



การศึกษาเปรียบเทียบการรับหน่วยสร้างกริยาเรียงภาษาไทย
ของนักศึกษาชาวจีน ชาวเกาหลี และชาวญี่ปุ่นที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง

อาภิสรา พลนรัตน์ และคณะ

คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์

มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย

สิงหาคม 2568



การศึกษาเปรียบเทียบการรับหน่วยสร้างกริยาเรียงภาษาไทย
ของนักศึกษาชาวจีน ชาวเกาหลี และชาวญี่ปุ่นที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง

อาภิสรา พลนรัตน์ และคณะ

คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์

มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย

สิงหาคม 2568

กิตติกรรมประกาศ

งานวิจัยฉบับนี้ได้รับทุนสนับสนุนการดำเนินงานจากกองทุนสนับสนุนการทำวิจัยจากสถาบันวิจัยและพัฒนา มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย ประจำปีงบประมาณ 2568 ผู้วิจัยขอขอบพระคุณคณะผู้บริหารมหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย ทีมงานคณะทำงานของสำนักวิจัยและพัฒนา มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงรายที่ให้โอกาสผู้วิจัยได้ศึกษางานวิจัยฉบับนี้ ช่วยติดต่อประสานงานโครงการวิจัยตั้งแต่ต้นจนเสร็จสมบูรณ์ และให้ข้อคิดเห็นต่างๆ ด้วยความเป็นกัลยาณมิตร จนงานวิจัยฉบับนี้สำเร็จลุล่วงด้วยดี

ขอขอบคุณผู้เรียนชาวจีน วิชาเอกภาษาและวัฒนธรรมไทย คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย ผู้เรียนชาวเกาหลี จากมหาวิทยาลัยอินเจ (INJE UNIVERSITY) และผู้เรียนชาวญี่ปุ่น จากสมาคม Y.M.C.A เชียงใหม่ ที่กรุณาให้ความร่วมมือให้ข้อมูลผู้วิจัย ขอขอบพระคุณผู้ที่เกี่ยวข้องทุกฝ่ายที่กรุณาให้เก็บข้อมูลดังกล่าว ตลอดจนเพื่อสัมภาษณ์ สอบถาม เพื่อเป็นข้อมูลสำหรับประกอบการทำวิจัย และให้ข้อมูลที่มีประโยชน์อย่างมากต่องานวิจัยฉบับนี้

ทั้งนี้งานวิจัยจะสำเร็จลุล่วงลงไม่ได้ หากขาดผู้ทรงคุณวุฒิให้คำปรึกษาแก่ผู้วิจัย ขอขอบพระคุณ รองศาสตราจารย์ ดร.กิตติมา อินทรมพรรย์ อาจารย์ประจำภาควิชาภาษาศาสตร์ คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ ที่ให้คำแนะนำ คำปรึกษาทางด้านวากยสัมพันธ์และเรื่องอื่นๆที่เกี่ยวข้องแก่คณะผู้วิจัยมาโดยตลอดขอกราบขอบพระคุณยิ่ง

สุดท้ายนี้ คณะผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณคณะมนุษยศาสตร์ และสถาบันวิจัยและพัฒนาที่ให้การสนับสนุนทุนการทำวิจัย ให้กำลังใจแก่ผู้วิจัยด้วยดีเสมอมา ขอขอบพระคุณผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับการทำวิจัยฉบับนี้ ทุกๆ ท่าน ซึ่งไม่สามารถเอ่ยนามได้ทุกคน ที่กรุณาให้ข้อมูล ให้คำปรึกษา และคำแนะนำที่มีประโยชน์ต่องานวิจัย และการปฏิบัติงานของผู้วิจัยด้วยมิตรไมตรียิ่ง

คณะผู้วิจัย

สิงหาคม 2568

บทคัดย่อ

ชื่อเรื่อง : การศึกษาเปรียบเทียบการรับหน่วยสร้างกริยาเรียงภาษาไทยของนักศึกษาชาวจีน
ชาวเกาหลี และชาวญี่ปุ่นที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง
ชื่อผู้วิจัย : อาภิสรา พลนรัตน์ และคณะ
ปีงบประมาณ : 2568

หน่วยสร้างกริยาเรียงในภาษาไทย มีลักษณะเด่นเฉพาะ ทำให้ผู้วิจัยมีความสนใจศึกษาการรับภาษาด้านหน่วยสร้างกริยาเรียงภาษาไทยในฐานะภาษาที่สองสำหรับผู้เรียนชาวเอเชีย งานวิจัยนี้จึงมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาการรับหน่วยสร้างกริยาเรียงของชาวจีน ชาวเกาหลี และชาวญี่ปุ่น และเพื่อสร้างแบบฝึกทักษะการใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงภาษาไทยให้ผู้เรียนชาวต่างชาติ ขอบเขตของการศึกษาจากัดเฉพาะหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานซึ่งประกอบด้วยกริยา 2 คำ ที่ไม่ใช่คำไวยากรณ์ และไม่ใช้กริยาที่ต้องอาศัยส่วนเติมเต็ม เก็บข้อมูลจากการเล่าเรื่องและดูรูปประโยคเพื่อระบุตำแหน่งที่ผิดของหน่วยสร้างกริยาเรียง โดยใช้กลุ่มตัวอย่างผู้เรียนชาวจีน ชาวเกาหลี และชาวญี่ปุ่นที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง ชั้นปีที่ 1- 4 ชั้นปีละ 5 คน รวมทั้งหมด 60 คน

ผลการศึกษาพบว่า ผู้เรียนชาวจีน ชาวเกาหลีและชาวญี่ปุ่น ชั้นปีที่ 1 ยังไม่ใช้หน่วยสร้างกริยาเรียง ปีที่ 2 ใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานแบบมีคำกริยา 2 คำ ชั้นปีที่ 3 ใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐาน แบบมีคำกริยา 2-3 คำ แล ชั้นปีที่ 4 พบว่าใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐาน แบบมีกริยาเรียงติดกัน 3-4 คำ ผลการทดลองดูรูปประโยคแสดงให้เห็นว่ากลุ่มตัวอย่างมีระดับตำแหน่งที่ผิดและแก้ไขส่วนที่ผิดได้ หน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานที่แสดงผลลัพธ์ (Resultative SCV) เป็นประเภทที่กลุ่มตัวอย่างทำคะแนนแบบทดสอบความยอมรับได้น้อยที่สุด คิดเป็นร้อยละ 60%

คำสำคัญ : การรับภาษา หน่วยสร้างกริยาเรียง นักศึกษาชาวเอเชีย ภาษาที่สอง

Abstract

Research Title: A Comparative Study of Thai Serial Verb Acquisition in Chinese , Korean and Japanese Students Who Study Thai as Their Second Language

Authors : Abhisara Bolnarattana et all

Academic Year : 2025

Thai serial verb constructions (SVCs) have distinct characteristics, making them an interesting area for investigating second-language acquisition among Asian learners. This research aims to investigate how Chinese, Korean, and Japanese learners acquire Thai SVCs and develop structured exercises to enhance learners' production of these constructions. The scope of this study is limited to fundamental serial verb constructions (SVCs) consisting of two lexical verbs, excluding grammaticalized verbs and those that require complements. Data were collected through storytelling tasks and sentence judgment tests to identify errors in the use of serial verb constructions. The study involved Chinese, Korean, and Japanese learners of Thai as a second language, with a total of 60 participants five students from each academic year, ranging from first to fourth year.

The findings reveal a developmental progression: first-year learners did not produce SVCs, while second-year learners used fundamental serial verb constructions consisting of two verbs. Third-year learners exhibited increasing complexity while still using fundamental serial verb constructions with two- to three-verb sequences, and fourth-year learners demonstrated the ability to construct fundamental serial verb constructions with three- to four-verb chains. The results from the sentence judgment test indicate that the participants were able to identify incorrect placements of serial verb constructions and correct the errors. Among the different types of fundamental SVCs, resultative SVCs were the most challenging, receiving the lowest acceptability score at only 60%.

This study offers observations on the linguistic difficulties encountered in acquiring Thai serial verb constructions as a second language. The findings contribute to our understanding of second-language acquisition and the role of cross-linguistic influence in learning verb serialization.

Keywords : Language Acquisition Serial Verb Constructions Asian students
Second Language

สารบัญ

บทที่	หน้า
กิตติกรรมประกาศ	ก
บทคัดย่อ	ข
สารบัญ	ง
บทที่ 1 บทนำ	
1.1 ความสำคัญและความเป็นมาของปัญหา	1
1.2 วัตถุประสงค์ในการวิจัยในงานวิจัย	5
1.3 ขอบเขตของการวิจัย	5
1.4 กรอบแนวคิดของการวิจัย	6
1.5 สมมติฐานของการวิจัย	6
1.6 ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ	6
1.7 คำนิยามศัพท์	7
1.8 คำถามการวิจัย	8
บทที่ 2 การทบทวนเอกสารที่เกี่ยวข้อง	
2.1 การศึกษาเกี่ยวพัฒนาการทางวากยสัมพันธ์	9
2.2 การศึกษาทฤษฎีการรับภาษาที่สอง	11
2.3 การศึกษาหน่วยสร้างกริยาเรียง (serial verb construction)	24
2.4 ทฤษฎีเกี่ยวกับการสอนภาษา และเอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	29
2.5 กรอบแนวคิดที่นำมาวิเคราะห์	18
บทที่ 3 วิธีดำเนินการวิจัย	72
3.1 การเก็บรวบรวมข้อมูล	72
3.2 การกำหนดกลุ่มตัวอย่าง	73
3.3 ข้อมูลและการเก็บข้อมูล	74
3.4 วิธีวิเคราะห์ข้อมูล	75
บทที่ 4 ผลการวิจัย	
ผลการวิเคราะห์รูปแบบของการรับหน่วยสร้างกริยาเรียงของผู้เรียนชาวเอเชีย	76

บทที่ 5 สรุปผลและอภิปรายผล	
5.1 สรุปผล	86
5.2 อภิปรายผล	87
5.3 ข้อเสนอแนะ	76
เอกสารอ้างอิง	94
ภาคผนวก	97

บทที่ 1

บทนำ

ความสำคัญและความเป็นมาของปัญหา

การศึกษาการรับภาษาที่ผ่านมามักจำกัดอยู่ที่ปรากฏการณ์ทางภาษาระดับประโยคในผู้พูดชาวไทย ซึ่งเป็นเจ้าของภาษา โดยงานวิจัยที่ผ่านมาของ ซลาเทฟ และ ยางกลาง (Zlatev and Yangklang, 2003) ได้เก็บรวบรวมข้อมูลการเล่าเรื่องจากภาพวาดชุด กบ เจ้าอยู่ไหน ฉบับภาษาไทย โดยใช้โครง เรื่องกบ ของเบอร์แมนและสโลบิน (Berman and Slobin, 1994) โดยให้ผู้พูดชาวไทยเล่าเรื่องภาษาไทยที่มีอายุต่างกัน 5 กลุ่ม ได้แก่ เด็กในกลุ่มอายุ 3 ปี 5 ปี 9 ปี 11 ปี และ ผู้ใหญ่ กลุ่มอายุละ 10 คน รวม 50 คน เล่าเรื่องจากภาพวาดชุด กบ เจ้าอยู่ไหน ของเมอร์เซอร์เมเยอร์ (Mercer Mayer) จำนวน 24 ภาพ เพื่อดูพัฒนาการการใช้ภาษาไทย ด้าน คำสันธาน การใช้คำกริยาเรียง

หน่วยสร้างกริยาเรียง (Serial verb construction) เป็นปรากฏการณ์ของการผนวกเหตุการณ์ทางภาษา (event integration) ประเภทหนึ่งด้านวากยสัมพันธ์ ซึ่งนักภาษาศาสตร์ต่างให้ความสนใจศึกษาและกล่าวถึงเป็นประจำเพราะเป็นปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นกับภาษาทั่วโลกจำนวนมากโดยเฉพาะอย่างยิ่งในแถบภูมิภาคเอเชียตะวันออกเฉียงใต้ ดังที่มาติซอฟ (Matisoff, 1983:23) กล่าวว่าไว้ว่าหน่วยสร้างกริยาเรียงเป็นลักษณะร่วมทางไวยากรณ์ (Areal grammar) ของภาษาในแถบภูมิภาคนี้ ในแง่ประเภทของภาษา หน่วยสร้างกริยาเรียงมักปรากฏในภาษาที่มีลำดับคำ ประธาน-กริยา-กรรม (SVO) ทั้งนี้ Seuren (1990:19 อ้างถึงใน กิ่งกาญจน์ เทพกาญจนา 2549:67) กล่าวว่า ยังพบหน่วยสร้างกริยาเรียงในลักษณะการเรียงลำดับคำ กริยา-ประธาน-กรรม (VSO) และประธาน-กรรม-กริยา (SOV) ด้วยเช่นกัน

หน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐาน หมายถึง หน่วยสร้างที่ประกอบขึ้นด้วยคำกริยา 2 คำ มาเรียงต่อกันโดยไม่มีคำเชื่อมใดๆ แทรกกลาง แต่อาจมีอาร์กิวเมนต์ ซึ่งทำหน้าที่เป็นกรรมของคำกริยาตัวใดตัวหนึ่งหรือของคำกริยาทั้งคู่ปรากฏร่วมได้ (ยาใจ ชูริชา, 2536) ยกตัวอย่าง เช่น

- (1) อาจารย์ยืนพูดหน้าชั้นเรียน

ประโยคนี้ประกอบด้วยคำกริยาทั้ง 2 คำ ได้แก่ ยืน และ พูด จึงไม่มีกรรมมารับท้าย

- (2) เขานั่งสูบบุหรี่

ประโยคนี้ประกอบขึ้นด้วยกรรมกริยา นั่ง และ สกรรมกริยา สูบ โดยมี บุหรี่ เป็นกรรมของกริยา ตัวที่ 2

(3) ฉันทิ่งขนมปังกิน

ประโยคนี้ประกอบขึ้นด้วยกรรมกริยา 2 คำ ได้แก่ ปิ่ง และ กิน โดยมี ขนมปัง เป็นกรรมของกริยาทั้งคู่

(4) หล่อนกดออกเรียกเจ้าของบ้าน

ประโยคนี้ประกอบด้วยกรรมกริยา 2 คำ ได้แก่ กด และ เรียก คำกริยาแต่ละตัวต่างก็มีกรรมมารับข้างท้าย ได้แก่ ออก และ เจ้าของบ้าน ตามลำดับ

Thepkanjana (2006) พิสูจน์โดยทดลองนำกริยาที่มีคุณสมบัติการปรากฏร่วมกันในหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานมาจับคู่กัน จากตัวอย่าง (5) - (8) แม้ประโยคเหล่านี้จะประกอบขึ้นจากหน่วยสร้างกริยาเรียงที่ไม่ละเมิด schematic constraint แต่ก็ฟังดูแปลก หรือสื่อความไม่ได้ เนื่องจากละเมิด lexical constraint เช่น

(5) ? เขาโบกมือขอบคุณ

(หน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานที่แสดงอากัปกิริยา)

(6) ? เขาจุดบุหรี่ทิ้ง

(หน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานที่แสดงลำดับของเหตุการณ์)

(7) * ตำรวจฆ่าผู้ร้ายเจ็บ

(หน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานที่แสดงผลลัพธ์)

(8) ? เขาอนทำอาหาร

(หน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานที่แสดงอิริยาบถ)

ผู้ใช้ภาษาไทยเป็นภาษาแม่ย่อมบอกว่า ประโยคเหล่านี้ฟังดูแปลกจนไม่อาจยอมรับได้ เพราะเหตุการณ์ที่กริยาในหน่วยสร้างเรียงพื้นฐานแสดงไม่สอดคล้องกับการรับรู้โลกตามความเป็นจริง หรือขัดกับแบบแผนธรรมเนียมที่ปฏิบัติกันโดยทั่วไป จนไม่สามารถปรากฏคู่กันเป็นหน่วยสร้างกริยาเรียงได้

แม้จะดูเหมือนว่าการสร้างประโยคที่มีหน่วยสร้างกริยาเรียงเป็นเรื่องที่มีข้อจำกัดและยุ่งยากซับซ้อน แต่แท้จริงแล้ว จากการศึกษาพัฒนาการการเล่าเรื่องของเด็กไทยในช่วงวัยต่างๆ Yangklang (2003) พบว่า เด็กเริ่มรู้จักผลิตประโยคที่มีหน่วยสร้างกริยาเรียงตั้งแต่อายุ 4 ปี พัฒนาการทางภาษานี้สอดคล้องกับอายุที่เพิ่มขึ้น ทั้งในแง่ความและความซับซ้อน กล่าวคือ ความถี่ในการใช้กริยาเดียวลดลง แต่หันมาใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงบ่อยขึ้นและมีจำนวนคำกริยาที่เกิดขึ้นต่อเนื่องกันเป็นกริยาเรียงมากขึ้นในเด็กโต ผลการศึกษานี้จึงพออนุมานได้ว่า สำหรับผู้ใช้ภาษาไทยเป็นภาษาแม่ แม้จะอยู่ในวัยเด็กแต่การผลิตหน่วยสร้างกริยาเรียงสามารถเกิดขึ้นได้อย่างที่ไม่ต้อง

อาศัยความพยายามมากนัก ในทางกลับกันเท่าที่ผู้วิจัยสังเกต และพูดคุยกับชาวต่างชาติที่ศึกษาภาษาไทย พบว่า ยังมีผู้เรียนจำนวนไม่น้อยที่มีความสับสน ทั้งในแง่การผลิตและการทำความเข้าใจประโยคที่ประกอบด้วยหน่วยสร้างกริยาเรียง

ด้วยลักษณะเด่นและปัญหาที่พบในการใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงในภาษาไทยดังกล่าว มีความน่าสนใจและเป็นเอกลักษณ์ทางภาษาไทยอย่างยิ่ง จึงทำให้ผู้วิจัยมีความสนใจศึกษาการรับภาษาด้านหน่วยสร้างกริยาเรียงในผู้พูดชาวต่างประเทศ ทั้งนี้จากการสำรวจงานวิจัยที่ผ่านมายังไม่มีงานวิจัยด้านการรับภาษาด้านหน่วยสร้างกริยาเรียงในผู้พูดชาวต่างประเทศผู้วิจัยจึงสนใจศึกษาการรับหน่วยสร้างกริยาเรียงในผู้พูดชาวจีน ชาวเกาหลี และผู้พูดชาวญี่ปุ่น กรณีศึกษาคือ นักศึกษาจีน เรียนวิชาเอกภาษาและวัฒนธรรมไทย คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย และชาวญี่ปุ่น ชาวเกาหลีที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง ทั้งนี้เพื่อคุณลักษณะการใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงภาษาไทยในฐานะที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง หรือ ภาษาต่างประเทศ ผู้วิจัยจึงหวังว่า ข้อค้นพบจากการทดลองจะเผยให้เห็นจุดอ่อนของชาวต่างชาติที่เรียนภาษาไทย รวมทั้งชี้ให้เห็นปัญหาในการเรียนการสอนภาษาไทยในฐานะภาษาต่างประเทศ สามารถนำผลการศึกษาวิจัยไปพัฒนาแบบฝึกทักษะการเรียนรู้ภาษาไทย การใช้ประโยคภาษาไทยของกลุ่มผู้เรียนชาวต่างประเทศในลำดับต่อไป

วัตถุประสงค์ในงานวิจัย

1. เพื่อศึกษาการรับหน่วยสร้างกริยาเรียงของชาวจีน ชาวเกาหลี และชาวญี่ปุ่น
2. เพื่อสร้างแบบฝึกทักษะการเรียนรู้ภาษาไทยของชาวต่างชาติ

ขอบเขตของการวิจัย

1.3.1. ขอบเขตด้านระยะเวลา

การศึกษาวิจัยในครั้งนี้ ผู้วิจัยรวบรวมข้อมูลจากการสัมภาษณ์ สันทนา จากการเล่าเรื่องจากภาพ โดยเก็บข้อมูลในระยะเวลา 5 เดือน ระหว่างเดือน กรกฎาคม ถึง พฤศจิกายน พ.ศ. 2567

1.3.2 ขอบเขตด้านประชากร

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย ผู้พูดเป็นนักศึกษาจีน นักศึกษาเกาหลี และนักศึกษาญี่ปุ่นใช้ภาษาของตนเองเป็นภาษาแม่ (ภาษาที่หนึ่ง) และกำลังใช้ภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง กลุ่มละ 10 คน

แบ่งเป็นกลุ่มเริ่มเรียนภาษาไทยเทียบเท่าปี 1 - ชั้นปีที่ 4 โดยภูมิหลังของนักศึกษาจีน นักศึกษาเกาหลี และนักศึกษาญี่ปุ่น กลุ่มนี้ไม่เคยเรียนภาษาไทยมาก่อน สรุปเป็นตารางดังนี้

ตารางที่ 1 จำนวนกลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่าง	เทียบเท่าชั้นปีที่ 1	เทียบเท่าชั้นปีที่ 2	เทียบเท่าชั้นปีที่ 3	เทียบเท่าชั้นปีที่ 4
ผู้เรียนชาวจีน	5 คน	5 คน	5 คน	5 คน
ผู้เรียนชาวเกาหลี	5 คน	5 คน	5 คน	5 คน
ผู้เรียนชาวญี่ปุ่น	5 คน	5 คน	5 คน	5 คน
รวม	15 คน	15 คน	15 คน	15 คน
รวมทั้งสิ้น	60 คน			

ในงานวิจัยชิ้นนี้จำกัดขอบเขตเฉพาะหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานที่คำกริยาทั้งคู่ต้องไม่ใช่คำไวยากรณ์ (non-grammaticalized) หรือไม่ใช่คำกริยาอาศัยส่วนเติมเต็ม (non-complement taking verb) เกณฑ์ที่จะตัดสินว่าคำกริยาหนึ่งๆผ่านกระบวนการการกลายเป็นคำไวยากรณ์คือ คำกริยานั้นแม้จะมีสถานะเป็นคำกริยาเต็มตัวและมีความหมายประจำคำ แต่ยังทำหน้าที่ทางไวยากรณ์ด้วย (Thepkanjana, 2006) อาทิ

(9) น้องอาบน้ำอยู่

คำว่า “อยู่” เป็นคำกริยาที่มีความหมายประจำคำว่า “มีชีวิต อาศัย” แต่ในที่นี้คำว่า “อยู่” บอกการณ์ลักษณะแบบ progressive

(10) ฉันคิดว่าเขาทำถูกแล้ว

คำว่า “ว่า” เป็นคำกริยาที่มีความหมายประจำคำว่า “พูด” แต่ในที่นี้คำว่า “ว่า” ทำหน้าที่ตัวนำส่วนเติมเต็ม (complementizer)

ดังนั้น หน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานที่ประกอบด้วยคำว่า อยู่ ว่า ให้ ถูก ได้ ซึ่งเป็นคำที่ผ่านกระบวนการกลายเป็นคำไวยากรณ์จะไม่นับเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาครั้งนี้ ส่วนเกณฑ์ที่ใช้ระบุว่าคำกริยาหนึ่ง ๆ เป็นคำกริยาที่ต้องอาศัยส่วนเติมเต็มหรือไม่สามารถดูได้จากความสมบูรณ์ทางความหมายของคำกริยา งานวิจัยนี้สนใจเฉพาะหน่วยสร้างกริยาเรียงที่คำกริยาสามารถปรากฏโดด ๆ

ได้เท่านั้นแต่หากคำกริยาใดจำเป็นต้องอาศัยการปรากฏ ร่วมกับคำอื่นเพื่อให้สื่อความหมายได้ สมบูรณ์จัดว่าเป็นคำกริยาที่อาศัยส่วนเติมเต็ม ดังตัวอย่างคำกริยาในประโยคด้านล่างนี้ จะไม่นำมาศึกษา เช่น

(11) ดอกไม้เริ่มเหี่ยว

(12) ฉันอยากไปเที่ยว

เนื่องจากคำว่า “เริ่ม” และ “อยาก” ไม่สามารถปรากฏเพียงลำพังได้ แต่จำเป็นต้องอาศัย การปรากฏร่วมกับคำอื่นเพื่อให้เกิดความสมบูรณ์ทางความหมาย

กรอบแนวความคิดของการวิจัย



สมมติฐานของการวิจัย

ผู้เรียนชาวจีน ชาวเกาหลี และชาวญี่ปุ่นรับหน่วยสร้างกริยาเรียงสองคำมากที่สุด

ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ

1. นำผลพัฒนาการการรับหน่วยสร้างกริยาเรียงภาษาไทยในกลุ่มผู้พูดชาวจีน ชาวเกาหลี และชาวญี่ปุ่นไปประยุกต์ใช้กับการเรียนการสอนภาษาไทยในฐานะภาษาต่างประเทศไทยได้
2. ทำให้เห็นทิศทางการนิยมใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงภาษาไทยในฐานะภาษาต่างประเทศ
3. จัดทำแบบเรียน E-book เรียนภาษาไทยสำหรับชาวต่างชาติ
4. องค์ความรู้ไปถ่ายทอดให้กับแหล่งเรียนรู้ทางการศึกษา เช่น มหาวิทยาลัยที่สอนภาษาไทย เป็นภาษาที่สอง สอนภาษาไทยให้ชาวต่างชาติ

นิยามศัพท์

หน่วยสร้างกริยาเรียง (Serial verb construction)

หน่วยสร้างกริยาเรียงคือคำกริยาที่สามารถปรากฏเรียงกันได้โดยไม่มีคำใด ๆ มาคั่นกลาง นอกจากคำนามที่ทำหน้าที่เป็นกรรมคำนามจำกัดความนี้ได้มาจากการใช้เกณฑ์ทางรูปเพียงอย่างเดียวโดยมีนักภาษาศาสตร์ที่ใช้เกณฑ์เพียงเกณฑ์เดียวในการกำหนดความเป็น “หน่วยสร้างกริยาเรียง” คือมาติซอฟ (Matisoff, 1973; Thepkanjana, 1986 และ อมรา ประสิทธิ์รัฐสินธุ์, 2554)

การรับภาษา (acquisition)

วิธีการเรียนรู้ภาษาที่ผู้เรียนซึมซับภาษาได้เองโดยไม่ต้องใช้การสอนอย่างเป็นทางการ แต่อาศัยการจัดระบบและเรียบเรียงข้อมูลต่าง ๆ จากสภาพแวดล้อมให้เพียงพอต่อการเรียนรู้ด้วยตนเอง และความรู้ความสามารถเหล่านี้จะถูกบรรจุไว้ในความจำระยะยาว เพื่อนำออกมาใช้ต่อไป

หน่วยงานที่นำผลวิจัยนี้ไปใช้ประโยชน์

หน่วยงานที่สามารถนำผลการวิจัยไปใช้ประโยชน์ ทั้งในด้านการศึกษาผลการวิจัยดังนี้

1. หน่วยงานในมหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย

1.1 โปรแกรมภาษาและวัฒนธรรมไทย สาขาภาษาไทย

คณะมนุษยศาสตร์

1.2 โปรแกรมการสอนภาษาไทย สาขาภาษาไทย คณะครุศาสตร์

2. มหาวิทยาลัย วิทยาลัย และสถานศึกษาต่าง ๆ ที่เรียนภาษาไทย วรรณคดีไทยและภาษาศาสตร์ เป็นวิชาเอกหรือวิชาเลือก
3. หน่วยงานสถานศึกษาระดับประถมศึกษา มัธยมศึกษาที่สนใจเรื่องไวยากรณ์ในภาษาไทย
4. หน่วยงานภาครัฐและเอกชนอื่นๆที่สนใจเรื่องไวยากรณ์ในภาษาไทย
7. นักวิจัยในสถานศึกษา และ ประชาชนผู้สนใจทั่วไป

บทที่ 2

การทบทวนเอกสารที่เกี่ยวข้อง

ในการศึกษางานวิจัยเรื่อง การพัฒนาแบบฝึกทักษะการใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงภาษาไทย ในฐานะภาษาที่สอง สำหรับผู้เรียนชาวเอเชีย ผู้วิจัยได้ศึกษาทฤษฎีและค้นคว้าเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง เพื่อจะนำมาใช้ในงานวิจัยโดยมีรายละเอียดดังนี้

1. การศึกษาเกี่ยวกับพัฒนาการทางวากยสัมพันธ์
2. การศึกษาทฤษฎีการรับภาษาที่สอง
3. การวิเคราะห์หน่วยสร้างกริยาเรียง (serial verb construction) และ เอกสารที่เกี่ยวข้องกับหน่วยสร้างกริยาเรียง (serial verb construction)
4. ทฤษฎีการสอนภาษา และเอกสาร งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง
5. กรอบแนวคิดที่นำมาวิเคราะห์

1. การศึกษาเกี่ยวกับพัฒนาการทางวากยสัมพันธ์

นิรติศัย กระจ่ายเกียรติ. (2545) ได้สรุปการศึกษาเกี่ยวกับพัฒนาการทางภาษาซึ่งเป็นงานที่สนใจกันอย่างกว้างขวางและต่อเนื่องนับจากทฤษฎีไวยากรณ์เพิ่มพูน (Generative Grammar) ของ ชอมสกี (Chomsky) ได้รับการเสนอเป็นครั้งแรกในหนังสือชื่อ โครงสร้างทางวากยสัมพันธ์ (Syntactic Structures) ซึ่งตีพิมพ์ในปี 1957 (Chomsky, 1957) ชอมสกี (Chomsky, 1957 : 13) นิยาม “ภาษา” ว่าเป็นชุดของประโยคที่ประกอบขึ้นจากหน่วยต่างๆ ในภาษา ดังนั้น จุดประสงค์ของการศึกษาวิเคราะห์ภาษาใดภาษาหนึ่งก็คือเพื่อหาระเบียบหรือลักษณะที่หน่วยต่างๆ ในภาษานั้น ประกอบกันเป็นประโยคที่ถูกไวยากรณ์ (grammatical)

ทฤษฎีของชอมสกีเน้นการสร้างสรรค์ (Creativity) ซึ่งหมายถึง ความสามารถของเจ้าของภาษาในการสร้างประโยคใหม่ๆ ได้ตลอดเวลาไม่มีที่สิ้นสุด ถึงแม้ว่าเจ้าของภาษาจะไม่เคยได้ยิน หรือ พูดยาก่อนชอมสกี (Chomsky, 1957, 1965) เสนอว่า การศึกษาไวยากรณ์ภาษา (grammar) มี 2 ระดับ ระดับแรก ได้แก่ การศึกษาไวยากรณ์เฉพาะภาษา (Particular Grammar) ซึ่งก็คือ การศึกษากฎต่างๆ (rules) เกี่ยวกับรูปแบบของภาษาใดภาษาหนึ่ง และการประกอบหน่วยต่างๆ ในภาษานั้นให้เป็นประโยคที่ถูกไวยากรณ์ จุดประสงค์ของการศึกษาดังกล่าวคือเพื่ออธิบาย

ความสมบูรณ์ระดับบรรยาย (Descriptive Adequacy) หรือสามารถสรุปและบรรยายความรู้ในเชิงภาษาทั้งหมดของเจ้าของภาษาได้ ระดับที่สอง ได้แก่ การศึกษาไวยากรณ์สากล (Universal Grammar) ซึ่งก็คือ การศึกษากฎต่างๆ เกี่ยวกับรูปแบบของภาษามนุษย์โดยทั่วไป ซึ่งเป็นลักษณะที่ภาษามนุษย์ทุกภาษามีร่วมกัน จุดประสงค์ของการศึกษาไวยากรณ์สากลคือเพื่อบรรลุความสมบูรณ์ระดับอธิบาย (Explanatory Adequacy) หรือสามารถให้คำอธิบายเกี่ยวกับกระบวนการคิดทางด้านภาษาและการกระบวนการเรียนรู้ภาษาของมนุษย์

คอมสกีสนใจเฉพาะความรู้ทางภาษาของเจ้าของภาษา หรือสามัตถิยะภาษา (competence) ไม่ได้สนใจลักษณะภาษาที่เกิดขึ้นจริง หรือกฤตกรรมภาษา (performance) คอมสกีกล่าวว่า ดังนั้นเราต้องแสดงให้เห็นความแตกต่างพื้นฐานระหว่างสามัตถิยะภาษา (ความรู้ทางภาษาของเจ้าของภาษา) และกฤตกรรมภาษา (การใช้ภาษาของเจ้าของภาษาในสถานการณ์ใดสถานการณ์หนึ่ง) และการศึกษาไวยากรณ์ควรจะศึกษาความรู้ในเชิงภาษาที่สมบูรณ์แบบในจิตของเจ้าของภาษา (Chomsky, 1965)

คอมสกีเห็นว่าทฤษฎีภาษาควรจะศึกษาสามัตถิยะภาษาของเจ้าของภาษา ไม่ใช่กฤตกรรมภาษา เขากล่าวว่า ทฤษฎีภาษาศาสตร์โดยพื้นฐานแล้วจะเกี่ยวข้องกับผู้พูด - ผู้ฟังในอุดมคติ ในสังคมหนึ่งภาษาที่มีความรู้ภาษานั้นอย่างสมบูรณ์ และเมื่อมีการนำความรู้นั้นมาใช้จริงๆ ผู้พูด - ผู้ฟังในอุดมคตินั้นก็ไม่ได้รับอิทธิพลจากเงื่อนไขต่างๆ ที่ไม่ใช่เงื่อนไขทางภาษา ได้แก่ ความจำที่มี จำกัด สิ่งดึงดูดความสนใจ และความผิดพลาด (ไม่ว่าจะโดยบังเอิญหรือเกิดเป็นประจำ) (Chomsky, 1965)

ถึงแม้คอมสกีจะเน้นการศึกษาสามัตถิยะภาษาของเจ้าของภาษา นักภาษาศาสตร์จำนวนมากที่ศึกษาเกี่ยวกับพัฒนาการทางภาษาก็จำเป็นต้องใช้กฤตกรรมภาษา (ข้อมูลภาษา) ในการหาหลักฐานสำหรับไวยากรณ์ตามทฤษฎีของคอมสกีอย่างไรก็ตาม เนื่องจากเด็กๆ โดยเฉพาะอย่างยิ่ง เด็กเล็กๆ ยังไม่มีความรู้ทางภาษาสมบูรณ์พอที่จะตัดสินว่าประโยคใดถูกหรือไม่ถูกไวยากรณ์ คอมสกีจึงไม่เห็นด้วยกับการศึกษาไวยากรณ์ของเด็กเล็กๆ เนื่องจากไวยากรณ์ของเด็กเล็กๆ นี้ได้ข้อสรุปมาจากข้อมูลภาษาที่เกิดขึ้นจริงคอมสกีกล่าวว่า อาจมีคนที่สามารถอธิบายเกี่ยวกับสามัตถิยะภาษาโดยศึกษาเพียงแค่จากกฤตกรรมภาษา แต่การศึกษาลักษณะนี้จะต้องเป็นไปโดยทางอ้อม และกระทำอย่างชำนาญ หากต้องการให้บรรลุผลอย่างจริงจัง (Chomsky, 1965) ซึ่งในการวิจัย ครั้งนี้จะใช้กฤตกรรมภาษาของเด็ก

มาอธิบายสามมิติภาษา (Linguistic Competence) และสามมิติการสื่อสาร (Communicative Competence) ซึ่งซอมสกีก็ได้ให้ความสำคัญอีกด้วย

ถึงแม้ทฤษฎีไวยากรณ์ของซอมสกีได้ข้อสรุปมาจากความรู้ทางภาษาของผู้ใหญ่และถึงมีซอมสกีจะไม่เห็นด้วยกับการศึกษาไวยากรณ์ของเด็กเล็กๆ นักภาษาศาสตร์ที่สนใจศึกษาพัฒนาการทางภาษาก็ยังพบว่าทฤษฎีของซอมสกีสนับสนุนงานวิจัยทางด้านนี้ เนื่องจากเหตุผลสำคัญก็คือซอมสกีเห็นว่า จุดมุ่งหมายสำคัญที่สุดของการศึกษาภาษาคือการศึกษไวยากรณ์สากล เพื่อบรรลุความสมบูรณ์ระดับอธิบาย หรือสามารถให้คำอธิบายเกี่ยวกับกระบวนการความคิดทางด้านภาษาและการกระบวนการเรียนรู้ภาษาของมนุษย์ได้ ซอมสกีเชื่อว่า ในการเรียนรู้ภาษาของเด็กนั้น ไม่ใช่เด็กเรียนรู้ทุกสิ่งทุกอย่างจากข้อมูลภาษารอบๆ ตัวประการเดียว แต่เด็กทุกคนมีกลไกการเรียนรู้ภาษา (Language Acquisition Device - LAD) หรือความรู้และกรอบรูปแบบในการเรียนรู้ภาษาติดตัวมาแต่กำเนิดเป็นส่วนหนึ่งของความสามารถในการเรียนรู้ที่มนุษย์ทุกคนมี และจะกำหนดรูปแบบของการเรียนรู้ต่างๆ ของมนุษย์ ซอมสกี (Chomsky, 1970: 184) กล่าวว่า บุคคลใดบุคคลหนึ่งที่เรียนภาษาใดภาษาหนึ่งนั้น จะรู้ระบบของกฎที่มีความสัมพันธ์กับเสียงและความหมายได้ในแนวทางเฉพาะตัว กล่าวอีกนัยหนึ่ง บุคคลนั้นจะมีสามมิติภาษาที่เขาสามารถใช้ในการสร้างและเข้าใจคำพูดต่างๆ ได้

2. การศึกษาทฤษฎีการรับภาษาที่สอง

แนวคิดในการสอนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง (SLA) มีหลายแนวคิดตั้งแต่ยุคเริ่มต้นจนมาถึงปัจจุบัน ในยุคแรกเริ่มต้นจากแนวคิด Contrastive Analysis (CA) ของ Robert Lado 1915-1995 และมีแนวคิดที่สนใจสิ่งที่อยู่ภายในตัวเองอื่นๆ คือ Error Analysis (EA), Inter language, Morpheme Order Studies และ Monitor Model หรือ Monotor Theory (MT) ของ Stephen Krashen ยุคต่อมาก็มีแนวคิด Universal Grammar (UG) ของ Noam Chomsky และมีแนวคิดอีกหลายแบบที่น่าสนใจเกี่ยวกับสิ่งภายนอกตัวคน เช่น Functional approaches , Systemic Linguistics, Functional Typology, Function-to-form Mapping และ Information Organization (Saville-Troike, M. 2006, p. 31) Monitor Model เป็นแนวคิดของ SLA ยุคแรกๆ ซึ่งให้ความสำคัญกับสิ่งที่อยู่ภายในตัวเอง คิดค้นโดย Stephen Krashen (1978)

2.1 ทฤษฎีการรับภาษาที่สอง ของ แครชเชน (Stephen Krashen)

แนวคิดของ Krashen ประกอบด้วย 5 สมมติฐานซึ่งเกี่ยวข้องกับวิธีการที่ผู้เรียนภาษาที่สอง (L2) ใช้ในการรับรู้ภาษา แต่แนวคิดของเขาก็ได้ถูกตั้งข้อสงสัยจากผู้วิจัยมากมาย แนวคิดของ Krashen มีอิทธิพลต่อการสอนภาษาในประเทศสหรัฐอเมริกา ปี 1980 และ 1990 รวมทั้งการหลีกเลี่ยงการสอนไวยากรณ์ในห้องเรียน ทำให้ส่งผลต่อการสอนไวยากรณ์ให้กับผู้ใหญ่มากขึ้น (Saville-Troike, M. 2006, p. 45)

ทฤษฎีการรับภาษาที่สองของ Krashen ประกอบด้วย 5 สมมติฐานหลัก

1. สมมติฐานว่าด้วยการเรียนรู้กับการรับภาษา (the acquisition-learning hypothesis)
2. สมมติฐานว่าด้วยการสังเกตการณ์ (the monitor hypothesis)
3. สมมติฐานว่าด้วยการรับภาษาแบบธรรมชาติ (the nature order hypothesis)
4. สมมติฐานว่าด้วยตัวป้อน (the input hypothesis)
5. สมมติฐานว่าด้วยการกรองของความรู้สึกนึกคิด (the affective filter hypothesis)

- 1) สมมติฐานว่าด้วยการเรียนรู้กับการรับภาษา (the acquisition-learning hypothesis)

ความแตกต่างระหว่างการเรียนรู้ภาษากับการรับภาษาเป็นสมมติฐานที่พื้นฐานที่สุดในบรรดา 5 สมมติฐานของ Krashen และเป็นที่ยอมรับของนักภาษาศาสตร์และครูสอนภาษา ตามหลักการที่ Krashen กล่าวไว้จะมีระบบการแสดงออกของภาษาต่างประเทศอยู่ 2 ระบบ ได้แก่ 1. ระบบรับรู้ (acquired system) และ 2. ระบบเรียนรู้ (learned system) ระบบรับรู้ หรือ acquisition เป็นผลผลิตของกระบวนการใต้สำนึก (subconscious process) ที่ใกล้เคียงกับเด็กใช้ในการรับภาษาแรก ระบบนี้อาศัยการมีปฏิสัมพันธ์ที่ทรงความหมายในภาษาที่กำลังใช้ หรือการสื่อสารแบบธรรมชาติ (natural communication) ซึ่งผู้สนทนาไม่ได้เกี่ยวข้องกับประโยคที่เตรียมมา แต่ใช้กระบวนการสื่อสารนั้นให้เกิดผลระบบเรียนรู้ หรือ learning เป็นผลผลิตของการสอนที่เป็นทางการ และมันเกี่ยวข้องกับกระบวนการที่มีสำนึก (conscious process) ซึ่งก่อให้เกิดความรู้แบบมีจิตสำนึกกับภาษา เช่น ความรู้เกี่ยวกับไวยากรณ์ การสอนแบบนิรนัย (a deductive approach) ที่ยึดครูเป็นศูนย์กลางคือการสอนแบบเรียนรู้ แต่การสอนแบบอุปนัย (a inductive approach) ที่ยึดนักเรียนเป็นศูนย์กลางคือการสอนแบบรับรู้

สรุปความเห็นของ Krashen การเรียนรู้สำคัญน้อยกว่าการรับรู้

ตัวอย่างของการรับรู้กับการเรียนรู้

การรับรู้	=	ไร้สำนึก เป็นไปโดยอัตโนมัติ
การเรียนรู้	=	มีสำนึก เรียนอย่างขจัดแจ้ง
การรับรู้	=	เรียนอยู่ไม่ทางการ
การเรียนรู้	=	เรียนอยู่ทางเป็นทางการ
การรับรู้	=	ไวยากรณ์ที่ต้องใช้จริง
การเรียนรู้	=	กฎไวยากรณ์

2) สมมติฐานว่าด้วยการสังเกตการณ์ (the monitor hypothesis)

สมมติฐานการสังเกตการณ์นี้กล่าวถึงความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้และการเรียนรู้ และเน้นว่าการเรียนรู้ส่งผลต่อการรับรู้ หน้าที่ของการสังเกตการณ์คือผลเชิงปฏิบัติของการไวยากรณ์ที่ได้เรียนในชั้นเรียน ตามหลักการของ Krashen ระบบรับรู้คือผู้เริ่มต้นประโยค แต่ในขณะที่ระบบการเรียนรู้คือบทบาทของผู้สังเกตการณ์และบรรณาธิการ การสังเกตการณ์ประกอบไปด้วย 3 ขั้นตอนคือ การวางแผน (planning), การแก้ไข (editing), การทำให้ถูกต้อง (correcting) เมื่อมีสถานการณ์เฉพาะ 3 อย่างปรากฏขึ้น ได้แก่

1. ผู้เรียนภาษาที่สองมีเวลาเพียงพอในการสังเกตการณ์
2. พวกเขาเน้นไปที่รูปแบบโครงสร้าง หรือคิดเกี่ยวกับการทำให้ถูกต้อง
3. พวกเขาถูกมาเป็นอย่างดี

ทั้งนี้ดูเหมือนว่าบทบาทของการเรียนรู้แบบเป็นทางการบางครั้งอาจขัดกันลักษณะเชิงสื่อสารในภาษาที่สองก็ได้ ตามหลักการ Krashen ถือว่ากระบวนการสังเกตการณ์ควรเป็นอันดับสอง และจะใช้ก็ต่อเมื่อปรับการพูดแบบธรรมชาติให้กลายเป็นการพูดแบบเป็นทางการเท่านั้น (polished appearance) นอกจากนี้ เขายังเสนอว่ามีความแตกต่างระหว่างปัจเจกบุคคล (individual variation) ในหมู่ผู้เรียนภาษา ต่อมาถึงขั้นสังเกตการณ์ (monitor use) เขายังได้แยกแยะระหว่างบุคคล 3 ประเภท ได้แก่ คนที่ใช้การสังเกตการณ์ตลอดเวลา (over-users, คนที่ไม่เคยเรียนหรือไม่ใช้ความรู้แบบที่เรียนอย่างเป็นทางการ (under-users), และคนที่การสังเกตการณ์ที่เหมาะสม (optimal-

users) การประเมินประวัติชีวิตจะบอกคุณได้ว่าทั้งสามกลุ่มนี้คือพวกใด ปกติแล้วพวกคนเข้าหาสังคม (extrovert) จะเป็นพวก under-users ในขณะที่พวกที่มีโลกส่วนตัวสูงหรือไม่ชอบเข้าสังคม และพวก สมบูรณ์แบบ (introvert, perfectionist) จะเป็นพวก over-users พวกที่ขาดความมั่นใจในตนเอง โดยมากแล้วจะเป็นพวก over-users ด้วยเช่นกัน

3) สมมติฐานว่าด้วยการรับภาษาแบบธรรมชาติ (the nature order hypothesis)

สมมติฐานนี้คือการรับภาษาแบบธรรมชาติที่กำหนดไว้ได้ ซึ่งมาจากการศึกษา ที่เสนอว่าการ รับโครงสร้างทางไวยากรณ์จะเป็นไปตามลำดับก่อนหลังที่สามารถพยากรณ์ได้ เช่น ในภาษาหนึ่งๆ บางโครงสร้าง เรารับรู้ได้ในตอนต้น แต่บางโครงสร้างก็มาทีหลัง ลำดับขั้นการได้โครงสร้างเป็นอิสระ จากอายุของผู้เรียน, พื้นฐานทางภาษาที่ 1 ของผู้เรียน, สภาพแห่งการพองเอบ (exposure) ถึงแม้ว่า ความแตกต่างระหว่างปัจเจกบุคคลจะไม่ถึง 100% ในการศึกษา แต่ก็มีส่วนในการยืนยันถึงลำดับขั้น เรื่องไวยากรณ์ในภาษาต่างๆ

จากงานวิจัยของ Heidi Dulay และ Marina Burt เรื่องการรับรู้หน่วยของภาษา (morpheme) ของเด็กที่เรียนภาษาอังกฤษแบบ L1 และ L2 ผลปรากฏดังนี้

ภาษาอังกฤษภาษาแม่ ได้อันดับ 1

Morpheme = Progressive (-img)

ตัวอย่าง = He is talking

ภาษาต่างประเทศ ได้อันดับ 3

อย่างไรก็ตาม Krashen เสนอว่าถึงแม้ว่าจะมีหลักฐานอันเชื่อได้ว่าการเรียงลำดับจะเป็นไปตามขั้นตอน แต่หลักสูตรไม่ควรจะตามลำดับขั้นอย่างในการศึกษา ในความเป็นจริงแล้ว เขาปฏิเสธ การเรียงลำดับโครงสร้าง ในเมื่อเราพูดถึงการรับภาษาเป็นจุดมุ่งหมายหลัก

4) สมมติฐานว่าด้วยตัวป้อน (the input hypothesis)

สมมติฐานคือความพยายามของ Krashen ในกาอธิบายว่าเด็กๆรับภาษาที่ 2 ได้อย่างไร สมมติฐานตัวป้อนเป็นการรับภาษา (ซึ่งเกิดโดยจิตไร้สำนึก) ไม่ใช่การเรียนรู้ (ซึ่งเกิดโดยการเรียน ภาษาแบบเป็นทางการ) ตามหลักการ ผู้เรียนจะพัฒนาและก้าวหน้าไปในลำดับขั้นตามธรรมชาติ ก็

ต่อเมื่อผู้เรียนรับตัวป้อนที่เหนือกว่าความสามารถทางภาษาที่เขามีไปอีก 1 ชั้น เช่น ผู้เรียนสามารถรู้ถึงขั้น i แต่เมื่อเสนอภาษาต้องเป็นขั้น $i+1$ เราเรียกตัวป้อนเหล่านี้ว่า ตัวป้อนที่ยกระดับการใช้ภาษา (comprehensible input)

5.) สมมติฐานว่าด้วยการกรองของความรู้สึกนึกคิด (the affective filter hypothesis)

Krashen ใช้สมมติฐานนี้เพื่อดูความรู้สึกนึกคิดของผู้เรียนในการทำให้การเรียนง่ายขึ้น ความรู้สึกนึกคิดคือแรงจูงใจ, ความเชื่อมั่นในตนเอง, ความกระวนกระวาย, คุณลักษณะของบุคคลเป็นคนๆไป Krashen เสนอว่า คนที่มีแรงจูงใจสูง มีความเชื่อมั่นในตนเอง, มองเห็นเองในทางบวก, มีความกระวนกระวายน้อย, เข้าหาสังคม มีแนวโน้มที่จะเรียนภาษาที่สองได้ดีกว่า คนที่มีแรงจูงใจต่ำ, ขาดความเชื่อมั่นในตนเอง, กระวนกระวาย, ปิดตนเอง คนที่มีลักษณะดังกล่าวจะสร้างอิฐทางความคิด (mental block) ที่คอยกีดกันไม่ให้ตัวป้อนที่เป็นการยกระดับภาษาให้ทำหน้าที่แบบเต็มที่ นั่นคือไม่สามารถรับภาษาได้

แครชเชน (Krashen) กล่าวว่า กระบวนการเรียนรู้ภาษาที่เกิดจากอุปสรรคด้านอารมณ์ความรู้สึก ที่ผู้เรียนอาจขาดแรงจูงใจในการเรียน ขาดความมั่นใจในตัวเอง หรือมีความวิตกกังวล จึงทำให้ผู้เรียนเกิดอุปสรรคหรือมีสิ่งกีดขวางทางอารมณ์ (Filter) ที่ทำให้ข้อมูล (comprehensible input) ผ่านเข้าไปไม่ได้ การเรียนรู้อยู่อย่างอดประสิทธิภาพ แนวคิดนี้สอดคล้องกับความเชื่อที่ว่า การเรียนภาษาในวัยเด็กหรือเมื่ออายุน้อยย่อมได้ผลมากกว่าการเรียนในวัยผู้ใหญ่เนื่องจากเด็กจะมีสิ่งกีดขวางทางอารมณ์น้อยกว่าผู้ใหญ่ อารมณ์ความรู้สึกจึงเป็นสาเหตุและมีความสำคัญในการเรียนรู้ภาษาที่สอง

แมคลัฟลิน ไม่เห็นด้วยกับแนวคิดของ แครชเชน ในด้านการแยกความแตกต่างระหว่างการเรียนรู้แบบตั้งใจและแบบไม่ตั้งใจ ซึ่งหมายถึงความแตกต่างระหว่าง Learning และ Acquisition เนื่องจากสองคำนี้ให้ความแตกต่างกันอย่างชัดเจนนั้นทำได้ยาก แมคลัฟลินได้อธิบายอีกว่า Acquisition และ Learning มีความเกี่ยวเนื่องกัน โดยความเป็นจริงพฤติกรรมต่างๆของมนุษย์ซึ่งรวมทั้งการเรียนรู้ข้อมูลที่หลากหลายล้วนสัมพันธ์กันและเกิดขึ้นอย่างต่อเนื่อง

2.2 แนวคิดปฏิสัมพันธ์ Interactionism

สเปาตาและไลท์บาวน์ ได้กล่าวถึงกรอบแนวคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้ภาษาที่สองกับการสนทนาสื่อสารระหว่างคู่สนทนาหรือการปฏิสัมพันธ์มีส่วนสำคัญอย่างมากต่อการเรียนรู้ภาษาที่สอง โดยอ้างอิงจากการที่เด็กเรียนรู้ภาษาที่สองได้อย่างธรรมชาติจากการปฏิสัมพันธ์กับพี่เลี้ยงและเพื่อน การใช้กลวิธีสื่อสารหลายแบบตลอดทั้งมีการปรับเทคนิคการสื่อสารบางอย่างเพื่อให้สื่อความหมายได้ตรงกัน เช่น การใช้ภาษาที่ง่ายขึ้นทั้งด้าน การออกเสียง การใช้คำศัพท์ โครงสร้างประโยคหรือข้อความ แนวคิดปฏิสัมพันธ์ผู้สื่อสารจะปรับแต่งรูปแบบการสื่อสาร การใช้ประโยคความหมายเหมือน (paraphrasing) การกล่าวซ้ำ (repeating) การพูดให้ช้าลง และการช่วยกันคิดหาวิธีพูดเพื่อสื่อความหมายให้ตรงกัน

2.3 แนวคิดอื่นๆ เกี่ยวกับการเรียนรู้ภาษาที่สอง

การเรียนรู้ภาษาที่สอง ยังมีแนวคิดที่สำคัญอื่นๆ เกี่ยวกับการเรียนรู้ภาษาที่สอง คือลำดับขั้นในการเรียนรู้ภาษาที่สอง order of acquisition ภาษาของผู้เรียน learner language ภาษาระหว่างกลาง interlanguage ความคล้ายคลึงและความแตกต่างระหว่างการเรียนรู้ภาษาที่หนึ่งและการเรียนรู้ภาษาที่สอง จึงมีข้อสรุปได้ดังต่อไปนี้

1. ลำดับขั้นในการเรียนรู้ภาษา Order of acquisition

เอลลิส กล่าวถึงลำดับขั้นในการเรียนรู้ภาษาที่สองว่าในระยะที่จะเริ่มพูดภาษาที่สอง ภาษาของผู้เรียนจะมีลักษณะเฉพาะ ๒ ประการ คือ การใช้ภาษาเป็นส่วนๆ แบบสำเร็จรูป formulaic chunks หรือที่เรียกว่าสำนวนตายตัว fixed expressions ส่วนลักษณะที่สองคือการทำให้ประโยคสั้นและง่ายด้วยการละคำ ซึ่งการใช้ภาษาทั้งสองประเภทดังกล่าวเด็กในระยะต้นของการเรียนรู้ภาษาแม่ด้วย

ในการวิเคราะห์ลำดับขั้นตอนของการเรียนรู้ ผู้วิจัยส่วนใหญ่จะเลือกศึกษาโครงสร้างไวยากรณ์บางโครงสร้าง เช่น การวิเคราะห์การใช้รูปกริยา การใช้กริยาช่วย และรูปแสดงพหูพจน์ โดยวิเคราะห์ว่าผู้เรียนสามารถใช้ถูกหรือแตกต่างกันอย่างไร เอลลิส กล่าวว่า ในกระบวนการเรียนรู้ภาษาที่สองผู้เรียนจะมีภาษาแม่แตกต่างกัน การเรียนภาษาที่สองภายในชั้นเรียนหรือนอกชั้นเรียน ผู้เรียน

มักมีลักษณะลำดับการรับรู้ภาษาที่สองอาจแตกต่างกัน การเรียนรู้ภาษาที่สองจะเกิดขึ้นแบบค่อยเป็นค่อยไป ผู้เรียนอาจใช้ภาษาที่สองได้ถูกต้องตามมาตรฐานของภาษาที่เรียนจึงได้ข้อสรุปว่า ภาษาของผู้เรียนเปลี่ยนแปลงไปตามระยะเวลา ซึ่งแสดงให้เห็นว่าการเรียนรู้ภาษาที่สองเกิดขึ้นอย่างเป็นระบบ

2. ภาษาของผู้เรียนและภาษาระหว่างกลาง

นักวิชาการที่ศึกษาภาษาที่สองของผู้เรียนต่างมีความคิดเห็นว่าข้อผิดพลาดต่างๆ เกิดขึ้นอย่างเป็นระบบ ซึ่งสะท้อนให้เห็นระบบภาษาที่สองหรือความรู้เกี่ยวกับภาษาที่สองของผู้เรียนที่เรียกว่า “ภาษาของผู้เรียน”

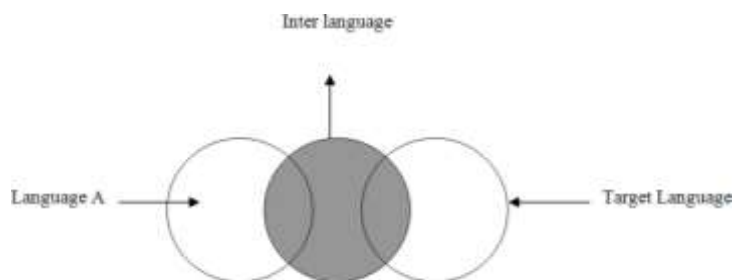
เอลลิส กล่าวว่า ข้อผิดพลาดที่พบบ่อยในผู้เรียน คือการละคำ การสรุปเกินกฎ การถ่ายโอนจากภาษาที่หนึ่ง และการคงรูปถาวร การใช้กฎไวยากรณ์ให้ครอบคลุมกว้างเกินไป ส่วนการถ่ายโอนลักษณะในภาษาที่หนึ่งมาใช้ในภาษาที่สองและเกิดเป็นข้อผิดพลาดนั้นถือว่าเป็นการแทรกแซง ซึ่งเกิดขึ้นในทุกระดับของภาษา เช่น การถ่ายโอนหรือการแทรกแซงด้านเสียง คำ ประโยค หรือความหมาย

คำว่า learner language ยังมีอีกคำหนึ่งคือ interlanguage ภาษาระหว่างกลาง หมายถึงระบบภาษาที่สองที่ผู้เรียนพัฒนาขึ้นมาขณะที่กำลังเรียนภาษาที่สอง ระบบภาษาจะอยู่ระหว่างภาษาที่หนึ่งและภาษาที่สองของผู้เรียน ภาษาระหว่างกลางจึงแตกต่างจากภาษาที่หนึ่งและภาษาที่สอง ไวยากรณ์ของผู้เรียนจึงไม่คงที่ แต่จะเปลี่ยนแปลงตามอิทธิพลจากภายนอก เช่นตามข้อมูลที่ได้รับเข้ามา การเปลี่ยนแปลงตามช่วงเวลา ซึ่งแนวคิดเกี่ยวกับภาษาของผู้เรียนและภาษาระหว่างกลางช่วยให้เข้าใจกระบวนการเรียนรู้ภาษาที่สองของผู้เรียน ตลอดจนทั้งรู้ข้อผิดพลาดหรือปัญหาที่เกิดขึ้นในกระบวนการเรียนนำไปสู่การค้นหาวิธีแก้ปัญหาข้อผิดพลาดและนำไปสู่การคิดหาวิธีสอนภาษาที่มีประสิทธิภาพ

2.4 ทฤษฎีกระบวนการเกิด interlanguage ตามแนวคิดของ Selinker

กระบวนการเกิด Interlanguage (อันตรภาษา) ตามแนวคิดของ Selinker ซึ่งเป็นผู้คิดขึ้นใช้เป็นครั้งแรกเมื่อปี 1969 แต่ได้ให้คำจำกัดความจนเป็นที่แพร่หลายในปี 1972 ซึ่งคำจำกัดความสำหรับคำว่า “ภาษาระหว่างการเรียนรู้” คือระบบทางภาษาที่แยกต่างหากอีกอันหนึ่งซึ่งมาจากการที่ผู้เรียนภาษาที่สอง (L2) สร้างขึ้นมา ในช่วงการพัฒนาเรียนภาษาที่สอง (L2) ไปสู่

มาตรฐานของภาษาเป้าหมาย (target language) เหมือนถูกบังคับให้ใช้สมมุติฐานทางภาษาซึ่งมีที่มาจากการพยายามผลิตภาษาของผู้เรียนภาษาที่สองโดยมีภาษาเป้าหมายเป็นบรรทัดฐาน ดังแผนภาพข้างล่าง



ภาพที่ 1 แสดงเหตุการณ์แทรกแซงภาษา
(ที่มาจาก Corder, 1981: 87)

จากแผนภาพข้างต้นจะเห็นได้ว่า Interlanguage เป็นสิ่งที่เกิดขึ้นกับผู้เรียน เมื่อผู้เรียนเข้าใจภาษาที่ 1 เรียบร้อยแล้ว และกำลังเรียนภาษาที่ 2 แต่เกิดเหตุการณ์แทรกแซงภาษา (interference) ของ L 1 จึงทำให้เรียนภาษาที่เป้าหมาย หรือ ภาษาที่สองไม่ประสบผลสำเร็จ หรือ ไปไม่ถึงโดยสมบูรณ์ ภาษาระหว่างการเรียนรู้แสดงให้เห็นว่าการที่ผู้เรียนผลิตภาษาขึ้นเองนี้เพื่อให้การเรียนรู้ภาษาที่สอง (L2) ประสบผลสำเร็จ ทั้งนี้เมื่อผู้เรียนผลิตภาษาขึ้นโดยความรู้ของภาษาที่สอง (L2) ยังไม่สมบูรณ์เนื่องจากผู้เรียนยังอยู่ระหว่างการเรียนรู้ภาษาที่สอง (L2) จึงทำให้ภาษาที่ผู้เรียนผลิตมีความผิดพลาดซึ่งเราเรียกความผิดพลาดนี้ว่า ความผิดพลาดขณะผู้เรียนกำลังพัฒนาความรู้ (Developmental errors) กระบวนการอันเป็นสิ่งที่มียู่แล้วในโครงสร้างทางสมองของผู้เรียนทุกคน รวมถึงเป็นพื้นฐานของพฤติกรรมที่เกิด Interlanguage ดังนี้

1. Language Transfer เป็นกระบวนการที่ผู้เรียนใช้ภาษาแม่ (L1) เป็นฐานในการสร้างกฎเกณฑ์

ต่างขึ้นมาขณะที่เรียนภาษาที่สอง (L2) เช่น ผู้เรียนชาวจีนที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง กล่าวคือ โครงสร้างไวยากรณ์ภาษาจีน ส่วนที่ขยายต้องอยู่ข้างหน้าของส่วนที่ถูกขยายอยู่เสมอ เช่น..

书 (shū หนังสือ) + 店 (diàn ร้าน) = ร้านหนังสือ

学 (xué เรียน) + 生 (shēng นัก) = นักเรียน

แต่ทั้งนี้เมื่อผู้เรียนชาวจีนมาเรียนภาษาไทยก็จะใช้ภาษาจีน (L1) เป็นฐานในการสร้างกฎเกณฑ์ต่างขึ้นมาขณะที่เรียนภาษาไทย (L2) ดังเช่น การเขียนภาษาประโยคภาษาไทยของนักเรียนจีนชั้นปีที่ 1 วิชาเอกภาษาและวัฒนธรรมไทย มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย

- เขาอ่านยืนที่หนังสือร้าน
- ประเทศไทยมีมากผลไม้
- พ่อทั้งวันดูแลฉัน
- ฉันสายตื่น

และอีกหนึ่งตัวอย่างของผู้เรียนชาวฝรั่งเศสที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองซึ่งจะใช้เสียง uvular /r/ ของภาษาฝรั่งเศสในการเรียนภาษาอังกฤษที่ออกเสียง /r/ อยู่เสมอ เป็นต้น

2. Transfer of training เป็นกระบวนการใช้ภาษาแบบการฝังตัวเนื่องมาจากการฝึกฝน คือ ได้รับการสอนในเรื่องนั้นๆแบบซ้ำๆ ผู้เรียนก็จะจำได้ได้ เช่น การใช้สรรพนามบุรุษที่สามในภาษาอังกฤษคำว่า “he” ถ้าหากครูยกตัวอย่างการใช้ประโยคที่มีประธาน (subject) เป็น “he” บ่อยๆ แล้วลืมนสอนเด็กว่า “he” เป็นบุรุษสรรพนามแทนผู้ชาย และ “She” เป็นบุรุษสรรพนามแทนผู้หญิง เมื่อวันเวลาผ่านไปผู้เรียนก็จะฝังจำตลอดว่า คำว่า “he” เป็นคำสรรพนามบุรุษที่สามของประธานทุกเพศ เมื่อนักเรียนไปเห็นว่าจริงๆแล้ว เราต้องใช้คำว่า “she” แทนบุรุษสรรพนามแทนผู้หญิง แต่ทั้งนี้เด็กได้ฝังจำวิธีการใช้คำว่า “he” กับทุกเพศแล้วก็จะยากที่จะเพิ่มเติมกฎเข้าไปอีก ตัวอย่างนี้จะสอดคล้องกับผู้เรียนชาวเซโบ-โครเอเทีย ที่มีความรู้ภาษาอังกฤษเหมือนกันทั่วประเทศว่าสามารถใช้รูปสรรพนาม “he” แทนทั้งเพศหญิงเพศชาย ทั้งๆที่ภาษาเซโบ-โครเอเทียเองก็มีรูปสรรพนาม “he” และ “she” เช่นเดียวกับภาษาอังกฤษ แต่เหตุที่เป็นเช่นนี้เพราะผู้เรียนได้รับการฝึกฝนจากครูหรือตำราต่างๆซึ่งจะใช้ประธานในประธานเป็น “he” เท่านั้น แล้วไม่ปรากฏการใช้รูปประธานเป็น “she” เลย

3. Strategies of second language learning เป็นกระบวนการที่ผู้เรียนใช้ในการเรียนภาษาที่สอง หรือ ภาษาเป้าหมายให้ง่ายขึ้นเอง ผู้เรียนจะพยายามปรับภาษาเป้าหมายให้มีความซับซ้อนน้อยลง ในทางภาษาศาสตร์เรียกว่าเมื่อผู้เรียนภาษาที่สองไม่มี linguistics competence หรือมี linguistics competence น้อย ผู้เรียนก็จะปรับภาษาเป้าหมายให้ง่ายขึ้น ดังเช่น ในประโยคภาษาอังกฤษ “ I’m feeling thirsty” หรือ “ I’m hearing him” (สองประโยคนี้ไม่ถูกต้อง) แต่ผู้เรียนเติม - ing โดยสังเกตว่า - ing เป็นตัวบ่งชี้ progressive form จึงเลือกเติม - ing หลังกริยาทุกประเภทไว้ก่อนเพราะกลัวผิด ทั้งๆที่ได้มีโอกาสฝึกถึงกฎว่ารูปของ v.feel และ v. hear ไม่สามารถเติม - ing ได้

4. Strategies of second language communication เป็นกระบวนการที่ผู้เรียนจะหาทริคอะไรก็ได้มาปรับให้การเรียนภาษาที่สองสำเร็จ หรือสื่อสารกับเจ้าของภาษาที่สองอย่างเข้าใจ เช่น ชาวเซอโบ-โครเอเทียนที่อายุเกิน 18 ปี ซึ่งวัยนี้จะทราบความแตกต่างของการใช้บุรุษสรรพนาม “he” และ “she” แต่ก็ยังคงใช้บุรุษสรรพนาม “he” แทน “she” ทั้งๆที่ทราบว่าผิดกฎไวยากรณ์ เพราะผู้เรียนคิดว่าอย่างไรก็ตามเมื่อสื่อสารแล้วยังคงเข้าใจกัน ก็ไม่น่ามีความจำเป็นต้องแยกความแตกต่างก็ได้ และอีกหนึ่งตัวอย่างก็คือ นักเรียนชาวไทยที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองในเรื่องทักษะการพูด นักเรียนไทยอาจพูดภาษาอังกฤษไม่ค่อยมั่นใจ กลัวออกเสียงไม่ถูกต้องบ้าง กลัวใช้ไวยากรณ์ผิดบ้าง นักเรียนไทยก็จะพยายามพูดภาษาอังกฤษเร็วๆเพื่อที่จะไม่ให้ผู้ฟังที่เป็นเจ้าของภาษาฟังทัน ทั้งนี้หากพูดแบบตะกุกตะกัก ผู้ฟังก็จะไม่อยากฟัง ก็จะทำให้การสื่อสารไม่ประสบความสำเร็จ ตลอดจนจะทราบข้อบกพร่องของการออกเสียงของผู้เรียนด้วย ก็ทำให้เรารู้สึกอายและไม่กล้าใช้ภาษาที่สองอีกก็เป็นได้

5. Overgeneralization of target-language linguistics material

เป็นการขยายรูปแบบที่มีอยู่เดิมในภาษาเป้าหมายออกไป คือการที่ผู้เรียนใช้กฎเดิมในภาษาที่สอง ตัวอย่างเช่น ในการเรียนภาษาอังกฤษ เรื่องการเติม -ed เพื่อแสดงอดีตกาล ทั้งๆที่บริบทเป็นอดีตอยู่แล้ว เข้าไปในคำที่ไม่ควรเติม หรือมีอยู่เดิม เช่น

- What did he intended to say ?

และการเติม -s เพื่อแสดงพหูพจน์ในคำศัพท์ที่เป็นรูปพหูพจน์อยู่แล้ว เช่น

- She took her teeths off.

สรุป

การเรียนรู้ภาษาที่สอง หรือ การรับภาษาที่สองได้อย่างมีประสิทธิภาพตามแนวคิดของ Krashen จะประกอบด้วย 5 สมมติฐานซึ่งเกี่ยวข้องกับวิธีการที่ผู้เรียนภาษาที่สอง (L2) ใช้ในการรับรู้อาษา เป็นที่ยอมรับในวงการวิชาการถึงปัจจุบัน ประกอบด้วย 5 สมมติฐานหลัก คือ

1. สมมติฐานว่าด้วยการเรียนรู้กับการรับภาษา (the acquisition-learning hypothesis)
2. สมมติฐานว่าด้วยการสังเกตการณ์ (the monitor hypothesis)
3. สมมติฐานว่าด้วยการรับภาษาแบบธรรมชาติ (the nature order hypothesis)
4. สมมติฐานว่าด้วยตัวป้อน (the input hypothesis)
5. สมมติฐานว่าด้วยการกรองของความรู้สึกนึกคิด (the affective filter hypothesis)

ทั้งนี้ระหว่างที่เกิดกระบวนการเรียนรู้ภาษาที่สอง ระหว่างที่กำลังเรียนรู้ภาษาที่สอง จากภาษาที่หนึ่ง ไปสู่ภาษาที่สองนั้น ก็จะมีกระบวนการเกิด Interlanguage (อंतरภาษา) ตามแนวคิดของ Selinker เกิดขึ้นระหว่างทางที่เรียนรู้ภาษาที่สองแน่นอน มีคำจำกัดความสำหรับคำว่า “ภาษาระหว่างการเรียนรู้” คือระบบทางภาษาที่แยกต่างหากอีกอันหนึ่งซึ่งมาจากการที่ผู้เรียนภาษาที่สอง (L2) สร้างขึ้นมา ในช่วงการพัฒนาเรียนภาษาที่สอง (L2) ไปสู่มาตรฐานของภาษาเป้าหมาย (target language) เหมือนถูกบังคับให้ใช้สมมติฐานทางภาษาซึ่งมีที่มาจากการพยายามผลิตภาษาของผู้เรียนภาษาที่สองโดยมีภาษาเป้าหมายเป็นบรรทัดฐาน

2.2.5 ความคล้ายคลึงและความแตกต่างระหว่างการเรียนรู้ภาษาที่หนึ่งและการเรียนรู้ภาษาที่สอง

การเรียนรู้ภาษาที่หนึ่งและการเรียนรู้ภาษาที่สองเป็นการเรียนรู้แต่กำเนิดและแนวคิดพฤติกรรมนิยมนักภาษาศาสตร์บางคนได้กล่าวว่า ความเหมือนและความแตกต่างระหว่างการเรียนรู้ภาษาที่หนึ่งและการเรียนรู้ภาษาที่สองมีข้อสังเกตดังต่อไปนี้

1. ความคล้ายคลึง

ลำดับขั้นตอนของการเรียนรู้ลักษณะภาษาบางลักษณะเป็นคล้ายคลึงกัน ทั้งในภาษาที่หนึ่งและภาษาที่สองผู้เรียนภาษาที่หนึ่งและภาษาที่สองจะใช้รูป แสดงการปฏิเสธไว้หน้าประโยคก่อน ต่อมาจะวางรูปปฏิเสธไว้ในประโยคแสดงว่าผู้เรียนภาษาที่หนึ่งและผู้เรียนภาษาที่สองใช้กระบวนการเรียนรู้ที่คล้ายคลึงกัน

2. สมมุติฐานช่วงอายุ เอื้อการเรียนรู้ภาษา

เด็กสามารถเรียนรู้ได้ง่าย รวดเร็ว สมบูรณ์โดยไม่ต้องมีการสอนได้แก่ช่วงอายุระหว่าง ๒ ปีถึง ๖ ปีเริ่มเป็นผู้ใหญ่ หากเชื่อตามสมมุติฐานนี้แสดงว่าอายุมีผลต่อการเรียนรู้ภาษาที่หนึ่งและภาษาที่สอง โดยพิจารณาจากที่ผู้ใหญ่หรือผู้ที่พ้นวัยที่เอื้อต่อการเรียนภาษา ไม่สามารถเรียนรู้การใช้ภาษาที่สองได้ดี มีข้อโต้แย้งในการสมมุติฐานนี้ จึงมีการยกตัวอย่างงานวิจัยที่พบว่าผู้ใหญ่หรือวัยรุ่นที่มีอายุเกิน ๑๓ ปี ที่สามารถเรียนภาษาที่สองได้ดี หากเป็นการเรียนในระยะสั้น ผู้ใหญ่จะเรียนได้ดีกว่าเด็ก เนื่องจากเห็นว่าการเรียนรู้ภาษาเกิดขึ้นแบบค่อยเป็นค่อยไปและไม่ได้สิ้นสุดหลังวัยเริ่มเป็นผู้ใหญ่

1. พิจารณาระบวนการเรียนรู้ภาษาที่หนึ่งและภาษาที่สอง

การใช้ภาษาแบบ Overgeneralization หรือการสรุปเกินกฎ ในการเรียนภาษาที่หนึ่งและการเรียนภาษาที่สองแสดงความคล้ายคลึงในกระบวนการเรียนรู้ ในทำนองเดียวความคล้ายคลึงในเรื่องลำดับขั้นตอนของการเรียนรู้ลักษณะภาษาบางลักษณะดังที่กล่าวไว้ในข้อที่หนึ่ง

2. ปัจจัยด้านภาษาและช่วงอายุ

ปัจจัยด้านสังคมและความแตกต่างระหว่างบุคคลมีผลต่อความสามารถในการเรียนรู้ภาษาทั้งสองในด้านสังคม การสนับสนุนจากบุคคลที่เกี่ยวข้อง เช่น ครอบครัว การจัดการเรียนการสอนของครู และโรงเรียน การใช้ภาษาเพื่อพัฒนาความสามารถด้านการสื่อสาร ส่วนความแตกต่างระหว่างบุคคล ได้แก่ ความถนัดด้านภาษา แรงจูงใจ กลวิธีการเรียน รวมทั้งความแตกต่างด้านอารมณ์ความรู้สึกและบุคลิกภาพของแต่ละบุคคล

ความแตกต่าง

ความแตกต่างระหว่างการเรียนรู้ภาษาที่หนึ่งและการเรียนรู้ภาษาที่สอง ความเหมือนคือการกล่าวถึงอิทธิพลของภาษาที่หนึ่งที่มีต่อภาษาที่สองซึ่งเรียกว่า การถ่ายโอน หรือการแทรกแซงของภาษาที่หนึ่งไปยังภาษาที่สอง ความแตกต่างแตกต่างระหว่างการเรียนรู้ภาษาที่หนึ่งและการเรียนรู้ภาษาที่สองตามที่มีการแสดงความคิดเห็นสรุปได้ดังนี้

1. ประสิทธิภาพและผลสัมฤทธิ์ของการเรียนภาษาที่หนึ่งมีมากกว่าการเรียนภาษาที่สอง

จำนวนผู้เรียนภาษาที่สองที่ประสบผลสำเร็จและสามารถใช้ภาษาได้ดีเหมือนเจ้าของภาษามีจำนวนน้อยมาก นักภาษาศาสตร์บางคนเชื่อว่าเจ้าของภาษาหรือผู้พูดภาษาที่หนึ่งล้วนมีกลไกทางสมองที่เอื้อต่อการเรียนรู้ภาษา ซึ่งช่วยให้เรียนรู้ได้รวดเร็วและเรียนรู้อย่างเป็นระบบ ขณะที่ผู้เรียนภาษาที่สองเรียนรู้ได้ช้ากว่าและการเรียนรู้ภาษาที่สองจะผันแปร ตามผู้เรียนแต่ละคนมักเกิด

ข้อผิดพลาดที่พบบ่อยในกระบวนการเรียน ภาษาที่สอง เช่นการคงรูปถาวร จะมีลักษณะถาวรเป็นที่แสดงให้เห็นว่าผู้เรียนภาษาที่สอง อาจต้องมีการพัฒนาการเรียนรู้ต่อไป

2. พิจารณาสมมุติฐานช่วงอายุเอื้อการเรียนรู้ภาษา

ผู้เรียนภาษาที่สองส่วนใหญ่เป็นผู้ใหญ่หรือมีอายุเกินวัยที่เชื่อว่าเอื้อต่อการเรียนภาษา ประสิทธิภาพของการเรียนรู้ภาษาที่สองจึงไม่ดีเท่ากับการเรียนรู้ภาษาที่หนึ่งหรือภาษาแม่ของเด็ก

3. ข้อผิดพลาดที่เกิดขึ้นในกระบวนการเรียนภาษาที่สองมีมากกว่าการเรียนรู้ภาษาที่หนึ่ง

การเรียนรู้ภาษาที่สองของผู้เรียนที่สำคัญ คือ การคงรูปถาวร การถ่ายโอนเชิงลบ หรือ การแทรกแซง และการสรุปเกินกฎ เห็นได้ว่าภาษาของผู้เรียนหรือภาษาระหว่างกลาง ซึ่งเป็นระบบภาษาที่ยังไม่สมบูรณ์ และแตกต่างจากระบบภาษาที่หนึ่งของผู้เรียนที่มีความสมบูรณ์มากกว่า

4. พิจารณาปัจจัยด้านสังคมและปัจจัยส่วนบุคคลที่เอื้อการเรียนรู้ภาษา

การเรียนรู้ภาษาแม่หรือภาษาที่หนึ่งมีความพร้อมและสภาพแวดล้อมของการเรียนรู้ที่เป็นธรรมชาติมีความจำเป็นในการใช้ภาษาเพื่อสื่อสารโอกาสในการใช้จึงมีมากกว่าการข้อมูลและเข้าใจ การใช้ภาษาที่ดีกว่า การเรียนรู้จากครอบครัว เพื่อน ครู และสังคมรอบข้าง ในขณะที่ผู้เรียนภาษาที่สองมีโอกาสใช้ภาษาและอยู่ในสภาพแวดล้อมที่ใช้ภาษาที่สองน้อยกว่าในด้านปัจจัยส่วนบุคคลผู้เรียนภาษาที่สองจึงต้องสร้างแรงจูงใจในการเรียนให้ประสบความสำเร็จ

การเรียนรู้ภาษา ซึ่งแบ่งเป็นการเรียนรู้ภาษาที่หนึ่งหรือภาษาแม่กับการเรียนรู้ภาษาที่สองโดยเริ่มจากทฤษฎีต่างๆที่อธิบายกระบวนการเรียนรู้ภาษาที่หนึ่งและภาษาที่สองพบว่าทฤษฎีหรือแนวคิดที่อธิบายการเรียนรู้ภาษาที่สองส่วนใหญ่มาจากแนวคิดเดียวกัน การนำมาปรับและพัฒนาเพื่ออธิบายกระบวนการเรียนภาษาที่สอง เช่น พัฒนาการในการเรียนรู้ภาษาแม่ ยกตัวอย่างการพัฒนาการ ด้านเสียง คำ ประโยค และด้านความหมาย สำหรับแนวคิดอื่นๆที่เกี่ยวกับการเรียนรู้ภาษาที่สอง คือ ภาษาของผู้เรียนและภาษาระหว่างกลาง ซึ่งเป็นแนวคิดสำคัญที่ช่วยให้เห็นระบบภาษาที่สองที่ผู้เรียนสร้างขึ้น รวมทั้งประเภทของข้อผิดพลาดที่เกิดขึ้นในกระบวนการเรียนของผู้เรียนความคล้ายคลึง และความแตกต่าง ระหว่างการเรียนรู้ภาษาที่หนึ่ง และการเรียนรู้ภาษาที่สอง เพื่อให้เข้าใจกระบวนการเรียนรู้ของแต่ละภาษาได้อย่างชัดเจนยิ่งขึ้น

2.3 การวิเคราะห์หน่วยสร้างกริยาเรียง (serial verb construction) และ เอกสารที่เกี่ยวข้องกับหน่วยสร้างกริยาเรียง (serial verb construction)

คำจำกัดความหน่วยสร้างกริยาเรียง

หน่วยสร้างกริยาเรียง (Serial verb construction) เป็นปรากฏการณ์ของการผนวกเหตุการณ์ทางภาษา (event integration) ประเภทหนึ่งด้านวากยสัมพันธ์ ซึ่งนักภาษาศาสตร์ต่างให้ความสนใจศึกษาและกล่าวถึงเป็นประจำเพราะเป็นปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นกับภาษาทั่วโลกจำนวนมาก โดยเฉพาะอย่างยิ่งในแถบภูมิภาคเอเชียตะวันออกเฉียงใต้ ดังที่มาติซอฟ (Matisoff, 1983: 23) กล่าวไว้ว่าหน่วยสร้างกริยาเรียงเป็นลักษณะร่วมทางไวยากรณ์ (Areal grammar) ของภาษาในแถบภูมิภาคนี้ ในแง่ประเภทของภาษา หน่วยสร้างกริยาเรียงมักปรากฏในภาษาที่มีลำดับคำ ประธาน-กริยา-กรรม (SVO) ทั้งนี้ Seuren (1990:19 อ้างถึงใน กิ่งกาญจน์ เทพกาญจนา 2549:67) กล่าวว่า ยังพบหน่วยสร้างกริยาเรียงในลักษณะการเรียงลำดับคำ กริยา-ประธาน-กรรม (VSO) และประธาน-กรรม-กริยา (SOV) ด้วยเช่นกัน

หน่วยสร้างกริยาเรียงคือคำกริยาที่สามารถปรากฏเรียงกันได้โดยไม่มีคำใดๆ มาคั่นกลาง นอกจากคำนามที่ทำหน้าที่เป็นกรรมคำนามจำกัดความนี้ได้มาจากการใช้เกณฑ์ทางรูปเพียงอย่างเดียวโดยมีนักภาษาศาสตร์ที่ใช้เกณฑ์เพียงเกณฑ์เดียวในการกำหนดความเป็น “หน่วยสร้างกริยาเรียง” คือมาติซอฟ (Matisoff 1973) กิ่งกาญจน์ เทพกาญจนา (Kingkarn Thepkanjana, 1986) และอมรา ประสิทธิ์รัฐสินธุ์ (2554) ซึ่งกรอบแนวคิดเรื่องรูปที่ปรากฏเป็นเกณฑ์นั้นค่อนข้างกว้างแต่ก็เป็นเกณฑ์พื้นฐานที่นักภาษาศาสตร์ส่วนใหญ่ใช้ในการกำหนดหน่วยสร้างกริยาเรียงอย่างไรก็ตาม นักภาษาศาสตร์กลุ่มอื่นๆ ได้กำหนดเกณฑ์อื่นๆ มาใช้ร่วมกับเกณฑ์ทางรูปดังที่ได้กล่าวข้างต้นด้วยสรุปได้ดังนี้

1. เกณฑ์การปรากฏร่วมกับคำนามซึ่งเป็นหน่วยที่ต้องปรากฏร่วมกับคำกริยา (share argument) ในหน่วยสร้างกริยาเรียงโดยแบ่งแนวคิดเป็น 2 กลุ่มกลุ่มแรก ซึ่งประกอบด้วย Li and Thompson (1973 อ้างใน ยาใจ ชูวิชา, 2536 : 13) และทัศนีย์ เสรีเจริญสถิต (Tasenee Sereechareonsatit, 1984) สรุปว่าหน่วยสร้างกริยาเรียงประกอบด้วยคำกริยาตั้งแต่สองคำเรียงต่อกันโดยที่คำกริยาในหน่วยสร้างจะต้องมีประธานร่วมกันเท่านั้นเช่น

1.1 ก. ขาดิยีนร้องเพลง

ข. ขาดิยีนร้องเพลง

ทั้งนี้ก็มีนักภาษาศาสตร์อีกกลุ่มหนึ่งคือโฟลและวาลิน (Foley and Valin 1984)

โครลี (Crowley 1987) และเบเกอร์ (Baker 1989) กล่าวว่าหน่วยสร้างกริยาเรียงเป็นโครงสร้างที่นอกจากกริยาในโครงสร้างจะมีประธานร่วมกันแล้วคำกริยาที่ปรากฏในหน่วยสร้างกริยาเรียงนั้นอาจจะร่วมมีคำนามซึ่งเป็นหน่วยที่ต้องปรากฏร่วมกับคำกริยาเดียวกันแต่มีหน้าที่ทางไวยากรณ์ต่างกันเช่นกรรมของกริยาตัวแรกอาจเป็นประธานของกริยาตัวที่สองได้เช่น

1.2 We take load put-on-head

“ we cared the load.”

(ยาใจ ชูวิชา, 2536: 13)

2. เกณฑ์ที่ผนวกลักษณะทางความหมายโดยมีนักภาษาศาสตร์บางกลุ่มได้กำหนดความเป็นหน่วยสร้างกริยาเรียงโดยดูความหมายเป็นองค์ประกอบกล่าวคือเป็นหน่วยสร้างที่คำกริยาทั้งหมดที่ปรากฏนั้นต่างร่วมกันกล่าวถึงเหตุการณ์หนึ่งเหตุการณ์นักภาษาศาสตร์ที่ให้คำนิยามหน่วยสร้างกริยาเรียงในแนวนี้ได้แก่ Filbeck (1975); Lord (1973 อ้างใน ยาใจ ชูวิชา, 2536: 14); Bruce (1988); Crowley (1987); กิ่งกาญจน์ เทพกาญจนา (Kingkarn Thepkanjana, 1986) และ สุปรียา วิลารวรรณ (Supriya Wilawan, 1982)

การปรากฏร่วม (Concatenation) ของคำกริยาในหน่วยสร้างกริยาเรียง (SVCs)

จากการศึกษาหน่วยหน่วยสร้างกริยาเรียงของนักภาษาศาสตร์แต่ละท่านนั้น ผู้วิจัย พบว่าการให้คำจำกัดความและการอธิบายที่แตกต่างกันไปตามแนวคิด ทฤษฎี กรอบไวยากรณ์ที่อาจคล้ายกันหรือ แตกต่างกันไปดังที่ได้ให้นิยามไว้ข้างต้น ผู้วิจัยพบว่ามีนักไวยากรณ์ไทยยุคแรกได้เริ่มศึกษาการปรากฏร่วม (Concatenation) ของคำกริยาในหน่วยสร้างกริยาเรียง (SVCs) คือ นววรรณ พันธุมธา (2510) ศึกษาเรื่องโครงสร้างของหน่วยแก่นของกริยาวลีตามแนวไวยากรณ์โครงสร้าง เป็นงานวิจัยเรื่องแรกของไทยที่เริ่มต้นตั้งข้อสังเกตว่าประโยคในภาษาไทยอาจมีคำกริยาเรียงติดต่อกันได้หลายคำเหมือนภาษาอื่นๆในภูมิภาคเอเชียตะวันออกเฉียงใต้ จึงมุ่งศึกษาว่าคำกริยาในภาษาไทยสามารถเรียงติดต่อกันได้กี่คำในประโยค และศึกษาว่ามีคำกริยาชนิดใดบ้างที่เรียงติดกันได้รูปแบบการเรียงคำกริยาเป็นอย่างไร มีคำชนิดใดนำหน้ากริยา หลังกริยา หรือ มีคำนามคั่นอยู่

ระหว่างคำกริยาที่เรียงกันหรือไม่ ในเวลาต่อมาก็มีงานวิจัยของ ฉะอ้อน หาระบุตร (2520) ศึกษาต่อจากงานวิจัยของนวรรณ พันธุเมธา เรื่อง การศึกษาความสัมพันธ์ของคำกริยา 2 คำที่เรียงกันในประโยคภาษาไทย โดยฉะอ้อน หาระบุตร ได้ศึกษาความสัมพันธ์ด้านโครงสร้างและความหมายของคำกริยาทั้งสองคำในหน่วยสร้าง ซึ่งพบว่าคำกริยา 2 คำที่เรียงกันนั้นอาจเป็นได้ทั้งคำกริยาชนิดเดียวกัน ดังในประโยค “แดงนั่งร้องไห้” คำกริยา “นั่ง” และ “ร้องไห้” เป็นอกรรมกริยาเหมือนกัน หรือคำกริยา 2 คำที่เรียงกันนั้นอาจเป็นคำกริยาต่างชนิดกัน ดังในประโยค “แดงเดินไปโรงเรียน” คำว่า “เดิน” เป็นอกรรมกริยา แต่คำว่า “ไป” เป็นสกรรมกริยา ในแง่ความสัมพันธ์ด้านโครงสร้าง คำานามที่อยู่ข้างหน้าอาจสัมพันธ์กับคำกริยาทั้ง 2 คำ แบบประธานกริยา เช่น “แดงเดินไปโรงเรียน” ส่วนคำานามที่อยู่ข้างหลังคำกริยาอาจมีความสัมพันธ์กับคำกริยาทั้ง 2 คำ แบบกริยา-กรรม เช่น “แดงขี่ม้าไปชายหาด” ส่วนในแง่ความสัมพันธ์ด้านความหมาย คำกริยาคำแรกอาจแสดงเหตุการณ์ที่เกิดก่อนหรือเกิดพร้อมกับเหตุการณ์ที่แสดงโดยคำกริยาคำที่สอง เช่น “แดงนั่งอ่านหนังสือ” คำกริยาคำที่ 2 อาจแสดงเหตุการณ์ที่เป็นผลหรือจุดมุ่งหมายของเหตุการณ์ที่แสดง โดยคำกริยาคำแรกเช่น แดงชักเสื้อสะอาด และ แดงทอดปลากิน เป็นต้น

งานวิจัยทั้งสองเรื่องข้างต้น เป็นงานวิจัยที่เริ่มตั้งข้อสังเกตว่าภาษาไทยมีคำกริยาที่เรียงติดกันได้หลายคำ จึงบุกเบิกศึกษางานวิจัยหน่วยสร้างกริยาเรียงขึ้น โดยนวรรณ พันธุเมธา เริ่มศึกษาองค์ประกอบของหน่วยสร้างกริยาเรียงในระดับผิวโดยยังไม่ลงลึกเรื่องความสัมพันธ์ทางความหมาย ส่วนฉะอ้อน หาระบุตร เริ่มศึกษาทั้งด้านโครงสร้างและความหมาย ความสัมพันธ์ทางด้านโครงสร้างที่ศึกษาเป็นความสัมพันธ์ทางไวยากรณ์ที่คำานามกับคำกริยามีต่อกันในรูปแบบ 2 รูปแบบคือ ประธาน กริยา และกริยา-กรรม ส่วนความสัมพันธ์ทางด้านความหมายที่ได้ศึกษานั้นยังมีประเภทไม่มากพอ งานวิจัยทั้ง 2 เล่มนี้จึงเป็นจุดเริ่มต้นในการให้ความสนใจเรื่องความสัมพันธ์ทางความหมายระหว่างคำกริยาต่อไป

ศึกษาหน่วยสร้างกริยาเรียงตามความหมาย

ผู้วิจัยศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องทางด้านการศึกษาหน่วยสร้างกริยาเรียงตามความหมาย มีงานวิจัยที่เริ่มต้นศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างคำกริยาในหน่วยสร้างกริยาเรียง กล่าวคือมีงานของ อิวาซากิ (Iwazaki 1989) (เป็นนักภาษาศาสตร์อีกท่านหนึ่งที่ทำให้ความสนใจศึกษาเรื่องความเป็นประโยคของหน่วยสร้างกริยาเรียงในภาษาไทย ได้เสนอว่าไม่เห็นด้วยตามแนวคิดของ Chafe (1979, 1980) (ที่ให้คำจำกัดความว่า ประโยค สามารถกำหนดจากการนับจำนวนกริยาได้ หมายถึง แต่ละประโยคประกอบด้วยกริยาเพียงหนึ่งตัวเท่านั้น จึงมองว่าเกณฑ์นี้ไม่สามารถนำมากำหนดลักษณะประโยคในภาษาไทยได้ เพราะภาษาไทยมีหน่วยสร้างกริยาเรียงที่ประกอบด้วยกริยามากกว่า 1 คำ จึงมองว่าภาคแสดงในภาษาไทยเป็นภาคแสดงแบบซับซ้อนเนื่องจากประกอบด้วย

หน่วยสร้างกริยาเรียงหรือกล่าวได้ว่าในภาคแสดงภาษาไทยมีคำกริยาได้มากกว่า 1 คำ ดังนั้น อิวาซากิจึงเปรียบเทียบการเพิ่มเนื้อหา 2 ประเภทเข้าไปภายในประโยค ดังนี้

1. เป็นเนื้อหาประเภทที่เกี่ยวข้องกับอาร์กิวเมนต์ (argument information) ได้แก่ เนื้อหาเกี่ยวกับเครื่องมือ (instrumental information) เนื้อหาเกี่ยวกับเป้าหมาย (goal information)
2. เป็นเนื้อหาที่ไม่เกี่ยวข้องกับอาร์กิวเมนต์(non-argument information) ได้แก่ เนื้อหาด้านการณลักษณะ (aspectual information) เนื้อหาด้านทิศทาง (directional information) เนื้อหาด้านเหตุการณ์แสดงเหตุผล (resultative information)

อิวาซากิจึงสรุปว่าภาษาไทยนิยมใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงในการเพิ่มเนื้อหาและนิยมใช้ภาคแสดงซับซ้อนจึงสอดคล้องกับงานของยาใจ ชูวิชา (2536) ที่มุ่งศึกษาต่อว่าหน่วยสร้างกริยาเรียงในภาษาไทยเป็นประโยคประเภใด และศึกษาคุณสมบัติทางวากยสัมพันธ์และอรรถศาสตร์ของหน่วยสร้างกริยาเรียงในภาษาไทย สรุปได้ว่าหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานจะประกอบด้วยกริยาเพียง 2 คำเท่านั้น เพราะยาใจ ชูวิชามองว่าจำนวนกริยาวลีที่ประกอบในหน่วยสร้างกริยาเรียงแต่ละหน่วยสร้างจะมีหลายตัว แต่ทั้งนี้เชื่อว่ามีข้อจำกัดในการเกิดร่วมกันระหว่างกริยาวลีเพียงสองกริยาวลีเท่านั้น กล่าวคือ กริยาวลีสองกริยาวลีอาจเกิดเรียงกันตามเงื่อนไขบางประการแล้วรวมกันทำหน้าที่เป็นหนึ่งกริยาวลี ซึ่งอาจเกิดร่วมกันกับกริยาวลีอีกกริยาวลีหนึ่งก็ได้ ยาใจ ชูวิชา (2536) สรุปให้หน่วยสร้างกริยาเรียงจำแนกได้สองชนิด คือ หน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานและหน่วยสร้างกริยาเรียงซับซ้อน

หน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐาน คือ หน่วยสร้างกริยาเรียงที่ประกอบด้วยกริยาเรียงเพียงสองคำ กริยาที่ปรากฏในหน่วยสร้างนี้มีข้อจำกัดในการเกิดร่วมกันและสามารถแบ่งได้เป็น 12 รูปแบบ ดังนี้ คือ

ตารางที่ 2 แสดงกริยาที่ปรากฏในหน่วยสร้างนี้มีข้อจำกัดในการเกิดร่วมกันแบ่งได้ 12 รูปแบบ ดังนี้

ลำดับรูปแบบ	คุณสมบัติกริยา	ตัวอย่าง
รูปแบบที่ 1	กริยาบอกการกระทำ (ปฐมภูมิ)+ กริยาบอกการกระทำอหฺม (ภูมิ	ยกมือรับไหว
รูปแบบที่ 2	กริยาบอกการกระทำ (ท่าทาง)+ กริยาบอกการกระทำ	นั่งดูหนังสือ
รูปแบบที่ 3	กริยาบอกการเคลื่อนที่ (ของร่างกายและวัตถุ)+กริยาบอกการกระทำ (เคลื่อนที่)	วิ่งเข้าบ้าน
รูปแบบที่ 4	กริยาบอกการกระทำ (ทางประสาทสัมผัส)+ กริยาบอกการรับรู้ (ทางประสาทสัมผัส)	มองเห็น
รูปแบบที่ 5 ก	กริยาบอกความต้องการ + กริยาบอกการกระทำ	ต้องการไปโรงเรียน
รูปแบบที่ 5 ข	กริยาบอกความรู้สึก + กริยาบอกการกระทำ	เต็มใจเลี้ยง
รูปแบบที่ 6	กริยาบอกการกระทำ (อาภักิกริยา)+ กริยาบอกการกระทำ	รีบไซกระจก
รูปแบบที่ 7 ก	กริยาบอกการกระทำ (อกรรมกริยา)+ กริยาบอกความสัมพันธ์เท่าเทียมกัน	เรียนเป็นครู
รูปแบบที่ 7 ข	กริยาบอกการกระทำ (สกรรมกริยา)+ กริยาบอกความสัมพันธ์เท่าเทียมกัน	ตัดเป็นคำ
รูปแบบที่ 8	กริยาบอกการกระทำ (ปฐมภูมิ)+ กริยาบอกการกระทำ ปหฺม (ภูมิ	บั้งปลากิน
รูปแบบที่ 9	กริยาบอกการกระทำ (ทิศทาง)+ กริยาบอกการกระทำ	ไปทำงาน
รูปแบบที่ 10	กริยาบอกการกระทำ (ปฐมภูมิ)+ กริยาบอกกระบวนการทางกายภาพ	ปาแก้วแตก
รูปแบบที่ 11	กริยาบอกสภาพ (ทางกายภาพ)+ กริยาบอกความสัมพันธ์เท่าเทียมกัน	ซุ่ปชั้นเป็นครีม
รูปแบบที่ 12	กริยาบอกการเปลี่ยนแปลง + กริยาบอกความสัมพันธ์เท่าเทียมกัน	ซากสัตว์เปลี่ยนเป็นหิน

จากตารางข้างต้น สามารถสรุปได้ กล่าวคือ หน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐาน หมายถึง หน่วยสร้างที่ประกอบขึ้นด้วยคำกริยา 2 คำ มาเรียงต่อกันโดยไม่มีคำเชื่อมใดๆ แทรกกลาง แต่อาจมีอาร์กิวเมนต์ ซึ่งทำหน้าที่เป็นกรรมของคำกริยาตัวใดตัวหนึ่งหรือของคำกริยาทั้งคู่ปรากฏรวมได้ (ยาใจ ชูวิชา, 2536) ยกตัวอย่าง เช่น

(1) อาจารย์ยืนพูดหน้าชั้นเรียน

ประโยคนี้ประกอบด้วยคำกริยาทั้ง 2 คำ ได้แก่ ยืน และ พูด จึงไม่มีกรรมมารับท้าย

(2) เขานั่งสูบบุหรี่

ประโยคนี้ประกอบขึ้นด้วยกรรมกริยา นั่ง และ สกรรมกริยา สูบ โดยมี บุหรี่ เป็นกรรมของกริยา ตัวที่ 2

(3) ฉันปิ้งขนมปังกิน

ประโยคนี้ประกอบขึ้นด้วยสกรรมกริยา 2 คำ ได้แก่ ปิ้ง และ กิน โดยมี ขนมปัง เป็นกรรมของกริยาทั้งคู่

(4) หล่อนกดออกเรียกเจ้าของบ้าน

ประโยคนี้ประกอบด้วยสกรรมกริยา 2 คำ ได้แก่ กด และ เรียก คำกริยาแต่ละตัวต่างก็มีกรรมมารับข้างท้าย ได้แก่ ออก และ เจ้าของบ้าน ตามลำดับ

ส่วนหน่วยสร้างกริยาเรียงซับซ้อนคือ หน่วยสร้างกริยาเรียงที่ประกอบด้วยกริยาตั้งแต่สองคำขึ้นไป หน่วยสร้างกริยาเรียงซ้อนนี้อาจอยู่ในรูปของหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานเกิดร่วมกับคำกริยาอีกคำหนึ่ง หรือหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานเกิดร่วมกับหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานอื่นๆ กรอบแนวคิดทางด้านอรรถศาสตร์ที่ยาใจ ชูวิชา วิเคราะห์ในงานวิจัยเรื่องนี้เป็นเหตุการณ์และเวลาในการเกิดเหตุการณ์ที่แสดงด้วยหน่วยสร้างกริยาเรียง ยาใจพบว่าหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานแสดงความสัมพันธ์ในแง่เวลาการเกิดเหตุการณ์ 5 ประเภท ได้แก่

1) เหตุการณ์ 2 เหตุการณ์เกิดขึ้นพร้อมกันแบบซ้อนทับกันสนิท เช่น

ก. เขายืนพูดหน้าห้อง

ข. เขาหัดเขียนหนังสือ

2 มีความกำกวมระหว่างการเกิดพร้อมกันแบบซ้อนทับกันสนิท หรือ เหลื่อมกัน เช่น

ก. เขาฟังเพลงได้ยืน

ข. เขาอ่านพบในการ์ตูนฝรั่ง

3) เหตุการณ์เรียงต่อกันโดยไม่มีข้อจำกัดในเรื่องเวลาเกิดเหตุการณ์ที่สอง เช่น

ก. เขาปั๊มลากลิน

ข. เขาถอดกระโปรงกองไว้ที่พื้น

4) เหตุการณ์เรียงต่อกันโดยมีข้อจำกัดในเรื่องการเกิดเหตุการณ์ที่สอง เช่น

ก. เขาปฎิเสธแล้วแตก

ข. เขาหุงข้าวสุก

5) การไม่เกิดขึ้นของเหตุการณ์ที่สอง แต่ถ้าเกิดจะเกิดหลังเหตุการณ์แรก เช่น

ก. เขาอยากอ่านจดหมายของหล่อนมากกว่า

ข. เขาต้องการไปโรงเรียน

ต่อมามีงานวิจัยของ กิ่งกาญจน์ เทพกาญจนา (2549 : 66-107) ศึกษาต่อเกี่ยวกับหน่วยสร้างกริยาเรียงต้นแบบในภาษาไทย เพื่อมุ่งศึกษาคุณสมบัติทางวากยสัมพันธ์และอรรถศาสตร์ของหน่วยสร้างกริยาเรียงต้นแบบในภาษาไทย โดยใช้แนวแบบลักษณ์ภาษา (typological approach) ของหน่วยสร้างกริยาเรียงที่ไอเคนวาลด์ (Aikhenvald) เสนอและในส่วนของกริยาวิเคราะห์คุณสมบัติทางอรรถศาสตร์ของหน่วยสร้างวิเคราะห์สัมพันธ์ทางอรรถศาสตร์ระหว่างคำกริยาในหน่วยสร้างกริยาเรียง และวิเคราะห์ลักษณะของเหตุการณ์ที่แสดงโดยหน่วยสร้างกริยาเรียง ความสัมพันธ์ทางความหมายระหว่างคำกริยาหรือกริยาวลีในหน่วยสร้างกริยาเรียงต้นแบบพื้นฐานที่ กิ่งกาญจน์ เทพกาญจนา (2549: 108-173) พบมีดังนี้

1) การเกิดต่อเนื่องกันของเหตุการณ์ 2 เหตุการณ์

ก. การแสดงวัตถุประสงค์ของการกระทำแรก เช่น

1. เขาปั๊มลากลิน

2. เขายกมือไหว้

ข. การแสดงเหตุการณ์ก่อผล เช่น

1. ผู้ร้ายฆ่าตำรวจตาย

2. เขาล้างรถสะอาด

2) การเกิดพร้อมกันของเหตุการณ์ 2 เหตุการณ์ เช่น

1. เขาโบกมือลา

2. เขาขับรถไฟไฟแดง

3) คำกริยาคำหนึ่งแสดงอาการกับกริยาหรือลักษณะของการกระทำที่แสดงโดยคำกริยาอีกคำหนึ่ง เช่น

1. เขากำลังนั่งอ่านหนังสือพิมพ์

2. เขาวิ่งจูมือ

4) คำกริยาคำหนึ่งแสดงความรู้สึกหรือทัศนคติที่มีต่อการกระทำที่แสดงโดยคำกริยาอีกคำหนึ่ง

1. เขาชอบว่ายน้ำ

2. เขาเบื่อเรียน

5) เหตุการณ์ที่แสดงโดยคำกริยาอีก (ทางประสาทสัมผัส) คำกริยาคำหนึ่งแสดงการรับรู้คำหนึ่ง เช่น

1. ฉันเห็นเขาดกบันได

2. ฉันได้ยินเขาดำหนิเธอ

6) คำกริยาคำหนึ่งแสดงการปฏิบัติการต่อการกระทำหนึ่งๆ เช่น

1. เขาเริ่มทาสีบ้าน

2. เขาหยุดร้องเพลง

7) ความสัมพันธ์ในเชิงเท่าเทียมกันและเปรียบเทียบเช่น

1. เขาสูงเท่าฉัน

2. เขาว่ายน้ำคล้ายกับ

8) คำกริยาแสดงทิศทางของการเคลื่อนที่ที่แสดงโดยคำกริยาอีกคำหนึ่ง

1. เขาขับรถออกไป

2. เขาเดินตามออกไป

ในส่วนของคุณสมบัติทางรูปและวากยสัมพันธ์ของหน่วยสร้างกริยาเรียงต้นแบบพื้นฐานในภาษาไทย กิ่งกาญจน์ เทพกาญจนา พบว่าหน่วยสร้างกริยาเรียงประกอบด้วยคำกริยาอย่างน้อยที่สุดจำนวน 2 คำ สามารถปฏิเสธหน่วยสร้างกริยาเรียงทั้งหน่วยสร้างได้โดยการวางคำปฏิเสธไว้หน้าคำ

แรก หรืออาจปฏิเสธเฉพาะคำกริยาคำที่สองในหน่วยสร้างกริยาเรียงแบบก่อผลโดยวางคำปฏิเสธไว้หน้าคำกริยาคำที่สอง

การทดสอบการเป็นหน่วยสร้างกริยาเรียง (SVCs)

ผู้วิจัยใช้แนวทางการวิเคราะห์ตาม อมรา ประสิทธิ์รัฐสินธุ์ (2554) ที่ศึกษาหน่วยสร้างกริยาเรียงในภาษาไทย งานวิจัยนี้เป็นงานวิจัยเกี่ยวกับกริยาเรียงภาษาไทยล่าสุดที่มีการศึกษาจนถึงปัจจุบันนี้ อมรา ประสิทธิ์รัฐสินธุ์ วิเคราะห์ตามแนวทฤษฎีไวยากรณ์ศัพทการกไม่มีโครงสร้างหลักและโครงสร้างผิว การวิเคราะห์โครงสร้างจะพิจารณาแต่โครงสร้างของประโยคที่ใช้กันจริงๆ เท่านั้น ผลการวิเคราะห์แสดงให้เห็นว่าความแตกต่างทางโครงสร้างจะขึ้นอยู่กับคำกริยาในหน่วยสร้างกริยาเรียงว่าเป็นคำกริยากรรม หรือ กริยากรรม ส่วนความสัมพันธ์ระหว่างคำนามกับคำกริยาเรียกว่า “การกสัมพันธ์” ส่วนในด้านของหน่วยสร้างที่เหมือนกริยาเรียงแต่ไม่ใช่หน่วยสร้างกริยาเรียง ผู้วิจัยสรุปแนวคิดของ อมรา ประสิทธิ์รัฐสินธุ์ (2554: 236-239) ได้ดังนี้

1. กริยาที่เรียงต่อกันไม่เป็นกริยาเรียงมี 3 แบบ คือ

1.1 กริยาเรียงต่อกันเป็นคำประสม

คำกริยาเรียงต่อไปนี้เป็นคำประสม เนื่องจากเป็นคำเดียวที่แยกให้ย่อยลงระดับคำไม่ได้ ถือว่าเป็นคำกริยาประสม 1 คำ ไม่ใช่กริยาเรียงซึ่งประกอบด้วยกริยา 2 คำ เช่น

1) แม่น้ำนี้กว้างใหญ่ไพศาล

2) ฉันไม่เกียจงอนอะไรเลย

1.2 กริยาเรียงต่อกันที่เป็นหน่วยสร้างความรวม (coordinate construction)

ในภาษาไทยส่วนของหน่วยสร้างความรวม จะมีคำสันธาน “และ” เป็นคำเชื่อมข้อความที่มีความสมมูลกัน แต่บางครั้งแม้ไม่มีคำว่า “และ” แต่ก็ยังเป็นหน่วยสร้างความรวมได้ เพราะข้อความทั้งสองมีความสมมูล สามารถเติมคำว่า “และ” ระหว่างคำกริยาทั้งสองได้ ดังเช่นตัวอย่างหน่วยสร้างความรวม

1) คนโน้นคนนี้จุกจิก กวนใจ (จุกจิกและกวนใจ)

2) พ่อแอบซูด ถอนผักเหล่านี้มามากมาย (ซูดและถอน)

1.3 กริยาเรียงต่อกันที่เป็นสัมพันธสาร (discourse)

อมรา ประสิทธิ์รัฐสินธุ์ (2554 : 237) สังเกตว่าในภาษาไทยมักจะขึ้นต้นประโยคใหม่ด้วยคำกริยา ทำให้เกิดคำกริยาคำหลังเรียงต่อกันจากคำกริยาคำหน้าและดูเหมือนกริยาเรียง แต่หากใช้เกณฑ์ที่กล่าวมาข้างต้น จะพบว่าไม่ใช่ คำกริยาเรียง แต่เป็นสัมพันธสาร สัมพันธสารหมายถึง หน่วยทางไวยากรณ์ที่ใหญ่กว่าประโยคประกอบด้วยประโยคตั้งแต่ 2 ประโยคขึ้นไป ซึ่งมีความเชื่อมโยงกัน คำกริยาในกริยาเรียงแยกออกจากกันไม่ได้แต่กริยาในสัมพันธสารสามารถแยกได้ ดังตัวอย่างต่อไปนี้คือสัมพันธสารที่อาจมีการเข้าใจผิดว่าเป็นหน่วยสร้างกริยาเรียงเช่น

1. ต้นไม้ใบหญ้าแห่งเดียวแอบแว # ขาดความสดชื่น#

2. หวานเย็นนี้แจ่มใสมากไป#ไม่อร่อยเลย#

(เครื่องหมาย # แสดงการจบของประโยค)

2. กริยาที่ต่อกันเป็นหน่วยสร้างกริยาเรียงมีคุณสมบัติดังต่อไปนี้

2.1 ไม่มีคำเชื่อมใดๆปรากฏระหว่างคำกริยาในหน่วยสร้าง

2.2 คำกริยาทุกคำในหน่วยสร้างมีกาล การณ์ลักษณะ มาลา และข้อบ่งชี้-ปฏิเสธ (polarity) ร่วมกัน

2.3 คำกริยาในหน่วยสร้างมีอาร์กิวเมนต์อย่างน้อยหนึ่งอาร์กิวเมนต์ร่วมกัน

2.4 หน่วยสร้างกริยาเรียงมีทำนองเสียง (intonation) แบบเดียวกับประโยคเดี่ยว (simplex sentence) และไม่มีช่วงหยุดระหว่างคำกริยา

2.5 หน่วยสร้างกริยาเรียงแสดงเหตุการณ์เพียงเหตุการณ์เดียวแต่เป็นเหตุการณ์แบบซับซ้อน

ตัวอย่างหน่วยสร้างกริยาเรียง ดังเช่น

1) ดวงตาของคุณดู-คม-ใหญ่-ขึ้น

2) ชื่อเสียงเขาขจรขยาย-ไป-ไกล

จากตัวอย่างข้างต้นเราจะเห็นได้ว่า คำกริยาหลายคำที่อยู่ต่อเนื่องกันในตัวอย่างข้างต้นมีความเกาะเกี่ยวกันแทบแยกไม่ออกและที่สำคัญทำให้เกิดเหตุการณ์เดียวกันไม่ได้แยกเหมือนในสัมพันธสาร

กรอบแนวคิดที่นำมาใช้วิเคราะห์

ในงานวิจัยชิ้นนี้จำกัดขอบเขตเฉพาะหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานที่คำกริยาทั้งคู่ต้อง ไม่ใช่คำไวยากรณ์ (non-grammaticalized) หรือ ไม่ใช่คำไวยากรณ์อาศัยส่วนเติมเต็ม (non-complement taking verb) เกณฑ์ที่จะตัดสินว่าคำกริยาหนึ่งๆ ผ่านกระบวนการกลายเป็นคำไวยากรณ์ คือ คำกริยานั้นแม้จะมีสถานะเป็นคำกริยาเต็มตัว และมีความหมายประจำคำ แต่ยังทำหน้าที่ทางไวยากรณ์ด้วย (Thepkanjana, 2006) อาทิ

(5) น้องอาบน้ำอยู่

อยู่ เป็นคำกริยาที่มีความหมายประจำคำว่า ‘มีชีวิต อาศัย’ แต่ในที่นี้ อยู่ บอกการณลักษณะ แบบ progressive

(6) ฉันคิดว่าเขาทำถูกแล้ว

ว่า เป็นคำกริยาที่มีความหมายประจำคำว่า ‘พูด’ แต่ในที่นี้ ว่า ทำหน้าที่ตัวนำส่วนเติมเต็ม (complementizer)

ดังนั้น หน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานที่ ประกอบด้วย อยู่ ว่า ให้ ถูก ได้ ซึ่งเป็นคำที่ผ่าน กระบวนการกลายเป็นคำไวยากรณ์จะไม่นับเป็น ส่วนหนึ่งของการศึกษานี้

ส่วนเกณฑ์ที่ใช้ระบุว่าคำกริยาหนึ่งๆ เป็นคำกริยาที่ต้องอาศัยส่วนเติมเต็มหรือไม่ สามารถดูได้จากความสมบูรณ์ทางความหมายของคำกริยา งานวิจัยนี้สนใจเฉพาะหน่วยสร้างกริยาเรียงที่คำกริยาสามารถปรากฏโดดๆ ได้เท่านั้น แต่หากคำกริยาใดจำเป็นต้องอาศัยการปรากฏร่วมกับคำอื่นเพื่อให้สื่อความหมายได้สมบูรณ์ จัดว่าเป็นคำกริยาที่อาศัยส่วนเติมเต็ม ตัวอย่างคำกริยาในประโยคด้านล่างนี้จะไม่นับเข้าเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา

(7) ดอกไม้เริ่มเหี่ยว

(8) ฉันอยากไปเที่ยว

เนื่องจากคำว่า *เริ่ม* และ *อยาก* ไม่สามารถปรากฏโดดๆ ได้แต่จำเป็นต้องอาศัยการปรากฏ ร่วมกับคำอื่น เพื่อให้เกิดความสมบูรณ์ทางความหมาย

การวิเคราะห์รูปแบบของหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานซึ่งอาจเป็นปัญหาสำหรับผู้เรียนชาวต่างชาติในงานวิจัยนี้อ้างอิงมาจากการศึกษา ลักษณะของเหตุการณ์ที่แสดงได้ด้วยหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานภาษาไทย (Thepkanjana, 2006) โดยจำแนกตามคุณสมบัติทางวากยสัมพันธ์ และอรรถศาสตร์ของคำกริยาได้ทั้งสิ้น 4 แบบ ต่อไปนี้

1. หน่วยสร้างกริยาเรียงที่แสดงอากัปกิริยา

กริยาบอกการกระทำปฐมภูมิ + กริยา บอกการกระทำอุปฐภูมิ

การกระทำปฐมภูมิ (primary action) ในที่นี้หมายถึง การกระทำที่สามารถรับรู้ได้อย่างแน่นอนว่ากระทำดังกล่าวอาศัยส่วนใดของร่างกาย เช่น *เดิน, เกว, พยักหน้า, ดู, กิน* เป็นต้น ส่วนการกระทำอุปฐภูมิ (non-primary action) หมายถึง การกระทำที่ไม่อาจทราบได้แน่ชัดว่าใช้ส่วนใดของร่างกาย เช่น *รีบ, แสง, แกล้ง, ฝึก* เป็นต้น ในหน่วยสร้างกริยาเรียงประเภทนี้ คำกริยาตัวแรกทำหน้าที่ระบุอากัปกิริยาของร่างกาย ขณะกำลังทำกริยาตัวที่สอง เหตุการณ์ที่แสดงโดยคำกริยาทั้งสองเกิดขึ้นในเวลาเดียวกัน เช่น

(9) เขากวักมือเรียกฉัน

(10) เขาพยักหน้าเห็นด้วย

จากตัวอย่างจะเห็นได้ว่าเหตุการณ์ 2 เหตุการณ์ ที่แสดงโดยกริยาเรียงในหน่วยสร้างนี้มีผู้กระทำคนเดียวกัน เป็นเหตุการณ์เดียวกัน ดำเนินไปพร้อมกัน ไม่สามารถแยกออกจากกันได้

2. หน่วยสร้างกริยาเรียงที่แสดงลำดับของเหตุการณ์

กริยาบอกการกระทำปฐมภูมิ + กริยาบอกการกระทำปฐมภูมิ

เหตุการณ์ที่เกิดขึ้นต่อเนื่องเป็นลำดับและมีผู้กระทำกริยาคนเดียวกัน ในทางโครงสร้างลำดับของเหตุการณ์นั้นสามารถสื่อได้โดยใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงที่ประกอบด้วยศกริยาบอกการ

กระทำปฐมภูมิ 2 คำต่อกัน ลำดับการเรียงกันของคำกริยาสะท้อนให้เห็นความชัดใส (iconicity) ของลำดับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นจริงในทางความหมาย สามารถตีความความหมายของคำกริยาตัวที่ 2 ได้ว่าเป็นวัตถุประสงคจากการกระทำกริยาตัวแรก ซึ่งไม่มีช่วงห่างระหว่างเหตุการณ์ (time span) ยกตัวอย่างเช่น

(11) เขาย่างปลากิน

(12) เขารีดเสื้อใส่

สังเกตได้ว่าการกระทำที่แสดงออกผ่านหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานประเภทนี้มีลักษณะเป็นเหตุการณ์ซับซ้อนเพียงเหตุการณ์เดียว

3. หน่วยสร้างกริยาเรียงที่แสดงผลลัพธ์

กริยานอกการกระทำปฐมภูมิ + กริยาแสดงคุณสมบัติทางกายภาพ

หน่วยสร้างกริยาเรียงประเภทนี้สื่อลำดับเหตุการณ์ที่มีความหมายแบบสาเหตุ-ผลลัพธ์ กล่าวคือ มีเหตุการณ์ย่อย 2 เหตุการณ์ ซึ่งเหตุการณ์แรกเป็นเหตุ ส่วนอีกเหตุการณ์หนึ่งเป็นผลทางกายภาพอันสืบเนื่องมาจากความตั้งใจลงมือกระทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งของผู้กระทำเหตุการณ์แรก เมื่อพิจารณาโครงสร้างของหน่วยสร้างกริยา พบว่า มีความชัดใส เพราะลำดับการเรียงตัวกันของคำกริยาสะท้อนลำดับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นจริง อาทิเช่น

(13) เขาปาแก้วแตก

(14) ตำรวจฆ่าผู้ร้ายตาย

เหตุการณ์ย่อย 2 เหตุการณ์ที่แสดงออกผ่านหน่วยสร้างกริยาเรียงประเภทนี้ เกิดขึ้นในสถานที่เดียวกันและเกิดต่อเนื่องกันแบบแนบสนิท จนไม่อาจรับช่องห่างระหว่างเหตุการณ์ได้ ในทางจิตวิทยา ผู้ใช้ภาษารับรู้ว่าเหตุการณ์ลักษณะนี้เป็นเหตุการณ์เล่าเรื่อง (episodic event) เพียงเหตุการณ์เดียว

4. หน่วยสร้างกริยาเรียงที่แสดงอิริยาบถ

กริยาแสดงอิริยาบถของร่างกาย + กริยาบอกการกระทำ

หน่วยสร้างกริยาเรียงประเภทนี้ประกอบด้วย คำกริยาบอกอิริยาบถของร่างกาย (posture verb) ตามด้วยคำกริยาบอกการกระทำ เพื่อแสดงเหตุการณ์ที่ผู้กระทำกริยาทรงอิริยาบถของร่างกาย ขณะทำอาการอย่างใดอย่างหนึ่งในเวลาเดียวกัน เช่น

(15) ฉันนั่งเขียนรายงาน

(16) เขานอนร้องเพลง

จากตัวอย่างจะเห็นได้ว่า เหตุการณ์ย่อยทั้ง 2 เหตุการณ์มีผู้กระทำกริยาคนเดียวกัน เกิดขึ้นในเวลาและสถานที่เดียวกัน

นอกเหนือจากผลการศึกษาและการจำแนกลักษณะของเหตุการณ์ที่แสดง โดยหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานที่กล่าวถึงข้างต้น ยังมีข้อสรุปที่สำคัญอีกประการหนึ่ง คือ การที่คำกริยาหนึ่งจะ มาปรากฏต่อ เนื่องกันเป็นหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานได้นั้น ไม่ได้เกิดขึ้นอย่างไรแบบแผน ทั้งนี้ Thepkanjana (2006) เชื่อว่า มีข้อจำกัดบางอย่างที่ควบคุมการปรากฏร่วมกันของคำกริยา ซึ่งได้แก่ Schematic constraint คือ ข้อจำกัดเชิงโครงสร้างที่กำหนดว่าคำกริยาที่มีคุณสมบัติทางความหมาย แบบใดสามารถเรียงต่อกันเป็นหน่วยสร้างกริยาเรียงได้บ้าง ตามที่อธิบายไปแล้ว 4 ประเภทข้างต้น และ Lexical constraint หรือ Pragmatic constraint ที่กำหนดว่าคำกริยาที่จะมาปรากฏเรียงต่อกันเป็นหน่วยสร้างได้ต้องสอดคล้องกับความรู้ในโลกแห่งความเป็นจริง (real-world knowledge) ซึ่งเป็นความรู้ระดับสารานุกรม (encyclopaedic) ที่เจ้าของภาษามี

Thepkanjana (2006) พิสูจน์โดยทดลองนำกริยาที่มีคุณสมบัติการปรากฏร่วมกันในหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานมาจับคู่กัน จากตัวอย่าง (17) - (20) แม้ประโยคเหล่านี้จะประกอบขึ้นจากหน่วยสร้างกริยาเรียงที่ไม่ละเมิด schematic constraint แต่ก็ฟังดูแปลก หรือสื่อความไม่ได้ เนื่องจากละเมิด lexical constraint เช่น

(17) ? เขาโบกมือขอบคุณ

(หน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานที่แสดงอากัปกิริยา)

(18) ? เขาจุดบุหรี่ทิ้ง

(หน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานที่แสดงลำดับของเหตุการณ์)

(19) * ตำรวจฆ่าผู้ร้ายเจ็บ

(หน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานที่แสดงผลลัพธ์)

(20) ? เขานอนทำอาหาร

(หน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานที่แสดงอิริยาบถ)

ผู้ใช้ภาษาไทยเป็นภาษาแม่ย่อมบอกว่า ประโยคเหล่านี้ฟังดูแปลกจนไม่อาจยอมรับได้ เพราะเหตุการณ์ที่กริยาในหน่วยสร้างเรียงพื้นฐานแสดงไม่สอดคล้องกับการรับรู้โลกตามความเป็นจริง หรือขัดกับแบบแผนธรรมเนียมที่ปฏิบัติกันโดยทั่วไป จนไม่สามารถปรากฏคู่กันเป็นหน่วยสร้างกริยาเรียงได้

แม้จะดูเหมือนว่าการสร้างประโยคที่มีหน่วยสร้างกริยาเรียงเป็นเรื่องที่มีข้อจำกัดและยุ่งยากซับซ้อน แต่แท้จริงแล้ว จากการศึกษาพัฒนาการการเล่าเรื่องของเด็กไทยในช่วงวัยต่างๆ Yangklang (2003) พบว่า เด็กเริ่มรู้จักผลิตประโยคที่มีหน่วยสร้างกริยาเรียงตั้งแต่อายุ 4 ปี พัฒนาการทางภาษานี้สอดคล้องกับอายุที่เพิ่มขึ้น ทั้งในแง่ความและความซับซ้อน กล่าวคือ ความถี่ในการใช้กริยาเดียวลดลง แต่หันมาใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงบ่อยขึ้นและมีจำนวนคำกริยาที่เกิดขึ้นต่อเนื่องกันเป็นกริยาเรียงมากขึ้นในเด็กโต ผลการศึกษานี้จึงพออนุมานได้ว่า สำหรับผู้ใช้ภาษาไทยเป็นภาษาแม่ แม้จะอยู่ในวัยเด็กแต่การผลิตหน่วยสร้างกริยาเรียงสามารถเกิดขึ้นได้อย่างที่ไม่ต้องอาศัยความพยายามมากนัก ในทางกลับกันเท่าที่ผู้วิจัยสังเกต และพูดคุยกับชาวต่างชาติที่ศึกษาภาษาไทย พบว่า ยังมีผู้เรียนจำนวนไม่น้อยที่มีความสับสน ทั้งในแง่การผลิตและการทำความเข้าใจประโยคที่ประกอบด้วยหน่วยสร้างกริยาเรียง ด้วยเหตุนี้ ผู้วิจัยจึงหวังว่า ข้อค้นพบจากการทดลองจะเผยให้เห็นจุดอ่อนของชาวต่างชาติที่เรียนภาษาไทย รวมทั้งชี้ให้เห็นปัญหาในการเรียนการสอนภาษาไทยในฐานะภาษาต่างประเทศ

2.2 ทฤษฎีการรับภาษา (acquisition) และเอกสาร งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

2.2.1 การรับภาษาแรก

อรุณี วิริยะจิตรา (2532 : 4 - 5) ได้จำแนกภาษาเป็นชนิดใหญ่ๆ ได้ 3 ชนิด คือ

1. ภาษาแรก
2. ภาษาที่สอง
3. ภาษาต่างประเทศ

1) ภาษาแรก

ภาษาแรก หมายถึงภาษาที่เด็กพูดได้เป็นภาษาแรก เพราะเป็นภาษาที่พ่อแม่ ผู้เลี้ยงดูใช้พูดกันในครอบครัว เช่นภาษาแรกของคนไทยส่วนใหญ่ในประเทศไทยคือภาษาไทย แต่ภาษาแรกของคนไทยมุสลิมใน 3 จังหวัดทางใต้ของประเทศไทยคือภาษายาวี หรือเด็กไทยซึ่งชาวอังกฤษรับไปเป็นบุตรบุญธรรมตั้งแต่แรกเกิดและเจริญเติบโตในสิ่งแวดล้อมที่บุคคลใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาหลักก็มีภาษาแรกเป็นภาษาอังกฤษ เป็นต้น

วิกิพีเดีย สารานุกรมเสรี (ออนไลน์) ได้อธิบายภาษาแรกไว้คือ ภาษาแม่ (อังกฤษ :

mother tongue, native language) หรือ ภาษาที่หนึ่ง (first language, L1) คือ ภาษาที่บุคคลใช้เป็นภาษาหลักในการสื่อสารของตัวเองกับบุคคลในพื้นที่หรือประเทศเดียวกัน และเป็นภาษาที่พูดได้แต่กำเนิด

2) ภาษาที่สอง

ภาษาที่สอง หมายถึง ภาษาอื่นที่ผู้เรียนเพื่อใช้รองจากภาษาแรก ภาษา ที่สองนี้อาจเป็นภาษาราชการหรือเป็นภาษาที่ใช้ในการสื่อสารในการ เรียนการสอนในโรงเรียน ในประเทศที่เคยเป็นอาณานิคม เช่น ประเทศ ฟิลิปปินส์ มาเลเซีย ซึ่งใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาราชการหรือในประเทศที่มีภาษาถิ่นมากจนจำเป็นต้องกำหนดภาษากลางขึ้นมา เพื่อใช้ในการสื่อสารระหว่างกลุ่มชนในประเทศนั้น เช่น ประเทศอินเดีย กำหนดให้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง นอกจากนี้เด็กที่เกิดและเติบโต ในประเทศหนึ่งจนเรียนรู้ภาษาแรกแล้วได้ย้ายไป

พำนักรับเป็นการถาวรใน อีกประเทศหนึ่งจะเรียนภาษาในประเทศใหม่เป็นภาษาที่สอง

3) ภาษาต่างประเทศ

ภาษาต่างประเทศ หมายถึง ภาษาอื่นที่ผู้เรียนเรียนเพื่อใช้ติดต่อสื่อสารกับผู้ที่ใช้ภาษานั้น ทั้งนี้อาจเพื่อจุดมุ่งหมายในการแสวงหาความรู้ เพื่อการท่องเที่ยว เพื่อเหตุผลทางการเมือง หรือการค้า ฯลฯ เช่น คนไทยเรียนภาษาอังกฤษ ญี่ปุ่น หรือจีน เป็นภาษาต่างประเทศ เป็นต้น การเรียนภาษาต่างประเทศนี้อาจเริ่มเรียนได้ตั้งแต่ผู้เรียนยังอยู่ในวัยเรียน โดยเรียนเป็นส่วนหนึ่งของหลักสูตรการเรียนในระดับประถม มัธยมและระดับอุดมศึกษา หรือมาเริ่มเรียนเมื่อเป็นผู้ใหญ่เพราะมีความประสงค์ใคร่รู้ภาษานั้นๆก็ได้

* หมายเหตุ ในที่นี้จะแยกการเรียนรู้ภาษาออกเป็น 2 หัวข้อคือ

1. การเรียนรู้ภาษาแรก
2. การเรียนรู้ภาษาที่สอง (รวมภาษาต่างประเทศเป็นการเรียนรู้ภาษาที่สอง)

การเรียนรู้ภาษา

วิธีการเรียนรู้ภาษาของผู้เรียน แบ่งออกเป็น 2 ประเภท คือ การ เรียนรู้ภาษาอย่างเป็นทางการ และการเรียนรู้ภาษาตามธรรมชาติ

1) การเรียนรู้ภาษาอย่างเป็นทางการ หมายถึง วิธีการเรียนรู้ ภาษาที่มีการเตรียมข้อมูลให้ผู้เรียนอย่างเป็นขั้นตอน ผู้เรียนจะ ได้รับการสอนผ่านบทเรียน โดยผู้สอนอธิบายกฎทางไวยากรณ์ รวมทั้ง คำศัพท์ให้ มีการทำแบบฝึกหัด ฝึกฝน และมีการประเมินผลการเรียน ของผู้เรียนตามความสามารถ

2) การเรียนรู้ภาษาตามธรรมชาติ หมายถึง วิธีการเรียนรู้ภาษาที่ผู้เรียนซึมซับภาษาได้เองโดยไม่ต้องใช้การสอนอย่างเป็นทางการ แต่อาศัยการจัดระบบและเรียบเรียงข้อมูลต่างๆจากสภาพแวดล้อมให้เพียงพอต่อการเรียนรู้ด้วยตนเอง และความรู้ความสามารถเหล่านี้จะถูกบรรจุไว้ในความจำระยะยาว เพื่อการนำออกมาใช้ต่อไป (อัจฉรา วงศ์โสธร, 2537 : 31 - 35)

การเรียนรู้ภาษาแรก

คำว่า “ภาษาแรก” เมื่อเขียนเป็นภาษาอังกฤษอาจจะเป็น first language หรือ first languages ก็ได้ แสดงว่าภาษาแรกไม่จำเป็นต้องเป็นภาษาเพียงภาษาเดียว ในบางครอบครัวเด็กจะเริ่มเรียนภาษา 2 หรือ 3 ภาษาไปพร้อมๆกันตั้งแต่เกิด เช่น ในบ้านที่พ่อกับแม่พูดคนละภาษา(เด็กที่เป็นลูกครึ่ง) หรือในบ้านพูดภาษาหนึ่งแตกต่างไปจากภาษาคนในสังคมพูดกันนอกบ้าน (เช่นเด็กไทยที่เกิดที่ต่างประเทศ) ในกรณีเช่นนี้เด็กมักจะได้ภาษาแรกมากกว่า 1 ภาษา ภาษาที่เป็นภาษาแรก (first language) ของเราอาจจะเรียกอีกอย่างว่า ภาษาแม่ (mother tongue) และเราก็ถือว่าเป็นเจ้าของภาษา (Native speaker) ของภาษานั้นๆ (จรัลวิไล จรุงโรจน์, 2552 : 56) เด็กทุกคนเกิดมาพร้อมกับความสามารถในการเรียนรู้ภาษาใดๆก็ได้ การเรียนรู้ภาษาแรกนั้นจะเกิดขึ้นโดยธรรมชาติกับเด็กทุกคน ซึ่งจะเป็นไปโดยอัตโนมัติ หากเด็กคนนั้นไม่มีความบกพร่องทางร่างกายและสมองและหากเด็กสามารถมีปฏิสัมพันธ์กับบุคคลรอบข้างได้ เด็กจะเรียนรู้ภาษาอย่างเป็นธรรมชาติจากสิ่งแวดล้อมใกล้ตัวซึ่งก็คือจากครอบครัวโดยไม่ต้องเข้าเรียน เด็กจะเรียนรู้การฟังและการพูดก่อน เพราะการฟังและการพูดเป็นของคู่กัน เป็นพื้นฐานทางภาษา กล่าวคือ เมื่อฟังแล้วก็ย่อมต้องพูดสนทนาโต้ตอบได้ นั่นคือก่อนที่จะพูดได้เด็กจะสะสมประสบการณ์ทางภาษาไว้เป็นข้อมูล โดยการฟังและสังเกตสัญลักษณ์ทางภาษาและใช้สัญลักษณ์ตามความมุ่งหมาย จะเห็นได้ว่าการฟังและการพูดมีความสัมพันธ์กัน ดังนั้นการเรียนรู้ภาษาแรกของเด็กไม่จำเป็นต้องอาศัยการสอนอย่างเป็นทางการหรือตามหลักไวยากรณ์ แต่จะเป็นการเรียนรู้จากการมีปฏิสัมพันธ์กับคนรอบข้างหรือสิ่งแวดล้อมรอบตัว หรือเป็นการสอนแบบธรรมชาติ

การศึกษาของนักจิตวิทยาพบว่า ทารกแรกเกิด – 2 ขวบ จะเรียนรู้ความหมายของสิ่งต่างๆ ที่อยู่รอบตัวได้จากประสาทสัมผัส ดังนั้นความรู้ที่เด็กสร้างขึ้นในระยะนี้ จึงเป็นความรู้จากประสบการณ์ตรง หรือเป็นประสบการณ์ที่เกิดจากการลงมือปฏิบัติ กล่าวคือ เด็กได้สัมผัส จับต้อง ได้ลิ้มรส ชมชิม ได้ฟัง เห็น เล่นสนุก อย่างไรก็ตามความรู้หรือประสบการณ์นั้นจะอยู่ในการรับรู้ของพวกเขาเพียงระยะสั้นๆ หรือไม่มีการจัดเก็บอยู่ในรูปของข้อมูลที่เป็นสัญลักษณ์ เพราะพวกเขายังไม่มีพัฒนาการเรื่องภาษา แต่เมื่อเด็กมีอายุได้ 2 ขวบไปแล้ว ก็จะเป็นช่วงที่เริ่มพูดได้และสามารถใช้สัญลักษณ์นามธรรมในการสร้างมโนทัศน์และชุดความคิดต่างๆ (Slavin, 2003 : 68) การพูดหรือการสื่อสารของเด็กในระยะนี้จึงถือว่าเป็นจุดเริ่มต้นที่พวกเขาจะได้มาซึ่งภาษาแม่

พัฒนาการทางภาษา

พัฒนาการทางภาษา คือ ความสามารถในการใช้ภาษาของเด็ก ที่จะต้องเปลี่ยนแปลงไปตามวัยและวุฒิภาวะ ซึ่งเด็กแต่ละคนมีระดับของการพัฒนาที่แตกต่างกัน ความสามารถในการใช้นาษา นั้น ประกอบด้วยการแสดงออกทางความคิด การอ่าน การพูด และการเขียนการเรียนรู้ภาษาของเด็กจะเริ่มจากการฟังผู้อื่นพูดก่อน แล้วจึงเกิดการเลียนแบบมาพูดบ้าง ในขั้นต่อไปก็จะมาเรียนอ่าน สัญลักษณ์ แล้วจึงเขียนเป็นลำดับสุดท้ายช่วงแรกเกิดจนถึง 2 ขวบแรกนับเป็นช่วงเวลาวิกฤต (Critical period) ในการเรียนภาษา เด็กแรกเกิดมีอวัยวะต่างๆทางกายพร้อมมากที่จะเรียนรู้จากบุคคล สังคม และสิ่งแวดล้อม เด็กเรียนภาษาเพื่อเป็นตัวของตัวเอง เพื่อปรับตัวให้ดำรงชีวิตรอด และเพื่อเป็นสมาชิกคนหนึ่งของคนรอบครัว และสังคม (ศรีเรือน แก้วกังวาล, 2548 : 143)กาญจนา ไพศาล ภาณุมาศ (อ้างถึงใน ศิวพร ผาใหญ่, 2550 : 16 - 17) ได้แบ่งกระบวนการพัฒนาภาษาของเด็กไว้ 5 ขั้นตอน ดังนี้

1) ขั้นปฏิกิริยาสะท้อน (Reflexive Vocalization)

เริ่มตั้งแต่แรกเกิดจนถึงหนึ่งเดือนครึ่ง ทารกจะส่งเสียงโดยอัตโนมัติและไม่มีจุดหมาย เพื่อตอบสนองสิ่งเร้าทั้งภายนอกและภายใน เช่น หิว เจ็บ และภายนอก แฉะและร้อน เป็นเสียงที่ไม่ซับซ้อนและไม่สามารถแยกความแตกต่างได้ พออายุเลยหนึ่งเดือนไปแล้วทารกจะเปล่งเสียงตามความรู้สึกได้ ซึ่งผู้เลี้ยงดูพอแยกได้ว่าทารกเปล่งเสียงเพราะเหตุใด เช่น หิว เจ็บ เป็นต้น

2) ขั้นเล่นเสียง (Babbling Stage)

อยู่ในช่วงอายุประมาณหนึ่งเดือนครึ่งถึงแปดเดือน อวัยวะสำหรับพูดเจริญขึ้นทารกเริ่มใช้ริมฝีปาก ลิ้น ลองหาเสียงต่างๆโดยหาเสียง อ้อแอ้ ในลำคอ ทารกรู้สึกว่าตนเองมีเสียง (Sound Awareness) จึงตั้งใจฟังและเลียนเสียงตนเองมากที่สุด จึงมักกล่าวว่าเป็นระยะเล่นเสียง (Vocal Play) แม้ว่าเสียงทารกในวัยนี้จะไม่เป็นภาษาแต่จะเป็นพื้นฐานการพัฒนาการพูดในขั้นต่อไป

3) ขั้นเลียนเสียง (Lalling Stage)

เมื่ออายุประมาณ 9 เดือน อวัยวะในการพูดและฟังเจริญมากขึ้นโดยเฉพาะประสาทรับเสียง และอวัยวะในการพูด ทารกจาเสียงพูดและเลียนเสียงของผู้ใกล้ชิดได้ ส่วนใหญ่จะเปล่งเสียงจากริมฝีปากและปลายลิ้น มักจะเป็นสระเดี่ยว เช่น อา หรือ อี ซึ่งเสียงจะแตกต่างกันไปในแต่ละชาติ ในขั้นเลียนเสียงนี้ทารกพูดทวนๆไม่มีการพัฒนาถึงขั้นนี้ เพราะไม่ได้ยินเสียงผู้อื่นเป็นตัวแบบ

4) ขั้นเลียนเสียงแบบซ้ำๆ (Echolalia)

เริ่มเมื่อเด็กทารกอายุประมาณ 1 ขวบ เด็กจะเลียนเสียงของตัวเอง แต่จะเลียนเสียงของผู้อื่นอย่างจริงจัง เริ่มเข้าใจความหมายของเสียงที่ตนเองเลียนแบบแต่ยังไม่เข้าใจแจ่มแจ้งนัก แม้ว่าจะออกเสียงคำๆนั้นได้อย่างชัดเจน

5) ขั้นพูดภาษาได้จริง (True Speech)

พัฒนาต่อจากขั้นที่ 4 เมื่ออายุประมาณ 1 ปี เด็กก็จะเริ่มเรียนรู้คำต่างๆในภาษาของตน และเข้าใจสิ่งที่ผู้อื่นพูด เมื่อเด็กเริ่มเรียนรู้คำต่างๆแล้วนั้น ซึ่งพัฒนาการทางภาษาของเด็กจะผ่านระยะต่างๆซึ่งจากแนวคิดของ Dale (1976 : 8 - 10) ได้อธิบายไว้และสามารถสรุปได้ดังนี้

(5.1) ระยะการใช้คำโดด (Holophrastic Speech) คือการใช้คำๆเดียวที่มี

ความหมายแทนวลีหรือประโยค เช่น เด็กพูดว่า บอล เพื่อแทนประโยคที่ว่า “ลูกบอลตกน้ำ ซึ่งผู้ใหญ่สามารถตีความได้จากลักษณะท่าทางของเด็ก

(5.2) ระยะการใช้ภาษาโทรเลข (Telegraphic Speech) คือ การใช้คำๆน้อยๆ

ไม่เต็มรูปประโยค เช่น อาจขาดประธานไป ซึ่งเป็นพัฒนาการที่ต่อจากการใช้คำๆเดียวแทนประโยค โดยเริ่มรวมคำ 2-3 คำเข้าด้วยกัน เพื่อสร้างประโยค เช่น “บอลไหน” แทนประโยคที่ว่า “ลูกบอลอยู่ไหน” ช่วงนี้อยู่ระหว่างอายุหนึ่งขวบครึ่งถึงสองขวบจากนั้นเด็กทารกจะพัฒนาการทางภาษาต่อไปอีกจนสามารถพูดภาษาเป็นประโยคสั้นๆ ได้ในปลายปีที่สอง หลังจากอายุ 2 ขวบ ภาษาของเด็กพัฒนาเร็วมาก การพูดเป็นคำๆได้เพิ่มเป็นหลายคำ (เป็นวลี) และจะพัฒนามากยิ่งขึ้นไปเรื่อยๆ ตามอายุ การเรียงคำไม่ค่อยถูกต้องตามไวยากรณ์ เมื่ออายุประมาณ 5 ขวบ เขาจะพูดได้ครั้งละประมาณ 6 คำ และรู้จำนวนคำศัพท์เพิ่มขึ้น จะรู้จักใช้ประโยคเกือบครบถ้วนสมบูรณ์มีประธาน กริยา กรรม บุพบท เมื่ออายุประมาณ 6-7 ขวบ เด็กจะพัฒนาภาษาพูดได้เกือบสมบูรณ์เท่าภาษาผู้ใหญ่ (ศรีเรือน แก้วกังวาล, 2548 : 149)

การเรียนรู้ภาษาที่สอง

การเรียนรู้ภาษาที่สอง (Second language acquisition) เป็นกระบวนการเรียนรู้อีกภาษาหนึ่งที่นอกเหนือจากภาษาแรก (ภาษาแม่) ซึ่งอาจเป็นได้ทั้งภาษาต่างประเทศ เช่น ภาษาอังกฤษในไทยอินโดนีเซีย และเยอรมัน หรือภาษาที่สองที่ใช้เป็นภาษาราชการ หรือเป็นภาษาที่ใช้สอนใน

โรงเรียน เช่น ภาษาอังกฤษในสิงคโปร์ อินเดีย และฟิลิปปินส์ สำหรับในประเทศไทย การเรียนภาษาอังกฤษของเด็กไทยจึงนับว่าเป็นการเรียนภาษาที่ 2 (ความจริงการเรียนภาษาอังกฤษในประเทศไทยจะเรียกว่าเป็นภาษาที่ 2 คงไม่ถูกนัก ซึ่งควรจะเรียกว่าภาษาต่างประเทศมากกว่าเพราะไม่ได้มีการนำมาใช้ในชีวิตประจำวัน เพราะส่วนใหญ่จะจบลงที่ห้องเรียนเท่านั้น) ดังนั้นในที่นี้ ภาษาที่ 2 จึงหมายถึง ภาษาต่างประเทศที่มีการเรียนรู้ของคนในประเทศที่ไม่ได้ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาราชการหรือภาษาอื่นที่มีใช้ภาษาแม่ของบุคคลคนนั้น

วิธีการเรียนการสอนภาษาที่สอง

วิธีการเรียนการสอนภาษาที่สองแบ่งเป็น 2 วิธีคือ

1) การเรียนรู้แบบธรรมชาติหรือแบบซึมซับภาษา (language acquisition)

เป็นวิธีการเรียนที่คล้ายกับการเรียนภาษาแรก ซึ่งเป็นกระบวนการเรียนรู้แบบไม่

รู้ตัว คือ ผู้เรียนต้องได้รับข้อมูลการใช้จริงทางภาษาหรือผู้เรียนได้รับประสบการณ์ตรงจากการใช้ภาษา แล้วผู้เรียนค่อยสรุปกฎเกณฑ์ทางภาษาขึ้นเอง อาทิ คนอินเดีย คนพม่า หรือชาวต่างชาติอื่นๆ ที่เข้ามาอาศัยหรือประกอบอาชีพในประเทศไทย จะใช้วิธีนี้ในการเรียนภาษาไทย คือ จากที่พูดภาษาไทยไม่ได้เลย เมื่อได้ยินได้ฟังภาษาไทยบ่อยๆ ทุกวันก็จะซึมซับเข้าไปโดยไม่รู้ตัว จากนั้นจึงค่อยๆ สรุปได้เองว่าคำไหนแปลว่าอะไร และจะทราบไปเองว่ากฎเกณฑ์ไวยากรณ์ไทยเป็นอย่างไร นั่นคือสามารถเข้าใจและสร้างประโยคภาษาไทยขึ้นเองได้เพื่อใช้ในการสื่อสาร หรือเวลาที่คุณแม่ป้อนนมให้ลูก แล้วบอกว่า drink milk เป็นประจำ เด็กก็รู้แล้วว่า คำว่า drink milk หมายความว่าอะไร โดยไม่ต้องอธิบาย วิธีการนี้เป็นเหมือนการเชื่อมโยงการกระทำทุกอย่างให้เด็กเห็นแล้วพยายามพูดภาษาอังกฤษประกอบ ดังนั้นวิธีการเรียนแบบนี้ผู้เรียนจะไม่ได้คิดว่ากำลังเรียนภาษาอยู่ เพราะมุ่งที่การใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารในชีวิตประจำวันเท่านั้น การเรียนรู้แบบนี้จึงมีลักษณะเป็นธรรมชาติ และไม่เป็นทางการ (Informal) และช่วยให้ผู้เรียนใช้ภาษาได้อย่างคล่องแคล่ว

2) การเรียนรู้แบบเรียนภาษา (language learning)

ถือเป็นการเรียนรู้ในชั้นเรียนซึ่งเป็นกระบวนการเรียนรู้แบบรู้ตัว คือ เป็นการเรียนรู้กฎเกณฑ์ของภาษาเป็นหลัก เรียนแบบที่ผู้สอนอธิบายกฎทางไวยากรณ์ บอกคำศัพท์ให้ ผู้เรียนจึงรู้กฎเกณฑ์และสามารถบอกกฎเกณฑ์ของภาษาได้ มีความรู้เกี่ยวกับตัวภาษาที่ เรียน อาทิเช่น ผู้เรียนคนหนึ่งพูดว่า “I goes to school every day.” แล้วผู้สอนแก้ไขโดยให้พูดประโยคที่ถูกต้องใหม่ ผู้เรียนจะเกิดการเรียนรู้แบบรู้ตัวว่าการเติม “s” ที่คำกริยาจะเกิดหลังสรรพนามบุรุษที่ 3 ไม่ใช่บุรุษที่ 1 ซึ่งคนไทยส่วนใหญ่เรียนภาษาที่สองด้วยวิธีนี้

ดังนั้นกระบวนการเรียนด้วยวิธีนี้ไม่มีการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารเหมือนในชีวิตประจำวัน จึงเป็นการเรียนรู้อย่างเป็นทางการ (Formal) (Krashen, 1987 อ้างถึงใน สมิตรา อังวัฒนกุล, 2540 : 22) ซึ่งการเรียนรู้แบบนี้ได้ก็จะหาข้อสอบเก่ง เพราะมีคนป้อนให้ แต่เด็กจะจำแต่ตัวทฤษฎีเท่านั้น พอถึงเวลาไปใช้จะใช้ไม่ถูก เพราะการเรียนการสอนจะจบลงแค่ในห้องเรียน จากนั้นเด็กก็จะขาดแรงจูงใจในการนำภาษาอังกฤษไปใช้ในชีวิตประจำวัน

อายุกับการเรียนรู้ภาษาที่สอง

นับแต่อดีตมามีผลการศึกษา ผลงานวิจัยหลายฉบับของนักภาษาศาสตร์ นักวิชาการศึกษานักจิตวิทยาและผู้เกี่ยวข้องอื่นๆที่สนใจศึกษาเกี่ยวกับ ช่วงอายุที่เหมาะสมสำหรับการเริ่มเรียนรู้ภาษาที่สอง จนกระทั่งปัจจุบันก็ยังคงเป็นที่ถกเถียงและยังหาข้อสรุปที่ชัดเจนไม่ได้ว่า เด็กควรเริ่มต้นการเรียนรู้ภาษาที่สองได้เมื่อไหร่

จากการศึกษาค้นคว้าเอกสาร งานวิจัยและตารางต่างๆทั้งในและต่างประเทศ สามารถสรุปได้ว่า การเรียนรู้ภาษาที่สองไม่น่าจะมีกฎเกณฑ์ที่ตายตัวที่กำหนดว่าเด็กอายุเท่าใดจึงจะเริ่มเรียนได้ เนื่องจากความสามารถทางภาษาของคนมีมาแต่กำเนิด ซึ่งเริ่มได้ทุกลวัย ไม่จำเป็นต้องรอให้โต เพราะภาษาคือทักษะที่เน้นการฝึกใช้เพื่อให้เกิดความชำนาญ เพียงแค่เตรียมความพร้อมและการจัดประสบการณ์การ

เรียนรู้ให้เหมาะสมกับเด็กแต่ละวัย ทั้งนี้ นักวิชาการหลายๆท่านต่างเชื่อว่าหากเริ่มเรียนภาษาที่สองตั้งแต่เด็กๆการเรียนรู้ของเขาก็จะเป็นธรรมชาติมากขึ้น โดยเฉพาะเรื่องของการระบบเสียงที่จะมีใกล้เคียงกับเจ้าของภาษา ดังที่ Penfield & Roberts (อ้างถึงใน ศิตา เยี่ยมขันติถาวร, 2556 : 9) ได้อธิบายไว้ว่า สมอของผู้นเรียนภาษาก่อนวัย 9 ขวบ จะมีความเหมาะสมเป็นพิเศษต่อการเรียน ทั้งนี้

เพราะบริเวณภาษาในสมองจะมีความยืดหยุ่นกว่า ความแทรกซ้อนของภาษาเมื่อน้อยกว่าวัยผู้ใหญ่ ดังนั้นวัยของการเริ่มเรียนภาษาอังกฤษที่มีประสิทธิภาพมากที่สุดคือ วัยเด็ก

เนื่องด้วยวัยเด็กเป็นวัยของการเรียนรู้ที่องกวมและรวดเร็ว สมองและระบบประสาทของเด็กยังไม่มีอาการชาที่จะรับของใหม่ทางภาษา เด็กจึงมีความพร้อมที่จะเลียนแบบและฝึกตามโดยไม่มีความรู้สึกที่จะต้องฝึกหรือมีความอายเช่นผู้ใหญ่ ซึ่งนับเป็นช่วงเวลาทองหรือช่วง “วิกฤติ”(critical period)ของการเรียนรู้ภาษาที่สอง และหลังจากผ่านช่วงเวลานั้นแล้วการเรียนรู้ภาษาใหม่จะยากขึ้น ผู้เรียนจะต้องใช้ความพยายามและใช้เวลาในการฝึกฝนและเรียนรู้ภาษาที่สองมากขึ้นจึงจะสามารถเข้าใจและจดจำได้

กรณีที่พบปัญหาว่าถ้าผู้เรียนเริ่มเรียนภาษาที่สองเมื่อมีอายุมากนั้น จะทำให้มีความยากลำบากในการเรียนมากขึ้น ซึ่ง ศิดา เขี่ยมขันติถาวร (2556 : 9) ได้อธิบายว่า เนื่องจากผู้เรียนมีความเคยชินกับรูปแบบหรือโครงสร้างของภาษาแม่ โดยเฉพาะเรื่องระบบเสียง มักจะได้ยินผู้เรียนอ้างว่า “ลิ้นแข็ง” เกินกว่าจะเรียนภาษาอังกฤษ ความเป็นจริงแล้วเกิดจากที่ผู้เรียนมีรูปแบบโครงสร้างภาษาแม่ของตนอย่างสมบูรณ์ มีความจำกัดในเรื่องของการออกเสียง เสียงบางเสียงของภาษาอังกฤษเป็นเสียงที่ไม่มีในภาษาไทย สิ่งเหล่านี้เป็นข้อจำกัดของผู้เรียนที่มาเริ่มเรียนภาษาต่างประเทศเมื่อมีอายุมาก ระบบไวยากรณ์ของภาษาก็ก็นับปัจจัยหนึ่ง เพราะภาษาอังกฤษและภาษาไทยไม่ใช่ภาษาในตระกูลเดียวกัน การเรียนภาษาในตระกูลอื่นทำให้ผู้เรียนเกิดความรู้สึกว่าภาษาอังกฤษนั้น ยากจนถอดใจและเลิกเรียนในที่สุด นอกจากนี้ระบบความหมายก็เป็นอีกสาเหตุหนึ่งที่ทำให้เราไม่สามารถพัฒนาทักษะทางภาษา การไม่คุ้นเคยกับวัฒนธรรมเจ้าของภาษาก็นับอุปสรรคในการเรียนภาษาต่างประเทศ

ทั้งนี้ผู้ใหญ่ก็สามารถเรียนและพูดภาษาอังกฤษได้ดีกว่าวัยเด็กในหลายๆด้าน โดยเฉพาะเรื่องกฎเกณฑ์ทางภาษา ยกเว้นเรื่องของการออกเสียง ซึ่งอาจเป็นเพราะวัยหนุ่มสาวหรือวัยผู้ใหญ่มีทักษะทางภาษาจากภาษาแม่หรือภาษาแรกเพียงพอแล้ว และสามารถนำทักษะการเรียนรู้ภาษาที่มีเข้ามาประยุกต์ใช้กับการเรียนภาษาต่างประเทศ ถ้าได้เรียนรู้วิธีการออกเสียงที่ถูกต้อง และหมั่นฝึกฝนก็จะสามารถแก้ปัญหาเรื่องวัยกับการเรียนภาษาได้ และวัยผู้ใหญ่เองก็ได้เปรียบกว่าวัยเด็กตรงที่มีความตั้งใจจะศึกษามากกว่าเด็ก และมีสมาธิจดจ่ออยู่กับสิ่งที่เรียนได้นานกว่าอีกด้วย

ความแตกต่างระหว่างการเรียนรู้ภาษาแรกกับการเรียนรู้ภาษาที่สอง

จากแนวคิดของ Vygotsky สามารถสรุปการเรียนรู้ภาษาแรก(ภาษาแม่)กับภาษาที่สอง ว่ามีความแตกต่างกันกล่าวคือ เด็กเริ่มเรียนรู้ภาษาแรกได้โดยธรรมชาติหรืออัตโนมัติ ก่อนที่จะเรียนรู้ลักษณะที่ซับซ้อนของภาษา ซึ่งได้แก่ ลักษณะของเสียง หลักไวยากรณ์และโครงสร้างของภาษา ส่วนการเรียนรู้ภาษาที่สอง ผู้เรียนต้องใช้วิธีการเรียนรู้ที่เป็นระบบโดยการทำความเข้าใจและสร้างความตระหนักรู้ถึงหลักการของภาษาก่อนที่จะพัฒนาทักษะทางภาษาให้คล่องแคล่วในภายหลัง กล่าวคือ ผู้เรียนต้องเรียนรู้รูปแบบระดับสูงของภาษาก่อนที่จะพัฒนาการใช้ภาษาให้เกิดความคล่องแคล่ว

องค์ประกอบทางด้านจิตวิทยาที่มีความสำคัญในการเรียนภาษาที่สอง

องค์ประกอบทางด้านจิตวิทยา ที่มีความสำคัญในการเรียนภาษาที่สองมีหลายประการที่ต้องพิจารณา ทั้งที่เกี่ยวกับตัวผู้เรียนเอง เช่น อายุ เวลา ความต้องการ แรงจูงใจ และความพร้อมเกี่ยวกับสถานการณ์แวดล้อมและเกี่ยวกับครู ซึ่ง สกฤณา บุญสูง (2540 : 21 - 25) ได้เสนอไว้ดังนี้

1) ตัวผู้เรียน

1.1) อายุของผู้เรียน

ยิ่งเริ่มเรียนอายุน้อยเท่าใดก็ได้ผลดีเท่านั้น เมื่อพิจารณาเกี่ยวกับความรู้สึบบาง

ประการที่แตกต่างกัน ระหว่างเด็กและผู้ใหญ่ เช่น เรื่องความกระตือรือร้น และความกลัวที่จะใช้ภาษา ผิดๆถูก จะพบว่าผู้ใหญ่มีความรู้สึกเช่นนั้นมากกว่าเด็ก อันเป็นผลให้ผู้ใหญ่บางคนไม่กล้าแสดง การฝึกภาษาจึงลดน้อยไป ทำให้ขาดความมั่นใจในการใช้ภาษา ลักษณะอื่นได้แก่ เรื่องความจำ และการใช้เหตุผล เด็กจำได้เร็วกว่าผู้ใหญ่ แต่ขณะเดียวกันก็ลืมเร็วกว่า ส่วนในการใช้เหตุผลนั้นผู้ใหญ่สามารถใช้เหตุผลและสรุปได้ดีกว่าเด็ก ในเรื่องการออกเสียงในภาษาหรือการเลียนเสียง เด็กส่วนใหญ่จะเลียนเสียงได้ดีกว่าผู้ใหญ่ เมื่อพิจารณารอบด้านแล้วก็พอจะสรุปได้ว่า เรื่องของอายุมีองค์ประกอบสำคัญที่จะทำให้ผู้เรียนได้รับความสำเร็จหรือไม่ในการเรียนภาษาต่างประเทศ

1.2) เวลาเรียน

ระยะเวลาที่ผู้เรียนได้คลุกคลีกับการใช้ภาษา เวลานานเท่าใดจึงจะทำให้ผู้เรียนรู้ภาษาถึงขีดที่

ใช้ได้ในการสื่อความหมาย อย่างน้อยผู้เรียนต้องคลุกคลีกับการใช้ภาษาจริงต่อเนื่องกันเป็นเวลา 600 ชั่วโมงจึงจะได้ผล

1.3) ความต้องการ

การที่มนุษย์อยู่รวมกันมีความจำเป็นที่จะต้องใช้ภาษาในการติดต่อสื่อสารระหว่างกันความต้องการนั้นเป็นแรงกระตุ้นทำให้มนุษย์ต้องเรียนรู้ภาษาของสังคมที่ตนอยู่ เพื่อใช้เป็นเครื่องมือในการสื่อสารกับผู้ที่ตนต้องการจะติดต่อกับ ส่วนภาษาต่างประเทศ เช่น ภาษาอังกฤษในประเทศไทยนั้น ผู้เรียนไม่มีความจำเป็นที่จะต้องใช้ภาษาอังกฤษในการสื่อสารเลย ด้วยเหตุนี้ผู้เรียนส่วนใหญ่จึงขาดความกระตือรือร้นที่จะเรียนภาษาอังกฤษ อันเป็นผลทำให้การเรียนไม่ได้รับผลสำเร็จ เป็นหน้าที่ของผู้ที่เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอนภาษาอังกฤษที่จะต้องให้ความเข้าใจแก่ผู้เรียนว่า ภาษาอังกฤษมีประโยชน์อะไรบ้างเพื่อเร้าให้ผู้เรียนเกิดความต้องการที่จะเรียน

1.4) แรงจูงใจ

แรงจูงใจ หมายถึง ความปรารถนาที่จะเรียน อยากจะให้ตนบรรลุถึงความสำเร็จ อยากเรียน อยากรู้ เพื่อตนจะได้ประสบสัมฤทธิ์ผล แรงจูงใจในการเรียนภาษาต่างประเทศจึงหมายถึง ความรู้สึกของผู้เรียนเองที่อยากเรียน เพื่อใช้ภาษาต่างประเทศที่ตนเรียนในการติดต่อกับชาติอื่นและความปรารถนาที่จะศึกษาหาความรู้โดยใช้ภาษานั้นๆเป็นสื่อกลาง นอกจากนี้ยังมีแรงกระตุ้นจากภายนอกที่ทำให้ผู้เรียนอยากเรียน เช่น ได้รับทราบหรือรู้เห็นว่าผู้ที่เรียนภาษาต่างประเทศได้รับความสำเร็จในชีวิตมากกว่า ผู้ที่ไม่ได้เรียน ทั้งได้รับความยกย่องจากสังคมด้วย

1.5) ความพร้อม

ความพร้อม หมายถึง ความสามารถที่จะเรียน ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับระดับวุฒิภาวะทางกายและสติปัญญา ผู้เรียนจะเรียนได้ดีเมื่อตนมีความพร้อมที่จะเรียน หากขาดความพร้อม ผู้เรียนจะเกิดความท้อแท้และขาดความสนใจ

2) สถานการณ์

สถานการณ์ หมายถึง สิ่งของ บุคคล หรือสภาพแวดล้อมตัวนักเรียน ซึ่งครูอาจจะจัดขึ้นโดยมีวัตถุประสงค์ที่จะให้ผู้เรียนได้เรียนภาษาในสถานการณ์จริงหรือสถานการณ์จำลอง เพื่อให้ผู้เรียนเกิดความรู้สึกว่าตนเรียนแล้ว จะนำภาษาไปใช้ในสถานการณ์เช่นนั้นได้จริง การสร้าง

สถานการณ์ขึ้นนี้บังคับให้ผู้เรียนต้องเรียน หน้าที่ของผู้สอนก็จะต้องสร้างสถานการณ์ที่เหมาะสมให้ผู้เรียนได้ใช้ภาษาด้วยตนเอง โดยมีครูเป็นผู้แนะนำให้บ้าง

3) ตัวครู

ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้ของนักเรียนมากที่สุดก็คือตัวครู ความรู้

ความชำนาญ คุณภาพของครู ความกระตือรือร้นในการสอนและการชวนขวยในการหาความรู้ของครู ลักษณะต่างๆเหล่านี้ล้วนแต่ส่งผลต่อการเรียนรู้ของนักเรียนทั้งสิ้น (สุไร พงษ์ทองเจริญ อ้างถึงใน สกฤณา บุญสูง, 2540 : 24)

4) สื่อและอุปกรณ์การสอนภาษาอังกฤษ (Teaching Aids)

อุปกรณ์การสอนเป็นสิ่งจำเป็นอย่างยิ่งสำหรับการสอนภาษาอังกฤษ การใช้อุปกรณ์ทำให้การสอนของครูมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น ทั้งในด้านการให้ความหมาย การสร้างความสนใจของนักเรียน และการฝึกทักษะต่างๆ ศรีวิชัย วรรณประเสริฐ (อ้างถึงใน สกฤณา บุญสูง, 2540 : 24) กล่าวว่า สื่อการเรียนการสอนช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจความหมายอย่างถูกต้อง และช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และประทับใจ ช่วยให้ผู้เรียนเกิดความสนใจอยากเรียน ช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนมีกิจกรรมมากยิ่งขึ้น

ปัจจัยที่มีผลต่อการเรียนภาษาที่สอง

การเรียนการสอนภาษาที่สองสำหรับเด็กไทย เป็นการเรียนรู้ที่มีใช้ภาษาแรก(ภาษาแม่) จึงเป็นเรื่องค่อนข้างยากที่จะเรียนรู้ เนื่องจากต้องอาศัยทักษะในการฝึกฝนด้วยความเข้าใจ เมื่อเด็กเข้าชั้นเรียนเด็กจะรู้สึกเครียดด้วยความไม่คุ้นเคย อึดอัดกับการเรียน เพราะมีทั้งศัพท์ใหม่ ไวยากรณ์ใหม่ ที่ต้องสร้างความเข้าใจและสื่อสารให้ได้ เป็นความกังวลสำหรับเด็กทุกคน การถ่ายทอดความรู้สึกว่ายาก ความน่ากลัวทำให้เป็นปัญหาการเรียนภาษาที่ 2 ของเด็ก ซึ่งไม่ใช่แต่ภาษาอังกฤษอาจเป็นภาษาจีน ภาษาฝรั่งเศสหรือภาษาอื่นๆด้วย จึงส่งผลให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาต่างประเทศของเด็กไทยค่อนข้างต่ำ ทั้งนี้เนื่องจากสภาพแวดล้อมและการใช้ชีวิตในสังคมไทย ที่เด็กไทยแทบไม่จำเป็นต้องใช้ภาษาที่สองในชีวิตประจำวันเลย นอกจากใช้เรียนในห้องเรียนเท่านั้น ดังนั้นเด็กไทยจึงไม่เห็นความจำเป็นหรือประโยชน์ของภาษาที่สอง จึงทำให้ขาดโอกาสในการฝึกใช้ภาษาที่สองใน

สภาพการณ์จริง ดังนั้นเพื่อให้การเรียนรู้เกิดประสิทธิผลมากที่สุด ทั้งผู้สอนและผู้เรียนควรมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการเรียนภาษาที่สอง ดังที่ ศรีวิไล ดอกจันทร์ (2536 : 12) ได้อธิบายว่า การเรียนรู้ภาษาที่สองไม่ได้เกิดขึ้นง่ายด้ายกับทุกคนเหมือนกับการเรียนภาษาแรกแม้จะมีเวลาเรียนมากกว่าก็ตาม บางคนก็อาจประสบความสำเร็จในการเรียนภาษาที่สองมากกว่าคนอื่นๆที่อยู่ในสิ่งแวดล้อมเหมือนกัน ทั้งนี้เพราะมีปัจจัยหลายอย่างที่มีผลต่อการเรียนภาษาที่สอง เช่น 1) อายุ - ผู้ที่มีอายุน้อย เรียนภาษาได้ดีกว่าผู้ที่มีอายุมาก

- 2) สถานการณ์ทางการเรียน - เด็กจะเรียนเมื่อโตขึ้นและพยายามเรียนในห้องเรียน
- 3) แรงจูงใจในการศึกษาภาษา - เพราะต้องการเป็นส่วนหนึ่งในสังคม เช่น กลุ่มเพื่อน
- 4) ความมั่นใจในตนเองสูง - เพราะมีความกล้าที่จะใช้ภาษาโดยไม่กลัวผิดจึงเรียนภาษาได้ดี
- 5) เจตคติที่ดีต่อภาษา - เห็นประโยชน์และนำไปใช้ในชีวิตประจำวัน

จากการค้นคว้าเพิ่มเติมในประเด็น สิ่งที่ทำให้เด็กไม่อยากจะเรียนภาษาที่สอง พบว่า

- 1) ถ้าผู้เรียนรู้สึกอึดอัดใจ ไขว้เขว และกดดัน
- 2) ถ้าผู้เรียนรู้สึกสับสนจากแนวคิดเชิงนามธรรมของกฎและการใช้ไวยากรณ์ ซึ่งยากเกินที่เด็กๆจะทำความเข้าใจ
- 3) ถ้าผู้เรียนร่วมกิจกรรมที่ต้องฟัง ความสนใจ หรือตั้งใจมาเป็นระยะเวลานาน
- 4) ถ้าผู้เรียนโดนบอกให้แก้ไขข้อผิดพลาดบ่อยเกินไปอย่าไปแก้ความผิดนั้นแบบตรงๆเพราะเด็กจะขาดความมั่นใจและไม่อยากพูดภาษาอังกฤษอีก

จิตวิทยาการสอนภาษาที่สอง

Finocchiaro (อ้างถึงใน ทิพวรรณ นามแก้ว, 2535 : 24) เป็นผู้เชี่ยวชาญทางด้านการสอนภาษาที่สองได้กล่าวถึงจิตวิทยาการสอนภาษาที่สองไว้ดังนี้

- 1) การเรียนรู้จะเกิดขึ้นเมื่อการเรียนรู้สัมพันธ์กับความต้องการและประสบการณ์ของผู้เรียน

2) การจัดลำดับเนื้อหาของภาษาในการสอนเป็นสิ่งสำคัญมาก ควรเรียนเนื้อหาที่รู้ไปยังเนื้อหาที่ไม่รู้ และจากง่ายไปหายาก ตามลำดับ

3) การฝึกหลายๆ ครั้ง เป็นสิ่งจำเป็นมาก เพราะการเรียนรู้ภาษาเป็นการสร้างนิสัยการเรียนรู้ทักษะใดๆ จะเกิดขึ้นเป็นสัดส่วนโดยตรงกับการฝึกซ้ำกับทักษะนั้น

4) การฝึกซ้ำควรจะถี่ในระยะต้นๆ แล้วค่อยเว้นช่วงห่างออกไปทุกที

5) การแก้ไขข้อผิดพลาดในทันทีที่ผู้เรียนทำผิดเป็นเรื่องสำคัญมาก ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ในสิ่งนั้น ถ้าเรียนรู้ได้ว่าสิ่งที่เขาทำไปนั้นถูกต้อง

การเรียนรู้ภาษาแรก(ภาษาแม่)และภาษาที่สอง(ภาษาต่างประเทศ) เมื่อนามาเปรียบเทียบกัน จะพบว่าเด็กทุกคนมีความสามารถที่จะเรียนภาษาของตนเองได้ แต่เด็กบางคนเท่านั้นที่จะสามารถเรียนภาษาต่างประเทศประสบความสำเร็จ เมื่อศึกษาวิธีการเรียนภาษาทั้ง 2 ลักษณะนี้ก็จะพบว่า มีสภาพการณ์ที่ต่างกัน ในการเรียนภาษาแรกนั้น เด็กเรียนจากบุคคลแวดล้อมและได้รับการฝึกฝนตลอดเวลา มีผู้พูดให้ฟังเป็นตัวอย่าง เด็กพูดตาม มีผู้ชี้แจงแก้ไขอยู่รอบ

ด้าน แต่การเรียนรู้ภาษาที่สอง(ภาษาต่างประเทศ)นั้น เด็กอยู่ในสภาพแวดล้อมที่แตกต่างกัน ออกไปโดยสิ้นเชิง เด็กเรียนทุกอย่างจากห้องเรียน สภาพการณ์มิได้เป็นไปตามธรรมชาติ แต่ถ้าศึกษาสังคมที่ใช้ภาษาหลายภาษา ก็พบว่าเด็กที่เติบโตมาในสังคมเช่นนั้น สามารถเรียนรู้ภาษาเหล่านั้นทุกภาษาในเวลาเดียวกัน ดังนั้นจึงสรุปได้ว่า การที่เด็กเรียนรู้ภาษาต่างประเทศได้ไม่เหมือนกับภาษาของตน เพราะเด็กไม่ได้เรียนตามธรรมชาติ แต่ต้องอาศัยส่วนประกอบอื่นๆ อันได้แก่ ครู สื่อการเรียนนานาชนิด และสภาพแวดล้อมภายในห้องเรียน

2.4 ทฤษฎีการสอนภาษา และเอกสาร งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ทฤษฎีการสอนภาษาส่วนใหญ่ได้มาจากการผสมผสานทฤษฎีการเรียนรู้ (theories of learning) ซึ่งมีจำนวน 5 ทฤษฎี ได้แก่ พฤติกรรมนิยม (behaviourism) ปัญญานิยม (cognitivism) มนุษยนิยม (humanism) และ ปฏิสัมพันธ์นิยม (social interactionism) และปฏิสัมพันธ์ทางสังคม (social constructivism) เข้าด้วยกันกับแนวคิดหรือทฤษฎีเกี่ยวกับภาษา (theories of language) จำนวน 3 ทฤษฎี ได้แก่ ทฤษฎีภาษาศาสตร์โครงสร้าง (structural linguistics) ภาษาศาสตร์หน้าที่

(functional linguistics) และ แนวคิดปฏิสัมพันธ์ (interactional view of language) จนทำให้ได้ ทฤษฎีการสอนภาษา (theories of language teaching) ที่หลากหลาย

2.4.1 ทฤษฎีการเรียนรู้ (Theories of Learning)

ทฤษฎีที่อธิบายว่าการเรียนรู้เกิดขึ้นได้อย่างไรมีมากมายหลายทฤษฎี วิลเลียมและ เบอร์ดิน (Williams and Burden, 1997) ได้อธิบายทฤษฎีหลักๆ จำนวน 4 ทฤษฎี ได้แก่ พฤติกรรม นิยม (behaviourism) ปญญานิยม (cognitivism) มนุษยนิยม (humanism) และปฏิสัมพันธ์นิยม (social interactionism) ซึ่งแนวคิดสามแนวคิดหลังก่อให้เกิดทฤษฎีที่เชื่อว่าผู้เรียนพัฒนาความรู้ได้ จากการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม (social constructivist model)

1.1 ทฤษฎีการเรียนรู้พฤติกรรมนิยม (Behaviourism)

ทฤษฎีการเรียนรู้พฤติกรรมนิยม (behaviourism) ได้แนวคิดพื้นฐาน จาก ทฤษฎีปฏิฐานนิยม (the positivist school) ซึ่งเชื่อว่าการเรียนรู้ของมนุษย์คล้ายคลึงกับการเรียนรู้ ของสัตว์ กล่าวคือ มนุษย์และสัตว์เรียนรู้จากการสร้างนิสัยหรือพฤติกรรมโดยมีอิทธิพลจาก สิ่งแวดล้อมคอยเป็นตัวกระตุ้นจิตของเด็กแรกเกิดเปรียบเหมือนผ้าขาว ดังนั้นการเรียนรู้ของเด็กจึง ต้องอาศัย การควบคุมพฤติกรรมภายใต้เงื่อนไข ซึ่งแบ่งออกเป็น 2 แบบ ได้แก่

1) ทฤษฎีการเรียนรู้แบบการวางเงื่อนไขแบบคลาสสิก (Classical Conditioning) โดย อีวาน พาฟลอฟ (Ivan Pavlov) ซึ่งกล่าวว่า การเรียนรู้เกิดจากการใช้สิ่งเร้าเพื่อ กระตุ้นให้เกิดการกระทำพฤติกรรมตอบสนองอย่างใดอย่างหนึ่ง ตัวอย่างการทดลองตามทฤษฎีนี้คือ การกระตุ้นให้สุนัขน้ำลายไหลเมื่อมีสิ่งเร้าที่เป็นสัญลักษณ์ของอาหาร

2) ทฤษฎีการวางเงื่อนไขหรือทฤษฎีเสริมแรง (operant conditioning) โดยเอ็ดเวิร์ด ธอร์นไดค์ (Edward Thorndike) และเบอร์ริส สกินเนอร์ (Burrhus Skinner) เน้นการ เสริมแรงทางบวก (positive reinforcement) หรือการให้รางวัลเพื่อเสริมพฤติกรรมตอบสนองการ เรียนรู้ที่ดี และการเสริมแรงทางลบ (negative reinforcement) หรือการลงโทษเมื่อผู้เรียนพฤติกรรม ตอบสนองการเรียนรู้ที่ไม่ถูกต้อง ตัวอย่างการทดลองตามทฤษฎีนี้คือการฝึกหนูให้กดคันและให้

รางวัลเป็นอาหารแก่หนูที่สามารถกดคันได้ ซึ่งสกินเนอร์ได้นำผลการทดลองนี้มาอธิบายการเรียนรู้ของมนุษย์

การเรียนตามทฤษฎีนี้เน้นจะเน้นคำตอบที่ถูกต้อง ผู้สอนจะเป็นผู้มีบทบาทสำคัญในการเสริมแรงทางบวกโดยการชมเชยหรือให้รางวัลเมื่อผู้เรียนตอบถูกต้อง (ซึ่งนับเป็นพฤติกรรมการเรียนรู้ที่ดี) และในการเสริมแรงทางลบ โดยการทำโทษหรือแก้ไขคำตอบที่ผิด (ซึ่งนับเป็นพฤติกรรมการเรียนรู้ที่ไม่ดี) ในขณะที่ผู้เรียนมีบทบาทเป็นเพียงผู้รับสาร

อย่างไรก็ดี แม้ทฤษฎีพฤติกรรมนิยมจะยังคงมีอิทธิพลต่อความคิดของครูอาจารย์และระบบการศึกษาของบางประเทศ แต่ทฤษฎีนี้ถูกต่อต้านโดยนักจิตวิทยาการศึกษาอย่างแพร่หลาย เนื่องจากมีพื้นฐานมาจากการทดลองกับสัตว์ ไม่ควรนำมาใช้อธิบายการเรียนรู้ของมนุษย์ ซึ่งมีลักษณะทางชีววิทยาที่แตกต่างจากสัตว์ มีความตระหนักรู้และมีความคิดส่วนบุคคลที่ต่างกันไป นอกจากนี้ ทฤษฎีนี้ยังไม่สามารถใช้อธิบายคำหรือข้อความต่างๆ ที่เด็กเล็กพัฒนาขึ้นมาโดยปราศจากการเสริมแรง

1.2 ทฤษฎีการเรียนรู้ปัญญานิยม (Cognitivism)

ทฤษฎีการเรียนรู้ปัญญานิยม (Cognitivism) เน้นการเรียนรู้ที่ผู้เรียนต้องปฏิบัติ การแก้ปัญหาหรือโจทย์ และการจำ) เพื่อให้เข้าใจความหมายของสิ่งที่เรียนด้วยตนเอง (active learning) ซึ่งแตกต่างจากทฤษฎีพฤติกรรมนิยม (behaviourism) ที่ไม่เชื่อว่าผู้เรียนสามารถสร้างความรู้ใหม่ได้ด้วยตนเอง วิลเลียมและเบอร์เดน (Williams and Burden, 1997) แบ่งทฤษฎีนี้ออกเป็น 2 ทฤษฎีย่อย ได้แก่

1) ทฤษฎีการเรียนรู้โดยการประมวลข้อมูล (information processing) ซึ่งเปรียบเทียบสมองของมนุษย์กับคอมพิวเตอร์และพยายามอธิบายการทำงานของสมอง 3 ด้าน ดังนี้

- ด้านการประมวลข้อมูล (information processing) ทฤษฎีนี้ เชื่อว่าการเรียนคือการรับข้อมูล การประเมินผล และการนำผลที่ได้รับไปใช้งาน นอกจากนี้ความใส่ใจ (attention) ยังเป็นปัจจัยที่ส่งเสริมหรือเป็นอุปสรรคในการเรียนรู้ ซึ่งทฤษฎีนี้เชื่อว่าในระบบประสาทของมนุษย์มีตัวกรองที่ทำหน้าที่เลือก ตอบสนองหรือไม่ตอบสนองต่อสิ่งเร้า การเรียนรู้จะสำเร็จได้ในกรณีที่ผู้เรียนมีความใส่ใจต่อสิ่งเร้า

- ด้านความจำ (memory) มาลิมและเบิร์ช (Malim and Birch, 1998)

กล่าวว่าความจำเป็นพลังสำคัญของการเรียนรู้ ความจำ มี 3 ชนิด ได้แก่ ความจำทันที (immediate memory) ซึ่งหมายถึงการคงข้อมูลไว้ในเวลาไม่กี่นาที หากไม่ใส่ใจจะลืมได้ง่าย ความจำระยะสั้น (short-term memory) ซึ่งหมายถึง การคงข้อมูลไว้ในระยะสั้น สามารถลืมได้หากไม่ได้รับการทบทวน และความจำระยะยาว (long-term memory) ซึ่ง หมายถึงการคงข้อมูลแบบถาวรเนื่องจากมีการทบทวนข้อมูลนั้นอยู่เสมอ การเรียนรู้จะสำเร็จได้ในกรณีที่ผู้เรียนได้รับข้อมูลไม่มากเกินไป และข้อมูลใหม่มีส่วนเกี่ยวข้องกับข้อมูลเก่า

- ด้านความฉลาด (intelligence) มีคำอธิบายจากนักทฤษฎีสองกลุ่ม ได้แก่

กลุ่มดั้งเดิมที่กล่าวว่าความฉลาดมีลักษณะคงที่และตายตัวเนื่องจากมียีนส์และเชื้อชาติเป็นตัวกำหนด และความฉลาดสามารถสังเกตได้จากความเป็นเหตุเป็นผลและความสามารถในการคำนวณและการใช้ภาษา ซึ่งสามารถวัดได้ ด้วยการทดสอบ เช่น การวัดไอคิว ส่วนนักทฤษฎีอีกกลุ่มหนึ่ง ได้แย้งว่าความฉลาดไม่ได้มีลักษณะคงที่และตายตัว แต่สามารถเปลี่ยนแปลงได้ ดังทฤษฎีพหุปัญญา (Theory of Multiple Intelligences) ของการ์ดเนอร์ (Gardner) ที่กล่าวถึงความฉลาดประเภทต่างๆ ซึ่งสามารถนำมาผสมกันได้ เมื่ออยู่ในสถานการณ์ที่จำเป็น ได้แก่ ปัญญาด้านภาษา (linguistic intelligence) ปัญญาด้านตรรกศาสตร์และคณิตศาสตร์ (logical-mathematical intelligence) ปัญญาด้านมิติสัมพันธ์ (visual-spatial intelligence) ปัญญาด้านร่างกายและการเคลื่อนไหว (bodily kinesthetic intelligence) ปัญญาด้านดนตรี (musical intelligence)

ปัญญาด้านมนุษยสัมพันธ์ (interpersonal intelligence)

ปัญญาด้านการเข้าใจตนเอง (intrapersonal intelligence)

และปัญญาด้านธรรมชาติวิทยา (naturalist intelligence)

2. ทฤษฎีการเรียนรู้พุทธิปัญญานิยม (constructivism) เน้นการสร้างความรู้ใหม่ตามปัญญาของตัวผู้เรียนเอง กล่าวคือ การเรียนเป็นการสร้างความหมายโดยผู้เรียนเป็นผู้ทำความเข้าใจกับประเด็นต่างๆ ด้วยตนเอง ทฤษฎีตั้งอยู่บนแนวคิดของพียาเจต์ (Piaget) ซึ่งอธิบายพัฒนาการโครงสร้างทางปัญญาของเด็กตั้งแต่แรกเกิด จนกระทั่งเป็นวัยรุ่น ตามขั้นตอนดังนี้

- ระยะพัฒนาการประสาทสัมผัสและการเคลื่อนไหว(sensorimotor stage) (อายุ 0-2 ปี) เป็นระยะของการสร้างความรู้เกี่ยวกับประสาทสัมผัสทางกายภาพ

- ระยะพัฒนาการก่อนเกิดความคิดอย่างมีเหตุผล (preoperational stage) (อายุ 2-7 ปี) เป็นระยะของการจำและมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งต่างๆ รอบตัว

- ระยะพัฒนาการความคิดอย่างมีเหตุผลเชิงรูปธรรม (concrete operational stage) (อายุ 7-11 ปี) เป็นระยะที่สามารถอธิบายประสบการณ์ทางกายภาพอย่างมีเหตุผล

- ระยะพัฒนาการความเข้าใจอย่างมีเหตุผล (formal operational stage) (ช่วงวัยรุ่น) เป็นระยะที่สามารถใช้เหตุผลในการอธิบายและเข้าใจสิ่งที่เป็นนามธรรม

แกกนอนและคอลเลย์ (Gagnon and Collay, 2000) สรุป หลักการเรียนรู้ภายใต้ทฤษฎีพุทธิปัญญานิยมไว้ดังนี้

- ผู้เรียนสร้างการเรียนรู้ด้วยตนเองทางกายภาพด้วยการมีส่วนร่วมอย่างกระตือรือร้น

- ผู้เรียนสร้างความรู้เชิงสัญลักษณ์ โดยใช้การกระทำเป็นสัญลักษณ์

- ผู้เรียนสร้างความรู้เกี่ยวกับโลกภายนอกโดยการปฏิสัมพันธ์กับคนอื่นในสังคม

- ผู้เรียนสร้างความรู้เชิงทฤษฎีโดยการตั้งสมมติฐานกับสิ่งที่ตนยังเข้าใจไม่ครบถ้วน

บรูเนอร์ (Bruner, 1966) กล่าวว่า การประยุกต์ใช้ทฤษฎีนี้กับการเรียนการสอนในห้องเรียน จะเน้นการพัฒนากระบวนการทางปัญญาในการสร้างความรู้ใหม่หรือตั้งสมมติฐานของผู้เรียน บนพื้นฐานของความรู้และประสบการณ์ที่ผู้เรียนมีอยู่ก่อนแล้ว ผู้สอนและหลักสูตรควรส่งเสริมผู้เรียนโดยการให้งานและจัดเตรียมสิ่งแวดล้อมที่จะช่วยให้ผู้เรียนค้นพบความรู้ใหม่ด้วยตนเอง ดังนั้นปัจจัยทางสังคมและวัฒนธรรมจึงมีส่วนส่งเสริมการเรียนรู้

อย่างไรก็ดี ทฤษฎีการเรียนรู้นี้ถูกวิจารณ์เรื่องการเปรียบเทียบมนุษย์กับคอมพิวเตอร์โดยไม่คำนึงถึงปัจจัยทางอารมณ์และจิตใจของผู้เรียนจึงก่อให้เกิดแนวคิดมนุษยนิยมขึ้น

1.3 ทฤษฎีการเรียนรู้มนุษยนิยม (Humanism)

วิลเลียมและเบอร์เดน (Williams and Burden, 1997) กล่าวว่า ทฤษฎีการเรียนรู้มนุษยนิยม (humanism) มุ่งเน้นการพัฒนาตัวบุคคลแบบองค์รวม โดยให้ความสำคัญกับความคิด ความรู้สึก และอารมณ์ของปัจเจกบุคคล และให้ความใส่ใจต่อการรับรู้ ประสบการณ์ และทางเลือกส่วนบุคคลที่ไม่เหมือนใคร ดังนั้นกิจกรรมการเรียนรู้ตามทฤษฎีนี้จึงมีจุดมุ่งหมายคือการส่งเสริมการพัฒนาทางจิตวิทยาของผู้เรียน

คาร์ล โรเจอร์ส (Carl Rogers) และเอเบรฮัม มาสโลว์ (Abraham Maslow) เป็นนักทฤษฎีหลักของมนุษยนิยม โรเจอร์สได้พัฒนาทฤษฎีย่อย 2 ทฤษฎี ดังนี้

1) ผู้เรียนจะมีแรงขับหรือความกระตือรือร้น มีวุฒิภาวะและประสบความสำเร็จตามที่มุ่งหวังถ้าตัวตนที่แท้จริง (perceived set) กับตัวตนในอุดมคติ (ideal self) เป็นไปในทิศทางเดียวกัน

2) ผู้ป่วยจะมีศักยภาพและความกระตือรือร้นในการรักษาโรคของตนเอง หากได้รับกำลังใจจากสภาวะแวดล้อม

มาสโลว์ เสนอแนวคิดที่ว่าความต้องการของมนุษย์สามารถแบ่งออกเป็นหมวดหมู่ต่างๆ ตามลำดับขั้นดังนี้

- หมวดหมู่ที่อยู่ด้านล่างสุดประกอบด้วยความต้องการพื้นฐาน (basic needs) ได้แก่ ความต้องการทางด้านกายภาพหรือการทำงานของอวัยวะต่างๆ ที่เหมาะสม ความปลอดภัย ความรัก และการเป็นสมาชิกของกลุ่ม รวมทั้งความเคารพนับถือ

- หมวดหมู่ที่อยู่ในระดับสูงขึ้นไปประกอบด้วยความต้องการขั้นสูง (meta needs) ได้แก่ ความต้องการทางปัญญา สุนทรียภาพและการค้นพบตนเองหรือบรรลุในสิ่งที่ตนอยากทำหรืออยากเป็น

ในการนี้มาสโลว์กล่าวว่าความต้องการพื้นฐานต้องได้รับการตอบสนองก่อน ความต้องการขั้นสูงจึงจะได้รับการตอบสนองที่หลัง นอกจากนี้วีคเตอร์ แฟรงเกิล (Frankl, 1992) เสนอทฤษฎี logotherapy ซึ่งกล่าวว่ามนุษย์ต้องค้นหาความหมายของชีวิตตนเองเพื่อการพัฒนาทางจิตวิทยาต่อไป

ทฤษฎีทางมนุษยนิยมที่กล่าวมาในข้างต้นก่อให้เกิดแนวคิดต่างๆ เกี่ยวกับการเรียนรู้ ดังต่อไปนี้

- มนุษย์ทุกคนมีความสามารถที่จะเรียนรู้
- การเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพจะเกิดขึ้นได้ก็ต่อเมื่อผู้เรียนเชื่อมโยงสิ่งที่ตนกำลังเรียนเข้ากับตนเองได้และต้องอยู่ในสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้
- ผู้เรียนจะมีสมาธิสูงหากความต้องการพื้นฐานต้องได้รับการตอบสนอง
- ผู้เรียนควรจะรู้ว่าตนเองต้องการเรียนอะไร สิ่งใดมีความหมายต่อชีวิตของตนเอง และควรจะเรียนสิ่งนั้นอย่างไร

อย่างไรก็ตาม มาลิมและเบิร์ช (Malim and Birch, 1998) กล่าวว่า ทฤษฎีมนุษยนิยมยังมีข้อจำกัดเนื่องจากแนวคิดและหลักการบางอย่างเป็นความซับซ้อนและเป็นนามธรรมมาก จึงยากต่อการทำความเข้าใจและพิสูจน์ทฤษฎี

1.4 ทฤษฎีการเรียนรู้ปฏิสัมพันธ์นิยม (Social Interactionism)

นักทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับแนวคิดนี้ได้แก่ เลฟ ไวโกตสกี (Lev Vygotsky) เจอร์โรม บรูเนอร์ (Jerome Bruner) และ รอยเฟิน ฟอยเออร์สไตน์ (Reuven Feuerstein) ไวโกตสกี นักทฤษฎีชาวรัสเซีย กล่าวว่า วัฒนธรรม (ซึ่งประกอบด้วยครอบครัวและสิ่งแวดล้อม) และภาษามีส่วนสำคัญในการพัฒนาการเรียนรู้ของมนุษย์ เนื่องจากเป็นแหล่งข้อมูลและพื้นฐานทางความคิด วิธีการเรียนรู้ที่สำคัญคือการเรียนผ่านการแก้ปัญหาร่วมกันผู้อื่น ผู้สอนมีหน้าที่เตรียมชิ้นงาน กำหนดกรอบงาน และอุปกรณ์ต่างๆ ให้พร้อม ความท้าทายของโจทย์ที่ให้ผู้เรียนทำต้องไม่มากไม่น้อยเกินไป กล่าวคืออยู่ในเขตของการเชื่อมสู่การพัฒนา (Zone of Proximal Development หรือ ZPD) ซึ่งผู้เรียนมีศักยภาพที่จะไปถึง และคำนึงถึงวัฒนธรรมของผู้เรียนด้วย ดังนั้นในการเรียนภาษาของเด็กผู้ใหญ่ต้องให้ความช่วยเหลือให้เด็กสามารถพัฒนาภาษาด้วยตนเองได้

บรูเนอร์ (Bruner, 1966) ซึ่งสนับสนุนแนวคิดของพียาเจต์และไวโกตสกี อธิบายขั้นตอนในการพัฒนาการเรียนรู้ของเด็กดังนี้

- ในขั้นต้น (the earliest stage(สองปีแรก) เด็กพัฒนาการเรียนรู้ โดยการ มีปฏิสัมพันธ์กับวัตถุต่างๆ
- ในขั้นสัญลักษณ์ (iconic stage) (2-6 ปี) เด็กพัฒนาการคิดผ่านการมองเห็น การได้ยิน และการสัมผัส
- ในขั้นสัญลักษณ์ (symbolic stage) (5-7 ปี) เด็กพัฒนาความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับโลกภายนอกผ่านภาษาและระบบต่างๆ เช่น ดนตรีและตัวเลข

พอยเออร์สไตน์ นักจิตวิทยาและนักการศึกษาชาวอิสราเอล มีความเชื่อว่ามนุษย์ทุกคนมีศักยภาพที่จะเป็นผู้เรียนที่มีประสิทธิภาพและพัฒนาความสามารถรวมทั้งสติปัญญาของตนเองได้ตลอดชีวิต โดยเขาได้คิดโปรแกรม การเสริมสร้างเครื่องมือ (Instrumental Enrichment หรือ IE) เพื่อช่วยให้เด็กที่เรียนรู้ช้าสามารถเรียนได้ประสบผลสำเร็จ ซึ่งวิลเลียมและเบอร์เดน (Williams and Burden, 1997: 157) อธิบายว่าโปรแกรมดังกล่าว ประกอบด้วย “ชิ้นงานชุดต่างๆ ที่ออกแบบเพื่อการพัฒนาความคิดในด้านต่างๆ เช่น การเปรียบเทียบ การจำแนกประเภท การจัดระเบียบความคิด และการอนุมาน” นอกจากนี้ยังมีแนวทางในการประเมินผลโดยพิจารณาจากพัฒนาการของผู้เรียนเป็นสำคัญ

มาลิมและเบิร์ช (Malim and Birch, 1998) กล่าวว่าทฤษฎีการเรียนรู้ปฏิสัมพันธ์ นิยมวางแนวทางที่เป็นประโยชน์แก่วงการศึกษามากกว่าผู้สอนมีหน้าที่เป็นศูนย์กลาง เตรียมชิ้นงานที่กระตุ้นให้ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์กัน ตลอดจนจัดสภาพแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ นอกจากนี้การอภิปรายและการสนทนาระหว่างผู้สอนและผู้เรียน รวมทั้งการติดต่อกันระหว่างพ่อแม่และผู้สอนจะ ช่วยส่งเสริมการเรียนรู้ยิ่งขึ้น

1.5 ทฤษฎีการเรียนรู้ปฏิสัมพันธ์ทางสังคม (Social Constructivism)

ทฤษฎีการเรียนรู้ปฏิสัมพันธ์ทางสังคม (social constructivism) มีพื้นฐานจากการผสมผสานแนวคิดจากทฤษฎีการเรียนรู้ทั้งสี่ทฤษฎีข้างต้น ทฤษฎีนี้เชื่อว่าความรู้สร้างขึ้นโดยได้รับอิทธิพลจากสถานการณ์ วัฒนธรรม และประวัติศาสตร์ และผู้เรียนมีส่วนร่วมในกระบวนการสร้างความรู้ และตัดสินใจเลือกที่จะเรียนรู้โดยผ่านการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้สอน นอกจากนี้ภาษานับเป็น

ปัจจัยสำคัญในการสร้างความรู้เนื่องจากภาษาเป็นส่วนสำคัญในกระบวนการคิดและการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม

วิลเลียมและเบอร์เดน (Williams and Burden, 1997) กล่าวว่าการเรียนรู้การสอนคือความสัมพันธ์กันระหว่าง ผู้สอน ผู้เรียน ชี้นำ และบริบทในการเรียน โดยผู้สอนมีความเชื่อเกี่ยวกับการเรียนการสอนและใช้ความเชื่อในการออกแบบชี้นำให้เหมาะสมกับผู้เรียนที่แตกต่างกัน ผู้สอนและผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์กันและมีความเคารพซึ่งกันและกันในด้านความรู้สึก ความเชื่อ และบุคลิกลักษณะ ปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียน ผู้สอน และบริบทจะอยู่ในขอบเขตของบริบทในการเรียน

2.4.2 ทฤษฎีภาษา (Theories of Language)

ริชาร์ดส์และโรเจอร์ส (Richards and Rogers, 1986) ได้สรุปมุมมองเกี่ยวกับภาษาไว้ 3 มุมมอง ดังนี้

1) ภาษาศาสตร์โครงสร้าง (Structural Linguistics)

ทฤษฎีนี้มีความสัมพันธ์กับทฤษฎีพฤติกรรมนิยม (behaviourism) ซึ่งมองภาษาว่าเป็นระบบของเสียง คำ และประโยค ส่วนประกอบเหล่านี้สามารถทำให้เกิดการสื่อความหมายได้ ผู้ที่เรียนภาษาได้สำเร็จคือผู้ที่มีความรู้ด้านระบบเสียง ระบบไวยากรณ์ และศัพท์ของภาษาที่เรียนเป็นอย่างดี

2) ภาษาศาสตร์ หน้าที่ (Functional Linguistics)

ทฤษฎีนี้เน้นหน้าที่ของรูปแบบภาษาต่างๆ ผู้เรียนรับภาษาที่เรียนในบริบททางสังคม และผู้ที่เรียนภาษาได้สำเร็จคือผู้ที่สามารถใช้ภาษาเป็นเครื่องมือในการสื่อสารในบริบทได้ ไฮม์ส (Hymes, 1972) กล่าวว่าผู้ที่เรียนภาษาได้สำเร็จคือผู้ที่มีสมรรถนะสื่อสาร (Communicative competence) ซึ่งหมายถึงความสามารถในการใช้ภาษาอย่างถูกต้องและเหมาะสม ดังนี้

- ความรู้ความสามารถที่จะใช้ภาษาถูกหลักไวยากรณ์
- ความรู้ว่ารูปแบบภาษาใดยอมรับได้แม้ไม่ถูกหลักไวยากรณ์ และรูปแบบภาษาใดยอมรับไม่ได้แม้ถูกหลักไวยากรณ์

- ความรู้ทางวัจนปฏิบัติศาสตร์ (pragmatics) หรือการศึกษาภาษาสำหรับการสื่อสารในชีวิตจริงในบริบทต่างๆ และทฤษฎีวัจนกรรม (speech acts) ซึ่งเน้นการศึกษาความหมายโดยตรงและโดยนัยของคำพูด

- ความรู้เกี่ยวกับรูปแบบและความหมายของภาษาที่บุคคลสำคัญต่างๆ เคยใช้

3) แนวคิดปฏิสัมพันธ์ (Interactional View of Language)

ทฤษฎีนี้ถือว่าภาษาเป็นเครื่องมือที่ช่วยในการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลและสร้างปฏิสัมพันธ์ของคนในสังคม การเรียนภาษาจึงเป็นการเรียนรู้ภาษาเพื่อใช้ในหน้าที่ต่างๆ เช่น

- เพื่อให้ได้มาซึ่งสิ่งต่างๆ (instrumental)
- เพื่อควบคุมพฤติกรรมของผู้อื่น (regulatory)
- เพื่อสร้างความสัมพันธ์อันดีกับผู้อื่น (interactional)
- เพื่อแสดงความตัวตนหรือความรู้สึกของตนเอง (personal)
- เพื่อสำรวจหรือค้นหาข้อมูล (heuristic)
- เพื่อสร้างจินตนาการ (imaginative)
- เพื่อสื่อสารข้อมูลใหม่ๆ กับผู้อื่น (informative)

2.4.3 ทฤษฎีการสอนภาษา (Theories of Language Teaching)

ทฤษฎีการสอนภาษาต่างๆมีพื้นฐานจากการรวมกันระหว่างทฤษฎีการเรียนรู้และทฤษฎีภาษา แอนโธนี (Anthony, 1963) วิเคราะห์องค์ประกอบของทฤษฎีการสอนภาษาในระดับต่างๆ ได้แก่

- แนวการสอน (approach) คือ องค์ประกอบระดับทฤษฎี ได้แก่ ทฤษฎีหรือปรัชญาต่างๆ เกี่ยวกับภาษาและการเรียนภาษา

- วิธีสอน (method) คือ องค์ประกอบระดับการจัดระเบียบวิธี ได้แก่ การประยุกต์ใช้ทฤษฎีเกี่ยวกับภาษาและการเรียนภาษาทำให้เกิดวิธีการสอนและการออกแบบบทเรียนต่างๆ ตามทฤษฎีที่นำมาประยุกต์ใช้

- เทคนิค (technique) คือ องค์ประกอบระดับการปฏิบัติ ได้แก่ กิจกรรมต่างๆ ในชั้นเรียนและขั้นตอนการทำกิจกรรม ตามวิธีสอนที่นำมาใช้

ทฤษฎีหรือปรัชญาต่างๆ เกี่ยวกับภาษาและการเรียนภาษาที่แตกต่างกันก่อให้เกิดทฤษฎีการสอนภาษาต่างๆ ที่มีแนวการสอน วิธีสอน และเทคนิคต่างๆ ดังนี้

3.1 วิธีสอนแบบเน้นไวยากรณ์และการแปล (Grammar Translation

Method)

ทฤษฎีนี้เป็นแนวการสอนภาษาต่างประเทศทฤษฎีแรกซึ่งได้รับความนิยมมากในประเทศแถบตะวันตก ในช่วงศตวรรษที่ 17 และ 18 แนวการสอนนี้ไม่ได้มีพื้นฐานมาจากทฤษฎีการเรียนรู้ใด แต่ได้รับอิทธิพลจากการสอนภาษาละติน การสอนภาษาในโรงเรียนจะเน้นไวยากรณ์และภาษาเขียน วิธีสอนคือการท่องจำรูปแบบต่างๆ ของภาษา การแปลและทำแบบฝึก ซึ่งมีจุดมุ่งหมายให้ผู้เรียนสามารถอ่านภาษาละตินได้อย่างถูกต้อง

การสอนภาษาต่างประเทศอื่นๆ ในช่วงศตวรรษที่ 18 และ 19 ยังคงประยุกต์ใช้วิธีการนี้ เนื่องจากจุดมุ่งหมายของการเรียนภาษาต่างประเทศยังคงเป็นการพัฒนาความสามารถของผู้เรียนในการอ่านวรรณกรรม ซึ่งนับเป็นทักษะที่สำคัญกว่าการพูด ผู้เรียนต้องท่องจำคำศัพท์และหลักไวยากรณ์ เพื่อพัฒนาทักษะของผู้เรียนด้านการอ่านและการเขียน

แนวการสอนนี้ยังคงมีอิทธิพลในหลายๆ ประเทศทั่วโลก โดยเน้นกิจกรรมการเรียนการสอนแบบนิรนัย(deductive teaching) ซึ่งประกอบด้วย การแปล การตอบคำถามเพื่อตรวจสอบความเข้าใจ การหาคำที่มีความหมายเหมือนกันและคำที่มีความหมายต่างกัน การเปรียบเทียบตัวสะกดและเสียงของภาษาเป้าหมาย (target language) กับภาษาแม่ของผู้เรียน (native Language) การทำแบบฝึกหัดเกี่ยวกับกฎไวยากรณ์และแบบฝึกหัดแบบ โคลซ (cloze) เพื่อวัดความเข้าใจเกี่ยวกับข้อความที่อ่าน การท่องจำหลักไวยากรณ์และคำศัพท์ การฝึกแต่งประโยคและการเขียนเรียงความ

แบบเรียนจะเน้นการอธิบายกฎเกณฑ์และให้ตัวอย่างการใช้ประโยค โดยไม่เน้นการพัฒนาทักษะในการสื่อสาร ภาษาที่ใช้ในการเรียนการสอนคือภาษาแม่ของผู้เรียน การประเมินผลการเรียนเน้นการวัดความถูกต้องของการใช้ภาษา หากผู้เรียนใช้ภาษาผิด ผู้สอนมีหน้าที่แก้ไขข้อผิดพลาดทันที ดังนั้น นอกจากการให้ความรู้ ผู้สอนจึงมีอำนาจในการควบคุมพฤติกรรมของผู้เรียน ผู้สอนจะเป็นผู้เริ่มปฏิสัมพันธ์กับผู้เรียนรวมทั้งเป็นผู้ควบคุมปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียน ผู้เรียนไม่สามารถเริ่มปฏิสัมพันธ์กันเองได้

ริชาร์ดส์และโรเจอร์ส (Richards and Rogers, 1986) กล่าวว่า จุดอ่อนของแนวการสอนแบบนี้ คือ การท่องจำสามารถสร้างความเบื่อหน่ายและความเครียดแก่ผู้เรียนได้ และแม้จะท่องจำคำศัพท์และกฎเกณฑ์ทางไวยากรณ์ได้ ผู้เรียนยังคงไม่สามารถประยุกต์ใช้ภาษาที่เรียนในการสื่อสารในชีวิตประจำวันได้

3.2 วิธีสอนแบบตรง (Direct Method)

ทฤษฎีนี้เกิดขึ้นเนื่องจากการเรียกร้องให้มีการสอนภาษาพูดและประโยคในบริบทเพื่อใช้ในการสื่อสาร ซึ่งวิธีสอนแบบเน้นไวยากรณ์และการแปลไม่เน้น รวมทั้งการพัฒนาคำศัพท์และทักษะฟัง พูด อ่าน เขียน การเรียน การสอนเน้นวิธีการอุปนัย (inductive teaching) คือไม่เน้นการสอนเนื้อหา หรือกฎเกณฑ์เพื่อให้ผู้เรียนท่องจำ แต่เน้นให้ผู้เรียนสรุปหลักการต่างๆ เอง จากประสบการณ์ในการเรียน ภาษาที่ใช้ในการเรียนการสอนคือภาษาเป้าหมาย ซึ่งผู้สอนจะใช้สื่อการสอนและท่าทางช่วยในการสื่อสารกับผู้เรียน โดยไม่แปลเป็นภาษาแม่

ลาเซน ฟรีแมน (Larsen-Freeman, 1986) กล่าวว่ากิจกรรมในห้องเรียนจะเป็นการอ่านออกเสียง ทำแบบฝึกหัดตอบคำถาม ฝึกสนทนา ทำแบบฝึกหัดแบบโคลซ การสอบเขียนคำศัพท์ การทำแผนผังคำศัพท์ และการฝึกเขียนย่อหน้า บทเรียนจะเน้นการใช้ภาษาในสถานการณ์ต่างๆ โดยไม่เน้นการสอนไวยากรณ์ แต่อย่างไรก็ตามการประเมินผลยังเน้นความถูกต้องของการออกเสียงและการใช้ภาษาอย่างถูกต้อง โดยผู้เรียนจะเป็นผู้แก้ไขข้อผิดพลาดของตนเอง

ผู้สอนจะเป็นผู้ควบคุมการปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียน และเป็นผู้เลือกกิจกรรมให้ผู้เรียนทำ แต่ต่างจากวิธีการสอนแบบเน้นไวยากรณ์และการแปลตรงที่ผู้เรียนมีโอกาสมากในการทำกิจกรรมต่างๆ มากกว่า

อย่างไรก็ดี วิธีการสอนแบบตรงยังไม่ประสบความสำเร็จในชั้นเรียนที่ผู้เรียนใช้ภาษาแม่เดียวกัน เพราะผู้สอนจะใช้ภาษาเป้าหมายและห้ามใช้ภาษาแม่ของผู้เรียน ซึ่งการนี้อาจทำให้ผู้เรียนเครียดและไม่ประสบความสำเร็จในการเรียนได้ จึงทำให้ทฤษฎีการสอนแบบนี้หมดความนิยมไปในช่วงทศวรรษที่ 20

3.3 แนวการสอนเน้นการพูด (The Oral Approach) และการสอนภาษาเน้น

สถานการณ์ (Situation Language Teaching, SLT)

ทฤษฎีนี้มีที่มาจากแนวคิดของทฤษฎีพฤติกรรมนิยม ซึ่งเชื่อว่าผู้เรียนควรพัฒนาทักษะการพูดก่อนทักษะการเขียน และควรมุ่งเรียนคำศัพท์และโครงสร้างในภาษาพูดที่ใช้บ่อยๆ การเรียนการสอนเป็นแบบนิรนัย โดยผู้สอนบอกกฎและให้ตัวอย่างและให้ผู้เรียนฝึกพูดตาม สอบเขียน คำศัพท์ ทำแบบฝึกประเภทซ้ำ แทนที่ หรือเปลี่ยนรูป (drill) และทำชิ้นงานเกี่ยวกับการอ่านและเขียนแบบควบคุม

ผู้สอนมักสอนรูปแบบภาษาใหม่ๆ จากรูปแบบง่ายๆ ไปจนถึงรูปแบบที่ซับซ้อน โดยการใช้การสาธิตการใช้ภาษาผ่านสถานการณ์ ผู้สอนมักสอนตามหนังสือ และมีการใช้สื่อการสอนต่างๆ โดยมีภาษาเป้าหมายเป็นภาษาที่ใช้สื่อสารภายในห้องเรียน การประเมินผลเน้นความถูกต้องของภาษา ผู้สอนจะเป็นผู้ควบคุมกิจกรรมต่างๆ พร้อมกับตรวจและแก้ไขภาษาของผู้เรียน โดยผู้เรียนมีหน้าที่ฟังพูดตามและโต้ตอบกับผู้สอน

3.4 วิธีสอนแบบฟังพูด (Audiolingual Methods)

ทฤษฎีนี้เคยได้ชื่อว่าเป็นวิธีการสอนของกองทัพ ('army method') ซึ่งพัฒนาขึ้นในช่วงสงครามโลกครั้งที่สองเพื่อฝึกฝนล่ามและนักแปลให้กับรัฐบาลอเมริกัน ในระยะต่อมาวิธีการสอนของกองทัพนี้นี้ได้รับอิทธิพลเพิ่มเติม จากแนวคิดโครงสร้างนิยมและพฤติกรรมนิยม การเรียนการสอนตามทฤษฎีนี้เน้นการพัฒนาความสามารถในการสื่อสารแบบอัตโนมัติ และโครงสร้างหรือทักษะต่างๆ ที่เกี่ยวกับการฟังพูด รูปแบบที่แตกต่างระหว่างภาษาแม่ของผู้เรียนและภาษาเป้าหมายนับเป็นสิ่งที่ต้องเน้นย้ำเป็นพิเศษเนื่องจากทฤษฎีนี้ เชื่อว่ารูปแบบที่แตกต่างจะยากต่อการเรียนกว่ารูปแบบที่คล้ายคลึงกัน

ขั้นตอนการสอนเป็นแบบอุปนัย กล่าวคือ มีการฝึกฝนก่อนการอธิบายกฎเกณฑ์ของภาษา ลาเซน ฟรีแมน (Larsen-Freeman, 1986) กล่าวว่ากิจกรรมสำหรับการฝึกฝน ได้แก่ การ

ท่องจำบทสนทนา การทำแบบฝึกประเภทซ้ำ แทนที่ หรือเปลี่ยนรูป การฝึกสร้างประโยค การตอบคำถาม การเรียนออกเสียงคู่คำที่แตกต่างจากเสียงเพียงหนึ่งเสียง (minimal pairs) การเติมบทโต้ตอบให้สมบูรณ์ และการเล่นเกมสืวยากรณ์

ตัวอย่างแบบฝึกประเภทซ้ำ (repetition drill) แบบฝึกประเภทแทนที่ (Substitution drill) และแบบฝึกประเภทเปลี่ยนรูป (transformation drill) มีดังต่อไปนี้

ชนิดของแบบฝึก	ประโยคที่ผู้สอนพูด	ประโยคที่ผู้เรียนพูด
การซ้ำ	She bought a pen.	She bought a pen.
	สุดากินข้าว	สุดากินข้าว
การแทนที่	1) She bought a pen. 2) Pencil	She bought a pencil.
	1) สุดากินข้าว 2) ขนม	สุดากินขนม
การเปลี่ยนรูป	She bought a pen.	1) Did she buy a pen? 2) What did she buy?
	สุดากินข้าว	1) สุดากินข้าวหรือ (ใช้ไหม) 2) สุดากินอะไร

(ที่มา พจนานุกรมศัพท์ภาษาศาสตร์ (ภาษาศาสตร์ประยุกต์) 2553 หน้า 141-142)

ผู้สอนมีหน้าที่เป็นผู้กำกับและควบคุมการทำกิจกรรม และเป็นต้นแบบให้ผู้เรียนฝึก ผู้สอนจะเป็นผู้ควบคุมการปฏิสัมพันธ์ระหว่างตนเองและผู้เรียน และระหว่างผู้เรียนด้วยกันเอง ความผิดพลาดในการใช้ภาษาของผู้เรียนเป็นสิ่งที่เกิดขึ้นได้ แต่ผู้สอนต้องรีบแก้ไขโดยทันที

ริชาร์ดส์และโรเจอร์ส (Richards and Rogers, 1986) กล่าวว่าแนวทางการสอนแบบนี้มีข้อเสียคล้ายกับแนวการสอนเน้นการพูดและการสอนภาษาเน้นสถานการณ์ คือไม่ใส่ใจการพัฒนาทาง

ปัญหาของผู้เรียน ทำให้มีผู้เรียนหลายคนไม่ประสบความสำเร็จจากการเรียนโดยวิธีนี้ เนื่องจากไม่สามารถใช้ภาษาเป้าหมายในการสื่อสารได้

3.5 แนวการสอนแบบมนุษยนิยม(Humanistic Approaches)

ทฤษฎีนี้ให้ความสำคัญกับอารมณ์และความรู้สึกของผู้เรียน มีแนวการสอนสำคัญๆ ดังนี้

1) วิธีสอนแบบเงียบ (Silent Way) เน้นให้ผู้สอนกระตุ้นผู้เรียนให้พูดภาษาเป้าหมาย ผ่านการใช้ท่าทาง การโบก การใช้สื่อการสอน และแท่งไม้ขนาดและสีต่างๆ โดยผู้สอนไม่พูดและจะให้ผู้เรียนแก้ไขข้อผิดพลาดด้วยตนเอง การประเมินผลวัดจากระดับการพัฒนาภาษาของผู้เรียน

2) วิธีสอนแบบเสนอแนะ (Suggestopedia) เน้นให้ผู้สอนใช้เทคนิคที่ทำให้ผู้เรียนผ่อนคลาย เช่น ดนตรี รูปภาพ การจัดห้องเรียนแบบสบายๆ การสื่อสารเริ่มด้วยการใช้ภาษาแม่ของผู้เรียนปนกับ ภาษาเป้าหมายก่อน และค่อยๆ เพิ่มการใช้ภาษาเป้าหมายมากขึ้นเรื่อยๆ ผู้สอนจะไม่แก้ไขข้อผิดพลาดทันทีแต่จะเก็บไว้ช่วงท้ายของการเรียน การประเมินผลวัดจากความสามารถในการใช้ภาษาของผู้เรียน

3) การเรียนรู้ภาษาแบบชุมชน (Community Language Learning) ส่งเสริมให้ผู้เรียนแสดงความรู้สึกและมีปฏิสัมพันธ์โต้ตอบกับผู้สอนซึ่งมีบทบาทเป็นผู้ให้คำแนะนำและผู้สนับสนุนการเรียนรู้ โดยการที่ผู้เรียนพูดเป็นภาษาแม่และผู้สอนช่วยแปลให้ฟังเพื่อให้ผู้เรียนพูดตาม ผู้เรียนประเมินความก้าวหน้าในการเรียนของตนเองในทักษะต่างๆ เชิงบูรณาการ ผู้สอนถือว่าข้อผิดพลาดเป็น สิ่งที่ต้องแก้ไขโดยเร็ว แต่ต้องใช้วิธีการที่นุ่มนวล กล่าวคือผู้สอนจะแทนที่คำตอบที่ผิดพลาดด้วยคำตอบที่ถูกต้องโดยไม่ทำให้ผู้ที่ตอบผิดรู้สึกอับอาย

4) วิธีการสอนแบบตอบสนองด้านกายภาพ (Total Physical Method) มุ่งเน้นให้ผู้สอนสอนรูปแบบภาษาใหม่ๆ เป็นภาษาเป้าหมายและให้ผู้เรียนโต้ตอบด้วยการกระทำ เช่น การตอบรับคำสั่งต่างๆ ได้แก่ การยืน นั่ง เปิดประตู ปิดหน้าต่าง เป็นต้น การประเมินผลวัดจากความสามารถในการโต้ตอบด้วยท่าทางของผู้เรียน ผู้สอนถือว่าข้อผิดพลาดเป็นส่วนหนึ่งในการ

พัฒนาภาษาของผู้เรียน สำหรับผู้เรียนระดับพื้นฐาน ผู้สอนจะแก้ไขข้อผิดพลาดหลักๆ โดยไม่ทำให้ผู้ที่ตอบผิดรู้สึกอับอายผู้สอนจะแก้ไขข้อผิดพลาดโดยละเอียดสำหรับผู้เรียนในระดับสูง

3.6 การสอนภาษาเพื่อการสื่อสาร (Communicative Language Teaching)

ทฤษฎีนี้มองภาษาในฐานะเครื่องมือของการสื่อสาร จึงไม่มุ่งสอนรูปแบบภาษา แต่สอนการใช้ภาษาให้เหมาะสมกับหน้าที่ เช่น ขอร้อง เชิญชวน บรรยาย เป็นต้น ผู้เรียนมีหน้าที่ร่วมกิจกรรมการในชั้นเรียนที่ช่วยส่งเสริมการเรียนรู้หลักการของภาษา การสื่อสาร สัมพันธสาร และกลยุทธ์ต่างๆ ในการใช้ภาษา

นูนาน (Nunan, 1991) กล่าวว่ากิจกรรมที่ส่งเสริมการพัฒนาทักษะการสื่อสารให้คล้ายคลึงกับเจ้าของภาษาควรมีลักษณะดังนี้

- ส่งเสริมการสื่อสารและการมีปฏิสัมพันธ์โดยใช้ภาษาเป้าหมาย
- เปิดโอกาสให้ผู้เรียนใช้วัสดุจริง ในการเรียน (authentic materials) ไม่ใช่สร้างขึ้นเพื่อให้เหมาะกับระดับผู้เรียน
- กระตุ้นให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในกระบวนการเรียนรู้ ไม่ใช่เป็นเพียงผู้ฟังหรือผู้รับข้อมูล
- เชื่อมโยงการเรียนรู้ภายในห้องเรียนกับประสบการณ์ส่วนตัวของผู้เรียน
- เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ใช้ภาษาเป้าหมายภายนอกชั้นเรียน

ดังนั้นจึงสามารถกล่าวโดยสรุปได้ว่ากิจกรรมต่างๆ จะเน้นที่การสื่อความหมายของภาษา เช่น การจัดเรียงคำที่สลับที่กันในประโยคและการจัดเรียงประโยคที่สลับที่กันในย่อหน้า (Scrambled sentences) เกมสื่ให้ผู้เรียนหาข้อมูลที่ขาดหายไปจากคู่มือสื่อสาร (information gap) การเล่นเกมบทบาทสมมติ (role-play) และกิจกรรมอื่นที่เกี่ยวข้องกับการแก้ไขปัญห

ฮาร์เมอร์ (Harmer, 1991) ระบุว่าผู้สอนจะไม่ก้าวก่ายการทำกิจกรรมต่างๆ ของผู้เรียน แต่จะมีบทบาทต่างๆ เช่น จัดกิจกรรม บอกใบ้ เข้าร่วมกิจกรรม ให้ข้อมูล ดูแล และได้สวน

นอกจากนี้ผู้สอนจะใช้วัสดุจริงให้ผู้เรียนอ่าน (authentic reading materials) และอุปกรณ์จริง (realia) เพื่อให้ผู้เรียนพูดและเขียนเกี่ยวกับเรื่องต่างๆ โดยเฉพาะเรื่องราวจากต่างวัฒนธรรม

การสอนภาษาเพื่อการสื่อสารแบ่งเป็น 2 แบบ ได้แก่

1) แบบอ่อน (weak form) โดยลิตเติ้ลวูด (Littlewood, 1981) แบ่งการสอนเป็น 3 ขั้นตอน คือ การนำเสนอภาษา การฝึกแบบควบคุม และการใช้ภาษาที่เรียน

2) แบบเข้ม (strong form) คือ การสอนโดยใช้กิจกรรมที่เน้นงานปฏิบัติ (task-based Learning activities) เพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียน ค้นพบกฎเกณฑ์ หน้าที่ และความเหมาะสมของภาษาที่ตนใช้ ผ่านการมีส่วนร่วมในการทำกิจกรรมภาษาหรือชิ้นงาน บางครั้งการสอนภาษาเพื่อการสื่อสารแบบเข้มนี้อาจเริ่มด้วยขั้นการ เตรียมตัวเข้าสู่ชิ้นงาน (pre-task stage) โดยผู้สอนจะบอกแนวทางและเตรียมความพร้อมในการทำงานให้ผู้เรียน เช่น ในด้านคำศัพท์ที่เกี่ยวข้องและการออกเสียง ขั้นต่อไปคือการทำชิ้นงาน ซึ่งมุ่งไปที่การเรียนรู้ความหมายของภาษามากกว่ารูปแบบ และขั้นสุดท้ายคือการสอนสรุปรูปแบบหรือโครงสร้างภาษาที่เกี่ยวข้อง

วิลลิส (Willis, 1996) แบ่งชิ้นงานออกเป็นประเภทต่างๆ จากง่ายสู่ยาก ได้แก่ 1) การทำรายการหรือผังความคิด 2) การจัดลำดับและการจัดหมวดหมู่ 3) การเปรียบเทียบ 4) การแก้ปัญหา 5) การแบ่งปันประสบการณ์และ 6) การทำชิ้นงานสร้างสรรค์

ในชั้นเรียนที่ผู้เรียนพูดภาษาเดียวกัน ผู้สอนสามารถใช้ภาษาแม่ของผู้เรียนในการกระตุ้นให้ผู้เรียนร่วมทำกิจกรรม จากนั้นจะใช้ภาษาเป้าหมายเพิ่มมากขึ้นเรื่อยๆ มีการทดสอบผู้เรียนว่าได้ทำกิจกรรมโดยสมบูรณ์หรือไม่แต่ไม่ได้ให้ความสำคัญกับความถูกต้องของภาษา ผู้สอนมองข้อผิดพลาดว่าเป็นส่วนหนึ่งในการพัฒนาภาษา และไม่จำเป็นต้องแก้ไข

บทบาทหลักของผู้สอนคือการสร้างสิ่งแวดล้อมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ และให้คำแนะนำแก่ผู้เรียน ตลอดจนส่งเสริมการปฏิสัมพันธ์และการร่วมมือกันระหว่างผู้เรียนในการทำงานคู่หรืองานกลุ่ม กิจกรรมที่ให้ผู้เรียนทำควรมีความหมาย น่าสนใจ ไม่ก่อให้เกิดความเครียด และสามารถกระตุ้นให้ผู้เรียนแบ่งปันข้อมูลและความคิดเห็นระหว่างกัน

บทนี้ได้นำเสนอทฤษฎีการสอนภาษาที่หลากหลายซึ่งมีที่มาจากมุมมองเกี่ยวกับภาษาที่แตกต่างกันของนักภาษาศาสตร์ผนวกกับแนวคิดทฤษฎีเกี่ยวกับการเรียนรู้ของมนุษย์ตั้งแต่อดีตจนถึงปัจจุบัน

2.5 กรอบแนวคิดที่นำมาวิเคราะห์

ในงานวิจัยชิ้นนี้จำกัดขอบเขตเฉพาะหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานที่คำกริยาทั้งคู่ต้อง ไม่ใช่คำไวยากรณ์ (non-grammaticalized) หรือ ไม่ใช่คำไวยากรณ์อาศัยส่วนเติมเต็ม (non-complement taking verb) เกณฑ์ที่จะตัดสินว่าคำกริยาหนึ่งๆ ผ่านกระบวนการกลายเป็นคำไวยากรณ์ คือ คำกริยานั้นแม้จะมีสถานะเป็นคำกริยาเต็มตัว และมีความหมายประจำคำ แต่ยังทำหน้าที่ทางไวยากรณ์ด้วย (Thepkanjana, 2006) อาทิ

(5) น้องอาบน้ำอยู่

อยู่ เป็นคำกริยาที่มีความหมายประจำคำว่า ‘มีชีวิต อาศัย’ แต่ในที่นี้ อยู่ บอกการณลักษณะ แบบ progressive

(6) ฉันคิดว่าเขาทำถูกแล้ว

ว่า เป็นคำกริยาที่มีความหมายประจำคำว่า ‘พูด’ แต่ในที่นี้ ว่า ทำหน้าที่ตัวนำส่วนเติมเต็ม (complementizer)

ดังนั้น หน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานที่ ประกอบด้วย อยู่ ว่า ให้ ถูก ได้ ซึ่งเป็นคำที่ผ่าน กระบวนการกลายเป็นคำไวยากรณ์จะไม่นับเป็น ส่วนหนึ่งของการศึกษานี้

ส่วนเกณฑ์ที่ใช้ระบุคำกริยาหนึ่งๆ เป็นคำกริยาที่ต้องอาศัยส่วนเติมเต็มหรือไม่ สามารถดูได้จากความสมบูรณ์ทางความหมายของคำกริยา งานวิจัยนี้สนใจเฉพาะหน่วยสร้างกริยาเรียงที่คำกริยาสามารถปรากฏโดดๆ ได้เท่านั้น แต่หากคำกริยาใดจำเป็นต้องอาศัยการปรากฏร่วมกับคำอื่นเพื่อให้สื่อความหมายได้สมบูรณ์ จัดว่าเป็นคำกริยาที่อาศัยส่วนเติมเต็ม ตัวอย่างคำกริยาในประโยคด้านล่างนี้จะไม่นับเข้าเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา

(7) ดอกไม้เริ่มเหี่ยว

(8) ฉันอยากไปเที่ยว

เนื่องจากคำว่า เริ่ม และ อยาก ไม่สามารถปรากฏโดดๆ ได้แต่จำเป็นต้องอาศัยการปรากฏ ร่วมกับคำอื่น เพื่อให้เกิดความสมบูรณ์ทางความหมาย

การวิเคราะห์รูปแบบของหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานซึ่งอาจเป็นปัญหาสำหรับผู้เรียนชาวต่างชาติในงานวิจัยนี้อ้างอิงมาจากการศึกษา ลักษณะของเหตุการณ์ที่แสดงได้ด้วยหน่วยสร้าง

กริยาเรียงพื้นฐานภาษาไทย (Thepkanjana, 2006) โดยจำแนกตามคุณสมบัติทางวากยสัมพันธ์ และ วรรณศาสตร์ของคำกริยาได้ทั้งสิ้น 4 แบบ ต่อไปนี้

1. หน่วยสร้างกริยาเรียงที่แสดงอาการกระทำ

กริยาบอกการกระทำปฐมภูมิ + กริยา บอกการกระทำอุปฐภูมิ

การกระทำปฐมภูมิ (primary action) ในที่นี้หมายถึง การกระทำที่สามารถรับรู้ได้อย่างแน่นอนว่ากระทำได้กล่าวอาศัยส่วนใดของร่างกาย เช่น *เดิน, เกา, พยักหน้า, ดู, กิน* เป็นต้น ส่วนการกระทำอุปฐภูมิ (non-primary action) หมายถึง การกระทำที่ไม่อาจทราบได้แน่ชัดว่าใช้ส่วนใดของร่างกาย เช่น *รีบ, แสง, แกล้ง, ฝึก* เป็นต้น ในหน่วยสร้างกริยาเรียงประเภทนี้ คำกริยาตัวแรกทำหน้าที่ระบุอาการกระทำของร่างกาย ขณะกำลังทำกริยาตัวที่สอง เหตุการณ์ที่แสดงโดยคำกริยาทั้งสองเกิดขึ้นในเวลาเดียวกัน เช่น

(9) เขากวักมือเรียกฉัน

(10) เขาพยักหน้าเห็นด้วย

จากตัวอย่างจะเห็นได้ว่าเหตุการณ์ 2 เหตุการณ์ ที่แสดงโดยกริยาเรียงในหน่วยสร้างนี้มีผู้กระทำคนเดียวกัน เป็นเหตุการณ์เดียวกัน ดำเนินไปพร้อมกัน ไม่สามารถแยกออกจากกันได้

2. หน่วยสร้างกริยาเรียงที่แสดงลำดับของเหตุการณ์

กริยาบอกการกระทำปฐมภูมิ + กริยาบอกการกระทำอุปฐภูมิ

เหตุการณ์ที่เกิดขึ้นต่อเนื่องเป็นลำดับและมีผู้กระทำกริยาคนเดียวกัน ในทางโครงสร้างลำดับของเหตุการณ์นั้นสามารถสื่อได้โดยใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงที่ประกอบด้วยกริยาบอกการกระทำปฐมภูมิ 2 คำต่อกัน ลำดับการเรียงกันของคำกริยาสะท้อนให้เห็นความชัดใส (iconicity) ของลำดับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นจริงในทางความหมาย สามารถตีความความหมายของคำกริยาตัวที่ 2 ได้ว่าเป็นวัตถุประสงคจากการกระทำกริยาตัวแรก ซึ่งไม่มีช่วงห่างระหว่างเหตุการณ์ (time span) ยกตัวอย่างเช่น

(11) เขาย่างปลากิน

(12) เขาขีดเส้นใส่

สังเกตได้ว่าการกระทำที่แสดงออกผ่านหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานประเภทนี้มีลักษณะเป็นเหตุการณ์ซับซ้อนเพียงเหตุการณ์เดียว

3. หน่วยสร้างกริยาเรียงที่แสดงผลลัพธ์

กริยานอกการกระทำปฐมภูมิ + กริยาแสดงคุณสมบัติทางกายภาพ

หน่วยสร้างกริยาเรียงประเภทนี้สื่อลำดับเหตุการณ์ที่มีความหมายแบบสาเหตุ-ผลลัพธ์ กล่าวคือ มีเหตุการณ์ย่อย 2 เหตุการณ์ ซึ่งเหตุการณ์แรกเป็นเหตุ ส่วนอีกเหตุการณ์หนึ่งเป็นผลทางกายภาพอันสืบเนื่องเองมาจากความจงใจลงมือกระทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งของผู้กระทำเหตุการณ์แรก เมื่อพิจารณาโครงสร้างของหน่วยสร้างกริยา พบว่า มีความชัดเจน เพราะลำดับการเรียงตัวกันของคำกริยาสะท้อนลำดับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นจริง อาทิเช่น

(13) เขาปาแก้วแตก

(14) ตำรวจฆ่าผู้ร้ายตาย

เหตุการณ์ย่อย 2 เหตุการณ์ที่แสดงออกผ่านหน่วยสร้างกริยาเรียงประเภทนี้ เกิดขึ้นในสถานที่เดียวกันและเกิดต่อเนื่องกันแบบแนบสนิท จนไม่อาจรับช่องว่างระหว่างเหตุการณ์ได้ ในทางจิตวิทยา ผู้ใช้ภาษารับรู้ว่าเหตุการณ์ลักษณะนี้เป็นเหตุการณ์เล่าเรื่อง (episodic event) เพียงเหตุการณ์เดียว

4. หน่วยสร้างกริยาเรียงที่แสดงอิริยาบถ

กริยาแสดงอิริยาบถของร่างกาย + กริยาบอกการกระทำ

หน่วยสร้างกริยาเรียงประเภทนี้ประกอบด้วย คำกริยาบอกอิริยาบถของร่างกาย (posture verb) ตามด้วยคำกริยาบอกการกระทำ เพื่อแสดงเหตุการณ์ที่ผู้กระทำกริยาทรงอิริยาบถของร่างกายขณะทำอาการอย่างใดอย่างหนึ่งในเวลาเดียวกัน เช่น

(15) ฉันนั่งเขียนรายงาน

(16) เขานอนร้องเพลง

จากตัวอย่างจะเห็นได้ว่า เหตุการณ์ย่อยทั้ง 2 เหตุการณ์มีผู้กระทำกริยาคนเดียวกัน เกิดขึ้นในเวลาและสถานที่เดียวกัน

นอกเหนือจากผลการศึกษาและการจำแนกลักษณะของเหตุการณ์ที่แสดง โดยหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานที่กล่าวถึงข้างต้น ยังมีข้อสรุปที่สำคัญอีกประการหนึ่ง คือ การที่คำกริยาคู่หนึ่งจะมาปรากฏต่อ เนื่องกันเป็นหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานได้นั้น ไม่ได้เกิดขึ้นอย่างไร้แบบแผน ทั้งนี้ Thepkanjana (2006) เชื่อว่า มีข้อจำกัดบางอย่างที่ควบคุมการปรากฏร่วมกันของคำกริยา ซึ่งได้แก่ Schematic constraint คือ ข้อจำกัดเชิงโครงสร้างที่กำหนดว่าคำกริยาที่มีคุณสมบัติทางความหมายแบบใดสามารถเรียงต่อกันเป็นหน่วยสร้างกริยาเรียงได้บ้าง ตามที่อธิบายไปแล้ว 4 ประเภทข้างต้น และ Lexical constraint หรือ Pragmatic constraint ที่กำหนดว่าคำกริยาที่จะมาปรากฏเรียงต่อกันเป็นหน่วยสร้างได้ต้องสอดคล้องกับความรู้ในโลกแห่งความเป็นจริง (real-world knowledge) ซึ่งเป็นความรู้ระดับสารานุกรม (encyclopaedic) ที่เจ้าของภาษามี

Thepkanjana (2006) พิสูจน์โดยทดลองนำกริยาที่มีคุณสมบัติการปรากฏร่วมกันในหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานมาจับคู่กัน จากตัวอย่าง (17) - (20) แม้ประโยคเหล่านี้จะประกอบขึ้นจากหน่วยสร้างกริยาเรียงที่ไม่ละเมิด schematic constraint แต่ก็ฟังดูแปลก หรือสื่อความไม่ได้เนื่องจากละเมิด lexical constraint เช่น

(17) ? เขาโบกมือขอบคุณ

(หน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานที่แสดงอาภักปกริยา)

(18) ? เขาจุดบุหรี่ทิ้ง

(หน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานที่แสดงลำดับของเหตุการณ์)

(19) * ตำรวจฆ่าผู้ร้ายเจ็บ

(หน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานที่แสดงผลลัพธ์)

(20) ? เขานอนทำอาหาร

(หน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานที่แสดงอิริยาบถ)

ผู้ใช้ภาษาไทยเป็นภาษาแม่ย่อมบอกว่า ประโยคเหล่านี้ฟังดูแปลกจนไม่อาจยอมรับได้ เพราะเหตุการณ์ที่กริยาในหน่วยสร้างเรียงพื้นฐานแสดงไม่สอดคล้องกับการรับรู้โลกตามความเป็นจริง หรือขัดกับแบบแผนธรรมเนียมที่ปฏิบัติกันโดยทั่วไป จนไม่สามารถปรากฏคู่กันเป็นหน่วยสร้างกริยาเรียงได้

แม้จะดูเหมือนว่าการสร้างประโยคที่มีหน่วยสร้างกริยาเรียงเป็นเรียงที่มีข้อจำกัดและยุ่งยากซับซ้อน แต่แท้จริงแล้ว จากการศึกษาพัฒนาการการเล่าเรื่องของเด็กไทยในช่วงวัยต่างๆ Yangklang (2003) พบว่า เด็กเริ่มรู้จักผลิตประโยคที่มีหน่วยสร้างกริยาเรียงตั้งแต่อ่อนอายุ 4 ปี พัฒนาการทางภาษานี้สอดคล้องกับอายุที่เพิ่มขึ้น ทั้งในแง่ความและความซับซ้อน กล่าวคือ ความถี่ในการใช้กริยาเดียวลดลง แต่หันมาใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงบ่อยขึ้นและมีจำนวนคำกริยาที่เกิดต่อเนื่องกันเป็นกริยาเรียงมากขึ้นในเด็กโต ผลการศึกษานี้จึงพออนุมานได้ว่า สำหรับผู้ใช้ภาษาไทยเป็นภาษาแม่ แม้จะอยู่ในวัยเด็กแต่การผลิตหน่วยสร้างกริยาเรียงสามารถเกิดขึ้นได้อย่างที่ไม่ต้องอาศัยความพยายามมากนัก ในทางกลับกันเท่าที่ผู้วิจัยสังเกต และพูดคุยกับชาวต่างชาติที่ศึกษาภาษาไทย พบว่า ยังมีผู้เรียนจำนวนไม่น้อยที่มีความสับสน ทั้งในแง่การผลิตและการทำความเข้าใจประโยคที่ประกอบด้วยหน่วยสร้างกริยาเรียง ด้วยเหตุนี้ ผู้วิจัยจึงหวังว่า ข้อค้นพบจากการทดลองจะเผยให้เห็นจุดอ่อนของชาวต่างชาติที่เรียนภาษาไทย รวมทั้งชี้ให้เห็นปัญหาในการเรียนการสอนภาษาไทยในฐานะภาษาต่างประเทศ

บทที่ 3

วิธีดำเนินการวิจัย

การศึกษาวิจัยเรื่องการพัฒนาแบบฝึกทักษะการใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงภาษาไทยในฐานะภาษาที่สอง สำหรับผู้เรียนชาวเอเชียเป็นการศึกษาวิจัยเชิงคุณภาพ (Qualitative Research) โดยศึกษาวิจัยแบบภาคสนาม (Field Research) มุ่งเน้นการมีส่วนร่วมระหว่างคณะผู้วิจัยและเด็กนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์อาข่า และเด็กนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ลาหู่ที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง และรับภาษาแรกคือภาษาชาติพันธุ์อาข่า และ ภาษาชาติพันธุ์ลาหู่ มีกำหนดขั้นตอนการดำเนินการวิจัย ดังนี้

วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล

งานวิจัยนี้เป็นงานวิจัยที่ศึกษาภาษาที่ใช้จริงในชีวิตประจำวันดังนั้นข้อมูลที่นำมาศึกษาจึงเป็นข้อมูลภาษาพูดเป็นหลักดังนี้

1.1 ข้อมูลทางภาษาที่ใช้วิเคราะห์จากกลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย ผู้พูดเป็นนักศึกษาจีน นักศึกษาเกาหลี และนักศึกษาญี่ปุ่นใช้ภาษาของตนเองเป็นภาษาแม่ (ภาษาที่หนึ่ง) และกำลังใช้ภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง ชั้นปีละ 5 คน แบ่งเป็นกลุ่มเริ่มเรียนภาษาไทยเทียบเท่าปี 1-4 โดยภูมิหลังของนักศึกษาชาวจีน ชาวเกาหลี และชาวญี่ปุ่น กลุ่มนี้ไม่เคยเรียนภาษาไทยมาก่อน สรุปเป็นตารางดังนี้

ตารางที่ 3 แสดงจำนวนกลุ่มตัวอย่างที่ศึกษา

กลุ่มตัวอย่าง	เทียบเท่าชั้น ปีที่ 1	เทียบเท่า ชั้นปีที่ 2	เทียบเท่า ชั้นปีที่ 3	เทียบเท่า ชั้นปีที่ 4
ผู้เรียนชาวจีน	5 คน	5 คน	5 คน	5 คน
ผู้เรียนชาวเกาหลี	5 คน	5 คน	5 คน	5 คน
ผู้เรียนชาวญี่ปุ่น	5 คน	5 คน	5 คน	5 คน
รวม	15 คน	15 คน	15 คน	15 คน
รวมทั้งสิ้น	60 คน			

1.2 เครื่องมือที่ใช้ในงานวิจัย

ผู้วิจัยสร้างแบบทดสอบการใช้หน่วยสร้างกริยาเรียง ประกอบไปด้วยประโยคภาษาไทยซึ่งมีระดับความยากง่ายของคำที่นำมาสร้างประโยคไม่เกินระดับ intermediate คำศัพท์ทุกคำอยู่ในคลังคำที่ควรรู้ (word bank) ของผู้เรียนทั้งสิ้น ทุกประโยคผ่านการตัดสินความยอมรับได้จากผู้พูดภาษาไทยเป็นภาษาแม่ จำนวน 5 คน อายุ 30 - 45 ปี ระดับการศึกษาปริญญาเอก ผลการตัดสินไม่พบความขัดแย้งใดๆ ในการประเมินความยอมรับได้ของประโยค จำนวนประโยคที่ใช้ในงานวิจัยมี 30 ประโยค เป็นประโยคหลอก (distracter) ที่ไม่มีหน่วยสร้างกริยาเรียงเป็นส่วนประกอบ 6 ประโยค ส่วนที่เหลืออีก 24 ประโยค ประกอบด้วย หน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานแบบต่างๆ ผู้วิจัยแบ่งประโยคเหล่านี้ออกเป็นกลุ่มตามการจำแนกลักษณะของเหตุการณ์ที่แสดงออกได้ด้วยหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐาน (Thepkanjana, 2006) ซึ่งกล่าวถึงแล้วในกรอบแนวคิดที่นำมาใช้วิเคราะห์ในบทที่ 2 แล้วนั้น มี 4 ประเภท ได้แก่ หน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานที่แสดงอาการกิริยา หน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานที่แสดงลำดับของเหตุการณ์ หน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานที่แสดงผลลัพธ์ และหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานที่แสดงอิริยาบถ โดยกำหนดให้แต่ละประเภทมีจำนวนประโยคเท่าๆ กันประเภทละ 6 ประโยค แล้วแบ่งเป็นประโยคที่หน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานถูกต้องประเภทละ 3 ประโยค และที่มีข้อผิดพลาดอีกประเภทละ 3 ประโยค

ตารางที่ 4 จำนวนประโยคทั้งหมดที่ใช้ในการทดลอง ประกอบด้วยประโยคหลอกและประโยคที่มีหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานที่ถูกต้องและที่ผิดทั้ง 4 ประเภท

ประเภทของ หน่วยสร้างกริยาเรียง	หน่วยสร้างกริยาเรียง พื้นฐานที่ถูกต้อง	หน่วยสร้างกริยาเรียง พื้นฐานที่ผิด	จำนวนประโยครวม (แยกตามประเภท)
แสดงอาการกิริยา	3	3	6
แสดงลำดับเหตุการณ์	3	3	6
แสดงผลลัพธ์	3	3	6
แสดงอิริยาบถ	3	3	6
ประโยคหลอก	-	-	6

ในการทดลองประโยคทั้งหมดจะถูกจัดเรียงแบบสุ่มกลุ่มตัวอย่างจะได้ดูประโยคผ่านทางโปรแกรมนำเสนอผลงาน PowerPoint เนื่องจากแต่ละประโยคเขียนด้วยภาษาไทย พร้อมการถ่ายทอดเสียงด้วยตัวอักษร มีคำแปลแบบอธิบายและความหมายในภาษาอังกฤษกำกับ

ดังนั้น เพื่อความสะดวกในการนำเสนอประโยคทีละประโยค ผู้วิจัยจึงอนุญาตให้กลุ่มตัวอย่างสามารถกดเลื่อนประโยคถัดไปได้ด้วยตนเอง เมื่อแสดงความคิดเห็นที่มีประโยคก่อนหน้าจบแล้ว

เขา	ซื้อ	มะม่วง	กิน
khăw	sú:	mámûaŋ	kin
He	buys	mango	eat

ภาพที่ 1 การนำเสนอประโยคทีละประโยคแก่กลุ่มตัวอย่าง ผ่านโปรแกรม PowerPoint

1.3 การเก็บข้อมูล

ผู้วิจัยใช้แบบทดสอบการตัดสินความยอมรับได้แบบไม่จำกัดเวลา (untimed acceptability judgment test) มีจุดเด่นอยู่ที่สามารถบังคับให้ผู้เข้าร่วมการทดลองเพ่งความสนใจไปยังหน่วยทางภาษาที่ผู้วิจัยต้องการศึกษา เมื่อเทียบกับวิธีการอื่นๆ (เช่น การให้บรรยายภาพหรือแต่งประโยค) วิธีการนี้ทำให้กลุ่มตัวอย่างไม่อาจหลีกเลี่ยงรูปภาษาที่ตนไม่มั่นใจได้ กิจกรรมที่ผู้ร่วมการทดลองต้องทำ คือ ตัดสินว่าประโยคที่ดูทีละประโยคนั้นมีความถูกต้องทางไวยากรณ์และความหมาย หรือเบี่ยงเบนไปจากที่ควรจะเป็นจนไม่อาจยอมรับได้ กลุ่มตัวอย่างสามารถใช้เวลากับแต่ละประโยคได้อย่างเต็มที่

1.4 การแปลผลข้อมูล

ผู้วิจัยเลือกเฉพาะประโยคที่มีหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานประกอบอยู่เท่านั้นที่การศึกษานี้สนใจ ผู้วิจัยจะไม่นำผลการตัดสินการยอมรับได้จากประโยคหลอกมาพิจารณาข้อมูลเสียงของกลุ่มตัวอย่างจะถูกนำมาแปลผลและคำนวณคะแนน ดังนี้ หากกลุ่มตัวอย่างเอ่ยคำสำคัญ เช่น “okay” “correct” “right” “fine” “grammatical” “possible” “acceptable” หรือ “I like it.” เป็นต้น ผู้วิจัยจะถือว่าผู้ร่วมการทดลองตัดสินว่าประโยคนั้นๆ ยอมรับได้ในทางตรงข้ามหากกลุ่มตัวอย่างเอ่ยคำสำคัญ เช่น “not okay” “incorrect” “wrong” “odd” “funny” “unnatural” “ungrammatical”

“impossible” “unacceptable” “I don't like it.” หรือ “I would never say this.” ผู้วิจัยจะถือว่า ผู้ร่วมการทดลองตัดสินใจว่าประโยคนั้นๆ ไม่สามารถยอมรับได้ จากนั้นจึงคำนวณคะแนนแบบทดสอบ โดยดูจากความสอดคล้องกันของผลการตัดสินใจยอมรับได้โดยกลุ่มตัวอย่างนำมาเปรียบเทียบกับสถานะความถูกต้องของหน่วยสร้างกริยาเรียงในแต่ละประโยค ดังต่อไปนี้

คะแนน (+ 1) แสดงถึงความสอดคล้องกันระหว่างความถูกต้องของหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานในแต่ละประโยคกับผลการตัดสินใจของกลุ่มตัวอย่าง กล่าวคือ คะแนนดังกล่าวจะให้ก็ต่อเมื่อประโยคนั้นๆ เป็นประโยคที่มีหน่วยสร้างกริยาเรียงที่ถูกต้องและกลุ่มตัวอย่างตัดสินใจว่าเป็นประโยคที่ยอมรับได้ หรือเมื่อประโยคดังกล่าวเป็นประโยคที่มีหน่วยสร้างกริยาเรียงที่มีข้อผิดพลาดและกลุ่มตัวอย่างตัดสินใจว่าเป็นประโยคที่ไม่อาจยอมรับได้

คะแนน (-1) แสดงถึงความขัดแย้งกันระหว่างความถูกต้องของหน่วยสร้างกริยาพื้นฐานในแต่ละประโยคกับผลการตัดสินใจของกลุ่มตัวอย่าง กล่าวคือ คะแนนดังกล่าวจะให้ก็ต่อเมื่อประโยคนั้นๆ เป็นประโยคที่มีหน่วยสร้างกริยาเรียงที่ถูกต้องอยู่แล้ว แต่กลุ่มตัวอย่างกลับตัดสินใจว่าเป็นประโยคที่ยอมรับไม่ได้ หรือเมื่อประโยคนั้นเป็นประโยคที่มีหน่วยสร้างกริยาเรียงที่มีข้อผิดพลาดแต่กลุ่มตัวอย่างกลับตัดสินใจว่าเป็นประโยคที่ยอมรับได้

คะแนน (0) แสดงถึงการหลีกเลี่ยงที่จะตัดสินสถานะการยอมรับได้ของประโยคที่มีหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐาน กล่าวคือ คะแนนดังกล่าวจะให้ก็ต่อเมื่อกลุ่มตัวอย่างไม่แสดงการตัดสินใจใดๆ โดยดูจากคำสำคัญ เช่น “Pass” “I don't know.” “I'm not sure.” “I have no idea.” เป็นต้น

บทที่ 4

ผลการวิจัย

ในบทนี้ผู้วิจัยเสนอผลการวิเคราะห์รูปแบบการรับหน่วยสร้างกริยาเรียงภาษาไทยของผู้เรียนชาวเอเชียเพื่อการพัฒนาแบบฝึกทักษะการใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงภาษาไทยในฐานะภาษาที่สองของผู้เรียนชาวจีน ชาวเกาหลี และชาวญี่ปุ่น ทั้งนี้ได้เก็บข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย ผู้พูดเป็นนักศึกษาจีนใช้ภาษาจีนเป็นภาษาแม่ (ภาษาที่หนึ่ง) และกำลังใช้ภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง เพราะกำลังศึกษาระดับปริญญาตรี หลักสูตรภาษาและวัฒนธรรมไทย คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย นักศึกษาเกาหลีจากมหาวิทยาลัยอินเจ (Inje University) ที่สนใจเรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง โดยมาแลกเปลี่ยนเรียนรู้ภาษาและวัฒนธรรมไทยในมหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย และผู้เรียนชาวญี่ปุ่นจากสมาคม Y.M.C.A เชียงใหม่ ที่สนใจเรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง โดยได้แบ่งตารางกลุ่มตัวอย่างได้ ดังนี้

ตารางที่ 5 แสดงจำนวนกลุ่มตัวอย่างที่ศึกษา

กลุ่มตัวอย่าง	เทียบเท่าชั้นปีที่ 1	เทียบเท่าชั้นปีที่ 2	เทียบเท่าชั้นปีที่ 3	เทียบเท่าชั้นปีที่ 4
ผู้เรียนชาวจีน	5 คน	5 คน	5 คน	5 คน
ผู้เรียนชาวเกาหลี	5 คน	5 คน	5 คน	5 คน
ผู้เรียนชาวญี่ปุ่น	5 คน	5 คน	5 คน	5 คน
รวม	15 คน	15 คน	15 คน	15 คน
รวมทั้งสิ้น	60 คน			

ทั้งนี้ภูมิหลังของผู้เรียนกลุ่มนี้ไม่เคยเรียนภาษาไทยมาก่อนและเพื่อนำผลการวิเคราะห์ไปเป็นแนวทางในการสร้างแบบฝึกพัฒนาทักษะการเรียนภาษาไทยของนักศึกษาต่างชาติตามลำดับต่อไปนี้

คะแนนจากแบบทดสอบที่กลุ่มตัวอย่างทำจะถูกนำมาแปลผล เปรียบเทียบ และวิเคราะห์เชิงปริมาณ เพื่อสำรวจความสามารถทางภาษาในภาพรวมและเพื่อระบุว่าหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานในภาษาไทยประเภทใดที่มีแนวโน้มจะเป็นจุดอ่อนของผู้เรียนที่พูดภาษาจีนเป็นภาษาแม่ หากผลการ

ทดลองแสดงให้เห็นว่ากลุ่มตัวอย่างทำคะแนน (+1) ได้น้อย แต่กลับทำคะแนน (-1) ได้มาก ก็อาจสันนิษฐานได้ว่า หน่วยสร้างกริยาเรียงประเภทนั้นๆ เป็นปัญหาสำหรับผู้เรียน ทั้งนี้ การเก็บข้อมูลโดยวิธีคิดแบบออกเสียงทำให้ผู้วิจัยได้ผลการศึกษาในเชิงคุณภาพที่มีรายละเอียดปลีกย่อยน่าสนใจมาด้วย ซึ่งจะกล่าวถึงภายหลังในการอภิปรายผล

การวิเคราะห์รูปแบบของหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานซึ่งอาจเป็นปัญหาสำหรับผู้เรียนชาวต่างชาติในงานวิจัยนี้อ้างอิงมาจากการศึกษาลักษณะของเหตุการณ์ที่แสดงได้ด้วยหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานภาษาไทย (Thepkanjana, 2006) โดยจำแนกตามคุณสมบัติทางวากยสัมพันธ์และอรรถศาสตร์ของคำกริยาได้ทั้งสิ้น 4 ประเภทนั้น ขอนำเสนอผลการศึกษาของผู้เรียนชาวจีน ชาวเกาหลี และชาวญี่ปุ่นที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง เทียบเท่าชั้นปีที่ 1-4 ชั้นปีละ 5 คน รวม 60 คน ดังต่อไปนี้

1.) หน่วยสร้างกริยาเรียงที่แสดงอาการกริยา

กริยาบอกการกระทำปฐมภูมิ + กริยาบอกการกระทำอุปปฐมภูมิ กล่าวคือการกระทำปฐมภูมิ (primary action) ในที่นี้หมายถึง การกระทำที่สามารถรับรู้ได้อย่างแน่นอนว่ากระทำดังกล่าวอาศัย ส่วนใดของร่างกาย เช่น เดิน, เกา, พยักหน้า, ดู, กิน เป็นต้น ส่วนการกระทำอุปปฐมภูมิ (non-primary action) หมายถึง การกระทำที่ไม่อาจทราบแน่ชัดว่าใช้ส่วนใดของร่างกายทำกริยาดังกล่าว เช่น รีบ, แสง, แกล้ง, ผึก เป็นต้น คำกริยาตัวแรกทำหน้าที่ระบุอาการกริยาของร่างกาย ขณะกำลังทำกริยาตัวที่สอง เหตุการณ์ที่แสดงโดยคำกริยาทั้งสองเกิดขึ้นในเวลาเดียวกัน ดังตัวอย่างผลการศึกษาดังนี้

ตารางที่ 6 แสดงรูปแบบประโยคหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานประเภท บอกการกระทำปฐมภูมิ + กริยาบอกการกระทำปฐมภูมิ

ชั้นปี	ตัวอย่างหน่วยสร้างกริยาเรียง บอกการกระทำปฐมภูมิ + กริยาบอกการกระทำ ปฐมภูมิ	คำตอบของกลุ่มตัวอย่าง		
		ยอมรับได้	ยอมรับ ไม่ได้	ไม่ทราบ
ปีที่ 1	ไม่พบ	4	6	10
ปีที่ 2	แม่เดินหนีพ่อ เขาวิ่งหนีแม่	8	8	4
ปีที่ 3	ฉันเดินแซงเพื่อน ฉันรีบเดินแซงเพื่อน	16	4	0
ปีที่ 4	พ่อรีบวิ่งแซงน้องหมา เขารีบพยักหน้าเห็นด้วย	20	0	0
	รวม	48	18	14

จากผลการศึกษาข้างต้น แสดงได้ว่าผู้เรียนชาวเอเชียชั้นปีที่ 1 ยังไม่ได้ใช้หน่วยสร้างกริยาเรียง แต่ยอมรับการใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงประเภทหน่วยสร้างกริยาเรียงที่แสดงอากัปกิริยาร้อยละ 40 ยอมรับไม่ได้ ร้อยละ 60 และ ไม่ทราบ ร้อยละ 50

ผู้เรียนชาวเอเชียปีที่ 2 เริ่มใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานแบบมีคำกริยา 2 คำ ยอมรับการใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงประเภทนี้ ร้อยละ 80 ยอมรับไม่ได้ร้อยละ 80 และ ไม่ทราบ ร้อยละ 40

ผู้เรียนชาวเอเชียชั้นปีที่ 3 ใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานแบบมีคำกริยา 2-3 คำ ยอมรับการใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงประเภทนี้ ร้อยละ 80 ยอมรับไม่ได้ร้อยละ 20

ผู้เรียนชาวเอเชียชั้นปีที่ 4 พบว่ามีใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐาน แบบมีกริยาเรียงติดกัน 3-4 คำ ยอมรับการใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงประเภทนี้ทุกคน คิดเป็นค่าร้อยละ 100

สรุปรวมทั้ง 4 ชั้นปี ยอมรับการใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงประเภทนี้ ร้อยละ 60 ไม่ยอมรับร้อยละ 22.5 และ ไม่ทราบ ร้อยละ 17.5

2.) หน่วยสร้างกริยาเรียงที่แสดงลำดับของเหตุการณ์

กริยาบอกการกระทำปฐมภูมิ + กริยาบอกการกระทำปฐมภูมิ กล่าวคือ เหตุการณ์ที่เกิดขึ้นต่อเนื่องเป็นลำดับและมีผู้กระทำกริยาคนเดียวกัน ในทางโครงสร้างลำดับของเหตุการณ์นั้นสามารถสื่อได้โดยใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงที่ประกอบด้วยคำกริยาบอกการกระทำปฐมภูมิ 2 คำ ต่อกัน ลำดับของการเรียงกันของคำกริยาสะท้อนให้เห็นถึงความชัดใส (iconicity) ของลำดับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นจริง ในทางความหมาย สามารถตีความหมายของคำกริยาตัวที่ 2 ได้ว่าเป็นวัตถุประสงคจากการกระทำกริยาตัวแรกซึ่งไม่มีช่วงห่างระหว่างเหตุการณ์ (time span) ดังตัวอย่างผลการศึกษาดังนี้

ตารางที่ 7 แสดงรูปแบบประโยคหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานประเภท กริยาบอกการกระทำปฐมภูมิ + กริยาบอกการกระทำปฐมภูมิ

ชั้นปี	ตัวอย่างหน่วยสร้างกริยาเรียงกริยา กริยาบอกการกระทำปฐมภูมิ + กริยา บอกการกระทำปฐมภูมิ	คำตอบของกลุ่มตัวอย่าง		
		ยอมรับ ได้	ยอมรับ ไม่ได้	ไม่ ทราบ
ปีที่ 1	ไม่พบ	6	6	8
ปีที่ 2	เขา <u>ทำ</u> อาหาร <u>กิน</u> น้อง <u>รีด</u> ผ้า <u>ใส่</u> เอง	10	8	2
ปีที่ 3	แม่ <u>รีบ</u> ทำ <u>ข้าว</u> เช้า <u>กิน</u> ฉัน <u>ไป</u> ปิ้ง <u>หมู</u> กินที่ทะเล	16	4	0
ปีที่ 4	เธอ <u>ชอบ</u> หา <u>เพื่อน</u> คุย <u>กัน</u> แม่ <u>ย่าง</u> เนื้อ <u>ให้</u> ฉัน <u>กิน</u>	20	0	0
รวม		52	18	10

จากผลการศึกษาข้างต้น แสดงได้ว่าผู้เรียนชาวเอเชียชั้นปีที่ 1 ยังไม่ได้ใช้หน่วยสร้างกริยาเรียง แต่ยอมรับการใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงประเภทหน่วยสร้างกริยาเรียงที่แสดงลำดับของเหตุการณ์ ร้อยละ 30 ยอมรับไม่ได้ ร้อยละ 30 และ ไม่ทราบ ร้อยละ 40

ผู้เรียนชาวเอเชียปีที่ 2 เริ่มใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานแบบมีคำกริยา 2 คำ ยอมรับการใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงประเภทนี้ ร้อยละ 50 ยอมรับไม่ได้ ร้อยละ 40 และ ไม่ทราบ ร้อยละ 10

ผู้เรียนชาวเอเชียชั้นปีที่ 3 ใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานแบบมีคำกริยา 2-3 คำ ยอมรับ
การใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงประเภทนี้ ร้อยละ 80 ยอมรับไม่ได้ร้อยละ 20

ผู้เรียนชาวเอเชียชั้นปีที่ 4 พบว่ามีใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐาน แบบมีกริยาเรียงติดกัน 3-
4 คำ ยอมรับการใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงประเภทนี้ทุกคน คิดเป็นค่าร้อยละ 100

สรุปรวมทั้ง 4 ชั้นปี ยอมรับการใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงประเภทนี้ ร้อยละ 65
ไม่ยอมรับร้อยละ 22.5 และไม่ทราบ ร้อยละ 12.5

3.) หน่วยสร้างกริยาเรียงที่แสดงผลลัพธ์

กริยาบอกการกระทำปฐมภูมิ + กริยาแสดงคุณสมบัติทางกายภาพ กล่าวคือ หน่วย
สร้างกริยาเรียงประเภทนี้สื่อลำดับเหตุการณ์ที่มีความหมายแบบสาเหตุ-ผลลัพธ์ มีเหตุการณ์ย่อย 2
เหตุการณ์ ซึ่งเหตุการณ์แรกเป็นเหตุ ส่วนอีกเหตุการณ์หนึ่งเป็นผลทางกายภาพอันสืบเนื่องมาจาก
ความสนใจลงมือกระทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งของผู้กระทำเหตุการณ์แรกเมื่อพิจารณาโครงสร้างของหน่วยสร้าง
กริยาพบว่ามีความชัดเจน เพราะลำดับการเรียงตัวกันของคำกริยาสะท้อนลำดับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นจริง
ดังตัวอย่างผลการศึกษาดังนี้

ตารางที่ 8 แสดงรูปแบบประโยคหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานประเภท กริยาบอกการกระทำปฐม
ภูมิ + กริยาแสดงคุณสมบัติทางกายภาพ

ชั้นปี	ตัวอย่างหน่วยสร้างกริยาเรียงกริยา กริยาบอกการกระทำปฐมภูมิ + กริยา แสดงคุณสมบัติทางกายภาพ	คำตอบของกลุ่มตัวอย่าง ยอมรับ	คำตอบของกลุ่มตัวอย่าง ไม่ยอมรับ	ไม่ ทราบ
ปีที่ 1	ไม่พบ	4	14	2
ปีที่ 2	น้อง <u>ปว</u> แก้ว <u>แตก</u> แม่ <u>ล้าง</u> แจกัน <u>สะอาด</u>	4	12	4
ปีที่ 3	แม่ <u>ทิ้ง</u> ขยะ <u>ลง</u> พื้น เขา <u>ดี</u> ลูกบอล <u>ไปไกล</u>	8	12	0
ปีที่ 4	ตำรวจ <u>ยิง</u> คนร้าย <u>ตาย</u> สุนัข <u>เห่า</u> คน <u>ล้ม</u> ลง	10	10	0
	รวม	26	48	6

จากผลการศึกษาข้างต้น แสดงได้ว่าผู้เรียนชาวเอเชียชั้นปีที่ 1 ยังไม่ได้ใช้หน่วยสร้างกริยาเรียง แต่ยอมรับการใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงประเภทหน่วยสร้างกริยาเรียงที่แสดงผลลัพธ์ ร้อยละ 20 ยอมรับไม่ได้ร้อยละ 70 และไม่ทราบร้อยละ 10

ผู้เรียนชาวเอเชียชั้นปีที่ 2 เริ่มใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานแบบมีคำกริยา 2 คำ ยอมรับการใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงประเภทนี้ ร้อยละ 20 ยอมรับไม่ได้ร้อยละ 60 และไม่ทราบ ร้อยละ 20

ผู้เรียนชาวเอเชียชั้นปีที่ 3 ใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานแบบมีคำกริยา 2-3 คำ ยอมรับการใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงประเภทนี้ ร้อยละ 40 ยอมรับไม่ได้ร้อยละ 60

ผู้เรียนชาวเอเชียชั้นปีที่ 4 พบว่ามีใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐาน แบบมีกริยาเรียงติดกัน 3-4 คำ ยอมรับและไม่ยอมรับการใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงนี้ประเภทนี้ ร้อยละ 50

สรุปรวมทั้ง 4 ชั้นปี ยอมรับการใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงประเภทนี้ ร้อยละ 32.5 ไม่ยอมรับร้อยละ 60 และไม่ทราบ ร้อยละ 7.5

3.) หน่วยสร้างกริยาเรียงที่แสดงอิริยาบถ

กริยาแสดงอิริยาบถของร่างกาย + กริยาบอกการกระทำ กล่าวคือ หน่วยสร้างกริยาเรียงประเภทนี้ประกอบด้วยคำกริยาบอกอิริยาบถของร่างกาย (posture verb) ตามด้วยคำกริยาบอกการกระทำ เพื่อแสดงเหตุการณ์ที่ผู้กระทำกริยาอิริยาบถของร่างกายขณะทำอาการอย่างใดอย่างหนึ่งในเวลาเดียวกัน ดังตัวอย่างผลการศึกษาดังนี้

ตารางที่ 9 แสดงรูปแบบประโยคหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานประเภท กริยาแสดงอิริยาบถของร่างกาย + กริยาบอกการกระทำ

ชั้นปี	ตัวอย่างหน่วยสร้างกริยาเรียงกริยา กริยาแสดงอิริยาบถของร่างกาย + กริยาบอกการกระทำ	คำตอบของกลุ่มตัวอย่าง		
		ยอมรับ ได้	ยอมรับ ไม่ได้	ไม่ ทราบ
ปีที่ 1	ไม่พบ	8	8	4
ปีที่ 2	น้อง <u>นั่ง</u> เขียนการบ้าน แม่ <u>นอน</u> ร้องไห้	14	4	2
ปีที่ 3	เขา <u>ชอบ</u> ยืน <u>ทำ</u> อาหารเย็น ฉัน <u>เดิน</u> ไป <u>กิน</u> ขนม	20	0	0
ปีที่ 4	เธอ <u>รีบ</u> วิ่ง <u>หนี</u> ตำรวจ แม่ <u>ชอบ</u> บ่น <u>นอน</u> ร้องไห้เมีย ๆ	20	0	0
รวม		62	12	6

จากผลการศึกษาข้างต้น แสดงได้ว่าผู้เรียนชาวเอเชียชั้นปีที่ 1 ยังไม่ได้ใช้หน่วยสร้างกริยาเรียง แต่ยอมรับการใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงประเภทหน่วยสร้างกริยาเรียงที่แสดงอิริยาบถร้อยละ 40 ยอมรับไม่ได้ร้อยละ 40 และ ไม่ทราบร้อยละ 20

ผู้เรียนชาวเอเชียชั้นปีที่ 2 เริ่มใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานแบบมีคำกริยา 2 คำ ยอมรับการใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงประเภทนี้ ร้อยละ 70 ยอมรับไม่ได้ร้อยละ 20 และ ไม่ทราบ ร้อยละ 10

ผู้เรียนชาวเอเชียชั้นปีที่ 3 ใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานแบบมีคำกริยา 2-3 คำ ยอมรับการใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงประเภทนี้ทุกคน คิดเป็นร้อยละ 100

ผู้เรียนชาวเอเชียชั้นปีที่ 4 พบว่ามีใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐาน แบบมีกริยาเรียงติดกัน 3-4 คำ ยอมรับการใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงประเภทนี้ทุกคน คิดเป็นร้อยละ 100

สรุปรวมทั้ง 4 ชั้นปี ยอมรับการใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงประเภทนี้ ร้อยละ 77.5 ไม่ยอมรับ ร้อยละ 15 และ ไม่ทราบ ร้อยละ 7.5

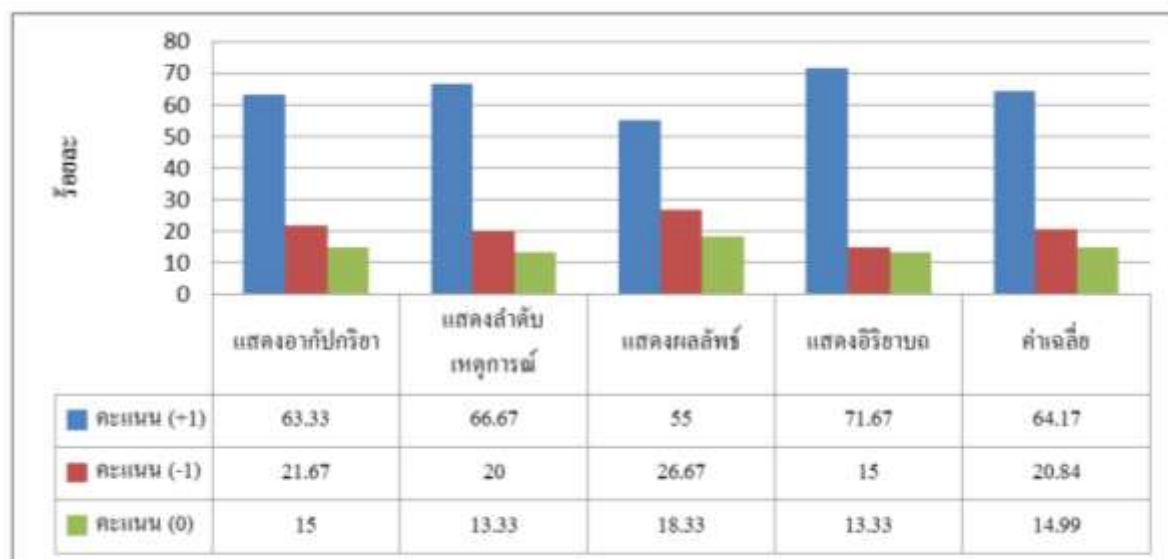
ตารางที่ 2 (ในหน้าถัดไป) สรุปผลการทำแบบทดสอบการตัดสินใจยอมรับได้ของประโยคที่มีหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐาน จำนวน 24 ประโยค ลำดับของประโยคที่แสดงในตารางได้รับการจัดเรียงใหม่เป็นหมวดหมู่ตามประเภทของเหตุการณ์ที่แสดงด้วยหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐาน สถานะความยอมรับได้ของแต่ละประโยค หมายถึง ผลการตัดสินใจยอมรับได้โดยกลุ่มคนไทยเจ้าของภาษา ประโยคที่มีเครื่องหมาย * คือ ประโยคที่หน่วยสร้างกริยาเรียงมีข้อผิดพลาด ส่วนประโยคที่ไม่เครื่องหมายใดกำกับ คือ ประโยคที่มีหน่วยสร้างกริยาเรียงที่ถูกต้อง ตัวเลขที่ปรากฏในตารางแสดงปฏิกิริยาของผู้ร่วมการทดลองทั้ง 10 คน ที่มีต่อแต่ละประโยค ลักษณะคำตอบที่รวบรวมได้จากกลุ่มตัวอย่างแบ่งเป็นยอมรับได้ ยอมรับไม่ได้ และไม่ทราบ

ลำดับถัดมาเป็นการวิเคราะห์ความสอดคล้องกันระหว่างคำตอบของกลุ่มตัวอย่างเปรียบเทียบกับสถานะความถูกต้องของหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานทั้ง 4 ประเภท ซึ่งแสดงเป็นค่าร้อยละใน *ภาพที่ 2* คะแนน (+1) หมายถึง มีความสอดคล้องกัน คะแนน (-1) หมายถึง มีความขัดแย้งกัน ส่วนคะแนน (0) หมายถึง กลุ่มตัวอย่างเล็งที่จะให้การตัดสินใจ เพราะฉะนั้นหากค่าร้อยละของคะแนน (+ 1) ในหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานประเภทใดสูง แปลว่า ผู้ร่วมการทดลองสามารถแยกแยะความถูกต้องได้ดี แต่ถ้าหากค่าร้อยละของคะแนน (-1) ของหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานประเภทใดสูง แปลว่า ผู้ร่วมการทดลองแยกแยะหน่วยสร้างที่ถูกและผิดออกจากกันไม่ได้หรือแยกได้น้อย

ตารางที่ 10 ผลสรุปการตัดสินใจยอมรับได้ของประโยคโดยกลุ่มตัวอย่าง จำแนกตามลักษณะคำตอบ

ประโยค	ประเภทของเหตุการณ์ที่แสดงโดย หน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐาน	สถานะความยอมรับ ได้ของประโยค	คำตอบของกลุ่มตัวอย่าง (n=10)		
			ยอมรับได้	ยอมรับไม่ได้	ไม่ทราบ
1	แสดงอาการปฏิกิริยา		4	2	4
2	แสดงอาการปฏิกิริยา		6	4	0
3	แสดงอาการปฏิกิริยา		8	2	0
4	แสดงอาการปฏิกิริยา	*	1	8	1
5	แสดงอาการปฏิกิริยา	*	4	6	0
6	แสดงลำดับเหตุการณ์	*	0	6	4
7	แสดงลำดับเหตุการณ์		9	0	1
8	แสดงลำดับเหตุการณ์		8	0	2
9	แสดงลำดับเหตุการณ์		7	1	2
10	แสดงลำดับเหตุการณ์	*	2	8	0
11	แสดงลำดับเหตุการณ์	*	2	7	1
12	แสดงลำดับเหตุการณ์	*	7	1	2
13	แสดงผลลัพธ์		9	0	1
14	แสดงผลลัพธ์		9	1	0
15	แสดงผลลัพธ์		6	3	1
16	แสดงผลลัพธ์	*	0	8	2
17	แสดงผลลัพธ์	*	8	0	2
18	แสดงผลลัพธ์	*	4	1	5
19	แสดงอิริยาบถ		7	1	2
20	แสดงอิริยาบถ		7	2	1
21	แสดงอิริยาบถ		9	0	1
22	แสดงอิริยาบถ	*	0	8	2
23	แสดงอิริยาบถ	*	2	7	1
24	แสดงอิริยาบถ	*	4	5	1

กราฟแท่งในภาพที่ 2 สร้างโดยการแปลงข้อมูลร้อยละทั้งหมดออกมาเพื่อให้เห็นความแตกต่างและเปรียบเทียบผลการศึกษได้ง่ายขึ้น



ภาพที่ 2 ค่าร้อยละความสอดคล้องกันระหว่างคำตอบของกลุ่มตัวอย่างกับสถานะความถูกต้องของหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานแต่ละประเภท

ผลการทดลองแสดงให้เห็นว่าหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานที่กลุ่มตัวอย่างหาคะแนน (+1) ได้สูงสุด (71.67%) และหาคะแนน (-1) และ (0) ได้ต่ำที่สุด คือ หน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานที่แสดงอิริยาบถ ส่วนหน่วยที่เหลืออีก 3 ประเภท คือ ประเภทที่แสดงอาการปฏิกิริยา ประเภทแสดงลำดับเหตุการณ์ และประเภทที่แสดงผลลัพธ์ ค่าร้อยละตามทีกลุ่มตัวอย่างตัดสินได้สอดคล้องกับความถูกต้องของหน่วยสร้าง คือ 66.67% 63.33% และ 55% ตามลำดับ เมื่อมองเผินๆ พบว่า ค่าร้อยละของคะแนน (+1) ในหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานทุกรูปแบบสูงกว่าคะแนน (-1) และ (0) ก็จริง แต่อย่างไรก็ตาม ค่าเฉลี่ยของคะแนน (+1) ที่ได้ยังถือว่าค่อนข้างน้อยเพราะอยู่ที่ราว 60% เท่านั้น นอกจากนี้ สัดส่วนระหว่างคะแนน (-1) ต่อคะแนน (+1) กลับสูงถึงเกือบ 1:3

ผลการวิจัยเรื่องนี้สามารถแสดงถึงผู้เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองโดยมีภาษาจีน ภาษาเกาหลี และภาษาญี่ปุ่นเป็นภาษาแม่ (ภาษาที่ 1) สามารถรับภาษาไทยหรือเรียนรู้ภาษาไทยของการใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานภาษาไทยและสามารถระบุประเภทของหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานที่มีแนวโน้มว่าจะเป็นปัญหาสำหรับผู้เรียนชาวจีน ชาวเกาหลี และชาวญี่ปุ่นที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองดังกล่าวได้ ภาษาเป้าหมายและภาษาแม่ของผู้เรียนแตกต่างกันในแง่การอนุญาตให้คำกริยาปรากฏต่อเนื่องกันได้ กล่าวคือ ภาษาไทยยอมให้กริยามากกว่าหนึ่งคำมาปรากฏเรียงกันโดยไม่ต้องมีคำเชื่อมใดมาแทรกหรือไม่ต้องผันรูปกริยา ทว่าลักษณะเช่นนี้ไม่อาจพบได้ในภาษาจีน ภาษาเกาหลี และภาษาญี่ปุ่น ทั้งนี้งานวิจัยเรื่องนี้มีขอบเขตการศึกษาจำกัดเฉพาะหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานซึ่งประกอบด้วยกริยาเรียง 2 คำ ที่ไม่ใช่คำไวยากรณ์และไม่ใช่กริยาที่ต้องอาศัยส่วนเติมเต็ม โดยงานวิจัยเรื่องนี้ได้สอดคล้องกับงานวิจัยของ กมลชนก หงส์ทอง (2556) ที่ศึกษางานวิจัยเรื่องความสามารถในการตระหนักรู้ข้อผิดในหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานภาษาไทยของผู้เรียนที่พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ ที่พบว่าหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานที่แสดงผลลัพธ์ (Resultative SCV) เป็นประเภทที่กลุ่มตัวอย่างทำคะแนนแบบทดสอบความยอมรับได้ได้น้อยที่สุด คิดเป็นร้อยละ 55 ส่วนผู้พูดภาษาจีนเป็นภาษาที่หนึ่งก็รับหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานที่แสดงผลลัพธ์ เป็นประเภทที่กลุ่มตัวอย่างทำคะแนนแบบทดสอบความยอมรับได้น้อยที่สุดเช่นกัน คิดเป็นร้อยละ 32.5

บทที่ 5

สรุปและอภิปรายผล

สรุปผล

จากผลการวิเคราะห์บทที่ 4 ที่ได้กล่าวไปนั้น สามารถแสดงถึงผู้เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองหรือเรียนภาษาไทยในฐานะภาษาต่างประเทศ โดยมีภาษาจีน ภาษาเกาหลี ภาษาญี่ปุ่นเป็นภาษาแม่ (ภาษาที่ 1) สามารถรับภาษา หรือเรียนรู้ภาษาไทยเรื่องการใช้อย่างสร้างกริยาเรียงพื้นฐานภาษาไทยและสามารถระบุประเภทของหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานที่มีแนวโน้มว่าจะเป็นปัญหาสำหรับผู้เรียนชาวจีนที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองดังกล่าวได้ ภาษาเป้าหมายและภาษาแม่ของผู้เรียนแตกต่างกันในแง่การอนุญาตให้คำกริยาปรากฏต่อเนื่องกันได้ กล่าวคือ ภาษาไทยยอมให้กริยามากกว่าหนึ่งคำมาปรากฏเรียงกันโดยไม่ต้องมีคำเชื่อมใดมาแทรกหรือไม่ต้องผันรูปกริยา ทว่าลักษณะเช่นนี้ไม่อาจพบได้ในภาษาจีน ทั้งนี้งานวิจัยเรื่องนี้มีขอบเขตการศึกษาจำกัดเฉพาะหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานซึ่งประกอบด้วยกริยาเรียง 2 คำ ที่ไม่ใช่คำไวยากรณ์และไม่ใช่วลีที่ต้องอาศัยส่วนเติมเต็ม โดยงานวิจัยเรื่องนี้ได้สอดคล้องกับงานวิจัยของ กมลชนก หงส์ทอง (2556) ที่ศึกษางานวิจัยเรื่องความสามารถในการตระหนักรู้ข้อผิดในหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานภาษาไทยของผู้เรียนที่พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ ที่พบว่าหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานที่แสดงผลลัพธ์ (Resultative SCV) เป็นประเภทที่กลุ่มตัวอย่างทำคะแนนแบบทดสอบความยอมรับได้น้อยที่สุด คิดเป็นร้อยละ 55 ส่วนผู้พูดภาษาจีนเป็นภาษาที่หนึ่งก็รับหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานที่แสดงผลลัพธ์ เป็นประเภทที่กลุ่มตัวอย่างทำคะแนนแบบทดสอบความยอมรับได้น้อยที่สุดเช่นกัน คิดเป็นร้อยละ 32.5 นั้น โครงสร้างประโยคพื้นฐานของภาษาจีนในฐานะภาษาแม่หรือภาษาที่หนึ่งของผู้เรียนภาษาเป้าหมายคือภาษาไทยมีความแตกต่างกันจึงก่อให้เกิดความสับสน หรืออาจยากลำบากในการใช้อย่างสร้างกริยาเรียงที่ใช้คำกริยาเรียงติดกันมากกว่า 2-3 คำ ตลอดจนประเภทหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานที่แสดงผลลัพธ์ (Resultative SCV) ค่อนข้างซับซ้อนสำหรับผู้พูดชาวจีนได้ เนื่องจากภาษาจีนไม่อนุญาตให้ใช้คำกริยาเรียงติดกัน ปรากฏต่อเนื่องกันหลายคำโดยไม่มีคำเชื่อมมาแทรกหรือแสดงผลต่อเนื่องได้ แต่ผู้วิจัยสังเกตเห็นว่าภาษาจีนและภาษาไทยล้วนเป็นภาษาในตระกูลจีนฮั่น-ทิเบต จัดประเภทอยู่ในกลุ่มภาษาตระกูลเดียวกัน ก็ยังคงมีความเป็นไปได้ที่สองภาษานี้มีความคล้ายคลึงกันหรือเหมือนกันบ้าง ดังที่ เกรียงไกร กองแสง (2559) ได้ศึกษาเปรียบเทียบ “กริยาวลีที่มีคำกริยาเรียงสองคำขึ้นไป” ในภาษาจีนและภาษาไทย พบว่า กริยาวลีที่มีคำกริยาเรียงสองคำขึ้นไปสามารถทำหน้าที่เป็นได้ทั้งประธาน กรรม ส่วนขยายประธาน ส่วนเสริมกริยาและส่วนขยายกริยาของประโยค

ซึ่งภาษาจีนและภาษาไทยมีโครงสร้างที่เหมือนกันทั้งหมดในการทำหน้าที่เป็นประธานของประโยค และส่วนเสริมกริยาของประโยค แต่ในส่วนที่ทำหน้าที่เป็นกรรม ส่วนขยายประธาน และส่วนขยายกริยาของประโยคมีทั้งเหมือนและแตกต่างกันในบางรายละเอียดปลีกย่อย เช่น ส่วนที่ทำหน้าที่เป็นกรรมของประโยค หากปรากฏคำบ่งสถานที่ ในภาษาจีนจะใช้คำบ่งสถานที่ไว้ด้านหน้ากริยาวลีที่ 2 ส่วนภาษาไทยจะอยู่หลังกริยาวลีที่ 2 ; ส่วนที่ทำหน้าที่เป็นส่วนขยายประธานของประโยค ในภาษาจีนจะนำกริยาวลีที่ทำหน้าที่ขยายประธาน (นาม) นี้ วางไว้ข้างหน้าประธาน ส่วนภาษาไทยจะวางไว้ข้างหลังประธาน เป็นต้น

อภิปรายผล

ผู้วิจัยจะอภิปรายตามลำดับวัตถุประสงค์ของการศึกษา จากนั้นจึงอภิปรายข้อมูลเชิงคุณภาพจากการคิดแบบออกเสียง ซึ่งแสดงให้เห็นถึงความเข้าใจผิดบางประการว่าด้วยลักษณะของเหตุการณ์ที่แสดงโดยกริยาเรียงพื้นฐานในภาษาไทย

ผลการทดลองสนับสนุนข้อสมมติฐานที่ตั้งไว้ว่า ผู้เรียนที่พูดภาษาจีน ภาษาเกาหลี และภาษาญี่ปุ่นเป็นภาษาแม่มีความสามารถจำกัดด้านการตระหนักรู้ข้อผิดในหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐาน โดยเฉพาะอย่างยิ่งหากนำปัจจัยแวดล้อมอื่นๆ มาพิจารณาประกอบดังนี้ ประการแรก กลุ่มตัวอย่างทราบดีว่าตนกำลังถูกทดสอบความสามารถทางภาษา อีกทั้งการทดลองนี้อ่อนุญาตให้ใช้เวลาต่อประโยคได้ไม่จำกัด ดังนั้นผู้ร่วมการทดลองจึงน่าจะแสดงความสามารถทางภาษาออกมาให้ประจักษ์ได้อย่างเต็มที่ ประการถัดมา ในแฟ้มข้อมูลเสียงมักมีช่วงเงียบสั้นๆ ระหว่างที่ผู้ร่วมการทดลองพูดพิมพ์กับตัวเองก่อนจะตัดสินใจยอมรับได้ของประโยค เป็นไปได้ว่าช่วงเงียบนั้นอาจเกิดขึ้น เพราะกลุ่มตัวอย่างอาศัยกระบวนการคิด เพื่อดึงเอาความรู้ไวยากรณ์จากประสบการณ์การเรียนการสอนมาใช้ แต่กระนั้นกฎที่พอจะนึกได้ก็ช่วยให้แยกแยะความถูกต้องของประโยคได้เพียงระดับหนึ่งเท่านั้น ประการสุดท้าย เมื่อพิจารณาร้อยละของคะแนน (-1) ซึ่งอยู่ที่ 20.84% ทำให้ข้อสันนิษฐานที่ว่าหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานก่อความสับสนให้ผู้เรียนชาวต่างชาติยังมีน้ำหนักมากขึ้น โดยเฉพาะกรณีที่ผู้ร่วมการทดลองกลับตัดสินใจหน่วยสร้างกริยาเรียงที่ถูกต้องสมบูรณ์อยู่แล้วว่าผิด

ส่วนวัตถุประสงค์อีกประการ เพื่อระบุประเภทของหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานที่มีแนวโน้มว่าจะเป็นปัญหาสำหรับผู้เรียน ผลการทดลองแสดงให้เห็นว่ากลุ่มตัวอย่างประสบปัญหา ในการพิจารณาหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานที่แสดงผลลัพธ์มากที่สุด โดยเห็นได้จากคะแนน (-1) ปริมาณถึง 26.67%

ซึ่งสูงกว่าประเภทอื่นๆ และคะแนน (+1) ปริมาณเพียง 55% ซึ่งต่ำที่สุด นอกจากนี้ เมื่อพิจารณาคำความสอดคล้องในการตัดสินความยอมรับได้ในหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานประเภทอื่นๆ ย่อมสังเกตได้ว่ามีช่วงทิ้งห่างระหว่างคะแนน (+1) กับคะแนน (-1) อย่างเห็นได้ชัด จึงยังเป็นหลักฐานสนับสนุนว่าหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานที่แสดงผลลัพธ์เป็นประเภทที่ผู้เรียนภาษาไทยตัดสินความถูกต้องได้ยาก ทั้งที่ก่อนเริ่มทำการทดลอง ผู้วิจัยตั้งสมมติฐานไว้ว่าหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานที่แสดงลำดับของเหตุการณ์น่าจะเป็นปัญหาที่สุด เพราะแสดงเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในเวลาและสถานที่เดียว โดยผู้กระทำคนเดียวกัน แต่หลังการทดลอง ทำให้ต้องปฏิเสธสมมติฐานที่ตั้งไว้ตอนต้น ส่วนประโยคทางเลือกที่ผู้ร่วมการทดลองเหล่านี้ ผลิตขึ้นมักมีลักษณะเฉพาะอย่างหนึ่งที่สังเกตได้ชัด คือ การเติมคำเชื่อมแทรกลงไประหว่างคู่คำกริยาในหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐาน โดยที่กลุ่มผู้เรียนชาวต่างชาติยังคงเชื่อมั่นว่า ประโยคเหล่านี้สื่อความหมายได้เหมือนกัน เพียงแต่โครงสร้างทางไวยากรณ์ต่างกัน ทว่าแท้จริงแล้วลักษณะของเหตุการณ์ที่แสดงออกโดยหน่วยสร้างกริยาเรียง [คำกริยา + คำกริยา] ไม่เหมือนกับ [คำกริยา + คำเชื่อม + คำกริยา]

Thepkanjana (2008) อธิบายว่าเมื่อคำกริยา 2 คำมาปรากฏแนบชิดกันในหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐาน คำกริยาเหล่านี้จะมีความเป็นเนื้อเดียวกันสูงมากและใช้กล่าวถึงเหตุการณ์เพียงหนึ่งเดียวซึ่งเกิดต่อเนื่องกันแนบสนิทจนแยกออกจากกันไม่ได้ กล่าวคือ ผู้พูดภาษาไทยต่างก็รับรู้เหตุการณ์ที่แสดงด้วยหน่วยสร้างกริยาเรียงนั้นว่าเป็นเหตุการณ์ซับซ้อนเพียงเหตุการณ์เดียว ทั้งยังสอดคล้องกับที่ Durie (1997; 291) กล่าวว่า “The perception of events expressed by serial verbs as a *single event* is repeatedly reported to be clear intuition of native speakers.” ดังนั้น หากเติมหน่วยทางภาษาใดแทรกลงไปก็ย่อมกระทบต่อการสร้างมโนทัศน์ที่หน่วยสร้างกริยาเรียงสื่อ ในกรณีนี้ ภาษาอังกฤษซึ่งเป็นภาษาแม่ของผู้เรียนไม่อนุญาตให้คำกริยาเกิดเรียงซ้อนกันได้นั้น จึงมีความเป็นไปได้ว่าการสร้างมโนทัศน์ของผู้พูดภาษาอังกฤษอาจต่างออกไปและความต่างนี้สะท้อนออกมาทางรูปภาษา

เพื่อให้คำอธิบายเป็นรูปธรรมยิ่งขึ้น Thepkanjana (2008) จึงพิสูจน์ด้วยการถอดความ (paraphrase) ประโยคที่มีหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานเสียใหม่โดยทดลองแทรกคำเชื่อมลงไประหว่างคำกริยา ดังต่อไปนี้

1. หน่วยสร้างกริยาเรียงประเภทที่แสดงอาการกิริยา

- ทดลองเติมคำว่า *โดย* แล้วทำคำกริยาคำที่ 2 ให้กลายเป็นคำนาม (การ-)

เช่น เขาพยักหน้าเห็นด้วย

ถอดความเป็น

เขาเห็นด้วยโดยการพยักหน้า

- ทดลองเติมคำว่า *เพื่อ* แทรกลงไประหว่างคำกริยาทั้งคู่

เช่น เขาเคาะประตูเรียกฉัน

ถอดความเป็น

เขาเคาะประตูเพื่อเรียกฉัน

เหตุที่ประโยคที่ถอดความขึ้นใหม่ฟังดูไม่เป็นธรรมชาติเป็นเพราะว่าเหตุการณ์ซับซ้อนที่แต่เดิมมี

เหตุการณ์ย่อยเกิดซ้อนทับพอดี กลับถูกบุพบทวลีหรืออนุประโยคแทรกแซง

2. หน่วยสร้างกริยาเรียงประเภทที่แสดงลำดับของเหตุการณ์

- ทดลองเติมคำว่า *แล้ว แล้วก็* แทรกลงไประหว่างคำกริยาทั้งคู่

เช่น เขาปั๊มนมปั๊วกิน

ถอดความเป็น

เขาปั๊มนมปั๊แล้วกิน

เขาปั๊มนมปั๊แล้วก็กิน

การเติมคำเชื่อม *แล้ว แล้วก็* ทำให้ประโยคเดิมเกิดการจัดเรียงโครงสร้างใหม่เป็น coordinating construction ซึ่งเหตุการณ์ที่แสดงโดยคำกริยาตัวที่ 2 ไม่จำเป็นจะต้องเกิดถัดจากเหตุการณ์ที่แสดงโดยคำกริยาตัวแรกทันที กล่าวคือ เกิดช่องว่างของเหตุการณ์ จนสูญเสียความหมายเดิมไปในที่สุด

3. หน่วยสร้างกริยาเรียงประเภทที่แสดงผลลัพธ์

- ทดลองเติมคำว่า *จนกระทั่ง* แทรกลงไประหว่างคำกริยาทั้งคู่

เช่น นักฟุตบอลล้มขาแพลง

ถอดความเป็น

นักฟุตบอลล้มจนกระทั่งขาแพลง

ประโยคที่ถอดความขึ้นใหม่มีมีโน้ตที่แตกต่างออกไปจากประโยคเดิม เนื่องจาก *จนกระทั่ง* สื่อความหมายว่า ต้องใช้ความพยายามและระยะเวลาทำกริยาใดกริยาหนึ่งเข้าไปมากกว่าจะสำเร็จ กรณีนี้นักฟุตบอลต้องตั้งใจล้มแล้วล้มอีกจนกว่าขาของเขาจะแพลง ความหมายใหม่ที่เกิดขึ้นนี้ฟังดูประหลาดเพราะขัดกับการรับรู้ในโลกแห่งความเป็นจริงที่ว่าการเล่นของนักฟุตบอลมักเป็นอุบัติเหตุซึ่งส่งผลให้ขาแพลง (เกือบจะ) ทันที

4. หน่วยสร้างกริยาเรียงประเภทที่แสดงอิริยาบถ

- ทดลองเติมคำว่า *และ* แทรกลงไประหว่างคำกริยาทั้งคู่

เช่น เขาเดินคุยโทรศัพท์

ถอดความเป็น

เขาเดินและคุยโทรศัพท์

การเติมคำเชื่อม *และ* แม้จะไม่ทำให้ประโยคที่ถอดความขึ้นใหม่ฟังดูแปลก แต่แน่นอนว่าทำให้การทำ ความเข้าใจประโยคต่างออกไป กล่าวคือ เหตุการณ์ที่แสดงด้วยคำกริยาทั้ง 2 คำ จะเป็นอิสระจากกัน ไม่ จำเป็นจะต้องดำเนินไปพร้อมๆ กัน

ผู้วิจัยสันนิษฐานว่า สาเหตุประการหนึ่งที่ทำให้กลุ่มตัวอย่างพยายามแก้ไขประโยคโดย แทรกคำเชื่อมลงไประหว่างคำกริยาที่มาจากกริยาการเรียนการสอนในชั้นเรียน หนึ่งในกลุ่มตัวอย่างกล่าวว่า “I have been taught to make a complete sentence. But when I was in Thailand, I noticed how people speak differently from what I learned in class.” จากข้อความที่ยกมานี้ พอจะ สันนิษฐานได้ว่าผู้เรียนเข้าใจผิดว่าประโยคใดๆ ก็ตามที่มีคำกริยามากกว่า 1 คำ การใส่คำเชื่อมแทรก ลงไปสามารถเพิ่มความเป็นทางการได้ แต่หากปราศจากคำเชื่อมแทรกจนเหมือนโครงสร้างของหน่วย สร้างกริยาเรียง ผู้เรียนกลับเข้าใจว่าเป็นภาษาพูดหรือเป็นนิสัยของคนไทยที่ชอบกล่าวอะไรอย่างไร ก็ตาม งานวิจัยนี้ไม่ครอบคลุมการประเมินสื่อการสอนหรือการสังเกตการณ์ห้องเรียน ดังนั้น ผู้วิจัยจึงไม่ ขอตั้งข้อสรุปใดๆ โดยปราศจากการศึกษาอย่างถี่ถ้วน

ประเด็นที่น่าสนใจอีกประการว่าด้วยความพยายามเติมคำเชื่อมลงไประหว่างคำกริยา ซึ่งกรณี นี้ถือเป็นเรื่องดี เพราะแสดงให้เห็นว่าผู้เรียนชาวต่างชาติตระหนักถึงข้อผิดพลาดที่เกิดจากช่องว่างระหว่าง

เหตุการณ์ที่ทำให้เหตุการณ์ย่อย 2 เหตุการณ์ไม่อาจมองว่าเป็นเหตุการณ์เดียวกันอย่างหน่วยสร้าง
กริยาเรียงได้ ยกตัวอย่างเช่น

* อารีเชื่อเรื่องผีบอกน้องสาว

ถูกแก้เป็น

อารีเชื่อเรื่องผี**จึง**บอกน้องสาว

อารีเชื่อเรื่องผี**และ**บอกน้องสาว

อารีบอกน้องสาว**ว่า**เชื่อเรื่องผี

* ออมชนะการประกวดดีใจ

ถูกแก้เป็น

อมชนะการประกวด**จึง**ดีใจ

อมดีใจ**เพราะ**ชนะการประกวด

ปรากฏการณ์ที่สมควรนำมาอภิปรายประการสุดท้ายเกิดขึ้นกับผู้ร่วมการทดลองคนหนึ่ง
ที่ตัดสินใจตัดสินประโยค ซึ่งถูกต้องอยู่แล้วว่าผิดพร้อมทั้งแก้ประโยคเหล่านั้นเสียใหม่โดยสลับตำแหน่งของ
คำกริยา ตัวอย่างประโยคด้านล่าง คือ ข้อมูลจริงที่มาจากการทดลอง 2 ประโยคแรกจัดเป็นหน่วย
สร้างกริยาเรียงพื้นฐานที่แสดงอาการกริยา ส่วนอีก 2 ประโยค เป็นประเภทที่แสดงอิริยาบถ ดังนี้

เขาขับรถฝ่าไฟแดง

ถูกแก้เป็น * เขาฝ่าไฟแดงขับรถ

เขาส่ายหน้าปฏิเสธ

ถูกแก้เป็น * เขาปฏิเสธส่ายหน้า

กานดาเดินร้องเพลง

ถูกแก้เป็น

* กานดาร้องเพลงเดิน

ครูยืนกอดอก

ถูกแก้เป็น

* ครูกอดอกยืน

ลักษณะของเหตุการณ์ที่แสดงโดยหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานทั้ง 2 ประเภทนี้ เหมือนกัน ตรงที่เหตุการณ์ที่สื่อโดยคำกริยา 2 คำ เกิดขึ้นพร้อมกัน หลังเก็บข้อมูลทำการทดลองเรียบร้อยแล้ว ผู้วิจัยมีโอกาสได้พูดคุยกับผู้ร่วมการทดลองคนดังกล่าว ซึ่งเขาให้เหตุผลว่า “Normally, in Thai, what is perceived as more important or prominent should come first.” หมายถึง ในภาษาไทยส่วนที่สำคัญกว่าหรือเด่นมักวางไว้ข้างหน้า เทียบได้กับการวางส่วนหลัก (head) นำหน้าส่วนขยาย (modifier) ตัวอย่างเช่น วลี *บ้านไม้ กระโปรงแดง* ที่คำว่า *บ้าน* และ *กระโปรง* เป็นคำนามหลักซึ่งมีส่วนขยายตามมาข้างหลัง ทำให้ผู้ร่วมการทดลองคนนั้นพยายามเทียบแบบ (analogy) แต่การวางตำแหน่งส่วนหลักและส่วนขยายในนามวลีไม่อาจนำมาใช้กับตำแหน่งของคำกริยาในหน่วยสร้างกริยาเรียงได้

งานวิจัยชิ้นนี้สนใจความสามารถทางภาษาของผู้พูดภาษาจีนเป็นภาษาแม่ที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาต่างประเทศในด้านการตระหนักรู้ข้อผิดในหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐาน โดยจำกัดขอบเขตของการศึกษาเฉพาะหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานที่คำกริยาทั้งคู่ต้องไม่ผ่านกระบวนการกลายเป็นคำไวยกรณ์และไม่ใช่วลีที่อาศัยส่วนเติมเต็ม ความแตกต่างเชิงโครงสร้างประการหนึ่งระหว่างภาษาแม่ของผู้เรียนกับภาษาเป้าหมายอาจก่อให้เกิดความยากลำบากในการเรียน เนื่องจากภาษาจีนไม่อนุญาตให้คำกริยาหลายคำปรากฏต่อเนื่องกันโดยไม่มีการผันรูปหรือไม่มีคำเชื่อมมาแทรกอย่างในภาษาไทย ดังนั้น การศึกษานี้มีวัตถุประสงค์ เพื่อสำรวจว่าผู้เรียนกลุ่มดังกล่าวมีความสามารถทางภาษามากน้อยเพียงใดในการตระหนักรู้ว่าประโยคหนึ่งๆ มีหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานที่ไม่เป็นที่ยอมรับแฝงอยู่ และเพื่อระบุว่าหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานประเภทใดที่มีแนวโน้มจะเป็นปัญหาสำหรับผู้เรียน

การทดลองนี้อาศัยผลการศึกษาลักษณะเหตุการณ์ที่แสดงออกโดยใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานของ Thepkanjana (2006) ที่จำแนกเอาไว้ 4 ประเภท เป็นเกณฑ์ในการสร้างประโยคทดสอบผู้วิจัยเก็บข้อมูลโดยให้กลุ่มตัวอย่างทำแบบทดสอบการตัดสินใจยอมรับได้ด้วยวิธีคิดแบบออกเสียงเมื่อนำข้อมูลที่ได้มาวิเคราะห์ พบว่า ผู้เรียนภาษาไทยที่พูดภาษาจีนเป็นภาษาแม่มีความสามารถด้านนี้จำกัด เนื่องจากแยกประโยคที่ถูกออกจากประโยคที่ผิดได้น้อย โดยเฉพาะอย่างยิ่งหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานที่แสดงผลลัพธ์มีแนวโน้มที่จะสร้างความสับสนแก่ผู้เรียนได้มากที่สุด

นอกจากนี้ ข้อมูลเชิงคุณภาพยังชี้ให้เห็นว่า ผู้เรียนไม่เข้าใจการสร้างโมทัศน์ที่เกิดขึ้นจากการใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงอย่างคนไทยเจ้าของภาษาที่มองว่าเหตุการณ์ซับซ้อนนี้เป็นเหตุการณ์หนึ่งเดียว ความเข้าใจผิดของกลุ่มตัวอย่างสะท้อนออกมาให้เห็นจากความพยายามเดิมคำเชื่อมแทรกลงไประหว่างคำกริยาเพราะเชื่อว่าเป็นรูปภาษาที่ได้มาตรฐาน ส่วนการใช้หน่วยสร้างกริยาเรียงกลับถูกมองว่ามีความเป็นภาษาพูด นอกจากนี้ พบว่า มีการสลับตำแหน่งของคำกริยาตัวที่ 1 และตัวที่ 2 ในหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐานเพราะผู้เรียนใช้ตัวเทียบผิด โดยนำไปเทียบกับการวางส่วนหลักนำหน้าส่วนขยายในนามวลี

หากผู้เรียนชาวจีนสามารถเข้าใจความหมายของคำกริยา เข้าใจส่วนที่เหมือนกันและแตกต่างกันของโครงสร้างทั้งสองภาษา รวมถึงบริบทการใช้ภาษาอย่างชัดเจน จะทำให้ผู้เรียนสามารถนำส่วนที่เหมือนกันทั้งสองภาษามาเปรียบเทียบกันโดยใช้โครงสร้างเดียวกันได้ทันที และนำส่วนที่ต่างกันจัดระบบของภาษาที่เรียนภาษาแม่เพื่อให้ง่ายต่อการเรียนรู้และนำหน่วยสร้างกริยาเรียงไปใช้ได้โดยไม่ได้รับอิทธิพลการแทรกแซง (Interlanguage) จากภาษาแม่หรือรับให้น้อยที่สุด อันเป็นปัจจัยที่สำคัญที่จะทำให้การเรียนรู้ภาษาของผู้เรียนพัฒนาไปอย่างรวดเร็วและเข้าสู่รูปประโยคหน่วยสร้างกริยาเรียงในภาษาไทยได้ถูกต้องลึกซึ้งยิ่งขึ้น

รายการอ้างอิง

- เกรียงไกร กองแสง. 2559. การศึกษาเปรียบเทียบ “กริยาวลีที่มีคำกริยาเรียงสองคำขึ้นไป” ใน ภาษาจีนและภาษาไทย. รายงานการประชุมวิชาการและนำเสนอผลงานวิจัยระดับชาติ เครือข่ายบัณฑิตศึกษาและมหาวิทยาลัยราชภัฏภาคเหนือ ครั้งที่ 16. วันที่ 22 กรกฎาคม 2559, มหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบูรณ์, หน้า 903-916.
- กรชนก หงส์ทอง. 2556. ความสามารถในการตระหนักรู้ข้อผิดในหน่วยสร้างกริยาเรียงพื้นฐาน ภาษาไทยของผู้เรียนที่พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่. วารสารภาษาปริทัศน์ หน้า 42-58 ฉบับที่ 28 ปีพุทธศักราช 2556.
- ยาใจ ชูวิชา. (2546). ความเป็นประโยชน์ของหน่วยสร้างกริยาเรียงในภาษาไทย. วิทยานิพนธ์ปริญญาโท. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- นิรติศัย กระจายเกียรติ. 2545. พัฒนาการทางวากยสัมพันธ์ของเด็กไทยในการเล่าเรื่อง. วิทยานิพนธ์ปริญญาอักษรศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาศาสตร์ ภาควิชาภาษาศาสตร์. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ปนัดดา บุญยสาระนัย. 2549. ลาหู่ : หลากหลายชีวิตจากขุนเขาสู่เมือง. ศูนย์ศึกษาชาติพันธุ์และการพัฒนา สถาบันวิจัยสังคม มหาวิทยาลัยเชียงใหม่. จังหวัดเชียงใหม่.
- อมรา ประสิทธิ์รัฐสินธุ์, ยุพาพรรณ หุ่นจำลอง และ สรัญญา เสวตมาลย์. 2546. ทฤษฎีไวยากรณ์. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อมรา ประสิทธิ์รัฐสินธุ์, กิติมา อินทร์ทรัพย์ และ ณัฐวุฒิ ไชยเจริญ. 2554. รายงานวิจัยฉบับสมบูรณ์ไวยากรณ์ภาษาไทยมาตรฐาน.โครงการไวยากรณ์ฉบับครอบคลุมภาษาย่อย. สนับสนุนโดย สกอ. และ สกว.กรุงเทพมหานคร.

อมรา ประสิทธิ์รัฐสินธุ์. 2542. ภาษาในสังคมไทย :ความหลากหลาย การเปลี่ยนแปลงและการพัฒนา. กรุงเทพมหานคร: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

อมรา ประสิทธิ์รัฐสินธุ์. 2554. รายงานวิจัยฉบับสมบูรณ์ไวยากรณ์ภาษาไทยครอบคลุมภาษาย่อย. สนับสนุนโดยสำนักงานคณะกรรมการอุดมศึกษาและสำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย. กรุงเทพมหานคร.

อมรา ประสิทธิ์รัฐสินธุ์. 2556. ชนิดของคำในภาษาไทย:การวิเคราะห์ทางวากยสัมพันธ์. กรุงเทพมหานคร: สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย (สกว.).

Berman, Ruth A. and Slobin, Dan Isaac. 1994. **Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Development Study**. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Brown, R. 1970. **Psycholinguistics: Selected Papers by Roger Brown**. New York : Free Press.

Brown, R. 1976. **A First Language: The Early Stages**. Harmondsworth: Penguin Education.

Bruce, L.P. 1988. “**Serialization:from Syntax to lexicon**”. *Studies in Language* 12-1:19-50.

Crowley, T. 1987. “**Serial verbs in Paamese**”. *Studies in Language* . 11: 35-84.

Berman, R.A. & Slobin, D.I. 1994. **Relating events in narrative. A Cross-linguistics developmental study**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Qin Dongdong. 2000. การวิเคราะห์เปรียบเทียบระหว่างหน่วยสร้างกริยาเรียง 2 คำในภาษาไทย และภาษาจีนกลาง. วิทยานิพนธ์ปริญญาศิลปศาสตรมหาบัณฑิต. สาขาวิชาภาษาและวรรณกรรมไทย-จีน. คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์. มหาวิทยาลัยมหาสารคาม.

Thepkanjana K. (2006). **Properties of events expressed by serial verb constructions in Thai**. Paper presented at the Eleventh Biennial Symposium : Intertheoretical approaches to complex verb constructions, Rice University, Houston

Yangklang P. (2003). **The Development of Serial Verb Constructions in Thai Children's Narrative**. Master's dissertation, Chulalongkorn University.

ภาคผนวก

(กำลังจัดทำ E-Book เป็นแบบฝึกทักษะการใช้หน่วยสร้างกริยาเรียง
ภาษาไทย สำหรับชาวต่างชาติ)

ประวัติผู้วิจัย

ประวัติผู้วิจัยคนที่ 1

ชื่อ – นามสกุล	อาภิสรา พลนรัตน์
วัน เดือน ปีเกิด	25 มิถุนายน 2525
ที่อยู่ปัจจุบัน	23 ถนนเรืองนคร ตำบลเวียง อำเภอเมือง จังหวัดเชียงราย 57100
เลขที่บัตรประชาชน	3579900036611
ประวัติการศึกษา	
พ.ศ. 2546	ปริญญาตรี ศศ.บ การสอนภาษาไทย มหาวิทยาลัยเชียงใหม่
พ.ศ. 2550	ปริญญาโท ศศ.ม. ภาษาไทย มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
พ.ศ. 2562	ปริญญาเอก ประ.ด. (ภาษาศาสตร์ประยุกต์) มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
ประสบการณ์ด้านการทำงาน	
พ.ศ. 2546 – 2548	อาจารย์สอนภาษาไทยให้คนต่างชาติ สมาคม วาย.เอ็ม.ซี.เอ. จังหวัดเชียงใหม่
พ.ศ. 2549-2550	อาจารย์พิเศษสอนวิชาพื้นฐานภาษาไทย มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒประสานมิตร (มศว.)
พ.ศ. 2552-2553	อาจารย์แลกเปลี่ยนสอนภาษาไทย ณ มหาวิทยาลัยวีซี นอร์มอล สาธารณรัฐประชาชนจีน
พ.ศ. 2559	อาจารย์แลกเปลี่ยนสอนภาษาไทย ณ มหาวิทยาลัยวีซี นอร์มอล สาธารณรัฐประชาชนจีน
พ.ศ. 2551 - ปัจจุบัน	อาจารย์ประจำโปรแกรมภาษาและวัฒนธรรมไทย คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย
พ.ศ. 2560 - ปัจจุบัน	ผู้ช่วยคณบดี คณะมนุษยศาสตร์ ฝ่ายวิเทศสัมพันธ์และกิจการนักศึกษา
พ.ศ. 2563- ปัจจุบัน	บรรณาธิการวารสารฟ้าเหนือ วารสารวิชาการคณะมนุษยศาสตร์ และสังคมศาสตร์ (TCI ฐาน 2)

ประสบการณ์ด้านการทำวิจัย

งานภาษาไทย

1. พ.ศ. 2548 การสัมมนาภาษาอังกฤษ : กรณีศึกษาเปรียบเทียบนิยายไทยกับนวนิยายแปล นำเสนองานวิจัยแบบแผ่นป้าย งานภาษาไทยแห่งชาติ วันที่ 29 กรกฎาคม 2549 มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

2. พ.ศ. 2549 การใช้ภาษาไทยอุบ่าวสาวถิ่นล้านนาตามแนววจนปฏิบัติศาสตร์ นำเสนองานวิจัยในงานประชุมวิชาการระดับชาติ หัวข้อ “บูรณาการงานวิจัยสู่ชุมชนและท้องถิ่นเพื่อวิถีชีวิตที่ยั่งยืน” วันที่ 18 – 19 กุมภาพันธ์ 2552 ณ อาคารสถาบันภาษาและคอมพิวเตอร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย

3. พ.ศ. 2549 โวหารภาพพจน์ในเพลงพระราชนิพนธ์ตีพิมพ์วารสาร “ฟ้าเหนือ” ฉบับที่ 4 ปีการศึกษา 2552 คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย

4. พ.ศ. 2550 ลักษณะการใช้ภาษาในบทเพลงขอพินเมือง นำเสนองานวิจัยทางภาษาไทยระดับชาติในงาน 80 พรรษา ครุภาษาไทยแห่งแผ่นดิน เมื่อวันที่ 9-10 พฤศจิกายน 2550 ณ อาคารสารสนเทศ บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ กรุงเทพมหานคร

5. พ.ศ. 2551 ความหมายเชิงเจตนาของคำลงท้ายประโยคในภาษาไทยถิ่นเหนือ นำเสนองานวิจัยประชุมวิชาการระดับชาติ จัดโดยสำนักงานกองทุนสนับสนุนงานวิจัย (สกว.) เรื่อง “ภาษาไทยมาตรฐานภาษาไทยถิ่น และภาษาย่อยสangkมของไทย : ประเด็นปัญหาและข้อค้นพบใหม่” วันที่ 14 – 15 มีนาคม พ.ศ. 2552 ณ ห้องเชียงแสน สำนักงานอธิการบดี มหาวิทยาลัยแม่ฟ้าหลวง จังหวัดเชียงราย

6. พ.ศ. 2551 ภูมิปัญญาท้องถิ่นที่ปรากฏในคำบ่นปอนล้านนา ได้รับทุนสนับสนุนจากสำนักงานคณะกรรมการวิจัยแห่งชาติ

7. พ.ศ. 2552 พัฒนาวจนลีลาการอ่านออกเสียงคำควบกล้ำของนักศึกษาสาธารณสุขประชาชนจีนสาขา วิชาภาษาไทยมหาวิทยาลัยวีซี นอร์มอล โดยคลินิกภาษา ได้รับทุนสนับสนุนจากสถาบันวิจัยและพัฒนาท้องถิ่น มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย

8. พ.ศ. 2553 “การศึกษาวัฒนธรรมการตั้งชื่ออาหารพื้นบ้านล้านนาในจังหวัดเชียงราย” ได้รับสนับสนุนจากสถาบันวิจัยและพัฒนาท้องถิ่น มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย ตีพิมพ์วารสาร “ฟ้าเหนือ” ฉบับที่ 8 ปีการศึกษา 2554 คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย

9. พ.ศ. 2554 ชื้ออะหยังเจ้า : การตั้งชื่อร้านค้าในจังหวัดเชียงราย นำเสนอบทความวิชาการในงาน“ความหลากหลายทางภาษาไทยเพื่อการสื่อสารธุรกิจ” คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลตะวันออกวันที่ 11 สิงหาคม 2554

10. พ.ศ. 2557 คำวิเศษณ์: อัตลักษณ์ทางภาษาของวัยรุ่นไทย นำเสนองานวิจัย งาน The53 Kasetsart University Annual Conference วันที่ 5-8 กุมภาพันธ์ 2558

11. พ.ศ. 2558 ลักษณะเด่นคำกริยาของภาษาวัยรุ่นไทย นำเสนองานการจัดงานประชุมวิชาการเรื่อง อำนาจไร้พรมแดน : ภาษา วัฒนธรรม การสื่อสาร และอำนาจในชีวิตประจำวันจัดโดยสถาบันวิจัยและพัฒนา มหาวิทยาลัยมหิดล วันที่ 27 กรกฎาคม 2558

12. พ.ศ. 2558 ลักษณะทางไวยากรณ์และความหมายของ ‘อะไร’ ในภาษาไทยของผู้พูดต่างวัย นำเสนองาน การประชุมวิชาการระดับชาติ ARTS-LC 2015 จัดโดยคณะภาษาและการสื่อสาร สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์ ร่วมกับคณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยอัสสัมชัญ วันที่ 3-4 กันยายน 2558

13. พ.ศ. 2563 ศึกษาพลวัตของกลุ่มชาติพันธุ์อาข่า ดอยผาหมี : การท่องเที่ยวชุมชนเชิงวัฒนธรรม ได้รับทุนสนับสนุนจาก สำนักงานคณะกรรมการส่งเสริมวิทยาศาสตร์ วิจัยและนวัตกรรม (สกสว.)

14. พ.ศ. 2564 การศึกษาการรับหน่วยสร้างกิริยาเพื่อพัฒนาแบบฝึกทักษะการเรียนรู้ภาษาไทยของนักศึกษาจีน มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย ได้รับทุนสนับสนุนจากสถาบันวิจัยและพัฒนา มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย

15. พ.ศ. 2566 การสร้างสรรค์ศิลปกรรมเมืองเชียงแสนบนพื้นฐานประวัติศาสตร์ท้องถิ่น เพื่อรองรับมหกรรมศิลปกรรมร่วมสมัยนานาชาติ ไทยแลนด์ เบียนนาเล่ เชียงราย 2023. ได้รับทุนสนับสนุนจาก สำนักงานคณะกรรมการส่งเสริมวิทยาศาสตร์ วิจัยและนวัตกรรม (สกสว.)

16. พ.ศ. 2566 เปรียบเทียบพัฒนาการการเล่าเรื่องภาษาไทยในฐานะเป็นภาษาที่สองของเด็กกลุ่มชาติพันธุ์อาข่าและกลุ่มชาติพันธุ์ลาหู่

17. พ.ศ. 2567 การศึกษาสัญลักษณ์ ความหมายการเลื่อนไหลทางวัฒนธรรมผ่านลายผ้าของกลุ่มชาติพันธุ์ลาหู่ ได้รับทุนสนับสนุนจากสถาบันวิจัยและพัฒนา มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย

18. พ.ศ. 2568 การศึกษาเปรียบเทียบการรับหน่วยสร้างกิริยาเรียงภาษาไทยของนักศึกษาชาวจีน ชาวเกาหลี และชาวญี่ปุ่นที่เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง สนับสนุนโดยสถาบันวิจัยและพัฒนา มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย

งานภาษาอังกฤษ

1. 2012 **The Status Qua and Evolution of Language Use of the Khamu People at Luangnamtha, Lao Peoples Democratic Republic.** ร่วมกับ มหาวิทยาลัยชนชาติปักกิ่ง มหาวิทยาลัยชนชาติยูนนาน มหาวิทยาลัยหลวงน้ำทา และ มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย (เป็นผู้ร่วมวิจัย)

2. 2012 **The Study of the Business Naming in Muang District, Chiangrai Province** นำเสนองาน **The 9th International Conference on Bilingualism** Chiangrai Rajabhat University, Chiangrai, Thailand, January 26th-28th, 2012

3. 2014 **Adverbs as Language Identity of Thai Teenagers** นำเสนองาน **The 24th Annual Meeting of the Southeast Asian Linguistics Society (SEALS24)** on May 27-30, 2014, at Yangon University, Myanmar (Burma)

4. 2015 **Distinctive Verbs of Thai Teenagers' speech** นำเสนองาน **The 25th Annual Meeting of the Southeast Asian Linguistics Society (SEALS25)** on May 28-30, 2015, at Payap University, Chiangmai Thailand.

5. 2016 **On mii-khwam in Thai** นำเสนองาน **the 12th International Conference on Humanities and Social Sciences (IC-HUSO2016)** on Sep. 14-15, 2016, at Khonkaen University, Khonkaen Thailand.

6. 2016 **A Linguistic Study in the Naming of Traditional Lanna Food in Chiang Rai Province** นำเสนองาน **The 26th Annual Meeting of the Southeast Asian Linguistics Society (SEALS26)** on May 26-28, 2016, at Century Park Hotel, Manila, Philippines.

7. 2017 **"Novel Metaphors: Creativity in Thai Entertainment News"** นำเสนองาน **the 10th International Conference of HUSOC Network on "Dynamics of Humanities and Social Sciences in Cross-Border Societies."** on Feb. 2-3 2017 at Chiang Rai Rajabhat University, Thailand.

8. 2020 “Toponymy Of Doi Phamee Coffee Shop Names In Chiang Rai Province. นำเสนองาน The7 Regional Conference on graduate research. On 16 January 2021.Sripatum University, Khon Kaen Campus, Khon Kaen, Thailand.

9. 2023 A study of Thai serial verb acquisition in Korean students who study Thai as their second language นำเสนองานThe 32th Annual Meeting of the Southeast Asian Linguistics Society (SEALS26) on May 16-18, 2023, at Chiang Mai University, Thailand.

ผลงานวิชาการที่ได้รับการตีพิมพ์เผยแพร่ (5 ปีย้อนหลัง พ.ศ.2564-2568)

- 1.) อนันตา สุขวัฒน์ อาภิสรา พลนรัตน์ ไกรสิทธิ์ จามรจันทร์สาขา และรุ่งโรจน์ ต้นประดิษฐ์. (2567). **สัญลักษณ์ที่ปรากฏในเครื่องแต่งกายของอาข่า : การสื่อสารทางความหมายและวัฒนธรรม**. วารสารอารยธรรมศึกษา โขง-สาละวิน มหาวิทยาลัยนเรศวร, 15(1), 1-19.
- 2.) สมหวัง อินทร์ไชย และ อาภิสรา พลนรัตน์. (2567). **การสร้างสรรคศิลปกรรมเมืองเชียงแสนบนพื้นฐานประวัติศาสตร์ท้องถิ่นเพื่อรองรับหกรรมศิลปกรรมร่วมสมัยนานาชาติไทยแลนด์ เปียนนาเล่เชียงราย 2023**. วิจิตรวรรณสาร. 8(3), 409-422.
- 3.) อาภิสรา พลนรัตน์ และสุทัศน์ คล้ายสุวรรณ. (2566). **การศึกษาเชิงประวัติของคำว่า “ทำ” และ”ทำให้**. The Liberal Arts Journal, Faculty of Liberal Arts, Mahidol University. 6(2), 379-405.
- 4.) อนันตา สุขวัฒน์ และอาภิสรา พลนรัตน์. (2567). **การศึกษาอนุภาคกำเนิถมณูญ์และการเปลี่ยนแปลงความหมายสัญลักษณ์น้ำเต้าของกลุ่มชาติพันธุ์ลาหู่ชุมชนบ้านห้วยปลาเก้งตำบลริมกก อำเภอเมืองเชียงราย จังหวัดเชียงราย**. วารสารมนุษยกับสังคม Vol. 10 No. 2 (2024) : July – December (TCI ฐาน 2)

- 5.) อาภิสรา พลนรัตน์ และอนันตา สุขวัฒน์. (2566). **เปรียบเทียบพัฒนาการการเล่าเรื่องภาษาไทยในฐานะเป็นภาษาที่สอง ของเด็กกลุ่มชาติพันธุ์อาข่าและกลุ่มชาติพันธุ์ลาหู่.** วารสารวิชาการศิลปศาสตร์ประยุกต์ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ. 16(2), 1-12
- 6.) อนันตา สุขวัฒน์ รุ่งโรจน์ ต้นประดิษฐ์ อาภิสรา พลนรัตน์ และไกรสิทธิ์ จามรจันทร์สาขา. (2564). **พลวัตวัฒนธรรมของกลุ่มชาติพันธุ์อาข่าผาหมี จังหวัดเชียงราย.** วารสารสังคมศาสตร์วิชาการ. 14(1), 29-48.

ความเชี่ยวชาญ

Thai Syntax (วากสัมพันธ์ทางภาษาไทย), SLA (การรับภาษา)
Semantics (การศึกษาความหมาย),
Apply Linguistics (ภาษาศาสตร์ประยุกต์)

สถานที่ทำงาน

โปรแกรมวิชาภาษาและวัฒนธรรมไทย คณะมนุษยศาสตร์
มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย ตำบลบ้านดู่ อำเภอเมือง
จังหวัดเชียงราย 57100

ประวัตินักวิจัยคนที่ 2

1. ชื่อ - นามสกุล (ภาษาไทย) นางอัลนิกา สายน้ำเย็น
ชื่อ - นามสกุล (ภาษาอังกฤษ) Mrs. Annika Sainamyen
2. เลขหมายบัตรประจำตัวประชาชน 1521200035465
3. ตำแหน่งปัจจุบัน
อาจารย์โปรแกรมวิชาภาษาเอเชียตะวันออก คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏ
เชียงราย
4. หน่วยงานและสถานที่อยู่ติดต่อได้สะดวก
โปรแกรมวิชาภาษาเอเชียตะวันออก คณะมนุษยศาสตร์
มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย 57100
หมายเลขโทรศัพท์ : 065-442-8235
E-mail address : anniaibyou@gmail.com
5. ประวัติการศึกษา
พ.ศ. 2558 ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาญี่ปุ่นศึกษา
มหาวิทยาลัยนเรศวร
พ.ศ. 2553 ศิลปศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาภาษาญี่ปุ่น (เกียรตินิยมอันดับ2)
มหาวิทยาลัยเชียงใหม่
6. ประสบการณ์ที่เกี่ยวข้องกับการบริหารงานวิจัยทั้งภายในและภายนอกประเทศ
 - 6.1 การสื่อสารข้ามวัฒนธรรมของชาวจีนกับประชาชนในเขตเศรษฐกิจพิเศษ
ชายแดน จังหวัดเชียงราย: ปัญหาและแนวทางแก้ไขปัญหายั่งยืน
ปีที่แล้วเสร็จ พ.ศ. 2560
แหล่งทุน จากสำนักวิจัยและพัฒนา มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย
สถานภาพ ผู้ร่วมวิจัย
 - 6.2 การพัฒนาคู่มือมีคฤเทศก์ท้องถิ่นเพื่อเสริมสร้างการท่องเที่ยวชุมชนตำบลป่าตึง
อำเภอแม่จัน จังหวัดเชียงรายโดยใช้องค์ความรู้ทางภาษา วัฒนธรรม และภูมิปัญญา

ปีที่แล้วเสร็จ พ.ศ. 2562

แหล่งทุน สำนักวิจัยและพัฒนา มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย

สถานภาพ ผู้ร่วมวิจัย

6.3 ปัญหาการสื่อสารข้ามวัฒนธรรมและการปรับตัวของนักศึกษาแลกเปลี่ยนยัง
ประเทศญี่ปุ่น ของนักศึกษามหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย

ปีที่แล้วเสร็จ พ.ศ. 2563

แหล่งทุน สำนักวิจัยและพัฒนา มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย

สถานภาพ หัวหน้าโครงการวิจัย

6.4 การพัฒนาสื่อมัลติมีเดียภาษาญี่ปุ่นเพื่อส่งเสริมการท่องเที่ยวในพื้นที่ชุมชน
ตำบลป่าตึง อำเภอแม่จัน จังหวัดเชียงรายโดยใช้องค์ความรู้ทางภาษา วัฒนธรรม
และภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน

ปีที่แล้วเสร็จ พ.ศ. 2564

แหล่งทุน สำนักวิจัยและพัฒนา มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย

สถานภาพ หัวหน้าโครงการวิจัย

6.5 ปัจจัยที่ส่งผลต่อความวิตกกังวลในการพูดภาษาญี่ปุ่นของนักศึกษาโปรแกรม
วิชาภาษาเอเชียตะวันออก แขนงวิชาภาษาญี่ปุ่น มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย

ปีที่แล้วเสร็จ พ.ศ. 2565

แหล่งทุน คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย

สถานภาพ ผู้ร่วมวิจัย

6.6 การพัฒนาสื่อสิ่งพิมพ์สารสนเทศอิเล็กทรอนิกส์เสมือนจริง 4 ภาษาเพื่อเพิ่มศักยภาพใน
การท่องเที่ยว ตำบลเชียงบาน อำเภอเชียงคำ จังหวัดพะเยา

ปีที่แล้วเสร็จ พ.ศ. 2565

แหล่งทุน สำนักงานการวิจัยแห่งชาติ (วช.)

สถานภาพ ผู้ร่วมวิจัย

ประวัตินักวิจัยคนที่ 3

ผู้ร่วมวิจัย

1. ชื่อ - นามสกุล (ภาษาไทย) นางสาวศุภธิดา นันตะภูมิ
ชื่อ - นามสกุล (ภาษาอังกฤษ) Ms. Supatida Nuntapoom
2. เลขหมายบัตรประจำตัวประชาชน 3500300027583
3. ตำแหน่งปัจจุบัน
อาจารย์โปรแกรมวิชาภาษาเอเชียตะวันออก คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏ
เชียงราย
4. หน่วยงานและสถานที่อยู่ติดต่อได้สะดวก
โปรแกรมวิชาภาษาเอเชียตะวันออก คณะมนุษยศาสตร์
มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย 57100
หมายเลขโทรศัพท์ : 086-914-7130
E-mail address : tankokirei@hotmail.com
5. ประวัติการศึกษา
พ.ศ. 2558 ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาญี่ปุ่นศึกษา
มหาวิทยาลัยนเรศวร
พ.ศ. 2546 ศิลปศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาภาษาญี่ปุ่น
มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่
6. ประสบการณ์ที่เกี่ยวข้องกับการบริหารงานวิจัยทั้งภายในและภายนอกประเทศ
6.1 การพัฒนาโมบายแอปพลิเคชันเพื่อส่งเสริมการท่องเที่ยวด้วยตนเองตาม
เส้นทางท่องเที่ยวชุมชน ตำบลนางแล อำเภอเมือง จังหวัดเชียงราย
ปีที่แล้วเสร็จ พ.ศ. 2562
แหล่งทุน จากสำนักวิจัยและพัฒนา มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย
สถานภาพ ผู้ร่วมวิจัย

6.2 การพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมภาษาอังกฤษสำหรับผู้ให้บริการด้านการท่องเที่ยว
ชุมชนตำบลนางแล อำเภอเมือง จังหวัดเชียงราย

ปีที่แล้วเสร็จ พ.ศ. 2560

แหล่งทุน สำนักวิจัยและพัฒนา มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย

สถานภาพ ผู้ร่วมวิจัย

ประวัตินักวิจัยคนที่ 4

ผู้ร่วมวิจัย

2. ชื่อ - นามสกุล (ภาษาไทย) นางสาวชิตชนก ยมจินดา
ชื่อ - นามสกุล (ภาษาอังกฤษ) Ms. Chitchanok Yomkinda
2. เลขหมายบัตรประจำตัวประชาชน 3500300027583
7. ตำแหน่งปัจจุบัน
อาจารย์โปรแกรมวิชาภาษาเอเชียตะวันออก (สาขาวิชาภาษาเกาหลี) คณะมนุษยศาสตร์
มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย
8. หน่วยงานและสถานที่อยู่ที่ติดต่อได้สะดวก
โปรแกรมวิชาภาษาเอเชียตะวันออก คณะมนุษยศาสตร์
มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย 57100
หมายเลขโทรศัพท์ : 088-249-9511
9. ประวัติการศึกษา
พ.ศ. 2557 ศศ.ม. (สาขาวิชาเกาหลีศึกษา) จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
พ.ศ. 2555 ศศ.บ. (ภาษาอังกฤษ) มหาวิทยาลัยเชียงใหม่

ผลงานวิชาการที่ได้รับการตีพิมพ์ เผยแพร่

Kim Hak Hyun ชิตชนก ยมจินดา และปณณวัจน์ พรหมหล้า. (2565). การพัฒนาความสามารถด้าน
การเรียนรู้คำศัพท์ผ่านการวิเคราะห์กลวิธีการแปลชื่อภาพยนตร์เกาหลีเป็นภาษาไทย.
รายงานสืบเนื่องจากการประชุมมหาดไทยวิชาการระดับชาติและนานาชาติ ครั้งที่ 13. วันที่
12 พฤษภาคม 2565. 393-403.