

การรับรู้และการผลิต: ประโยคคำถามอาร์กิวเมนต์และส่วนขยายรวมในภาษาอังกฤษและภาษาไทย



เสนอต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา

ตามหลักสูตรปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาศาสตร์การศึกษา

ตุลาคม 2556

การรับรู้และการผลิต: ประโยคคำถามอาร์กิวเมนต์และส่วนขยายรวมในภาษาอังกฤษและภาษาไทย



เสนอต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา
ตามหลักสูตรปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาศาสตร์การศึกษา

ตุลาคม 2556

ลิขสิทธิ์เป็นของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

การรับรู้และการผลิต: ประโยคคำถามอาร์กิวเมนต์และส่วนขยายรวมในภาษาอังกฤษและภาษาไทย



เสนอต่อบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา

ตามหลักสูตรปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาศาสตร์การศึกษา

ตุลาคม 2556

อนุสรณ์ แซ่จันท์. (2556). *การเรียนรู้และการผลิต: ประโยคคำถามอาร์กิวเมนต์และส่วนขยายรวมในภาษาอังกฤษและภาษาไทย*. ปริญญาานิพนธ์ กศ.ม. (ภาษาศาสตร์การศึกษา). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. อาจารย์ที่ปรึกษาปริญญาานิพนธ์: ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สุกัญญา เรืองจรรยา.

ในการศึกษาครั้งนี้ ผู้วิจัยนำต้นแบบการกลั่นกรองการรับรู้ของเบสท์มาปรับใช้ และได้นำเสนอลำดับการเรียนรู้โครงสร้างประโยคคำถามภาษาอังกฤษ เพื่อที่จะอธิบายว่าผู้เรียนไทยเรียนรู้ประโยคคำถามอาร์กิวเมนต์และส่วนขยายรวมในภาษาอังกฤษอย่างไร ลำดับการเรียนรู้ดังกล่าว คาดการณ์ว่าอาร์กิวเมนต์ในภาษาอังกฤษตำแหน่งประธาน ซึ่งจัดให้อยู่ในประโยคคำถามกลุ่ม A ปรากฏในตำแหน่งเดียวกับในภาษาไทย ผู้เรียนจึงมีแนวโน้มที่จะรับรู้และผลิตประโยคคำถามประเภทดังกล่าวได้ง่ายที่สุด ขณะที่ส่วนขยายรวมแบ่งออกเป็น 2 กลุ่มย่อย กล่าวคือ *when* และ *why* จัดอยู่ในประโยคคำถามกลุ่ม B ขณะที่ *where* และ *how* พร้อมทั้งอาร์กิวเมนต์ในตำแหน่งกรรมจัดอยู่ในประโยคคำถามกลุ่ม C คำแสดงคำถามในประโยคคำถามกลุ่ม B ปรากฏได้ทั้งในตำแหน่งท้ายประโยค (*In situ*) และในตำแหน่งต้นประโยคซึ่งอาจช่วยลดภาระของผู้เรียนไทยให้สามารถรับรู้และผลิตประโยคคำถามประเภทดังกล่าวนี้ได้ง่ายขึ้น ขณะที่ประโยคคำถามกลุ่ม C นั้น ผู้เรียนไทยมีแนวโน้มที่จะรับรู้และผลิตได้ยากที่สุด เนื่องจากคำแสดงคำถามในประโยคคำถามประเภทดังกล่าวในภาษาอังกฤษและในภาษาไทยปรากฏเหมือนภาพสะท้อนในกระจกเงา

กลุ่มตัวอย่างในการศึกษานี้มีจำนวนทั้งสิ้น 30 คน แบ่งเป็น 2 กลุ่ม ได้แก่ 1) นักเรียน 20 คนจากหลักสูตรภาษาอังกฤษ และ 2) นักเรียน 10 คนจากหลักสูตรปกติ กลุ่มตัวอย่างทั้งสองอยู่ในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนสามชุกรัตนโกศาราม สุ่มตัวอย่างแบบเจาะจง กลุ่มตัวอย่างทำแบบทดสอบการรับรู้หนึ่งสัปดาห์ก่อนทำแบบทดสอบการเขียน ความสอดคล้องระหว่างประธาน – กริยาและกาลถูกนำมาพิจารณาเป็นส่วนหนึ่งในเกณฑ์การให้คะแนน วิเคราะห์ข้อมูลเป็นค่าร้อยละ ขณะที่ความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้และการผลิตถูกทดสอบโดยใช้การวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สัน

จากผลการวิจัย พบว่าการรับรู้ของกลุ่มตัวอย่างทั้งสองเป็นไปตามลำดับการเรียนรู้โครงสร้างประโยคคำถามภาษาอังกฤษบางส่วน และยังคงแสดงให้เห็นว่าลำดับคะแนนจากแบบทดสอบการรับรู้

ของกลุ่มตัวอย่างทั้งสองมีความสอดคล้องกัน โดยลำดับคะแนนจากแบบทดสอบการรับรู้ของกลุ่มตัวอย่างนักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษและนักเรียนหลักสูตรปกติเรียงจากประโยคคำถามกลุ่ม B >> C >> A เหมือนกัน

ผลการวิจัยส่วนใหญ่ในส่วนของการผลิตเป็นไปตามลำดับการเรียนรู้โครงสร้างประโยคคำถามภาษาอังกฤษ ลำดับคะแนนจากแบบทดสอบการผลิตของกลุ่มตัวอย่างนักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษเรียงจากประโยคคำถามกลุ่ม A >> B >> C ดังที่คาดการณ์ไว้ อย่างไรก็ตาม ลำดับคะแนนจากแบบทดสอบการผลิตของกลุ่มตัวอย่างนักเรียนหลักสูตรปกติเรียงจากประโยคคำถามกลุ่ม A >> C >> B

นอกจากนั้น ผลการวิจัยยังชี้ให้เห็นว่าการรับรู้และการผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษกลุ่ม B มีความสัมพันธ์กันระดับสูงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และสำหรับกลุ่ม C มีความสัมพันธ์กันระดับปานกลางอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ แต่การรับรู้และการผลิตประโยคคำถามกลุ่ม A ไม่มีความสัมพันธ์กันแต่อย่างใด

คำสำคัญ: การเรียนรู้ภาษาที่สอง, การรับรู้, การผลิต, ประโยคคำถามภาษาอังกฤษ, ลำดับการเรียนรู้โครงสร้างประโยคคำถามภาษาอังกฤษ

PERCEPTION AND PRODUCTION: WH-ARGUMENTS AND WH-ADJUNCTS IN
ENGLISH AND THAI



Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the
Master of Education Degree in Educational Linguistics
at Srinakharinwirot University

October 2013

Anusorn Saechan. (2013). *Perception & Production: WH-arguments and WH-adjuncts in English and Thai*. Master thesis, M.Ed. (Educational Linguistics). Bangkok: Graduate School Srinakharinwirot University. Thesis Advisor: Asst. Prof. Dr. Sugunya Ruangjaroon.

In this study, we adopted *Best's Perceptual Assimilation Model (PAM)* and proposed a *rank order of English WH-question acquisition* to account for how Thai learners acquire English WH-arguments and WH-adjuncts. The rank order of acquisition predicts that English WH-arguments in subject positions, labeled category A, occur in the same position as in Thai. Thus, they would be easiest to acquire for Thai learners. WH-adjuncts, on the other hand, are split classes between 'when' and 'why', labeled category B; and 'where' and 'how', together with WH-arguments in object positions, labeled category C. Category B, whose WH-phrases occur both in-situ and in clause-initial position in Thai, may reduce the burden on Thai learners when recognizing and producing their English equivalents and therefore is easier to acquire than category C. Category C, whose WH-phrases occur as a mirror image between the two languages, is most difficult to acquire.

There were two groups of participants: 20 students from an English Program (EP) and 10 students from a Regular Program (RP), both in grade 8 selected through purposeful sampling. The test of error recognition was administered one week prior to the production test. Note that Φ features and tenses were taken into account according to marking criteria. The data were analyzed by percentage. The correlation between error recognition and production was tested, using Pearson's correlation coefficient.

The results regarding error recognition partially corresponded to the rank order of acquisition and revealed consistency in the EP and RP groups who obtained the same rank orders of B >> C >> A. The results in terms of production were largely positive as the EP

group's rank order was A >> B >> C, as predicted, and the RP group's rank order was A >> C >> B.

The study also indicated that there was a significantly strong correlation between the two tests on category B and an insignificantly moderate correlation on category C but a negligible correlation on category A.

Keywords: L2 acquisition, Recognition, Production, English WH-questions, Rank order of English WH-question acquisition



ปริญญาานิพนธ์

เรื่อง

การรับรู้และการผลิต: ประโยคคำถามอาร์กิวเมนต์และส่วนขยายรวมในภาษาอังกฤษและภาษาไทย

ของ

อนุสรณ์ แซ่จันท์

ได้รับอนุมัติจากบัณฑิตวิทยาลัยให้นับเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตร

ปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาศาสตร์การศึกษา

ของมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

..... คณบดีบัณฑิตวิทยาลัย

(รองศาสตราจารย์ ดร.สมชาย สันติวัฒนกุล)

วันที่.....เดือน.....พ.ศ.....

อาจารย์ที่ปรึกษาปริญญาานิพนธ์

คณะกรรมการสอบปากเปล่า

.....ที่ปรึกษา

..... ประธาน

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุกัญญา เรืองจรรยา)

(ดร.ณัฐยา พิริยะวิบูลย์)

..... กรรมการ

(ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุกัญญา เรืองจรรยา)

..... กรรมการ

(ดร.จุฑามณี อ่อนสุวรรณ)

ประกาศคุณูปการ

การทำงานวิจัยในครั้งนี้เป็นโอกาสที่ผู้วิจัยได้พิสูจน์ความอดทนและภูมิรัฐของตนเองในฐานะที่เป็นผู้ไม่เคยมีประสบการณ์การทำวิจัยมาก่อน ระหว่างการทำวิจัย มีปัญหาและอุปสรรคต่างๆ เกิดขึ้น เริ่มตั้งแต่การเลือกหัวข้อวิจัยจนถึงการเผยแพร่ผลงาน โชคดีที่ผู้วิจัยได้รับความกรุณาจากบุคคลหลายท่าน ซึ่งช่วยให้คำแนะนำและแก้ไขประเด็นต่างๆ จนกระทั่งปริญญาานิพนธ์เล่มนี้สำเร็จลุล่วงได้ด้วยดี

บุคคลที่มีบทบาทสำคัญที่สุดในการผลักดันให้ปริญญาานิพนธ์เล่มนี้สำเร็จ คือ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สุกัญญา เรืองจรรยา อาจารย์ที่ปรึกษาปริญญาานิพนธ์ ผู้ซึ่งให้คำปรึกษา คำแนะนำ และถ่ายทอดองค์ความรู้ด้านวิชาการอันเป็นประโยชน์ต่อการดำเนินงานวิจัย อีกทั้งยังอุปถัมภ์สั่งสอนให้ประพฤติและปฏิบัติตัวให้เหมาะสมในสังคม ตลอดจนให้คำแนะนำด้านการทำงาน ผู้วิจัยจึงขอกราบขอบพระคุณและเชิดชูเกียรติของผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สุกัญญา เรืองจรรยา ไว้ ณ โอกาสนี้

นอกจากนี้ ยังมีบุคคลท่านอื่นที่มีส่วนช่วยให้ปริญญาานิพนธ์เล่มนี้เสร็จสมบูรณ์ ซึ่งได้แก่ อาจารย์ ดร. ณัฐญา พิริยะวิบูลย์ และอาจารย์ ดร. จุฑามณี อ่อนสุวรรณ กรรมการสอบปากเปล่าปริญญาานิพนธ์ ผู้ซึ่งให้คำแนะนำ และช่วยปรับปรุงแก้ไขข้อบกพร่องในปริญญาานิพนธ์เล่มนี้จนเสร็จสิ้นสมบูรณ์ ผู้วิจัยขอขอบพระคุณบุคคลทั้งสองท่านข้างต้นด้วยเช่นกัน

ท้ายสุดนี้ ผู้วิจัยขอขอบพระคุณคณาจารย์ทุกท่านในภาควิชาภาษาศาสตร์ คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ที่ได้สั่งสอน ถ่ายทอดองค์ความรู้ และช่วยเหลือศิษย์คนนี้เสมอมา

ความสำเร็จครั้งนี้เกิดขึ้นจากกำลังใจที่ดีจากคณาจารย์ทุกท่านที่ได้เอ่ยนามไปข้างต้น รวมถึงกำลังใจจากเพื่อนและรุ่นพี่ภาควิชาภาษาศาสตร์ และที่ขาดไม่ได้ คือกำลังใจที่แสนดีจากคุณแม่ และพี่น้องในครอบครัวทุกคน

ผู้วิจัยหวังเป็นอย่างยิ่งว่าปริญญาานิพนธ์เล่มนี้จะก่อให้เกิดองค์ความรู้ใหม่ในแวดวงภาษาศาสตร์ และเป็นประโยชน์ต่อผู้วิจัยท่านอื่นที่จะนำไปศึกษาต่อในอนาคต

อนุสรณ์ แซ่จันทร์

สารบัญ

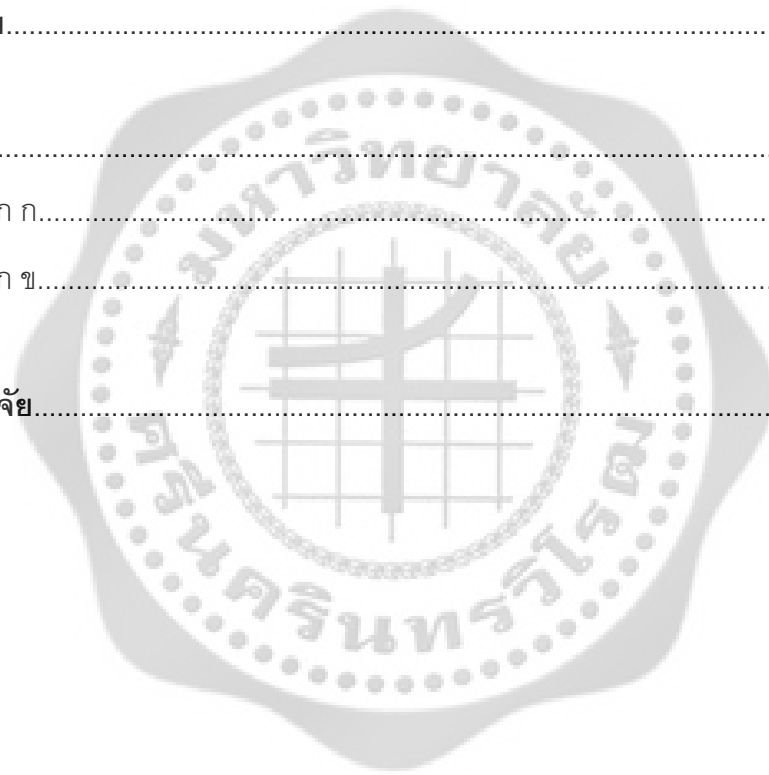
บทที่	หน้า
1 บทนำ.....	1
ภูมิหลัง.....	1
ความมุ่งหมายของการวิจัย.....	4
ความสำคัญของการวิจัย.....	4
ขอบเขตของการวิจัย.....	5
นิยามศัพท์เฉพาะและสัญลักษณ์ที่ใช้ในการวิจัย.....	5
กรอบแนวคิดในการวิจัย.....	6
สมมติฐานในการวิจัย.....	6
2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	7
กรอบแนวคิดและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ภาษาที่ 2.....	7
การวิเคราะห์เปรียบเทียบ.....	7
การวิเคราะห์ข้อผิดพลาด.....	8
ภาษาระหว่างกลาง.....	12
งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	14
กรอบแนวคิดและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้ด้านสัตศาสตร์.....	20
ต้นแบบการกลมกลืนการรับรู้และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	22
ต้นแบบการเรียนรู้เสียงพูดและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง.....	27
การเรียนรู้วากยสัมพันธ์ในภาษาที่ 2.....	29
3 วิธีดำเนินการวิจัย.....	33
การกำหนดประชากรและการเลือกกลุ่มตัวอย่าง.....	33
การสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย.....	34

สารบัญ (ต่อ)

บทที่	หน้า
3 (ต่อ)	
การเก็บรวบรวมข้อมูล.....	42
การวิเคราะห์ข้อมูล.....	43
4 ผลการศึกษาการรับรู้และการผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษ.....	44
การรับรู้ประโยคคำถามภาษาอังกฤษ.....	44
การรับรู้ของกลุ่มตัวอย่างหลักสูตรภาษาอังกฤษ.....	44
การรับรู้ของกลุ่มตัวอย่างหลักสูตรปกติ.....	46
การผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษ.....	48
การผลิตของกลุ่มตัวอย่างหลักสูตรภาษาอังกฤษ.....	48
การผลิตของกลุ่มตัวอย่างหลักสูตรปกติ.....	50
การเปรียบเทียบคะแนนของกลุ่มตัวอย่าง 2 กลุ่ม.....	52
5 ผลการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้และการผลิตประโยคคำถาม.....	55
การแปลค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สัน.....	55
ผลการศึกษาการรับรู้และการผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษ.....	56
6 สรุปผล อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ.....	60
ความมุ่งหมายของการวิจัย.....	61
สมมติฐานในการวิจัย.....	61
วิธีดำเนินการวิจัย.....	61
สรุปผลการวิจัย.....	63

สารบัญ (ต่อ)

บทที่	หน้า
6 (ต่อ)	
อภิปรายผลการวิจัย.....	65
ข้อเสนอแนะ.....	74
บรรณานุกรม.....	75
ภาคผนวก.....	80
ภาคผนวก ก.....	81
ภาคผนวก ข.....	84
ประวัติย่อผู้วิจัย.....	87



บัญชีตาราง

ตาราง	หน้า
1 ลักษณะของข้อผิดพลาดด้านไวยากรณ์ในงานวิจัยที่ผ่านมา.....	19
2 สาเหตุของข้อผิดพลาดด้านไวยากรณ์ในงานวิจัยที่ผ่านมา.....	20
3 การจำแนกความคล้ายคลึงและความแตกต่างทางวากยสัมพันธ์ระหว่างประโยคคำถาม ในภาษาอังกฤษและในภาษาไทย.....	37
4 ประโยคคำถามที่ใช้ในแบบทดสอบการรับรู้และแบบทดสอบการผลิต.....	38
5 ค่าสูงสุด ค่าต่ำสุด และเฉลี่ยร้อยละการรับรู้ของกลุ่มตัวอย่างหลักสูตรภาษาอังกฤษ.....	45
6 เฉลี่ยร้อยละการรับรู้ประโยคคำถามภาษาอังกฤษโดยกลุ่มตัวอย่างหลักสูตรภาษา อังกฤษ.....	45
7 ค่าสูงสุด ค่าต่ำสุด และเฉลี่ยร้อยละการรับรู้ของกลุ่มตัวอย่างหลักสูตรปกติ.....	46
8 เฉลี่ยร้อยละการรับรู้ประโยคคำถามภาษาอังกฤษโดยกลุ่มตัวอย่างหลักสูตรปกติ.....	47
9 ค่าสูงสุด ค่าต่ำสุด และเฉลี่ยร้อยละการผลิตของกลุ่มตัวอย่างหลักสูตรภาษาอังกฤษ....	48
10 เฉลี่ยร้อยละการผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษโดยกลุ่มตัวอย่างหลักสูตรภาษา อังกฤษ.....	49
11 ค่าสูงสุด ค่าต่ำสุด และเฉลี่ยร้อยละการผลิตของกลุ่มตัวอย่างหลักสูตรปกติ.....	50
12 เฉลี่ยร้อยละการผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษโดยกลุ่มตัวอย่างหลักสูตรปกติ.....	51
13 ความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้และการผลิตประโยคคำถามกลุ่ม A.....	58
14 ความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้และการผลิตประโยคคำถามกลุ่ม B.....	58
15 ความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้และการผลิตประโยคคำถามกลุ่ม C.....	59
16 สรุปความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้และการผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษ.....	59
17 ลำดับการรับรู้ของกลุ่มตัวอย่างหลักสูตรภาษาอังกฤษและของกลุ่มตัวอย่างหลักสูตร ปกติ.....	64

บัญชีตาราง (ต่อ)

ตาราง

หน้า

- 18 ลำดับการผลิตของกลุ่มตัวอย่างหลักสูตรภาษาอังกฤษและของกลุ่มตัวอย่างหลักสูตร
ปกติ..... 64
- 19 การจำแนกความคล้ายคลึงและความแตกต่างทางวากยสัมพันธ์ระหว่างประโยคคำถามใน
ภาษาอังกฤษและในภาษาไทยโดยนำกาลมาพิจารณาร่วม..... 71



บัญชีภาพประกอบ

ภาพประกอบ	หน้า
1 การกลมกลืนเป็นสองเสียง.....	24
2 การกลมกลืนเป็นเสียงเดี่ยวแบบไม่เท่าเทียมกัน.....	24
3 การกลมกลืนเป็นเสียงเดี่ยวแบบเท่าเทียมกัน.....	24
4 การระบุเสียงที่ไม่เท่ากัน.....	25
5 การไม่สามารถระบุเสียงได้.....	25
6 การไม่สามารถกลมกลืนได้.....	25
7 ลำดับการเรียนรู้หน่วยคำทางไวยากรณ์ภาษาอังกฤษในฐานะภาษาที่สอง.....	32
8 โครงสร้างในภาษาเป้าหมายที่สามารถกลมกลืนไปยังโครงสร้างในภาษาแม่ได้ดี.....	35
9 โครงสร้างในภาษาเป้าหมายที่คล้ายคลึงกับ 2 โครงสร้างในภาษาแม่.....	36
10 โครงสร้างในภาษาเป้าหมายที่สามารถกลมกลืนไปยังโครงสร้างในภาษาแม่ได้ยาก.....	36
11 ลำดับการเรียนรู้และการผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษตามลำดับการเรียนรู้โครงสร้างประโยคคำถามภาษาอังกฤษ.....	38
12 เฉลี่ยร้อยละการเรียนรู้ประโยคคำถามภาษาอังกฤษของกลุ่มตัวอย่างหลักสูตรภาษาอังกฤษ.....	46
13 เฉลี่ยร้อยละการเรียนรู้ประโยคคำถามภาษาอังกฤษของกลุ่มตัวอย่างหลักสูตรปกติ.....	48
14 เฉลี่ยร้อยละการผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษของกลุ่มตัวอย่างหลักสูตรภาษาอังกฤษ.....	50
15 เฉลี่ยร้อยละการผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษของกลุ่มตัวอย่างหลักสูตรปกติ.....	52
16 เปรียบเทียบเฉลี่ยร้อยละการเรียนรู้ระหว่างกลุ่มตัวอย่างหลักสูตรภาษาอังกฤษและกลุ่มตัวอย่างหลักสูตรปกติ.....	53
17 เปรียบเทียบเฉลี่ยร้อยละการผลิตระหว่างกลุ่มตัวอย่างหลักสูตรภาษาอังกฤษและกลุ่มตัวอย่างหลักสูตรปกติ.....	53

บัญชีภาพประกอบ (ต่อ)

ภาพประกอบ	หน้า
18 เฉลี่ยร้อยละการรับรู้และการผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษ.....	57
19 ลำดับการรับรู้และการผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษตามลำดับการเรียนรู้โครง สร้างประโยคคำถามภาษาอังกฤษ.....	65



บทที่ 1

บทนำ

ภูมิหลัง

ภาษาอังกฤษเป็นภาษาสากลในสังคมโลกที่ใช้กันอย่างแพร่หลายและเข้ามามีบทบาทสำคัญในวิถีชีวิตของผู้คนจำนวนมาก จากอิทธิพลความก้าวหน้าทางด้านเทคโนโลยีและการสื่อสารไร้พรมแดน ส่งผลให้ภาษาอังกฤษยิ่งทวีความสำคัญมากยิ่งขึ้นเพราะถือเป็นเครื่องมือที่ใช้ในการติดต่อสื่อสาร การศึกษาค้นคว้าแสวงหาความรู้จากแหล่งเรียนรู้ที่หลากหลาย รวมถึงการประกอบอาชีพ (ฟาฏินา วงศ์เลขา. 2553; ไพสิฐ บริบูรณ์. 2554) ยิ่งไปกว่านั้น ในปี พ.ศ. 2558 กลุ่มประเทศในภูมิภาคเอเชียตะวันออกเฉียงใต้จะรวมตัวกันในฐานะประชาคมอาเซียน (ASEAN Community) กฎบัตรอาเซียนข้อที่ 34 บัญญัติไว้ว่า “The working language of ASEAN shall be English” “ภาษาที่ใช้ในการทำงานของอาเซียน คือ ภาษาอังกฤษ” บทบัญญัติที่ให้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาของอาเซียนสำหรับการทำงานร่วมกันมีความหมายกว้างไกลไปถึงทุกส่วนของประชาคมอาเซียน ประชาชนพลเมืองใน 10 ประเทศอาเซียนจะต้องใช้ภาษาอังกฤษกันมากขึ้น ดังนั้นภาษาอังกฤษจึงเป็นเครื่องมือที่สำคัญอันดับหนึ่งสำหรับพลเมืองอาเซียน ในการสื่อสารสร้างสัมพันธ์สู่โลกกว้างของภูมิภาคอาเซียน โลกแห่งมิตรไมตรีที่ขยายกว้างไร้พรมแดน โลกแห่งการแข่งขันไร้ขอบเขตภูมิศาสตร์และวัฒนธรรม ภาษาอังกฤษจึงเป็นภาษาที่สองของชาวอาเซียน เคียงคู่ภาษาที่หนึ่งอันเป็นภาษาประจำชาติของตน (สมเกียรติ อ่อนนิมิต. 2553) ประเทศไทยซึ่งเป็นหนึ่งในสมาชิกที่กำลังจะก้าวสู่ประชาคมอาเซียนจึงต้องเตรียมพัฒนาเด็ก เยาวชน และคนไทยให้มีความรู้ความสามารถด้านภาษาอังกฤษ ตลอดจนสามารถสื่อสารด้วยภาษาอังกฤษได้อย่างมีประสิทธิภาพ

แม้ว่าวิชาภาษาอังกฤษซึ่งจัดอยู่ในกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศเป็นรายวิชาบังคับตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 (กระทรวงศึกษาธิการ. 2551) แต่ยังมีนักเรียน หรือแม้แต่บัณฑิตปริญญาตรีและปริญญาโทจำนวนมากที่ไม่สามารถสื่อสารด้วยภาษาอังกฤษได้ ยิ่งไปกว่านั้น จากผลการทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติขั้นพื้นฐาน (Ordinary National Education

Testing: O-Net) ในปีล่าสุด โดยจัดสอบ 8 กลุ่มสาระ พบว่าวิชาภาษาอังกฤษเป็นวิชาที่มีค่าเฉลี่ยต่ำสุด กล่าวคือ 22.13 จากนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ที่เข้าสอบ 392,468 คน (เดลินิวส์. 2556)

ข้อมูลข้างต้นชี้ให้เห็นว่าการเรียนภาษาอังกฤษของนักเรียนและนิสิตไทยในทุกระดับชั้นไม่ประสบความสำเร็จ หรืออาจกล่าวได้ว่าเป็นการจัดการเรียนการสอนที่ประสบกับความล้มเหลว งานวิจัยหลายชิ้นในสาขาการสอนภาษาเปิดเผยว่านักเรียนและนิสิตมีปัญหาเกี่ยวกับการใช้ภาษาอังกฤษให้ถูกต้องตามหลักไวยากรณ์ (จรัสดาว อินทรทัศน์. 2544; ทิพา เทพอัศวพงศ์. 2005; วรณกานต์ ลิขิตรัตน์พร. 2545; Bennui. 2008; Noojan. 1999; Pongpairroj. 2007: 103-119; Tawilapakul. 2002) แม้ว่าข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์ไม่ถึงกับส่งผลให้การสื่อสารล้มเหลว แต่ก็ไม่สามารถปฏิเสธได้ว่าข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์ลดประสิทธิภาพการสื่อสารลง ซึ่งบางครั้งส่งผลให้ข้อความหรือสารที่ต้องการจะสื่อออกมานั้นขาดความสมบูรณ์ ไม่ครบถ้วน จนกระทั่งในบางกรณีบิดเบือนความหมายของสารหรือข้อความนั้นๆ และส่งผลให้เกิดทัศนคติที่ไม่ดีต่อผู้ส่งสาร

นักเรียนและนิสิตไทยจำนวนมากไม่สามารถเขียนประโยคคำถามภาษาอังกฤษให้ถูกต้องตามหลักไวยากรณ์ได้ เห็นได้จากประโยค (1) ถึง (3) ซึ่งเขียนโดยนิสิตระดับบัณฑิตศึกษามหาวิทยาลัยรัฐแห่งหนึ่ง

- (1) *Which dress match with she?
- (2) *What country are you like?
- (3) *Who is scold Paul?

มีงานวิจัยจำนวนมากศึกษาการวิเคราะห์ข้อผิดพลาดด้านไวยากรณ์ โดยเก็บข้อมูลจากงานเขียนของนักเรียนและนิสิตในระดับชั้นต่างๆ เพื่อวิเคราะห์หาความถี่ของข้อผิดพลาดแต่ละลักษณะ พร้อมทั้งอนุมานสาเหตุของข้อผิดพลาด วรณกานต์ ลิขิตรัตน์พร (2545) อธิบายว่างานวิจัยในลักษณะดังกล่าวนี้แบ่งได้เป็น 2 ประเภท 1) งานวิจัยที่มุ่งศึกษาลักษณะข้อผิดพลาดด้านไวยากรณ์ ซึ่งสามารถแยกย่อยได้เป็น 2 ประเภท ได้แก่ 1.1) งานวิจัยที่ศึกษาลักษณะข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์โดยทั่วไป 1.2) งานวิจัยที่ศึกษาลักษณะข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์โดยเน้นลักษณะไวยากรณ์ประเภทใดประเภทหนึ่งอย่างเจาะจง และ 2) งานวิจัยที่มุ่งศึกษาสาเหตุของข้อผิดพลาด

อย่างไรก็ตาม จากวรรณกรรมที่ผ่านมา ไม่ปรากฏงานวิจัยที่ศึกษาการรับรู้ (Perception) วากยสัมพันธ์มากนัก ขณะที่งานวิจัยลักษณะดังกล่าวนี้ปรากฏเป็นจำนวนมากในสาขาโสตศาสตร์ (Auditory Phonetics) ซึ่งโดยส่วนใหญ่จะศึกษาการรับรู้หน่วยเสียงพยัญชนะ งานวิจัยบางชิ้นได้เชื่อมโยงการศึกษาการรับรู้และการผลิต (Production) เข้าไว้ด้วยกัน เช่น งานวิจัยของเฮิร์ด (Herd; Jongman; & Sereno. 2010) เรื่อง “การรับรู้และการออกเสียงลิ้นสะบัด (flap) /t/ และ /d/ ในภาษาอังกฤษแบบอเมริกัน” นอกจากนี้ เบสท์ (Best; McRobert; & Goodell. 2001) ได้ศึกษาเรื่องการรับรู้หน่วยเสียงพยัญชนะในภาษาซูลู (Zulu) และเอธิโอเปียไนโตกรินยา (Ethiopian Tigrinya) วิเคราะห์โดยใช้ *ต้นแบบการกลมกลืนการรับรู้ (Perceptual Assimilation Model - PAM)* ซึ่งกล่าวไว้ว่าความยากในการฟังเสียงในภาษาที่สองขึ้นอยู่กับความเหมือนทางสรีรศาสตร์ (Phonetic-articulatory similarities) และความแตกต่างระหว่างเสียง 2 เสียงในภาษาที่สอง รวมถึงความแตกต่างระหว่างเสียงในภาษาแม่และภาษาเป้าหมาย นั่นหมายความว่าเสียงในภาษาเป้าหมายอาจมีลักษณะใกล้เคียงหรือแตกต่างกับเสียงในภาษาแม่ ถ้าเสียงหนึ่งในภาษาเป้าหมายมีลักษณะใกล้เคียงกับเสียงในภาษาแม่ จะส่งผลให้สามารถแยกแยะเสียงนั้นๆ ในภาษาเป้าหมายได้ดี แล้วเมื่อสามารถแยกแยะเสียงนั้นๆ ได้ดีก็จะสามารถออกเสียงได้ถูกต้องด้วย ต้นแบบดังกล่าวเกี่ยวข้องกับภาระงาน ความแตกต่างของเสียง 2 เสียงในภาษาเป้าหมาย และในเวลาเดียวกันก็เกี่ยวข้องกับการจำแนกความแตกต่างของเสียงในภาษาเป้าหมายและเสียงในภาษาแม่ด้วย (Pillus. 2003; Escudero. 2007) *ต้นแบบการกลมกลืนการรับรู้* มีความคล้ายคลึงกับแนวคิดการวิเคราะห์เปรียบเทียบต่างในสาขาการเรียนรู้ภาษาที่สอง ซึ่งเป็นการเปรียบเทียบหาความแตกต่างด้านโครงสร้างระหว่างสองภาษา และสามารถทำได้ทั้งในเรื่องระบบเสียง หน่วยคำ และประโยค (นาถนิสท์ ชนินทรเทพ. 2556)

จากความล้มเหลวในการเรียนภาษาอังกฤษของนักเรียนและนิสิตไทย ซึ่งส่งผลให้ไม่สามารถสื่อสารด้วยภาษาอังกฤษได้อย่างมีประสิทธิภาพ ประกอบกับงานวิจัยในสาขาวากยสัมพันธ์ที่ยังมีไม่เพียงพอสำหรับแก้ไขปัญหาและพัฒนาการเรียนการสอนไวยากรณ์ภาษาอังกฤษ ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะนำต้นแบบการกลมกลืนการรับรู้ในสาขาโสตศาสตร์มาปรับใช้ และได้เสนอลำดับการเรียนรู้โครงสร้างประโยคคำถามภาษาอังกฤษ (*Rank order of English WH-question acquisition*) ซึ่งได้มาโดยการจำแนกประโยคคำถามภาษาอังกฤษออกเป็นกลุ่มตามลักษณะความคล้ายคลึงและความแตกต่างด้านวากยสัมพันธ์ระหว่างภาษาอังกฤษและภาษาไทย โครงสร้างประโยคคำถามภาษาอังกฤษในแต่ละ

กลุ่มสามารถกลมกลืนไปยังโครงสร้างประโยคคำถามภาษาไทยได้มากน้อยไม่เท่ากัน ดังนั้น ผู้วิจัย คาดการณ์ว่ากลุ่มตัวอย่างจะรับรู้และผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษแต่ละประเภทได้ในระดับ ต่างกัน ยิ่งประโยคคำถามภาษาอังกฤษมีโครงสร้างคล้ายคลึงหรือสามารถกลมกลืนไปยังประโยค คำถามภาษาไทยได้มากเท่าไร กลุ่มตัวอย่างมีแนวโน้มที่จะรับรู้และผลิตได้สูง อย่างไรก็ตาม งานวิจัย ของโอยามะและคณะ (Aoyama; et al. 2004) ซึ่งใช้ *ต้นแบบการเรียนรู้เสียงพูด (Speech Learning Model)* ในการศึกษาหน่วยเสียงโต้แย้งว่า ยิ่งเสียงในภาษาเป้าหมายแตกต่างจากเสียงที่ใกล้เคียงกัน มากที่สุดในภาษาแม่มากเท่าไร ผู้เรียนที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาจะสามารถเรียนรู้เสียงนั้นในภาษาที่สองได้ ง่ายขึ้น เนื่องจากความแตกต่างที่ผู้เรียนสามารถรับรู้ได้จะเชื้ออำนาจให้ผู้เรียนสร้างประเภทเสียงใหม่

ความมุ่งหมายของการวิจัย

1. เพื่อศึกษาการรับรู้ประโยคคำถามภาษาอังกฤษของนักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษและ นักเรียนหลักสูตรปกติชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนสามชุกรัตนโกศาราม จังหวัด สุพรรณบุรี
2. เพื่อศึกษาการผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษของนักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษและ นักเรียนหลักสูตรปกติชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนสามชุกรัตนโกศาราม จังหวัด สุพรรณบุรี
3. เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้และการผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษ

ความสำคัญของการวิจัย

การวิจัยนี้เชื่อมโยงต้นแบบเชิงทฤษฎีในสาขาวิทยาศาสตร์กับสาขาภาษาศาสตร์ โดยผู้วิจัยได้ นำแนวคิดพื้นฐานของต้นแบบการกลมกลืนการรับรู้ มาปรับใช้ และเสนอลำดับการเรียนรู้โครงสร้าง ประโยคคำถามภาษาอังกฤษขึ้นในงานวิจัยเล่มนี้ ผลการวิจัยช่วยเพิ่มพูนความรู้เกี่ยวกับความสัมพันธ์ ระหว่างการรับรู้และการผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษของนักเรียนไทย ซึ่งเป็นประโยชน์ต่อ ครูผู้สอนภาษาอังกฤษเพื่อนำไปใช้วางแผน แก้ปัญหา ปรับปรุง และพัฒนาสื่อการเรียนการสอน ภาษาอังกฤษได้ โดยมุ่งเน้นที่แบบฝึกหัดและสื่อการเรียนการสอนที่เกี่ยวข้องกับการรู้จำข้อผิดพลาด (Error Recognition) ทางไวยากรณ์ เพื่อพัฒนาระบบการเรียนรู้ให้ผู้เรียนสามารถผลิตได้อย่าง ถูกต้อง

นอกจากนั้น ผลการวิจัยยังเป็นประโยชน์ต่อครูผู้สอนภาษาอังกฤษในแง่ที่ว่า ผู้เรียนไทยประสบปัญหาด้านการรับรู้ประโยคคำถามอาร์กิวเมนต์ประธานสูงสุด ซึ่งในความเป็นจริงประโยคคำถามประเภทดังกล่าวมีความคล้ายคลึงทางวากยสัมพันธ์กับประโยคคำถามภาษาไทยมากที่สุด ดังนั้น การศึกษาครั้งนี้สร้างแนวทางให้กับผู้วิจัยท่านอื่นที่สนใจจะทำการศึกษาต่อ โดยยกประเด็นที่ยังโครงสร้างประโยคคำถามในภาษาเป้าหมายและในภาษาแม่เหมือนกันมากเท่าไร ผู้เรียนมีแนวโน้มที่จะเรียนรู้ได้ง่ายขึ้น (ความเหมือนด้านโครงสร้างเอื้ออำนวยผู้เรียน) หรือแท้จริงแล้ว ยิ่งโครงสร้างประโยคคำถามในภาษาเป้าหมายและในภาษาแม่แตกต่างกัน ความแตกต่างนั้นยิ่งช่วยเอื้ออำนวยผู้เรียนให้เรียนรู้โครงสร้างในภาษาเป้าหมายได้ง่ายขึ้น

ขอบเขตงานวิจัย

ประชากรที่ใช้ในการวิจัย

ประชากรที่ใช้ในการวิจัย คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนสามชุกรัตนโกศาราม อำเภอสามชুক จังหวัดสุพรรณบุรี

กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยแบ่งเป็น 2 กลุ่ม คือ 1) นักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษ¹ (English Program) ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ทั้งห้อง จำนวน 20 คน 2) นักเรียนหลักสูตรปกติชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2/1 สุ่มตัวอย่างแบบเจาะจง (Purposeful Sampling) (รายละเอียดในบทที่ 3)

นิยามศัพท์เฉพาะและสัญลักษณ์ที่ใช้ในการวิจัย

1. การรับรู้ (Perception) หมายถึง การที่กลุ่มตัวอย่างสามารถระบุได้ว่าประโยคใดผิดหลักไวยากรณ์ และประโยคใดถูกหลักไวยากรณ์
2. การผลิต (Production) หมายถึง ความสามารถในการเขียนหรือสร้างประโยคคำถามภาษาอังกฤษได้อย่างถูกหลักไวยากรณ์

¹ หลักสูตรดังกล่าวใช้ชื่อทางการว่า "หลักสูตรชั้นเรียนอัจฉริยะ (Smart Class Program)" มีวัตถุประสงค์เพื่อเพิ่มพูนทักษะด้านภาษาอังกฤษให้กับนักเรียนในหลักสูตร โดยจัดการเรียนการสอนวิชาภาษาอังกฤษ คณิตศาสตร์ และวิทยาศาสตร์ โดยใช้ภาษาอังกฤษเป็นสื่อกลาง สอนโดยเจ้าของภาษา

3. **การจำแนก (Discrimination)** หมายถึง การแบ่งประโยคคำถามในภาษาเป้าหมาย ออกเป็นกลุ่มโดยเปรียบเทียบความแตกต่างด้านวากยสัมพันธ์กับประโยคคำถามในภาษาแม่

4. $WH_{[Subject]}$ หมายถึง ประโยคคำถามที่มีคำแสดงคำถามขึ้นต้นด้วย *wh* ได้แก่ *who* และ *what* และทำหน้าที่เป็นประธานในประโยค ดังใน “who won the race? – John won the race”

5. $WH_{[Object]}$ หมายถึง ประโยคคำถามที่มีคำแสดงคำถามขึ้นต้นด้วย *wh* และคำแสดง คำถามดังกล่าวทำหน้าที่เป็นกรรมในประโยค ดังใน “what did you buy? – I bought a book”

6. $WH_{[Adjunct]}$ หมายถึง ประโยคคำถามที่มีคำแสดงคำถามขึ้นต้นด้วย *wh* และคำแสดง คำถามดังกล่าวทำหน้าที่เป็นส่วนขยายรวมในประโยค “where did you buy this book? – I bought it from SE-ED book center”

กรอบแนวคิดในการวิจัย

ต้นแบบการกลมกลืนการรับรู้ กำเนิดขึ้นในสาขาวิทยาศาสตร์ พัฒนาโดยเบสท์ (Best. 1995; Best; McRobert; & Goodell. 2001) ต้นแบบดังกล่าวอธิบายว่าการรับรู้ข้ามภาษามีแนวโน้มที่จะใช้วิธีการกลมกลืน (assimilation) เสียงในภาษาที่สองไปยังเสียงที่ใกล้เคียงกันมากที่สุดในภาษาแม่ ในลักษณะเดียวกัน ผู้วิจัยคาดการณ์ว่าการรับรู้โครงสร้างมีแนวโน้มที่จะใช้วิธีการกลมกลืนโครงสร้างใน ภาษาที่สองไปยังโครงสร้างที่ใกล้เคียงกันมากที่สุดในภาษาแม่ ดังนั้น ในการศึกษาคั้งนี้ ผู้วิจัยได้นำ ต้นแบบการกลมกลืนการรับรู้มาปรับใช้ และเสนอลำดับการเรียนรู้โครงสร้างประโยคคำถาม ภาษาอังกฤษขึ้นเพื่อให้เห็นถึงการเชื่อมโยงระหว่างสาขาวิทยาศาสตร์กับสาขาวากยสัมพันธ์

สมมติฐานในการวิจัย

1. นักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษและนักเรียนหลักสูตรปกติชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียน สามชุกรัตนโภคารามสามารถรับรู้และผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษแต่ละประเภทได้ในระดับ ต่างกัน โดยเรียงลำดับจากมากไปหาน้อยดังนี้

(A)

(B)

(C)

$WH_{[Subject]}$ >> $WH_{[Adjunct]}$ (*why* และ *when*) >> $WH_{[Adjunct]}$ (*where* และ *how*), $WH_{[Object]}$

2. การรับรู้ประโยคคำถามภาษาอังกฤษส่งผลต่อการผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษ

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

บทนี้แบ่งเป็น 3 ส่วน ได้แก่ ส่วนที่ 1 กรอบแนวคิดและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ภาษาที่ 2 ซึ่งประกอบด้วย 1.1) การวิเคราะห์เปรียบเทียบ 1.2) การวิเคราะห์ข้อผิดพลาด 1.3) ภาษาระหว่างกลาง และ 1.4) งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับกรอบแนวคิดข้างต้น ส่วนที่ 2 กรอบแนวคิดและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้ด้านสัทศาสตร์ ได้แก่ 2.1) ต้นแบบการกลมกลืนการรับรู้ และ 2.2) ต้นแบบการเรียนรู้เสียงพูด ส่วนที่ 3 การเรียนรู้วากยสัมพันธ์ในภาษาที่ 2

1. กรอบแนวคิดและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ภาษาที่ 2

1.1 การวิเคราะห์เปรียบเทียบ (Contrastive Analysis – CA) โดยลาโด (Lado. 1957)

ในช่วงที่ภาษาศาสตร์โครงสร้าง (Structural linguistics) มีอิทธิพลสูงสุดต่อการเรียนการสอนภาษา แนวคิด *การวิเคราะห์เปรียบเทียบ* ได้ถูกนำเสนอขึ้นในสาขาการเรียนรู้ภาษาที่สอง (Second Language Acquisition) แนวคิดดังกล่าวคาดการณ์และอธิบายปัญหาของผู้เรียนภาษาที่สองโดยเปรียบเทียบระบบเสียง ระบบคำ และระบบประโยคตั้งแต่สองภาษาขึ้นไปเพื่อระบุหาความเหมือนและความแตกต่างด้านโครงสร้างระหว่างภาษาแม่และภาษาเป้าหมาย แนวคิดนี้ได้รับอิทธิพลมาจากทฤษฎีที่มีชื่อเสียงในสาขาภาษาศาสตร์และจิตวิทยาในประเทศสหรัฐอเมริกาตั้งแต่ช่วงทศวรรษ 1940 ถึง 1950 กล่าวคือ โครงสร้างนิยม (Structuralism) และพฤติกรรมนิยม (Behaviorism) เป้าหมายหลักของแนวคิดดังกล่าวคือ เพื่อที่จะเพิ่มประสิทธิภาพให้การสอนภาษาที่สอง อีกทั้งเพื่อทดสอบภาษาเป้าหมายอย่างเป็นวิทยาศาสตร์ การวิเคราะห์เปรียบเทียบมุ่งศึกษาโครงสร้างผิวในระบบภาษาแม่และภาษาเป้าหมาย ซึ่งช่วยให้สามารถคาดการณ์ได้ว่าโครงสร้างประเภทใดจะเป็นปัญหาต่อผู้เรียนภาษาเป้าหมาย และโครงสร้างประเภทใดจะเอื้ออำนวยผู้เรียน สมมติฐานของการวิเคราะห์เปรียบเทียบคือ ปัญหาหลักในการเรียนรู้ภาษาใหม่มีสาเหตุมาจากการแทรกแซงจากภาษาแม่ (Mother Tongue/Native/First Language Interference) ซึ่งหมายถึงการนำเอาลักษณะโครงสร้างในภาษาแม่ไปใช้กับภาษาเป้าหมาย อย่างไรก็ตาม ลักษณะโครงสร้างในภาษาแม่อาจเป็นหรือไม่เป็นอุปสรรคต่อการเรียนรู้ภาษาที่สองก็ได้ การแทรกแซงจากภาษาหนึ่งไปยังอีกภาษาหนึ่งเรียกว่าการถ่ายโอนทาง

ภาษา (Transfer) ซึ่งแบ่งออกได้เป็นการถ่ายโอนทางบวก (Positive Transfer) และการถ่ายโอนทางลบ² (Negative Transfer) ทั้งนี้ การถ่ายโอนทางบวกจะเกิดขึ้นเมื่อภาษาเป้าหมายและภาษาแม่มีลักษณะโครงสร้างคล้ายคลึงกัน ความคล้ายคลึงทางโครงสร้างจะเอื้ออำนวยต่อการเรียนรู้ภาษาและการเรียนภาษาแบบทางการ ในทางตรงกันข้าม การถ่ายโอนทางลบจะเกิดขึ้นเมื่อภาษาเป้าหมายและภาษาแม่มีโครงสร้างแตกต่างกัน ความแตกต่างทางโครงสร้างจะขัดขวางการเรียนรู้ภาษาและการเรียนภาษาแบบทางการ ข้อมูลที่ได้จากการวิเคราะห์เปรียบเทียบเป็นประโยชน์ต่อการสร้างสรรคืบทเรียน โดยเฉพาะบทเรียนที่เน้นโครงสร้างภาษา อีกทั้งยังเป็นประโยชน์ในการจัดเรียงโครงสร้างในภาษาเป้าหมายตามลำดับความยากง่าย (Saville-Troike. 2007: 34-35; Bennui. 2008: 75)

อย่างไรก็ตาม นักภาษาศาสตร์บางท่าน อาทิ ริชาร์ด (วรรณกานต์ ลิขิตรัตน์พร. 2543: 3; อ้างอิงจาก Richards. 1974) และลิตเติ้ลวู้ด (วรรณกานต์ ลิขิตรัตน์พร. 2543: 3; อ้างอิงจาก Littlewood. 1984) กล่าวถึงจุดอ่อนของแนวคิดนี้ว่า นอกเหนือจากการแทรกแซงจากภาษาแม่แล้ว ยังอาจมีสาเหตุอื่นที่ทำให้ผู้เรียนไทยที่เรียนภาษาอังกฤษไม่สามารถเขียนประโยคให้ถูกหลักไวยากรณ์ได้ ยิ่งไปกว่านั้น แนวคิดการวิเคราะห์เปรียบเทียบซึ่งเป็นองค์ประกอบหนึ่งในทฤษฎีการเรียนรู้ภาษาตามแนวคิดพฤติกรรมนิยมนั้นไม่สามารถอธิบายได้ว่าผู้เรียนสามารถผลิตประโยคที่พวกเขาไม่เคยได้ยินและไม่เคยเรียนรู้มาก่อนได้อย่างไร นอกจากนี้ การวิเคราะห์เปรียบเทียบไม่ได้อธิบายสาเหตุของปัญหาทั้งหมดที่ผู้เรียนเผชิญ อีกทั้ง การถ่ายโอนทางบวกไม่ได้เอื้ออำนวยต่อการเรียนภาษาอย่างแท้จริง (Saville-Troike. 2007: 37)

1.2 การวิเคราะห์ข้อผิดพลาด (Error Analysis – EA)

การวิเคราะห์เปรียบเทียบเน้นว่าภาษาแม่เป็นปัจจัยหลักที่ส่งผลต่อการเรียนรู้ภาษาเป้าหมาย ต่อมาในช่วงทศวรรษ 1950 มีแนวคิดใหม่กำเนิดขึ้น เรียกว่า *การวิเคราะห์ข้อผิดพลาด* โดยมีจุดประสงค์เพื่อวิเคราะห์หาสาเหตุของข้อผิดพลาดนอกเหนือจากการแทรกแซงจากภาษาแม่ แนวคิดดังกล่าวได้แย้งว่าอาจมีสาเหตุจากปัจจัยที่ซับซ้อนหลายปัจจัยซึ่งส่งผลต่อกระบวนการเรียนรู้ภาษาที่สอง เช่น สาเหตุอาจเกิดจากตัวของภาษาเป้าหมายเอง กลยุทธ์ในการสื่อสาร รวมทั้งวิธีการสอนภาษาที่สอง แม้กระนั้น แนวคิดการวิเคราะห์ข้อผิดพลาดพัฒนาขึ้นจากแนวคิดทฤษฎีดั้งเดิม คือ การ

² การถ่ายโอนทางลบ (Negative Transfer) สามารถหมายถึง การแทรกแซงทางภาษา (Interference)

วิเคราะห์เปรียบเทียบ แนวคิดการวิเคราะห์ข้อผิดพลาดจำแนกความแตกต่างระหว่างข้อผิดพลาด (Error) และข้อผิดพลาด (Mistake) โดยกล่าวว่าข้อผิดพลาดเกิดจากความล้มเหลวในการดึงข้อมูลจากความจำออกมาใช้ มีลักษณะคล้ายกับการลืมหืมชั่วขณะ (Lapse) ทั้งนี้ มีสาเหตุมาจากสภาวะทางร่างกายและอารมณ์ เช่น เหนื่อย เบื่อ เป็นต้น แม้กระนั้น หลังจากพูดผิด ผู้เรียนจะรู้สึกตัว และจะสามารถแก้ไขข้อผิดพลาดนั้นได้ ขณะที่ข้อผิดพลาดเกิดจากการขาดความรู้ในภาษาเป้าหมาย หลังจากพูดผิดแล้ว ผู้เรียนจะไม่รู้ตัว อีกทั้งยังไม่สามารถย้อนกลับไปแก้ไขข้อผิดพลาดนั้นได้ นอกจากนี้ ยังมีการจำแนกประเภทของข้อผิดพลาดโดยแบ่งตามระดับความรุนแรงของข้อผิดพลาด ซึ่งพิจารณาจากการที่ข้อผิดพลาดนั้นๆ ส่งผลต่อการสื่อสารมากน้อยเพียงใด แบ่งออกเป็นข้อผิดพลาดเฉพาะเรื่อง (Local Error) และข้อผิดพลาดองค์รวม (Global Error)

ข้อผิดพลาดเฉพาะเรื่อง หมายถึง ข้อผิดพลาดที่เกิดจากการใช้องค์ประกอบของประโยคผิดพลาด แต่ไม่ส่งผลต่อการสื่อสาร และยังสามารถเข้าใจข้อความที่เขียนหรือพูดได้ เช่น ข้อผิดพลาดเฉพาะเรื่องรูปกริยา ดังนี้

(4) ?He told his aunt there is some people in the room.

ประโยคข้างต้นผิดไวยากรณ์เนื่องจากกริยา *is* ไม่สอดคล้องกับ *some people* ซึ่งเป็นพหูพจน์ และประโยคดังกล่าวแสดงถึงเหตุการณ์ในอดีต สังเกตได้จากกริยา *told* ในอนุพากย์หลัก ดังนั้น กริยา *be* ในประโยคต้องเปลี่ยนจาก *is* เป็น *were* เพื่อให้ประโยคถูกหลักไวยากรณ์

ขณะที่ข้อผิดพลาดองค์รวมมีลักษณะตรงข้ามกับข้อผิดพลาดประเภทแรก กล่าวคือ ข้อผิดพลาดประเภทนี้ส่งผลต่อการสื่อสาร และทำให้ข้อความที่เขียนหรือพูดไม่สามารถเข้าใจได้ โดยมากเกิดจากการวางลำดับคำผิด (Word order) และการวางคำเชื่อมในประโยคผิดตำแหน่ง (Misplaced sentence connectors)

(5) *When she saw he sat sofa favourable, she thinks he dreaming.

จาก (5) จะเห็นได้ว่าคุณศัพท์ *favourable* ปรากฏผิดตำแหน่ง ซึ่งตามหลักไวยากรณ์แล้ว คุณศัพท์จะต้องปรากฏในตำแหน่งหน้าคำนาม (Attributive position) ยิ่งไปกว่านั้น ประโยคข้างต้นไม่

มีบุพบทเชื่อมกริยา *sat* และ *sofa* อีกทั้ง ประธาน *he* และรูปกริยาขยายปัจจุบัน (present participle) *dreaming* ไม่สอดคล้องกัน (วรรณกานต์ ลิขิตรัตน์พร. 2543: 12-13; Bennui. 2008: 75)

การวิเคราะห์ข้อผิดพลาดเป็นแนวคิดแรกในสาขาการเรียนรู้ภาษาที่สองที่ยอมรับคุณสมบัติของภาษามนุษย์ที่ว่า มนุษย์สามารถสร้างประโยคที่ไม่เคยได้ยินและไม่เคยเรียนรู้มาก่อนได้ ในทางกลับกัน การวิเคราะห์เปรียบเทียบซึ่งผูกติดกับทฤษฎีพฤติกรรมนิยมไม่สามารถอธิบายปรากฏการณ์ดังกล่าวได้ อีกทั้ง การวิเคราะห์เปรียบเทียบเชื่อว่าสาเหตุของข้อผิดพลาดด้านโครงสร้างภาษาเกิดขึ้นจากลักษณะที่แตกต่างกันระหว่างโครงสร้างในภาษาแม่และในภาษาเป้าหมายเพียงสาเหตุเดียว การวิเคราะห์ข้อผิดพลาดได้รับความนิยมมากกว่าการวิเคราะห์เปรียบเทียบเป็นอย่างมาก ด้วยเหตุผลต่อไปนี้

ก. ข้อผิดพลาดหลายลักษณะมิได้มีสาเหตุมาจากการโอนถ่ายจากภาษาแม่ไปสู่ภาษาเป้าหมาย

ข. ทฤษฎีภาษาศาสตร์เปลี่ยนแปลงไปเรื่อยๆ ซึ่งจากเดิมเคยมุ่งหมายที่จะศึกษาโครงสร้างระดับผิว (Surface structure) เปลี่ยนไปยังศึกษาโครงสร้างระดับลึก (Underlying structure)

ค. แนวคิดพฤติกรรมนิยมที่ว่าผู้เรียนภาษาที่สองสามารถเรียนรู้โครงสร้างภาษาผ่านการทำซ้ำๆ จนเป็นนิสัย (Habit Formation) กลายเป็นข้อถกเถียงท่ามกลางนักภาษาศาสตร์ เนื่องจากขอมสกีนำเสนอเรื่องความสามารถที่ติดตัวมาแต่กำเนิด (Innateness)

ง. นักวิจัยด้านภาษาเปลี่ยนจากมุ่งเน้นที่กระบวนการสอนไปยังกระบวนการเรียนรู้

แนวคิดที่มีอิทธิพลสูงสุดในเรื่องการวิเคราะห์ข้อผิดพลาด คือ ข้อผิดพลาดของผู้เรียนภาษาที่สองมิได้แสดงถึงพฤติกรรมที่เลวร้าย ซึ่งต้องถูกขจัดออกไปให้หมด แต่เป็นที่มาของวิสัยทัศน์ในเรื่องกระบวนการเรียนรู้ ข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์นี้เป็นหลักฐานชิ้นสำคัญที่ใช้แสดงให้เห็นว่าผู้เรียนภาษาที่สองใช้ระบบภาษาลักษณะหนึ่ง ณ ช่วงเวลาหนึ่งและใช้ระบบภาษาอีกลักษณะหนึ่ง ณ อีกช่วงเวลาหนึ่ง อีกทั้งแสดงให้เห็นถึงกลยุทธ์และวิธีการที่ผู้เรียนภาษาที่สองใช้ในการค้นพบลักษณะโครงสร้างไวยากรณ์ในภาษาเป้าหมาย ภาษาของผู้เรียนเป็นอิสระจากภาษาที่ 1 และภาษาที่ 2 และภาวะความรู้และความสามารถของผู้เรียนกำลังเคลื่อนที่ไปยังภาษาเป้าหมาย ยิ่งไปกว่านั้น การทำข้อผิดพลาดเป็น

ส่วนหนึ่งของกระบวนการเรียนรู้ ซึ่งเปรียบเสมือนกับการที่ผู้เรียนทดสอบสมมติฐานเกี่ยวกับธรรมชาติของภาษาที่เขากำลังเรียนรู้ รวมถึงทดสอบว่าลักษณะที่ปรากฏในภาษาที่หนึ่งสามารถนำมาใช้กับภาษาที่สองได้หรือไม่ ดังนั้น ข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์เป็นสัญญาณแสดงให้เห็นว่าผู้เรียนกำลังสำรวจ (บางครั้งอาจไม่รู้ตัว) ระบบภาษาใหม่มากกว่ากำลังเผชิญกับการแทรกแซงจากระบบภาษาที่พวกเขาเรียนรู้มาก่อน

การวิเคราะห์ข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์เป็นวิธีการที่มีประโยชน์อย่างยิ่งในสาขาการเรียนรู้ภาษาที่สอง อย่างไรก็ตาม แนวคิดดังกล่าวยังคงมีข้อบกพร่องหลายประการ ดังนี้ (Saville-Troike. 2007: 37-40)

ก. **ความคลุมเครือในการจำแนก** ตัวอย่างเช่น การที่ผู้เรียนชาวจีนละพจน์และไม่ผันกริยาไปตามกาลในภาษาอังกฤษมีสาเหตุมาจากการที่ภาษาจีนไม่ใช่ภาษาวิภัติปัจจัย (Inflectional Language) หรือมีสาเหตุมาจากกระบวนการด้านพัฒนาการภาษาสากลซึ่งส่งผลให้ใช้ถ้อยคำแบบง่าย (Simplified) หรือแบบโทรเลข (Telegraphic)

ข. **ขาดข้อมูลเชิงบวก** การมุ่งเน้นที่ข้อผิดพลาดเพียงอย่างเดียวทำให้ไม่สามารถทราบถึงสิ่งที่ผู้เรียนภาษาที่สองได้เรียนรู้ไปแล้ว ตัวอย่างเช่น หากผู้เรียนภาษาที่สองพูดว่า **The weather is been very hot in Thailand* บ่งชี้ให้เห็นว่าผู้เรียนคนนี้ได้เรียนระบบกริยาช่วยไปแล้ว แต่ยังไม่เข้าใจทั้งหมด ยิ่งไปกว่านั้น การแก้ไขภาษาให้ถูกต้องอาจถูกมองข้าม

ค. **ศักยภาพในการหลบหลีก** การที่ข้อผิดพลาดด้านไวยากรณ์ไม่ปรากฏในถ้อยคำหรืองานเขียนบางครั้งมีสาเหตุมาจากการที่ผู้เรียนหลบหลีกการใช้โครงสร้างที่ซับซ้อน เช่น ผู้เรียนชาวจีนและญี่ปุ่นทำข้อผิดพลาดเพียงเล็กน้อยในโครงสร้างคุณานุประโยคเพราะพวกเขาหลีกเลี่ยงที่จะใช้โครงสร้างประเภทดังกล่าว

ต่อมาในปี ค.ศ. 1972 แลรี เซลิงเกอร์ (Saville-Troike. 2007: 40; อ้างอิงจาก Selinker. 1972) ได้เสนอศัพท์เฉพาะในสาขาการเรียนรู้ภาษาที่สองขึ้น คือคำว่า *ภาษาระหว่างกลาง*³ ภายใต้อิทธิพลของภาษาศาสตร์จิตวิทยา และแนวคิดการวิเคราะห์ข้อผิดพลาด

³ อาจเรียกว่า อินตรภาษา (ศัพท์ภาษาศาสตร์ ราชบัณฑิตยสถาน. 2546)

1.3 ภาษาระหว่างกลาง (Interlanguage – IL)

ภาษาระหว่างกลางอ้างถึงสภาวะกลาง (Intermediate State) หรือไวยากรณ์ชั่วคราว (Interim Grammar) ของผู้เรียนภาษาที่สองที่กำลังเคลื่อนไปยังภาษาเป้าหมาย อาทิ ผู้เรียนภาษาอังกฤษชาวสเปนคนหนึ่งพูดหรือเขียนประโยคภาษาอังกฤษว่า ‘*she name is Maria’ ทั้งที่ในภาษาสเปนและภาษาอังกฤษไม่มีรูปโครงสร้างดังกล่าว นั่นแสดงให้เห็นว่าการใช้ภาษาของผู้เรียนชาวสเปนคนนั้นกำลังเคลื่อนเข้าสู่ภาษาเป้าหมาย อย่างไรก็ตาม หากผู้เรียนชาวสเปนคนดังกล่าวยังไม่สามารถสร้างประโยคที่มีโครงสร้างเหมือนกับภาษาเป้าหมายได้ หรือไม่มีความก้าวหน้าในการเรียนรู้โครงสร้างภาษาเป้าหมาย สภาวะระหว่างภาษานี้จะกลายเป็นการใช้ภาษาติดถาวร (Fossilization) (Saville-Troike. 40-41; Yule. 2010: 191-192)

ภาษาระหว่างกลางเป็นพัฒนาการที่อยู่ตรงกลางระหว่างสองภาษา อีกทั้งเป็นกระบวนการที่เกี่ยวข้องกับคุณสมบัติแห่งการสร้างสรรค์ของภาษามนุษย์ ซึ่งถูกขับเคลื่อนโดยปัจจัยภายในพร้อมกับปัจจัยทางสิ่งแวดล้อม และได้รับอิทธิพลจากทั้งภาษาแม่และภาษาเป้าหมาย อย่างไรก็ตาม อิทธิพลจากระบบภาษาแม่และภาษาเป้าหมายที่มีต่อไวยากรณ์ระหว่างกลางของผู้เรียนก่อให้เกิดระบบภาษาที่ 3 ซึ่งแตกต่างจากลักษณะโครงสร้างในภาษาที่ 1 และ 2 อย่างชัดเจน ภาษาระหว่างกลางมีลักษณะที่เด่นชัดดังนี้

ก. เป็นระบบ (Systematic) ณ ช่วงเวลาหนึ่ง หรือ ณ พัฒนาการขั้นหนึ่งทางด้านภาษา ภาษาระหว่างกลางจะถูกควบคุมโดยกฎทางภาษาซึ่งจะสร้างไวยากรณ์ภายใน (Internal grammar) ของผู้เรียนเอง กฎเหล่านี้จะปรากฏในภาษาที่ผู้เรียนใช้ ณ ช่วงเวลานั้นๆ

ข. ไม่นิ่งเฉย (Dynamic) ระบบของกฎทางภาษาที่ผู้เรียนมีอยู่ในหัวจะเปลี่ยนแปลงไปเรื่อยๆ หรือเรียกว่าอยู่ในสภาวะที่เปลี่ยนแปลงได้เสมอ ส่งผลให้เกิดไวยากรณ์ชั่วคราวในแต่ละช่วงเวลา

ค. สามารถแปรไปตามบริบทได้ (Variable) แม้ว่าภาษาระหว่างกลางเป็นระบบซึ่งสามารถทำนายถึงรูปแบบของภาษาที่ปรากฏระหว่างพัฒนาการแต่ละขั้น อย่างไรก็ตามความแตกต่างในบริบทส่งผลให้ผู้เรียนแต่ละคนใช้รูปแบบภาษาที่แตกต่างกัน

ง. ระบบลดความซับซ้อน (Reduced system) ทั้งลดรูป (Form) และลดหน้าที่ (Function) ลักษณะที่เด่นชัดของการลดรูปคือการใช้โครงสร้างไวยากรณ์ที่มีความซับซ้อนน้อยลงในภาษาระหว่างกลางเมื่อเปรียบเทียบกับภาษาเป้าหมาย เช่น การละหน่วยคำผัน ขณะที่ลักษณะของการลดหน้าหมายถึงการลดความจำเป็นในการสื่อสาร โดยเฉพาะเมื่อผู้เรียนอยู่ในชุมชนที่มีผู้พูดภาษาแม่อยู่ด้วย

การเรียนรู้ภาษาที่ 2 แตกต่างจากการเรียนรู้ภาษาที่ 1 ผู้เรียนภาษาที่สองมีแนวโน้มสูงที่จะเผชิญกับการใช้ภาษาผิดพลาด เนื่องจากพัฒนาการภาษาระหว่างกลางของผู้เรียนบางคนหยุดขณะที่กำลังเคลื่อนไปยังภาษาเป้าหมาย ปรากฏการณ์นี้สัมพันธ์กับอายุของผู้เรียน ซึ่งเป็นที่เชื่อกันว่าผู้ใหญ่มีแนวโน้มที่จะใช้ภาษาผิดพลาดสูงกว่าเด็ก อย่างไรก็ตาม ปัจจัยเรื่องการแสดงตัวตนทางสังคม (Social identity) และความจำเป็นในการสื่อสารส่งผลต่อการใช้ภาษาผิดพลาดด้วย ยิ่งไปกว่านั้น ปัจจัยดังกล่าวก่อให้เกิดคำถามที่สำคัญว่า ทำไมผู้เรียนบางคนประสบความสำเร็จมากกว่าอีกคน ความสำเร็จในการเรียนรู้ภาษาที่สองนิยามว่าเป็นระดับของพัฒนาการภาษาระหว่างกลางที่พัฒนาไปถึงจุดหนึ่งก่อนที่การเรียนรู้จะหยุดลง จุดเริ่มต้นของภาษาระหว่างกลางเกิดขึ้นเมื่อผู้เรียนคนหนึ่งพยายามที่จะใช้ภาษาที่สองในการสื่อความหมาย และจะหยุดทำงานเมื่อพัฒนาการด้านภาษาหยุดลงอย่างถาวร แม้กระนั้น เส้นแบ่งจุดเริ่มต้นและจุดจบไม่สามารถระบุได้ชัดเจน การใช้ภาษาผิดพลาดและจุดสิ้นสุดของพัฒนาการภาษาระหว่างกลาง ซึ่งเชื่อกันว่าจะเกิดขึ้นก่อนที่ผู้เรียนจะสามารถใช้ภาษาเป้าหมายได้ดีตามมาตรฐาน ยังคงเป็นประเด็นที่มีการถกเถียงกันเป็นอย่างมาก

ต่อมาราวปี 1980 ไวยากรณ์สากล (Universal Grammar: UG) ได้ถือกำเนิดขึ้น โดยชอมสกี (Winward. 2010; อ้างอิงจาก Chomsky. 1975) ไวยากรณ์สากลกล่าวถึงชุดหลักการ (a set of principles) ซึ่งรวมเอาคุณสมบัติต่างๆ ของภาษาทั่วโลกมาไว้ด้วยกัน หลักการดังกล่าวบรรจุกรอบค่า (parameter) หรืออุปกรณ์สำหรับไว้ใช้ตั้งค่าทางภาษา การตั้งค่าขึ้นอยู่กับลักษณะของภาษาที่มนุษย์เรียนรู้ เชื่อกันว่าหลักการและกรอบค่าเป็นสิ่งที่ติดตัวมนุษย์มาแต่กำเนิด ดังนั้น เด็กจะสามารถแปลและวิเคราะห์ข้อมูลภาษาที่ตนรับเข้ามาตลอดจนสามารถสร้างประโยคได้อย่างถูกต้องตามหลักไวยากรณ์ในภาษาแม่โดยไม่รู้ตัว อย่างไรก็ตาม ความสามารถในการวิเคราะห์ข้อมูลภาษาและในการสร้างประโยคถูกกำหนดและจำกัดโดยไวยากรณ์สากล ไวยากรณ์สากลอธิบายว่าทำไมการเรียนรู้

ภาษาแรกของเด็กเป็นไปอย่างรวดเร็วและประสบความสำเร็จ ยิ่งไปกว่านั้น เด็กไม่เคยทำลายหลักภาษาที่สำคัญและไม่เคยใช้ลักษณะของภาษาที่นอกเหนือจากกรอบคำที่พวกเขาตั้งไว้

ภาษาระหว่างกลางถูกนิยามในมุมมองของ “หลักการและกรอบคำ” (Principles and Parameters) ว่าเป็นสภาวะระหว่างกลางของพัฒนาการภาษาที่ 2 (Intermediate states of L2 development) ซึ่งตรงกับแนวคิดที่ว่าภาษาระหว่างกลางเป็นไวยากรณ์ชั่วคราวในช่วงทศวรรษ 1960 ถึง 1970 และหนึ่งในกระบวนการของพัฒนาการภาษาระหว่างกลางคือการตั้งกรอบคำใหม่ตามข้อมูลภาษาที่เด็กได้เรียนรู้และพบเจอในภาษาที่สอง เช่น ผู้เรียนภาษาอังกฤษชาวญี่ปุ่นจำเป็นต้องตั้งกรอบคำในเรื่องทิศทางส่วนหลัก (Head direction) ใหม่จากส่วนหลักในตำแหน่งท้าย (Head-final) เป็นส่วนหลักในตำแหน่งต้น (Head-initial) ในทางกลับกัน ผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นที่พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่จำเป็นต้องตั้งกรอบคำใหม่จากส่วนหลักในตำแหน่งต้นไปยังส่วนหลักในตำแหน่งท้าย โดยทั่วไป ผู้เรียนภาษาที่สองจะตั้งกรอบคำใหม่อย่างไม่รู้ตัว เพราะข้อมูลภาษาที่ตนเรียนรู้ในภาษาที่สองไม่ตรงกับกรอบคำที่ถูกตั้งไว้ตามหลักของภาษาที่หนึ่งที่พวกเขาเรียนรู้มาก่อนหน้า (Saville-Troike. 2007: 40-52)

1.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

แนวคิดทั้งสามข้างต้น กล่าวคือ การวิเคราะห์เปรียบเทียบ การวิเคราะห์ข้อผิดพลาด และการวิเคราะห์ภาษาระหว่างกลางได้รับอิทธิพลจากแนวคิดภาษาศาสตร์โครงสร้างดั้งเดิมซึ่งเกี่ยวข้องกับสัตวศาสตร์/สัตววิทยา วากยสัมพันธ์ วิทยาหน่วยคำ และอรรถศาสตร์ โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อปรับปรุงการสอนภาษาต่างประเทศ แม้ว่าแนวคิดการวิเคราะห์ข้อผิดพลาดและการวิเคราะห์ภาษาระหว่างกลางเป็นที่ยอมรับมากกว่าแนวคิดการวิเคราะห์เปรียบเทียบซึ่งเชื่อว่าภาษาแม่เป็นสาเหตุหลักของข้อผิดพลาด แม้กระนั้น นักวิจัยหลายท่านยังคงสรุปว่าภาษาแม่ส่งผลต่อการเรียนรู้ภาษาเป้าหมาย (Bennui. 2008: 76) อาทิ จรัสดาว อินทรทัศน์ (2544) ศึกษาเกี่ยวกับข้อผิดพลาดในการใช้คำคุณศัพท์ภาษาอังกฤษแบบไทยจากการปรากฏร่วมระหว่างคำคุณศัพท์ภาษาอังกฤษกับคำชนิดอื่น โดยใช้แนวคิดการจำแนกชนิดคำตามมโนทัศน์ (Conceptual categorization) และการแทรกแซงทางภาษาเพื่อที่จะอนุมานข้อผิดพลาดของนักศึกษาและพัฒนาสื่อการเรียนการสอน กิริยาและคุณศัพท์ในภาษาไทยจัดได้ว่าเป็นคำชนิดเดียวกัน คือ คำกริยา เนื่องจากคุณศัพท์ในภาษาไทยมีพฤติกรรมคล้าย

กับกริยาใน 4 ลักษณะ คือ (1) ปรากฏในตำแหน่งภาคแสดง (2) คำว่า “ไม่” สามารถนำหน้าคำคุณศัพท์ได้เหมือนกับคำกริยา (3) คำคุณศัพท์สามารถปรากฏในตำแหน่งแรกของประโยคคำสั่ง และ (4) ปรากฏกับคำที่บ่งชี้เวลาบางตัวได้ เช่น “จะ” “แล้ว” “กำลัง” ผลการวิจัยเปิดเผยว่า (1) ความถี่ของข้อผิดพลาดคิดเป็นร้อยละสูงสุดคือ 50.93 ใช้คำคุณศัพท์โดยไม่มีสัมพันธกริยา (Copula) เช่น **I think it expensive for most people* (2) ร้อยละ 16.97 ใช้คำคุณศัพท์ภาษาอังกฤษกับกริยาช่วยแสดงทัศนนะ (Modal auxiliary) เช่น **It must necessary to rely on other energy* (3) ร้อยละ 11.16 ใช้คำคุณศัพท์กับคำว่า “ไม่” เช่น **energy from dam not adequate* (4) ร้อยละ 8.84 ใช้คำคุณศัพท์กับตัวเน้นเสริมความ (intensifier) เช่น **It has radioactivity which very dangerous* (5) ร้อยละ 5.35 ใช้คำคุณศัพท์กับตัวบ่งชี้การเปรียบเทียบขั้นกว่า เช่น **It more beautiful than many beaches* (6) ร้อยละ 4.64 ใช้คำคุณศัพท์กับรูปกริยากลาง เช่น **for our goal, we have to diligent* (7) ร้อยละ 1.62 ใช้คำคุณศัพท์กับตัวบ่งชี้การณลักษณะ เช่น **I always lazy* และ (8) ร้อยละ 0.46 เติมปัจจัยท้ายคุณศัพท์เช่นเดียวกับกริยา เช่น **Yesterday, I happied but today I sad* ทั้งนี้ สาเหตุของข้อผิดพลาดเกิดจากการแทรกแซงจากภาษาแม่

นอกจากนั้น งานวิจัยเรื่องการศึกษาการแทรกแซงจากภาษาแม่ในงานเขียนของนักศึกษาไทยที่เรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศ ของ ไพโรจน์ เบ็ญนุ้ย (Bennui, 2008) บ่งชี้ให้เห็นว่าลักษณะการแทรกแซงจากภาษาแม่ที่ปรากฏในงานเขียนระดับย่อหน้าโดยนักศึกษาวิชาโทภาษาอังกฤษชั้นปีที่ 3 ที่ลงทะเบียนเรียนหลักสูตรการเรียนขั้นพื้นฐานในปีการศึกษา 2006 ภาคเรียนที่ 1 มหาวิทยาลัยทักษิณ สามารถแยกออกได้เป็น 3 ระดับ กล่าวคือ การแทรกแซงในระดับคำ ระดับประโยค และระดับสัมพันธสาร ทั้งนี้ผู้วิจัยวิเคราะห์งานเขียนระดับย่อหน้าในข้อสอบปลายภาคโดยใช้แนวคิด 4 แนว ได้แก่ การวิเคราะห์เปรียบเทียบ การวิเคราะห์ข้อผิดพลาด การวิเคราะห์ภาษาระหว่างกลาง และวาทศิลป์เปรียบเทียบ (Contrastive Rhetoric) ผลการวิจัยชี้ให้เห็นว่าการแทรกแซงจากภาษาแม่ในระดับคำ ได้แก่ (1) การแปลคำต่อคำจากภาษาไทยไปยังภาษาอังกฤษ ดังใน **I stay with home* และ **I smiled with my friend* ขณะที่การแทรกแซงจากภาษาแม่ในระดับประโยค ได้แก่ (1) การเรียงลำดับคำ ดังใน **I'll have knowledge better* (2) ความสอดคล้องระหว่างประธานและกริยา ดังใน **My friend usually know my book* (3) รูปกริยากลาง ดังใน **my parents want me read book* (4) การใช้กริยา *have* แทน *there is/are* ดังใน **In books, have many things that I don't know*

before (5) นุพบท ดังใน *I stay with home (6) คำนำหน้านาม (Noun determiner) ดังใน *I have a little friend นอกจากนี้ ยังพบว่ามีการแทรกแซงจากภาษาแม่ในระดับสัมผัสสาร อาทิ การใช้คำนามที่เป็นประธานในประโยคซ้ำแทนคำสรรพนาม ดังใน *The books make me create new knowledge for the job ; in addition, the books help me make job* เป็นต้น

กรรณิการ์ หนูจัน (Noojan. 1999) วิจัยเกี่ยวกับการวิเคราะห์ข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์ในบทคัดย่อปริญญาโทของนิสิตระดับบัณฑิตศึกษา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ เพื่อตอบคำถามงานวิจัยต่อไปนี้ (1) ข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์ประเภทใดบ้างที่พบในบทคัดย่อปริญญาโทของนิสิตระดับบัณฑิตศึกษา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ (2) ความถี่ของข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์แต่ละประเภท (3) สาเหตุของข้อผิดพลาด ผลการวิจัยพบว่าข้อผิดพลาดที่เกิดขึ้นปรากฏทั้งในระดับคำและระดับประโยค โดยระดับประโยคประกอบด้วยข้อผิดพลาดที่เกี่ยวข้องกับ (1) ความสอดคล้องระหว่างประธานและกริยา (2) รูปกริยาขยาย (3) คุณานุประโยค (4) โครงสร้างคู่ขนาน (5) เครื่องหมายวรรคตอน (6) ประโยคผิดวรรคตอน ขณะที่ ในระดับคำประกอบด้วยข้อผิดพลาดที่เกี่ยวข้องกับ (1) ส่วนขยาย (2) คำนำหน้านาม (3) นุพบท (4) วิเศษณ์หรือการสรรคำ (5) การสะกดคำผิด ผลการวิจัยเปิดเผยว่าข้อผิดพลาดที่เกี่ยวข้องกับคุณานุประโยค มีความถี่สูงสุดในระดับประโยค (ร้อยละ 58.82) ขณะที่ ข้อผิดพลาดที่เกี่ยวข้องกับการใช้กริยาวิเศษณ์มีความถี่สูงสุดในระดับคำ (ร้อยละ 30.00) ในตอนท้าย ผู้วิจัยสรุปว่าสาเหตุของข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์เกิดจากโครงสร้างในภาษาไทยและภาษาอังกฤษมีลักษณะแตกต่างกัน

ในลักษณะเดียวกัน ทิพา เทพอักษรพงศ์ (2005) กล่าวว่าปัญหาในการเรียนภาษาอังกฤษของผู้เรียนไทยเกิดจากความแตกต่างด้านโครงสร้างระหว่างภาษาอังกฤษและภาษาไทยในทุกระดับ กล่าวคือ ระดับหน่วยเสียง ระดับคำ และระดับไวยากรณ์ ตัวอย่างในระดับเสียง อาทิ ผู้เรียนไทยไม่สามารถออกเสียงพยัญชนะต้นของคำว่า *shop* และ *chop* ได้อย่างแตกต่างกัน ในระดับคำได้แก่ (1) การสร้างคำ และ (2) คำปรากฏร่วมจำเพาะ อาทิ ผู้เรียนชาวไทยพูดหรือเขียนว่า *My hair is busy แทน *My hair is messy* และ *I play computer แทน *I work on the computer* ยิ่งไปกว่านั้น ใช้ *I closed/opened the radio แทน *I turned off/on the radio* เป็นต้น ตัวอย่างข้อผิดพลาดข้างต้นแสดงให้เห็นว่าผู้เรียนไทยใช้คำปรากฏร่วมจำเพาะแบบไทยในการเขียนประโยคภาษาอังกฤษ และแปลคำต่อคำจากภาษาไทยไปยังภาษาอังกฤษ นอกจากนี้ ข้อผิดพลาดในระดับไวยากรณ์เกี่ยวข้องกับ (1)

ความสอดคล้องระหว่างประธานกับกริยา (2) โครงสร้างหัวเรื่องเนื้อความ (3) กรรมวาจก (4) คุณานุประโยค (5) วลีรูปกริยาขยาย (6) การซ้อนความ

จากงานวิจัยของ วรณกานต์ ลิขิตรัตน์พร (2543) พบว่าข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์จากงานเขียนระดับประโยคและระดับเรียงความของนิสิตวิชาเอกการบัญชี การตลาด คณะสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ปีการศึกษา 2543 จำนวน 90 คน สามารถจำแนกออกได้เป็น 4 ประเภท คือ ข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์ทั่วไปร้อยละ 57 ได้แก่ ข้อผิดพลาดที่เกี่ยวกับการใช้ (1) คำนำหน้านาม (2) คำนาม (3) กริยา (4) กริยาวิเศษณ์ (5) คุณศัพท์ (6) บุพบท (7) สันธาน (8) สัมพันธการก และ (9) การเปรียบเทียบคุณศัพท์ ข้อผิดพลาดระดับคำร้อยละ 11 ได้แก่ (1) การสร้างคำ (2) หน้าที่ของคำ (3) คำศัพท์ (4) การสะกดคำผิด ขณะที่ข้อผิดพลาดระดับประโยคร้อยละ 28 ได้แก่ (1) การสร้างประโยค (2) การเรียงคำ (3) การใช้เครื่องหมายวรรคตอน (4) ความสอดคล้องระหว่างประธานกับกริยา (5) โครงสร้างประโยคคำถาม (6) โครงสร้างประโยคปฏิเสธ (7) โครงสร้างกรรมวาจก (8) สำนวน และข้อผิดพลาดระดับความหมายร้อยละ 4 ได้แก่ (1) การใช้รูปภาษาที่สื่อความหมายผิด ทั้งนี้ ลักษณะข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์ที่พบแบ่งออกได้ 4 ลักษณะ คือ การไม่มี/ไม่ใช้ไวยากรณ์ร้อยละ 21.15 การใช้ไวยากรณ์ผิดร้อยละ 48.08 การใช้ไวยากรณ์แทนร้อยละ 19.23 และการใช้ไวยากรณ์เกินร้อยละ 11.54 ในตอนท้าย ผู้วิจัยสรุปว่าสาเหตุของข้อผิดพลาดมี 4 ประการ คือ (1) การแทรกแซงจากภาษาแม่ (2) ความสับสนในไวยากรณ์ภาษาอังกฤษ (3) การไม่สามารถนำความรู้ทางไวยากรณ์ที่เรียนไปประยุกต์ใช้ได้ และ (4) การขาดความรู้ด้านไวยากรณ์ภาษาอังกฤษ ยิ่งไปกว่านั้น ผู้วิจัยได้เสนอแนวทางแก้ไขปัญหาโดยใช้เนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับไวยากรณ์ภาษาอังกฤษที่ใช้สอนเสริมจากรายวิชาที่เกี่ยวข้องกับไวยากรณ์ และส่งเสริมให้นิสิตมีกลวิธีที่ดีในการเรียนรู้ไวยากรณ์ภาษาอังกฤษ

งานวิจัยอีกชิ้นหนึ่งที่น่าสนใจ คือ งานวิจัยเรื่อง “ลักษณะการละค่านำหน้านามในสองบริบทในระดับต่างกัน” ของ ณัฐมา พงศ์ไพโรจน์ (Pongpairoj, 2007) ซึ่งมุ่งศึกษาข้อผิดพลาดที่เกี่ยวข้องกับเรื่องค่านำหน้านามอย่างเฉพาะเจาะจง กลุ่มตัวอย่างในงานวิจัยแบ่งออกเป็น 3 กลุ่ม ได้แก่ กลุ่มผู้เรียนชาวไทยที่มีความสามารถภาษาอังกฤษในระดับกลาง 10 คน ระดับสูง 10 คน และกลุ่มผู้เรียนภาษาอังกฤษชาวฝรั่งเศสที่มีความสามารถภาษาอังกฤษในระดับสูง 10 คน เก็บข้อมูลโดยให้ผู้ทำแบบทดสอบเล่าเรื่องจากรูปภาพการ์ตูน วัตถุประสงค์ของการวิจัยคือเพื่อที่จะเปรียบเทียบการละคำ

นำหน้านามในสองบริบท คือ บริบท 'คำนำหน้านาม+คำนาม' และ 'คำนำหน้านาม+คำคุณศัพท์+คำนาม' ผู้วิจัยคาดการณ์ไว้ว่าผู้เรียนไทยที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองจะละคำนำหน้านามในบริบทที่มีคุณศัพท์ขยายมากกว่าบริบทที่ไม่มีคุณศัพท์ขยาย ขณะที่กลุ่มผู้เรียนฝรั่งเศสจะละคำนำหน้านามในทั้งสองบริบทในระดับเท่าเทียมกัน เนื่องจากภาษาฝรั่งเศสมีตัวกำหนด (Determiner) เหมือนในภาษาอังกฤษ แต่ภาษาไทยไม่มี ด้วยเหตุนี้ ผู้เรียนไทยจะพิจารณาว่าคำนำหน้านามเหมือนกับคำคุณศัพท์ ผลการวิจัยเป็นไปตามสมมติฐานข้างต้น คือ กลุ่มผู้เรียนไทยทั้งสองกลุ่มละคำนำหน้านามในบริบท 'คำนำหน้านาม+คำคุณศัพท์+คำนาม' มากกว่าบริบท 'คำนำหน้านาม+คำนาม' อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ขณะที่ กลุ่มผู้เรียนฝรั่งเศสละคำนำหน้านามในบริบท 'คำนำหน้านาม+คำคุณศัพท์+คำนาม' มากกว่าเช่นกัน แต่ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ สรุปได้ว่าสาเหตุของการละคำนำหน้านามเกิดจากการที่ผู้เรียนไทยยึดความหมายของคำมากกว่ายึดหน้าที่คำ เพราะภาษาไทยไม่มีตัวกำหนด ซึ่งเป็นคำหน้าที่

อัปสร ทวีลาภากุล (Tawilapakul, 2002) วิจัยเรื่องการใช้กาลในภาษาอังกฤษของนักศึกษาไทยในระดับมหาวิทยาลัย มีวัตถุประสงค์เพื่อ (1) ตรวจสอบว่าตัวบ่งชี้เวลาในภาษาไทยส่งผลต่อการใช้กาลในภาษาอังกฤษ (2) ค้นหาสาเหตุของข้อผิดพลาดในการใช้กาลในภาษาอังกฤษ (3) ศึกษาปัจจัยด้านปัจเจกบุคคล ในกรณีนี้ คือ ระดับความสามารถภาษาอังกฤษ กลุ่มตัวอย่างเป็นนิสิตที่กำลังศึกษาอยู่ในโปรแกรมการศึกษาเอเชียตะวันออกเฉียงใต้จำนวน 75 คน และเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบทดสอบการแปล นิสิตได้รับมอบหมายให้แปลประโยค 8 ประโยคจากภาษาไทยเป็นภาษาอังกฤษ โดยที่ 4 ประโยคมีตัวบ่งชี้เวลา แต่อีก 4 ประโยคไม่มี นอกจากนั้น ผู้วิจัยยังให้กลุ่มตัวอย่างแปลบทความสั้น เวลาในการทำแบบทดสอบการแปลคือ หนึ่งชั่วโมง ผลการวิจัยพบว่า (1) การใช้ตัวบ่งชี้เวลาในภาษาไทยเป็นการถ่ายโอนภาษาทางลบ (2) สาเหตุของข้อผิดพลาดเกิดจากการแทรกแซงจากภาษาแม่ไปสู่ภาษาเป้าหมาย การสรุปเกินการ การขาดความรู้ด้านกฎและข้อจำกัดไวยากรณ์ การไม่สามารถนำความรู้ด้านกฎไวยากรณ์ไปประยุกต์ใช้ได้อย่างสมบูรณ์ และตั้งสมมติฐานทางภาษาศาสตร์ และ (3) ปัจจัยด้านปัจเจกบุคคลส่งผลต่อการใช้กาลในภาษาอังกฤษ

งานวิจัยที่อ้างถึงข้างต้นแบ่งได้เป็น 2 ประเภท 1) งานวิจัยที่มุ่งศึกษาลักษณะข้อผิดพลาดด้านไวยากรณ์ ซึ่งสามารถแยกย่อยได้เป็น 2 ประเภท 1.1) ประเภทที่ศึกษาข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์ทุกลักษณะ 1.2) ประเภทที่ศึกษาข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์เรื่องใดเรื่องหนึ่งอย่างเจาะจง และ 2)

งานวิจัยที่มุ่งศึกษาสาเหตุของข้อผิดพลาด ข้อผิดพลาดด้านไวยากรณ์ที่พบปรากฏทั้งในระดับคำ และในระดับประโยค สรุปได้ดังในตาราง 1 และสาเหตุของข้อผิดพลาดด้านไวยากรณ์ดังในตาราง 2 (จรัสดาว อินทรทัศน์. 2544; ทิพา เทพอัศวพงศ์. 2005; วรณกานต์ ลิขิตรัตน์พร. 2545; Bennui. 2008; Noojan. 1999; Pongpairoj. 2007: 103-119; Tawilapakul. 2002)

ตาราง 1 ลักษณะของข้อผิดพลาดด้านไวยากรณ์ในงานวิจัยที่ผ่านมา

ลักษณะของข้อผิดพลาดด้านไวยากรณ์	
ระดับคำ	ระดับประโยค
ส่วนขยาย (Modifier)	การใช้คุณศัพท์ภาษาอังกฤษแบบไทย (Thai errors in using English adjectives)
คำนำหน้านาม (Article)	การสร้างประโยค (Sentence formation)
คำนาม (Noun)	การเรียงคำ (Word order)
กริยา (Verb)	โครงสร้างประโยคคำถาม (Interrogative construction)
กริยาวิเศษณ์ (Adverb)	โครงสร้างประโยคปฏิเสธ (Negative construction)
คุณศัพท์ (Adjective)	โครงสร้างกรรมวาจก (Passive construction)
บุพบท (Preposition)	สำนวน (Idiom)
สันธาน (Conjunction)	สอดคล้องระหว่างประธานและกริยา (Subject-verb agreement)
วลีเกณฑหรือการสรรคำ (diction)	คุณานุปประโยคและประพันธสรรพนาม (Relative clause and relative pronoun)
การสร้างคำ (Word formation)	โครงสร้างคู่ขนาน (Parallelism)
หน้าที่คำ (Word function)	เครื่องหมายวรรคตอน (Punctuation)
คำปรากฏร่วมจำเพาะ (Collocational restriction)	ประโยคผิดวรรคตอน (Run-on sentences)
คำศัพท์ (Vocabulary)	กาล (Tense)
การสะกดคำผิด (Misspelling)	รูปกริยากลาง (Infinitive)

ตาราง 1 (ต่อ)

ลักษณะของข้อผิดพลาดด้านไวยากรณ์	
การเปรียบเทียบคุณศัพท์ (Adjectival comparison)	ประธานดำรงอยู่ <i>there</i> (Existential <i>there</i>)
	โครงสร้างหัวเรื่องเนื้อความ (Topic-comment structure)
	วลีรูปกริยาขยาย (Participial phrase)
	การซ้อนความ (Subordination)

ตาราง 2 สาเหตุของข้อผิดพลาดด้านไวยากรณ์ในงานวิจัยที่ผ่านมา

สาเหตุของข้อผิดพลาดด้านไวยากรณ์
การแทรกแซงจากภาษาแม่ (Native Language Interference)
ความแตกต่างด้านโครงสร้างระหว่างภาษา (Structural Discrepancies)
ภาษาไทยไม่มีคำหน้าที่ (Functional Word)
ความสับสนในไวยากรณ์ภาษาอังกฤษ (Confusion about English Grammar)
การไม่สามารถนำความรู้ด้านกฎไวยากรณ์ไปประยุกต์ใช้ได้สมบูรณ์ (Incomplete Application of Rules)
การขาดความรู้ด้านกฎและข้อจำกัดไวยากรณ์ (Ignorance of Rules and Restriction)
การสรุปเกินการ (Overgeneralization)
การตั้งสมมติฐานทางภาษาผิด (False Concept Hypothesized)
การแปลคำต่อคำ (Literal Translation)

2. กรอบแนวคิดและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้ด้านสัทศาสตร์

ในสาขาสัทศาสตร์โดยเฉพาะอย่างยิ่งสาขาสัทศาสตร์ (Auditory Phonetics) ต้นแบบการกลมกลืนการรับรู้ (Perceptual Assimilation Model: PAM) และต้นแบบการเรียนรู้เสียงพูด (Speech Learning Model: SLM) เป็นต้นแบบที่ถูกรวบรวมและแข่งขันกันมากในปัจจุบัน นักสัทศาสตร์บางท่านใช้ต้นแบบทั้งสองวิเคราะห์ข้อมูลเสียงในภาษาร่วมกัน อาทิ งานวิจัยของก๊วยและคณะ (Guion; et al. 2000) ภายใต้ชื่อว่า “การตรวจสอบต้นแบบที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้เสียงพูดในภาษาที่สองในปัจจุบัน: กรณีศึกษาเรื่องการเรียนรู้เสียงพยัญชนะในภาษาอังกฤษของผู้ใหญ่ชาวญี่ปุ่นที่

เรียนภาษาอังกฤษ” ขณะที่งานวิจัยฉบับอื่นมุ่งหมายที่จะตรวจสอบต้นแบบการกลมกลืนการรับรู้อย่างเจาะจง อาทิ งานวิจัยของ เบสท์ แมคโรเบิร์ต และ กูดเดล (Best; McRobert; & Gooddell. 2001) ภายใต้อธิบายว่า “การจำแนกเสียงพยัญชนะในภาษาอื่นที่กลมกลืนไปยังระบบสัทวิทยาในภาษาแม่” ยิ่งไปกว่านั้น ซาฮาริยาห์ ไพลัส (Pilus. 2003) ศึกษาเรื่อง “การรับรู้การสั่นของเส้นเสียงในพยัญชนะออปสตรูเมนต์ที่ปรากฏในตำแหน่งท้ายคำในภาษาอังกฤษโดยผู้พูดชาวมาเลเซีย” โดยใช้ต้นแบบการกลมกลืนการรับรู้เช่นกัน อย่างไรก็ตามและคณะ (Aoyama; et al. 2004) ศึกษาเรื่อง “ความแตกต่างทางสัทศาสตร์ที่สามารถรับรู้ได้และการเรียนเสียงพูดในภาษาที่ 2: กรณีศึกษาเสียง /r/ ในภาษาญี่ปุ่นและเสียง /r/ และ // ในภาษาอังกฤษ” เพื่อพิสูจน์สมมติฐานของต้นแบบการเรียนรู้เสียงพูดอย่างเจาะจง

ต้นแบบการกลมกลืนการรับรู้และต้นแบบการเรียนรู้เสียงพูดเชื่อว่าระดับความสำเร็จของผู้ฟังในการรับรู้เสียงพูดในภาษาเป้าหมายขึ้นอยู่กับความสัมพันธ์ระหว่างหน่วยเสียงทางสัทศาสตร์ที่พบในระบบภาษาแม่และในระบบภาษาเป้าหมาย ต้นแบบทั้งสองคาดการณ์ว่าความสามารถในการรับรู้หน่วยเสียงที่ไม่ใช่เสียงพูดในภาษาของตนเกิดขึ้นจากความแตกต่างทางสัทศาสตร์ของเสียงในภาษาแม่และในภาษาเป้าหมายที่ผู้ฟังสามารถรับรู้ได้ (Guion; et al. 2000: 2712)

กียงและคณะ (Guion; et al. 2000) ร่วมกันทำวิจัยโดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างความแตกต่างของเสียงพยัญชนะในภาษาแรกและในภาษาที่ 2 และเพื่อศึกษาการจำแนกเสียงพยัญชนะเหล่านั้นด้วย งานวิจัยชิ้นนี้อ้างถึงต้นแบบที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้เสียงพูดในภาษาที่สอง 2 ต้นแบบ คือ ต้นแบบการกลมกลืนการรับรู้และต้นแบบการเรียนรู้เสียงพูด และประกอบไปด้วยการทดลอง 2 แบบ กล่าวคือ การทดลองที่ 1 กลุ่มตัวอย่างชาวญี่ปุ่นที่มีประสบการณ์ด้านการใช้ภาษาอังกฤษภาษาพูดเพียงเล็กน้อยระบุเสียงพยัญชนะในภาษาอังกฤษและภาษาญี่ปุ่นตามประเภทเสียงในภาษาญี่ปุ่น จากนั้น ตัดสินว่าเสียงพยัญชนะเหล่านั้นสามารถกลมกลืนสู่ประเภทเสียงในภาษาญี่ปุ่นได้ระดับใด การทดลองที่ 2 ใช้หน่วยเสียงชุดเดียวกับการทดลองแรก กลุ่มตัวอย่างผู้เรียนญี่ปุ่นที่เรียนภาษาอังกฤษสามกลุ่มแบ่งตามประสบการณ์การเรียนภาษาอังกฤษถูกคัดเลือกมาใช้ในการวิจัย พร้อมทั้งมีกลุ่มตัวอย่างควบคุมที่เป็นเจ้าของภาษา คู่เสียงที่ใช้ในการทดลองประกอบไปด้วย คู่เสียง อังกฤษ-อังกฤษ อังกฤษ-ญี่ปุ่น และญี่ปุ่น-ญี่ปุ่น ผลการวิจัยชี้ให้เห็นว่าความแตกต่างของเสียงในภาษาที่สองจากเสียงที่ใกล้เคียงที่สุดในภาษาแม่สามารถคาดการณ์การจำแนกเสียงในภาษาที่สองได้

ยิ่งไปกว่านั้น การวิจัยนี้สามารถคาดการณ์ประสบการณ์ด้านการเรียนรู้เสียงในภาษาที่สองได้ ผู้เสียงพยัญชนะบางคู่แสดงหลักฐานการเรียนรู้เสียงพูด กล่าวคือ กลุ่มตัวอย่างที่มีประสบการณ์ภาษาอังกฤษมากกว่าทำคะแนนได้สูงกว่ากลุ่มที่มีประสบการณ์ภาษาอังกฤษน้อยกว่าอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ อีกทั้ง ยังพบว่าความแตกต่างทางสัทศาสตร์ของเสียงในภาษาแรกและในภาษาที่ 2 สามารถคาดการณ์ผลการเรียนรู้ในการจำแนกเสียงในภาษาแรกและในภาษาที่ 2 ในบางคู่เสียงได้สรุปได้ว่ากลุ่มตัวอย่างญี่ปุ่นจำแนกคู่เสียง อังกฤษ-อังกฤษ ได้น้อยที่สุด ระดับความยากในการจำแนกเสียงขึ้นอยู่กับว่าคู่เสียงนั้นอยู่ในประเภทเสียงเดียวกันหรือไม่ ดังนั้น กรอบแนวคิดต้นแบบการกลมกลืนการรับรู้สามารถขยายไปยังการเรียนรู้เสียงพูดตามธรรมชาติในภาษา 2 ได้ อย่างไรก็ตามความสามารถในการเรียนรู้เสียงพยัญชนะดูเหมือนว่าไม่ขึ้นอยู่กับความเหมือนของเสียงพยัญชนะในภาษาอังกฤษและในภาษาญี่ปุ่น ผลการวิจัยนี้แสดงให้เห็นว่าต้นแบบการเรียนรู้เสียงพูดไม่สามารถขยายไปยังการเรียนรู้เสียงพูดในภาษาที่สองในระยะแรกได้ และควรมีงานวิจัยชิ้นอื่นพิสูจน์ต้นแบบการเรียนรู้เสียงพูดต่อไป

2.1 ต้นแบบการกลมกลืนการรับรู้และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ต้นแบบการกลมกลืนการรับรู้พัฒนาขึ้นเพื่อการศึกษาทางด้านสัทศาสตร์และสัทวิทยา อย่างไรก็ตาม บูเรน (Buren, 1984: 83-118) แสดงความคิดเห็นว่าต้นแบบการกลมกลืนการรับรู้มีความคล้ายคลึงกับแนวคิดการวิเคราะห์เปรียบเทียบในสาขาการเรียนรู้ภาษาที่สอง กล่าวคือ เป็นการหาความแตกต่างระหว่างสองภาษาหรือมากกว่านั้น และโดยทั่วไปเป็นการวิเคราะห์และเปรียบเทียบระหว่างสองภาษา และแน่นอนว่า การวิเคราะห์เปรียบเทียบนั้นสามารถทำได้ทั้งในเรื่องระบบเสียง หน่วยคำ รวมถึงประโยค เพื่อนำความแตกต่างจากผลการวิเคราะห์มาช่วยพัฒนาการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศ

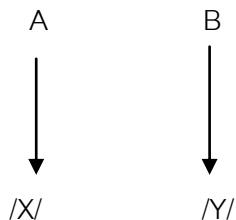
เบสท์ (Best; McRobert; & Gooddell, 2001) กล่าวว่า ใจความสำคัญของต้นแบบการกลมกลืนการรับรู้ คือ การรับรู้ข้ามภาษามีแนวโน้มที่จะใช้วิธีการกลมกลืน (Assimilation) เสียงในภาษาเป้าหมายไปยังเสียงที่ใกล้เคียงที่สุดในภาษาแม่ โดยเชื่อว่าการยากในการฟังเสียงในภาษาเป้าหมายขึ้นอยู่กับความเหมือนทางสรีรศาสตร์ (Phonetic-articulatory similarities) และความแตกต่างระหว่างเสียง 2 เสียงในภาษาเป้าหมาย รวมถึงความแตกต่างระหว่างเสียงในภาษาแม่

และในภาษาเป้าหมาย นั้นหมายความว่าเสียงในภาษาเป้าหมายอาจมีสัทลักษณะใกล้เคียงหรือแตกต่างกับเสียงในภาษาแม่ ถ้าเสียงหนึ่งในภาษาเป้าหมายมีสัทลักษณะใกล้เคียงกับเสียงในภาษาแม่ จะส่งผลให้สามารถแยกแยะเสียงนั้นๆ ในภาษาเป้าหมายได้ดี แล้วเมื่อสามารถแยกแยะเสียงนั้นๆ ได้ดี ก็จะสามารถออกเสียงได้ถูกต้องด้วย การรับรู้เสียงในภาษาที่สองได้รับอิทธิพลจากความรู้เรื่องเสียงในภาษาแม่ของตัวผู้ใช้ภาษาเอง และผู้ใช้ภาษายังกลมกลืนเสียงในภาษาที่สองให้เหมือนกับเสียงในภาษาแม่ของตนเท่าที่จะทำได้ โดยจะกลมกลืนเสียงในภาษาที่สองให้เข้ากับระบบเสียงในภาษาแม่ของตนเองในสามลักษณะดังนี้

1. เสียงที่สามารถกลมกลืนได้ (Categorized) คือ เสียงพยัญชนะหรือสระในภาษาที่สองที่สามารถเทียบเคียงกับเสียงในภาษาแม่ได้ กล่าวคือ สามารถระบุได้ว่าเสียงนั้นสามารถกลมกลืนกับเสียงในภาษาแม่ได้ระดับต่ำ (Poor) จนถึงสูง (Excellent)
2. เสียงที่กลมกลืนได้ไม่ชัดเจน (Uncategorized) คือ เสียงพยัญชนะหรือสระในภาษาที่สองที่มีความคล้ายคลึงกับเสียง 2 เสียงหรือมากกว่า 2 เสียงในภาษาแม่ ซึ่งส่งผลให้ไม่สามารถระบุความชัดเจนได้
3. เสียงที่ไม่สามารถกลมกลืนได้ (Nonassimilable nonspeech sound) คือ เสียงในภาษาที่สองที่ไม่สามารถระบุความคล้ายคลึงกับเสียงใดๆ เลยในภาษาแม่

นอกจากนี้ เราอาจพิจารณาลักษณะการกลมกลืนเสียง 2 เสียงในภาษาเป้าหมายเป็นคู่ก็ได้ กล่าวคือ ถ้าเสียง 2 เสียงในภาษาเป้าหมายสามารถประเมินได้ว่าเป็นเสียงพูดและสามารถกลมกลืนเป็นหน่วยเสียงในภาษาแม่ได้ ลักษณะการกลมกลืนเสียงจะสามารถแบ่งได้เป็น 6 รูปแบบ ขึ้นอยู่กับความเหมือนและความแตกต่างระหว่างเสียง 2 เสียงในภาษาเป้าหมาย รวมทั้งความแตกต่างระหว่างเสียงในภาษาเป้าหมายและในภาษาแม่

1. เสียง 2 เสียงในภาษาเป้าหมายอาจคล้ายกับเสียงในภาษาแม่ที่แตกต่างกันสองเสียงและสามารถกลมกลืนได้อย่างแยกจากกัน ซึ่งเราเรียกรวมลักษณะนี้ว่าการกลมกลืนเป็นสองเสียง (Two category assimilation – TC) ดังในภาพประกอบ 1



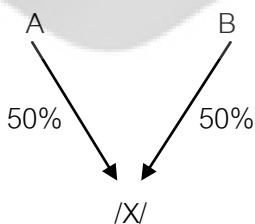
ภาพประกอบ 1 การกลมกลืนเป็นสองเสียง

2. เสียง 2 เสียงในภาษาเป้าหมายอาจกลมกลืนเป็นเสียงเดียวในภาษาแม่แบบไม่เท่าเทียมกัน ซึ่งเรียกว่าการกลมกลืนเป็นเสียงเดียวแบบไม่เท่าเทียมกัน (Category Goodness Assimilation – CG)



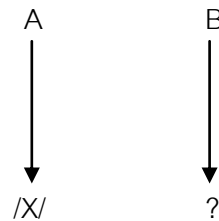
ภาพประกอบ 2 การกลมกลืนเป็นเสียงเดียวแบบไม่เท่าเทียมกัน

3. เสียง 2 เสียงในภาษาเป้าหมายอาจกลมกลืนเป็นเสียงเดียวในภาษาแม่แบบเท่าเทียมกันก็ได้ ซึ่งเรียกว่าการกลมกลืนเป็นเสียงเดียวแบบเท่าเทียมกัน (Single Category Assimilation/SC)



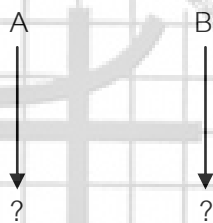
ภาพประกอบ 3 การกลมกลืนเป็นเสียงเดียวแบบเท่าเทียมกัน

4. การระบุเสียงที่ไม่เท่ากัน (Uncategorized-Categorized pair/UC) คือ เสียงหนึ่งในภาษาเป้าหมายไม่สามารถระบุได้ว่าเหมือนหรือคล้ายกับเสียงใดในภาษาแม่ แต่อีกเสียงหนึ่งสามารถระบุได้อย่างชัดเจน



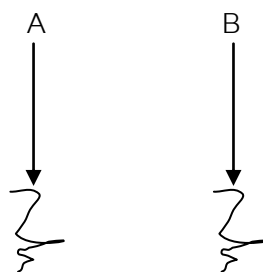
ภาพประกอบ 4 การระบุเสียงที่ไม่เท่ากัน

5. การไม่สามารถระบุเสียงได้ (Uncategorized Speech Segments/UU) คือ เสียงทั้งสองหน่วยในภาษาเป้าหมายไม่สามารถระบุเป็นหน่วยเสียงใดๆ เลยในภาษาแม่



ภาพประกอบ 5 การไม่สามารถระบุเสียงได้

6. การไม่สามารถกลมกลืนได้ (Non-Assimilable/NA) คือ สองทั้งสองในภาษาเป้าหมายไม่มีความคล้ายคลึงกับเสียงใดๆ เลยในภาษาแม่ และทั้งสองเสียงนี้อาจถูกประเมินว่าเป็นเสียงรบกวน (Noise) ไม่ใช่เสียงพูด (Best; McRoberts; & Goodell. 2001: 777; Pilus. 2003)



ภาพประกอบ 6 การไม่สามารถกลมกลืนได้

ที่มา: นาดนิสท์ ชนินทรเทพ. (2556). การรับรู้และการออกเสียงพยัญชนะทำยในภาษาอังกฤษของนักเรียนไทยระดับประถมศึกษา. หน้า 17.

จากการกลมกลืนเสียงใน 3 ลักษณะแรกข้างต้น ทำให้คาดการณ์ได้ว่าเสียง 2 เสียงในภาษาเป้าหมายที่สามารถกลมกลืนเป็นสองเสียงในภาษาแม่ (TC) จะถูกจำแนกได้ดี เนื่องจากเสียงทั้งสองมีความแตกต่างกันอย่างชัดเจน ขณะที่การจำแนกคู่เสียงที่กลมกลืนเป็นเสียงเดี่ยวแบบไม่เท่าเทียมกัน (CG) สามารถทำได้ในระดับกลางถึงระดับดี ยิ่งไปกว่านั้น การจำแนกคู่เสียงที่กลมกลืนเป็นเสียงเดี่ยวแบบเท่าเทียมกัน (SC) สามารถทำได้ยาก เนื่องจากเสียง 2 เสียงแตกต่างหรือเหมือนหน่วยเสียงหน่วยเดียวในภาษาแม่แบบเท่าเทียมกัน (Pillus. 2003)

เบสท์ แมคโรเบิร์ต และกูดเดล (Best; McRobert; & Gooddell. 2001) ได้ร่วมกันทำวิจัยโดยให้กลุ่มตัวอย่างชาวอเมริกันจำนวน 22 คนจำแนกคู่เสียงพยัญชนะในภาษาซูลู (Zulu) และเอธิโอเปียไนตกรินยา (Ethiopian Tigrinya) ลักษณะการกลมกลืนของเสียง 2 เสียงในภาษาดังกล่าวสามารถแบ่งออกได้เป็น 3 กลุ่ม ได้แก่ การกลมกลืนเป็นสองเสียง (TC) การกลมกลืนเป็นเสียงเดี่ยวแบบไม่เท่าเทียมกัน (CG) และการกลมกลืนเป็นสองเสียงแบบเท่าเทียมกัน (SC) ซึ่งได้แก่ เสียงเสียดแทรกข้างลิ้นอิมโฆชะ (Voiceless lateral fricatives) /ɸ/ และอิมโฆชะ (Voiced lateral fricatives) /β/ เสียงหยุดเพดานอ่อนอิมโฆชะ (Voiceless velar stops) /k/ และเสียงหยุดเพดานอ่อนกักเส้นเสียงลมออก (Ejective velar stops) /k'/ เสียงหยุดโอบุซซุชะระเบิด (Plosive bilabial stops) /b/ และเสียงหยุดโอบุซซุชะกักเส้นเสียงลมเข้า (Implosive bilabial stops) /ɓ/ ตามลำดับ สมมติฐานในงานวิจัยคือชาวอเมริกันจะสามารถจำแนกความแตกต่างของเสียงในภาษาเป้าหมายได้สามระดับ กล่าวคือ จำแนกได้ดีหากเสียงหนึ่งในภาษาเป้าหมายนั้นตรงกับเสียงในภาษาแม่ จำแนกได้ต่ำกว่าหากเสียงหนึ่งเทียบเคียงกับเสียงในภาษาแม่ได้ในระดับต่ำจนถึงระดับสูง และจำแนกได้ต่ำลงไปอีกหากเสียง 2 เสียงในภาษาเป้าหมายตรงกับเสียงๆ เดียวในภาษาแม่ ผลการทดลองเปิดเผยว่าชาวอเมริกันสามารถจำแนกเสียง 2 เสียงในภาษาเป้าหมายที่สามารถกลมกลืนเป็นสองเสียงอย่างแยกจากกัน ในภาษาแม่ได้ (TC) ในระดับดีเยี่ยม โดยจำแนกได้ถูกต้องกว่าร้อยละ 90 นอกจากนี้ ชาวอเมริกันจำแนกเสียง 2 เสียงในภาษาเป้าหมายที่สามารถกลมกลืนได้เป็นเสียงเดี่ยวแบบไม่เท่าเทียมกันในภาษาแม่โดยที่เสียงหนึ่งคล้ายกว่าอีกเสียงหนึ่ง (CG) ได้ในระดับดีมาก แต่ต่ำกว่าการกลมกลืนในลักษณะแรกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ อย่างไรก็ตาม เมื่อชาวอเมริกันรับรู้เสียง 2 เสียงในภาษาเป้าหมายที่กลมกลืนเป็นเสียงเดี่ยวแบบเท่าเทียมกันในภาษาแม่ (SC) พวกเขาจำแนกได้ในระดับต่ำกว่ามาก

นอกจากนั้น ซาฮาริยาห์ ไพลัส (Pilus. 2003) ศึกษาเรื่องการรับรู้การสั้นของเส้นเสียงของผู้พูดภาษาอังกฤษชาวมาเลเซีย (Malay speakers of English) โดยใช้เสียงออบสตรูอันต์ในตำแหน่งท้ายคำ (Word-final obstruents) ซึ่งได้แก่ เสียงหยุดปุ่มเงือกโฆชะ (Voiced alveolar stops) /d/ และหยุดปุ่มเงือกอโฆชะ (Voiceless alveolar stops) /t/ เสียงเสียดแทรกปุ่มเงือกโฆชะ (Voiced alveolar fricatives) /z/ และเสียดแทรกปุ่มเงือกอโฆชะ (Voiceless alveolar fricatives) /s/ เสียงเสียดแทรกลิ้นระหว่างฟันโฆชะ (Voiced interdental fricatives) /v/ และเสียดแทรกระหว่างฟันอโฆชะ (Voiceless interdental fricatives) /f/ เพื่อพิสูจน์ต้นแบบการกลมกลืนการรับรู้ ทั้งนี้ คาดการณ์ไว้ว่ากลุ่มตัวอย่างผู้พูดภาษาอังกฤษชาวมาเลเซียจำนวน 20 คนสามารถจำแนกคู่เสียงหยุดปุ่มเงือกโฆชะและอโฆชะ และคู่เสียงเสียดแทรกลิ้นระหว่างฟันโฆชะและอโฆชะได้ดี เนื่องจากทั้งสองคู่เสียงดังกล่าวสามารถกลมกลืนเป็นสองเสียงได้ (TC) ขณะที่กลุ่มตัวอย่างจะสามารถจำแนกคู่เสียงเสียดแทรกปุ่มเงือกโฆชะและอโฆชะได้ยาก เนื่องจากคู่เสียงนี้กลมกลืนเป็นเสียงเดี่ยวแบบไม่เท่าเทียมกัน (CG) ผลการวิจัยเป็นไปตามสมมติฐาน กล่าวคือ ผู้พูดภาษาอังกฤษชาวมาเลเซียจำแนกคู่เสียงเสียดแทรกปุ่มเงือกโฆชะ /Z/ และอโฆชะ /S/ ได้ต่ำที่สุดร้อยละ 76.4 ขณะที่สามารถจำแนกคู่เสียงหยุดปุ่มเงือกโฆชะ /d/ และอโฆชะ /t/ ได้สูงที่สุดร้อยละ 90

2.2 ต้นแบบการเรียนรู้เสียงพูดและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ทั้งต้นแบบการกลมกลืนการรับรู้และต้นแบบการเรียนรู้เสียงพูดเกี่ยวข้องกับความสามารถในการเรียนรู้เสียงพยัญชนะในภาษาที่สอง ซึ่งผู้เรียนจะสามารถเรียนรู้เสียงพยัญชนะแต่ละตัวได้ในระดับต่างกัน ต้นแบบการกลมกลืนการรับรู้พัฒนาขึ้นโดยเบสท์และคณะ (Best. 1995) ขณะที่ต้นแบบการเรียนรู้เสียงพูดพัฒนาขึ้นโดยฟเลกกี (Flege; Takagi; & Mann. 1995) ต้นแบบทั้งสองเกี่ยวข้องกับระดับความสำเร็จในการรับรู้เสียงในภาษาเป้าหมาย ซึ่งสันนิษฐานไว้ว่าความสำเร็จขึ้นอยู่กับความสัมพันธ์ระหว่างหน่วยทางสัทศาสตร์ที่พบในระบบเสียงในภาษาแรกและในภาษาที่สอง อย่างไรก็ตาม ต้นแบบการเรียนรู้เสียงพูดแตกต่างจากต้นแบบการกลมกลืนการรับรู้ เนื่องจากต้นแบบการเรียนรู้เสียงพูดมุ่งเน้นที่การเรียนรู้ภาษาที่สอง โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อที่จะอธิบายการเปลี่ยนแปลงด้านการเรียนรู้เสียงพูดในภาษาที่สองตลอดช่วงชีวิตของผู้เรียน สมมติฐานของต้นแบบการเรียนรู้เสียงพูดคาดการณ์ไว้ว่าผู้เรียนที่มีประสบการณ์สูงกว่าจะสามารถรับรู้และออกเสียงในภาษาที่สองได้แม่นยำ

กว่า กลไกการเรียนรู้เสียงพูด รวมทั้งความสามารถในการสร้างความจำเสียงพูดระยะยาวจะยังคงอยู่ สภาพเดิมตลอดช่วงชีวิต ยิ่งไปกว่านั้น ผู้เรียนภาษาที่สองจะสามารถสร้างประเภทเสียงทางสัทศาสตร์ในภาษาที่สองได้ ผู้เรียนสามารถตรวจพบความแตกต่างทางสัทศาสตร์ระหว่างเสียงในภาษาที่สองและเสียงที่ใกล้เคียงที่สุดในภาษาแม่ เมื่อเสียง 2 เสียงในภาษาที่สองถูกระบุว่าเป็นเสียงคนละประเภทกัน โดยปกติผู้เรียนก็จะสามารถแยกแยะเสียงได้อย่างง่ายดาย อย่างไรก็ตาม ถ้าเสียง 2 เสียงในภาษาที่สองถูกระบุว่าเป็นเสียงที่อยู่ในประเภทเดียวกัน ผู้เรียนก็จะแยกแยะเสียงนั้นๆ ได้อย่างยากลำบาก ความแตกต่างในเรื่องการแยกแยะเสียงพูดในภาษาที่สองเกี่ยวข้องกับว่าเสียงพูดเหล่านั้นออกเสียงอย่างไร (Guion; et al. 2000: 2713; Aoyama; et al. 2004: 234)

จากต้นแบบการเรียนรู้เสียงพูดข้างต้น โอยามะและคณะ (Aoyama; et al. 2004) ร่วมกันทำวิจัยเพื่อตรวจสอบสมมติฐานที่ว่าเสียงในภาษาที่สองที่แตกต่างจากเสียงที่ใกล้เคียงที่สุดในภาษาแม่มากกว่าจะสามารถเรียนรู้ได้ง่ายกว่า งานวิจัยที่ผ่านมาหลายฉบับได้พิสูจน์แล้วว่าเสียง /r/ ในภาษาอังกฤษแตกต่างจากเสียง /r/ ในภาษาญี่ปุ่นมากกว่าเสียง // ในภาษาอังกฤษสำหรับเจ้าของภาษาญี่ปุ่น ดังนั้น งานวิจัยฉบับนี้ต้องการที่จะตรวจสอบว่าผู้พูดภาษาญี่ปุ่นจะรับรู้เสียง /r/ ในภาษาอังกฤษได้มากกว่าเสียง // หรือไม่ การศึกษาในระยะยาวตรวจสอบเรื่องการรับรู้และการผลิตเสียง // /r/ และ /w/ ในภาษาอังกฤษ โดยใช้กลุ่มตัวอย่างผู้ใหญ่และเด็กชาวญี่ปุ่นที่อาศัยอยู่ในประเทศสหรัฐอเมริกาในช่วงเวลาที่ทำการทดลอง ผลการวิจัยชี้ให้เห็นว่ากลุ่มตัวอย่างเด็กชาวญี่ปุ่นมีการพัฒนาในด้านการรับรู้และการออกเสียง /r/ ในภาษาอังกฤษมากกว่าเสียง // ยิ่งไปกว่านั้น เด็กกลุ่มดังกล่าวสามารถแยกแยะเสียง /r/-// และ /r/-w/ ได้มากขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติในการทดสอบครั้งที่สอง หลังจากที่ได้ทำการทดสอบครั้งแรกมาแล้วหนึ่งปีก่อนหน้า อีกทั้งยังแสดงพัฒนาการที่ดีขึ้นเมื่อเปรียบเทียบการทดสอบครั้งแรกและครั้งที่สองในเรื่องการผลิตเสียง /r/ และ // ดังนั้น ผลการวิจัยสนับสนุนสมมติฐานของต้นแบบการเรียนรู้เสียงพูด

ในทางวากยสัมพันธ์ ความแตกต่างของโครงสร้างประโยคคำถามในภาษาอังกฤษและภาษาไทยแต่ละรูปแบบแตกต่างกันมากถึงน้อยไม่เท่ากัน อาทิ ประโยคคำถามอาร์กิวเมนต์กรรมในภาษาอังกฤษและในภาษาไทยมีโครงสร้างแตกต่างกันมากกว่าประโยคคำถามอาร์กิวเมนต์ประธาน ต้นแบบการกลมกลืนการรับรู้ในสาขาสัทศาสตร์กล่าวไว้ว่า ผู้ฟังจะกลมกลืนเสียงในภาษาที่สองไปยังระบบเสียงในภาษาแม่ และหากกลมกลืนได้ดีก็จะสามารถรับรู้และออกเสียงได้ดีตามมา ในลักษณะ

เดียวกัน ผู้วิจัยสันนิษฐานว่าผู้เรียนไทยที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่ 2 จะกลมกลืนโครงสร้างประโยคคำถามภาษาอังกฤษประเภทต่างๆ ไปยังระบบวากยสัมพันธ์ในภาษาแม่ และหากกลมกลืนได้ดีก็จะสามารถสร้างประโยคได้ถูกต้องด้วย

3. การเรียนรู้วากยสัมพันธ์ในภาษาที่ 2 (L2 Syntactic Acquisition)

ในการเรียนรู้ภาษาของเด็ก มิใช่ว่าเด็กเรียนรู้สิ่งต่างๆ จากข้อมูลภาษารอบๆ ตัวแต่ประการเดียว แต่เด็กทุกคนมีองค์ความรู้ในเชิงวิเคราะห์ภาษา (อมรา ประสิทธิ์รัฐสินธุ์; ยุพาพรรณ หุ่นจำลอง; และ สรัญญา เสวตมัลย์. 2554: 206-208) เด็กเกิดมาพร้อมทั้งกลไกที่ติดตัวมาแต่กำเนิด 2 กลไก 1) ความรู้เชิงสัญชาตญาณในเรื่องลักษณะไวยากรณ์ของภาษามนุษย์ที่เป็นไปได้ 2) ความรู้สำหรับเลือกลักษณะทางไวยากรณ์เฉพาะภาษาซึ่งเด็กเคยเรียนรู้มาก่อน กลไกทั้งสองเรียกรวมกันว่าไวยากรณ์สากล (Universal Grammar) (Winward. 2010; อ้างอิงจาก Chomsky. 1975) หลักการและกรอบค่าคือรูปแบบการเรียนรู้ภาษาตามกรอบแนวคิดไวยากรณ์เพิ่มพูน ชอมสกี (Chomsky. 2002) อธิบายว่าไวยากรณ์สากลคือ ระบบที่ผสมผสานหลักการและกรอบค่าสากลซึ่งถูกตั้งค่าไว้ในลักษณะที่แตกต่างกันตามลักษณะภาษาแต่ละภาษา การตั้งค่าที่แตกต่างกันของกรอบค่าเหล่านี้อธิบายถึงความแปรระหว่างภาษา (Winward. 2010: 16)

การเรียนรู้ภาษาที่สองของผู้ใหญ่ไม่เหมือนกับการเรียนรู้ภาษาแรกของเด็ก ผู้เรียนภาษาที่สองเกือบทุกคนเผชิญกับความยากลำบากในการเรียนรู้ภาษาที่ 2 กระบวนการเรียนรู้ภาษาของผู้ใหญ่เป็นไปได้ยาก กล่าวคือร้อยละ 5 ของผู้เรียนที่เป็นผู้ใหญ่เท่านั้นสามารถใช้ภาษาที่สองได้เหมือนกับเจ้าของภาษา ขณะที่ผู้เรียนแต่ละคนมีจุดสิ้นสุดของการเรียนรู้ภาษาไม่เท่ากัน หลายคนเผชิญกับการใช้ภาษาผิดพลาด ซึ่งหมายความว่าภาษาระหว่างกลางของผู้เรียนติดอยู่กับที่ และไม่สามารถพัฒนาให้เหมือนเจ้าของภาษาได้ ถึงแม้จะฝึกและสัมผัสกับภาษานั้นๆ ซ้ำๆ อย่างไรก็ตาม แจ็คเคนดอฟ (Jackendoff. 2002) วิพากษ์วิจารณ์ว่าการเรียนรู้ภาษาของผู้ใหญ่เหมือนกับทักษะการเล่นหมากรุกหรือทักษะการเล่นดนตรีมากกว่า ซึ่งแต่ละบุคคลแสดงระดับพรสวรรค์และผลสัมฤทธิ์ไม่เท่ากัน

การใช้ภาษาผิดถาวรทำให้เกิดสมมติฐานเรื่องช่วงอายุเอื้อการเรียนรู้ภาษา (Critical Period/Sensitive Period) ผู้เรียนภาษาที่สองที่มีอายุเกินวัยเจริญพันธุ์ (Puberty) จะเรียนภาษาที่สองให้ประสบผลสำเร็จได้ยาก หรือบางครั้งอาจเป็นไปได้ไม่ได้เลย (Winward. 2010: 17)

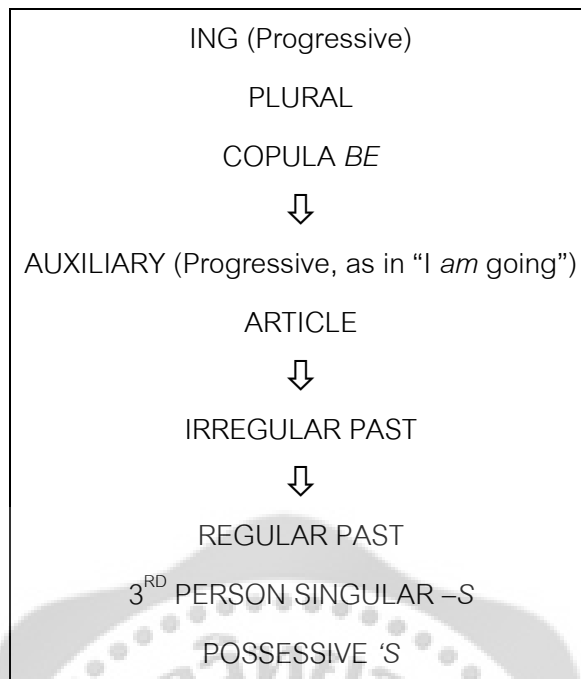
ช่วงอายุแต่ละช่วงเอื้อการเรียนรู้ลักษณะไวยากรณ์ของภาษาแตกต่างกัน ช่วงอายุที่เอื้อการเรียนรู้สำเนียงเจ้าของภาษาจะสิ้นสุดเร็วกว่าช่วงอายุที่จะสามารถรับไวยากรณ์ภาษาได้ เฟลิกซ์ (Felix. 1991) เสนอว่าทั้งการเรียนรู้ภาษาที่หนึ่งและการเรียนรู้ภาษาที่สองสามารถเข้าถึงไวยากรณ์สากลได้ แต่เข้าถึงได้ในระดับต่างกัน หรืออาจกล่าวได้ว่าอยู่ภายใต้ข้อจำกัดที่แตกต่างกัน ในการเรียนรู้ภาษาที่สองของผู้ใหญ่ ไวยากรณ์สากลอาจเข้าถึงได้สำหรับไวยากรณ์บางลักษณะ แต่สำหรับไวยากรณ์บางลักษณะ อาจเข้าถึงได้เพียงบางส่วนเท่านั้น เมื่อไวยากรณ์สากลไม่สามารถเข้าถึงได้ นั้นหมายความว่าผู้เรียนไม่สามารถเข้าใจกฎไวยากรณ์ในภาษาเป้าหมาย และทำให้การเรียนรู้หยุดชะงัก จนท้ายที่สุดกลายเป็นการใช้ภาษาผิดถาวร โครงสร้างที่มีลำดับคำที่ซับซ้อนอาจเข้าถึงไม่ได้ เช่น โครงสร้างที่มีการย้ายตำแหน่งคำแสดงคำถาม ภาษาแต่ละภาษามีข้อจำกัดในเรื่องการย้ายตำแหน่งคำ นอกจากนั้น นักวิจัยทางภาษายังยืนยันว่าการรับรู้ประเภทคำถามที่ของผู้เรียนบางคนไม่สามารถเข้าถึงหลักไวยากรณ์สากลได้ เช่น ตัวกำหนด/คำนำหน้านาม และวิภัติปัจจัย (กาล บุรุษ ความสอดคล้องระหว่างประธานและกริยา) (Winward. 2010: 18; Finney. 2005: 752)

ในเรื่องลำดับของการเรียนรู้คำแสดงคำถามในภาษาอังกฤษ เด็กที่เรียนภาษาอังกฤษจะผลิตประโยคคำถามที่คำแสดงคำถามทำหน้าที่เป็นประธาน หรือประโยคคำถามที่คำแสดงคำถามทำหน้าที่เป็นกรรมได้ก่อน หรือสามารถผลิตประโยคคำถามทั้งสองประเภทได้ในเวลาใกล้เคียงกัน เนื่องจากประโยคคำถามประธานไม่มีการสลับตำแหน่งกริยาช่วยกับประธานเหมือนในประโยคคำถามกรรม และประโยคคำถามประธานมีลักษณะเหมือนกับประโยคบอกเล่าทั่วไปแต่เพียงแทนที่ประธานด้วยคำแสดงคำถามมีลักษณะ *wh* เท่านั้น ดังนั้น เด็กที่เรียนภาษาอังกฤษน่าจะผลิตประโยคคำถามประธานซึ่งมีโครงสร้างวากยสัมพันธ์ที่ไม่ซับซ้อนได้ก่อน (Van Valin. 1998:13) ยิ่งไปกว่านั้น กาชดาร์ (Van Valin. 1998; อ้างอิงจาก Gazdar. 1981) ยืนยันว่าประโยคคำถามประธานเป็นประโยคคำถามประเภทแรกที่เด็กเข้าใจและเรียนรู้ได้ก่อน ดังนั้น ถ้าความซับซ้อนของโครงสร้างเป็นปัจจัยหลักในเรื่องการเรียนรู้ภาษา ดังนั้น เราควรคาดคะเนว่าเด็กจะสามารถเรียนรู้ประโยคคำถามประธานได้ก่อนประโยคคำถามกรรม อย่างไรก็ตาม การคาดคะเนข้างต้นไม่เกิดขึ้นจริง สโตรมสวอลด์ (Stromswold.

1995) ศึกษาเรื่องการวิเคราะห์การผลิตประโยคคำถามของเด็กในช่วงปฐมวัยจำนวน 12 คน จากฐานข้อมูล CHILDES ผลการวิจัยเปิดเผยว่าจากเด็กจำนวน 11 คน พบว่าเด็ก 6 คนผลิตประโยคคำถามที่ *who* ทำหน้าที่เป็นกรรมได้ก่อน ขณะที่เด็ก 4 คนผลิตประโยคคำถามที่ *who* ทำหน้าที่เป็นประธานได้ก่อน และเด็ก 1 คนผลิตประโยคคำถามทั้งสองข้างต้นได้ในเวลาใกล้เคียงกัน ยิ่งไปกว่านั้น ในประโยคคำถามที่ *what* และ *which* เป็นตัวดำเนินการ (Operator) เช่น *What bit you?* กับ *What did you see?* และ *Which girl ran away?* กับ *Which girl did you see?* พบว่าเด็กส่วนใหญ่ผลิตประโยคคำถามกรรมได้ก่อน จากเด็กทั้งหมด 12 คน พบว่าเด็ก 7 คนผลิตประโยคคำถามที่ *what* ทำหน้าที่เป็นกรรมได้ก่อน ขณะที่เด็ก 4 คนผลิตประโยคคำถามทั้งสองข้างต้นได้ในเวลาใกล้เคียงกัน และมีเด็กเพียง 1 คนผลิตประโยคคำถามที่ *what* ทำหน้าที่เป็นประธานได้ก่อน ในทิศทางเดียวกัน จากเด็กจำนวน 6 คน พบว่าเด็ก 5 คนผลิตประโยคคำถามที่ *which* ทำหน้าที่เป็นกรรมได้ก่อน ขณะที่เด็ก 1 คนผลิตประโยคคำถามที่ *which* ทำหน้าที่เป็นประธานและที่ *which* ทำหน้าที่เป็นกรรมได้ในเวลาใกล้เคียงกัน ดังนั้น สรุปได้ว่าเด็กผลิตประโยคคำถามอาร์กิวเมนต์กรรมได้ก่อนประโยคคำถามอาร์กิวเมนต์ประธาน (Van Valin, 1998: 14)

จากวรรณกรรมเกี่ยวกับลำดับการเรียนรู้ภาษาตามธรรมชาติ (Natural order of acquisition) พบว่าการเรียนรู้โครงสร้างไวยากรณ์ของผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่ 2 เป็นไปตามลำดับที่สามารถคาดคะเนได้ ผู้เรียนจะเรียนรู้โครงสร้างไวยากรณ์บางโครงสร้างได้เร็วกว่าโครงสร้างประเภทอื่น ลำดับการเรียนรู้โครงสร้างไวยากรณ์ของผู้เรียนแต่ละคนไม่สอดคล้องกันอย่างสมบูรณ์ แต่มีลักษณะใกล้เคียงกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่ถูกนำมาศึกษาตามสมมติฐานลำดับการเรียนรู้ภาษาตามธรรมชาติมากที่สุด (Natural order hypothesis) จากโครงสร้างภาษาอังกฤษทั้งหมดที่ปรากฏ วิทยาน่วยคำถูกนำมาศึกษามากที่สุด

จากงานของดูเลย์ เบิร์ท ไบเลย์ แมดเดน และคราเซน ในปี 1974 พบว่าลำดับการเรียนรู้ภาษาที่ 2 ตามธรรมชาติของผู้ใหญ่มีลักษณะคล้ายกันมาก ลำดับการเรียนรู้ภาษาที่ 2 ไม่เหมือนลำดับการเรียนรู้ภาษาแรก แต่มีลักษณะคล้ายคลึงกัน จากงานของ คราเซน (Krashen, 1977) พบว่าลำดับของการรับหน่วยคำทางไวยากรณ์ในภาษาอังกฤษของเด็กและผู้ใหญ่ที่ศึกษาภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่ 2 มีดังในภาพประกอบ 7



ภาพประกอบ 7 ลำดับการเรียนรู้หน่วยคำทางไวยากรณ์ภาษาอังกฤษในฐานะภาษาที่สอง

ลำดับการรับหน่วยคำทางไวยากรณ์ข้างต้นได้จากผลการวิจัยด้านการเรียนรู้ภาษาที่สองเชิงประจักษ์หลายชิ้นของคราเชน (1977) ผลการวิจัยแต่ละชิ้นของคราเชนสอดคล้องกันในเรื่องลำดับการเรียนรู้ภาษาที่ 2 ยิ่งไปกว่านั้น ลำดับการเรียนรู้ภาษาที่ 2 ของเด็กและผู้ใหญ่ข้างต้นสอดคล้องกับลำดับการเรียนรู้ภาษาที่ 1 ของเด็กอีกด้วย (Krashen. 1982)

บทที่ 3

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยนี้แบ่งเป็น 2 ส่วน 1) การทดสอบการรับรู้ประโยคคำถามภาษาอังกฤษ และ 2) การทดสอบการผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษ โดยใช้กลุ่มตัวอย่างนักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษและนักเรียนหลักสูตรปกติ ชั้น ม.2 โรงเรียนสามชุกรัตนโกศาราม จังหวัดสุพรรณบุรี วัตถุประสงค์ของการวิจัยคือ 1) เพื่อศึกษาการรับรู้และการผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษ และ 2) เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้และการผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษ ผู้วิจัยออกแบบการทดสอบทั้ง 2 ส่วนให้สอดคล้องกับลำดับการเรียนรู้โครงสร้างประโยคคำถามภาษาอังกฤษ ซึ่งพัฒนาขึ้นจากต้นแบบการกลมกลืนการเรียนรู้ ของเบสท์ (Best, 1995; 2001) จากลำดับการเรียนรู้ดังกล่าว สามารถแบ่งประโยคคำถามภาษาอังกฤษได้เป็น 3 กลุ่ม ได้แก่ กลุ่ม A: WH_[Subject] กลุ่ม B: WH_[Adjunct] (*when* และ *why*) และกลุ่ม C: WH_[Adjunct] (*where* และ *how*) + WH_[Object] ขั้นตอนดำเนินการวิจัยมีดังนี้

1. การกำหนดประชากรและการเลือกกลุ่มตัวอย่าง
2. การสร้างเครื่องมือวิจัย
3. การเก็บข้อมูล
4. การวิเคราะห์ข้อมูล

1. การกำหนดประชากรและการเลือกกลุ่มตัวอย่าง

ประชากร

ประชากรที่ใช้ในการวิจัย คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนสามชุกรัตนโกศาราม อำเภอสามชุก จังหวัดสุพรรณบุรี

การเลือกกลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างแบ่งเป็น 2 กลุ่ม ใช้วิธีสุ่มแบบเจาะจง ประกอบด้วย 1) นักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ทั้งห้อง จำนวน 20 คน หลักสูตรดังกล่าวใช้ชื่อทางการว่า “หลักสูตรชั้นเรียนอัจฉริยะ (Smart Class Program)” มีวัตถุประสงค์เพื่อเพิ่มพูนทักษะด้านภาษาอังกฤษให้กับนักเรียนในหลักสูตร โดยดำเนินการเรียนการสอนวิชาคณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ และภาษาอังกฤษโดยใช้ภาษาอังกฤษเป็นสื่อกลาง และสอนโดยครูผู้สอนเจ้าของภาษาอังกฤษ และ 2)

นักเรียนหลักสูตรปกติชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2/1 ที่ได้เกรด 4 วิชาภาษาอังกฤษในภาคเรียนล่าสุดจำนวน 10 คน ซึ่งดำเนินการเรียนการสอนทุกวิชาเป็นภาษาไทย รวมทั้งวิชาภาษาอังกฤษด้วย

การที่ผู้วิจัยคัดเลือกเฉพาะนักเรียนที่ได้เกรด 4 วิชาภาษาอังกฤษสำหรับนักเรียนหลักสูตรปกติประกอบไปด้วยเหตุผล 2 ข้อ คือ 1) เพื่อควบคุมระดับความสามารถภาษาอังกฤษ เนื่องจากนักเรียนที่มีความสามารถภาษาอังกฤษในระดับต่างกันจะส่งผลให้คะแนนที่ได้จากแบบทดสอบเกิดการกระจายตัวทางสถิติ และ 2) นักเรียนที่มีความสามารถภาษาอังกฤษระดับสูงมีแนวโน้มที่จะทำข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์ในเรื่องเดิมอย่างสม่ำเสมอ และเป็นข้อผิดพลาดที่สามารถคาดเดาได้มากกว่านักเรียนที่มีความสามารถภาษาอังกฤษในระดับต่ำ ซึ่งไวยากรณ์ชั่วคราวของนักเรียนกลุ่มดังกล่าวยังอยู่ในช่วงกำลังพัฒนา

ผู้วิจัยคาดการณ์ว่ากลุ่มตัวอย่างนักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษซึ่งมีจำนวนชั่วโมงเรียนภาษาอังกฤษมากกว่าจะส่งผลให้กลุ่มตัวอย่างดังกล่าวสามารถรับรู้และผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษได้ดีกว่านักเรียนหลักสูตรปกติ

2. การสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย 1) ตารางจำแนกความคล้ายคลึงและความแตกต่างด้านวากยสัมพันธ์ระหว่างประโยคคำถามภาษาอังกฤษและภาษาไทย (ดูตาราง 3 หน้า 37) 2) แบบทดสอบการรับรู้ และ 3) แบบทดสอบการผลิต

2.1 ตารางจำแนกความคล้ายคลึงและความแตกต่างทางวากยสัมพันธ์ระหว่างประโยคคำถามในภาษาอังกฤษและในภาษาไทย

ประโยคคำถามภาษาอังกฤษและภาษาไทยแต่ละประเภทมีโครงสร้างแตกต่างกันมากถึงน้อยไม่เท่ากัน ผู้วิจัยแบ่งประโยคคำถามภาษาอังกฤษออกเป็น 3 กลุ่มตามลักษณะความเหมือนและความแตกต่างทางโครงสร้าง ได้แก่ กลุ่ม A B และ C

คำแสดงคำถามในภาษาอังกฤษแบ่งได้เป็น 1) คำแสดงคำถามอาร์กิวเมนต์ (Argument) 1.1) อาร์กิวเมนต์ประธาน 1.2) อาร์กิวเมนต์กรรม ซึ่งได้แก่ *who* และ *what* และ 2) คำแสดงคำถามส่วนขยายรวม (Adjunct) ซึ่งได้แก่ *where when why* และ *how* (Yoon. 2008: 385) อาร์กิวเมนต์ทำ

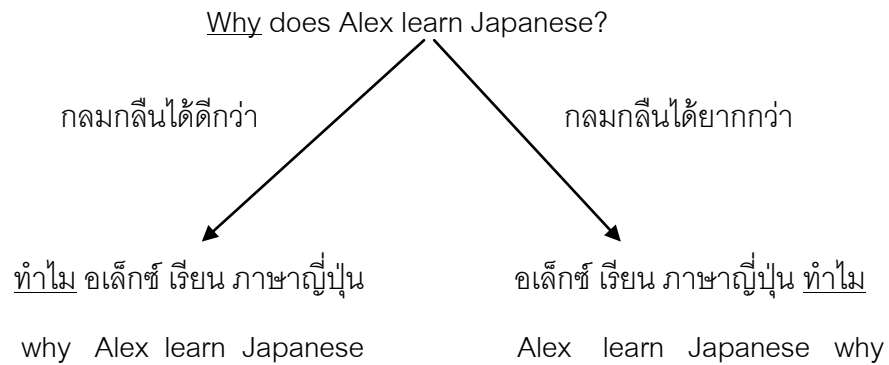
หน้าที่เติมเต็มความหมายของภาคแสดง ภาคแสดงต้องมีหนึ่ง สอง หรือ สามอาร์กิวเมนต์ในประโยคนั้นหมายความว่าประโยคทุกประโยคต้องมีอาร์กิวเมนต์ซึ่งทำหน้าที่เป็นประธานหรือกรรม ขณะที่ส่วนขยายรวม (Adjuncts) ทำหน้าที่เสริมหรือขยายความ เป็นส่วนที่ให้ข้อมูลเพิ่มเติมเกี่ยวกับประโยคนั้นว่าเกิดในสถานการณ์ใด เกิดที่ไหน เมื่อไหร่ อย่างไร และทำไม ส่วนขยายรวมไม่ได้เป็นผู้กระทำหรือเป็นผู้ถูกกระทำของประโยค (สุกัญญา เรื่องจรรยา. 2005; อมรา ประสิทธิ์รัฐสินธุ์; ยุพาพรรณ หุ่นจำลอง; และ สรัญญา เสวตมาลย์. 2554)

เมื่อพิจารณาโครงสร้างประโยคคำถามภาษาอังกฤษ พบว่าประโยคคำถาม WH_[Subject] หรือประโยคคำถามกลุ่ม A มีลักษณะวากยสัมพันธ์เหมือนกับประโยคคำถามภาษาไทย และสามารถกลมกลืนกันได้ดีที่สุด ประโยคคำถามประเภทดังกล่าวมีการเรียงลำดับคำเหมือนกับประโยคบอกเล่า (Declarative sentence) เพียงแต่แทนที่ประธานของประโยคด้วยคำแสดงคำถามเท่านั้น ดังแสดงในภาพประกอบ 8



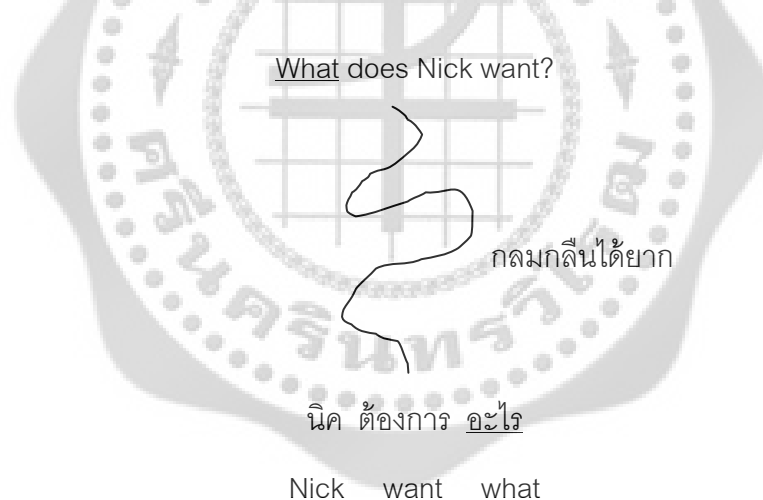
ภาพประกอบ 8 โครงสร้างในภาษาเป้าหมายที่สามารถกลมกลืนไปยังโครงสร้างในภาษาแม่ได้ดี

ขณะที่ประโยคคำถาม WH_[Object] และ WH_[Adjunct] ในภาษาอังกฤษเกี่ยวข้องกับการสลับตำแหน่งระหว่างประธาน - กริยาช่วย (Subject-auxiliary Inversion) ทำให้ประโยคคำถามสองประเภทหลังมีความซับซ้อนด้านวากยสัมพันธ์มากกว่า (Lee. 2008; Philip, Coopmans, Atteveldt, & Meer. 2002; Stromswold. 1990 & 1995; Van Valin. 1998) อย่างไรก็ตาม WH_[Adjunct] ในภาษาอังกฤษ (*why* และ *when*) ซึ่งจัดอยู่ในประโยคคำถามกลุ่ม B มีลักษณะวากยสัมพันธ์คล้ายคลึงกับประโยคคำถามภาษาไทยรองจากประโยคคำถามกลุ่ม A เนื่องจากคำแสดงคำถามสามารถปรากฏได้ทั้งในตำแหน่งฐาน (In-situ position) และในตำแหน่งต้นประโยคในภาษาไทย (Cause-initial position) ดังแสดงในภาพประกอบ 9



ภาพประกอบ 9 โครงสร้างในภาษาเป้าหมายที่คล้ายคลึงกับ 2 โครงสร้างในภาษาที่แม่

สำหรับประโยคคำถาม WH_[Adjunct] ในภาษาอังกฤษ (*where* และ *how*) ซึ่งจัดรวมอยู่กับ WH_[Object] ในประโยคคำถามกลุ่ม C มีความแตกต่างด้านวากยสัมพันธ์จากประโยคคำถามภาษาไทยมากที่สุด และสามารถกลมกลืนกันได้ง่าย คำแสดงคำถามปรากฏในตำแหน่งต้นประโยคในภาษาอังกฤษ แต่ปรากฏในตำแหน่งฐานในภาษาไทย ดังในภาพประกอบ 10



ภาพประกอบ 10 โครงสร้างในภาษาเป้าหมายที่สามารถกลมกลืนไปยังโครงสร้างในภาษาแม่ได้ง่าย

ตาราง 3 การจำแนกความคล้ายคลึงและความแตกต่างทางวากยสัมพันธ์ระหว่างประโยคคำถามในภาษาอังกฤษและในภาษาไทย

ประโยคคำถามกลุ่ม A											
ประโยคคำถาม	WH _{[Q],[Sub]}	V	NP _[Obj]	ประโยคคำถาม	WH _{[Q],[Sub]}	V	NP _[Obj]				
- <u>Who</u> called Martin?	✓	✓	✓	- ใครโทรหามาร์ติน?	✓	✓	✓				
ประโยคคำถามกลุ่ม B											
ประโยคคำถาม	WH _{[Q],[ADJ]}	Aux	NP _[Sub]	V	WH _{[Q],[ADJ]}	ประโยคคำถาม	WH _{[Q],[ADJ]}	Aux	NP _[Sub]	V	WH _{[Q],[ADJ]}
- <u>Why</u> does Alex learn Japanese?	✓	✓	✓	✓	-	- ทำไมอเล็กซ์เรียนภาษาญี่ปุ่น?	(✓)	-	✓	✓	✓
- <u>When</u> is your birthday?						- อเล็กซ์เรียนภาษาญี่ปุ่นทำไม?					
						- เมื่อไรวันเกิดคุณ?					
						- วันเกิดคุณเมื่อไร?					
ประโยคคำถามกลุ่ม C											
ประโยคคำถาม	WH _{[Q],[Obj/ADJ]}	Aux	NP _[Sub]	V	WH _{[Q],[Obj/ADJ]}	ประโยคคำถาม	WH _{[Q],[Obj/ADJ]}	Aux	NP _[Sub]	V	WH _{[Q],[Obj/ADJ]}
- <u>What</u> does Nick want?						- นิคต้องการอะไร?					
- <u>Where</u> did Tom find a pen?	✓	✓	✓	✓	-	- ทอมเจอปากกาที่ไหน?	-	-	✓	✓	✓
- <u>How</u> did you travel to Hong Kong?						- คุณเดินทางไปฮ่องกงอย่างไร?					

จากตาราง 3 สังเกตได้ว่าถ้าเครื่องหมายถูกในประโยคคำถามประเภทเดียวกันในภาษาอังกฤษและในภาษาไทยมีจำนวนเท่ากันและอยู่ในตำแหน่งเดียวกัน โครงสร้างจะมีลักษณะคล้ายคลึงกันมาก ดังนั้น ผู้วิจัยคาดการณ์ว่าลำดับคะแนนของกลุ่มตัวอย่างทั้งจากแบบทดสอบการรับรู้และแบบทดสอบการผลิตจะเรียงจากประโยคคำถามกลุ่ม A >> B >> C ดังในภาพประกอบ 11

A: WH_[Subject] >> B: WH_[Adjunct] (why และ when) >> C: WH_[Adjunct] (where และ how) และ WH_[Object]

ภาพประกอบ 11 ลำดับการรับรู้และการผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษตามลำดับการเรียนรู้

โครงสร้างประโยคคำถามภาษาอังกฤษ

2.2 แบบทดสอบการรับรู้และแบบทดสอบการผลิต

ผู้วิจัยสร้างแบบทดสอบการรับรู้และแบบทดสอบการผลิตตามการแบ่งกลุ่มประโยคคำถามข้างต้น แบบทดสอบการรับรู้เป็นแบบปรนัย โดยให้กลุ่มตัวอย่างเลือกประโยคคำถามที่ใช้ไวยากรณ์ถูกต้อง ซึ่งในแต่ละข้อจะมีเพียงประโยคเดียว ขณะที่แบบทดสอบการผลิตให้กลุ่มตัวอย่างแปลประโยคคำถามภาษาไทยเป็นภาษาอังกฤษ โดยกำหนดกริยาให้ในวงเล็บด้านหลังประโยคเพื่อมิให้มีข้อจำกัดเรื่องการไม่รู้คำศัพท์ แบบทดสอบแต่ละชุดประกอบไปด้วยคำถาม 10 ข้อ คำถามแต่ละข้อในแบบทดสอบทั้งสองชุดจะมีความสอดคล้องกัน ยกเว้นประโยคคำถามในข้อที่ 8 ถึง 10 การที่ประโยคคำถามแต่ละกลุ่มในแบบทดสอบการรับรู้และแบบทดสอบการผลิตมีจำนวนข้อไม่เท่ากันมีสาเหตุมาจาก ในช่วงแรกของการวิจัย ประโยคคำถามภาษาอังกฤษแบ่งออกเป็น 4 กลุ่ม จากนั้น ผู้วิจัยใช้เกณฑ์ใหม่ในการจำแนกลักษณะโครงสร้างประโยคคำถาม และแบ่งประโยคคำถามออกเป็น 3 กลุ่ม ดังที่ปรากฏในงานวิจัยฉบับสมบูรณ์นี้ ประโยคคำถามเป้าหมายที่ใช้มีดังในตาราง 4

ตาราง 4 ประโยคคำถามที่ใช้ในแบบทดสอบการรับรู้และแบบทดสอบการผลิต

ประโยคเป้าหมายในแบบทดสอบการรับรู้	ประโยคเป้าหมายในแบบทดสอบการผลิต
1. a. What often hurt Mary? b. What hurt Mary yesterday? ✓ c. What is hurt Mary the most? d. What hurted Mary yesterday?	1. ใครตีลูกสาวของฉันเมื่อวานนี้? (Who hit my daughter yesterday?)

ตาราง 4 (ต่อ)

ประโยคเป้าหมายในแบบทดสอบการรับรู้	ประโยคเป้าหมายในแบบทดสอบการผลิต
2. a. Who Martin dislike? b. Who do Martin dislike? c. Who does Martin dislike? ✓ d. Who is Martin dislike?	2. นิคต้องการอะไร? (What does Nick want?)
3. a. When did you go to Korea? ✓ b. When you go to Korea? c. When did you went to Korea? d. When are you go to Korea?	3. หลุยส์ไปแคนาดาเมื่อไร? (When did/does/will Louise go to Canada?)
4. a. He traveled to where? b. Where did he travel to Singapore? c. Where did he travel to? ✓ d. Where was he travel to?	4. ทอมเจอปากกาของฉันที่ไหน? (Where did Tom find my pen?)
5. a. Why do they teach Chinese to their sons? ✓ b. Why they teach Chinese to their sons? c. They teach Chinese to their sons why? d. Why are they teach Chinese to their sons?	5. เดฟเรียนภาษาเกาหลีทำไม? (Why does Dave study Korean?)
6. a. How did you went to school this morning? b. How did you go to school this morning? ✓ c. How you went to school this morning? d. How are you go to school this morning?	6. คุณจะเดินทางไปฮ่องกงอย่างไร? (How will you travel to Hong Kong?)
7. a. Who studys French? b. Who is study French? c. Who studies French? ✓ d. Who study French?	7. ใครโทรหามาร์ตินทุกวัน? (Who calls Martin every day?)
8. a. What did Mark buy for his mom? ✓ b. What Mark bought for his mom? c. What did Mark bought for his mom? d. What was Mark buy for his mom?	8. ทำไมอเล็กซ์เรียนภาษาญี่ปุ่น? (Why does Alex learn Japanese?)

ตาราง 4 (ต่อ)

ประโยคเป้าหมายในแบบทดสอบการรับรู้	ประโยคเป้าหมายในแบบทดสอบการผลิต
9. a. When your birthday is? b. Your birthday is when? c. When is your birthday? ✓ d. When are your birthday?	9. ที่ไหนคุณเรียนภาษาอังกฤษ? (Where do you study English?)
10. a. Where did she found her teddy bear? b. Where she found her teddy bear? c. Where did she find her teddy bear? ✓ d. Where was she found her teddy bear?	10. เมื่อไรคุณจะแต่งงาน? (When will you marry?)

จะเห็นได้ว่าแบบทดสอบการรับรู้ประกอบไปด้วยประโยคคำถาม WH_[Subject] ซึ่งจัดอยู่ในประโยคคำถามกลุ่ม A ทั้งหมด 2 ข้อ ได้แก่ ข้อที่ 1 และ 7 และประโยคคำถาม WH_[Adjunct] (*why* และ *when*) ซึ่งจัดอยู่ในกลุ่ม B ทั้งหมด 3 ข้อ ได้แก่ ข้อที่ 3, 5 และ 9 ขณะที่ประโยคคำถาม WH_[Adjunct] (*where* และ *how*) + WH_[Object] ซึ่งจัดอยู่ในกลุ่ม C ทั้งหมด 5 ข้อ ได้แก่ ข้อที่ 2, 4, 6, 8, และ 10

ในส่วนของแบบทดสอบการผลิต ประกอบไปด้วยประโยคคำถาม WH_[Subject] ซึ่งจัดอยู่ในประโยคคำถามกลุ่ม A ทั้งหมด 2 ข้อ ได้แก่ ข้อที่ 1 และ 7 เช่นกัน แต่มีประโยคคำถาม WH_[Adjunct] (*why* และ *when*) ซึ่งจัดอยู่ในกลุ่ม B ทั้งหมด 4 ข้อ ได้แก่ ข้อที่ 3, 5, 8, และ 10 และมีประโยคคำถาม WH_[Adjunct] (*where* และ *how*) + WH_[Object] ซึ่งจัดอยู่ในกลุ่ม C ทั้งหมด 4 ข้อ ได้แก่ ข้อที่ 2, 4, 6, และ 9 รายละเอียดแบบสอบถามทั้งสองชุดดังในภาคผนวก ก และ ข (หน้า 75 ถึง 81)

2.2.1 เกณฑ์การให้คะแนน

แบบทดสอบแต่ละชุดคะแนนเต็ม 10 คะแนน แบบทดสอบการรับรู้ข้อผิดพลาดและแบบทดสอบการผลิตใช้เกณฑ์เดียวกันในการให้คะแนน ความสอดคล้องระหว่างประธาน – กริยาและกาลถูกนำมาพิจารณาเป็นส่วนหนึ่งในเกณฑ์การให้คะแนน ประโยคคำถามใดก็ตามที่ผิดไวยากรณ์จะไม่ถูกตัดคะแนนทั้งหมด ถ้าความหมายของประโยคดังกล่าวนั้นยังสามารถเข้าใจได้อยู่ คะแนนของประโยคที่ผิดไวยากรณ์จะลดหลั่นตามระดับความรุนแรงของข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์ พิจารณาประโยคต่อไปนี้

อาร์กิวเมนต์ประธาน

- (6) ก. Who called Martin yesterday?
 ข. *Who call Martin yesterday?
 ค. *Who calls Martin yesterday?
 ง. *Who is call Martin yesterday?
 จ. *Who do call Martin yesterday?
 ฉ. *Martin call who yesterday.

ทั้งในแบบทดสอบการรับรู้และแบบทดสอบการผลิต ประโยค (6ก) ถูกหลักไวยากรณ์อย่างสมบูรณ์ ดังนั้น หากกลุ่มตัวอย่างเลือกหรือเขียนประโยคลักษณะดังกล่าวจะได้ 1 คะแนนเต็ม ประโยค (6ข) และ (6ค) ผิดหลักไวยากรณ์เนื่องจากความสอดคล้องระหว่างประธาน – กริยาและ/หรือกาลในประโยค ดังนั้น กลุ่มตัวอย่างที่เลือกหรือเขียนประโยคลักษณะนี้จะได้ 0.75 คะแนน สำหรับประโยค (6ง) และ (6จ) ผิดไวยากรณ์เนื่องจากประโยคทั้งสองดังกล่าวแทรกกริยาช่วย *do* หรือ *be* ลงในประโยคโดยไม่มีความจำเป็น ดังนั้น ผู้ทำแบบทดสอบที่เลือกหรือเขียนประโยคลักษณะนี้จะได้ 0.5 คะแนน สำหรับประโยค (6ฉ) ความหมายของประโยคดังกล่าวบิดเบือน ดังนั้น ผู้ทำแบบทดสอบที่เลือกหรือเขียนประโยคลักษณะนี้จะไม่ได้รับคะแนน

อาร์กิวเมนต์กรรม

- (7) ก. What does Nick want?
 ค. *What do Nick want?
 จ. *What did Nick want?
 ช. *What is Nick want?/
 ฉ. *What Nick want(s)/wanted?
 ฏ. *Nick want(s)/wanted what?
 ฑ. *What do(s) Nick want a toy?

ส่วนขยายรวม

- ข. Where did he travel last month?
 ง. Where do(s) he traveled?
 ฉ. Where did he traveled?
 ช. Where was he travel?
 ญ. Where he travel(s)/traveled?
 ฎ. He travel(s)/traveled to where?
 ฒ. Where did he travel to Thailand?

ประโยคคำถาม (7ก) และ (7ข) ถูกไวยากรณ์อย่างสมบูรณ์ ดังนั้น ผู้ทำแบบทดสอบที่เลือกหรือเขียนประโยคลักษณะดังกล่าวจะได้รับ 1 คะแนนเต็ม ขณะที่ประโยค (7ค) ถึง (7ช) ผิดไวยากรณ์

เนื่องด้วยความสอดคล้องระหว่างประธาน – กริยาและ/หรือกาล ดังนั้น ผู้ทำแบบทดสอบที่เลือกหรือเขียนประโยคลักษณะดังกล่าวจะได้รับ 0.75 คะแนน สำหรับประโยค (7ณ) และ (7ญ) ผิดไวยากรณ์ เนื่องจากประโยคดังกล่าวต้องแทรกกริยาช่วย do พร้อมทั้งใช้ความสอดคล้องระหว่างประธาน – กริยาและกาลอย่างถูกต้อง ดังนั้น ผู้ทำแบบทดสอบที่เลือกหรือผลิตประโยคดังกล่าวจะได้รับ 0.5 คะแนน ประโยคคำถาม (7ฏ) และ (7ฎ)⁴ ไม่ย้ายคำแสดงคำถามไปไว้ตำแหน่งต้นประโยค ทำให้ประโยคผิดไวยากรณ์ ดังนั้น ผู้ทำแบบทดสอบที่ทำข้อผิดพลาดลักษณะนี้จะไม่ได้รับคะแนน เช่นเดียวกับกับประโยคคำถาม (7ท) และ (7ฒ) ความหมายของประโยคทั้งสองบิดเบือน ดังนั้น ผู้ทำข้อผิดพลาดลักษณะนี้จะไม่ได้รับคะแนน

3. การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยเก็บข้อมูลจากแบบทดสอบการรับรู้และจากแบบทดสอบการผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษ กลุ่มตัวอย่างแบ่งเป็น 2 กลุ่ม 1) นักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษจำนวน 20 คน และ 2) นักเรียนหลักสูตรปกติ 10 คน รวมทั้งสิ้น 30 คน

ผู้วิจัยให้นักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษทำแบบทดสอบการรับรู้ในช่วงเช้า และให้นักเรียนหลักสูตรปกติทำแบบทดสอบดังกล่าวในช่วงบ่าย ณ ห้องเรียนของกลุ่มตัวอย่างเองในโรงเรียนสามชุกรัตนโกคาราม หนึ่งสัปดาห์ถัดมา ผู้วิจัยให้นักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษทำแบบทดสอบการผลิตในช่วงเช้า และให้นักเรียนหลักสูตรปกติทำแบบทดสอบชุดดังกล่าวในช่วงบ่าย ผู้วิจัยให้เวลาทำแบบทดสอบแต่ละครั้ง 30 นาที จะเห็นได้ว่าช่วงเวลาที่กลุ่มตัวอย่างทำแบบทดสอบการรับรู้และแบบทดสอบการผลิตห่างกันหนึ่งสัปดาห์ ทั้งนี้ เพื่อป้องกันมิให้กลุ่มตัวอย่างจำโครงสร้างประโยคคำถามในแบบทดสอบการรับรู้มาเขียนในแบบทดสอบการผลิต การจำประโยคมาเขียนทำให้การวิเคราะห์ข้อมูลคลาดเคลื่อน เพราะนั่นแสดงถึงการไม่ได้รับรู้โครงสร้างของประโยคได้อย่างแท้จริง

⁴ แม้ว่าประโยคคำถามดังกล่าวยังสามารถเข้าใจได้ แต่ผู้ทำแบบทดสอบที่ทำข้อผิดพลาดลักษณะนี้จะไม่ได้รับคะแนน เนื่องจากประโยคคำถามดังกล่าวไม่ย้ายคำแสดงคำถามไปไว้ตำแหน่งต้นประโยค การย้ายคำแสดงคำถามเป็นประเด็นหลักที่ศึกษาในงานวิจัยชิ้นนี้

4. การวิเคราะห์ข้อมูล

1. ผู้วิจัยให้คะแนนแบบทดสอบการรับรู้ของกลุ่มตัวอย่างนักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษและนักเรียนหลักสูตรปกติ โดยแยกคะแนนตามกลุ่มประโยคคำถามภาษาอังกฤษ 3 กลุ่ม กล่าวคือ กลุ่ม A B และ C ใช้เกณฑ์การให้คะแนนดังที่อธิบายใน 2.2.1

2. ให้คะแนนแบบทดสอบการผลิตของกลุ่มตัวอย่างนักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษและนักเรียนหลักสูตรปกติ โดยแยกคะแนนตามกลุ่มประโยคคำถามภาษาอังกฤษ 3 กลุ่ม ใช้เกณฑ์การให้คะแนนดังที่อธิบายใน 2.2.1

3. เปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยร้อยละของกลุ่มตัวอย่างนักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษและนักเรียนหลักสูตรปกติทั้งในส่วนของการรับรู้และการผลิตแยกตามกลุ่มโครงสร้างประโยคคำถาม

4. ทดสอบค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ด้วยวิธีของเพียร์สัน (Pearson's Correlation Coefficient) เพื่อพิสูจน์สมมติฐานเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้และการผลิตโดยไม่แยกกลุ่มตัวอย่างเป็น 2 กลุ่ม แต่พิจารณาเป็นกลุ่มตัวอย่างเดียว (รายละเอียดในบทที่ 5)

ผู้วิจัยคำนวณค่าสถิติต่างๆ ข้างต้นโดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูปทางสถิติ SPSS และใช้โปรแกรม Microsoft Excel คำนวณหาค่าสถิติแบบง่าย เช่น ค่าร้อยละ ค่าสูงสุด ค่าต่ำสุด โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อพิสูจน์สมมติฐานดังต่อไปนี้

1. นักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษและนักเรียนหลักสูตรปกติชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนสามชุกรัตนโกศารามสามารถรับรู้และผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษแต่ละประเภทได้ในระดับต่างกัน โดยเรียงลำดับจากมากไปหาน้อยดังนี้

(A)

(B)

(C)

$WH_{[Subject]} \gg WH_{[Adjunct]} (why \text{ และ } when) \gg WH_{[Adjunct]} (where \text{ และ } how), WH_{[Object]}$

2. การรับรู้ประโยคคำถามภาษาอังกฤษส่งผลต่อการผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษ

บทที่ 4

ผลการศึกษารับรู้และการผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษ

จากการวิเคราะห์ข้อมูลในภาพรวม พบว่ากลุ่มตัวอย่างนักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษทำคะแนนการรับรู้และการผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษได้สูงกว่ากลุ่มตัวอย่างนักเรียนหลักสูตรปกติ อย่างไรก็ตาม เมื่อพิจารณาคะแนนการรับรู้และการผลิตโดยจำแนกประโยคคำถามเป็นกลุ่มตามลักษณะโครงสร้าง ปรากฏว่าลำดับคะแนนการรับรู้ของกลุ่มตัวอย่างนักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษและกลุ่มตัวอย่างนักเรียนหลักสูตรปกติเรียงจากประโยคคำถามกลุ่ม B >> C >> A เหมือนกัน ขณะที่คะแนนการผลิตของกลุ่มตัวอย่างนักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษเรียงจากประโยคคำถามกลุ่ม A >> B >> C ตามสมมติฐาน แต่คะแนนการผลิตของกลุ่มตัวอย่างนักเรียนหลักสูตรปกติเรียงจาก A >> C >> B ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานเพียงบางส่วน ลำดับคะแนนข้างต้นชี้ให้เห็นว่าผลการวิจัยในส่วนของ การรับรู้เป็นไปตามลำดับการเรียนรู้โครงสร้างประโยคคำถามภาษาอังกฤษเพียงบางส่วน แต่ผลการวิจัยด้านการผลิตส่วนใหญ่เป็นไปตามลำดับการเรียนรู้โครงสร้างประโยคคำถามภาษาอังกฤษ

บทนี้แบ่งผลการวิเคราะห์ข้อมูลเป็น 1) การรับรู้ประโยคคำถามภาษาอังกฤษของกลุ่มตัวอย่าง 1.1) นักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษ 1.2) นักเรียนหลักสูตรปกติ 2) การผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษของกลุ่มตัวอย่าง 2.1) นักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษ 2.2) นักเรียนหลักสูตรปกติ 3) การเปรียบเทียบคะแนนระหว่างกลุ่มตัวอย่าง

1. การรับรู้ประโยคคำถามภาษาอังกฤษ

1.1 การรับรู้ของกลุ่มตัวอย่างหลักสูตรภาษาอังกฤษ

กลุ่มตัวอย่างนักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษทำคะแนนการรับรู้ได้สูงสุดร้อยละ 85 ต่ำสุดร้อยละ 40 และเฉลี่ยร้อยละของกลุ่มเท่ากับ 61.75 ดังในตาราง 5

ตาราง 5 ค่าสูงสุด ค่าต่ำสุด และเฉลี่ยร้อยละการรับรู้ของกลุ่มตัวอย่างหลักสูตรภาษาอังกฤษ

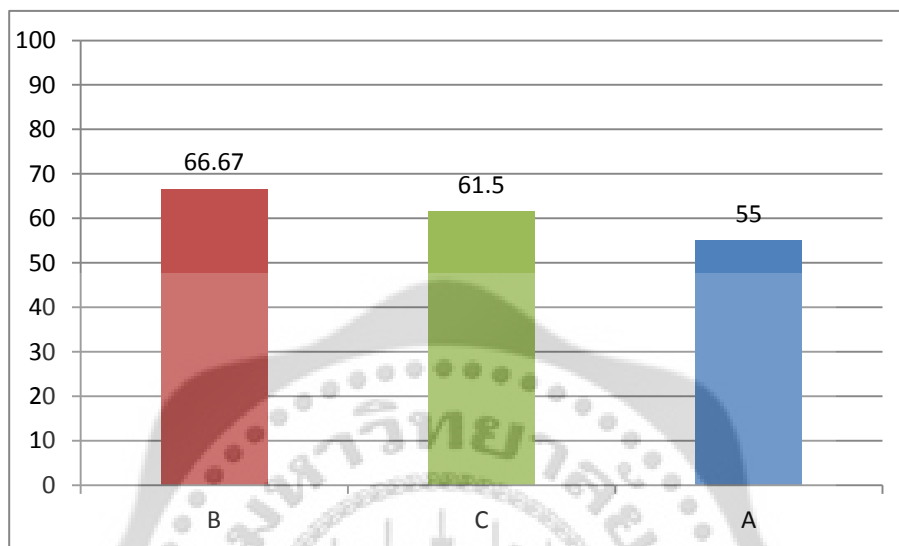
การรับรู้ของนักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษ	
ค่าสูงสุด	85.00
ค่าต่ำสุด	40.00
เฉลี่ยร้อยละของกลุ่ม	61.75

เมื่อพิจารณาคะแนนการรับรู้ของกลุ่มตัวอย่างนักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษโดยจำแนกประโยคคำถามภาษาอังกฤษเป็นกลุ่มตามลักษณะโครงสร้าง พบว่ากลุ่มตัวอย่างทำคะแนนการรับรู้ประโยคคำถามภาษาอังกฤษกลุ่ม A ได้เฉลี่ยร้อยละ 55 กลุ่ม B ได้เฉลี่ยร้อยละ 66.67 และกลุ่ม C ได้เฉลี่ยร้อยละ 61.50 ดังในตาราง 6

ตาราง 6 เฉลี่ยร้อยละการรับรู้ประโยคคำถามภาษาอังกฤษโดยกลุ่มตัวอย่างหลักสูตรภาษาอังกฤษ

กลุ่ม	ประเภทคำแสดงคำถาม	การรับรู้	
		ประโยคคำถาม	ร้อยละความถูกต้อง
A	WH _[Subject]	- What hurt Marry yesterday? - Who studies French?	55.00
B	WH _[Adjunct] (<i>why</i> และ <i>when</i>)	- When did you go to Korea? - Why do they teach Chinese to their sons? - When is your birthday?	66.67
C	WH _[Adjunct] (<i>where</i> และ <i>how</i>) + WH _[Object]	- Where did he travel to? - How did you go to school this morning? - Where did she find her teddy bear? - Who does Martin dislike? - What did Mark buy for his mom?	61.50

จากตาราง 6 ลำดับคะแนนการรับรู้ประโยคคำถามภาษาอังกฤษที่กลุ่มตัวอย่างนักเรียน
หลักสูตรภาษาอังกฤษได้คะแนนสูงสุดไปยังคะแนนต่ำสุดเรียงจาก B >> C >> A ดังแสดงใน
ภาพประกอบด้านล่าง



ภาพประกอบ 12 เฉลี่ยร้อยละการรับรู้ประโยคคำถามภาษาอังกฤษของกลุ่มตัวอย่างหลักสูตร
ภาษาอังกฤษ

1.2 การรับรู้ของกลุ่มตัวอย่างหลักสูตรปกติ

กลุ่มตัวอย่างนักเรียนหลักสูตรปกติทำคะแนนการรับรู้ได้สูงสุดร้อยละ 70 ต่ำสุดร้อยละ 50
และเฉลี่ยร้อยละของกลุ่มเท่ากับ 59.75 ดังในตาราง 7

ตาราง 7 ค่าสูงสุด ค่าต่ำสุด และเฉลี่ยร้อยละการรับรู้ของกลุ่มตัวอย่างหลักสูตรปกติ

การรับรู้ของนักเรียนหลักสูตรปกติ	
ค่าสูงสุด	70.00
ค่าต่ำสุด	50.00
เฉลี่ยร้อยละของกลุ่ม	59.75

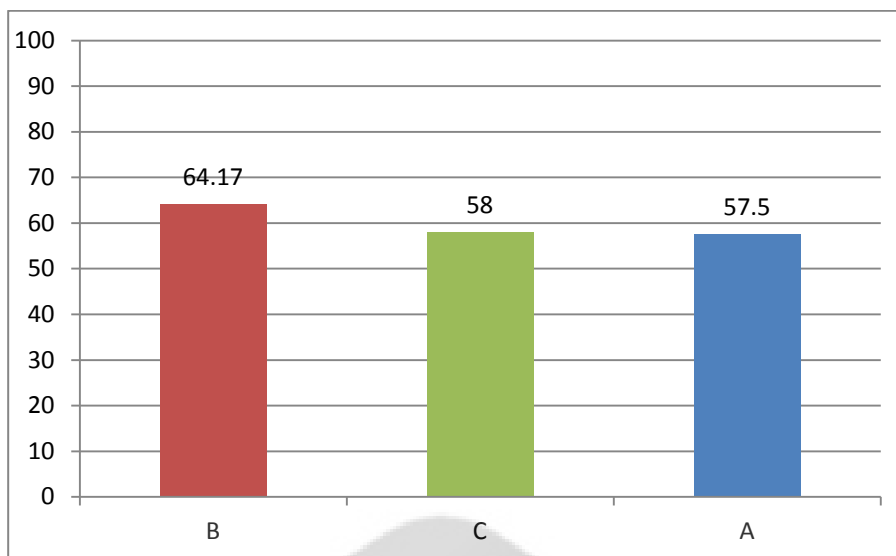
เมื่อพิจารณาคะแนนการรับรู้ของกลุ่มตัวอย่างนักเรียนหลักสูตรปกติโดยจำแนกประโยค
คำถามภาษาอังกฤษเป็นกลุ่มตามลักษณะโครงสร้าง พบว่ากลุ่มตัวอย่างทำคะแนนการรับรู้ประโยค

คำถามภาษาอังกฤษกลุ่ม A ได้เฉลี่ยร้อยละ 57.5 กลุ่ม B ได้เฉลี่ยร้อยละ 64.17 และกลุ่ม C ได้เฉลี่ยร้อยละ 58 ดังในตาราง 8

ตาราง 8 เฉลี่ยร้อยละการรับรู้ประโยคคำถามภาษาอังกฤษโดยกลุ่มตัวอย่างหลักสูตรปกติ

กลุ่ม	ประเภทคำแสดงคำถาม	การรับรู้	
		ประโยคคำถาม	ร้อยละความถูกต้อง
A	WH _[Subject]	- What hurt Marry yesterday? - Who studies French?	57.50
B	WH _[Adjunct] (<i>why</i> และ <i>when</i>)	- When did you go to Korea? - Why do they teach Chinese to their sons? - When is your birthday?	64.17
C	WH _[Adjunct] (<i>where</i> และ <i>how</i>) + WH _[Object]	- Where did he travel? - How did you go to school this morning? - Where did she find her teddy bear? - Who does Martin dislike? - What did Mark buy for his mom?	58.00

จากตาราง 8 ลำดับคะแนนการรับรู้ประโยคคำถามภาษาอังกฤษที่กลุ่มตัวอย่างนักเรียนหลักสูตรปกติได้คะแนนสูงสุดไปยังคะแนนต่ำสุดเรียงจาก B >> C >> A ดังในภาพประกอบ 13



ภาพประกอบ 13 เฉลี่ยร้อยละการรับรู้ประโยคคำถามภาษาอังกฤษของกลุ่มตัวอย่างหลักสูตรปกติ

2. การผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษ

2.1 การผลิตของกลุ่มตัวอย่างหลักสูตรภาษาอังกฤษ

กลุ่มตัวอย่างนักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษทำคะแนนการผลิตได้สูงสุดร้อยละ 90 ต่ำสุดร้อยละ 35 และเฉลี่ยร้อยละของกลุ่มมีค่าเท่ากับ 54.86 ดังในตาราง 9

ตาราง 9 ค่าสูงสุด ค่าต่ำสุด และเฉลี่ยร้อยละการผลิตของกลุ่มตัวอย่างหลักสูตรภาษาอังกฤษ

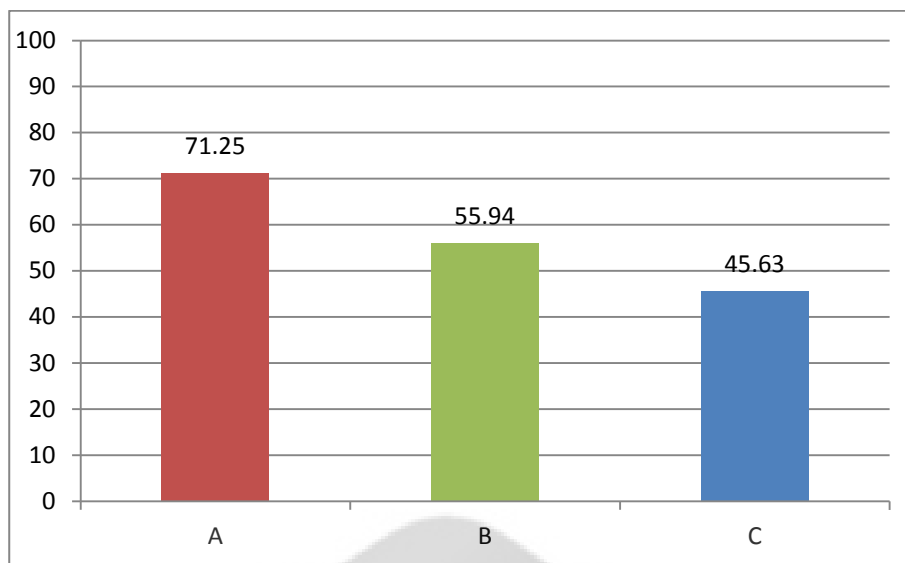
การผลิต	
ค่าสูงสุด	90.00
ค่าต่ำสุด	35.00
เฉลี่ยร้อยละของกลุ่ม	54.86

เมื่อพิจารณาคะแนนการผลิตของกลุ่มตัวอย่างนักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษโดยแบ่งประโยคคำถามภาษาอังกฤษเป็นกลุ่มตามลักษณะโครงสร้าง พบว่ากลุ่มตัวอย่างทำคะแนนการผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษกลุ่ม A ได้เฉลี่ยร้อยละ 71.25 กลุ่ม B ได้เฉลี่ยร้อยละ 55.94 และกลุ่ม C ได้เฉลี่ยร้อยละ 45.63 ดังในตาราง 10

ตาราง 10 เฉลี่ยร้อยละการผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษโดยกลุ่มตัวอย่างหลักสูตรภาษาอังกฤษ
ภาษาอังกฤษ

กลุ่ม	ประเภทคำแสดงคำถาม	การผลิต	
		ประโยคคำถาม	ร้อยละความถูกต้อง
A	WH _[Sub]	- Who hit my daughter yesterday? - Who calls Martin every day?	71.25
B	WH _[Adjunct] (<i>Why</i> และ <i>When</i>)	- Why does Dave study Korea? - Why does Alex learn Japanese? - When did/will Louise go to Canada? - When will you marry?	55.94
C	WH _[Adjunct] (<i>Where</i> และ <i>How</i>) + WH _[Object]	- What does Nick want? - Where did Tom find my pen? - How will you travel to Hong Kong? - Where do you study English?	45.63

จากตาราง 10 ลำดับคะแนนการผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษที่กลุ่มตัวอย่างนักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษได้คะแนนสูงสุดไปยังคะแนนต่ำสุดเรียงจาก A >> B >> C ดังแสดงในภาพประกอบ 14



ภาพประกอบ 14 เฉลี่ยร้อยละการผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษของกลุ่มตัวอย่างหลักสูตร
ภาษาอังกฤษ

2.2 การผลิตของกลุ่มตัวอย่างหลักสูตรปกติ

กลุ่มตัวอย่างนักเรียนหลักสูตรปกติทำคะแนนการผลิตได้สูงสุดร้อยละ 57.5 ต่ำสุดร้อยละ 37.5 และเฉลี่ยร้อยละของกลุ่มเท่ากับ 46 ดังในตาราง 11

ตาราง 11 แสดงค่าสูงสุด ค่าต่ำสุด และเฉลี่ยร้อยละการผลิตของกลุ่มตัวอย่างหลักสูตรปกติ

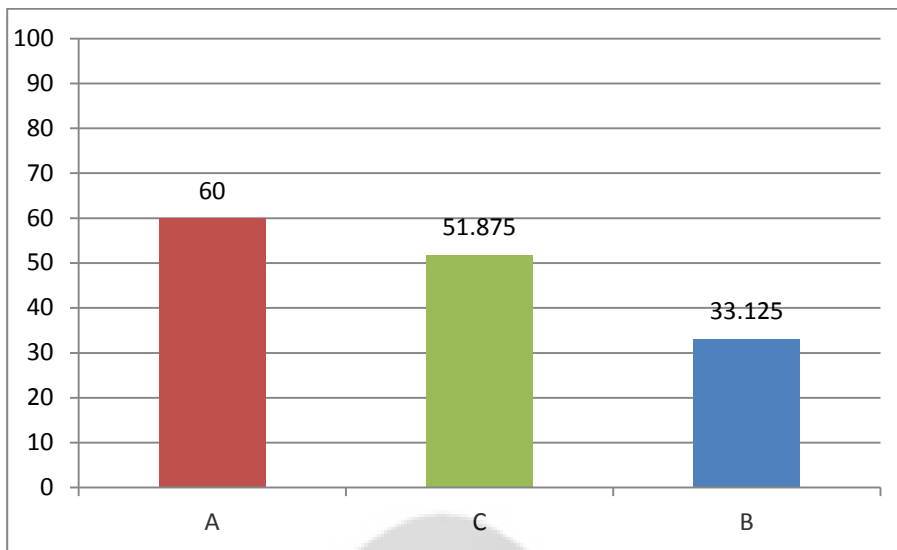
การผลิต	
ค่าสูงสุด	57.50
ค่าต่ำสุด	37.50
เฉลี่ยร้อยละของกลุ่ม	46.00

เมื่อพิจารณาคะแนนการผลิตของกลุ่มตัวอย่างนักเรียนหลักสูตรปกติโดยจำแนกประโยคคำถามภาษาอังกฤษเป็นกลุ่มตามลักษณะโครงสร้าง พบว่ากลุ่มตัวอย่างทำคะแนนการผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษกลุ่ม A ได้เฉลี่ยร้อยละ 60.00 กลุ่ม B ได้เฉลี่ยร้อยละ 33.13 และกลุ่ม C ได้เฉลี่ยร้อยละ 51.88 ดังในตาราง 12

ตาราง 12 เฉลี่ยร้อยละการผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษโดยกลุ่มตัวอย่างหลักสูตรปกติ

กลุ่ม	ประเภทคำแสดงคำถาม	การผลิต	
		ประโยคคำถาม	ร้อยละความถูกต้อง
A	WH _[Subject]	- Who hit my daughter yesterday? - Who calls Martin every day?	60.00
B	WH _[Adjunct] (Why และ When)	- Why does Dave study Korea? - Why does Alex learn Japanese? - When did/will Louise go to Canada? - When will you marry?	33.13
C	WH _[Adjunct] (Where และ How) + WH _[Object]	- What does Nick want? - Where did Tom find my pen? - How will you travel to Hong Kong? - Where do you study English?	51.88

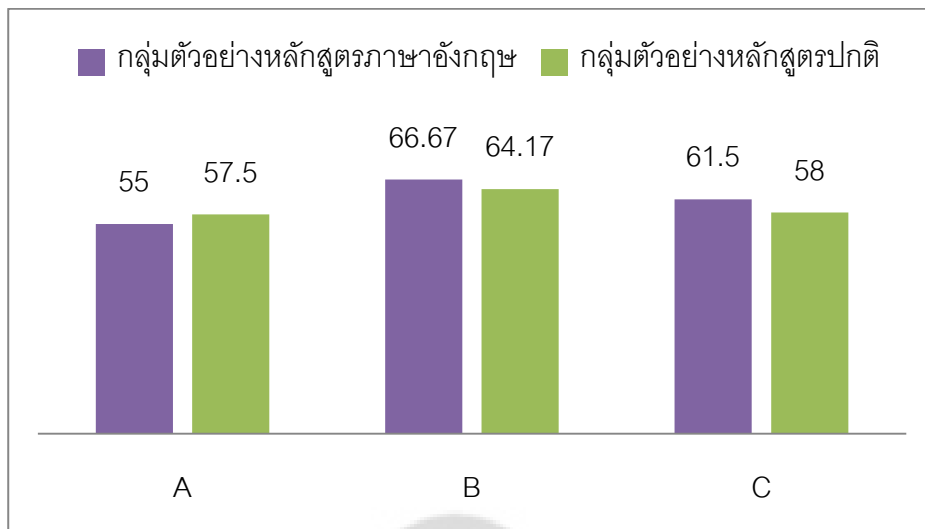
จากตาราง 12 ลำดับคะแนนการผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษที่กลุ่มตัวอย่างนักเรียนหลักสูตรปกติได้คะแนนสูงสุดไปยังคะแนนต่ำสุดเรียงจาก A >> C >> B ดังแสดงในภาพประกอบ 15



ภาพประกอบ 15 เฉลี่ยร้อยละการผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษของกลุ่มตัวอย่างหลักสูตรปกติ

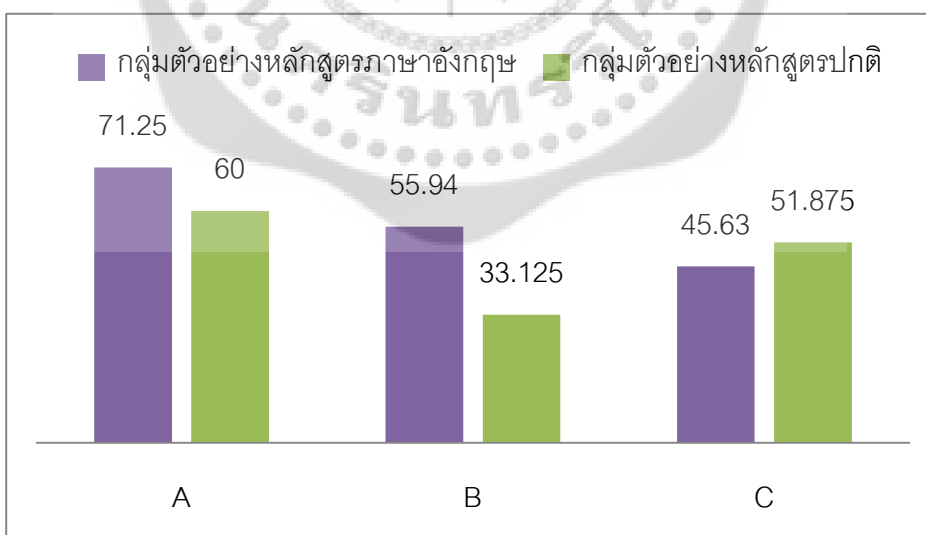
3. การเปรียบเทียบคะแนนระหว่างกลุ่มตัวอย่าง

จากการเปรียบเทียบเฉลยร้อยละการรับรู้ของกลุ่มตัวอย่างนักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษและนักเรียนหลักสูตรปกติ พบว่ากลุ่มตัวอย่างหลักสูตรภาษาอังกฤษทำคะแนนการรับรู้ประโยคคำถามภาษาอังกฤษกลุ่ม B และ C ได้สูงกว่า กล่าวคือ เฉลยร้อยละ 66.67 ต่อ 64.17 และ 61.5 ต่อ 58 ตามลำดับ อย่างไรก็ตาม กลุ่มตัวอย่างหลักสูตรปกติทำคะแนนการรับรู้ประโยคคำถามภาษาอังกฤษกลุ่ม A ได้สูงกว่า เฉลยร้อยละ 57.5 ต่อ 55 ดังในภาพประกอบ 16



ภาพประกอบ 16 เปรียบเทียบเฉลี่ยร้อยละการรับรู้ระหว่างกลุ่มตัวอย่างหลักสูตรภาษาอังกฤษและกลุ่มตัวอย่างหลักสูตรปกติ

ในส่วนของการผลิต นักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษทำคะแนนการผลิตประโยคคำถามกลุ่ม A และ B ได้สูงกว่า กล่าวคือ เฉลี่ยร้อยละ 71.25 ต่อ 60 และ 55.94 ต่อ 33.13 ตามลำดับ แม้กระนั้น กลุ่มตัวอย่างหลักสูตรปกติทำคะแนนการผลิตประโยคคำถามกลุ่ม C ได้สูงกว่า เฉลี่ยร้อยละ 51.88 ต่อ 45.63 ดังในภาพประกอบ 17



ภาพประกอบ 17 เปรียบเทียบเฉลี่ยร้อยละการผลิตระหว่างกลุ่มตัวอย่างหลักสูตรภาษาอังกฤษและกลุ่มตัวอย่างหลักสูตรปกติ

สรุปได้ว่าการที่กลุ่มตัวอย่างนักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษมีจำนวนชั่วโมงเรียนภาษาอังกฤษมากกว่ากลุ่มตัวอย่างนักเรียนหลักสูตรปกติส่งผลให้นักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษสามารถรับรู้และผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษได้ดีกว่า พิจารณาจากเฉลี่ยร้อยละของกลุ่มตัวอย่างหลักสูตรภาษาอังกฤษและกลุ่มตัวอย่างหลักสูตรปกติในส่วนของ การรับรู้ 61.75 ต่อ 59.75 และในส่วนของ การผลิต 54.86 ต่อ 46.00 ตามลำดับ

ในบทถัดไป ผู้วิจัยจะกล่าวถึงผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้และการผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษของกลุ่มตัวอย่างนักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษ และนักเรียนหลักสูตรปกติ โดยพิจารณาเป็นกลุ่มตัวอย่างเดียว ใช้การวิเคราะห์สถิติสหสัมพันธ์ของเพียร์สัน



บทที่ 5

ผลการทดสอบความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้และการผลิตประโยคคำถาม ภาษาอังกฤษ

ในการทดสอบความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้และการผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษ ผู้วิจัยพิจารณากลุ่มตัวอย่างนักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษ 20 คน และนักเรียนหลักสูตรปกติ 10 คน รวม 30 คน เป็นกลุ่มตัวอย่างเดียว

ผลการวิจัยบ่งชี้ว่าการรับรู้และการผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษกลุ่ม A ไม่มี ความสัมพันธ์กัน อย่างไรก็ตาม การรับรู้และการผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษกลุ่ม B มีความสัมพันธ์กัน ในระดับสูงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ในทิศทางเดียวกัน การรับรู้และการผลิตประโยคคำถามกลุ่ม C มีความสัมพันธ์กัน แต่สัมพันธ์กันในระดับปานกลางและไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

ในบทนี้ เนื้อหาแบ่งออกเป็น 1) การแปลค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ 'r' ของเพียร์สัน และ 2) ผลการทดสอบความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้และการผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษ

1. การแปลค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สัน

ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์สามารถแปลได้ดังนี้

$r = +.70$ หรือสูงกว่า มีความสัมพันธ์กันทางบวกในระดับสูงมาก (Very strong positive relationship)

$r = +.40$ to $+.69$ มีความสัมพันธ์กันทางบวกในระดับสูง (Strong positive relationship)

$r = +.30$ to $+.39$ มีความสัมพันธ์กันทางบวกในระดับปานกลาง (Moderate positive relationship)

$r = +.20$ to $+.29$ มีความสัมพันธ์กันทางบวกในระดับต่ำ (weak positive relationship)

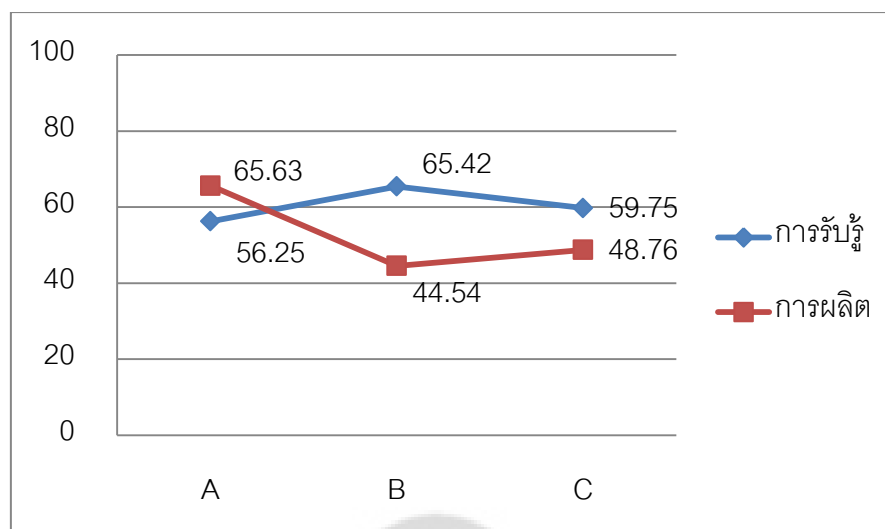
$r = +.01$ to $+.19$ ไม่มีความสัมพันธ์กัน (No or negligible relationship)

$r = -.01$ to $-.19$	ไม่มีความสัมพันธ์กัน (No or negligible relationship)
$r = -.20$ to $-.29$	มีความสัมพันธ์กันในทางลบในระดับต่ำ (weak negative relationship)
$r = -.30$ to $-.39$	มีความสัมพันธ์กันในทางลบในระดับปานกลาง (Moderate negative relationship)
$r = -.40$ to $-.69$	มีความสัมพันธ์กันในทางลบในระดับสูง (Strong negative relationship)
$r = -.70$ หรือต่ำกว่า	มีความสัมพันธ์กันในทางลบในระดับสูงมาก (Very strong negative relationship)

(Quinnipiac University. n.d.: Online)

2. ผลการศึกษาการรับรู้และการผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษ

เมื่อนำคะแนนการรับรู้และการผลิตของกลุ่มตัวอย่าง นักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษและนักเรียนหลักสูตรปกติมาคำนวณเป็นค่าเฉลี่ยร้อยละ โดยพิจารณารวมกันเป็นกลุ่มตัวอย่างเดี่ยว พบว่ากลุ่มตัวอย่างสามารถรับรู้ความถูกต้องประโยคคำถามภาษาอังกฤษกลุ่ม A ได้เฉลี่ยร้อยละ 56.25 แต่กลับสามารถผลิตประโยคคำถามกลุ่มดังกล่าวได้ถูกต้องสูงถึงเฉลี่ยร้อยละ 65.63 สำหรับประโยคคำถามกลุ่ม B กลุ่มตัวอย่างรับรู้ได้เฉลี่ยร้อยละ 65.42 และผลิตได้เฉลี่ยร้อยละ 44.54 ขณะที่กลุ่มตัวอย่างสามารถรับรู้ประโยคคำถามกลุ่ม C ได้เฉลี่ยร้อยละ 59.75 และผลิตประโยคคำถามกลุ่มดังกล่าวได้เฉลี่ยร้อยละ 48.76 ดังในภาพประกอบ 18



ภาพประกอบ 18 เฉลี่ยร้อยละการรับรู้และการผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษ

จากเส้นกราฟข้างต้น ดูเหมือนว่าการรับรู้และการผลิตประโยคคำถามกลุ่ม A น่าจะมีความสัมพันธ์กัน เนื่องจากเฉลี่ยร้อยละคะแนนการรับรู้และการผลิตของกลุ่มตัวอย่างอยู่ในระดับใกล้เคียงกันมาก ขณะที่เฉลี่ยร้อยละคะแนนการรับรู้และการผลิตประโยคคำถามกลุ่ม B ไม่น่าจะมีความสัมพันธ์กัน เพราะค่าเฉลี่ยร้อยละการรับรู้และการผลิตต่างกันมาก และสำหรับประโยคคำถามกลุ่ม C การรับรู้และการผลิตน่าจะมีความสัมพันธ์กันอีกเช่นกัน เนื่องจากเฉลี่ยร้อยละคะแนนการรับรู้และการผลิตอยู่ในระดับใกล้เคียงกัน อย่างไรก็ตาม หลังจากทดสอบค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ด้วยวิธีการของเพียร์สัน โดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูปทางสถิติ SPSS ผลการทดสอบชี้ให้เห็นว่า

1) การรับรู้และการผลิตประโยคคำถามกลุ่ม A ไม่มีความสัมพันธ์กัน ด้วยค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .165 ดังแสดงในตาราง 13

ตาราง 13 ความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้และการผลิตประโยคคำถามกลุ่ม A

		การรับรู้ A	การผลิต A
การรับรู้ A	Pearson Correlation	1	.165
	Sig. (2-tailed)		.384
	N	30	30
การผลิต A	Pearson Correlation	.165	1
	Sig. (2-tailed)	.384	
	N	30	30

2) การรับรู้และการผลิตประโยคคำถามกลุ่ม B มีความสัมพันธ์กันในระดับสูงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ด้วยค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .417 ($p = .022$) ดังในตาราง 14

ตาราง 14 ความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้และการผลิตประโยคคำถามกลุ่ม B

		การรับรู้ B	การผลิต B
การรับรู้ B	Pearson Correlation	1	.417*
	Sig. (2-tailed)		.022
	N	30	30
การผลิต B	Pearson Correlation	.417*	1
	Sig. (2-tailed)	.022	
	N	30	30

3) การรับรู้และการผลิตประโยคคำถามกลุ่ม C มีความสัมพันธ์กันในระดับปานกลาง ด้วยค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .338 แต่ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ($p = .068$) ดังในตาราง 15

ตาราง 15 ความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้และการผลิตประโยคคำถามกลุ่ม C

		การรับรู้ C	การผลิต C
การรับรู้ C	Pearson Correlation	1	.338
	Sig. (2-tailed)		.068
	N	30	30
การผลิต C	Pearson Correlation	.338	1
	Sig. (2-tailed)	.068	
	N	30	30

โดยสรุป ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่าการรับรู้และการผลิตประโยคคำถามกลุ่ม A ของกลุ่มตัวอย่างไม่มีความสัมพันธ์กัน ($r = -.165$, $p = .384$) อย่างไรก็ตาม การรับรู้และการผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษกลุ่ม B มีความสัมพันธ์กันในระดับสูงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($r = .417$, $p = .022$) และสำหรับประโยคคำถามกลุ่ม C การรับรู้และการผลิตมีความสัมพันธ์กันในระดับปานกลางอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ($r = .338$, $p = .068$) สรุปได้ดังตาราง 16

ตาราง 16 สรุปความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้และการผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษ

กลุ่ม	โครงสร้าง	ความสัมพันธ์
A	WH _[Subject]	ไม่มีความสัมพันธ์
B	WH _[Adjunct] (<i>why</i> และ <i>when</i>)	มีความสัมพันธ์ในระดับสูง
C	WH _[Adjunct] (<i>where</i> และ <i>how</i>) + WH _[Object]	มีความสัมพันธ์กันในระดับปานกลาง

บทที่ 6

สรุปผล อภิปรายผล และข้อเสนอแนะ

ในการศึกษาครั้งนี้ ผู้วิจัยนำต้นแบบการกลมกลืนการรับรู้ของเบสต์ (Best. 1995; 2001) ในสาขาสัตวศาสตร์มาใช้ในสาขาอวกาศสัมพันธ์ และเสนอลำดับการเรียนรู้โครงสร้างประโยคคำถามภาษาอังกฤษขึ้นเพื่อให้เห็นถึงการเชื่อมโยงระหว่างสาขาสัตวศาสตร์กับสาขาอวกาศสัมพันธ์

ยูน (Yoon. 2008: 385) กล่าวว่า ประโยคคำถามภาษาอังกฤษแบ่งออกได้เป็น 2 ประเภท คือ 1) ประโยคคำถามอาร์กิวเมนต์ 1.1) อาร์กิวเมนต์ประธาน 1.2) อาร์กิวเมนต์กรรม ได้แก่ *who* และ *what* และ 2) ประโยคคำถามส่วนขยายรวม ได้แก่ *where when why* และ *how* อย่างไรก็ตามในการศึกษาครั้งนี้ ผู้วิจัยแบ่งประโยคคำถาม 2 ประเภทข้างต้นออกเป็น 3 กลุ่ม ได้แก่ 1) กลุ่ม A: ประโยคคำถาม WH_[Subject] 2) กลุ่ม B: ประโยคคำถาม WH_[Adjunct] (*why* และ *when*) และ 3) กลุ่ม C: ประโยคคำถาม WH_[Adjunct] (*where* และ *how*) + ประโยคคำถาม WH_[Object] โดยจำแนกตามระดับความเหมือนและความแตกต่างทางโครงสร้างระหว่างภาษาอังกฤษและภาษาไทย (รายละเอียดในตาราง 3 หน้า 37)

ผลการวิจัยในบทที่ 4 เปิดเผยว่ากลุ่มตัวอย่างนักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษทำคะแนนการรับรู้ได้สูงสุดเรียงจากประโยคคำถามกลุ่ม B >> C >> A และทำคะแนนการผลิตได้สูงสุดเรียงจากประโยคคำถามกลุ่ม A >> B >> C ขณะที่กลุ่มตัวอย่างนักเรียนหลักสูตรปกติทำคะแนนการรับรู้ได้สูงสุดเรียงจากประโยคคำถามกลุ่ม B >> C >> A เช่นเดียวกับกลุ่มตัวอย่างแรก และทำคะแนนการผลิตได้สูงสุดเรียงจากประโยคคำถามกลุ่ม A >> C >> B

ผลการวิจัยข้างต้นชี้ให้เห็นประเด็นที่น่าสนใจว่าทำไมกลุ่มตัวอย่างทั้ง 2 กลุ่มทำคะแนนการรับรู้ประโยคคำถามกลุ่ม A ซึ่งภาษาอังกฤษและภาษาไทยมีโครงสร้างคล้ายคลึงกันมากที่สุดได้เป็นลำดับท้ายสุด ในทางตรงกันข้าม กลุ่มตัวอย่างกลับทำคะแนนการผลิตประโยคคำถามกลุ่มดังกล่าวได้เป็นลำดับแรก

1. ความมุ่งหมายของการวิจัย

1.1 เพื่อศึกษาการรับรู้ประโยคคำถามภาษาอังกฤษของนักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษและนักเรียนหลักสูตรปกติชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนสามชุกรัตนโกคาราม จังหวัด สุพรรณบุรี

1.2 เพื่อศึกษาการผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษของนักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษและนักเรียนหลักสูตรปกติชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนสามชุกรัตนโกคาราม จังหวัด สุพรรณบุรี

1.3 เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้และการผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษ

2. สมมติฐานในการวิจัย

2.1 นักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษและนักเรียนหลักสูตรปกติชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนสามชุกรัตนโกคารามสามารถรับรู้และผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษแต่ละประเภทได้ในระดับต่างกัน โดยเรียงลำดับจากมากไปหาน้อยดังนี้

(A) $WH_{[Subject]}$ >> (B) $WH_{[Adjunct]}$ (why และ when) >> (C) $WH_{[Adjunct]}$ (where และ how), $WH_{[Object]}$

2.2 การรับรู้ประโยคคำถามภาษาอังกฤษส่งผลต่อการผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษ

3. วิธีดำเนินการวิจัย

3.1 การกำหนดประชากรและการเลือกกลุ่มตัวอย่าง

3.1.1 ประชากร

ประชากรที่ใช้ในการวิจัย คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนสามชุกรัตนโกคาราม อำเภอสามชุก จังหวัดสุพรรณบุรี

3.1.2 กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยแบ่งเป็น 2 กลุ่ม คือ 1) นักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษ (English Program) ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ทั้งห้อง จำนวน 20 คน 2) นักเรียนหลักสูตรปกติชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2/1 ที่ได้เกรด 4 วิชาภาษาอังกฤษ จำนวน 10 คน สุ่มตัวอย่างแบบเจาะจง (Purposeful Sampling) หลักสูตรภาษาอังกฤษดำเนินการเรียนการสอนวิชาคณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ และภาษาอังกฤษโดยใช้

ภาษาอังกฤษเป็นสื่อกลาง สอนโดยครูผู้สอนเจ้าของภาษา ขณะที่หลักสูตรปรกติดำเนินการเรียนการสอนทุกวิชาเป็นภาษาไทย รวมทั้งวิชาภาษาอังกฤษด้วย

3.2 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือวิจัยประกอบด้วย 1) ตารางจำแนกความคล้ายคลึงและความแตกต่างด้านวากยสัมพันธ์ประโยคคำถามภาษาอังกฤษและภาษาไทย (คูตาราง 3 หน้า 37) 2) แบบทดสอบการรับรู้ และ 3) แบบทดสอบการผลิต ผู้วิจัยออกแบบเครื่องมือวิจัยทั้ง 3 ขึ้นตาม *ลำดับการเรียนรู้โครงสร้างประโยคคำถามภาษาอังกฤษ* ซึ่งพัฒนาขึ้นจาก *ต้นแบบการกลมกลืนการเรียนรู้* ของเบสท์ (Best. 1995) ในสาขาจิตศาสตร์

แบบทดสอบการรับรู้ประกอบไปด้วยประโยคคำถาม WH_[Subject] ซึ่งจัดอยู่ในกลุ่ม A ทั้งหมด 2 ข้อ ได้แก่ ข้อที่ 1 และ 7 และประโยคคำถาม WH_[Adjunct] (*why* และ *when*) ซึ่งจัดอยู่ในกลุ่ม B ทั้งหมด 3 ข้อ ได้แก่ ข้อที่ 3, 5 และ 9 ขณะที่ประโยคคำถาม WH_[Adjunct] (*where* และ *how*) + WH_[Object] ซึ่งจัดอยู่ในกลุ่ม C ทั้งหมด 5 ข้อ ได้แก่ ข้อที่ 2, 4, 6, 8, และ 10 ขณะที่แบบทดสอบการผลิตประกอบไปด้วยประโยคคำถาม WH_[Subject] ซึ่งจัดอยู่ในกลุ่ม A ทั้งหมด 2 ข้อ ได้แก่ ข้อที่ 1 และ 7 เช่นกัน แต่มีประโยคคำถาม WH_[Adjunct] (*why* และ *when*) ซึ่งจัดอยู่ในกลุ่ม B ทั้งหมด 4 ข้อ ได้แก่ ข้อที่ 3, 5, 8, และ 10 และมีประโยคคำถาม WH_[Adjunct] (*where* และ *how*) + WH_[Object] ซึ่งจัดอยู่ในกลุ่ม C ทั้งหมด 4 ข้อ ได้แก่ ข้อที่ 2, 4, 6, และ 9 (รายละเอียดในตาราง 4 หน้า 38)

การที่ประโยคคำถามแต่ละกลุ่มในแบบทดสอบการรับรู้และแบบทดสอบการผลิตมีจำนวนข้อไม่เท่ากันมีสาเหตุมาจาก ในช่วงแรกของการวิจัย ประโยคคำถามภาษาอังกฤษแบ่งออกเป็น 4 กลุ่ม จากนั้น ผู้วิจัยใช้เกณฑ์ใหม่ในการจำแนกลักษณะโครงสร้างประโยคคำถาม และแบ่งประโยคคำถามออกเป็น 3 กลุ่มดังที่ปรากฏในงานวิจัยฉบับสมบูรณ์นี้

3.3 การเก็บรวบรวมข้อมูล

นักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษทำแบบทดสอบการรับรู้ในช่วงเช้า และนักเรียนหลักสูตรปรกติทำแบบทดสอบชุดดังกล่าวในช่วงบ่าย ณ ห้องเรียนของกลุ่มตัวอย่างเองในโรงเรียนเรียนสามชุกรัตนโกคาราม หนึ่งสัปดาห์ถัดมา นักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษทำแบบทดสอบการผลิตในช่วงเช้า และนักเรียนหลักสูตรปรกติทำแบบทดสอบชุดดังกล่าวในช่วงบ่าย ผู้วิจัยให้เวลาทำแบบทดสอบแต่ละชุด 30

นาที่ จะเห็นได้ว่าช่วงเวลาที่กลุ่มตัวอย่างทำแบบทดสอบการรับรู้และแบบทดสอบการผลิตห่างกันหนึ่งสัปดาห์ ทั้งนี้ เพื่อมิให้กลุ่มตัวอย่างจำโครงสร้างประโยคคำถามภาษาอังกฤษในแบบทดสอบการรับรู้มาเขียนในแบบทดสอบการผลิต

3.4 การวิเคราะห์ข้อมูล

1. ผู้วิจัยให้คะแนนแบบทดสอบการรับรู้ของกลุ่มตัวอย่างนักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษและนักเรียนหลักสูตรปกติ โดยแยกคะแนนตามกลุ่มประโยคคำถามภาษาอังกฤษ 3 กลุ่ม กล่าวคือ กลุ่ม A B และ C รายละเอียดเกณฑ์การให้คะแนน (ดูบทที่ 3 หน้า 41)
2. ให้คะแนนแบบทดสอบการผลิตของกลุ่มตัวอย่างนักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษและนักเรียนหลักสูตรปกติ โดยแยกคะแนนตามกลุ่มประโยคคำถามภาษาอังกฤษ 3 กลุ่ม
3. เปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยร้อยละของกลุ่มตัวอย่างนักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษและนักเรียนหลักสูตรปกติทั้งในส่วนของการรับรู้และการผลิตแยกตามกลุ่มโครงสร้างประโยคคำถาม
4. ทดสอบค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ด้วยวิธีของเพียร์สัน (Pearson's Correlation Coefficient) เพื่อพิสูจน์สมมติฐานเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้และการผลิตโดยไม่แยกกลุ่มตัวอย่างเป็น 2 กลุ่ม แต่พิจารณาเป็นกลุ่มตัวอย่างเดียว

4. สรุปผลการวิจัย

4.1 สมมติฐาน 1

สมมติฐานข้อแรกคาดการณ์ว่ากลุ่มตัวอย่างนักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษและนักเรียนหลักสูตรปกติชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนสามชุกรัตนโกศารามจะรับรู้และผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษ $WH_{[Subject]}$ (กลุ่ม A) ได้สูงสุด รองลงมาคือ $WH_{[Adjunct]}$ (*why* และ *when*) (กลุ่ม B) ตามด้วย $WH_{[Adjunct]}$ (*where* และ *how*) ซึ่งจัดรวมอยู่ในกลุ่มเดียวกับ $WH_{[Object]}$ (กลุ่ม C)

4.1.1 การรับรู้

ผลการวิจัยเปิดเผยว่านักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษรับรู้ประโยคคำถามกลุ่ม B ได้สูงสุด เฉลี่ยร้อยละ 66.67 และรับรู้ประโยคคำถามกลุ่ม C ได้รองลงมา เฉลี่ยร้อยละ 61.5 และรับรู้ประโยคคำถามกลุ่ม A ได้ต่ำที่สุด เฉลี่ยร้อยละ 55 ในทิศทางเดียวกัน นักเรียนหลักสูตรปกติรับรู้ประโยค

คำถามกลุ่ม B ได้สูงสุด เฉลี่ยร้อยละ 64.17 รองลงมาคือกลุ่ม C เฉลี่ยร้อยละ 58 ตามด้วยกลุ่ม A เฉลี่ยร้อยละ 57.5 สรุปได้ดังในตาราง 17

ตาราง 17 ลำดับการรับรู้ของกลุ่มตัวอย่างหลักสูตรภาษาอังกฤษและของกลุ่มตัวอย่างหลักสูตรปกติ

การรับรู้	
นักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษ	B >> C >> A
นักเรียนหลักสูตรปกติ	B >> C >> A

4.1.2 การผลิต

นักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษผลิตประโยคคำถามกลุ่ม A ได้สูงสุด เฉลี่ยร้อยละ 71.12 รองลงมาคือกลุ่ม B เฉลี่ยร้อยละ 55.94 ตามด้วยกลุ่ม C เฉลี่ยร้อยละ 45.63 ตามที่สมมติฐาน คาดการณ์ไว้ ขณะที่นักเรียนหลักสูตรปกติผลิตประโยคคำถามกลุ่ม A ได้สูงสุด เฉลี่ยร้อยละ 60 รองลงมาคือกลุ่ม C เฉลี่ยร้อยละ 51.88 ตามด้วยกลุ่ม B เฉลี่ยร้อยละ 33.13 สรุปได้ดังในตาราง 18

ตาราง 18 ลำดับการผลิตของกลุ่มตัวอย่างหลักสูตรภาษาอังกฤษและของกลุ่มตัวอย่างหลักสูตรปกติ

การผลิต	
นักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษ	A >> B >> C
นักเรียนหลักสูตรปกติ	A >> C >> B

สรุปได้ว่าผลการวิจัยด้านการรับรู้บางส่วนเป็นไปตามสมมติฐาน แต่ผลการวิจัยด้านการผลิตส่วนใหญ่เป็นไปตามสมมติฐาน

4.2 สมมติฐาน 2

สมมติฐานข้อที่ 2 คาดการณ์ไว้ว่าการรับรู้และการผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษมีความสัมพันธ์กัน ทดสอบค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ด้วยวิธีการของเพียร์สัน โดยพิจารณากลุ่มตัวอย่างนักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษและนักเรียนหลักสูตรปกติเป็นกลุ่มตัวอย่างเดียว

4.2.1 ประโยคคำถาม $WH_{[Subject]}$ (กลุ่ม A) ไม่มีความสัมพันธ์กัน ด้วยค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ .165

4.2.2 ประโยคคำถาม $WH_{[Adjunct]}$ (*why* และ *when*) (กลุ่ม B) มีความสัมพันธ์กันในระดับสูงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($r = .417, p = .022$)

4.2.3 ประโยคคำถาม $WH_{[Adjunct]}$ (*Where* และ *How*) และ $WH_{[Obj]}$ (กลุ่ม C) มีความสัมพันธ์กันในระดับปานกลางอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ($r = .338, p = .068$)

5. อภิปรายผลการวิจัย

ลำดับการเรียนรู้โครงสร้างประโยคคำถามภาษาอังกฤษ พัฒนาขึ้นในการศึกษาครั้งนี้ตามต้นแบบการกลมกลืนการเรียนรู้ โดยเบสท์ (Best, 1995; 2001) คาดการณ์ว่าผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาจะสามารถเรียนรู้ประโยคคำถามภาษาอังกฤษที่มีโครงสร้างใกล้เคียงกับประโยคคำถามภาษาไทยมากที่สุดได้ง่ายที่สุด ดังนั้น ผู้วิจัยคาดการณ์ว่ากลุ่มตัวอย่างจะรับรู้ประโยคคำถามภาษาอังกฤษกลุ่ม A ซึ่งมีโครงสร้างเหมือนภาษาไทยมากที่สุดได้สูงสุด รองลงมาเป็นกลุ่ม B และตามด้วยกลุ่ม C ดังในภาพประกอบ 19

A: $WH_{[Subject]}$ >> B: $WH_{[Adjunct]}$ (*why* และ *when*) >> C: $WH_{[Adjunct]}$ (*where* และ *how*) และ $WH_{[Object]}$

ภาพประกอบ 19 ลำดับการเรียนรู้และการผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษตามลำดับการเรียนรู้โครงสร้างประโยคคำถามภาษาอังกฤษ

อย่างไรก็ตาม ผลการวิจัยด้านการรับรู้ไม่เป็นไปตามลำดับการเรียนรู้โครงสร้างประโยคคำถามภาษาอังกฤษทั้งหมด ในทางตรงกันข้าม ผลการวิจัยด้านการผลิตส่วนใหญ่กลับเป็นไปตามลำดับข้างต้น โดยเฉพาะลำดับคะแนนการผลิตของกลุ่มตัวอย่างนักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษ

กลุ่มตัวอย่างนักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษและนักเรียนหลักสูตรปกติทำคะแนนการรับรู้ได้สูงสุดเรียงจาก B >> C >> A เหมือนกัน ขณะที่กลุ่มตัวอย่างนักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษทำคะแนนการผลิตได้สูงสุดเรียงจาก A >> B >> C ตามสมมติฐานการวิจัย แต่กลุ่มตัวอย่างนักเรียนหลักสูตรปกติทำคะแนนการผลิตได้สูงสุดเรียงจาก A >> C >> B

ปรากฏการณ์ข้างต้นชี้ให้เห็นว่ากลุ่มตัวอย่างทั้ง 2 กลุ่มทำคะแนนการรับรู้ประโยคคำถาม WH_[Subject] หรือกลุ่ม A ซึ่งภาษาอังกฤษและภาษาไทยมีโครงสร้างคล้ายคลึงกันมากที่สุดได้เป็นลำดับท้ายสุด อย่างไรก็ตาม กลุ่มตัวอย่างกลับทำคะแนนการผลิตประโยคคำถามกลุ่มดังกล่าวได้เป็นลำดับแรก

จากผลการวิจัย ดูเหมือนว่าลำดับการเรียนรู้โครงสร้างประโยคคำถามภาษาอังกฤษที่พัฒนาขึ้นในการศึกษาครั้งนี้ไม่สามารถอธิบายลักษณะการรับรู้และการผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษของกลุ่มตัวอย่างได้อย่างครอบคลุม อย่างไรก็ตาม งานวิจัยที่ผ่านมาบางฉบับยืนยันว่า ผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาเป้าหมายรับรู้ประโยคคำถามภาษาอังกฤษอาร์กิวเมนต์กรรมได้ก่อนประโยคคำถามภาษาอังกฤษอาร์กิวเมนต์ประธาน แม้ว่า (1) ประโยคคำถามอาร์กิวเมนต์กรรมมีความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์มากกว่าประโยคคำถามอาร์กิวเมนต์ประธาน (2) จากการศึกษาชุดข้อมูลภาษา (Corpus studies) ประโยคคำถามอาร์กิวเมนต์ประธานปรากฏบ่อยครั้งกว่าประโยคคำถามอาร์กิวเมนต์กรรมในบทสนทนาตามธรรมชาติ (Spontaneous speech) (3) จากการเก็บข้อมูลคำพูด (Elicited speech) ประโยคคำถามอาร์กิวเมนต์ประธานที่ถูกหลักไวยากรณ์ปรากฏบ่อยครั้งกว่าประโยคคำถามอาร์กิวเมนต์กรรมที่ถูกหลักไวยากรณ์ (4) ผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาเป้าหมายมักเข้าใจประโยคคำถามอาร์กิวเมนต์กรรมผิดบ่อยกว่าประโยคคำถามอาร์กิวเมนต์ประธานภายใต้บริบทการทดลอง (Experimental conditions) (4) ประโยคคำถามอาร์กิวเมนต์ประธานซึ่งไม่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างประธาน – กริยาช่วยมีลักษณะทางวากยสัมพันธ์เหมือนกับประโยคบอกเล่าเพียงแต่แทนที่ประธานด้วยคำแสดงคำถาม ดังนั้น ประโยคคำถามอาร์กิวเมนต์ประธานมีความซับซ้อนทางวากยสัมพันธ์น้อยกว่า และน่าจะพูดหรือเขียนออกมาได้ง่ายกว่า (Philip; Coopmans; Atteveldt; & Meer. 2002; Stromswold. 1995; Van Valin. 1998)

งานวิจัยของสตรอมสวอลด์ (Stromswold. 1995) ที่ศึกษาเรื่องการวิเคราะห์การผลิตประโยคคำถามของเด็กในช่วงปฐมวัยจำนวน 12 คน จากฐานข้อมูล CHILDES เปิดเผยว่าจากเด็กจำนวน 11 คน พบว่าเด็ก 6 คนผลิตประโยคคำถามที่ *who* ทำหน้าที่เป็นกรรมได้ก่อน ขณะที่เด็ก 4 คนผลิตประโยคคำถามที่ *who* ทำหน้าที่เป็นประธานได้ก่อน และเด็ก 1 คนผลิตประโยคคำถามทั้งสองข้างต้นได้ในเวลาใกล้เคียงกัน ยิ่งไปกว่านั้น ในประโยคคำถามที่ *what* และ *which* เป็นตัวดำเนินการ เช่น *What bit you?* กับ *What did you see?* และ *Which girl ran away?* กับ *Which girl did you see?* พบว่าเด็กส่วนใหญ่ผลิตประโยคคำถามกรรมได้ก่อน จากเด็กทั้งหมด 12 คน พบว่าเด็ก 7 คน

ผลิตประโยคคำถามที่ *what* ทำหน้าที่เป็นกรรมได้ก่อน ขณะที่เด็ก 4 คนผลิตประโยคคำถามทั้งสองข้างต้นได้ในเวลาใกล้เคียงกัน และมีเด็กเพียง 1 คนผลิตประโยคคำถามที่ *what* ทำหน้าที่เป็นประธานได้ก่อน ในทิศทางเดียวกัน จากเด็กจำนวน 6 คน พบว่าเด็ก 5 คนผลิตประโยคคำถามที่ *which* ทำหน้าที่เป็นกรรมได้ก่อน ขณะที่เด็ก 1 คนผลิตประโยคคำถามที่ *which* ทำหน้าที่เป็นประธานและที่ *which* ทำหน้าที่เป็นกรรมได้ในเวลาใกล้เคียงกัน ดังนั้น สรุปได้ว่าเด็กผลิตประโยคคำถามอาร์กิวเมนต์กรรมได้ก่อนประโยคคำถามอาร์กิวเมนต์ประธาน (Van Valin. 1998: 14)

อย่างไรก็ตาม ผลการวิจัยในส่วนของการรับรู้ซึ่งกลุ่มตัวอย่างทั้งสองทำคะแนนการรับรู้ประโยคคำถามส่วนขยายรวมได้สูงกว่าประโยคคำถามอาร์กิวเมนต์ กล่าวคือ $B \gg C \gg A$ ชัดแย้งกับผลการวิจัยของลี (Lee. 2008) และของสตอร์มสโวลด์ (Stromswold. 1990) ลีพบว่าผู้เรียนเกาหลีที่เรียนภาษาอังกฤษเรียนรู้ประโยคคำถามอาร์กิวเมนต์และส่วนขยายรวมได้ในระดับต่างกัน กลุ่มตัวอย่างสลับตำแหน่งระหว่างประธานและกริยาช่วยในประโยคคำถามอาร์กิวเมนต์ได้ถูกต้องมากกว่าในประโยคคำถามส่วนขยายรวม ในทิศทางเดียวกัน สตอร์มสโวลด์เปิดเผยว่าเด็กเรียนรู้ประโยคคำถามอาร์กิวเมนต์ได้ก่อนประโยคคำถามส่วนขยายรวม

ในงานวิจัยชิ้นนี้ ผู้วิจัยไม่สามารถกล่าวได้อย่างชัดเจนว่ากลุ่มตัวอย่างเรียนรู้ประโยคคำถามอาร์กิวเมนต์และประโยคคำถามส่วนขยายรวมในภาษาอังกฤษได้ในระดับต่างกัน เนื่องจากผู้วิจัยมิได้จำแนกประโยคคำถามภาษาอังกฤษออกเป็นกลุ่มตามลักษณะโครงสร้างแบบเดียวกับแนวคิดทางวากยสัมพันธ์แบบดั้งเดิม ซึ่งแบ่งประโยคคำถามภาษาอังกฤษออกเป็นประโยคคำถาม 1) อาร์กิวเมนต์ประธาน 2) อาร์กิวเมนต์กรรม และ 3) ส่วนขยายรวม แม้กระนั้น ผลการวิจัยยืนยันได้ว่ากลุ่มตัวอย่างเรียนรู้ประโยคคำถามภาษาอังกฤษอาร์กิวเมนต์ประธานและอาร์กิวเมนต์กรรมได้ในระดับต่างกัน

นอกจากผลการวิจัยหลักๆ ข้างต้น จากแบบทดสอบการรับรู้ ผู้วิจัยยังพบว่ากลุ่มตัวอย่างทำข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์เกี่ยวกับการแทรกกริยาช่วยในประโยคคำถามภาษาอังกฤษสูงสุด

สำหรับประโยคคำถามกลุ่ม A: $WH_{[Subject]}$ กลุ่มตัวอย่างเลือกประโยคคำถามที่แทรกสัมพันธกริยา *be* อย่างไม่จำเป็นบ่อยครั้งที่สุด ร้อยละความถี่เท่ากับ 33.33 ดังใน (8) และ (9)

(8) *Who is hurt Marry most?

(9) *Who is study French?

ในลักษณะเดียวกัน กลุ่มตัวอย่างเลือกประโยคคำถามกลุ่ม B: WH_[Adjunct] (*why* และ *when*) ที่แทรกสัมพันธกริยา *be* แทนกริยาช่วย *do* บ่อยครั้งที่สุด ร้อยละความถี่เท่ากับ 35.66 ดังใน (10) และ (11)

(10) *When are you go to Korea?

(11) *Why are they teach Chinese to their sons?

ในทิศทางเดียวกัน กลุ่มตัวอย่างเลือกประโยคคำถามกลุ่ม C: WH_[Adjunct] (*where* และ *how*) และ WH_[Object] ที่แทรกสัมพันธกริยา *be* บ่อยครั้งที่สุด ร้อยละความถี่เท่ากับ 35.66 และ 36.67 ตามลำดับ ดังใน (12), (13) และ (14)

(12) *Where was he travel?

(13) *How are you go to school this morning?

(14) *What is Martin dislike?

จากแบบทดสอบการผลิต พบว่ากลุ่มตัวอย่างเขียนประโยคคำถามกลุ่ม A: WH_[Subject] ที่แทรกสัมพันธกริยา *be* แทนกริยาช่วย *do* บ่อยครั้งที่สุดเช่นกัน ร้อยละความถี่เท่ากับ 40.00 ดังแสดงใน (15) และ (16)

(15) *Who is/was hit my daughter yesterday?

(16) *Who is call to Martin?

อย่างไรก็ตาม กลุ่มตัวอย่างเขียนประโยคคำถามกลุ่ม B: WH_[Adjunct] (*why* และ *when*) ที่ไม่แทรกกริยาช่วยใดๆ เลยบ่อยครั้งที่สุด ร้อยละความถี่เท่ากับ 37.14 ดังใน (17) และ (18)

(17) *When Louise go to Canada?

(18) *Why Dave study Korean?

กระนั้น กลุ่มตัวอย่างเขียนประโยคคำถามกลุ่ม B ที่แทรกสัมพันธกริยา *be* แทนกริยาช่วย *do* บ่อยครั้งที่สุดเป็นลำดับสอง ร้อยละความถี่เท่ากับ 13.33 ดังใน (19) และ (20)

(19) *When is Louise go to Canada?

(20) *Why is Dave study Korean?

สำหรับประโยคคำถามกลุ่ม C: WH_[Adjunct] (*where* และ *how*) กลุ่มตัวอย่างเขียนประโยคคำถามโดยไม่แทรกกริยาช่วยใดๆ เลยบ่อยครั้งที่สุด ร้อยละความถี่เท่ากับ 37.14 ดังใน (21) และ (22) และเขียนโดยแทรกสัมพันธกริยา *be* แทน *do* บ่อยครั้งที่สุด สำหรับประโยคคำถามกลุ่ม C: WH_[Object] ร้อยละความถี่เท่ากับ 26.67 ดังใน (23)

(21) *Where Tom find my pen?

(22) *How you travel to Hong Kong?

(23) *What is Nick want?

โดยสรุป ข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์ในประโยคคำถามภาษาอังกฤษที่กลุ่มตัวอย่างในงานวิจัยฉบับนี้เลือกและเขียนบ่อยที่สุดในแบบทดสอบการรับรู้และการผลิตเกี่ยวข้องกับการแทนที่กริยาช่วย *do* ด้วยสัมพันธกริยา *be* และไม่แทรกกริยาช่วยใดๆ เลย ข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์ลักษณะแรกอาจเกิดจากความล้มเหลวของกลุ่มตัวอย่างในเรื่องการจำแนกกริยาออกจากคุณศัพท์ (จรัสดาว อินทรทัศน. 2544) ขณะที่ข้อผิดพลาดลักษณะที่สองอาจเกิดขึ้นจากการที่ภาษาไทยไม่มีการแทรกกริยาช่วยใดๆ เลยในประโยคคำถาม และมีการเรียงลำดับคำตรงกับประโยคบอกเล่า

ในการศึกษาครั้งนี้ แม้ว่ากาลและความสอดคล้องระหว่างประธาน - กริยาจะถูกนำมาพิจารณาเป็นส่วนหนึ่งในเกณฑ์การให้คะแนน โดยคะแนนจะลดหลั่นไปตามระดับความรุนแรงของข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์ แต่ในการจำแนกประโยคคำถามภาษาอังกฤษออกเป็นกลุ่มตามลักษณะความคล้ายคลึงและความแตกต่างทางวากยสัมพันธ์ระหว่างภาษาอังกฤษและภาษานั้น ผู้วิจัยไม่ได้นำกาลและความสอดคล้องระหว่างประธาน - กริยามาเป็นเกณฑ์ในการจำแนก ดังนั้น เป็นไปได้ว่าปัจจัยดังกล่าวอาจกระทบต่อผลการวิจัย ซึ่งทำผลให้ไม่เป็นไปตามลำดับการเรียนรู้โครงสร้างประโยคคำถามภาษาอังกฤษทั้งหมด

แท้จริงแล้ว *กาล (Tense)* เป็นลักษณะทางไวยากรณ์ประเภทหนึ่งที่มีความสำคัญในภาษาอังกฤษมาก ภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่เน้นความสำคัญเรื่องเวลา (Time-oriented language) โดยเวลาจะถูกบ่งชี้ผ่านทางกริยาใช้กาล (Upsorn Tawilapakul. 2002) กาลแสดงผ่านทางหน่วยคำผันที่ปรากฏท้ายกริยา คำกริยาในภาษาอื่นโดยทั่วไปจะต้องลงหน่วยคำผันเพื่อแสดงกาลเสมอ จะนำมาใช้ลอยๆ ไม่ได้ รูปกริยาจะผันไปตามกาล แต่สำหรับภาษาไทยนั้น ยังเป็นที่ถกเถียงกันว่ามีกาลหรือไม่ ถ้าจะพิจารณาในแง่ที่ว่ากาลจะแสดงผ่านทางหน่วยคำผันที่กริยา คือทำให้กริยาเปลี่ยนรูปไปอย่างเห็นได้ชัดเจนแล้ว ก็อาจกล่าวได้ว่าภาษาไทยไม่มีกาล อย่างไรก็ตาม กาลในภาษาไทยเป็นประเภททางไวยากรณ์ที่แฝงอยู่ คือไม่ปรากฏให้เห็นเด่นชัด ต้องดูจากบริบทจึงจะเข้าใจว่าผู้พูดหมายถึงอดีตหรือปัจจุบัน (อมรา ประสิทธิ์รัฐสินธุ์; ยุพาพรรณ หุ่นจำลอง; และสร้อยญา เศวตมาลย์. 2011: 38-39) อย่างไรก็ตาม หากนำกลมาพิจารณาเป็นหนึ่งในเกณฑ์การจำแนกประโยคคำถามภาษาอังกฤษตามลักษณะโครงสร้าง จะสามารถแบ่งประโยคคำถามภาษาอังกฤษออกเป็น 4 กลุ่ม ดังในตาราง 19



ตาราง 19 การจำแนกความคล้ายคลึงและความแตกต่างทางวากยสัมพันธ์ระหว่างประโยคคำถามในภาษาอังกฤษและในภาษาไทยโดยนำกลมาพิจารณา

กลุ่ม A: ประโยคคำถาม WH _[Subject] -V _[+Pst, Base V]											
ประโยคคำถาม	WH _{[Q],[Sub]}	V _[+Pst, Base V]	NP _[Obj]	ประโยคคำถาม	WH _{[Q],[Sub]}	V _[Ø]	NP _[Obj]				
-Who hit Tom yesterday?	✓	✓	✓	-ใครตีทอมเมื่อวานนี้?	✓	✓	✓				
กลุ่ม B: ประโยคคำถาม WH _[Subject] -V _[-Pst]											
ประโยคคำถาม	WH _{[Q],[Sub]}	V _[-Pst]	NP _[Obj]	ประโยคคำถาม	WH _{[Q],[Sub]}	V _[Ø]	NP _[Obj]				
-Who likes Marry?	✓	✓	✓	-ใครชอบแมรี่?	✓	✓	✓				
กลุ่ม C: ประโยคคำถาม WH _[Adjunct] (why และ when)											
ประโยคคำถาม	WH _{[Q],[ADJ]}	Aux	NP _[Sub]	V	WH _{[Q],[ADJ]}	ประโยคคำถาม	WH _{[Q],[ADJ]}	Aux _[Ø]	NP _[Sub]	V	WH _{[Q],[ADJ]}
-Why does Alex learn Japanese?	✓	✓	✓	✓	-	-ทำไมอเล็กซ์เรียนภาษาญี่ปุ่น?	(✓)	-	✓	✓	✓
-When is your birthday?						-เมื่อไรวันเกิดคุณ?					
						-วันเกิดคุณเมื่อไร?					

ตาราง 19 (ต่อ)

กลุ่ม D: ประโยคคำถาม WH _[Adjunct] (where และ how) และ WH _[Object]											
ประโยคคำถาม	WH _[Q] [Obj/ADJ]	Aux	NP _[Sub]	V	WH _[Q] [Obj/ADJ]	ประโยคคำถาม	WH _[Q] [Obj/ADJ]	Aux _[Ø]	NP _[Sub]	V	WH _[Q] [Obj/ADJ]
- <u>What</u> does Nick want?						- <u>นิก</u> ต้องการอะไร?					
- <u>Where</u> did Tom find a pen?	✓	✓	✓	✓	-	- <u>ทอม</u> เจอปากกาที่ไหน?	-	-	✓	✓	✓
- <u>How</u> did you travel to Hong Kong?						- <u>คุณ</u> เดินทางไปฮ่องกงอย่างไร?					

สำหรับความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้และการผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษของกลุ่มตัวอย่างนักเรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษและนักเรียนหลักสูตรปกติ ผู้วิจัยพิจารณากลุ่มตัวอย่างทั้งสองกลุ่มเป็นกลุ่มตัวอย่างเดี่ยว ผลการทดสอบเปิดเผยว่าการรับรู้และการผลิตประโยคคำถามกลุ่ม A: WH_[Subject] ไม่มีมีความสัมพันธ์กัน ($r = .165, p = .384$) สำหรับประโยคคำถามกลุ่ม B: WH_[Adjunct] (*why* และ *when*) ผลการทดสอบแสดงให้เห็นว่าการรับรู้และการผลิตประโยคคำถามกลุ่มดังกล่าวมีความสัมพันธ์กันในระดับสูงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($r = .417, p = .022$) และสำหรับประโยคคำถามกลุ่ม C: WH_[Adjunct] (*where* และ *how*) + WH_[Object] การรับรู้และการผลิตประโยคคำถามกลุ่มดังกล่าวมีความสัมพันธ์กันในระดับปานกลางอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ($r = .338, p = .068$)

แม้ว่างานวิจัยที่ผ่านมาไม่เคยคาดการณ์เรื่องความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้และการผลิตโครงสร้างวากยสัมพันธ์ประโยคคำถามภาษาอังกฤษ อย่างไรก็ตาม ในสาขาวิทยาศาสตร์ ฟเลเก้ (Flege. 1995) กล่าวว่า ถ้าผู้ฟังไม่สามารถรับรู้เสียงพูดในภาษาเป้าหมายได้ ผู้ฟังกลุ่มดังกล่าวก็จะไม่สามารถผลิต/ออกเสียงได้ด้วย สรุปโดยนัยได้ว่าการรับรู้และการออกเสียงมีความสัมพันธ์กัน งานวิจัยของคลัดจ์และคณะ (Kludge; et al. 2007) ศึกษาเรื่องการเรียนรู้และการออกเสียงพยัญชนะนาสิกท้ายพยางค์โดยชาวบราซิล ผลการวิจัยสรุปว่าการรับรู้และการออกเสียงมีความสัมพันธ์กัน

ในทางตรงกันข้าม งานวิจัยที่เกี่ยวข้องของบางฉบับ เช่น งานของนาถนิสท์ ชนินทรเทพ (2556) ชี้ให้เห็นว่าการรับรู้และการออกเสียงพยัญชนะท้ายของนักเรียนไทยที่เรียนภาษาอังกฤษไม่มีความสัมพันธ์ต่อกัน ในทิศทางเดียวกัน อัลเทินเบิร์ก (Altenberg. 2005) เปิดเผยว่าการรับรู้และการออกเสียงพยัญชนะควบกล้ำของผู้พูดภาษาสเปนที่เรียนภาษาอังกฤษไม่มีความสัมพันธ์กัน

ในสาขาวิทยาศาสตร์ *ต้นแบบการเรียนรู้เสียงพูด (Speech Learning Model)* ของ ฟเลเก้ (Flege; et al. 2002) ให้ความเห็นแตกต่างจากต้นแบบการกลมกลืนการเรียนรู้ของเบสท์ โดยกล่าวว่ายิ่งเสียงในภาษาที่สองแตกต่างจากเสียงที่ใกล้เคียงกันมากที่สุดในภาษาแม่เท่าไร ผู้เรียนที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาจะสามารถเรียนรู้เสียงดังกล่าวได้ง่ายขึ้น และยังส่งผลต่อการออกเสียงในภาษาที่สองได้อย่างถูกต้องด้วย เนื่องจากการรับรู้ความแตกต่างระหว่างเสียงในภาษาที่สองและในภาษาแม่จะสนับสนุนให้สร้างประเภทเสียงทางสัทศาสตร์ใหม่ในภาษาแม่ (Aoyama; et al. 2004: 233, 246)

จากแนวคิดข้างต้น นักวิจัยท่านอื่นที่สนใจจะศึกษาการทดลองลักษณะนี้ต่อไปในอนาคตอาจนำต้นแบบดังกล่าวมาปรับใช้โดยคาดการณ์ว่า “ยิ่งประโยคคำถามในภาษาเป้าหมายมีโครงสร้างแตกต่างจากภาษาแม่มากเท่าไร ผู้เรียนที่ไม่ใช่เจ้าของภาษามีแนวโน้มที่จะสามารถรับรู้โครงสร้างดังกล่าวได้ง่ายขึ้น เนื่องจากการรับรู้ความแตกต่างระหว่างโครงสร้างในภาษาเป้าหมายและในภาษาแม่จะเอื้ออำนวยให้สร้างประเภทโครงสร้างใหม่ในภาษาแม่”

6. ข้อเสนอแนะ

1. งานวิจัยชิ้นนี้ศึกษาการรับรู้และการผลิตประโยคคำถามอาร์กิวเมนต์ประธาน อาร์กิวเมนต์กรรม และส่วนขยายรวม การทำวิจัยในครั้งต่อไปอาจนำประโยคคำถามส่วนขยายรวมมาทำการศึกษาในเชิงลึก เพราะคำแสดงคำถามส่วนขยายรวมบางตัวในภาษาไทยปรากฏได้หลายตำแหน่ง
2. งานวิจัยชิ้นนี้มุ่งศึกษาการรับรู้และการผลิตโครงสร้างประโยคคำถามภาษาอังกฤษเพียงโครงสร้างเดียว ในการศึกษาครั้งต่อไป นักวิจัยท่านอื่นอาจมุ่งศึกษาโครงสร้างประโยคชนิดอื่นซึ่งสามารถจำแนกได้เป็นกลุ่มตามลักษณะความคล้ายคลึงและความแตกต่างระหว่างสองภาษา
3. กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยครั้งนี้เป็นนักเรียนในระดับมัธยมศึกษาตอนต้น ในการวิจัยครั้งต่อไปควรใช้กลุ่มตัวอย่างที่อยู่ในระดับอื่น เช่น มัธยมศึกษาตอนปลาย อุดมศึกษา เป็นต้น หรือใช้กลุ่มตัวอย่างที่มีความเชี่ยวชาญภาษาอังกฤษสูง เพราะการใช้กลุ่มตัวอย่างที่มีความเชี่ยวชาญภาษาอังกฤษในระดับต่ำอาจส่งผลให้คะแนนจากการทดสอบเกิดการกระจายตัวทางสถิติ
4. กลุ่มตัวอย่างในการศึกษาครั้งนี้มีขนาดเล็ก การศึกษาครั้งต่อไปอาจใช้กลุ่มตัวอย่างที่มีขนาดใหญ่ขึ้นเพื่อสามารถใช้อ้างถึงกลุ่มประชากรเป้าหมายได้ทั้งหมด
5. การศึกษาครั้งต่อไปอาจนำ *ต้นแบบการเรียนรู้เสียงพูด* โดยฟเลเก้ (Flege, 1995) มาปรับใช้กับการศึกษาการเรียนรู้โครงสร้างวากยสัมพันธ์



บรรณานุกรม

บรรณานุกรม

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). *หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานพุทธศักราช 2551*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.
- จรัสดาว อินทรทัศน. (2544, พฤษภาคม-สิงหาคม). ข้อผิดพลาดแบบไทยในการใช้คำคุณศัพท์ภาษาอังกฤษ. *วารสารวิจัยและพัฒนา มจร*. 24(2): 117-130.
- ทิพา เทพอัศวพงศ์. (2005). การสอนภาษาอังกฤษในประเทศไทย (Teaching English in Thailand: An Uphill Battle). *มนุษยศาสตร์ปริทรรศน์*. 27(1): 51-62.
- ไพสิฐ บริบูรณ์. (2554). ภาษา อุดมการณ์ และการครอบงำ: ปัญหาการสอนภาษาอังกฤษในประเทศไทยและแนวทางแก้ไข. *วารสารสงขลานครินทร์ ฉบับสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์*. 17(6): 23-59.
- ฟาฏินา วงศ์เลขา. (2553, 7 ธันวาคม). พัฒนาภาษาอังกฤษ เตรียมเด็กไทยสู่อาเซียนและเวทีโลก. *เดลินิวส์*. หน้า 3.
- นาถนิสร์ ชนินทรเทพ. (2556). *การรับรู้และการออกเสียงพยัญชนะท้ายในภาษาอังกฤษของนักเรียนไทยระดับประถมศึกษา*. ปริญญาโท ศศ.ม. (ภาษาศาสตร์เพื่อการสื่อสาร). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์. ถ่ายเอกสาร.
- ราชบัณฑิตยสถาน. (2546). *ศัพท์ภาษาศาสตร์ ฉบับราชบัณฑิตยสถาน*. กรุงเทพฯ: สหมิตรพริ้นติ้ง.
- วรรณกานต์ ลิขิตรัตน์พร. (2543). *การวิเคราะห์ของบทพร้อมทางไวยากรณ์ภาษาอังกฤษของนิสิตชั้นปีที่ 3 วิชาเอกการบัญชี การตลาด คณะสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ปี พ.ศ. 2543*. กรุงเทพฯ: ภาควิชาภาษาศาสตร์ คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. ถ่ายเอกสาร.
- วรรณกานต์ ลิขิตรัตน์พร. (2545). ผลการวิเคราะห์ข้อบกพร่องทางไวยากรณ์ภาษาอังกฤษต่อแนวทางแก้ไขปัญหาการเรียนการสอน. *มนุษยศาสตร์ปริทรรศน์*. 24(1): 80-90.
- สุกัญญา เรืองจรรยา. (2005). การวิเคราะห์ส่วนเติมเต็ม ส่วนขยายรวม และสเปกซิไฟเออร์ในภาษาไทย. *วารสารสงขลานครินทร์ ฉบับสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์*. 18(1): 81.

สทศ.ประกาศผลโอเน็ต ม.6 คะแนนเฉลี่ยได้ต่ำกว่าครึ่ง. (2556, 24 มีนาคม). *เดลินิวส์*. สืบค้นเมื่อ 25 พฤษภาคม 2556, จาก <http://www.dailynews.co.th/education/192642>

สมเกียรติ อ่อนวิมล. (2556?). ภาษาอังกฤษกับอนาคตไทยในอาเซียน. *เดลินิวส์*. สืบค้นเมื่อ 25 พฤษภาคม 2556, จาก <http://blog.eduzones.com/wigi/81880#.T-bNebV0jd4>.

อมรา ประสิทธิ์รัฐสินธุ์; ยุพาพรรณ หุ่นจำลอง; และ สรัญญา เศวตมาลย์. (2554). *ทฤษฎีไวยากรณ์*. พิมพ์ครั้งที่ 3. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

Aoyama, K.; et al. (2004). Perceived Phonetic dissimilarity and L2 speech learning: the case of Japanese /r/ and English /l/ and /r/. *Journal of Phonetics*. 32: 233-250.

Bennui, P. (2008). A Study of L1 Interference in the writing of Thai EFL Students. *Malaysian Journal of ELT Research*. 4: 72-102.

Best, C. T. (1995). A Direct Realist View of Cross-Language Speech Perception. In *Speech Perception and Linguistic Experience: Issue in Cross – Language Research*. Strange, W. (ed.). pp. 171-204. Maryland: York Press.

Best, C. T.; McRobert, G. W.; & Goodell, E. (2001). Discrimination of Non-native Consonant Contrasts Varying in Perceptual Assimilation to the Listener's Native Phonological System. *Journal of Acoustical Society of America*. 109(2): 775-794.

Buren, P. (1984). Contrastive Analysis. In *Theoretical issues in contrastive Linguistics*. pp. 83-118.

Chomsky, N. (2002). *On nature and language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Escudero, P. (2007). Second Language Phonology: the role of perception. In *Phonology in Context (Palgrave Advance in Linguistics)*. Pennington, M. C. (ed.). pp. 109-134. Basingstoke, Hampshire: Palgrave, Macmillian.

Felix, S. (1985). More evidence on competing cognitive systems. *Second language research*. 1: 47-72.

Finney, A. M. (2005). Perception of Errors in Second Language Syntax: Acquisition or Processing Difficulties?. *Proceeding of the 4th International Symposium on Bilingualism*: 751-767.

- Flege, J. E.; Schirru, C.; & Mackay I. R. A. (2002). Interaction between the native and second language phonetic subsystems. *Speech Communication*. 40: 467- 491.
- Flege, J. E.; Takagi, N.; & Mann, V. (1995). Japanese adults can learn to produce English /ʃ/ and /l/ accurately. *Language and Speech*. 38(1): 25-55.
- Guion, S. G.; Flege, J. E.; Akahane-Yamada, R.; & Pruitt, J. C. (2000). An investigation of current models of second language speech perception: The case of Japanese adults' perception of English consonants. *Journal of Acoustical Society of America*. 107: 2711- 2724.
- Herd; Jongman; & Sereno. (2010). An acoustic and perceptual analysis of /t/ and /d/ flaps in American English. *Journal of Phonetics*. 38: 504-516.
- Jackendoff, R. (2002). *Foundations of language*. Oxford: Oxford University Press.
- Kluge, D. C.; et al. (2007). The relationship between the perception and production of English nasal codas by Brazilian learners of English. *In Interspeech 2007*. 2297-2300.
- Krashen, D. S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. 1st ed. Oxford: Pergamon Press Inc.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teacher*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Noojan, Kannika. (1999). *An Analysis of Errors in English Abstracts of Srinakharinwirot University Graduate Students*. Thesis, M.A. (English). Bangkok: Graduate school Srinakharinwirot university. Photocopied.
- Philip, W. C. H.; et al. (2001). Subject-Object Assymetry in Child Comprehension of WH-Questions. In *Proceedings of the 25th Boston University Conference on Language Development*. Do, L-J. A.; Johansen, A.; & Dominguez L. (eds.). pp. 587-598. Massachusetts: Cascadilla Press.
- Pilus, Z. (2002). *Second Language Speech: Perception of Voicing in English word-final obstruents by Malay speakers of English*. Thesis, Ph.d. (Linguistics). Winconsin: The University of Winconsin-Madison. Photocopied.

- Pongpairoj, N. (2007). Asymmetric Pattern of English Article Omission in L2A. *Papers from the Lancaster University Postgraduate Conference in Linguistics and Language Teaching*. 1: 103-119.
- Quinnipiac University. (n.d.). *Pearson's r correlation*. Retrieved August 21, 2013, from <http://faculty.quinnipiac.edu/libarts/polsci/statistics.html>
- Saville-Troike, M. (2007). *Introducing Second Language Acquisition*. 5th ed. New York: Cambridge University Press.
- Stromswold, K. (1990). *Learnability and the acquisition of auxiliaries*. Dissertation, Ph.D. (Linguistics). MA: Graduate school Massachusetts Institute of Technology. Photocopied.
- Stromswold, K. (1995). The acquisition of subject and object WH-questions. *Language Acquisition*. 4: 5-48.
- Suwon Yoon. (2008, 23 April). An argument/adjunct asymmetry in wh-questions. *Proceedings of the 31st Annual Penn.* 1(14): 385.
- Tawilapakul, U. (2002). The Use of English Tense by Thai University Students. *CULI's National Seminar 2003, Chulalongkorn University*. Retrieved September 4, 2011, from http://www.culi.chula.ac.th/e-Journal/article_04.htm
- Van Valin, D. R. (1998). The Acquisition of WH-Questions and the Mechanisms of Language Acquisition. In *The New Psychology of Language: Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*. Tomasello, M. (ed.). pp. 221-49.
- Winward, J. (2010). *Constraints on WH-Movement: A study of Thai learners of English*. Thesis, M.A. (TEFL). Bangkok: Graduate School Thammasart University. Photocopied.
- Yule. G. (2010). *The study of Language*. 4th ed. New York: Cambridge University Press.





ภาคผนวก ก

แบบทดสอบการรับรู้

แบบทดสอบ

การรับรู้โครงสร้างไวยากรณ์ของประโยคคำถามภาษาอังกฤษ

ส่วนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ทำแบบทดสอบ

ชื่อ _____ นามสกุล _____ อายุ _____ ปี

ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ _____ โรงเรียน _____

เกรดวิชาภาษาอังกฤษภาคเรียนที่ 2/2554 _____

เกรดวิชาภาษาอังกฤษภาคเรียนที่ 1/2555 _____

ส่วนที่ 2 แบบทดสอบการรับรู้โครงสร้างไวยากรณ์ของประโยคคำถามภาษาอังกฤษ

คำสั่ง จงเลือกประโยคที่ใช้ไวยากรณ์ถูกต้อง

- 1.)
 - a. What often hurt Mary?
 - b. What hurt Mary yesterday?
 - c. What is hurt Mary the most?
 - d. What hurted Mary yesterday?
- 2.)
 - a. Who Martin dislike?
 - b. Who do Martin dislike?
 - c. Who does Martin dislike?
 - d. Who is Martin dislike?
- 3.)
 - a. When did you go to Korea?
 - b. When you go to Korea?
 - c. When did you went to Korea?
 - d. When are you go to Korea?
- 4.)
 - a. He traveled to where?
 - b. Where did he travel to Singapore?
 - c. Where did he travel to?
 - d. Where was he travel to?

- 5.) a. Why do they teach Chinese to their sons?
b. Why they teach Chinese to their sons?
c. They teach Chinese to their sons why?
d. Why are they teach Chinese to their sons?
- 6.) a. How did you went to school this morning?
b. How did you go to school this morning?
c. How you went to school this morning?
d. How are you go to school this morning?
- 7.) a. Who studys French?
b. Who is study French?
c. Who studies French?
d. Who study French?
- 8.) a. What did Mark buy for his mom?
b. What Mark bought for his mom?
c. What did Mark bought for his mom?
d. What was Mark buy for his mom?
- 9.) a. When your birthday is?
b. Your birthday is when?
c. When is your birthday?
d. When are your birthday?
- 10.) a. Where did she found her teddy bear?
b. Where she found her teddy bear?
c. Where did she find her teddy bear?
d. Where was she found her teddy bear?



ภาคผนวก ข

แบบทดสอบการผลิต

แบบทดสอบ

การผลิตประโยคคำถามภาษาอังกฤษ

ส่วนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ทำแบบทดสอบ

ชื่อ _____ นามสกุล _____ อายุ _____ ปี

ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ _____ โรงเรียน _____

เกรดวิชาภาษาอังกฤษภาคเรียนที่ 2/2554 _____

เกรดวิชาภาษาอังกฤษภาคเรียนที่ 1/2555 _____

ส่วนที่ 2 แบบทดสอบการเขียนประโยคคำถามภาษาอังกฤษ

คำสั่ง จงแปลประโยคคำถามภาษาไทยที่ให้มาเป็นภาษาอังกฤษ โดยใช้คำกริยาที่กำหนดไว้ในวงเล็บ

1. ใครตีลูกสาวของฉันเมื่อวานนี้? (hit)

2. นิคต้องการอะไร? (want)

3. หลุยส์ไปแคนาดาเมื่อไร? (go)

4. ทอมเจอปากกาของฉันที่ไหน? (find)

5. เดฟเรียนภาษาเกาหลีทำไม? (study)

6. คุณจะเดินทางไปฮ่องกงอย่างไร? (travel)

7. ใครโทรหาผมทุกวัน? (call)

8. ทำไมเด็กซ์เรียนภาษาญี่ปุ่น? (learn)

9. ที่ไหนคุณเรียนภาษาอังกฤษ? (study)

10. เมื่อไรคุณจะแต่งงาน? (marry)

ขอบคุณที่ให้ความร่วมมือทำแบบทดสอบ





ประวัติย่อผู้วิจัย

ประวัติย่อผู้วิจัย

ชื่อ สกุล นายอนุสรณ์ แซ่จันทร์

วันเดือนปีเกิด 17 มิถุนายน 2529

สถานที่เกิด อำเภอสามชุก จังหวัดสุพรรณบุรี

สถานที่อยู่ปัจจุบัน 26/6 หมู่ 6 ตำบลนางบวช อำเภอเดิมบางนางบวช
จังหวัดสุพรรณบุรี 72120

ประวัติการศึกษา

พ.ศ. 2553

ศิลปศาสตรบัณฑิต (ภาษาอังกฤษ)

จากสถาบันการศึกษานานาชาติ มหาวิทยาลัยรามคำแหง

พ.ศ. 2556

การศึกษามหาบัณฑิต (ภาษาศาสตรกรรมการศึกษา)

จากมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

