่ เพื่อแสดงว่าเข้าใจในความคิดของนักเรียน โดยเฉพาะนักเรียนกลุ่มอ่อนและนักเรียนกลุ่มปานกลาง มากกว่านักเรียนกลุ่มเก่ง พฤติกรรมดังกล่าวแสดงให้เห็นถึงการทำหน้าที่แทนคำพูดหรือแทนวัจนภาษา (emblem หรือ substiating) เพื่อแสดงความสนใจกับสิ่งที่นักเรียนพูด โดยเฉพาะนักเรียนกลุ่มอ่อนและนักเรียนกลุ่มปานกลางที่ต้องการแรงสนับสนุนหรือแรงผลักดันจากครู และ ยังแสดงหน้าที่สนับสนุนหรือควบคุมให้การสื่อสารดำเนินไปอย่างต่อเนื่อง (regulator) กล่าวคือ ครูพร้อมที่จะรับฟังนักเรียนอย่างต่อเนื่องเสมอ

นอกเหนือจากหน้าที่ของอวัจนภาษา ปัญหาของอวัจนภาษาที่แสดงให้เห็นถึงการแปลความ / ตีความสารที่ไม่เหมือนกัน ระหว่างวัฒนธรรมที่เกิดขึ้นในห้องเรียนได้อย่างเด่นชัด ได้แก่

1. นักเรียนอเมริกันเกิดความเข้าใจผิดที่ครูเอเชียยิ้มให้กับนักเรียนก่อนได้รับผลสอบ รอยยิ้มของครูทำให้นักเรียนคิดว่า สอบผ่านและได้คะแนนดี แต่อันที่จริงแล้ว เขาแทบจะไม่ผ่าน นักเรียนอเมริกันตีความรอยยิ้มว่า ครูชื่นชอบ แต่อันที่จริงแล้ว สำหรับครูเอเชีย นั้น รอยยิ้มไม่มีความหมายใดๆ เป็นการแสดงออกทางธรรมชาติเท่านั้น (McLean, 2007)
2. ในกรณีศึกษาของ Albert และ Ha (2004) ได้ยกตัวอย่าง สถานการณ์ที่แสดงถึง ความเจียม ที่ว่า ทำไมครูไม่พูดกับ Manolo หลังจาก Manolo เพิ่งทะเลาะกับนักเรียนผู้หญิง? นักเรียนแองโกล ส่วนใหญ่เห็นว่า เพราะครูเป็นคนใจร้าย ในขณะที่ นักเรียนละติน ส่วนใหญ่เห็นว่า เพราะเป็นวิธีการลงโทษที่นักเรียนทำผิด หรือ ในสถานการณ์ที่แสดงถึง การสัมผัส ด้วยคำถามที่ว่า ทำไม Miss Smith ถึงให้นักเรียนอยู่กับที่ของตนเอง และยกมือถาม ไม่ให้เดินมาที่โต๊ะครูและถามครู? นักเรียนแองโกล ส่วนใหญ่เห็นว่า ครูรู้สึกสบายใจที่นักเรียนจำนวนมากอยู่รอบๆครู ในขณะที่ นักเรียนละติน ส่วนใหญ่เห็นว่า การลุกขึ้นโดยไม่ได้รับอนุญาต ทำให้นักเรียนคนอื่นเสียสมาธิ

ถึงแม้ว่าวัฒนธรรมของประเทศมีความแตกต่างกันต่อการรับรู้ นำไปสู่การแปลความ / การตีความสารที่แตกต่างกันแล้วนั้น วัฒนธรรมย่อยของแต่ละประเทศย่อมมีบทบาทต่อการแปลความ / ตีความสารที่ได้ไม่เหมือนกันเช่นกัน กล่าวคือ วัฒนธรรมของกลุ่มชาติพันธุ์ / เชื้อชาติ ละติน ให้ความสำคัญกับการลงโทษชนิดหนึ่ง แสดงให้เห็นถึงความเป็นหมู่คณะ การถูกตัดออกจากการมีปฏิสัมพันธ์ภายในกลุ่ม (R. D. Albert, 1983a) (Hofstede, 1991, 2001) นอกจากนี้ วัฒนธรรมของกลุ่มชาติพันธุ์ / เชื้อชาติ แองโกล ให้ความสำคัญกับความเป็นส่วนตัวสูง ดังนั้น การที่นักเรียนลุกขึ้นและไปโต๊ะครู ถึงเป็นการละเมิดพื้นที่ส่วนตัว ซึ่งแตกต่างจากวัฒนธรรมของกลุ่มชาติพันธุ์ / เชื้อชาติ ละติน ที่ให้ความสำคัญต่อการสัมผัสครอบครัวและเพื่อนมากกว่าวัฒนธรรมของกลุ่มชาติพันธุ์ / เชื้อชาติ แองโกล (McCroskey et al., 1995 ; Shuter, 1976)

นอกจากนี้ จากการศึกษางานวิจัยต่างๆ พบว่า ประเภทของอวัจนภาษาที่ไม่มีการศึกษาในงานวิจัยการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียนตั้งแต่ปี ค.ศ. 1994 – 2013 คือ อวัจนภาษาด้านกลิ่น (Olfactics) ซึ่งอาจสะท้อนให้เห็นว่า เรื่องกลิ่น ไม่ได้มีบทบาทของการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอนทั้งในวัฒนธรรมตะวันตกและวัฒนธรรมตะวันออก อีกทั้ง เมื่อศึกษาจากแนวคิดวิชาการ (ซึ่งได้พบทวนไว้ในบทที่ 2) ประเภทอวัจนภาษาที่ไม่มีการศึกษาในเชิงวัฒนธรรมเปรียบเทียบ ตั้งแต่ปี ค.ศ. 1994 – 2013 ได้แก่

- *เทศภาษา* (Proxemics) ในบริบทของการจัดที่นั่ง (seating) และ การจัดเฟอร์นิเจอร์และเนื้อที่ต่างๆ (Furniture and Space Arrangement)
- *ลักษณะทางกายภาพ* (Physical Characteristics) เช่น รูปลักษณะภายนอก การแต่งกาย ทรงผม เครื่องประดับต่างๆ เป็นต้น

ทั้งนี้ จากการศึกษาวิจัยของ Dayly และ Suite (1982) พบว่า ที่นั่งที่นักเรียนนั่งในชั้นเรียนสะท้อนให้เห็นถึงแรงจูงใจในการเรียนรู้และความพร้อมต่อการเรียนรู้ อีกทั้ง Holliman และ Anderson (1986) และ Weinstein (1979) พบว่า ที่นั่งที่นักเรียนนั่งส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ของนักเรียน นอกจากนี้ การศึกษาของ Betoret และ Artiga (2004) , Burda และ Brooks (1996), Grandstrom (1996) และ Marx, Furtner, และ Hartig (2000) พบว่า การจัดเฟอร์นิเจอร์ อาทิ สีของเฟอร์นิเจอร์ที่ใช้ และ การจัดที่นั่ง ส่งผลทำให้นักเรียนมีประสบการณ์การเรียนรู้ที่แตกต่างกัน นักเรียนมีส่วนร่วมในการเรียนไม่เท่าเทียมกัน

นอกจากนี้ ในบริบทการเรียนการสอนของสังคมไทย ครูมักมีรูปแบบของสถานศึกษาของตน หรือ ต้องแต่งตัวสุภาพเพื่อเคารพต่อสถานศึกษา ซึ่งต่างจากครูอเมริกัน ที่ไม่มีรูปแบบ จึงสามารถแต่งตัวอย่างไม่เป็นทางการมาสอนได้ อาทิ การใส่กางเกงยีนส์ เป็นต้น และจากการศึกษาวิจัยของ เมตตา วิวัฒนานุกูล (2548) พบว่า โดยทั่วไป แต่ละวัฒนธรรมมีการรับรู้และตีความหมายต่ออวัจนภาษาประเภทลักษณะทางกายภาพแตกต่างกันอย่างสิ้นเชิง

อีกทั้ง อวัจนภาษากับจิตวิทยาการศึกษาที่ไม่มีการศึกษาในงานวิจัยตั้งแต่ปี ค.ศ. 1994 – 2013 คือ บทบาทของอวัจนภาษาต่อการเรียนรู้ด้านพฤติกรรม (Behavioral Learning) สอดคล้องกับการศึกษาของ Bloom (1956 ; Krathwohl et al., 1964 อ้างอิงใน Mottet et al., 2006, p.9) ได้พบว่า การเรียนรู้ด้านพฤติกรรม (Behavioral Learning) ไม่ได้ได้รับความสนใจในการทำวิจัยมากนัก เมื่อเทียบกับการเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจ (Cognitive Learning) และ การเรียนรู้ด้านอารมณ์ / ทัศนคติ (Affective Learning) ทั้งๆที่การเรียนในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษามุ่งเน้นไปที่การฝึกปฏิบัติและเสริมสร้างสภาพแวดล้อมต่อการเรียนรู้มากที่สุด การเรียนรู้ด้านพฤติกรรม (Behavioral Learning) เช่น ครูจำเป็นต้องระบุถึงพฤติกรรมหรือชุดพฤติกรรมที่ทำให้นักเรียนเห็นถึงความแตกต่าง อาทิ การสอนนักเรียนให้ออกเสียงอย่างถูกต้อง ครูผู้สอนทางด้านการสื่อสารนั้นจำเป็นต้องแสดงการเปล่งเสียงและการออกสำเนียงที่ผิดเพื่อให้นักเรียนเห็นถึงความแตกต่างกับการออกเสียงที่ถูกต้อง ซึ่งจะช่วยให้นักเรียนสามารถแสดงออกทางการออกเสียงได้อย่างถูกต้องมากขึ้น เป็นต้น (Mottet et al., 2006, p.10)

นอกจากนี้ ระดับการศึกษาของกลุ่มตัวอย่างที่ไม่มีการทำวิจัยการสื่อสารเชิงอวัจนภาษาเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียน ตั้งแต่ ปี 1994 – 2013 ได้แก่ ครูที่สอนในโรงเรียนระดับอนุบาล ซึ่งนักเรียนระดับอนุบาลเป็นนักเรียนที่อยู่ในช่วงอายุที่สำคัญของการเรียนรู้สิ่งรอบตัว โดยเฉพาะพฤติกรรมการสื่อสารของครูที่เหมาะสม เพราะจะทำให้นักเรียนเริ่มที่จะจดจำพฤติกรรมดังกล่าว

สอดคล้องกับงานวิจัยของ Brownlee และ Chak (2007) พบว่า ความเข้าใจของครูที่สอนในประเทศ ปากีสถาน ฮองกง และประเทศออสเตรเลียเกี่ยวกับการเรียนรู้ของนักเรียนในระดับอนุบาล (early childhood) และวิธีการสอนในชั้นเรียนได้รับความสนใจในการศึกษาน้อย

ยิ่งกว่านั้น จากการศึกษาโดยภาพรวมเพื่อเป็นข้อควรระวังของการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียนของวัฒนธรรมต่าง ๆ นั้น สิ่งที่สำคัญ คือ วจนภาษาของครูในการตอบสนองนักเรียน ต้องขึ้นอยู่กับลักษณะของนักเรียนด้วย เช่น นักเรียนญี่ปุ่น มีความมั่นใจและการตอบสนองครูน้อยกว่านักเรียนอเมริกา (Thompson, Ishii, & Klopff, 1990) ครูจำเป็นต้องมีวิธีแสดงวจนภาษาให้เหมาะสมกับนักเรียนของวัฒนธรรมนั้นๆ อีกทั้ง นักเรียนญี่ปุ่น นักเรียนที่มาจากทวีปเอเชียตะวันออก เอเชียใต้ และ นักเรียนเกาหลี เป็นนักเรียนที่นิยม ความเงียบ มากกว่า การพูด จึงทำให้นักเรียนมีลักษณะการกลัวในการสื่อสารมากกว่าวัฒนธรรมอื่นๆ (Allen, Kathleen, Joan, & Judd, 2008) นอกจากนี้ นักเรียนส่วนใหญ่ในวัฒนธรรมตะวันตกและวัฒนธรรมตะวันออกเช่น จีน (AYDIN et al., 2013) ตุรกี (AYDIN et al., 2013) และ ไอร์แลนด์ (Adalsteinsdottir, 2004) เป็นวัฒนธรรมที่ไม่นิยมการสัมผัส เพราะการสัมผัสกับนักเรียนที่ต่างเพศ แสดงถึงการคุกคามทางเพศ (sexual harassment) ดังนั้น พฤติกรรมดังกล่าวมีลักษณะเชิงลบทั้งในวัฒนธรรมตะวันตกและวัฒนธรรมตะวันออก

ข้อจำกัด / อุปสรรคการวิจัย

1. เนื่องจากงานวิจัยนี้เป็นการศึกษาเปรียบเทียบทางวัฒนธรรมตะวันตกและวัฒนธรรมตะวันออก แต่การแบ่งความแตกต่างของทั้งสองวัฒนธรรมนี้ มีการใช้เกณฑ์การแบ่งแตกต่างกัน เช่น งานวิจัยบางเล่มใช้ศาสนาเป็นเกณฑ์ในการแบ่ง อาทิ จัดให้ศาสนาคริสต์ เป็นประเทศกลุ่มวัฒนธรรมตะวันตก และศาสนาอิสลาม เป็นประเทศกลุ่มวัฒนธรรมตะวันออก เป็นต้น (Mestrovic, 1994, p. 61) ขณะที่ในงานวิจัยบางชิ้นเห็นว่า บางประเทศไม่สามารถระบุได้ว่าเป็นประเทศกลุ่มวัฒนธรรมตะวันตก หรือ กลุ่มวัฒนธรรมตะวันออก เช่น ประเทศรัสเซีย (Macgichrist, 2001) เป็นต้น ดังนั้น การที่ผู้วิจัยแบ่งวัฒนธรรมเป็นวัฒนธรรมตะวันตกและวัฒนธรรมตะวันออกตามประเทศต่างๆในแต่ละทวีปตามแหล่งที่ตั้งเป็นหลัก จึงอาจมีปัญหาในการกำหนดว่าเป็นวัฒนธรรมตะวันตก หรือ วัฒนธรรมตะวันออกได้อย่างแท้จริงได้หมด อีกทั้ง กลุ่มวัฒนธรรมตะวันตกและวัฒนธรรมตะวันออกในงานวิจัยนี้มีศึกษาเพียงบางประเทศ จึงอาจไม่เป็นตัวแทนของวัฒนธรรมตะวันตกและวัฒนธรรมตะวันออกทั้งหมด
2. เนื่องจากขอบเขตการศึกษา “วจนภาษา” ครอบคลุมกว้างขวางถึงพฤติกรรมการสื่อสารโดยทั่วไปต่างๆ สืบค้นด้วย คำสำคัญ (keyword) เช่น “nonverbal communication” “nonverbal behavior” “nonverbal language” “nonverbal message” “nonverbal cues” ในงานวิจัยนี้ จึงอาจไม่สามารถครอบคลุมพฤติกรรมและวจนภาษาต่างๆที่ไม่ได้

กำหนดคำสำคัญ หรือ คำสืบค้น ภายใต้คำต่างๆที่ระบุไว้ข้างต้น ในงานวิจัยที่ศึกษา เช่น การศึกษาเกี่ยวกับ “teaching style” “learning style” “misconduct in classroom” รวมถึง ประเภทวัจนภาษาต่างๆ เช่น “การสบตา” “การยิ้ม” “การแสดงน้ำเสียง” “ท่าทาง” “อิริยาบถ” “การวางตัว” “การสัมผัส” “ระยะห่าง” “ความเงียบ” เป็นต้น

3. จากการสืบค้นงานวิจัยวัจนภาษาเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียนระหว่างปี ค.ศ. 1994 – 2013 พบว่า งานวิจัยบางชิ้น ไม่สามารถสืบค้นในลักษณะเอกสารฉบับเต็ม (Full-Text) ได้ จึงอาจทำให้ขาดรายละเอียดบางส่วนไปได้

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะเชิงวิชาการ

1. จากข้อจำกัดในการเลือกคำสำคัญ (keyword) ของงานวิจัยนั้น ตามที่กล่าวถึงในข้างต้น สำหรับการต่อยอดงานวิจัยเกี่ยวกับการสื่อสารเพื่อการเรียนการสอนในชั้นเรียนในบริบทการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมและในบริบทการศึกษาของไทยในอนาคต ควรเพิ่มคำสำคัญในการสืบค้นที่เกี่ยวกับ “อวัจนภาษา” เพื่อให้สามารถครอบคลุมพฤติกรรมสื่อสารเชิงอวัจนะได้อย่างกว้างขวางขึ้น โดยใช้คำสำคัญ (keyword) เช่น ประเภทต่างๆของอวัจนภาษา เช่น “การสบตา” “การยิ้ม” “การแสดงน้ำเสียง” “ท่าทาง” “อิริยาบถ” “การวางตัว” “การสัมผัส” “ระยะห่าง” “ความเงียบ” เป็นต้น รวมถึง การสื่อสารเชิงอวัจนะในรูปแบบพฤติกรรมต่างๆ เช่น “teaching style” “learning style” “misconduct in classroom” ฯลฯ
2. เมื่อเปรียบเทียบประเด็น / หัวข้อการวิจัยที่พบในงานวิจัยกับ “แนวคิดและทฤษฎี” ในวรรณกรรมซึ่งทบทวนในบทที่ 2 พบช่องว่างในงานวิจัยที่ยังไม่มีผู้ศึกษาจำนวนมากพอควร ตัวอย่างงานวิจัยที่ยังไม่มีการศึกษาเช่น
 - บทบาทของอวัจนภาษาต่อการเรียนรู้ด้านพฤติกรรม (Behavioral Learning)
 - บทบาทของประเภทอวัจนภาษาด้านกลิ่นของครู เช่น กลิ่นน้ำหอมต่อบรรยากาศในชั้นเรียน
 - บทบาทของประเภทอวัจนภาษาด้านการแต่งตัวของครูต่อบรรยากาศในชั้นเรียน
 - กลุ่มตัวอย่างของการศึกษาบทบาทของอวัจนภาษาในระดับนักเรียนอนุบาล ฯลฯ
3. จากการศึกษาในครั้งนี้ พบว่า งานวิจัยส่วนใหญ่เป็นการศึกษาเปรียบเทียบโดยผู้วิจัยใช้มุมมองจากวัฒนธรรมของตนในการวิเคราะห์และตีความ ซึ่งอาจไม่ตรงกับกรรับรู้และตีความของเจ้าของวัฒนธรรม เช่น การตีความ “ความเงียบ” ของนักเรียนว่าเป็น “ความกลัวในการ

สื่อสาร (students' communication apprehension)” ในขณะที่ สังคมไทยความเจ็บถือ เป็นมารยาทที่พึงปฏิบัติมากกว่าการแสดงความคิดเห็นที่ต่างจากผู้ที่มีสถานภาพสูงกว่า อาทิ ครู เป็นต้น ดังนั้น งานวิจัยที่ศึกษาในมิติข้ามวัฒนธรรมอาจต้องระมัดระวังในการสรุปและตีความวัฒนธรรมอื่นจากมุมมองของวัฒนธรรมตนเอง

ข้อเสนอแนะเชิงประยุกต์ใช้

1. สำหรับผู้สอน ควรใช้เป็นแนวทางเพื่อสร้างความตระหนักถึงความแตกต่างทางวัฒนธรรมของการใช้และการรับรู้วจนภาษาภายในชั้นเรียน รวมถึงเป็นแนวทางในการปรับตัวและพัฒนาการสื่อสารและรูปแบบการเรียนการสอนภายในชั้นเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยเฉพาะในชั้นเรียนที่มีความแตกต่างทางวัฒนธรรมหรือมีความหลากหลายทางวัฒนธรรม
2. สำหรับสถานศึกษา ควรใช้เป็นแนวทางในการให้ความรู้และสร้างความตระหนักแก่ผู้สอนในการจัดการความหลากหลายทางวัฒนธรรมในชั้นเรียน และอาจใช้เป็นแนวทางในการสร้าง “หนังสือคู่มือ” เผยแพร่แก่ผู้สอนและผู้เรียนที่มาจากวัฒนธรรมที่ต่างกันในชั้นเรียน

รายการอ้างอิง

- Adalsteinsdottir, K. (2004). Teachers' Behaviour and Practices in the Classroom. *Scandinavian Journal of Education Research*, 48(1), 95-114.
- Akyuz, G., & Berberoglu, G. (2010). Teacher and Classroom Characteristics and Their Relations to Mathematics Achievement of the Students in the TIMSS. *New Horizons in Education*, 58(1), 77-95.
- Albert, D. R., & Ha, A. I. (2004). Latino / Anglo-American differences in attributions to situations involving touch and silence. *International Journal of Intercultural Relations*, 28, 253-280.
- Albert, R. D. (1983a). *The intercultural sensitizer or culture assimilator: A cognitive approach*. In D. Landis, & R. W. Brislin (Eds.). *Handbook of intercultural training: Vol. II. Issues in Training methodology*. New York: Pergamon Press.
- Allen, L. J., Kathleen, M. L., Joan, O., & Judd, B. B. (2008). Students' Predispositions and Orientations toward Communication and Perceptions of Instructor Reciprocity and Learning. *Communication Education*, 57(1), 20-40.
- Alweshahi, Y., Harley, D., & Cook, A. D. (2007). Students' perception of the characteristics of effective bedside teachers. *Medical Teacher*, 29(204-209).
- Andersen, J. F. (1978). The relationship between teacher immediacy and teaching effectiveness. *Communication Yearbook*, 486-513.
- Andersen, J. F. (1979). Teacher immediacy as a predictor of teacher effectiveness. *Communication Yearbook*, 3, 543-559.
- Andersen, P. A., & Andersen, J. F. (1982). *Nonverbal immediacy in instruction. Communication in the classroom*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- AYDIN, D. M., Miller, K. J., Xiaojun, Y., Mentis, T., Leblebici, N. D., Yildiz, M., & Erkul, E. (2013). Nonverbal Immediacy and Perception of Learning: A Cross-Cultural Survey in Turkey, USA and China. *H.U. Journal of Education*, 44, 27-42.
- Bennett, N. (1994). *Co-operative learning*. In P. Kutnick & C. Rogets (Eds) *Groups in Schools*. London: Cassells.
- Betoret, F., & Artiga, A. (2004). Trainee teachers' conceptions of teaching and learning, classroom layout and exam design. *Educational Studies*, 30(4), 354-372.
- Birdwhistell, R. L. (1970). *Kinesics and Context*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Bleicher, E. (2011). Parsing the language of racism and relief ; Effects of a short-term urban field placement on teacher candidates' perception of culturally diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 1170-1178.

- Bond, M. H. (1991). *Beyond the Chinese face: Insights from psychology*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Book, C. L., & Putnam, J. G. (1992). *Organization and management of a classroom as a learning community culture*. In V.P. Richmond & J.C. McCroskey (Eds.), *Power in the classroom : Communication*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Booth-Butterfield, M., & Noguchi, T. (2000). Students' perceptions of teachers' nonverbal behavior: Comparison of American and international students' classroom response. *Communication Research Reports, 17*(3), 288-298. doi: 10.1080/08824090009388776
- Brownlee, J., & Chak, A. (2007). Hong Kong student teachers' beliefs about children's learning: Influences of a cross-cultural early childhood teaching experience. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, 7*, 11-21.
- Burda, J., & Brooks, C. (1996). College classroom seating position and changes in achievement motivation over a semester. *Psychological Reports, 78*, 331-336.
- Burroughs, F. N. (2007). A Reinvestigation of the Relationship of Teacher Nonverbal Immediacy and Student Compliance-Resistance with Learning. *Communication Education, 56*(4), 453-475. doi: 10.1080/03634520701530896
- Chabal, P., & Daloz, J. P. (1999). *Africa works: Disorder as political instrument*: James Currey.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1998). *Foundations of Intercultural Communication*. Boston: Allyn & Bacon.
- Christophel, D. M. (1990). The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning. *Communication Education, 39*, 323-340.
- Cooper, P., & Simonds, C. (1999). *Communication for the Classroom Teacher*. Boston Allyn and Bacon.
- Daniels, J. (2013). Internationalisation, higher education and educators' perceptions of their practices. *Teaching in High Education, 18*(3), 236-248.
- Darling, A. L., & Civiky, J. M. (1987). The effect of teacher humor on student perceptions of classroom communicative climate. *Journal of Classroom Interaction, 22*, 24-30.
- Dayly, J., & Suite, A. (1982). Classroom seating choice and teacher perceptions of students. *The Journal of Experimental Education, 50*(2), 64.
- Dhindsa, S. H., & Abdul-Latif, S. (2012). Cultural communication learning environment in science classes. *Learning Environ Res, 15*, 37-63.
- Edwards, J. L., Green, K. E., Lyons, A. C., Rogers, M. S., & Swords, M. E. (1998). The Effects of Cognitive Coaching and Nonverbal Classroom Management on Teacher Efficacy and Perception of School Culture. *American Educational Research, 4*, 1-43.

- Gao, G. (1997). *Self and OTHER : A Chinese perspective on interpersonal relationships*. In W. B. Gudykunst, S. Ting-Toomey, & T. Nishida (Eds.), *Communication in personal relationships across cultures*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Gao, G., & Ting-Toomey, S. (1998). *Communicating effectively with the Chinese*. Thousand Oaks CA Sage.
- Gendrin, M. D., & Rucker, L. M. (2007). Student Motive for Communicating and Instructor Immediacy: A Matched-Race Institutional Comparison. *Atlantic Journal of Communication*, 15(1), 41-60. doi: 10.1080/15456870701212682
- Gorsuch, L. C., & Walker, D. E. (1994). Non-verbal communication in the classroom : Anglo teachers and Native American students. Retrieved March 12, 2014, from <http://www.native-net.org/archive/ne94b/0042.html>
- Grandstrom, K. (1996). Private communication between students in the classroom in relation to different classroom features. *Educational Psychology*, 16(4), 349-364.
- Hecht, M. L. (1984). Satisfying communication and relationship labels: Intimacy and length of relationship as perceptual frame of naturalistic conversation. *Western Journal of Speech Communication*, 48, 201-206.
- Hinkle, L. L. (1998). Teacher nonverbal immediacy behaviors and student-perceived cognitive learning in Japan. *Communication Research Reports*, 15(1), 45-56. doi: 10.1080/08824099809362096
- Holliman, W., & Anderson, H. (1986). Proximity and student density as ecological variables in a college classroom. *Teaching of Psychology*, 13(4), 200-203.
- Hook, S. (2012). Hopes and hazards of transculturalism. *Prospects*, 42(1), 121-136.
- Hu, W., & Grove, C. L. (1991). *Encountering the Chinese: A guide for Americans*. Yarmouth ME: Intercultural Press.
- Hurt, H. T., Scott, M., & McCroskey, J. (1978). *Communication in the classroom*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Johnson, I. D. (2009). Connected Classroom Climate: A Validity Study. *Communication Research Reports*, 26(2), 146-157.
- Johnson, S., & Miller, A. (2002). A Cross-Cultural Study of Immediacy, Credibility, and Learning in the U.S. and Kenya. *Communication Education*, 51(3), 280-292. doi: 10.1080/03634520216514
- Kelley, C. A., Conant, J. S., & Smart, D. T. (1991). Master Teaching Revisited: Pursuing Excellence from the Students' Perspective. *Journal of Marketing Education*, 12(2), 1-10.
- Kim, Y. Y. (2001). *Becoming Intercultural*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- LeGros, N., & Faez, F. (2012). The intersection between intercultural competence and teaching behaviors: A case of international teaching assistants. *Journal on Excellence in College Teaching*, 23(3), 7-31.
- Littlejohn, S. W., & Foss, K. A. (2008). *Theories of Human Communication*. Belmont, California: Thomson/Wadsworth.
- Lustig, M., & Koester, J. (1996). *Intercultural Competence : Interpersonal Communication Across Cultures*. New York Harper Collins College Publisher.
- Macgichrist, F. (2001). Metaphorical politics: Is Russia western? , from http://www.academia.edu/616571/Metaphorical_politics_Is_Russia_western
- Maherzi, S. (2011). Perceptions of classroom climate and motivation to study English in Saudi Arabia: Developing a questionnaire to measure perceptions and motivation. *Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 765-798.
- Manusov, V. L., & Patterson, M. L. (2006). *The SAGE handbook of nonverbal communication*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Marsh, W. H., Martin, J. A., & Cheng, H. S. J. (2008). A Multilevel Perspective on gender in Classroom Motivation and Climate: Potential Benefits of Male Teachers for Boys? *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 78-95. doi: 10.1037/0022-0663.100.1.78
- Marx, A., Fuhrer, U., & Hartig, T. (2000). Effects of classroom seating arrangements on children's question-asking. *Learning Environments Research*, 2, 249-263.
- McCroskey, C. J., Fayer, M. J., Richmond, P. V., Sallinen, A., & Barraclough, A. R. (1996). A Multi-cultural Examination of the Relationship Between Nonverbal Immediacy and Affective Learning. *Communication Quarterly*, 44(3), 297-307.
- McCroskey, C. J., Richmond, P. V., Sallinen, A., Fayer, M. J., & Barraclough, A. R. (1995). A Cross-Cultural and Multi-Behavioral Analysis of the Relationship between Nonverbal Immediacy and Teacher Evaluation. *Communication Education*, 44, 281-291.
- McCroskey, C. J., Sallinen, A., Fayer, M. J., Richmond, P. V., & Barraclough, A. R. (1996). Nonverbal Immediacy and Cognitive Learning: A Cross-Cultural Investigation. *Communication Education*, 45, 200-211.
- McCroskey, J., Richmond, V., & McCroskey, L. (2006). *An Introduction to Communication in the classroom*. Boston: Pearson.
- McKay, S. L. (2009). *Pragmatics and EIL pedagogy*. In F. Sharifian (Ed.), *English as an international language: Perspectives and pedagogical issues*. Bristol UK: Multilingual Matters.
- McLean, A. C. (2007). Establishing Credibility in the Multicultural Classroom: When the Instructor Speaks with an Accent. *New Directions for Teaching and Learning*, 110, 15-24. doi: 10.1002/tl.270

- Mehrabian, A. (1971). *Silent Messages*. Belmont CA: Wadsworth.
- Mestrovic, S. (1994). *Balkanization of the West: The Confluence of Postmodernism and Postcommunism*. Routledge.
- Mottet, T., Richmond, V., & McCroskey, J. (2006). *Handbook of Instructional Communication : rhetorical and relational perspectives*. Boston: Pearson.
- Myers, A. S., Zhong, M., & Guan, S. (1998). Instructor immediacy in the Chinese college classroom. *Communication Studies*, 49(3), 240-252. doi: 10.1080/10510979809368534
- Ozmen, S. K. (2011). Perception of Nonverbal Immediacy and Effective Teaching among Student Teachers : A Study across Cultural Extremes. *International Online Journal of Educational Science*, 3(3), 865-881.
- Park, S. H., Lee, A. S., Yun, D., & Kim, W. (2009). The Impact of Instructor Decision Authority and Verbal and Nonverbal Immediacy on Korean Student Satisfaction in the US and South Korea. *Communication Education*, 58(2), 189-212. doi: 10.1080/03634520802450531
- Pogue, L. L., & AhYun, K. (2006). The effect of teacher nonverbal immediacy and credibility on student motivation and affective learning. *Communication Education*, 55, 331-344.
- Pribyl, B. C., Sakamoto, M., & Keaten, A. J. (2004). The relationship between nonverbal immediacy, student motivation, and perceived cognitive learning among Japanese college students. *Japanese Psychological Research*, 46(2), 73-85.
- Ribeau, S. A., Baldwin, J. R., & Hecht, M. L. (2000). *An African American perspective*. In L. A. Samovar, & R. E. Porter, *Intercultural Communication : A Reader*. Belmont CA: Wadsworth Publishing Company.
- Roach, D. K., & Byrne, R. P. (2001). A cross-cultural comparison of instructor communication in American and German classrooms. *Communication Education*, 50(1), 1-14. doi: 10.1080/03634520109379228
- Roach, D. K., Cornett-Devito, M. M., & Devito, R. (2005). A cross-cultural comparison of instructor communication in American and French classroom. *Communication Quarterly*, 53(1), 87-107. doi: 10.1080/01463370500056127
- Rodriguez, J. I., Plax, T. G., & Kearney, P. (1996). Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning: Affective learning as the central causal mediator. *Communication Education*, 45, 293-305.
- Sanders, J. A., & Wiseman, R. L. (1990). The effects of verbal and nonverbal teacher immediacy on perceived cognitive, affective and behavioral learning in the multicultural classroom. *Communication Education*, 39, 341-353.

- Santilli, V., & Miller, N. A. (2011). The Effects of Gender and Power Distance on Nonverbal Immediacy in Symmetrical and Asymmetrical Power Conditions: A Cross-Cultural Study of Classrooms and Friendships. *Journal of International and Intercultural Communication*, 4(1), 3-22.
- Satoshi, I. (2006). Complementing Contemporary Intercultural Communication Research with East Asian Sociocultural Perspectives and Practice. *China Media Research*, 2(1), 13-20.
- Schmuck, R., & Schmuck, P. (2001). *Group Process in the classroom*. Boston: McGraw-Hill.
- Shahini, A., & Daftarifard, P. (2011). Learners' Beliefs of an Effective Teacher: A Case of Iranian Context. *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 2(1), 29-37.
- Sharifian, F. (2009). *Cultural conceptualizations in English as an international language*. In F. Sharifian (Ed.), *English as an international language: Perspectives and pedagogical Issues*. Bristol UK: Multilingual Matters.
- Taylor, R. (1989). *Chinese hierarchy in comparative perspectives* (Vol. 48).
- UNESCO. (2013). Education for All Goals. Retrieved October 20,, 2013, from <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efa-goals/>
- United Nations. (2010). Youth. Retrieved October 20, 2013, from <http://www.un.org/en/globalissues/briefingpapers/youth/education.shtml>
- Wheless, E. V., Witt, L. P., Maresh, M., Bryand, C. M., & Schrodt, P. (2011). Instructor Credibility as a Mediator of Instructor Communication and Students' Intent to Persist in College. *Communication Education*, 60(3), 314-339.
- Yang, C., Bear, G. G., Zhang, W., Blank, C. J., & Huang, X. (2013). Students' Perceptions of School Climate in the U.S. and China. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 7-24. doi: 10.1037/spq0000002
- Zhang, Q. (2005). Teacher Immediacy and Classroom Communication Apprehension: A Cross-Cultural Investigation. *Journal of Intercultural Communication Research*, 34(1), 50-64.
- Zhang, Q. (2007). Teacher Misbehaviors as Learning Demotivators in College Classroom: A Cross-Cultural Investigation in China, Germany, Japan, and the United States. *Communication Education*, 56(2), 209-227. doi: 10.1080/03634520601110104
- Zhang, Q., & Oetzel, G. J. (2006). A Cross-Cultural Test of Immediacy-Learning Models in Chinese Classrooms. *Communication Education*, 55(3), 313-330.

- Zhang, Q., Oetzel, G. J., Gao, X., Wilcox, G. R., & Takai, J. (2007). A Further Test of Immediacy-Learning Models: A Cross-Cultural Investigation. *Journal of Intercultural Communication Research*, 36(1), 1-13. doi: 10.1080/17475750701265209
- กาญจนา โชคเหรียญสุขชัย. (2550). การสื่อสารเชิงอวัจนภาษา รูปแบบและการใช้. กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- จีระ หงส์ลดารมภ์. (2555). **8K's + 5K's** ทุมนมนุษย์ของคนไทยรองรับประชาคมอาเซียน. กรุงเทพมหานคร: Chira Academic Publishing.
- เจริญ จันทวงศ์. (2552). ความสัมพันธ์ระหว่างสภาพแวดล้อมของการเรียนรู้ของผู้เรียนในห้องเรียน คณิตศาสตร์หรือสถิติกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและทัศนคติต่อวิชาเรียน (**Associations between classroom learning environments and students' cognitive achievement and attitude towards mathematics or statistics**). วารสารครุรำไพ, 2(1), 77-95.
- ชูชีพ อ่อนโคกสูง. (2522). จิตวิทยาการศึกษา. กรุงเทพมหานคร: ไทยวัฒนาพานิช.
- ดำรง ชลสุข. (2552). ภาวะผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษา บรรยากาศโรงเรียน คุณภาพของครู และความเกี่ยวข้องของผู้ปกครอง ในการศึกษาของเด็กที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางด้านจริยธรรมของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นในกรุงเทพฯ. *วิทยาสาร*, 108(10), 64-70.
- นภัสวรรณ ไกรสอาด, ทรงศักดิ์ ภูสีอ่อน และ ไพศาล วรคำ. (2553). ปัจจัยที่มีความสัมพันธ์กับเจตคติต่อการเรียนเกษตร ของนักเรียนช่วงชั้นที่ 3 สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษากาฬสินธุ์ เขต 1 (Factors Related to Attitudes toward Agricultural Learning Class Interval 3 Students in School under Kalasin Educational Service Area Zone 1). *วารสารมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหาสารคาม*, 29(4), 194-204.
- ปรียาพร วงศ์อนุตรโรจน์. (2534). จิตวิทยาการศึกษา. กรุงเทพมหานคร.
- เมตตา วิวัฒนานุกูล. (2548). การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม. กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศิริพร โงนสาย. (2553). ปัจจัยบรรยากาศโรงเรียนกับองค์การแห่งการเรียนรู้ที่ส่งผลต่อประสิทธิผลของโรงเรียน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาระยอง (School climate and learning organization factors affecting school effectiveness of schools under the office of Sakaeo educational service area). *วารสารการบริการศึกษา*, 4(1), 65-77.
- สมเจตน์ นาคเสวี และ อับดุลเลาะ การินา. (2554). สภาพที่เป็นจริงและความคาดหวังต่อสภาพแวดล้อม มหาวิทยาลัยในความคิดเห็นของนักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี (Opinion of Graduate Students on Real Condition and Expected Condition of the Environment of Prince of Songkla University, Pattani Campus). *วารสารสงขลานครินทร์ ฉบับสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์*, 17(2), 259-278.
- สำนักความสัมพันธ์ต่างประเทศ สำนักงานปลัดกระทรวงศึกษาธิการ. (2555). บริบทที่เกี่ยวข้องกับสำนักความสัมพันธ์ต่างประเทศ สป. Retrieved 15 ตุลาคม, 2556, from

<http://www.bic.moe.go.th/th/images/stories/bic-plan/operatingplan/bic%20workplan%202013.pdf>

สำนักงาน ก.พ. (2556). สถิตินักเรียนและข้าราชการในความดูแลของ ก.พ. ที่กำลังศึกษาและฝึกอบรมในประเทศต่างๆ,. Retrieved 11 ตุลาคม 2556, from

<http://www.ocsc.go.th/ocsc/th/files/EDUCATION/Stat/560930-TOTAL56.pdf>

สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา. (2554). นักศึกษาต่างชาติที่ศึกษาในสถาบันอุดมศึกษา.

Retrieved 15 ตุลาคม, 2556, from <http://inter.mua.go.th/main2/article.php?id=337>

สำนักงานคณะกรรมการวิจัยแห่งชาติ. (2554). นโยบายและยุทธศาสตร์การวิจัยของชาติ ฉบับที่ 8 (พ.ศ. 2555 – 2559). Retrieved 15 ตุลาคม, 2556, from

http://www1.nrct.go.th/downloads/ps/55/08/strategy8/01_nayo.pdf

สำนักงานคณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชน. (2556a). รายชื่อโรงเรียนนานาชาติ — ชั้นเรียนและที่อยู่ ในส่วนกลาง ปี 2556. Retrieved 11 ตุลาคม, 2556, from

[http://www.opec.go.th/UserFiles/File/scan0005\(5\).pdf](http://www.opec.go.th/UserFiles/File/scan0005(5).pdf)

สำนักงานคณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชน. (2556b). โรงเรียนเอกชนนอกระบบ. Retrieved 11 ตุลาคม, 2556, from

<http://www.opec.go.th/index.php?name=service&file=readservice&id=40>

สำนักงานคณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชน. (2556c). โรงเรียนเอกชนในระบบ. Retrieved 11 ตุลาคม, 2556, from

<http://www.opec.go.th/index.php?name=service&file=readservice&id=40>

อารี พันธุ์ณี. (2534). จิตวิทยาการเรียนการสอน. กรุงเทพมหานคร: เลิฟแอนด์ลิฟเพรส.

เอกชัย ไวยโสภี. (2554). พฤติกรรมการสื่อสารของครูวิทยาศาสตร์: กรณีศึกษาครูเคมีดีเด่น (Science teacher communication behaviors: A case study of an outstanding chemistry teacher). *วิทยาสาร*, 110(7), 57-60.



ภาคผนวก

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY

ภาคผนวก ก

ตารางที่ ก. 1 แสดงผลสรุปข้อมูลของแบบฟอร์มการบันทึก

No	ชื่อเรื่อง	ผู้แต่ง	ปี	ประเทศ / เชื้อชาติ	ระดับการศึกษา	สาขา	วิธีวิจัย	เครื่องมือ ที่ใช้	ประเด็น
1.	Students' perception of the characteristics of effective bedside teachers	Yousef Alweshahi, Dwight Harley, David A. Cook	2007	โอมาน	มหาวิทยาลัย	วิทยาศาสตร์ (แพทย์)	คุณภาพ	- สัมภาษณ์ - แบบสอบถาม	- ลักษณะและวิธีการใช้อัจฉริยะของครูที่มีประสิทธิภาพ (Characteristics and Nonverbal Communication of Effective Teachers)
2.	Perception of Nonverbal Immediacy and Effective Teaching among Student Teachers: A Study across Cultural Extremes	Kemal Sinan Ozmen	2011	ญี่ปุ่น ตุรกี อเมริกา	มหาวิทยาลัย	ครุศาสตร์	ปริมาณ	- แบบสอบถาม	- ระดับการใช้และการรับรู้วัจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิดระหว่างคู่สื่อสาร (Nonverbal Immediacy)
3.	Cultural Communication Learning Environment in Science Classes	Harkirat S. Dhindsa, Salwana Abdul-Latif	2012	บรูไน	มัธยมศึกษา	วิทยาศาสตร์ (ชีววิทยา)	คุณภาพ และ ปริมาณ	-แบบสอบถาม - สัมภาษณ์ - สังเกตการณ์	- ระดับการใช้และการรับรู้วัจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิดระหว่างคู่สื่อสาร (Nonverbal Immediacy) - บรรยากาศในชั้นเรียนและโรงเรียน (Classroom and School Climate)
4.	Learners' Beliefs of an Effective Teacher: A case of Iranian Context	Amin Shahini, Parisa Daftarifard	2011	อิหร่าน	มหาวิทยาลัย	มนุษยศาสตร์ (ภาษาอังกฤษ)	ปริมาณ	- แบบสอบถาม	- ลักษณะและวิธีการใช้อัจฉริยะของครูที่มีประสิทธิภาพ (Characteristics and Nonverbal Communication of Effective Teachers)
5.	Teachers' Behaviour and Practices in the Classroom	Kristin Adalsteinsdottir	2004	ไอซ์แลนด์	ประถมศึกษา	ไม่ระบุ	คุณภาพ	- สังเกตการณ์ - สัมภาษณ์	- ลักษณะและวิธีการใช้อัจฉริยะของครูที่มีประสิทธิภาพ (Characteristics and Nonverbal Communication of Effective Teachers) - บรรยากาศในชั้นเรียนและโรงเรียน (Classroom and School Climate)
6.	A cross-cultural comparison of instructor communication	K. David Roach, Myrna M. Cornett-Devito, Raffaele	2005	ฝรั่งเศส อเมริกา	มหาวิทยาลัย	ไม่ระบุ	ปริมาณ	- แบบสอบถาม	- บทบาทของวัจนภาษาต่อการเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจ (Cognitive Learning)

	ation in American and French classroom	Devito							<ul style="list-style-type: none"> - บทบาทของอวัจนภาษาต่อการเรียนรู้ด้านอารมณ์ / ทักษะ (Affective Learning) - การใช้อำนาจของครู (Power Use) - การมองหาความชอบในตัวครู (Affinity Seeking)
7.	A Comparison of the Relationship between Instructor Nonverbal Immediacy and Teacher Incredibility in Brazilian and U.S Classroom	Vincent Santilli, Ann Neville Miller, James Katt	2011	บราซิล อเมริกา	มหาวิทยาลัย	วิศวกรรมศาสตร์	ปริมาณ	- แบบสอบถาม	<ul style="list-style-type: none"> - ความน่าเชื่อถือของครู (Source Credibility)
8.	A Cross-Cultural Study of Immediacy, Credibility and Learning in the U.S. and Kenya	Scott Johnson, Ann Millen	2002	เคนยา อเมริกา	มหาวิทยาลัย	ศิลปกรรมศาสตร์, สังคมศาสตร์, วิทยาศาสตร์, มนุษยศาสตร์, ธุรกิจ, บัญชี, การตลาด, การพัฒนาชุมชน, ธุรกิจและการจัดการ, การสื่อสาร, โปสเตอร์, ครุศาสตร์	ปริมาณ	- แบบสอบถาม	<ul style="list-style-type: none"> - บทบาทของอวัจนภาษาต่อการเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจ (Cognitive Learning) - ความน่าเชื่อถือของครู (Source Credibility)
9.	Student Motive for Communicating and Instructor Immediacy: A Matched-Race Institutional Comparison	Dominique M. Gendrin, Mary L. Rucker	2007	อเมริกา (แอฟริกัน-อเมริกัน และ ยุโรป-อเมริกัน)	มหาวิทยาลัย	การสื่อสาร	ปริมาณ	- แบบสอบถาม	<ul style="list-style-type: none"> - ระดับการใช้และการรับรู้อวัจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิดระหว่างคู่สื่อสาร (Nonverbal Immediacy) - แรงจูงใจในการสื่อสารของนักเรียน (Motivation to Communicate)
10.	Teacher Misbehaviors as Learning Demotivators in College Classrooms : A Cross-Cultural Investigation in China,	Qing Zhang	2007	จีน เยอรมัน ญี่ปุ่น อเมริกา	มหาวิทยาลัย	ไม่ระบุ	ปริมาณ	- แบบสอบถาม	<ul style="list-style-type: none"> - พฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของครู (Teacher Misbehavior) - แรงจูงใจในการเรียนของนักเรียน (Motivation to Study)

	Germany, Japan, and the United States								
11.	A Further Test of Immediacy-Learning Models: A Cross-Cultural Investigation	Qing Zhang, John G. Oetzel, Xiaofang Gao, Richard G. Wilcox, Jiro Takai	2007	อเมริกา จีน เยอรมัน ญี่ปุ่น	มหาวิทยาลัย	การสื่อสาร คอมพิวเตอร์ การจัดการ จิตวิทยา	ปริมาณ	- แบบ สอบ ถาม	- บทบาทของอวัจน ภาษาต่อการเรียนรู้ ด้านความรู้ / ความ เข้าใจ (Cognitive Learning) - บทบาทของอวัจน ภาษาต่อการเรียนรู้ ด้านอารมณ์ / ทัศนคติ (Affective Learning)
12.	The Effects of Gender and Power Distance on Nonverbal Immediacy in Symmetrical and Asymmetrical Power Conditions: A Cross-Cultural Study of Classrooms and Friendships	Vincent Santilli, Ann Neville Miller	2011	บราซิล เคนยา อเมริกา	มหาวิทยาลัย	วิศวกรรมศาสตร์ การสื่อสาร	ปริมาณ	- แบบ สอบ ถาม	- ระดับการใช้และการ รับรู้วัจนภาษาที่เพิ่ม ความใกล้ชิดระหว่างคู่ สื่อสาร (Nonverbal Immediacy) - การใช้อำนาจของครู (Power Use)
13.	A Cross-Cultural Test of Immediacy-Learning Models in Chinese Classrooms	Qin Zhang, John G. Oetzel	2006	จีน	มหาวิทยาลัย	มนุษยศาสตร์ (ภาษาอังกฤษ)	ปริมาณ และ คุณภาพ	- แบบ สอบ ถาม - สัม ภาษณ์ กลุ่ม	- บทบาทของอวัจน ภาษาต่อการเรียนรู้ ด้านความรู้ / ความ เข้าใจ (Cognitive Learning) - บทบาทของอวัจน ภาษาต่อการเรียนรู้ ด้านอารมณ์ / ทัศนคติ (Affective Learning)
14.	Instructor Credibility as a Mediator of Instructor Communication and Students' Intent to Persist in College	Virginia Eman Wheelless, Paul L. Witt, Michelle Maresh, Meagan C. Bryand, Paul Schrodt	2011	อเมริกา (คอ เคเซียน ฮิสแปนิก และ แอฟ ริกัน- อเมริกัน)	มหาวิทยาลัย	ไม่ระบุ	ปริมาณ	- แบบ สอบ ถาม	- ความน่าเชื่อถือของ ครู (Source Credibility) - ความกระตือรือร้น ของครู (Enthusiasm)
15.	Teacher nonverbal immediacy behaviors and student-perceived cognitive	Lois L. Hinkle	1998	ญี่ปุ่น	วิทยาลัย	ธุรกิจและศิลป ศาสตร์	ปริมาณ	- แบบ สอบ ถาม	- บทบาทของอวัจน ภาษาต่อการเรียนรู้ ด้านความรู้ / ความ เข้าใจ (Cognitive Learning)

	learning in Japan								
16.	A Multi-Cultural Examination of Relationship between Nonverbal Immediacy and Affective Learning	James C. McCroskey, Joan M. Fayer, Virginia P. Richmond, Aino Sallinen, Robert A. Barraclough	1996	อเมริกา ออสเตรเลีย ฟินแลนด์ เปอร์โตริโก	มหาวิทยาลัย	ไม่ระบุ	ปริมาณ	- แบบ สอบ ถาม	- ระดับการใช้และการ รับรู้วัจนภาษาที่เพิ่ม ความใกล้ชิดระหว่างคู่ สื่อสาร (Nonverbal Immediacy) -- บทบาทของวัจน ภาษาต่อการเรียนรู้ ด้านอารมณ์ / ทัศนคติ (Affective Learning)
17.	A Cross-Cultural Comparison of Instructor Communication in American and German Classrooms	K. David Roach, Paul R. Byrne	2001	อเมริกา เยอรมัน	มหาวิทยาลัย	ไม่ระบุ	ปริมาณ	- แบบ สอบ ถาม	- บทบาทของวัจน ภาษาต่อการเรียนรู้ ด้านความรู้ / ความ เข้าใจ (Cognitive Learning) - บทบาทของวัจน ภาษาต่อการเรียนรู้ ด้านอารมณ์ / ทัศนคติ (Affective Learning) - การใช้อำนาจของครู (Power Use) - การมองหา ความชอบในตัวครู (Affinity Seeking)
18.	Students' Perceptions of Teachers' Nonverbal Behavior: Comparison of American and International Students' Classroom Response	Melanie Booth-Butterfield, Tomoka Noguchi	2000	อเมริกา เอเชีย แอฟริกา ยุโรป	มหาวิทยาลัย	การสื่อสาร พื้นฐานและ ภาษาอังกฤษ สำหรับต่างชาติ	ปริมาณ	- แบบ สอบ ถาม	- ระดับการใช้และการ รับรู้วัจนภาษาที่เพิ่ม ความใกล้ชิดระหว่างคู่ สื่อสาร (Nonverbal Immediacy) - บทบาทของวัจน ภาษาต่อการเรียนรู้ ด้านความรู้ / ความ เข้าใจ (Cognitive Learning) - บทบาทของวัจน ภาษาต่อการเรียนรู้ ด้านอารมณ์ / ทัศนคติ (Affective Learning)
19.	Latino / Anglo – American differences in attributions to situations involving touch and silence	Rosita D. Albert, In Ah Ha	2004	ละติน- อเมริกัน และ แอง โก- อเมริกัน	มัธยมศึกษา	ไม่ระบุ	คุณภาพ และ ปริมาณ	- สัม ภาษณ์ - สังเกต การณ์ - แบบ สอบ ถาม	- ระดับการใช้และการ รับรู้วัจนภาษาที่เพิ่ม ความใกล้ชิดระหว่างคู่ สื่อสาร (Nonverbal Immediacy)
20.	A Cross-Cultural and Multi-Behavioral Analysis of the Relationship between	James C. McCroskey, Virginia P. Richmond, Aino Sallinen, Joan M. Fayer,	1995	ออสเตรเลีย ฟินแลนด์ เปอร์โตริโก อเมริกา	มหาวิทยาลัย	ไม่ระบุ	ปริมาณ	- แบบ สอบ ถาม	- ระดับการใช้และการ รับรู้วัจนภาษาที่เพิ่ม ความใกล้ชิดระหว่างคู่ สื่อสาร (Nonverbal Immediacy) - บทบาทของวัจน ภาษาต่อการเรียนรู้ ด้านอารมณ์ /

	Nonverbal Immediacy and Teacher Evaluation	Robert A. Barraclough							ทัศนคติ (Affective Learning)
21.	Students' Predispositions and Orientations towards Communication and Perceptions of Instructor Reciprocity and Learning	Jerry L. Allen, Kathleen M. Long, Joan O'Mara, Ben B. Judd	2008	อเมริกา	มหาวิทยาลัย	การสื่อสาร	ปริมาณ	- แบบสอบถาม	- ความกลัวการสื่อสารของนักเรียน (Students' Communication Apprehension - CA)
22.	The Effects of Cognitive Coaching and Nonverbal Classroom Management on Teacher Efficacy and Perceptions of School Culture	Jennifer L. Edwards, Kathy E. Green, Cherie A. Lyons, Mary S. Rogers, Marcia E. Swords	1998	อเมริกา	มัธยมศึกษา	ไม่ระบุ	ทดลอง	- การสัมภาษณ์กลุ่ม - แบบสอบถาม	- ลักษณะและวิธีการใช้อวัจนภาษาของครูที่มีประสิทธิภาพ (Characteristics and Nonverbal Communication of Effective Teachers)
23.	Nonverbal Immediacy and Perception of Learning: A Cross-Cultural Survey in Turkey, USA. And China	Mehmet Devrim Aydin, Jane K. Miller, Yao Xiaojun, Turhan Menten, Dogan Nadi Leblebici, Mete Yildiz, Erdem Erkul	2013	ตุรกี อเมริกา จีน	มหาวิทยาลัย	ธุรกิจ	ปริมาณ	- แบบสอบถาม	- ระดับการใช้และการรับรู้อวัจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิดระหว่างคู่สื่อสาร (Nonverbal Immediacy) - บทบาทของอวัจนภาษาต่อการเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจ (Cognitive Learning)
24.	Establishing Credibility in the Multicultural Classroom : When the Instructor speaks with an Accent	Chikako Akamatsu McLean	2007	เอเชีย (ไต้หวัน, จีน, ญี่ปุ่น, เกาหลี)	มหาวิทยาลัย	สื่อสารมวลชน, จิตวิทยา, ภาษาอังกฤษ, การสื่อสาร	คุณภาพ	- สัมภาษณ์	- ระดับการใช้และการรับรู้อวัจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิดระหว่างคู่สื่อสาร (Nonverbal Immediacy) - ความน่าเชื่อถือของครู (Source Credibility) - อุปกรณ์ (Object / Tool) - การบริหารจัดการภายในชั้นเรียน (Classroom Management)
25.	A Reinvestigation of the	Nancy F. Burroughs	2007	อเมริกา	มหาวิทยาลัย	ไม่ระบุ	ปริมาณ และคุณภาพ	- แบบสอบถาม	- บทบาทของอวัจนภาษาต่อการเรียนรู้ด้านความรู้ / ความ

	Relationship of Teacher Nonverbal Immediacy and Student Compliance – Resistance with Learning							- สัมภาษณ์	เข้าใจ (Cognitive Learning) - บทบาทของอวัจนภาษาต่อการเรียนรู้ด้านอารมณ์ / ทักษะ (Affective Learning)
26.	Nonverbal Immediacy and Cognitive Learning : A Cross-Cultural Investigation	James C. McCroskey, Aino Sallinen, Joan M. Fayer, Virginia P. Richmond, Robert A. Barraclough	1996	ออสเตรเลีย ฟินแลนด์ เปอร์โตริโก อเมริกา	มหาวิทยาลัย	ไม่ระบุ	ปริมาณ	- แบบสอบถาม	- ระดับการใช้และการรับรู้อวัจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิดระหว่างคู่สื่อสาร (Nonverbal Immediacy) - บทบาทของอวัจนภาษาต่อการเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจ (Cognitive Learning)
27.	Instructor Immediacy in the Chinese College Classroom	Scott A. Myers, Mei Zhong, Shijie Guan	1998	จีน อเมริกา	มหาวิทยาลัย	ไม่ระบุ	ปริมาณ	- แบบสอบถาม	- ระดับการใช้และการรับรู้อวัจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิดระหว่างคู่สื่อสาร (Nonverbal Immediacy) - บทบาทของอวัจนภาษาต่อการเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจ (Cognitive Learning) - บทบาทของอวัจนภาษาต่อการเรียนรู้ด้านอารมณ์ / ทักษะ (Affective Learning)
28.	The Impact of Instructor Decision Authority and Verbal and Nonverbal Immediacy on Korean Student Satisfaction in the U.S and South Korea	Hee Sun Park, Seungcheol Austin Lee, Doshik Yun, Wonsun Kim	2009	เกาหลี	มหาวิทยาลัย	สังคมศาสตร์, มนุษยศาสตร์, ธุรกิจ, วิศวกรรมศาสตร์	ปริมาณ	- แบบสอบถาม	- ระดับการใช้และการรับรู้อวัจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิดระหว่างคู่สื่อสาร (Nonverbal Immediacy) - การใช้อำนาจของครู (Power Use)
29.	The Relationship between Nonverbal Immediacy, Student Motivation, and Perceived Cognitive	Charles B. Pribyl, Masahiro Sakamoto, James A. Keaten	2004	ญี่ปุ่น	มหาวิทยาลัย	ไม่ระบุ	ปริมาณ	- แบบสอบถาม	- ระดับการใช้และการรับรู้อวัจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิดระหว่างคู่สื่อสาร (Nonverbal Immediacy) - บทบาทของอวัจนภาษาต่อการเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจ (Cognitive

	Learning among Japanese College Students								Learning) - บทบาทของอวัจนภาษาต่อการเรียนรู้ด้านอารมณ์ / ทักษะคิด (Affective Learning) - แรงจูงใจในการเรียนของนักเรียน (Motivation to Study)
30.	Teacher Immediacy and Classroom Communication Apprehension: A Cross-Cultural Investigation	Qin Zhang	2005	จีน อเมริกา	มหาวิทยาลัย	ภาษาอังกฤษและการสื่อสารพื้นฐาน	ปริมาณ	- แบบ สอบ ถาม	- ความกลัวการสื่อสารของนักเรียน (Students' Communication Apprehension - CA)
31.	Students' Perceptions of School Climate in the U.S. and China	Chunyan Yang, George G. Bear, Fang Fang Chen, Wei Zhang, Jessica C. Bank, Xishan Huang	2013	จีน อเมริกา	ประถมศึกษาและมัธยมศึกษา	ไม่ระบุ	ปริมาณ	- แบบ สอบ ถาม	- ลักษณะและวิธีการใช้อวัจนภาษาของครูที่มีประสิทธิภาพ (Characteristics and Nonverbal Communication of Effective Teachers) - การใช้อำนาจของครู (Power Use)
32.	Perceptions of Classroom Climate and Motivation to study English in Saudi Arabia: Developing a questionnaire to measure perceptions and motivation	Sena Meherzi	2011	ซาอุดีอาระเบีย	มหาวิทยาลัย	สถาปัตยกรรม, ธุรกิจ, วิทยาศาสตร์คอมพิวเตอร์, การศึกษาปฐมวัย, วิศวกรรมไฟฟ้า และคอมพิวเตอร์	ปริมาณ	- แบบ สอบ ถาม	- บรรยากาศในห้องเรียนและโรงเรียน (Classroom and School Climate)
33.	Teacher and Classroom Characteristics and their Relations to Mathematics Achievement of the Students in	Gozde Akyuz, Giray Berberoglu	2010	เบลเยียม, เช็ก, ฮังการี, อิตาลี, ลิทัวเนีย, เนเธอร์แลนด์, สโลวาเกีย, ตุรกี	มัธยมศึกษา	คณิตศาสตร์	ปริมาณ	- แบบ สอบ ถาม	- ลักษณะและวิธีการใช้อวัจนภาษาของครูที่มีประสิทธิภาพ (Characteristics and Nonverbal Communication of Effective Teachers) - บรรยากาศในห้องเรียนและโรงเรียน (Classroom and School Climate) - อุปกรณ์ (Object /

	the TIMSS								Tool)
34.	A Multilevel Perspective on Gender in Classroom Motivation and Climate: Potential Benefits of Male Teachers for Boys?	Herbert W. Marsh, Andrew J. Martin, Jacqueline H.S. Cheng	2008	ออสเตรเลีย	มัธยมศึกษา	คณิตศาสตร์ ภาษาอังกฤษ วิทยาศาสตร์	ปริมาณ	- แบบ สอบ ถาม	- การบริหารจัดการ ภายในชั้นเรียน (Classroom Management) - แรงจูงใจในการเรียน ของนักเรียน (Motivation to Study)
35.	Connected Classroom Climate: A Validity Study	Danette Ifert Johnson	2009	อเมริกา	มหาวิทยาลัย	มนุษยศาสตร์, ธุรกิจ, การ สื่อสาร, วิทยาศาสตร์ สุขภาพ	ปริมาณ	- แบบ สอบ ถาม	- บทบาทของอวัจน ภาษาต่อการเรียนรู้ ด้านอารมณ์ / ทักษะคิด (Affective Learning) - การบริหารจัดการ ภายในชั้นเรียน (Classroom Management)
36.	Teacher Immediacy Scales : Testing for Validity Across Cultures	Qin Zhang, John G. Oetzel, Xiaofang Gao, Richard G. Wilcox, Jiro Takai	2007	อเมริกา จีน เยอรมัน ญี่ปุ่น	มหาวิทยาลัย	การสื่อสาร พื้นฐาน, วิทยาศาสตร์ คอมพิวเตอร์, การจัดการ, การ สื่อสารและ จิตวิทยา	ปริมาณ	- แบบ สอบ ถาม	- ระดับการใช้และการ รับรู้อวัจนภาษาที่เพิ่ม ความใกล้ชิดระหว่างคู่ สื่อสาร (Nonverbal Immediacy) - ความน่าเชื่อถือของ ครู (Source Credibility) - พฤติกรรมที่ไม่ เหมาะสมของครู (Teacher Misbehavior)
37.	ภาวะผู้นำ ของผู้บริหาร สถานศึกษา บรรยายภาค โรงเรียน คุณภาพของ ครู และ ความ เกี่ยวข้องของ ผู้ปกครอง ใน การศึกษา ของเด็กที่มี ต่อผลสัมฤทธิ์ ทางด้าน จริยธรรมของ นักเรียนชั้น มัธยมศึกษา ตอนต้นใน กรุงเทพฯ	ดำรง ชลสุข	2552	ไทย	มัธยมศึกษา	ไม่ระบุ	ปริมาณ และ คุณภาพ	- แบบ สอบ ถาม - สัม ภาษณ์	- ลักษณะและ วิธีการใช้อวัจนภาษา ของครูที่มี ประสิทธิภาพ (Characteristics and Nonverbal Communication of Effective Teachers) - บรรยายภาคในชั้น เรียนและโรงเรียน (Classroom and School Climate)
38.	ปัจจัย บรรยายภาค โรงเรียนกับ องค์การแห่ง การเรียนรู้ที่ ส่งผลต่อ ประสิทธิภาพ ของโรงเรียน สังกัด	ศิริพงษ์ โนน สาย	2553	ไทย	ประถมศึกษา	ไม่ระบุ	ปริมาณ	- แบบ สอบ ถาม	- บรรยายภาคในชั้น เรียนและโรงเรียน (Classroom and School Climate)

	สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา								
39.	ความสัมพันธ์ระหว่างสภาพแวดล้อมของการเรียนรู้ของผู้เรียนในห้องเรียน คณิตศาสตร์ หรือสื่อดิจิทัล ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และทัศนคติต่อวิชาเรียน	เจริญ จันทวงศ์	2552	ไทย	มหาวิทยาลัย	คณิตศาสตร์	ปริมาณ	- แบบสอบถาม	- บรรยายภาคในชั้นเรียนและโรงเรียน (Classroom and School Climate)
40.	ปัจจัยที่มีความสัมพันธ์กับเจตคติต่อการเรียน เกษตรของนักเรียนช่วงชั้นปีที่ 3 สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา กาฬสินธุ์ เขต 1	นภัสวรรณ ไกรสอาด, ทรงศักดิ์ ภูสีอ่อน, ไพศาล วรคำ	2553	ไทย	มัธยมศึกษา	เกษตรกรรม	ปริมาณ	- แบบสอบถาม	- ลักษณะและวิธีการสื่อสารของครูที่มีประสิทธิภาพ (Characteristics and Nonverbal Communication of Effective Teachers) - บรรยายภาคในชั้นเรียนและโรงเรียน (Classroom and School Climate)
41.	สภาพที่เป็นจริงและความคาดหวังต่อสภาพแวดล้อมมหาวิทยาลัย ในความคิดเห็นของนักศึกษา ระดับบัณฑิตศึกษา มหาวิทยาลัย สงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี	สมเจตน์ นาคเสวี, อับดุลเลาะการีนา	2554	ไทย	มหาวิทยาลัย	ศึกษาศาสตร์, มนุษยศาสตร์ และ สังคมศาสตร์, วิทยาศาสตร์ และเทคโนโลยี	ปริมาณ	- แบบสอบถาม	- บรรยายภาคในชั้นเรียนและโรงเรียน (Classroom and School Climate) - อุปกรณ์ (Object / Tool)
42.	พฤติกรรมการสื่อสารของครู วิทยาศาสตร์ : กรณีศึกษา ครูเคมีดีเด่น	เอกชัย ไวยโสภี	2554	ไทย	มัธยมศึกษา	วิทยาศาสตร์	ปริมาณ และคุณภาพ	- สังเกตการณ์ - สัมภาษณ์ - แบบสอบถาม	- ลักษณะและวิธีการสื่อสารของครูที่มีประสิทธิภาพ (Characteristics and Nonverbal Communication of Effective Teachers)

ตารางที่ ก. 2 แสดงข้อค้นพบที่ได้จากงานวิจัย

ประเด็น / หัวข้อการศึกษา อวัจนภาษาที่พบ	ผลของการศึกษา
อวัจนภาษาและจิตวิทยาการศึกษาในภาพรวม	
<p>1. บทบาทของอวัจนภาษาต่อการเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจ (Cognitive Learning)</p>	<p>1. ระดับการใช้อวัจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิดของครูอเมริกันและครูฝรั่งเศสมีความสัมพันธ์เชิงบวกต่อการเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจของนักเรียนทั้งสองประเทศ แต่นักเรียนอเมริกันรับรู้การเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจ มากกว่านักเรียนฝรั่งเศสผ่านการแสดงออกทางระดับการใช้อวัจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิดของครู (Roach et al., 2005)</p> <p>2. นักเรียนอเมริกันและนักเรียนเคนยาต่างมีความสอดคล้องกันระหว่างพฤติกรรมการสื่อสารอวัจนภาษาของครูและการเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจ (S. Johnson & Miller, 2002)</p> <p>3. ระดับการใช้อวัจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิดของครูเป็นสะพานที่เชื่อมโยงระยะห่างทางกายภาพและระยะห่างทางจิตใจระหว่างครูและนักเรียน ส่งผลต่อการเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจของนักเรียนจีน (Zhang, & Oetzel, 2006 ; Zhang et al., 2007) นักเรียนอเมริกัน (Burroughs, 2007; Zhang et al., 2007) นักเรียนเยอรมัน (Zhang et al., 2007) และนักเรียนญี่ปุ่น (Hinkle, 1998; Pribyl et al., 2004; Zhang, 2007) อีกทั้ง นักเรียนญี่ปุ่นรับรู้ถึงการเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจ จากครูที่แสดงระดับการใช้อวัจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิดสูง (High Nonverbal Immediacy) มากกว่าครูที่แสดงระดับการใช้อวัจนภาษาที่</p>

	<p>เพิ่มความใกล้ชิดต่ำ (Low Nonverbal Immediacy) (Pribyl et al., 2004)</p> <p>4. ครูอเมริกันใช้พฤติกรรมการสื่อสารอวัจนภาษามากกว่าครูชาวเยอรมัน และ นักเรียนอเมริกันรับรู้ถึงการเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจ มากกว่านักเรียนเยอรมัน (Roach & Byrne, 2001)</p> <p>5. ครูอเมริกันและครูตุรกีใช้พฤติกรรมการสื่อสารอวัจนภาษาที่เข้าถึงการรับรู้ของนักเรียนต่อการเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจเชิงบวก (AYDIN et al., 2013) แต่ครูจีนไม่ใช้พฤติกรรมการสื่อสารอวัจนภาษาที่เข้าถึงการรับรู้ของนักเรียนต่อการเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจ (AYDIN et al., 2013; Myers et al., 1998) อย่างไรก็ตาม พฤติกรรมการสื่อสารอวัจนภาษาของครูจีนที่ส่งผลต่อทัศนคติต่อเนื้อหาของบทเรียนมากที่สุด คือ “การยิ้มขณะครูพูด” (Myers et al., 1998)</p> <p>6. พฤติกรรมการสื่อสารอวัจนภาษาของครูอเมริกัน ออสเตรเลีย ฟินแลนด์ และ เปอร์โตริโก มีความสัมพันธ์อย่างมากกับการเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจ โดยนักเรียนอเมริกันและนักเรียนเปอร์โตริโกมีการเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจ มากกว่า นักเรียนออสเตรเลียและนักเรียนฟินแลนด์ (C. J. McCroskey, Sallinen, et al., 1996)</p> <p>7. นักเรียนนานาชาติในสหรัฐอเมริกา ซึ่งได้แก่ นักเรียนเอเชีย นักเรียนแอฟริกัน และนักเรียนยุโรป ให้พฤติกรรมการสื่อสารอวัจนภาษาของครูสัมพันธ์กับการเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจ 3 ประการ คือ <u>อิริยาบถ (gesture / posture)</u> <u>การยิ้ม (smile)</u> <u>การสบตา (eye contact)</u> แต่นักเรียนอเมริกันไม่ให้พฤติกรรมการสื่อสารอวัจนภาษาประการใดที่สัมพันธ์กับการเรียนรู้ด้านความรู้</p>
--	--

	/ ความเข้าใจเลย(Booth-Butterfield & Noguchi, 2000)
<p>2. บทบาท ของอวัจนภาษาต่อการเรียนรู้ด้าน อารมณ์ / ทักษะ (Affective Learning)</p>	<p>1. ระดับการใช้อวัจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิดของครูอเมริกันและครูฝรั่งเศสมีความสัมพันธ์เชิงบวกต่อการเรียนรู้ด้านอารมณ์ / ทักษะของนักเรียนทั้งสองประเทศ แต่นักเรียนอเมริกันรับรู้การเรียนรู้ด้านอารมณ์ / ทักษะมากกว่านักเรียนฝรั่งเศส (Roach et al., 2005)</p> <p>2. ระดับการใช้อวัจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิดของครูเป็นสะพานที่เชื่อมโยงระยะห่างทางกายภาพและระยะห่างทางจิตใจระหว่างครูและนักเรียน ส่งผลต่อการเรียนรู้ด้านอารมณ์ / ทักษะของนักเรียนอเมริกัน (Zhang et al., 2007) นักเรียนเยอรมัน (Zhang et al., 2007) นักเรียนจีน (Zhang et al., 2007 ; Zhang, & Oetzel, 2006) และนักเรียนญี่ปุ่น (Zhang et al., 2007)</p> <p>3. นักเรียนอเมริกัน ออสเตเรีย ฟินแลนด์ และ เปอร์โตริโก ให้ความสัมพันธ์เชิงบวกระหว่างพฤติกรรมการสื่อสารอวัจนภาษาของครูและการเรียนรู้ด้านอารมณ์ / ทักษะของนักเรียนทุกวัฒนธรรม แต่นักเรียนเปอร์โตริโกมีการเรียนรู้ด้านอารมณ์ / ทักษะมากที่สุด กล่าวคือ มีความเต็มใจที่จะลงทะเบียนเรียนวิชาเดิมใหม่อีกครั้ง มากกว่า นักเรียนอเมริกา ออสเตเรีย และฟินแลนด์ (C. J. McCroskey, Fayer, et al., 1996) และนักเรียนออสเตเรียมีความเต็มใจที่จะลงทะเบียนเรียนวิชาเดิมใหม่อีกครั้งน้อยที่สุด (C. J. McCroskey, Richmond, Sallinen, Fayer, & Barraclough, 1995) เมื่อพิจารณาตามพฤติกรรมการสื่อสารอวัจนภาษาของครูต่อความเต็มใจของนักเรียนที่จะลงทะเบียนเรียนวิชาเดิมใหม่อีกครั้ง พบว่า นักเรียนอเมริกัน ให้ความสำคัญ 3 เรื่อง คือ การใช้</p>

	<p><u>น้ำเสียง การยิ้ม และการวางตัวของครู</u> นักเรียนเปอร์โตริโก ให้ความสำคัญ 3 เรื่อง คือ การวางตัวของครู การใช้ น้ำเสียง และการ สบตา นักเรียนออสเตรเลีย ให้ความสำคัญ 3 เรื่อง คือ การสบตา การยิ้ม และการวางตัว ของครู นักเรียนฟินแลนด์ ให้ความสำคัญ 3 เรื่อง คือ การใช้ น้ำเสียง การสบตา และการ ยิ้ม (C. J. McCroskey, Fayer, et al., 1996)</p> <p>4. พฤติกรรมการสื่อสารอวัจนภาษาของครู จีน ได้แก่ <u>รอยยิ้ม</u> และ <u>ท่าทีที่ผ่อนคลาย</u> ส่งผลถึงการเรียนรู้ด้านอารมณ์ / ทักษะคิด กล่าวคือ นักเรียนมีแนวโน้มที่จะลงทะเบียน เรียนครั้งต่อไป (Myers et al., 1998) ส่วน พฤติกรรมการสื่อสารอวัจนภาษาของครูญี่ปุ่น ส่งผลถึงการเรียนรู้ด้านอารมณ์ / ทักษะคิดของ นักเรียนเหมือนกัน เช่น นักเรียนมีความ กระตือรือร้นต่อวิชานั้นๆ นักเรียนตั้งหน้าตั้ง ตาที่จะเรียนวิชานั้นๆ และนักเรียนมีความ หลงใหลในวิชานั้นๆ (Pribyl et al., 2004) สำหรับพฤติกรรมการสื่อสารอวัจนภาษาของ ครูจีนที่ส่งผลเชิงลบ คือ <u>การไม่มีเสียงสูงต่ำ</u> (monotone) <u>ท่าทีที่จริงจัง</u> และ <u>การยิ้มให้</u> นักเรียนรายบุคคล (Myers et al., 1998) นอกจากนี้ นักเรียนญี่ปุ่นรับรู้ถึงการเรียนรู้ ด้านอารมณ์ / ทักษะคิดจากครูที่แสดงระดับ การใช้วัจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิดสูง (High Nonverbal Immediacy) มากกว่าระดับการ ใช้วัจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิดต่ำ (Low Nonverbal Immediacy) (Pribyl et al., 2004)</p> <p>5. ระดับการใช้วัจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิด ของครูอเมริกันมีความสำคัญต่อการสร้าง ความสัมพันธ์อันดีระหว่างครู – นักเรียน และ นักเรียน – นักเรียน ซึ่งส่งผลถึงการเรียนรู้ ด้านอารมณ์ / ทักษะคิดของนักเรียนอเมริกัน</p>
--	--

	<p>เพราะ นักเรียนมีความตั้งใจที่จะลงทะเบียนเรียนวิชาใหม่ที่เกี่ยวข้องกับวิชาที่เรียนในขณะนี้ (I. D. Johnson, 2009)</p> <p>6. นักเรียนนานาชาติในสหรัฐอเมริกา ซึ่งได้แก่ นักเรียนเอเชีย นักเรียนแอฟริกัน และนักเรียนยุโรป ให้พฤติกรรมการสื่อสารของครูเรื่อง การยืม สัมพันธ์กับการเรียนรู้ด้านอารมณ์ / ทศนคติของนักเรียน ในขณะที่ นักเรียนอเมริกันให้ความสำคัญเรื่อง อิริยาบถของครู (Booth-Butterfield & Noguchi, 2000)</p>
อวัจนภาษาและผู้สอน / ครู	
1. ภาพลักษณ์ของผู้สอน	
<p>- ความน่าเชื่อถือของครู (Source Credibility)</p>	<p>1. นักเรียนอเมริกันรับรู้ถึงพฤติกรรมการสื่อสารอวัจนภาษาที่สัมพันธ์กับความน่าเชื่อถือของครู 3 ด้าน ได้แก่ ความสามารถ ความไว้วางใจ และ ความใส่ใจ แต่ นักเรียนบราซิล รับรู้ถึงพฤติกรรมการสื่อสารอวัจนภาษาแค่ 2 ด้าน ได้แก่ ความสามารถ และความใส่ใจ อีกทั้ง ความน่าเชื่อถือของครูที่แสดงถึงความสามารถนั้นมีความสำคัญอย่างมากต่อนักเรียนบราซิลมากกว่านักเรียนอเมริกัน (Santilli, Miller, & Katt, 2011)</p> <p>2. นักเรียนอเมริกัน (S. Johnson & Miller, 2002) ; Zhang et al., 2007) นักเรียนเคนย่า (S. Johnson & Miller, 2002) นักเรียนเยอรมัน (Zhang et al., 2007) นักเรียนจีน (Zhang et al., 2007) และนักเรียนญี่ปุ่น (Zhang et al., 2007) ต่างให้ความสำคัญของพฤติกรรมการสื่อสารอวัจนภาษามีผลเชิงบวกกับความน่าเชื่อถือของครู</p> <p>3. นักเรียนแอฟริกัน-อเมริกัน รับรู้ถึงความน่าเชื่อถือของครูน้อยกว่านักเรียน คอเคเซียน และ นักเรียนฮิสแปนิก (Wheless et al.,</p>

	<p>2011)</p> <p>4. นักเรียนอเมริกันจำนวนมากมักไม่เข้าใจภาษาอังกฤษของครูเอเชียที่สอนที่ประเทศสหรัฐอเมริกาเพราะครูติดสำเนียงประเทศของตน จึงมีความสงสัยถึงวุฒิการศึกษาของครูและลดระดับความน่าเชื่อถือ (McLean, 2007)</p>
<p>- ลักษณะและวิธีการใช้อวัจนภาษาของครูที่มีประสิทธิภาพ (Characteristics and Nonverbal Communication of Effective Teachers)</p>	<p>1. ในเหล่านักเรียนแพทย์ชาวโอมานให้ลักษณะและวิธีการใช้อวัจนภาษาของครูที่มีประสิทธิภาพ คือ เคารพความลับของคนไข้ เป็นผู้สื่อสารกับคนไข้ที่ดี และเป็นผู้ฟังที่ดี (Alweshahi, Harley, & Cook, 2007) ในขณะที่นักเรียนอิหร่านสาขามนุษยศาสตร์ ภาษาอังกฤษให้ลักษณะและวิธีการใช้อวัจนภาษาของครูที่มีประสิทธิภาพมากที่สุด คือ ครูจะต้องมีความรู้ในวิชาที่สอนอย่างดี มีความสามารถในการถ่ายทอดความรู้ และต้องเคารพนักเรียน อีกทั้งรูปลักษณ์ภายนอกของครูเป็นปัจจัยชี้วัดถึงประสิทธิภาพของครูถึงร้อยละ 50 คือ <u>ครูต้องมีรูปลักษณ์ที่สะอาด สะอาด</u> (Shahini & Daftarifard, 2011)</p> <p>2. นักเรียนไทยให้ลักษณะและวิธีการใช้อวัจนภาษาของครูที่มีประสิทธิภาพคือ ครูต้องทำตัวเป็นแบบอย่างที่ดีและดูแลความประพฤติของนักเรียน (ดำรง ชลสุข, 2552)สอนโดยให้นักเรียนลงมือปฏิบัติจริง เปิดโอกาสให้นักเรียนศึกษาค้นคว้า และให้คำแนะนำและคำปรึกษาแก่นักเรียน (นภัสวรรณ ไกรสะอาด, 2553) มากไปกว่านั้น ครูเคมีดีเด่นของไทยต้องมีพฤติกรรมสื่อสาร 3 ด้านที่สำคัญคือ ให้กำลังใจและยกย่องชมเชยนักเรียน ยอมรับนักเรียนและแสดงความเป็นมิตร และ <u>ใช้ภาษาท่าทางช่วยในการสื่อสาร</u> (เอกชัย ไวยโสภี, 2554)</p> <p>3. ครูชาวอเมริกันที่ได้รับการฝึกอบรมการจัดการสื่อสารอวัจนภาษาในชั้นเรียน</p>

	(Nonverbal Classroom Management) มีประสิทธิภาพทางการสอนนักเรียนมากกว่าครูที่ไม่ได้ฝึกอบรม (Edwards et al., 1998)
2. พฤติกรรมการสื่อสารของครู	
- ความกระตือรือร้นของครู (Enthusiasm)	1. ความกระตือรือร้นของครูมีผลเชิงบวกต่อความน่าเชื่อถือแก่นักเรียน แอฟริกัน-อเมริกัน, คอเคเซียน และ ฮิสแปนิก (Wheless et al., 2011)
- พฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของครู (Teacher Misbehavior)	1. ระดับการใช้วจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิดเชิงลบ (Negative Nonverbal Immediacy) ของครูส่งผลต่อการรับรู้ถึงพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมของครูแก่นักเรียน อเมริกัน นักเรียนจีน คือ ครูไร้ความสามารถ ครูเกียจคร้าน และครูดุ เป็นลำดับ ในขณะที่นักเรียน ญี่ปุ่น ให้ความสำคัญ คือ ครูเกียจคร้าน ครูไร้ความสามารถ และครูดุ เป็นลำดับ (Zhang, 2007 ; Zhang et al., 2007)
- การใช้อำนาจของครู (Power Use)	1. ครู อเมริกัน ใช้อำนาจต่อการให้รางวัลและการชื่นชมนักเรียนมากกว่าครู ฝรั่งเศส แต่ครูฝรั่งเศสจะใช้อำนาจต่างๆที่ครูพึงมีมากกว่าครูอเมริกัน (Roach et al., 2005) 2. ระดับความแตกต่างระหว่างพฤติกรรมการสื่อสารวจนภาษาของผู้ที่มีสถานภาพไม่เท่าเทียมกัน เช่น ครู - นักเรียน และ ผู้ที่มีสถานภาพเท่ากัน เช่น นักเรียน - นักเรียน จะมีความแตกต่างกันมากต่อการใช้อำนาจในวัฒนธรรม บราซิล มากกว่าวัฒนธรรม อเมริกัน แต่อย่างไรก็ตาม วัฒนธรรมของ เคนย่า ไม่พบความแตกต่างของพฤติกรรมการสื่อสารวจนภาษาระหว่างสถานภาพ (Santilli & Miller, 2011) 3. การใช้อำนาจของครู อเมริกัน แบบบีบบังคับ (Coercive Power) ส่งผลเชิงลบต่อการเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจและด้านอารมณ์ / ทักษะคิดแต่การใช้อำนาจในการให้รางวัลของครู พฤติกรรมการสื่อสารวจน

	<p>ภาษาส่งผลเชิงบวกต่อการเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจและอารมณ์ ในขณะที่ การใช้ อำนาจอ้างอิง (Reference Power) ของครู เยอรมัน ส่งผลเชิงลบกับการเรียนรู้ด้านความรู้ / ความเข้าใจของนักเรียน (Roach, & Byrne, 2001)</p> <p>4. การรับรู้ถึงอำนาจการตัดสินใจของครู เกาหลี แสดงผลเชิงลบต่อความพึงพอใจของ นักเรียนเกาหลี ในขณะที่ การรับรู้ถึงระดับ การใช้วัจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิดส่งผลเชิง บวกต่อความพึงพอใจ (Park et al., 2009)</p> <p>5. นักเรียน จีน ให้ความสำคัญกับพฤติกรรม การสื่อสารวัจนภาษาของครูในการลงโทษ นักเรียนที่มีพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมมากกว่า นักเรียน อเมริกัน ที่ให้ความสำคัญกับ กฎระเบียบที่มีความยุติธรรมอยู่แล้ว (Yang et al., 2013)</p>
<p>สื่อการเรียนการสอน</p>	
<p>1. วัตถุ (Object / Tool)</p>	<p>1. ครู เอเชีย ที่สอนที่ประเทศสหรัฐอเมริกา บางคนใช้ ไฮสทัทสนอุปกรณ์ เป็นสื่อการสอน เพื่อให้นักเรียน อเมริกัน เข้าใจในบทเรียนมากขึ้น (McLean, 2007) ในขณะที่ นักเรียนไทย คาดหวังว่า ไฮสทัทสนอุปกรณ์ ในมหาวิทยาลัย ควรจัดให้ดีกว่าที่เป็นอยู่และเอื้ออำนวยต่อ การเรียนการสอนมากกว่านี้ (สมเจตน์ นาคเสวี และ อับดุลเลาะ การ์รีนา, 2554)</p>
<p>2. หนังสือ (Textbook)</p>	<p>1. วัฒนธรรมตุรกี เป็นวัฒนธรรมเดียวเท่านั้น ที่ใช้ หนังสือ ประกอบการเรียนในวิชา คณิตศาสตร์ ไม่มีการใช้ worksheet, mathematical journal และ test book เหมือนประเทศในกลุ่ม EU อื่นๆ (Akyuz & Berberoglu, 2010)</p>

อวัจนภาษาและผู้เรียน / นักเรียน	
1. ระดับการเพิ่มความใกล้ชิด	
<p>- ระดับการใช้และการรับรู้อวัจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิดระหว่างคู่สื่อสาร (Nonverbal Immediacy)</p>	<p>1. นักเรียนอเมริกันและนักเรียนตุรกีให้ความสำคัญพฤติกรรมการสื่อสารอวัจนภาษา ได้แก่ การยิ้ม การสบตา การแสดงน้ำเสียง และ ภาษาท่าทาง ตามลำดับ ในขณะที่นักเรียนญี่ปุ่นให้ความสำคัญ ได้แก่ การยิ้ม การแสดงน้ำเสียง การสบตา และภาษาท่าทาง ตามลำดับ อีกทั้งนักเรียนอเมริกันให้ความสำคัญกับการสัมผัสมาก แต่นักเรียนตุรกีและญี่ปุ่นให้ความสำคัญน้อย (Ozmen, 2011)</p> <p>2. ครูบรูไนมักกระทำภาษาท่าทาง อาทิ การพยักทศรุษะ การยกไหล่ น้อยมากในชั้นเรียน เพราะวัฒนธรรมบรูไนเป็นรูปแบบชนชั้นทางสังคม ครูมีตำแหน่งสูงกว่านักเรียน ดังนั้นครูจึงระมัดระวังพฤติกรรมดังกล่าวที่ไม่น่าประทับใจ นอกจากนี้ ครูบรูไนมักพูดเร็วเวลาสอนหนังสือกับนักเรียนแต่ไม่เป็นอุปสรรคต่อการเรียนรู้ อีกทั้งครูบรูไนมักใช้น้ำเสียงที่ดังในการสอน ซึ่งมีพื้นฐานมาจากวัฒนธรรม และ นักเรียนบรูไนมักเลี่ยงการสบตาครู การสบตาผู้ที่อาวุโสกว่า หรือ มีตำแหน่งสูงกว่าเป็นสิ่งไม่เหมาะสมในวัฒนธรรมบรูไน (Dhinda, & Abdul-Latif, 2012)</p> <p>3. นักเรียนอเมริกันให้ความสำคัญของพฤติกรรมการสื่อสารอวัจนภาษา เรื่อง การใช้น้ำเสียง การยิ้ม การวางตัวของครู และการใช้ภาษาท่าทาง เป็นลำดับ ส่วนนักเรียนออสเตรเลียให้ความสำคัญของพฤติกรรมการสื่อสารอวัจนภาษา เรื่อง การยิ้ม การสบตา และลักษณะการวางตัวของครู เป็นลำดับ นักเรียนฟินแลนด์ให้ความสำคัญของพฤติกรรมการสื่อสารอวัจนภาษา เรื่อง การ</p>

	<p><u>ยิ้ม การใช้น้ำเสียง และการสบตา</u> เป็นลำดับ และนักเรียนเปอร์โตริโกให้ความสำคัญของ พฤติกรรมการสื่อสารอวัจนภาษา เรื่อง <u>การใช้น้ำเสียง การสบตา และการยิ้ม</u> เป็นลำดับ (C. J. McCroskey, Fayer, et al., 1996) นักเรียนอเมริกัน ออสเตรเลีย ฟินแลนด์ และ เปอร์โตริโกมีทัศนคติเชิงบวกต่อพฤติกรรมการสื่อสารอวัจนภาษาเหมือนกันและให้คะแนนในการประเมินที่สูงเหมือนกัน (C. J. McCroskey et al., 1995)มากกว่านั้น นักเรียนเยอรมัน จีน และญี่ปุ่นให้คะแนนความสำคัญของการ<u>ยิ้ม</u>ของครูเป็นอันดับหนึ่งมากที่สุด (Zhang et al., 2007)</p> <p>4. พฤติกรรมการสื่อสารที่ครูอเมริกัน ตุรกี และจีน ใช้บ่อยมากที่สุด 3 อันดับแรก คือ <u>การสบตา ท่าที่ที่ผ่อนคลาย และ การยิ้ม</u> อีกทั้ง พฤติกรรมการสื่อสารที่ครูทั้ง 3 วัฒนธรรมใช้น้อยที่สุด คือ <u>การสัมผัส</u> ครูอเมริกันและครูตุรกีไม่มีความแตกต่างกันของระดับการใช้อวัจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิดกับนักเรียน แต่ครูจีนมีระดับการใช้อวัจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิดต่ำกว่าครูอเมริกันและตุรกี (AYDIN et al., 2013)ในขณะที่ พฤติกรรมการสื่อสารอวัจนภาษาที่ครูญี่ปุ่นนิยมใช้ คือ <u>การยิ้ม การมองดูกระดานและกระดานไ้ต และ การยิ้มอยู่หลังโพเดียม (podium) ด้วยท่าที่ที่ตั้งเครียด</u> (Pribyl et al., 2004)</p> <p>5. นักเรียนจีนที่เรียนกับครูจีนรับรู้ถึงระดับการใช้อวัจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิด (Nonverbal Immediacy) ของครูจีนน้อยกว่านักเรียนอเมริกันที่เรียนกับครูอเมริกัน (Myers et al., 1998)</p> <p>6. นักเรียนเกาหลีรับรู้ถึงระดับการใช้อวัจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิด (Nonverbal Immediacy) ของครูเกาหลีน้อยกว่าครูอเมริกัน (Park et al., 2009)</p>
--	---

	<p>7. นักเรียนอเมริกันและนักเรียนเปอร์โตริโก ไม่มีความแตกต่างต่อการรับรู้ถึงระดับการใช้ อวัจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิด (Nonverbal Immediacy) ของครู และรับรู้มากกว่านักเรียนออสเตรเลียและนักเรียนฟินแลนด์ (C. J. McCroskey et al., 1995)</p> <p>8. นักเรียน แอฟริกัน-อเมริกัน รับรู้ถึงระดับการใช้ อวัจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิด (Nonverbal Immediacy) ของครูมากกว่านักเรียน ยุโรป-อเมริกัน ถึงแม้ว่าครูจะมาจากหลายวัฒนธรรม (Gendrin & Rucker, 2007)</p> <p>9. นักเรียนอเมริกันรับรู้ถึงระดับการใช้ อวัจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิดระหว่างนักเรียน (Nonverbal Immediacy) ของครูอเมริกัน อย่างเหมาะสมมากกว่า <u>นักเรียนนานาชาติ</u> กล่าวคือ นักเรียนอเมริกันมีทัศนคติเชิงบวกกับพฤติกรรมการสื่อสารอวัจนภาษาของครูมากกว่านักเรียนนานาชาติ <u>โดยการรับรู้ที่แตกต่างกันอย่างมีนัยยะสำคัญ คือ การใช้ น้ำเสียงของครู (Voice) การเดินไปรอบห้อง (moving around the classroom) อิริยาบถหรือท่าทาง (gestures) และ การ ขมวดคิ้ว (Frowning) (Booth-Butterfield & Noguchi, 2000)</u></p> <p>10. นักเรียนอเมริกันเกิดความเข้าใจผิดที่ครู <u>เอเชียยิ้ม</u> ให้กับนักเรียนก่อนได้รับผลสอบ <u>รอยยิ้ม</u> ของครูทำให้นักเรียนคิดว่า สอบผ่าน และได้คะแนนดี แต่อันที่จริงแล้ว เขาแทบจะไม่ผ่าน นักเรียนอเมริกันตีความรอยยิ้มว่า ครู <u>ชื่นชอบ</u> แต่อันที่จริงแล้ว สำหรับครูเอเชียนั้น รอยยิ้มไม่มีความหมายใดๆ เป็นการ <u>แสดงออกทางธรรมชาติเท่านั้น</u> (McLean, 2007)</p> <p>11. ในกรณีการศึกษาความแตกต่างระหว่าง วัฒนธรรม ด้วยคำถามเกี่ยวกับความเจ็บที่ว่า</p>
--	--

	<p>“ทำไมครูไม่พูดกับ Manolo หลังจาก Manolo เพิ่งทะเลาะกับนักเรียนหญิง?”</p> <p>นักเรียนแองโกล ส่วนใหญ่เห็นว่า เพราะครูเป็นคนใจร้าย ในขณะที่ นักเรียนละติน ส่วนใหญ่เห็นว่า เพราะเป็นวิธีการลงโทษที่นักเรียนทำผิด หรือด้วยคำถามเกี่ยวกับการการสัมผัสที่ว่า “ทำไม ครู Smith ถึงให้นักเรียนอยู่กับที่ของตนเองและยกมือถามไม่ให้เดินมาที่โต๊ะครูและถามครู?” นักเรียนแองโกล ส่วนใหญ่เห็นว่า ครูรู้สึกสบายใจที่นักเรียนจำนวนมากอยู่รอบๆครู ในขณะที่นักเรียนละติน ส่วนใหญ่เห็นว่า การลุกขึ้นโดยไม่ได้รับอนุญาต ทำให้นักเรียนคนอื่นเสียสมาธิ (D. R. Albert & Ha, 2004)</p> <p>12. นักเรียนแองโกลอเมริกัน มักสบสายตาวเวลาสนทนา เพราะการสบสายตาแสดงถึงความจริงใจและความซื่อสัตย์ ในขณะที่นักเรียนอินเดียแดง มักเลี่ยงการสบสายตาวเวลาสนทนา เพราะแสดงถึงความไม่ไว้วางใจไม่เป็นมิตร (Gorsuch & Walker, 1994)</p>
<p>2. ลักษณะการใช้วัจนภาษาในการเรียนรู้และตอบสนองในชั้นเรียน</p>	
<p>- ความกลัวการสื่อสารของนักเรียน (Students' Communication Apprehension - CA)</p>	<p>1. เมื่อนักเรียนอเมริกันรับรู้ถึงระดับการใช้วัจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิด(nonverbal immediacy) ของครูอเมริกัน นักเรียนจะมีความกลัวในการสื่อสาร แต่จะไม่กลัวเมื่อรับรู้ถึงระดับการใช้วัจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิดของครูอเมริกัน (verbal immediacy) ในขณะที่ นักเรียนจีนมีความกลัวในการสื่อสาร เมื่อรับรู้ถึงระดับการใช้วัจนภาษาและวัจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิดระหว่างครู – นักเรียน (Zhang, 2005)</p> <p>2. ลักษณะของนักเรียนอเมริกันที่มี CA สูง จะรู้ว่า ระดับการใช้วัจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิดของครูต่ำ (Low Nonverbal Immediacy) คือ ครูไม่ตอบสนองต่อพวกเขา</p>

	<p>พฤติกรรมที่ครูสอนไม่ทำให้นักเรียนเข้าใจ บทเรียนมากขึ้น ในขณะที่นักเรียนที่มีความมั่นใจ (assertive) และ ชอบตอบสนองครู (responsive) นักเรียนประเภทนี้จะรับรู้ถึงระดับการใช้วจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิดของครูเชิงบวก และพึงพอใจต่อการสอนของครู (Allen et al., 2008)</p>
<p>3. แรงจูงใจในการเรียนของนักเรียน (Motivation to Study)</p>	<p>ระดับการใช้วจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิดของครูสัมพันธ์กับแรงจูงใจในการเรียนของนักเรียน ญี่ปุ่น กล่าวคือ นักเรียนมีแรงจูงใจในการเรียนรู้กับครูที่แสดงระดับการใช้วจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิดสูง (High Nonverbal Immediacy) มากกว่าครูที่แสดงระดับการใช้วจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิดต่ำ (Low Immediacy) (Pribyl et al., 2004) และนักเรียนมีแรงจูงใจในการเรียนรู้ น้อยกับครูที่แสดงพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม (Zhang, 2007) นอกจากนี้ นักเรียน อเมริกัน นักเรียน เยอรมัน และนักเรียน จีน ให้ความเห็นตรงกันว่า ยิ่งครูแสดงพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสมเท่าไร นักเรียนยังมีแรงจูงใจในการเรียนน้อยลง (Zhang, 2007)</p>
<p>4. แรงจูงใจในการสื่อสารของนักเรียน (Motivation to Communicate)</p>	<p>วจนภาษาของครูมีความสัมพันธ์เชิงบวกอย่างยิ่งกับแรงจูงใจในการสื่อสารของนักเรียน แอฟริกัน-อเมริกัน เพื่อความสัมพันธ์ระหว่างครู – นักเรียน และการมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ ในขณะที่วจนภาษาและอวจนภาษาของครูมีความสัมพันธ์เชิงลบกับแรงจูงใจในการสื่อสารของนักเรียน ยุโรป-อเมริกัน ในเรื่องหน้าที่ กล่าวคือ นักเรียน แอฟริกัน-อเมริกัน มีแรงจูงใจในการสื่อสารกับครูในเรื่องหน้าที่ (Functional) ที่เกี่ยวกับการสื่อสารเพื่อให้ได้ข้อมูล ความชัดเจนของวัตถุประสงค์การเรียนรู้และความคาดหวังของครูต่อการเรียนมากกว่านักเรียน ยุโรป-</p>

	<p>อเมริกัน และ นักเรียน แอฟริกัน-อเมริกัน มีแรงจูงใจการสื่อสาร เรื่อง การขอโทษครู อาทิ การส่งงานล่าช้า และ เรื่อง การประจบประแจง อาทิ ความพยายามสร้างความประทับใจให้ครูซึ่งชอบเพื่อคะแนนที่มากขึ้น มากกว่า นักเรียน ยุโรป-อเมริกัน (Gendrin & Rucker, 2007)</p>
อวัจนภาษาและการปฏิสัมพันธ์ระหว่างครู – นักเรียน	
1. การมองหาความชอบในตัวครู (Affinity Seeking)	<p>1. ครูอเมริกันจะใช้กลยุทธ์การสร้าง ความชอบในตัวครูต่อความรู้สึกของนักเรียน และใช้พฤติกรรมการสื่อสารอวัจนภาษาของครูในการสื่อสารกับนักเรียนมากกว่าครูฝรั่งเศส (Roach et al., 2005)</p> <p>2. กลยุทธ์การสร้าง ความชอบในตัวครูและพฤติกรรม การสื่อสารอวัจนภาษาของครูมีความสัมพันธ์กับการเรียนรู้ของนักเรียนอเมริกันและเยอรมัน (Roach, & Byrne, 2001)</p>
สิ่งแวดล้อมและบรรยากาศ	
1. การบริหารจัดการภายในชั้นเรียน (Classroom Management)	<p>1. ครูเอเชียทุกคนต่างใช้วิธีการสอนแบบ student-centered ให้กับนักเรียนอเมริกัน เพราะนักเรียนอเมริกันชื่นชอบ จึงเป็นกุญแจสำคัญต่อประสบการณ์การเรียนรู้ที่จะประสบความสำเร็จของนักเรียน (McLean, 2007)</p> <p>2. ระดับการใช้อวัจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิดระหว่างนักเรียน (Nonverbal Immediacy) ของครูอเมริกันเป็นตัวสนับสนุนการจัดการภายในห้องเรียนและสนับสนุนความสัมพันธ์อันดีระหว่างนักเรียน – นักเรียน เช่น นักเรียนแบ่งปันเรื่องราวและประสบการณ์ให้กับเพื่อนร่วมห้องได้ นักเรียนมีความรู้สึกถึงการมีส่วนร่วมในการอภิปรายภายใน</p>

	ห้องเรียน นักเรียนแต่ละคนหัวเราะร่วมกันได้ เป็นต้น (I. D. Johnson, 2009)
<p>2. บรรยากาศในชั้นเรียนและโรงเรียน (Classroom and School Climate)</p>	<p>1. <u>ขนาดของห้องเรียน</u> มีความสัมพันธ์กับระดับการใช้วจนภาษาที่เพิ่มความใกล้ชิดระหว่างนักเรียน <u>ไอร์แลนด์ (Nonverbal Immediacy)</u> ของครู กล่าวคือ ครูที่สอนในห้องเรียนขนาดใหญ่และขนาดเล็ก มีทั้งลักษณะที่เหมือนกัน และ แตกต่างกัน โดยลักษณะที่เหมือนกัน คือ <u>ครูที่สอนในห้องเรียนขนาดใหญ่ (นักเรียนเฉลี่ย 17 คน) และ ขนาดเล็ก (นักเรียนเฉลี่ย 9 คน) มีการวางตัว (Body Posture) เช่น ผ่อนคลาย หรือ เข้มงวด มีการเปิดเผยทางกายภาพ (Physical openness) เช่น การสบตากับนักเรียนบางครั้ง การไม่ค่อยโน้มตัวเข้าหา นักเรียน การจ้องหน้านักเรียนบางครั้ง มีการสัมผัส (Touch) เช่น ครูไม่ค่อยสัมผัสนักเรียน (ทั้งๆที่ วัฒนธรรมไอร์แลนด์ ครูสามารถสัมผัสนักเรียนได้) และ การแสดงออกน้ำเสียง (Vocal Expression) เช่น การใช้น้ำเสียงที่นุ่มนวล ชัดถ้อยชัดคำ ไม่ตระโกน หรือ ตะคอก เหมือนกัน แต่ ครูที่สอนในห้องเรียนขนาดเล็ก มีช่องว่างกับนักเรียน น้อยกว่า ครูที่ สอน ใน ห้ อ ง เรี ย น ข น า ด ไ ห้ อ ง</u> (Adalsteinsdottir, 2004)</p> <p>2. <u>ขนาดของห้องเรียนของนักเรียนไทย</u> มีขนาดที่เหมาะสมกับจำนวนนักเรียน และการจัดที่นั่งในห้องเรียน มีจำนวนที่เหมาะสมกับจำนวนนักเรียนเช่นกัน <u>แต่</u> สำหรับโบสถ์วัดศุอุปกรณนั้น นักเรียนไทยคาดหวังให้จัดให้ดีกว่าสภาพที่เป็นอยู่และเอื้ออำนวยต่อการเรียนการสอนมากกว่านี้ (สมเจตน์ นาคเสวี และ อับดุลเลาะ การ์รีนา, 2554)</p> <p>3. <u>บรรยากาศในห้องเรียนวิชาภาษาอังกฤษ</u> <u>ครูซาอูตีอาระเบีย</u>ที่สนับสนุนให้นักเรียนเรียนรู้ด้วยตนเองอย่างอิสระ (autonomy)</p>

	<p>จะตอบสนองนักเรียน (feedback) แบบให้ข้อมูลความรู้ (informative) ซึ่งจะมีความสัมพันธ์เชิงบวกต่อแรงจูงใจในการเรียนรู้ของนักเรียนและความสามารถในการเรียนของนักเรียนด้วย ในขณะที่ ครูมีลักษณะควบคุม (controlling) จะส่งผลให้นักเรียนไม่มีแรงจูงใจในการเรียนรู้ (amotivation) (Maherzi, 2011)</p> <p>4. บรรยากาศห้องเรียนที่เงียบสงบของนักเรียนตุรกี นักเรียนสโลวาเกีย และนักเรียนอิตาลี ทำให้นักเรียนมีคะแนนวิชาคณิตศาสตร์ มากกว่า ห้องเรียนที่เสียงดัง เพราะความเงียบแสดงถึงความสนใจในการฟังของนักเรียน (Akyuz & Berberoglu, 2010)</p> <p>5. บรรยากาศในห้องเรียนของนักเรียนบรูไน นั้น นักเรียนบรูไนชอบที่สื่อสารกับเพื่อนเพศเดียวกันมากกว่าเพื่อนต่างเพศ ซึ่งเป็นวัฒนธรรมของชาวเอเชียที่สนับสนุนการสร้างสังคมกับเพื่อนเพศเดียวกันมากกว่าเพื่อนต่างเพศ (Dhindsa & Abdul-Latif, 2012)</p> <p>6. บรรยากาศในห้องเรียนส่งผลต่อทัศนคติการเรียนรู้ของนักเรียนไทยที่มีต่อวิชานั้น ซึ่งสัมพันธ์กับคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (เจริญ จันทวงศ์, 2552)เช่น ลักษณะในตัวครูนั่น ครูควรให้ความสนใจและเอาใจใส่นักเรียน และ สภาพแวดล้อมทางกายภาพนั้น <u>ห้องเรียนควรจัดโต๊ะ เก้าอี้ และสื่อการสอน ให้เป็นระเบียบเรียบร้อย</u> (นภัสวรรณ ไกรสอาด, 2553)</p> <p>7. ค่าเฉลี่ยของบรรยากาศโรงเรียนไทยอยู่ในระดับสูง เช่น นักเรียนรู้สึกปลอดภัยเมื่ออยู่ในโรงเรียน และ <u>อาคารของโรงเรียนสะอาดเป็นต้น</u> (ดำรง ชลสุข, 2552)</p> <p>8. บรรยากาศโรงเรียนไทยด้านบรรยากาศแบบเปิดและองค์การแห่งการเรียนรู้ด้านการ</p>
--	---

	<p>มีวิสัยทัศน์ การเรียนรู้เป็นทีม มีความสัมพันธ์ทางบวกกับประสิทธิผลของโรงเรียนในระดับสูง ในขณะที่ บรรยากาศโรงเรียนแบบไม่ผูกพัน และบรรยากาศแบบปิดมีความสัมพันธ์ทางลบกับประสิทธิผลของโรงเรียนในระดับต่ำ (ศิริพร โงนสาย, 2553)</p>
--	--



ประวัติผู้เขียนวิทยานิพนธ์

พลอยชมพู พงษ์กิตติพันธ์ เกิดเมื่อวันที่ 26 พฤศจิกายน พ.ศ. 2530 ที่กรุงเทพมหานคร สำเร็จการศึกษาระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาจาก โรงเรียนอัสสัมชัญคอนแวนต์ แผนก ภาษาฝรั่งเศส และศึกษาต่อในระดับปริญญาตรี คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย สาขาวิชา สารนิเทศศึกษา หลังจากนั้น ศึกษาต่อในระดับปริญญาโท คณะนิเทศศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย กลุ่มวิชา การสื่อสารผ่านสื่อและวาณิชยศาสตร์ ตลอดระยะเวลาของการศึกษาตั้งแต่ระดับปริญญาตรีถึงปัจจุบัน เป็นติวเตอร์สอนวิชาภาษาอังกฤษตามสถาบันสอนพิเศษต่างๆ และระหว่างการศึกษาระดับปริญญาโท ได้มีโอกาสเป็นครูอาสาสอนวิชาภาษาไทยให้กับนักเรียนเวียดนาม ที่ University of Social Science and Humanities - VNU ณ กรุงเทพมหานคร ประเทศเวียดนาม เป็นระยะเวลา 1 เดือน



จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
CHULALONGKORN UNIVERSITY