

วารสารวจนะ VACANA

Journal of Language and Linguistics

ปีที่ 4 ฉบับที่ 1 (มกราคม-มิถุนายน 2559)
Volume 4 Number (January-June 2016)

ISSN: 2287-0903



ที่ปรึกษากองบรรณาธิการ

ปราณี กุลละวณิชย์	จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
นันทนา รณเกียรติ	มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
กึ่งกาญจน์ เทพกาญจนาน	จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
วิโรจน์ อรุณมานะกุล	จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
วิริยา กมลนาวิน	มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
พุทธชาติ โปธิบาล	มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

บรรณาธิการหลัก

สรนุศย์ รุ่งโรจน์สุวรรณ	มหาวิทยาลัยแม่ฟ้าหลวง
-------------------------	-----------------------

บรรณาธิการประจำฉบับ

นัทธ์ชนัน นาดประทาน	มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
---------------------	------------------------

กองบรรณาธิการ

ศิริพร ปัญญาเมธิกุล	มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
กานดากร เจริญกิตติบรร	จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
จันทิมา อังคพนิชกิจ	มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
พิทยาวัฒน์ พิทยาภรณ์	จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
รุสลัน อุทัย	มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี
สมชาย สำเนียงงาม	มหาวิทยาลัยศิลปากร
ตามใจ อวิรุทธิโยธิน	มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลรัตนโกสินทร์ วิทยาเขตวังไกลกังวล

ผู้ช่วยกองบรรณาธิการ

วิสันต์ สุขวิสิทธิ์	รุ่งวิมล รุ่งโรจน์สุวรรณ
อาทิตยา เวียงนิล	ปณิดา มัณยานนท์
เพียรศิลป์ ปินชัย	ชญญารัตน์ เชียงกันทะ

สถานที่ติดต่อ

กองบรรณาธิการวารสารวณะ สำนักวิชาศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยแม่ฟ้าหลวง
เลขที่ 333 หมู่ 1 ตำบลท่าสุค อำเภอเมืองเชียงราย จังหวัดเชียงราย 57100
โทร. 053-916-731 โทรสาร 053-916723 vacanajournal@gmail.com

Advisory Editors

Pranee Kullavanijaya	Chulalongkorn University
Nanthana Ronnakiat	Thammasat University
Kingkarn Thepkanjana	Chulalongkorn University
Wirote Aroonmanakul	Chulalongkorn University
Varisa Kamalanawin	Thammasat University
Phuthachart Pothibal	Kasetsart University

Editor-in-Chief

Sorabud Rungrojsuwan	Mae Fah Luang University
----------------------	--------------------------

Issue Editor

Natchanan Natpratan	Kasetsart University
---------------------	----------------------

Editorial Board

Siriporn Panyametheekul	Srinakharinwirot University
Kandaporn Jaroenkitboworn	Chulalongkorn University
Jantima Angkapanichkit	Thammasat University
Pittayawat Pittayaporn	Chulalongkorn University
Ruslan Uthai	Prince of Songkla University, Pattani Campus
Somchai Samniengngam	Silpakorn University
Tamjai Awirutthiyothin	Rajamangala University of Technology Rattanakosin Wangkraikangwon Campus

General Admin

Wison Sukwisit	Rungwimol Rungrojsuwan
Athitaya Wiangnil	Panida Monyanont
Piansin Pinchai	Thanyarat Chiangkanta

Editorial Address

Vacana Editorial Board, School of Liberal Arts, Mae Fah Luang University
333 Moo1, Thasud, Muang Chiang Rai, Chiang Rai 57100

Tel. (66) 53-916-731 Fax. (66) 53-916-723 E-mail: vacanajournal@gmail.com

วารสารวณะ เป็นวารสารความร่วมมือทางวิชาการระหว่าง ภาควิชาภาษาศาสตร์ คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ภาควิชาภาษาศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ภาควิชาภาษาศาสตร์ คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ ภาควิชาภาษาไทย คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี คณะอักษรศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร และสำนักวิชาศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยแม่ฟ้าหลวง รับผิดชอบการเผยแพร่โดย สำนักวิชาศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยแม่ฟ้าหลวง

วารสารวณะ เป็นวารสารวิชาการอิเล็กทรอนิกส์ โดยมีกำหนดเผยแพร่ปีละ 2 ฉบับ (ฉบับที่ 1 เดือน มกราคม – มิถุนายน และ ฉบับที่ 2 เดือนกรกฎาคม – ธันวาคม) โดยเปิดรับบทความทางวิชาการที่มีคุณภาพสูง มีวัตถุประสงค์เพื่อให้เป็นพื้นที่สำหรับเผยแพร่ และแลกเปลี่ยนเรียนรู้ทางวิชาการของนิสิต นักศึกษา นักวิจัยทางภาษาและภาษาศาสตร์ของประเทศรวมถึงเป็นการถ่ายทอดความรู้สู่สังคมในวงกว้าง วารสารรับตีพิมพ์ทั้งบทความวิชาการและบทความวิจัยเต็มรูปแบบ (Full-length article) รวมถึงบทความปริทัศน์ (Review article) ที่มีเนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับภาษาและภาษาศาสตร์ ทั้งที่เขียนเป็นภาษาไทยและภาษาอังกฤษ โดยเปิดรับต้นฉบับบทความตลอดปี ทั้งนี้ บทความที่ส่งเข้ามาต้องเป็นบทความที่ไม่เคยตีพิมพ์เผยแพร่มาก่อนและจะได้รับการพิจารณาประเมินบทความแบบไม่เปิดเผยตัวตนสองทาง (double-blind review) โดยผู้ทรงคุณวุฒิ 2 ท่าน ทั้งนี้ ต้นฉบับบทความที่นำส่งต้องเป็นไปตามหลักเกณฑ์ที่วารสารกำหนด

กองบรรณาธิการอนุญาตให้มีการเผยแพร่บทความในวารสารในเชิงวิชาการเท่านั้น หากประสงค์จะนำบทความไปใช้โดยวัตถุประสงค์อื่น ต้องขออนุญาตจากกองบรรณาธิการก่อน

อนึ่ง ความคิดเห็นในที่ปรากฏในบทความเป็นความคิดเห็นส่วนบุคคลของผู้เขียนเท่านั้น กองบรรณาธิการไม่จำเป็นต้องมีความคิดเห็นสอดคล้องกับผู้เขียนแต่อย่างใด

‘Vacana’, a journal of language and linguistics, is an academic collaboration between several leading institutions, namely:

- 1) Linguistics Department, Faculty of Letters, Chulalongkorn University;
- 2) Linguistics Department, Faculty of Arts, Thammasart University;
- 3) Linguistics Department, Faculty of Humanities, Kasetsart University;
- 4) Thai Department, Faculty of Humanities and Social Sciences,
Prince of Songkhla University, Pattani Campus;
- 5) Faculty of Letters, Silpakorn University; and
- 6) School of Liberal Arts, Mae Fah Luang University.

Published by the School of Liberal Arts, Mae Fah Luang University, ‘Vacana’ is a biannual e-journal featuring high-quality academic articles. The main objective of this journal is to showcase both Thai and foreign students’, lecturers’ and researchers’ works on languages and linguistics, and disseminate such bodies of knowledge to a wider circle of society.

‘Vacana’ welcomes academic articles, full-length research articles and review articles pertaining to languages and linguistics. Article manuscripts may be submitted all-year-round and may be written in Thai or English. The manuscripts, which must be original and must never have been published, will be subject to double-blind review by two experts. Submitted manuscripts must conform to the journal’s conditions and format, as detailed below

All articles are permitted to be used only for the academic purpose. The use for purposes other than this must be permitted by the editorial board.

All views or conclusions are those of the authors of the articles and not necessarily of those of editorial board.

สารบัญ / TABLE OF CONTENT

วารสารวณะ ปีที่ 4 ฉบับที่ 1 (มกราคม – มิถุนายน 2559)

Vacana Vol.4 No.1 (January - June 2016)

A Tonal System of Phrae Dialect	1
ระบบวรรณยุกต์ภาษาไทยถิ่นแพะ วิภาวรรณ ถิ่นจันทร์	
กลวิธีการสื่อความหมายและการใช้สัญลักษณ์ในบทโฆษณาณรงค์ไม่บริโภค เครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของ สสส.	19
Communicative Strategies and Semiotic Representation in Anti-alcohol Campaign Advertisements of Thai Health Promotion Foundation	
อัจจิมา นิตยประภา	
การพัฒนาความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนไทยผู้เรียนภาษาอังกฤษ ในฐานะภาษาต่างประเทศ โดยใช้การทบทวนโดยผู้รู้เสมอกัน	38
The Development of English Writing Competency of Thai EFL Students by Using Peer Review	
พิชญาภา กาทลง	
Improving EFL Students' Speech Fluency in Oral Narrative	70
Nitchakarn Khawsanit	

ระบบวรรณยุกต์ภาษาไทยถิ่นแพร่

A Tonal System of Phrae Dialect

วิภาวรรณ ถิ่นจันทร์

บทคัดย่อ

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาและวิเคราะห์ระบบเสียงวรรณยุกต์ ภาษาไทยถิ่นแพร่ด้วยวิธีทางกลศาสตร์โดยเก็บข้อมูลจากผู้บอกภาษาที่อาศัยอยู่ในพื้นที่ 8 อำเภอ ซึ่งหนึ่งอำเภอประกอบด้วยผู้บอกภาษาจำนวน 2 คน ผู้บอกภาษาในงานวิจัยครั้งนี้มีจำนวนทั้งสิ้น 16 คน ในการวิเคราะห์ระบบเสียงวรรณยุกต์ใช้แนวคิดกล่องทดสอบวรรณยุกต์เก็ดนีย์ (Gedney, 1972) เพื่อศึกษาจำนวนและการแยกเสียงรวมเสียงวรรณยุกต์ ส่วนการวิเคราะห์สัทลักษณะวรรณยุกต์ใช้วิธีการทางกลศาสตร์ด้วยโปรแกรมพราท (praat) เพื่อวิเคราะห์ค่าความถี่มูลฐานและแปลงเป็นค่าเฮมิโตน ผลการวิจัยพบว่า ภาษาไทยถิ่นแพร่ปรากฏการแยกเสียงรวมเสียงแบบ A12-34 B123-4 C123-4 DL123-4 และ DS123-4 ประกอบด้วย 6 หน่วยเสียง ดังนี้ วรรณยุกต์ที่ 1 กลางค่อนข้างต่ำขึ้น [214] วรรณยุกต์ที่ 2 กลางขึ้น [35] วรรณยุกต์ที่ 3 กลางค่อนข้างต่ำระดับ [22] วรรณยุกต์ที่ 4 กลางตก [31] วรรณยุกต์ที่ 5 กลางระดับ [33] และวรรณยุกต์ที่ 6 กลางค่อนข้างสูงตก [41] นอกจากนี้ ภาษาไทยถิ่นแพร่ยังปรากฏวรรณยุกต์รูปแปรที่เป็นระบบวรรณยุกต์ย่อยอันเกิดจากปัจจัยทางด้านสังคม จากการเปรียบเทียบผลการศึกษาแสดงให้เห็นว่า ระบบเสียงวรรณยุกต์ภาษาไทยถิ่นแพร่อันได้แก่ จำนวนเสียงวรรณยุกต์ การแยกเสียงรวมเสียงวรรณยุกต์ และสัทลักษณะของวรรณยุกต์ยังคงรักษารูปแบบเช่นเดียวกับผลการศึกษาในอดีต

คำสำคัญ: ระบบวรรณยุกต์, ภาษาไทยถิ่นเหนือ, ภาษาไทยถิ่นแพร่

¹ บทความนี้เป็นส่วนหนึ่งของวิทยานิพนธ์เรื่อง “การแปรเสียงวรรณยุกต์ของภาษาไทยถิ่นในจังหวัดแพร่”

ปีการศึกษา 2558 ปริญญาโท สาขาภาษาศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

โดยมีรองศาสตราจารย์ ดร. วริษา ไอลานนท์ เป็นอาจารย์ที่ปรึกษา

² นักศึกษาปริญญาโท คณะศิลปศาสตร์ ภาควิชาภาษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

Abstract

The purposes of this study are to acoustically examine and analyze the Phrae dialect's tonal system. The data were collected from eight districts. In each district, two female informants over the age of 50 were selected. The total number of informants was 16 speakers. William J. Gedney's (1972) wordlist was used to determine the number of tone and the tone mergers and splits. The Praat program was used to analyze fundamental frequency (F0) and the acoustic characteristics, shown as six horizontal lines and five spaces, represent a pitch by semitone scale. The study's findings reveal that the pattern of Phrae dialect's tonal mergers and splits are A12-34 B123-4 C123-4 DL123-4 and DS123-4. In addition, the Phrae dialect's tonal system consists of six tones, which are Tone 1 mid-low rising [214] Tone 2 mid rising tone [35] Tone 3 mid-low level tone [22] Tone 4 mid falling tone [31] Tone 5 mid level tone [33] and Tone 6 mid-high falling tone [41]. Lastly, this study shows that the Phrae dialect has a sub-tonal system, which is a result of social factors. Phrae dialect's results such as the number of tone, the tone mergers and splits and tone characteristics seem to be similar to those of previous studies.

Keywords: tonal system, northern Thai, Phrae dialect

1. บทนำ

ภาษาไทยถิ่นแพะ (Phrae dialect) ถือเป็นภาษาย่อยของภาษาไทยถิ่นเหนือ(Northern Thai dialect) หรือที่เรียกว่า ภาษาล้านนา หรือ ภาษาคำเมือง เป็นภาษาตระกูลไทที่มีความสำคัญตระกูลหนึ่งซึ่งจัดอยู่ในกลุ่มตะวันตกเฉียงใต้ (the Southwestern group) ตามการแบ่งของ Li (1959, pp. 15-21) ภาษาไทยถิ่นเหนือเป็นภาษาหนึ่งที่ใช้พูดกันในเขตภาคเหนือของประเทศไทย ได้แก่ จังหวัดเชียงใหม่ ลำพูน เชียงราย พะเยา แพร่ น่าน ลำปาง แม่ฮ่องสอน และบางอำเภอในจังหวัดตาก สุโขทัย และอุตรดิตถ์ ภาษาตระกูลดังกล่าวจัดเป็นภาษาวรรณยุกต์ (tonal language) เป็นภาษาที่ระดับเสียงสูงต่ำมีนัยสำคัญทางสัทวิทยา กล่าวคือ ระดับเสียงสูงต่ำประจำคำที่ทำให้ความหมายของคำต่างกัน (ธีระพันธ์ เหลืองทองคำ และคณะ, 2554, น. 120; วิไลลักษณ์ จุฬาราชวงศ์, 2544, น. 1)

เสียงวรรณยุกต์ภาษาไทยถิ่นแพะมีผู้ศึกษาไว้อย่างหลากหลาย ทั้งจากการฟังและวัดด้วยเครื่องมือทางกลศาสตร์ ด้านการฟังมีผู้ศึกษาตั้งแต่ กลางศตวรรษที่ 20 ได้แก่ Brown (1965) และ Jones (1965) ศึกษาภาษาไทยถิ่นเหนือของจังหวัดในเขตภาคเหนือ ได้แก่ เชียงใหม่ เชียงราย ลำพูน ลำปาง แพร่ และน่าน โดยยึดเสียงวรรณยุกต์ที่ต่างกันเป็นเกณฑ์ในการแบ่งภาษาถิ่นย่อย ส่วนด้านกลศาสตร์มีผู้ศึกษาตั้งแต่ปลายศตวรรษที่ 20 ได้แก่ พิศศรี แจ้งไพโร (2520) ได้ศึกษาเรื่อง “หน่วยเสียงภาษาแพะ” Gardner (1996) ได้ศึกษาเรื่อง “A tonal study of Kammuang in Nan and Phrae” และ Chommanad Intajamornrak (2011, 2013) ได้ศึกษาเรื่อง “Tonal variation and change in Tai Lue spoken in Phrae province”³ และ “Language contact: Challenging in diversity”⁴ ตามลำดับ ถึงแม้ว่าผลงานที่ผ่านมามีผู้ศึกษาเสียงวรรณยุกต์ของภาษาไทยถิ่นแพะไว้อย่างหลากหลาย อย่างไรก็ตาม ผลงานของผู้ที่ศึกษาผ่านมาทั้งหมดเป็นการศึกษาเพียงเฉพาะจุดเท่านั้น กล่าวคือ งานของ Brown (1965) และ Jones (1965) ไม่ได้ระบุพื้นที่ในการศึกษาและคุณสมบัติของผู้บอกภาษา ส่วนงานของพิศศรี แจ้งไพโร (2520) เก็บข้อมูลจากผู้บอกภาษาไทยถิ่นแพะที่อาศัยอยู่ในตำบลในเวียง อำเภอเมืองแพะ รวมทั้งพิศศรี แจ้งไพโร ยังเก็บข้อมูลจากเสียงของตนเองในฐานะที่เป็นเจ้าของภาษาอีกด้วย ตลอดงานของ Gardner (1996) เก็บข้อมูลจากผู้บอกภาษาในมหาวิทยาลัยโยนก จังหวัดลำปางที่มีภูมิลำเนามาจากจังหวัดแพะ และงานของ Chommanad Intajamornrak (2011, 2013) เก็บข้อมูลจากผู้บอกภาษาที่ใช้ภาษาไทยถิ่นแพะเป็นภาษาแม่และอาศัยอยู่ในจังหวัดแพะโดย Chommanad Intajamornrak ไม่ได้ระบุอำเภอที่มีการศึกษา จากการสำรวจการศึกษาที่

³ แม้ว่างานวิจัยเรื่องดังกล่าวจะศึกษาเกี่ยวกับภาษาไทยถิ่นในจังหวัดแพะ อย่างไรก็ตาม Chommanad Intajamornrak (2011) ได้นำเสนอผลการศึกษากการแยกเสียงรวมเสียงวรรณยุกต์ภาษาไทยถิ่นแพะในงานวิจัยดังกล่าว

⁴ งานวิจัยเรื่องนี้ไม่ปรากฏการนำเสนอการแยกเสียงรวมเสียงวรรณยุกต์ภาษาไทยถิ่นแพะ อย่างไรก็ตาม Chommanad Intajamornrak (2013) ได้นำเสนอผลการศึกษาสัทลักษณะของวรรณยุกต์ภาษาไทยถิ่นแพะ

เกี่ยวข้องกับเสียงวรรณยุกต์ในจังหวัดแพร่ ผู้วิจัยยังไม่พบงานวิจัยใดที่ศึกษาอย่างครอบคลุมในทุกอำเภอของจังหวัดแพร่ ทั้งนี้ ผู้วิจัยจะนำเสนอเสียงวรรณยุกต์ด้วยค่า 5 ระดับเพื่อบรรยายสัทลักษณะ เนื่องจากงานวิจัยในอดีตตั้งที่กล่าวไว้แล้วข้างต้นนำเสนอเสียงวรรณยุกต์ในระบบที่ต่างกัน จึงทำให้เกิดความยุ่งยากในการเปรียบเทียบผลการศึกษา ด้วยเหตุนี้ ผู้วิจัยจึงมีความสนใจในเรื่องการศึกษาเสียงวรรณยุกต์ภาษาไทยถิ่นแพร่ด้วยวิธีการทางกลศาสตร์โดยมีวัตถุประสงค์คือ วิเคราะห์และศึกษาระบบเสียงวรรณยุกต์ภาษาไทยถิ่นแพร่โดยเก็บข้อมูลจากทุกอำเภอรวมทั้งสิ้น 8 อำเภอ และเปรียบเทียบเสียงวรรณยุกต์ภาษาไทยถิ่นเหนือของทุกอำเภอในจังหวัดแพร่ว่ามีความเหมือนหรือแตกต่างกันอย่างไร ซึ่งสมมติฐานของงานวิจัยนี้คือ ระบบวรรณยุกต์ของภาษาไทยถิ่นแพร่ทั้ง 8 อำเภอ จะมีการแปรเปลี่ยนสัทลักษณะไปจากระบบวรรณยุกต์ของภาษาไทยถิ่นแพร่ที่เคยมีการศึกษามาแล้ว

2. ทบทวนวรรณกรรม

ผู้วิจัยได้สรุปผลการศึกษาระบบวรรณยุกต์ภาษาไทยถิ่นแพร่ของผู้ศึกษาที่ผ่านมา ได้แก่ Brown (1965), Jones (1965), พิศศรี แจ้งไพโร (2520), Gardner (1996) และ Chommanad Intajamornrak (2011, 2013) โดยแบ่งการนำเสนอออกเป็น 2 หัวข้อ ดังนี้ 2.1) จำนวนเสียงวรรณยุกต์และการแยกเสียงรวมเสียงวรรณยุกต์ และ 2.2) สัทลักษณะของวรรณยุกต์⁵

2.1 จำนวนเสียงวรรณยุกต์และการแยกเสียงรวมเสียงวรรณยุกต์

จำนวนเสียงวรรณยุกต์ภาษาไทยถิ่นแพร่ปรากฏเสียงวรรณยุกต์จำนวน 6 หน่วยเสียง นอกจากนี้ การแยกเสียงรวมเสียงวรรณยุกต์ภาษาไทยถิ่นแพร่ปรากฏการแยกเสียงวรรณยุกต์ในช่อง A แบบ A12-34 ช่อง B แบบ B123-4 ช่อง C แบบ C123-4 ช่อง DL แบบ DL123-4 และช่อง DS แบบ DS123-4 (พิศศรี แจ้งไพโร, 2520; Brown, 1965; Chommanad Intajamornrak, 2011; Gardner, 1996; Jones, 1965) กล่าวได้ว่า งานวิจัยทุกฉบับที่ศึกษาระบบวรรณยุกต์ภาษาไทยถิ่นแพร่ปรากฏผลการศึกษาที่มีความสอดคล้องกัน

2.2 สัทลักษณะของวรรณยุกต์

ในหัวข้อนี้ ผู้วิจัยจะนำเสนอเพียงผลการศึกษาของ Gardner (1996) และ Chommanad Intajamornrak (2013) เนื่องจากผลการศึกษาของผู้ศึกษาทั้งสอง เป็นการศึกษาด้วยวิธีการทางกลศาสตร์ที่ใช้โปรแกรมคอมพิวเตอร์ในการวิเคราะห์ข้อมูลคือ โปรแกรมแมคเซซิล (McCECIL) และ

⁵ สัทลักษณะของวรรณยุกต์ในที่นี้ หมายถึง ความสูง-ต่ำ (pitch height) และการขึ้น-ตก (pitch contour) ซึ่งใช้ในการบรรยายลักษณะของเสียงวรรณยุกต์ที่ปรากฏ

โปรแกรมพราท (praat) ตามลำดับ⁶ ผลการศึกษาปรากฏว่า วรรณยุกต์ภาษาไทยถิ่นแพรมีจำนวน 6 หน่วยเสียง ดังนี้ วรรณยุกต์ที่ 1 มีสัทลักษณะเป็นเสียงต่ำขึ้น วรรณยุกต์ที่ 2 มีสัทลักษณะเป็นเสียงกลางขึ้น วรรณยุกต์ที่ 3 มีสัทลักษณะเป็นเสียงกลางระดับ วรรณยุกต์ที่ 4 มีสัทลักษณะเป็นเสียงกลางตก วรรณยุกต์ที่ 5 มีสัทลักษณะเป็นเสียงสูงระดับ และวรรณยุกต์ที่ 6 มีสัทลักษณะเป็นเสียงสูงตก จากการเปรียบเทียบผลการศึกษาของ Gardner (1996) และ Chommanad Intajamornrak (2013) พบว่า สัทลักษณะของวรรณยุกต์ในแต่ละช่องมีความเหมือนกัน ยกเว้นในช่อง DL4 สามารถแสดงตารางสรุปผลการศึกษาเสียงวรรณยุกต์ภาษาไทยถิ่นแพร์ที่ผ่านมามาก่อนวรรณยุกต์ ได้ดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 ผลการศึกษาภาษาไทยถิ่นแพร์ด้วยวิธีการทางกลศาสตร์
ของผู้ศึกษาที่ผ่านมา

	A	B	C	DL	DS
1	ว. 1	ว. 3	ว. 5	ว. 3	ว. 2
2	ต่ำขึ้น	กลาง	สูง	กลาง	กลาง
3		ระดับ	ระดับ	ระดับ	ขึ้น
4	ว. 2	ว. 4	ว. 6	ว. 6	ว. 5
	กลาง	กลาง	สูงตก	สูงตก	สูง
	ขึ้น	ตก			ระดับ

ระบบวรรณยุกต์ภาษาไทยถิ่นน่านและแพร์
โดยใช้กล่องวรรณยุกต์ดัดแปลงจาก
Gardner (1996, p. 9)

	A	B	C	DL	DS
1	ว. 1	ว. 3	ว. 5	ว. 3	ว. 2
2	ต่ำขึ้น	กลาง	สูง	กลาง	กลาง
3		ระดับ	ระดับ	ระดับ	ขึ้น
4	ว. 2	ว. 4	ว. 6	ว. 4	ว. 5
	กลาง	กลาง	สูงตก	กลาง	สูง
	ขึ้น	ตก		ตก	ระดับ

ระบบวรรณยุกต์ภาษาไทยถิ่นแพร์
โดยใช้กล่องวรรณยุกต์ดัดแปลงจาก
Chommanad Intajamornrak (2011, p. 15)

นอกจากนี้ ในการทบทวนเอกสารเกี่ยวกับการแปรและการเปลี่ยนแปลงของภาษา ผู้วิจัยพบว่า ปัจจัยสำคัญที่ส่งผลให้เกิดการแปรและการเปลี่ยนแปลงของภาษาสามารถแบ่งออกเป็น 2 ประเภทคือ 1) ปัจจัยภายใน (internal factor) เป็นปัจจัยในตัวภาษาที่มีผลต่อการเปลี่ยนแปลง เช่น ลักษณะทางเสียงหรือโครงสร้างไวยากรณ์ เป็นต้น และ 2) ปัจจัยภายนอก (external factor) เป็นปัจจัยทางสังคมอื่นๆ ที่มี

⁶ ทั้งนี้ ผู้วิจัยพบว่า ผลการศึกษาของพิศศรี แจ้งไพโร (2520) มีความสอดคล้องกับผลการศึกษาของ Gardner (1996) และ Chommanad Intajamornrak (2013) โดยสาเหตุที่ผู้วิจัยไม่นำผลการศึกษาของพิศศรี แจ้งไพโร มานำเสนอข้อมูลนั้น เนื่องจากไม่ได้ระบุชื่อโปรแกรมในการวิเคราะห์คลื่นเสียง

⁷ ผู้วิจัยคงการนำเสนอลำดับของเสียงวรรณยุกต์ในช่อง DL4 ตามผลการศึกษาของ Gardner (1996)

ผลต่อการเปลี่ยนแปลง เช่น การสัมผัสภาษา อายุ รวมไปถึงทัศนคติที่เกี่ยวข้องกับความมีศักดิ์ศรีของภาษา เป็นต้น (ธัญวิทย์ ศรีจันทร์, 2555, น. 12-18; พิณรัตน์ อัครวัฒนากุล, 2546, น. 65-71)

3. วิธีดำเนินการวิจัย

ผู้วิจัยได้กำหนดจุดเก็บข้อมูลโดยใช้เขตอำเภอเป็นเกณฑ์ในการศึกษาทุกอำเภอของจังหวัดแพร่ และใช้วิธีการสุ่มแบบมีเงื่อนไขในการเลือกจุดเก็บข้อมูล ซึ่งมีเกณฑ์ดังต่อไปนี้ 1) จุดเก็บข้อมูลต้องไม่เป็นที่ตั้งของที่ว่าการอำเภอ และ 2) จุดเก็บข้อมูลต้องไม่ติดกับจุดเก็บข้อมูลอีกอำเภอหนึ่ง⁸ สำหรับพื้นที่ในการเก็บข้อมูลของผู้บอกภาษาไทยถิ่นแพร่มีจำนวน 8 อำเภอ ได้แก่ ตำบลน้ำคำ อำเภอเมืองแพร่, ตำบลร่องกาศ อำเภอสูงเม่น, ตำบลแม่ยาวฮ่อ อำเภอร่องกวาง, ตำบลแม่คำมี อำเภอหนองม่วงไข่, ตำบลแดนชุมพล อำเภอสอง, ตำบลป่าหวาย อำเภอเด่นชัย, ตำบลแม่ปาน อำเภอลอง และตำบลแม่พุง อำเภอวังชิ้น ผู้วิจัยเก็บข้อมูลจากผู้บอกภาษาเพศหญิงอายุไม่ต่ำกว่า 50 ปีที่มีการศึกษาไม่เกินภาคบังคับ⁹ ตลอดจนผู้บอกภาษาทุกคนในทุกอำเภอต้องมีอาชีพที่คล้ายคลึงกัน ตัวอย่างเช่น ทำไร่นา รับจ้าง เป็นต้น ในการเก็บข้อมูล ผู้วิจัยเก็บข้อมูลจากผู้บอกภาษาไทยถิ่นแพร่จำนวน 8 อำเภอ โดยเก็บข้อมูลจุดละ 2 คน เป็นจำนวนทั้งสิ้น 16 คน (8 อำเภอ X 2 คน)

ในการบันทึกเสียง ผู้วิจัยเก็บข้อมูลจากบัตรคำที่ดัดแปลงจากกล่องเสียงวรรณยุกต์เกิดขึ้น (Gedney, 1972) จำนวน 20 คำ รวมถึงกำหนดให้ผู้บอกภาษาออกเสียงคำศัพท์ภาษาไทยถิ่นแพร่คำละ 3 ครั้ง ดังนั้น จำนวนคำเดียวที่จะนำมาวิเคราะห์มีจำนวนทั้งสิ้น 960 คำ (16 คน X 20 คำ X 3 ครั้ง) โดยผู้วิจัยใช้เครื่องบันทึกเสียงยี่ห้อ Sony รุ่น ICD-UX543F ที่มีไมโครโฟนในตัวเครื่องซึ่งมีประสิทธิภาพในการบันทึกเสียงที่ใกล้ที่สุดและช่วยกำจัดเสียงรบกวนรอบข้างออกไปขณะบันทึกเสียง นอกจากนี้ ผู้วิจัยได้วัดค่าความถี่มูลฐาน (F0) ด้วยโปรแกรมพราท (praat) เวอร์ชัน 5.3.56 โดยเริ่มวัดจากจุดเริ่มต้นของเสียงสระจนถึงจุดสิ้นสุดของเสียงสระ ตลอดจนผู้วิจัยปรับค่าเวลาของเสียงวรรณยุกต์ให้เท่ากันทุกคำ (normalization of duration) และวัดค่าความถี่มูลฐานทุกช่วง 10% ไปจนถึง 100% รวมทั้งหมด 11 จุด หลังจากคำนวณค่าความถี่มูลฐานเรียบร้อยแล้ว ผู้วิจัยจะปรับค่าความถี่มูลฐานโดยแปลงค่าเฮิรตซ์เป็นค่าเซมิโตน (ST) ซึ่งค่าเซมิโตนเป็นการลดความแตกต่างอันเนื่องมาจากผู้พูดที่ต่างเพศ ต่างวัยรวมทั้งแสดง

⁸ ผู้วิจัยใช้เกณฑ์ในการคัดเลือกจุดเก็บข้อมูลจากงานวิจัยของยาใจ มาลัยเจริญ (2531, น. 29) ที่ได้ศึกษาเรื่อง “วรรณยุกต์ภาษาไทยถิ่นจังหวัดอ่างทองและพระนครศรีอยุธยา”

⁹ การศึกษาภาคบังคับ หมายถึง การศึกษาซึ่งจัดไม่น้อยกว่าสิบสองปีก่อนระดับอุดมศึกษาเทียบเท่ากับมัธยมศึกษาปีที่ 6 (สำนักงานปลัดกระทรวงศึกษาธิการ, 2557)

การขึ้นลงของเสียงได้ชัดเจนมากยิ่งขึ้น โดยใช้สูตรการคำนวณหาค่าเซมิโตนคือ $12 \cdot \log(\text{Hz to be translated} / \text{Hz reference level}) / \log(2)^{10}$

รายการคำสำหรับเก็บข้อมูล มีดังต่อไปนี้

ตารางที่ 2 รายการคำทดสอบเสียงวรรณยุกต์ภาษาไทยถิ่นแพร์¹¹

	A	B	C	DL	DS
1	p ^h ǎ: ผา	p ^h à: ผ่า	p ^h á: ฟ้า	p ^h à:k หน้า(ผาก)	p ^h àk ผัก
2	pa: ปา	pà: ป่า	pá: ป่า	pà:k ปาก	pàk ปัก
3	ba:n บาน	bà: ป่า	bâ: ป่า	bà:t บาด	bàt บัตร
4	t ^h a: ทา	t ^h â: ท่า	t ^h á: ห้า	t ^h â:k தாக	t ^h á:k ห้า

4. ผลการวิจัย

ผู้วิจัยได้แบ่งการนำเสนอผลการศึกษาระบบวรรณยุกต์ภาษาไทยถิ่นแพร์ออกเป็น 2 ประเด็นดังต่อไปนี้ 4.1) จำนวนเสียงวรรณยุกต์และการแยกเสียงรวมเสียงวรรณยุกต์ และ 4.2) สัทลักษณะของวรรณยุกต์

4.1 จำนวนเสียงวรรณยุกต์และการแยกเสียงรวมเสียงวรรณยุกต์

ในหัวข้อนี้ ผู้วิจัยใช้แนวคิดเรื่องกล่องเสียงวรรณยุกต์เก็ดนีย์ (1972) เป็นเครื่องมือในการวิเคราะห์ข้อมูล ผลการศึกษาพบว่า ระบบวรรณยุกต์ภาษาไทยถิ่นแพร์ปรากฏเสียงวรรณยุกต์จำนวนทั้งสิ้น 6 หน่วยเสียง รวมทั้งมีการแยกเสียงรวมเสียงวรรณยุกต์ในกล่องวรรณยุกต์แบบ A12-34 B123-4 C123-4 DL123-

¹⁰ ผู้วิจัยอ้างอิงสูตรดังกล่าวจากงานวิจัยของศุภจิรัฐ จิตวิริยนนท์ (2557, น. 13) ซึ่ง Hz to be translated คือ ค่าความถี่มูลฐานที่จะแปลงค่า และ Hz reference level คือ ค่าความถี่มูลฐานต่ำสุดของผู้บอกภาษา

¹¹ ผู้วิจัยได้นำรายการคำศัพท์ที่ดัดแปลงจากกล่องเสียงวรรณยุกต์เก็ดนีย์ (Gedney, 1972)

จำนวนทั้งหมด 20 คำ จากงานวิจัยของ Kanita Chaimano (2009) ที่ได้ศึกษาเรื่อง "Tone variation of Tai Lue spoken in Thailand" รายการคำดังกล่าว เป็นคำศัพท์พื้นฐานที่คนแพร์ใช้ในชีวิตประจำวัน ประกอบด้วย คำเรียกญาติ ส่วนต่างๆ ของร่างกาย สัตว์ พืชผักผลไม้ และกริยาอาการ เป็นต้น

4 และ DS123-4 ตลอดจนพบลักษณะเด่นของระบบวรรณยุกต์คือ เสียงวรรณยุกต์ในช่อง B และ DL จะปรากฏเสียงวรรณยุกต์ที่เหมือนกันเสมอ ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยที่ศึกษาภาษาไทยถิ่นแพร์ที่ผ่านมา (พิศศรี แจ้งไพโร, 2520; Brown, 1965; Chommanad Intajamornrak, 2011; Gardner, 1996; Jones, 1965) กล่าวได้ว่าระบบวรรณยุกต์ดังกล่าวเป็นระบบวรรณยุกต์ต้นแบบ¹² ที่เป็นตัวแทนของภาษาไทยถิ่นแพร์ เนื่องจากเป็นผลการศึกษาที่ได้มาจากผู้บอกภาษาจำนวนทั้งสิ้น 15 คน¹³ ถือว่าเป็นผู้บอกภาษาจำนวนส่วนใหญ่ที่พบ อย่างไรก็ตาม ผู้วิจัยพบว่าระบบวรรณยุกต์ภาษาไทยถิ่นแพร์ปรากฏเสียงวรรณยุกต์จำนวนทั้งสิ้น 5 หน่วยเสียงในผู้บอกภาษาอำเภอวังชิ้นคนที่ 2 ซึ่งเป็นวรรณยุกต์รูปแปรของวรรณยุกต์ต้นแบบ ตลอดจนมีการแยกเสียงรวมเสียงวรรณยุกต์ในกลุ่มวรรณยุกต์แบบ A12-34 B1234 C123-4 DL1234 และ DS123-4 ลักษณะเด่นของวรรณยุกต์รูปแปรคือ เสียงวรรณยุกต์ในช่อง B และ DL จะปรากฏเสียงวรรณยุกต์ที่เหมือนกันเสมอเช่นเดียวกับระบบวรรณยุกต์ต้นแบบ เพียงแต่ระบบวรรณยุกต์รูปแปรไม่ปรากฏการแยกเสียงวรรณยุกต์ของทั้งสองช่องดังกล่าว สามารถนำเสนอผลการศึกษาดังตารางที่ 3

ตารางที่ 3 รูปแบบการแยกเสียงรวมเสียงวรรณยุกต์ของภาษาไทยถิ่นแพร์

	A	B	C	DL	DS
1	ว. 1 [214]	ว. 3 [22]	ว. 5 [33]	ว. 3 [22]	ว. 2 [45]
2					
3	ว. 2 [35]				
4		ว. 4 [31]	ว. 6 [41]	ว. 4 [31]	ว. 5 [44]

B = DL

ระบบวรรณยุกต์ต้นแบบ
(ผู้บอกภาษา 15 คน)

	A	B	C	DL	DS
1	ว. 1 [114]	ว. 3 [21]	ว. 4 [33]	ว. 3 [32]	ว. 2 [24]
2					
3	ว. 2 [24]				
4			ว. 5 [41]		ว. 4 [44]

B = DL

ระบบวรรณยุกต์รูปแปร
(ผู้บอกภาษา 1 คน)

¹² วรรณยุกต์ต้นแบบในที่นี้ หมายถึง ระบบวรรณยุกต์ภาษาไทยถิ่นแพร์ที่มีผลการศึกษาคือสอดคล้องกับระบบวรรณยุกต์ภาษาไทยถิ่นแพร์ของผู้ศึกษาในอดีตทั้งในแง่ของจำนวนเสียงวรรณยุกต์ การแยกเสียงรวมเสียงวรรณยุกต์ และสัทลักษณะของวรรณยุกต์

¹³ ประกอบไปด้วย ผู้บอกภาษาอำเภอเมืองแพร์ อำเภอสูงเม่น อำเภอร่องขวาง อำเภอหนองม่วงไข่ อำเภอสอง อำเภอเด่นชัย อำเภอลอง และอำเภอวังชิ้น (ไม่รวมผู้บอกภาษาอำเภอวังชิ้นคนที่ 2)

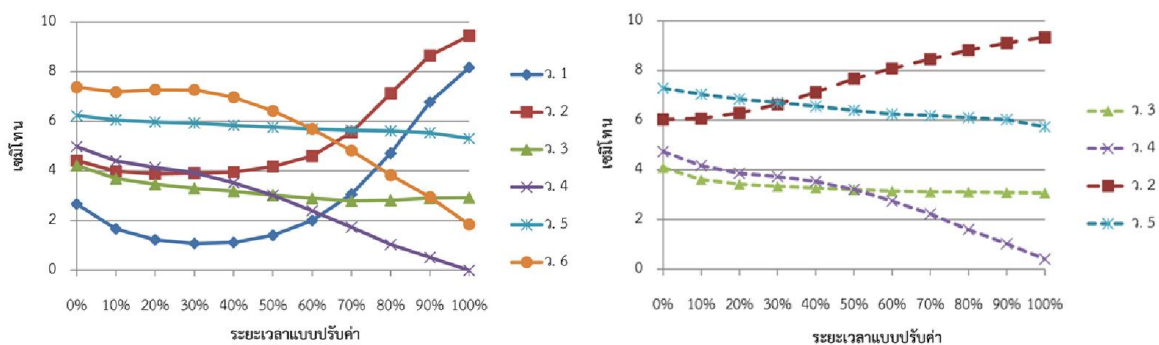
4.2 สัทลักษณะของวรรณยุกต์

ในหัวข้อนี้ ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลด้วยวิธีการทางกลศาสตร์โดยวัดค่าความถี่มูลฐานด้วยโปรแกรมพราท (praat) จากคำทดสอบที่เป็นคำเดี่ยวทั้งหมด 20 คำต่อผู้บอกภาษา 1 คน ผู้วิจัยได้ปรับค่าระยะเวลาของเสียงวรรณยุกต์ให้เท่ากันทุกคำ (normalization of duration) โดยวัดค่าความถี่มูลฐานทุกช่วง 10% ไปจนถึง 100% รวมทั้งหมด 11 จุด รวมทั้งนำค่าเฮิร์ตซ์ที่ได้มาแปลงเป็นค่าเซมิโตน จากนั้นผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้ไปสร้างกราฟเส้นให้เป็นค่า 5 ระดับเท่าๆ กัน เพื่อแสดงสัทลักษณะของวรรณยุกต์ ประกอบกับนำเสนอข้อมูลโดยการบรรยายรายละเอียดสัทลักษณะของวรรณยุกต์ภาษาไทยถิ่นแพรว

4.2.1 สัทลักษณะต้นแบบของวรรณยุกต์ภาษาไทยถิ่นแพรว

ภาพที่ 1 สัทลักษณะต้นแบบของวรรณยุกต์ภาษาไทยถิ่นแพรว

คำเป็น (ซ้าย) คำตาย (ขวา)



จำนวน

วรรณยุกต์ที่ 2 วรรณยุกต์ที่ 4 และวรรณยุกต์ที่ 6 วรรณยุกต์ระดับ (level tone) 2 หน่วยเสียงคือ วรรณยุกต์ที่ 3 และวรรณยุกต์ที่ 5¹⁴ ผลการศึกษาดังกล่าวได้มาจากค่าเฉลี่ยแต่ละเสียงวรรณยุกต์ของผู้บอกภาษาไทยถิ่นแพรวทั้ง 8 อำเภอ จำนวนทั้งสิ้น 15 คน¹⁵ ทั้งนี้ สาเหตุที่ผู้วิจัยนำเสนอผลการศึกษาในภาพรวมนั้น เนื่องจากทิศทางเสียงวรรณยุกต์ของผู้บอกภาษาไปในทิศทางเดียวกัน ตลอดจนเพื่อไม่ให้เกิดความซับซ้อนในการเสนอข้อมูล ค่าเซมิโตนช่วง 0-10 ที่ผู้วิจัยใช้ในการนำเสนอสัทลักษณะของวรรณยุกต์นั้น เป็นค่าเซมิโตนเฉลี่ยสูงสุดของผู้บอกภาษาทั้ง 15 คนดังกล่าว สามารถอธิบายภาพที่ 1 ด้วยรายละเอียดได้ดังต่อไปนี้

¹⁴ ในการจำแนกเสียงวรรณยุกต์ ผู้วิจัยใช้เกณฑ์ในการแบ่งวรรณยุกต์เปลี่ยนระดับ (contour tone) และวรรณยุกต์ระดับ (level tone) ดังนี้ หากทิศทางของเส้นกราฟแสดงเสียงวรรณยุกต์ไม่ได้อยู่ในพื้นที่ระดับเดียวกัน ผู้วิจัยจะจำแนกเสียงวรรณยุกต์นั้นเป็นเสียงวรรณยุกต์เปลี่ยนระดับ ส่วนทิศทางของเส้นกราฟแสดงเสียงวรรณยุกต์ที่อยู่ในพื้นที่ระดับเดียวกัน ผู้วิจัยจะถือว่าเสียงวรรณยุกต์นั้นเป็นเสียงวรรณยุกต์ระดับ ซึ่งลักษณะดังกล่าวเป็นการแบ่งวรรณยุกต์ในแง่ที่ปรากฏทางกายภาพเท่านั้น

¹⁵ ดูเชิงอรรถที่ 13

วรรณยุกต์ที่ 1 ที่ปรากฏในคำเป็น สัทลักษณะของวรรณยุกต์เป็นเสียงกลางค่อนข้างต่ำขึ้น [214] ตัวอย่างเช่น คำว่า “ผา” “ปลา” ซึ่งเป็นคำทดสอบในช่อง A12

วรรณยุกต์ที่ 2 ประกอบด้วย 2 หน่วยเสียงย่อย ในคำเป็น สัทลักษณะของวรรณยุกต์เป็นเสียงกลางขึ้น [35] ตัวอย่างเช่น คำว่า “บาน” “ทา” ซึ่งเป็นคำทดสอบในช่อง A34 ส่วนในคำตายสระเสียงสั้น สัทลักษณะของวรรณยุกต์เป็นเสียงกลางค่อนข้างสูงขึ้น [45] ตัวอย่างเช่น คำว่า “ผัก” “ปีก” “บัตร” ซึ่งเป็นคำทดสอบในช่อง DS123

วรรณยุกต์ที่ 3 ที่ปรากฏในคำเป็น สัทลักษณะของวรรณยุกต์เป็นเสียงกลางค่อนข้างต่ำระดับ [22] ตัวอย่างเช่น คำว่า “ผ่า” “ป่า” “ป่า” ซึ่งเป็นคำทดสอบในช่อง B123 ส่วนในคำตายสระเสียงยาว สัทลักษณะของวรรณยุกต์เป็นเสียงกลางค่อนข้างต่ำระดับ [22] เช่นเดียวกับคำเป็น ตัวอย่างเช่นคำว่า “ผาก” “ปาก” “บาด” ซึ่งเป็นคำทดสอบในช่อง DL123 วรรณยุกต์ที่ 4 ที่ปรากฏในคำเป็น สัทลักษณะของวรรณยุกต์เป็นเสียงกลางตก [31] ตัวอย่างเช่น คำว่า “ท่า” ซึ่งเป็นคำทดสอบในช่อง B4 ส่วนในคำตายสระเสียงยาว สัทลักษณะของวรรณยุกต์เป็นเสียงกลางตก [31] เช่นเดียวกับคำเป็น ตัวอย่างเช่นคำว่า “ทาก” ซึ่งเป็นคำทดสอบในช่อง DL4

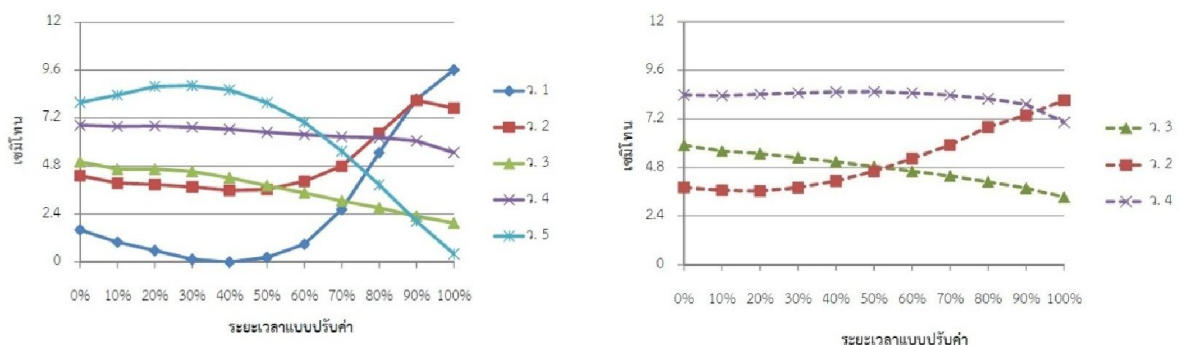
วรรณยุกต์ที่ 5 ประกอบด้วย 2 หน่วยเสียงย่อย ในคำเป็น สัทลักษณะของวรรณยุกต์เป็นเสียงกลางระดับ [33] ตัวอย่างเช่น คำว่า “ฟ้า” “ป่า” “ป่า” ซึ่งเป็นคำทดสอบในช่อง C123 ส่วนในคำตายสระเสียงสั้น สัทลักษณะของวรรณยุกต์เป็นเสียงกลางค่อนข้าง สูงระดับ [44] ตัวอย่างเช่น คำว่า “ทัก” ซึ่งเป็นคำทดสอบในช่อง DS4

วรรณยุกต์ที่ 6 ที่ปรากฏในคำเป็น สัทลักษณะของวรรณยุกต์เป็นเสียงกลางค่อนข้างสูงตก [41] ตัวอย่างเช่น คำว่า “ท่า” ซึ่งเป็นคำทดสอบในช่อง C4

4.2.2 สัทลักษณะรูปแปรของวรรณยุกต์ภาษาไทยถิ่นแพร์

ภาพที่ 2 สัทลักษณะรูปแปรของวรรณยุกต์ภาษาไทยถิ่นแพร์

คำเป็น (ซ้าย) คำตาย (ขวา)



ส่วนสัทลักษณะรูปแปรของวรรณยุกต์ภาษาไทยถิ่นแพร์ ปรากฏเสียงวรรณยุกต์จำนวน 5 หน่วยเสียง เมื่อเปรียบเทียบสัทลักษณะดังกล่าวซึ่งเป็นผลการศึกษาของผู้บอกภาษาอำเภอวังจั่นคนที่ 2 กับสัทลักษณะต้นแบบของภาษาไทยถิ่นแพร์พบว่า สัทลักษณะวรรณยุกต์ของทั้งสองระบบมีความคล้ายคลึงกัน เพียงแต่มีความแตกต่างกันในแง่การแยกเสียงวรรณยุกต์ กล่าวคือ ระบบวรรณยุกต์รูปแปรไม่ปรากฏการแยกเสียงวรรณยุกต์ในช่อง B1234 และ DL1234 ตลอดจนผู้บอกภาษาอำเภอวังจั่นคนที่ 2 ไม่ปรากฏเสียงกลางค่อนข้างต่ำระดับ [22] ด้วยเหตุนี้จึงทำให้การลำดับของเสียงวรรณยุกต์มีการเปลี่ยนแปลงไปดังรายละเอียดต่อไปนี้

วรรณยุกต์ที่ 1 ที่ปรากฏในคำเป็น สัทลักษณะของวรรณยุกต์เป็นเสียงต่ำขึ้น [114] ตัวอย่างเช่น คำว่า “ผา” “ปลา” เป็นคำทดสอบในช่อง A12 ซึ่งเป็นสัทลักษณะรูปแปรที่มีความใกล้เคียงกับสัทลักษณะวรรณยุกต์ที่ 1 ของระบบวรรณยุกต์ต้นแบบ

วรรณยุกต์ที่ 2 ที่ปรากฏในคำเป็น สัทลักษณะของวรรณยุกต์เป็นเสียงกลางค่อนข้างต่ำขึ้น [24] ตัวอย่างเช่น คำว่า “บาน” “ทา” เป็นคำทดสอบในช่อง A34 ส่วนในคำตายสระเสียงสั้น สัทลักษณะของวรรณยุกต์เป็นเสียงกลางค่อนข้างต่ำขึ้น [24] เช่นเดียวกับคำเป็น ตัวอย่างเช่น คำว่า “ผัก” “ปัก” “บัตร” เป็นคำทดสอบในช่อง DS123 ซึ่งเป็นสัทลักษณะรูปแปรที่มีความใกล้เคียงกับสัทลักษณะวรรณยุกต์ที่ 2 ของระบบวรรณยุกต์ต้นแบบ

วรรณยุกต์ที่ 3 ประกอบด้วย 2 หน่วยเสียงย่อย ในคำเป็น สัทลักษณะของวรรณยุกต์เป็นเสียงกลางค่อนข้างต่ำตก [21] ตัวอย่างเช่น คำว่า “ผา” “ป่า” “ป่า” “ทา” เป็นคำทดสอบในช่อง B1234 ส่วนในคำตายสระเสียงยาว สัทลักษณะของวรรณยุกต์เป็นเสียงกลางตก [32] ตัวอย่างเช่น คำว่า “ผาก” “ปาก” “บาด” “ทาบ” เป็นคำทดสอบในช่อง DL1234 ซึ่งทั้งสองสัทลักษณะข้างต้นเป็นสัทลักษณะรูปแปรที่มีความใกล้เคียงกับสัทลักษณะวรรณยุกต์ที่ 4 ของระบบวรรณยุกต์ต้นแบบ

วรรณยุกต์ที่ 4 ประกอบด้วย 2 หน่วยเสียงย่อย ในคำเป็น สัทลักษณะของวรรณยุกต์เป็นเสียงกลางระดับ [33] ตัวอย่างเช่น คำว่า “ผา” “ป่า” “ป่า” เป็นคำทดสอบในช่อง C123 ส่วนในคำตายสระเสียงสั้น สัทลักษณะของวรรณยุกต์เป็นเสียงกลางค่อนข้างสูงระดับ [44] ตัวอย่างเช่น คำว่า “หัก” เป็นคำทดสอบในช่อง DS4 ซึ่งทั้งสองสัทลักษณะข้างต้นเป็นสัทลักษณะที่มีความเหมือนกับสัทลักษณะวรรณยุกต์ที่ 5 ของระบบวรรณยุกต์ต้นแบบ

วรรณยุกต์ที่ 5 ที่ปรากฏในคำเป็น สัทลักษณะของวรรณยุกต์เป็นเสียงกลางค่อนข้างสูงตก [41] ตัวอย่างเช่น คำว่า “ท่า” เป็นคำทดสอบในช่อง C4 ซึ่งเป็นสัทลักษณะรูปแปรที่มีความเหมือนกับสัทลักษณะวรรณยุกต์ที่ 6 ของระบบวรรณยุกต์ต้นแบบ

5. อภิปรายผล

ผลการศึกษารายการภาษาไทยถิ่นแพร่ด้วยวิธีการทางกลศาสตร์ในงานวิจัยครั้งนี้สอดคล้องกับงานวิจัยที่ผ่านมา ทั้งในแง่ระบบเสียงวรรณยุกต์ การแยกเสียงรวมเสียงวรรณยุกต์ ตลอดจนสัญลักษณ์ของวรรณยุกต์ อย่างไรก็ตาม ผู้วิจัยจะอภิปรายถึงความเหมือนและความต่างระหว่างผลการศึกษาของผู้วิจัยและผู้ศึกษาที่ผ่านมาดังหัวข้อต่อไป

5.1 จำนวนเสียงวรรณยุกต์และการแยกเสียงรวมเสียงวรรณยุกต์

ระบบวรรณยุกต์ของภาษาไทยถิ่นแพร่ที่ได้มาจากผู้บอกภาษาทั้ง 8 อำเภอ¹⁶ ปรากฏเสียงวรรณยุกต์จำนวน 6 หน่วยเสียง รวมทั้งมีการแยกเสียงรวมเสียงวรรณยุกต์ในกลุ่มวรรณยุกต์แบบ A12-34 B123-4 C123-4 DL123-4 และ DS123-4 ซึ่งผลการศึกษาข้างต้นสอดคล้องกับงานวิจัยในอดีต (พิศศรีแจ้งไพโร, 2520; Brown, 1965; Chommanad Intajamornrak, 2011, 2013; Gardner, 1996; Jones, 1965) นอกจากนี้ ผลการศึกษาของผู้วิจัยพบข้อแตกต่างบางประการ กล่าวคือ ระบบวรรณยุกต์รูปแปรในผู้บอกภาษาอำเภอวังชิ้นคนที่ 2 ปรากฏเสียงวรรณยุกต์จำนวน 5 หน่วยเสียง รวมทั้งมีการแยกเสียงรวมเสียงวรรณยุกต์ในกลุ่มวรรณยุกต์แบบ A12-34 B1234 C123-4 DL1234 และ DS123-4 อย่างไรก็ตาม หากพิจารณาเชิงเปรียบเทียบสัญลักษณ์ของเสียงวรรณยุกต์ต้นแบบและรูปแปรจะพบว่า สัญลักษณ์โดยรวมของวรรณยุกต์ทั้งสองมีความเหมือนกัน เพียงแต่สัญลักษณ์วรรณยุกต์รูปแปรไม่ปรากฏเสียงกลางค่อนข้างต่ำระดับ [22] จึงทำให้การลำดับเสียงวรรณยุกต์และการแยกเสียงรวมเสียงวรรณยุกต์มีการเปลี่ยนแปลงไป ด้วยเหตุนี้ ผู้วิจัยจึงถือว่าระบบวรรณยุกต์ของผู้บอกภาษาคงดังกล่าวที่ปรากฏนั้นเป็นรูปแปรของวรรณยุกต์ต้นแบบ จากการสัมภาษณ์ข้อมูลเชิงลึกพบว่า ผู้บอกภาษามีการติดต่อสื่อสารกับคนภายนอกชุมชนในการเข้ารับการรักษาที่โรงพยาบาลเป็นประจำทุกเดือน รวมทั้งผู้วิจัยสังเกตเห็นว่า ผู้บอกภาษามีลักษณะการใช้ภาษาในรูปแบบของตนเอง (idiolect) ซึ่งเป็นวัจนลีลาที่เกิดขึ้นเฉพาะบุคคลเท่านั้น ผู้วิจัยจึงเห็นว่าทั้งสองปัจจัยข้างต้นส่งผลทำให้จำนวนเสียงวรรณยุกต์ การแยกเสียงวรรณยุกต์ในช่อง B และ DL เปลี่ยนแปลงไป

5.2 สัญลักษณ์ของวรรณยุกต์

จากการศึกษาของผู้วิจัยพบว่า ภาพรวมสัญลักษณ์ของวรรณยุกต์ ไม่เปลี่ยนแปลงไปจากผลการศึกษาของ Gardner (1996) และ Chommanad Intajamornrak (2013)¹⁷ ที่ได้นำเสนอไว้ นับได้ว่า

¹⁶ ดูเชิงอรรถที่ 13

¹⁷ ผลการศึกษาของผู้ศึกษาทั้งสองดังกล่าวเป็นการศึกษาด้วยวิธีการทางกลศาสตร์ที่ใช้โปรแกรมคอมพิวเตอร์ในการวิเคราะห์ข้อมูลคือ โปรแกรมแมคเซซิล (McCeCIL) และโปรแกรมพราท (praat) ตามลำดับ

ผลการศึกษาของผู้วิจัยที่ปรากฏยังคงรักษารูปแบบเช่นเดียวกับงานวิจัยในอดีตและสนับสนุนงานวิจัยที่ผ่านมาด้วยเช่นกัน เหตุที่ผลการศึกษายังรักษารูปแบบดั้งเดิมและไม่เกิดการแปรของเสียงวรรณยุกต์นั้น อาจเป็นเพราะผู้บอกภาษาในงานวิจัยครั้งนี้ไม่ใช่คนรุ่นใหม่จึงทำให้ผลการศึกษายังรักษาสัทลักษณะของวรรณยุกต์รูปแบบเดิม รวมทั้งไม่เกิดการแปรของวรรณยุกต์มากนัก

ส่วนสัทลักษณะของวรรณยุกต์ในคำตาย ผู้วิจัยพบว่า ผลการศึกษาของ Gardner (1996) แสดงเสียงวรรณยุกต์ย่อยในช่อง DL4 ที่มีความแตกต่างไปจากงานวิจัยอื่น กล่าวคือ สัทลักษณะในช่อง DL4 ในคำตายมีสัทลักษณะที่ใกล้เคียงกับเสียงวรรณยุกต์ที่ 6 ในขณะที่ ผลการศึกษาของ Chommanad Intajamornrak (2011) และผลการศึกษาของผู้วิจัยแสดงให้เห็นว่า สัทลักษณะในช่อง DL4 ในคำตายมีสัทลักษณะที่เหมือนกับวรรณยุกต์ที่ 4 ซึ่งสอดคล้องกับผลการศึกษาในอดีตที่ผ่านมา อย่างไรก็ตาม ทั้งสองงานวิจัยข้างต้นไม่ได้ให้ความสำคัญกับเสียงวรรณยุกต์ในคำตายมากนัก นอกจากนี้ ผลการศึกษาของผู้วิจัยแสดงให้เห็นข้อสังเกตที่น่าสนใจคือ สัทลักษณะของวรรณยุกต์ที่ปรากฏในคำตาย หรือเรียกว่า สัทลักษณะย่อย จะมีระดับเสียงวรรณยุกต์ที่เหมือนหรือสูงกว่าสัทลักษณะของวรรณยุกต์ที่ปรากฏในคำเป็น หรือเรียกว่า สัทลักษณะหลักเท่านั้น โดยสาเหตุที่ระดับเสียงของคำตายมีค่าสูงกว่าคำเป็น เกิดจากคุณสมบัติพยัญชนะต้นและพยัญชนะท้ายเสียงไม่ก้องส่งผลทำให้ค่าสระมีความถี่มูลฐานสูงขึ้น (ผดนิพนธ์ ธีรานนท์, 2556, น.15) ตลอดจนโครงสร้างพยางค์ที่มีระดับเสียงขึ้นตามด้วยเสียงกัก (CVS) จะส่งผลให้ค่าสระมีความถี่มูลฐานสูงขึ้น เนื่องจากโครงสร้างพยางค์ดังกล่าวจะมีค่าระยะเวลาสั้นกว่าพยางค์ประเภทอื่นๆ (รุจนา พิณีจรมณ, 2533 อ้างถึงใน ธีระพันธ์ เหลืองทองคำ และคณะ, 2544, น. 148) นอกจากนี้ การออกเสียงคำพูดเดี่ยวของผู้บอกภาษาเป็นหนึ่งปัจจัยที่ทำให้ค่าความถี่มูลฐานเพิ่มขึ้นได้เช่นกัน เนื่องจากการออกเสียงคำพูดเดี่ยวเป็นวัจนลีลาแบบรู้ตัว

ในด้านของการนำเสนอเสียงวรรณยุกต์ ผู้วิจัยนำเสนอเสียงวรรณยุกต์โดยแบ่งการนำเสนอออกเป็น 5 ระดับ เพื่อให้เห็นค่ารูปธรรมของเสียงวรรณยุกต์ได้ชัดเจนและสะดวกต่อการเปรียบเทียบเสียงวรรณยุกต์มากยิ่งขึ้น ในขณะที่งานวิจัยทั้งสองดังกล่าวไม่ได้นำเสนอการแบ่งเสียงวรรณยุกต์เป็นค่า 5 ระดับจึงทำให้ไม่สามารถทราบถึงระดับเสียงโดยละเอียดของเสียงวรรณยุกต์ได้

5.3 รายการคำทดสอบ

ในการเก็บข้อมูลจากรายการคำทดสอบ ผู้วิจัยพบว่า การออกเสียง “ปา” /pa:/ ของ A2 ของผู้บอกภาษาทั้ง 8 อำเภอ ปรากฏสัทลักษณะเป็นเสียงกลางขึ้น [35] ซึ่งผลการศึกษาไม่สอดคล้องกับคำทดสอบส่วนใหญ่ในช่อง A2 ที่ต้องมีสัทลักษณะเป็นเสียงกลางค่อนข้างต่ำขึ้น [214] ผู้วิจัยจึงเห็นว่า “ปา” เป็นคำศัพท์ที่มีการแปรเกิดขึ้นเฉพาะคำ จากการสัมภาษณ์เพิ่มเติม ผู้บอกภาษาได้กล่าวว่า “ปา” เป็นคำ

ยืมจากภาษาไทยมาตรฐาน ตลอดจนผู้วิจัยได้ไปศึกษาเพิ่มเติมพบว่า “ปา” ไม่ปรากฏในพจนานุกรมล้านนา-ไทย (อุดม เรืองศรี, 2534) อย่างไรก็ตามหาก “ปา” เป็นคำยืมจากภาษาไทยมาตรฐานตามที่ผู้บอกภาษาได้แสดงความคิดเห็นนั้น “ปา” ควรเป็นเสียงกลางระดับ [33] มิใช่เสียงกลางขึ้น [35] เป็นที่น่าสังเกตว่า เสียงกลางขึ้น [35] ที่ปรากฏอาจเกิดจากการผสมผสานระหว่างเสียงกลางระดับ [33] ในภาษาไทยมาตรฐาน และเสียงกลางค่อนข้างต่ำขึ้น [214] ในภาษาไทยถิ่นแพร่ก็เป็นได้ ด้วยเหตุนี้ ผู้วิจัยจึงเปลี่ยนคำทดสอบจาก “ปา” /pa:/ เป็น “ปลา” /pla:/ โดยสาเหตุที่ผู้วิจัยเลือกคำดังกล่าว เนื่องจากภาษาไทยถิ่นแพร่ไม่ปรากฏพยัญชนะควบกล้ำ /pl/ (พิศศรี แจ้งไพโร, 2520, น. 9) ฉะนั้นพยัญชนะต้นดังกล่าวจึงไม่ส่งผลกระทบต่อกรออกเสียง หลังจากผู้วิจัยเปลี่ยนคำทดสอบเป็น “ปลา” ผู้บอกภาษาได้ออกเสียงกลางค่อนข้างต่ำขึ้น [214] ซึ่งทำให้ผลการศึกษาระบบเสียงวรรณยุกต์คงที่ รวมทั้งปรากฏการแยกเสียงรวมเสียงวรรณยุกต์ในช่อง A เป็นแบบ A12-34 และยังคงรักษาการแยกเสียงรวมเสียงวรรณยุกต์ของภาษาไทยถิ่นเหนือรูปแบบเดิม (พิศศรี แจ้งไพโร, 2520; Brown, 1965; Chommanad Intajamornrak, 2011; Gardner, 1996; Jones, 1965) นอกจากนี้ ผู้วิจัยยังพบว่า การออกเสียง “ทาก” /tʰâ:k/ ช่อง DL4 ของผู้บอกภาษาอำเภอลองและอำเภอวังชิ้น ปรากฏสัญลักษณ์เป็นเสียงกลางค่อนข้างต่ำระดับ [22] ซึ่งไม่สอดคล้องกับคำทดสอบส่วนใหญ่ในช่อง DL4 ที่ต้องมีสัญลักษณ์เป็นเสียงกลางตก [31] ผู้วิจัยจึงเห็นว่า “ทาก” เป็นคำศัพท์ที่มีการแปรเกิดขึ้นเฉพาะคำ ด้วยเหตุนี้ ผู้วิจัยจึงเปลี่ยนคำทดสอบจาก “ทาก” /tʰâ:k/ เป็น “ทาบ” /tʰâ:p/ โดยสาเหตุที่ผู้วิจัยเลือกคำดังกล่าว เนื่องจากพยัญชนะท้ายเป็นเสียงกักเหมือนกัน หลังจากผู้วิจัยเปลี่ยนคำทดสอบเป็น “ทาบ” ผู้บอกภาษาได้ออกเสียงกลางตก [31] ซึ่งทำให้ผลการศึกษาระบบเสียงวรรณยุกต์คงที่ รวมทั้งปรากฏการแยกเสียงรวมเสียงวรรณยุกต์ในช่อง DL เป็นแบบ DL123-4 (พิศศรี แจ้งไพโร, 2520; Brown, 1965; Chommanad Intajamornrak, 2011; Gardner, 1996; Jones, 1965)

6. สรุปผลการศึกษา

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล ทำให้ทราบว่า ระบบเสียงวรรณยุกต์ภาษาไทยถิ่นแพร่ปรากฏเสียงวรรณยุกต์จำนวน 6 หน่วยเสียง รวมทั้งมีการแยกเสียงรวมเสียงวรรณยุกต์แบบ A12-34 B123-4 C123-4 DL123-4 และ DS123-4 ส่วนสัญลักษณ์ของแต่ละเสียงวรรณยุกต์สามารถอธิบายรายละเอียด ได้ดังนี้

วรรณยุกต์ที่ 1 ปรากฏในช่อง A12 สัญลักษณ์เป็นเสียงกลางค่อนข้างต่ำขึ้น [214]

วรรณยุกต์ที่ 2 ประกอบด้วย 2 หน่วยเสียงย่อยคือ หน่วยเสียงย่อยที่ 1 ปรากฏในช่อง A34 สัญลักษณ์เป็นเสียงกลางขึ้น [35] และหน่วยเสียงย่อยที่ 2 ปรากฏในช่อง DS123 สัญลักษณ์เป็นเสียงกลางค่อนข้างสูงขึ้น [45]

วรรณยุกต์ที่ 3 ปรากฏในช่อง B123 และ DL123 สัทลักษณะเป็นเสียงกลางค่อนข้างต่ำระดับ [22]











วรรณยุกต์ที่ 4 ปรากฏในช่อง B4 และ DL4 สัทลักษณะเป็นเสียงกลางตก [31]

วรรณยุกต์ที่ 5 ประกอบด้วย 2 หน่วยเสียงย่อยคือ หน่วยเสียงย่อยที่ 1 ปรากฏในช่อง C123 สัทลักษณะเป็นเสียงกลางระดับ [33] และหน่วยเสียงย่อยที่ 2 ปรากฏในช่อง DS4 สัทลักษณะเป็นเสียงกลางค่อนข้างสูงระดับ [44]

วรรณยุกต์ที่ 6 ปรากฏในช่อง C4 สัทลักษณะเป็นเสียงกลางค่อนข้างสูงตก [41]

ผู้วิจัยได้สรุปผลการศึกษารูปแบบเสียงวรรณยุกต์ภาษาไทยถิ่นแพรวด้วยเครื่องหมายแสดงสัทลักษณะของวรรณยุกต์ (tone stick) และนำเสนอด้วยรูปแบบกล่องเสียงวรรณยุกต์เก็ดเนย์ (Gedney, 1972) สามารถนำเสนอได้ตารางที่ 4

ตารางที่ 4 สัทลักษณะของวรรณยุกต์ภาษาไทยถิ่นแพรวโดยใช้กล่องวรรณยุกต์

	A	B	C	DL	DS
1	ว. 1	ว. 3	ว. 5	ว. 3	ว. 2
2	กลางค่อนข้างต่ำขึ้น ต่ำขึ้น [214]	กลางค่อนข้างต่ำระดับ ต่ำระดับ [22]	กลางระดับ [33]	กลางค่อนข้างต่ำระดับ ต่ำระดับ [22]	กลางค่อนข้างสูงขึ้น สูงขึ้น [45]
					
3					
4	ว. 2 กลางขึ้น [35]	ว. 4 กลางตก [31]	ว. 6 กลางค่อนข้างสูงตก สูงตก [41]	ว. 4 กลางตก [31]	ว. 5 กลางค่อนข้างสูงระดับ สูงระดับ [44]
					

↑ B = DL ↑

นอกจากนี้ ผลการศึกษารูปแบบเสียงวรรณยุกต์ภาษาไทยถิ่นแพรวยังปรากฏระบบวรรณยุกต์รูปแปรที่เป็นระบบวรรณยุกต์ย่อยของวรรณยุกต์ต้นแบบที่ได้มาจากผู้บอกภาษาอำเภอวังชิ้นคนที่ 2 เพียงคนเดียวเท่านั้น จากการพิจารณาและเปรียบเทียบผลการศึกษาทั้งสองระบบพบว่า ภาพรวมของเสียงวรรณยุกต์มีความเหมือนกันเพียงแต่ระบบวรรณยุกต์รูปแปรไม่ปรากฏเสียงวรรณยุกต์กลางค่อนข้างต่ำระดับ [22] จึงทำให้การลำดับเสียงวรรณยุกต์และการแยกเสียงรวมเสียงวรรณยุกต์มีการเปลี่ยนแปลงไป อย่างไรก็ตาม ผลการศึกษาระบบวรรณยุกต์รูปแปรที่ปรากฏนั้นเกิดจากปัจจัยทางด้านสังคมเข้ามาเกี่ยวข้อง ตลอดจนจนลักษณะการ

ออกเสียงของผู้บอกภาษาคงกล่าวเป็นวัจนลีลาเฉพาะบุคคล (idiolect) จึงส่งผลทำให้ระบบวรรณยุกต์เกิดการแปรได้ ทั้งนี้ ผู้วิจัยพบข้อสังเกตที่น่าสนใจคือ คำศัพท์ในภาษาไทยถิ่นแพร่มีการเปลี่ยนแปลงเกิดขึ้น มักจะเกิดกับคำศัพท์ที่เป็นคำยืมมาจากภาษาไทยมาตรฐาน ส่งผลให้คำดังกล่าวยืมสัทลักษณะบางประการเข้ามาผสมผสานกับสัทลักษณะภาษาไทยถิ่นแพร่ จึงทำให้เกิดการสัมผัสภาษาขึ้นตัวอย่างเช่น คำว่า “ป้า” ดังที่ได้กล่าวรายละเอียดไว้ในหัวข้อ 5.3 รายการคำทดสอบ แสดงให้เห็นว่า วรรณยุกต์มีแนวโน้มการเปลี่ยนแปลงซ้ำว่าคำศัพท์ (เรื่องสุข คงทอง, 2549, น. 119; สุนทรินทร์ แสงงาม, 2549, น. 97) รวมทั้งยังพบว่า ผลการศึกษาของผู้วิจัยไม่ตรงตามสมมติฐานที่กล่าวไว้ว่า ระบบวรรณยุกต์ของภาษาไทยถิ่นแพร่จะมีการแปรเปลี่ยนสัทลักษณะไปจากระบบวรรณยุกต์ของภาษาไทยถิ่นแพร่ซึ่งเคยมีการศึกษามาแล้ว โดยผลการศึกษาภาษาไทยถิ่นแพร่ของผู้วิจัยที่ปรากฏนั้น ยังรักษารูปแบบเดิมและไม่เกิดการแปรของเสียงวรรณยุกต์อาจเป็นเพราะผู้บอกภาษาในงานวิจัยครั้งนี้ไม่ใช่คนรุ่นใหม่จึงทำให้ผลการศึกษายังรักษารูปแบบเดิมอยู่ นับได้ว่าอายุเป็นตัวแปรทางสังคมที่มีความสำคัญประการหนึ่ง อีกทั้งผู้วิจัยเห็นว่าภาษาไทยถิ่นแพร่เป็นภาษาหลักที่คนส่วนใหญ่ใช้ในจังหวัดแพร่และยังเป็นที่ยอมรับในฐานะภาษากลาง (lingua franca) ที่ใช้ติดต่อสื่อสารระหว่างกลุ่มคนต่างชาติพันธุ์ที่อาศัยอยู่ในจังหวัดแพร่ ภาษาดังกล่าวจึงเป็นภาษาที่มีศักดิ์ศรี (prestige) มากกว่าภาษาชนกลุ่มน้อย ความมีศักดิ์ศรีของภาษาเป็นปัจจัยสำคัญที่ทำให้ระบบวรรณยุกต์ภาษาไทยถิ่นแพร่ยังคงรักษารูปแบบเดิม ซึ่งการศึกษาภาษาไทยถิ่นเหนือในแง่ของภาษาศาสตร์เชิงสังคมเป็นประเด็นที่น่าศึกษาต่อไป

กิตติกรรมประกาศ

ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณรองศาสตราจารย์ ดร. วริษา ไอสถานนท์ อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ ที่กรุณาให้คำแนะนำ คำปรึกษา และตรวจไขข้อบกพร่องบกพร่องต่างๆ ตลอดจนขอขอบพระคุณรองศาสตราจารย์ ดร. นันทนา รณเกียรติที่กรุณาให้คำแนะนำและคอยไต่ถามการทำงานอยู่เสมอ รวมทั้งผู้วิจัยขอขอบคุณผู้บอกภาษาทั้ง 8 อำเภอของจังหวัดแพร่ที่สละเวลาและให้ความร่วมมือในการเก็บข้อมูลเป็นอย่างดี

เอกสารอ้างอิง

ภาษาไทย

- ธัญวิทย์ ศรีจันทร์. (2555). *รูปแบบคำศัพท์ในภาษาไทยที่เป็นปฏิภาคกับกระบวนการสร้างคำในภาษา*
เขมร: การศึกษาข้ามสมัย. (วิทยานิพนธ์อักษรศาสตรมหาบัณฑิต). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ธีระพันธ์ เหลืองทองคำ และคณะ. (2554). *เสียงภาษาไทย: การศึกษาทางกลศาสตร์.* กรุงเทพฯ.
 จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ผดนิษฐา ธีรานนท์. (2556). *เสียงวรรณยุกต์ในเอเชียตะวันออกเฉียงใต้: การกำเนิดและพัฒนาการ.*
 เชียงราย: บริษัท ซอบพิมพ์ จำกัด.
- พิณรัตน์ อัครวัฒนากุล. (2546). *การเปลี่ยนแปลงของวรรณยุกต์: กรณีศึกษาภาษา*
กลุ่มลาว. (วิทยานิพนธ์อักษรศาสตรดุษฎีบัณฑิต). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- พิศศรี แจ้งไพโร. (2520). *หน่วยเสียงภาษาแพร์.* (วิทยานิพนธ์อักษรศาสตรมหาบัณฑิต). จุฬาลงกรณ์
 มหาวิทยาลัย.
- ยาใจ มาลัยเจริญ. (2531). *วรรณยุกต์ในภาษาไทยถิ่นจังหวัดอ่างทองและพระนครศรีอยุธยา.* (วิทยานิพนธ์
 อักษรศาสตรมหาบัณฑิต). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- เรืองสุข คงทอง. (2549). *แนวแบ่งเขตระหว่างภาษาไทยถิ่นกลาง ภาษาไทยถิ่นใต้ และภาษามลายูถิ่น*
กลาง-ไทยถิ่นใต้: การแปรของวรรณยุกต์ตามกลุ่มอายุ. (วิทยานิพนธ์อักษรศาสตรมหาบัณฑิต).
 จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วีไลลักษณ์ จุฑาหะวงศ์. (2544). *วรรณยุกต์ภาษาไทยกรุงเทพฯ ที่พูดโดยคนไทย คนแต่จิว และคนชีกซ์.*
 (วิทยานิพนธ์อักษรศาสตรมหาบัณฑิต). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศุจินัฐ จิตวิริยนนท์. (2557). *การปรับค่าความถี่มูลฐานโดยการแปลงค่าเฮิร์ตซ์เป็นเซมิโตน: แนวทางใน*
การเสนอผลการวิเคราะห์วรรณยุกต์. *The Journal: Journal of the Faculty of Arts.* (8)2, 19-46.
- สุนทรตรี แสงงาม. (2549). *การแปรของคำศัพท์และวรรณยุกต์ตามกลุ่มอายุและทัศนคติต่อภาษาในภาษา*
โซ่ง (ไทดำ) ที่พูดในอำเภอเขาย้อย จังหวัดเพชรบุรี. (วิทยานิพนธ์อักษรศาสตรมหาบัณฑิต).
 จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สมทรง บุรุษพัฒน์. (2543). *ภูมิศาสตร์ภาษาถิ่น. นครปฐม: สถาบันวิจัยภาษาและ วัฒนธรรมเพื่อพัฒนา*
ชนบท มหาวิทยาลัยมหิดล.
- อุดม เรืองศรี. (2534). *พจนานุกรมล้านนาไทย. เชียงใหม่: โรงพิมพ์มิ่งเมือง.*

ภาษาอังกฤษ

- Brown, M. (1965). *From ancient Thai to modern dialects*. Bangkok: Social Science Association Press.
- Chommanad Intajamornrak. (2011). Tonal variation and change in Tai Lue spoken in Phrae province. In Seino van Breugel (Ed.), *Proceedings of the Thammasat International Symposium on language and linguistics*, 4-22.
- _____ (2013). Language contact: Challenging in diversity. *Proceedings of the conference on education 2013*. Retrieved from http://iafor.org/archives/offprints/ace2013-offprints/ACE2013_0734.pdf
- Gardner, J. (1996). A Tonal Study of Kammuang in Nan and Phrae. *Research report no. 138*. Payap research and development institute and the Summer Institute of Linguistics.
- Gedney, W.J. (1972). A checklist for determining tones in Tai dialects. In M. Estellie Smith (Ed.), *Studies in Linguistics in honor of George L. Trager* (pp.423-437). The Hague: Moutan.
- Jones, R.B. (1965). Phonological features of northern Thai. In J.R. Hanks et al. (Eds.), *Ethnographic notes on northern Thailand* (pp.10-14). New York: Cornell University.
- Kanita Chaimano. (2009). *Tone variation of Tai Lue spoken in Thailand*. (Doctoral dissertation). Mahidol University.
- Li, F. K. (1959). Classification by Vocabulary: Tai Dialects. *Anthropological Linguistics*. Vol.1-2.

สื่ออิเล็กทรอนิกส์

- สำนักงานจังหวัดแพร่. (2557). *เอกสารบรรยายสรุปจังหวัดแพร่*. สืบค้นจาก http://phrae.go.th/file_data/sum_phrae.pdf
- สำนักงานปลัดกระทรวงศึกษาธิการ. (2557). *การศึกษาภาคบังคับ*. สืบค้นจาก http://www.moe.go.th/webId/pdf/BB/B_01.pdf

กลวิธีการสื่อความหมายและการใช้สัญลักษณ์ในบทโฆษณารณรงค์ไม่ บริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของ สสส.¹

Communicative Strategies and Semiotic Representation in Anti-alcohol Campaign Advertisements of Thai Health Promotion Foundation

อัจฉิมา นิตยประภา²

บทคัดย่อ

บทความนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษากลวิธีการสื่อความหมายในบทโฆษณารณรงค์ไม่บริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของ สสส. และเพื่อศึกษาวิธีใช้สัญลักษณ์ในบทโฆษณารณรงค์ไม่บริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ ผู้วิจัยเก็บข้อมูลจากบทโฆษณารณรงค์ไม่บริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของ สสส. ที่ออกอากาศทางโทรทัศน์ระหว่างเดือนมกราคม พ.ศ. 2546 – เดือนธันวาคม พ.ศ. 2558 รวมจำนวน 50 บทโฆษณา

ผลการศึกษบทโฆษณารณรงค์ไม่บริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของ สสส. พบการใช้วัจนกรรม 4 ประเภท ได้แก่ วัจนกรรมบอกกล่าว วัจนกรรมชี้แนะ วัจนกรรมผูกมัด และวัจนกรรมแสดงความรู้สึก ส่วนการศึกษาหน้าที่ในการสื่อความหมายของถ้อยคำในบทโฆษณาพบว่ามีการใช้ภาษาแบบตรงมากกว่าภาษาแบบอ้อม สำหรับวิธีนำเสนอสัญลักษณ์ที่ปรากฏในบทโฆษณาพบทั้งการนำเสนอสัญลักษณ์แบบตรงและแบบอ้อม โดยพบการนำเสนอสัญลักษณ์แบบตรงมากกว่า

คำสำคัญ: กลวิธีการสื่อความหมาย วัจนกรรม การใช้สัญลักษณ์

Abstract

The objectives of this research are to determine the communicative strategies as used in the Anti-alcohol Campaign Advertisements by The Thai Health Promotion Foundation and to determine the semiotic presentation in the advertisements. The data were 50 anti-alcohol advertisements televised during January 2003 to December 2014.

The finding reveals that four speech acts were used in the advertisements, namely representatives, directives, commissives and expressives. The communicative functions of the language found in the advertisements were predominantly direct. Similarly, the images represented were mostly direct.

Keywords: Communicative strategies, Speech act, Semiotics

1. ความนำ

ในสถานการณ์ปัจจุบัน คนไทยบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์อย่างแพร่หลาย ไม่ว่าจะเป็นการดื่มในช่วงเทศกาลหรือโอกาสต่าง ๆ และในบางครั้งยังเกิดทัศนคติเกี่ยวกับการส่งเสริมการดื่มเครื่องดื่มแอลกอฮอล์มากขึ้นอย่างไม่รู้ตัว ดังจะเห็นได้จากการดื่มเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ร่วมกับคนในครอบครัว ในงานเลี้ยงสังสรรค์ ในงานประเพณีต่าง ๆ หรือแม้แต่ในงานสำคัญทางพระพุทธศาสนา ด้วยเหตุนี้ คนทั่วไปจึงเห็นการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์นั้นเป็นเรื่องธรรมดาและทำให้มีจำนวนผู้ดื่มเพิ่มมากขึ้น อย่างไรก็ตาม พฤติกรรมการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของคนส่วนใหญ่ก่อให้เกิดปัญหา เพราะการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ทำให้เกิดผลกระทบต่อทั้งด้านสุขภาพและสังคม เช่น เป็นสาเหตุของโรคภัยไข้เจ็บ การเกิดอุบัติเหตุ การทะเลาะวิวาท และการใช้ความรุนแรง เป็นต้น

ด้วยเหตุนี้ สำนักงานกองทุนสนับสนุนการสร้างเสริมสุขภาพ (สสส.) จึงตระหนักถึงความสำคัญของผลกระทบที่อาจเกิดขึ้นจากการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ และได้จัดตั้งโครงการรณรงค์ลด ละ เลิกการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ผ่านสื่อโฆษณาต่าง ๆ เพื่อส่งเสริมการรณรงค์ให้คนทั่วไปรับรู้และเข้าใจถึงผลกระทบที่เกิดจากการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ ผู้วิจัยจึงสนใจศึกษาการรณรงค์เกี่ยวกับการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ซึ่งสำนักงานกองทุนสนับสนุนการสร้างเสริมสุขภาพ (สสส.) เป็นผู้จัดทำขึ้นผ่านภาพยนตร์โฆษณาน่า บทโฆษณามีกลวิธีสื่อสารการรณรงค์อย่างไรให้ผู้รับชมโฆษณาเกิดแรงจูงใจที่จะลด ละ หรือเลิกการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ โดยพิจารณาจากลักษณะการสื่อความหมายแบบตรงหรือ

แบบอ้อมและวัจนกรรมที่ปรากฏในบทโฆษณา รวมถึงบทโฆษณามีวิธีนำเสนอสัญลักษณ์หรือภาพประกอบ บทโฆษณาอย่างไร สำหรับข้อมูลที่ใช้ในการศึกษา ผู้วิจัยเก็บข้อมูลจากบทโฆษณาที่ออกอากาศทางโทรทัศน์ระหว่างเดือนมกราคม พ.ศ. 2546 – เดือนธันวาคม พ.ศ. 2558 จำนวน 50 บทโฆษณา เหตุผลที่ผู้วิจัยเลือกเก็บข้อมูลเฉพาะบทโฆษณาที่ออกอากาศทางโทรทัศน์ เนื่องจากโทรทัศน์เป็นสื่อโฆษณาที่อยู่ในความสนใจของคนทุกเพศทุกวัย เข้าถึงได้ง่าย และยังสามารถรับชมได้ทั้งภาพและเสียงในเวลาเดียวกัน ทั้งนี้ ผู้วิจัยศึกษาเฉพาะลักษณะการใช้ถ้อยคำและความหมายของถ้อยคำเท่านั้น โดยไม่พิจารณาด้านการออกเสียงพูดของผู้บรรยายและของตัวละครในบทโฆษณา

2. แนวคิดที่เกี่ยวข้อง

2.1 แนวคิดเกี่ยวกับวัจนกรรมและการสื่อความหมายแบบตรงและแบบอ้อม

วัจนกรรม (speech act) เป็นแนวคิดที่เซิร์ล (Searle, 1976) ได้พัฒนาต่อจากแนวคิดเรื่องวัจนกรรมของออสติน (Austin, 1962) โดยเซิร์ลเสนอว่าทุกครั้งที่เรากล่าวถ้อยคำกับผู้ฟัง เราได้ใช้ภาษาแสดงการกระทำ 3 ประการ ได้แก่ 1) การกล่าวถ้อยคำ (utterance act) หมายถึง การเปล่งเสียงกล่าวถ้อยคำหนึ่ง ๆ ออกมาเป็นคำหรือประโยค 2) การนำเสนอความ (propositional act) หมายถึง การนำเสนอเนื้อหาของถ้อยคำที่กล่าวออกมา เช่น เหตุการณ์ ลักษณะอาการ หรือสิ่งต่าง ๆ รอบตัว เป็นต้น และ 3) การแสดงเจตนา (illocutionary act) หมายถึง การแสดงเจตนาของผู้พูดเมื่อกล่าวถ้อยคำนั้นออกมา เช่น การทักทาย การถาม การสั่ง เป็นต้น

โดยทั่วไป การสื่อสารในชีวิตประจำวันของคนเรามีทั้งการสื่อสารแบบตรงและการสื่อสารแบบอ้อม เมื่อใดก็ตามที่ผู้ส่งสารแสดงเจตนาในการสื่อสารข้อมูลอย่างชัดเจน โดยเลือกใช้ถ้อยคำที่มีความหมายเชื่อมโยงกับสารที่ต้องการสื่อ ผู้รับสารจะสามารถเข้าใจเจตนาและความหมายของสารนั้นได้ทันที การสื่อสารประเภทนี้คือการสื่อสารแบบตรง อย่างไรก็ตาม หากผู้ส่งสารไม่แสดงเจตนาในการสื่อสารข้อมูลอย่างชัดเจน โดยเลือกใช้ถ้อยคำที่ไม่มีความหมายเชื่อมโยงโดยตรงกับสารที่ต้องการสื่อ ทำให้ผู้รับสารต้องอาศัยความรู้และประสบการณ์ช่วยตีความหมายสาร การสื่อสารประเภทนี้คือการสื่อสารแบบอ้อม ดังนั้น การศึกษาเจตนาของผู้ส่งสารจากวัจนกรรมที่ใช้จะช่วยให้เข้าใจความหมายของถ้อยคำชัดเจนมากขึ้น

เซิร์ล (Searle, 1979) ได้แบ่งวัจนกรรมที่ใช้ในการสื่อสารออกเป็น 5 ประเภท ได้แก่

1) วัจนกรรมบอกกล่าว (Representatives) หมายถึง วัจนกรรมที่ผู้พูดมีจุดมุ่งหมายเพื่อบอกกล่าวข้อมูลหรือข้อเท็จจริงต่างๆ ให้ผู้ฟังทราบ ทั้งนี้การบอกกล่าวข้อมูลสามารถสื่อสารได้ทั้งทางบวกและทางลบ เช่น การพูด การบรรยาย การยืนยัน การว่ากล่าว การวิจารณ์ เป็นต้น

2) วัจนกรรมชี้้นำ (Directives) หมายถึง วัจนกรรมที่ผู้พูดมีจุดมุ่งหมายเพื่อบอกให้ผู้ฟังกระทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งตามความต้องการของผู้พูด เช่น การสั่ง การแนะนำ การขอร้อง การสอบถาม การอนุญาต เป็นต้น

3) วัจนกรรมผูกมัด (Commissives) หมายถึง วัจนกรรมที่ผู้พูดมีจุดมุ่งหมายเพื่อบอกให้ผู้ฟังทราบว่าผู้พูดจะกระทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งในอนาคต เช่น การสัญญา การสาบาน การรับรอง การท้าทาย การข่มขู่ เป็นต้น

4) วัจนกรรมแสดงความรู้สึก (Expressives) หมายถึง วัจนกรรมที่ผู้พูดมีจุดมุ่งหมายเพื่อแสดงอารมณ์ ความรู้สึก หรือทัศนคติของผู้พูดที่มีต่อผู้ฟังหรือสิ่งต่าง ๆ เช่น การทักทาย การขอโทษ การขอบคุณ การชม การแสดงความยินดี เป็นต้น

5) วัจนกรรมกล่าวประกาศ (Declarations) หมายถึง วัจนกรรมที่ผู้พูดมีจุดมุ่งหมายเพื่อประกาศให้ผู้ฟังทราบถึงการเปลี่ยนแปลงบางสิ่งบางอย่าง เช่น การแต่งตั้ง การเสนอชื่อ การกล่าวเปิดงาน เป็นต้น

นอกจากนี้ เซิร์ลได้จำแนกวัจนกรรมในแต่ละกลุ่มออกเป็น 2 ประเภท คือ วัจนกรรมตรงและวัจนกรรมอ้อม โดยวัจนกรรมตรง (direct speech act) หมายถึง การที่ผู้พูดกล่าวถ้อยคำโดยใช้รูปภาษาตรงตามเจตนาที่ต้องการสื่อ ส่วนวัจนกรรมอ้อม (indirect speech act) หมายถึง การที่ผู้พูดกล่าวถ้อยคำโดยใช้รูปภาษาไม่ตรงตามเจตนาที่ต้องการสื่อ ผู้ฟังต้องอาศัยบริบทในการตีความ (Sperber and Wilson, 1986)

จากแนวคิดข้างต้น ผู้วิจัยนำมาเป็นแนวทางในการศึกษาว่าผู้โฆษณาเลือกใช้ถ้อยคำและกลวิธีสื่อความหมายลักษณะใดในบทโฆษณารณรงค์ไม่บริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของ สสส.

2.2 แนวคิดเกี่ยวกับการวิเคราะห์หัตถ์สัญญา (semiotic analysis)

บาร์ธส์ (Barthes, 1977 อ้างถึงใน Stoke, 2003) เป็นผู้นำแนวคิดเรื่องหัตถ์สัญญาไปใช้ในการวิเคราะห์สื่อโฆษณาต่าง ๆ เช่น การวิเคราะห์รูปถ่าย วรรณกรรม นิตยสาร บทเพลง เป็นต้น บาร์ธส์กล่าวว่าการวิเคราะห์หัตถ์สัญญามี 2 ลักษณะ คือ การวิเคราะห์ความหมายตรง (denotation) และการวิเคราะห์ความหมายแฝง (connotation) โดยความหมายตรง หมายถึง ความหมายที่ผู้รับสารสามารถเข้าใจสารได้อย่างชัดเจนตามภาพที่ปรากฏ ส่วนความหมายแฝง หมายถึง ความหมายอื่น ๆ ที่ผู้รับสารได้จากการตีความสารซึ่งขึ้นอยู่กับประสบการณ์ของแต่ละบุคคลหรือบริบทแวดล้อม

บาร์ธส์ยกตัวอย่างการวิเคราะห์ภาพโฆษณาอาหารอิตาเลียนชื่อปานซานิ (Panzani) โดยเป็นภาพเส้นพาสต้ายี่ห้อปานซานิ ซอส เนยพาร์เมซาน และผักสดต่าง ๆ บาร์ธส์ศึกษาความหมายตรงของภาพ

โฆษณาก่อนแล้วจึงศึกษาความหมายแฝง โดยพบว่ารูปภาพทั้งหมดที่ใช้ประกอบโฆษณา เช่น เส้นพาสต้า ซอส การตั้งชื่อสินค้า ล้วนสื่อความหมายของความเป็นอิตาลีทั้งสิ้น รวมถึงสีส้มต่าง ๆ ของผัก เช่น สีแดง สีเหลือง และสีเขียวที่สื่อความหมายของสีธงชาติประเทศอิตาลีด้วย ดังนั้น การตีความหมายของภาพจึงมีความสัมพันธ์กับการใช้ถ้อยคำในบทโฆษณา ซึ่งบาร์ธส์ได้อธิบายเพิ่มเติมว่าการใช้ถ้อยคำหรือตัวภาษาจะช่วยจำกัดความหมายของภาพโฆษณาให้แคบลงได้ เนื่องจากภาพโฆษณาแต่ละชิ้นสามารถตีความได้หลายความหมาย (Barthes, 1977 อ้างถึงใน Stoke, 2003)

ในงานวิจัยนี้ ผู้วิจัยนำแนวคิดเกี่ยวกับการวิเคราะห์สัญลักษณ์ข้างต้นมาศึกษาความสัมพันธ์ระหว่าง ถ้อยคำและภาพประกอบบทโฆษณารณรงค์ไม่บริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของ สสส. ว่ามีความสอดคล้องกันหรือไม่ อย่างไร

3. วิธีดำเนินการวิจัย

3.1 งานวิจัยนี้รวบรวมบทโฆษณารณรงค์ไม่บริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของ สสส. จากเว็บไซต์ต่าง ๆ ได้แก่ www.thaihealth.or.th, www.youtube.com และ www.adintrend.com โดยคัดเลือกบทโฆษณาที่ออกอากาศระหว่างเดือนมกราคม พ.ศ. 2546 – เดือนธันวาคม พ.ศ. 2558 รวมจำนวน 50 บทโฆษณา สาเหตุที่ผู้วิจัยเลือกเก็บรวบรวมข้อมูลตามช่วงเวลาดังกล่าว เนื่องจากผู้วิจัยพบว่าการเก็บข้อมูลในช่วงระยะเวลาข้างต้นจะทำให้เห็นกลวิธีการสร้างสรรค์บทโฆษณาที่หลากหลายรูปแบบเพื่อนำมาหรือสร้างแรงจูงใจให้ผู้รับชมโฆษณาเกิดการลด ละ เลิกการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์มากขึ้น

3.2 วิเคราะห์รูปแบบวัจนกรรมที่ใช้ในบทโฆษณารณรงค์ไม่บริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของ สสส. โดยพิจารณาถ้อยคำตามแนวคิดวัจนกรรม (speech act) ของเซิร์ล (Searle, 1979) ที่จำแนกประเภทของวัจนกรรมออกเป็น 5 ประเภท ได้แก่ วัจนกรรมบอกกล่าว (representatives) วัจนกรรมชี้แนะ (directives) วัจนกรรมผูกมัด (commissives) วัจนกรรมแสดงความรู้สึก (expressives) และวัจนกรรมกล่าวประกาศ (declarations)

3.3 วิเคราะห์กลวิธีสื่อความหมายว่าถ้อยคำที่ใช้ในบทโฆษณาสื่อความหมายแบบตรงหรือสื่อความหมายแบบอ้อม

3.4 วิเคราะห์การใช้สัญลักษณ์ในบทโฆษณาว่ามีการนำเสนอภาพแบบตรงหรือแบบอ้อม โดยพิจารณาจากความสัมพันธ์ระหว่างถ้อยคำและภาพที่ปรากฏในบทโฆษณา

3.5 สรุปและอภิปรายผลการวิจัย

4. ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

4.1 ผลการศึกษาด้านกลวิธีสื่อความหมายในบทโฆษณา

จากการวิเคราะห์ข้อมูลพบกลวิธีสื่อความหมาย 2 ลักษณะ คือ การใช้ภาษาแบบตรงและการใช้ภาษาแบบอ้อม การใช้ภาษาแบบตรงหรือการสื่อความหมายแบบตรง หมายถึง การสื่อสารที่ผู้โฆษณาแสดงเจตนาในการสื่อสารข้อมูลอย่างชัดเจนแก่ผู้รับสาร โดยเลือกใช้ถ้อยคำที่มีความหมายเชื่อมโยงกับสารที่ต้องการสื่อโดยตรง ข้อมูลจากบทโฆษณพบการใช้วัจนกรรม 4 ประเภทในการสื่อความหมายแบบตรง ได้แก่ วัจนกรรมบอกกล่าว วัจนกรรมชี้แนะ วัจนกรรมผูกมัด และวัจนกรรมแสดงความรู้สึก ส่วนการใช้ภาษาแบบอ้อมหรือการสื่อความหมายแบบอ้อม หมายถึง การสื่อสารที่ผู้โฆษณาต้องการสื่อสารข้อมูลบางอย่างแก่ผู้รับสาร แต่ไม่แสดงเจตนาที่ชัดเจน โดยเลือกใช้ถ้อยคำหรือข้อความที่ไม่มีความหมายเชื่อมโยงโดยตรงกับสารที่ต้องการสื่อ ทำให้ผู้รับสารต้องอาศัยความรู้และประสบการณ์ช่วยตีความสารจากข้อมูลพบการใช้วัจนกรรม 2 ประเภทในการสื่อความหมายแบบอ้อม ได้แก่ วัจนกรรมบอกกล่าว และวัจนกรรมชี้แนะ มีรายละเอียดดังนี้

4.1.1 วัจนกรรมบอกกล่าว (Representatives)

วัจนกรรมบอกกล่าว หมายถึง การเลือกใช้ถ้อยคำหรือข้อความที่ผู้โฆษณามีเจตนาบอกกล่าวข้อมูลหรือข้อเท็จจริงต่าง ๆ ให้ผู้รับสารทราบ โดยผู้ส่งสารสามารถบอกกล่าวข้อมูลได้ทั้งทางบวกและทางลบ เช่น การบอกกล่าวข้อเท็จจริงเกี่ยวกับผลกระทบด้านสุขภาพจากการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ การให้ข้อมูลด้านสถิติ การตำหนิการกระทำของผู้บริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ เป็นต้น ดังตัวอย่างต่อไปนี้

1) การสื่อความหมายแบบตรง

- (1) เสียงบรรยาย: “เหล้าทำให้ความดันโลหิตสูง สมองเสียม ไตพัง”
 “เหล้าทำให้เป็นโรคตับแข็ง เบาหวาน ขาดสติ เกิดอุบัติเหตุ”

(บทโฆษณา ตอน โฆษณของเหล้า)

จากตัวอย่างจะเห็นว่า ถ้อยคำในบทโฆษณากล่าวให้ข้อมูลเกี่ยวกับผลกระทบด้านสุขภาพ ซึ่งได้แก่ โรคภัยไข้เจ็บต่าง ๆ ที่ผู้ดื่มจะได้รับจากการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ นอกจากนี้ การบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ยังทำให้ผู้ดื่มขาดสติอันเป็นเหตุให้เกิดอุบัติเหตุทั้งต่อตนเองและบุคคลอื่นได้

(2) ข้อความตัวอักษร: “50% ของวัยรุ่นที่ดื่มแอลกอฮอล์ก่อเหตุทะเลาะวิวาท”

(บทโฆษณา ตอน มีเรื่อง)

ข้อความจากตัวอย่าง (2) เป็นการกล่าวให้ข้อมูลด้านสถิติเกี่ยวกับการเกิดเหตุทะเลาะวิวาทของกลุ่มวัยรุ่นว่า 50 เปอร์เซ็นต์ของปัญหาที่เกิดขึ้นมีสาเหตุมาจากการดื่มเหล้า

2) การสื่อความหมายแบบอ้อม

(3) เสียงบรรยาย: “จะดื่มไปทำไม เหล้าอะ”

(บทโฆษณา ตอน Home)

จากตัวอย่างนี้จะเห็นว่า ถ้อยคำจากเสียงบรรยายแสดงรูปประโยคคำถาม แต่เจตนาของผู้โฆษณาไม่ได้ต้องการถามเพื่อให้ทราบคำตอบว่าเพราะเหตุใดจึงดื่มเหล้า เมื่อพิจารณาจากบริบทในการกล่าว ถ้อยคำนี้จึงพบว่าเป็นการตำหนิการกระทำที่ไม่เหมาะสมของตัวละครในบทโฆษณาหลังจากดื่มเหล้าจนเมา ซึ่งเป็นสาเหตุทำให้เขาพลาดโอกาสดี ๆ ในการทำกิจกรรมร่วมกับสมาชิกในครอบครัว

4.1.2 วจนกรรมชี้้นำ (Directives)

วจนกรรมชี้ นำ หมายถึง การเลือกใช้ถ้อยคำหรือข้อความที่ผู้โฆษณามีเจตนาให้ผู้รับสารกระทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งตามที่ต้องการ ได้แก่ การแนะนำ การชักชวน การเตือน ดังตัวอย่างต่อไปนี้

1) การสื่อความหมายแบบตรง

(4) เสียงตัวละคร: “จน เครียด กินเหล้า”

เสียงบรรยาย: “ก็เลยยิ่งจน ยิ่งเครียด”

“ก็เลิกซะสิ เหล้าอะ”

(บทโฆษณา ตอน เลิกเหล้า เลิกจน)

จากตัวอย่างนี้จะเห็นว่า ถ้อยคำจากเสียงตัวละครกล่าวถึงความยากจนของตนเองอันเป็นเหตุให้เกิดความเครียด เขาจึงหาทางออกด้วยการดื่มเหล้า อย่างไรก็ตาม ถ้อยคำจากเสียงบรรยายกลับกล่าวแนะนำให้ตัวละครเลิกดื่มเหล้า เพราะการดื่มเหล้าไม่ใช่วิธีแก้ปัญหาคความยากจน แต่ยิ่งจะทำให้ผู้ดื่มประสบปัญหาความยากจนและความเครียดเพิ่มมากขึ้น โดยหนทางที่จะแก้ปัญหานั้นได้คือการเลิกดื่มเหล้า

- 5) เสียงบรรยาย: “ข้อเสนอแนะสำหรับคนอยากเลิกเหล้า”
 “ลดปริมาณการดื่มแอลกอฮอล์ในแต่ละครั้ง”
 “เว้นระยะการดื่มต่อแก้วให้นานขึ้น”
 “รับประทานอาหารให้มากขึ้นระหว่างการดื่ม”

(บทโฆษณา ตอน วิถีลด)

จากตัวอย่างจะเห็นว่า ถ้อยคำจากเสียงบรรยายกล่าวให้คำแนะนำเกี่ยวกับวิถีลดปริมาณการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์แก่ผู้ที่ต้องการเลิกเหล้า โดยทำตามข้อแนะนำดังกล่าว 3 ขั้นตอน

- (6) เสียงบรรยาย: “เข้าพรรษานี้ งดเหล้าเพื่อแม่เถอะครับ”

(บทโฆษณา ตอน เพื่อแม่)

เสียงบรรยายจากตัวอย่าง (6) เป็นการกล่าวชักชวนให้ผู้ดื่มลด ละ เลิกการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ โดยใช้วันสำคัญทางพระพุทธศาสนา เช่น วันเข้าพรรษา เป็นต้น มาเป็นโอกาสที่ดีในการงดเหล้า

- (7) ข้อความตัวอักษร: “เมาแล้วขับ ไม่ใช่แค่ปรับ จะถูกจับคุมประพฤติ”

(บทโฆษณา ตอน ไทศัพท์)

ข้อความจากตัวอย่าง (7) เป็นการกล่าวเตือนผู้ดื่มว่าการขับขี่ยานพาหนะขณะมีเมามีความผิดตามกฎหมายจราจร โดยไม่เพียงแต่ถูกปรับเท่านั้น แต่ผู้ดื่มจะถูกจับดำเนินคดีตามกฎหมายและถูกควบคุมความประพฤติด้วย

2) การสื่อความหมายแบบอ้อม

- (8) เสียงบรรยาย: “นี่ถึงคนข้างหลัง ถ้าจะซ่อนท้ายคนดื่ม”

(บทโฆษณา ตอน โลง)

จากตัวอย่างนี้ เมื่อพิจารณาจากบริบทของการกล่าวถ้อยคำพบว่า เสียงบรรยายต้องการกล่าวแนะนำโดยอ้อมแก่ผู้รับสารว่าควรไตร่ตรองให้รอบคอบก่อนจะนั่งซ่อนท้ายรถมอเตอร์ไซค์ของผู้ดื่มเหล้า มิเช่นนั้นอาจเกิดอุบัติเหตุเช่นเดียวกับตัวละครในบทโฆษณา สร้างความสูญเสียให้แก่คนข้างหลังซึ่งหมายถึงครอบครัวและญาติพี่น้อง

(9) เสียงบรรยาย: “เลือกของขวัญแทนใจ อะไรก็ได้ที่ไม่ใช่เหล้า”

(บทโฆษณา ตอน ของขวัญ)

ในตัวอย่ง (9) เมื่อพิจารณาจากบริบทของการกล่าวถ้อยคำพบว่า เสียงบรรยายต้องการกล่าวแนะนำโดยอ้อมแก่ผู้รับสารให้เลือกซื้อของขวัญประเภทอื่น ๆ ที่เกิดประโยชน์ต่อผู้รับแทนการซื้อเหล้า เพราะการให้เหล้าเปรียบเสมือนเป็นการหยิบยื่นผลเสียด้านต่าง ๆ ให้แก่ผู้รับ เช่น ผลเสียด้านสุขภาพ อุบัติเหตุ เป็นต้น

4.1.3 วจนกรรมผูกมัด (Commissives)

วจนกรรมผูกมัด หมายถึง การเลือกใช้ถ้อยคำที่ผู้ส่งสารมีเจตนาผูกมัดตัวเองด้วยการกระทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งในอนาคต ได้แก่ การสัญญา ดังตัวอย่างต่อไปนี้

1) การสื่อความหมายแบบตรง

(10) เสียงตัวละคร: “วันนี้ผมเห็นแล้วว่าแม่หวังดีกับผมมาตลอด

ผม... จะทำให้แม่ชื่นใจสักครั้ง

ผม... จะเลิก

กินเหล้า”

(บทโฆษณา ตอน เพื่อแม่)

จากตัวอย่าง (10) ถ้อยคำในบทโฆษณาเกิดขึ้นหลังจากที่ตัวละครในโฆษณาดื่มเหล้า ไม่เคยสร้างความภาคภูมิใจให้กับแม่เลย แม่เสียใจแต่ก็ไม่เคยบ่นหรือต่อว่าลูก มีเพียงแต่น้ำตาเท่านั้นที่แสดงให้เห็นว่าแม่หวังใยลูกเสมอ เหตุการณ์ดังกล่าวทำให้ผู้ดื่มเหล้าคิดได้และสัญญากับตัวเองว่าจะเลิกดื่มเหล้าเพื่อแม่

4.1.4 วจนกรรมแสดงความรู้สึก (Expressives)

วจนกรรมแสดงความรู้สึก หมายถึง การเลือกใช้ถ้อยคำที่ผู้ส่งสารแสดงเจตนาบอกอารมณ์หรือความรู้สึกในเรื่องต่าง ๆ แก่ผู้รับสาร ได้แก่ การชมเชย ดังตัวอย่างต่อไปนี้

1) การสื่อความหมายแบบตรง

(11) เสียงตัวละคร: “พ่อฉันเคยติดเหล้า แต่วันนี้ พ่อฉันเลิกเหล้าได้แล้ว”

เสียงตัวละคร: “อัยยัย พ่อนายเก่งที่สุด”

(บทโฆษณา ตอน หลังเลิกเรียน)

จากตัวอย่าง (11) ถ้อยคำจากเสียงตัวละครในโฆษณาแสดงเจตนากลัววชเมยพ้อซึ่งในอดีตเคยดื่มเหล้า แต่ปัจจุบันเขาสามารถเลิกเหล้าได้ ดังจะเห็นได้จากคำว่า “เก่งที่สุด”

4.2. ผลการศึกษาด้านวิธีใช้สัญญาณในบทโฆษณา

จากการวิเคราะห์บทโฆษณารณรงค์ไม่บริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของ สสส. พบวิธีการนำเสนอภาพ 2 ลักษณะ คือ การนำเสนอภาพแบบตรง และการนำเสนอภาพแบบอ้อม มีรายละเอียดดังต่อไปนี้

4.2.1 การนำเสนอภาพแบบตรง

การนำเสนอภาพแบบตรง หมายถึง การสื่อสารผ่านภาพและภาษา โดยผู้โฆษณาเลือกนำเสนอภาพที่สื่อความหมายชัดเจนตามที่ปรากฏ และสอดคล้องกับถ้อยคำประกอบบทโฆษณา ผู้รับสารสามารถเข้าใจความหมายของภาพนั้นได้ทันที โดยไม่ต้องตีความ ดังตัวอย่างต่อไปนี้

(1)



เสียงตัวละคร: “จน เครียด กินเหล้า จน เครียด กินเหล้า”

เสียงบรรยาย: “ก็เลยยิงจน ยิงเครียด”

“ก็เลิกซะสิ เหล้าอะ”

“เลิกเหล้า เลิกจน เริ่มต้นเข้าพรรษา”

(ภาพและถ้อยคำประกอบบทโฆษณา ตอน เลิกเหล้า เลิกจน)

จากตัวอย่าง (1) จะเห็นได้ว่าบทโฆษณากล่าวถึงเรื่องราวของตัวละครชายคนหนึ่งที่มีประสบปัญหาความยากจน เขาจึงเกิดความเครียดและหาทางออกด้วยการดื่มเหล้า ดังจะเห็นได้จากภาพของความยากจนที่น่าเสียดผ่านบทโฆษณา เช่น ภาพของลักษณะบ้านที่ตัวละครชายอาศัยอยู่กับภรรยาและลูก ภาพอาหารการกิน ภาพเสื้อผ้าและการแต่งกาย เป็นต้น อย่างไรก็ตาม การดื่มเหล้ากลับทำให้ตัวละครชายคนดังกล่าวยิ่งจนและยิ่งเครียดเพิ่มมากขึ้น จากนั้นในตอนท้ายของบทโฆษณา เสียงบรรยายจึงกล่าวแนะนำให้ชายคนนี้แก้ปัญหาที่เกิดขึ้นด้วยการเลิกดื่มเหล้า โดยนำสโลแกน “เลิกเหล้า เลิกจน เริ่มต้นเข้าพรรษา” มาเป็นแรงจูงใจในการเลิกเหล้า

(2)



เสียงตัวละคร 1: “พ่อเราเป็นทหาร ได้เหรียญกล้าหาญมาเป็นกำเลย”

เสียงตัวละคร 2: “พ่อเราเจ๋งกว่า พ่อเราเป็นนักมวยนะ กล้ามใหญ่ बैठเร็วเลย”

เสียงตัวละคร 3: “พ่อฉันเจ๋งกว่า พ่อฉันจะเป็นหมอ ฉันยังไม่เห็นไม้เลย”

เสียงตัวละคร 4: “พ่อฉันเคยติดเหล้า แต่วันนี้พ่อฉันเลิกเหล้าได้แล้ว”

เสียงทุกตัวละคร: “อู๊ยยย พ่อนายเก่งที่สุด”

เสียงบรรยาย: “ไม่มีฮีโร่คนใดยิ่งใหญ่กว่าพ่อที่เลิกเหล้าได้”

“ปรึกษาปัญหาเลิกเหล้า Don't Drink Club”

ข้อความภาพ: 02-379-1020 Don't Drink Club

ชีวิตใหม่ไร้แอลกอฮอล์

(ภาพและถ้อยคำประกอบบทโฆษณา ตอน หลังเลิกเรียน)

จากตัวอย่าง (2) จะเห็นว่าบทโฆษณาสื่อสารข้อมูลอย่างชัดเจนกับผู้รับสาร โดยนำเสนอการสนทนาของเด็กนักเรียนที่เล่าถึงความภาคภูมิใจเรื่องพ่อของตน เช่น พ่อเป็นทหาร พ่อเป็นนักมวย พ่อเป็นหมอ ส่วนเด็กนักเรียนคนสุดท้ายเล่าความภูมิใจเรื่องพ่อที่แตกต่างจากเพื่อนว่า เมื่อก่อนพ่อของเขาเคยติดเหล้า แต่ปัจจุบันพ่อสามารถเลิกเหล้าได้แล้ว ดังจะเห็นได้จากภาพรอยยิ้มและแววตาที่มีความสุขของลูก ในขณะที่เล่าเรื่องของพ่อให้เพื่อนฟัง พ่อของเด็กนักเรียนคนนี้จึงกลายเป็นบุคคลที่น่ายกย่องในสายตาของลูกและเพื่อนในห้องเรียน ภาพความสุขของครอบครัวจึงเกิดขึ้นอีกครั้งโดยมีพ่อแม่มารับลูกหลังเลิกเรียน นอกจากนี้ เสียงบรรยายในบทโฆษณายังได้แนะนำหน่วยงาน “Don't Drink Club” ที่ให้คำปรึกษาปัญหาสำหรับผู้ที่ต้องการเลิกเหล้าพร้อมทั้งเบอร์โทรศัพท์ติดต่อ 02-379-1020

(3)



เสียงบรรยาย: “ข้อแนะนำสำหรับคนอยากเลิกเหล้า”

“ลดปริมาณการดื่มแอลกอฮอล์ในแต่ละครั้ง”

“เว้นระยะเวลาการดื่มต่อแก้วให้นานขึ้น”

“รับประทานอาหารให้มากขึ้นระหว่างการดื่ม”

“ทำได้ขนาดนี้ เลิกเลยดีกว่าครับ”

(ภาพและถ้อยคำประกอบบทโฆษณา ตอน วิถีลด)

ในตัวอย่าง (3) บทโฆษณานี้เลือกใช้ภาพและถ้อยคำที่สื่อสารอย่างชัดเจนกับผู้รับสารเพื่อแนะนำวิธีการลดปริมาณการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ให้แก่ผู้ที่ต้องการจะลด ละ หรือเลิกการบริโภคเครื่องดื่ม

แอลกอฮอล์ แต่ไม่รู้ว่าควรจจะเริ่มด้วยวิธีการอย่างไร โดยนำเสนอภาพพร้อมกับเสียงบรรยายที่กล่าวแนะนำวิธีการต่าง ๆ 3 ประการดังนี้ วิธีแรกคือลดปริมาณการดื่มแอลกอฮอล์ในแต่ละครั้ง พร้อมกับการแสดงภาพขวดเหล้าที่มีขนาดเล็กกว่าปกติ วิธีที่สองคือเว้นระยะเวลาการดื่มต่อแก้วให้นานขึ้น โดยแสดงภาพแก้วเหล้าที่ผู้ดื่มเว้นช่วงระยะเวลาการดื่มนานจนกระทั่งยุงสามารถเข้าไปวางไข่ในแก้วเหล้า และวิธีสุดท้ายคือรับประทานอาหารให้มากขึ้นระหว่างการดื่ม เห็นได้จากภาพอาหารจำนวนมากที่รับประทานเป็นกับแกล้มระหว่างการดื่มเหล้า และในตอนท้ายของบทโฆษณา เสียงบรรยายได้กล่าวชักชวนผู้ดื่มที่สามารถปฏิบัติตามขั้นตอนดังกล่าวได้ให้เลิกดื่มเหล้าเลย

4.2.2 การนำเสนอภาพแบบอ้อม

การนำเสนอภาพแบบอ้อม หมายถึง การสื่อสารผ่านภาพและภาษา โดยผู้โฆษณาเลือกนำเสนอภาพที่สื่อความหมายไม่ชัดเจนตามที่ปรากฏ และไม่สอดคล้องกับถ้อยคำประกอบบทโฆษณา ผู้รับสารต้องอาศัยประสบการณ์และบริบทแวดล้อมช่วยในการตีความหมายสาร ดังตัวอย่างต่อไปนี้

(4)



เสียงบรรยาย: “ตอนนี้ผมมองของบริษัทกำลังโลดแล่น ไอเดียพุ่งกระชูด
 บริษัทมองเห็นปัญหาเล็กซึ่ง เขาได้รับการโหวตเงินเดือนขึ้น
 เป็น 2 เท่า บริษัทคือดาวรุ่งของบริษัท เพราะเขามี Vision
 เพราะเขามีสมอง”

เสียงหัวหน้างาน: “บริษัทเดียวไปพบผมที่ห้องด้วย”

(ภาพและถ้อยคำประกอบบทโฆษณา ตอน Office Worker)

จากตัวอย่าง (4) จะเห็นว่าทโฆษณาต้องการนำเสนอเรื่องราวของพนักงานบริษัทคนหนึ่งชื่อปริษาที่มาทำงานพร้อมกับอาการเมาด้าง ในขณะที่ประชุมปริษาแสดงอาการเหม่อลอยไม่สนใจการประชุมอย่างไกรก็ตาม ภาพการเหม่อลอยของปริษานั้นขัดแย้งกับเสียงบรรยายที่กล่าวถึงคุณสมบัติด้านบวกของเขาว่ามีความกระตือรือร้น มุ่งมั่นกับการงานทำงาน และเป็นดาวรุ่งของบริษัท ในที่สุดปริษาจึงถูกเจ้านายเรียกพบ เมื่อพิจารณาจากบริบทที่เกิดขึ้นในบทโฆษณาแล้วจึงพบว่า ผู้โฆษณาต้องการสื่อสารแบบอ้อมกับผู้รับสารว่าการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์อาจทำให้เสียโอกาสก้าวหน้าในหน้าที่การงานดังเช่นพนักงานบริษัทคนนี้

(5)



(ภาพและถ้อยคำประกอบบทโฆษณา ตอน ดอกบัว)

เสียงกลุ่มชายตี้มเหล่า: “กินสิ”
 เสียงบรรยาย: “คุณเลิกมันไปแล้วนี่ จะกลับไปเป็นเหมือนเดิมหรือ”
 “จะยอม ...”
 “หรือว่าจะสู้ ...”
 “จะจมปลัก”
 “หรือจะหลุดพ้น”
 เสียงตัวละครชาย: “จ่อย กลับบ้านลูก”
 ข้อความภาพ: เลิกเหล่า คุณทำได้

จากตัวอย่าง (5) จะเห็นว่าบทโฆษณาต้องการสื่อสารข้อมูลแบบอ้อมกับผู้รับสาร โดยนำเสนอสถานการณ์ที่ตัวละครชายคนหนึ่งซึ่งเขาเคยเลิกตี้มเหล่าไปแล้ว แต่ในระหว่างทางกลับบ้านเพื่อนชักชวนให้เขาตี้มเหล่าอีก ในขณะที่ตัวละครชายกำลังครุ่นคิดอยู่ว่าจะตี้มเหล่าดีหรือไม่ ภาพประกอบบทโฆษณาเปลี่ยนเป็นภาพดอกบัวใต้น้ำ ดอกบัวปริมน้ำ และดอกบัวพื้่นน้ำ ตามอุปลักษณะ “บัวสีเหล่า” ในทางพระพุทธศาสนา พร้อมกับเสียงบรรยายที่ผู้โฆษณาเลือกใช้ภาษาเชิงเปรียบเทียบหรืออุปลักษณะ (metaphor) เพื่อเปรียบเทียบคุณลักษณะของ “คนเลิกเหล่า” กับ “ภาพดอกบัวพื้่นน้ำ” เข้าด้วยกัน กล่าวคือ ภาพดอกบัวพื้่นน้ำเปรียบได้กับการหลุดพ้นจากปัญหาการตี้มเหล่าซึ่งเปรียบเสมือนตัวละครชายที่ตัดสินใจไม่ตี้มเหล่าตามคำชวนของเพื่อนและพาลูกกลับบ้าน ผู้รับสารต้องเชื่อมโยงความหมายของดอกบัวสีเหล่ากับการกระทำของตัวละครชายจึงจะเข้าใจความหมายของสารที่ผู้โฆษณาต้องการสื่อว่าบุคคลที่เลิกเหล่าได้เปรียบเสมือนกับดอกบัวที่ใผลพื้่นน้ำ

5. สรุปและอภิปรายผลการวิจัย

ผลการศึกษาวิธีสื่อความหมายในบทโฆษณารณรงค์ไม่บริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ของ สสส. พบการใช้วัจนกรรม 4 ประเภท ได้แก่ วัจนกรรมบอกกล่าว วัจนกรรมชี้แนะ วัจนกรรมผูกมัด และวัจนกรรมแสดงความรู้สึก โดยพบประเภทวัจนกรรมบอกกล่าวมากที่สุด ซึ่งได้แก่ การให้ข้อมูลเกี่ยวกับปัญหาที่เกิดขึ้นจากการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ เช่น โรคภัยไข้เจ็บ อุบัติเหตุ และการทะเลาะวิวาท เป็นต้น สาเหตุที่เป็นเช่นนี้อาจเนื่องจากผู้โฆษณาต้องการบอกกล่าวข้อมูลแก่ผู้รับสารให้ทราบถึงข้อเท็จจริงต่าง ๆ เกี่ยวกับผลกระทบทางด้านสุขภาพและสังคมที่มีสาเหตุมาจากการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ ประเภทวัจนกรรมที่พบรองลงมาคือวัจนกรรมชี้แนะ วัจนกรรมแสดงความรู้สึก และวัจนกรรมผูกมัด อย่างไรก็ตาม จากผลการศึกษาไม่พบประเภทวัจนกรรมกล่าวประกาศ เนื่องจากวัจนกรรมประเภทนี้เป็นการประกาศการ

เปลี่ยนแปลงบางสิ่งซึ่งอาจมีผลทำให้สถานภาพของบุคคลเกิดการเปลี่ยนแปลงไปได้ทั้งด้านบวกและด้านลบ

ส่วนหน้าที่ในการสื่อความหมายของถ้อยคำในบทโฆษณาพบว่ามีการใช้วิธีสื่อความหมายแบบตรงมากกว่าวิธีสื่อความหมายแบบอ้อม เนื่องจากการใช้ภาษาแบบตรงในบทโฆษณารณรงค์จะทำให้ผู้รับสารสามารถเข้าใจความหมายของสารโฆษณานั้นได้ทันที ผู้สร้างสรรค์บทโฆษณาจึงจำเป็นต้องสื่อสารข้อมูลอย่างชัดเจนตรงประเด็นเพื่อให้ผู้ชมโฆษณาไม่ต้องเสียเวลาในการตีความสาร เช่น การให้ข้อมูลเกี่ยวกับผลกระทบต่าง ๆ จากการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ หรือการให้ข้อมูลด้านสถิติเกี่ยวกับสาเหตุที่เกิดขึ้นจากการบริโภคเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ เป็นต้น ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยภาษาในบทโฆษณาทางโทรทัศน์ของ สวีวรรณ ถุฑทรัพย์ (2546) ที่พบว่าบทโฆษณาทางโทรทัศน์ใช้วิธีสื่อสารแบบตรงมากกว่าแบบอ้อม เนื่องจากการสื่อสารแบบตรงจะช่วยให้ผู้รับสารเข้าใจความหมายของสารโฆษณานั้นอย่างชัดเจนและรวดเร็วในระยะเวลาที่จำกัด ส่วนการสื่อความหมายแบบอ้อมในบทโฆษณาใช้เพื่อดึงดูดความสนใจจากผู้รับสาร โดยที่ผู้รับสารต้องตีความหมายถ้อยคำจากบทโฆษณาซึ่งไม่ได้กล่าวถึงโดยตรง ยกตัวอย่างเช่น การเกิดอุบัติเหตุ การเสียชีวิต เป็นต้น ซึ่งประเด็นดังกล่าวนี้สอดคล้องกับงานวิจัยของภัทรนันท์ สังข์แก้ว (2554) ที่พบว่าบทโฆษณาบางประเภท เช่น โฆษณาประกันชีวิต ผู้โฆษณาเลือกใช้การสื่อสารแบบอ้อมมากกว่าแบบตรงเนื่องจากต้องการหลีกเลี่ยงเรื่องที่ไม่สบายใจของคนไทย เช่น การเจ็บป่วย และความตาย เป็นต้น

ในทำนองเดียวกัน วิธีนำเสนอสัญญาณที่ปรากฏในบทโฆษณา ผลการวิจัยพบการนำเสนอทั้งแบบตรงและแบบอ้อม โดยในการนำเสนอภาพแบบตรง บทโฆษณานำเสนอภาพที่สอดคล้องกับถ้อยคำที่ประกอบบทโฆษณา ทำให้ผู้รับสารสามารถเข้าใจบทโฆษณาได้อย่างรวดเร็ว เช่น การนำเสนอภาพความยากจนของครอบครัวเนื่องจากพ่อติดเหล้า หรือการนำเสนอภาพครอบครัวอบอุ่นเพราะพ่อสามารถเลิกดื่มเหล้าได้ เป็นต้น ในบางบทโฆษณามีการนำเสนอภาพแบบอ้อมเพื่อดึงดูดความสนใจผู้รับสาร โดยแสดงภาพที่ไม่สอดคล้องกับถ้อยคำประกอบบทโฆษณา ผู้รับสารต้องดูโฆษณาจนจบเรื่องแล้วจึงตีความหมายของสารที่ผู้โฆษณาต้องการสื่อว่าคืออะไร เช่น การนำเสนอภาพเปรียบเทียบเชิงอุปลักษณ์จากดอกบัว 4 เหล่า ตามหลักคำสอนทางพระพุทธศาสนา ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของฟิลลิปส์ (Phillips, 2000) ที่พบว่าการใช้ภาพเชิงอุปลักษณ์ประกอบบทโฆษณาถือเป็นทางเลือกที่ดีทางหนึ่งของผู้สร้างสรรค์โฆษณา เนื่องจากการใช้ภาพเชิงเปรียบเทียบจะช่วยให้ผู้บริโภคสามารถจดจำตัวโฆษณานั้นได้ดียิ่งขึ้น เช่นเดียวกับผลงานวิจัยของสก็อตต์ (Scott, 1994) ที่ศึกษาการใช้ภาพเชิงเปรียบเทียบในบทโฆษณาและพบว่าเมื่อ

ผู้บริโภครับชมภาพโฆษณาเชิงเปรียบเทียบแล้วจะทำให้เกิดกระบวนการคิด การตีความ และการจดจำโฆษณาได้ดีกว่าการการใช้ภาพที่สื่อความหมายแบบชัดแจ้ง

บรรณานุกรม

เอกสารอ้างอิงภาษาไทย

- ภัทรนันท์ สังข์แก้ว. (2554). *การสื่อความตรงและอ้อมในบทโฆษณาประกันชีวิตทางโทรทัศน์*.
วิทยานิพนธ์ปริญญาศิลปศาสตรมหาบัณฑิต. มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- วิชุดา ขุนหนู. (2551). *การสื่อความหมายแบบอ้อมและการตีความบทโฆษณาเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ทางโทรทัศน์*. วิทยานิพนธ์ปริญญาศิลปศาสตรมหาบัณฑิต. มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- สรีวรรณ ฤงทรัพย์. (2546). *การสื่อความหมายแบบตรงและแบบอ้อมในภาพยนตร์โฆษณาทางโทรทัศน์*.
วิทยานิพนธ์ปริญญาศิลปศาสตรมหาบัณฑิต. มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

เอกสารอ้างอิงภาษาอังกฤษ

- Austin, J. (1962). *How to do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press.
- Phillips, J.B. (2000). *The Impact of Verbal Anchoring on Consumer Response to Image Ads*.
Journal of Advertising 29(1): 15-24.
- Scott, L.M. (1994). *Images in Advertising: The Need for a Theory of Visual Rhetoric*. *Journal of Consumer Research* 21(2): 252-273.
- Searle, J. (1976). *A Classification of Illocutionary Acts*. *Language in Society* 5: 1 - 23.
- Searle, J. (1979). *Expression and Meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stoke, J. (2003). *How to Do Media & Cultural Studies*. London: Sage Publications, Inc.
- Sperber, D. and Willson, D. (1986). *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Basil Blackwell.

สื่ออิเล็กทรอนิกส์

บทโฆษณาตอน ดอกบัว. (2555). ภาพยนตร์โฆษณา. สืบค้นจาก

http://www.adintrend.com/show_ad.php?id=6959

บทโฆษณาตอน โทรศัพท์. (2549). ภาพยนตร์โฆษณา. สืบค้นจาก

https://www.youtube.com/watch?v=2jk4pJQ3_R4

บทโฆษณาตอน ของขวัญ. (2556). ภาพยนตร์โฆษณา. สืบค้นจาก

<https://www.youtube.com/watch?v=2v1-L1yEd2g>

บทโฆษณาตอน เพื่อแม่. (2546). ภาพยนตร์โฆษณา. สืบค้นจาก

https://www.youtube.com/watch?v=_MpnDvAkLag

บทโฆษณาตอน มีเรื่อง. (2547). ภาพยนตร์โฆษณา. สืบค้นจาก

https://www.youtube.com/watch?v=3O_hhxLdW1c&list=PL1B125C05108411C8&index=46

บทโฆษณาตอน เล็กเหล้า เล็กจน. (2549). ภาพยนตร์โฆษณา. สืบค้นจาก

http://www.adintrend.com/show_ad.php?id=919

บทโฆษณาตอน โลง. (2551). ภาพยนตร์โฆษณา. สืบค้นจาก

<http://www.thaihealth.or.th/>

บทโฆษณาตอน วิถีสด. (2549). ภาพยนตร์โฆษณา. สืบค้นจาก

<https://www.youtube.com/watch?v=VrIkrv5-rl4&list=PL1B125C05108411C8&index=37>

บทโฆษณาตอน หลังเลิกเรียน. (2548). ภาพยนตร์โฆษณา. สืบค้นจาก

<https://www.youtube.com/watch?v=TVVNpmydHal&list=PL1B125C05108411C8&index=32>

บทโฆษณาตอน โทษของเหล้า. (2551). ภาพยนตร์โฆษณา. สืบค้นจาก

<https://www.youtube.com/watch?v=O08MU9XRFY>

บทโฆษณาตอน Home. (2547). ภาพยนตร์โฆษณา. สืบค้นจาก

<https://www.youtube.com/watch?v=yLsJf4JP40M&index=80&list=PL1B125C05108411C8>

บทโฆษณาตอน Office Worker. (2547). ภาพยนตร์โฆษณา. สืบค้นจาก

<https://www.youtube.com/watch?v=sJ4Fy3eA>

VACANA JOURNAL

การพัฒนาความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษ
ของนักเรียนไทยผู้เรียนภาษาอังกฤษ
ในฐานะภาษาต่างประเทศ โดยใช้การทบทวนโดยผู้รู้เสมอกัน¹

The Development of English Writing Competency of Thai EFL
Students by Using Peer Review

พิชญภา กาหลง²

Abstract

The Development of English Writing Competency of Thai EFL Students by Using Peer Review is the action research which is aimed to develop English writing competency of Thai EFL students by using peer review, and to examine motivations of Thai EFL students toward English writing before and after attending peer review activities. Five participants of this research are Grade 12/10 students of Phichitpittayakom School, Phichit Province Thailand. The research' instruments are divided into 2 types; 1.) Experimental instrument which is 7 peer review activities 2.) Data collection instruments which are motivational test and the 7 of participants' narrative essays on the given topics. The result found that errors occurred in participants' English writings are separated into 2 types; interlingual errors and intralingual errors. The most problematic error is intralingual type. Moreover, due to the limitation of time, peer review activities could not develop the participants' English writing competency. Additionally, the participants' motivations toward English writing before attending peer review activities are the instrumental motivation. However, after attending the activities, participants are motivated by the integrative motivation.

¹ งานวิจัยชิ้นนี้เป็นส่วนหนึ่งของวิชาโครงงานนักศึกษา รหัสวิชา 1006481 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2559 มหาวิทยาลัยแม่ฟ้าหลวง
จังหวัดเชียงราย

² นักศึกษาชั้นปีที่ 4 สำนักวิชาศิลปศาสตร์ สาขาวิชาภาษาอังกฤษ มหาวิทยาลัยแม่ฟ้าหลวง จังหวัดเชียงราย

บทคัดย่อ

การวิจัยเรื่อง “การพัฒนาความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนไทยผู้เรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศ โดยใช้การทบทวนโดยผู้รู้เสมอกัน” เป็นการวิจัยเชิงปฏิบัติการ ซึ่งมีวัตถุประสงค์ที่จะพัฒนาความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนไทยที่เรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศโดยใช้กิจกรรมการทบทวนโดยผู้รู้เสมอกัน อีกทั้งเพื่อศึกษาลักษณะของแรงจูงใจของนักเรียนเหล่านั้นต่อการเขียนภาษาอังกฤษทั้งก่อนและหลังการเข้าร่วมกิจกรรมการทบทวนโดยผู้รู้เสมอกันกลุ่มเป้าหมายของงานวิจัยในครั้งนี้คือ นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ของโรงเรียนพิจิตรพิทยาคม จังหวัดพิจิตร จำนวนทั้งสิ้น 5 คน โดยเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยแบ่งออกเป็น 1.) เครื่องมือที่ใช้ในการปฏิบัติการ ได้แก่ กิจกรรมการทบทวนโดยผู้รู้เสมอกัน จำนวน 7 ครั้ง 2.) เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บข้อมูล ได้แก่ แบบทดสอบแรงจูงใจต่อการเขียนภาษาอังกฤษ และงานเขียนของกลุ่มตัวอย่างคนละ 7 ชิ้น ซึ่งผลการวิจัยพบว่าข้อผิดพลาดที่พบในงานเขียนของกลุ่มตัวอย่างนั้นมี 2 ประเภท คือ ข้อผิดพลาดระหว่างภาษาและข้อผิดพลาดในภาษาเดียวกัน โดยที่ข้อผิดพลาดภายในภาษาเดียวกันนั้นปรากฏในงานเขียนของกลุ่มตัวอย่างมากที่สุด นอกจากนี้ ผลการวิจัยยังพบว่ากิจกรรมการทบทวนโดยผู้รู้เสมอกันนั้นไม่สามารถพัฒนาความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษของกลุ่มตัวอย่างได้เนื่องด้วยระยะเวลาที่จำกัด สำหรับแรงจูงใจของกลุ่มตัวอย่างที่มีต่อการเขียนภาษาอังกฤษ ก่อนการเข้าร่วมกิจกรรมการทบทวนโดยผู้รู้เสมอกันนั้น กลุ่มตัวอย่างถูกกระตุ้นจากแรงจูงใจจากปัจจัยภายนอก แต่อย่างไรก็ตาม หลังการเข้าร่วมกิจกรรมการทบทวนโดยผู้รู้เสมอกัน แรงจูงใจจากปัจจัยภายในกลับเป็นแรงจูงใจที่กระตุ้นกลุ่มตัวอย่างในการเรียนการเขียนภาษาอังกฤษ

1. บทนำ

ภาษาอังกฤษเป็นภาษาสากลที่ถูกใช้อย่างแพร่หลายในนานาประเทศ อีกทั้งยังถูกใช้เป็นภาษากลางในการติดต่อสื่อสารระหว่างประเทศทั้งในทางเศรษฐกิจและทางการศึกษา ดังนั้นเพื่อการยกระดับทางเศรษฐกิจและวิทยาการทำให้ประเทศที่ไม่ได้ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่จำเป็นต้องพัฒนาทักษะภาษาอังกฤษของประชากรของตนเพื่อบรรลุเป้าหมายต่างๆเหล่านั้น ซึ่งประเทศไทยเองก็ได้เล็งเห็นถึงความสำคัญของภาษาอังกฤษและการศึกษาภาษาอังกฤษนั้นได้ถูกริเริ่มอย่างจริงจังในรัชสมัยของพระบาทสมเด็จพระจอมเกล้าเจ้าอยู่หัว รัชกาลที่ 4 โดยพระองค์ทรงมีพระราชดำริว่า ภาษาอังกฤษนั้นถือเป็นตัวนำในการเข้าถึงวิทยาการต่างๆของชาติตะวันตก และโรงเรียนสอนภาษาอังกฤษนั้นได้ถือกำเนิดขึ้นพร้อมกับการมาของครูชาวต่างชาติที่เข้ามาสอนภาษาอังกฤษแก่พระบรมวงศานุวงศ์และมิชชันนารีชาวต่างชาติที่เปิดโรงเรียนสอนสามัญชนตามชนบท (พงษ์เมตรี และ กลิ่นเรือง, ม.ม.ป.) จนกระทั่งปัจจุบันนี้ การเรียนการสอนภาษาอังกฤษจึงถูกบรรจุลงในหลักสูตรของโรงเรียนต่างๆในประเทศไทย นักเรียนไทย

ถูกสอนและพัฒนาทักษะทางภาษาอังกฤษทั้ง 4 ทักษะ ได้แก่ การฟัง การพูด การอ่าน และการเขียน ยิ่งไปกว่านั้น ผู้เรียนจำเป็นต้องสามารถสื่อสารในสถานการณ์จริงได้อีกด้วย จึงจะถือว่าการศึกษาดังกล่าวมีประสิทธิภาพ ในบรรดาทักษะทั้ง 4 นั้น สุจิตตรา สิงหการ (2555) ได้กล่าวว่า ทักษะทางการเขียนนั้นถือเป็นทักษะที่มีความสำคัญอย่างยิ่งยวด เพราะเป็นเครื่องมือสำคัญที่ใช้ในการติดต่อสื่อสารและถ่ายทอดความคิดความอ่านไปยังผู้อื่น ไม่ว่าจะเป็นในการดำเนินชีวิตประจำวัน การประกอบอาชีพ หรือแม้แต่การศึกษาในระดับสูง อีกทั้งการเขียนยังเป็นทักษะที่ยู่ยากและซับซ้อน เนื่องจากผู้เรียนจำเป็นต้องถ่ายทอดความคิดความอ่านผ่านสื่อทางการเขียน คือ คำศัพท์ นอกจากนี้ผู้เรียนยังต้องเรียบเรียงคำศัพท์เหล่านั้นให้เป็นประโยค และต้องคำนึงถึงความถูกต้องตามหลักไวยากรณ์ของภาษานั้นๆ อีกด้วย (Carpenter and Hanter, 1981: 72 อ้างถึงใน จันทรศรี, 2551)

ถึงแม้ว่านักเรียนไทยจะเรียนภาษาอังกฤษมาเป็นเวลากว่าทศวรรษ แต่ความผิดพลาดทั้งหลาย ยังคงเกิดขึ้นกับงานเขียนของผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง ในงานเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนหนึ่งงานนั้น ความผิดพลาดสามารถเกิดขึ้นได้ในทุกๆ ประโยคโดยผู้เรียนไม่สามารถตระหนักถึงความผิดพลาดเหล่านั้นได้ ปัญหาหลักที่ส่งผลกระทบต่อการศึกษาภาษาที่สองหรือภาษาต่างประเทศ (L2) นั้นคือภาษาแม่ของผู้เรียน Harshim (1999) กล่าวว่า การแทรกแซงของความรู้ใหม่และความรู้เก่าหรือที่เรียกว่าอิทธิพลจากการข้ามภาษา (Cross-Linguistic Influence or CLI) นั้นเป็นปัญหาที่พบได้ทั่วไปในงานเขียนภาษาต่างประเทศหรือภาษาที่สองของผู้เรียนที่ไม่ใช่คนที่ถนัดที่คุ้นชินกับภาษานั้นมาแต่กำเนิด (อ้างถึงใน Bennui, 2008) ซึ่งปัญหาดังกล่าวมิได้แสดงถึงการขาดความรู้ในภาษาที่สองหรือภาษาต่างประเทศแต่อย่างใด แต่ปัญหาแสดงถึงการขาดความตระหนักถึงกฎเกณฑ์เฉพาะของภาษานั้นๆ เมื่อถูกนำมาเรียบเรียงเป็นเรียงความยาวๆ

Rollinson (2004; อ้างถึงใน Shokrpour, Keshavarz, & Jafari, 2013) พบว่าการเรียนการสอนเขียนภาษาอังกฤษแบบดั้งเดิมมุ่งเน้นให้ผู้เรียนเขียนส่งให้ผู้สอนเท่านั้น กล่าวคือผู้สอนนั้นเป็นผู้อ่านงานเขียนของผู้เรียนแต่เพียงผู้เดียวดังนั้นข้อเสนอแนะและให้แนวทางการแก้ไขของผู้สอนจึงมีอิทธิพลต่องานเขียนของผู้เรียน ยิ่งไปกว่านั้นข้อเสนอแนะและแนวทางแก้ไขเหล่านั้นค่อนข้างเป็นประโยชน์และส่งผลทำให้เกิดการพัฒนาเล็กน้อยหลังจากการเรียนการสอนครั้งนั้นจบลง แต่ในทางกลับกัน Shokrpour et al. (2013) กล่าวว่าในการเรียนลักษณะนี้ ผู้เรียนมีบทบาทเพียงแค่รอรับข้อเสนอแนะจากผู้สอนเท่านั้น (Passive role) ซึ่งประเทศไทยเองก็มีการเรียนการสอนภาษาอังกฤษเช่นนี้ ดังนั้นการเรียนในลักษณะนี้ส่งผลทำให้ผู้เรียนขาด

ความกระตือรือร้นในการผลิตงานเขียนในแต่ละครั้ง ทำให้บทบาททางการปฏิบัติหรือแสดงออก (Active role) ของผู้เรียนเหล่านั้นไม่มีประสิทธิภาพเท่าที่ควร และยังส่งผลให้ผู้เรียนขาดความตระหนักในข้อผิดพลาดที่ตนได้อีกด้วย

การทบทวนโดยผู้รู้เสมอกัน หรือ Peer review คือ การประเมินผลงานของผู้เรียนแต่ละคนโดยผู้ที่มีความรู้อยู่ในระดับเดียวกับเจ้าของผลงาน โดยกิจกรรมนี้มุ่งเน้นที่จะพัฒนางานของผู้ที่ถูกประเมินและพัฒนาความรู้ความสามารถของผู้ประเมินในเชิงวิชาการอีกด้วย (Peer Review Definition, 2560) ซึ่งนักวิจัยหลายท่านต่างยืนยันว่าเป็นกิจกรรมที่มีประสิทธิภาพมากที่สุดในการพัฒนาการเขียนของผู้เรียน โดยที่ผู้เรียนแต่ละคนจะต้องให้ข้อเสนอแนะต่อผลงานของเพื่อนร่วมห้อง ทั้งในแง่ของ เนื้อหา ไวยากรณ์ หรือแม้แต่การใช้ภาษา ซึ่งกิจกรรมลักษณะนี้สามารถเพิ่มหน้าที่ในทางการปฏิบัติ (Active role) ให้แก่ผู้เรียนได้ ดังนั้นปัญหาที่ผู้เรียนรับบทบาทเป็นเพียงผู้รับผลตอบรับจากผู้สอนอย่างเดียว (Passive role) ที่เป็นเหตุให้ผู้เรียนนั้นขาดระมัดระวังในการใช้ภาษาต่างประเทศถูกแก้ไขและพัฒนาอย่างมีประสิทธิภาพ นอกจากนี้กิจกรรมนี้ยังทำให้ผู้เรียนได้รับผลตอบรับสำหรับใช้ในการพัฒนางานเขียนครั้งต่อไปมากขึ้น อีกทั้งยังได้รับมุมมองต่องานเขียนของตนในแง่ใหม่ๆ ได้รับรู้ว่าผู้อื่นคิดอย่างไรกับงานเขียนของตน และยิ่งไปกว่านั้น ยังเป็นการพัฒนาปฏิสัมพันธ์ระหว่างตัวเจ้าของงานเขียนและเพื่อนในห้องเรียนเดียวกันอีกด้วย (Hansen and Liu, 2005; Mangelsdorf, 1992 อ้างถึงใน Lundstrom and Baker, 2009)

นอกเหนือจากกิจกรรมที่จะส่งเสริมศักยภาพด้านการเขียนของผู้เรียนแล้ว แรงจูงใจ (Motivation) ยังเป็นปัจจัยสำคัญอีกอย่างหนึ่งที่ส่งเสริมการเรียนรู้ภาษาอังกฤษของผู้เรียนที่ไม่ใช่เจ้าของภาษา (Non-native learners) Kitjaroochai (2013) กล่าวว่า ผู้เรียนที่มีความต้องการเรียนภาษาอังกฤษ อันเนื่องมาจากความอยากรู้หรือความสนใจของผู้เรียนเองนั้นจะสามารถประสบความสำเร็จในการเรียนภาษาอังกฤษ อีกทั้งยังสามารถเรียนรู้ภาษาอังกฤษได้ดีและเร็วกว่าผู้ที่เรียนภาษาอังกฤษเพื่อผลประโยชน์ในด้านต่างๆ ที่นำมาซึ่งความเป็นอยู่ที่ดีขึ้น การมีหน้าที่ในสังคม หรือแม้กระทั่งการนำมาซึ่งทรัพย์สินต่างๆ ที่มากขึ้น

ทั้งนี้จากการศึกษาของนักวิจัยหลายๆ ท่านนั้น กลุ่มตัวอย่างที่ทางผู้วิจัยใช้นั้นล้วนเป็นนักศึกษาในระดับมหาวิทยาลัยทั้งสิ้น ซึ่งผู้เรียนเหล่านั้นคุ้นชินกับการเรียนรู้ด้วยตนเองอยู่แล้ว อย่างไรก็ตาม นักศึกษาเหล่านั้นล้วนเป็นนักเรียนในระดับมัธยมศึกษามาก่อนทั้งสิ้น ซึ่งนักเรียนในระดับมัธยมของไทยนั้น ส่วนใหญ่จะคุ้นชินกับการเรียนรู้แบบเป็นผู้รับอย่างเดียว ซึ่งเหตุนี้ทำให้นักเรียนเหล่านี้ขาดความตระหนักในการเรียนรู้หรือขาดความตระหนักในข้อผิดพลาดต่างๆ อีกทั้งยังทำให้ความสามารถในการแสดงออกของนักเรียนเหล่านั้นพัฒนาได้ไม่เต็มที่ ดังนั้นทางผู้วิจัยใช้นักเรียนในระดับชั้นมัธยมศึกษามาเป็นกลุ่มตัวอย่างเพื่อแก้ไขข้อบกพร่องเหล่านั้น ทั้งนี้เนื่องจากทฤษฎีพัฒนาการของสติปัญญาของเปียเจต์ ได้กล่าวว่า ยิ่งอายุน้อยเท่าไรความสามารถในการเรียนรู้ภาษาที่สองหรือภาษาต่างประเทศก็จะยิ่งรวดเร็วและเป็นธรรมชาติมากเท่านั้น (ศรีกกโพธิ์, ม.ม.ป.) ดังนั้นงานวิจัยเล่มนี้จึงถูกจัดทำขึ้นเพื่อที่จะ 1.) พัฒนาความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนไทยผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศโดยใช้กิจกรรมการทบทวนโดยผู้รู้เสมอกันโดยพิจารณาจากข้อผิดพลาดที่เกิดขึ้นในงานเขียน 2.) หาลักษณะของ

แรงจูงใจในการเรียนการเขียนภาษาอังกฤษของของนักเรียนไทยผู้ซึ่งเรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศโดยใช้กิจกรรมการทบทวนโดยผู้รู้เสมอ

คำถามในการวิจัย ได้แก่

1. กิจกรรมการทบทวนโดยผู้รู้เสมอสามารถพัฒนาความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนไทยผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศได้หรือไม่ ?
2. ลักษณะของแรงจูงใจในการเรียนการเขียนภาษาอังกฤษของของนักเรียนไทยผู้ซึ่งเรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศก่อนและหลังการเข้าร่วมกิจกรรมการทบทวนโดยผู้รู้เสมอกันเป็นอย่างไร ?

2. เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในการวิจัยเรื่อง “การพัฒนาความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนไทย ผู้ที่เรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศ โดยใช้การทบทวนโดยผู้รู้เสมอ” ผู้วิจัยได้ศึกษาค้นคว้าข้อมูลจาก เอกสาร บทความและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องต่างๆ เพื่อเป็นพื้นฐานในการวิจัยซึ่งนำเสนอตามลำดับ ดังนี้

2.1 ปัญหาที่พบในงานเขียนภาษาอังกฤษของผู้เรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศ

มีเอกสาร บทความและงานวิจัยมากมาย ที่มุ่งเน้นศึกษาเกี่ยวกับปัญหาและอุปสรรคที่เกิดขึ้นในงานเขียนของผู้เรียนที่เรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศและภาษาที่สอง แต่งานวิจัยนี้เน้นเพียงแต่ปัญหาที่เกิดจากการแทรกแซงของภาษาไทย (L1) ในการเขียนภาษาอังกฤษ (L2) โดยจากการศึกษา งานวิจัยและเอกสารทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษพบว่า ปัญหาที่ส่งผลต่อการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนไทยที่เรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศ แบ่งออกเป็น 2 ประเภทหลักๆ ได้แก่ ข้อผิดพลาดระหว่างภาษา (Interlingual error) และ ข้อผิดพลาดในภาษาเดียวกัน (Intralingual error)

2.1.1 ข้อผิดพลาดระหว่างภาษา (Interlingual error)

Conner (1999) กล่าวว่าข้อผิดพลาดระหว่างภาษานี้เกิดจากการผสมผสานของลักษณะทางภาษาของภาษาแม่ (L1) ในการเขียนภาษาเป้าหมายของผู้ที่เรียนภาษานั้นๆเป็นภาษาต่างประเทศ อีกทั้ง Harshim (1999) ยังกล่าวอีกว่า การแทรกแซงของภาษาแม่ (L1 interference) นี้เกิดจากการแทรกแซงทั้งทางโครงสร้างและวัฒนธรรม หรือที่เรียกว่า อิทธิพลการข้ามภาษา (Cross-Linguistic and Language Transfer) (อ้างถึงใน Bennui, 2008, น. 73) เช่นเดียวกับ Richards and Schmidt (2002) ที่ยืนยันว่า ข้อผิดพลาดระหว่างภาษานี้เกี่ยวข้องกับ การนำรูปแบบหรือลักษณะทางภาษาของภาษาแม่มาใช้กับ

ภาษาเป้าหมายเพื่อที่จะสื่อสาร โดยผู้เรียนจะใช้คำศัพท์หรือไวยากรณ์ที่ตนได้เรียนรู้จากภาษาแม่มาใช้กับภาษาเป้าหมายทั้งในการพูดและการเขียน

Fries (1945) และ Lado (1947) ระบุว่าอิทธิพลของข้อผิดพลาดระหว่างภาษานั้นส่งผลเสียมากกว่าผลดีเมื่อเทียบกับข้อผิดพลาดในภาษาเดียวกัน (Intralingual error) (อ้างถึงใน Kaweera, 2013) แต่จากงานศึกษาของ Brudiprabha (1972) ชี้ว่าข้อผิดพลาดระหว่างภาษานั้นเป็นเพียงแค่หนึ่งในสามของข้อผิดพลาดที่เกิดจากการแทรกแซงของภาษาแม่ (L1 Interference) (อ้างถึงใน Kaweera, 2013) โดย Dulay and Burt (1974) ยังกล่าวอีกว่าโอกาสของการเกิดข้อผิดพลาดระหว่างภาษามีแนวโน้มที่จะทำให้ลดน้อยลงได้มากกว่าข้อผิดพลาดในภาษาเดียวกัน (อ้างถึงใน Kaweera, 2013)

ข้อผิดพลาดระหว่างภาษาสามารถแบ่งออกได้เป็น 2 กลุ่มย่อย คือ การแทรกแซงของคำศัพท์ในภาษาแม่ (Lexical interference) และการแทรกแซงของไวยากรณ์ในภาษาแม่ (Syntactic interference) โดยการศึกษาของ Ngangbam (2016) ก็พบข้อผิดพลาดในภาษาเดียวกันทั้ง 2 ชนิดนี้เช่นกัน จากงานวิจัยพบว่า ข้อผิดพลาดในภาษาเดียวกันทั้ง 2 ชนิดนี้เป็นอุปสรรคในการใช้ภาษาอังกฤษสำหรับสำหรับผู้เรียนที่เรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศ

2.1.1.1 การแทรกแซงของคำศัพท์ในภาษาแม่ (Lexical interference)

การแทรกแซงของคำศัพท์ในภาษาแม่นี้เกี่ยวกับการใช้คำผิด เนื่องจากกาแปลโดยตรงจากภาษาแม่ (L1) สูภาษาที่สอง (L2) โดยไม่คำนึงถึงรูปแบบและหน้าที่ของคำนั้นๆ (Trakulkasemsuk, 2012)

จากที่ปรากฏในผลการศึกษาของ Thep-Ackrapong (2005) พบว่านักเรียนไทยที่เรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศมีปัญหาเกี่ยวกับการใช้กลุ่มคำของภาษาอังกฤษ โดยนักเรียนไทยเหล่านั้นเน้นหาคำในภาษาอังกฤษที่มีความหมายเหมือนกับคำในภาษาไทยที่ต้องการจะสื่อถึงโดยตรง ตัวอย่างเช่น I closed the radio. (I turned off the radio.) และ I will keep money for a house. (I will save money for a house.) ซึ่งคำว่า 'close' และ 'keep' นั้นมีความหมายเหมือนกับคำว่า 'ปิด' และ 'เก็บ' ในภาษาไทยโดยตรง ทำให้ผู้เรียนเหล่านั้นคิดว่าคำนี้จะสามารถใช้สื่อถึงสิ่งที่พวกเขาต้องการในภาษาเป้าหมายได้เช่นกัน

2.1.1.2 การแทรกแซงของไวยากรณ์ในภาษาแม่ (Syntactic interference)

การแทรกแซงในส่วนนี้จะเน้นที่ข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์ที่เกิดขึ้น โดยข้อผิดพลาดที่เกิดขึ้นมากที่สุดล้วนเกิดจากอิทธิพลจากโครงสร้างทางไวยากรณ์ของภาษาไทย ไม่ว่าจะเป็น

ความสัมพันธ์ของประธานและกริยา (subject-verb agreement), รูปคำของคำกริยาถูกต้องตามกาล (verb-tense), กรรมวาจก (passive voice), อนุประโยคสำหรับขยายความ (relative clause) และ ลำดับคำ (word order) เป็นต้น ในโครงสร้างทางไวยากรณ์ของภาษาไทยนั้น ไม่จำเป็นต้องคำนึงถึงความสัมพันธ์ระหว่างประธานและกริยา ระหว่างกาลกับคำกริยา หรือแม้แต่หน้าที่เฉพาะของประโยคในแต่ละกรณี แต่ในภาษาอังกฤษนั้นแต่ละกรณีล้วนมีคุณลักษณะและหน้าที่ที่แตกต่างกัน รวมถึง Kanchanawan (1978) กล่าวว่า ลำดับของคำนั้นเป็นส่วนที่บ่งบอกหน้าที่ของคำ (อ้างถึงใน Thep-Ackrapong, 2005) ซึ่งการศึกษาของเขานั้นตรงกับงานของ Likitrattanaporn (2001) ในเชิงของลำดับคำ เช่น *We ate Chicken fried.* (*We ate fried chicken.*) ในภาษาไทยนั้นส่วนใหญ่มักจะถอดความหรือแปลจากต้นประโยคไปท้ายประโยค ดังนั้นการเรียงเรียงลำดับคำนั้นจะถูกเรียงจากหน้าไปหลังเช่นกัน ซึ่งจะแตกต่างกับภาษาอังกฤษโดยสิ้นเชิงที่จะถูกถอดความหรือแปลจากท้ายประโยคไปต้นประโยค ทำให้การเรียงลำดับคำจึงต้องเรียงจากหลังไปหน้า ดังเช่นตัวอย่างที่นักเรียนใช้คำว่า '*chicken fried*' แทนที่จะเป็น '*fried chicken*'

Thep-Ackrapong (2005) ชี้ว่าลักษณะเด่นของไวยากรณ์ของภาษาไทยคือ ประธานของประโยคสามารถละได้ ในกรณีที่ผู้อ่านทราบแล้วว่าประธานของประโยคนี้เป็นใคร ตัวอย่างเช่น *In Hatyai ^ have many cars.* ยิ่งไปกว่านั้น Pongpairaj (2002) กล่าวว่า นักเรียนไทยที่เรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศนั้นปกติแล้วจะมีปัญหาเกี่ยวกับโครงสร้างของประโยคที่ใช้เสริม ที่ขึ้นต้นด้วย *it, there* หรือ *here* ส่วนใหญ่พวกเขาจะมีปัญหาเกี่ยวกับการใช้ ที่มีความหมายว่า '*have*' โดยนักเรียนไทยที่เรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศจะใช้ '*have*' แทน '*there + verb to be*' เพราะคำว่า '*have*' นั้นมีความหมายตรงกับคำว่า '*มี*' ในภาษาไทย ดังนั้นนักเรียนเหล่านั้นใช้คำนี้ในการเขียนเพื่อสื่อความหมายว่ามี เช่น *Have many trees in the university.* (*There are many trees in the university.*) โดย Likitrattanaporn (2002) กล่าวว่า การแปลจากภาษาไทยโดยตรงนั้นเป็นต้นเหตุของความผิดพลาดทั้งหลายเหล่านี้ จากการศึกษาข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์จากความเรียงภาษาอังกฤษของนักศึกษาชั้นปีที่ 3 มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ คณะสังคมศาสตร์ สาขาการตลาดและการบัญชี ได้ผลดังเช่นตัวอย่าง '*I made the English homework.*' (*I did English homework.*) ผู้เรียนต้องการจะสื่อความว่าฉันทำการบ้าน ดังนั้นผู้เรียนจึงหาคำศัพท์ภาษาอังกฤษที่ความหมายเหมือนกับคำว่า '*ทำ*' ก็คือคำว่า '*make*' ซึ่งผู้เรียนไม่ได้คำนึงถึงโครงสร้างหรือคำเฉพาะที่ใช้ในภาษาอังกฤษ โดยที่ผู้เรียนอาจจะคิดว่าทั้งภาษาอังกฤษและภาษาไทยสามารถสื่อความด้วยคำเดียวกันได้

สรุปแล้วข้อผิดพลาดระหว่างภาษา (interlingual errors) คือการนำลักษณะทางภาษาของภาษาแม่มาใช้กับภาษาเป้าหมายโดยตรง ทั้งทางคำศัพท์และทางไวยากรณ์ มักเกิดขึ้นจากผู้เรียนที่มีความรู้เกี่ยวกับภาษาเป้าหมายนั้นๆ ไม่มากนัก (Bennui, 2008) ผู้เรียนเหล่านั้นจะทำการแปลจากภาษาแม่สู่ภาษาเป้าหมายโดยตรง โดยไม่คำนึงถึงความแตกต่างหรือกฎเฉพาะของภาษาเป้าหมายนั้นๆ อย่างไรก็ตาม Brudiprabha (1972) กล่าวว่าความผิดพลาดภายในภาษาเป็นเพียงแค่ปัญหาเล็กๆ เท่านั้น เพราะข้อผิดพลาดหรือปัญหาส่วนใหญ่ที่เกิดขึ้นนั้นคือข้อผิดพลาดภายในภาษาเดียวกัน (intralingual errors) (อ้างถึงใน Kaweera, 2013)

2.1.2 ข้อผิดพลาดภายในภาษาเดียวกัน (Intralingual Errors)

ข้อผิดพลาดเหล่านี้เกี่ยวกับพัฒนาการในการเรียนภาษาต่างประเทศหรือความรู้ที่ได้รับจากการเรียนภาษาเป้าหมาย โดย Kaweera (2013) ได้ให้คำนิยามของข้อผิดพลาดระหว่างภาษานี้ไว้ว่า ข้อผิดพลาดเหล่านี้คือการสับสนระหว่างความรู้เก่าและความรู้ใหม่ ส่วน Scovel (2001) ให้คำจำกัดความของข้อผิดพลาดระหว่างภาษานี้ว่า เป็นความสับสนที่เกิดขึ้นเมื่อผู้เรียนได้เรียนรู้โครงสร้างใหม่ๆ ยิ่งไปกว่านั้นโครงสร้างเหล่านี้อาจจะตรงกันข้ามกับภาษาแม่ของตัวผู้เรียนเอง (น. 51) ดังนั้นจึงสามารถกล่าวได้ว่า ข้อผิดพลาดระหว่างภาษานี้เกี่ยวข้องกับความรู้ในภาษาเป้าหมายเท่านั้น โดยไม่เกี่ยวกับภาษาแม่ของผู้เรียนแต่อย่างใด

โดยข้อผิดพลาดภายในภาษาเดียวกันนี้สามารถแบ่งออกได้เป็น 5 ชนิดย่อย ได้แก่ overgeneralization หรือ system-simplification, hypercorrection, false concepts hypothesized, overlooking cooccurrence restrictions, and misanalysis (Kaweera, 2016: Richards & Schmidt, 2002)

2.1.2.1 Overgeneralization หรือ System-simplification

Overgeneralization or system-simplification จะเกิดขึ้นเมื่อผู้เรียนที่เรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศใช้กฎบางกฎในภาษาอังกฤษมากหรือน้อยจนเกินไปจนทำให้ประโยคที่ถูกต้องสร้างขึ้นนั้นผิดปกติ (Scovel, 2001)

ตัวอย่างเช่น 'I have so *much* friends in the university. (many)'

แทนที่จะใช้ 'many' ผู้เรียนเรียนที่สร้างประโยคนี้อกลับใช้คำว่า 'much' ที่โดยปกติแล้วจะใช้กับคำนามที่นับไม่ได้แทน ซึ่งจากกรณีสามารถตีความได้ว่าผู้เรียนคนดังกล่าวนี้ ได้เรียนเกี่ยวกับทั้งสองคำนี้มาแล้ว แต่ยังคงสับสนในความแตกต่างระหว่างสองคำนี้อยู่ (Kaweera,

2013) นอกจากนี้ (Touchie, 2012 อ้างถึงใน Kaweera, 2013) ได้กล่าวว่า การที่ข้อผิดพลาดประเภทนี้เกิดขึ้น เพราะผู้เรียนต้องการที่จะทำให้กฎของภาษาอังกฤษที่ยากนั้นง่ายขึ้น

2.1.2.2 Hypercorrection

Hypercorrection คือ ความผิดพลาดในการใช้กฎที่ผู้เรียนมีความรู้อยู่แล้ว ซึ่งสามารถพูดได้ว่าเป็นความไม่ระมัดระวังของผู้เรียนเอง (Kaweera, 2013)

ตัวอย่างเช่น I am a second years English major student. (year)

จากตัวอย่างจะเห็นได้ว่าผู้เรียนสับสนกับหน้าที่ของคำว่า 'second' ทำให้คิดว่าเป็นจำนวน ดังนั้นผู้เรียนจึงเติม -s หลังคำว่า 'year' บ่งบอกว่าเป็นพหูพจน์

2.1.2.3 False Concepts Hypothesis

False concepts hypothesis เป็นการเข้าใจผิดเกี่ยวกับภาษาเป้าหมายนั้นๆ เช่น เข้าใจว่า v. to be เป็นกริยาที่ใช้บ่งบอกปัจจุบันกาล ดังนั้นผู้เรียนจึงใช้ v. to be เพื่อบ่งบอกกาลและใส่คำกริยาหลักที่ต้องการจะสื่อถึงหลัง v. to be อีกทีหนึ่ง เช่น 'He is talk to the teacher.', and 'It was happened last night.' (Touchie, 2012 อ้างถึงใน Kaweera, 2013)

2.1.2.4 Overlooking Cooccurrence Restrictions

Overlooking Cooccurrence Restrictions คือ การละเลยกฎเฉพาะของคำบางคำ

ตัวอย่างเช่น I am willing to *meeting with all my old friends. (*meet)

คำเชื่อม 'to' นั้นมีกฎอยู่ว่าต้องตามด้วยกริยาที่ไม่ผันรูปเสมอ ซึ่งในกรณีนี้ผู้เรียนอาจจะพบคำว่า 'meet' ที่เติม '-ing' บ่อยจนเกิดความเคยชินว่าคำนี้จะต้องมี '-ing' เท่านั้น ดังนั้นผู้เรียนจึงไม่ได้คำนึงถึงกฎของคำเชื่อม 'to' อย่างไรก็ตามกรณีนี้นั้นพบไม่บ่อยในงานเขียนของผู้เรียนที่เรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศ (Kaweera, 2013)

2.1.2.5 Misanalysis

James (1998) กล่าวว่า misanalysis นั้นมักเกิดขึ้นเมื่อผู้เรียนไม่สามารถเข้าใจกฎของภาษาอังกฤษบางกฎได้อย่างถ่องแท้ (อ้างถึงใน Kaweere, 2013)

ตัวอย่าง I have two pets. *Its* is a dog and a cat. (*They are*)

ผู้เรียนในกรณีเข้าใจว่าสัตว์เลี้ยงหรือ 'pets' นั้น เป็นสัตว์ซึ่งสรรพนามที่ใช้กับสัตว์คือ 'มัน' โดยในภาษาอังกฤษนั้น 'it' แปลว่ามัน ดังนั้นสัตว์เลี้ยงที่มี 2 ตัวนั้น สรรพนามจึงต้องเป็นพหูพจน์ ผู้เรียนจึงเติม '-s' เพื่อแสดงความเป็นพหูพจน์ให้กับ 'it' ซึ่งการกระทำนี้นั้นขัดกับกฎของภาษาอังกฤษ ในภาษาอังกฤษนั้นถ้าคำนามที่ต้องการจะแทนนั้นเป็นพหูพจน์ไม่ว่าจะเป็น คน สัตว์ หรือ สิ่งของ จะต้องใช้ 'they' ทั้งหมด

ดังนั้นข้อผิดพลาดภายในภาษาเดียวกันล้วนเกี่ยวข้องกับความรู้ในภาษาเป้าหมายหรือในที่นี้คือภาษาอังกฤษทั้งนั้น ต่างกับข้อผิดพลาดระหว่างภาษาซึ่งจะมีการแทรกแซงของภาษาแม่ของตัวผู้เรียนมาเกี่ยวข้อง แต่อย่างไรก็ตาม Bennui (2008) ได้ยืนยันว่าข้อผิดพลาดทั้ง 2 กรณีนั้นมีอิทธิพลต่อการเขียนภาษาอังกฤษของผู้เรียนที่เรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศ กล่าวคือการเขียนภาษาอังกฤษที่มีความซับซ้อนทางไวยากรณ์มากกว่าภาษาไทยยังคงเป็นปัญหาสำหรับนักเรียนไทยผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศอยู่ (Ridha, 2012: Susana, 2007 อ้างถึงใน Ngangbam, 2016)

นักวิจัยหลายๆท่านได้ลงความเห็นภาษาแม่มีผลทำให้ผู้เรียนมีความสับสนในการสร้างประโยคในภาษาอังกฤษ(Thep-Ackrapong, 2005: Bennui, 2008: Ngangbam, 2016: Pongpairoj, 2002) ยิ่งไปกว่านั้น Bennui (2008) กล่าวว่า นักเรียนนั้นต้องเรียนภาษาอังกฤษตั้งแต่อนุบาล แต่ไม่ได้ใช้ภาษาอังกฤษเป็นสื่อกลางในการสอน ไม่เหมือนกับประเทศเพื่อนบ้าน เช่น สิงคโปร์ มาเลเซีย และฟิลิปปินส์ เนื่องจากเหตุนี้นักเรียนไทยเหล่านั้นจึงไม่ได้ใช้ภาษาอังกฤษในการสื่อสาร ซึ่งทำให้นักเรียนเหล่านั้นมีความคิดความอ่านเป็นโครงสร้างในภาษาไทย ทำให้เกิดการผสมหรือการแทรกแซงระหว่างภาษาไทยและภาษาอังกฤษในการเขียนสื่อสารของนักเรียนเหล่านั้น เช่นเดียวกับ Sereebenjapol (2003 อ้างถึงใน Kaweera, 2013) ที่กล่าวว่าปัญหาหลักๆในการเขียนภาษาอังกฤษนี้ล้วนเกี่ยวข้องกับคำศัพท์ วากยสัมพันธ์ สันฐานวิทยา และการสะกดคำ ทางผู้วิจัยได้ชี้ว่าการตีความและพื้นฐานความรู้เกี่ยวกับภาษานั้นๆเป็นปัญหาที่พบได้ในหลายกรณี ซึ่งสาเหตุที่เป็นไปได้มากที่สุดก็คือความแตกต่างระหว่างภาษาอังกฤษและภาษาไทย

นอกจากนี้ Isarankura (n.d.) ได้อธิบายถึงเหตุผลว่าทำไมนักเรียนไทยจึงมีปัญหากับไวยากรณ์ของภาษาอังกฤษมากที่สุด ทั้งนี้ผู้วิจัยยังกล่าวว่กาล (tense) และลักษณะกาล (aspect) เป็นปัญหาหลักของนักเรียนไทยที่เรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศ เพราะผู้เรียนจะประสบปัญหากับการผันรูปกริยามาก เนื่องจากในภาษาไทยไม่มีการผันรูปของกริยาใดๆ

ไม่ว่าจะเป็นการเปลี่ยนรูปของกริยา หรือแม้แต่การเติมท้ายคำก็ตาม ซึ่งส่วนใหญ่ภาษาไทยจะใช้การเพิ่มคำต่อท้ายประโยค เช่นจะเติมคำว่า ‘แล้ว’ ไว้ท้ายประโยคเพื่อแสดงอดีตกาล เช่น ‘ฉันกินข้าวแล้ว’ หรือ เติมคำว่า ‘กำลัง’ ไว้ก่อนหน้ากริยาหลัก เพื่อบ่งบอกว่ากริยานั้นดำเนินอยู่อย่างต่อเนื่อง ‘ฉันกำลังไปตลาด’ ซึ่งเหตุนี้เองทำให้นักเรียนไทยผู้เรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศเกิดความสับสนในการเขียนภาษาอังกฤษ

a. การทบทวนโดยผู้รู้เสมอ (Peer review)

การทบทวนโดยผู้รู้เสมอสามารถเพิ่มประสิทธิภาพของผู้เรียนในด้านการประเมินและการวิจารณ์ เนื่องจากผู้เรียนนั้นจำเป็นต้องมีความสามารถในการล่องรู้ถึงจุดอ่อนและข้อผิดพลาดภายในงานของตนหรืองานที่ตนได้รับเพื่อประเมิน (Stowers, et al, 2003, 345 อ้างถึงใน Kerby, 2008) การประเมินผลงานโดยใช้กิจกรรมการทบทวนโดยผู้รู้เสมอนั้นสามารถประเมินได้ทั้งความถูกต้องของไวยากรณ์และการจัดระเบียบเนื้อความของงานเขียนแต่ละงาน ไม่ว่าจะเป็น การเรียงลำดับเนื้อหา หรือแม้แต่ให้คำแนะนำเกี่ยวกับงานเขียนนั้นๆ ในฐานะผู้อ่านเพื่อให้ผู้เขียนนำไปปรับปรุงต้นฉบับให้ดีขึ้น (Lynch, et al, 1992 อ้างถึงใน Kerby, 2008) นอกจากนี้ผู้เรียนนั้นจะมีความระมัดระวังและรอบคอบในการเขียนมากขึ้น เมื่อผู้อ่านและผู้ประเมินงานของพวกเขาเพิ่มมากขึ้น ไม่ใช่มีแค่เพียงผู้สอนคนเดียวที่อ่านและประเมินงานของพวกเขา (Strenski, 1982; Lewes, 1981 อ้างถึงใน Ritchey, 1984) ยิ่งไปกว่านั้น การที่ผู้เรียนเขียนงานเพื่อส่งให้กับผู้สอนนั้นเป็นวิธีการเรียนที่ค่อนข้างจะโบราณ เพราะผู้เรียนเหล่านั้นเขียนเพื่อคะแนนอย่างเดียว ไม่ได้เขียนเพื่อต้องการพัฒนางานเขียนของตน อีกทั้งผลตอบรับที่ผู้เรียนได้รับนั้นล้วนมาจากผู้สอนเพียงผู้เดียว (Rollinson, 2004 อ้างถึงใน Shokrpour, Keshavarz, & Jafari, 2013) ดังนั้นกิจกรรมการทบทวนโดยผู้รู้เสมอนั้นสามารถช่วยส่งเสริมพัฒนาการด้านการเขียนของผู้เรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยการเรียนรู้จากข้อผิดพลาดที่เกิดขึ้นในงานเขียนแต่ละครั้ง อีกทั้งผู้เรียนยังเรียนรู้ที่จะพัฒนางานเขียนของตนจากข้อคิดเห็นและข้อเสนอแนะจากผู้ประเมินอีกด้วย

b. แรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษ

ในการเรียนหรือการทำกิจกรรมต่างๆ ผู้เข้าร่วมหรือผู้เรียนล้วนมีสิ่งหนึ่งที่เป็นเหตุผลที่จะผลักดันให้กระทำการสิ่งต่างๆ หรือเรียนรู้สิ่งใหม่ๆ ดังกล่าว เช่นเดียวกับการเรียนการเขียนภาษาอังกฤษที่ผู้เรียนจำเป็นที่จะต้องมีความตั้งใจที่จะเรียนหรือพัฒนาทักษะต่างๆ ซึ่งเหตุผลนี้เรียกว่า ‘แรงจูงใจ’ โดยมีการศึกษาวิจัยและมีทฤษฎีเกี่ยวกับแรงจูงใจมากมาย

2.3.1 The Maslow's Hierarchical of needs (1970)

Maslow (1970) กล่าวว่า ความต้องการนั้นเป็นปัจจัยในการผลักดันแรงจูงใจของมนุษย์ ซึ่งความต้องการนั้นแบ่งออกเป็น 5 ชนิด ได้แก่ ความต้องการทางร่างกาย, ความปลอดภัย, ความรัก, วัตถุประสงค์ และความเชื่อ ระดับความต้องการของแต่ละบุคคลย่อมมีตั้งแต่ระดับต่ำและจะค่อยๆเพิ่มสู่ระดับที่สูงขึ้น กล่าวคือถ้าความต้องการของบุคคลเหล่านั้นไม่ถูกเติมเต็มและมีระดับที่สูงขึ้น แรงจูงใจก็จะไม่เพิ่มขึ้นด้วย (Cho & Teo, 2014) ตัวอย่างเช่น เมื่อทำกิจกรรมไม่สามารถดึงความสนใจจากนักเรียนได้ ดังนั้นนักเรียนจึงไม่มีแรงจูงใจที่จะทำกิจกรรมนั้นๆ (Brown, 1994)

2.3.2 The process oriented models

กระบวนการนี้ได้อธิบายเกี่ยวกับอิทธิพลของลำดับเหตุการณ์ที่ส่งผลกับแรงจูงใจของมนุษย์ แบ่งออกเป็น 3 ระยะ ได้แก่ ระยะก่อนทำกิจกรรม, ระหว่างทำกิจกรรม และหลังทำกิจกรรม กล่าวคือ ในระยะก่อนทำกิจกรรม แรงจูงใจของผู้เรียนจะขึ้นอยู่กับกิจกรรม ถ้ากิจกรรมน่าสนใจมาก แรงจูงใจที่จะทำก็มากตามไปด้วย (Cho & Teo, 2014) ต่อมาในขณะที่ทำกิจกรรม แรงจูงใจของผู้เรียนจะมีการเปลี่ยนแปลงตามลำดับความยากง่ายหรือความน่าสนใจของการกระทำในกิจกรรมนั้นๆ ส่วนในระยะหลังทำกิจกรรมนั้น แรงจูงใจของตัวผู้เรียนจะถูกคำนวณจากแรงจูงใจที่เกิดขึ้นใน 2 ระยะที่ผ่านมาและจะส่งผลต่อแรงจูงใจที่จะทำกิจกรรมถัดไปอีกด้วย (Dörnyei, 2003 อ้างถึงใน Cho & Teo, 2014)

2.3.3 Gardner's Socio-Education model

การศึกษาของ Gardner นี้จะคำนึงถึงแรงจูงใจและทัศนคติของผู้เรียนเป็นหลัก โดย แบ่งออกเป็น 2 ประเภทได้แก่ แรงจูงใจจากปัจจัยภายใน (integrative motivation) และแรงจูงใจจากปัจจัยภายนอก (instrumental orientation) (Gardner & Masgoret, 2003)

2.3.3.1 แรงจูงใจจากปัจจัยภายใน (integrative motivation)

แรงจูงใจจากปัจจัยภายในนั้นมากจากความปรารถนาหรือความต้องการที่จะเรียนภาษาอังกฤษของตัวเอง ไม่ว่าจะเป็นการอยากเรียนรู้ลักษณะของภาษาโดยตรง หรืออยากจะได้รู้ภาษาเพื่อเข้าใจวัฒนธรรมของประเทศที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาพื้นเมืองนั้นๆ โดยผู้เรียนที่มีแรงจูงใจจากปัจจัยภายในนั้นดูเหมือนว่าจะมีโอกาสในการประสบความสำเร็จในการเรียนภาษาอังกฤษสูงขึ้นและไม่จำเป็นต้องทุ่มเทในการเรียนภาษาอังกฤษมากเกินไป แต่ในทางกลับกันผู้เรียนที่เรียนภาษาอังกฤษโดยมีแรงจูงใจจากปัจจัยภายนอกนั้นดูเหมือนว่าจะต้องทุ่มเทให้กับการเรียนค่อนข้างหนัก ซึ่งเกิดจากตัวผู้เรียนเองที่ไม่ได้มีความสนใจในการเรียนภาษาอังกฤษเป็นทุนเดิม (Kitjaroonchai, 2013)

2.3.3.2 แรงจูงใจจากปัจจัยภายนอก (instrumental orientation)

การเรียนภาษาอังกฤษโดยมีแรงจูงใจจากปัจจัยภายนอกนั้น คือ การที่ผู้เรียนเรียนภาษาอังกฤษเพื่อประโยชน์ในอนาคต ไม่ว่าจะเป็นประโยชน์แก่ตัวผู้เรียนเองหรือแม้แต่ครอบครัวของตัวผู้เรียนด้วย เช่น เรียนภาษาอังกฤษเพื่อยกระดับสถานะทางสังคมให้กับตัวเองและครอบครัว หรือ เรียนภาษาอังกฤษเพื่อใช้ในการประกอบอาชีพ เป็นต้น (Heinzmann, 2013) โดยผู้เรียนที่มีแรงจูงใจในลักษณะนี้จะมีจุดประสงค์ในการเรียนที่ตัวผู้เรียนตั้งไว้ค่อนข้างชัดเจนและตัวผู้เรียนจะเรียนภาษาอังกฤษเพื่อให้จุดประสงค์นั้นๆ สำเร็จ แต่บางครั้งแรงจูงใจในลักษณะนี้อาจส่งผลเสียให้กับตัวผู้เรียน เช่น ความเครียด หรือ ความกดดัน เป็นต้น (Kitjaroonchai, 2013)

ถึงแม้ว่าแรงจูงใจจากปัจจัยภายในจะส่งผลให้ความรู้ที่ผู้เรียนได้รับจากการเรียนภาษาอังกฤษคงอยู่ได้นานกว่าก็ตาม แต่การที่ผู้เรียนมีแรงจูงใจจากปัจจัยภายนอกก็ไม่ได้มีความผิดหรือไม่ได้เป็นสิ่งไม่ดี เพราะแรงจูงใจเป็นสิ่งสำคัญในการกระตุ้นให้ผู้เรียนเรียนภาษาอังกฤษและสามารถเป็นตัวขับเคลื่อนในการประสบความสำเร็จในการเรียนอีกด้วย ทั้งนี้ นักเรียนไทยที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศนั้น ดูเหมือนว่าจะถูกจูงใจจากปัจจัยภายนอกมากกว่าปัจจัยภายใน เนื่องจากภาษาอังกฤษนั้นถูกบัญญัติเป็นวิชาหลักในหลักสูตรการเรียนรู้อย่างต่อเนื่องตั้งแต่อนุบาลจนถึงมัธยม อีกทั้งภาษาอังกฤษยังถูกใช้เป็นเกณฑ์ในการรับนักศึกษาเพื่อนเข้าเรียนต่อในระดับมหาวิทยาลัยอีกด้วย นอกจากนี้ การศึกษาของ Wimolmas (2013) พบว่าผู้เรียนที่มีแรงจูงใจจากปัจจัยภายนอกนั้นล้วนมีปัญหาเกี่ยวกับการเรียนภาษาอังกฤษ คิดเป็น 47% กลุ่มตัวอย่างทั้งหมด

3. ระเบียบวิธีวิจัย

การวิจัยเรื่อง “การพัฒนาความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนไทย ผู้ที่เรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศ โดยใช้การทบทวนโดยผู้รู้เสมอ” นี้เป็นการวิจัยเชิงปฏิบัติการ (Action Research) โดยวิธีการวิจัยมีลำดับ ดังนี้

3.1 กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยในครั้งนี้ คือ นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ห้อง 10 ปีการศึกษา 2559 ของโรงเรียนพิจิตรพิทยาคม จังหวัดพิจิตร จำนวน 5 คน ชาย 2 คน และ หญิง 3 คน โดยคัดเลือกจากผู้ที่ได้รับคะแนนต่ำกว่า 5 คะแนน จาก 10 คะแนน ในแบบฝึกหัดการเขียน วิชาภาษาอังกฤษพื้นฐาน ที่สอนในโรงเรียนพิจิตรพิทยาคม ภาคการศึกษาที่ 2 ปีการศึกษา 2559 โดยที่แบบฝึกหัดการเขียนนี้มีคะแนนเต็ม 10 คะแนน ดังนั้นผู้ที่ถูกเลือกเป็นกลุ่มตัวอย่างนั้นจะต้องได้รับคะแนนในแบบฝึกหัดนี้ ตั้งแต่ 0-4 คะแนน ซึ่งระดับคะแนนนี้แสดงว่านักเรียนผู้นั้นมีปัญหาในการเขียนซึ่งส่งผลให้พวกเขาได้รับคะแนนไม่ถึงครึ่ง ซึ่งเป็นเกณฑ์ว่านักเรียนผู้นั้นผ่านแบบฝึกหัดขั้นนี้ อีกทั้งกลุ่มตัวอย่างทั้ง 5 ต้องมีความสมัครใจและ

ยินยอมที่จะเข้าร่วมกิจกรรมเพื่อนพัฒนาการเขียนโดยใช้กิจกรรมการทบทวนโดยผู้รู้เสมอกันอีกด้วย โดยเหตุผลที่ใช้นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 มาเป็นประชากรกลุ่มตัวอย่าง คือ เพื่อเตรียมความพร้อมและเพิ่มแรงจูงใจให้กับนักเรียนมัธยมที่จะต้องเผชิญกับวิชาการเขียนภาษาอังกฤษระดับสูงในมหาวิทยาลัยเพื่อก้าวไปสู่การเป็นนักศึกษาที่มีคุณภาพ ทั้งนี้ การกำหนดจำนวนเพียงแค่ 5 คนนั้น ก็เพื่อประสิทธิภาพในการปฏิบัติการ เนื่องจากประชากรกลุ่มตัวอย่างนี้จำเป็นต้องได้รับการดูแลและได้รับคำแนะนำจากผู้วิจัยได้อย่างทั่วถึง

3.2 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้เพื่อการวิจัยในครั้งนี้ แบ่งออกเป็น 2 ประเภท คือ เครื่องมือที่ใช้ในการปฏิบัติการและเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บข้อมูล โดยเครื่องมือแต่ละประเภทมีรายละเอียด ดังนี้

3.2.1 เครื่องมือที่ใช้ในการปฏิบัติการ ได้แก่ กิจกรรมการทบทวนโดยผู้รู้เสมอกัน จำนวน 7 ครั้ง ซึ่งผู้วิจัยได้สร้างขึ้นตามกระบวนการ ดังนี้

3.2.1.1 ศึกษากิจกรรมการทบทวนโดยผู้รู้เสมอกัน (Peer Review) บทความและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องทั้งในประเทศและต่างประเทศ

3.2.1.2 ศึกษาแผนการสอนวิชาภาษาอังกฤษพื้นฐาน ระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนพิจิตรพิทยาคม ประจำปีการศึกษา 2559 เพื่อศึกษาประเภทของงานเขียนที่นักเรียนได้รับการเรียนการสอนและคัดเลือกประเภทเพื่อใช้ในการปฏิบัติการ ซึ่งประเภทของงานเขียนที่ถูกเลือก คือ การเขียนเรียงความเชิงเล่าเรื่อง (Narrative Essay)

3.2.1.3 กำหนดหัวข้อในการเขียนเรียงความเชิงเล่าเรื่อง จำนวนทั้งหมด 7 หัวข้อ ซึ่งมีรายละเอียด ดังต่อไปนี้ Your Best Friend, Your Last Vacation, Your Favorite Celebrity, The biggest challenge, you've faced, What you are frighten, Your dream และ Your Hero ตามลำดับ ซึ่งหัวข้อเหล่านี้ถูกกำหนดขึ้นเพื่อใช้เป็นเครื่องมือในการพัฒนาความสามารถทางการเขียนของกลุ่มตัวอย่าง ซึ่งในการเขียนเรียงความเหล่านี้จำเป็นต้องใช้ทั้งการบรรยาย การให้เหตุผล การเรียงลำดับเหตุการณ์ อีกทั้งรูปกาลที่ใช้ยังต้องใช้ทั้งปัจจุบันกาลและอดีตกาล อีกทั้งยังเพื่อส่งเสริมให้กลุ่มตัวอย่างอยากจดบันทึกเป็นภาษาอังกฤษอีกด้วย

กลุ่มตัวอย่างจะได้รับหัวข้อในการเขียนและขึ้นงานก่อนเข้าร่วมกิจกรรมการทบทวนโดยผู้รู้เสมอกันแต่ละครั้ง ดังนั้นตลอดการปฏิบัติการโดยรวมแล้วกลุ่มตัวอย่างจะได้รับหัวข้อสำหรับการเขียนเรียงความเชิงเล่าเรื่องทั้งหมด 7 หัวข้อ จำนวนการทำกิจกรรมทั้งหมด 7 ครั้ง โดยแต่ละครั้งจะใช้เวลา

เท่ากันคือ 1.30 ชั่วโมง ยกเว้นครั้งที่ 1 และครั้งที่ 7 จะใช้เวลามากกว่าครั้งอื่น 15 นาทีโดยประมาณ เนื่องจากจะมีการใช้เครื่องมือในการเก็บข้อมูลแรงจูงใจต่อการเขียนภาษาอังกฤษในช่วงก่อนและหลังการพัฒนาศามารถทางการเขียนโดยใช้การทบทวนโดยผู้รู้เสมอกัน รวมใช้เวลาในการปฏิบัติการทั้งสิ้น 11 ชั่วโมง

3.2.2 เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บข้อมูล ได้แก่ แบบทดสอบแรงจูงใจต่อการเขียนภาษาอังกฤษ และงานเขียนของกลุ่มตัวอย่างคนละ 7 ชิ้น รวมทั้งสิ้น 35 ชิ้น

3.2.2.1 แบบทดสอบแรงจูงใจในการเขียนภาษาอังกฤษ ถูกสร้างขึ้นโดยใช้ Gardner's Socio-Educational Model เป็นเกณฑ์แบ่งแยกปัจจัยที่มีผลต่อแรงจูงใจของผู้เรียนซึ่งแบ่งเป็น 2 ประเภทคือ ปัจจัยภายใน (Integrative motivation) ซึ่งได้แก่ ความชอบ ความสนใจของผู้เรียนเอง และ ปัจจัยภายนอก (Instrumental motivation) ซึ่งได้แก่ สิ่งแวดล้อมรอบตัวของผู้เรียนทำให้ผู้เรียนมีความต้องการที่จะเรียนภาษาอังกฤษ โดยไม่ได้มีความชอบหรือความสนใจส่วนตัวเป็นทุนเดิม เช่น เรียนเพื่อที่จะสอบเข้าโรงเรียนหรือมหาวิทยาลัยที่มีชื่อเสียง หรือ เรียนเพื่อที่จะเพิ่มโอกาสในการประกอบอาชีพและได้รับเงินเดือนที่สูงกว่าคนอื่น เป็นต้น แบบทดสอบนี้บรรจุคำถามทั้งหมด 16 ข้อ โดยใช้เกณฑ์ในการวัดแรงจูงใจและทัศนคติดังกล่าวเป็นพื้นฐานในการสร้าง มีรายละเอียดดังนี้ แบบทดสอบนี้บรรจุคำถามเกี่ยวกับแรงจูงใจในการเขียนภาษาอังกฤษทั้งหมด 16 ข้อ (แบบสอบนี้ถูกบรรจุอยู่ในภาคผนวก) แบ่งเป็น ปัจจัยภายใน (Integrative motivation) 8 ข้อ และ ปัจจัยภายนอก (Instrumental motivation) อีก 8 ข้อ อีกทั้งในคำถาม 16 ข้อนั้น คำถามยังถูกแบ่งเป็นคำถามเชิงลบและคำถามเชิงบวกอย่างละ 8 ข้อ อีกด้วย เพื่อเป็นการป้องกันกลุ่มตัวอย่างจากการไม่อ่านคำถาม และเพื่อให้มั่นใจว่ากลุ่มตัวอย่างนั้นได้อ่านและเข้าใจคำถามทุกข้อเป็นอย่างดี ในส่วนของเกณฑ์การให้คะแนนนั้นทางผู้วิจัยได้ดัดแปลงมาจากมาตรวัดทัศนคติของลิเคอร์ท (Likert Scale) โดยใช้เกณฑ์ 1 คะแนน สำหรับความรู้สึกไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง 2 คะแนน สำหรับความรู้สึกไม่เห็นด้วย 3 คะแนน สำหรับความรู้สึกเห็นด้วย และ 4 คะแนน สำหรับความรู้สึกเห็นด้วยอย่างยิ่ง

3.2.2.2 ชนิดและจำนวนของข้อผิดพลาดในการเขียนของประชากรกลุ่มตัวอย่างนั้นจะถูกเก็บและบันทึกจากภาระงาน (Task) ที่ได้จากกิจกรรมการทบทวนโดยผู้รู้เสมอกัน ทั้งหมด 7 ชิ้นงาน โดยที่ประชากรกลุ่มตัวอย่างจะได้รับหัวข้อในการเขียน 2 วันก่อนวันเข้าทำกิจกรรมการทบทวนโดยผู้รู้เสมอกัน (Peer review activity) โดยประชากรกลุ่มตัวอย่างจะต้องเขียนเรียงความเชิงเล่าเรื่อง (Narrative essay) จำนวน 1 ย่อหน้า และมีความยาวไม่เกิน 250 คำ โดยงานแต่ละชิ้นจะต้องส่งภายในวันนั้นๆ หลังจากได้รับหัวข้อ เพื่อที่ทางผู้วิจัยจะได้มีเวลาในการตรวจงานเขียนของประชากรกลุ่มตัวอย่างโดยละเอียดเพื่อ

ตรวจหาและจัดบันทึกชนิดและจำนวนข้อผิดพลาดของประชากรกลุ่มตัวอย่างแต่ละคน ทั้งหมด 7 ครั้ง รวมทั้งสิ้น 35 ชิ้นงาน

3.3 การเก็บรวบรวมข้อมูล

ทางผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูล โดยมีรายละเอียดการดำเนินการแบ่งออกเป็น 2 ระยะ ดังนี้

3.3.1 ระยะก่อนเข้าร่วมกิจกรรมการทบทวนโดยผู้รู้เสมอ



แผนภาพที่ 1 แสดงลำดับและขั้นตอนในการเก็บรวบรวมข้อมูลระยะก่อนเข้าร่วมกิจกรรมการทบทวนโดยผู้รู้เสมอ

3.3.2 ระยะระหว่างการทำกิจกรรมการทบทวนโดยผู้รู้เสมอ



แผนภาพที่ 2 แสดงลำดับและขั้นตอนในการเก็บรวบรวมข้อมูลระยะระหว่างการทำกิจกรรมการทบทวนโดยผู้รู้เสมอ

3.4 การวิเคราะห์ข้อมูล

ข้อมูลที่ได้จากการเก็บรวบรวมข้อมูลจะถูกวิเคราะห์ตามวัตถุประสงค์ ดังนี้

3.4.1 การวิเคราะห์พัฒนาการทางการเขียนภาษาอังกฤษโดยพิจารณาจากข้อผิดพลาดที่เกิดขึ้นในงานเขียนชนิดและจำนวนของข้อผิดพลาดที่ทางผู้วิจัยพบในงานเขียนของประชากรกลุ่มตัวอย่างแต่ละคนนั้นจะถูกนับและวิเคราะห์เป็นจุดๆ โดยข้อมูลจะถูกจัดหมวดหมู่อยู่ใน 2 หมวดหลักตามเอกสารและงานวิจัยเก่าๆที่เคยกล่าวไว้ในส่วนของเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง อย่างไรก็ตามในแต่ละหัวข้อหลัก

ทางผู้วิจัยได้ทำการแบ่งเป็นหัวข้อย่อยๆตามชนิดของข้อผิดพลาดที่พบในงานเขียนของกลุ่มตัวอย่าง เพื่อให้ง่ายต่อการนับจำนวนและจำแนกข้อผิดพลาด ได้แก่

3.4.1.1 ข้อผิดพลาดระหว่างภาษาเดียว (Interlingual error) โดยจะแบ่ง 2 หมวดย่อย ได้แก่

1. การใช้คำศัพท์ในภาษาอังกฤษโดยแปลจากภาษาไทยโดยตรง (Lexical Error) ซึ่งหมายถึงการใช้คำศัพท์ที่ไม่ตรงกับความหมายของศัพท์คำนั้นในภาษาอังกฤษ แต่ตรงกับภาษาไทย เช่น ฉับปิดวิทยุ > I close the radio. (*turn off*)

2. การใช้โครงสร้างประโยคของภาษาไทยในการเขียนภาษาอังกฤษ (Syntactic Error) ซึ่งหมายถึงการสร้างประโยคอย่างไม่ถูกต้องตามหลักไวยากรณ์ในภาษาอังกฤษ อันเนื่องมาจากการแทรกแซงของโครงสร้างภาษาไทย แบ่งออกเป็น 2 ประเภท ดังนี้

2.1 การรวมประโยคย่อย (Run-on sentence) คือการเขียนประโยคต่อกันไปเรื่อยๆ โดยไม่มีการใช้มหัพภาค (.) เมื่อจบประโยค เช่น Charlie is my brother he studies in Grade 10 he loves swimming and playing tennis

2.2 ประโยคไม่สมบูรณ์ (Fragment) คือการเขียนประโยคที่ขาดคุณสมบัติในการเป็นประโยค ในรูปแบบของประโยค กล่าวคือ จบประโยคนั้นด้วยมหัพภาค (.) นั้นเอง ตัวอย่างเช่น Where I buy tomatoes., Since I was young., For example, shrimps, crabs, and oysters.

3.4.1.2 ข้อผิดพลาดภายในภาษาเดียวกัน (Intralingual error) แบ่งเป็น 6 หมวดย่อย ได้แก่

1. การใช้รูปของคำกริยาถูกต้องตามกาล (Verb Tense หรือ VT) เช่น In the past, I study (*studied*) in an international program.

2. การใช้คำกริยาซ้ำซ้อนกัน (Overuse of Verb หรือ OV) เช่น I go play (go to play/play) tennis.

3. การใช้คำถูกต้องตามชนิดและหน้าที่ของคำนั้นๆ (Part of Speech หรือ POS) เช่น His mother *pressured* (*pressed*) him.

4. ความสัมพันธ์ระหว่างประธานและกริยา (Subject-Verb Agreement หรือ SV) เช่น My friends *is* (*are*) someone who always *plays* (*play*) with me.

5. การใช้เครื่องหมายวรรคตอนไม่ถูกต้อง (Misuse of Punctuation หรือ PUNC) เช่น I love eating sweets (;) *for example* (,) cakes, candies, and puddings.

6. การละเลยกฎของคำศัพท์เฉพาะกลุ่มในภาษาอังกฤษ (Overlooking co-occurrence Restriction หรือ OL) เช่น Tomorrow, I will *meeting* (*meet*) him ในกรณีนี้คือหลัง will จะต้องตามด้วยกริยาที่ไม่ผันรูปเสมอ

นอกจากนี้ระหว่างการทำสำเนาผลผลิตจากการทำกิจกรรมการทบทวนโดยผู้รู้เสมอกันของกลุ่มตัวอย่างในแต่ละครั้งนั้น ทางผู้วิจัยจะมีการวิเคราะห์พัฒนาการของการทำกิจกรรมของกลุ่มตัวอย่างอีกด้วย โดยพิจารณาจากจำนวนข้อผิดพลาดที่กลุ่มตัวอย่างตรวจพบในการทำกิจกรรมการทบทวนโดยผู้รู้เสมอกันแต่ละครั้ง

3.4.2 การวิเคราะห์ลักษณะของแรงจูงใจที่มีต่อการเขียนภาษาอังกฤษ

ข้อมูลจากแบบทดสอบแรงจูงใจจะถูกวิเคราะห์โดยใช้การวิเคราะห์เชิงปริมาณร่วมกับสถิติเชิงพรรณนาเพื่อหาค่าเฉลี่ย และผลผลิตจะถูกสรุปและนำเสนอในรูปแบบของตาราง ทั้งนี้ค่าเฉลี่ยดังกล่าวจะถูกใช้เพื่อบ่งบอกระดับของแรงจูงใจ โดยใช้สูตรทางคณิตศาสตร์ $X = \frac{N-1}{N}$ (โดยที่ N = 4) โดยรวมคะแนนของแต่ละข้อของกลุ่มตัวอย่างแต่ละคน แล้วหารด้วย 4 เพื่อหาคะแนนเฉลี่ยของคำถามแต่ละข้อ และ รวมคะแนนของคำถามในแต่ละหมวดแต่คิดคะแนนแยกหมวดกัน ทั้งในหมวดแรงจูงใจจากปัจจัยภายนอกและแรงจูงใจจากปัจจัยภายในแล้วหารด้วย 4 เพื่อหาคะแนนเฉลี่ยของแรงจูงใจในแต่ละหมวด

ตารางที่ 2 แสดงค่าของค่าเฉลี่ยต่อระดับของแรงจูงใจ

ค่าเฉลี่ย	ระดับของแรงจูงใจ
1 – 1.75	ไม่ดี
1.76 – 2.50	ค่อนข้างดี
2.51 – 3.25	ดี
3.26 – 4.00	ดีมาก

4. ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิจัยเรื่อง “การพัฒนาความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนไทย ผู้ที่เรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศ โดยใช้การทบทวนโดยผู้รู้เสมอกัน” ผู้วิจัยนำเสนอผลการวิเคราะห์ดังนี้

4.1 วิเคราะห์พัฒนาการทางการเขียนภาษาอังกฤษโดยพิจารณาจากข้อผิดพลาดที่เกิดขึ้นในงานเขียน

4.1.1 ผลการวิเคราะห์ประเภทและจำนวนของข้อผิดพลาดที่เกิดขึ้นในงานเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนไทย ผู้ที่เรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศ

ข้อมูลในส่วนนี้จะถูกวิเคราะห์จากงานเขียนทั้งหมด 7 ครั้ง ของกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด 5 คน โดยข้อผิดพลาดที่เกิดขึ้นในแต่ละงานเขียนนั้นจะถูกนับและวิเคราะห์เป็นจุดๆ และผลจากการวิเคราะห์จะถูกแสดงในตารางโดยแบ่งเป็น 2 หมวดใหญ่คือ ข้อผิดพลาดระหว่างภาษา (Interlingual errors) และข้อผิดพลาดในภาษาเดียวกัน (Intralingual errors) ดังนี้

ตารางที่ 1 แสดงชนิดและจำนวนของข้อผิดพลาดระหว่างภาษา (Interlingual errors) ที่เกิดขึ้นในงานเขียนของกลุ่มตัวอย่างแต่ละครั้ง

งานเขียนครั้งที่	ข้อผิดพลาดระหว่างภาษา (Interlingual errors)		
	Lexical error	Syntactic errors	
		Run-on	Fragment
1. Your best friend	3	2	4
2. Your last vacation	4	0	3
3. Your favorite celebrity	1	1	10
4. The biggest challenge, you've faced	4	0	8
5. What you are frightened	1	0	4
6. Your dream	8	0	5
7. Your hero	3	0	3

ตัวอย่างข้อผิดพลาดระหว่างภาษาที่พบในงานเขียนของกลุ่มตัวอย่างมีดังนี้

1. การใช้คำศัพท์ในภาษาอังกฤษโดยแปลจากภาษาไทยโดยตรง (Lexical Error)
 - 1.) My best friend is always sincere *with* me. (*to*)
 - 2.) These students *carried hope of* the school and teachers. (*were expected from*)
2. การใช้โครงสร้างประโยคของภาษาไทยในการเขียนภาษาอังกฤษ (Syntactic Errors)
 - 2.1 การรวมประโยคย่อย (Run-on sentence)

- 3.) The word 'my friend' is a short word but very meaningful a friend is someone who make us happy my best friend is Joe he is a student in the SMAT Program.
- 4.) Fha and I have the best relationship for 12 years sometimes we do not talk but we also know everything Fha is my best friend forever.

2.2 ประโยคไม่สมบูรณ์ (Fragment)

- 5.) Dream of having a good life.
- 6.) Why I am frighten a frog.

จากตารางที่ 1 นี้แสดงให้เห็นว่าข้อผิดพลาดระหว่างภาษานั้น การใช้ประโยคที่ไม่สมบูรณ์ในลักษณะของประโยค (fragments) เกิดขึ้นมากที่สุด ทั้งนี้เหตุผลของการเกิดข้อผิดพลาดชนิดนี้คือ ในไวยากรณ์ภาษาไทยเมื่อเขียนเรียงความนั้นสามารถขึ้นต้นด้วยคำหรือประโยคแบบใดก็ได้ ไม่ว่าจะเป็นวลีกลุ่มคำ หรือแม้แต่ประโยคที่ละประธาน ดังนั้นผู้เรียนอาจจะคุ้นชินกับโครงสร้างดังกล่าวจึงนำมาซึ่งความผิดพลาดชนิดนี้มากที่สุด

ตารางที่ 2 แสดงชนิดและจำนวนของข้อผิดพลาดในภาษาเดียวกัน (Intralingual errors) ที่เกิดขึ้นในงานเขียนของกลุ่มตัวอย่างแต่ละครั้ง

งานเขียนครั้งที่	ข้อผิดพลาดในภาษาเดียวกัน (Intralingual error)					
	VT	OV	POS	SV	PUNC	OL
1. Your best friend	11	3	7	10	6	2
2. Your last vacation	16	1	3	0	10	4
3. Your favorite celebrity	7	0	6	7	9	2
4. The biggest challenge, you've faced	25	2	4	2	7	2
5. What you are frightened	15	1	6	3	9	8
6. Your dream	2	2	6	3	4	4
7. Your hero	9	2	3	7	7	2

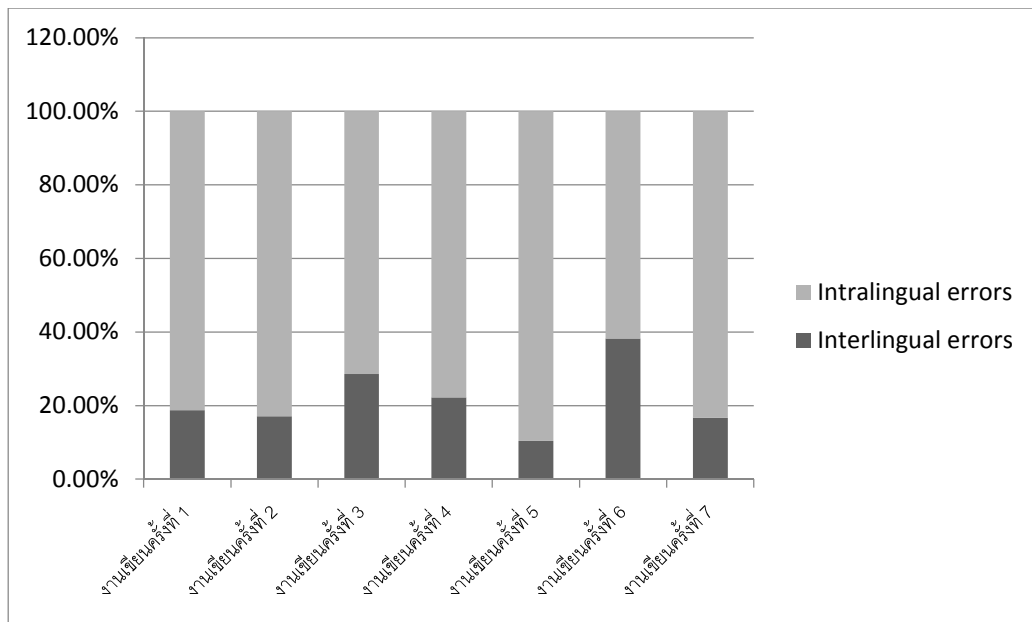
ตัวอย่างข้อผิดพลาดภายในภาษาเดียวกันที่พบในงานเขียนของกลุ่มตัวอย่างมีดังนี้

1. การใช้รูปของคำกริยาถูกต้องตามกาล (Verb Tense หรือ VT)
 - 7.) Last summer, my family and I **go** to visit my aunt in Chiang Rai. (**went**)
 - 8.) I **wanted** to be a flight attendance, now. (**want**)

2. การใช้คำกริยาซ้อนกัน (Overuse of Verb หรือ OV)
 - 9.) For me, a friend is a person who **are play** with me all the time. (*plays*)
 - 10.) When I arrived at the dormitory, I **was take** a bath. (*took*)
3. การใช้คำถูกต้องตามชนิดและหน้าที่ของคำนั้นๆ (Part of Speech หรือ POS)
 - 11.) My family is proud of me because I **hard** to read books. (*main verb + hard*)
 - 12.) This examination **pressured** me. (*pressed*)
4. ความสัมพันธ์ระหว่างประธานและกริยา (Subject-Verb Agreement หรือ SV)
 - 13.) He **have** good acting and singing skills. (*has*)
 - 14.) Friend **are** very important. (*is*)
5. การใช้เครื่องหมายวรรคตอนไม่ถูกต้อง (Misuse of Punctuation หรือ PUNC)
 - 15.) He performed a lot of film **for example** 'Freelance', 'Pohn Jak Fah', and 'Mr. Hurt'.
(; *for example*,)
 - 16.) **Thus** I decided to study in Faculty of Dentistry. (*Thus*,)
6. การละเลยกฎของคำศัพท์เฉพาะกลุ่มในภาษาอังกฤษ (Overlooking co-occurrence Restriction หรือ OL)
 - 17.) I **must to thank** my family. (*must + infinitive without to*)
 - 18.) They move **by crawl**. (*by + N. หรือ gerund*)

ซึ่งจากตารางที่ 2 ซึ่งให้เห็นว่าข้อผิดพลาดในภาษาเดียวกันนี้ การใช้รูปของกริยาถูกต้องตามกาล (Verb tense) เป็นชนิดของข้อผิดพลาดในกลุ่มนี้มากที่สุด อันเนื่องมาจากในไวยากรณ์ภาษาไทยนั้น รูปของกริยาไม่มีการผันตามกาลที่ใช้ไม่ว่าในกรณีใดก็ตาม แต่ในภาษาไทยจะมีการเติมคำบางคำลงไป ในประโยคแทน เพื่อบ่งบอกกาลของประโยคนั้นๆ เช่น เติมคำว่า 'แล้ว' ไว้ท้ายประโยคเมื่อต้องการบอกอดีต กาล และเนื่องจากผลของความผิดพลาดที่เกิดขึ้นนั้น จำนวนของข้อผิดพลาดแต่ละชนิดไม่ลดลงระหว่างการทำกิจกรรมในแต่ละครั้งแสดงว่ากิจกรรมการทบทวนโดยผู้รู้เสมอกันในระยะเวลา 7 ครั้งนั้น ไม่สามารถพัฒนาความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษของกลุ่มตัวอย่างได้

เพื่อเป็นการเปรียบเทียบข้อผิดพลาดทั้งในกลุ่มข้อผิดพลาดระหว่างภาษาและข้อผิดพลาดในภาษาเดียวกันที่เกิดขึ้นในงานเขียนทั้ง 7 ครั้งของกลุ่มตัวอย่าง ข้อผิดพลาดทั้ง 2 กลุ่มจะถูกคิดเป็น เปอร์เซ็นต์และแสดงในแผนภูมิที่ 1



แผนภูมิที่ 1 เปรียบเทียบเปอร์เซ็นต์ของจำนวนการเกิดข้อผิดพลาดทั้งในกลุ่มข้อผิดพลาดในภาษาเดียวกันและระหว่างภาษา

4.1.2 ผลการวิเคราะห์พัฒนาการในการทำกิจกรรมการทบทวนโดยผู้รู้เสมอ

ข้อมูลในส่วนนี้จะถูกวิเคราะห์จากการสังเกตการณ์นำเสนอผลลัพธ์ของข้อผิดพลาดที่กลุ่มตัวอย่างสามารถตรวจพบได้ในการทำกิจกรรมการทบทวนโดยผู้รู้เสมอ

ผลจากการสังเกตพบว่า ใน 2-3 ครั้งแรกที่ทำการกิจกรรมกลุ่มตัวอย่างสามารถตรวจพบได้เพียงแค่วลีผิดพลาดภายในภาษาเดียวกัน ในกลุ่ม ความสัมพันธ์ระหว่างประธานและกริยา (Subject-Verb Agreement หรือ SV) เท่านั้น โดยกลุ่มตัวอย่างสามารถตรวจพบข้อผิดพลาดได้เพียงแค่ ประธานเอกพจน์กริยาต้องเติม -s หรือ -es หลังจากนั้นตั้งแต่ครั้งที่ 4 ขึ้นไปกลุ่มตัวอย่างสามารถตรวจพบข้อผิดพลาดได้มากขึ้น โดยเฉพาะการใช้คำศัพท์ในภาษาอังกฤษโดยแปลจากภาษาไทยโดยตรง (Lexical Error) ซึ่งจากการที่กลุ่มตัวอย่างมีความตระหนักในการใช้คำศัพท์ที่เป็นแบบภาษาอังกฤษแท้ๆมากขึ้น ทำให้งานเขียนของกลุ่มตัวอย่างเข้าใจง่ายมากขึ้น นอกจากนี้ กลุ่มตัวอย่างยังสามารถตรวจหาข้อผิดพลาดในกลุ่มการละเลยกฎของคำศัพท์เฉพาะกลุ่มในภาษาอังกฤษ (Overlooking co-occurrence Restriction หรือ OL) ได้ ซึ่งสามารถตีความได้ว่ากลุ่มตัวอย่างนั้นเริ่มมีความตระหนักถึงกฎในภาษาอังกฤษมากขึ้น

ดังนั้นถึงแม้ว่ากิจกรรมการทบทวนโดยผู้รู้เสมอจะไม่สามารถพัฒนาความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษของกลุ่มตัวอย่างได้ ถ้าพิจารณาจากจำนวนข้อผิดพลาดที่เกิดขึ้นในงานเขียน แต่ถ้าพิจารณาจากประสิทธิภาพในการทำกิจกรรมหรือประสิทธิภาพในการตรวจหาข้อผิดพลาดนั้น จะกล่าวได้

ว่ากิจกรรมการทบทวนโดยผู้รู้เสมอกันนั้นสามารถทำให้กลุ่มตัวอย่างมีความตระหนักถึงกฎต่างๆในภาษาอังกฤษและความตระหนักถึงข้อผิดพลาดต่างๆที่เกิดขึ้นในงานเขียนเพิ่มมากขึ้น

4.2 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบทดสอบแรงจูงใจของนักเรียนไทย ผู้ที่เรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศ ที่มีต่อการเขียนภาษาอังกฤษ ทั้งก่อนและหลังการเข้าร่วมกิจกรรมการทบทวนโดยผู้รู้เสมอกัน

กลุ่มตัวอย่างทั้ง 5 คนจะต้องทำแบบทดสอบแรงจูงใจทั้งก่อนและหลังการเข้าร่วมกิจกรรมการทบทวนโดยผู้รู้เสมอกัน โดยผลของแบบทดสอบแต่ละครั้งนั้นจะแบ่งออกเป็น 2 ส่วน คือ แรงจูงใจจากปัจจัยภายใน (Integrative motivation) และ แรงจูงใจจากปัจจัยภายนอก (Instrumental motivation) ตาม Gardner's Socio-Educational Model ผลการวิเคราะห์ข้อมูลดังกล่าวจะแสดงในรูปแบบของค่าเฉลี่ยและค่าเฉลี่ยดังกล่าวจะสื่อถึงระดับของทัศนคติและแรงจูงใจของกลุ่มตัวอย่างอีกด้วย โดยข้อมูลจะแสดงในรูปแบบของตาราง ดังนี้

ตารางที่ 3 แสดงผลการวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบทดสอบแรงจูงใจของนักเรียนไทย ผู้ที่เรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศ ที่มีต่อการเขียนภาษาอังกฤษ ก่อนและหลังการเข้าร่วมกิจกรรมการทบทวนโดยผู้รู้เสมอกัน (ข้อความในหมวดแรงจูงใจจากปัจจัยภายใน)

ข้อความในหมวดแรงจูงใจจากปัจจัยภายใน	ค่าเฉลี่ย	ระดับ	เปรียบเทียบคะแนนก่อนและหลัง
1. ข้าพเจ้ารู้สึกว่าการเขียนภาษาอังกฤษนั้นง่าย	ก่อน 1.8	ค่อนข้างดี	เพิ่มขึ้น 1.2
	หลัง 3	ดี	
2. ข้าพเจ้าไม่ชอบการเขียนภาษาอังกฤษ	ก่อน 2	ค่อนข้างดี	เพิ่มขึ้น 1.6
	หลัง 3.6	ดีมาก	
3. ข้าพเจ้าชอบเขียนหรือจดบันทึกเป็นภาษาอังกฤษ	ก่อน 1.6	ไม่ดี	เพิ่มขึ้น 1.4
	หลัง 3	ดี	
4. ข้าพเจ้ารู้สึกว่าการเขียนสื่อสารเป็นภาษาอังกฤษเป็นปัจจัยสำคัญของการเรียนภาษาอังกฤษ	ก่อน 2.2	ค่อนข้างดี	เพิ่มขึ้น 1.2
	หลัง 3.4	ดีมาก	
5. ข้าพเจ้ารู้สึกว่าเขียนภาษาอังกฤษนั้นไม่สำคัญต่อการเรียนภาษาอังกฤษ	ก่อน 2.4	ค่อนข้างดี	เพิ่มขึ้น 1.4
	หลัง 3.8	ดีมาก	
6. การเขียนภาษาอังกฤษเป็นปัญหาสำหรับข้าพเจ้า	ก่อน 1.8	ไม่ดี	เพิ่มขึ้น 0.8
	หลัง 2.6	ดี	

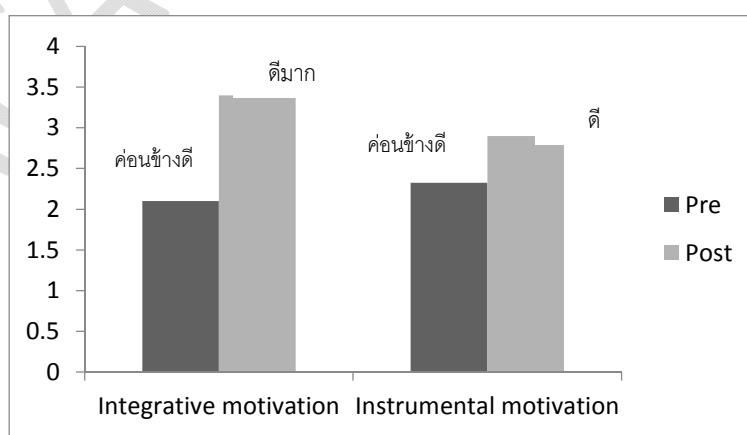
ข้อความในหมวดแรงจูงใจจากปัจจัยภายใน	ค่าเฉลี่ย		ระดับ	เปรียบเทียบคะแนนก่อนและหลัง
7. ข้าพเจ้าอยากจะทำพัฒนาการเขียนภาษาอังกฤษของข้าพเจ้า	ก่อน	2.6	ดี	เพิ่มขึ้น 1.4
	หลัง	4	ดีมาก	
8. ข้าพเจ้าไม่สนใจจะเรียนการเขียนภาษาอังกฤษ	ก่อน	2.4	ค่อนข้างดี	เพิ่มขึ้น 1.4
	หลัง	3.8	ดีมาก	
รวม	ก่อน	2.1	ค่อนข้างดี	เพิ่มขึ้น 1.3
	หลัง	3.4	ดีมาก	

ตารางที่ 4 แสดงผลการวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบทดสอบแรงจูงใจของนักเรียนไทย ผู้ที่เรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศ ที่มีต่อการเขียนภาษาอังกฤษ ก่อนและหลังการเข้าร่วมกิจกรรมการทบทวนโดยผู้รู้เสมอ (ข้อความในหมวดแรงจูงใจจากปัจจัยภายนอก)

ข้อความในหมวดแรงจูงใจจากปัจจัยภายนอก	ค่าเฉลี่ย		ระดับ	เปรียบเทียบคะแนนก่อนและหลัง
9. การเขียนภาษาอังกฤษทำให้ข้าพเจ้าสามารถเข้าเรียนในมหาวิทยาลัยได้ง่ายขึ้น	ก่อน	1.8	ไม่ดี	เพิ่มขึ้น 1.6
	หลัง	3.4	ดีมาก	
10. การเขียนภาษาอังกฤษไม่มีผลต่อการเรียนในมหาวิทยาลัย	ก่อน	2.8	ดี	เพิ่มขึ้น 1
	หลัง	3.8	ดีมาก	
11. การเขียนภาษาอังกฤษได้ดีสามารถทำให้ครอบครัวภูมิใจ	ก่อน	1.6	ไม่ดี	เพิ่มขึ้น 1.4
	หลัง	3	ดี	

ข้อความในหมวดแรงจูงใจจาก ปัจจัยภายใน	ค่าเฉลี่ย		ระดับ	เปรียบเทียบคะแนน ก่อนและหลัง
12. การเขียนภาษาอังกฤษได้ดี สามารถส่งผลให้ข้าพเจ้าได้เงินเดือน สูงกว่าคนอื่น	ก่อน	1.8	ค่อนข้างดี	เพิ่มขึ้น 1.6
	หลัง	3.4	ดีมาก	
13. การเขียนภาษาอังกฤษได้แย่ว่า ส่งผลให้บุคคลอื่นดูถูกข้าพเจ้าว่าเรียน ไม่เก่ง	ก่อน	3.2	ดี	ลดลง 0.6
	หลัง	2.6	ดี	
14. ข้าพเจ้าจะโดนครูกดดันหรือดูถูก หากเขียนภาษาอังกฤษได้แย	ก่อน	2.8	ดี	เพิ่มขึ้น 0.2
	หลัง	3	ดี	
15. การเขียนภาษาอังกฤษได้แยส่งผล ให้โอกาสทางการประกอบอาชีพลดลง	ก่อน	3.4	ดีมาก	ลดลง 1.8
	หลัง	1.6	ไม่ดี	
16. การเขียนภาษาอังกฤษได้ดีส่งผล ให้ข้าพเจ้าเป็นที่รัก	ก่อน	1.2	ไม่ดี	เพิ่มขึ้น 1.2
	หลัง	2.4	ค่อนข้างดี	
รวม	ก่อน	2.325	ค่อนข้างดี	เพิ่มขึ้น 0.575
	หลัง	2.9	ดี	

เพื่อเป็นการเปรียบเทียบให้เห็นพัฒนาการของระดับแรงจูงใจทั้งก่อนและหลังการเข้าร่วมกิจกรรม
การทบทวนโดยผู้รู้เสมอ ผู้วิจัยจึงนำเสนอผลการเปรียบเทียบในรูปแบบแผนภูมิ ดังนี้



แผนภูมิที่ 2 แสดงคะแนนรวมของแรงจูงใจจากปัจจัยภายนอกและแรงจูงใจจากปัจจัยภายในทั้งก่อนและ
หลังการเข้าร่วมกิจกรรมการทบทวนโดยผู้รู้เสมอ

จากผลการวิเคราะห์จากข้อมูลแบบทดสอบแรงจูงใจของนักเรียนไทย ผู้ที่เรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศ ที่มีต่อการเขียนภาษาอังกฤษ ก่อนการเข้าร่วมกิจกรรมการทบทวนโดยผู้รู้เสมอกัน จะเห็นได้ว่าระดับของแรงจูงใจทั้งจากปัจจัยภายในและปัจจัยภายนอกของกลุ่มตัวอย่างนั้นอยู่ในระดับค่อนข้างดี โดยค่าเฉลี่ยของแรงจูงใจจากปัจจัยภายนอก (instrumental motivation) มีค่ามากกว่าค่าเฉลี่ยของแรงจูงใจจากปัจจัยภายใน (integrative motivation) เล็กน้อย คิดเป็น 0.225 (จากตารางที่ 4) แสดงว่าการเรียนการเขียนภาษาอังกฤษของกลุ่มตัวอย่างนั้นถูกกระตุ้นด้วยปัจจัยภายนอกมากกว่า ดังนั้นการเรียนที่ถูกกระตุ้นจากปัจจัยภายนอกนี้จะส่งผลให้ผู้เรียนเกิดความกดดันในขณะที่เรียน และสามารถเรียนรู้ภาษาอังกฤษได้ช้าลง และการประสบความสำเร็จในการเรียนก็จะยากขึ้นเช่นกัน (Kitjaroonchai, 2013)

นอกจากนี้ผลการวิเคราะห์จากข้อมูลแบบทดสอบแรงจูงใจของนักเรียนไทย ผู้ที่เรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศ ที่มีต่อการเขียนภาษาอังกฤษ หลังการเข้าร่วมกิจกรรมการทบทวนโดยผู้รู้เสมอกัน จะเห็นได้ว่าค่าเฉลี่ยของแรงจูงใจจากปัจจัยภายใน (integrative motivation) เพิ่มขึ้นจากผลจากแบบทดสอบแรงจูงใจก่อนการเข้าร่วมกิจกรรมการทบทวนโดยผู้รู้เสมอกันอย่างเห็นได้ชัด คิดเป็น 1.3 (จากตารางที่ 3) จนทำให้ระดับค่าเฉลี่ยดังกล่าวนี้อยู่ในระดับดีมาก ซึ่งนี่ถือว่าเป็นสัญญาณที่ดีต่อตัวผู้เรียนเป็นอย่างมาก แสดงว่าผู้เรียนนั้นเริ่มมีความรู้สึกสนใจที่จะเรียนรู้การเขียนภาษาอังกฤษ ดังนั้นการเรียนรู้ภาษาอังกฤษในอนาคตของผู้เรียนเหล่านี้ พวกเขาจะสามารถเรียนรู้ได้เร็วขึ้นและโอกาสในการประสบความสำเร็จในการเรียนภาษาอังกฤษก็จะเพิ่มมากขึ้นด้วย แต่อย่างไรก็ตามแรงจูงใจจากปัจจัยภายนอก (instrumental motivation) ก็เพิ่มขึ้นด้วยเช่นเดียวกัน คิดเป็น 0.575 ซึ่งให้เห็นว่าปัจจัยภายนอกก็ยังคงเป็นอีกหนึ่งแรงกระตุ้นที่ทำให้ผู้เรียนมีความต้องการเรียนการเขียนภาษาอังกฤษ

5. สรุปผลการวิจัยและอภิปรายผล

5.1 พัฒนาการของความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนไทยผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ โดยพิจารณาจากข้อผิดพลาดที่เกิดขึ้นในงานเขียนแต่ละครั้ง

จากแผนภูมิที่ 1 แสดงให้เห็นว่าอัตราการเกิดของข้อผิดพลาดในกลุ่มข้อผิดพลาดภายในภาษาเดียวกันเกิดขึ้นมากกว่าข้อผิดพลาดระหว่างภาษาอย่างเห็นได้ชัด ทั้งนี้แสดงว่าความซับซ้อนของไวยากรณ์ในภาษาอังกฤษนั้นส่งผลกับการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนไทยผู้เรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศเป็นอย่างมาก (Ridha, 2012; Susana, 2007 อ้างถึงใน Ngangbam, 2016) เนื่องจากไวยากรณ์ในภาษาไทยนั้นมีข้อจำกัดไม่มากเท่าภาษาอังกฤษ เช่น ในภาษาไทยไม่มีการผันรูปของกริยาในกาลที่ต่างกัน หรือ ศัพท์หนึ่งคำสามารถทำได้หลายหน้าที่และวางได้หลายตำแหน่งโดยไม่มี การผันรูป

เนื่องด้วยจำนวนของความผิดพลาดที่ปรากฏนั้นมีทั้งเพิ่มขึ้นและลดลงสลับกันไปมาในทุกๆ งานเขียนของกลุ่มตัวอย่าง ซึ่งอาจจะเกิดจากการที่กลุ่มตัวอย่างยังไม่คุ้นชินกับกฎบางกฎในภาษาอังกฤษ จึงทำให้จำนวนข้อผิดพลาดไม่ลดลง หรือกลุ่มตัวอย่างอาจจะไม่ได้ตั้งใจผลิตงานเขียนแต่ครั้งเท่าที่ควร ซึ่งกลุ่มตัวอย่างอาจจะไม่ได้มีการตรวจสอบถึงข้อผิดพลาดที่เกิดขึ้น ซึ่งเหตุนี้สามารถตีความได้ว่ากิจกรรมการทบทวนโดยผู้รู้เสมอกันนี้ไม่สามารถช่วยพัฒนาความสามารถทางการเขียนของนักเรียนไทยผู้เรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศได้

5.2 พัฒนาการในการทำกิจกรรมการทบทวนโดยผู้รู้เสมอกันของนักเรียนไทยผู้ซึ่งเรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ

จากที่ผู้วิจัยได้ทำการสังเกตการนำเสนอผลลัพธ์ในกิจกรรมการทบทวนโดยผู้รู้เสมอกันในแต่ละครั้งของกลุ่มตัวอย่างต่อผลงานที่แต่ละคนได้รับนั้น กลุ่มตัวอย่างแต่ละคนสามารถตรวจหาข้อผิดพลาดที่เกิดขึ้นได้มากขึ้นและเพิ่มขึ้นในทุกๆ ครั้งที่เข้าร่วมกิจกรรมการทบทวนโดยผู้รู้เสมอกัน อีกทั้งกลุ่มตัวอย่างยังสามารถให้คำแนะนำต่อเจ้าของผลงานในการแก้ไขข้อผิดพลาดที่เกิดขึ้นได้อย่างดีเยี่ยม ซึ่งจากเหตุนี้งานเขียนของกลุ่มตัวอย่างจึงมีความพัฒนาในด้านของการสื่อความ เนื้อหาของงานเขียนมีความพัฒนาขึ้นอย่างต่อเนื่อง ผู้อ่านสามารถเข้าใจเนื้อหาของชิ้นงานได้ง่ายขึ้นโดยไม่จำเป็นต้องถามเจ้าของผลงานว่าส่วนไหนแปลว่าอะไร จากเหตุนี้สามารถตีความได้ว่ากลุ่มตัวอย่างมีความตระหนักถึงข้อผิดพลาดที่เกิดขึ้นในงานเขียนเพิ่มขึ้น แสดงว่ากิจกรรมการทบทวนโดยผู้รู้เสมอกันนั้นเสมอเพิ่มความตระหนักให้แก่ผู้เรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

5.3 ลักษณะของแรงจูงใจในการเรียนการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนไทยผู้ซึ่งเรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศก่อนและหลังการเข้าร่วมกิจกรรมการทบทวนโดยผู้รู้เสมอกัน

จากแผนภูมิที่ 2 ชี้ให้เห็นว่าก่อนเข้าร่วมกิจกรรมการทบทวนโดยผู้รู้เสมอกันนั้นนักเรียนไทยผู้เรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศถูกกระตุ้นด้วยแรงจูงใจจากปัจจัยภายนอกมากกว่าแรงจูงใจจากปัจจัยภายใน ซึ่งตีความได้ว่านักเรียนเหล่านี้เรียนการเขียนภาษาอังกฤษเพื่อผลประโยชน์ของตนเองในอนาคต โดยนักเรียนเหล่านี้ไม่ได้มีความสนใจส่วนตัวในการเรียนการเขียนภาษาอังกฤษเท่าที่ควร อาจจะเนื่องด้วยเหตุผลที่การเรียนการสอนภาษาอังกฤษในโรงเรียนนั้นไม่น่าสนใจเท่าที่ควร อีกทั้งผู้เรียนอาจจะถูกกดดันจากความคาดหวังจากตัวผู้สอนในโรงเรียนเองหรือแม้แต่คนในครอบครัว ดังนั้นตัวผู้เรียนจึงจำเป็นต้องเรียนการเขียนภาษาอังกฤษเพื่อให้ผ่านการสอบต่างๆ ในโรงเรียน อย่างไรก็ตามหลังการเข้าร่วมกิจกรรมการทบทวนโดยผู้รู้เสมอกันนั้น แรงจูงใจจากปัจจัยภายในของกลุ่มตัวอย่างนั้นเพิ่มขึ้นอย่างเห็นได้ชัด อาจจะเนื่องด้วยกิจกรรมนี้เป็นกิจกรรมที่ตัวผู้เรียนสามารถแสดงออกถึงความคิดหรือความรู้ต่างๆ ได้อย่างอิสระ อีกทั้งกิจกรรมนี้เป็นกิจกรรมนอกห้องเรียนซึ่งไม่มีผลกับเกรดหรือคะแนนในโรงเรียน

ของตัวผู้เรียน ดังนั้นผู้เรียนจึงไม่มีความกดดันที่จะออกความคิดเห็น อย่างไรก็ตามแรงจูงใจจากปัจจัยภายนอกก็ยังคงเพิ่มขึ้นเช่นกัน เนื่องจากปัจจัยภายนอก เช่น การสอบเข้ามหาวิทยาลัย ยังคงมีความสำคัญต่อนักเรียนไทยอยู่ไม่น้อย แต่ผลคะแนนก็ไม่สามารถเทียบเท่าแรงจูงใจจากปัจจัยภายในได้ ดังนั้นจากผลการวิจัยนี้แสดงว่าการทบทวนโดยผู้รู้เสมอกันนั้นสามารถเพิ่มแรงจูงใจจากปัจจัยภายในได้ดี ซึ่งการเพิ่มขึ้นของแรงจูงใจชนิดนี้ถือว่าเป็นสัญญาณที่ดีในการเรียนการสอนภาษาอังกฤษของกลุ่มตัวอย่าง และอาจจะทำให้โอกาสในการประสบความสำเร็จในการเรียนภาษาอังกฤษเพิ่มขึ้นอีกด้วย (Kitjaroonchai, 2013)

6. ข้อเสนอแนะ

จากผลการวิจัยพบว่ากิจกรรมการทบทวนโดยผู้รู้เสมอกันนั้นยังไม่สามารถพัฒนาความสามารถทางการเขียนของนักเรียนไทยผู้เรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศในแง่ของการลดจำนวนการเกิดข้อผิดพลาดได้เท่าที่ควร ทางผู้วิจัยจึงเสนอว่าหากผู้ใดสนใจที่จะพัฒนาความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษของผู้เรียนในระดับมัธยมดังเช่นในการวิจัยนี้ โดยใช้กิจกรรมการทบทวนโดยผู้รู้เสมอกัน ท่านควรใช้เวลาในการเรียนการสอนเพิ่มมากขึ้น อาจจะต้องใช้เป็นการทำกิจกรรมในระยะยาว เช่น 2 เดือนขึ้นไป เป็นต้น เพื่อให้ผู้เรียนเหล่านั้นมีความคุ้นชินกับกฎเกณฑ์และข้อจำกัดทั้งหลายในภาษาอังกฤษ นอกจากนี้ผู้ที่สนใจจะทำวิจัยในเรื่องนี้ยังสามารถเปลี่ยนกลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาในระดับมหาวิทยาลัย เพื่อเพิ่มประสิทธิภาพในการทำกิจกรรม เนื่องจากนักศึกษาในระดับมหาวิทยาลัยนั้นล้วนมีความรู้ความสามารถที่จะใช้ในการทำกิจกรรมมากกว่านักเรียนในระดับมัธยม

นอกจากนี้ทางผู้วิจัยใคร่เสนอให้ผู้สอนภาษาอังกฤษใช้กิจกรรมการทบทวนโดยผู้รู้เสมอกันในการสอน เนื่องจากกิจกรรมนี้สามารถเพิ่มความตระหนักถึงข้อผิดพลาดของผู้เรียนได้อย่างดีเยี่ยม อีกทั้งสามารถเพิ่มแรงจูงใจจากปัจจัยภายในซึ่งทำให้ผู้เรียนสนใจที่จะเรียนภาษาอังกฤษด้วยตนเองได้อย่างดีเยี่ยมเช่นกัน

บรรณานุกรม

เอกสารภาษาไทย

จาริณี จันทศรี. (2551). การพัฒนาความสามารถทางการเขียนภาษาอังกฤษของนักศึกษาสาขาวิชา
ภาษาญี่ปุ่น ชั้นปีที่ 3 โดยใช้แนวความคิดการสอน เขียนแบบเน้นจอร์.

สมปอง พงษ์ไมตรี, และ สุภาพ กลิ่นเรือง. (ม.ม.ป.). โฉมหน้าใหม่ของการศึกษาไทยในสมัยรัชกาลที่ ๔.
สืบค้นเมื่อ 22 มีนาคม, 2560, จาก

https://archive.lib.kmutt.ac.th/index.php?option=com_content&view=article&id=232&catid=37&Itemid=75

สุจิตรา สิงหนการ. (2555). เทคนิคการเรียนรู้เพื่อพัฒนาทักษะการเขียนภาษาอังกฤษ. วารสารศึกษาศาสตร์
มสธ.,5(1).

สุภาษิต ศรีกกโพธิ์. (ม.ม.ป.). กิจกรรมการใช้ตุ๊กกระดานแม่เหล็กเพื่อส่งเสริมทักษะพื้นฐานทางคณิตศาสตร์
ของเด็กปฐมวัย. สืบค้นเมื่อ 22 มีนาคม, 2560, จาก

<https://sites.google.com/site/kaigraph/bthkh/karna-thvsdi-khxng-peiy-cet-pi-chi-ni-kar-cad-prasbkarn>

เอกสารภาษาอังกฤษ

Bennui, P. (2008). A study of L1 interference in the writing of Thai EFL students. *Malaysian Journal of ELT Research*, 4(2), 72-102.

Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents.

Cho, E., & Teo, A. (2014). *Students' Motivational Orientations and Attitude toward English Learning: A Study in the Deep South of Thailand*. *Asian Social Science*, 10(13).
doi:10.5539/ass.v10n13p46

Gardner, R. C., & Masgoret, A. M. (2003). *Attitudees, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates*. *Language Learning*, 53(1), 123-163

- Heinzmann, S. (2013). Young Language Learners' motivation and attitudes: Longitudinal, comparative and explanatory perspectives.
- Isarakura, S. (n.d.). Second language learners' comprehension of English tense-aspect markers. Retrieved from http://www.human.nu.ac.th/jhnu/file/journal/2015_02_13_10_39_53-06%20
- Kaweera, C. (2013). Writing error: A review of interlingual and intralingual interference in EFL context. *English Language Teaching*, 6(7), 9–18.
- Kerby, D. (2008). The use of peer review to develop writing skills in an introduction to accounting class. Accounting Instructor Report.
- Kitjaroonchai, N. (2013). *Motivation Toward English Language Learning of Students in Secondary and High Schools in Education Service Area Office 4, Saraburi Province, Thailand*. *International Journal of Language and Linguistics*, 1(1), 22.
doi:10.11648/j.ijll.20130101.14
- Likitrattanaporn, W. (2002). An analysis of grammatical errors towards approaches to solutions of instructional problems. *Journal of Humanities Parithat*, 24(1), 80-90.
- Lundstrom, K., & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, 18(1), 30-43. doi:10.1016/j.jslw.2008.06.002
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality (2nd ed.)*. New York: Harper & Row.
- Ngangbam, H. (2016). An analysis of syntactic errors committed by students of English language class in the written composition of Mutah University: A case study. *European Journal of English Language, Linguistics and Literature*. 3(1), 1–13.
- Peer Review Definition. (n.d.). Retrieved March 23, 2017, from http://www.linfo.org/peer_review.html
- Pongpairoj, N. (2002). Thai university undergraduates' errors in English writing. *Journal of Languages and Linguistics*, 20(2), 66-99.

- Richards, J. C. & Schmidt, R. (2002). *Dictionary of language teaching and applied linguistics* (3rd ed.). London: Longman.
- Ridha, N.S. (2012). The effect of EFL learners' mother tongue on their writings in English: An error analysis study. *Journal of the College of Arts*, 60, 22–45.
- Ritchey, B. J. (1984). The Effect of Peer-Editing on the Quality of 11th Grade Composition.
- Scovel, T. (2001). *Learning new languages: A guide to second language acquisition*. Massachusetts: Heinle & Heinle.
- Shokrpour, N., Keshavarz, N., & Jafari, S. M. (2013). The effect of peer review on writing skill of EFL students. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, 1(2), 24-35.
- Thep-Ackrapong, T. (2005). Teaching English in Thailand: An uphill battle. *Journal of Humanities*, 27(1), 51-62. Retrieved from http://hu.swu.ac.th/hu/journal/JournalVol27_1.pdf
- Trakulkasemsuk, W. (2012). English in Southeast Asia: Features, policy and language in use. Louw, E. L., & Hashim, A. (Eds.) Amsterdam: John Benjamins.
- Wimolmas, R. (2013). *A survey study of motivation in English language learning of first year undergraduate students at Sirindhorn International Institute of Technology (SIIT), Thammasat University*. Language Institute, Thammasat University.

ภาคผนวก

แบบทดสอบทัศนคติต่อการเขียนภาษาอังกฤษ

คำชี้แจง: กรุณาเขียนเครื่องหมาย ✓ ลงในช่องความเห็นของคำถามแต่ละข้อตามความเห็นของท่าน

ข้อความ	ไม่เห็นด้วยอย่างยิ่ง (1)	ไม่เห็นด้วย (2)	เห็นด้วย (3)	เห็นด้วยอย่างยิ่ง (4)
1. ข้าพเจ้ารู้สึกว่าการเขียนภาษาอังกฤษนั้นง่าย				
2. ข้าพเจ้าไม่ชอบการเขียนภาษาอังกฤษ				
3. ข้าพเจ้าชอบเขียนหรือจดบันทึกเป็นภาษาอังกฤษ				
4. ข้าพเจ้ารู้สึกว่าการเขียนสื่อสารเป็นภาษาอังกฤษเป็นปัจจัยสำคัญของการเรียนภาษาอังกฤษ				
5. ข้าพเจ้ารู้สึกว่าการเขียนภาษาอังกฤษนั้นไม่สำคัญต่อการเรียนภาษาอังกฤษ				
6. การเขียนภาษาอังกฤษเป็นปัญหาสำหรับข้าพเจ้า				
7. ข้าพเจ้าอยากที่จะพัฒนาการเขียนภาษาอังกฤษของข้าพเจ้า				
8. ข้าพเจ้าไม่สนใจจะเรียนการเขียนภาษาอังกฤษ				
9. การเขียนภาษาอังกฤษทำให้ข้าพเจ้าสามารถเข้าเรียนในมหาวิทยาลัยได้ง่ายขึ้น				
10. การเขียนภาษาอังกฤษไม่มีผลต่อการเรียนในมหาวิทยาลัย				
11. การเขียนภาษาอังกฤษได้ดีสามารถทำให้ครอบครัวภูมิใจ				

12. การเขียนภาษาอังกฤษได้ดีสามารถส่งผลให้ข้าพเจ้าได้เงินเดือนสูงกว่าคนอื่น				
13. การเขียนภาษาอังกฤษได้แย่จะส่งผลให้บุคคลอื่นดูถูกข้าพเจ้าว่าเรียนไม่เก่ง				
14. ข้าพเจ้าจะโดนครูกดดันหรือดูถูกหากเขียนภาษาอังกฤษได้แย่				
15. การเขียนภาษาอังกฤษได้แย่ส่งผลให้โอกาสทางการประกอบอาชีพลดลง				
16. การเขียนภาษาอังกฤษได้ดีส่งผลให้ข้าพเจ้าเป็นที่รักของเพื่อนๆ				

*แบบทดสอบนี้เป็นส่วนหนึ่งของงานวิจัยเรื่อง “การพัฒนาความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนไทย ผู้ที่เรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศ โดยใช้การทบทวนโดยผู้รู้เสมอ” และงานวิจัยชิ้นนี้เป็นส่วนหนึ่งของวิชาโครงงานนักศึกษา รหัสวิชา 1006481 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2559 มหาวิทยาลัยแม่ฟ้าหลวง

Improving EFL Students' Speech Fluency in Oral Narrative¹

Nitchakarn Khawsanit²

Abstract

This action research focuses on the improvement of speech fluency of the participants by retelling the picture book *'Frog, Where are you?'* as their oral narratives. There were two cycles of the activity implementation for the participants after they produced the first oral narratives without any prior learning (this period was called pre-cycle). The activity implementation consisting of lecture, video sessions, and discussion were conducted to improve the participants' speech fluency before each oral narrative collections. The participants had to retell the stories of the videos in video sessions. At the end of each cycle, the participants were required to retell *'Frog, Where are you?'* The oral narratives were analyzed by three major sections: temporal fluency variables, disfluency markers, and places of pauses. The results of the research found that the participants improve their speech fluency due to the increasing right places of pauses in their oral narratives while the disfluency markers were rarely occurred in their oral narratives.

1. Introduction

Thai students have exposed to English instruction since kindergarten. Although English teaching method in Thai classrooms has developed steadily, Thai students of English often have difficulty in speaking English in the class and do not have sufficient time and environment to practice as the English curriculum in Thailand focuses on grammar and examination performance (Ritthirat&Chiramanee, 2014; Somdee&Suppasetsee, 2012). The highly dense classrooms, limited lesson time, and non-speaking skill emphasized teaching are the determinants to the low speech

¹ This action research is a part of Senior Project (1006481) in the semester 2/2016.

² Senior year student majoring in English of Mae Fah Luang University.

fluency in Thai students (Pawapatcharandom, 2007; Teo et al. as cited in Somdee & Suppasetsee, 2012).

Hutson-Nechkash (2001) stated the EFL students can improve their speech fluency through the practice of oral narratives. Improving oral narrative can also be responsible to reading, writing, and comprehending story-based information and academic subjects, for example, history and science (Hutson-Nechkash, 2001; Pavlenko, 2005). Moreover, students were found to improve conversational speaking skill as the same time they practiced oral narrative because they were required to transfer verbal message and non-verbal gestures (Mokhtar, Halim, & Kamarulzaman, 2016). Another similar method to improve oral speech is re-narration of several media, for example, films, videos, and illustration books (Towell as cited in Chambers, 1997).

In order to improve their oral narrative, Brumfir (1984) classified the different approaches of speaking skill improvement: speech fluency and accuracy. Fluency emphasizes on spontaneous and native-like oral production which can be mutually comprehensible without any unneeded pauses while accuracy is heavily involved in correct oral grammatical structure, and pronunciation (Ur, 1996; Wang, 2014). According to Nation (1989) and Dinçer, Yeşilyurt, & Göksu (2012), students can improve their speech fluency through fluency-oriented activities that also bring about their increasing accuracy. Similarly, Nilsson (2012) supported the idea of fluency-focused improvement of EFL students because students focusing on fluency-oriented activities showed better language improvement as well as motivation and confidence when compared with a group of students in accuracy-oriented activities. Therefore, improving speech fluency of the students can overcome the problem of English speech fluency and will be a major focus for the EFL students' improvement in this research.

In qualitative aspect, speech fluency is defined as the ability to produce native-liked oral skills encoded with coherent, logical, and semantically dense utterances, appropriate in any situation (Chambers, 1997; Fillmore, 1979). The definition can be confusing among people because they have different ways to determine speech fluency.

The speech fluency in English oral narratives are determined quantitatively by the temporal fluency variables and disfluency markers that are naturally occurred from the EFL students. The occurrences of disfluency markers are unfilled and filled pauses, self-correction, and repetition that interrupt the flow of oral speech (Gotz; Maclay & Osgood; Shriberg as cited in Bergmann et al., 2015; Kormos & Denes, 2004). When no disfluency markers are found in the English oral narratives, the temporal fluency variables (number of words per minute, number of pause-defined units, and places of pauses) are also analyzed to resolve and improve speech fluency of EFL students along with the occurrences of disfluency markers (Kormos & Denes, 2004; Towell as cited in Chambers, 1997; Lennon, 1990). Simultaneously, the disfluency markers and some temporal variables will be identified through the students' English oral narratives.

In order to approach the methods to improve EFL students' speech fluency, Mae Fah Luang University (MFU) is the setting of this action research. A great number of MFU students are struggling with speaking skills as the teaching instruction is English requiring student to speak in English. Some of them are unable to convey simple English narratives about themselves or others. As a result, some fail to achieve higher academic courses in MFU similar to Hutson-Nechkash's work that mentioned about how narrative improvement affects better academic subject learning (2001). Most students have long pause before any utterances or repeat same sentences during their oral productions that show a sign of low speech fluency. Since, many of them graduated from Thai high school whose condition of English classes fall under the abovementioned problems (Ratana, 2007; Somdee & Suppasetserree, 2012). Therefore, it is significant to improve MFU students' English speech fluency through English oral narrative activities.

Hence, this paper aims to improve the participants' speech fluency through retelling of videos. It was anticipated that the participants who were MFU students in this study had a fewer numbers of disfluency markers. The temporal fluency variables and disfluency markers would be used to analyze the improvement of the participants as well.

2. Methodology

2.1 Scope of the Study

This action research is limited to the participants who are students in MFU. Due to time limitation, there were only two cycles with three different rounds of oral narrative collection and each cycle contained approximately three to seven day gap in each respective days of activity implementations and oral narrative collections.

2.2 Participants

The criteria of participants:

2.2.1 They are non-English major students in Mae Fah Luang University (MFU) because non-English major students have no course with English speaking skill-focused contents.

2.2.2 They have studied or are studying in General English courses of MFU to ensure the same background of English learning among the participants.

2.2.3 They are willing to participate in the activities and improve their speech fluency because the students' initial willingness fosters their learning engagement in the activities (Zhao, 2012). The participants should have high motivation to improve their speech that can respond to their higher achievement of speech fluency improvement.

Under these criteria, 3 participants from MFU students were selected. The participants were sophomores majoring in Chinese language. It is compulsory for Chinese major students of MFU to graduate with 4 courses of General English while other majors have 3 General English courses as their requirement. Nevertheless, all selected participants were highly motivated to improve their speech fluency beneficial to their language improvement and willing to spend their free time in this action research's activity implementation.

2.3 Data Collection

There were three rounds of data collections that were called as an oral narrative collection. The first oral narrative in the pre-cycle was collected without any activity implementation, similar to the pre-test. The second cycle began after the oral narrative of the first cycle was collected or after two activity implementations of the first cycle. The activity implementation consisted of three different sessions: lecture sessions, video sessions, and discussions. During the activity

implementation, the participants would follow these sessions to practice retelling stories through videos in the video sessions before the upcoming oral narrative collection. From the table 1, the overall information on the activity implementation with the date from different cycles were demonstrated.

Table 1: Activity implementation schedule and the instruments used in each procedure

Pre-Cycle	Cycle 1	Cycle 2
Oral Narrative Collection (Pre-cycle 1) Instrument: Mercer Mayer's Frog, where are you? Date : 19/2/2017	Activity Implementation (The list of instruments below)	
	Date: 21/2/2017 – 3/3/2017	Date: 14/3/2017 – 24/3/2017
	Lecture Sessions: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Narrative Transition ▪ Narrative Structure ▪ Place of Pause 	Lecture Sessions: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaborative Description ▪ Cohesion of the Story ▪ Sentence Completion
	Video Sessions: <ul style="list-style-type: none"> ▪ 'The Red (2010)' (Short Animated Film) ▪ 'Sailor Moon Crystal ep. 1' (Animated T.V. Episode) 	Video Sessions: <ul style="list-style-type: none"> ▪ 'Because I am a girl by KISS' (Music video) ▪ 'Chi's Sweet Home ep.1' (Animated T.V. Episode) ▪ 'Cargo Finalist of Tropfest Australia' (Short Film)
	Discussions: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ghost Stories ▪ Favorite store in MFU ▪ Favorite Food 	Discussions: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Favorite books ▪ First love ▪ Random things

	<p>Oral Narrative Collection (Cycle 1) Instrument: Mercer Mayer's Frog, where are you? Date: 13/3/2017</p>	<p>Oral Narrative Collection (Cycle 2) Instrument: Mercer Mayer's Frog, where are you? Date: 26/3/2017</p>
--	--	--

Each instrument used in oral narrative collection and activity implementation is explained below.

2.3.1 The Instrument Used in Oral Narrative Collection

2.3.1.1 'Frog, Where are you?'

It is a non-narrative picture book, illustrated by Mercer Mayer in 1969. The illustration contains 29 pages including a cover. It narrates the story of a boy and his dog looking for his pet frog that jumps out of the jar. No obstacles can stop their adventure.

The whole picture book can be downloaded from Systematic Analysis of Language Transcript (2009). It was used as a tool to improve students' English speaking skills (Erickson & Harper, 2009 ; Reilly, Bates, & Marchman, 1998; Botting,2002). Erickson and Harper (2009) also suggested the students have to retell with encouraging and friendly environment. That is similar to what Towell as cited in Chambers (1997) had stated that the effective speech fluency could be improved through the act of story retelling. Therefore, 'Frog, Where are you?' was selected for the participants' oral narrative collection from three different rounds (aka data collection) where they were required to retell their own version of the story from the picture book. Once the participants began retelling, their voice was recorded for further analysis (read Data Analysis and Instruments).

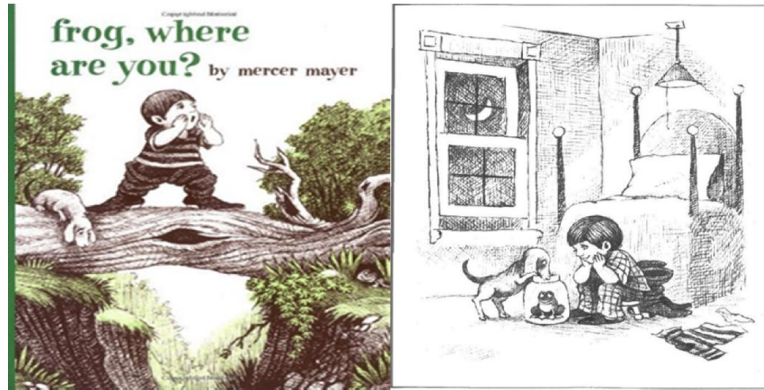


Figure 1: The cover and the first page of ‘Frog, Where are you?’

2.3.2 The Instruments Used in Oral Narrative Collection

2.3.2.1 Lecture Sessions

Lectures on narrative transition, narrative structure, place of pause, elaborative description, cohesion of the story, and sentence completion (as shown in the table 1.) were given to the participants before the activities. The lectures aimed to only guide the participants to produce proper utterance and story retelling. From the table 1, the lectures were first to conduct before video session and discussion during activity implementation.

2.3.2.2 Video Session

Video session aimed to improve the participants’ speech fluency by the practice video retelling before their oral narratives were collected. There were 5 videos in this session.

Table 2: Video list

Video (sorted by date)	Description
Red(2010) – Animation uploaded by bloodmage478	The non-narrative alternative version of Red Riding Hood shows a different side of a wolf and the storyline where the Red Riding Hood encounters a frightening monster before reaching her grandmother’s house.

<p>Sailor Moon Crystal– episode 1 ‘ Usagi: Sailor Moon’ (2014) by Toei Animation</p>	<p>The narrative dubbed version of originally Japanese animated television series was selected because of the most favorite genre among the participants. The story narrates the life of UsagiTsukino who later became a justice sailor fighting against evils.</p>
<p>Because I am a girl by KISS (2010)</p>	<p>The non-narrative music video by the disbanded Korean girl group, KISS, is involved in tragic love story. The male lead character has to donate eyes for his beloved girlfriend who suffers from retina damage. The English subtitle is provided in the video. The reason of selection was to try something different from two previous videos.</p>
<p>Chi’s Sweet Home episode 1 ‘Chi gets lost’ (2008)*</p>	<p>The narrative short animated television series is English dubbed. The story focuses on the life of a lost female kitten with her new owner.</p>
<p>Cargo Finalist of Tropfest Australia (2013)</p>	<p>The narrative Australia short film was selected because the story contains emotional storyline which the participants could relate to. The story begins with the father who has been inflected tries to save his baby daughter from post-zombie apocalypse.</p>

*these videos were selected by the participants’ request.

2.3.2.3 Discussions

In discussion, the participants were free to discuss various topics including ghost stories, favorite store in MFU, favorite food, favorite books, first love, and random things. Furthermore, discussion allowed the participants to freely discuss or tell about their own stories in order to improve their speech fluency (Fillmore as cited in Kormos & Denes, 2004).

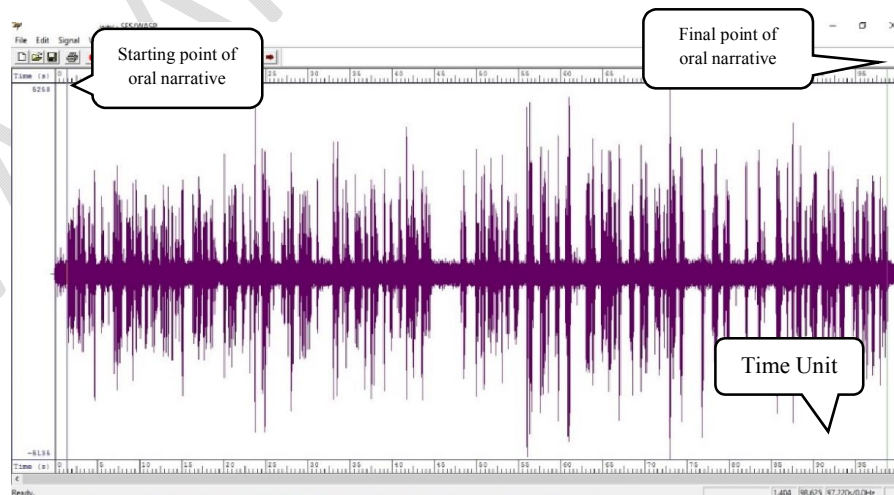
2.4 Data Analysis

The details of the instruments in data analysis are firstly stated below.

2.4.1 WASP

It is a soundwave freeware developed by Mark Huckvale (UCL Psychology and Language Sciences, 2015). It was used to transcribe soundwave of the recorded oral narratives in a second into the data to analyze the speech fluency and identify disfluency markers and place of pauses. By selecting the certain point, it measured the length of each selected point. Therefore, the length of each pause was measured in a second by using this program as well. When the pause occurred, the wave became steep.

Figure 2: WASP program



2.4.2 Spreadsheet

It is a spreadsheet that is developed by Microsoft, also known as Microsoft Excel. It was used to accumulate the chunk by written verbal utterances with calculation of length of pauses from WASP program. The finding of the disfluency markers was written in each chunk where they were found.

Name: chunks(defined by PDU)	count words	time		time length of the unit	time length of pause
		from	to		
In the bedroom,	3	0.73	1.79	1.06	0.21
there are boy,	3	2	2.95	0.95	0.32
dog	1	3.27	3.59	0.32	0.21
and frog.	2	3.8	4.54	0.74	0.1
The boy name..	3	4.64	5.7	1.06	0.42
Hermes.	1	6.12	6.65	0.53	0.53
and his dog name...	4	7.18	8.44	1.26	0.32
Jame.	1	8.76	9.29	0.53	1.24
They look at to frog in jar.	7	10.53	12.35	1.82	0.32
Later,	1	12.67	13.41	0.74	0.32
Jame and Hermes slept.	4	13.73	15.52	1.79	1.06
Suddenly,	1	16.58	17.32	0.74	0.42

Figure 3: Spreadsheet

Data Analysis: According to Chambers (1997), oral speech was hard to be identified and examine qualitatively. Therefore, this study uses quantitative method to analysis oral narratives from 3 different rounds in order to see the speech fluency improvement from retelling ‘Frog, Where are you?’ Therefore, the details of the instruments in data analysis are stated below. Therefore, the analysis is divided into three major sections to examine the participants’ speech fluency improvement:

2.4.3 Temporal Variables: the qualitative framework that is transcribed into numeric values which gave better and more concrete definition of fluency with 4 minor sections (Kormos & Denes ,2004; Towell as cited in Chambers, 1997; Lennon, 1990). These minor sections consists of :

2.4.4 Total word numbers: The number that the participants produced in oral narrative.

2.4.1.1 Total time spent: The length of time the participants produced (in a second).

2.4.1.2 Number of pause-defined units: The number of units that were defined by unfilled and filled pause.

2.4.1.3 Number of words in 1 minute: The total number of words converted in 1 minute length of time for comparison among the different rounds of oral narrative collections.

In the whole section, the first two minor sections only served the data for the last two ones and varied individually. Only number of pauses-defined units (PDUs) and number of words in 1 minute were considered because these can be compared among different rounds of oral narratives.

2.4.5 Disfluency Markers: The high number of disfluency markers is a result of the participants' speech disfluency while the lower number shows the better speech fluency. This section consists of:

2.4.5.1 Number of Unfilled Pauses (including number of short unfilled pauses and long unfilled pauses): Unfilled pauses are phonetically silent pauses that can be occurred when the speaker think what to speak next and lack fluency. It is sometime difficult to identify unfilled pause occurrences and place of theirs should be analyzed in order to identify disfluency (Chambers, 1997). Moreover, Field (2003) classified two types of unfilled pauses that are short unfilled pauses (greater than 0.2 second) and long unfilled pauses (greater than 0.6 second).

2.4.5.2 Number of Filled Pauses: Chambers (1997) defined that filled pauses also known as filler are usually hesitant markers where a speaker fills in silence with non-lexical sounds (ah and eh) or lexical information ('you know').

These abovementioned disfluency markers were found to determine the length of DPUs. According to Chambers (1997), he stated that high frequency of pause occurrences indicated the disfluency. Therefore, the few number of DPUs (considered as fluency) should be occurred from the fewer occurrences of pauses.

2.4.5.3 Number of self-corrections: Grammatical encoding affects the fluency; thus, it may take long time for L2 to become automatized, and choppy utterances occur during the progress (Chamber, 1997). The self-correction is caused by EFL participants fail to deliver the ability to produce a correct grammar but still can self-correct for 2-3 times without any pauses, and they may be hesitant to speak out before they can finally process the code in each language (Hieke as cited in Bergmann et al, 2015; Chambers, 1997).

2.4.5.4 Number of repetitions: The repetition where the words or phrases can be repeated twice can also be counted as normal phenomenon (Yaruss, 1998; Ishikawa, 2015).

Despite these two last occurrences, the PDU is still not cut by number of self-corrections and repetitions

2.4.6 Places of Pauses: As Chambers (1997) mentioned, it should be re-considered place of pauses occurred in order to identify the fluency.

2.4.6.1 Number of Right Places of Pauses: A speaker placing a pause correctly should pause at the end of the phrase or the clause boundaries. The higher number, the better fluency.

2.4.6.2 Number of Wrong Places of Pauses: However, the wrong places of pauses are occurred in internal boundaries of lexical words, phrases, and clauses. This could be counted as another type of disfluency marker in number of wrong places of pauses.

Therefore, all sections that are mentioned previously analyzed the oral narrative from three different rounds.

3. Results

3.1 Number of PDUs

Although number of words decreased over the cycles, their total time length decreased accordingly. As shown in the Table 3, the number of PDUs decreased over time and there was a rising in number of words in 1 minute. The participant 1 had 27, the lowest number of PDUs while the participant 2 had the highest number of words per minute in every cycle. The participant 3 were less fluent in term of highest number of DPUs (55) and lowest number of word per minute (103 words per minute). He could be seen to improve thoroughly but stumbled in process due to the increasing word numbers. Therefore, in the section, the participants improve significantly although some of the participants might remain at the first before starting to improve later.

Table 3: Overall Temporal Variables results

	Participant 1			Participant 2			Participant 3		
	Pre-cycle	Cycle 1	Cycle 2	Pre-cycle	Cycle 1	Cycle 2	Pre-cycle	Cycle 1	Cycle 2
Temporal Variables									
Total word numbers	211	166	168	210	213	216	147	200	185
Total Time length (second)	102.65	69.12	69.53	85.7	85.36	80.9	97.22	132.76	107
Number of PDUs	45	31	27	57	57	46	61	74	55
Number of Words per minute	123	144	144	147	149	160	90	90	103
Number of unfilled pauses	44	30	26	56	56	45	60	73	54
Short Pauses (≥ 0.2 sec)	29	23	15	41	49	41	49	38	43
Long Pauses (≥ 0.6 sec)	15	7	11	15	7	4	21	35	11

Moreover, the number of short pauses outnumbered the number of long pauses in every cycle during the speech production from the table 3. Previously mentioned, the number of PDUs fluctuated during the cycle 1; nevertheless, the number finally decreased at the last cycle. Another point from the data of the table 3, the number of unfilled pauses that decreased, are equal to the decreasing number of PDUs. As a result, it indicates the participants' speech fluency improvement.

3.2 Disfluency markers

From the table 4, there were small numbers of disfluency markers in the participants' oral narratives.

The outstanding examples of filled pauses were:

- "In the morning dang does not see that frog /ah/ and he recently wake Billy up"
- "Suddenly, beehive /ah/."

The examples of self-corrections were:

- "They was /during they was / sleeping."
- "The dog / clumb (mispronounced) climb/ up."

For the repetitions, the examples were:

- "The boy come.../ to come/ to the big tree"
- "The boy... the boy..."

As shown in the table 4, the participant 2 who had the highest number of word number per minute had only one disfluency marker, self-correction, in her pre-cycle round. Both participants had eliminated their disfluency markers at the cycle 1. However, the participant 3 who initially had three filled pauses, one self-correction, and two repetitions. He still remained slightly lower number of disfluency markers, being three self-corrections and one repetition that were not found in cycle 2. Therefore, the participants improved their speech fluency without filled pauses, self-correction, and repetition in the cycle 1 and 2.

Table 4: Disfluency Marker results

	Participant 1			Participant 2			Participant 3		
	Pre-cycle	Cycle 1	Cycle 2	Pre-cycle	Cycle 1	Cycle 2	Pre-cycle	Cycle 1	Cycle 2
Number of Filled Pauses	2	-	-	-	-	-	3	-	-
Number of Self-Correction	2	-	-	1	-	-	1	3	-
Number of Repetition	1	-	-	-	-	-	2	1	-

3.3 Places of Pauses

The examples of the right and wrong places of pauses are shown in the figure 4. It can be seen that right places of pauses resulted in fewer and longer PDUs while the wrong places of pauses have more and shorter PDUs.

The examples of right and wrong places of pauses		
(./ = short unfilled pauses and // = long unfilled pauses)		
No.	Right Places of Pauses	Wrong Place of Pauses
1	“In the bed room, there are a boy, a dog and a frog. ./”	“In the bedroom, boy and the dog ./ look at a frog in jar.”
2	“Later, ./ James and Toey go to bed.//”	“He climbs up to./rock ./he catch./ branch // which that is./ not branch but // it is // antler. “

Figure 4: The examples of right and wrong places of pauses

From the table 5, all participants could only place few pauses correctly in pre-cycle. The percentage was provided so that it could be easily analyzed. The participants had the highest percentage in right place of pauses, 65 percent, followed by the participant 1 (46 percent) and the participant 3 (45 percent) respectively. Similarly, the participant 2 had the lowest percentage of wrong places of pauses, indicating the highest speech fluency and followed by the participant 1 (15%) and the participant 3 (31%).

Also, it can be seen that wrong places of pauses decreased although the participant 1 had more percentage of wrong places in cycle 1 but drastically decreased to 15 percent. The result

here clearly showed the dramatic improvement that reflected all participants' better speech fluency improvement.

Table 5: Place of Pause results

	Participant 1			Participant 2			Participant 3		
	Pre-cycle	Cycle 1	Cycle 2	Pre-cycle	Cycle 1	Cycle 2	Pre-cycle	Cycle 1	Cycle 2
Right Places of Pauses	2 (4%)	12 (40%)	12 (46%)	3 (5%)	31 (55%)	30 (65%)	8 (13%)	26 (35%)	25 (45%)
Wrong Places of Pauses	16 (36%)	13 (43%)	4 (15%)	26 (46%)	11 (19%)	5 (11%)	22 (36%)	24 (32%)	17 (31%)

3.4 Overall speech fluency improvement

All participants improved their speech fluency through the activity implementation as shown in the table 6. The temporal variable section showing the decreasing number of PDUs and the increasing word per minute indicated their speech fluency improvement. For the disfluency section, they managed to decrease number of short and long pauses that correlated to the decreasing number of PDUs. Moreover, all of them finally eliminated disfluency markers at the end of the cycle 2 that showed the improvement in this section. To addition, the percentage of right places of pauses rose up rapidly in different cycle. The final cycle showed their highest percentage of right places of pauses while the wrong places of pauses declined at the same time, resulting in the participants 'improvement. As the good result in all three sections (temporal variables, disfluency markers and place of pauses), it can be seen the participants improve speech fluency in narrative tasks through re-narration of video and discussion.

4. Conclusion and Discussion

As the result shown in the previous section, the number of PDUs as well as the number of short and long pauses occurrences were analyzed to improve the participants' speech fluency. Once their number of DPU decreased, it can be implied that the participant improved their speech fluency. Similarly, due to few occurrences of disfluency markers shown in the table 9, places of

pauses were concerned, acting like another type of disfluency marker if paused wrongly (Chambers, 1997). The non-fluent students were observed to make more mistakes in placing pauses because they were hesitant to finish a grammatical juncture (e.g. Freed, 1995, 2000; Riggensbach 1991 as cited in Kormos & Denes, 2004). Hence, there were a high number of wrong places of pauses in all three participants at the beginning. They began to decrease in each cycle when they started retelling stories regularly and understood the concept of where to conclude an uttered chunk.

For improvement of the participants, some still remained in cycle 1 and began to improve in cycle 2. It might be said that different participants might take time to improve. For example, the sudden increase in number of words could increase some disfluency markers (in the case of the participant 3). Some might decrease number of words as well as number of PDUs that showed their improvement (participant 1 and 2). Additionally, the activity implementation especially video session required the participants to retell the videos in their version. This phenomenon related to what Chambers (1997) mentioned the continuous practice of retelling could improve the participants' speech fluency as a result.

However, there was a drawback when conducting the research because the timetable was modified according to the participants' convenience. There was not a-week gap between each activities and discussions, and it became rushed in some week, for example, the third of March where there was an oral narrative, and activities and discussions in cycle 2 on the next day. It did not seem to disturb participants' improvement. However, participant 1 voiced that a-week gap between each activity could be more relaxing although she said that watching video was entertaining. Consequently, it was difficult to select the time for discussion; therefore, each discussion was held only for 1 hour.

During the video session, the participants requested that they used a script. It is still questionable if the participants sharing the similar criteria could can any oral narratives without using a script. Additionally, the activities that can improve the participants' speech fluency without long pauses are anticipated for further study.

5. Recommendation

For the participants' improvement, the lectures on how to speak before activities should be taught so that the participants can apply what they have learned immediately. For example, narrative transition, character description, sentence completion, and pausing. In discussion, general topics should be discussed such as daily routines and favorite hobbies to avoid the complicatedness. Other activities involved in retelling stories and speaking skills are also suggested.

The total number of the participants was three. It was easy to improve their speech fluency and analyze their oral narrative soundwave. Thus, it can be performed in small classroom strategies because it can be time-consuming during data analysis. Also, the participants' confidence would be improved at the same time because smaller number of people in the class reduce anxiety.

Further research is require to extend the number of cycles and the duration of each cycle to improve the participants continuously. The number of disfluency marker occurrences calculation or quantitative method of analysis should be conducted that can avoid confusion and abstract concept of fluency. Moreover, it is suggested the instruments be changed; for example, the media of the oral narrative collections can be changed into a short video or a film. The story selection should be partially determined by the participants' ages.

References

- [bloodmage478]. (2010, June 29). Red (2010) - Animation. [Video File]. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=2gxrl5CPYIM>.
- [ShizzleFo]. (2010, May 3). KISS - because I'm a girl (english sub) [Video File]. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=S-yD4OfY8cM>
- [TROPFEST].(2013, February 17). Cargo | Finalist of Tropfest Australia 2013 [Video File]. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=gryeniQKTbE>
- Bergmann, C., Sprenger, S. A., & Schmid, M. S. (2015). The impact of language co-activation on L1 and L2 speech fluency. *Acta Psychologica*, 161, 25-35.

- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18(1), 1-21.
- Brumfit, C. (1984). *Communicative methodology in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chambers, F.(1997). What do we mean by fluency?, *System*, 25(4), 535–544. [http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(97\)00046-8](http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(97)00046-8)
- Crookes, G. (1990). The utterance, and other basic units for second language discourse analysis. *Applied linguistics*, 11(2), 183-199.
- Dinçer, A., Yeşilyurt, S., & Göksu, A. (2012). Promoting speaking accuracy and fluency in foreign language classroom: A closer look at English speaking classrooms. *Journal of Education Faculty*, 14(1), 97-108.
- Erickson, K., & Harper, H. (2009). Gathering narrative retell samples using frog, where are you? [PowerPoint slides]. Retrieved from <https://www.med.unc.edu/ahs/clds/resources/early-childhood-resources-1/teacher-resources/Gathering%20Narrative%20Retell%20>
- Fillmore, C.J. (1979). On fluency, in Fillmore, C.J., Kempler, D., and Wang, W.S.-J. eds. *Individual differences in language ability and language behavior*. Academic Press, New York. Google Scholar
- Hutson-Nechkash, P. (2001). *Narrative toolbox: Blueprints for storybuilding*. Eau Claire, WI: Thinking Publications.
- Ishikawa, S. (2015). The influences of learners' basic attributes and learning histories on L2 speech fluency : A case study of Japanese and Chinese learners of English. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 192, 516–525. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.081>
- Kamoi, K., Yamamoto, T., Muto, Y., & Miyake, Y. (2011, December). Temporal relationship between pause and utterance durations in speech of short sentence. *IEEE/SICE International Symposium on System Integration (SII)*, 100-105. <http://dx.doi.org/10.1109/SII.2011.6147427>

- Kobayashi, Y.(Writer), & Sakai, M.(Director). (2014). Usagi: Sailor Moon [Television series episode]. In Komatsu, K.,& Sato, Y. (Executive Producers), Sailor Moon Crystal. Japan, Toei Animation.
- Kormos, J., & Denes, M. (2004). Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. *System*, 32(2), 145–164. <http://doi.org/10.1016/j.system.2004.01.001>
- Lennon, P. (1990). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning*, 40(3), 387–417.
- Mark, H. (2015). SFS/WASP version 1.54. Windows Tool for speech analysis UCL psychology and language sciences. Retrieved from <http://www.phon.ucl.ac.uk/resource/sfs/wasp.php>
- Mitsuyuki, M.(Writer), & Mitsuyuki, M.(Director). (2008, March 31). Chi get lost [Television series episode]. In Aoki, J. (Executive Producers), Chi's Sweet Home. Japan, Tokyo: Madhouse
- Mokhtar, N. H., Halim, M. F. A., & Kamarulzaman, S. Z. S. (2011). The effectiveness of storytelling in enhancing communicative skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 18, 163-169.
- Nation, P. (1989). Improving speaking fluency. *System*, 17(3), 377-384.
- Nilsson, E. (2012). *A comparison of the effects of accuracy vs fluency based tasks on student motivation, self-confidence, accuracy and fluency* (Dissertation). Retrieved from <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hh:diva-17647>
- Pavlenko, A. (in press). *Narrative competence in a second language*. In Byrnes, H., Weager-Guntharp, H. & K. Sprang (eds.) *Educating for advanced foreign language capacities: Constructs, curriculum, instruction, assessment*. Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics 2005. Washington, D.C.: Georgia University Press.
- Pawapatcharandom, R. (2007). *An investigation of Thai students' English language problems and their learning strategies in the international program at Mahidol University*. (Master of Arts), King Mongkut's Institute of Technology North Bangkok, Bangkok
- Reilly, J. S., Bates, E. A., & Marchman, V. A. (1998). Narrative discourse in children with early focal brain injury. *Brain and Language*, 61(3), 335-375.

- Ritthirat, N., & Chiramanee, T. (2014). Problems and obstacles to developing English speaking skill of Thai university students. *Graduate Research Conference*, 39. 2839-2847.
Samples_Frog_TA.ppt/view
- Somdee, M., & Suppasetsee, S., (2012). *Developing English speaking skills of Thai undergraduate students by digital storytelling through websites*. Retrieved from www.flit2013.org/private_folder/Proceeding/166.pdf.
- Systematic Analysis of Language Transcripts (2009). *Narrative Story Retell Reference Database*. Retrieved from <http://www.saltsoftware.com/salt/downloads/NarStoryRetellRDBDoc.pdf>
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wang, Z. (2014). Developing accuracy and fluency in spoken English of Chinese EFL learners. *English Language Teaching*, 7(2), 110.
- Yaruss, J.S. (1998). Real-Time Analysis of Speech Fluency: Procedures and Reliability Training. *Am J Speech Lang Pathol*, 7(2), 25-37. <http://dx.doi.org/10.1044/1058-0360.0702.25>
- Zhao, L. (2012). Investigation into motivation types and influences on motivation: The case of Chinese non-English majors. *English Language Teaching*, 5(3), 100.