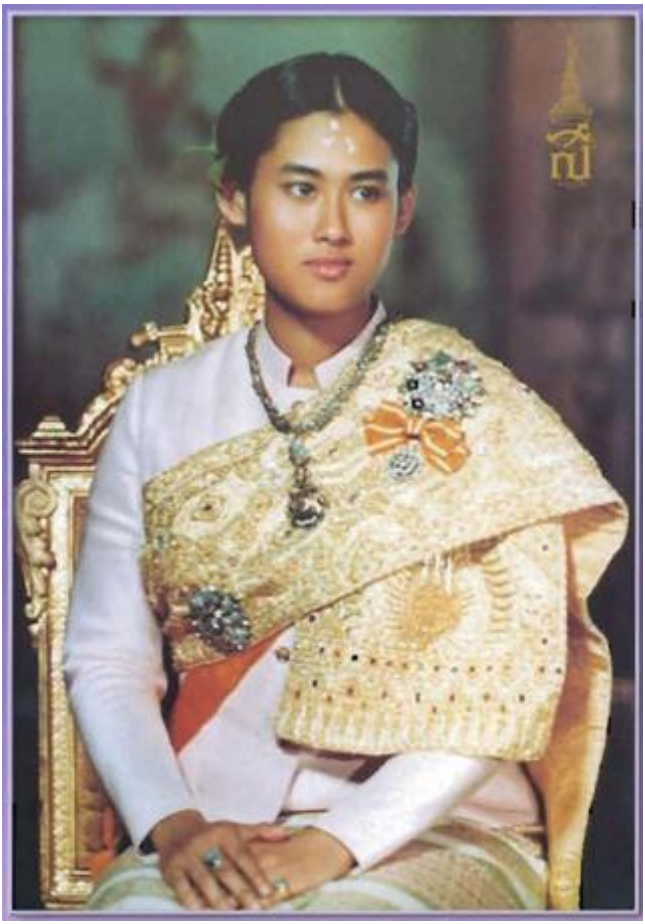
ขัตติยนารีศรีชาติ การุณทวยราษฎร์
ตามรอยชนกนาถเสมอเหมือน
ทรงเป็นแบบอย่างย้ำเตือน มิหลงลืมเลือน
ธำรงรักษ์ความเป็นไทย
ประวัติชาตินานนับอสงไขย ชื่อเสียงระบือไกล
ภาษาวัฒนธรรมนำชีวี
กอปรคุณลักษณะปราชญ์ศรี ศาสตร์ศิลป์มากมี
ฟังคิดจดทำล้ำปัญญา
ยอดแห่งกตเวทิตา ปิตุภูมิวงศา
ชนกมาตาอาจารย์
เอกครุเมตตาไพศาล แลกวิทยาการ
กระชับมวลมิตรใกล้ไกล
เสริมพลังแห่งรัฐยิ่งใหญ่ มั่นคงสุขไทย
ร่มเย็นเป็นนิรันดร
ปวงข้าฯก้มเกล้านบกร พร้อมถวายพระพร
องค์สิรินธรสดุดี
ขอทรงลุล่วงวิถี มุ่งหวังตั้งฤดี
อีกพระชนม์ชีพยืนนาน
ปราศโรคปลอดทุกข์สุขศานต์ ร่มโพธิ์ตระการ
คุ้มเกล้าชาวไทยภักดี

บทอาศิรวาทโดย รองศาสตราจารย์ ดร. บุญศิริ อนันตเศรษฐ
อดีตผู้อำนวยการสถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ด้วยเกล้าด้วยกระหม่อมขอเดชะ

ข้าพระพุทธเจ้า กองบรรณาธิการวารสารภาษาปริทัศน์

สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ที่ รล ๐๐๑๐/๑๘๘๕

สำนักราชเลขาธิการ
สวนจิตรลดา กทม. ๑๐๓๐๓

๒๖ กุมภาพันธ์ ๒๕๕๘

เรื่อง พระราชทานพระราชานุญาต

เรียน ผู้อำนวยการสถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

อ้างถึง หนังสือสถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ที่ ศธ ๐๕๑๒.๒๘/๐๓๐๖ ลงวันที่ ๑๐ กุมภาพันธ์ ๒๕๕๘

สิ่งที่ส่งมาด้วย แบบตราสัญลักษณ์งานเฉลิมพระเกียรติสมเด็จพระเทพรัตนราชสุดา ฯ สยามบรมราชกุมารี ในโอกาสฉลองพระชนมายุ ๕ รอบ ๒ เมษายน ๒๕๕๘

ตามที่มีหนังสือขอให้นำความกราบบังคมทูล สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดา ฯ สยามบรมราชกุมารี ขอพระราชทานพระราชานุญาตเชิญตราสัญลักษณ์งานเฉลิมพระเกียรติสมเด็จพระเทพรัตนราชสุดา ฯ สยามบรมราชกุมารี ในโอกาสฉลองพระชนมายุ ๕ รอบ ๒ เมษายน ๒๕๕๘ ประดับลงบนปกวารสารภาษาปริทัศน์ ฉบับที่ ๓๐ พุทธศักราช ๒๕๕๘ ความแจ้งอยู่แล้ว นั้น

ได้นำความกราบบังคมทูลทราบฝ่าละอองพระบาทแล้ว พระราชทานพระราชานุญาต อนึ่ง หนังสืออนุญาตฉบับนี้ห้ามนำไปใช้ในการโฆษณาหรือแสวงหาผลประโยชน์อื่นใดทั้งสิ้น ทั้งนี้ ตราสัญลักษณ์งานเฉลิมพระเกียรติ ฯ จะต้องมีรูปแบบและสีถูกต้องตามที่ทางราชการกำหนด ดังที่แนบมาพร้อมนี้

จึงเรียนมาเพื่อทราบ

ขอแสดงความนับถือ

(นายสำเริง เอี่ยมสะอาด)
รองราชเลขานุการในพระองค์สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดา ฯ สยามบรมราชกุมารี
ปฏิบัติราชการแทน
ราชเลขานุการในพระองค์สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดา ฯ สยามบรมราชกุมารี

กองราชเลขานุการในพระองค์สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดา ฯ สยามบรมราชกุมารี
โทร. ๐๒ ๒๘๐ ๑๖๔๐-๑ ต่อ ๑๒๐ โทรสาร. ๐๒ ๒๘๐ ๑๖๓๙
เว็บไซต์ : www.ohm.go.th

ที่ รล ๐๐๑๐/๓๓๔๔

สำนักราชเลขาธิการ
สวนจิตรลดา กทม. ๑๐๓๐๐

๑๗ เมษายน ๒๕๕๗

เรื่อง พระราชทานพระราชวโรกาสให้เข้าเฝ้า ฯ

เรียน ผู้อำนวยการสถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

อ้างถึง หนังสือสถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ที่ ศธ ๐๕๑๒.๒๘/๐๕๗๐ ลงวันที่ ๓๑ มีนาคม ๒๕๕๗

ตามที่มีหนังสือขอให้นำความกราบบังคมทูล สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดา ฯ สยามบรมราชกุมารี ขอพระราชทานพระราชวโรกาสเข้าเฝ้าทูลละอองพระบาท เพื่อขอพระราชทานสัมภาษณ์เกี่ยวกับการใช้ภาษาในการเสด็จ ฯ ไปเจริญสัมพันธไมตรี ณ ประเทศต่าง ๆ ทั่วโลก เพื่อนำมาเผยแพร่ลงพิมพ์ในวารสารภาษาปริทัศน์ ฉบับที่ ๓๐ ปีพุทธศักราช ๒๕๕๘ และเฉลิมพระเกียรติ ฯ เนื่องในโอกาสทรงเจริญพระชนมายุ ๖๐ พรรษา วันที่ ๒ เมษายน ๒๕๕๘ ส่วนจะเป็นวันและเวลาใดสุดแต่จะทรงพระกรุณาโปรดเกล้า ฯ ความแจ้งอยู่แล้ว นั้น

ได้นำความกราบบังคมทูลทราบฝ่าละอองพระบาทแล้ว พระราชทานพระราชวโรกาสให้เข้าเฝ้า ฯ ในวันจันทร์ ที่ ๑๙ พฤษภาคม ๒๕๕๗ เวลา ๑๗.๐๐ น. ณ วังสระปทุม เป็นการส่วนพระองค์

จึงเรียนมาเพื่อทราบ

ขอแสดงความนับถือ

(นายสำเริง เอี่ยมสะอาด)
รองราชเลขานุการในพระองค์สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดา ฯ สยามบรมราชกุมารี
ปฏิบัติราชการแทน
ราชเลขานุการในพระองค์สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดา ฯ สยามบรมราชกุมารี

กองราชเลขานุการในพระองค์สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดา ฯ
สยามบรมราชกุมารี
โทร. ๐๒ - ๒๘๐๓๕๘๓ ต่อ ๑๘๖ โทรสาร ๐๒-๒๘๐๑๖๓๙
เว็บไซต์ : www.ohm.go.th

วารสาร **ภาษาปริทัศน์**

วารสารด้านการเรียนการสอนภาษาอังกฤษและภาษาศาสตร์ภาษาอังกฤษ

ฉบับที่ 30 ปีพุทธศักราช 2558

บรรณาธิการ

อาจารย์ ดร. วรวรรณา เพ็ชรกิจ

สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

กองบรรณาธิการ

ศาสตราจารย์กิตติคุณ ดร. อัจฉรา วงศ์โสธร
กรรมการผู้ทรงคุณวุฒิภายนอกในคณะกรรมการบริหารสถาบันภาษาจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย และสถาบันภาษามหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

ศาสตราจารย์กิตติคุณ ดร. กาญจนา ปราบพาล
ข้าราชการบำนาญ

รองศาสตราจารย์ ดร. วัฒนา พัดเกตุ
คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร

รองศาสตราจารย์ ดร. สมชื่น ฮอนซา จูเนียร์
คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหิดล

รองศาสตราจารย์ ดร. สุพงศ์ ตั้งเคียงศิริสิน
สถาบันภาษา มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

รองศาสตราจารย์ ดร. นิสากร จารุมณี
คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. วรีสิริ สิงหศิริ
คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าธนบุรี

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. อรองค์ ชาคร
คณะภาษาและการสื่อสาร สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ผณินทรา ธีรานนท์
สาขาวิชาภาษาอังกฤษ คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยพะเยา

อาจารย์ ดร. บดินทร์ จินดา
คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่

อาจารย์ ดร. จันทิมา เอียมานนท์
คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. กุลพร หิรัญบูรณะ

รองศาสตราจารย์ประกายแก้ว โอภานนท์อมตะ

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ภาวิณี ธีรคุปต์

รองศาสตราจารย์ ดร. สุภาณี ชินวงศ์

ผู้ช่วยศาสตราจารย์พิมพ์ฤดี นาควิโรจน์

ผู้ช่วยศาสตราจารย์สาวิตรี วุฒิคะโร

ผู้ช่วยศาสตราจารย์องค์อร ธนานาถ

อาจารย์ ดร. สุทธิรักษ์ ทรัพย์สิรินทร์

อาจารย์ ดร. ประมาณ ทรัพย์ผดุงชนม์

Mr. Andrew Matthews

Mr. Alan Connolly

สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

รองศาสตราจารย์ ดร. อัญชลี วงศ์วัฒนา
คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร

รองศาสตราจารย์ ดร. ธัญภา พลานุกูลวงศ์
คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ธีราภรณ์ รติธรรมกุล
ภาควิชาภาษาศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สาธิตา วัฒนโภคากุล
สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ศุภกรณ์ ภู่เจริญศิลป์

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ประกาศิต สิทธิ์ธิติกุล
สถาบันภาษา มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

อาจารย์ ดร. คเชนทร์ ตัญสิริ
ภาควิชาภาษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

อาจารย์ ดร. พลังโชค แหวนเพชร
คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าธนบุรี

ฝ่ายจัดพิมพ์และประสานงาน
นางสาวชัชฎา ทวิชชาติวิทยากุล
นางธนพรรณ ปานทอง
นางสาวนิรมล เยี่ยมแสงทอง

ฝ่ายจัดการและเผยแพร่
นายพุฒ ศรีโสภาภรณ์
นางอรอุมา ปานทิพย์

ฝ่ายศิลปกรรมและภาพ
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ชลาธิป ชาญชัยฤกษ์
นางสาวธัญญารัตน์ นักพิณพาทย์
นายมนตรี พุกเจริญ

พิมพ์ที่ โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
กรุงเทพมหานคร
http://www.cuprint.chula.ac.th
โทร. 0-2215-3612, 0-2218-3563,
0-2218-3557
E-mail: cuprint@hotmail.com
ISSN 0857-7285

ส่งข้อคิดเห็นและข้อเสนอแนะ:

บรรณาธิการ วารสารภาษาปริทัศน์
สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
อาคารเปรมบุรฉัตร
ถนนพญาไท ปทุมวัน
กรุงเทพ ฯ 10330
Email: pparitat@chula.ac.th

วารสารภาษาปริทัศน์

เป็นวารสารวิชาการด้านการเรียนการสอนและภาษาศาสตร์ภาษาอังกฤษ
ของสถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ที่อยู่ในฐานข้อมูลของศูนย์ดัชนีอ้างอิงวารสารไทย (TCI) ระดับ 1

มีวัตถุประสงค์เพื่อ

1. เผยแพร่ความรู้ภาษาอังกฤษ ตลอดจนความก้าวหน้าทางวิชาการเกี่ยวกับการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ และภาษาศาสตร์ภาษาอังกฤษ
2. เผยแพร่ความเคลื่อนไหวภายในแวดวงการเรียนการสอนภาษาอังกฤษและภาษาศาสตร์ภาษาอังกฤษ ตลอดจนเป็นสื่อกลางในการแลกเปลี่ยนความรู้ และประสบการณ์ในการเรียนการสอนภาษาอังกฤษระหว่างครู อาจารย์ นักวิจัยภาษาอังกฤษในสถาบันต่างๆ
    - ส่งเสริมให้อาจารย์และผู้ทรงคุณวุฒิเสนอผลงานทางวิชาการ และมีส่วนร่วมในด้านการเผยแพร่วิชาการ และให้บริการแก่สังคม กำหนดออกปีละ 1 ฉบับ
    - บทความทุกเรื่องที่ตีพิมพ์ในวารสารผ่านการพิจารณาจากคณะกรรมการผู้ทรงคุณวุฒิ
    - ทัศนะและข้อคิดเห็นใด ๆ ในวารสารภาษาปริทัศน์เป็นทัศนะของผู้เขียน กองบรรณาธิการไม่จำเป็นต้องเห็นด้วยกับทัศนะเหล่านั้นและไม่ถือเป็นว่าเป็นความรับผิดชอบของกองบรรณาธิการ
    - ลิขสิทธิ์บทความเป็นของผู้เขียนและสถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ได้รับการสงวนสิทธิ์ตามกฎหมาย การตีพิมพ์ซ้ำต้องได้รับอนุญาตโดยตรงจากผู้เขียนและสถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยเป็นลายลักษณ์อักษร
    - ส่งบทความเพื่อพิจารณาลงตีพิมพ์ หรือ ติดตามอ่านบทความที่เคยลงตีพิมพ์ในวารสารภาษาปริทัศน์ได้ที่ www.culi.chula.ac.th คลิกเลือก Pasaa Paritat หรือที่ pparitat@chula.ac.th
    - สั่งซื้อตัวเล่มวารสาร ได้ที่สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ชั้น 1 อาคารเปรมบุรฉัตร หรือติดต่อ ฝ่ายจัดจำหน่าย คุณอรอุมา 02-2186014 หรือที่ pparitat@chula.ac.th

บรรณาธิการแถลง

วารสารภาษาปริทัศน์ฉบับที่ 30 ปี 2558 เป็นฉบับเฉลิมพระเกียรติสมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี เนื่องในโอกาสเฉลิมพระชนมพรรษา 60 พรรษา ในปีพุทธศักราช 2558 นี้ ซึ่งนับเป็นพระมหากรุณาธิคุณล้นเกล้าล้นกระหม่อม ที่สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี ได้พระราชทานพระราชวโรกาสให้กองบรรณาธิการวารสารภาษาปริทัศน์เข้าเฝ้าทูลละอองพระบาทเพื่อสัมภาษณ์เป็นการส่วนพระองค์ ณ วังสระปทุม เมื่อวันที่ 19 พฤษภาคม 2557 เวลา 17.00 น ดังจะเห็นได้จากบทพระราชทานสัมภาษณ์พิเศษในส่วนแรกของวารสารฉบับนี้

นอกจากนี้กองบรรณาธิการขอขอบพระคุณ รองศาสตราจารย์ ดร. บุญศิริ อนันตเศรษฐ อดีตผู้อำนวยการสถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ที่ได้กรุณาประพันธ์บทอาศิรวาท เพื่อเทิดพระเกียรติสมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี ขอบพระคุณ ผู้ช่วยศาสตราจารย์รัชนีโรจน์ กุลธำรง และผู้ช่วยศาสตราจารย์ส่าหรี กุลสิริสวัสดิ์ พระสหายในสมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี ที่ได้กรุณาเขียนบทความเกี่ยวกับพระอัจฉริยภาพทางภาษาของพระองค์ และขอขอบคุณผู้ช่วยศาสตราจารย์ชลาธิป ชาญชัยฤกษ์ และนางสาวธัญญารัตน์ นักพิณพาทย์ที่ช่วยกรุณาดูแลเรื่องการออกแบบปกวารสารฉบับนี้

บทความวิจัยในวารสารฉบับนี้ส่วนหนึ่งมาจากงานวิจัยที่ได้รับพระราชทานทุนจากสมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี ได้แก่ บทความเรื่อง Asymmetries in L2 English Article Omissions with First and Second Mention Definite Referents by L1 Thai Learners ของรองศาสตราจารย์ ดร.ณัฐมา พงศ์ไพโรจน์ ซึ่งได้รับทุนโครงการกิจกรรมเพื่อการเฉลิมฉลองวาระ 60 พรรษาสมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาสยามบรมราชกุมารี จากมูลนิธิมหาจักรีสิรินธร เพื่อคณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย และบทความเรื่อง Improving English Conversation Skills through Explicit CA-informed Instruction: A Study of Thai University Students ของนายบุญธร เตง และผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. เข็มทอง สินวงศ์สุวัฒน์ ซึ่งนายบุญธร เตงได้รับทุนพระราชทานสมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี ตามโครงการพระราชทานความช่วยเหลือแก่ราชอาณาจักรกัมพูชาด้านการศึกษา เพื่อ

ศึกษาต่อระดับบัณฑิตศึกษา ที่คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ประจำปีการศึกษา 2556-2557

นอกจากนี้วารสารภาษาปริทัศน์ฉบับที่ 30 ยังได้รวบรวมบทความวิจัยและวิชาการอื่นๆ ด้านการเรียนการสอนทักษะภาษาอังกฤษ ทั้ง 1) ทักษะการเขียน ได้แก่ เรื่องการใช้เครื่องมือออนไลน์ในการเขียนภาษาที่สองของนักศึกษามหาวิทยาลัย และเรื่องการแปลกริยาเรียงที่บอกทิศทางในภาษาไทยเป็นภาษาอังกฤษของนิสิตคณะนิเทศศาสตร์ 2) ทักษะการอ่าน ในบทความวิชาการเรื่อง ความแตกต่างระหว่างการอ่านภาษาที่หนึ่งและการอ่านภาษาที่สองและผลต่อการสอนการอ่านภาษาอังกฤษ 3) ทักษะการพูด มี 3 บทความคือ เรื่องการพัฒนาทักษะการสนทนาภาษาอังกฤษด้วยการสอนการสนทนาแบบประจักษ์ชัดตามแบบ Conversation Analysis บทความเรื่องการวิเคราะห์องค์ประกอบความเต็มใจในการสื่อสารภาษาอังกฤษของนักศึกษาไทยระดับปริญญาตรี และบทความเกี่ยวกับการเลี้ยงลูกให้เป็นเด็กสองภาษา (ไทย-อังกฤษ)

กองบรรณาธิการวารสารภาษาปริทัศน์ และสถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย หวังเป็นอย่างยิ่งว่า บทความวิจัยและวิชาการที่ได้รวบรวมไว้ในฉบับนี้จะเป็นประโยชน์ต่อนิสิต นักศึกษา ครู อาจารย์ และนักวิจัยด้านการเรียนการสอนภาษาอังกฤษและภาษาศาสตร์ภาษาอังกฤษ และศาสตร์อื่นๆที่เกี่ยวข้อง และกองบรรณาธิการวารสารมีความตั้งใจที่จะทำให้วารสารภาษาปริทัศน์มีคุณภาพดียิ่งขึ้นในฉบับต่อๆ ไป

ดร. วรวรรณา เพ็ชรกิจ

บรรณาธิการ

สารบัญ

วารสารภาษาปริทัศน์
ฉบับที่ 30 ปีพุทธศักราช 2558

บทพระราชทานสัมภาษณ์พิเศษ สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี 1

บทความโดยพระสหายในสมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี

พระอัจฉริยภาพด้านภาษา โดย ผ.ศ.รัชนีโรจน์ กุลธำรง 21

เจ้าฟ้านักประพันธ์ โดย ผ.ศ. ส่าหรี กุลสิริสวัสดิ์ 23

บทความจากงานวิจัยที่ได้รับพระราชทานทุนจาก
สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี

Asymmetries in L2 English Article Omissions with First and Second Mention Definite Referents by L1 Thai Learners 27
Nattama Pongpairoj

Improving English Conversation Skills through Explicit CA-informed Instruction: A study of Thai University Students 65
Bunthan Teng and Kemtong Sinwongsuwat

บทความวิจัยและวิชาการอื่นๆ

The Use of Online Tools in L2 Writing: A Study of Thai University Students 107
Pornpol Wuttikrikunlaya, Wareesiri Singhasiri and Sonthida Keyuravong

Translation of Directional Serial Verb Constructions in Thai into English: A Case Study of Students of Faculty of Communication Arts 149
Wanlee Talhakul

การวิเคราะห์องค์ประกอบความเต็มใจในการสื่อสารภาษาอังกฤษของนักศึกษาไทยระดับปริญญาตรี 197
กำไลทิพย์ ปัตตะพงศ์

ความแตกต่างระหว่างการอ่านภาษาที่หนึ่งและการอ่านภาษาที่สองและผลต่อการสอนการอ่านภาษาอังกฤษ 223
มณีรัตน์ เอกโยคยะ

Raising Thai-English Bilingual Children in a Native Thai Family: Worth a Try or Waste of Time 251
Varisa Kamalanavin

หลักเกณฑ์การส่งต้นฉบับวารสารภาษาปริทัศน์ 281

บทพระราชทานสัมภาษณ์พิเศษ
สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี

บทพระราชทานสัมภาษณ์พิเศษ

สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี

เพื่อเฉลิมพระเกียรติสมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี เนื่องในโอกาสเฉลิมพระชนมพรรษา 60 พรรษา ในปีพุทธศักราช 2558 กองบรรณาธิการภาษาปริทัศน์ สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ได้เข้าเฝ้าและขอพระราชทานสัมภาษณ์สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี ณ วังสระปทุม เมื่อวันที่ 19 พฤษภาคม 2557 เวลา 17.00 น เป็นการสัมภาษณ์เกี่ยวกับการใช้ภาษาต่างประเทศในการเสด็จพระราชดำเนินไปเจริญสัมพันธไมตรี ณ ประเทศต่าง ๆ ทั่วโลก เพื่อเผยแพร่ลงตีพิมพ์ในวารสารภาษาปริทัศน์ ของสถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ฉบับที่ 30 ปีพุทธศักราช 2558

❁ ในการเสด็จประพาสต่างประเทศ ทรงเตรียมพระองค์ก่อนเสด็จพระราชดำเนินอย่างไรบ้าง

เราต้องเตรียมตัวในหลาย ๆ ด้าน เพราะเราไม่ได้ไปคนเดียว แต่ไปเป็นทีม และสิ่งแรกที่ต้องจัดการให้เร็วคือต้องรู้ว่ามีใครไปบ้าง เพราะต้องจองตั๋วเครื่องบิน ต่อมาคือ เรื่องการจัดโปรแกรมล่วงหน้าว่ามีเวลาเท่านี้จะไปไหนได้บ้าง เพราะมีงานค่อนข้างมาก เราพบว่ากรมพิธีการทูต กระทรวงการต่างประเทศเป็นหน่วยงานที่ช่วยจัดตารางได้ดีที่สุด เพราะเขาจะประสานงานกับสถานทูตในประเทศที่ไปให้ และด้วยเวลาอันจำกัด เราจะพยายามใช้เวลาให้คุ้ม ให้เกิดประโยชน์ที่สุด ซึ่งทำให้เราต้องเตรียมข้อมูลไปให้ครบทุกด้านด้วย เช่น ข้อมูลด้านภูมิศาสตร์ ประวัติศาสตร์ เศรษฐกิจ การเมือง วัฒนธรรม วิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี และการศึกษา ซึ่งปกติมีคนช่วยเตรียมให้ และเราค้นอินเทอร์เน็ตหาข้อมูลเพิ่มเติมเองด้วย อีกอย่างที่สำคัญถ้ายังไม่แก่จะไม่เข้าใจ คือต้องดูว่าระหว่างเส้นทางที่เราไปจะมีปั๊มน้ำมัน ร้านขายของข้างทางให้แวะเข้าห้องน้ำได้หรือไม่

สิ่งอื่น ๆ ที่ต้องเตรียม ได้แก่ หนังสือเดินทาง วีซ่า หากต้องไปประชุม ต้องตัดสินใจว่าเวลาเท่าที่เรามีอยู่ เราอยากเข้า session ไหน และเตรียมหาความรู้เรื่องนั้นไว้จะได้ร่วมพูดแสดงความคิดเห็นได้ นอกจากนี้ ต้องเตรียมเสื้อผ้าให้เหมาะสมกับอากาศ เตรียมสมุดและเครื่องเขียนด้วย ทั้ง ๆ ที่ดูเป็นสิ่งที่ไม่คิดว่าจะขาดแคลน แต่ในหลายที่หาซื้อไม่ได้ อย่างอื่นมีเตรียมคอมพิวเตอร์ กล้องถ่ายรูป ขวดน้ำ ยาที่กินประจำ และเครื่องมือทางการแพทย์ต่าง ๆ ซึ่งให้พยาบาลช่วยเตรียม เรามักจะเตรียมหนังสือไปอ่านด้วย หรือหากต้องสอนหลังกลับจากการเดินทางจะเอาหนังสือไปเพื่อเตรียมการสอน หากได้รับเชิญไปพูด ต้องเตรียมสุนทรพจน์เป็นภาษาไทย อังกฤษ จีน ฝรั่งเศส หรือ เยอรมัน แต่มีบางครั้งต้องเตรียมสไลด์ PowerPoint ด้วย

นอกจากนี้จะไปพบใครต้องอ่านประวัติเขาไปก่อน และเตรียมของขวัญให้ผู้มีอุปการะคุณ เช่น ตำรวจเมืองจีนชอบกินกาแฟก็จะเตรียมไปฝาก แต่ส่วนมากจะเป็นของจากศูนย์ศิลปาชีพ ถ้าต้องไปเล่นดนตรี ก็ต้องเตรียมเครื่องดนตรีไปด้วย ซึ่งบางครั้งเป็นเรื่องยุ่งยาก เช่น เราสีซองาช้าง เคยต้องแจ้งถึง CITES ในแอฟริกาเลย

ทีเดียวว่าเราไม่ได้ไปฆ่าช้างมา เป็นงาช้างตั้งแต่เมื่อ 200 ปีมาแล้ว ครั้งหลัง ๆ มีการเตรียมตัวเรื่องอาหารด้วย คือมีเมนูมาให้คนที่จะเดินทางไปด้วยเลือกล่วงหน้า จนบางครั้งลืมไปแล้วว่าเลือกอะไรไป

สรุปคือต้องเตรียมตัวในทุก ๆ ด้านเพื่อให้การเดินทางครั้งนั้นได้ประโยชน์สูงสุดแก่ประเทศชาติ ล่าสุดไปติมอร์-เลสเต เราต้องเขียนรายงาน 2 ชุด รายงานสิ่งที่พบและข้อคิดเห็นของเราในหัวข้อต่าง ๆ ชุดหนึ่งเป็นภาษาไทยเอากลับมาเมืองไทย อีกชุดเป็นภาษาอังกฤษส่งให้เขา

❁ ในการเสด็จประพาสต่างประเทศ ทรงเตรียมพระองค์ด้านภาษาอย่างไรบ้าง

ด้านภาษา เราจะเอาพจนานุกรมไปด้วย แต่สมัยนี้ใช้คอมพิวเตอร์หรือใช้ smart phone ก็สะดวกดี แต่เป็นภาระที่จะต้องหาสัญญาณ WIFI ให้ได้ อุปกรณ์เหล่านี้ดีมากในกรณีที่ใช้ติดตามข่าวสารและสั่งงานในเมืองไทย เช่น ในเหตุการณ์น้ำท่วม หรือเรือน้ำตาลล่ม เราสามารถติดต่อกลับมาเมืองไทยได้เลยว่าจะจัดการอย่างไร

สุนทรพจน์ก็ต้องเตรียม หากครั้งไหนเตรียมสุนทรพจน์เป็นภาษาอังกฤษไปไม่ทัน เราจะเอาบทภาษาไทยขึ้นไปอ่าน แต่พูดแปลเป็นภาษาอังกฤษไปเลย เพราะเราเป็นคนเขียนภาษาอังกฤษช้า มานั่งแปลและเขียนเป็นภาษาอังกฤษให้เสร็จก่อนจะทำไม่ทัน เพราะฉะนั้นอาจารย์ต้องสอนนิสิตให้เขียนภาษาอังกฤษได้ดีและเร็วด้วย หากเป็นภาษาอื่น ๆ ต้องเตรียมไปก่อน ภาษาอังกฤษกับฝรั่งเศส เรียกว่าเราพอจะพูดได้โดยไม่ต้องซ้อมมาก แต่จีนกับเยอรมันต้องซ้อม มีบางครั้งที่ข้อมูลเขียนมาว่าให้ใช้ภาษาไทยพูดได้ แต่พอไปถึงเห็นฝรั่งนั่งเต็มไปหมดก็ต้องพูดเป็นภาษาอังกฤษ แต่ถ้าไม่ไหวจริง ๆ จะขอล่าม

"อาจารย์ต้องสอนนิสิตให้เขียนภาษาอังกฤษได้ดีและเร็วด้วย"

เราพูดจีนได้แต่อ่านไม่คล่อง เรื่องนี้ก็เป็นปัญหา มีครั้งหนึ่งเมื่อไปรับรางวัลมิตรชาวต่างประเทศดีเด่นของจีนในรอบ 100 ปี เขาให้เราเป็นคนกล่าวแทนผู้รับรางวัลทั้งหมด เพราะเราได้รางวัลเป็นลำดับที่ 9 แต่ลำดับที่ 1-8 ต่างล่วงลับไปแล้ว เหลือแต่ที่ 9 กับ 10 เราเขียนบทและซ้อมอย่างดี เขียนเป็นภาษาไทยให้อาจารย์ที่คณะอักษรศาสตร์ (จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย) แปลให้อย่างเพราะพริ้ง แต่เห็นจะซ้อมมากไปจนวันจริงถือกระดาษเรียงผิดหน้า ประโยคเด็ดของเราในสุนทรพจน์วันนั้นคือ “ท่านทั้งหลายที่ได้รับรางวัล ขณะนี้ดวงวิญญาณของท่านได้สิงสถิตอยู่บนสรวงสวรรค์ ถ้าท่านได้รับทราบว่า คนจีนยังระลึกถึงท่าน ท่านเหล่านั้นคงปลาบปลื้มเป็นอย่างมาก” แต่พออ่านจริง เราอ่านเท่าไรก็ไม่ถึงคำว่าวิญญาณสักที โชคดีที่อ่านไปแค่หน้าแรก จึงขอย้อนใหม่ให้ได้อ่านท่อนวิญญาณซึ่งควรอยู่หน้า 2 คราวหลังต้องเขียนเลขหน้าหรือเย็บกระดาษติดกันไว้เลย กันพลาดอีก

มีครั้งหนึ่งที่อเมริกาแทนที่จะหยิบบทสุนทรพจน์ใส่กระเป๋า กลับหยิบเมนูอาหารมาแทน เคราะห์ดีที่มีข้อมูลอยู่ใน thumb drive และสถานที่ที่ไปพูดเป็นมหาวิทยาลัยจึงบอกให้ อ.ประพจน์ (ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ประพจน์ อัศวิรุฬหการ คณบดีคณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย) ช่วยไปปริ๊นท์มาให้ได้ทันที แต่หากสุดท้ายหยิบเมนูอาหารขึ้นไปจริง ๆ เราก็คงต้องกลั้นอกกลั้นใจกล่าวไปให้ได้ ต้องแต่งเดี๋ยวนั้น การเตรียมไปพูดสุนทรพจน์นี่จึงต้องเตรียมตัวอย่างดี ต้องอ่านทวน ฝึกฝนกันทั้งนั้น แต่ถ้าเป็นการสัมภาษณ์จะไม่มีโอกาสเตรียม อาจมีบางครั้งที่รู้คำถามก่อน แต่ส่วนใหญ่จะไม่รู้

ถ้าไปประเทศที่ไม่ค่อยได้ใช้ภาษาอังกฤษ เช่น ฝรั่งเศส เราจะพยายามอ่านหนังสือ ดูทีวี เพื่อเป็นการฝึกก่อนไป เพราะเราไม่ได้พูดนาน ไปถึงแรก ๆ มีพูดไม่ออกบ้าง บางครั้งก็ต้องเตรียมคำถามไปก่อน ประดักประเดิดพอสมควร มีครั้งหนึ่งให้สัมภาษณ์เป็นภาษาจีน เราฟังคำถามไม่ออกสักคำ แต่เราก็พูดตอบไป คนสัมภาษณ์พยักหน้าหงึก ๆ พอสัมภาษณ์เสร็จเราเดินไปบอกเพื่อนคนจีนว่า ทำอย่างไรดี ให้สัมภาษณ์ไปแล้วโดยที่ฟังคำถามไม่ออกสักคำ เขาบอกไม่เป็นไร ดีแล้ว ถูกแล้ว ผู้ใหญ่ไม่จำเป็นต้องตอบตรงคำถามก็ได้ เราไม่รู้ว่าสุดท้ายคนจีนเขาไป

เขียนลงอย่างไร

วันหนึ่งไปให้สัมภาษณ์ที่เยอรมัน ตอนนั้นเราไปเรียนภาษาเยอรมัน แล้วในชั้นเรียนมีเพื่อนชาวเกาหลีหลายคน เขาไปลงหนังสือพิมพ์ว่าเราพูดภาษาเกาหลีได้ทั้ง ๆ ที่เราไม่ได้ให้สัมภาษณ์เช่นนั้น วันรุ่งขึ้นมีคนเกาหลีเดินตามเป็นพรวน กว่าจะแก้ข่าวได้ก็สักพักหนึ่งเลยทีเดียว เรื่องภาษานี่จึงควรต้อง อ่าน ทวน ฝึกอยู่เสมอ

การเตรียมตัวอีกอย่างคือ เตรียมหูไปฟังสำเนียงต่าง ๆ ตอนที่เรียนภาษาจีนแรก ๆ เราไม่เคยเข้าใจคนจีนคนไหนพูดเลยนอกจากครูที่สอน แต่ตอนนี้ดีขึ้น บางคนที่เราไปเจอคิดว่าตัวเองพูดภาษาอังกฤษดีแล้ว แต่เราฟังไม่รู้เรื่อง ครั้นจะไปทักก็ไม่ได้ เขาจะโกรธเอา เช่นครั้งที่ไปประเทศตูนิเซีย ไกด์พูดภาษาอังกฤษฟังไม่รู้เรื่องเลย เราไปบอกให้เขาพูดภาษาฝรั่งเศส เขาก็ทำหน้าเหมือนเราว่าเขาพูดภาษาอังกฤษไม่เป็น จึงบอกให้เขาพูดภาษาฝรั่งเศสแทน เลยบอกเขาว่าเพราะกลุ่มเราเรียนภาษาอังกฤษไม่เก่ง ได้แต่ฝรั่งเศส เลยค่อยยังชั่วหน่อย ผ่านไปได้ เรื่องภาษาก็ต้องพยายามปรับตัวกันไป

> “เรื่องภาษานี่จึงควรต้อง อ่าน ทวน ฝึกอยู่เสมอ”

❁ พระองค์มีประสบการณ์ต่างแดนด้านภาษา วัฒนธรรม และความรู้ด้านอื่นๆ ที่ทรงประทับพระทัยบ้างหรือไม่

ประทับใจทุกที่เลย แต่ละแห่งไม่เหมือนกัน เมื่อไปถึงแล้วต้องพยายามรับสิ่งต่าง ๆ ในประเทศนั้นให้ได้ บุคคลในอุดมคติของเราคือ ควีนเอลิซาเบธ แห่งสหราชอาณาจักร ท่านมีดินแดนในเครือจักรภพมากมาย ท่านไปที่ไหนก็ต้องปรับพระองค์ให้ยอมรับธรรมเนียมแปลก ๆ ได้ทั้งสิ้น และการไปในที่วัฒนธรรมต่างกับเราทำให้ได้ความรู้ใหม่ ๆ ได้เพื่อนใหม่

เราเองก็ต้องเรียนรู้ ทั้งจากหนังสือพิมพ์และโทรทัศน์ เช่น ตอนอยู่ที่เมืองจีน ครูตั้งทีวีไว้เลย ให้เราดู ในทีวีจะมีสถานที่ต่าง ๆ เราอยากไปที่ไหนที่เห็นในทีวีขอให้บอกครู ครูจะพาไป เราอยากไปดูพิพิธภัณฑ์วิทยาศาสตร์ ครูก็พาไป ตอนแรก

นักวิทยาศาสตร์พูดภาษาอังกฤษกับเรา ครูก็บอกให้เขาเปลี่ยนเป็นพูดภาษาจีนแทน นักวิทยาศาสตร์บอกว่าเราพูดภาษาอังกฤษได้ ครูก็ไม่ยอมเพราะอยากให้ฝึกภาษาจีน

เราต้องรู้เรื่องอาหาร เครื่องดื่ม และเพลงด้วย หลายชาติชอบร้องเพลง เช่น นาคาแลนด์[1] ประเทศอินเดีย มีคนมาถามเราว่าร้องเพลงได้ไหม จะให้ร้อง เราบอกไปว่าเพลงภาษาอังกฤษเก่า ๆ ยุค 60s หรือ 70s เราร้องได้ เราเลยลิสต์เพลงไป 2 หน้ากระดาษให้เขาเลือก เพลงจึงเป็นอะไรที่ต้องเตรียม พอไปถึงเขาก็ให้ร้อง และเขาก็ช่วยกันร้องหมู่ เต้นระบำรำฟ้อนด้วย เราก็ต้องทำหมดทุกอย่าง

เราชอบบทกวี ยูลิสซิส (Ulysses) ของลอร์ดเทนนิสัน (Alfred Tennyson) มาก รู้สึกว่าเป็นตัวเราเลยจริง ๆ “I cannot rest from travel: I will drink life to the lees … I become a name; for always roaming with a hungry heart … To follow knowledge like a sinking star, beyond the utmost bound of human thought”

---

[1] รัฐนาคาแลนด์ หรือ นากาแลนด์ คือหนึ่งในรัฐพี่น้องเจ็ดรัฐ ทางทิศตะวันออกเฉียงเหนือของประเทศอินเดีย มีเขตติดต่อกับรัฐอัสสัมทางทิศตะวันตก รัฐอรุณาจัลประเทศและส่วนหนึ่งของรัฐอัสสัมทางทิศเหนือ ประเทศพม่าทางทิศตะวันออก และรัฐมณีปุระทางทิศใต้ นากา เป็นภาษาพม่า แปลว่า คนที่เจาะรูหู เนื่องจากในอดีตชาวนากานิยมเจาะรูหู สวมต่างหูกันทุกคน แต่อย่างไรก็ตามยังมีคนให้นิยามไว้ต่างๆ กันไป บ้างก็ว่ามาจากภาษาสันสกฤต naga (นาค) บ้างก็ว่ามาจากภาษาฮินดี nanga (เปลือย) ฯลฯ แต่ชาวนากาส่วนมากเชื่อว่าคำนี้เป็นคำที่ชาวพม่าใช้เรียกชนผิวเหลืองกลุ่มหนึ่งที่นิยมสวมต่างหูและอพยพหนีความแห้งแล้งหนาวเย็นจากภาคตะวันตกเฉียงเหนือของจีนลงมาอาศัยอยู่ทางตอนเหนือของพม่าตามลุ่มน้ำอิรวดี และต่อมาได้อพยพมาอยู่แถบเทือกเขาบริเวณชายแดนอินเดีย - พม่าจนถึงปัจจุบัน

❁ พระองค์ทรงเคยเสด็จต่างแดนเป็นการส่วนพระองค์แบบไม่เกี่ยวกับพระราชกรณียกิจบ้างหรือไม่ ถ้ามี การเตรียมพระองค์ต่างกันหรือไม่ ประการใด

ทั้งสองเรื่องปน ๆ กันบอกไม่ถูก ไปที่ไหนก็จะพยายามหางานทำได้ทุกเมื่อที่ไม่ใช่งานแท้ ๆ ก็อยากไปในที่ที่ไม่เคยไป จะได้มาจดบันทึกประเทศที่เคยไปแล้วแต่ถ้าได้ไปจริง อย่างไรก็ต้องเป็นประโยชน์อยู่ดี เรียกว่ามีงานทุกที อีกกรณีหนึ่งคือ ไปเยี่ยมญาติ เราสัญญากับควีนฟาบิโอลาว่าจะไปเฝ้าท่านทุกปี จึงได้ไปเบลเยียมปีละครั้ง แต่ละครั้งมีเวลาอยู่ด้วยไม่กี่ชั่วโมง เวลาไปจะค้างที่ฝรั่งเศสแล้วนั่งรถเข้าไปเบลเยี่ยมแล้วกลับมาฝรั่งเศส ซึ่งบางครั้งมีงานแถม เช่น ตอนมีประชุม EU พอดี เขาเชิญเราเป็นวิทยากร ระหว่างนั้นมีไปตรวจโรงเรียนและมหาวิทยาลัย เราก็พยายามสร้างความสัมพันธ์ไปด้วย อย่างตอนไปร้องเพลงที่นาคาแลนด์ เป็นการไปมหาวิทยาลัยเพื่อสร้างความสัมพันธ์ ครั้งนั้นเราได้เห็นปลาดุกของนาคาแลนด์ เป็นปลาที่อยู่ในป่า อาศัยอยู่ที่เย็นได้ คิดว่าถ้าได้พันธุ์มาก็จะเอามาให้ผู้เชี่ยวชาญที่กรมประมงวิเคราะห์ จะได้เอาไปเลี้ยงบนดอยได้

นอกจากนี้จะเป็นการเดินทางไปเยี่ยมอาจารย์เก่า ๆ ของเรา มีท่านหนึ่งที่ได้ไปเยี่ยมทัน คือ มาดามบาแบงสอนภาษาฝรั่งเศส บ้านท่านอยู่ไกลมาก เดินทางทุลักทุเล คนฝรั่งเศสเขาบอกว่าเราช่างมีความกตัญญูสูง หลังจากกลับมาได้ 2-3 เดือน ท่านก็เสียชีวิต บางทีเราก็ไปเยี่ยมหลาน โดยมากจะเป็นเช่นนี้ คือ ทำงานไปพลางเยี่ยมญาติไปพลาง แต่มีบางครั้งที่เราเดินทางไปขอความรู้โดยเฉพาะที่ไปสะดวก เช่น ที่สิงคโปร์ บางทีเรามีเรื่องที่อยากรู้ ก็ไปขอความเห็นจากอาจารย์ ไปถึงที่นั่นเราก็เชิญอาจารย์มาบรรยายให้ฟังที่โรงแรมเรื่องนั้นเรื่องนี้เพื่อกลับมาทำงานอย่างนี้ก็ถือว่าเป็นการเดินทางส่วนตัวทีเดียว

แต่หากต้องเดินทางไปเองจริง ๆ คงจะลำบากหน่อย เพราะจะไม่มีคนถือของให้ โดยเฉพาะตอนนี้หยูกยาต้องมีคนเตรียมให้ ต้องมีขวดน้ำ เดี๋ยวนี้ถ้าไม่ทานน้ำแล้วจะไม่สบาย เลยต้องมีถุงห้อยคอไว้เลย เคยลืมน้ำไว้ในรถ แล้วไม่ได้กินน้ำเลย แทบแย่เหมือนกัน

❁ ในเวลาที่เสด็จไปยังประเทศที่มิได้ใช้ภาษาอังกฤษเป็นหลัก และพระองค์ตรัสภาษาท้องถิ่นไม่ได้ ทรงมีการเตรียมพระองค์เป็นพิเศษหรือไม่ อย่างไร

บางครั้งเตรียมล่ามไป แต่ที่ไปส่วนมากไม่ใช่ล่ามอาชีพ เช่น เป็นอาจารย์สอนภาษาสเปนที่จุฬาฯ บางประเทศเตรียมล่ามไว้ให้ หากไปประเทศที่พูดภาษาฝรั่งเศสได้เราก็ใช้ภาษาฝรั่งเศสด้วย เช่นที่สเปน เราเคยต้องเป็นล่ามฝรั่งเศสให้คนอื่นด้วย ซึ่งเราก็ไม่ใช่ว่าเก่งภาษาฝรั่งเศสนะ ครั้งหนึ่งเคยไปให้สัมภาษณ์รายการสดที่สถานีวิทยุฝรั่งเศส ตอนนั้นมีเหตุการณ์ทางการเมือง เขาพยายามจะถามเรื่องการเมือง แต่เราอยากพูดเรื่องไปแสดงวัฒนธรรมไทย คุยกันค่อนข้างปวดหัวเหมือนกัน พอกลับมาพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวบอกว่าภาษาฝรั่งเศสยังใช้ไม่ได้ ต้องไปเรียนใหม่ จึงขอทูลลาไปเรียนภาษาฝรั่งเศสสัก 2 เดือน ท่านบอกว่าให้ไป 2 อาทิตย์ หลังจากนั้นไปประเทศลาว รัฐมนตรีลาวชมว่าเรา “เว่าดีหลาย” คือภาษาฝรั่งเศสจะพอพูดได้ เคยไปที่อันดอร์ราซึ่งมีภาษาพื้นเมืองที่เราพูดไม่ได้ แต่ภาษาต่างประเทศที่เขาใช้ คือ สเปนกับฝรั่งเศส เขาใช้ภาษาสเปนมากกว่าแต่เราพูดไม่ได้ เราก็เลยพูดภาษาฝรั่งเศสเป็นส่วนใหญ่

บางครั้งก็ไม่รู้จะพูดอะไร เช่น คราวที่ไปพบท่าน คิม อิล ซุง ประธานาธิบดีเกาหลีเหนือ ตอนนั้นมีล่ามแปลภาษาเกาหลี-ไทย คุยไปได้สักพัก ล่ามไอแบบไม่หยุดเลย จนต้องขอตัวไปไอข้างนอกห้อง เมื่อล่ามไม่อยู่ เราก็นั่งจ้องหน้ากัน ไม่รู้จะคุยอะไร ต้องรอล่ามกลับมา เพิ่งมานึกออกภายหลังว่าท่าน คิม อิล ซุง เคยเรียนที่จีน น่าจะคุยภาษาจีนกันได้ กรณีแบบนี้บางทีขณะนั้นนึกไม่ออก

ครั้งหนึ่งเราไปเนปาล ตอนนั้นมีเหตุการณ์ทางการเมือง เราออกจากที่พักไปไหนไม่ได้ เขาจึงจัดให้พบปะ พูดคุยกับราชบัณฑิตเนปาลเรื่องหนังสือโบราณ ท่านราชบัณฑิตพูดภาษาอังกฤษไม่ได้ และเราพูดเนปาลีไม่ได้ จำภาษาสันสกฤตที่เคยเรียนได้เป็นคำ ๆ เป็นประโยคก็ไม่ได้นะ เคยเรียนแล้วแต่ลืมแล้ว ยังดีคุยกับท่านราชบัณฑิตได้นาน 3-4 ชั่วโมง

ตอนไปญี่ปุ่นและจีนเขาจัดล่ามให้ เราพบว่าส่วนใหญ่ปัญหาคือเรื่องศัพท์เฉพาะ เช่น ศัพท์ทางวิทยาศาสตร์ ล่ามจะไม่รู้จักศัพท์พวกนั้น หรือบางครั้งจะมี

ปัญหาที่สำเนียงท้องถิ่น โดยเฉพาะภาษาจีน ล่ามภาษาจีนที่เป็นคนจีนยังฟังไม่ออกเลย และเราจะทำท่าไม่เข้าใจก็ไม่ได้ด้วย เพราะเคยได้ยินคนที่มาจากภาคอื่นของจีนเปรยด้วยความน้อยใจว่า “เพราะเขาเป็นคนบ้านนอก พูดจาไม่ถูกต้อง เราจึงไม่เข้าใจ” จึงคิดว่าไม่เหมาะที่จะทำท่าไม่เข้าใจ

ครั้งที่ไปคาซัคสถาน อุซเบกิสถาน ทางท่านทูตจัดคนรัสเซียพูดภาษาอังกฤษได้มาเป็นล่ามให้ จึงสื่อสารกันได้ การไปประเทศที่เราไม่รู้ภาษาจึงต้องอาศัยล่ามเป็นหลัก บวกกับภาษาท่าทาง ทำมือทำไม้บ้าง อีกวิธีหนึ่งคือการวาดภาพ แต่บางครั้งเขาก็เข้าใจผิดเพราะเราวาดไม่เหมือน

บางครั้งเคยเจอล่ามเหนื่อย เราเคยไปที่ที่เขาถือบวชกัน ล่ามบอกแปลไม่ได้ ถามว่าเพราะอะไรจึงแปลไม่ได้ ล่ามบอกว่า เพราะหิวข้าว

“สถาบันภาษาฯ ควรจะจัดสอนการกล่าวพูดสุนทรพจน์บ้างน่าจะดี สอนให้พูดให้เข้าใจ”

❁ พระองค์ทรงเตรียมพระองค์ในการพระราชทานสุนทรพจน์ (speech) ภาษาอังกฤษในโอกาสที่เสด็จต่างประเทศในโอกาสต่างๆ อย่างไรบ้าง

เขามักจะบอกหัวข้อมาก่อนว่าจะให้พูดเรื่องอะไร แต่ถ้าไม่บอกหรือบอกว่าอะไรก็ได้ เราก็ต้องคิดว่าเรื่องไหนที่จะน่าสนใจและเรามีความรู้ ส่วนใหญ่เราจะเตรียมหัวข้อเรื่อง และเขียนบทเป็นภาษาไทยไว้ และจะมีคนช่วยแปลเป็นภาษาอังกฤษ แล้วค่อยมาปรับแก้กันอีกหลายเที่ยว มีครั้งหนึ่งเราไปพูดเรื่องการศึกษาที่มหาวิทยาลัยโพโมนา ที่อเมริกา เรามีเวลาน้อยเลยเขียนภาษาไทยคร่าวๆ ขึ้นมา และอาจารย์สุมณฑา (รองศาสตราจารย์ ดร. คุณหญิงสุมณฑา พรหมบุญ) แปลเป็นภาษาอังกฤษให้ ซึ่งบางตอนเราไม่ได้ใช้ บางตอนเราพูดเพิ่มเติมขึ้นมา พอกลับมาเขาขอให้ส่งบทพูดไปให้ เพราะไม่ได้มีการอัดเทปไว้ ทีวีก็ไม่ได้ถ่ายไว้ เราก็ไม่มีบทให้ พอดีไปค้นเจอกระดาษ ที่มีเขียนเติมเป็นภาษาไทยไว้ ก็ต้องพยายามเรียบเรียงส่งไปให้เขาทางอีเมล เขาบอกว่าจะเอาไปลงเว็บไซต์

บางครั้งเขาให้ออกความเห็นเรื่องต่างๆ เช่น เศรษฐกิจ เราก็เล่าไป เล่าถูกหรือเปล่าก็ไม่ทราบ แต่ถ้าเขาให้พูดในสิ่งที่เราไม่อยากพูด เราก็พูดเรื่องอื่นได้ เพราะอย่างที่คนจีนคนนั้นบอก คือเราอยากจะพูดอะไรก็พูดอย่างนั้น ไม่น่าจะเป็นอะไร เพราะเราไม่ได้ไปสอบสัมภาษณ์ แต่หากเป็นการสอบสัมภาษณ์จริง คงสอบตกไปแล้ว

การเดินทางแบบนี้เราคิดว่าอย่างน้อยควรจะเตรียมความคิดไว้ก่อนเพื่อจะพูดแสดงความคิดเห็นได้บ้าง เตรียมให้ดีที่สุดเท่าที่จะดีได้ สุนทรพจน์ภาษาอังกฤษก็ควรจะซ้อมโดยเฉพาะหากมีคนอื่นเตรียมให้ เพราะว่าจะมีคำที่เราอ่านไม่ออก ก็ต้องพูดคำนั้นให้เร็วที่สุดเพื่อให้มันผ่านไป แต่ตอนหลังนี่ไม่เป็นแล้ว เราปรับตัว ต้องเตรียม ต้องดู ต้องเลือกคำที่อย่างน้อยอ่านออก

บางครั้งมีปัญหาเรื่องการกำหนดเวลา ตอนแรกบอกมีเวลาพูด 30 นาที พอจะพูดจริงเหลือ 5 นาที ก็ต้องเตรียมอ่านเร็ว พูดเร็ว จะได้ครอบคลุมแนวคิดที่เราอยากจะพูด แต่เมื่อเป็นเช่นนั้นก็ไม่ดี คนฟังจะฟังไม่รู้เรื่อง คนที่สอนการพูดบอกเรา

ว่าพูดช้าเร็วไม่เป็นไร แต่ต้องพูดชัดๆ ดังๆ เข้าไว้ สถาบันภาษาฯ ควรจะจัดสอนการกล่าวพูดสุนทรพจน์บ้างน่าจะดี สอนให้พูดให้เข้าใจ จะกล่าวถึงแขกผู้มีเกียรติตอนต้นก็ต้องรู้ว่าจะมองใคร เรื่องนี้ต้องเตรียมตัวจนถึงวินาทีสุดท้ายเลย เพราะเราไม่รู้ว่าคนที่มารับเราจริงๆ จะมีใครบ้าง ถ้าพูดชื่อผิดก็ไม่ดี แต่ถ้าตรวจสอบไม่ได้ว่าเป็นใคร ตำแหน่งอะไร หรือไม่แน่ใจก็พูดเป็นกลางๆ ไว้ก่อน

❁ ขอพระราชทานคำแนะนำในการไปต่างประเทศที่ให้ได้ประโยชน์ที่สุดว่าควรให้ความสำคัญเรื่องใดบ้าง

เรื่องของเรื่องคือเราต้องเตรียมพร้อม อินเทอร์เน็ตให้ข้อมูลเราในเรื่องต่างๆ ได้อย่างดี และสะดวกรวดเร็ว ไม่เช่นนั้นอ่านหนังสือไปก่อนก็จะดี ถ้าเราทราบข้อมูลไปก่อนก็จะดี หากจะจัดทัศนศึกษาก็ต้องจัดให้พอดีกับเวลาที่มี ต้องรู้ว่าเราควรไปศึกษาเรื่องอะไรบ้าง ที่อยู่ในขอบเขตเวลาที่จะไปถึงได้ในเวลาที่จำกัด

ก่อนการเดินทางควรตรวจสอบเรื่องวันหยุดราชการให้ดี เช่น ไม่ไปวันหยุดอีสเตอร์ ตรุษจีน คริสต์มาส ของประเทศนั้นๆ ช่วงฤดูร้อนของบางประเทศก็ไม่ควรไปเพราะไปแล้วจะไม่เจอเจ้าของประเทศ เจอแต่นักท่องเที่ยว ต้องเลือกช่วงเวลาที่เราไปแล้วได้ประโยชน์สูงสุด เราเคยปรับย้ายตาราง เพื่อให้ได้ประโยชน์สูงสุด ฝรั่งจะติดต่ออะไรกับไทยก็ต้องศึกษาเหมือนกันว่าเราไม่ทำงานหรือเราปิดวันไหน การเช็ควันหยุดราชการจึงเป็นสิ่งสำคัญ

อีกสิ่งหนึ่งคือ ต้องรู้จักสังเกต เรียนรู้จากสิ่งต่างๆ รอบข้าง ทั้งป้ายโฆษณา แผงขายของข้างทาง ดูว่าเขามีสินค้าอะไร ขายอะไร ซื้อของมาจากประเทศไหนเข้ามาขาย เช่น เป็นของจากญี่ปุ่น จีน หรือ เกาหลี เราจะศึกษาหมด ครั้งที่ไปอินเดียเหนือ เราพออ่านอักษรเทวนาครีได้ จึงพออ่านป้ายเข้าใจ แต่ไปอินเดียใต้ จะมีตัวอักษรทมิฬ กันนาดา เตลูกู อันนั้นอ่านไม่ได้ ก็ดูภาพแทน และเราจะสนใจดูต้นไม้ข้างทางว่ามีต้นอะไรบ้าง ต้นไม้บางอย่างแสดงวัฒนธรรมเฉพาะของชนเผ่า เช่น ถ้าเจอต้นขี้เหล็กต้นเป็นปุ่มๆ โดนตัดกิ่ง พวกนี้เป็นเผ่าไท เพราะเขาใช้ต้นขี้เหล็กมาทำฟืน อะไรที่มองเห็นได้จากข้างทาง จะสังเกตหมด มีต้นมะม่วง

มะละกอไหม เขาขายอะไรก็ควรจะสังเกตหมด ถ้าเราจดไปตามที่ไกด์พูดก็จะเป็นแบบหนึ่ง แต่เราควรสังเกตเองด้วย เพราะฉะนั้นต้องกระตือรือร้นและตื่นตัวอยู่ตลอดเวลา หลายๆ คนที่เป็นคนช่างสังเกตก็จะเห็นได้มาก นั่งรถไปก็ให้สังเกตการจราจร อย่างที่อินเดียรถจะบีบแตรไปตลอดทาง เคยไปที่จ็อดปัวร์[2] ซึ่งฝนไม่ตกเลยมาเป็นเวลา 3 ปี คนที่นั่นเลยถอดที่ปัดน้ำฝนไปขาย ปรากฏว่าวันหนึ่งฝนตกหนักมาก รถที่เรานั่งไม่มีที่ปัดน้ำฝน ก็ต้องค่อย ๆ ขับรถกันไป กว่าจะถึงที่พัก ดีว่าเราเตรียมบะหมี่กึ่งสำเร็จรูปไปเผื่อ

อีกสิ่งหนึ่งที่มักจะทำ คือ เตรียมไปซื้อของที่เมืองไทยไม่มีหรือมีแต่แพง เช่น หนังสือภาษาอังกฤษ ซึ่งที่อินเดียกับจีนหนังสือจะถูกมาก ไปดูหนังสือบางประเภทที่เขาห้ามขายนอกประเทศนั้น ๆ ส่วนมากจะเป็นประเทศใหญ่ บางเล่มราคาจาก 70 ปอนด์เหลือ 35 หยวน ขนได้ก็ขน จะได้ไม่ต้องสั่งซื้อ ไม่ต้องเสียค่าส่ง

เรื่องภาษา ถ้าเราได้ศัพท์แปลกๆ มา ตอนที่ได้ยินคำนั้นๆ เราจดเป็นภาษาไทยมาก่อน แล้วเอาเสียงมาเทียบหาคำจากในอินเทอร์เน็ตบ้าง พจนานุกรมบ้าง จนรู้ว่าคำนั้นคืออะไร เรื่องนี้ภาษาไทยของเรานับว่าดีพอสมควรเพราะใช้ถอดเสียงได้มาก แต่ก็ไม่หมด เช่น เสียงในภาษาจีนหลายเสียง จะถอดเสียงยากมาก

❁ ตอนที่พระองค์ทรงเรียนภาษาจีน ครูสอนภาษาจีนของพระองค์มีเทคนิควิธีในการสอนอย่างไรที่ทำให้พระองค์ทรงเรียนภาษาจีนได้เร็ว

เราเรียนไม่เร็ว เราเรียนช้า เรียนตอนโตแล้วด้วย จริงๆ แล้วอาจารย์คนแรกท่านไม่ใช่ครูสอนภาษาจีน แต่เป็นครูคนจีนที่สอนภาษาอังกฤษและออกข้อสอบภาษาอังกฤษสำหรับคนจีนที่มหาวิทยาลัยปักกิ่ง ท่านสอนภาษาจีนให้เราโดยใช้ภาษาอังกฤษ สอนตั้งแต่การออกเสียงทุกเสียงที่มีในภาษาจีนก่อน ทั้งสระและวรรณยุกต์ ครูแต่ละคนที่สอนก็สอนไม่เหมือนกัน บางทีได้อ่านวรรณกรรมบ้าง

[2] จ็อดปัวร์ หรือ Jodhpur เป็นเมืองที่มีขนาดใหญ่เป็นอันดับที่สองในรัฐราจัสถาน (Rajasthan) ทางตะวันตกของประเทศอินเดีย เป็นเมืองชายแดนติดกับประเทศปากีสถาน พื้นที่ส่วนใหญ่เป็นทะเลทรายและเทือกเขา

หลายคนบอกเราโชคดีที่ครูคนแรกพูดภาษาจีนได้ชัดเจนมาก ครูช่วงหลังมักจะบอกว่า ให้เรียนเอาความรู้ ส่วนสำเนียงให้เก็บสำเนียงที่เคยเรียนมาก่อนไว้ เพราะสำเนียงดีแล้ว และหากเจอคนจีนในเมืองไทยให้พยายามพูดภาษาจีน เสียดายที่ตอนเรียนภาษาอังกฤษไม่ตั้งใจเรียนเท่าที่ควร ดีที่อ่านได้ เพราะหนังสือตำราบางเล่มไม่มีฉบับแปล

❁ มีประเทศใดพระองค์ที่ยังไม่เคยเสด็จ แต่อยากเสด็จไปหรือไม่

มีหลายที่เลย นี่กำลังจะได้ไปมอลต้าที่ยังไม่เคยไป และมอลต้าอยู่ใกล้ลิเบีย เราจึงอยากไปลิเบียด้วย เพราะยังไม่เคยไป จริงๆ เราอยากเยี่ยมท่านทูตที่ลิเบีย แต่ทุกคนห้ามกันใหญ่ เพราะเพิ่งมีเหตุการณ์ ลักพาตัวบุคคลสำคัญ เมื่อไม่ให้ไปเรายังไม่ไปก็ได้ เราจะไปไอร์แลนด์ด้วยยังไม่เคยไป อย่างติมอร์-เลสเต เป็นประเทศเดียวในเอเชียตะวันออกเฉียงใต้ที่ยังไม่เคยไป ไปมาแล้วดีมากไปแล้วมีประโยชน์มากได้อะไร หลายอย่างจริงๆ

"ตัวครูเองต้องศึกษาให้มาก อย่าคิดว่าจบมาทางภาษาแล้วจะรู้หมดแล้ว ความรู้โดยเฉพาะด้านภาษาเรียนไม่จบไม่สิ้นต้องพยายามหัดเขียนหัดอ่านอยู่เสมอ"

❁ ขอพระราชทานแนวคิดหรือข้อคิดให้กับผู้อ่านซึ่งเป็นครูสอนภาษาอังกฤษ

ตัวครูเองต้องศึกษาให้มาก อย่าคิดว่าจบมาทางภาษาแล้วจะรู้หมดแล้ว ความรู้โดยเฉพาะด้านภาษาเรียนไม่จบไม่สิ้นต้องพยายามหัดเขียนหัดอ่านอยู่เสมอ ถ้ามีครูเจ้าของภาษาอยู่ใกล้ ๆ ก็ลองให้เขาตรวจภาษา ให้ลองฝึกหัดวิเคราะห์ภาษาอยู่เสมอ หากไม่ได้อยู่ในสิ่งแวดล้อมของภาษานั้น และต้องอ่านหนังสือ บางทีให้อ่านดัง ๆ เดี๋ยวนี้โรงเรียนหรือสถานที่ไกล ๆ จะบอกว่าขาดแคลนไม่ได้แล้วเพราะอินเทอร์เน็ต ไปทั่วแล้ว บางทีให้เรียนรู้จาก ทีวี เราเคยทะเลาะกับทีวี เคยหัด take notes จากทีวีเพื่อฝึกจดให้ทัน บางคนผ่านมาเห็นเรา คงงว่าจดอะไรจากทีวี เราฝึกจดทั้งเป็นภาษาอังกฤษและไทยจะได้ฝึกเขียนให้เร็วขึ้นด้วย เราเขียนภาษาอังกฤษช้าเวลา ฟังอะไรเป็นภาษาอังกฤษจะจดโน้ตเป็นภาษาไทยตลอด เลยต้องฝึก

หากครูสอนภาษาอังกฤษรู้ภาษาไทยเป็นอย่างดีก็ดีและถ้ารู้ภาษาต่างประเทศอื่นไว้เปรียบเทียบเวลาสอนภาษาด้วยก็ยิ่งดี ที่สำคัญคือครูต้องรู้ว่าสามารถปรับปรุงตัวเองได้อยู่เสมอ ไม่ใช่รู้แค่เท่าที่เรียนมาแล้วจบ ครูต้องอ่านหนังสือทุกวัน ไม่จำเป็นต้องเป็นตำราวิชาการตลอด อ่านหนังสือ อ่านเล่นก็ได้ แต่ต้องอ่านให้เป็นนิสัย ตำราที่ใช้เตรียมการสอนก็ควรจะเป็นภาษาอังกฤษ ครูต้องสนุกกับการสอน สิ่งที่เราอยากรู้ก็มาเรียนรู้พร้อมๆ กับการสอนนักเรียนก็ได้

เราเคยอ่านบทความที่มีอาจารย์เขียนเพื่อขอตำแหน่งทางวิชาการ พบว่ายังมีที่ผิดอยู่มาก แต่เราไม่ได้อยู่ในฐานะที่จะวิจารณ์อะไรได้มาก ครูคนจีนเคยเล่าให้เราฟังว่าเขาเรียนภาษาอังกฤษด้วยการอ่านมากๆ และจดจำ ตอนเด็กๆ สมเด็จพระราชินีท่าน เคยสอนให้เราอ่านนวนิยาย เพราะจะได้อ่าน พวกที่เป็นบทสนทนา แต่ตอนนั้น ไม่เข้าใจคิดว่าเราอ่านภาษาอังกฤษช้าจะตาย ไหนๆ จะอ่านแล้วต้องเอาสาระวิชาการให้คุ้มมากๆ จึงอ่านแต่ตำรามาตอนนี้อ่านนิยายเป็นไฟเลย

“หากครูสอนภาษาอังกฤษรู้ภาษาไทยเป็นอย่างดีก็ดีและถ้ารู้ภาษาต่างประเทศ อื่นไว้เปรียบเทียบเวลาสอนภาษาด้วยก็ยิ่งดี ที่สำคัญคือครูต้องรู้ว่าสามารถปรับปรุงตัวเองได้อยู่เสมอ”

นับเป็นพระมหากรุณาธิคุณล้นเกล้าล้นกระหม่อมที่ สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี ได้พระราชทานพระราชวโรกาสให้กองบรรณาธิการวารสารภาษาปริทัศน์ จากสถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เข้าเฝ้าทูลละอองพระบาทเพื่อสัมภาษณ์เป็นการส่วนพระองค์ในครั้งนี้ ขอพระองค์ทรงพระเจริญ มีพระชนมายุยิ่งยืนนาน ด้วยเกล้าด้วยกระหม่อม

บทความโดยพระสหาย
ในสมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี

พระอัจฉริยภาพด้านภาษา

รัชนีโรจน์ กุลธำรง

ถ้าจะให้เขียนเรื่องพระอัจฉริยภาพด้านภาษาของสมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ ผู้เขียนก็คงสามารถทำได้เพียงตั้งข้อสังเกตจากการอ่านหนังสือที่เกี่ยวกับท่าน จากการดูข่าวในราชสำนัก และจากการเข้าเฝ้าเป็นครั้งคราวพร้อมกับเพื่อน ๆอักษรศาสตร์บัณฑิต รุ่น 41 หรือที่เรียกกันย่อ ๆ ว่า อบ.41 สิ่งที่ผู้เขียนคิดว่าน่าทึ่งก็คือ ท่านเป็นนักสังเคราะห์ตัวยง ซึ่งคิดว่าท่านเป็นแบบอย่างที่ดี ไม่ใช่สำหรับนักภาษาหรือผู้ที่สนใจเรื่องภาษาแต่เพียงเท่านั้น ท่านอ่านมาก ฟังมาก และเห็นมามาก สิ่งนี้มีส่วนทำให้ท่านมีคลังข้อมูลที่น่าจะมีขนาดใหญ่ทีเดียวไม่ใช่เพียงเรื่องภาษา

เรื่องคลังข้อมูลนี้สำคัญมากสำหรับการเป็นนักแปลที่ดี หรือเป็นนักภาษาที่ดี การที่ท่านได้เดินทางไปในดินแดนต่าง ๆ ได้พบปะผู้คนมากมายหลายหลาก การที่ท่านเป็นคนช่างสังเกต ช่างคิด และมีอารมณ์ขันยิ่งทำให้มุมมองของท่านมีแง่คิดที่แหลมคม สดใหม่ และน่าสนใจ สิ่งที่ท่านพูดจะช่วยทำให้ข้อคิดที่ว่าสรรพสิ่งทั้งหลายล้วนเกี่ยวเนื่องกันนั้นชัดเจนเข้าใจได้ดี เราไม่สามารถมีความรู้ความเข้าใจเรื่องภาษาจากการคิดแบบแยกส่วนได้ แต่สิ่งที่ผู้เขียนชอบมากที่สุดก็คือ ท่านมักจะขมวดท้ายด้วยอารมณ์ขันแบบคนที่มีความเข้าใจในความเป็นไปของโลก และมีหัวใจที่เปิดกว้าง

ผู้เขียนขอยกตัวอย่างจากหนังสือ “มณีพลอยร้อยแสง” หน้า 348 และ 350 เช่น เมื่อปี 2530 ในการอภิปรายเรื่อง “ภาษาไทยกับคนไทย” ท่านยกตัวอย่างประกอบการอธิบายว่า การมีความรู้รอบตัวนั้นสำคัญไม่แพ้การรู้จักสะกดคำและผสมคำ ซึ่งสิ่งนี้ผู้เขียนพูดได้เลยจากประสบการณ์ว่า ครูสอนภาษาทั้งหลายมักจะบอกลูกศิษย์อยู่เสมอว่าจะรู้แค่คำศัพท์และไวยากรณ์เท่านั้นไม่พอ ต้องมี

ความรู้รอบตัวด้วย แล้วจะทำให้สามารถใช้ภาษาได้อย่างดี จะอ่านอะไรก็เข้าใจง่ายขึ้นเพราะมีความรู้รอบตัว จะเขียนเรื่องอะไรก็มีข้อมูลนำไปใช้ได้

ท่านเล่าว่าครั้งหนึ่งท่านฟังวิทยุ คนอ่านข่าวพูดว่าท่านไปเป็นประธานการประชุมสภากาชาดและสภาซี-กวง-เดือนแดงอาเซียน ผู้เขียนคิดว่าท่านเล่ามาเพียงแค่นี้ก็ขำแล้ว ท่านเองก็คงจะนึกขำอยู่ในใจ ท่านอธิบายว่าข้อผิดพลาดนี้มาจากการขาดความรู้รอบตัว คนอ่านข่าวไม่รู้ว่าประเทศที่นับถือศาสนาอิสลามจะใช้ The Red Crescent Society แทนการใช้ The Red Cross Society เพราะคำว่า cross หมายถึง “ไม้กางเขน” ซึ่งเมืองไทยเรียกว่า “สภากาชาด” ท่านอธิบายว่าที่ถูกนั้นต้องอ่านว่า สภาซีก-วง-เดือนแดง ไม่ใช่ สภาซี-กวง-เดือนแดง

ท่านแนะนำว่าการสอนให้รู้จักเพียงการสะกดคำและผสมคำนั้นไม่พอต้องให้มีความรู้รอบตัวด้วย อีกตัวอย่างหนึ่งจากการอภิปรายครั้งเดียวกันก็คือท่านพูดว่าสำเนียงพูดภาษาไทยสมัยนี้แปร่งไป น่าจะมีการศึกษาว่าระดับเสียงที่พูดกันในสมัยนี้ต่างไปจากที่คนรุ่นเก่าพูดกันหรือไม่ ซึ่งนี่เป็นสิ่งที่ท่านพูดมาตั้งแต่ปี 2530 ขณะนี้ปี 2558 หลาย ๆ คนคงจะพอนึกออก ว่าสำเนียงที่ท่านว่าแปร่งนั้นเป็นอย่างไร แล้วท่านก็ขมวดท้ายว่า เสียงพูดของท่านก็อาจจะแปร่งอยู่บ้างเหมือนกัน

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ รัชนีโรจน์ กุลธำรง
อักษรศาสตรบัณฑิต(ภาษาอังกฤษ) จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
M.A. (Linguistics), The University of Texas at Arlington, U.S.A.
Certificate in Translation Research, Hong Kong Baptist University, Hong Kong
- เกษียณอายุราชการในตำแหน่งผู้ช่วยศาสตราจารย์สาขาวิชาภาษาอังกฤษจากสถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
- เป็นอาจารย์พิเศษสอนแปลอังกฤษ-ไทยที่ศูนย์การแปลและการล่ามเฉลิมพระเกียรติ คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
- สนใจเรื่องการแปลศึกษา(Translation Studies)และมีผลงานเขียนหนังสือชื่อ "ความรู้ความเข้าใจเรื่องภาษาเพื่อการแปล: จากทฤษฎีสู่การปฏิบัติ" พิมพ์โดยสำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

เจ้าฟ้านักประพันธ์

โดย ส่าหรี กุลสิริสวัสดิ์

แก้วจอมแก่น ย่ำแดนมังกร
จงจรเที่ยว ไทยเที่ยวพม่า บุหงารำไป
มุ่งไกลในรอยทราย เย็นสบายชายน้ำ อนัมสยามมิตร
ปริศนาดวงดาว ลาวใกล้บ้าน เจียงหนานแสนงาม
ยามลมหนาว ลาวตอนใต้ หยกใสร่ายคำ
ตำรับทรงปรุง ดอยตุง เชียงตุง
ป่าสูงน้ำใส ใต้เมฆที่เมฆใต้
ขอให้เจ้าภาพจงเจริญ
เมฆเหิน น้ำไหล ไอรัก คืออะไร
เกล็ดหิมะในสายหมอก ชมดอกไม้ไกลบ้าน
ขบวนการนกกางเขน เมื่อข้าพเจ้าเป็นนักเรียนนอก
จีนเด็ดดอกไม้ เปิดสะพานมิตรภาพไทย-ลาว
แอนตาร์กติก:หนาวหน้าร้อน ฝากฝันกลอนกานท์
ตลอดกาลน่ะนานแค่ไหน เกาะในฝัน
เพียงวันพบวันนี้ที่สำคัญ มหัศจรรย์ทุกวัน
เบิ่งบ่ทันเบิ่งบ่หมด

ด้วยพระปรีชาสามารถ และพระอัจฉริยภาพทางภาษา สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารีได้ทรงพระราชนิพนธ์หนังสือ งานแปล งานวิชาการ บทกวี ตลอดจนบทเพลงไว้อย่างมากมาย และต่อเนื่องตั้งแต่ปี พ.ศ. 2510 จนถึงปัจจุบัน

พระราชนิพนธ์ที่หยิบยกมาข้างต้นนั้นเป็นเพียงตัวอย่างของผลงานที่เกิดจากการค้นคว้า การจดบันทึก และประสบการณ์ตรงของพระองค์ โดยทรงสอดแทรกความรู้ทางประวัติศาสตร์ ภูมิศาสตร์ ปรัชญา และคุณธรรมไว้ในงานดังกล่าวอย่างมีสุนทรียภาพ สิ่งที่เป็นที่ประจักษ์แก่ผู้อ่านทั่วไปอีกประการหนึ่งก็คือ ทรงแต่งแต้มสีสรรของความสนุกสนานเพลิดเพลินด้วยพระอารมณ์ขันในพระราชนิพนธ์ต่าง ๆ รวมทั้งงานศิลปะภาพวาดด้วย

อาจกล่าวได้ว่า การเป็น “เจ้าฟ้านักประพันธ์” ตามพระราชสมัญญานามที่บุคคลทั่วไปถวายนั้นเกิดจากการที่สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารีทรงเป็นผู้เรียนภาษาที่ประสบความสำเร็จอย่างสูง ไม่ว่าจะเป็นภาษาตะวันออก เช่น ไทย บาลี สันสกฤต และจีน หรือภาษาตะวันตก เช่น อังกฤษ ฝรั่งเศส และเยอรมัน พระองค์ทรงเป็นแบบอย่างที่ดีสำหรับผู้เรียนภาษาโดยเฉพาะเยาวชน กล่าวคือทรงมีคุณลักษณะของผู้เรียนภาษาที่ประสบความสำเร็จอันได้แก่ ทรงเป็นผู้มีแรงจูงใจในการเรียนสูง ทรงเป็นผู้มีความมั่นใจและมีความอดทนสูงแม้เมื่ออาจจะเกิดข้อผิดพลาดในการใช้ภาษา ทรงเป็นผู้ที่ตระหนักว่าการเรียนภาษาคือการใช้ภาษาอย่างต่อเนื่อง และหาโอกาสที่จะฝึกใช้ภาษาที่เรียนมานอกห้องเรียน และทรงเป็นผู้ที่ตระหนักว่าภาษาและวัฒนธรรมเป็นสิ่งที่ต้องเรียนรู้ควบคู่กัน

เนื่องในโอกาสมหามงคล เฉลิมพระชนมายุ 60 พรรษาสมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี 2 เมษายน 2558 ขอพระองค์ทรงพระเจริญ มีพระชนมายุยิ่งยืนนาน พระสุขภาพพลานามัยแข็งแรง ขอทุกสิ่งจงสัมฤทธิ์ดังพระราชหฤทัยปรารถนา เป็นมิ่งขวัญของปวงพสกนิกรตราบจิรัฐิติกาลเทอญ

ผู้ช่วยศาสตราจารย์สำหรี กุลสิริสวัสดิ์ สำเร็จการศึกษาอักษรศาสตรบัณฑิต และอักษรศาสตรมหาบัณฑิต จากจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ได้รับประกาศนียบัตรสาขาการสอนภาษาอังกฤษเฉพาะสาขาวิชาจากมหาวิทยาลัย Lancaster ประเทศสหราชอาณาจักร และได้รับการยกย่องเชิดชูเกียรติเป็นอาจารย์ด้านการเรียนการสอนระดับดีมาก ประจำปี พ.ศ. ๒๕๔๙

บทความวิจัยที่ได้รับพระราชทานทุนจาก
สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี

Asymmetries in L2 English Article Omissions with First and Second Mention Definite Referents by L1 Thai Learners

อสมมาตรของการละคำนำหน้านามภาษาอังกฤษในฐานะภาษาที่สอง กับสิ่งอ้างถึงชี้เฉพาะที่กล่าวถึงครั้งแรกและครั้งที่สองโดยผู้เรียนที่ใช้ภาษาไทยเป็นภาษาที่หนึ่ง

Nattama Pongpairoj

Department of English, Faculty of Arts, Chulalongkorn University

Abstract

This research explores L2 English article omissions by 30 advanced L1 Thai learners. It addresses a current debate on whether variable production of L2 functional morphology stems from target-like (Lardiere 1998a; b) or non-target-like syntactic representations (Hawkins and Chan 1997). The data was elicited on a grammaticality judgment task and a translation task designed to compare article production in different contexts. The study predicted that L1 Thai learners would exhibit higher article omissions with second rather than with first mention definite referents in both the production and representation. It is assumed that L2 functional parameters not instantiated in the L1 are unattainable by L1 Thai speakers. In line with Lyons' (1999) notion of definiteness, it is speculated that L1 Thai learners do not possess the feature [Def] in their grammar, causing their article production not to be syntactically motivated. The L2 learners' article use was presumably the effect of referent salience (Trenkic and Pongpairoj 2013), which would be constrained by limited

cognitive resources (Almor 1999). The predictions of the deficit syntax notion were confirmed by the statistical results from a dependent t-test ($p < .001$). As the observed pattern of article omissions is taken to indicate the lack of articles in the learners' grammatical representation, the results contradict the syntax-morphology mapping problem view.

Key words: asymmetries, article omissions, first and second mention definite referents, L2 English, L1 Thai

บทคัดย่อ

งานวิจัยนี้ศึกษาการละคำนำหน้านามในภาษาอังกฤษในฐานะภาษาที่สอง โดยผู้เรียนนี้ใช้ภาษาไทยเป็นภาษาที่หนึ่งซึ่งมีสมิทธิภาพภาษาอังกฤษระดับสูง จำนวน 30 คน งานนี้เกี่ยวเนื่องกับการอภิปรายในปัจจุบันที่ว่าการผลิตลักษณะแปรหน่วยคำทางไวยากรณ์ในภาษาที่สองเกิดจากรูปแทนทางไวยากรณ์ที่เหมือนเป้าหมาย (Lardiere 1998a, b) หรือไม่เหมือนเป้าหมาย (Hawkins and Chan 1997) ข้อมูลถูกดึงมาจากการทดสอบการตัดสินทางไวยากรณ์และการทดสอบแปลที่ออกแบบเพื่อเปรียบเทียบการผลิตคำนำหน้านามในบริบทที่ต่างกัน งานวิจัยนี้คาดการณ์ว่าผู้เรียนที่ใช้ภาษาไทยเป็นภาษาที่หนึ่งจะละคำนำหน้านามกับสิ่งอ้างถึงชี้เฉพาะที่กล่าวถึงครั้งที่สองมากกว่าครั้งแรกทั้งในการผลิตและรูปแทน มีการสันนิษฐานว่าผู้พูดภาษาไทยเป็นภาษาที่หนึ่งจะไม่สามารถรับกรอบค่าทางไวยากรณ์ในภาษาที่สอง (L2 functional parameters) ที่ไม่ปรากฏในภาษาที่หนึ่งได้ การศึกษาคาดว่าผู้เรียนภาษาไทยเป็นภาษาที่หนึ่งไม่มีลักษณะ [ชี้เฉพาะ] ในไวยากรณ์ของตนอันเป็นสาเหตุให้การผลิตคำนำหน้านามไม่ได้เกิดจากไวยากรณ์ ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดเรื่องการชี้เฉพาะ (definiteness) ของ Lyons (1999) สันนิษฐานได้ว่าการใช้คำนำหน้านามของผู้เรียนภาษาที่สองเหล่านี้เป็นผลจากความเด่นของสิ่งอ้างถึง (Trenkic และ Pongpairoj 2013) ซึ่งจะถูกบังคับโดยเงื่อนไขของทรัพยากรปริชานซึ่งมีขีดจำกัด (Almor 1999) การคาดการณ์ของแนวคิดทางด้าน

ไวยากรณ์ที่บกพร่องได้รับการยืนยันโดยผลทางสถิติจากการทดสอบค่าที (p<.001) เนื่องจากรูปแบบที่สังเกตได้เกี่ยวกับการละคำนำหน้านามชี้ให้เห็นถึงการไม่มีคำนำหน้านามในรูปแทนทางไวยากรณ์ของผู้เรียน ผลการวิจัยจึงขัดแย้งกับแนวคิดเกี่ยวกับการแทนไวยากรณ์หน่วยคำ

คำสำคัญ: อสมมาตร, การละคำนำหน้านาม, สิ่งอ้างถึงชี้เฉพาะที่กล่าวถึงครั้งแรกและครั้งที่สอง, ภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง, ภาษาไทยเป็นภาษาที่หนึ่ง

Introduction

Variability in second language (L2) production of functional features refers to L2 omissions and/or substitutions of grammatical morphemes. This phenomenon is notorious among L2 learners, even among adult learners (Lardiere 2000; Prévost and White 2000; Hawkins 2000, 2001; Ionin and Wexler 2002; White 2003a; b; Jiang 2004; White et al. 2004; Ellis 2009; among others). Proposals have been made as to why post-childhood learners encounter considerable problems in producing some aspects of L2 functional features.

One aspect of English commonly known to cause persistent difficulties to L2 learners is English articles (Robertson 2000; Butler 2002; Dirdal 2005; Trenkic 2007, 2008; Ionin¸Ko and Wexler 2004; Goad and White 2004; Sharma 2005; Ionin 2006; Snape 2006; among others). Variable production of English articles has also been widely attested among native speakers of Thai (Oller & Redding 1971; Srioutai 2001; Pongpairoj 2004, 2007, 2013; Trenkic and Pongpairoj 2013).

The aim of this article is to investigate variable use of English articles in terms of article omissions in different contexts, i.e. first and second mention definite referential contexts by L1 Thai learners.

The organization of the paper is as follows. Following the introduction, Section 2 discusses two perspectives on L2 variable production of functional features. Section 3 presents the notion of definiteness. Section 4 concerns definite referents in Thai and English. Section 5 looks into previous studies of English article omissions. It is shown why L2 omissions of articles with first and second mention definite referents need to be investigated. Section 6 presents the hypotheses and Section 7 describes the methodology employed to explore omissions in the said contexts. Section 8 presents the predictions. Section 9 discusses the findings and implications based on the theoretical assumptions. Section 10 concludes the study.

Lierature Review

1. Two perspectives on L2 variable production of functional features

Two perspectives in generative grammar assume causes of variability in L2 production of functional features. The first view attributes variability to target-like syntactic representations in L2 production whereas the alternate notion postulates that non-target-like syntactic representations cause the said problems.

According to the first perspective, L2 learners' syntax is assumed to be fully specified although L2 functional morphemes are not present in their native language. It is not always the case that inappropriate L2 production means L2 learners' syntax is defective. Variability in production occurs due to problems in accessing the representations or inappropriate mapping between syntax and morphology although L2 learners' grammar is fully specified. L2

acquisition is postulated to be under Universal Grammar (UG) (Chomsky 1986) and occurs due to the learners' innate knowledge. Non-existence of an L2 grammatical feature in the learners' L1 does not lead to failure in L2 acquisition. It is therefore assumed that L2 variable production of functional features occurs on the surface, i.e. morphology, not in the syntactic representations. The Missing Surface Inflection Hypothesis (MSIH) is a hypothesis based on this account (Haznedar and Schwartz 1997; Herschensohn 2001; Herschensohn and Stevenson 2003; Ionin and Wexler 2002; Lardiere 1998a; b; 2000; Prévost and White 1999, 2000; Sorace 2000; White et al. 2004; Bergeron-Matoba 1997; among others).

An illustrative example supporting this hypothesis is Lardiere (1998a). The study showed that the Chinese speaker in the study had problems supplying English past tense marking and agreement of third person singulars. However, she did not seem to have problems with features related to inflection such as nominative case assignments (i.e. subject pronouns) and the position of thematic verbs in negative contexts. It is claimed that, as these features are associated with inflection, appropriate production of these features implies the L2 learner's grammatical representation of English inflection. Therefore, the learner is assumed to possess target-like representation of finiteness despite incorrect production of English past tense marking and agreement of third person singulars on the surface level.

The second perspective attributes L2 variability to syntactic impairment. Unlike the former concept, UG is accessible in L2 acquisition only partially through L1. Any L2 grammatical features not

instantiated in the learners' L1 pose the possibility of failure in L2 acquisition. That is, parameters non-existent in the L1 are presumably unresettable in L2 acquisition. A hypothesis favoring this account is the Failed Functional Features Hypothesis (FFFH). (Tsimpli and Roussou 1991; Smith and Tsimpli 1995; Hawkins 2001, 2003; Hawkins and Chan 1997; Beck 1998; Tsimpli and Stavrakaki 1999; Franceschina 2002; Hawkins and Liszka 2003; among others).

A representative research work in support of this concept is Hawkins and Liszka (2003). It was found that L1 Chinese learners' incorrect production of English past tense inflections was due to the non-existence of the feature [+past] in L1 Chinese. However, the Japanese and the German learners in the study did not seem to have this problem probably because of instantiations of this syntactic parameter in the two L1 languages. It is therefore concluded that, due to non-existence of this functional feature in Chinese, it is unattainable for L1 Chinese speakers and therefore the Chinese speakers' underlying representations of the English past parameter are non-target-like.

2. **Definiteness**

According to Hawkins (1991), definiteness is assumed to be a universal concept. Some languages syntactically mark this concept (e.g. English, German and Samoan) to indicate establishment of referents in discourse while others do not (e.g. Thai, Japanese and Russian). Definiteness has been discussed mostly in relation to languages with articles. Hawkins (1991: 414) assumes that the definite article signals "a referent exists and is unique in a pragmatically

delimited set (or a P-set) in the universe of discourse mutually manifest to the speaker and the hearer on-line." Note that this claim is employed only with languages containing definite articles. According to Trenkic (2002), this assumption can be applied to definite referents in languages without articles. The definition can therefore be used with definite referents which are grammatically marked and those which are conceptually signaled.

3. **Definite referents in Thai and English**

Based on the notion of definiteness presented in Section 4, this section discusses how definite referents are conceptually expressed in Thai and how such referents are syntactically signaled in English.

Definite referents in Thai

Thai is an isolating language or a non-inflecting language. Articles, which are formal markers of definiteness, do not exist in the language. Most of the Thai nominals occur in a bare form. Interpretations of definite features or identifiability of referents are usually via contexts. Put simply, a Thai referent is generally semantically and pragmatically inferred as definite or indefinite through relevant discourse contexts (Lekawatana 1969; Stein 1981; Smyth 2002; Iwasaki and Ingkaphirom 2005; among others). For example,

(1)

student PROG[3] walk go school

'The student is walking to the school.'

[3] 'PROG' refers to 'Progressive'.

(in a context where there is only a student and a school in the scene)

(2)

Nid buy cupboard come CL[2] one and table come CL[4] one

she put cupboard in kitchen and table in bedroom

'Nid bought a cupboard and a table. She put the cupboard in the kitchen and the table in the bedroom.'

In (1), the referents 'student' and 'school' are definite since it is clear from the scene that there is only one referent each. In (2) the referents 'cupboard' and 'table' are indefinite when they were mentioned for the first time and definite when they were mentioned for the second time.

Definite referents in English

As the research explores article omissions with first and second mention definite referents in English, this section concerns these two types of definite referent in the language. The two definite referent types in English are anaphoric and non-anaphoric referents. A second mention definite or an anaphoric referent is a type of referent which has been introduced in the preceding linguistic context, usually by the indefinite article, i.e. a(n) + NP, and mentioned again by the definite article, i.e. the + NP. Therefore, anaphoric or second mention definite descriptions can be traced back to their NP antecedents. The two NP referents thus "corefer" (Poesio & Vieira 1998: 186) or "cospecify" (Sidner 1979).[5] For example,

[4] 'CL' refers to 'Classifier'.

(3) Mary looked at *a doll house* and a teddy bear in a toy shop. She really liked *the teddy bear*.

According to Lyons (1999), the anaphoric NP referent "the teddy bear" exists and is unique in a pragmatically delimited set in the universe of discourse mutually manifest to the speaker and the hearer on-line. This second mention definite referent (*the* + NP) is preceded by the antecedent introduced in the previous discourse set with the indefinite linguistic encoding (*a* + NP).

A first mention definite or a non-anaphoric referent is a type of referent introduced for the first time by the definite marker, i.e. *the* + NP. Unlike the second mention definite referent whose definite status is determined by an anaphoric, this referent obtains its identifiability via context or extra-linguistic factors. These factors include immediate situation use, larger situation use (or non-immediate situation use), and associative anaphoric use (Hawkins 1978, 1991), as shown:

(4) a. Pass me *the pepper*, please (at a dining table).
b. *The conductor* was brilliant in the symphony orchestra concert last night.
c. Have you seen this *movie*? *The sound effects* are spectacular.

The definite referents, i.e. "the pepper", "the conductor" and "the sound effects" exist and are unique in a P-set in the universe of discourse mutually manifest to the speaker and the hearer on-line. In

[5] Such anaphoric use is referred to as "reference backward" in Halliday & Hasan (1976: 7) and "retrospective grounding" in Givón (2005: 126).

(4a), the NP referent "the pepper" is definite through immediate situation use as it is physically co-present (Clark and Marshall 1992:38) between the interlocutors in the scenario of utterance. In (4b), the NP referent "the conductor" is determined to be definite through larger situation use because it is based on general knowledge (i.e. encyclopaedic or cultural knowledge) that there is only a single conductor in a symphony orchestra.[6] Between the interlocutors, this definite use is "globally accessible" (Givón 2005: 102). In (4c), the NP "the sound effect" is definite through associative anaphoric use as it conjures up an association between a part and its components (or a trigger and its associates (Chafe 1972; Clark 1975; Loebner 1985). The referent "this movie" associatively links with "the sound effects". In other words, the mention of the former triggers or activates reference to the latter.[7]

4. Previous studies on L2 English article omissions with first and second mention definite referents

There are a number of research works on the acquisition of L2 English articles. Since this paper explores L2 English article omissions with first and second mention definite referents, this section reviews research on this issue.

[6] Clark and Marshall (1992: 35) refers to this kind of knowledge as "generic community membership knowledge".

[7] Givón (2005: 102) refers to this kind of definite description is as "frame-based". Some languages use different linguistic encoding for anaphoric and non-anaphoric referents For example, in Lakhota, there are two types of definite articles: an anaphoric article and a non- anaphoric article (Lyons 1999: 159-60).

Previous studies found omissions of English articles in the two definite contexts by L2 learners from different native languages. Robertson (2000) studied L2 English article production by L1 Chinese speakers. It was reported that the learners tended to omit the definite article with second more than with first mention definite descriptions. It was postulated that second mention definite contexts were more pragmatically redundant than the first mention definites due to the previous introduction and thus retrievability of definiteness in contexts.

In a similar vein, Trenkic (2002) reported asymmetric patterns of article omissions with first and second mentions among native speakers of Serbian. The learners were assumed to omit the definite article more in subsequent mention definites when identifiability of referents is recoverable. Žegarac (2004) explored the L2 English data from Trenkic (2002) and attributed the article omissions to saliency of second mention definites with respect to redundancy. The L1 Serbian learners possibly employed such pragmatic strategies with English article use.

Sharma (2005) also found higher omissions of "the" in subsequent than in first mention definite referents by L1 Indian/L2 English speakers.[8] Redundancy of identifiability of referents is postulated to be the cause of the article omissions.

It is worth noting that previous research seemed to report the same tendency. That is, the definite article is omitted at a higher rate in second than in first definite descriptions due to contextually

[8] The L1 in the study was the Indo-Aryan dialect.

pragmatic redundancy. The results from these studies were obtained from production data only. None experimentally explored definite article omissions in the two definite contexts from L2 learners' grammatical representation. By adopting the two contrasting notions discussed in Section 2 (i.e. the target-like and the non-target-like syntactic representations), the current research filled in the gap by addressing whether asymmetries of English article omissions with two definite referent types would be exhibited among L1 Thai speakers in both production and representation.

Hypotheses

Two hypotheses based on the two opposing perspectives were tested. Each made a different prediction of L2 English article production in the two definite contexts by L1 Thai learners.

> H1 (the target-like syntactic representation): Variability in L2 English article production with first and second mention definite referents is attributed to syntax-morphology mapping problems, not non-target-like syntax.
>
> H2 (the non-target-like syntactic representation): Variability in L2 English article production by L1 Thai speakers results from deficit syntax, not from accessing problems.

Methodology

Participants

Thirty advanced L1 Thai/L2 English learners participated in the experiment. Their English proficiency was determined by the Oxford Placement Test (Allan 2004). They were first-year students of

Chulalongkorn University from the Faculty of Commerce and Accountancy, the Faculty of Law and the Faculty of Political Science. They had been studying English for a minimum of 9 years and a maximum of 14 years. Their mean age was 17;8. Biographical details of the participants and their OPT scores are shown in Table 1 (See Appendix C on biographical details and OPT scores of the participants):

Table 1 Biographical details of the L1 Thai participants

Participants	Age			Number of years of instructed English			Oxford Placement Test scores		
Advanced L1 Thai learners (n = 30)	range 16-19;3	mean 17.81	SD .69	range 9-14	mean 11.5	SD 2.5	range 150-164	mean 156.83	SD 4.56

Materials

Two tests were designed to explore definite article use in first and second mention definite contexts: a grammaticality judgment test and a translation test.

1. The Grammaticality Judgment Test

A grammaticality judgment test (GJT) is generally employed to look into the learners' underlying knowledge of syntactic structures. The learners' grammatical representations are accessible indirectly via their grammatical intuitions (Sorace 1985: 240). In this study, the GJT was used to reflect the L1 Thai learners' mental knowledge, i.e. linguistic competence of English definite article use in first and second mention definite contexts.

The GJT contained 30 items. 12 items were on the use of the article "the" in the two definite contexts (6 each). In each definite context, 3 items were on the correct use and the other 3 were on the incorrect use of the definite article. The other 18 items were distractors on different English grammatical aspects. Each sentence consisted of one underlined part and the learners were asked to judge whether it was grammatical or ungrammatical. All the items were arranged in random order (See the GJT in Appendix 1). Examples of test items in the GJT are shown in (5) and (6).

(5) The team won again. Now people are crazy about the goalkeeper.
(6) The boy has a computer and a radio in his bedroom. He prefers working on computer.

Item 5 shows the correct use of the definite article in the first mention definite context while the inappropriate use of the definite article in second mention definite contexts is presented in item 6 where 'the' was omitted.

2. The Written Translation task

A written translation task was designed to elicit English article use in the controlled contexts: first and second mention definite contexts. The objective was to look into the learners' article production.

There were 12 sets of Thai texts, 6 spots of which contained English translation requiring the use of the definite article in first mention definite contexts and the other 6 spots were for second mention definite contexts.

As the participants had to translate vocabulary and employ different grammatical items in the task, they should not be aware that they were being tested on definite article use. Because of this, distractor items were not required. Like the GJT, the variables of the targeted NP referents in the translation task were all kept constant, i.e. concrete, countable and singular for compatibility (See the Written Translation task in Appendix 2). For example,

(7)

look book REL[9] I just bought FP[10] friend I COP[11] person design cover

'Look at the book I just bought. My friend is the one who designed the cover.'

(8)

I always have torch one CL and fan one CL in handbag

I use torch to find thing many in place dark and use fan when weather hot

'I always have a torch and a fan in may handbag. I use the torch to find things in the dark and the fan when it is hot.'

[9] 'REL' refers to 'Relativizer.'

[10] 'FP' refers to ' 'Final particle.'

[11] 'COP' refers to Copular.'

In (7) the referent 'cover' is definite although it has not been mentioned before. It is world knowledge that a book usually has a cover. In (8), the referents 'torch' and 'fan' are indefinite for the first mentions and definite for the second mentions.

The two tasks were administered in a classroom environment. The translation papers were distributed to the participants first. The reason why the translation test was conducted first was to prevent the learners from seeing the use of English definite articles in the two definite contexts in the GJT. The L2 learners were given 15 minutes to do the test and to hand in the paper once they finished it. Then, they were allowed to have a break for 15 minutes before doing the GJT, whose time limit was 20 minutes. It is worth mentioning that for both tasks, the learners were instructed to do each item as quickly as they could, and not to revise and/or correct their answers. The objective of having the L2 participants do the experimental tasks under time constraints was to lessen their chance of resorting to metalinguistic knowledge (Bialystok 1979; Krashen 1982; Han and Ellis 1998; Ellis 2003, 2005).

In each task, each L2 learners' total number of incorrect answers was added up. The incorrect judgment items in the GJT and the incorrect definite article production were calculated relative to the total number of contexts where "the" with first and second mention definite referents were supposed to appear.

The statistical method employed was a dependent t-test (i.e. a paired-samples t-test). The t-test was used to determine the significance of the participant group's grammatical misjudgments and

ungrammatical production of English definite articles with first and second mention definite referents (See details in Section 7).

Predictions

Based on the hypotheses in (4), the predictions were as follows:

1. If the assumption of the target-like syntactic representation notion is correct and variability in L2 English article production with first and second mention definite referents is attributed to syntax-morphology mapping problems, the following predictions could be made:

(a) L1 Thai learners will not exhibit asymmetric patterns of English article omissions in first and second mention definite contexts in their production.

(b) L1 Thai learners will not exhibit asymmetric patterns of English article omissions in first and second mention definite contexts in their representation.

2. If the assumption of the non-target-like syntactic representation notion is correct and variability in L2 English article production by L1 Thai speakers results from deficit syntax, the following predictions could be made:

(a) L1 Thai learners will exhibit asymmetric patterns of English article omissions in first and second mention definite contexts in their production.

(b) L1 Thai learners will exhibit asymmetric patterns of English article omissions in first and second mention definite contexts in their representation.

Results and Discussion

The results on grammatical misjudgments in the omissions of the English definite article with first and second mention definite referents from the GJT were compared across types and the distribution of the misjudgments is shown in Table 2.

Table 2 Omissions of the English definite article in first and second mention definite contexts by L1 Thai learners from the GJT

Participants	First mention definites				Second mention definites			
Advanced Thai learners (*n* = 30)	proportions	%	mean	SD	Proportions	%	mean	SD
	38/180	21.11	1.27	.151	77/180	42.78	2.37	.122

Individual learner proportions of grammatical misjudgment scores out of the 12 obligatory contexts for first and second mention definite contexts (6 contexts each) were calculated into percentages. The result showed a higher omission rate for second than for first mention definite referents, i.e. 42.78 % and 21.11%, respectively. That is, the L2 participants tended to misjudge the definite article use with second mention definites at much higher rates than those with first mention ones (See the test items of correct and incorrect use of the definite article in the two definite contexts in Appendix 1).

To determine the significance of the contribution of first and second mention definite NP referents to judgment of article omissions, a dependent t-test (or a paired-samples t-test) was performed on judgment of article omissions in the two definite context types.

On average, the learners misjudged article omissions with second mention definite descriptions (M = 2.37, SE = .12) more than in first mention definite descriptions (M = 1.27, SE = .15). The difference was significant t(29) = -7.50, p<.001, r = .81.

The results on English definite article omissions in first and subsequent mention definite contexts from the written translation task are shown in Table 3.

Table 3 Omissions of the English definite article in first and second mention definite contexts by L1 Thai learners from the written translation task

Participants	First mention definites				Second mention definites			
Advanced Thai learners (*n* = 30)	proportions	%	mean	SD	Proportions	%	mean	SD
	38/180	21.11	1.23	.935	71/180	39.44	2.57	.898

Individual learner proportions of English article omission scores out of the 12 obligatory contexts for first and second mention definite contexts (6 contexts each) were calculated into percentages. The result showed a higher omission rate for second than for first mention definite referents, i.e. 39.44 % and 21.11%, respectively. Similar to the results from the GJT, in the written translation task, there was a tendency for the L1 Thai learners to omit 'the' with second mention definites at a much higher rate than that with first mention ones. (See appropriate use of the definite article in the two definite contexts in the test items in Appendix 2).

To determine the significance of the contribution of first and second mention definite NP referents to judgment of article omissions, a dependent t-test (or a paired-samples t-test) was performed on judgment of article omissions in the two definite context types.

On average, the learners omitted English definite articles with second mention definite descriptions (M = 2.57, SE = .16) at a higher rate than with first mention definite descriptions (M = 1.23, SE = .17). The difference was significant t(29) = -7.10, p<.001, r = 80.

Examples of incorrect use of the definite article are shown in (9) and (10) below:

(9) *Look at the book I just bought. My friend designed cover.

(10) *I always have a torch and a fan in my handbag. I use torch to find things in darkness and fan when the weather is hot.

In (9) the definite article was omitted. This might be because the L1 Thai learners probably thought it was clear that a book has one cover and so there is no need to use an article. In (10), when the referents 'torch' and 'fan' were mentioned for the second time, the articles were omitted. This was probably because the L2 learners assumed that the two referents were recoverable from the contest as they were already mentioned. So, using only the two referents without articles was sufficient.

The results from the GJT task showed variable production of English articles by L1 Thais in terms of article omissions. Although article omissions appeared in both definite context types, it is worth observing that the article omission rate tended to be significantly higher with subsequent than with first mention definite descriptions

contexts, p<.001. Figure 1 demonstrates L2 English article omissions in 1st & 2nd mention definite contexts in GJT and WWT by L1 Thai learners.

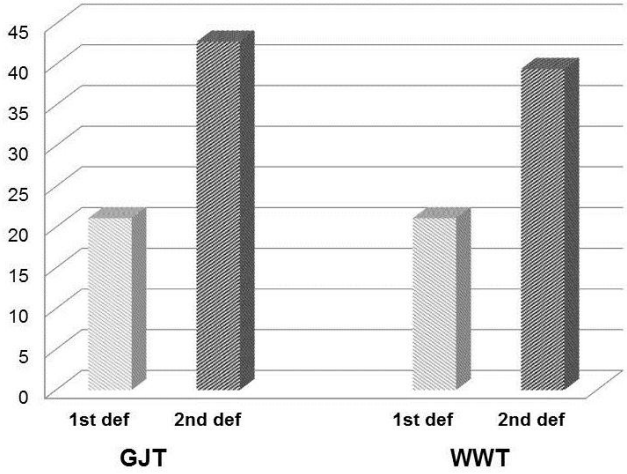


Figure 1 L2 English article omissions in 1st & 2nd mention definite contexts in GJT and WWT by L1 Thai learners.

The first prediction of the fully specified syntax is that L1 Thai learners will not exhibit asymmetric patterns of English article omissions in first and second mention definite contexts in their production. As for the impaired syntactic view, it predicted the opposite. As the L1 Thai learners omitted the definite article at significantly higher rates in the second than the first mention definites, the output from the written translation task contradicted the first prediction of the target-like grammatical representation but confirmed the non-target-like one.

In a similar vein, the results from the GJT, which focused on the learners' article underlying grammatical representation, also exhibited asymmetries in English article omissions in the first and second mention definite contexts. The omission rates in the two contexts from the two tasks were at a significant level. The second prediction of the target-like syntactic representation was falsified whereas that of the non-target-like grammars was confirmed.

According to the target-like grammatical notion, L2 learners' syntactic representation is assumed to be intact and problems in the production of functional morphemes possibly occur due to syntax and morphology mapping or accessing problems. Based on this concept, if the L1-Thai speaking learners had possessed correct syntax of definiteness in their representation, asymmetrical omissions of the English definite article should not have been exhibited in both the production and the representation tasks. That is, although variable production of the definite article occurred in the production, definite article omissions should have occurred with both definite referent types at significant levels.

As far as the judgment task is concerned, the learners should have judged the use of the English "the" appropriately no matter whether it appeared in a first or a second mention definite context as the learners' L2 English article use was assumed to be syntactically triggered. The specified syntax notion therefore could not explain the same patterning of definite article omissions that occurred in both the production and the representation tasks.

Both predictions of the non-target-like syntactic representations were borne out by the results. Considering the data from both the production and the representation tasks, what was crucial was the statistically asymmetric patterns of definite article omissions. The hypothesis of the non-target-like grammatical representations, i.e. that variability in L2 English article use with first and second mention definite referents is attributed to deficit syntax is therefore confirmed.

According to the non-target-like syntax notion, as a determiner is non-existent in languages not containing articles, it could pose a negative impact on the L2 learners' definite article use in the two contexts with respect to both representation and production. This syntactic category is not possibly transferable from the learners' native language into L2 English, and thus unresettable. It is then postulated that definite article use in first and second mention contexts is not syntactically based. This is in line with Grannis (1971: 275), which claimed that L2 learners of English often find English definite article use problematic particularly in cases where the learners' L1 does not contain this linguistic marker.

As the L1 Thai participants are assumed not to possess the syntactic category determiner in their grammatical representation, they probably have to resort to a particular strategic decision in both judging and producing articles in the two definite contexts. It is assumed that L2 article omissions tend to occur more with more salient referents than less salient ones.

The results seemed to be in line with those in the previous research (Robertson 2000; Trenkic 2000, 2002; Žegarac 2004; Sharma

2005). Previous studies on L2 English article omissions with first and second mention definite referents tended to attribute the asymmetrical article omissions to recoverability of contexts as well as redundancy of the definite marker. Explicit definiteness marking is redundant with salient referents. The definiteness marking is presumably redundant in second mention, but not in first mention definite contexts. As subsequent mention definite referents are information-redundant, they are more easily accessible than contextually non-redundant and thus less retrievable first mention definites (See Section 5).

However, Trenkic and Pongpairoj (2013) questioned the explanation of the referent salience based on redundancy of definiteness marking in different definite contexts. Firstly, referent salience is "a transient state: relatively inconspicuous referents may quickly gain prominence to become the most salient ones, while the previously salient referents fade away" (153). However, the data on asymmetric L2 article omissions from the previous research were all derived from offline data, i.e. not in real time. What is more, pragmatic redundancy of articles is indicated to occur in most contexts (see Hawkins 2004). So, uneven redundancy in different definite contexts might not be a convincing explanation (See detailed disscussions in Trenkic and Pongpairoj 2013).

As discussed in 4.2, although both first and second mentions exist in the pragmatic set between the interlocutors, while an anaphoric referents are imposed by linguistic encoding into discourse with former activation in discourse via reference to textually activated

referents (i.e. a definite referent matching with a previous indefinite one), a non-anaphoric referent is implicated via extra-linguistic contexts. It is likely that definiteness of referents via linguistic contexts is more salient than that through non-linguistic ones as they have already been activated on the surface level of the texts. Second mention definite referents are therefore considered more salient in memory than first mention definite ones.

Trenkic and Pongpairoj (2013) employed an online task to explore whether the salience effect is real by keeping constant the redundancy of definiteness marking. In this way, such redundancy was teased apart.[12] The results indicated that the L2 learners' article use was influenced by the effect of referent salience in discourse models. The results from Trenkic and Pongpairoj (2013) therefore "corroborate previous offline data suggestive of the salience effect for the learners but point against the view that this is due to the redundancy of definite marking" (34).

It is therefore assumed that L2 learners' article use would depend on the effect of referent salience in discourse models to explicitly mark the identifiability status of discourse referents. Referents that are more salient in memory (i.e. second mention definites) trigger higher rates of article drops than less salient ones (i.e. first mention definites). The effect of referent salience in discourse models would be constrained by limited cognitive resources (Almor 1999). That is, the number of cognitive resources employed for

[12] The instrument was an animated film called 'FishFilm', developed by Tomlin (1995). Details of the materials and design in Trenkic and Pongpairoj 201

marking the identifiability of definite referents in the two definite contexts is not similarly shared. While more salient referents tend to be constrained by limited cognitive resources in memory, less salient ones need less, leading to higher article omissions with second mention definites (more salient) than first mention ones (less salient).

This is in accordance with Jarvis (2002), who claims that a tendency for L2 learners from languages without articles is to omit articles in contexts where the definite meaning is more salient.

Conclusions

The results from both the production task, i.e. the written translation task and the representation task, i.e. the GJT supported the deficit syntactic representation concept. The asymmetric patterns of article omissions occurred in both the L1 Thai learners' production and representation. Non-existence of the category determiner in the learners' grammars exerted negative influence and thus posed problems with L2 English article use. It was postulated that the learners employ the effect of referent salience in their judgment of article use in the two definite contexts. Such a strategy would be constrained by the L2 learners' limited cognitive resources. The result was the asymmetries evidenced. The target-like grammatical representation notion was contradicted as it could not account for the asymmetrical omissions of the definite article in the learners' production and representation. The exhibited phenomenon from the study has some implications for the issue of the causes of variable production of functional morphology among L2 learners.

As far as pedagogical implications are concerned, L2 learners

should be more exposed to contexts where the English 'the' is used with the two types of definite referents so they can apply the usage to real communication appropriately.

For future research, it might be worth exploring L2 learners' English definite article use in other definite contexts, including comparisons of L2 learners' English article use in both definite and indefinite contexts.

Acknowledgments

I would like to express my gratitude to the Research Project in Honor of Princess Mahachakri Sirindhorn on the Occasion of Her 60th Birthday, the Faculty of Arts, Chulalongkorn University for a grant in conducting this research. I also wish to sincerely thank the Ratchadaphiseksomphot Endowment Fund of Chulalongkorn University (RES560530083-HS) for funding this research. I am also grateful to the Research Section, the Faculty of Arts, Chulalongkorn University for its financial support in presenting this research at The Third Asian Conference on Language Learning (acll2013) in Osaka, Japan, April 25-28, 2013. My thanks also go to Tony O'Neill for his editing assistance. I also appreciate all the insightful comments from the readers as well as the audience at the conference. Last but not least, I wish to thank all the participants in this study for providing me with the valuable data.

References

Allan, D. (2004).**The oxford placement test**. Oxford: Oxford University Press.

Almor, A. (1999). Noun-phrase anaphora and focus: The informational load hypothesis. **Psychological Review**, 106, 748-65.

Beck, M. (1998). L2 Acquisition and obligatory head movement: English-speaking learners of German and the local impairment

hypothesis. **Studies in Second Language Acquisition**, 20, 311-48.

Bergeron-Matoba, J. (1997). Acquisition of the English article system in SLA and the Missing Surface Inflection Hypothesis. **The University of Queensland Working Papers in Linguistics,** 1, 1-25.

Bialystok, E. (1979). Explicit and implicit judgments of L2 grammaticality. **Language Learning** 29, 81-103.

Butler,Y. (2002). Second language learners' theories on the use of English articles. **Studies in Second Language Acquisition**, 24, 451-80.

Chafe, W. (1972). Discourse structure and hearer knowledge. In R. Freedle and J. Carroll (Eds), **Language comprehension and the acquisition of knowledge**, Washington D.C.: V.H.Winston and Sons.

Chomsky, N. (1986). **Knowledge of language**. New York: Praeger.

Clark, H. (1975). Bridging. In R. Schank and B. Nash-Webber (Eds), **Theoretical issues in natural language processing**. New York: Association for Computing Machinery.

Clark, H. and Marshall, C. (1992). Definite reference and mutual knowledge. In H. Clark (Ed.), **Arenas of language use**, Chicago: The University of Chicago Press.

Dirdal, H. (2005). **Second language acquisition of articles and plural marking by Bengali learners of English**. Unpublished doctoral dissertation, University of Cambridge.

Ellis, R. (2003). **Task-based language learning and teaching**. Oxford:

Oxford University Press.

Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. **Studies in Second Language** Acquisition, 27, 141-72.

Ellis, R. (2009). **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press.

Franceschina, F. (2002). Case and Φ-feature agreement in advanced L2 Spanish grammars. In S. Foster-Cohen, T. Ruthenberg and M. Poschen (Eds), **EUROSLA yearbook 2**. Amsterdam: John Benjamins.

Givón, T. (2005). **Context as other minds**. Amsterdam: John Benjamins.

Goad, H. and White, L. (2004). Ultimate attainment of L2 inflection: effects of L1 prosodic structure. In S. Foster-Cohen et al. (Eds), **EUROSLA yearbook 4.** Amsterdam: John Benjamins.

Grannis, O. (1971). Definite article conspiracy. **Language Learning**, 22, 275-89.

Halliday, M. and Hasan, R. (1976). **Cohesion in English**. London: Longman.

Han, Y. and Ellis, R. (1998). Implicit knowledge, explicit knowledge and general language proficiency. **Language Teaching Research**, 2, 1-23.

Hawkins, J. (1978). **Definiteness and indefiniteness**. London: Croom Helm.

Hawkins, J. (1991). On (in)definite articles: implicatures and (un)grammaticality prediction. **Linguistics**, 27, 405-42.

Hawkins, R. (2000). Persistent selective fossilization in second language acquisition and the optimal design of the language faculty. **Essex Research Reports in Linguistics**, 48, 243-63.

Hawkins, R. (2001). **Second language syntax: a generative introduction**. Oxford: Blackwell.

Hawkins, R. (2003). **'Representational deficit' theories of (adult) SLA: evidence, counterevidence and implications**. Paper presented at the European Second Language Association Conference (EUROSLA), Edinburgh.

Hawkins, R. and Chan, C.Y. (1997). The partial availability of Universal Grammar in second language acquisition: the 'failed functional features hypothesis'. **Second Language Research**, 13, 187-226.

Haznedar, B. and Schwartz, B. (1997). Are there optional infinitives in child L2 acquisition? In E. Hughes, M. Hughes, and A. Greenwell (Eds), **BUCLD 21: Proceedings of the annual Boston University conference on language development** (pp. 257-68). Somerville, MA: Cascadilla Press.

Herschensohn, J. (2001). Missing inflection in second language French: accidental infinitives and other verbal deficits. **Second Language Research**, 17, 273-305.

Herschensohn, J. and Stevenson, J. (2003). Failed features or missing inflection? Child L2 acquisition of Spanish morphology. In B. Beachley, A. Brown and F. Conlin (Eds), *BUCLD 27:* **Proceedings of the annual Boston University conference on language development** (pp. 299-310). Somerville, MA:

Cascadilla Press.

Ionin, T. (2006). This is definitely specific: specificity and definiteness in article systems. **Natural Language Semantics**, 14, 175-234.

Ionin, T. and Wexler, K. (2002). Why is 'is' easier than '-s'?: Acquisition of tense / agreement morphology by child second language learners of English. **Second Language Research**, 18, 95-136.

Ionin, T., Ko, H. and Wexler, K. (2004). Article semantics in L2 acquisition: the role of specificity. **Language Acquisition**, 12, 3-69.

Iwasaki, S. and Ingkaphirom, P. (2005). **A reference grammar of Thai**. Cambridge: Cambridge University Press.

Jarvis, S. (2002). Topic continuity in L2 English article use. **Studies in Second Language Acquisition**, 24, 387-418.

Jiang, N. (2004). Morphological insensitivity in second language processing. **Applied Psycholinguistics**, 25, 603-34.

Krashen, S. (1982). **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon.

Lardiere, D. (1998a). Case and tense in the 'fossilized' steady state. **Second Language Research**, 14, 1-26.

Lardiere, D. (1998b). Dissociating syntax from morphology in a divergent end-state grammar. **Second Language Research**, 14, 359-75.

Lardiere, D. (2000). Mapping features to forms in second language acquisition. In J. Archibald (Ed.), **Second language acquisition and linguistic theory**, Oxford: Blackwell.

Lekawatana, P. (1968). **A contrastive study of English and Thai**. Ann

Arbor: University of Michigan.

Loebner, S. (1985). Definites. **Journal of Semantics**, 4, 279-326.

Lyons, C. (1999). **Definiteness.** Cambridge: Cambridge University.

Oller, J. and Redding, E. (1971). Article usage and other language skills. **Language Learning**, 21, 85-95.

Poesio, M. and Vieira, R. (1998). A corpus-based investigation of definite description use. **Computational Linguistics**, 24, 183-216.

Pongpairoj, N. (2004). Integrating implicit and explicit grammatical perspectives on the acquisition of the English Articles. **Manusya: Journal of Humanities**, 7, 1-36.

Pongpairoj, N. (2007). Are L2 English article choices UG-regulated? In R. Arscott et al. (Eds), **The proceedings for the fifth Cambridge postgraduate conference in linguistics (CamLing 2007 proceedings)** (pp. 213-20). Cambridge: Cambridge University.

Pongpairoj, N. (2013). L2 production and mental representation: A case of L2 English article substitutions by L1 Thai learners. **Yongbong Inmun Monchong**, 43, 5-39.

Prévost, P. and White, L. (1999). Finiteness and variability in SLA: more evidence for missing surface inflection. In A. Greenhwell, H. Littlefield and C. Tano (Eds), *BUCLD 23:* **Proceedings of the annual Boston University conference on language development** (pp. 575-86). Somerville, MA: Cascadilla Press.

Prévost, P. and White, L. (2000). Missing surface inflection or impairment in second language acquisition? Evidence from tense and agreement. **Second Language Research**, 16, 103-33.

Robertson, D. (2000). Variability in the use of the English article system by Chinese learners of English. **Second Language Research**, 16, 135-72.

Sharma, D. (2005). Language transfer and discourse universals in Indian English article use. **Studies in Second Language Acquisition**, 27, 535-66.

Sidner, C. (1979). **Towards a computational theory of definite anaphora comprehension in English discourse**. Unpublished doctoral dissertation, MIT.

Smith, N. V., and Tsimpli, I. (1995).**The mind of a savant: language learning and modularity**. Oxford: Blackwell.

Smyth, D. (2002). **Thai: an essential grammar**. London: Routledge.

Snape, N. (2006**). The acquisition of the English determiner phrase by Japanese and Spanish learners of English**. Unpublished doctoral dissertation, University of Essex.

Sorace, A. (1985). Metalinguistic knowledge and language use in acquisition-poor environments. **Applied Linguistics**, 6, 239-54.

Sorace, A. (2000). Syntactic optionality in non-native grammars. **Second Language Research** 16, 93-102.

Srioutai, J. (2001). Viewing and teaching the English articles semantically. **Bulletin of the Faculty of Arts Chulalongkorn University** 30, 151-67.

Stein, M. J. (1981). **Quantification in Thai**. Unpublished doctoral dissertation, The University of Massachusetts.

Tomlin, R. (1995). Focal attention, voice, and word order: an experimental, cross-linguistic study. In P. Downing and M.

Noonan (Eds), **Word order in discourse**. Dordrecht: Reidel.

Trenkic, D. (2000). **The acquisition of English articles by Serbian speakers**. Unpublished doctoral dissertation, University of Cambridge.

Trenkic, D. (2002). Form-meaning connections in the acquisition of English articles. In S. Foster-Cohen, T. Ruthenberg and M. Poschen (Eds), **EUROSLA yearbook** (pp. 115-33). Amsterdam: John Benjamins.

Trenkic, D. (2007). Variability in L2 article production: beyond the representational deficit vs. processing constraints debate. **Second Language Research**, 23, 289-328.

Trenkic, D. (2008). The representation of English articles in second language grammars: determiners or adjectives? **Bilingualism: Language and Cognition**, 10, 1-18.

Trenkic, D. and Pongpairoj, N. (2013). Referent salience affects second language article use. **Bilingualism: Language and Cognition**, 16, 152-166.

Tsimpli, I. and Roussou, A. (1991). Parameter-resetting in L2? **UCL Working Papers in Linguistics**, 3, 149-70.

Tsimpli, I. and Stavrakaki, S. (1999). The effects of a morphosyntactic deficit in the determiner system: the case of a Greek SLI child. **Lingua,** 108, 31-85.

White, L. (2003a). Fossilization in steady state L2 grammars: implications of persistent problems with inflectional morphology. **Bilingualism: Language and Cognition**, 6 (2), 129-41.

White, L. (2003b). **Second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press.

White, L. (2004). Gender and number agreement in nonnative Spanish. **Applied Psycholinguistics**, 25, 105-33.

Žegarac, V. (2004). Relevance theory and *the* in second language acquisition. **Second Language Research**, 20, 193-211.

Appendix 1

Grammaticality Judgment Test

Instructions: Indicate whether the underlined word/phrase in each item is correct or not. Please make a correction in cases where it is considered incorrect.

• Items with first mention definite NP referents:

• Correct use of the definite article

1. The team won again. Now people are crazy about the goalkeeper.
2. The little girl must be hiding in the kitchen.
3. What a beautiful bedroom you have! Where did you buy the wardrobe?

• Incorrect use of the definite article

4. The computer is working but I have problems with mouse.
5. After class, the teacher asked a student to lock door.
6. There must be something wrong with my car. I cannot use brake.

• Items with second mention definite NP referents:

• Correct use of the definite article

7. I left a book and an umbrella in the coffee shop. I got the book back, but not the umbrella.
8. I brought a ball and a doll for my dog. He chose to play with only the ball.

•Incorrect use of the definite article

9. Laura just came back from the department store. She bought a watch and a hat. She gave watch to her mom and hat for herself.
10. The boy has a computer and a radio in his bedroom. He prefers working on computer.

Note: The items are shown according to definite NP referent types with correct and incorrect use of the definite article. Distractors are excluded. In the test, all the items are arranged randomly.

Appendix 2

Written Translation Test

• Instructions: Translate the following sentences into English.

1. ดูหนังสือที่ฉันเพิ่งซื้อสิ เพื่อนฉันเป็นคนออกแบบปก
2. พบกันที่โรงแรมตอนเที่ยงนะ ฉันจะรอคุณที่ล็อบบี้
3. ฉันมักจะมีไฟฉายหนึ่งอันและพัดหนึ่งเล่มในกระเป๋า ฉันใช้ไฟฉายเพื่อหาของต่างๆ ในที่มืดและใช้พัดเมื่ออากาศร้อน
4. เขาใช้โทรศัพท์ฉันและทำจอแตกโดยบังเอิญ
5. ฉันซื้อตุ๊กตาตัวหนึ่งกับลูกบอลมาลูกหนึ่งจากร้าน ฉันให้ตุ๊กตากับหลานสาวและให้ลูกบอลกับหลานชาย
6. ตอนนี้ประธานกำลังเดินขึ้นไปบนเวทีเพื่อที่จะกล่าวสุนทรพจน์
7. หลังจากคอนเสิร์ตจบลงเมื่อคืนนี้ ฉันโชคดีมากที่ได้จับมือกับวาทยากร
8. ฉันลองเสื้อแจ็คเก็ตตัวหนึ่งและสเวตเตอร์ตัวหนึ่งในร้านนั้น ในที่สุดฉันตัดสินใจซื้อแจ็คเก็ตแต่ไม่ซื้อสเวตเตอร์
9. เธอช่วยหยิบโค้กกระป๋องหนึ่งจากตู้เย็นให้ฉันหน่อยได้ไหม

Note: Appropriate translations are shown below. The items are classified according to definite NP referent types.

• Items with first mention definites:

1. Look at the book I just bought. My friend was the one who designed the cover.
2. Let's meet at the hotel at noon. I'll wait for you at the lobby.
4. He used my phone and then accidentally broke the screen.
6. The chairperson is now walking up to the stage to give a speech.
7. After the concert ended last night, I was so lucky to shake hands with the conductor.
9. Could you bring me a Coke from the fridge?

• Items with second mention definites.

3. I always have a torch and a fan in my handbag. I use the torch to find things in

the dark and the fan when it is hot.

5. I bought a doll and a ball from that shop. I gave my niece the doll and my nephew the ball.

8. I tried a jacket and a sweater in that shop. Finally I decided to buy the jacket but not the sweater.

Appendix 3

Biographical data and Oxford Placement Test scores of the participants

Participants	Age	Number of years of instructed English	Natural exposure to English	OPT scores
1	18;2	12	-	163
2	17;5	12	-	161
3	18;5	10	-	155
4	18;8	12	3 months	152
5	18	12	3 months	161
6	16.1	12	-	166
7	17;9	14	-	159
8	17;11	14	-	156
9	18	10	6 months	159
10	17;4	12	-	168
11	18	12	-	163
12	17.3	14	-	167
13	18;2	10	3 months	157
14	18;1	11	1 month	153
15	18;8	10	-	159
16	17;9	12	-	161
17	17;11	12	1 month	158

Participants	Age	Number of years of instructed English	Natural exposure to English	OPT scores
18	18;3	12	6 months	165
19	18;5	12	-	164
20	18;2	10	-	155
21	18;3	12	3 months	155
22	17;4	11	-	161
23	18;1	10	-	162
24	18;6	10	-	159
25	18;2	14	-	168
26	17;9	14	-	164
27	18;3	12	-	159
28	17;11	11	-	156
29	17;9	14	-	155
30	18;1	14	1 month	165

Nattama Pongpairoj received her B.A. (English) (first-class honors) from Chulalongkorn University, M.A. (Linguistics) from the University of Oregon, and Ph.D. (Linguistics) from the University of York. She is currently an Associate Professor in the Department of English, Faculty of Arts, Chulalongkorn University. Her research interests include interlanguage and L2 acquisition of functional morphology.

Improving English conversation skills through explicit CA-informed instruction: A study of Thai university students

การพัฒนาทักษะการสนทนาภาษาอังกฤษด้วยการสอนการสนทนาแบบประจักษ์ชัดตามแบบ CA: กรณีศึกษานักศึกษาไทยระดับมหาวิทยาลัย

Bunthan Teng and Kemtong Sinwongsuwat

Department of Languages and Linguistics, Prince of Songkla University

Abstract

To develop human resources capable of effectively using English as a lingua franca, especially in response to the ASEAN Community integration, the approach to teaching English conversation needs to be made more efficient. This study aims to explore the effectiveness of the CLT-oriented versus the Conversation Analysis (CA)-informed approaches to teaching English conversation. Thirty-six Thai non-English major undergraduates with elementary English proficiency (A2), that enrolled in an English conversation course at Prince of Songkla University, were selected and equally divided into (1) the experimental group with explicit CA-informed conversation teaching and (2) the control group using the typical CLT-oriented conversation teaching. The findings showed that the experimental group outperformed the control group and the impact of the CA-informed approach was moderately large. An evaluation questionnaire completed by the participants confirmed that explicit CA-informed conversation instruction helped improve their English conversation and increased their confidence in speaking English. It is recommended that teachers of English conversation acquire a comprehensive knowledge of CA concepts so that they can raise learners' awareness

of conversation features so as to ultimately enhance their interactional competence.

Keywords: Communicative Language Teaching (CLT), Conversation Analysis (CA), English conversation skills, EFL classroom, interactional competence (IC)

บทคัดย่อ

การปรับเปลี่ยนกระบวนการสอนการสนทนาให้มีประสิทธิภาพมากขึ้นนับเป็นสิ่งที่จำเป็นอย่างยิ่งในการพัฒนาทรัพยากรบุคคลให้สามารถใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษากลางในการสื่อสารได้อย่างมีประสิทธิผล เพื่อรองรับการเข้าสู่ประชาคมอาเซียน งานวิจัยนี้จึงมุ่งศึกษาเปรียบเทียบวิธีการสอนการสนทนาแบบเน้นการสื่อสารกับวิธีการสอนซึ่งอาศัยการวิเคราะห์บทสนทนา Conversation Analysis (CA) กลุ่มตัวอย่างที่ศึกษาเป็นนักศึกษาไทยระดับปริญญาตรีที่ไม่ใช่เอกภาษาอังกฤษ จำนวน 36 คนซึ่งมีสมิทธิภาพทางภาษาอังกฤษอยู่ในระดับพื้นฐาน ผู้วิจัยได้แบ่งนักศึกษากลุ่มดังกล่าวซึ่งลงทะเบียนเรียนรายวิชาการสนทนาภาษาอังกฤษ ที่มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ ออกเป็นกลุ่มทดลองซึ่งได้รับการสอนการสนทนาแบบประจักษ์ชัดตามแบบ CA และกลุ่มควบคุมซึ่งได้รับการสอนที่เน้นการสื่อสารตามปกติ ผลการศึกษาพบว่านักศึกษาที่ได้รับการสอนการสนทนาแบบประจักษ์ชัดสามารถสนทนาภาษาอังกฤษได้ดีกว่ากลุ่มที่เรียนการสนทนาตามแบบปกติ และจากการวัดค่าขนาดอิทธิพลทางสถิติปรากฏว่าการสอนแบบดังกล่าวมีประสิทธิผลค่อนข้างสูง ทั้งนี้ผลการสำรวจความคิดเห็นของผู้เรียนยังยืนยันอีกด้วยว่าการสอนการสนทนาแบบประจักษ์ชัดช่วยทำให้ทักษะการสนทนาดีขึ้นและมีความมั่นใจในการพูดมากขึ้น ด้วยเหตุนี้ ผู้วิจัยจึงเสนอแนะให้ครูผู้สอนการสนทนาภาษาอังกฤษทำความเข้าใจและนำแนวคิดเกี่ยวกับการสนทนาแบบ CA มาใช้ในการสร้างความตระหนักรู้เรื่องธรรมชาติของการสนทนาเพื่อเพิ่มขีดความสามารถในการปฏิสัมพันธ์ให้แก่ผู้เรียน

คำสำคัญ: การสอนภาษาแบบเน้นการสื่อสาร การวิเคราะห์การสนทนา ทักษะการสนทนาภาษาอังกฤษ ชั้นเรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศ ความสามารถในการปฏิสัมพันธ์

Introduction

Since the world is becoming smaller thanks to modern technology and a fast growing global economy, more and more people across the globe are using English as a vehicle of communication with companies and businesses favoring employees who can speak English. Additionally, English is an official language in world organizations such as the UN, UNESCO, and the EU, and more recently English has been adopted as the official working language by the Association of South East Asian Nations (ASEAN) community (Kirkpatrick, 2012). In 2015 and 2016, the new phenomenon which will make every member government in ASEAN pay even more attention to English learning and teaching is the ASEAN Economic Community (AEC), which brings more challenges and competition. The AEC will lead to competitive movements in the economy, services and workforce within the ASEAN community. Given the important role of English, the policy of every member nation in ASEAN has been to push their citizens to learn English and to promote English language teaching (ELT), highlighting the important role English will play within this new community.

In Thailand, where English is acquired as a foreign language, the Thai government has made substantial efforts to improve its citizens' English speaking skills. New policies have been set to improve ELT by launching English programs taught by native speakers of English and promoting approaches such as communicative language teaching (CLT) or student-centered approaches (Punthumasen, 2007 cited in Kongkerd, 2013). According to Nonkukhetkhong, Baidauf Jr., & Moni

(2006), CLT is one of the educational reforms considered to be at the heart of the country's development into a sustainable knowledge-based society embracing English as a global language. It appears more promising than the traditional approach because in CLT teachers have to change their roles from tellers to facilitators or guides and from materials users to teaching-material makers. The aim is to create a learning environment which fosters meaningful student-centered interactions so as to boost learners' communicative competence and their resourcefulness for life-long autonomous learning.

While CLT has become the most preferred and widely adopted approach currently employed in Thai ELT (Methitam, 2009 cited in Methitham & Chamcharatsri, 2011), Thai students' proficiency in English still remains unsatisfactory (Atagi, 2011; Bruner, Shimray, & Sinwongsuwat, 2014; Khamkhien, 2010; Kongkerd, 2013; Noom-ura, 2013; Phuetphon, Chayanuwut, & Sitthitikul, 2012). The students' poor English has in fact been hotly debated on the Internet, calling the application of CLT into question (Teng & Sinwongsuwat, 2015). Some researchers have argued that CLT fundamentals are too broad to be implemented (Aliakbari & Jamalvandi, 2010; Islam & Bari, 2012), while others have remarked that CLT cannot fit all EFL classrooms in Asian contexts such as Thailand (See Ellis, 1996; Jeon, 2009; Le Ha & Chowdhury, 2008; Lin, 2009; Lochland, 2013; MacDonald, Thiravithul, Butkulwong, & Kednoi, 2002; Saengboon, 2002; Tan, 2005).

Saville-Troike (2006) strongly argues for a combination of different methods in English language teaching to overcome limitations of a particular approach. Brouwer and Wagner (2004 cited

in Seedhouse, 2007) propose that language teaching should focus on interactional skill development and move away from individual cognition and the input-output approach and toward learning discrete linguistic items. Many researchers argue that when it comes to teaching speaking, Conversation Analysis (CA), a sociological approach to the study of talk-in-interaction which originated in the work of Harvey Sacks and his collaborators, Emanuel Schegloff and Gail Jefferson in the 1960s, can be especially useful (Barraja-Rohan, 1997, 2011; Richards & Seedhouse, 2005; Markee, 2009; Seedhouse, 2007; Wong & Waring, 2010).

Markee (2009) claimed that CA can offer a clear and comprehensive picture of how learners use the structure of conversation as a method to acquire comprehensible input and produce comprehensible output. CA can be employed to help teach L2 interactional competence (IC) (Barraja-Rohan, 2011) and boost interaction-based learning (Martin, 2000). As it has been able to uncover oft-seen but unnoticed natural features of conversation and make explicit its underlying sociocultural norms, CA can offer not only a firm direction in conversation teaching but a unique, innovative tool that can be used by teachers to achieve their speaking teaching objectives (Barraja-Rohan, 1997, 2011; Wong & Waring, 2010). However, in the Thai EFL context, there is a dearth of research investigating the effectiveness of CA in improving students' speaking skills. In fact, none of the research papers related to English conversation teaching (out of 107) listed in the Thai Library Integrated System (ThaiLIS) (2015) has employed CA to teach English conversation, or considered CA as a

tool to address critical problems in CLT.

Research Questions

This paper aims at investigating the effectiveness of CA-informed conversation teaching and attempts to answer the following questions:

1. Can the CLT-oriented conversation teaching and explicit CA-informed conversation teaching approaches improve the students' conversation performance?
2. If so, in what respects do the two approaches improve the students' performance?
3. Which teaching approach better contributes to the improvement of the students' English conversational skills?

Literature Review

1 Communicative Language Teaching (CLT)

To help students communicate effectively in real situations outside the classrooms, CLT is a corrective approach to more traditional ones that have apparently failed to produce students capable of saying what they want to say in real situations. Nunan (2001a) argues that the traditional methods are ineffective in helping students authentically communicate beyond the classroom. CLT is an approach to the teaching of L2 which puts emphasis on communication as both the goal and means of L2 learning. In this approach, students usually work in pairs or groups. Authentic materials and tasks are employed, and the main four skills (speaking, writing, listening and reading) are integrated from the beginning (Wong & Waring, 2010).

According to Richards (2006), the primary goal of CLT is to develop communicative competence in order to employ language for various purposes and functions; adjust the use of language according to different contexts; create and comprehend various kinds of texts, and keep communication going despite having limited language knowledge. Brown (2000) maintains that CLT techniques are organized to get students involved in the sociolinguistic, authentic, functional use of language for meaning-making purposes. Littlewood (1981) contends that CLT can develop students' communicative abilities and help them produce both functional and authentic language. CLT activities offer students a context for various communicative functions and opportunities for genuine interaction.

However, Teng and Sinwongsuwat's (2015) review of critical weaknesses of CLT especially within the Thai ELT context emphasizes Bax (2003)'s comment that CLT has proven inadequate to help students effectively communicate in cross-cultural settings due to its failure to take into account such factors as learners' needs, wants, course materials, school and classroom cultures, and learning preferences. Additionally, CLT has yet to address the acquisition of interactional competence (IC). He and Young (1998) suggested that communicative competence oriented to CLT be replaced by IC since individuals acquire a practice specific competence through social interaction with others rather than by themselves in a vacuum of social practices. Especially when it comes to conversational competence, Sun (2014) calls for greater attention to interactions between learners as it is co-constructed by all the speakers involved

in the conversation. Seedhouse (2004) argues that in CLT L2 classroom, interaction is taken into account from only invariant pedagogical concepts or a structural approach, not from any sociolinguistic or communication theory.

Moreover, CLT does not appear to adequately highlight the features of everyday conversations. Norms of interactions are often ignored and no firm direction is given to conversation teaching. Barraja-Rohan (1997) and Wong and Waring (2010) remarked that features of everyday conversation are often undervalued in conversation teaching books claiming to focus on oral use. Language teachers have not been made aware of how spoken interaction works and their conversation instruction does not reflect the way real conversation takes place. Therefore, when they teach conversation, teachers feel perplexed and just rely on communicative activities, their own imagination and a selection of predesigned activities prescribed in the teachers' manuals (Barraja-Rohan, 1997).

2 Conversation Analysis (CA)

CA makes it possible to analyze, illustrate, and explicate how people interact with each other in and via talk-in-interaction (Betz & Huth, 2014). It has particularly unveiled four basic notions related to the organization of interaction sequences: turn-taking, adjacency pairs, preference organization, and repair. CA can be used as a pedagogical tool to teach interactional competence, and a diagnostic tool to reveal and diagnose sources of communication problems (Fujii, 2012; Martin, 2000). Below are some of the fundamental concepts of Conversation Analysis.

2.1 Adjacency pairs

An adjacency pair is a type of utterance which conventionally comes in pairs. For example, questions are followed by answers; greetings are returned by greetings; and invitation is followed by acceptance/declination (Hutchby & Wooffitt, 1998). Cook (1989) maintains that in adjacency pairs, there is often an option of two possible answers (e.g. a response to a blame might be a denial or admission), and if there are no answers, it is interpreted as rudeness, lack of attention or deafness. However, adjacency pairs do not always occur in order (question – answer, but question –question). There might be an insertion sequence or side sequence (See also Hutchby & Wooffitt, 1998; Seedhouse, 2004; Wong & Waring, 2010).

For example, A: Did you enjoy the meal?
B: *(Did you?*
A: *Yes.)*
B: So did I. (Cook, 1989, p.54)

2.2 Turn-taking

Turn-taking is an important component of interactional practices and can vary from culture to culture. Unintentional mistakes in cross-cultural interactions can arise if these differences in turn-taking are not fully understood (Wong & Waring, 2010). According to (Hutchby & Wooffitt, 1998, p. 47), in conversation, there are three basic aspects: "(1) turn-taking occurs; (2) one speaker tends to talk at a time; and (3) turns are taken with as little gap or overlap between them as possible". Uncovered through CA, turn-taking comprises two important components: turn-constructional and turn-allocational components.

The turn-constructional component consists of the building blocks of turns called turn-constructional units (TCUs), each of which has a possible completion point with transitional relevance place (TRP), which makes speaker transition relevant (Hutchby & Wooffitt, 1998; Seedhouse, 2004). The turn allocational component, on the other hand, involves speakers' exercising their rights to take turn at a TRP via current-speaker-selects-next, next-speaker self-selection, or current-speaker continues (See Seedhouse, 2004; Wong & Waring, 2010).

2.3 Preference organization

Preference organization is an integral part of an adjacency pair. It does not refer to liking or disliking something, but refers to responses treated as preferred or dispreferred based on social norms. Typically, there are different possible second parts in adjacency pairs; for instance, a question may be followed by an answer or not. An invitation or offer may be followed by acceptance (a preferred action) or declination/refusal (a dispreferred action) (Hutchby & Wooffitt, 1998; Seedhouse, 2004). Cook (1989) defines the notion of preference organization with respect to commonality; that is, the response which most frequently occurs is considered a preferred action, whereas the other is a dispreferred one as it is less common.

For example,

First Pair-Part: *Question*

Second Pair-Part: *Expected Answer (preferred)*

Unexpected or No Answer (dispreferred)

(See Cook, 1989)

Boyle (2000 as cited in Seedhouse, 2004), on the other hand, posits that preference organization deals with issues of affiliation and disaffiliation, noticeability, accountability and sanctionability of social actions. Hutchby and Wooffitt (1998) contend that preferred responses are characteristically delivered straightforwardly and without hesitation or delay, whereas dispreferred ones are performed with some delay, and often marked or prefaced by discourse markers such as *well* or *um*. The absence of the former is noticeable and often signals a certain degree of problems or disaffiliation between participants. The second-part speaker is held accountable for such absence and may be negatively sanctioned if his or her dispreferred action is not accounted for.

Seedhouse (2004), for instance, illustrates that the acceptance of an invitation is seen but unnoticed because it conforms to the norms, constitutes the default way of behaving, and is socially affiliative. On the other hand, the declination of an invitation does not conform with the norms, thereby being disaffiliative and dispreferred. Especially when a rejection of the invitation is delivered without mitigation and delay, it is considered sanctionable since it does not attempt to minimize the degree of disaffiliation.

2.4 Repairs

Repairs are problem-preempting mechanisms used by speakers in talk-in-interaction when they encounter and address problems of understanding such as incorrect word selection, mishearing, misunderstanding, and slips of the tongue. Wong and Waring (2010) remark that there are many mistakes in everyday

conversation such as errors, imperfections, and Freudian slips, so repairs are brought into play to deal with all types of errors and keep conversation going. According to Hutchby and Wooffitt (1998), there are four types of repairs: (1) Self-initiated self-repair (the speaker of the trouble source prompts and repairs the trouble); (2) Other-initiated self-repair (the speaker of the trouble source carries out the repair but the trouble is prompted by the recipient.); (3) Self-initiated other repair (the speaker of a trouble source has the recipient clear the trouble); (4) Other-initiated other-repair (the recipient of a trouble source prompts and repairs the trouble.)

Over the past decade, CA has been making inroads into L2 teaching as evidenced by the burgeoning body of (1) research articles (inter alia, Barraja-Rohan, 2011; Betz & Huth, 2014; Clifton, 2006, 2011; 2012; Fujii, 2012; Gardner, 2008; Huth &Taleghani-Nikazm, 2006; Kasper, 2006; Mori, 2007; Quan & Zheng, 2012; Sert & Seedhouse, 2011; Sert, 2010; Tan & Tan, 2006), and (2) monographs drawing on CA perspectives in second language acquisition (SLA) (inter alia, Barraja-Rohan & Pritchard, 1997; Have, 2007; Hutchby & Wooffitt, 1998; Markee, 2009; Richards & Seedhouse, 2005; Seedhouse, 2004; Sidnell & Stivers, 2013; Wong & Waring, 2010).

Many CA researchers believe that CA and SLA can achieve a happy marriage because SLA processes entail interactional resources such as turn-taking, sequencing, and repair. These interactional resources are part of the foundation of CA which learners employ to acclimatize one another's talk to make sense of each other's contribution and thereby to learn a language (Have, 2007; Markee,

2009; Richards & Seedhouse, 2005; Seedhouse, 2004; Wong & Waring, 2010). Sert (2010) argues that CA is necessary for SLA studies and second language teacher education. Its explication of social organization via talk-in-interaction has vast implications for L2 teaching (Button & Lee, 1987 cited in Barraja-Rohan, 2011).

Being an ordinary and pervasive form of spoken interaction (Barraja-Rohan, 1997), naturally occurring conversations provide the basics of all language learning and the medium via which language learning takes place (Wong & Waring, 2010). Heritage (1987 cited in Markee, 2009) affirms that the goal of CA is to reveal the interactional competence (IC) that shapes social interaction in which participants take turns talking and make sense of each other's contribution. According to Barraja-Rohan (2011, p. 482), IC can be briefly defined as the ability to

1. engage in various interactional events to co-construct talk with various participants and display pragmatic knowledge through the use of conversational syntax, including paralinguistics, kinesics, facial expressions, gaze, and proxemics for social/institutional purposes; and
2. jointly manage the turn-taking system with co-participants adopting appropriate interactional roles. This entails an understanding and demonstrating of how turns are designed and responded to in a sequentially coherent manner, displaying common understanding and repairing any threat to or breakdown in communication, showing engagement and empathy when relevant or intended, as well as

accomplishing social actions befitting the interactional context and goals.

Wong and Waring (2010) maintain that CA is a powerful device for uncovering systematic verbal and nonverbal interactional practices that constitute IC. Drawing on CA, our understanding of IC will become more specific and more pedagogically sound. Huth and Taleghani-Nikazm (2006) further posit that CA-based materials are important resources for teaching and raising learners' L2 pragmatic awareness and recommend that L2 instructors have sufficient knowledge of basic CA concepts in order that they can effectively teach their students. They particularly argue that CA-based materials provide blueprints of sequences of social interaction (e.g. greetings: hello-hello; invitation–acceptance/declination) and effectively get students actively involved in communicative situations when they interact with one another.

Barraja Rohan's (2011) study using a CA-informed pedagogical approach proved successful; the participants improved their listening and speaking skills and increased their speaking confidence. It was found that CA helped facilitate participants' interactions and, as a result, the participants became more effective conversationalists. In Fujii's (2012) study, the participants were able to see the differences between contrived dialogues in textbooks and naturally occurring conversation in authentic language situations. They also affirmed that CA was helpful in understanding the key principles of spontaneous conversation. Both Barraja-Rohan (2011) and Fujii (2012) showed that CA was a powerful tool to analyze L2 interactions as well as to identify reasons for interactional problems. Additionally, Clifton (2011)

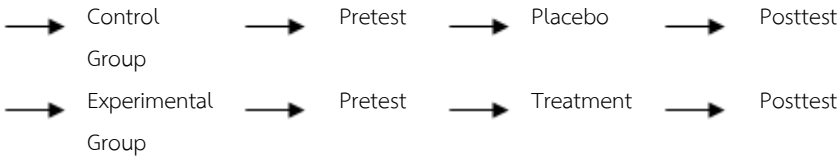
affirmed that students learning English for a specific purpose (ESP) can also benefit from doing CA. The students were able to analyze transcripts of spoken interactions using CA, reflect upon their practice, and improve their interactional skills. It was suggested that CA could be used as a tool to analyze interactions between learners and instructors.

According to Betz and Huth (2014), even non-native speakers who are highly proficient in the target language in terms of vocabulary, grammar, and overall fluency, may not become successful communicators in cross-cultural interaction if they are not aware of the connection between organization of interaction sequences and social meaning-making. They may fail to anticipate, interpret, and produce next turns relevant to prior turns at talk-in-interaction. Seedhouse (2004) posits that systematic interaction practices with normative forces such as adjacency pair thus serve as an important action template for interaction and interpretation, reflecting the core CA question " why this, in this way, right now?"

Many researchers and scholars have suggested a strong relationship between CA and sociocultural theory, which sees language learning as social practice. Interactionally constituted and socially distributed, learning occurs via learners' engagement in social practice and mutual support between learners and their more competent peers (Brouwer and Wagner, 2004; Kasper, 2006; Mondada & Pekarek Doehler 2004; Ohta, 2001; Markee, 2009; Seedhouse, 2004, 2007; Richards & Seedhouse, 2005).

Research Methodology

This is a quasi-experiment study, following the Farhady's (1995) schematic pattern.



Participants

Two classes of non-English major undergraduate seniors from different faculties who took an elective English course (890-212 English Conversation I) in the first semester of academic year 2014 at Prince of Songkla University (PSU) were selected for the training course. The students had already completed the fundamental English courses (i.e. 890-101 Fundamental English Listening and Speaking and 890-102 Fundamental English Reading and Writing). To assure the homogeneity of the participants, an online English proficiency test was administered. Based on their test scores, 18 students from each class with the majority level of English proficiency (A2) were chosen for data collection. Regardless of participant's gender, one class was assigned to the experimental group and the other the control group. The selected participants, 26 female and 10 male students, were in their early twenties.

Instructional Materials

A set of materials used for data collection included a textbook (*Speak Now 3*) and CA-based handouts adapted from *Beyond Talk* by Barraja-Rohan and Pritchard (1997) as well as

Conversation Analysis and Second Language Pedagogy by Wong and Waring (2010) (See Appendix A for a CA-based lesson plan and handout). The teacher researcher also used videotaped and/or recorded non-scripted conversations taken from English movies and IELTS tests to familiarize students with features of spoken language and help them to understand how conversations are conducted by native speakers of English.

Research tools

A pre-course oral interview and post-course oral interview were treated as a pretest and posttest respectively. A scoring criteria and descriptors for oral interaction adapted from Barraja-Rohan (2011), Luoma (2004) and O' Loughlin (2001) were employed with five different features of speaking: fluency, vocabulary, appropriacy, comprehensibility and grammar to rate students' conversational performance (See Appendix B). An evaluation sheet was given to two raters to mark each student's conversation performance. The sheet was composed of a 5-point scale: 1= very poor / unacceptable; 2= poor; 3= average; 4= good and 5= excellent. An evaluation questionnaire was also given to the student participants to assess their reactions to the CA-informed lessons. A participant consent form adapted from Robson (2011) was signed by all the participants.

Data Collection and Analysis

To conduct the study, a number of steps were followed in the first semester of 2014. First, two classes of non-English major seniors from different faculties taking an elective course (890-212: English Conversation I) were selected: Sections 09 and 10 with 42 and

49 students respectively. Before the class started, all the participants had to take an online English proficiency test from http://www.transparent. com/learn-english/proficience-test.html. The test consists of four components: Grammar I (15 questions); Grammar II (15 questions), while Vocabulary and Reading Comprehension have 10 questions each. Based on the test score, there were four levels of English proficiency: Just Starting, Beginner, Elementary and Intermediate. The majority of students tested at the Elementary level. All students in Section 10 were treated as an experimental group and those in the other section the control group.

Next, all the students had to participate in two oral interviews with a native speaker who is an experienced English teacher. Each interviewee had to speak with the native speaker for about one-to-two minutes. In the pre- and post-course oral interviews, the interviewer engaged the students in a conversation using the same general questions about family, hobbies and future plans. All the interviews were video recorded and scored by two raters not involved in the research project; one was an English native speaker teacher and the other a Thai professor of English. The students' scores from both raters were totaled, averaged, and used as the real score. To guarantee the reliability of the rating process, inter-rater reliability was computed. In the pretest and posttest score computation, the result was 0.95 and 0.96 respectively, which were considered highly acceptable.

The teacher-researcher asked the student participants to sign a consent form before the training course. The students had to participate in their 90-minute class session twice a week. The teacher researcher taught one class (control group) with the CLT-oriented conversation teaching approach prescribed in the teacher's manual of *Speak Now 3*; each lesson followed the same format: (1) *Vocabulary*, (2) *Conversation* (3) *Language Booster*, (4) *Listening* or *Pronunciation* and (5) *Speak with Confidence*.

1. The CLT-oriented method

First, vocabulary about the lesson's topic was introduced. Then, a model conversation with either Additions or Expansions with CD recordings was presented. In a conversation with Additions, students have to listen and write down three extra sentences, not printed in a conversation. On the other hand, in a conversation with Expansions, students have to read four sentences below the conversation and place the expansion sentences in the correct place. Later, the examples of target language in a lesson were highlighted. In the listening, main ideas and details were focused, while some features of pronunciation or intonation were also explained. Last, the students engaged in free practice of the target language that had been taught. In general at the end of every lesson, CLT offers free practice activities consolidating the aim of the lesson.

The other class (experimental group) was taught with the same textbook but with the addition of explicit instruction in CA concepts

2. Teaching methods used with the experimental group:

Raising students' awareness of conversation features.	➡	Introducing CA concepts + videotaped or recorded non-scripted conversation Verbal ➡ Interaction ⬅ Non-verbal
Having students practice each CA concept-based conversation.	➡	Evaluation of CA based handouts or lessons

The teacher-researcher drew students' attention to features of the everyday conversation they were engaged in, asked them to reflect on L1and L2 conversations and made them aware that participants use both verbal and non-verbal language in talk-in-interaction. Next the teacher-researcher introduced CA concepts such as turn-taking, adjacency pairs, preference organization, and repairs. Other conversation-related topics such as the role of listener, conversation maintenance, topic initiation and topic shift as well as telephone conversation were also included in different lessons. Videotaped or recorded non-scripted conversations were used to consolidate the students' understanding of CA concepts. The participants were asked to practice each newly introduced CA-based conversation in every lesson. At the end of the semester, the teacher researcher administered a questionnaire to find out students' reaction to the CA-based handouts and/or lessons.

3. Data Analysis

The pretest and posttest scores of the two raters were statistically processed to determine mean and standard deviation, and independent *t*-test was employed to detect significant differences in

the students' conversational performance before and after the training. Based on the independent *t*-test run on the pretest scores, the two groups were found homogenous in terms of their speaking ability. At the end of the semester, the posttest scores of both groups were processed to address the research questions. Cohen's (1988) d measurement of the effect size (Cohen, 1988) was also run to determine the impact of the CA-informed approach.

Findings and Discussion

Results from the statistical operations verified the homogeneity of the two groups of participants as displayed in Table 1.

Table 1 Independent *t*-test on pretest scores of both groups

Group	Control		Experimental		*t*	df	Sig(2-tailed)
Aspects	$\overline{X}$	SD	$\overline{X}$	SD			
Fluency	2.66	.90	2.77	.57	-.43	28.74	.66
Vocabulary	2.75	.67	2.92	.493	-.85	34	.40
Appropriacy	2.72	.73	2.94	.45	-1.09	28.24	.28
Comprehensibility	3.00	.92	3.19	.57	-.75	28.38	.45
Grammar	2.58	.75	2.61	.58	-1.24	34	.90
Overall Ability	13.72	3.77	14.44	2.30	-.69	28.11	.49

* Significant at 0.05 level

** Significant at 0.01 level

As revealed in Table 1, the mean scores of the two groups were similar and the result of the independent *t*-test showed that there was no significant difference at the 0.05 level (t= -.69, sig=0.49). Neither was there any significant difference in terms of discrete items,

i.e., fluency, vocabulary, appropriacy, comprehensibility, and grammar. It can be interpreted that the two groups had similar English ability before the treatment, hence homogeneity was ensured.

After a one-semester treatment, the next step was to detect any change in students' performance and any possible differences in terms of improvement between the experimental and control groups, the results of the posttest are presented in Table 2.

Table 2 Independent *t*-test on posttest scores of both groups

Group	Control		Experimental		*t*	df	Sig(2-tailed)
Aspects	$\overline{X}$	SD	$\overline{X}$	SD			
Fluency	3.25	.65	3.69	.72	-1.93	34	.06
Vocabulary	3.44	.52	3.68	.65	-1.19	34	.24
Appropriacy	3.22	.58	3.60	.56	-1.96	34	.05*
Comprehensibility	3.52	.58	3.87	.60	-1.96	34	.08
Grammar	3.24	.55	3.61	.55	-2.27	34	.03*
Overall Ability	16.68	2.58	18.46	2.96	-1.92**	34	.06

* Significant at 0.05 level

** Significant at 0.01 level

As shown in Table 2, even though the total score of the experimental group was higher, the students' overall ability was not statistically different at the 0.05 level (t =-1.92; p= 0.06), indicating that both groups similarly improved their speaking ability after the treatment. However, considering the average scores on discrete items, a significant difference in the degree of improvement in speaking skills was noticeable in the areas of grammar and appropriacy. This suggests that CA-informed instruction could assist students in using English more appropriately. In particular, those in the experimental group

were able to respond more effectively to their interlocutor's first- and second-pair-part turns as well as unpredictable questions. Participants also responded using a wider range of structures or expressions, thus outperforming the other group in grammar. This may be attributed to the fact that in the experimental group students' attention was drawn to conversational norms such as those used in conversation opening, centering, and closing as well as various patterns of language that can be used to perform actions according to those norms. Such improvement in grammar was in line with Ussama's (2013) study.

In terms of fluency, even though the statistical results did not show a significant difference at the 0.05 level in the improvement between the two groups, (t = -1.93; sig = 0.06), the mean score of the experimental group was noticeably higher. In the CA-oriented group, the students had learned techniques to keep conversation going without leaving long pauses and causing communication breakdown such as using response or return questions (e.g., *How about you?*) and question tags (e.g., *Right? Aren't you?*). The fluency difference between the two groups became more obvious especially when the students' interactions were closely analyzed using CA techniques, though not in the scope of this paper.

Based on the statistical results, vocabulary and comprehensibility seemed to be more resistant to improvement than the rest of the speech features. This may be due to the scope of the lessons taught, not allowing the students to use a wide range of vocabulary necessary. Moreover, it usually takes more time for students to acquire vocabulary and use it effectively in various contexts.

Comprehensibility, on the other hand, was largely assessed in the study based on the intelligibility of students' pronunciation, which often resists change in adult learners. To master L2 pronunciation, students needed more practice on a daily basis. The three improvement-resisting features, i.e., vocabulary, fluency and comprehensibility, are also in line with those reported in Ussama's (2013) study.

The slight improvement in these aspects may also be due to the fact that the students often lacked motivation and were reticent about practicing English. Additionally, they had few opportunities to use English outside the classroom. Based on the teacher-researcher's observation and interaction with the students during the training course, although the importance of daily practice was greatly emphasized in class, the students were not enthusiastic about speaking English; they said they feared to make mistakes, so they preferred to speak in Thai. These problems have been identified in many previous studies (Khamkhien (2010), Kongkerd (2013), Noom-ura (2013), Saengboon (2002, 2006), and Wanchai (2012).

Based on the statistical results, infusing CA-informed conversation instruction into the existing curriculum appeared to contribute to the improvement of students' speaking performance. Considering the effect size of the new approach, 0.64, according to Cohen's (1988) d, the impact of the CA-informed approach was moderately large. This indicated that the new approach was quite effective in developing students' overall conversation performance, supporting the findings of studies using CA to teach speaking skills

such as Barraja-Rohan (2011) and Fujii (2012). This positive outcome may also have been even greater if the participants had been engaged in peer interaction, which better approximates everyday conversation than a casual interview as evidenced in Ussama (2013). According to Bachman (1990) and Young (1995), unlike peer interaction, interview interactions, although casual, still may not reflect the true nature of naturally occurring conversation. Since in the interview it was the interviewer who controlled the overall structural practices in the conversation such as turn-taking, topic initiation and sequence organization, students might have been deprived of opportunities to fully exercise their CA knowledge.

At the end of the course, the survey results on learners' reactions to the CA-informed lessons were positive and encouraging. Participants expressed a high level of interest in and appreciation for the value of CA-based lessons in helping them improve their English speaking abilities. All of the participants reported that their English generally improved and that they felt more confident in speaking after completing the training. The participants also reported finding the CA handouts useful and enjoyable to work with. Most expressed appreciation for the new learning experiences offered by the CA-informed class and concurred that to be able to speak well it is necessary to understand the nature and the norm of conversation.

Concluding remarks

This study has shed some light on the benefits of adopting an explicit CA-informed approach to teaching English conversation. The performance differences between the two groups of students receiving

different kinds of treatment were fairly noticeable despite the limitations posed by the nature of the interview interaction on capturing their conversing ability. The research into this approach is new, particularly within the Thai EFL context and more validation studies are necessary especially ones using peer-interaction assessment with students at various proficiency levels and for a longer period of time. Close CA-based analysis of student interactions would also help offer a clearer and more comprehensive picture of the real potential of a CA-informed approach to teaching conversation and boosting interaction-based learning. Given the evidenced merits of CA, it is recommended that conversation teachers become familiar with its fundamental concepts and receive training in how to apply these concepts in the classroom to boost their students' interactional competence.

Acknowledgements

We would like to express our deep gratitude to the Department of Languages and Linguistics, Faculty of Liberal Arts, Prince of Songkla University for letting us conduct our empirical study with students enrolled in 890-212 English Conversation I. The authors would additionally like to thank all the student participants in our study for their time and attention. We are also grateful to Dr. Kathleen Nicoletti at Prince of Songkla University and the examining committee for their valuable comments and recommendations. Mr. Bunthan Teng, in particular, is forever indebted to Her Royal Highness Princess Maha Chakri Sirindhorn for generously granting him a full scholarship to pursue a Master's Degree at Prince of Songkla University. It is truly an honor and a privilege for him, his motherland, and everyone involved.

References

Aliakbari , M., & Jamalvandi, B. (2010). The impact of 'role-play' on fostering EFL learners' speaking ability: A task-based approach. **Pan-Pacific Association of Applied Linguistics**, *14*(1), 15-29.

Atagi, R. (2011). **Secondary teacher policy research in Asia: Second teachers in Thailand.** Bangkok: UNESCO Bangkok, 2011. Retrieved from www.uis.unesco.org/.../secondary-teacher-policy-research-asia-thailand-e, on July 10, 2014

Bachman, L. F. (1990). **Fundamental considerations in language testing.** New York, NY: Oxford University Press.

Barraja-Rohan, A-M. (1997). Teaching language, teaching culture. Teaching conversation and sociocultural norms using conversation analysis and aspects of pragmatics. **Australian Review of Applied Linguistics.** Retrieved from www.academia.edu/.../1997._Teaching_conversation_and_sociocultural...on July 26, 2014.

Barraja-Rohan, A-M. (2011). Using conversation analysis in the second language classroom to teach interactional competence. **Language Teaching Research**, *15*(4), 479-507. http://dx.doi.org/10.1177/1362168811412878

Barraja-Rohan, A-M., & Pritchard, C. R. (1997). **Beyond talk: A course in communication & conversation for intermediate adult learners (Teacher's book).** Melbourne, Australia: Western Melbourne Institute of TAFE.

Bax, S. (2003). The end of CLT: A context approach to language teaching. **English Language Teaching Journal**, *57*(3), 278-287.

Betz, E. M., & Huth, T. (2014). Beyond grammar: Teaching interaction in the German language classroom. **A Journal of the American Association of Teachers of German**, *47*(2), 140-163.

Brown, H. D. (2000). **Principles of language learning and teaching (4th ed.)**. New York, NY: Longman.

Brouwer, C. E., & Wagner, J. (2004). Developmental issues in second language conversation. **Journal of Applied Linguistics**, *1*(1): 29–47.

Bruner, D. A., Shimray, Y. P., & Sinwongsuwat, K. (2014). **Thai-Serbian A2 university EFL learners' perspectives on learning and teaching oral English communication skills**. In Pramarn Subphadoongchone (Ed), The 34th Thailand TESOL International Conference Proceedings 2014, pp. 13-34. (Chiang Mai: TESOL Thailand).

Clifton, J. (2006). A conversation analytical approach to business communication. **Journal of Business of Communication**, *43*(3), 202-219. http://dx.doi.org/10.1177/0021943606288190

Clifton, J. (2011). Combining conversation analysis and reflective practice in the ESP classroom: Putting transcripts of business simulations under the microscope. **J.Clifton / Scripta Manent**, *6*(1-2), 25-34.

Clifton, J. (2012). Conversation analysis in dialogue with stocks of interactional knowledge: Facework and appraisal interviews. **Journal of Business Communication**, *49*(4), 283-311. http://dx.doi.org/10.1177/0021943612436974

Cohen, J. (1988). **Statistical power analysis for the behavioral**

sciences *(2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Cook, G. (1989). **Discourse.** Oxford, UK: Oxford University Press.

Ellis, G. (1996). How culturally appropriate is the communicative approach? **ELT Journal**, *50*(3), 213-218.

Farhady, H. (1995). **Research methods in applied linguistics.** Tehran: Payam Nour Publications Centre.

Fujii, Y. (2012). Raising awareness of interactional practices in L2 conversations: Insights from conversation analysis. **International Journal of Language Studies,** *6*(3), 99-126.

Gardner, R. (2008). Conversation analysis and orientation to learning. **Journal of Applied Linguistics**, *5*(2), 229-244. http://dx.doi.org/10.1558/japl.v5i2.229

Have, P. ten. (2007). **Doing conversation analysis** *(2nd ed).* London, UK: SAGE.

He, A. W., & Young, R. (1998). Language proficiency interviews: A discourse approach. In R. Young & A. W., He, (Eds.), **Talking and testing: Discourse approaches to the assessment of oral proficiency** (pp. 1-24). Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins.

Huth, T., & Taleghani-Nikazm, C. (2006). How can insights from conversation analysis be directly applied to teaching L2 pragmatics? **Language Teaching Research**, *10*(1), 53-79.

Hutchby, I., & Wooffitt, R. (1998). **Conversation Analysis**. Cambridge, UK: Polity Press.

Islam, M. J., & Bari, I. S. (2012). **Implementation of CLT in Bangladesh and Thailand**. Retrieved from www.academia.edu/ .../Imple

mentation_of_CLT_in_Bangladesh_and_Th... on July 6, 2014,

Jeon, J. (2009). Key issues in applying the communicative approach in Korea: Follow up after 12 years of implementation. **English Teaching**, *64*(4), 123-150.

Kasper, G. (2006). Beyond repair. **AILA Review**, *19*, 83-99.

Khamkhien, A. (2010). Teaching English speaking and English speaking tests in the Thai context: A reflection from Thai perspective. **English Language Teaching**, *3*(1), 184-190.

Kirkpatrick, A. (2012). *Teaching English as a lingua franca in ASEAN: Maintaining linguistic and cultural diversity.* **Proceedings of the 2012 International Conference on Cultural and Linguistic Diversity in ASEAN**, Suan Dusit Rajabhat University, Bangkok, Thailand, 17-25.

Kongkerd, W. (2013). **Teaching English in the era of English used as a lingua franca in Thailand**. Retrieved from www.bu.ac.th/ knowledge center/ executive_ journal/ oct_dec.../ aw01.pdf on February 20, 2015.

Le Ha, P., & Chowdhury, R. (2008). Reflecting on Western TESOL training and communicative language teaching: Bangladeshi teachers' voices. **Asia Pacific Journal of Education**, 28, 305-316.

Lin, Y. (2009). Culturally responsive communicative teaching (CRCLT): A new alternative for EFL teachers in China and other non-English speaking countries. **Canadian and International Education**, *38*(2), 88-103.

Littlewood, W. (1981). **Communicative language teaching: An**

introduction. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Lochland, P. W. (2013). Moving beyond communicative language teaching: A situated pedagogy for Japanese EFL classrooms. **TESOL International Association***, 4*(2), 261-273.

Luoma, S. (2004). **Assessing speaking**. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

MacDonald, M., Thiravithul, Z. M., Butkulwong, W., & Kednoi, P. (2002). Team English in adolescent large EFL classes. **PASAA Journal of Language Teaching and Learning**, 33, 18-33.

Markee, N. (2009). **Conversation analysis**. London, UK: Taylor & Francis.

Martin, G. S. (2000). *Conversation analysis.* In M. Byram & A. Hu (Eds.), **Routledge encyclopedia of language teaching and learning** (pp. 145-148). New York, NY: Routledge.

Methitam, P., Chamcharatsri, P. B. (2011). Critiquing ELT in Thailand: A reflection from history to practice. **Journal of Humanities, Naresuan University***, 8*(2), 57-68.

Mondada, L., & Pekarek Doehler, S. (2004). Second language acquisition as situated practice. **The Modern Language Journal***, 88*(4): 501–18.

Mori, J. (2007). Border crossing? Exploring the intersection of second language acquisition, conversation analysis and foreign language pedagogy. **The Modern Language Journal**, 91, 849-862.

Nonkukhetkhon, K., Baidauf Jr, R. B., & Moni, K. (2006). **Learner-centredness in teaching English as a foreign language**, *Paper presented at 26 Thai TESOL International Conference,* Chiang

Mai, Thailand, 19-21 January 2006, 1-9.

Noom-ura, S. (2013). English teaching problems in Thailand and Thai teachers' professional development needs. **English Language Teaching**, *6*(11),139-147. http://dx.doi.org/10.5539/elt.v6n11p139

Nunan, D. (2001a). **Second language teaching and learning**. New York: Newbury House.

Ohta, A. (2001). **Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

O'Loughlin, K. (2001). **Studies in language testing 13: The equivalence of direct and semi-direct speaking tests**. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Phuetphon, P., Chayanavut, A., & Sitthitikul, P. (2012). Using unscripted role-play to improve speaking ability of Thai EFL students. **Proceedings-Teaching Techniques-006 of the 4 International Conference on Humanities and Social Sciences**. April 21st, 2012. Faculty of Liberal Arts, Prince of Songkla University.

Quan, L., & Zheng, Y. (2012). A study of self-repair markers in conversation by Chinese English learners. **Journal of Language Teaching and Research**, *3*(6), 1216-1223.

Richards, J. C. (2006). **Communicative language teaching today**. New York, NY. Cambridge University Press.

Richards, K., & Seedhouse, P. (Eds) (2005). **Applying conversation analysis**. New York: Palgrave Macmillan.

Robson, C. (2011). **Real world research** *(3rd eds)*. Wiley: Padstow.

Saengboon, S. (2002). **Beliefs of Thai teachers about communicative**

language teaching. Unpublished doctoral dissertation. Indiana University Bloomington, USA.

Saengboon, S. (2006). CLT revisited. **NIDA Language and Communication Journal**, *11*(11), 136-148.

Saville-Troike, M. (2006). **Introducing second language acquisition**. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Seedhouse, P. (2004). **The interactional architecture of language classroom: A conversation analysis perspective**. Oxford, UK: Blackwell.

Seedhouse, P. (2007). Interaction and constructions. In Z. Hua, P. Seedhouse, L. Wei, & V. Cook (Eds.), **Language learning and teaching as social inter-action** (pp. 9-21). New York, N.Y: Palgrave Macmillan.

Sert, O. (2010). A proposal for a CA-integrated English language teacher education program in Turkey. **Asian EFL Journal**, *12*(3), 62-97.

Sert, O., & Seedhouse, P. (2011). Introduction: Conversation analysis in applied linguistics. **Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)**, *5*(1), 1-14.

Sidnell, J., & Stivers, T. (Eds.) (2013). **The handbook of conversation analysis**. Oxford, UK: Wiley- Blackwell.

Sun, D. (2014). From communicative competence to interactional competence: A new outlook to the teaching of spoken English. **Journal of Language Teaching and Research**, *5*(5), 1062-1070. http://dx.doi.org/10.4304/jltr.5.5.1062-1070

Tan, M (2005). CLT-beliefs and practices. **Journal of Language and Learning**, *3*(1), 104-115.

Tan, S. C., & Tan, A. L. (2006). Conversational analysis as an analytical tool for face-to-face and online conversations. **Education Media International**, *43*(4), 347-361. http://dx.doi.org/10.1080/09523 980600926374

Teng, B., & Sinwongsuwat, K. (2015). Teaching and learning English in Thailand and the integration of Conversation Analysis (CA) into the classroom. **English Language Teaching**, *8*(3), 13- 23. http://dx.doi.org/10.5539/elt.v8n3p13

Thai Library Integrated System (2015). **Digital collection working group**. Retrieved from www.thailis.or.th/tdc/ on February 20, 2015,

Ussama, R. (2013). **Conversation proficiency assessment: A comparative study of two-party peer interaction and interview interaction implemented with Thai EFL learners.** Unpublished master's thesis. Prince of Songkla University, Thailand.

Wanchai, N. (2012). Difficulties encountered in implementing a communicative curriculum: ELT Teachers' Perspective. Retrieved from www.culi.chula.ac.th/.../Final% 20RA%20 Difficulties%20 Encountered%2... on February 10, 2015.

Wong, J., & Waring, H. Z. (2010). **Conversation analysis and second language pedagogy**. London, UK: Taylor & Francis.

Young, R. (1995). Conversational styles in language proficiency interviews. **Language Learning**, 45, 3-42.

Appendix A

CA based lesson plan (Sample)

Lesson one **Duration:** 60 minutes

Topic: Stages of conversation.

Goal: To teach the following:

1) adjacency pairs: utterances of the same type and different types
2) techniques to make small talks
3) Pre-closing conversation expressions

Terminal Objective: By the end of the lesson students will be able to:

1) identify adjacency pairs: utterances of the same type and different type
2) use techniques to engage actively in conversation
3) politely indicate when they should stop talking

Enabling Objectives: Students will

1) learn adjacency pairs and practice utterances of the same types
2) talk about and change a topic in conversation
3) practice stages of conversation
4) listen to a recording consisting of a three-stage conversation

Sequence	Minutes	Activities	Materials/ Resources
Warm up	5	- Give students a jumbled conversation and get them to rearrange a conversation. (a three-stage conversation).	Markers Board
Vocabulary Adjacency pairs	10	1- Introduce adjacency pairs (utterance of the same type: Greeting and Leave-taking) Greeting (A: *Hello* B: *Hello*) ; Leave-taking (A: *Goodbye* B: *Goodbye*) 2- Introduce adjacency pairs (utterance of the different type) Questions and answers (A: *How are you?* B: *I'm fine.*) 3. Get students to practice the utterances of the two types in pairs.	Markers Board

Sequence	Minutes	Activities	Materials/ Resources
Structure of conversation	20	1- Hand out a CA-based handout 2- Explain the handout with demonstrations. 3- Have students practice each stage in pairs. 4- Have students practice the three-stage conversation	Markers Board Handout
Listening	10	1- Have students listen to a full conversation recording and ask them to notice stages of conversation 2- Have students work in pairs to figure out what is said in each stage. 3- Elicit their answers.	CD Markers Board
Exercises	7	1- Direct students' attention to exercises 1 and 2 2- Have students match parts of conversation in exercise 1 in pairs. 3- Have students determine stages of conversation and practice the conversation. 4- Have students complete exercise 3. 5- Check the answers.	Book CD Markers Board
Wrap-up	3	- Recap the important points in the lesson.	Markers Board
Homework	5	- Assign students to practice short three-stage conversation.	Markers Board

CA-based handout (Sample)

Stage of conversation

- Any conversation has a stage with **the opening**, **the centering** and **the closing.** In the opening, participants usually say something like *"hello"* to each other and sometimes add health inquiry like *"how are you?"* In the centering, they talk about something, called *the topic*, and in the closing, they show that they want to finish the conversation usually by saying something like *"goodbye"*

(leave-taking) to each other.

1. Opening

Greeting		**Inquiry into health**	
Speaker 1	Speaker 2	Speaker 1	Speaker 2
Good morning /	*Good morning /*	*How are you?*	*I'm fine.*
Hello / Hi	*Hello / Hi*	*How's it going?*	*I'm good, thanks.*

2. Centering: Topic

We can introduce a topic, talk about and change the topic. Read them and add some more topics to the right column.

Topics

1	Have you had lunch yet?	8
2	What can I do for you?	9
3	Did you enjoy the weekend?	10
4	How was your English class?	11
5	I have some good news.	12
6	You know I just...	13
7	Did you come to the class on Friday?	14

3. Closing

3.1 Pre closing:

❖ Pre closing signal:

Before you say goodbye, to show that you want to finish speaking, you may use one of the following.

OK OK then Alright Alright then Well So Anyway
I'm running late. Oh, I've got to go now. Well, nice talking to you.
Alright, what time is it now? OK, I'll talk to you later.

❖ Closing

Leave-taking: saying goodbye

Speaker 1	**Speaker 2**
Goodbye/ Bye; Bye-bye	*Goodbye / Bye / bye-bye*
See you later / See you on… / Catch you later. (+ Have a nice day)	*See you soon / See you around / Catch you later. (+ Have a good day)*
Thank you. You too.	*Thank you. You too.*

Exercises

1. Match parts of the conversation below.
2. Identify conversation stages and then practice the conversation.

1	Hello	A	Thank you. You too. Bye-bye.
2	My name is Ceta.	B	I'm a student, too.
3	Nice to meet you.	C	Nice talking to you, too.
4	Where are you from?	D	I'm Chou.
5	Songkla.	E	Hello.
6	I'm a student. And how about you?	F	Bangkok. And you?
7	Well, nice talking to you.	G	Nice to meet you, too.
8	Bye. Have a nice day.	H	What do you do?

3. Read the conversation above and fill in the missing sentences. Practice the conversation with your partner.

A Hello.
B
A My name is Ceta.
B
A Nice to meet you.
B
A Where are you from?
B

A Songkla.

B

A I'm a student. And how about you?

B

A Well, nice talking to you.

B

A Bye.

B

Appendix B

Scoring criteria and descriptors adapted from O'Loughlin (2001), Luoma (2004) and Barraja-Rohan (2011)

Fluency	Students can speak fluently with only occasional hesitation and manage to keep the conversation going without making long pauses or causing communication breakdown even though they perform their speech rather slowly than a native speaker.
Vocabulary	Students has a large command of vocabulary and can use a wide range of vocabulary precisely, appropriately and effectively to express most ideas impressively.
Appropriacy	Students can use English appropriately and effectively according to sociocultural norms and usually can appropriately construct their turns in response to the interlocutor's first- and second-pair-part turn or even to unpredictable questions in conversation.
Comprehensibility	Students can produce speech which can be understood effortlessly by the interlocutor or the interlocutor may occasionally seek clarification.
Grammar	Students can interact effectively by employing a wide range of structures or expressions with only minor mistakes.

Bunthan Teng is an international scholar under Her Royal Highness Princess Maha Chakri Sirindhorn's Education Project to the Kingdom of Cambodia in Academic Year 2013-2014. He is also a government school teacher. He started working as a teacher of English in 2000 at the Regional Teacher Training Centre (RTTC) in Kandal Province. He trained students who finish high school to become secondary school teachers of English. In 2013, he won the Royal scholarship under Her Royal Highness Princess Maha Chakri Sirindhorn's Education Project to the Kingdom of Cambodia and then was enrolled in a M.A. program in Teaching English as an International Language at the Department of Languages and Linguistics, Faculty of Liberal Arts, Prince of Songkla University, Hat Yai, Thailand, E-mail: buddhathan@gmail.com

Kemtong Sinwongsuwat, Ph.D., is an Assistant Professor of English language and linguistics in the Department of Languages and Linguistics, Faculty of Liberal Arts, Prince of Songkla University, E-mail: ksinwong@gmail.com

The Use of Online Tools in L2 Writing: A Study of Thai University Students

การใช้เครื่องมือออนไลน์ในการเขียนภาษาที่สอง: ศึกษาจากนักศึกษามหาวิทยาลัยของประเทศไทย

Pornpol Wuttikrikunlaya,
Wareesiri Singhasiri, and Sonthida Keyuravong
Department of Language Studies,
King Mongkut's University of Technology Thonburi

Abstract

With technological advancement, the Internet plays an important role in English language learning. It can help university students when they are assigned to write an essay. For example, they may search for information from a search engine when they do not have any ideas or they could possibly find a target equivalent to a source item using machine translation or online dictionaries. The purposes of this study were to investigate (1) kinds of online tools used in writing a 200- to 300-word English paragraph by high-proficiency and low-proficiency students and (2) how the two groups used the tools. The subjects were 14 students in the Engineering Faculty at a state university in Thailand. The research instruments were introspective think-aloud, stimulated recall interview, and observation, and a screen capture programme. The findings were that students used seven kinds of online tools. The high-proficiency group used all seven tools whereas the low-proficiency group used only two tools. With the understanding of how students used online tools while

writing, this study may guide teachers and students to use online tools effectively.

Keywords: use, online tools, L2 writing, high-proficiency students, low-proficiency students

บทคัดย่อ

จากความก้าวหน้าทางด้านเทคโนโลยี ทำให้อินเตอร์เน็ตมีบทบาทสำคัญในการเรียนภาษา อินเตอร์เน็ตสามารถช่วยนักศึกษา ระดับมหาวิทยาลัย ในเวลาที่ต้องทำงานเกี่ยวกับการเขียนเรียงความ โดยพวกเขาอาจใช้เซิร์ชเอ็นจินค้นหาข้อมูลเกี่ยวกับหัวข้อที่ให้เขียนเรียงความ หรือพวกเขาอาจใช้เครื่องมือช่วยแปลหรือพจนานุกรมออนไลน์ เวลาไม่รู้จักคำที่เป็นภาษาปลายทาง ด้วยเหตุนี้ วัตถุประสงค์ของงานวิจัยฉบับนี้ คือการศึกษาการใช้เครื่องมือออนไลน์กับการเขียนภาษาอังกฤษระดับย่อหน้า ผู้เข้าร่วม ในงานวิจัยครั้งนี้ คือ นักศึกษาที่กำลังศึกษาอยู่คณะวิศวกรรมศาสตร์ ที่มหาวิทยาลัยรัฐแห่งหนึ่งของไทย จำนวน 14 คน สำหรับเครื่องมือวิจัย คือ การคิดออกเสียง (Think-aloud) การสัมภาษณ์แบบ Stimulated recall interview และ การสังเกตพร้อม โปรแกรมบันทึกหน้าจอคอมพิวเตอร์ ผลการวิจัย พบว่า ผู้เข้าร่วมในงานวิจัยทั้งหมดใช้เครื่องมือออนไลน์ 7 ชนิด โดยกลุ่มที่มีความสามารถทางด้านภาษาอังกฤษสูง ใช้เครื่องมือทั้ง 7 ชนิด แต่ กลุ่มที่มีความสามารถทางด้านภาษาอังกฤษต่ำ ใช้เพียง 2 ชนิด เท่านั้น จากความเข้าใจเรื่องที่นักศึกษาใช้เครื่องมือออนไลน์กับการเขียนอย่างไร ทำให้งานวิจัยฉบับนี้อาจช่วยแนะนำครูอาจารย์และผู้เรียนเกี่ยวกับการใช้เครื่องมือออนไลน์ได้อย่างมีประสิทธิภาพ

คำสำคัญ: การใช้ เครื่องมือออนไลน์ การเขียนโดยใช้ภาษาที่สอง นักศึกษาที่มีความสามารถทางด้านภาษาอังกฤษสูง และ นักศึกษาที่มีความสามารถทางด้านภาษาอังกฤษต่ำ

Introduction

Nowadays, the Internet plays an important role in language learning (Zhong, 2008), and it is very popular among language learners (Muniandy, 2010) because it is easily accessible through any mobile devices such as laptops, mobile phones, and tablets. The benefits of the Internet are improving learners' motivation and independent learning (Isisac, 2013; Pratibha, 2010; Sudartini, 2010). It also promotes the use of L1 to develop L2 learning through Internet translation tools (Pratibha, 2010), and it stimulates learners with rich sensory and cognitive skills, and thus effectively encourages language acquisition (Isisac, 2013).

In addition to the many benefits stated above, the Internet has been popularly used in writing because it can help students to search for content (Purcell et al., 2012) and solve language problems (Musk & Cekalte, 2012). They may search for information from search engines such as *Google* and encyclopaedias such as *Wikipedia* when they do not have any ideas about the topics given. Apart from searching for content, they probably solve language problems by translating text into a target language using machine translation (*Google Translate)* or checking the meaning of words in online dictionaries *(Oxford* and *Cambridge)*. Therefore, it is interesting to investigate further how and to what extent these online tools are used to help writers.

Literature review

This section discusses the use of online tools, namely the aspects of language, online tools, purposes of using online tools, and strategies for using online tools.

1. The use of online tools

If we search on the Internet, we will find that the tools such as online dictionaries, machine translation, concordances, and search engines are used to solve language problems with different purposes as summarised in Table 1.

Table 1 Aspects of language, online tools, and purposes of using online tools

Aspects of language	Online tools	Purposes of using online tools	Researchers	Years
Meaning	Online dictionaries	- Checking the meaning of words	Chun	2004
	Concordances	- Checking words which are near-synonyms	Jafarpour, Hashermian & Alipour	2013
			Yeh, Liou, & Li	2007
Translating	Online dictionaries	- Translating a word into a target language	Elola, Rodriguez-Garcia , & Winfrey	2008
	Machine translation	- Translating a source text into a target text	Garcia	2010
			Garcia & Pena	2011
			Gaspari	2007
			Kliff	2005
			Shei	2002

Table 1 Aspects of language, online tools, and purposes of using online tools (continued)

Aspects of language	Online tools	Purposes of using online tools	Researchers	Years
Grammar	Online dictionaries	- Correcting grammatical errors	Conroy	2010
	Concordances	- Checking collocations	Yeh et al.	2007
			Yoon	2008
		- Correcting grammatical errors	Conroy	2010
		- Correcting verbs	Hadi	2013
	Search engines	- Checking sentence structures	Stapleton & Radia	2010
		- Checking function words	Park	2010
		- Correcting grammatical errors	Acar, Geluso & Shiki	2010
Mechanics	Online dictionaries	-Checking spelling	Chun	2004
Register	Online dictionaries	-Checking word register	Bishop	2000
Style	Online dictionaries	-Editing style	Chon	2008
			Elola et al.	2008

From the previous studies about the use of online tools in writing, the researchers have analysed and categorised the kinds of online tools and the purposes of using online tools under six aspects of language as illustrated in Table 1. Regarding meaning, online dictionaries are used to check the meaning of words (Chun, 2004) whereas concordances are used to check words which are near-

synonyms (Jafarpour, Hashermian & Alipour, 2013; Yeh, Liou & Li, 2007). In translation, the purpose of using online dictionaries and machine translation is translating a text into a target language (Elola, Garcia & Winfrey, 2008; Garcia, 2010; Garcia & Pena, 2011; Gaspari, 2007; Kliff, 2005; Shei, 2002). Online dictionaries are used to translate at the word level while machine translation is done at the textual level.

Similarly, for grammar, the purpose of using online dictionaries, concordances, and search engines is correcting grammatical errors (Acar, Geluso & Shiki, 2010; Conroy, 2010). Moreover, the students use concordances to check collocations (Conroy, 2010; Yeh et al., 2007; Yoon, 2008) and correct verbs (Hadi, 2013) while search engines are used to check sentence structures (Stapleton & Radia, 2010) and function words (Park, 2010). For the remaining three aspects of language, online dictionaries are used to check spelling (Chun, 2004) and register (Bishop, 2000) and to edit style (Chon, 2008; Elola et al., 2008).

Most previous studies, as stated above, have investigated the use of online dictionaries in writing because they provided several functions for users to tackle meanings, spelling and usage of words or editing style. Machine translation (MT), concordances, and search engines offered specific functions when compared to online dictionaries. For example, MT was mainly used to translate from L1 into L2 whereas the main function of concordances and search engines was checking word usage.

2. Strategies for using online tools in L2 writing

The term *strategy* is defined by researchers as "specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more self-directed, more effective, and more transferrable to the new situations" (Oxford, 1990). Furthermore, it should be consciously employed (Cohen, 1998; Oxford, 1990; Wenden, 1987). If not, it loses the significance of being a strategy (Cohen, 1994). In addition, it should be a mental action and used as strategy clusters for task achievement (Macaro, 2009). Based on the definitions above, *strategies* for using online tools are important because they help the students to use online tools to achieve the purpose efficiently. For example, if they would like to check English word usage, they may use an online dictionary to check the part of speech of a word. In addition, to achieve the goals of using each tool, the user may need to use more than one or two strategies or sometimes he/she may need a 'strategy cluster' (Macaro, 2009) to complete the process of using the tool. In this study, thus, we describe *strategy* as "clusters of steps of conscious mental actions used to achieve the goal."

The studies above reveal that the four online tools, namely online dictionaries, machine translation, concordances, and search engines, are popular choices of users. In the next section, we will discuss strategies for using them.

Tool 1: Online dictionaries

Online dictionaries have been developed continuously from paper-based, CD-ROM, and electronic media to the current online form of content delivery. Online dictionaries are "the tool which

alphabetically lists the words of a language, providing descriptions or equivalents in other languages" (Aalborg University, 2014). Based on several studies, writers use online dictionaries to translate a word into a target language, to check meaning, spelling, and the word register, and to edit style. In order to achieve their purposes, they may use the following strategies: selecting an entry (Min & Shoujing, 2009), and using information provided by the dictionary (Koyama & Takeuchi, 2009). In addition, writers cross-reference with another dictionary (Koyama & Takeuchi, 2009; Okuyama & Igarashi, 2007), cross-check the meaning of the unknown word (Bishop, 2000) or translate back (Tang, 1997). Or, if none of the target words is found, writers try a different entry in the same dictionary (Chon, 2008).

Among the studies conducted by several researchers from many countries, Elola et al. (2008) explored the use of online dictionaries in Spanish writing revision tasks with six intermediate-level undergraduate students. They found five dictionary use strategies including second word strategy (relying on the second or the third word to get the meaning of an expression), online translator dictionary (obtaining feedback on their performance in L2), category strategy (being familiar with dictionary abbreviations and structure), context-based strategy (paying attention to the examples provided for a particular word), and familiarity strategy (being familiar with the form or by the ending of the word).

Tool 2: Machine translation

Machine translation refers to "computerised systems responsible for the production of translations with or without human

assistance" (Hutchins & Somers, 1992). It has become a reality in the late twentieth century after it was dreamt of in the seventeenth century. Teachers in the language learning area have carried out research by having their students use machine translation to translate a source text into a target language (e.g. Garcia, 2010). The students used strategies such as pre-editing (Belam, 2002; Shei, 2002; Yuste, 2002), post-editing (Allen, 2003; Garcia, 2012; Gasperi, 2002; Kliff, 2005; Somers, 2002; Yuste, 2002), translating back (Cribb, 2000), and word-reordering (Forcada, 2000; Stymne, 2012). Pre-editing is to modify the source text until the target text makes sense whereas post-editing strategy is to modify the target text until it is acceptable in the students' opinions. Furthermore, back translation is used to check whether any inaccuracies occur by translating the source text into the target text, and then translating the target text back into the source text. Finally, word-reordering is to rearrange the words in the source-language sentences.

Shei (2002) had Chinese students translate a Chinese paragraph into English using two machine translations (MTs): SYSTRAN at http://babelfish.altavista.com/translate.dyn and Beijing Golden Bridge Translation Port Network at http://www.netat.net/. The results revealed that the students used six pre-editing strategies: reorganising the source text to "English style" sentence, simplifying by using clear and easy-to-understand words, restoring any omitted subjects or objects, replacing proper nouns with pronouns, pre-translating by translating proper names manually before putting them into the MT, and using proper punctuation in the source text.

Tool 3: Concordances

Concordances are the string in question in context with the search term(s) highlighted from a corpus or a collection of text (Nesselhauf, 2005). The benefit of using concordances is quite limited because they focus on the word level only. Hence, from previous studies, concordances were used to check words which are near-synonyms and collocations, and to correct grammatical errors and verbs. To achieve these purposes, writers use strategies such as observing a grammatical pattern of the language, hypothesising how this grammatical pattern works, and testing to see if the hypothesis is correct (Johns, 1994; Park & Kinginger, 2010; Payne, 2008). Writers also guess the meanings of the difficult words (Sriprichan, 2003).

Ma (2014) explored the Chinese students' learning strategies used with corpora and concordances in the classrooms when they were assigned to write an English essay. He found many strategies including using a wildcard, studying concordance outputs, searching the whole word, studying the context around the search string, counting the frequency of occurrence of words, inferencing, making alternative searches, and narrowing down the search.

Tool 4: Search engines

Search engines such as *Google* are designed to crawl and index the web effectively. *Google* indexes tens to hundreds of millions of web pages involving a number of distinct terms (Brin & Page, 1998). They provide a standard interface to the large amount of information that the web contains (Levene, 2010). Based on these definitions, search engines store information of web pages, so it seems

that it is primarily used for searching content. Nevertheless, when it has been applied to language learning research, it is used to solve language problems such as correcting grammatical errors and checking sentence structures. By means of achieving the purposes, writers use strategies which can be divided into two broad categories: the search term (McGraw-Hill Companies, 2003; Stapleton, 2005) and the search techniques (Dudeney, 2000; Sharp, 2005; University of Otago, 2008). Regarding the search term, strategies are searching by key word, searching a related term or words with similar meaning to the key words, searching from a very specific to a more general noun, or narrowing the search. Moreover, the search techniques include using the asterisk or wildcard (*) to find part of the word and using Boolean operators such as OR and AND to broaden or narrow a search. In case that the target information is not found by using those strategies stated above, changing the search engine is the final strategy.

From the literature review above, it can be seen that several studies have investigated the use of only one or two online tools in writing. For this study, however, we allowed the participants to use any online tools to complete a writing task. We think that it is more natural than restricting them to only one tool. Generally, it is very convenient for users to access several online tools nowadays. As researchers, we may learn more about how several tools can complement each other in helping learners to complete a piece of writing.

Purposes of the study

To provide more insight into the use of online tools in English

writing of EFL learners, this study aimed to find the answers of the two research questions below.

1 What online tools are used in writing an English paragraph by high-proficiency and low-proficiency Thai students?

2 How do the two groups use online tools?

Research methodology

Subjects

The subjects were 14 first-year volunteer students in the Engineering Faculty in one of the public universities in Bangkok, Thailand. Ten of them were female students whereas four were male. They were chosen from a pool of 400 student respondents based on their responses to questionnaires which asked about the frequency of using online tools and their grade obtained in the first English fundamental course. They met the objectives of this study because they frequently used various kinds of online tools in writing English paragraphs. Moreover, seven were high-proficiency students who got an A from the course while the other seven were low-proficiency students who got a C from the course.

The task

The task was writing a 200- to 300- word English paragraph under the topic "One of the technologies that you can't live without." While writing, each subject was asked to type in Microsoft Word and could use any online tools on the Internet. The time was not limited.

Research instruments

The three research instruments used in this study were introspective think-aloud, observation, and stimulated recall interview.

1. Introspective think-aloud

The introspective think-aloud was used as the main instrument to collect the data from the subjects' purposes of and strategies for using online tools while they were doing the task. They were given instruction in Thai and trained to think-aloud before performing the task. While writing, if they were silent for 20-30 seconds, they were prompted. The think-aloud protocol and the computer screen were recorded by the SnagIt programme, which is a computer screen capture programme.

2. Observation

Observation was used to triangulation of the data obtained from the think-aloud protocol. The first researcher acted as an observer writing down the names of tools, items searched, and search results using the structured note, especially the doubtful items. He, then, asked the subjects for more clarification after they performed the task.

3. Stimulated recall interview

Stimulated recall interview was used immediately after the subjects finished the task to clarify any unclear parts. This instrument was also used to ask for information about the reasons of the items searched or chosen. The computer screen video recorded by the SnagIt programme during the task was used as a prompt to stimulate the subjects' memory.

Data analysis

For this study, the data from the think-aloud protocol was the

main data, and it was supported by the data from observation, stimulated recall interview, and SnagIt. The data from introspective think-aloud and stimulated recall interview was transcribed while the data from observation and SnagIt was described. Then, the data from the three instruments and the screen capture was chunked, coded, and triangulated. The data from introspective think-aloud and stimulated recall interviews revealed the subjects' purposes of and strategies for using online tools. In terms of the data from observation and SnagIt, the kinds of online tools were identified. Even though the data obtained was qualitative data, it should be quantified into frequencies, so that the number of searches, kinds of tools, purposes and strategies could be clearly seen. Finally, the frequencies were converted into percentage. The data analysis of this study is summarised in Figure 1.

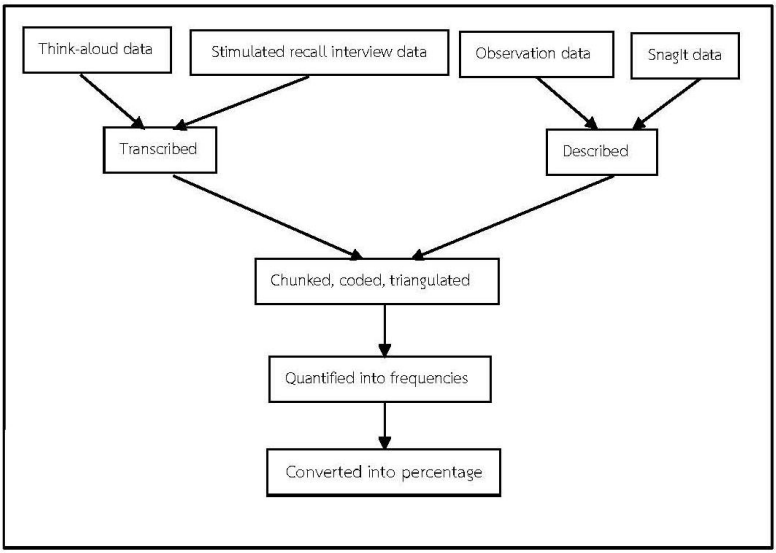


Figure 1 Summary of data analysis

Findings

This section reports the overview of the use of online tools in L2 writing, the high-proficiency students' and low-proficiency students' strategies for using online tools in L2 writing, and strategies without the use of tools.

The overview of the use of online tools in L2 writing

This part demonstrates the overall percentage of the high-proficiency students' and low-proficiency students' kinds of tools and purposes of using tools. Before presenting the data, the acronyms are summarised in the following tables.

Table 2 The acronyms used in the following tables are described as follows:

Acronyms	Descriptions
H	High-proficiency students
L	Low-proficiency students
MT	Machine translation (*Google Translate*)
BD	An online bilingual dictionary (*Longdo*, available at http://dict.longdo.org)
MD	An online monolingual dictionary (*Cambridge*)
W	Websites for language learning such as *Trueplookpunya.com*
SE	A search engine (*Google*)
E	An encyclopaedia (*Wikipedia*)
T	A thesaurus (*Thesaurus.com*, available at http://www.thesaurus.com)

Table 3 presents the use of seven kinds of online tools to serve the four purposes of using online tools (finding English equivalents for Thai items, finding word usage, checking mechanics, and avoiding word repetition). Machine translation (*Google Translate*) was used most frequently (74.91%) for finding English equivalents for Thai items and avoiding a repetitious word.

Table 3 The overview of the use of online tools in L2 writing

Kinds of online tools	Percentage	Purposes of using online tools											
		Finding English equivalents for Thai items						Finding word usage		Checking mechanics		Avoiding word repetition	
		Word level		Phrase level		Sentence level							
		H(%)	L(%)	H(%)	L(%)	H(%)	L(%)	H(%)	L(%)	H(%)	L(%)	H(%)	L(%)
1. Machine translation	74.91	7.74	22.86	0.35	9.14	-	33.06	-	-	-	-	1.76	-
2. Bilingual dictionary	16.25	7.58	1.08	0.72	-	-	4.69	1.81	-	0.36	-	0.36	-
3. Monolingual dictionary	4.24	1.51	-	0.30	-	-	-	1.51	-	0.91	-	-	-
4. Websites for language learning	2.83	-	-	-	-	-	-	2.83	-	-	-	-	-
5. Search engine	0.70	-	-	-	-	-	-	0.35	-	-	-	0.35	-
6. Encyclopaedia	0.70	0.35	-	0.35	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7. Thesaurus	0.35	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0.35	-
Total	**100**	**16.25**	**24.03**	**1.77**	**9.14**	**-**	**37.81**	**6.71**	**-**	**1.27**	**-**	**2.82**	**-**

As for online dictionaries, an online bilingual dictionary (*Longdo*) was used to serve all four purposes (16.25%), but an online monolingual dictionary (*Cambridge*) was used 4.24% by only high-proficiency students for the purpose of finding English equivalents for Thai items at the word and phrase levels (1.51% and 0.30% respectively), finding word usage (1.51%), and checking mechanics (0.91%). The remaining four tools were used by the high-proficiency students only. Websites for language learning (2.83%) and a search engine, *Google* (0.70%), were used to find word usage, but *Google* was also used for avoiding a repetitious word (0.35%). An encyclopaedia (*Wikipedia* at 0.70%) was used for the purpose of finding English equivalents of Thai items, and the least frequently used tool, a thesaurus (*Thesaurus.com*), was used 0.35% to find synonyms to avoid repeating words. However, concordances were not used in this study.

To serve the students' four purposes of using online tools, different kinds of tools were used. In order to find English equivalents for Thai items, four tools were used. *Google Translate*

was used at all levels (7.74%, 22.86%, 0.35%, 9.14%, and 33.06% respectively) whereas *Longdo* (7.58%, 1.08%, 0.72%, and 4.69% respectively), *Cambridge* (1.51% and 0.30% respectively), and *Wikipedia* (0.35% and 0.35%) were used at the word and phrase levels only. *Google Translate* and *Longdo* were mainly used to translate from Thai into English. If the students were uncertain about the meanings of English words/phrases/sentences, *Google Translate*, *Longdo*, *Cambridge* and *Wikipedia* were used to cross-check the meanings. *Cambridge*, moreover, was used to check word usage. The remaining three purposes of using online tools were utilised by the high-proficiency students only.

Regarding finding word usage, *Longdo* (1.81%), *Cambridge* (1.51%), websites for language learning (2.83%), and *Google* (0.35%) were used to check the part of speech of words, collocations, and word positions. To check mechanics, only online dictionaries (*Longdo* (0.36%) and *Cambridge* (0.91%)) were used because the students thought the tools were suitable for checking spelling. For avoiding repeating words, the students used *Google Translate* (1.76%) to translate words from Thai into English and *Longdo* (0.36%) to re-check the meanings of words. When they were uncertain about the meanings of English words in the search results, they searched for thesaurus websites in *Google* (0.35%) and chose synonyms in *Thesaurus.com* (0.35%).

High-proficiency students' use of online tools

This part reports high-proficiency students' use of online tools, namely kinds of tools, and the purposes of and strategies for

using tools as summarised in Table 4.

Table 4 High-proficiency students' use of online tools

Purposes of using tools	List of strategies	Percentage	Kinds of tools						
			MT (%)	BD (%)	MD (%)	W (%)	SE (%)	E (%)	T (%)
Finding English equivalents for Thai words	1. Translating from Thai into English	73.91	43.48	30.43	-	-	-	-	-
	2. Translating back from English into Thai	10.87	-	10.87	-	-	-	-	-
	3. Cross-checking the meaning of English words/phrases	8.70	1.45	1.45	4.35	-	-	1.45	-
	4. Checking word usage	6.52	-	2.17	4.35	-	-		-
	Total	**100**	**45.65**	**45.65**	**6.52**	-	-	**2.18**	-
Finding English equivalents for Thai phrases	1. Translating from Thai into English	60.00	20.00	40.00		-	-		-
	2. Cross-checking the meaning of English words/phrases	40.00	-	-	20.00	-	-	20.00	-
	Total	**100**	**20.00**	**40.00**	**20.00**	**-**	**-**	**20.00**	**-**
Finding word usage	1. Checking the word usage in websites for language learning	36.84	-	-	-	36.84	-	-	-
	2. Checking part of speech of the word in a bilingual dictionary	10.53	-	10.53	-	-	-	-	-
	3. Checking part of speech of the word in a monolingual dictionary	21.05	-	-	21.05	-	-	-	-
	4. Checking the word order in the sentence in a bilingual dictionary	10.53	-	10.53	-	-	-	-	-

	5. Checking collocations by seeing concordance lines	5.26	-	-	-	-	5.26	-	-
	6. Checking collocations in a monolingual dictionary	5.26	-	-	5.26	-	-	-	-
	7. Comparing the description of word usage from two websites	10.53	-	5.26	-	5.26	-	-	-
	Total	**100**	-	**26.31**	**26.31**	**42.11**	**5.26**	-	-
Checking mechanics	1. Checking spelling in a monolingual dictionary	75.00	-	-	75.00	-	-	-	-
	2. Checking spelling by clicking the hyperlink function	25.00	-	25.00	-	-	-	-	-
	Total	**100**	**-**	**25.00**	**75.00**	**-**	**-**	**-**	-
Avoiding word repetition	1. Translating from Thai into English	37.50	25.00	12.50	-	-	-	-	-
	2. Cross-checking the meaning of English words/phrases	12.50	12.50	-	-	-	-	-	-
	3. Checking the unfamiliar word for the meaning of Thai equivalents by clicking the highlighted word	12.50	12.50	-	-	-	-	-	-
	4. Editing the English language by choosing the word from the dropdown menu	12.50	12.50	-	-	-	-	-	-
	5. Searching thesaurus websites by using key words	12.50	-	-	-	-	12.50	-	-
	6. Choosing the synonym from a thesaurus website	12.50	-	-	-	-	-	-	12.50
	Total	**100**	**62.50**	**12.50**	-	-	**12.50**	**-**	**12.50**

Table 4 shows high-proficiency subjects' strategies for using online tools to find English equivalents for Thai items (at the word and phrase levels), find word usage, check mechanics, and avoid word repetition.

To find English equivalents for Thai items, at the word level the students translated from Thai into English using machine translation (*Google Translate*) at 43.48% or an online bilingual dictionary (*Longdo*) at 30.43%. When they were uncertain about the meanings of English words, they used two strategies (translating back from English into Thai (10.87%) or cross-checking the meaning of English words/phrases (8.70%)). Furthermore, they checked word usage (6.52%) if they were uncertain about the grammatical aspect of the English words in online dictionaries. At the phrase level, the students translated from Thai into English (60.00%) in *Google Translate* (20.00%) or *Longdo* (40.00%), but when they were uncertain about the meanings of English words, they cross-checked the meanings of those English words/phrases (40.00%).

For finding word usage, they checked word usage in websites for language learning (36.84%) because this kind of website provided Thai description for word usage. If they were uncertain about the description in one website, they compared the description of word usage from two websites (10.53%). Moreover, they checked the part of speech of words in a bilingual dictionary (*Longdo*) at 10.53%, or a monolingual dictionary (*Cambridge*) (21.05%) and checked word order in sentences in *Longdo* (10.53%). When they sought to check a collocation, they checked it by seeing concordance lines in *Google*

(5.26%) or in *Cambridge* (5.26%).

Regarding strategies for using online tools to check mechanics, the students checked spelling in *Cambridge* (75.00%). In addition, they clicked the hyperlink function as suggested by *Longdo* when they misspelt words (25.00%).

In order to avoid a repetitious word, the subjects started the process with translating from Thai into English (37.50%) in *Google Translate* (25.00%) and *Longdo* (12.50%). When the subjects were uncertain about the results, they checked the unfamiliar word for the meaning of the Thai equivalent by clicking the highlighted word (12.50%). Besides, they edited the English language by choosing a word from the dropdown menu (12.50%) or cross-checked the meaning of English words/phrases (12.50%). However, they searched websites by using key words (12.50%) when the results from the Thai-English translation were not satisfactory. They then chose a synonym from a thesaurus website (12.50%).

Low-proficiency students' use of online tools

Low-proficiency students' use of online tools includes kinds of tools, and the purposes of and strategies for using tools as summarised in Table 5.

Table 5 Low-proficiency students' use of online tools

List of Strategies	Percentage	Purpose (Finding English equivalents for Thai items)					
		Word level		Phrase level		Sentence level	
		Machine Translation	Bilingual Dictionary	Machine Translation	Bilingual Dictionary	Machine Translation	Bilingual Dictionary
		Percentage	Percentage	Percentage	Percentage	Percentage	Percentage
1. Translating from Thai into English	44.28	19.90	1.49	7.96	-	14.93	-
2. Translating back from English into Thai	3.48	1.49	-	0.99	-	0.99	-
3. Cross-checking the meaning of English words/phrases	6.47	-	-	-	-	-	6.47
4. Checking the unfamiliar word for the meaning of Thai equivalents by clicking the highlighted word	16.92	0.50	-	2.49	-	13.93	-
5. Editing searched Thai words/phrases by replacing them with Thai synonyms	9.42	8.92	-	0.50	-	-	-
6. Editing searched Thai sentences by deleting words/phrases	5.47	-	-	-	-	5.47	-
7. Editing searched Thai sentences by adding words/phrases	1.49	-	-	-	-	1.49	-
8. Editing searched Thai sentences by changing words/phrases	3.48	-	-	-	-	3.48	-
9. Editing the English language by choosing the words/phrases from the dropdown menu	8.96	1.49	-	1.00	-	6.47	-
Total	**100**	**32.24**	**1.49**	**12.94**	**0.00**	**46.77**	**6.47**

Table 5 illustrates that the subjects used two types of online tools: machine translation (*Google Translate*) and an online bilingual dictionary (*Longdo*) to find English equivalents for Thai items at the word, phrase, and sentence levels. Using the two tools to complete the task, the subjects employed nine strategies. The highest-frequency strategy was translating from Thai into English (44.28%). If the search results were unsatisfactory, they used strategies 5-8 to edit Thai words/phrases/sentences searched (9.42%, 5.47%, 1.49% and 3.48% respectively) until the search results were satisfactory. When they were uncertain about the meaning of the English language translated, they checked the unfamiliar word for the meaning of Thai equivalents by clicking the highlighted word (16.92%). Moreover, they translated back from English into Thai (3.48%) or cross-checked the meaning of English words/phrases (6.47%). If they were unfamiliar with some English words/phrases, they edited the English language by choosing words/phrases from a dropdown menu (8.96%).

Strategies without the use of tools

This part reports strategies without the use of tools from high-proficiency students and low-proficiency students as summarised in Table 6.

Table 6 Strategies without the use of tools

List of strategies	Percentage	Purposes of using online tools											
		Finding English equivalents for Thai items						Finding word usage		Checking mechanics		Avoiding a repetitious word	
		Word level		Phrase level		Sentence level							
		H (%)	L(%)	H (%)	L(%)	H (%)	L(%)	H (%)	L(%)	H (%)	L (%)	H (%)	L(%)
1. Selecting a word based on background knowledge	42.86	28.57	14.28	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2. Finding the English word which does not appear in the translated sentence	21.43	-	-	-	-	-	21.43	-	-	-	-	-	-
3. Editing English grammatical structure	28.57	-	-	-	9.52	-	19.05	-	-	-	-	-	-
4. Editing the English language by deleting words	7.14	7.14	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	**100**	**35.14**	**14.28**	**-**	**9.52**	**-**	**42.86**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**

Apart from strategies using tools, the subjects used four strategies without the use of any tools as shown by the data from stimulated recall interviews. When they could not obtain help from any tools, they selected a word based on background knowledge because *Longdo* provided more than one English equivalent for Thai words (42.86%). The low-proficiency group edited English grammatical structure (21.43%) because they thought *Google Translate* provided results which contained wrong grammar or structure. They also found the English word which did not appear in the translated sentence (28.57%) because *Google Translate* did not provide some English

equivalents for Thai sentences. In contrast, the high-proficiency subjects edited the English language by deleting words (7.14%) because they thought *Google Translate* provided redundant English words.

Discussion

This section discusses the use of online tools, and the purposes of and strategies for using online tools by the high-proficiency and low-proficiency subjects, and provides pedagogical implications for effectively using online tools in L2 writing.

The use of online tools and purposes of using online tools

In terms of finding English equivalents for Thai items, four tools were used, including machine translation (*Google Translate*), an online bilingual dictionary (*Longdo*), an online monolingual dictionary (*Cambridge)*, and an encyclopaedia (*Wikipedia*). *Google Translate* and *Longdo* are suitable for starting the processes because they can translate from Thai into English. *Google Translate* can translate at any levels whereas *Longdo* primarily translates at the word level. The MT was used at all levels, especially the sentence level, by the low-proficiency students only because they lacked sentence structures stored while the MT was used at the word and phrase levels by the high-proficiency students only. However, the quality of the two tools casts some doubt because the websites have been developed by "bottom-up" editing (Carr, 1997). The users insert words/phrases/ sentences in the search box, and then the editor collects the words/ phrases/sentences searched. Apart from the MT and the BD,

Wikipedia was used to cross-check the meanings of words/phrases when the students were uncertain about the English words. This tool can possibly be used to cross-check the meanings, but its quality may not be high because anyone can write an article and submit it to the website. In contrast to the MT, the BD, and the encyclopaedia, the quality of the MD, *Cambridge*, is considered high when it is used to cross-check the meanings or check the word usage because it is monitored by native speakers. However, without the MT and the BD, *Cambridge* only cannot be used to find English equivalents for Thai items.

To find word usage, four tools were used: an online bilingual dictionary (*Longdo*), an online monolingual dictionary (*Cambridge*), websites for language learning, and a search engine (*Google*). This result is somewhat similar to Conroy (2010) because his research revealed that students used an online monolingual dictionary to check collocations. All four tools can be used to serve this purpose, but their quality remains doubtful, except *Cambridge*, which is monitored by native speakers. For *Longdo*, the sentence examples for the target words are in Thai, and for websites for language learning, descriptions of the word usage which are written in Thai might not show the same sense as descriptions written by native speakers. Regarding the websites sourced in *Google,* the quality is doubtful because some websites are written by non-native speakers, so they might not be reliable enough.

When the students wished to check mechanics, they used two tools (an online bilingual dictionary (*Longdo*) and an online

monolingual dictionary (*Cambridge*) in the same way as Chun's (2004) result. They are suitable for serving this purpose because a dictionary is composed of words, and spelling is an aspect of a word. Thus, using a dictionary to check spelling is proper. Nonetheless, the quality of few bilingual dictionaries can be favorably compared to a monolingual one of major publishers (Scholfield, 2002), so it would be prudent for the students to check spelling in a monolingual dictionary.

In order to avoid a repetitious word, the students used four tools such as machine translation (*Google Translate*), an online bilingual dictionary (*Longdo*), a search engine (*Google*), and a thesaurus (*Thesaurus.com*). *Google Translate* and *Longdo* are suitable to serve this purpose when students do not know English synonyms, so they may translate from Thai into English. However, the quality of these two tools remains doubtful because they are developed by non-linguists; the developers are expert in computer science. If students do not use a monolingual dictionary to check the meaning of an English synonym, its meaning might be inappropriate.

Apart from *Google Translate* and *Longdo, Google* can be used to search websites which include thesaurus websites, and then students can choose a synonym from *Thesaurus.com*, which is in English, so the quality of the website is high, and it provides many synonyms for one English word. Thus, *Thesaurus.com* is the most suitable tool used for this purpose. Nonetheless, avoiding repetition is not found in the results of the previous studies.

The use of online tools and strategies for using online tools

Regarding Tables 4 and 5, it can be seen that the high-

proficiency students' and the low-proficiency students' use of online tools and strategies for using online tools are different. The main factor is due to the students' different levels of linguistic competence. Therefore, the high-proficiency students used fewer strategies with online tools than the low-proficiency students because the low-proficiency students compensated for their lower linguistic competence with strategic competence and the use of online tools. For strategies without any online tools, both groups used their own background knowledge when they thought that they could not rely on the tools (Table 6).

In terms of finding English equivalents for Thai items, these patterns are based on the level of the search because their complexities are different in terms of strategy used. The two groups always thought in Thai and started the processes by translating from Thai into English. This result is quite similar to the results of previous studies (Elola et al., 2008; Garcia, 2010; Garcia & Pena, 2011; Gaspari, 2007; Kliff, 2005; Shei, 2002). It might be because both groups had limited vocabulary size, so they could not find the English items as they would like. Nonetheless, the high-proficiency students searched at the word and phrase levels only while the low-proficiency students searched at the word, phrase, and sentence levels. This can suggest that the low-proficiency students had insufficient English sentence structures, so they tried to translate from Thai sentences into English in order to see English sentence structures with the use of *Google Translate*.

As for finding English equivalents for Thai words, the two

groups were primarily concerned about the strategies which are related to the meanings between the two languages including translating from Thai into English, translating back from English into Thai, and editing Thai words/phrases searched by replacing them with Thai synonyms. The translating back strategy was also found in Tang's (1997) and Cribb's (2000) studies. However, both groups used some different strategies when they were uncertain about the search results. The high-proficiency students cross-checked the meaning of English words/phrases with different types of tools to check the reliability of the meaning of English words/phrases. The low-proficiency students, on the other hand, checked the unfamiliar word for the meaning of Thai equivalents by clicking the highlighted word.

To find English equivalents for Thai phrases, the two groups started the processes by translating from Thai into English. Similarly, the result achieved was in accordance with the results of previous studies (Garcia, 2010; Gaspari, 2007; Kliff, 2005). However, both groups used different strategies to check the meaning between the two languages. The high-proficiency students used one more strategy (cross-checking the meaning of English words/phrases) with different types of tools to re-check the meaning of English words/phrases. The low-proficiency students used three more strategies (translating back from English into Thai, checking an unfamiliar word for the meaning of Thai equivalents by clicking the highlighted word, and editing Thai words/phrases searched by replacing them with Thai synonyms) with the use of *Google Translate*.

Strategies for finding English equivalents for Thai items at the

sentence level were used by the low-proficiency students only as mentioned earlier. The strategies with the use of *Google Translate* (Table 5) show that the students were mainly concerned about meaning rather than grammar, and this result is similar to those of previous studies (Luoma & Tarnanen, 2003; Luton, 2003; O'Neill, 2012). Different strategies of editing the Thai language searched were employed after the students translated from Thai into English. The result obtained is similar to pre-editing strategies from previous studies (Belam, 2002; Shei, 2002). The students frequently edited Thai sentences searched by deleting, changing or adding words. It might be because the students did not understand how the MT works, so they used several and repetitive editing strategies until they were satisfied with the results.

Pedagogical Implications

The results from this study may help teachers understand the purposes of and strategies for using online tools by high-proficiency and low-proficiency students. Both teachers and students may realise what kinds of online tools should be used to serve the purposes of and strategies for using online tools. Each online tool has its own particular functions and purposes; therefore, providing guidelines of how to use online tools as an aid in English writing is essential. The guidelines in this paper are divided into two sub-sections: suggestions for teachers and suggestions for students.

For teachers, when teaching writing, in order to use *Google Translate* effectively, teachers should provide suggestions (Wongkaewphothong, 2014) such as breaking a long sentence into

shorter sentences, being aware of technical terms, being aware of words which have several meanings, comparing the sentence before and after translation, checking and editing some words, typing a simple sentence before making it more complex, and especially for Thai-English translation, deleting redundant Thai words or particles. Moreover, teachers should advise students that there are other machine translations available such as *Altavista, SYSTRAN*, and *Yahoo Babel Fish*, so the students may compare the results from *Google Translate* and another tool to choose the best result.

In order to use a bilingual dictionary efficiently, teachers should tell students to read the English sentence examples in which the target words or phrase searched are included (Pipat, 2014). The sentence examples are short and simple. Moreover, as mentioned by Scholfield (2002), the quality of most bilingual dictionaries is lower than that of monolingual dictionaries which belong to major publishers such as *Longman, Oxford,* and *Cambridge*. Hence, teachers

should encourage students to re-check any aspects of language such as meaning, grammar or spelling in those monolingual dictionaries to ensure the high quality of the target items searched. In addition, there are other bilingual dictionaries available such as *Lexitron*, *Sanook.com*, and *Bing* that teachers can recommend the students to use to compare the results.

In terms of the effectiveness of strategies for using online tools, as stated in the discussion section, the low-proficiency students repetitively used editing strategies after translating from Thai sentences into English. This pattern occurs because *Google Translate*

may not recognise the sentence structures searched, so the editing strategies might not be effective. Because machine translation cannot understand all the complexities of language produced by people, teaching students how machine translation works seems to increase the effectiveness of using this tool, by re-organising the word order, generating target-language sentences, and substituting words.

From the results, the low-proficiency students' strategies and tools used are fewer than those used by the high-proficiency students. Therefore, the low-proficiency students should learn more strategies and tools from the high-proficiency students. For example, the low-proficiency students should learn the high-proficiency students' strategy for using online tools such as cross-checking the meaning of English words/phrases with different types of tools. They should be encouraged to cross-check the target information with at least two online tools because the quality of some tools on the Internet, e.g. bilingual dictionaries, is quite low. With some websites, users can add information without being screened by an editor. The information added is examined by an editor only every three or six months. Therefore, before the information is examined, it may not be reliable. With other websites, the editor may not be a linguist; she may be knowledgeable in another discipline such as computer science, so she may not be fully capable of editing languages. As a result, cross-referencing is suggested.

The low-proficiency students, furthermore, should check word usage as the high-proficiency students do when they find English equivalents for Thai words. Meaning is one aspect of language

properties, but there are other aspects such as form and word usage (Nation, 2001) that the low-proficiency students should be aware of. Increasing language awareness might help them produce a better piece of writing.

Apart from machine translation and bilingual dictionaries, the low-proficiency students should use other kinds of online tools such as monolingual dictionaries, search engines, and grammar checkers. Because machine translation and bilingual dictionaries are mainly used to find target equivalents or check meanings, students should be made aware of other aspects of language such as word usage or sentence structure. Monolingual dictionaries can be used to check the part of speech of a word; search engines can be used to check collocations by providing a concordance line or linking to a website for language learning; and grammar checkers can be used to check sentence structures such as subject-verb agreement.

Finally, both the low- and the high-proficiency groups should be encouraged to think in English and increase their vocabulary by getting more exposure to the English language such as by reading books or listening to news. Thinking in Thai and then translating into English may cause inaccuracies because the two languages belong to different families. Besides, as suggested by Scholfield (2002), students should 'think in the target language' to be efficient users of English because it is inefficient to perform the extra step of translating from the source language into the target language.

Conclusion

The aims of this paper were to explore types of online tools, purposes of, and strategies for using those tools in English writing by high-proficiency and low-proficiency students. The results showed that the students used seven kinds of tools to serve four purposes. To achieve each purpose, the students used different strategies. Regarding online tools, at the word level all seven kinds of tools were used, whereas at the phrase and sentence levels *Google Translate* was mainly used. In terms of proficiency, high-proficiency students used all seven kinds of tools while low-proficiency students used only two kinds of tools, namely *Google Translate* and *Longdo*. This study could suggest that Thai students used online tools when they wrote in English. However, teachers should recommend to students how to use online tools efficiently. Particularly, low-proficiency students should be guided to learn how to use several kinds of tools such as monolingual dictionaries, search engines and encyclopaedias. They, moreover, should be trained to use various strategies apart from translating and checking meanings of words/phrases/sentences.

References

Aalborg University (2014). **Translation Strategies III: Lexis and Dictionary Use.** Retrieved from http://leksikon.org. On September 6, 2014.

Acar, A., Geluso, J., & Shiki, T. (2010). How Can Search Engines Improve Your Writing? **CALL-EJ**, 12(1), 1-10.

Allen, J. (2003). Post-editing. In H. Somers (ed.), **Computers and Translation: A Translators Guide**. (pp.297-317). Amsterdam:

John Benjamins.

Belam, J. (2002). Teaching Machine Translation Evaluation by Assessed Project Work. In H. Somers (Ed.), **Proceedings of the 6th EAMT Workshop on Teaching Machine Translation** (131–136) Manchester.

Bishop, G. (2000). Developing Learner Strategies in the Use of Dictionaries as a Productive Language Learning Tool. **The Language Learning Journal**. 22(1), 58-62.

Brin, S. & Page, L. (1998). The Anatomy of a Large-scale Hypertextual Web Search Engine. **Computer Networks**. 30(1-7), 107-117.

Carr, M. (1997). Internet Dictionaries and Lexicography. **International Journal of Lexicography**. 10, 209-230.

Chon, Y. V. (2008). The Electronic Dictionary for Writing: A Solution or a Problem? **International Journal of Lexicography**. 22(1), 23-54.

Chun, Y. V. (2004). EFL Learners' Use of Print and Online Dictionaries in L1 and L2 Writing Processes. **Multimedia-Assisted Language Learning**. 7(1), 9-35.

Cohen, A. D. (1994). **Assessing Language Ability in the Classroom**. Boston: Heinle & Heinle.

Cohen, A. D. (1998). **Strategies in Language Learning and Using a Second Language**. London: Longman.

Conroy, M. A. (2010). Internet Tools for Language Learning University Students Taking Control of Their Writing. **Australian Journal of Educational Technology**. 26(6), 861-882.

Cribb, V. M. (2000). Machine Translation: The Alternative for the 21st

Century? **TESOL Quarterly**. 34(3), 560-569.

Dudeney, G. (2000). **The Internet and the Language Classroom**. UK: Cambridge.

Elola, I., Rodriguez-Garcia, V. & Winfrey, K. (2008). Dictionary Use and Vocabulary Choices in L2 Writing. **Estudios de Linguistica Inglesa Aplicada**. 8, 63-89.

Forcada, M. L. (2000). Learning Machine Translation Strategies Using Commercial Systems: Discovering Word-reordering Rules. **Proceedings of MT 2000: Machine Translation and Multilingual Applications in the New Millennium** (7.1-7.8) Exeter, UK.

Garcia, I. (2010). **Can Machine Translation Help the Language Learner?** Retrieved from http://www.pixel-online.net/ICT4LL 2010/common/download/Proceedings_pdf/TRAD02-Garcia.pdf. On August 1, 2014.

Garcia, I. (2012). A Brief History of Post-editing and of Research on Post-editing. **Revista Anglo Saxonica**. 3(3), 291-310.

Garcia, I., & Pena, I. (2011). Machine Translation-assisted Language Learning: Writing for Beginners. **Computer Assisted Language Learning**. 24(5), 471-487.

Gaspari, F. (2002). Using Free On-line Services in MT Teaching. In H. Somers (Ed.), **Proceedings of the 6th EAMT Workshop on Teaching Machine Translation** (pp. 145–153) Manchester.

Gaspari, F. (2007). **The Role of Online MT in Webpage Translation**. Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Manchester, England.

Hadi, Z. (2013). Does Corpus Analysis Tool Enhance Using Correct Compound Verbs? **The Journal for ESL Teachers and Learners**. II, 443-448.

Hutchins, W. J. & Somers, H. (1992). **An Introduction to Machine Translation.** London: Academic Press.

Isisac, K.U. (2013). The Positive Effects of Integrating ICT in Foreign Language Teaching. **Proceedings of 5th edition of the ICT for Language Learning**. Florence, Italy.

Jafarpour, A.A., Hashermian, M., Alipour, H. (2013). A Corpus-based Approach toward Teaching Collocation of Synonyms. **Theory and Practice in Language Studies**. 3(1) 51-60.

Johns, T. (1994). From Printout to Handout: Grammar and Vocabulary Teaching in the Context of Data-driven Learning In T. Odlin (Ed.). **Perspectives on Pedagogical Grammar**. (pp.293-314). Cambridge: Cambridge University Press.

Kliff, M. D. (2005). An Experiment in Post-editing MT by a Class of Intermediate/Advanced French Majors. **Proceedings of the 10th EAMT Annual Conference** (160-165) Budapest, Hungary.

Koyama, T. & Takeuchi, O. (2009). How Effectively do Good Language Learners Use Handheld Electronic Dictionaries: A Qualitative Approach. **Language Education and Technology**. 46, 131-150.

Levene, M. (2010). **An Introduction to Search Engines and Web Navigation.** Singapore: John Wiley & Sons, Inc.

Luoma, S. & Tarnanen, M. (2003). Creating a Self-rating Instrument for Second Language Writing: From Idea to Implementation.

Language Testing, 20(4), 440-465.

Luton, L. (2003). If the Computer Did My Homework, How Come I Didn't Get an "A"? **French Review**, 76(4), 766-770.

Ma, K. C. (2014). **Learning Strategies in ESP Classroom Concordancing: An Initial Investigation into Data-driven Learning**. Retrieved from http://journals.sfu.ca/CALICO.index. php. On August 20, 2014.

Macaro, E. (2009). Developments in Language Learner Strategies. In L. Wei and V. Cook (Eds.). **Contemporary Applied Linguistics**. (1), 10-36.

McGraw-Hill Companies. (2003). **Power Google**. USA: McGraw-Hill/ Dushkin.

Min, C. & Shoujing, L. (2009). Dictionary Use in Vocabulary Learning: Focus on RUC Freshmen's Reading Practice. **CELEA Journal (Bimonthly)**. 32(1), 65-76.

Muniandy, B. (2010). Academic Use of Internet among Undergraduate Students: A Preliminary Case Study in a Malaysian University. **International Journal of Cyber Society and Education**. 3(2), 171-178.

Musk, N. & Cekalte, A. (2012). **Mobilising Memory Resources to Solve Language Problems in English Project Work**. An Abstract Presented at NORDISCO 2012. Linköping University.

Nation, I. S. P. (2001). **Learning Vocabulary in Another Language.** United Kingdom: Cambridge University Press.

Nesselhauf, N. (2005). **Collocations in a Learner Corpus**. Philadelphia: John Benjamins.

O'Neill, E. M. (2012). **The Effect of Online Translators on L2 Writing in French.** Unpublished Doctoral Dissertation. University of Illinois, USA.

Okuyama, Y. & Igarashi, H. (2007). Think-aloud Protocol on Dictionary Use by Advanced Learners of Japanese. **The JALT CALL Journal**. 3(1-2), 45-58.

Oxford, R. L. (1990). **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know**. Boston: Heinle.

Park, K. (2010). **Using a Specialized Corpus and Google Custom Search Engine (CSE) for Enhancing L2 Teaching and Learning**. Retrieved from http://www.personal.psu.edu/xxl13/teaching/au10/558/park_2010.pdf. On August 20, 2014.

Park, K. & Kinginger, C. (2010). Writing/Thinking in Real Time: Digital Video and Corpus Query Analysis. **Language Learning & Technology.** 14(3), 31–50.

Payne, J. (2008). **Data-driven South Asian Language Learning.** Retrieved from http://salrc.uchicago.edu/workshops/sponsored/061005/DDL.ppt. On October 12, 2014.

Pipat (2014). **How to use Longdo**. Retrieved from http://english-for-thais-2.blogspot.com/2010/01/1331-longdo.html. On October 5, 2014.

Pratibha, J. (2010). Computer Assisted Language Learning: Benefits and Barriers. **Journal of Literature, Culture, and Media Studies**. II(3), 59-71.

Purcell, K., Rainie, L., Heaps, A., Buchanan, J., Friedrich, L. & Jacklin, A. (2012). **How Teens Do Research in the Digital World**. USA:

Pew Internet.

Scholfield, P. (2002). **Why Shouldn't Monolingual Dictionaries Be as Easy to Use as Bilingual Ones?** Retrieved from http://www.pearsonlongman.com/dictionaries/teachers/articles/p-scholfield-02.html. On August 30, 2014.

Sharp, V. (2005). **Computer Education for Teachers: Integrating Technology into Classroom Teaching**. Singapore: Northridge.

Shei, C.C. (2002). Teaching MT through Pre-editing: Three Case Studies. In H. Somers (Ed.), **Proceedings of the 6th EAMT Workshop on Teaching Machine Translation** (89-98) Manchester.

Somers, H. (2002). Three Perspectives on MT in the Classroom. **Proceedings of the MT Summit VIII Workshop on Teaching Machine Translation (**35-43**)** Santiago de Compostela**.** Sriprichan, P. (2003). Evaluating Classroom Concordancing: The Use of Concordance-based Materials by a Group of Thai Students. **Thammasat Review**. 3(4), 203-236.

Stapleton, P. (2005). Using the Web As a Research Source: Implications for L2 Academic Writing. **Modern Language Journal**. 89(2), 1-35.

Stapleton, P. & Radia, P. (2010). Tech-era L2 Writing: Towards a New Kind of Process. **ELT Journal**. 64(2), 175-183.

Stymne, S. (2012). **Text Harmonization for Phrase-based Statistical Machine Translation**. Unpublished Doctoral Dissertation. Linkoping University, Sweden.

Sudartini, S. (2010). Internet and English Language Teaching **'Pelatihan Pembuatan Bahan Ajar Berbasis Internet untuk Guruguru**

Bahasa Inggris SMA Kabupaten Sleman.' (1-8) Malaysia.

Tang, G. M. (1997). Pocket Electronic Dictionaries for Second Language Learning: Help or Hindrance? **TESL CANADA JOURNAL**. 15(1), 39-57.

University of Otago. (2008). **Search Strategy Hints**. Retrieved from http://www.library.otago.ac.nz/pdf/2008_search_strategy_worksheet.pdf. On July 21, 2014.

Wenden, A. (1987). Conceptual Background and Utility. In A. Wenden and J. Rubin (eds.), **Learner Strategies in Language Learning**. (3-13). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Wongkaewphothong, R. (2014). **How to Use Google Translate Most Effectively**. Retrieved from http://www.l3nr.org/posts/456208. On October 23, 2014.

Yeh, Y., Liou, H.-C. & Li, Y.-H. (2007). Online Synonym Materials and Concordancing for EFL College Writing. **Computer Assisted Language Learning**. 20(2), 131-152.

Yoon, C. (2008). **Using Online Corpus Tools and Other Reference Resources as Writing Assistance: A Mixed Methods Study of Korean ESL Graduate Students' Academic Writing**. Toronto, Canada.

Yuste, E. (2002). MT and the Swiss Language Service Providers: An Analysis and Training Perspective. In H. Somers (Ed.), **Proceedings of the 6th EAMT Workshop on Teaching Machine Translation** (45-49) Manchester.

Zhong, Y. (2008). A Study of Autonomous English Learning on the Internet. **English Language Teaching.** 1(2), 147-150.

Pornpol Wuttikrikunlaya is pursuing a PhD in the Applied Linguistics Program at King Mongkut's University of Technology Thonburi. His research interests are Internet applications in language learning, translation, and semiotics.

Wareesiri Singhasiri is an Assistant Professor in the Department of Language Studies, School of Liberal Arts, King Mongkut's University of Technology Thonburi. She received her Ph.D. from the University of Essex, UK. Her interests are learning strategies, learning styles and research methodology.

Sonthida Keyuravong is an Associate Professor in the Department of Language Studies, School of Liberal Arts, King Mongkut's University of Technology Thonburi. Her main interest lies in the use of technology in language learning and teaching, both in class and outside class for independent learning. Her other interest is materials development.

Translation of Directional Serial Verb Constructions in Thai into English: A Case Study of Students of Faculty of Communication Arts

การแปลกริยาเรียงที่บอกทิศทางในภาษาไทยเป็นภาษาอังกฤษ: กรณีศึกษาของนิสิตคณะนิเทศศาสตร์

Wanlee Talhakul

Chulalongkorn University Language Institute

Abstract

This study aims to investigate how Thai students interpret the meaning of directional serial verb constructions (SVCs) in Thai, and to examine whether they encounter any problems in translating the SVCs into English. The 20 participants in the study were fourth year students of the Faculty of Communication Arts enrolled in a translation course at Chulalongkorn University Language Institute. The translation task employed as the research tool included ten sentences consisting of two to four serialized verbs. It was found that the students' interpretations of SVC meaning can be categorized into four groups based on the position of verbs in a series - the first verb, the second verb, the third verb, and the first and second verbs together, which are viewed as a main verb in English. It also reveals that students have two main problems in translating SVCs into English. The first problem is related to the grammatical aspect including: tense, aspect, voice, lack of main verb, double finite verbs, verb conjugation, subject-verb agreement, adverbs, prepositions, articles, and misspelling. The second one is the semantic problem consisting of:

mistranslation, under-translation, over-translation, and no translation. Problems with tense were found to occur most frequently, followed by under-translation and mistranslation respectively. It was discovered that, to a significant degree, the more verbs an SVC contains, the more problems that will occur with the translations.

Keywords: Thai serial verb constructions, Thai students' translation, interpretation, translation problems

บทคัดย่อ

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาการตีความหมายกริยาเรียงที่บอกทิศทางในภาษาไทยเพื่อแปลเป็นภาษาอังกฤษของนิสิตชาวไทยและปัญหาในการแปลกริยาดังกล่าว กลุ่มตัวอย่างเป็นนิสิตชั้นปี 4 คณะนิเทศศาสตร์ จำนวน 20 คน ที่เรียนวิชาการแปลของสถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย โดยกลุ่มตัวอย่างได้แปลประโยคทั้งหมด 10 ประโยค โดยในแต่ละประโยคประกอบด้วยกริยาเรียงตั้งแต่ 2-4 คำ ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มตัวอย่างตีความหมายของกริยาเรียงในภาษาไทยและแปลเป็นกริยาหลักในภาษาอังกฤษโดยพิจารณาจากตำแหน่งของกริยาเรียงในหน่วยสร้างกริยานั้น ซึ่งแบ่งได้เป็น 4 กลุ่มคือ ตำแหน่งกริยาคำแรก กริยาคำที่สอง กริยาคำที่สาม และกริยาคำแรกและคำที่สองประกอบกัน และกลุ่มตัวอย่างมีปัญหาหลัก 2 ประการในการแปลประโยคที่มีกริยาเรียง ปัญหาแรกคือ ปัญหาทางด้านไวยากรณ์ประกอบด้วย กาล การณ์ลักษณะ วาจก การขาดกริยาหลัก การใช้กริยาหลักซ้อน การผันกริยา การใช้กริยาให้สัมพันธ์กับประธาน คำวิเศษณ์ คำบุพบท คำนำหน้านามและการสะกดผิด ปัญหาที่สองคือ ปัญหาทางด้านอรรถศาสตร์ประกอบด้วย การแปลผิดความหมาย การแปลขาด การแปลเกิน และการไม่แปล โดยปัญหาเรื่องกาลเป็นปัญหาที่เกิดมากที่สุด รองลงมาคือการแปลขาดและการแปลผิดความหมาย ตามลำดับ นอกจากนี้ ยังพบอีกว่า จำนวนกริยาที่มากขึ้นในกริยาเรียงมีผลทำให้กลุ่มตัวอย่างแปลไม่ถูกต้องมากขึ้นอย่างมีนัยสำคัญ

คำสำคัญ: โครงสร้างกริยาเรียงภาษาไทย การแปลของนิสิตชาวไทย การตีความ ปัญหาการแปล

Introduction

With the arrival of the ASEAN Community in 2015, the demand for greater English proficiency will increase significantly as it will become the predominant language or the lingua franca employed across the region. However, people in many countries in this part of Asia still have limited ability to communicate in English effectively or even no ability at all. This necessitates the translation of English into numerous other languages to enable wider access to information and guarantee effective message delivery. Like other non-native speakers of English who wish to disseminate information within the global arena, Thais too often must translate from their mother tongue into English to get their message across. Thus, translation plays an integral part in this inter-language scenario.

Generally, translation refers to the process of transferring the meaning of a text written in one language into a text in another language. Clearly, the goal of the process is that the *meaning* of the original text is conveyed, not the *form* of the text. Since each language has its own distinctive forms for representing meaning, accurate translations may require expression of meaning in another language to be a very different form than in the original language (Larson, 1998). Therefore, to properly translate a Thai text into English, the syntactic forms representing the meaning would likely be rather dissimilar. When Thai and English grammatical features are compared, many characteristics differ significantly. One of the differences which is readily apparent is verb structure.

In English, a verb which involves various grammatical aspects

like modality, tense, aspect, and voice, is not allowed to co-occur with another verb in a series. However, this phenomenon frequently occurs in Thai. Serial verb construction (SVC) is one of the most common linguistic features in the Thai syntactic system and refers to situations in which two or more verbs are used in juxtaposition without any linker (Thepkanjana, 2006). The following is an example of a Thai SVC and its English translation taken from the Thai story named "ฟื้นความหลัง" (Looking Back, 1967) with an accurately translated English version done by professional translators of the Translation Center, Faculty of Arts, Chulalongkorn University (1996):

Thai (original):

นาย วิลเลียม นันท์ ก็ ลา กลับ ไป อังกฤษ

naaj0 wil0liam2 nan0 k@@2 laa0 klap1 paj0 ang0krit1[13]

English (translation): Mr. William Nan left for England.

The serialized verbs above are 'ลา+กลับ+ไป' /laa0+klap1 +paj0/. It can be seen that the directional concept of the SVC is syntactically conveyed through the form of a verb followed by a preposition in English. This conforms to Masica (1976: 150-153 cited in Thepkanjana, 1986; Aikhenvald, 2006) who views an SVC's meaning as being carried over into non-serial verb languages like English through varied linguistic devices such as adverbs, prepositions, inflections and conjunctions. It can also be represented by another finite verb with a conjunction, or sometimes be omitted in English (Mallikamas, 2013).

[13] The LRU Transcriptions (Luksanaeeyanawin, 1993) developed at the Linguistics Research Unit of Chulalongkorn University is used to illustrate the examples of SVCs in this research since the study does not deal with the phonological issue (see Appendix).

In terms of the translation perspective, translations of the SVC do not contain word-by-word equivalence to the original as experienced translators do not look at the original text word by word or phrase by phrase, but look for the overall idea of the entire text (Sangaramruang, 1999 cited in Tayjasanant, 2013). However, it is notable that it is the first verb in the series that is interpreted as most important to be transferred into the main verb in English, not the last two verbs.

In the context of inexperienced translators like the Thai students in this study, translations of the above SVCs may not result in the same level of accuracy as professional ones. According to Mallikamas (2013), verb serialization is a construction that does not occur in formal English, so Thai learners often face problems in using this feature in English. Using double finite verbs is completely erroneous in standard written English as the language does not allow more than one finite verb to occur sequentially without changing any form of another verb or having any conjunction in between (Hongthong, 2013). In addition, a verb in English is also associated with tense.

According to the Longman Dictionary of Applied Linguistics (Richards et al, 1985 cited in Mallikamas, 2013), tense is about the relationship between a verb form and time in which an action, an event or a state happens. In other words, actions, events or states are expressed through verbs in different forms. So, tense is not the same thing as time even though they are associated. On the other hand, to refer to time in Thai, auxiliary verbs or time markers are required to indicate the time of an action's occurrence (Pinmanee, 2012;

Mallikamas, 2013). For this reason, using tense accurately in English is one of the most difficult problems for Thai learners (Mallikams, 2013).

Therefore, it would be interesting to determine how novice translators, namely, Thai students who are taking a translation course, interpret the meaning of SVCs and whether they encounter problems in translating this feature into English. If problems do arise, what kinds of errors are most frequently committed? Even though a number of problems of Thai-English translation have been addressed in various textbooks, the SVC issue has been rarely mentioned. For this reason, exploring Thai students' ability to translate SVCs would be extremely useful as the findings of the study will help raise awareness of problems in conveying the meaning of SVCs among teachers and students alike. This, in turn, could help students more accurately translate Thai SVCs into their English equivalents.

Literature Review

1. Translation

Translation is defined differently based upon which theory a linguist relies. Catford (1965: 20), in his linguistic theory of translation, defines translation as 'the replacement of textual material in one language (Source Language or SL) by equivalent textual material in another language (Target Language or TL)' whereas Nida (1964), using a sociolinguistic approach, emphasizes the involvement of communication within the context of interpersonal relations. Nida's concept has been influential on other succeeding theorists like Newmark (1981) and Larson (1998), whose definitions are based on a

communicative or semantic approach in which context is the major consideration when doing translation. Moreover, Sangaramruang (1999 cited in Tayjasanant, 2013) proposed that translation is not simply language or code changing, as translators need to have an overall idea of the whole text and particular conditions that influence the text. This is consistent with Pinmanee (2006 cited in Tayjasanant, 2013), who believes that translators should look beyond the literal meaning of words and expressions. Therefore, contextual considerations are the main concern that translators should keep in mind when translating texts from the SL into the TL.

To determine the precise meaning is a critical step of a translation process that translators must deal with carefully; otherwise, incorrect translation of meaning could result (Borisut, 1997 cited in Pinmanee, 2009). According to Nida (1975) and Newmark (1981), a process of translation consists of three steps – firstly analyzing the text in the SL, then transferring the meaning of the SL text into the TL, and finally restructuring the result so that it fits appropriately and naturally in the TL text. Therefore, the analysis of the SL text is the key first step in conveying an accurate message over in the TL.

However, although translators can interpret a source text and comprehend its original meaning correctly, they may produce an inaccurate translation due to the use of the inappropriate or ungrammatical language in the TL. This situation occurs often in the case of translation from Thai into English. Pinmanee (2009) notes that Thai translators rarely face a problem in reading to comprehend the meaning of the source text in Thai, but have significant difficulty

creating the necessary sentence structures to express that meaning in English. According to Pinmanee (2000), problems in translation can be categorized into two main groups. The first group involves a serious problem of translation i.e., the translated meaning is distorted from the original meaning, while the second one entails a minor problem i.e., the translation does not flow naturally in the language in the TL text. This categorization may seem broad and subjective since it does not address the extent of the meaning distortion and because the classification is based on the author's personal judgement regarding the problem. On the other hand, Tayjasanant (2013), based on Supol (1998), outlines more detailed types of translation problems in the Thai context as follows:

1. Mistranslation – involving the use of wrong words or grammatical constructions due to misinterpretation of certain ambiguous words in the SL.

2. Over-translation and under-translation – involving adding too lengthy and sometimes unrelated explanations or leaving out certain parts of the SL, which may distort the aim and meaning of the original text or affect the reader's understanding of the translated text.

3. Inappropriate styles and registers – using styles and registers in an unsuitable manner.

4. Lack of smoothness – employing form-based translation by maintaining the grammatical construction of the SL in the TL text.

5. Lack of cultural understanding – not having sufficient understanding of the TL culture to create an accurate translation.

It can be seen that the above classifications do not directly

include the grammatical aspect as one might anticipate for translation from Thai into English. In regards to this, Baker (1992) states that translators may encounter certain grammatical problems concerning the five major categories of number, gender, person, tense and aspect when translating across languages. These problems, based on contrastive analysis, may derive from the linguistic differences between two languages. In terms of error analysis, these ungrammatical products should not be viewed negatively as they provide significant insights into the strategies employed by learners in their second language learning process (Corder, 1967).

According to Richards (1971), there are three types of errors including interference errors generated by L1 transfer, intralingual errors resulting from incorrect (incomplete or overgeneralized) application of language rules, and developmental errors caused by the construction of faulty hypotheses in L2. In addition, based on a study on a corpus-based approach to translation error analysis with Romanian EFL learners (Popescu, 2013), the researcher divided learner errors into three types: linguistic errors (morphological, syntactic and collocational), comprehension errors (misunderstanding of lexis or syntax), and translation errors (distorted meaning, additions, omissions, inaccurate renditions of lexical items).

2. Serial verb constructions (SVCs)

Serial verb construction (SVC)–where two or more verbs are concatenated—is one of the most common linguistic features in the Thai syntactic system (Thepkanjana, 1986). Apart from the syntactic-based definition, SVCs in general are also widely discussed using

semantic-based criterion. They are semantically considered by a number of linguists as providing certain types of information and serving a variety of functions e.g. directional, comparative, instrumental, purposive, aspectual, etc. (Voorhoeve, 1975; Jansen et al., 1978; Thepkanjana, 1986).

Moreover, some linguists view them as a single event (Lord, 1973; Filbeck, 1975; Hale, 1991), meaning that all the verbs in the series jointly designate an event in which the initial verb carries the true predicate meaning of the proposition and any subsequent verb indicates a functional meaning which is related to the meaning of the initial verb (which can be considered the main verb) (Filbeck, 1975). Durie (1997) states that the perception of this single event expressed by serial verbs is intuitively clear to native speakers. For non-native speakers who study serializing languages, it may be problematic for them to have the same perception as the native speaker. In a study by Hongthong (2013), it was found that English undergraduates and postgraduates who studied Thai did have the limited competence in error awareness of basic Thai SVCs.

In terms of linguistic comparison of serial verb and non-serial verb languages like English, it was found that many grammatical devices in non-serializing languages are employed to represent SVCs. A previous study by Westermann (1930 cited in Sebba, 1987), who compared SVCs in Ewa (a Niger-Congo language) with English, shows that several Ewa verbs may often be expressed by a single verb in English as a leading event, while subordinate events are likely to be rendered by means of a preposition, adverb, conjunction, or a prefix

on the verb. Moreover, when SVCs are compared to the surface grammar of English, they are represented by a formally disparate array of subordinating devices including complementary infinitives, *-ing* complements, modal auxiliaries, adverbs, prepositional phrases, or even whole subordinate clauses (Matisoff, 1969 cited in Aikhenvald, 2006). Supporting these studies, Aikhenvald (2006:3) states that "SVCs are a grammatical technique covering a wide variety of meanings and functions. They do not constitute a single grammatical category. They show semantic and functional similarities to multi-clausal and subordinating constructions in non-serializing languages."

From the perspective of translation, a number of studies have been conducted which compare Thai SVCs with their English translations by using a corpus as a tool in collecting data. However, little empirical research has been conducted with non-native speakers of English, such as Thai students, translating these linguistic features into English. According to a study by Sutthichatchawanwong (2006) investigating professional translators' translations of Thai SVCs to examine their semantic and syntactic equivalence in English, one significant finding shows that a variety of linguistic realizations are employed to convey different concepts of Thai SVCs. These forms range from even a small unit of language like morpheme, single words (verbs, adverbs, prepositions, adjective, nouns, participles, conjunctions), phrases (verb phrases, noun phrases, prepositional phrases), clauses, to complete sentences (active or passive). Clearly, it can be seen that the results of this empirical study are consistent with those linguists' statements mentioned previously. In performing a translation task,

professional translators are known to use a variety of techniques in translating Thai SVCs into English like the addition of conjunctions, or the omission of one or two verbs (Decha, 2006).

Objectives of the Study

The purposes of this study are:

1. To investigate and analyze students' interpretations of the directional concept of Thai SVCs

2. To explore students' problems in translating the concept of Thai SVCs into English

Scope of the Study

This research examines students' translation ability of Thai SVCs with only the directional verb (DV) /paj0/ 'go' into English. This DV was chosen because of its high frequency of occurrence with other verbs in a series. According to Sutthichatchawanwong (2006), among the six DVs i.e., /paj0/ 'go', /maa0/ 'come', /khaw2/ 'enter', /?@@k1/ 'exit', /khvn2/ 'ascend', and /long0/ 'descend', not only does /paj0/ occur most often in verb serialization, but it also denotes the directional concept more frequently than the other concepts e.g. purposive, sequential, etc. For this reason, SVCs with this DV denoting the directional concept were chosen to be studied for this research.

Research Procedures

Participants

The participants were 20 (out of a total 40) fourth year students of the Faculty of Communication Arts studying at

Chulalongkorn University and enrolled in the course Translation for Communication Arts II (translating texts from Thai into English) provided by Chulalongkorn University Language Institute. Only 20 students volunteered to participate in the study by returning a translation task (the research instrument) to the researcher. These students were selected from two sections of the translation course and had different levels of language competency according to their CU-TEP score and grade in the previous English course. This selection process was used to ensure that the participants would create diverse translations reflecting their individual ability in translating Thai SVCs into English. Since this qualitative research aims to investigate students' translations in terms of their interpretations and problems, such number of participants are deemed to produce a sufficient amount of data for analysis in this study.

Research instrument and data collection

A task translating texts at a sentence level from Thai into English was employed to examine participants' translation ability of Thai SVCs with /paj0/ 'go' denoting the directional concept. The task contained ten sentences taken from a narrative discourse in the Thai story named "ฟื้นความหลัง" (Looking Back) written by Phraya Anuman Rajdhon (1967). This story was selected as a sample in the research by Sutthichatchawanwong (2006) because of its high standard of translation between the TL (English) and the SL (Thai) meaning mapping. The story was evidentially found to provide a large corpus of 1,541 Thai SVCs with six DVs. Out of this total, only 280 SVCs with /paj0/ co-occurring with different verbs denote a directional concept.

So, it would appear to provide an appropriate level of diversity in the task for participants.

However, these 280 serialized verbs occurred in clauses and sentences with and without a subject. Since this study focuses on how students translate SVCs, only short clauses or sentences with a subject were chosen to avoid other difficulties which might affect students' ability and effort in doing the task. Moreover, different verbs co-occurring with /paj0/ were also purposively selected to elicit the understanding of various meanings of verb co-occurrence from students.

Based on these criteria, ten sentences containing two, three or four verbs including /paj0/ in a series were ultimately selected as the model constructions for the task in this study. Having a varied number of serial verbs in a sentence would hopefully provide a chance to observe students' ability to tackle translation of simple to more complex constructions of Thai SVCs. Moreover, each sentence was carefully chosen with a given context for students to understand or interpret the sentences. Therefore, using ten sentences selected based on the above criteria and resulting in a total of 200 student-translated sentences was deemed to provide ample data for analysis in this case study.

In collecting the data, since this study has a small corpus of 200 sentences of English translations of Thai SVCs, it was deemed appropriate to use only the Microsoft Excel program to collect the data for further comparison of students' translations of SVCs. First, each original text in Thai including SVCs was recorded in one column

with its English translations of the 20 students in the next column. Then the English representations of the SVCs of each participant were underlined in the target texts. After that, only all these representations were entered into another column in order to be sorted easily by the program.

This sorting was done to aid in the examination of the students' interpretations of the SCVs based on those representations and to determine their frequency of occurrence. After that, each English representation of the 20 students was again analyzed for their problem type. At this stage, a linguistic code was assigned for each type. For example, MT stands for mistranslation, UT stands for under-translation, and T stands for tense. Then each representation was identified according to its type of problem with an assigned code in another column. Eventually, these codes were also sorted to be counted for their frequency of occurrence.

Data analysis

The analysis of the data was divided into two steps:

Step 1 – Examine students' interpretations of the SVCs with /paj0/ 'go' from their English representations to determine whether they were translated based on the meaning of the overall idea of all verbs or the meaning of any particular verb in focus in a series.

Step 2 – Determine whether students have problems in translating the Thai SVCs. And if they do, what are the major errors that the students most commonly make?

Findings

1. Students' interpretations of the directional concept of SVCs

It was found that the 20 students translated the meaning of the SVCs with /paj0/ 'go' differently. Some analyzed the meaning of the SVCs as a whole while others interpreted them by focusing on a particular verb in the series. From the corpus of 200 English translated sentences, students' interpretations of SVCs can be categorized into four groups based on the position of verbs in a series – the first verb, the second verb, the third verb, and the combination of the first and second verbs, which are considered as a main verb in English. For each group, tables showing all of the students' translations of SVCs are also presented in which English tokens employed by students are systematically displayed based on similar English representations. These four groups are as follows:

1.1 V1 of SVCs as a main verb in English translations

1.1.1 SVCs consisting of two verbs

Among four sentences with Thai SVCs consisting of two verbs, there are two sentences in which the first verbs are given more importance than the second one; as a result, they are carried over as main verbs in the English translations. See Tables 1 and 2 below for more detail.

Table 1 Two serialized verbs – ผ่าน+ไป /phaan1+paj0/ ‘pass+go’ and their interpretations by students

Sentence with Thai SVCs (SL)	Students’ Translations of SVCs (TL)			Frequency	%
	Pre-V	Main Verb(s)	Post-V		
1. เมื่อ อาจารย์ ผ่าน ไป mvva2 aa0caan0 phaan1 paj0 when teacher pass go	-	pass(ed)	by/on/through/away	7	35
	-	passed	-	3	15
	is	passing	-	1	5
				Total	55
	-	walk(s/ed) pass(ed)	-	5	25
	-	walked	away	1	5
				Total	30
	-	was pass	-	1	5
	-	went pass	-	1	5
	-	was	past	1	5
				Total	15

Table 1 above shows that 11 students (55%) simply thought that the first verb /phaan1/ 'pass' is the main action of the SVC, so they used only the equivalent verb 'pass' as the main verb but in different forms i.e., pass, passed, and passing. Interestingly, six students (30%) interpreted the meaning of /phaan1/ as the action of walking; consequently, the verb 'walk' was used to convey the original meaning. However, out of these six students, five of them (25%) also tried to preserve the meaning of /phaan1/ in the TL by giving the equivalent word 'pass' as the second verb after 'walk', resulting in double verbs in the translations which is ungrammatical in English. Nevertheless, if the overall picture is taken into consideration in terms of its semantic aspect, most students’ English translations reflect the correct comprehension of the original meaning of the SVC.

Table 2 Two serialized verbs - เดิน+ไป /dqqn0+paj0/ ‘walk+go’ and their interpretations by students

Sentence with Thai SVCs (SL)	Students’ Translations of SVCs (TL)			Frequency	%
	Pre-V	Main Verb(s)	Post-V		
2. เมื่อ ข้าพเจ้า	-	walk	(to)	7	35
เดิน ไป ตอน	-	walked	to	6	30
mvva2 khaa2pha1cao2	-	walk(ed)	along at/ into/through	4	20
dqqn0 paj0 t@@n0					
when I	am	walking	to	1	5
walk go section				Total	90
กลาง สะพาน	-	was	in	1	5
klaang0 sa1phaan0	-	went	to	1	5
middle bridge				Total	10

Compared to the first table, Table 2 presents more explicit evidence of the verb students focused on. Since 18 students (90%) understood that the first verb /dqqn0/ 'walk' is the main action, the equivalent English verb 'walk' was overwhelmingly employed to express the same meaning as the original. On the other hand, one student translated this SVC by using only 'went' (the past form of 'go') as the main verb. Clearly, this translation leads to meaning loss in translation.

1.1.2 SVCs consisting of three verbs

One out of three sentences with SVCs was found to show that students again interpreted the first verb in a series as a main verb in English. (See Table 3 below.)

Table 3 Three serialized verbs - เขียน+ไป+ถึง /khian4+paj0+thvvng4/ ‘write+go+reach’ and their interpretations by students

Sentence with Thai SVCs (SL)	Students’ Translations of SVCs (TL)		Frequency	%
	Main Verb(s)	Post-V		
7. ข้าพเจ้า ก็ เขียน จดหมาย ไป ถึง khaa2pha1cao2 k@@2 khian4 cot1maaj4 paj0 thvvng4 I then write letter go reach นาย วิลเลียม นันท์ naaj0 wil0liam2 nan0 Mr. William Nan	wrote	a/the letter to	12	60
	write	a/the letter to	5	25
	write	Mr. William Nunn the letter	1	5
			Total	90
	send	William a letter	1	5
	sent	letter to	1	5
			Total	10

Similar to Table 2, Table 3 strongly indicates that the majority of students (90%) interpreted the first verb /khian4/ ‘write’ as the main action. Therefore, they transferred the same meaning using the equivalent word ‘write’ or ‘wrote’ in English as the main verb. For the other two students (10%), they misinterpreted the meaning of the first verb of SVC as ‘send’, which resulted in the incorrect meaning in the TL.

1.1.3 SVCs consisting of four verbs

Although increasingly complex SVCs were presented to students, they still considered the first verb of SVCs as more important than the others. This is illustrated in Tables 4, 5 and 6 below respectively.

Table 4 Four serialized verbs - แล่น+ลดเลี้ยว+ไป+ตาม /lxn2+lot3liew3+paj0+taam0/ ‘run+zigzag+go+follow’ and their interpretations by students

Sentence with Thai SVCs (SL)	Students’ Translations of SVCs (TL)			Frequency	%
	Pre-V	Main Verb(s)	Post-V		
8. เรา ก็ แล่น ลดเลี้ยว ไป ตาม rao0 k@@2 lxn2 lot3liaw3 paj0 taam0 we then run zigzag go follow ไหล่ เขา laj1 khaw4 shoulder mountain	-	drive	Ø* along	6	30
	-	drove	(a car) along	4	20
	-	drive	(ziazag) on/ dizzy around	3	15
	-	drive	along circuitous	1	5
	-	drive	a car follow	1	5
	was	driven	circuitous along	1	5
	zigzagly	drove	on winding	1	5
				Total	85
	-	wind	along	1	5
	-	snaked	along	1	5
	-	Ø*	-	1	5
				Total	15

* Ø = No translation given by a student

As the SVC above is more complicated than those in Tables 1, 2 and 3, it can be observed that a wider variety of translations was produced. However, most students (85%) still shared the same understanding that the first verb /lxn2/ ‘run’ plays a more important role than the other three verbs; as a result, they employed various grammatical forms of ‘drive’, interpreted as having the equivalent meaning to /lxn2/, as the main verb in English. Unsurprisingly, with the greater number of verbs in the series, one student appeared to have hit an obstacle in interpreting the meaning of the above SVC, so

he/she did not produce any translation for the original sentence. Table 5 below presents another example showing results similar to those in Table 4.

Table 5 Four serialized verbs - พูด+เลย+ไป+ถึง /phuut2+lqqj0+paj0+thvvng4/ 'talk+pass+go+reach' and their interpretations by students

Sentence with Thai SVCs (SL)	Students' Translations of SVCs (TL)		Frequency	%
	Main Verb(s)	Post-V		
9. แล้ว ก็ พูด เลย ไป ถึง แหนมส้ม lxw3 k@@2 phuut2 lqqj0 paj0 thvvng4 nxxm4som2 already then talk pass go reach 'naem som'	talk	about	6	30
	talk	to/up to/ with	3	15
	talks	about/further to	2	10
	talked	about	2	10
			Total	65
	said	about/to	2	10
			Total	10
	refered*	to	1	5
	added	about	1	5
	continued	to talk about	1	5
	-	including	1	5
	-	past through	1	5
			Total	25

* Misspelling by a student

Verb serialization in Table 5 above firmly demonstrates the understanding of most students that the first verb /phuut2/ 'talk' is the major action of this SVC. This is supported by the word 'talk(s)' or 'said' being used by 15 students (75%) to represent the meaning of /phuut2/ in the translations. However, five students (25%) demonstrated an effort to interpret this complex SVC meaning as a

whole with different words or phrases in English. Unexpectedly, only one of these used the phrase 'continued to talk about,' which was the most appropriate translation among the group. This shows that this student possessed a good understanding of the meaning of the SVC before rendering it into English.

1.2 V2 of SVCs as a main verb in English translations

Only SVCs consisting of two verbs were found to illustrate students' interpreting the second verb as the main action. This is unlike the two-verb SVCs in Tables 1 and 2 since the two-verb SVCs in Tables 6 and 7 present interpretations of SVC meaning in the opposite order.

Table 6 Two serialized verbs - ตรง+ไป /trong0+paj0/ 'straight+go' and their interpretations by students

Sentence with Thai SVCs (SL)	Students' Translations of SVCs (TL)		Frequency	%
	Main Verb(s)	Post-V		
3. ...ต้อง ตรง ไป กรม ศุลกากร tong2 trong0 paj0 krom0 sun4la3kaa0k@@n0 must straight go department customs ทันที than0thii0 immediately	go	to	15	75
	go	-	1	5
	go	straight to	1	5
			Total	85
	head	to	1	5
	rush	to	1	5
	Ø*	-	1	5
			Total	15

* Ø = No translation given by a student

Although the SVC in Table 6 contains two verbs in which

/paj0/ ‘go’ occurs in the same position as those in Tables 1 and 2, most students interpreted the second verb /paj0/ as the main action. Therefore, 85% of them employed ‘go’ as the main verb in English. However, two students attempted to interpret the first verb /trong0/ ‘straight’ in the SVC as ‘head’ and ‘rush’ as the main verb. More surprisingly, even though the SVC is relatively simple, one student was found to be unable to transfer the meaning of the SVC into English as he/she did not provide any translation.

Table 7 Two serialized verbs - กลับ+ไป /klap0+paj0/ ‘return+go’ and their interpretations by students

Sentence with Thai SVCs (SL)	Students’ Translations of SVCs (TL)			Frequency	%
	Pre-V	Main Verb(s)	Post-V		
4. เตี่ย นาย ยักซ้ง ก็ กลับ ไป เมือง จีน tiia1 naaj0 jak1song3 k@@2 klap1 paj0 mvvang0 ciin0 father Mr. Yaksong then return go city China	-	went	back to	6	30
	-	go(es)	back to	4	20
				Total	50
	-	-	back(ed) to	4	20
	-	came	back to	2	10
	-	was/get	back to	2	10
	-	arrived	back to	1	5
	are	heading	back to	1	5
				Total	50

The SVC in Table 7 above is another example indicating that students view the second verb /paj0/ ‘go’ as more important than the first verb /klap1/ ‘return’ because 50% of them used the equivalent item ‘went’ (30%) and ‘go(es)’ (20%) as the main verb in English. On the other hand, the others (50%) tried to analyze the SVC and ended

up with different lexical verbs including ‘came’, ‘get’, ‘was’, ‘arrived’, and ‘heading’. However, it is notable that all of them employed the equivalent phrase ‘back to’ to denote the meaning of the first verb /klap1/ in the SVC. It is even more interesting to note that four of the students (20%) used only this phrase without any preceding verb to convey the meaning of the SVC. Furthermore, it is apparent that no student using the equivalent item ‘return’, which carries both meaning of each individual verb of /klap1+paj0/.

1.3 V3 of SVCs as a main verb in English translations

In addition to the first or second verb of SVCs being seen as the focus of meaning, the third verb in the series is sometimes also considered the main verb in English as shown in Tables 8 and 9 below.

1.3.1 SVCs consisting of three verbs

Even though the SVC in Table 8 contains three verbs, unlike the one in Table 7 containing two verbs, many students misinterpreted the meaning of the former as being the same as that of the latter resulting in using ‘back to’ (25%), ‘went back to’ (20%), ‘go(es) back to’ (10%), and ‘come back to’ (5%) respectively. This suggests that most students (35%) considered the third verb /paj0/ as the main action since they employed ‘went’ and ‘go(es)’ as the equivalent to this Thai verb whereas two students (10%) gave more importance to the first verb /laa0/ ‘leave’ and carried it over into English in the main verb position. At the same time, one student attempted to convey the meaning of this SVC by using a longer phrase than the others as in ‘took the time off to come back to’.

Table 8 Three serialized verbs - ลา+กลับ+ไป /laa0+klap0+paj0/ ‘leave+return+go’ and their interpretations by students

Sentence with Thai SVCs (SL)	Students’ Translations of SVCs (TL)			Frequency	%
	Pre-V	Main Verb(s)	Post-V		
5. นาย วิลเลียม นันท์ ก็ ลา กลับ ไป	-	-	back to	5	25
				Total	25
naaj0 wil0liam2 nan0 k@@2 laa0 klap1 paj0	-	went	back to	4	20
	-	go(es)	back to	2	10
Mr. William Nan then leave return go	is	go	back to	1	5
				Total	35
ประเทศ อังกฤษ	-	come	back to	1	5
pra1thet2 ang0krit1 country England	-	quited* and went	back to	1	5
		is	back to	1	5
		are	back to	1	5
	-	turned	back to	1	5
	-	took	the time off to come back to	1	5
	-	left	for	1	5
	will	leave	to	1	5
				Total	40

* Misspelling by a student

1.3.2 SVCs consisting of four verbs

Table 9 explicitly illustrates the various ways students translated a complicated SVC containing four verbs. These translations include certain verbs which were seen as the equivalent of certain Thai verbs e.g. ‘bend’, ‘curve’, ‘broke’, ‘turn’, ‘changed’, etc. It was revealed that ten students (40%) separately employed the verbs

Table 9 Four serialized verbs - หัก+เบน+โค้ง+ไป /hak1+been0+khoong3+paj0/ ‘bend+veer+curve+go’ and their interpretations by students

Sentence with Thai SVCs (SL)	Students’ Translations of SVCs (TL)			Frequency	%
	Pre-V	Main Verb(s)	Post-V		
10. ถนน สุรวงศ์ ตอน นี้		bend(s)	to	3	15
	(are)	bended	(a way) to	2	10
tha1non4 su1ra1wong0 t@@n0 nii3	is	bend	according to	1	5
				Total	30
road Surawongse section this	Ø*	curve(s)	to	2	10
				Total	10
หัก เบน โค้ง ไป ทาง เหนือ	is/was	broken	to	2	10
		broke	down to	1	5
hak1 been0 khong3 paj0 thaang0 nvva4		broke and went	to	1	5
				Total	20
break veer curve go way north	(is)	turn	(away) to	2	10
		benched	to	1	5
	curve	leads	to	1	5
		refracts	to	1	5
		moves	to	1	5
	was	changed	direction to ...in a curve form	1	5
		Ø*	into	1	5
				Total	40

Ø * = No translation given by students

‘bend’ (30%) and ‘curve’ (10%) in different forms as the main verb to represent the meaning of the third verb /khong3/ ‘curve’ of the SVC. On the other hand, some students (20%) determined the first verb /hak1/ ‘break’ to be the main action, so the word ‘broke’ or ‘broken’ was placed in the main verb position in English. In addition,

as anticipated, two students translated some parts of the SVC in a way they indicated they had a problem in interpreting the meaning of this multi-verb SVC.

1.4 V1 and V2 of SVCs as a main verb in English translations

Unlike the previous nine SVCs in which one individual verb plays a more significant role than the others, this following three-serialized verb in Table 10 contains two verbs in combination as the main verb.

Table 10 Three serialized verbs - มอง+ดู+ไป /m@@ng0+duu0+paj0/ 'look+watch+go' and their interpretations by students

Sentence with Thai SVCs (SL)	Students' Translations of SVCs (TL) Main Verb(s)	Frequency	%
6. ท่าน ก็ มอง ดู ไป ที่ ขา thaan2 k@@2 m@@ng0 duu0 paj0 thii2 khaa4 master then look watch go at leg	look	8	40
	looks	6	30
	looked	5	25
		Total	95
	saw	1	5
		Total	5

In this case, the first verb /m@@ng0/ 'look' and the second verb /duu0/ 'watch' are semantically associated and then carried over into the TL by nineteen students (95%) with the single word 'look' in different forms. This could happen when the meaning of each verb in concatenation is closely connected to each of the others and can be adequately represented by only a lexical item in another language like

English.

2. Students' problems in translating the SVCs

It was found that the majority of the 20 students produced incorrect English translations for each Thai SVC. These incorrect translations were analyzed and categorized based on two main aspects i.e., grammatical and semantic problems. Table 11 below shows the number of students whose translations are correct and incorrect for comparison.

Table 11 Correctness of students' translations of Thai SVCs and their overall number of occurrences

Students' Translations	Number of Students Translating Each Sentence									
	Group 1*				Group 2*			Group 3*		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Incorrect Translations	17 (85%)	14 (70%)	18 (90%)	13 (65%)	19 (95%)	15 (75%)	12 (60%)	20 (100%)	19 (95%)	20 (100%)
Correct Translations	3 (15%)	6 (30%)	2 (10%)	7 (35%)	1 (5%)	5 (25%)	8 (40%)	0 (0%)	1 (5%)	0 (0%)

* Group 1 = SVCs with 2 verbs, Group 2 = SVCs with 3 verbs, and Group 3 = SVCs with 4 verbs

Clearly, incorrect translations heavily outnumbered correct translations in all three groups. Sentences 8, 9 and 10 in group 3, which consist of four serialized verbs, proved the most difficult as it can be seen that there was only one correct translation compared to the sentences in the other two groups which show a higher rate of accuracy. This significant result indicates students' difficulty in tackling the meanings of the complex serial verbs, consequently leading to ungrammatical sentences or incorrect meanings. Furthermore, the proportion of incorrect translations between groups 1 and 2 as a

whole is surprisingly not much different. Table 12 below shows sub-types of problems in translating SVCs in each aspect.

Table 12

Types of problems in translating SVCs and their overall number of occurrences

Types of Problems in Translating SVCs	Number of Occurrences in Each Sentence											
	Group 1*				Group 2*			Group 3*			Total	%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1. Grammatical Aspect												
1.1 Tense	1	12	-	6	7	7	6	10	9	11	69	27.6
1.2 Tense/Subject-verb Agreement **	3	-	-	-	-	7	-	-	2	2	14	5.6
1.3 Lack of Main Verb	-	-	-	4	5	-	-	-	2	-	11	4.4
1.4 Double Finite Verbs	7	-	-	-	1	-	-	1	-	2	11	4.4
1.5 Preposition	-	1	-	-	-	-	-	-	5	2	8	3.2
1.6 Active/Passive Voice	-	-	-	-	-	-	-	1	-	4	5	2
1.7 Subject Verb Agreement	-	-	-	2	2	-	-	-	-	1	5	2
1.8 Article	-	-	-	-	-	-	5	-	-	-	5	2
1.9 Aspect	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-	3	1.2
1.10 Adverb	-	1	-	1	-	-	-	1	-	-	3	1.2
1.11 Misspelling	-	-	-	-	1	-	-	1	1	-	3	1.2
1.12 Verb Conjugation	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	0.4
2. Semantic Aspect												
2.1 Under-translation	4	2	16	-	14	-	-	9	11	7	63	25.2
2.2 Mistranslation	5	3	-	4	4	1	2	4	7	11	41	16.4
2.3 No translation	-	-	1	-	-	-	-	3	-	2	6	2.4
2.4 Over-translation	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	2	0.8
										Total	250	100

* Group 1 = SVCs with 2 verbs, Group 2 = SVCs with 3 verbs, and Group 3 = SVCs with 4 verbs

** Tense/Subject-verb Agreement = Students' translations could be either a tense or subject verb agreement problem.

In Table 12 it can be seen that in each sentence, different kinds of problems occurred in the translations. In other words, some students were found to have more than one type of problem in translating a sentence with an SVC. Among the 16 types of problems, it was found that tense errors occurred most frequently (27.6%), at a somewhat higher rate than under-translation (25.2%). Mistranslation was the third most common problem found in the students' translations (16.4%). When all three major problems are considered, it can be seen that it is the semantic aspect which is the main cause of students translating incorrectly.

As for the other types of problems, they were found at a much lower percentage (0.4% to 5.6%). Among these problems, some translations were found to be too ambiguous to identify directly whether the problem related to tense or subject-verb agreement since it could have been either one. Clearly, students had significant difficulty translating sentences with four serialized verbs, as a number of them did not produce any translations for sentences 8 and 10.

Below are more detailed explanations and examples of some of the major types of problems affecting translation of SVCs in this study.

2.1 Tense

In the study, tense errors were most frequently made by Thai students in translating SVCs as the use of an incorrect tense was found in every translated sentence except sentence 3. The use of correct tense in such sentences is likely because the serialized verbs in the SL are preceded by the modal verb i.e., /t@@ng2/ 'ต้อง' 'have to' or

'must', and all students know they must use the base form of an equivalent verb in English. Moreover, a high frequency of incorrect tense use can be seen in all translations of SVCs containing four verbs (sentences 8 to 10). However, it is evident that this problem was also made by 12 students (out of 20) when translating the following SVC consisting of only two verbs.

Original language (sentence 2):

เมื่อ	ข้าพเจ้า	เดิน ไป	ตอน	กลาง	สะพาน
mvva2	khaa2pha1cao2	dqqn0 paj0	t@@n0	klaang0	sa1phaan0
when	I	walk go	section	middle	bridge

Some students' translations:

1) When I walk to the center of bridge

2) When I walk through the middle of the bridge

3) When I am walking to the center of the bridge

Many students translated the SVC above with the equivalent phrases 'walk to/through/am walking to…'. They all used the present tense of 'walk', which indicates that the action happens in the present. However, if the original text is carefully considered, it can be understood that the event had already happened in the past.

2.2 Under-translation

As a whole, the three original texts (sentences 8 to 10) in group 3 were all found to cause students to produce more incorrect translations in terms of meaning incompleteness than the other two groups. Unsurprisingly, this is most likely due to difficulty in dealing with the meanings of SVCs with multi-verbs. For example:

Original language (Sentence 9):

แล้ว ก็ พูด เลย ไป ถึง แหนมส้ม

lxw3 k@@2 phuut2 lqqj0 paj0 thvvng4 nxxm4som2

already then talk pass go reach 'naem som'

Some students' translations:

1) And he talk about Nam-Som.

2) ..., and then he said about "Nam Som".

In the example above, the meaning loss can be seen in students' translations as only the meaning of the first and fourth verbs /phuut2+thvvng4/ 'พูด+ถึง' in Thai SVCs are conveyed as 'talk+about', or 'said about' in English. If the entire string of the original SVC is considered carefully, its complete meaning is more extensive than what these students translated because it includes the idea of continuation, represented by the second and third verbs /lqqj0+paj0/ 'เลย+ไป', which occur sequentially after the action of 'talking' is already started. Yet, an appropriate translation of the SVC by one student was found i.e., 'continued to talk about'.

However, this same problem also occurs with translating SVCs containing only two verbs as in the following example.

Original language (Sentence 3):

....ต้อง ตรง ไป กรม ศุลกากร ทันที

tong2 trong0 paj0 krom0 sun4la3kaa0k@@n0 than0thii0

must straight go department customs immediately

Most students' translations:

1) ... and I had to go to the customs in the same day immediately.

2) ... and in that day I had to go to Department of Custom suddenly.

It is found that 16 students out of 20 translated the above SVC /trong0+paj0/ ‘ตรง+ไป’ with the phrase 'go+to' only. These linguistic representations do not cover the entire meaning of the original since the translated texts denote merely the movement away from the speaker with the word 'go', but not the manner of the movement existing in the original Thai word /trong0/ 'straight'.

2.3 Mistranslation

Students seemed to have more trouble translating SVCs that contain four verbs in group 3 as the number of occurrences of this problem type is rather higher than in the other two groups. The most frequently occurrence is found in sentence 10 as shown below.

Original language (Sentence 10):

ถนน	สุรวงศ์	ตอน	นี้	หัก	เบน	โค้ง	ไป	ทาง	เหนือ
tha1non4	su1ra1wong0	t@@n0	nii3	hak1	been0	khong3	paj0	thaang0	nvva4
road	Surawongse	section	this	break	veer	curve	go	way	north

Some students’ translations:

1) Surawong Rd. was broken.

2) Surawong Road curve just moves to the north right now.

In the above translations, it can be clearly seen that students misinterpreted the original SVC; therefore, their translations are all incorrect. As seen in 1), the meaning of the SVC in English represented by ‘was+broken’ is completely different from the original since the word ‘broken’ here is not equivalent to the meaning of /hak1/ ‘หัก’ ‘break’ in this context. Moreover, the structure of passive voice applied with the verb ‘break’ takes it even further from the meaning

of the original. Consequently, the first translation conveys the meaning that the road was destroyed by something and cannot be used. As for 2), using the representation ‘moves+to’ as the verb followed by a preposition to the subject ‘curve’ also makes the meaning different from the original SVC. That is, ‘the road’ in the original text has been semantically changed to ‘the curve of the road’ in the translated text. Moreover, the word choice of ‘move’ for the inanimate subject is incorrect as it is impossible for such a thing to move from one place to another place.

2.4 Lack of main verb

This kind of translation error is a severe grammatical mistake in English since the verb system is an important element in a sentence structure. See the following sentence:

Original language (Sentence 5):

นาย วิลเลียม นันท์ ก็ ลา กลับ ไป ประเทศ อังกฤษ

naaj0 wil0liam2 nan0 k@@2 laa0 klap1 paj0 pra1thet2 ang0krit1

Mr. William Nan then leave return_ go country England

Some students’ translations:

1) Mr. William Nun also back to England.

In this example, five students do not use any verb but only the adverb 'back' followed by the preposition 'to' in the English translation to convey the meaning of SVC /laa0+klap1+paj0/ 'ลา+กลับ+ไป'. This same English representation also occurs in students' translations of the SVC with two verbs i.e., /klap1+paj0/ 'กลับ+ไป'. That means regardless of whether the original SVC contains two or three

verbs as mentioned earlier, their translations are the same in this case i.e., lacking a main verb in the translated text.

2.5 Double finite verbs

Unlike the previous problem, some students were found to have created their English sentences with two consecutive finite verbs to represent the SVCs. Interestingly, this problem was found most in the translations of the SVC containing two verbs as shown below:

Original language (Sentence 1):

เมื่อ อาจารย์ ผ่าน ไป

mvva2 aa0caan0 phaan1 paj0

when teacher pass go

Some students' translations:

1) When teacher went pass

2) When teacher walked pass

3) When the professor walked passed us

All three translations above show students using two lexical verbs in a series in their sentences i.e., 'went+pass' in 1), 'walked+pass' in 2), and 'walked+passed' in 3) respectively to convey the meaning of the SVC. As for 3), it is so surprising to discover that the student who wrote the sentence applied the past tense '-ed' to both verbs. On the other hand, for translations 1) and 2), even though two verbs are employed—the first one in the past form ('went' and 'walked') and the second one in the base form (pass)—it may be possible that students who created these sentences were confused by the difference between 'pass' and 'past' as the former is a verb and the latter is a preposition.

Discussion

Examining students' interpretations of SVCs with /paj0/, it can be seen that there was a variety of different English translations. However, among these differences, one commonality relates to the position of individual Thai verbs in a series and how they are translated into English. It is apparent that most students considered the meaning of the first verb in the SVCs to be the most important, no matter how many verbs there were in the string. As a result, they carried over its meaning into the position of the main verb in English. On the other hand, the meanings of the subsequent verbs including /paj0/ 'go' were paid less attention and resulted in students' using other linguistic forms like a preposition instead of a verb.

In the second case, where /paj0/ occurs as the second verb, the majority of students considered it more important than the other verbs; therefore, the verb 'go' in different forms was employed as the main verb in English. Interestingly, although the position of /paj0/ in these two SVCs was the same as the other two SVCs categorized as the first group, students' understanding of the SVCs meaning differed. Probably, the semantic property of other verbs co-occurring with /paj0/ plays a more important role than the verb position in SVCs. In other words, the meaning of a certain verb co-occurring with /paj0/ guided the students' decision in choosing a main verb in the English translation.

Unlike the other three groups, the last group contains only one SVC, of which the two verbs were connectedly interpreted by almost all of the students as a main verb in English. This SVC consists

of three verbs of which the first two verbs have a semantic relationship. At the same time, in English there was also a specific verb that could represent the meaning of either one of these two verbs or of both in Thai. For this reason, it is possible to say that in this case, students might consider the first two verbs of SVC as a main verb in English.

Regarding the other verbs in a series which are not considered as main verbs in English, it was found that students express their meaning through other linguistic representations such as adverbs or prepositions. This conforms with what Masica (1976 cited in Thepkanjana, 1986) and Mallikamas (2013) said earlier which was that SVCs are transferred into English via different linguistic devices such as adverbs, prepositions, inflections, and conjunctions. But, the correctness of the meaning in translations is another issue. Although students' syntactic forms of English translations of SVCs are consistent with what linguists have claimed, it does not mean that those translations deliver the correct meanings. Since the participants in this study were novice translators, their interpretations of SVCs were mostly found incorrect. In other words, students have problems in translating this distinctive linguistic feature into English.

Noticeably, the more verbs an SVC contained, the more incorrect the translations were. That means SVCs consisting of four verbs tended to cause students to create fewer correct translations (or even none) than SVCs with two or three verbs. Perhaps, this could be due to the difficulty that students have to deal with in interpreting the meaning of a multiple number of verbs occurring next to each other in

order to come up with the overall meaning of these serialized verbs. Apart from the semantic interpretation, these inexperienced translators had to transfer these SVCs meanings into English in other syntactic forms. And once more, as anticipated, incorrect grammatical sentences in English were produced.

For Thai translators, tense is a particularly difficult problem of translation because in Thai there is no verb conjugation, only verb modifiers like adverbs or a context to serve as the time marker (Pinitphuwadol, 1999). It can be generally understood that this problem arises in translation of any sentences with only one verb in Thai. When many verbs occur in a series, the combination of the problematic feature of SVC and tense, which is necessarily inherent in the English verbs, increasingly causes students to have even more difficulty translating the feature into English. So in this study, it was highly anticipated that some students would be found to use an incorrect tense for the English verb.

The study results confirm this, particularly when looking at the high frequency of problems with SVCs with four verbs. In this case, students must be aware that their TL is English, which grammatically requires the tense rules for time be reflected in the main verb of a sentence. Therefore, they must firstly analyze the event in the original Thai sentence as to whether it occurs in the past, present, or future from the context (e.g. words, phrases, situations, experiences, or knowledge of language users) and time markers (Pinmanee, 2012) and convey the time through the tense system in English. However, some translations of SVCs in the study were too

ambiguous to be classified as a tense or subject verb agreement problem as it is unclear whether students forgot to add a suffix to the main verb to agree with the subject, or had no idea that the action must be in a past tense.

Aside from the tense problem, many students were found to frequently create under-translations, even with a construction of two serialized verbs. This may suggest that these students did not read the SL carefully, and as a result, it led to the meaning loss of the original when translated into the TL. However, this problem can be prevented or lessened by reading and analyzing the source text carefully and deliberately even if the structure of the text is not complicated or is the mother-tongue language of translators (Saibua, 1999).

For the case of mistranslation of SVCs with multi-verbs, it could be that these inexperienced translators had trouble in deciding what the overall meaning of the complex SVC was or which verb in a series should be carried over into a main verb in English. Consequently, their translations of these SVCs turned out to have an incorrect verb choice that held a different meaning from the original. This could have been because the students considered language being only about vocabulary and translating only a matter of finding an equivalent word in the TL to replace the meaning of a word in the original text (Saibua, 1999).

In addition, the effort to find only an equivalent for each word and put them together to represent the original brings about the altered meaning or mistranslation, for example, in the case of phrasal

verbs since students were many times found to unknowingly use a phrasal verb which held an overall meaning different from the meaning of each separate word put together, to represent SVCs. As a result, this particular type of verb in English should be emphasized more so that amateur translators can avoid making this type of mistake.

For those whose English translations omitted a main verb, it can be understood that finding lexical words having the same meaning as the original text was the focus of students' translating process in this case. In other words, they only focused on thinking of a word in English that has the same meaning as a verb in the SVC, without considering its grammatical property to produce an accurate syntactic sentence. Rather than omitting a main verb, some students produced double consecutive finite verbs in a series in their translations. Probably, their understanding was interfered with by their mother tongue language as Thai syntactic structure does not have explicit rules regarding finite or non-finite verbs for verb co-occurrence (Mallikamas, 2013).

This also reflects the idea of 'transferred habits' (Lado, 1957), in which the grammatical structures of the native language tend to be transferred habitually to the foreign language by students. For this reason, inexperienced translators should be instructed more on how and when to use the finite and non-finite verbs in English, and provided more practice in translating SVCs which can be added into existing translation courses.

Conclusion

This research presents a picture of how translation students interpret SVCs and the problems they have in translating this linguistic feature into English. The findings reveal that, even though 20 study participants is not a large sample size, the 200 translated sentences provided a variety of their interpretations of the meanings of SVCs. These interpretations can be categorized into four groups based on the position of verbs in a series that are viewed as a main verb in the English translations. That is, the first verb, the second verb, the third verb and the first and second verbs in combination. It can be seen that most students considered a single position of a verb independently as a main verb, except the last group in which two serialized verbs were connectedly interpreted by almost of all the students as a main verb in English. However, if all of the ten original sentences are closely examined, the majority of students are most likely to interpret the meaning of SVCs by focusing on the first verb.

It was also discovered that a large percentage of students produced incorrect English translations for each Thai SVC. These incorrectness occurs owing to a variety of problems deriving from two important aspects i.e., grammatical and semantic. The grammatical aspect includes 12 sub-types of problems i.e., tense, aspect, active/passive voice, lack of main verb, double finite verbs, verb conjugation, subject-verb agreement, tense/subject verb agreement (the problem that could be either due to incorrect tense or subject-verb agreement), adverbs, prepositions, articles, and misspelling. The semantic aspect consists of four sub-types i.e., mistranslation, under-

translation, over-translation, and no translation. Problems with tense were found to be the most frequently occurring issue in students' translations of SVCs, followed by under-translation and mistranslation problems as the second and third most frequent respectively. Other types of problems do occur but with a lower frequency.

All in all, even though there were a limited number of tasks, the participants in this study generated abundant data regarding SVCs translations for teachers in a practical context. Certainly, the findings cannot be considered applicable to all translation students, but they do present a broad overview of typical translations those students render as well as the problems they tend to encounter. Further study on a larger corpus of these types of SVCs would be suggested in order to provide more generalizable findings. Moreover, it would be useful for data analysis as well if interviews were conducted with these students to obtain a greater understanding of their perception of SVC meanings.

Overall, for teachers of translation courses, especially from Thai into English, the results of this study can provide helpful information to better understand students' thought process in making their translations and to better anticipate what kind of mistakes will likely be found in their work. Furthermore, based on this understanding and ability to anticipate students' mistakes, teachers should be able to adapt their teaching materials to better address the problems related to translations of SVCs. Such materials should include specifically targeted tasks or exercises which will help students deal with this rather difficult syntactic feature. Clearly, apart from

having good grammatical knowledge of the target text, appropriate interpretations of meaning of SVCs is also a must; otherwise, incorrect translations will take place in the TL since both grammatical and semantic aspects need to be considered together in order to produce accurate translations.

Acknowledgements

This research was supported by the Ratchadaphiseksomphot Endowment Fund, Chulalongkorn University. I would like to express my gratitude to Assistant Professor Dr. Pavinee Thirakhupt for her valuable advice and useful comments provided to me in writing this research.

References

Aikhenvald, A.Y. (2006). Serial verb constructions in typological perspective. In Aikhenvald A.Y. and Dixon, R.M.W. (Eds.), **Serial Verb Constructions: A Cross-Linguistic Typology** (pp.1-42). Oxford: Oxford University Press.

Anuman Rajdhon, Phraya. (1967). **Looking Back: Book Two**. Bangkok: Suksit Siam Press. (In Thai)

Anuman Rajdhon, Phraya. (1996). **Looking Back: Book Two**. Translated by The Translation Center, Faculty of Arts. Bangkok: Chulalongkorn University Press.

Baker, M. (1992). **In Other Words: a Coursebook on Translation**. London: Routledge.

Catford, J.C. (1965). **A Linguistic Theory of Translation**. London: Oxford University Press.

Corder, S.P. (1967). The Significance of Learners' Errors. **International Review of Applied Linguistics**, 5, 161-169.

Decha, N. (2006). **Bridging linguistic and cultural gaps in translating the Being Thai column in Kinnaree magazine from Thai into English**. M.A. Thesis, Faculty of Graduate Studies, Mahidol University.

Duries, M. (1997). Grammatical Structures in Verb Serialization. In A. Alsina, J. Bresnan, & P. Sells (Eds.). **Complex Predicates** (pp. 289-354). Stanford: CSLI publications.

Filbeck, D. (1975). A Grammar of verb serialization. In Jimmy G. Harris and James R. Chamberlain (eds.), **Studies in Thai Linguistics in Honor of Williams J. Gedney** (pp.112-129). Bangkok: Central Institute of English Language.

Hale, K. (1991). Misumalpan Verb Sequencing Constructions. In Lefebvre, C. (ed.), **Serial Verbs: Grammatical, Comparative and Cognitive Approaches** (pp.1-35). Amsterdam: John Benjamins.

Hongthong, K. (2013). The competence of L1 English – L2 Thai language learners in error awareness of basic Thai serial verb constructions. **Pasaa Paritat**, 28, 42-58. (In Thai)

Jansen, B., Koopman, H. and Muyken, P. (1978). Serial verbs in the Creole languages. **Amsterdam Creole Studies II**: 5-59.

Lado, R. (1957). **Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers.** Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.

Larson, M.L. (1998). **Meaning-based Translation: A Guide to Cross-Language Equivalence**. Lanham: University Press of America.

Lord, C. (1973). Serial verbs in transition. **Studies in African Linguistics**

4: 269-296.

Luksaneeyanawin, S. (1993). Speech computing and speech technology in Thailand. **Proceedings of the Symposium on Natural Language Processing in Thailand, Chulalongkorn University** (pp. 276-321).

Mallikamas, P. (2013). **Translation and English Language Teaching**. Bangkok: Chulalongkorn University Press. (In Thai)

Newmark, P. (1981). **Approaches to Translation**. Oxford: Pergamon Press.

Nida, E.A. (1964). **Toward a Science of Translating**. Leiden: E.J. Brill.

Nida, E.A. (1975). Science of Translation. In Dil, A.S. (ed.), **Language Structure and Translation Essays by Eugene A. Nida** (pp.79-101). Stanford: Stanford University Press.

Pinitphuwadol, S. (1999). **The Professional Translator's Handbook**. Bangkok: Nanmee Books. (In Thai)

Pinmanee, S. (2000). **Advanced Translation**. Bangkok: Chulalongkorn University Press. (In Thai)

Pinmanee, S. (2009). **Advanced Translation**. Bangkok: Chulalongkorn University Press. (In Thai)

Pinmanee, S. (2012). **Be Able to Translate and Translate Well**. Bangkok: Chulalongkorn University Press. (In Thai)

Popeseu, T. (2013). A Corpus-based approach to translation error analysis: a case-study of Romanian EFL learners. **Procedia Social and Behavioral Sciences** 83, 242-247.

Richards, J.C. (1971). A Non- Contrastive Approach to Error Analysis. **Journal of ELT**. 25, 204-219.

Saibua, S. (1999). **Translation Principle**. Bangkok: Thammasat University Press. (In Thai)

Sebba, M. (1987). **The Syntax of Serial Verbs**. Amsterdam: John Benjamins.

Supol, D. (1998). **Theory and strategies of translation**. Bangkok: Chulalongkorn University Press. (In Thai)

Sutthichatchawanwong, W. (2006). **A Study of the Translation of Thai Serial Verb Constructions with Directional Verbs and their Semantic and Syntactic Equivalence in English**. Doctoral Dissertation. Graduate School, Chulalongkorn University.

Tayjasanant, C. (2013). **Principles of Translation: A textbook for English-Thai/Thai-English translation students.** Bangkok: Kasetsart University Press.

Thepkanjana, K. (1986). **Serial Verb Constructions in Thai**. Ph.D. Dissertation. The University of Michigan.

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.

Voorhoeve, J. (1975). **Serial verbs in creole**. Paper presented at the Hawaii Pidgins and Creoles Conferenec: Manuscript.

Appendix

The LRU system (Linguistics Research Unit of Chulalongkorn University) is used in this research. The following are the tables of the Thai consonants, vowels, and tones used in the transcription of the data in this study.

Table 1 The transliteration system for Thai consonants

	Labial	Alveolar	Palatal	Velar	Glottal
Stop, +voice –asp.	b	d			?
Stop, –voice –asp.	p	t	c	k	
Stop, –voice +asp.	ph	th	ch	kh	
Fricative	f	s			h
Semivowel	w		j		
Nasal	m	n		ng	
Lateral		l			
Trill		r			

Table 2 The transliteration system for Thai vowels

	Front		Central		Back	
	Short	Long	Short	Long	Short	Long
Close	i	ii	v	vv	u	uu
Mid	e	ee	q	qq	o	oo
Open	x	xx	a	aa	@	@@

Dipthongs: /ia/, /iia/, /va/, vva/, /ua/, /uua/

Tones: Mid = 0
Low = 1
Falling = 2
High = 3
Rising = 4

Wanlee Talhakul received her Ph.D. in English as an International Language from Chulalongkorn University, Thailand. Her research interest includes students' translation, corpus linguistic, EAP, and ESP. She currently teaches translation, ESP, and EAP courses at Chulalongkorn University Language Institute.

การวิเคราะห์องค์ประกอบความเต็มใจในการสื่อสารภาษาอังกฤษของนักศึกษาไทยระดับปริญญาตรี

Willingness to communicate in English of Thai EFL learners at a university level: Confirmatory Factor Analysis

กำไลทิพย์ ปัตตะพงศ์
สาขาวิชาภาษาอังกฤษ ภาควิชาภาษาตะวันตก
คณะโบราณคดี มหาวิทยาลัยศิลปากร

บทคัดย่อ

ความเต็มใจในการสื่อสารมีความสำคัญต่อการพัฒนาทักษะทางภาษา เนื่องจากผู้เรียนที่มีความเต็มใจในการสื่อสารจะแสวงหาโอกาสในการใช้ภาษาซึ่งจะทำให้เกิดพัฒนาการด้านการใช้ภาษาในที่สุด การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ขององค์ประกอบความเต็มใจในการสื่อสารภาษาอังกฤษของนักศึกษาไทยในระดับปริญญาตรี ด้วยวิธีวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของตัวแปร และมีการตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างของแบบสอบถามที่ใช้อีกด้วย กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาระดับปริญญาตรี จำนวน 553 คน จากมหาวิทยาลัยของรัฐ 4 แห่ง เครื่องมือที่ใช้เป็นแบบสอบถาม 1 ฉบับ มีคำถาม จำนวน 16 ข้อ มีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ .87 มีการวิเคราะห์ข้อมูลโดยสถิติเชิงบรรยาย และการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน ซึ่งพบว่า ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับสองของโมเดลการวัดปัจจัยที่ส่งผลต่อความเต็มใจในการสื่อสารภาษาอังกฤษของนักศึกษาไทยระดับปริญญาตรีได้ค่า Chi-Square = 80.84, df = 57, p = 0.021, SRMR = 0.043, RMSEA = 0.028, GFI = 0.98, AGFI = 0.96, CN = 597 และค่าไค-สแควร์สัมพัทธ์ (χ^2/df) เท่ากับ 1.42 แสดงว่า โมเดลมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ นั่นคือ องค์ประกอบย่อยทั้ง 4 บริบท ได้แก่ บริบทสังคม-ปัจเจกบุคคล บริบททางสังคม-จิตวิทยา บริบททางวัฒนธรรม และบริบทห้องเรียน เป็นองค์ประกอบที่แท้จริงของความเต็มใจในการสื่อสารภาษาอังกฤษของ

นักศึกษาไทยระดับปริญญาตรีและข้อมูลที่ได้จากตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 16 ตัวแปร สามารถใช้วัดบริบทเหล่านี้ได้จริง ซึ่งผลการวิจัยนี้จะถูกนำไปสร้างเป็นกรอบนวัตกรรมเพื่อกระตุ้นให้เกิดความเต็มใจในการสื่อสารภาษาอังกฤษของผู้เรียนคนไทยต่อไป

คำสำคัญ ความเต็มใจในการสื่อสารภาษาอังกฤษ นักศึกษาไทยในระดับปริญญาตรี วิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของตัวแปร ความตรงเชิงโครงสร้าง

ABSTRACT

Willingness to communicate (WTC) is crucial for English language development. The more EFL learners are willing to use English, the more they are likely to seek chances to speak which, will lead to the improvement of their language performance. This paper aims to validate the construct validity of the Latent Variables using Confirmatory Factor Analysis (CFA); factors influencing WTC in English of Thai EFL learners at a university level. The samples were 553 undergraduate students from four government universities in Bangkok. The instrument was a 16-item questionnaire measuring factors influencing willingness to communicate in English. The test reliability score is .87. Data analysis was based on descriptive statistics and confirmatory factor analysis. The results indicated that all latent variables in the model including social-individual context, social-psychological context, classroom context, and cultural context had construct validity. The validation of factors influencing willingness to communicate in English fit quite well with the empirical data set (Chi-Square = 80.84, df = 57, p = 0.021, SRMR = 0.043, RMSEA = 0.028, GFI = 0.98, AGFI = 0.96, CN = 597 , (χ^2/df) =1.42). The variables in the

four contexts will be used to develop a framework for instruction design to increase students' WTC in English.

Keywords: Willingness to Communicate (WTC), Thai EFL learners**,** Confirmatory Factor Analysis (CFA)

บทนำ

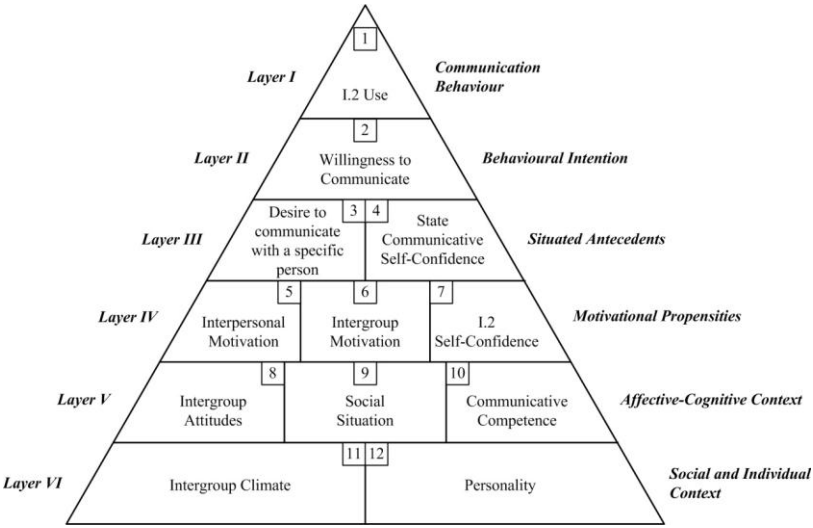
ปัจจุบันการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในประเทศไทย มีการสนับสนุนให้ใช้แนวการสอนที่เรียกว่า Communicative Language Teaching (CLT) ซึ่งเป็นรูปแบบการสอนที่เน้นให้ผู้เรียนภาษาเรียนรู้ภาษาผ่านการฝึกใช้จริงอย่างเป็นธรรมชาติ ซึ่งหัวใจของการเรียนการสอนประเภทนี้ อยู่ที่โอกาสที่ผู้เรียนจะได้ใช้ภาษาในห้องเรียน อย่างไรก็ตามการที่ผู้เรียนได้รับโอกาสให้ใช้ภาษาในห้องเรียนอย่างเดียวนั้นอาจไม่เพียงพอ หากแต่ต้องขึ้นอยู่กับความเต็มใจในการสื่อสารภาษานั้นๆของผู้เรียนเป็นสำคัญ เพราะเมื่อผู้เรียนไม่เต็มใจใช้ภาษานั้นๆแม้จะได้รับโอกาส ผู้เรียนก็อาจจะเลือกที่จะไม่พูดหรือพูดให้น้อยที่สุดก็ได้ ซึ่งถือเป็นปัญหาสำคัญของการเรียนภาษาอังกฤษในประเทศไทย บ่อยครั้งเรามักจะเห็นห้องเรียนภาษาอังกฤษที่ค่อนข้างเงียบ เมื่อครูถาม นักเรียนมักนิ่งเงียบ ไม่ตอบจนครูต้องเรียกชื่อ หรือเมื่อครูพยายามกระตุ้นให้นักเรียนพูดคุยกันในห้องเพื่อแสดงความคิดเห็นกันเป็นกลุ่ม นักเรียนก็นิยมเลือกใช้ภาษาไทยแทนภาษาอังกฤษ เป็นต้น ฉะนั้น การวิเคราะห์ถึงประเด็นปัญหาต่างๆที่เกี่ยวข้องกับความเต็มใจในการสื่อสารของผู้เรียนในบริบทของห้องเรียนในประเทศไทยย่อมจะมีความสำคัญอย่างยิ่ง

การวิจัยเกี่ยวกับความเต็มใจในการสื่อสารภาษาที่สอง (willingness to communicate in a second language) มักจะอาศัยโมเดลองค์ประกอบความเต็มใจในการสื่อสารภาษาที่สอง ซึ่งถูกพัฒนาขึ้นในปี พ.ศ. 2541 ในประเทศแคนาดาโดย MacIntyre, Dornyei, Clement, & Noels (1998) และมีการศึกษาค้นคว้ากันอย่างแพร่หลายในประเทศแถบอเมริกาเหนือและเอเชีย ในการทำวิทยานิพนธ์ระดับปริญญาเอกของผู้วิจัยเอง (Pattapong, 2010) ได้ใช้โมเดลของ

MacIntyre และคณะในการศึกษาประเด็นคำถามเกี่ยวกับ “สาเหตุ” ของความไม่เต็มใจใช้ภาษาอังกฤษในการสื่อสารในห้องเรียนภาษาอังกฤษของนักศึกษาไทยระดับปริญญาตรี โดยการสัมภาษณ์ และได้แบ่งกลุ่มของปัจจัยต่างๆซึ่งเป็นสาเหตุที่สลับซับซ้อนของความเต็มใจในการสื่อสารในบริบทห้องเรียนในประเทศไทยออกเป็น 4 บริบท อย่างไรก็ตาม เนื่องจากปัจจัยต่างๆเหล่านี้มีลักษณะเป็น “ภาวะเชิงสันนิษฐาน (construct)” ซึ่งไม่สามารถสังเกตได้ (ตัวแปรแฝง) จึงต้องอาศัยการทดสอบผ่านข้อคำถามในแบบสอบถาม(ตัวแปรสังเกตได้) โดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis: CFA) เพื่อพิสูจน์ว่าตัวแปรเหล่านี้มีคุณลักษณะและความสัมพันธ์กับความเต็มใจในการสื่อสารภาษาอังกฤษของนักศึกษาไทยในระดับปริญญาตรี หรือไม่ อย่างไร และเมื่อทราบความสัมพันธ์ดังกล่าวแล้ว จะนำตัวแปรต่างๆที่มีความสัมพันธ์กับความเต็มใจในการสื่อสารมากำหนดกรอบการสร้างนวัตกรรมการเรียนการสอนเพื่อกระตุ้นให้เกิดความต้องการในการสื่อสารภาษาอังกฤษในห้องเรียน อันจะนำไปสู่ทักษะด้านการสื่อสารภาษาอังกฤษที่เพิ่มขึ้นในที่สุด

ความเต็มใจในการสื่อสารภาษาที่สองและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การศึกษาเรื่องความเต็มใจในการสื่อสารภาษาที่สองในปัจจุบัน เริ่มพัฒนาขึ้นในประเทศแคนาดา ในปี พ.ศ. 2541 โดย MacIntyre และคณะ (MacIntyre, et al., 1998) กรอบแนวคิดนี้กำหนดนิยามของความเต็มใจในการสื่อสารภาษาที่สอง (willingness to communicate in a second language) หมายถึง “ความพร้อมที่จะมีส่วนร่วมในการสนทนากับบุคคลจำเพาะและในเวลาจำเพาะ” (MacIntyre, et al., 1998, หน้า 547) ความพร้อมในที่นี้มีส่วนในการทำให้บุคคลเลือกตัดสินใจพูดภาษาอังกฤษซึ่งมีองค์ประกอบปัจจัยที่เกี่ยวข้องหลายประการ ดังแสดงในภาพที่ 1



ภาพ 1 โมเดลความเต็มใจในการสื่อสารภาษาที่สอง ของ MacIntyreและคณะ (MacIntyre, et al., 1998)

ภาพที่ 1 แสดงตัวแปรต่างๆในกรอบแนวคิดนี้ซึ่งถูกแบ่งออกเป็น 2 กลุ่มใหญ่ คือตัวแปรแบบสถานการณ์ (situational variables, layer I- III) และตัวแปรแบบตัวบุคคล (individual variables, layer IV-VI) ตัวแปรแบบสถานการณ์ประกอบด้วย ความต้องการที่จะสนทนาซึ่งจะแปรไปตามคู่สนทนา (desire to communicate with a specific person) และ ความมั่นใจในการสนทนาในช่วงจังหวะใดจังหวะหนึ่ง (state communicative confidence) ซึ่งจะเปลี่ยนแปลงได้ตามสถานการณ์ สำหรับความต้องการที่จะสนทนานั้นเป็นผลมาจากแรงจูงใจสองประเภท คือ แรงจูงใจใฝ่สัมพันธ์ (affiliation) ซึ่งเป็นผลมาจากแรงจูงใจภายใน เช่น ความสนใจ ความเคยชิน เป็นต้น และแรงจูงใจควบคุม (control) ซึ่งเป็นผลมาจากแรงจูงใจภายนอก เช่น ความจำเป็นที่ต้องพูดเพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์บางอย่าง เช่น การขอความช่วยเหลือ เป็นต้น สำหรับความมั่นใจในการสนทนาในช่วงจังหวะใดจังหวะหนึ่งนั้นขึ้นอยู่กับภาวะความวิตกกังวลในช่วงจังหวะนั้น (state anxiety) และการประเมินความสามารถตนเองในสถานการณ์เฉพาะ (state perceived

competence) สำหรับตัวแปรแบบตัวบุคคลนั้นเป็นตัวแปรที่ไม่มีแนวโน้มที่จะเปลี่ยนแปลงไปตามสถานการณ์ได้ง่าย เช่น ทัศนคติของคนระหว่างกลุ่ม (intergroup attitudes) บุคลิกภาพ (personality) เป็นต้น ทฤษฎีนี้เชื่อว่าตัวแปรกลุ่มสถานการณ์น่าจะมีอิทธิพลต่อความเต็มใจในการสื่อสารภาษาที่สองมากกว่าตัวแปรแบบบุคคล

ตัวแปรในกลุ่มสถานการณ์จากกรอบแนวคิดของ MacIntyre และคณะ ได้ถูกนำมาทดสอบในงานวิจัยต่างๆ เช่น Yashima (2002) และ Yashima, Zenuk-Nishide & Shimizu (2004) พบว่า ความมั่นใจ (self-confidence) ซึ่งประกอบด้วยความวิตกกังวลต่ำ (anxiety) และความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเองสูง (perceived competence) (Clément & Kruidenier, 1985) มีอิทธิพลต่อความเต็มใจในการสื่อสารภาษาอังกฤษ (L2 WTC) ของผู้เรียนภาษาอังกฤษชาวญี่ปุ่นในประเทศญี่ปุ่น จากการทำการทดสอบด้วยโมเดลสมการโครงสร้าง (Structural Equation Modeling หรือ SEM)

ถึงแม้ว่าทฤษฎีนี้จะเป็นที่ยอมรับอย่างแพร่หลาย อย่างไรก็ตาม แนวคิดนี้สร้างขึ้นภายใต้เงื่อนไขของสังคมในประเทศแคนาดาซึ่งเป็นประเทศที่มีภาษาทางการสองภาษา (bilingual context) คือ ภาษาอังกฤษ และภาษาฝรั่งเศส ผู้เรียนภาษาที่สองมีโอกาสได้เข้าถึงภาษาเป้าหมาย (target language) ได้ง่ายกว่าผู้เรียนภาษาในประเทศที่มีภาษาทางการเพียงภาษาเดียว (monolingual context) ด้วยเหตุนี้ Wen and Clement (2003) จึงเสนอแนวคิดเรื่องความเต็มใจในการสื่อสารภาษาที่สองโดยเน้นการคำนึงถึงองค์ประกอบในบริบทห้องเรียนภาษาในประเทศจีนซึ่งเป็นประเทศที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ

ประเด็นหลักของงานนี้เน้นไปที่บริบทห้องเรียนภาษาในประเทศจีนซึ่งอยู่ภายใต้บริบททางวัฒนธรรมของจีน ได้แก่ ภาวะที่บุคคลยึดติดกับการถูกประเมินจากบุคคลอื่น (other-directed self) และรูปแบบการเรียนการสอนที่เน้นการเชื่อตามครูบาอาจารย์เป็นหลัก (submissive way of learning) ลักษณะบริบทห้องเรียนของจีนมีความคล้ายคลึงกับการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในประเทศไทย

อย่างมาก Wen and Clement (2003) ได้เสนอองค์ประกอบสภาพแวดล้อมที่เป็นมิตรต่อการสนทนา ซึ่งประกอบด้วย 4 องค์ประกอบหลัก ได้แก่ บริบททางสังคม (societal context) บุคลิกลักษณะของแต่ละบุคคล (personality factors) แรงจูงใจ (motivational orientation) และ การรับรู้ด้านอารมณ์ (affective perceptions)

อิทธิพลของวัฒนธรรมที่มีต่อความเต็มใจในการสื่อสารถูกพบในงานวิจัยเชิงคุณภาพ เช่น Peng (2007) และ Pattapong (2010) Pattapong (2011) ได้วิเคราะห์อิทธิพลของวัฒนธรรมไทยที่เกี่ยวกับความเต็มใจในการสื่อสารในห้องเรียนของนักศึกษาไทยระดับปริญญาตรี โดยอาศัยแนวคิดพื้นฐานเรื่องความเต็มใจในการสื่อสารภาษาที่สองของ MacIntyre และคณะ (1998) และ Wen and Clement (2003) ได้เสนอข้อสรุปไว้ดังนี้ สถานการณ์การสื่อสารในห้องเรียนจะถูกแบ่งออกเป็นสถานการณ์แบบเป็นทางการ กับแบบไม่เป็นทางการ ขึ้นอยู่กับ*บุคคล* ที่สนทนาด้วยซึ่งในที่นี้คือ อาจารย์และเพื่อนร่วมชั้นเรียน สถานการณ์ทั้งสองแบบมีผลต่อแรงจูงใจซึ่งจะเป็นตัวกำหนดการตัดสินใจในการสื่อสาร

ในสถานการณ์แบบทางการ การสนทนาจะเป็นไปในลักษณะที่เกี่ยวข้องกับการปฏิบัติภารกิจ (task-oriented motives) เป็นหลัก คู่สนทนาจะคุยกันเฉพาะเรื่องที่จำเป็นเพื่อให้การปฏิบัติภารกิจลุล่วง มีความเกรงใจระหว่างกันสูง อีกทั้งยังกลัวเสียหน้าหากพูดผิด ในขณะที่การสนทนาในสถานการณ์ที่ไม่เป็นทางการ การสนทนาจะเป็นไปเพื่อความพึงพอใจในการได้พูดคุยระหว่างกัน (affiliative motives) คู่สนทนาจะเต็มใจที่ได้พูดคุยกัน บรรยากาศเป็นไปอย่างสนุกสนาน ร่าเริง อาจจะมีความเกรงใจและกลัวการเสียหน้าอยู่บ้างแต่ก็ค่อนข้างน้อย เป็นที่น่าสังเกตว่างานวิจัยเชิงคุณภาพได้พบความเกี่ยวข้องของตัวแปรส่วนบุคคล และบริบทของวัฒนธรรมที่มีส่วนสำคัญต่อความเต็มใจในการสื่อสารภาษาอังกฤษซึ่งไม่ได้ถูกกล่าวถึงในงานวิจัยเชิงปริมาณในบริบทประเทศที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศในระยะต้นๆ

ตั้งแต่ ปี พ.ศ. 2549 ถึงปัจจุบัน งานวิจัยเชิงคุณภาพได้เสนออิทธิพลของ

ปัจจัยส่วนบุคคลและบริบทในห้องเรียนที่ผูกพันกับวัฒนธรรมของผู้เรียน เช่น Kang (2005) ได้ศึกษาลักษณะองค์ประกอบของความเต็มใจในการสื่อสารภาษาที่สองของผู้เรียนภาษาอังกฤษชาวเกาหลีที่อาศัยอยู่ในประเทศสหรัฐอเมริกา จำนวน 4 คน โดยใช้การสัมภาษณ์ (interviews) การบันทึกบทสนทนาด้วยสื่อวีดีทัศน์ (videotaped conversations) และการสัมภาษณ์แบบกระตุ้นความจำ (stimulated recall) ผลการวิจัยนี้พบลักษณะความเต็มใจในการสื่อสารซึ่งแปรเปลี่ยนไปตามปัจจัยส่วนบุคคล ได้แก่ ความตื่นเต้น (excitement) ความรับผิดชอบ (responsibility) และ ความปลอดภัย (security) นอกจากนี้ยังพบตัวแปรด้านสถานการณ์ที่มีผลต่อการแปรเปลี่ยนของความเต็มใจในการสื่อสาร ได้แก่ หัวข้อ (topic) บุคคลที่พูดด้วย (interlocutors) และบริบทการสนทนา (conversational context)

งานวิจัยอื่นๆที่เป็นงานเชิงคุณภาพ (เช่น Cao and Philp, 2006; Peng, 2007; Pattapong, 2010) ก็ได้พบลักษณะการแปรเปลี่ยนของความเต็มใจในการสื่อสารที่ขึ้นอยู่กับบริบทในการสนทนา เช่น หัวข้อ (topic) บุคคลที่พูดด้วย (interlocutors) จากการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องพบลักษณะของกลุ่มตัวแปรซึ่งสามารถเชื่อมโยงได้กับผลการวิจัยเชิงคุณภาพของ Pattapong (2010) ซึ่งมาจากการสัมภาษณ์นักศึกษาไทยระดับปริญญาตรีจำนวน 29 คน ตัวแปรที่พบ ได้แก่ ปัจจัยสังคม-ปัจเจกบุคคล ปัจจัยสังคม-จิตวิทยา ปัจจัยด้านห้องเรียน และ ปัจจัยทางวัฒนธรรม งานวิจัยนี้จึงมุ่งใช้ผลที่ได้จาก Pattapong (2010) เป็นกรอบแนวคิดของการวิจัย ซึ่งจะนำไปสร้างข้อคำถามในแบบสอบถามเพื่อทดสอบองค์ประกอบของความเต็มใจในการสื่อสารภาษาอังกฤษของนักศึกษาในกลุ่มตัวอย่างต่อไป

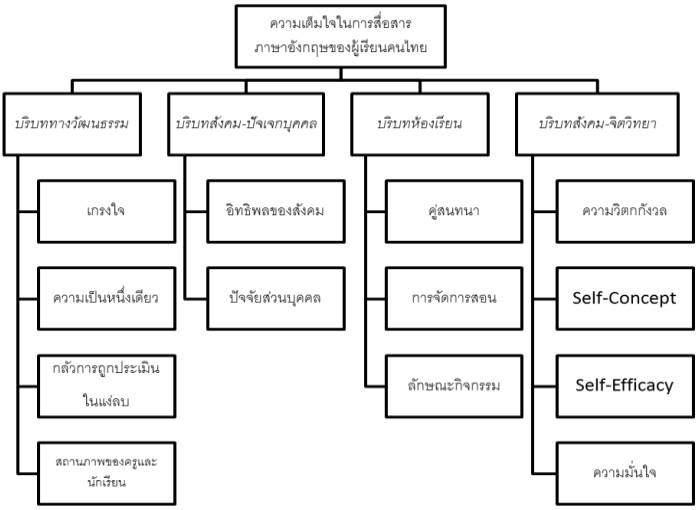
กรอบแนวคิดของงานวิจัย

กรอบแนวคิดของงานวิจัยนี้ประกอบไปด้วยตัวแปรต่างๆที่ส่งผลต่อความเต็มใจในการสื่อสารภาษาอังกฤษของนักศึกษาไทยใน 4 บริบท (ภาพที่ 2) ดังมีรายละเอียดต่อไปนี้

บริบททางวัฒนธรรม (cultural context) ได้แก่ ความเกรงใจ ความเป็น

อันหนึ่งอันเดียว กลัวการถูกประเมินในแง่ลบ และ สถานะภาพระหว่างครูและนักเรียน เป็นกลุ่มของตัวแปรที่สะท้อนถึงลักษณะทางวัฒนธรรมไทยในทฤษฎีสังคมไมตรีสัมพันธ์ (วีรยุทธ วิเชียรโชติ, 2516) และ*บริบทสังคม-ปัจเจกบุคคล (social-individual context)* เป็นกลุ่มของตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับอิทธิพลของสังคม และปัจจัยส่วนบุคคลซึ่งเป็นลักษณะเฉพาะของบุคคลเอง และประสบการณ์ที่บุคคลได้รับมาจากการเป็นส่วนหนึ่งของสังคม

บริบทห้องเรียน (classroom context) คือ กลุ่มตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับการสื่อสารภายในห้องเรียน ได้แก่ คู่สนทนาในชั้นเรียน (interlocutors) ซึ่งก็คือเพื่อนร่วมชั้นและครู การจัดการเรียนการสอน (class management) และ งานที่ทำ (tasks) *บริบททางสังคม-จิตวิทยา (social- psychological context)* คือกลุ่มของตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับภาวะที่เกิดขึ้นภายในใจของบุคคลในขณะที่สื่อสาร เช่น ความวิตกกังวล อัตมโนทัศน์ หรือ ความเชื่อในความสามารถของตัวเองในภาพรวม (self-concept) อัตสมรรถนะหรือความสามารถในเรื่องที่เฉพาะเจาะจง (self-efficacy) ความมั่นใจ (self-confidence)



ภาพ 2 กรอบแนวคิดของงานวิจัย

วัตถุประสงค์การวิจัย

(1) วิเคราะห์องค์ประกอบของตัวแปรที่ส่งผลต่อความเต็มใจในการสื่อสารภาษาอังกฤษของนักศึกษาไทยในระดับปริญญาตรี

(2) ตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างและความเที่ยงของแบบสอบถามเกี่ยวกับองค์ประกอบของตัวแปรที่ส่งผลต่อความเต็มใจในการสื่อสารภาษาอังกฤษของนักศึกษาไทยในระดับปริญญาตรี

สมมุติฐานการวิจัย

1. องค์ประกอบย่อยทั้ง 4 บริบท ได้แก่ *บริบททางสังคม-จิตวิทยา (social-psychological context) บริบทห้องเรียน (classroom context) บริบททางวัฒนธรรม (cultural context) บริบทสังคม-ปัจเจกบุคคล (social- individual context)*เป็นองค์ประกอบที่แท้จริงของปัจจัยที่ส่งผลต่อความเต็มใจในการสื่อสารภาษาอังกฤษของนักศึกษาไทยระดับปริญญาตรีและตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 16 ตัวแปรสามารถใช้วัดค่าปัจจัยที่ส่งผลต่อความเต็มใจในการสื่อสารภาษาอังกฤษของนักศึกษาไทยระดับปริญญาตรีได้จริง
2. แบบสอบถามมีความตรงเชิงโครงสร้างและความเที่ยง

วิธีดำเนินการวิจัย

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้เป็นนักศึกษาระดับปริญญาตรี ที่ลงทะเบียนเรียนวิชาภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารในมหาวิทยาลัยของรัฐ นักศึกษาเหล่านี้มีประสบการณ์การเรียนวิชาภาษาอังกฤษพื้นฐานหรือภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารมาแล้ว หรือกำลังเรียนอยู่ ยกเว้นนักศึกษาวิชาเอกภาษาอังกฤษซึ่งจะมีความสนใจด้านภาษาที่แตกต่างออกไป

กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาระดับปริญญาตรี จำนวน 553 คน เป็นนักศึกษาระดับปริญญาตรีจากมหาวิทยาลัย 4 แห่ง คือ ม.ศิลปากร ม.ธรรมศาสตร์

ม.รามคำแหงและจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ซึ่งได้มาจากการเลือกแบบเจาะจง (purposive sampling) เพื่อให้ได้กลุ่มตัวอย่างที่มีลักษณะทัศนคติที่ใกล้เคียงกัน โดยกำหนดให้เป็นนักศึกษาที่ผ่านการลงทะเบียนหรือกำลังเรียนรายวิชาภาษาอังกฤษพื้นฐานซึ่งอาจเป็นรายวิชาศึกษาทั่วไปของมหาวิทยาลัยหรือศึกษาทั่วไปของคณะวิชา โดยสามารถแจกแจงรายวิชาจากทั้งสี่มหาวิทยาลัยได้ ดังนี้ รายวิชา English Communication Skills I (ม.ศิลปากร) รายวิชา EG241 การฟัง-พูด 1 (ม.ธรรมศาสตร์) รายวิชา Experiential English I (จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย) รายวิชา EN 101 ประโยคภาษาอังกฤษพื้นฐานและ ศัพท์จำเป็นในชีวิตประจำวัน EN 102 ประโยคภาษาอังกฤษและศัพท์ทั่วไป (ม.รามคำแหง) กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่เป็นนักศึกษาในกลุ่มสาขามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มีบางส่วนเป็นนักศึกษาจากสาขาวิทยาศาสตร์และวิศวกรรมศาสตร์ ไม่มีนักศึกษาวิชาเอกภาษาอังกฤษ

ตาราง 1

จำนวนและร้อยละของกลุ่มตัวอย่างนักศึกษาระดับปริญญาตรี จำแนกตามคุณลักษณะประชากร

คุณลักษณะ	จำนวน	ร้อยละ
เพศ		
ชาย	163	29.48
หญิง	390	70.52
มหาวิทยาลัย		
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย	116	20.98
ม.ธรรมศาสตร์	147	26.58
ม.รามคำแหง	158	28.57
ม.ศิลปากร	132	23.87
คณะ		
โบราณคดี	132	23.87
มนุษยศาสตร์	98	17.73

นิติศาสตร์	72	13.02
รัฐศาสตร์	55	9.95
ศิลปศาสตร์	92	16.63
ศึกษาศาสตร์	41	7.41
วิทยาศาสตร์	35	6.33
วิศวกรรมศาสตร์	28	5.06
ชั้นปีที่กำลังศึกษาอยู่ระดับอุดมศึกษา		
ชั้นปีที่ 1	237	43.41
ชั้นปีที่ 2	144	26.37
ชั้นปีที่ 3	88	16.12
ชั้นปีที่ 4	77	14.1

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้เป็นแบบสอบถาม มีจำนวน 16 ข้อ แบ่งออกเป็น 4 องค์ประกอบ ได้แก่ *บริบททางวัฒนธรรม (cultural context)บริบทสังคม-ปัจเจกบุคคล (social- individual context)บริบทห้องเรียน (classroom context)* และ *บริบททางสังคม-จิตวิทยา (social- psychological context)* การกำหนดข้อคำถามในแต่ละบริบทอาศัยกรอบแนวคิดของงานวิจัยเป็นพื้นฐาน แต่ละบริบทมี 4 ข้อย่อยเป็นแบบสอบถามมาตราประมาณค่า 5 ระดับ และมีค่าอำนาจจำแนกรวมที่ 0.87 แบบสอบถามได้ผ่านการประเมินคุณภาพโดยผู้เชี่ยวชาญ 5 ท่าน ซึ่งแต่ละท่านเป็นผู้มีประสบการณ์การสอนภาษาอังกฤษสำหรับผู้เรียนคนไทยระดับมหาวิทยาลัย มาไม่น้อยกว่า 3 ปี มีค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) ระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์ ระหว่าง 0.6-1

การวิเคราะห์ข้อมูล

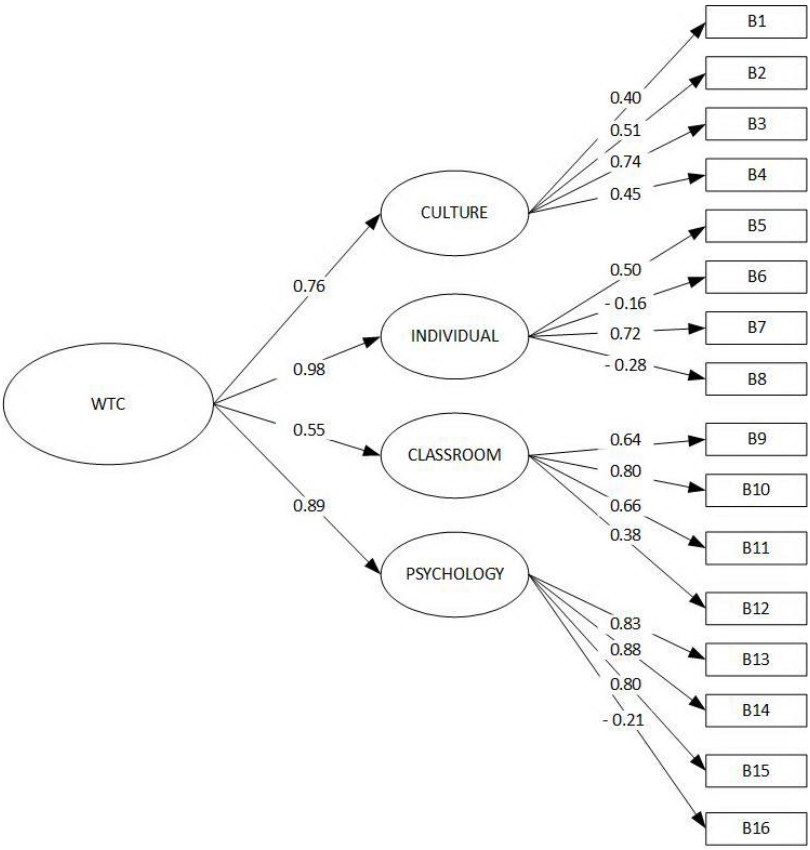
วิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างของแบบสอบถามเกี่ยวกับองค์ประกอบของความเต็มใจในการสื่อสารภาษาอังกฤษโดยใช้การวิเคราะห์

องค์ประกอบเชิงยืนยันลำดับที่ 2 (Secondary Confirmatory Factor Analysis) ด้วยโปรแกรมลิสเรล (LISREL Program) ประเมินความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดลกับข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยค่าไค-สแควร์ ต้องไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p > .05$) หรือค่าไค-สแควร์สัมพัทธ์ มีค่าน้อยกว่า 2 ค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (Goodness of Fit Index: GFI) ควรมีค่า > .90(Kline, 2005) ค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (Adjusted Goodness of Fit Index: AGFI) ควรมีค่า > .90 (Kim & Bentler, 2006) ค่ารากที่สองของค่าเฉลี่ยกำลังสองของส่วนเหลือมาตรฐาน (Standardized Root Mean Square Residual: SRMR) และ ค่าประมาณความคลาดเคลื่อนของรากกำลังสองเฉลี่ย (Root Mean Square Error of Approximation: RMSEA) ควรมีค่าเท่ากับ 0 หรือเข้าใกล้ 0 มากที่สุด (Kline, 2005) และใช้โปรแกรม SPSS วิเคราะห์ค่าความเชื่อมั่น (reliability) ซึ่งจะแสดงค่า Cronbach's Alpha Coefficient ในภาพรวม และค่า Cronbach's Alpha Coefficient ของ subscales ของ *บริบททางวัฒนธรรม (cultural context) บริบทสังคม-ปัจเจกบุคคล (social- individual context) บริบทห้องเรียน (classroom context)* และ *บริบททางสังคม-จิตวิทยา (social- psychological context)*

วิเคราะห์เพื่อตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างของตัวแปรแฝงในโมเดลด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factory Analysis : CFA) ด้วยโปรแกรมลิสเรล และวิเคราะห์เพื่อตรวจสอบความตรงของโมเดลสมการโครงสร้างกับข้อมูลเชิงประจักษ์ด้วย ไคสแควร์ (χ^2) ค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืน (GFI) ค่าดัชนีวัดระดับความกลมกลืนที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) ค่ารากที่สองของค่าเฉลี่ยความคลาดเคลื่อนกำลังสองของการประมาณค่า (RMSEA) ค่ารากที่สองของค่าเฉลี่ยกำลังสองของส่วนเหลือมาตรฐาน (SRMR) และดัชนีระบุขนาดกลุ่มตัวอย่าง (CN)

ผลการวิจัย

ผลการตรวจสอบองค์ประกอบเชิงยืนยันของโมเดลองค์ประกอบความเต็มใจในการสื่อสารภาษาอังกฤษของนักศึกษาไทยระดับปริญญาตรีตามกลุ่มตัวอย่างนี้ พบว่ามีความตรงเชิงโครงสร้าง โดยได้ค่า Chi-Square = 80.84, df = 57, p = 0.021, SRMR = 0.043, RMSEA = 0.028, GFI = 0.98, AGFI = 0.96, CN = 597 และค่าไค-สแควร์สัมพัทธ์ (χ^2/df) เท่ากับ 1.42 จากข้อมูลในตารางที่ 3 จะเห็นว่าค่า GFI และ AGFI มีค่าเข้าใกล้ 1 ค่า SRMR และ RMSEA มีค่าเข้าใกล้ศูนย์ ค่า CN มากกว่า 200 และค่าไค-สแควร์สัมพัทธ์มีค่าน้อยกว่า 2 แสดงว่าโมเดลมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ นั่นคือ องค์ประกอบในโมเดลองค์ประกอบความเต็มใจในการสื่อสารภาษาอังกฤษของนักศึกษาไทยระดับปริญญาตรีประกอบด้วย 4 องค์ประกอบย่อยและสามารถวัดได้จากตัวแปรสังเกตได้ 16 ตัวแปร หรืออาจกล่าวได้ว่า องค์ประกอบย่อยทั้ง 4 บริบทเป็นองค์ประกอบที่แท้จริงของความเต็มใจในการสื่อสารภาษาอังกฤษของนักศึกษาไทยระดับปริญญาตรีและข้อมูลที่ได้จากตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 16 ตัวแปรสามารถใช้วัดค่าองค์ประกอบความเต็มใจในการสื่อสารภาษาอังกฤษของนักศึกษาไทยระดับปริญญาตรีได้จริง



ภาพ 3 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับสองของโมเดลองค์ประกอบความเต็มใจในการสื่อสารภาษาอังกฤษของนักศึกษาไทยระดับปริญญาตรี

จากผลการวิเคราะห์องค์ประกอบอันดับหนึ่ง พบว่า โมเดลองค์ประกอบความเต็มใจในการสื่อสารภาษาอังกฤษของนักศึกษาไทยระดับปริญญาตรี มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ซึ่งสามารถแจกแจงได้ว่า องค์ประกอบบริบททางวัฒนธรรม (CULTURE) มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเป็นบวกทั้งหมด มีขนาดระหว่าง 0.40 – 0.74 องค์ประกอบบริบททางสังคม-ปัจเจกบุคคล (INDIVIDUAL) มีค่า

น้ำหนักองค์ประกอบทั้งเป็นบวกและลบ มีขนาดระหว่าง -0.16 – 0.72 องค์ประกอบบริบทในห้องเรียน (CLASSROOM) มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเป็นบวกทั้งหมด มีขนาดระหว่าง 0.38 – 0.80 และองค์ประกอบบริบททางสังคม-จิตวิทยา (PSYCHOLOGY) มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบทั้งเป็นบวกและลบ มีขนาดระหว่าง -0.21 – 0.88 โดยที่องค์ประกอบทั้งหมดแตกต่างจากศูนย์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 ทุกตัว

ตาราง 2 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบอันดับหนึ่งของโมเดลองค์ประกอบความเต็มใจในการสื่อสารของนักศึกษาไทยระดับปริญญาตรี

ตัวแปร	น้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐาน (B)	ความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน (S.E.)	ค่าสถิติ t	R^2
ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบอันดับหนึ่ง				
บริบททางวัฒนธรรม				
1. รู้สึกเกรงใจเพื่อนหากพูดมากเกินไปในห้องเรียนจึงไม่อยากพูด (B1)	0.40	<- ->	<- ->	0.16
2. กังวลว่าการพูดในห้องบ่อยๆ จะทำให้เด่นกว่าเพื่อนๆ จึงไม่อยากพูด (B2)	0.51**	0.06	9.00	0.26
3. กลัวว่าถ้าตอบผิดจะถูกมองว่าไม่เก่งจึงไม่อยากพูด (B3)	0.74**	0.12	7.31	0.54
4. ต้องให้ความเคารพอาจารย์เวลาแสดงความเห็นจึงไม่อยากพูดอะไรที่ขัดแย้งกับอาจารย์ (B4)	0.45**	0.07	6.88	0.21
บริบทสังคม-ปัจเจกบุคคล				
5. ชอบพูดจะได้พูดได้เก่งๆ เพราะทางบ้านผลักดัน (B5)	0.50	<- ->	<- ->	0.25
6. ไม่อยากพูดเพราะเป็นคนไม่ชอบพูดอยู่แล้ว (B6)	-0.16**	0.05	-3.49	0.03

7. ไม่พูดเพราะไม่รู้คำศัพท์ที่จะใช้พูด (B7)	0.72**	0.08	10.13	0.52
8. ชอบพูดเพราะเคยชินกับการพูดคุยทางอินเตอร์เน็ตกับเพื่อนต่างชาติบ่อยๆ (B8)	-0.38**	0.06	-5.43	0.08
บริบทห้องเรียน				
9. ไม่อยากพูดเพราะไม่สนิทกับเพื่อนในกลุ่ม (B9)	0.64	<- ->	<- ->	0.41
10. บรรยากาศของห้องเรียนดูเคร่งเครียดจึงทำให้ไม่อยากพูด (B10)	0.80**	0.08	11.60	0.64
11. วิธีการสอนของอาจารย์เน้นความถูกต้องของไวยากรณ์ทำให้ไม่กล้าพูด (B11)	0.66**	0.07	11.34	0.44
12. ไม่อยากพูดเพราะหัวข้อไม่น่าสนใจ (B12)	0.38**	0.05	7.47	0.14
บริบททางสังคม-จิตวิทยา				
13. กังวลว่าจะพูดผิดจึงไม่อยากพูด (B13)	0.83	<- ->	<- ->	0.69
14. ไม่อยากพูดเพราะคิดว่าตัวเองไม่มีความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษดีพอ (B14)	0.88**	0.05	23.57	0.78
15. ไม่มั่นใจในการออกเสียงคำบางคำจึงไม่อยากพูด (B15)	0.80**	0.05	21.50	0.65
16. ชอบพูดเพราะอยากจะฝึกพูดภาษาอังกฤษจะได้พูดเก่งๆ (B16)	-0.21**	0.05	-4.77	0.05

** p < 0.01, <- -> = ไม่รายงานค่า t และ S.E. เนื่องจากเป็นพารามิเตอร์บังคับ (constrained parameters)

สำหรับผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับสอง พบว่า องค์ประกอบที่ส่งผลต่อความเต็มใจในการสื่อสารภาษาอังกฤษของนักศึกษาไทยระดับปริญญาตรีประกอบด้วย 4 องค์ประกอบย่อย คือ องค์ประกอบบริบททางวัฒนธรรม (CULTURE) องค์ประกอบบริบททางสังคม-ปัจเจกบุคคล (INDIVIDUAL) องค์ประกอบบริบทในห้องเรียน (CLASSROOM) และองค์ประกอบบริบททางสังคม-จิตวิทยา (PSYCHOLOGY) มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบทั้งหมดเป็นบวก มีขนาดตั้งแต่ 0.55 ถึง 0.98 และมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 ทุกตัว แสดงว่าองค์ประกอบย่อยทั้ง 4 เป็นองค์ประกอบที่มีน้ำหนักมากที่ส่งผลต่อความเต็มใจในการสื่อสารภาษาอังกฤษ

ตาราง 3 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบอันดับสองของโมเดลการวัดปัจจัยที่ส่งผลต่อความเต็มใจในการสื่อสารภาษาอังกฤษของนักศึกษาไทยระดับปริญญาตรี

ตัวแปร	น้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐาน	ความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน	ค่าสถิติ t	R2
ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบอันดับสอง				
บริบททางวัฒนธรรม (CULTURE)	0.76**	0.10	7.46	0.58
บริบทสังคม-ปัจเจกบุคคล (INDIVIDUAL)	0.98**	0.09	10.37	0.96
บริบทห้องเรียน (CLASSROOM)	0.55**	0.06	9.15	0.30
บริบททางสังคม-จิตวิทยา (PSYCHOLOGY)	0.89**	0.05	17.09	0.79
Chi-Square = 80.84, df = 57, p = 0.021, SRMR = 0.043, RMSEA = 0.028, GFI = 0.98, AGFI = 0.96, χ^2/df = 1.42, CN = 597				

** p < 0.01, <- -> = ไม่รายงานค่า S.E. เนื่องจากเป็นพารามิเตอร์บังคับ (constrained parameters)

โดยองค์ประกอบย่อยที่สำคัญที่สุดคือ บริบททางสังคม-ปัจเจกบุคคล (INDIVIDUAL) มีน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานเท่ากับ 0.98 และมีความผันแปรร่วมกับองค์ประกอบที่ส่งผลต่อความเต็มใจในการสื่อสารภาษาอังกฤษ ร้อยละ 96 ลำดับถัดมา คือ บริบททางสังคม-จิตวิทยา (PSYCHOLOGY) มีน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานเท่ากับ 0.89 และมีความผันแปรร่วมกับองค์ประกอบที่ส่งผลต่อความเต็มใจในการสื่อสารภาษาอังกฤษ ร้อยละ 79 ตามด้วย บริบททางวัฒนธรรม (CULTURE) มีน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานเท่ากับ 0.76 และมีความผันแปรร่วมกับองค์ประกอบที่ส่งผลต่อความเต็มใจในการสื่อสารภาษาอังกฤษ ร้อยละ 58 สุดท้ายคือ บริบทในห้องเรียน (CLASSROOM) มีน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานเท่ากับ 0.55 และมีความผันแปรร่วมกับองค์ประกอบที่ส่งผลต่อความเต็มใจในการสื่อสารภาษาอังกฤษ ร้อยละ 30

เมื่อพิจารณาองค์ประกอบย่อยในแต่ละองค์ประกอบบริบททั้ง 4 บริบทนั้น พบว่า มีตัวแปรสังเกตได้บางข้อที่มีความสำคัญมากกว่าข้ออื่นๆ ซึ่งหมายความว่าเป็นตัวแปรที่ส่งผลต่อบริบทเฉพาะนั้นๆ มากที่สุด ในบริบทสังคม-ปัจเจกบุคคล ตัวแปรสำคัญที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานมากที่สุด คือ “ไม่พูดเพราะไม่รู้คำศัพท์ที่จะใช้พูด” เท่ากับ 0.72 บริบททางสังคม-จิตวิทยา ตัวแปรสำคัญที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานมากที่สุด คือ “ไม่อยากพูดเพราะคิดว่าตัวเองไม่มีความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษดีพอ” เท่ากับ 0.88 ในบริบททางวัฒนธรรม ตัวแปรสำคัญที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานมากที่สุด คือ “กลัวว่าถ้าตอบผิดจะถูกมองว่าไม่เก่งจึงไม่อยากพูด” เท่ากับ 0.74 ในบริบทในห้องเรียน ตัวแปรสำคัญที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานมากที่สุด คือ “บรรยากาศของห้องเรียนดูเคร่งเครียดจึงทำให้ไม่อยากพูด” เท่ากับ 0.80

สำหรับผลการวิเคราะห์ค่าความเชื่อมั่น (reliability) ของเครื่องมือในภาพรวมโดยใช้โปรแกรม SPSS พบว่าค่าความเชื่อมั่น (Cronbach’s alpha coefficient) ในภาพรวมประกอบด้วยข้อความ 16 ข้อ มีค่าเท่ากับ .87 และค่าความเชื่อมั่น (Cronbach’s alpha coefficient) ของ บริบททั้งสี่ ได้แก่ *บริบททาง*

วัฒนธรรม (cultural context) มีค่าเท่ากับ.72 *บริบทสังคม-ปัจเจกบุคคล (social- individual context)* มีค่าเท่ากับ .60 *บริบทห้องเรียน (classroom context)* มีค่าเท่ากับ.69 และ *บริบททางสังคม-จิตวิทยา (social- psychological context)* มีค่าเท่ากับ.86

อภิปรายผล

การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันของความเต็มใจในการสื่อสารภาษาอังกฤษ พบว่า องค์ประกอบย่อยทั้งสี่บริบทส่งผลต่อความเต็มใจในการสื่อสารภาษาอังกฤษจริง โดยสามารถเรียงลำดับตามขนาดของน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานจากมากไปหาน้อยได้ดังนี้ ลำดับแรก คือ บริบททางสังคม-ปัจเจกบุคคล ลำดับถัดมา คือ บริบททางสังคม-จิตวิทยา ตามด้วย บริบททางวัฒนธรรม สุดท้าย คือ บริบทในห้องเรียน เมื่อพิจารณาตัวแปรสังเกตได้ที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมาตรฐานมากที่สุด ในแต่ละบริบทโดยเฉพาะในสามบริบทแรก ได้แก่ “ไม่พูดเพราะไม่รู้คำศัพท์ที่จะใช้พูด” ในบริบทสังคม-ปัจเจกบุคคล “ไม่อยากพูดเพราะคิดว่าตัวเองไม่มีความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษดีพอ” ในบริบทสังคม-จิตวิทยา “กลัวว่าถ้าตอบผิดจะถูกมองว่าไม่เก่งจึงไม่อยากพูด” ในบริบทวัฒนธรรม ตัวแปรที่มีความสำคัญในสามบริบทนี้สะท้อนให้เห็นถึงการประเมินความสามารถของตนเอง ซึ่งเป็นปัจจัยภายใน สำหรับบริบทในห้องเรียน “บรรยากาศของห้องเรียนดูเคร่งเครียดจึงทำให้ไม่อยากพูด” เป็นตัวแปรสำคัญซึ่งเป็นผลกระทบจากปัจจัยจากภายนอก

ผลการทดสอบองค์ประกอบในงานวิจัยนี้สามารถเชื่อมโยงได้กับทฤษฎีเรื่อง custom complex ของ Zusho และ Pintrich (2003) ที่ว่าด้วยเรื่องปฏิกริยาแลกเปลี่ยนระหว่างกันของวิถีปฏิบัติทางวัฒนธรรมในสังคม (culture practices) เช่น ระบบการศึกษา ความเชื่อทางศาสนา การเลี้ยงดู ภาษาที่ใช้ เป็นต้น และมโนคติของบุคคลจากการหล่อหลอมของวัฒนธรรม (culture mentalities) เช่น การประเมินตนเอง ความเชื่อต่างๆ ความรู้สึกนึกคิด เป็นต้น พฤติกรรมต่างๆที่บุคคลแสดงออกมาย่อมจะผ่านกระบวนการตัดสินใจซึ่งมีที่มาจากการหล่อหลอมทาง

วัฒนธรรมในแบบต่างๆ เมื่อเทียบกับองค์ประกอบสามบริบทแรก อันได้แก่ *บริบทางสังคม-ปัจเจกบุคคล บริบททางสังคม-จิตวิทยา และบริบททาง วัฒนธรรม* จะพบคุณลักษณะที่เชื่อมโยงระหว่างกัน และความเลื่อมล้ำของแต่ละตัวแปรที่แยกออกจากกันได้ยาก อาจกล่าวได้ว่า องค์ประกอบในสามบริบทนี้เป็นความผสมผสานกันของประสบการณ์ที่บุคคลได้รับมาผ่านอิทธิพลทางวัฒนธรรมอันเป็นผลเนื่องมาจากการเป็นส่วนหนึ่งของสังคม ผนวกเข้าด้วยกันกับการลักษณะเฉพาะของตัวบุคคล สามารถเรียกได้ว่าเป็นปัจจัยภายใน ทั้งนี้ปัจจัยพื้นฐานเหล่านี้มีส่วนร่วมในกระบวนการตัดสินใจเลือกที่จะแสดงออกอย่างไรในสถานการณ์ต่างๆ ซึ่งในที่นี้ก็คือ *บริบทห้องเรียน* ซึ่งหมายถึงสถานการณ์ต่างๆที่ต้องใช้ภาษาอังกฤษในห้องเรียนและถือว่าเป็นปัจจัยภายนอก

นอกจากนี้เมื่อพิจารณาตัวแปรสังเกตได้ซึ่งเป็นองค์ประกอบย่อยในองค์ประกอบบริบททั้ง 4 คำถามส่วนใหญ่จะมีความหมายไปในทางลบซึ่งหมายถึงสาเหตุของความไม่เต็มใจ เช่น ความเกรงใจเพื่อน ความกลัวว่าจะตอบผิด ความไม่สนิทกับเพื่อนในห้อง หรือบรรยากาศในห้องเรียนซึ่งดูเคร่งเครียด อาจกล่าวได้ว่าตัวแปรเหล่านี้เป็นอุปสรรคที่ทำให้ผู้เรียนเกิดความไม่เต็มใจในการสื่อสารภาษาอังกฤษ (Pattapong, 2011) มีอยู่เพียงบางข้อที่มีความหมายในทางบวก เช่น ชอบพูดเพราะเคยชินกับการพูดคุยทางอินเตอร์เนตกับเพื่อนต่างชาติบ่อยๆ ชอบพูดเพราะอยากพูดได้เก่งๆ จึงอาจกล่าวได้ว่าตัวแปรเหล่านี้เป็นปัจจัยสนับสนุนให้ผู้เรียนเกิดความกระตือรือร้นที่อยากจะสื่อสารเป็นภาษาอังกฤษ ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ MacIntyre, Baker, Clément, and Conrod (2001) และงานวิจัยของ นุจรี สุดทีป วราพร เอราวรรณ์ และภมรพรรณ์ ยุระยาตร์ (2555)

ข้อเสนอแนะในการนำไปประยุกต์ใช้

ผลที่ได้จากการทดสอบองค์ประกอบเชิงยืนยันของตัวแปรครั้งนี้สามารถนำไปประยุกต์ในการสร้างกรอบนวัตกรรมในการสอนเพื่อเป็นแนวทางในการออกแบบกิจกรรมเพื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนมีความเต็มใจในการสื่อสารซึ่งเป็นการศึกษาในช่วงต่อไปของผู้วิจัย เมื่อพิจารณาผลการทดสอบองค์ประกอบโดยวิเคราะห์

เชื่อมโยงกับวรรณกรรมที่เกี่ยวข้อง เราสามารถแบ่งองค์ประกอบของความเต็มใจในการสื่อสารออกเป็น 2 กลุ่ม คือกลุ่มปัจจัยภายใน และกลุ่มปัจจัยภายนอก ปัจจัยภายในเป็นเป็นเรื่องของทัศนคติที่แยกไม่ออกจากวัฒนธรรมของสังคมไทยซึ่งส่วนใหญ่จะเป็นไปในแง่ลบ โดยอาจกล่าวได้ว่าการตัดสินใจไม่พูดหรือพูดน้อยขึ้นอยู่กับการที่บุคคลประเมินความสามารถของตนเองว่าไม่เก่งภาษาอังกฤษ ซึ่งจะส่งผลถึงความมั่นใจหรือความวิตกกังวลในการพูดโดยอาจกลัวว่าถ้าพูดไม่ได้ดีแล้วจะเสียหน้า ความไม่มั่นใจหรือการมองว่าตนเองไม่เก่งนั้นเป็นการมองในภาพรวม (self-concept) ซึ่งจะส่งผลกระทบถึงการเคารพตนเอง (self-esteem) แต่หากเป็นการสะท้อนความสามารถในเรื่องที่เฉพาะเจาะจง หรืออัตสมรรถนะ (self-efficacy) จะทำให้บุคคลเข้าใจจุดอ่อนของตนเองและพยายามแก้ไขได้ตรงจุด (Zimmerman, 2000a) เช่นการที่ผู้เรียนวิเคราะห์ตนเองว่าไม่สามารถออกเสียง /r/ หรือ /l/ ให้แตกต่างกันได้ จะทำให้พยายามฝึกฝนข้อบกพร่องดังกล่าวแล้วแก้ไข แต่ไม่ทำให้สูญเสียความมั่นใจในภาพรวมเกี่ยวกับความสามารถทางภาษาอังกฤษของผู้เรียน ดังนั้นหากผู้เรียนสามารถปรับทัศนคติโดยทำความเข้าใจความสามารถของตนในแง่มุมที่เฉพาะเจาะจง ก็จะทำให้ลดปัญหาการประเมินตนเองในภาพรวมในแง่ลบให้น้อยลงและอาจทำให้เกิดความมั่นใจในการสื่อสารมากขึ้น

การส่งเสริมให้ผู้เรียนปรับทัศนคติโดยเน้นให้มีการประเมินความสามารถในเรื่องเฉพาะเจาะจงนี้เกี่ยวข้องกับทฤษฎีการกำกับตนเองของ Zimmerman (2000b) หรือ Self-Regulation (SR) ตามที่มีการอ้างอิงของ Zimmerman (2000b) ว่านักเรียนที่มีการประเมินสมรรถนะของตนเองแบบเฉพาะเจาะจงสูงจะมีความสามารถในการกำกับตนเองเพื่อการเรียนรู้ที่เพิ่มขึ้นสูงตามไปด้วย ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของปิยวรรณ วิเศษสุวรรณภูมิ (2554) ที่พบว่านักศึกษาระดับปริญญาบัณฑิตที่เรียนวิชาจิตวิทยาสำหรับครูและการศึกษาพิเศษ ในกลุ่มทดลอง 2 กลุ่มที่มีการฝึกกำกับตนเองมีแรงจูงใจในการเรียนเพิ่มขึ้นมากกว่ากลุ่มควบคุมที่ไม่มีการฝึกกำกับตนเอง ดังนั้นการออกแบบนวัตกรรมการสอนเพื่อกระตุ้นให้นักเรียนไทยมีความเต็มใจในการสื่อสารและการทดลองใช้นวัตกรรมฯ ซึ่งจะเป็นการศึกษา

ในช่วงต่อไปของผู้วิจัย ย่อมต้องคำนึงถึงการปรับทัศนคติของนักเรียนเพื่อให้ตระหนักถึงประโยชน์ของการฝึกพูด พร้อมทั้งยังต้องคำนึงถึงการจัดการเรียนการสอนภายในห้องเรียนเพื่อลดภาวะความตึงเครียดอีกด้วย ทั้งนี้ผู้วิจัยคาดว่าการสร้างกิจกรรมการสอนภายใต้กรอบนวัตกรรมดังกล่าวจะช่วยทำให้ผู้เรียนคนไทยมีความเต็มใจในการสื่อสารภาษาอังกฤษในห้องเรียนเพิ่มมากขึ้น

ข้อจำกัดของงานวิจัย

การทำความเข้าใจผลของการวิจัยนี้ควรต้องคำนึงถึงข้อจำกัดของกลุ่มตัวอย่าง กล่าวคือ กลุ่มตัวอย่างจากมหาวิทยาลัยรามคำแหงอาจมีประสบการณ์การเรียนที่แตกต่างจากกลุ่มตัวอย่างจากมหาวิทยาลัยอีกสามแห่งที่เหลือ เนื่องจากธรรมชาติของการสอนรายวิชาศึกษาทั่วไปของมหาวิทยาลัยรามคำแหงต้องรองรับนักศึกษาจำนวนมาก จึงอาจมีโอกาสในการได้สื่อสารในห้องเรียนน้อยกว่ากลุ่มตัวอย่างที่เหลือ ทั้งนี้กลุ่มตัวอย่างจากอีกสามมหาวิทยาลัยนั้น มาจากรายวิชาภาษาอังกฤษพื้นฐานที่จำนวนผู้เรียนน้อยไม่เกิน 30 คน จึงมีความคล้ายคลึงกันในแง่ประสบการณ์การเรียนการสอนที่ได้รับโอกาสในการสื่อสารเป็นภาษาอังกฤษในชั้นเรียน อย่างไรก็ตามภายใต้ข้อจำกัดนี้ในขณะเดียวกันก็มีข้อดีเนื่องจากเป็นการสะท้อนถึงลักษณะของ “ความเป็นจริง” ของห้องเรียนภาษาอังกฤษในประเทศไทยซึ่งอาจจะไม่สามารถจัดการเรียนการสอนในกลุ่มเล็กและนักศึกษาก็ย่อมขาดโอกาสในการฝึกฝนการใช้ทักษะภาษาอังกฤษอย่างเพียงพอ

รายการอ้างอิง

นุจรี สุดทีป, วราพร เอราวรรณ์, และภมรพรรณ์ ยุระยาตร์. (2555). ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อความมุ่งมั่นในการเรียนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาอุดรธานี. **วารสารวิธีวิทยาการวิจัย**, 25, 261-274.

ปิยวรรณ วิเศษสุวรรณภูมิ. (2554). ผลของโปรแกรมการฝึกกำกับตนเองและการจัดลำดับความสำคัญของเป้าหมายที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนการ

กำกับตนเองในการเรียนรู้ และแรงจูงใจในการเรียนของนิสิตระดับปริญญาบัณฑิต. **วารสารวิธีวิทยาการวิจัย**, 24, 279-305.

Cao, Y., & Philp, J. (2006). Interactional context and willingness to communicate: A comparison of behaviour in whole class, group and dyadic interaction. **System**, *34*(4), 480-493.

Clément, R., & Kruidenier, B. G. (1985). Aptitude, attitude, and motivation in second language proficiency: A test of Clément's model. **Journal of Language and Social Psychology**, *4*(1), 21-37.

Hashimoto, Y. (2002). Motivation and willingness to communicate as predictors of reported L2 use: The Japanese ESL context. **Second Language Studies**, *20*(2), 29-70.

Kang, S.-J. (2005). Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. **System**, *33*(2), 277-292.

Kim, K. H., & Bentler, P. M. (2006). Data modeling: Structural equation modeling. In J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (Eds.), **Handbook of complementary methods in education research** (pp. 161-176). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kline, R. (2005). **Principles and practice of structural equation modeling**. New York, NY: A Division of Guilford Publications.

MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Conrod, S. (2001). Willingness to communicate, social support, and language learning orientations of immersion students. **Studies in Second Language Acquisition**, *23*(3), 369-388.

Macintyre, P. D., Dörnyei, Z., Clément, R., & Noels, K. A. (1998).

Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. . **Modern Language Journal**, *82*(4), 545-562.

Pattapong, K. (2010). **Willingness to communicate in a second language: A qualitative study of issues affecting Thai EFL learners from students' and teachers' point of view**. Unpublished PhD's thesis. Faculty of Education & Social Work, The University of Sydney.

Pattapong, K. (2011). Cultural impact on learners' willingness to communicate in English in Thai cultural context. Damrong: **Journal of the Faculty of Archaeology**. 10 (2), 141-160.

Peng, J. E. (2007). Willingness to communicate in the Chinese EFL classroom: A cultural perspective. In L. J. (Ed.), **English language teaching in China: New approaches, perspectives, and standards**. NY: Continuum.

Wen, W. P., & Clément, R. (2003). A Chinese conceptualisation of willingness to communicate in ESL. **Language, Culture and Curriculum**, *16*(1), 18-38.

Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. **Modern Language Journal**, *86*(1), 54-66.

Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., & Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. **Language Learning**, *54*(1), 119-152.

Zimmerman, B. J. (2000a). Self-efficacy: An essential motive to learn.

Contemporary Educational Psychology, *25*(1), 82-91.

Zimmerman, B. J. (2000b). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), **Handbook of self-regulation**. San Diego: Academic.

Zusho, A., & Pintrich, P. (2003). A process-oriented approach to culture: Theoretical and methodological issues in the study of culture and motivation. In F. Salili & R. Hoosain (Eds.), **Teaching, learning, and motivation in a multicultural context.** Greenwich, CT: Information Age.

กำไลทิพย์ ปัตตะพงศ์ เป็นอาจารย์ประจำสาขาวิชาภาษาอังกฤษ ภาควิชาภาษาตะวันตก คณะโบราณคดี มหาวิทยาลัยศิลปากร จบการศึกษาระดับปริญญาเอกด้านการศึกษา จาก The University of Sydney ประเทศออสเตรเลีย มีประสบการณ์การสอนภาษาอังกฤษสำหรับผู้เรียนชาวไทยในรายวิชาเพื่อการส่งเสริมทักษะการสื่อสาร และการออกเสียงภาษาอังกฤษ มีความเชี่ยวชาญด้านการวิจัยเรื่องความเต็มใจในการพูดสำหรับผู้เรียนชาวไทย มีความสนใจด้านจิตวิทยากับการสอนภาษา และการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม

ความแตกต่างระหว่างการอ่านภาษาที่หนึ่งและการอ่านภาษาที่สองและผลต่อการสอนการอ่านภาษาอังกฤษ

The Differences Between L1 and L2 Reading and Their Implications for English Reading Instruction

มณีรัตน์ เอกโยคยะ
ครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทคัดย่อ

การอ่านถือเป็นทักษะทางภาษาที่สำคัญมากที่สุดทักษะหนึ่ง โดยทั่วไปองค์ประกอบของการอ่านไม่ว่าจะในภาษาใดจะประกอบไปด้วยผู้อ่าน สาร และปฏิกิริยาระหว่างผู้อ่านและสาร (Singhal, 1998) แม้ว่าองค์ประกอบเบื้องต้นที่สำคัญหลายประการที่ผู้อ่านใช้ในการอ่านสารในภาษาที่สองจะเหมือนหรือคล้ายคลึงกับที่ใช้ในการอ่านภาษาที่หนึ่งหรือภาษาแม่ แต่ก็มีองค์ประกอบอีกหลายองค์ประกอบที่สำคัญในกระบวนการอ่านที่มีความแตกต่างกันระหว่างการอ่านภาษาที่หนึ่งและการอ่านภาษาที่สอง และความแตกต่างนีอาจเป็นสาเหตุหนึ่งที่ทำให้เกิดอุปสรรคและปัญหาในการอ่านสารในภาษาที่สอง บทความนี้จึงขอนำเสนอความแตกต่างที่สำคัญระหว่างการอ่านภาษาที่หนึ่งและการอ่านภาษาที่สอง และการประยุกต์ผลที่ได้จากการเปรียบเทียบความแตกต่างมาใช้ในการสอนการอ่านภาษาอังกฤษ

คำสำคัญ: การอ่านภาษาที่หนึ่ง การอ่านภาษาที่สอง การสอนการอ่าน

Abstract

Reading is one of the most important language skills. The components of reading in any languages generally comprise the reader, the text, and the interaction between the reader and the text (Singhal, 1998). Although several basic components that readers use

when reading texts in a second language (L2 reading) are similar to those used in their first language or mother tongue reading (L1 reading), there are some main components in the reading process that are different between L1 and L2 reading. These differences may possibly be one of the reasons that cause problems or difficulty in L2 reading. This paper will therefore discuss major differences between L1 and L2 reading and their implications for English reading instruction.

Keywords: Reading in the first language (L1 Reading), Reading in the second language (L2 reading), Reading instruction

บทนำ

การศึกษาและวิจัยเกี่ยวกับการอ่านในภาษาที่สองมักมีข้อถกเถียงเกี่ยวกับประเด็นที่ว่าปัญหาของการอ่านภาษาที่สองนั้นเป็นปัญหาที่เกิดขึ้นจากตัวภาษาหรือปัญหาที่เกิดจากการอ่าน ประเด็นปัญหานี้ถูกถามขึ้นครั้งแรกโดย Alderson 1984 (Tsai et al, 2010) และทำให้เกิดการศึกษาและงานวิจัยที่ตามมาเพื่อหาคำตอบอีกมากมาย นักวิจัยบางส่วนได้ให้ข้อคิดเห็นว่าการที่จะอ่านภาษาที่สองได้นั้นผู้อ่านต้องมีความสามารถทางภาษาศาสตร์ในภาษาที่สองดีในระดับหนึ่งก่อน แนวคิดนี้สอดคล้องกับสมมติฐานระดับเริ่มเกิดผลทางภาษาศาสตร์ (linguistic threshold hypothesis) (Alderson, 1984) นั่นคือความสามารถทางภาษาศาสตร์ถือเป็นองค์ประกอบสำคัญในการอ่านภาษาที่สอง (Tang, 1997) ในขณะที่นักวิจัยอีกกลุ่มหนึ่งเชื่อในแนวทางตามสมมติฐานการพึ่งพาอาศัยกันทางภาษาศาสตร์ (linguistic interdependence hypothesis) (Cummins, 1991) ซึ่งเชื่อว่าทักษะการอ่านในภาษาที่หนึ่งที่เรามีสามารถถ่ายโอนไปใช้กับการอ่านภาษาที่สองได้โดยตรง (Bernhardt, 1991; Tsai et al, 2010)

ความสัมพันธ์ระหว่างการอ่านภาษาที่หนึ่งและการอ่านภาษาที่สองตลอดจนการถ่ายโอนทักษะการอ่านเป็นสิ่งที่สำคัญต่อการศึกษาและการพัฒนาการ

อ่านของผู้เรียนภาษาที่สอง อย่างไรก็ตามแม้ว่าการอ่านในภาษาที่หนึ่งและสองจะมีหลายองค์ประกอบที่คล้ายคลึงกัน เช่น เป็นกระบวนการสร้างความหมายโดยการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้อ่านและสารเช่นเดียวกัน ตลอดจนความพยายามของผู้อ่านที่จะใช้กลยุทธ์ต่างๆที่จะช่วยให้เข้าใจความหมายของสิ่งที่อ่าน (Singhal, 1998) ความเหมือนหรือคล้ายคลึงกันนี้น่าจะทำให้ผู้อ่านสามารถที่จะเชื่อมโยงและถ่ายโอนความรู้หรือทักษะในการอ่านภาษาหนึ่งไปยังการอ่านในภาษาที่แตกต่างกันได้ แต่ก็เป็นที่น่าสังเกตว่าในความเป็นจริงแล้วการอ่านภาษาที่หนึ่งและการอ่านภาษาที่สองมีความแตกต่างกันในหลายประเด็น (Singhal, 1998) ซึ่งความแตกต่างเหล่านี้เองอาจเป็นสาเหตุที่ทำให้เกิดปัญหาในการอ่านภาษาที่สอง (Ammar et al, 2010; Koda, 1994) ดังนั้นการทำความเข้าใจความแตกต่างระหว่างการอ่านในภาษาที่หนึ่งและสองนั้นอาจช่วยให้เราตระหนักถึงปัญหาหรืออุปสรรคที่ผู้เรียนภาษาประสบขณะที่อ่านสารในภาษาที่ไม่ใช่ภาษาแม่ของตน และข้อมูลเหล่านี้ยังสามารถเป็นประโยชน์ต่อการออกแบบกิจกรรมการเรียนการสอนเพื่อช่วยลดปัญหาการอ่านอันมีสาเหตุมาจากความแตกต่างดังกล่าว และช่วยพัฒนาทักษะการอ่านภาษาอังกฤษให้กับผู้เรียนได้อีกด้วย

ความแตกต่างที่สำคัญระหว่างการอ่านในภาษาที่หนึ่งและการอ่านในภาษาที่สอง

1. ความแตกต่างในปริมาณความรู้เกี่ยวกับคำศัพท์ (lexical knowledge)

จะสังเกตได้ว่าโดยทั่วไปแล้วเรามักจะเริ่มเรียนอ่านในภาษาที่หนึ่งหรือภาษาแม่หลังจากที่เราได้ฝึกทักษะฟังพูดมาแล้วเป็นเวลาอย่างน้อยสองถึงสามปี ดังนั้นเราจึงมีคลังคำศัพท์และรู้โครงสร้างไวยากรณ์เบื้องต้นเป็นพื้นฐาน มีการประมาณการว่าเด็กอายุ 6 ขวบ อาจรู้คำศัพท์ประมาณ 5,000-7,000 คำในภาษาที่หนึ่งก่อนที่จะเริ่มเรียนอ่าน และเมื่อจบการศึกษาระดับมัธยม ปริมาณคำศัพท์ที่รู้อาจมีมากถึง 40,000 คำ (Grabe & Stoller, 2002) ดังนั้นการมีคลังคำศัพท์ในปริมาณมากดังกล่าวอาจช่วยให้ผู้อ่านภาษาที่หนึ่งสามารถจำคำศัพท์ที่เจอในบทอ่านได้โดยอัตโนมัติ (Perfetti, 2007) เมื่อเปรียบเทียบกับผู้อ่านภาษาที่สอง ความ

แตกต่างในเรื่องของปริมาณคลังคำศัพท์เบื้องต้นดังกล่าวจึงดูชัดเจน ผู้เรียนภาษาที่สองส่วนมากจะเริ่มเรียนอ่านในภาษาที่สองเกือบจะเวลาเดียวกับที่เริ่มเรียนภาษาที่สอง (Grabe & Stoller, 2002) ดังนั้นปริมาณคำศัพท์ในภาษาที่สองที่ผู้เรียนรู้จึงค่อนข้างจำกัด

ในบริบทของสังคมไทยมีการสะท้อนให้เห็นถึงปัญหาของผลสัมฤทธิ์ทางภาษาอังกฤษของเด็กไทยว่ามีปัจจัยหลักประการหนึ่งมาจากข้อจำกัดเกี่ยวกับปริมาณความรู้ด้านคำศัพท์ภาษาอังกฤษของผู้เรียน (ฟาฏินา วงศ์เลขา, 2553) ถ้าพิจารณาตามแนวคิดสมมติฐานระดับเริ่มเกิดผลทางภาษาศาสตร์ (linguistic threshold hypothesis) ที่เชื่อว่าความสำเร็จในการอ่านภาษาที่สองจะถูกจำกัดโดยการขาดความชำนาญหรือการด้อยประสิทธิภาพในภาษานั้น ก็เชื่อได้ว่าจวบจนเมื่อความรู้เกี่ยวกับคำศัพท์และโครงสร้างไวยากรณ์ในภาษาที่สองพัฒนาได้ถึงระดับที่เหมาะสมก่อน ผู้อ่านภาษาที่สองถึงจะประสบความสำเร็จในการอ่านสารในภาษาที่สองได้ (Tang, 1997)

แนวคิดนี้แม้ว่าจะขัดแย้งกับความเชื่อในการสอนการอ่านที่ว่าผู้อ่านภาษาที่สองจะได้เรียนรู้คำศัพท์และไวยากรณ์ใหม่ๆต่างๆผ่านการอ่าน แต่ก็มีประเด็นที่น่าสนใจคือการที่ผู้อ่านภาษาที่สองขาดความสามารถในการรู้และจำคำศัพท์ได้โดยอัตโนมัติซึ่งเป็นสิ่งที่ผู้อ่านภาษาที่หนึ่งมี ซึ่งถือเป็นอุปสรรคสำคัญประการหนึ่งของความสำเร็จในการอ่าน (Akamatsu, 1998) ยิ่งไปกว่านั้นข้อจำกัดในแง่ของความรู้ด้านคำศัพท์ของผู้อ่านภาษาที่สองโดยเฉพาะอย่างยิ่งผู้อ่านที่เพิ่งเริ่มเรียนรู้ภาษาที่สองในระยะเริ่มต้นอาจทำให้ผู้อ่านไม่สามารถใช้ความสอดคล้องระหว่างตัวอักษรและเสียง (letter-sound correspondences) มาช่วยสนับสนุนการอ่านได้ (Grabe & Stoller, 2002) ดังนั้นสิ่งที่อาจต้องคำนึงถึงเป็นประการแรกๆในการสอนการอ่านในภาษาที่สองคือจะทำอย่างไรที่จะช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาความรู้ด้านคำศัพท์ให้มากขึ้น เพื่อให้การอ่านสารในภาษาที่สองมีประสิทธิภาพดีขึ้น

2. ความแตกต่างเกี่ยวกับปริมาณการอ่าน (amount of reading)

ความแตกต่างนี้เป็นอีกประเด็นหนึ่งที่สำคัญที่มีความเกี่ยวโยงกับความแตกต่างในปริมาณความรู้ด้านภาษาระหว่างผู้อ่านภาษาที่หนึ่งและผู้อ่านภาษาที่สอง เนื่องจากการที่จะพัฒนาการอ่านให้ได้ดีนั้น ความสามารถในการใช้คำศัพท์และไวยากรณ์ได้อย่างมีประสิทธิภาพถือเป็นองค์ประกอบสำคัญ และการที่ผู้เรียนยิ่งได้อ่านมากเท่าไร เขาก็จะยิ่งได้เห็นตัวอย่างการใช้ซึ่งจะช่วยให้สามารถจำคำศัพท์และโครงสร้างทางไวยากรณ์ต่างๆได้เร็วและแม่นยำขึ้น (Coady, 1995)

เป็นที่ทราบกันดีว่าโดยทั่วไปแล้วเรามักอ่านสารในภาษาที่หนึ่งหรือภาษาแม่มากกว่าอ่านสารในภาษาที่สอง และปริมาณการอ่านสารในภาษาที่สองของผู้เรียนภาษามักจะน้อยกว่าปริมาณการอ่านสารในภาษาที่หนึ่งของเจ้าของภาษา ยิ่งไปกว่านั้นจะสังเกตได้ว่ามีผู้เรียนภาษาที่สองจำนวนมากที่อ่านสารในภาษาที่สองในปริมาณที่ค่อนข้างน้อย (Grabe, 2010)

ประเด็นเกี่ยวกับปริมาณการอ่านดูจะมีความสำคัญเกี่ยวข้องกับบริบทของประเทศไทย เนื่องจากจากข้อมูลทางสถิติเรื่องปริมาณการอ่านของคนไทยชี้ให้เห็นว่า คนไทยมีปริมาณการอ่านโดยเฉลี่ยค่อนข้างต่ำ เช่น สถิติการอ่านหนังสือของคนไทย ในปีพ.ศ.2556 จากสำนักงานสถิติแห่งชาติพบว่าคนไทยอ่านหนังสือจากสื่อทุกชนิดเฉลี่ยเพียงคนละ 37 นาทีต่อวัน (สำนักงานสถิติแห่งชาติ, 2557) ซึ่งปริมาณการอ่านที่ไม่สูงนักดังกล่าวถ้าศึกษาเพิ่มโดยจำแนกเป็นปริมาณการอ่านสารในภาษาที่สองหรือภาษาอังกฤษด้วยแล้วตัวเลขที่ได้คงจะยิ่งน้อยลงมาก ดังนั้นการจัดการเรียนการสอนการอ่านที่ช่วยกระตุ้นให้เกิดการเพิ่มปริมาณการอ่านสารในภาษาอังกฤษน่าจะเป็นปัจจัยที่สำคัญประการหนึ่งในการช่วยพัฒนาทักษะภาษาอังกฤษของเด็กไทยได้

3. ความแตกต่างเกี่ยวกับแรงจูงใจในการอ่าน (motivations for reading)

ในบริบทการอ่าน แรงจูงใจสำหรับการอ่านระหว่างผู้อ่านภาษาที่หนึ่งและผู้อ่านภาษาที่สองอาจแตกต่างกันอย่างมาก ผู้เรียนภาษาที่สองส่วนใหญ่มีแนวโน้มที่จะอ่านสารในภาษาที่สองเพื่อประโยชน์ทางการศึกษาหรือทางวิชาการเป็นหลัก ซึ่ง

โดยส่วนใหญ่แล้วมักจะเป็นการอ่านโดยได้รับการมอบหมายจากครูผู้สอน แรงจูงใจในการอ่านอาจมาจากผลสัมฤทธิ์ในแง่ของการศึกษาเป็นส่วนใหญ่ แต่สำหรับผู้อ่านภาษาที่หนึ่งนอกเหนือจากการอ่านเพื่อวัตถุประสงค์ทางการศึกษาแล้ว แรงจูงใจในการอ่านส่วนใหญ่มักมาจากวัตถุประสงค์อื่นๆ เช่น เพื่อความบันเทิง เพื่อค้นหาข้อมูล เพื่อให้รู้สิ่งต่างๆรอบตัวหรือเพื่อความจำเป็นอื่นๆ ดังนั้นจะสังเกตได้ว่าผู้อ่านภาษาที่หนึ่งจะมีแรงจูงใจภายใน (intrinsic motivation) หรือแรงจูงใจจากปัจจัยภายในเพื่อที่จะอ่านซึ่งเกิดขึ้นจากการค้นพบคุณค่าของการอ่านด้วยตนเองมากกว่าผู้อ่านภาษาที่สอง และแรงจูงใจภายในนี้ก็เป็นสิ่งที่สำคัญที่มีอิทธิพลอย่างมากต่อการอ่านของผู้เรียน (Mori, 2002; Takase, 2007) การขาดแรงจูงใจภายในในการอ่านสารในภาษาที่สองอาจเป็นสาเหตุหนึ่งที่ทำให้ผู้เรียนภาษาที่สองหลีกเลี่ยงการอ่านสารในภาษาที่สอง และสิ่งนี้อาจจะนำไปสู่ปัญหาของปริมาณการอ่านสารในภาษาที่สองที่ไม่เพียงพอดังที่ได้กล่าวไปในตอนต้น

ข้อมูลจากสำนักงานสถิติแห่งชาติเปิดเผยให้เห็นถึงแรงจูงใจที่ทำให้คนไทยอายุตั้งแต่ 6 ปีขึ้นไปอ่านหนังสือนอกเวลาเรียนหรือเวลาทำงานได้แก่ ตนเองรักการอ่านเอง 69.9% พ่อแม่ครอบครัวส่งเสริมให้รักการอ่าน 20.7% ครูอาจารย์ส่งเสริมให้รักการอ่าน 19.9% ได้รับการรณรงค์ให้รักการอ่าน 6.7% แรงจูงใจจากบุคคลที่มีชื่อเสียง 6.0% และอื่นๆ 2.9% (สำนักงานสถิติแห่งชาติ, 2557) ซึ่งจากสถิติดังกล่าวนี้ก็สอดคล้องกับประเด็นที่ว่าผู้อ่านภาษาที่หนึ่งมักจะอ่านโดยมีปัจจัยหรือแรงจูงใจภายในจากตัวผู้อ่านเองเป็นส่วนใหญ่ ดังนั้นการที่จะทำให้ปริมาณการอ่านในภาษาที่สองหรือภาษาอังกฤษของเด็กไทยเพิ่มขึ้นนั้นแนวทางที่น่าสนใจประการหนึ่งก็น่าจะมาจากการเพิ่มตัวกระตุ้นให้เกิดแรงจูงใจภายในให้ผู้อ่านมีความต้องการหรือมีความสนใจที่จะอ่านสารในภาษาที่สองด้วยตนเอง

4. ความแตกต่างเกี่ยวกับปริมาณความรู้พื้นฐานทางวัฒนธรรม (cultural background knowledge)

คงจะปฏิเสธไม่ได้ว่าโดยทั่วไปแล้วผู้อ่านภาษาที่หนึ่งมักจะมีข้อมูลหรือความรู้พื้นฐานทางวัฒนธรรมเกี่ยวกับเรื่องที่อ่านดีกว่าผู้อ่านเป็นภาษาที่สอง ซึ่ง

ความรู้พื้นฐานทางวัฒนธรรมนั้นเป็นปัจจัยที่มีผลต่อความเข้าใจในการอ่านอย่างมาก (Singhal, 1998) นั่นคือถ้าผู้อ่านและผู้เขียนมีพื้นฐานทางวัฒนธรรมร่วมกัน อยู่ในสังคมและมีขนบธรรมเนียมประเพณีเดียวกัน ผู้อ่านก็น่าที่จะสามารถเข้าใจสารหรือสิ่งที่ผู้เขียนต้องการถ่ายทอดได้ดีกว่าผู้อ่านที่ขาดพื้นฐานร่วมกันดังกล่าว ดังนั้น สำหรับผู้อ่านภาษาที่สองที่มีพื้นฐานทางวัฒนธรรมที่แตกต่างกันมากกับวัฒนธรรมของผู้เขียน ความแตกต่างนี้อาจก่อให้เกิดปัญหาในการตีความหรือการทำความเข้าใจสิ่งที่อ่าน โดยเฉพาะอย่างยิ่งถ้าสารในภาษาที่สองนั้นอุดมไปด้วยเนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับข้อมูลทางสังคมและวัฒนธรรมเฉพาะของเจ้าของภาษา แม้ว่าผู้อ่านจะมีความรู้ความเข้าใจคำศัพท์หรือไวยากรณ์ต่างๆที่ปรากฏในสารนั้นก็ตาม ก็อาจไม่สามารถเข้าใจสิ่งที่อ่านได้อย่างถูกต้อง ถ่องแท้ ตามที่ผู้เขียนต้องการนำเสนอ (Tsai et al, 2010)

ประเด็นเกี่ยวกับวัฒนธรรมจึงเป็นอีกปัจจัยที่สำคัญในบริบทของเด็กไทย เนื่องจากวัฒนธรรมตะวันตกของเจ้าของภาษาในหลายแง่มุมมีความแตกต่างอย่างมากกับวัฒนธรรมไทยซึ่งการขาดความรู้ความเข้าใจในวัฒนธรรมดังกล่าวก็อาจเป็นสาเหตุสำคัญที่ก่อให้เกิดปัญหาในการตีความสิ่งที่อ่านของผู้เรียนชาวไทยได้

5. ความแตกต่างเกี่ยวกับความถี่ในการใช้กระบวนการอ่านแบบบนลงล่าง (top-down reading process)

ดังที่ได้กล่าวไปในข้างต้นว่าผู้อ่านภาษาที่สองโดยทั่วไปจะมีพื้นฐานทางภาษาและวัฒนธรรมที่น้อยกว่าเมื่อเทียบกับผู้อ่านภาษาที่หนึ่ง ดังนั้นจึงเป็นไปได้ว่าในขณะที่อ่านสารในภาษาที่สองผู้อ่านมักเน้นที่จะทำความเข้าใจความหมายของคำศัพท์และโครงสร้างทางไวยากรณ์ หรืออีกนัยหนึ่งผู้อ่านในภาษาที่สองจะเน้นการใช้กระบวนการอ่านแบบล่างขึ้นบน (bottom-up process) (Tsai et al, 2010) ที่เน้นการทำความเข้าใจความหมายของสิ่งที่อ่านจากการวิเคราะห์องค์ประกอบย่อยของภาษาโดยใช้ความรู้ทางภาษาศาสตร์ เช่น การวิเคราะห์องค์ประกอบและความหมายของคำ ของประโยค ของย่อหน้า เป็นต้น จนบางครั้งก็ละเลยที่จะใช้กระบวนการอ่านแบบบนลงล่างซึ่งหมายถึงกระบวนการอ่านที่ผู้อ่านใช้ความรู้

พื้นฐานหรือความรู้ทั่วไปที่เกี่ยวข้องกับเรื่องที่อ่านมาช่วยเดาความหมายหรือตีความเรื่องที่อ่าน หรืออีกนัยหนึ่งก็คือกระบวนการที่ผู้อ่านเชื่อมโยงความรู้และประสบการณ์เดิมมาคาดคะเนเกี่ยวกับสาระของสิ่งที่อ่าน ทั้งนี้อาจเป็นได้ว่าสาเหตุที่ผู้อ่านภาษาที่สองไม่ค่อยใช้กระบวนการอ่านแบบบนลงล่างอาจเนื่องมาจากการขาดความรู้พื้นฐานทางวัฒนธรรมที่เกี่ยวข้องหรืออาจเกิดจากการที่ผู้อ่านมุ่งเน้นที่จะทำความเข้าใจความหมายของคำศัพท์ต่างๆที่ปรากฏมากเกินไปจนบางครั้งทำให้ละเลยที่จะใช้องค์ประกอบอื่น เช่น ความรู้หรือประสบ การณ์ที่เกี่ยวข้องมาช่วยทำความเข้าใจสิ่งที่อ่าน ซึ่งในความเป็นจริงแล้วการที่จะอ่านได้อย่างมีประสิทธิภาพนั้นผู้อ่านควรใช้ทั้งกระบวนการอ่านแบบบนลงล่างและล่างขึ้นบนประกอบกันก็จะช่วยสนับสนุนให้เกิดความเข้าใจในการอ่านได้ดียิ่งขึ้น (Singhal, 1998)

สำหรับผู้เรียนชาวไทยนั้นดังที่ได้กล่าวไปในข้างต้นว่าปัญหาของการอ่านที่สำคัญมากที่สุดประการหนึ่งคือปัญหาที่เกิดจากตัวภาษาได้แก่ ความรู้เกี่ยวกับคำศัพท์ภาษาอังกฤษตลอดจนปัญหาเกี่ยวกับพื้นฐานความรู้ทางวัฒนธรรม ดังนั้นเด็กไทยจึงมักมีข้อจำกัดในการใช้กระบวนการอ่านได้อย่างมีประสิทธิภาพและจะสังเกตได้ว่ากระบวนการอ่านของเด็กไทยมีแนวโน้มที่จะเป็นกระบวนการอ่านแบบล่างขึ้นบนมากกว่าที่จะเป็นกระบวนการแบบบนลงล่าง ดังนั้นปัญหาที่ผู้สอนควรต้องคำนึงถึงก็คือจะทำอย่างไรที่จะช่วยให้กระบวนการอ่านทั้งสองแบบของผู้เรียนชาวไทยมีการพัฒนามากขึ้น

6. การใช้กลยุทธ์การอ่าน (reading strategies) ในภาษาที่หนึ่งและความเป็นไปได้ที่จะถ่ายโอนกลยุทธ์ดังกล่าวเมื่ออ่านภาษาที่สอง

เป็นที่ทราบกันดีว่าผู้อ่านที่ประสบความสำเร็จมักจะสามารถใช้กลยุทธ์ในการอ่านต่างๆได้อย่างมีประสิทธิภาพและใช้ได้โดยอัตโนมัติ (Afflerbach et al, 2008; Cohen & Macaro, 2007; Erler & Finkbeiner, 2007; Grabe, 2006; Mizaei et al, 2014; Schramm, 2008) อย่างไรก็ตามแม้ว่าจะเป็นไปได้ว่าผู้อ่านสามารถที่จะถ่ายโอนกลยุทธ์และทักษะการอ่านที่ถูกพัฒนาในการอ่านในภาษาที่หนึ่งไปใช้เมื่ออ่านในภาษาที่สองได้ (Koda, 2005; Yamashita, 2002) แต่อุปสรรค

ในแง่ของข้อจำกัดทางภาษาศาสตร์ การขาดความรู้เกี่ยวกับคำศัพท์และไวยากรณ์ในภาษาที่สอง อาจเป็นอุปสรรคที่กีดขวางทำให้ผู้อ่านภาษาที่สองไม่สามารถถ่ายโอนกลยุทธ์การอ่านที่ตนใช้ในการอ่านภาษาที่หนึ่งไปใช้กับการอ่านภาษาที่สองได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Grabe & Stoller, 2002; Yamashita, 2007) เนื่องจากผู้อ่านมีความกังวลกับการพยายามแปลความหมายคำศัพท์และการทำความเข้าใจโครงสร้างไวยากรณ์ จนบางครั้งละเลยที่จะนำกลยุทธ์อื่นๆมาช่วยทำความเข้าใจสิ่งที่อ่าน

ในบริบทของผู้เรียนชาวไทยจากข้อมูลในแง่ของข้อจำกัดในด้านปริมาณการอ่านในภาษาที่หนึ่งที่ไม่สูงนัก ทำให้แนวโน้มที่ผู้เรียนจะพัฒนากลยุทธ์การอ่านต่างๆให้มีประสิทธิภาพจึงไม่น่าจะสูงเช่นเดียวกัน กอปรกับข้อจำกัดเกี่ยวกับความรู้ในแง่ของภาษาและวัฒนธรรมที่เกี่ยวข้อง ทำให้โอกาสของนักเรียนในการที่จะถ่ายโอนกลยุทธ์การอ่านในภาษาที่หนึ่งที่มีอยู่มาใช้ในการอ่านในภาษาที่สองจึงอาจน้อยลงไปด้วย

จากตัวอย่างข้อแตกต่างที่สำคัญระหว่างการอ่านภาษาที่หนึ่งและการอ่านภาษาที่สองที่กล่าวมาข้างต้นจะเห็นได้ว่าผู้อ่านเป็นภาษาที่สองต้องประสบกับปัญหาและอุปสรรคหลายประการในการอ่าน ในลำดับต่อไปจะขอกล่าวถึงแนวทางการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนการอ่านที่จะช่วยลดปัญหาและอุปสรรคดังกล่าวตลอดจนช่วยส่งเสริมและพัฒนาการอ่านภาษาที่สองให้ดียิ่งขึ้น

แนวทางการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนการอ่านเพื่อช่วยลดปัญหาของผู้อ่านภาษาที่สอง

1. เพิ่มความรู้ด้านคำศัพท์ให้กับผู้เรียนภาษาที่สอง

ด้วยพื้นฐานเกี่ยวกับคำศัพท์มีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการเข้าใจความหมายของสิ่งที่อ่าน ในการสอนการอ่านผู้สอนจึงมีความจำเป็นที่จะต้องพัฒนาความรู้ด้านนี้ให้กับผู้เรียน อย่างไรก็ตามคงเป็นไปไม่ได้ที่ผู้สอนจะสอนคำศัพท์ทุกคำให้กับผู้เรียน ดังนั้นหน้าที่ที่สำคัญประการหนึ่งของผู้สอนคือต้องรู้จักเลือกว่าคำศัพท์ใดเป็นคำสำคัญสำหรับการเข้าใจบทอ่านนั้นและจะมีวิธีการที่จะทำให้ผู้เรียนภาษา

สนใจ เข้าใจ จดจำ และสามารถนำคำศัพท์เหล่านั้นไปใช้ได้อย่างถูกต้องเหมาะสมได้อย่างไร (Aebersold & Field, 1997)

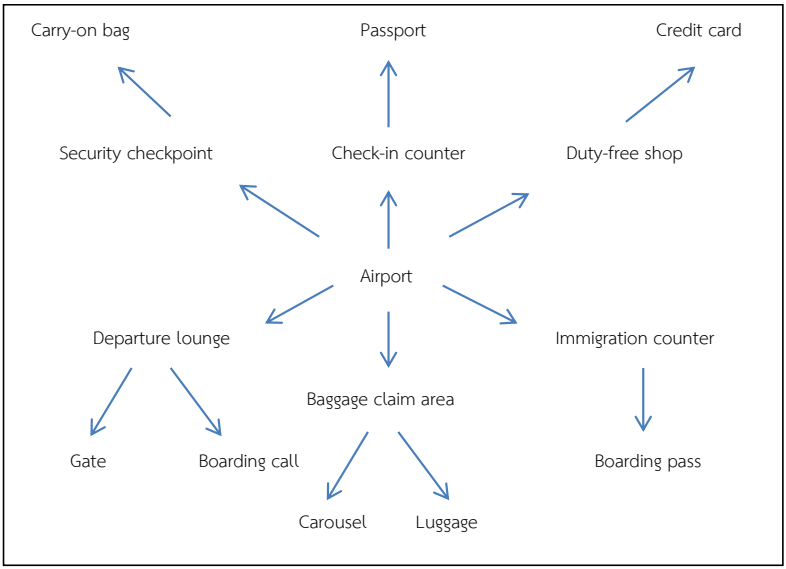
ตัวอย่างกิจกรรม

ตัวอย่างกิจกรรมที่สามารถทำได้ง่ายๆแต่มีประโยชน์ในแง่ของการพัฒนาความรู้ด้านคำศัพท์ให้แก่ผู้เรียนได้เป็นอย่างดี คือ การกระตุ้นให้ผู้เรียนระดมความคิดและคาดเดาประเภทของคำศัพท์ที่จะได้เจอในเรื่องที่อ่าน กิจกรรมนี้สามารถใช้เป็นกิจกรรมก่อนการอ่าน (pre-reading activity) ได้เป็นอย่างดี

วิธีการจัดกิจกรรม

1) เมื่อเริ่มต้นบทเรียน ผู้สอนนำภาพที่เกี่ยวข้องกับเนื้อหาของสิ่งที่จะให้ผู้เรียนอ่าน หรืออาจใช้ชื่อหรือคำสำคัญของเรื่องมากระตุ้นให้ผู้เรียนระดมความคิดและลองเดาคำศัพท์ต่างๆที่เกี่ยวข้องที่น่าจะเจอในเรื่องที่อ่าน ระหว่างทำกิจกรรมนี้ผู้สอนควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนค้นคว้าคำศัพท์เพิ่มเติมจากสื่อรอบตัวต่างๆ อาทิเช่น คอมพิวเตอร์ สมาร์ทโฟน แท็บเล็ต โดยผู้เรียนอาจค้นคว้าผ่านพจนานุกรม*อิเล็กทรอนิกส์*หรือผ่านระบบอินเตอร์เน็ต สำหรับผู้เรียนในบริบทที่ไม่มีอุปกรณ์เหล่านี้ ผู้สอนอาจจัดหาพจนานุกรมหรือสื่ออื่นๆที่ผู้เรียนจะสามารถค้นคว้าคำศัพท์ต่างๆได้รวมทั้งตัวผู้สอนเองก็ควรคงบทบาทของการเป็นแหล่งความรู้แหล่งอ้างอิงหรือผู้ให้คำปรึกษาเมื่อผู้เรียนมีปัญหาเกี่ยวกับคำศัพท์ที่ไม่รู้ต่างๆ

2) หลังจากนั้นให้แบ่งกลุ่มผู้เรียนและให้แต่ละกลุ่มสร้างแผนภูมิความหมาย (semantic map) โดยพยายามเชื่อมโยงคำศัพท์ที่สมาชิกในกลุ่มค้นคว้ามา ตัวอย่างเช่น ถ้าบทอ่านเป็นเรื่องที่เกี่ยวข้องกับสนามบิน ผู้สอนอาจให้นักเรียนระดมความคิดเกี่ยวกับคำศัพท์ที่เกี่ยวข้องกับสนามบินแล้วให้แต่ละกลุ่มสร้างแผนภูมิความหมาย ตัวอย่างแผนภูมิที่ได้อาจมีลักษณะดังนี้



แผนภูมิ 1 ตัวอย่างแผนภูมิความหมาย (ดัดแปลงจาก http://www.sexygatitas.com/tlh-semantic-map.htm)[14]

3) ผู้สอนให้ผู้เรียนแต่ละกลุ่มนำเสนอแผนผังคำศัพท์ของกลุ่มตน เมื่อเสร็จแล้วผู้สอนและผู้เรียนช่วยกันสรุปคำสำคัญหรือคำที่น่าสนใจที่พบจากการนำเสนอ

4) ผู้สอนให้ผู้เรียนอ่านเรื่องแล้วตรวจสอบว่ามีคำศัพท์ใดบ้างที่ตรงกับที่คาดเดาไว้

จะสังเกตได้ว่ากิจกรรมนี้นอกจากจะช่วยพัฒนาความรู้ด้านคำศัพท์ให้กับผู้เรียนแล้วยังสามารถทำให้ผู้สอนทราบว่าผู้เรียนมีความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับเรื่องที่จะอ่านมากน้อยเพียงใดอีกด้วย

อนึ่งประเด็นที่จะต้องเน้นเมื่อพูดถึงการพัฒนาความรู้ด้านคำศัพท์ให้แก่ผู้เรียนภาษาคือ การพัฒนาคำศัพท์ควรจะต้องเป็นส่วนหนึ่งของโปรแกรมการพัฒนาการอ่าน การเพิ่มการเรียนรู้คำศัพท์อย่างสม่ำเสมอในการเรียนการสอนการ

[14] Semantic Map. (n.d.). Retreived from http://www.sexygatitas.com/tlh-semantic-map.htm. On March 10, 2014.

อ่านจะช่วยก่อให้เกิดการเพิ่มพูนคลังคำศัพท์และก่อให้เกิดการพัฒนาความรู้ด้านคำศัพท์ให้แก่ผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง รวมถึงเป็นการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เห็นตัวอย่างการใช้คำศัพท์ในบริบทจริง ซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนจดจำและสามารถนำคำศัพท์ไปใช้ได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น (Anderson, 1999)

การอ่านแบบกว้างขวาง (extensive reading) เป็นอีกหนึ่งวิธีที่ไม่เพียงแต่ช่วยพัฒนาทักษะการอ่าน หากแต่ยังช่วยเพิ่มพูนความรู้ด้านคำศัพท์ให้แก่ผู้เรียนภาษาอีกด้วย (Ro, 2013) ตัวอย่างกิจกรรมที่สามารถจัดควบคู่กับการอ่านแบบกว้างขวางเพื่อช่วยเพิ่มความรู้ด้านคำศัพท์ให้แก่ผู้เรียนคือ การทำสมุดบันทึกคำศัพท์ โดยที่สมุดบันทึกอาจไม่ต้องอยู่ในรูปแบบของสมุดเป็นเล่ม แต่อยู่ในรูปของไฟล์ในคอมพิวเตอร์หรือผู้สอนอาจให้ผู้เรียนสร้างบล็อกบนเครือข่ายอินเตอร์เน็ตแล้วใช้เป็นช่องทางในการบันทึกคลังคำศัพท์ของตนโดยอาจทำเป็นรูปแบบคล้ายไดอารี่ออนไลน์ที่นักเรียนสามารถบันทึกคำศัพท์หรือประเด็นที่น่าสนใจจากหนังสือที่อ่าน โดยอาจฝึกแปลความหมาย บอกเล่าที่มา ชี้ให้เห็นถึงประเด็นที่น่าสนใจตลอดจนแสดงความคิดเห็นต่อการใช้คำเหล่านั้นในบริบทของเรื่องที่อ่าน ซึ่งผู้เรียนในชั้นสามารถเข้าไปอ่านแล้วแสดงความคิดเห็นและแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างกันได้ด้วย (ในปัจจุบันมีเว็บไซต์สำหรับใช้เขียนบล็อกหรือเว็บไซต์ส่วนตัวรวมถึงไดอารี่ออนไลน์อยู่มากมายซึ่งผู้สอนสามารถให้ผู้เรียนสมัครใช้โดยไม่เสียค่าใช้จ่าย ตัวอย่างบล็อก[15]ที่สามารถใช้ดูเป็นแนวทางในการสร้างบล็อกบันทึกคำศัพท์และประเด็นที่น่าสนใจจากการอ่านอย่างกว้างขวางของผู้เรียน เช่น http://www.bloggang.com/viewdiary.php?id=goirish2 0 1 1 &month=0 7 -2012&date=19&group=48&gblog=16

[15] Bloggang.com: ขุนเพชรขุนราม: เก็บศัพท์จากหนังดัง. (2555). ค้นเมื่อวันที่ 10 มีนาคม 2558, จาก http://www.bloggang.com/viewdiary.php?id=goirish2011&month=07-2012&date=19&group=48&gblog=16.

Bloggang.com: ขุนเพชรขุนราม: คำศัพท์อังกฤษวรรณกรรมที่น่าสนใจ. (2555). ค้นเมื่อวันที่ 10 มีนาคม 2558, จาก http://www.bloggang.com/viewdiary.php?id=goirish2011&month=12-2012&date=27&group=48&gblog=17.

http://www.bloggang.com/viewdiary.php?id=goirish2011&month=12-2012&date=27&group=48&gblog=17

แต่สำหรับบริบทของผู้เรียนที่ขาดความพร้อมในด้านเทคโนโลยีดังกล่าว ผู้สอนอาจใช้รูปแบบการทำสมุดบันทึกคำศัพท์ซึ่งทำได้ง่ายๆดังนี้

วิธีการจัดกิจกรรม

1) ให้ผู้เรียนแต่ละคนมีสมุดคนละ 1 เล่มและเขียนตัวอักษรไล่ตั้งแต่ A-Z ทีละตัวไว้ที่มุมบนด้านขวาของกระดาษแต่ละแผ่น (หนึ่งตัวอักษรหนึ่งแผ่น หรือสำหรับตัวอักษรที่คาดว่าจะมีคำศัพท์มากอาจใช้หน้ากระดาษมากกว่า 1 แผ่นก็ได้) นอกจากนี้แทนที่จะจัดกลุ่มโดยไล่ตามตัวอักษร อาจใช้วิธีการจัดโดยแยกประเภทแทนก็ได้ เช่น คำศัพท์เกี่ยวกับตัวละคร ฉาก อาหาร เป็นต้น

2) เมื่อผู้เรียนเรียนรู้คำศัพท์ใหม่ระหว่างที่ทำกิจกรรมอ่านอย่างกว้างขวางก็จะต้องบันทึกคำศัพท์เหล่านั้นพร้อมความหมายรวมถึงตัวอย่างประโยคที่พบคำศัพท์จากเรื่องที่อ่านลงในสมุด ซึ่งประโยคตัวอย่างเหล่านี้จะช่วยทั้งในเรื่องของการจำคำศัพท์และให้เห็นตัวอย่างการนำคำศัพท์ไปใช้ด้วย

กิจกรรมสมุดบันทึกคำศัพท์จะช่วยให้ผู้เรียนค่อยๆสร้างและพัฒนาคลังคำศัพท์ของตัวเองไปทีละเล็กทีละน้อย

2. กระตุ้นให้ผู้เรียนได้อ่านงานเขียนในภาษาที่สองให้มากขึ้น

มีผู้กล่าวไว้ว่าเราเรียนรู้ที่จะอ่านจากการอ่าน (Nuttall, 2005) นั่นคือทักษะการอ่านเช่นความเร็วในการอ่านหรือความสามารถในการตีความสิ่งที่อ่านจะพัฒนาได้ดีก็เมื่อเราได้อ่านมาก แม้ว่าผู้สอนส่วนใหญ่จะทราบถึงความจำเป็นของการอ่านต่อการพัฒนาทักษะทางภาษาของผู้เรียน แต่ในความเป็นจริงกลับพบว่าปริมาณการอ่านในภาษาที่สองของผู้เรียนภาษาจำนวนมากยังค่อนข้างน้อย ด้วยข้อจำกัดในแง่ของเวลา การกระตุ้นให้ผู้เรียนอ่านนอกเวลาเรียน (External reading) เป็นสิ่งที่ควรทำควบคู่กันไปกับการพยายามให้ผู้เรียนได้อ่านในชั้นเรียนให้ได้มากและหลากหลายที่สุด

นอกจากนี้หน้าที่ที่สำคัญมากอีกประการหนึ่งของผู้สอนคือการคัดสรรเลือกสื่อการอ่านที่เหมาะสมให้กับผู้เรียนทั้งในแง่ของเนื้อหาที่เหมาะกับวัยและความสนใจ ความยาวของเรื่องที่เหมาะสม ความยากง่ายของภาษาที่ไม่ยากหรือง่ายจนเกินไป โดยเฉพาะอย่างยิ่งถ้าเป็นการอ่านที่ให้ผู้เรียนอ่านเองนอกชั้นเรียน ระดับความยากง่ายที่เหมาะสมควรจะเป็น i -1 นั่นคือง่ายกว่าระดับภาษาของผู้เรียนเล็กน้อย เนื่องจากการอ่านงานเขียนที่ไม่ยากเกินไปนักจะทำให้ผู้เรียนมีแรงจูงใจในการอ่านและทำให้สามารถพัฒนาทักษะการอ่านได้ดีกว่าการอ่านงานเขียนที่ยากมากเกินไปและผู้เรียนต้องมุ่งอยู่แต่กับการพยายามหาความหมายของคำศัพท์ที่ไม่รู้จัก (Grabe & Stoller, 2002; Nuttall, 2005)

และที่สำคัญที่สุดอีกประการหนึ่งของการอ่านอย่างกว้างขวางหรือการอ่านนอกชั้นเรียนคือความบันเทิงของผู้อ่าน ผู้สอนต้องพึงระลึกอยู่เสมอว่าผู้เรียนควรต้องมีความสุขจากกิจกรรมการอ่านอย่างหลากหลายหรือการอ่านนอกชั้นเรียน ความสุขจากความบันเทิงที่ได้รับจากการอ่านจะช่วยสร้างแรงจูงใจและนิสัยรักการอ่านอันจะเป็นพื้นฐานที่สำคัญที่จะช่วยพัฒนาทักษะการอ่านให้กับผู้เรียนต่อไปอย่างต่อเนื่องและยั่งยืน

ตัวอย่างกิจกรรม

เป็นที่ทราบกันดีว่าในปัจจุบันสื่อ*อิเล็กทรอนิกส์*ได้เข้ามามีบทบาทสำคัญมากยิ่งขึ้นกับการอ่าน ดังนั้นนอกเหนือจากการกระตุ้นให้ผู้เรียนอ่านงานเขียนในรูปเล่ม ผู้สอนอาจพิจารณาสนับสนุนการใช้หนังสือ*อิเล็กทรอนิกส์* (e-book) กับการอ่านแบบกว้างขวางของผู้เรียนด้วย ตัวอย่างกิจกรรมที่มีชื่อว่า “มาเลือกหนังสือกันเถอะ” (ดัดแปลงจาก Liang, 2004) ที่จะนำเสนอตามขั้นตอนต่อไปนี้ น่าจะเป็นตัวอย่างกิจกรรมที่สามารถใช้กับ e-book ได้เป็นอย่างดี

วิธีการจัดกิจกรรม

1) ผู้สอนอีเมลรายชื่อหนังสือ*อิเล็กทรอนิกส์*ให้ผู้เรียนประมาณ 5-10 เล่ม แล้วมอบหมายให้ผู้เรียนอ่านหนังสือเหล่านี้อย่างคร่าวๆเพื่อตอบคำถามและให้ข้อมูลต่อไปนี้

- ชื่อเรื่อง
- เรื่องที่อ่านเป็นเรื่องประเภทใด
- ตัวละครเอกของเรื่องมีใครบ้าง
- เรื่องนี้เหมาะกับตัวผู้เรียนหรือไม่ ยากหรือง่ายเกินไปไหม
- เรื่องนี้น่าสนใจหรือไม่ เพราะเหตุใด

ทั้งนี้ผู้สอนควรสอนการใช้เทคนิคการอ่านแบบสกิมมิ่ง (skimming reading) คืออ่านอย่างรวดเร็วเพื่อจับใจความสำคัญ และแบบสแกนนิ่ง (scanning reading) คืออ่านแบบเจาะเพื่อหาประเด็นที่ต้องการ ให้กับผู้เรียนก่อน

2) หลังจากนั้นให้นักเรียนทั้งชั้นโหวตเลือกเรื่องที่น่าสนใจสำหรับการอ่านการโหวตอาจทำในชั้นเรียนหรือทางออนไลน์

3) ผู้สอนประกาศรายชื่อหนังสือที่ได้คะแนนโหวตสูงสุดแล้วอภิปรายกันในชั้นเรียนถึงเหตุผลที่ทำไมเรื่องนี้จึงน่าสนใจที่สุด

กิจกรรมนี้นอกจากผู้เรียนจะได้มีโอกาสสัมผัสงานเขียนที่ผู้สอนคัดสรรมาเป็นอย่างดีแล้วยังเป็นไปได้ว่าผู้เรียนบางคนอาจสนใจที่จะไปต่อยอดอ่านงานเขียนที่ตนเองรู้สึกว่าน่าสนใจต่ออย่างละเอียดจนจบ โดยเฉพาะอย่างยิ่งเล่มที่ได้รับการโหวตสูงสุดจากชั้นเรียน

นอกจากนี้ อีกหนึ่งกิจกรรมที่ทำได้ง่ายๆคือการประยุกต์สมุดจดคำศัพท์ที่กล่าวไปในตอนต้น มาเป็นสมุดจดคำหรือประโยคที่ประทับใจที่อ่านเจอในการอ่านแบบกว้างขวาง

วิธีการจัดกิจกรรม

1) ผู้สอนมอบหมายให้ผู้เรียนจดคำ วลีหรือประโยคที่ประทับใจที่อ่านเจอลงในสมุดพร้อมทั้งบอกชื่อหนังสือที่มาและเลขหน้า

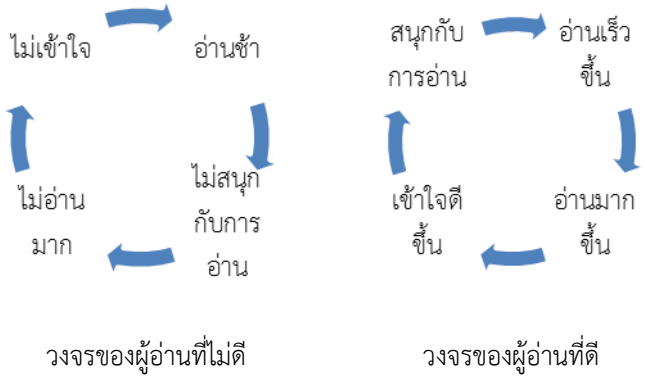
2) ผู้สอนอาจจัดกิจกรรมสัปดาห์ละครั้งให้ผู้เรียนได้นำเสนอสิ่งที่ตนเองบันทึกในสมุด ผู้สอนอาจให้ผู้เรียนอธิบายเหตุผลที่ประทับใจคำ วลีหรือประโยคเหล่านั้นด้วย

กิจกรรมลักษณะนี้นอกจากจะช่วยเพิ่มโอกาสในการอ่านงานเขียนในภาษา

ที่สองและการฝึกการแสดงความคิดเห็นแล้วยังเป็นการส่งเสริมให้ผู้เรียนรู้จักสังเกตความงามทางภาษา การเลือกใช้คำและการสร้างสรรค์วลีหรือประโยคที่น่าจดจำและน่าประทับใจ อันจะเป็นสิ่งที่ช่วยเสริมสร้างการพัฒนาทักษะการเขียนให้กับผู้เรียนได้อีกด้วย

3. พัฒนาแรงจูงใจภายในในการอ่านงานเขียนในภาษาที่สองให้กับผู้เรียน

แรงจูงใจโดยเฉพาะอย่างยิ่งแรงจูงใจภายในหรือแรงจูงใจจากปัจจัยภายในมีความสำคัญอย่างมากต่อการเรียนภาษาและมีผลอย่างยิ่งต่อการแสดงออกในกระบวนการเรียนภาษาของผู้เรียน (Lier, 1996) สำหรับการอ่านในภาษาที่สองแรงจูงใจภายในมีอิทธิพลอย่างมากในการสนับสนุนให้ผู้เรียนมีความประสงค์ที่จะอ่านสารในภาษาที่สอง (Nishino, 2007; Takase, 2007) นั่นคือถ้าผู้เรียนรัก มีความสนใจ รู้สึกสนุกและอยากอ่าน พวกเขาก็จะอ่านเพิ่มมากขึ้นๆและทักษะการอ่านของเขาก็จะดียิ่งขึ้น



วงจรของผู้อ่านที่ไม่ดี วงจรของผู้อ่านที่ดี

แผนภูมิ 2 วงจรของผู้อ่านที่ดีและไม่ดี

วงจรของผู้อ่านที่ดีและไม่ดีข้างต้น (แผนภูมิ 2) ที่นำเสนอโดย Nuttall (2005) แสดงให้เห็นว่าถ้าผู้อ่านไม่มีความสุขหรือสนุกกับการอ่านหรืออีกนัยหนึ่งถ้าผู้อ่านขาดแรงจูงใจภายในในการอ่านพวกเขาก็จะอ่านให้น้อยที่สุดเท่าที่เป็นไปได้ การขาดการฝึกการอ่านดังกล่าวก็จะทำให้ผู้เรียนรู้สึกว่าการทำความเข้าใจสิ่งที่อ่าน

เป็นเรื่องยากและสิ่งนี้ก็จะส่งผลให้พวกเขายังคงเป็นผู้อ่านที่อ่านช้าและไม่มีประสิทธิภาพและวงจรนี้ก็จะดำเนินต่อไป ในทางกลับกันถ้าผู้อ่านรู้สึกว่าการอ่านเป็นสิ่งที่สนุกทำให้มีความสุขอีกนัยหนึ่งก็คือพวกเขามีแรงจูงใจที่จะอ่านผู้เรียนเหล่านี้ก็จะอ่านได้อย่างรวดเร็วและอ่านมากขึ้น ยิ่งอ่านมากเท่าไรพวกเขาก็จะเข้าใจสิ่งที่อ่านได้ดียิ่งขึ้นและเมื่อผู้เรียนรู้สึกว่าการทำความเข้าใจสิ่งที่อ่านไม่ใช่เรื่องยากพวกเขาก็จะสนุกกับการอ่านและวงจรนี้ก็จะดำเนินต่อไป

จะเห็นได้ว่าความสนุกหรือความเพลิดเพลินในการอ่านเป็นหัวใจสำคัญในการพัฒนาทักษะการอ่าน ดังนั้นคำถามก็คือจะทำอย่างไรให้การอ่านเป็นเรื่องที่สนุก กุญแจสำคัญก็คือการเลือกสื่อการอ่านที่สามารถกระตุ้นความสนใจของผู้เรียน ผู้สอนต้องพิจารณาเลือกหนังสือที่เหมาะกับเพศ วัย และความสนใจของผู้เรียน รวมทั้งมีระดับความยากง่ายที่เหมาะสม เพราะหากยากมากจนเกินไปผู้เรียนก็อาจรู้สึกท้อแท้และไม่อยากอ่าน แต่ถ้าง่ายมากเกินไปผู้เรียนก็อาจรู้สึกว่าไม่น่าสนใจหรือน่าเบื่อ (Anderson, 1999) นอกจากนี้แรงจูงใจของผู้อ่านอาจเพิ่มขึ้นถ้าเขาได้เห็นความก้าวหน้าของตนเอง มีความเชื่อมั่นมากขึ้น หรือมีความคาดหวังในความสำเร็จในการเรียนภาษาของตน ตัวอย่างเช่นถ้าผู้เรียนสามารถอ่านงานเขียนในภาษาที่สองจบเล่มได้ก็ถือเป็นตัวกระตุ้นที่ดีประการหนึ่ง และความสำเร็จนี้อาจทำให้ผู้เรียนอยากจะอ่านงานเขียนในภาษาที่สองต่อไป

นอกจากนี้โมเดลแรงจูงใจด้านล่างนี้ก็อาจเป็นอีกหนึ่งวิธีที่น่าสนใจที่จะใช้เพิ่มแรงจูงใจให้แก่ผู้อ่านภาษาที่สอง

แรงจูงใจ = รางวัลที่คาดหวัง ÷ ความพยายามที่คาดหมาย

(Dublin, 1978 ใน Irwin, 2007, 155)

นั่นคือ แรงจูงใจสามารถเพิ่มขึ้นได้โดยการเพิ่มรางวัลที่คาดหวัง เช่น การให้คำชม การจัดกิจกรรมที่น่าสนใจ การให้ตัวเลือกสื่อการอ่านที่น่าสนใจ หรือโดยการลดความพยายามที่คาดหมาย เช่น ผู้สอนช่วยให้ความรู้เกี่ยวกับคำศัพท์ยากหรือข้อมูลพื้นฐานเพื่อช่วยความเข้าใจเรื่องที่อ่านก่อน รวมถึงการให้ข้อมูลเกี่ยวกับ

กลยุทธ์หรือเทคนิควิธีการอ่านแก่ผู้เรียนเป็นต้น ซึ่งการสร้างแรงจูงใจจะเป็นไปได้ดีมากถ้าทำทั้งสองอย่างคือเพิ่มรางวัลและลดความพยายาม (Irwin, 2007)

ตัวอย่างกิจกรรม

ดังที่ได้กล่าวไว้ในตอนต้นว่ากุญแจสำคัญที่จะสร้างแรงจูงใจในการอ่านให้กับผู้เรียนคือการทำให้การอ่านน่าสนใจ กิจกรรมตัวอย่างนี้มุ่งเน้นที่จะกระตุ้นให้ผู้อ่านสนใจสิ่งที่ผู้สอนนำมาให้อ่าน และมีความต้องการอยากรู้ในสิ่งที่กำลังจะอ่าน

วิธีการจัดกิจกรรม

1) ผู้สอนเลือกเรื่องที่มีโครงเรื่องที่น่าสนใจ และมีการสร้างเป็นภาพยนตร์มาให้ผู้เรียนอ่าน

2) ผู้สอนแบ่งกลุ่มผู้เรียนออกเป็นกลุ่มย่อยๆ

3) ผู้สอนเปิดภาพยนตร์ให้ผู้เรียนดูแล้วหยุดตรงตอนที่กำลังสนุก หรืออาจเปิดแค่ตัวอย่างภาพยนตร์ให้ผู้เรียนดู จากนั้นให้แต่ละกลุ่มพูดคุยแลกเปลี่ยนความคิดโดยให้คาดเดาว่าเรื่องราวจะเป็นอย่างไรต่อไป หรือเรื่องจะจบอย่างไร หลังจากนั้นให้แต่ละกลุ่มนำเสนอข้อมูลที่ได้จากกลุ่มตน

4) ผู้สอนให้บทอ่านแก่ผู้เรียนแล้วมอบหมายให้ไปอ่านแล้วมาอภิปรายกันอีกทีว่าเรื่องราวที่แท้จริงเป็นอย่างไร

4. กระตุ้นและเสริมสร้างความรู้พื้นฐานให้แก่ผู้อ่านภาษาที่สอง

สิ่งที่แตกต่างกันอย่างชัดเจนประการหนึ่งระหว่างการอ่านภาษาที่หนึ่งและการอ่านภาษาที่สองคือความแตกต่างด้านภูมิหลังทางสังคมและวัฒนธรรมระหว่างผู้อ่านภาษาที่หนึ่งและผู้อ่านภาษาที่สอง โดยปกติแล้วงานเขียนโดยทั่วไปส่วนใหญ่ถูกเขียนขึ้นให้เจ้าของภาษาอ่าน นั่นหมายถึงในขณะที่เขียนผู้แต่งจะไม่ได้มีผู้อ่านภาษาที่สองเป็นกลุ่มผู้อ่านเป้าหมายและผู้เขียนก็มักจะเขียนโดยคาดหมายว่าผู้อ่านของตนมีพื้นฐานความเข้าใจในแง่ของสังคมและวัฒนธรรมเดียวกับผู้แต่ง ซึ่งวัฒนธรรมที่ปรากฏในงานเขียนนั้นอาจจะแตกต่างหรือไม่มีในวัฒนธรรมหรือบริบทของผู้อ่านภาษาที่สอง ดังนั้นเพื่อที่จะช่วยปูพื้นฐานความรู้ที่สำคัญให้กับผู้เรียน

ก่อนที่จะอ่านงานเขียนในภาษาที่สอง การแนะนำให้ผู้เรียนรู้จักเรื่องที่จะอ่านก่อนการอ่านจึงเป็นสิ่งที่จำเป็น (Brantmeier, 2005; Tang, 1997)

Aebersold & Field (1997) ได้กล่าวถึงประโยชน์ 3 ประการที่ผู้เรียนจะได้รับจากกิจกรรมแนะนำเรื่องที่จะอ่าน ประการแรกกิจกรรมลักษณะนี้อาจช่วยให้ผู้เรียนได้ทบทวนความรู้เดิมที่เกี่ยวข้องกับหัวข้อที่จะอ่าน ซึ่งความรู้ดังกล่าวอาจรวมถึงข้อมูลทางวัฒนธรรมด้วย หรืออีกนัยหนึ่งก็คือกิจกรรมนี้อาจช่วยรื้อฟื้นความจำ ความรู้หรือประสบการณ์เดิมที่ผู้เรียนประสบหรือเคยอ่านเจอมา ข้อมูลเหล่านี้อาจช่วยให้ผู้เรียนสามารถใช้กระบวนการอ่านแบบบนลงล่างได้มากขึ้น ซึ่งก็จะทำให้สามารถเข้าใจบทอ่านได้ง่ายและดียิ่งขึ้น ประการที่สอง มีความสนใจรวมถึงแรงจูงใจในการอ่านอาจเพิ่มขึ้น ประการที่สาม การแนะนำหัวเรื่องก่อนการอ่านอาจเป็นการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เตรียมความพร้อมเกี่ยวกับคำศัพท์ที่เกี่ยวข้องกับเรื่องก่อนที่จะอ่านด้วย จากประโยชน์ดังกล่าวข้างต้น จะเห็นได้ว่ากิจกรรมก่อนการอ่านเป็นสิ่งที่สำคัญที่จะช่วยกระตุ้นและเสริมสร้างความรู้พื้นฐานอันเป็นสิ่งจำเป็นต่อการอ่านให้กับผู้อ่านภาษาที่สอง

ตัวอย่างกิจกรรม

ผู้สอนอาจใช้สื่อ เช่น ภาพยนตร์หรือคลิปวีดิโอต่างๆที่เกี่ยวกับเรื่องที่จะอ่าน เช่นถ้าเรื่องที่จะอ่านเกี่ยวกับพิธีแต่งงาน ผู้สอนอาจจัดกิจกรรมก่อนการอ่านตามขั้นตอนดังต่อไปนี้ (ดัดแปลงจาก Aebersold & Field, 1997)

วิธีการจัดกิจกรรม

1) ผู้สอนเปิดคลิปวีดิโอเกี่ยวกับพิธีแต่งงานให้ผู้เรียนชมโดยไม่เปิดเสียง

2) เมื่อชมเสร็จให้ผู้เรียนเขียนรายละเอียดต่างๆที่เห็นในคลิปให้ได้มากเท่าที่ทำได้ (อาจเขียนเฉพาะคำสำคัญโดยไม่ต้องเป็นประโยค)

3) หลังจากนั้นผู้สอนเปิดโอกาสให้ผู้เรียนนำเสนอสิ่งที่ตนเขียน

4) ผู้สอนให้ผู้เรียนแบ่งกลุ่มแล้วอภิปรายภายในกลุ่มว่าผู้เรียนทราบอะไรบ้างเกี่ยวกับพิธีแต่งงานแบบตะวันตก (ถ้ามีผู้เรียนที่มาจากวัฒนธรรมที่ต่างกันควรเปิดโอกาสให้แลกเปลี่ยนข้อมูลที่เกี่ยวกับประเพณีการแต่งงานในวัฒนธรรมของ

ตน รวมถึงพยายามเปรียบเทียบกับพิธีแต่งงานแบบไทยด้วย) นอกจากนี้ผู้สอนควรมอบหมายให้แต่ละกลุ่มคิดคำถามที่อยากรู้เกี่ยวกับพิธีแต่งงาน

5) ผู้สอนให้แต่ละกลุ่มถามคำถาม และทั้งชั้นเรียนช่วยกันหาคำตอบ รวมถึงอภิปรายเกี่ยวกับพิธีแต่งงานที่สมาชิกแต่ละกลุ่มได้พูดคุยกัน ในระหว่างที่ทำกิจกรรมนี้ผู้สอนควรเขียนคำศัพท์ที่น่าสนใจโดยเฉพาะอย่างยิ่งคำศัพท์หลักที่สำคัญที่จะปรากฏในเรื่องไว้บนกระดานด้วย

5. สนับสนุนการใช้กลยุทธ์ในการอ่าน

ดังที่ได้กล่าวไปในตอนต้นว่าผู้อ่านภาษาที่สองอาจไม่สามารถถ่ายโอนกลยุทธ์การอ่านที่ตนเองใช้เมื่ออ่านในภาษาที่หนึ่งมาใช้ในการอ่านในภาษาที่สองได้อย่างมีประสิทธิภาพเนื่องจากปัญหาเกี่ยวกับข้อจำกัดของความสามารถในภาษาที่สองของตน เช่น การขาดความรู้ด้านคำศัพท์และไวยากรณ์ เป็นต้น อย่างไรก็ตาม ความสามารถในการใช้กลยุทธ์ในการอ่านถือเป็นสิ่งที่สำคัญมากต่อการพัฒนาการอ่าน (Tsai et al, 2010) ผู้อ่านที่ดีนั้นไม่เพียงแต่รู้ว่าควรจะใช้กลยุทธ์ใดในสถานการณ์การอ่านแบบใดเท่านั้นหากแต่ควรจะสามารถใช้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ รวมถึงสามารถผนวกหลายกลยุทธ์มาใช้ร่วมกันได้อย่างเหมาะสมด้วย (Anderson, 1999)

ในขณะที่อ่านผู้อ่านในภาษาที่สองมักจะใช้เวลาไปกับการพยายามทำความเข้าใจความหมายคำศัพท์ในบทอ่าน ส่วนใหญ่พวกเขาจะใช้กระบวนการอ่านแบบล่างขึ้นบนดังที่ได้กล่าวไป โดยพยายามหาความหมายของคำศัพท์ที่ไม่รู้ เช่น หาความหมายจากพจนานุกรมเพื่อที่จะเข้าใจเรื่องที่อ่าน การไม่เข้าใจความหมายคำศัพท์ทำให้ผู้เรียนรู้สึกไม่แน่ใจกับการอ่านและไม่มั่นใจกับการเข้าใจความหมายของสิ่งที่อ่าน

ตัวอย่างกิจกรรม

เพื่อที่จะบรรเทาปัญหาดังกล่าวและช่วยเสริมสร้างความมั่นใจในการใช้กลยุทธ์การอ่านอย่างมีประสิทธิภาพให้กับผู้เรียน กิจกรรมที่มีชื่อว่า “คิดออกเสียง” (think aloud activity) น่าจะเป็นทางเลือกที่น่าสนใจ หลักการสำคัญของกิจกรรม

นี้คือในขณะที่ทำกิจกรรมการอ่านให้ผู้อ่านพูดสิ่งที่ตนกำลังคิดออกมาเพื่อดูว่าในขณะที่พยายามจัดการกับสิ่งที่ไม่เข้าใจขณะที่อ่านผู้อ่านได้ใช้กลยุทธ์การอ่านใดบ้าง

วิธีการจัดกิจกรรม

1) ผู้สอนเลือกบทอ่านมาเพื่อสาธิตกระบวนการ “คิดออกเสียง” ให้ผู้เรียนดูเป็นตัวอย่าง โดยขณะที่อ่านบทอ่านนั้น ผู้สอนพูดแจกแจงสิ่งที่ตนกำลังคิดเช่น

บทอ่าน

Chernobyl:
The Grim Statistics of Cancer

Two American physicists have drawn a rough but grim outline of the spread of cancer that could result from the fallout from Chernobyl.

การแสดงความคิดเป็นคำพูดเกี่ยวกับการใช้กลยุทธ์การอ่าน

เชอร์โนบิล ฉันจำได้ว่ามันคือหายนะนิวเคลียร์ ฉันไม่รู้เรื่องนี้มากนัก มันคงจะน่าสนใจดี Grim statistics of cancer ฉันกำลังจะได้รู้ว่ามีคนที่ตายจากมะเร็งซึ่งเป็นผลจากเรื่องนี้กี่คน

‘Could’ เป็นคำสำคัญตรงนี้ สิ่งที่นำเสนออาจเป็นแค่การคาดคะเน

(ดัดแปลงจาก Anderson, 1999)

จากตัวอย่างกระบวนการของกิจกรรม “คิดออกเสียง” จะสังเกตได้ว่าผู้สอนได้ใช้กลยุทธ์การอ่านหลายอย่างเช่นการใช้พื้นฐานความรู้เดิม การคาดเดาเนื้อเรื่อง การใช้ความรู้ด้านไวยากรณ์เพื่อช่วยความเข้าใจเรื่องที่อ่านเป็นต้น การที่จะช่วยให้ผู้เรียนมีความคุ้นเคยกับกลยุทธ์การอ่าน ผู้สอนควรได้มีการปูพื้นฐานเกี่ยวกับรูปแบบของกลยุทธ์การอ่านต่างๆให้กับผู้เรียนรวมถึงอาจเตรียมสรุปรายการกลยุทธ์การอ่านเหล่านั้นให้กับผู้เรียนในขณะที่ทำกิจกรรมนี้ด้วยก็ได้

2) แบ่งผู้เรียนเป็นคู่หรือเป็นกลุ่มเล็กๆ (ขึ้นอยู่กับปริมาณของผู้เรียน) ผู้สอนแจกบทอ่านและให้ผู้เรียนฝึกทำกิจกรรมคิดออกเสียง โดยผู้เรียนแต่ละคนอ่าน

บทอ่านคนละตอนแล้วแสดงความคิดเป็นคำพูดออกมาเกี่ยวกับเรื่องที่อ่าน เพื่อนในกลุ่มจดบันทึกว่ามีการใช้กลยุทธ์การอ่านใดบ้าง

3) เมื่อจบกิจกรรมผู้สอนและผู้เรียนทั้งชั้นช่วยกันสรุปว่ามีการใช้กลยุทธ์การอ่านใดบ้างในกลุ่มของตนพร้อมยกตัวอย่างประกอบ รวมถึงอาจให้ผู้เรียนวิเคราะห์และระดมความคิดเพิ่มเติมว่าน่าจะมีกลยุทธ์อื่นใดอีกบ้างที่อาจใช้ได้ในแต่ละตอนของบทอ่านนอกเหนือจากที่แต่ละกลุ่มได้นำเสนอไป

การทำกิจกรรมลักษณะนี้จะช่วยให้ผู้เรียนเรียนรู้ ตระหนักและเข้าใจกระบวนการคิดของตนขณะที่อ่านมากขึ้น และอาจนำไปสู่การพัฒนาความสามารถในการใช้กลยุทธ์การอ่านได้มากขึ้นด้วย นอกจากนี้กิจกรรมนี้ยังเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนรู้การใช้กลยุทธ์การอ่านใหม่ๆโดยสังเกตจากกลยุทธ์ที่เพื่อนใช้ขณะที่อ่านเป็นการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างกัน อย่างไรก็ตามทักษะการใช้กลยุทธ์การอ่านเป็นสิ่งที่ต้องพัฒนาและฝึกฝนอยู่เสมอเพื่อให้เกิดความเชี่ยวชาญในการใช้งาน ดังนั้นจึงเป็นภาระหน้าที่ที่สำคัญอีกประการหนึ่งของผู้สอนที่จะสอดแทรกการใช้กลยุทธ์การอ่านในการเรียนการสอนให้มากที่สุดเท่าที่เป็นไปได้ เพื่อให้ผู้เรียนได้พัฒนาทักษะอ่านให้มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้นต่อไป

ยิ่งไปกว่านั้นในปัจจุบัน ด้วยเทคโนโลยีเข้ามามีบทบาทกับชีวิตประจำวันของเรามากขึ้น ผู้สอนก็ไม่ควรลืมที่จะใช้ประโยชน์จากสื่ออิเล็คทรอนิกส์ต่างๆมาช่วยให้การเรียนการสอนมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น แหล่งกิจกรรมการเรียนรู้และการฝึกทักษะการอ่านรวมถึงช่องทางการคัดสรรสื่อการอ่านผ่านเครือข่ายอินเตอร์เน็ตมีอยู่มากมาย ซึ่งผู้สอนสามารถเลือกใช้โดยต้องพิจารณาความถูกต้องและเหมาะสม ก็จะช่วยให้การเรียนการสอนมีความน่าสนใจ ทันสมัย และเอื้อประโยชน์ให้แก่ผู้เรียนอย่างสูงสุด

บทสรุป

บทความฉบับนี้ได้นำเสนอความแตกต่างระหว่างการอ่านภาษาที่หนึ่งและการอ่านภาษาที่สองเพื่อชี้ให้เห็นถึงอุปสรรคและปัญหาที่ผู้อ่านภาษาที่สองมัก

ประสบเมื่อต้องอ่านสารที่ไม่ได้เขียนด้วยภาษาแม่ของตน จะเห็นได้ว่าแม้ว่าการอ่านภาษาที่หนึ่งและสองจะมีความเหมือนหรือคล้ายคลึงกันในหลายประการ แต่ก็ปฏิเสธไม่ได้ว่ายังมีอีกหลายปัจจัยที่ทำให้การอ่านในภาษาที่หนึ่งและสองแตกต่างกัน ตัวอย่างความแตกต่างหลักๆที่ได้นำเสนอไป ได้แก่ ปริมาณความรู้ด้านคำศัพท์ ปริมาณการอ่าน แรงจูงใจในการอ่าน ความรู้พื้นฐานด้านวัฒนธรรม การใช้กระบวนการอ่านแบบบนลงล่างและล่างขึ้นบน รวมถึงการใช้กลยุทธ์การอ่าน จากข้อมูลเกี่ยวกับความแตกต่างดังกล่าว

ส่วนที่สองของบทความได้นำเสนอตัวอย่างการออกแบบกิจกรรมการเรียนการสอนการอ่านที่ประยุกต์นำความรู้เกี่ยวกับความแตกต่างระหว่างการอ่านภาษาที่หนึ่งและการอ่านภาษาที่สองมาใช้เพื่อช่วยพัฒนาทักษะการอ่านภาษาอังกฤษให้กับผู้เรียนโดยเน้นที่จะช่วยลดช่องว่างของความแตกต่างระหว่างการอ่านภาษาที่หนึ่งและสองที่ได้กล่าวไป ตัวอย่างกิจกรรมการเรียนการสอนที่นำเสนอได้แก่กิจกรรมที่ช่วยเพิ่มความรู้ด้านคำศัพท์ กิจกรรมที่ช่วยสนับสนุนให้เกิดการอ่านภาษาที่สองให้มากขึ้น การเพิ่มแรงจูงใจภายในในการอ่าน กิจกรรมที่ช่วยเตรียมความพร้อมด้านความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับเรื่องที่จะอ่านให้กับผู้เรียน และกิจกรรมที่ช่วยพัฒนาการใช้กลยุทธ์การอ่าน เป็นต้น

การตระหนักถึงความแตกต่างระหว่างการอ่านภาษาที่หนึ่งและการอ่านภาษาที่สองเป็นสิ่งที่สำคัญที่ผู้สอนการอ่านควรให้ความสนใจเพื่อที่จะทำให้เข้าใจปัญหาที่ผู้เรียนภาษาที่สองกำลังประสบขณะอ่านสารที่ไม่ใช่ภาษาที่หนึ่งของตนและจะได้สามารถเตรียมบทเรียนและรูปแบบกิจกรรมการเรียนการสอนตลอดจนเลือกสื่อการสอนที่เหมาะสมที่จะช่วยลดปัญหาการอ่านดังกล่าวซึ่งถ้าผู้สอนตระหนักและให้ความสำคัญกับประเด็นเหล่านี้ก็จะสามารถช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาทักษะการอ่านภาษาที่สองของตนได้เป็นอย่างดีและถ้าผู้เรียนมีทักษะการอ่านที่ดีแล้วก็หวังได้ว่าผู้เรียนจะสามารถพัฒนาการเรียนรู้ภาษาที่สองและอาจเกิดความก้าวหน้าในทักษะการใช้ภาษาโดยภาพรวมของตนต่อไปในอนาคตได้อีกด้วย

เอกสารอ้างอิง

ฟาฏินา วงศ์เลขา. (7 ธันวาคม 2553). พัฒนาภาษาอังกฤษ เตรียมเด็กไทยสู่อาเซียนและเวทีโลก. **เดลินิวส์.** ค้นจาก http://social.obec.go.th/node/89, เมื่อวันที่ 10 มีนาคม 2558

สำนักงานสถิติแห่งชาติ. (2557). **การสำรวจการอ่านหนังสือของประชากร ปี พ.ศ. 2556**. ค้น จาก http://service.nso.go.th/ nso/nsopublish/themes /files/readingRep56.pdf, เมื่อวันที่ 10 มีนาคม 2558

Aebersold, J. A. and Field, M. L. (1997). **From Reader to Reading Teacher: Issue and Strategies for Second Language Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press.

Afflerbach, P., Pearson, P. D., and Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. **The Reading Teacher**, 61, 364–373.

Akamatsu, N. (1998). L1 and L2 Reading: The Orthographic effects of Japanese on reading in English. **Language, Culture and Curriculum**, 11(1), 9-27.

Alderson, J. C. (1984). Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem?, in Alderson J. C. and Urquhart A. H. (Eds.). **Reading in a foreign language** (pp. 1–27). London: Longman.

Ammar, A., Lightbown, P.M. and Spada, N. (2010). Awareness of L1/L2 differences: Does it matter?, **Language Awareness**, 19(2), 129-146.

Anderson, N.J. (1999). **Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies**. London: Heinle& Heinle Publishers

Bernhardt, E. B. (1991). **Reading Development in a Second Language**.

Norwood, New Jersey: Ablex.

Brantmeier, C. (2005). Effects of reader's knowledge, text type and test type on L1 and L2 reading comprehension in Spanish, **The Modern Language Journal**, 89(1) 37-53.

Coady, J. (1995). Research on ESL/EFL vocabulary acquisition: putting it in context, in Huckin, T., Haynes, M. and Coady, J. (Eds.). **Second Language Reading and Vocabulary Learning** (pp.3-23). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Cohen, A. D., and Macaro, E. (2007). **Language learner strategies**. Oxford: Oxford University Press.

Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children, in Bialystok, E. (Ed.). **Language processing in bilingual children** (pp. 70–89). Cambridge: Cambridge University Press.

Erler, L., and Finkbeiner, C. (2007). A review of reading strategies: Focus on the impact of first language, in Cohen, A.D. and Macro, E. (Eds.). **Language learner strategies** (pp. 187–206). Oxford: Oxford University Press.

Grabe, W. (2006). Areas of research that influence L2 reading instruction, in Jordens, P. (Ed.), **Current trends in the development and teaching of the four language skills** (pp. 279–301). Berlin: Mouton de Gruyter.

Grabe, W. (2010). Reading in a second language, in Kaplan, R.B. (Ed.). **The Oxford Handbook of Applied Linguistics**, (2nd ed.) (pp.88-99). Oxford: Oxford University Press.

Grabe, W. and Stoller, F. L. (2002). **Teaching and Researching**

Reading. London: Pearson Education Limited.

Irwin, J. W. (2007). **Teaching Reading Comprehension Processes**, (3rd ed.). Boston, MA: Pearson.

Koda, K. (1994). Second language reading research: Problems and possibilities. **Applied Psycholinguistics**, 15, 1–28.

Koda, K. (2005). **Insights into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach**. Cambridge: The Press Syndicate of the University of Cambridge.

Liang, M.A. (2004). Three Extensive Reading Activities for ESL/EFL Students Using E-books, **The Internet TESL Journal**. Retrieved from http://iteslj.org/Lessons/Liang-ExtensiveReading.html. On March 5, 2014.

Lier, L.V. (1996). **Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity**. London: Longman.

Mirzaei, A., Domakani, M.R. and Heidari, N. (2014). Exploring the relationship between reading strategy use and multiple intelligences among successful L2 readers. **Educational Psychology**, 34(2), 208-230.

Mori, S. (2002). Redefining motivation to read in a foreign language. **Reading in a Foreign Language**, *14*, 91–110.

Nishino, T. (2007). Beginning to read extensively: A case study with Mako and Fumi. **Reading in a Foreign Language**, *19*, 76–105.

Nuttall, C. (2005). **Teaching Reading Skills in a Foreign Language,** (3rd ed.). Oxford: MacMillan.

Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension, **Scientific Studies of Reading**, 11(4), 357-383.

Ro, E. (2013). A case study of extensive reading with an unmotivated L2 reader, **Reading in a Foreign Language**, 25(2), 213-233.

Schramm, K. (2008). Reading and good language learners, in Griffiths, C. (Ed.). **Lessons from good language learners** (pp. 31–243). Cambridge: Cambridge University Press.

Singhal, M. (1998). A comparison of L1 and L2 reading: Cultural differences and schema, **The Internet TESL Journal**, 4(10). Retrieved from http://iteslj.org/Articles/Singhal-Reading L1L2. html. On March 4, 2014.

Takase, A. (2007). Japanese high school students' motivation for extensive L2 reading. **Reading in a Foreign Language**, 19, 1–18.

Tang, H. (1997). The relationship between reading comprehension processes in L1 and L2, **Reading Psychology: An International Quarterly**, 18, 249-301.

Tsai, Y., Ernst, C. and Talley, P.C. (2010). L1 and L2 strategy use in reading comprehension of Chinese EFL readers, **Reading Psychology**, 31, 1-29.

Yamashita, J. (2002). Mutual compensation between L1 reading ability and L2 language proficiency in L2 reading comprehension. **Journal of Research in Reading**, *25*(1), 81–95.

Yamashita, J. (2007). The relationship of reading attitudes between L1 and L2: An investigation of adult EFL learners in Japan, **TESOL Quarterly**, 41(1), 81-105.

อาจารย์ ดร. มณีรัตน์ เอกโยคยะ อาจารย์ประจำสาขาการสอนภาษาต่างประเทศ ภาควิชาหลักสูตรและการสอน คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย Email: maneerat.t@chula.ac.th

Raising Thai-English bilingual children in a native Thai Family: Worth a Try or Waste of Time[16]

เลี้ยงลูกให้เป็นเด็กสองภาษา (ไทย-อังกฤษ): สมควรลอง หรือเสียเวลา

Varisa Kamalanavin

Department of Linguistics, Thammasat University

Abstract

A common myth within bilingualism holds that in order to become bilingual, children must live in a native environment in which each parent strictly speaks his/her own native language to them (King and Mackey 2007: 23). For example, for a child to become bilingual in English and Thai, one parent should be a native Thai speaker and the other a native English speaker. However, *Khun Pongrapee Tachapahapong*, an ordinary Thai parent whose native language is Thai, has dispelled this myth by speaking English to Peipei, his daughter, since she was born, while his wife speaks only Thai to her. Peipei, now eight years old, is doing quite well in her English language

[16] This paper is a continuation of my previous article, titled "Raising Bilingual Children", which was published in the Bangkok Post Newspaper on November 29, 2011. (See http://www.bangkokpost.com/print/268363). In that article, I introduced the story of Nong Peipei, who has been raised as a Thai-English speaker by Thai parents. I also explained how Khun Pongrapee Tachapahapong, Peipei's father, initiated the idea of raising bilingual children and later created a website to promote his ideas among Thai parents. This paper further reviews the practice of so-called elective bilingualism that has been discussed in the literature on bilingualism. It also collected reports and opinions from the forum posts raised by Thai parents in www.2pasa.com in order to examine the positive and negative effects of raising bilingual children. My view towards elective bilingualism is based upon reports from the parents reflected in such forums.

skills. The case of Peipei has proven that raising a child to become bilingual in both Thai and English in a family where both parents are native Thai is not far from possible. In this paper, factors that lead to success and failure in raising such elective-bilingual children were compiled from over 3,756 forum posts of the website www.2pasa.com where parents posted their stories of raising bilingual children in Thailand. Their experience of raising elective-bilingual children unfolded from these forums has led me to conclude that it is worth a try for Thai monolingual parents to raise their children to be bilingual, as long as everyone in the family, both parents and their children, are happy to do so, with the following suggestions: (1) your child's home language (Thai) must develop at a normal pace; (2) set clear objectives of raising children to be bilingual; (3) choose the most appropriate language strategy (OPOL, T&P, or MLP); (4) do not create tension in introducing English with your child; (5) do not say things that you are not certain of in English; (6) use every possible language tool at your disposal; and (7) expose your child to native English speakers and environments whenever possible.

Keywords: Bilingualism, Elective Bilingualism, Second Language Acquisition

บทคัดย่อ

คนทั่วไปมักเข้าใจผิดว่า ผู้พูดสองภาษา (หรือมากกว่าสองภาษา) ควรมีบิดาหรือมารดาเป็นเจ้าของภาษาใดภาษาหนึ่ง ตัวอย่างเช่น เด็กสองภาษา (ไทย-อังกฤษ) ควรมีบิดามารดาคนใดคนหนึ่ง เป็นเจ้าของภาษาไทย และอีกฝ่ายหนึ่งเป็นเจ้าของภาษาอังกฤษ แต่ในความเป็นจริงอาจมิได้เป็นเช่นนั้น ครอบครัวของคุณพงษ์ระพี เตชพาหพงษ์ เป็นตัวอย่างของครอบครัวคนไทยธรรมดา ที่ประสบความสำเร็จในการเลี้ยงดูบุตรสาวให้เป็นเด็กสองภาษา (ไทย-อังกฤษ) โดยคุณพงษ์ระพีได้

ตัดสินใจพูดภาษาอังกฤษกับน้องเพ่ยเพ่ย บุตรสาวมาตั้งแต่เกิด ส่วนภรรยาของคุณพงษ์ระพี รวมทั้งสมาชิกคนอื่นในครอบครัวได้พูดภาษาไทยกับน้องเพ่ยเพ่ยตามปรกติ ขณะนี้น้องเพ่ยเพ่ยอายุประมาณ 8 ปี น้องเพ่ยเพ่ยสามารถพูดภาษาไทยและอังกฤษได้อย่างคล่องแคล่ว ครอบครัวของคุณพงษ์ระพีเป็นครอบครัวตัวอย่างที่ชี้ให้เห็นว่า การเลี้ยงลูกให้เป็นเด็กสองภาษา แม้บิดามารดาไม่ได้เป็นเจ้าของภาษานั้นๆ เป็นเรื่องที่เป็นไปได้ บทความเรื่องนี้ สำรวจปัญหา ทัศนะ และปัจจัยต่างๆ ที่ผู้ปกครองได้เขียนเข้ามาแสดงความคิดเห็นในกระทู้เว็ปไซด์หมู่บ้านเพื่อนสองภาษาที่คุณพงษ์ระพีก่อตั้งขึ้น รวมทั้งสิ้น 3,756 กระทู้ การศึกษาประสบการณ์ของพ่อแม่คนไทยที่ได้ทดลองเลี้ยงลูกให้เป็นเด็กสองภาษา (ไทย-อังกฤษ) ชี้ให้เห็นว่า การเลี้ยงดูลูกให้เป็นผู้พูดสองภาษา (ไทย-อังกฤษ) เป็นสิ่งที่สมควรลองตราบใดที่ครอบครัวทำตามแนวทางการสร้างเด็กสองภาษาแล้วมีความสุข โดยผู้ปกครองควรยึดหลักต่างๆ ที่สำคัญดังต่อไปนี้ (1) ภาษาไทยของบุตรควรพัฒนาไปตามปรกติ (2) ผู้ปกครองควรมีเป้าหมายที่ชัดเจนในการเลี้ยงดูบุตรตามแนวทางนี้ (3) เลือกวิธีการพูดภาษาที่เหมาะสมกับเด็ก (4) ผู้ปกครองพึงระวังอย่าให้เด็กเกิดความเครียดจากการเลี้ยงดูบุตรตามแนวทางนี้ (5) อย่าพูดภาษาอังกฤษในประโยคที่ตนเองไม่แน่ใจว่าถูกต้องหรือไม่ (6) ใช้ประโยชน์จากสื่อเทคโนโลยีต่างๆให้หลากหลาย และ (7) หากเป็นไปได้ พยายามให้บุตรได้มีโอกาสพบปะ พูดคุย หรือคลุกคลีกับเจ้าของภาษาอังกฤษเท่าที่จะสามารถทำได้

คำสำคัญ: การรู้สองภาษา เด็กสองภาษาทางเลือก การเรียนรู้ภาษาที่สอง

Introduction

A bilingual person refers to someone who has acquired two native languages (Saville-Troike 2006: 186, Malmkjaer 1991: 57). On the other hand, a multilingual person is applied to those who speak more than two native languages. Bilingual speakers generally fall into two types. The first one includes those whose both languages can be claimed as native proficiency. These bilingual speakers have balanced

proficiency in two languages. Bloomfield (1933) called them 'balanced bilinguals'. Such speakers are also known as ambilinguals (Pearson 2008: 90) as well as simultaneous bilinguals (Montrul 2008: 94) though such cases of ambilingualism are quite rare. Usually, one language is more dominant than the other. It is also common for bilingual people that certain skills in one language are better in the other. For example, English-Thai bilingual children, who have one native-Thai parent and the other an English native speaker, can read and write Thai better than English if they go to a Thai school. Instances such as this fall into the second type of bilingualism. Because bilingual speakers of the second type are more common, Cook and Singleton (2014: 4-7) considered most bilingual speakers to be 'second language users' while Montrul (2008: 97-99) called them sequential bilinguals.

A common stereotype for raising bilingual children suggests that children need to be surrounded by an environment where their parents speak their own native languages, so that they grow to become bilingual in their parents' mother tongues.[17] In Thailand, it is possible that children could become natural English-Thai bilinguals by attending schools that provide English program curricula as well as international schools. The International Schools Association of Thailand (ISAT) reports that there are 113 schools which have been registered with ISAT[18], out of 39,576 schools in total[19]; the number of

[17] In Section 2.3, I have quoted some linguists' statement against the idea of speaking a non-native language to one's own children as an example of this stereotypical view.

[18] *About ISAT*. (n.d.). Retrieved May 2, 2015, from http://isat.or.th/about-isat.

international schools is therefore approximately 3% of all the schools in Thailand. Keyuravong (2008: data taken from Bax 2010: 11) explains that there are two types of English programs that are implemented in Thai schools: one is called the Mini English Program (MEP) providing at least two core subjects taught in English. The other is called the English Program (EP) providing at least four core subjects taught in English.

Bax (2010: 19) points out that the schools which offer the EP curriculum are increasing in number, indicating that the enrollment of Thai students in English programs is gaining ground throughout the country. However, becoming Thai-English bilinguals also comes with some costs. Thai parents are well aware of the extra costs that they have to pay for their children to enroll in any type of English program. Bax (2010: 19-20) reports that the Ministry of Education's regulations allow a school to charge some extra fees on the English Program to ensure its quality.

Apparently, the EP would be limited to children whose parents can afford such high costs, not to mention the English-based international schools which charge as much as two or three times more in tuition costs than regular Thai schools. An alternative method, which is free of charge, is to provide our children with a bilingual environment by speaking English directly to them on a regular basis. In other words, Thai parents could use English as a medium of communication with their children. This kind of

[19] The total number of schools are taken from the most updated database in 2010, by the Ministry of Education (www.moe.go.th).

bilingualism is the concerted focus in this paper. Pearson (2008: 177) refers to this type of bilingualism as 'elective', 'artificial', or 'non-native'. Personally, I prefer the term 'elective' since it has the least negative connotation, and therefore I will use this term throughout this paper in reference to this type of bilingualism.

One example of a Thai family who has decided to raise their child to be elective-bilingual in Thai and English can be observed in the *Tachapahapong*'s family. Khun Pongrapee Tachapahapong and his wife are native Thai speakers. Despite being monolingual, they decided to raise Peipei, their 8-year-old daughter, to be bilingual in Thai and English. The family chose the One-Parent-One-Language (OPOL) system, one of the most practical and well-recognized strategies for raising bilingual children (Baker 2007: 13), whereby each parent speaks one particular language to their child; Khun Pongrapee speaks English to Peipei, while his wife speaks Thai to her. The couple speak Thai to each other, so Peipei knows that her father can speak Thai, but chooses to speak English to her.

With this method, Peipei began her journey of becoming a Thai-English bilingual child. By using the OPOL system with several supplementary tools such as free online dictionaries, English DVDs and TV programs, Peipei can now speak, read, and write in Thai and English quite comfortably. Having achieved the goal of raising Peipei to be skillful in English conversation, reading, and writing skills, Khun Pongrapee started to make his linguistic methods and strategies known to the public. He has appeared in several TV programs. He has written three books on how to raise bilingual children and has also

created a website www.2pasa.com which has long served as a source of information exchange for parents who have the same goal in raising elective-bilingual children. Today, more than 16,000 Thai parents are following this linguistic path, hoping for the same achievements. The evidence of both success and failure in raising elective-bilingual children was reflected in over 3,756 forum posts written by parents who told their stories, their pride, their problems as well as some tips for other Thai parents. In the forums we can observe their children's progress as well as the problems that they are facing.

In this paper, I examined the success and failure of the families who are raising their children to be Thai and English elective-bilinguals by collecting information from these internet forums. Before I discuss factors that lead to success and failure of raising elective-bilingual children, however, I will first review some research relating to this field, including some views from linguists before moving on to the factors that lead to success and failure in the following section.

The concept of elective bilingualism

General notions of bilingualism involve bilingual speakers whose parents are native speakers of a language. On the other hand, case studies in which parents speak to their children in a non-native language are quite rare. We usually find discussions about elective bilingualism without having any concrete evidence that supports or disapproves elective bilingualism.[20] In this section, I will first discuss

[20] With one exception, as far as I know, Pearson's (2008) supportive view was based on the data derived from several elective bilingual children whom she considered to be successful. The information of these successful children will be explained in Section 3.

the language strategies that are applicable to parents of elective bilingual children. Then, I will show different views from some linguists before proceeding to the relevant research studies that seem to support the approaches of elective bilingualism.

1. Language strategies.

Parents have several options to speak a second/foreign language to their children. The following strategies were discussed in Second Language Acquisition not specifically to elective bilingualism, but to bilingualism in general.

1.1. One Parent One Language (OPOL). This is the most widely used among bilingual families, which Pearson (2008: 167) called 'the Classic Pattern'. Baker (2007: 13) explained that this term was originally coined by Maurice Grammont[21] as 'une personne-une langue' over 100 years ago. In this strategy, each parent speaks one language to the children at all times. In the case of elective-bilingual Thai families, one parent speaks only English to their children, whereas the other speaks Thai. Parents can speak Thai to each other, but their children will be aware that they will communicate with each parent in the language that has already been chosen. For example, Khun Pongrapee is the one who speaks English to his daughter, while his wife strictly speaks Thai to her.

1.2. Minority Language at Home (mL@H). According to Pearson (2008: 138), the mL@H is a situation in which the minority

[21] Maurice Grammont wrote a paper titled 'Observations sur la langage des enfants' (Observations on Children's language) in 1902. No other information was found.

language is used by both parents at home. As the name suggests, this strategy is used in communities which speak 'minor' languages as opposed to the language of the 'majorities'. It is therefore applicable in foreign immigrant communities who speak languages different from the standard language of the host country. Raguenaud (2009: 22-23) describes a similar language strategy which she called 'One Language One Environment': the languages children speak depend on the place they are in. In the case of the Thai families specifically discussed in this paper, this strategy is irrelevant and is thus non-applicable.

1.3. Time and Place (T & P). Parents decide to speak each language to their children according to the fixed time of the day. This approach is more realistic in bilingual school settings, where one language is chosen to be used depending on the class subjects (Pearson 2008: 138). In Thailand, however, Thai parents in Khun Pongrapee's bilingual language community recognize this strategy through the name 'One Time One Language' as he introduced this strategy in his book by this name (Tachapahapong 2552: 81).

1.4. Mixed Language Policy (MLP). Pearson (2008: 139) explained that there is no fixed time or place to speak English. Language choice depends on topics and other circumstances that the whole family feels most comfortable with. I certainly agree with this strategy and believe that it is the most appropriate one for Thai families. Many parents admitted that they feel embarrassed when strangers, especially foreigners, overheard or recognized them speaking English with their children. Speaking English at home or when they

feel most secured would be the best solution.

2. Supporting views for elective bilingualism

Because elective bilingualism is not broadly discussed, opinions about its approach are consequently hard to find in the literature. Among a few of them include King and Mackey's (2007) discussion where they took a positive stance towards elective bilingualism. They wrote:

> "...it's a myth to assume you need to be a native speaker to provide quality second language interaction for your child. Parents who have some limited second language skills can still provide an important foundation in the language. The truly critical factor is rich, dynamic, and meaningful interaction with speakers of those languages (and this can come in many different forms)..."
>
> (King and Mackey, 2007: 23)

Similarly, Pearson (2008) encouraged parents to speak languages other than their native tongue to children, as she stated:

> "Parents should not refrain from speaking the second language just because it is not their native tongue and they fear transmitting their errors and their foreign accent in it.
>
> ...There is no indication that children's language suffers because their parents' nonnative status ... (children should) have a language-rich environment with varied stimulation and an accepting atmosphere where they are encouraged to express themselves and where their verbal exchanges are valued." (Pearson 2008: 146-148)

By contrast, a number of linguists disagree with the idea of speaking a non-native language to children. We will look at some of these views in the following sections.

3. Views against elective bilingualism.

Williams (1992) noted that English spoken by Thai students was heavily influenced by their 'models'. He stated:

> "... the model of behaviour is assumed to be that of native speakers. In Thailand,...the majority of learners in schools have access only to models provided by teachers who themselves may only have limited ability and fluency in spoken English." (Williams 1992: 86)

His view may not directly criticize elective bilingualism, but it is quite clear in his statement that students' models should be native speakers of English. Baker (2007) also mentioned that non-native parents can emerge as 'bad models'. In his book he cited a question from a parent: "My second language is not perfect. Should I speak it to my child?", to which he responded as follows:

> "...If you are a bad model of language for your child, you should not speak that language to the child. If a child begins to learn incorrect linguistic structures or inexact expression from you speaking a second language, you may be undermining rather than helping the child's language development...". (Baker, 2007: 96)

Similar views were found on *Linguist List* (www.linguistlist.org), a well-known website for linguistics professionals. In response to similar questions, Professor Deborah D.K. Ruuskanen of the University of Vaasa, Finland, replied:

> "...Teaching a child a language that is not the mother-tongue of either parent is usually not a good idea. Unless the parents are completely bilingual themselves, that is, they speak two languages as native languages, then the sounds that are produced for the child to imitate will be tinged with a strong 'foreign accent'...".

And last but not least, Raguenaud (2009) encouraged parents who speak minority languages to use their home language to their children:

> "If parents give up using their native language with their children and switch to a weaker language, their interactions will be less sophisticated in vocabulary, concepts, and thinking."
>
> (Raguenaud 2009: 95)

4. Examples of elective bilingual children who are considered by their parents to be successful elective bilinguals.

In the previous section, it was noted that linguists have different and diverging views about elective bilingualism. These views were usually given without supportive evidence except that of Pearson (2008: 177-185), who demonstrated four cases of children who were raised to be bilingual (or multilingual) by parents who spoke non-native languages to their children. In the first case, an Australian father, a German-language teacher, spoke German to their children whereas the mother spoke English. The second case was an American family, where the father, a non-native Spanish user, spoke Spanish to their daughter while the mother communicated with her through American Sign Language (ASL).

To ensure that their daughter could speak Spanish fluently, they hired a Spanish housekeeper so that their daughter could also have opportunities to speak Spanish with a native Spanish speaker. Their daughter grew up to be a trilingual speaker whose native language was English, and who used ASL and Spanish quite well. The third family mentioned by Pearson was also an American family whose

parents spoke fluent Spanish as a foreign language to their children. The parents hired a Mexican au pair so their children would be exposed to native Spanish input. In the last case mentioned by Pearson, an American family wished their adopted child to be able to speak her heritage language (Spanish). The mother was a fluent Spanish speaker. She was very enthusiastic in contacting parents who shared the same interest in this method.

From these four cases Pearson illustrated that the parents who spoke a non-native language to their children were fluent foreign language users. As such the fact that their children were successful was not so surprising. In this vein, it is more intriguing to witness Thai families whose parents are poor English language users, yet have successfully raised their children to be fluent English speakers. In fact, there were quite a few Thai children as evidenced in Khun Pongrapee's website, who have been able to speak English beautifully and fluently, although their parents considered themselves to be poor English speakers.

One such example is the case of Nong Noey whose mother used the OPOL strategy with her despite her claims of low proficiency in English. Nong Noey's mother started to speak English with her when she was 2.6 years old, at which time she had already started speaking Thai fluently. Her mother used many computer-mediated learning tools such as an online dictionary, English for children tutorials from YouTube, and popular cartoon series. It took the family approximately five months before Nong Noey had started to utter some English words. Today she speaks English fluently with

confidence.[22]

In addition to the success of these children whose parents have chosen to speak a non-native language to them, evidence in support of elective bilingualism also comes from some research on children who received impaired input in their native language. Singleton and Newport (2004) studied the linguistic performance of a seven-year-old deaf child whose name was Simon. Simon's parents were both deaf. They were late learners of American Sign Language (ASL), as both of them started to learn ASL after age fifteen. Simon was sent to a normal school and learned together with other normal children except for some classes in which he had activities with other hearing-impaired children. Since his parents were late learners of ASL, Simon received inconsistent morphological input in ASL from his parents. The results of Simon's performance indicated that Simon's linguistic skills were almost compatible to children who use ASL as native speakers. This is a natural case of a child acquiring incomplete input in ASL as a native speaker.

A non-natural case study, but with a similar research objective, was conducted by Hudson Kam and Newport (2009). In one of their experiments, a group of children were asked to learn a new (invented) language. In each session they were taught vocabulary words and inconsistent grammatical forms. The results indicated that children had the ability to regularize these inconsistent grammatical forms. Research studies from Singleton and Newport (2004) and

[22] You can check out for Nong Noey's English ability for yourself in this video clip at go2pasa.ning.com/video/thing-to-play.

Hudson Kam and Newport (2009) seem to suggest that children have the ability to regularize the unsystematic grammar that they received. These findings are therefore in favor of elective bilingualism, suggesting that even if children were given ungrammatical language input from parents who are non-native speakers of that language, children will find a way to adjust and eventually master the language they are learning from their parents.

Advantages of successful elective-bilingual children

There is no doubt that the linguistic skills of a second language can be evaluated through several methods. In assessing pronunciation, for example, linguists can use different kinds of Likert scales to evaluate one's level of foreign accent (Jesney 2004: 2). Nevertheless, the sense of achievement in learning a second/foreign language is by no means subjective. Parents could sense their children's achievement in acquiring a second/foreign language by simply observing their children's linguistic performance. Cases of elective-bilingual children like Peipei are clear examples of achievement. Peipei's parents are happy with her English-speaking skills. By now, Peipei has become more and more fluent in English, and I would certainly categorize her as a "successful" young English learner.[23] In fact, there are many successful children like Peipei, whose English skills surpass ordinary Thai children within the same age group, as can be witnessed in video clips in www.2pasa.com. Here are

[23] My last meeting with her was some time in 2013, at which time her English fluency was noticeable.

some positive reports that the parents of successful elective-bilingual children wrote in their blogs:

1. Speaking English with a Thai accent is not of great concern to parents who feel that their children thrive regardless. They are rather concerned with their children's English fluency. When fluency is apparently developing, they are thrilled and satisfied. Nor do parents feel disturbed by their children's grammatical mistakes. They viewed them as a natural step towards the English-language development, and therefore such grammatical mistakes are acceptable.

2. Their children do not shy away from foreigners. They are proud to see that their children can communicate with native speakers of English as well as other foreigners who speak English.

3. Parents notice remarkable improvement in their children's English scores. Specifically, many parents whose children enroll in EP curricula often report that their children received higher scores in every subject area. This is probably because students who were in EP programs have to speak English on a daily basis. Fluency certainly helps better communication between teachers and students of each class subject. On the other hand, English fluency does not have much effect on students who were in the Thai program, since English is not a medium of communication. Improvement in English is thus helpful for the English-language class, but not for any other.

4. Children show continuous improvement in all English language skills. Parents feel satisfied with their children's listening

skills. Children showed their ability to understand simple sentences in children's TV programs by retelling the story in Thai and/or English. They discussed with their parents what was going on in the story they were listening to. Children were more comfortable to speak English with the English-speaking parent. Many children were perceived as risk-takers in speaking English with strangers and foreigners whenever opportunities were allowed.

Causes of anxiety in unsuccessful families

This section is divided into four subsections. First, I will explain children's language behavior that concerned parents which were derived from the most common errors discussed among parents in the forum of the website www.2pasa.com. Then, I will show how these problems affect parents in terms of both mental health as well as familial relationship. The third sub-section will discuss the impacts of elective bilingualism on children. The last sub-section were predicaments from school and outsiders, whom I am referring to as both non-family members as well as strangers.

1. Language behavior of elective-bilingual children

While it is evident that elective bilingualism is not entirely impossible, there are a great number of parents who could not hide their anxiety by complaining and seeking help in the website forum. The most frequent problems identified in the forums are as follows:

1.1 Problems with translation

Children formed a habit of asking their parents to translate for

them every sentence they heard. They also mixed Thai and English words together as if they were of the same chunk. For example, they would say 'bird-nok', 'fish-pla'[24] and so on. Some parents reported that their children translated their parents' utterance instead of responding to the command; and children often asked for verification of correctness, which sometimes prohibited the flow of conversation.

1.2 Grammatical mistakes

Several grammatical mistakes were detectable. Some grammatical markers were overgeneralized from English to Thai. For example, some children said 'a car' as well as 'a /mae/' (mother), 'a /ma:/' (dog). Children were confused with how to use possessive pronouns. For example, a child said 'I want to sit on my lap' ; in fact, what she wanted to say was 'I want to sit on your lap'.

1.3 Children's inability to communicate with English native speakers

Several parents said that their children could converse in English with them, but it was totally a different case when they encountered English native speakers.

1.4 Code-switching[25]

Children switched back and forth between Thai and English words as well as sentences in the case of code-switching. Thai

[24] /nok/ is a Thai word for 'bird', and /pla/ for 'fish'.

[25] The term 'code-switching' is loosely chosen over 'code-mixing' to refer to general circumstances in which children alternate English and Thai at either level of words, phrases, and sentences.

parents viewed the phenomena of code-switching as problematic, which in fact were common in bilingual communities. Gardner-Chloros (2009: 4) states that code-switching "affects practically everyone who is in contact with more than one language or dialect, to a greater or lesser extent."

1.5 English pronunciation with a Thai accent

Parents believed that they were bad models for their children in terms of English pronunciation. Despite many helpful learning tools available at home, phonetic interference from Thai was obvious as children spoke English with a Thai accent.

1.6 Habits of using fixed phrases

Children learned a limited number of English phrases that they were taught. It became a habit to use them. They were unable to create new phrases, and even resisted to be taught new phrases of the same meaning. For example, one parent reported that their child used a fossilized phrase "Give me some milk, please." When her mother introduced a new phrase to her "I want some more", she rejected and insisted on using the same old phrases that she knew.

1.7 Stuttering and lack of fluency in both English and Thai

Many parents raised concerns over the perceptions that their children were neither fluent in speaking English nor Thai. Some parents reported that their children stuttered in Thai. However, Raguenaud (2009: 14) states that it is unknown if bilingualism causes stuttering. Stuttering is commonly found in children, whether

monolingual or bilingual, between ages of two-and-a-half and five.

2. Negative impact on parents

Unsuccessful efforts in raising their children to be Thai-English bilinguals causes some problems in terms of mental health as well as distorted behavior, as explained below:

2.1. Mental health

Disappointed by the outcome of raising their children to be bilingual, parents reported that they felt depressed, exhausted, and moody. In addition, derogatory remarks made by strangers and outsiders had a huge impact on parents. On hearing these remarks, they felt ashamed for not being able to speak English fluently. They believed that they could never improve their English. Obviously, negative remarks from strangers are so powerful that they have the potential to lower one's self-esteem. They felt uncomfortable, embarrassed, and uncertain whether they should pursue this approach. Problems also arise when children's English surpasses that of their parents. Parents could not discuss a variety of topics with their children in English when they were asked for further explanation. Parents know only a limited number of vocabulary words. As a result, the conversations were not thoroughly carried out in English. Parents were upset that they had to switch to Thai when they were caught in such circumstances.

2.2. Abnormal behavior

Some parents said that they tried to speak English as much as

they could, even if their children had no response for their interactions. As a result, they had developed habits of talking to themselves even when no one was listening.

3. Negative impact on children

Children who resisted communicating with their parents in English showed signs of strain on their mental health as well as unpleasant behavior.

3.1. Mental health

Parents reported their children were depressed, frustrated, vociferous, and moody. The relationship between children and parents who spoke English to them was estranged. Children walked away from their parents and did not want to talk to them.

3.2. Unpleasant behavior

Some children became more aggressive and violent. They said bad words to their parents. Small children showed resistance by crying on the floor. Some of them became so depressed that they would not talk to their friends at school. In addition, parents reported that their children had started to be addicted to the computer mediated tools such as iPads, TV programs, games that they were encouraged to use for English improvement.

4. Predicaments from school and outsiders

4.1. Further complications involved teachers, friends from school, as well as the English curriculum. Disagreement from the children's teachers were common. Some native-Thai English teachers

were offended when they learned that parents were speaking English to their students. They felt that they were fully responsible for teaching English to students. Once they found that parents spoke English at home, they would discourage them to do so in order not to confuse children. Some parents complained that English teachers gave wrong information or introduced ungrammatical phrases/ sentences to their children.

On the other hand, parents complained that it was hard to correct their children's English grammar, when they found that teachers taught some incorrect grammar to their children, as the children were more prone to believe their teachers than their own parents. Elective-bilingual children sometimes find it hard to communicate with their schoolmates. They could not get along with their monolingual friends. In terms of the English-language curriculum, many schools still practice the rote-learning method, by which students have to memorize fixed phrases and sentences including the spelling of each word, such as a-n-t "ant-mot"[26]. English grammar is the main focus of the curriculum. Even in the English-Language Program (EP), Thai teachers usually translate from English into Thai right after an English-native teacher said each and every sentence.

4.2. Relatives or even strangers, whom I categorize as outsiders to the family, have also had some impact on the elective-bilingual families. When these people showed disagreement, gave derogatory remarks, or challenged children's English skills, parents felt

[26] /mot/ is a Thai word for 'ant'.

depressed and worried, and had their confidence shattered in pursuing this approach.

Suggestions to Thai parents who plan to speak English to their children

When parents decide to speak English to their children, they should make a careful plan in choosing the language strategies most appropriate for their family. As we have seen from Section 4, taking wrong steps in communicating with children could result in negative impacts to both children's mental and physical health. Here are some suggestions and tips that I learned from the information that parents shared in the www.2pasa.com website:

1. Parents should make plans for the language strategy that best fits their family. For parents whose English proficiency is high in all language skills, the OPOL strategy is certainly an option. They should be able to communicate with their children in most subject matters in a natural way. On the other hand, the OPOL strategy may not be appropriate for parents whose English proficiency is low. In other words, parents with limited speaking skill should not speak English to their children at all times as if English were their home language. This is not to say that they should not speak English to their children. They can actually practice speaking English to their children focusing on what they know or are learning. In sections 4.2 and 4.3 we have seen negative impacts on both parents and children. These unpleasant circumstances usually occurred in families who select the OPOL strategy when the English-speaking parent is unskillful. The

unnatural conversation eventually results in a damaged relationship.

2. Both parents and children should have a positive attitudes towards speaking English. It should be a fun activity in the family. Parents who felt that their children thrived usually mentioned the enjoyment of the whole family when they practiced speaking English.

3. In the course of the milestone of bilingualism, parents must not forget that children should be able to acquire Thai as a native language speaker. The natural development of the Thai language in children is more essential than the ability to speak English as a foreign language.

4. Parents as well as children should set clear goals in the family of why they want to speak English at home, at which level they expect their children to reach those goals, and what they can do to achieve them. The goals should be realistic and based on the needs and background of each family. For example, it is unrealistic for parents whose English language proficiency is low at every level to expect to raise their children to be native-like in English. Being clear of what to expect from raising children in this way would keep them focused on the targets that they want to reach and at the same time keep them from feeling disappointed. Disappointment causes much tension and frustration within the family, which in turn cause estranged relationships within the family.

5. Parents should not discuss with children in English topics that they find too difficult. This is because they do not know adequate vocabulary words to discuss with their children and might give

ungrammatical input to them. Even though studies from Singleton and Newport (2004) and Hudson, Kam, and Newport (2009) have shown that children have the ability to systematize wrong input, several questions remain unanswered and further studies should be conducted to prove this theory. Therefore, parents should not risk their children's failure by giving wrong language input to their children. They should communicate in Thai when it comes to difficult topics.

6. We learned from the forum that all forms of media would be a great help for children to learn English. I found that the most useful DVDs are Caillou, Barney, and Dora the Explorer.

7. Though not essential, yet very helpful where possible, children should be exposed to native speakers of English as much as possible.

Conclusion

It has been approximately six years since Khun Pongrapee Tachapahapong had introduced the notion of elective bilingualism to Thai families. Today, many parents have tried to bring in English to their home environment and make it a natural way to communicate with their children. Comments from parents that were sent to the forum in *www.2pasa.com* were evidence of how elective bilingual families in Thailand are doing. Many families have assessed their children to be successful English speakers, while quite a few reported otherwise.

In this paper, I collected information from the forum to examine the problems that most parents have during the course of

the bilingual milestone. I found that children's success is subjective to their parents' point of view and attitude. Children who have reached a certain level of English proficiency may or may not be viewed as successful, depending on the expectation of their parents. Anxiety and emotional concerns have a huge impact on straining relationships among family members. Parents need to create a learning environment in such a way that children would feel that speaking English is a fun activity.

The right choice of language strategy is also very important. Parents with low proficiency in English should not risk using the OPOL strategy, by speaking English the whole time to their children. In fact, they should apply the Mixed Language Policy (MLP) at home; that is, speak English whenever they feel like. This is to reduce anxiety for both parents and children. Most cases where the family who raise concerns about their children's deteriorating behavior and emotional well being are due to parents' anxiety and misconstrued expectations as well as their wrong choice of language strategy.

To answer the question raised from the title of this paper, I would conclude that it is definitely worth helping your children's English by implementing an appropriate language plan, as we have witnessed many cases of successful families. However, parents must carefully decide on the language strategy that best fits their family and speak English to them accordingly. Children will not be able to improve their English if the English curriculum at school still focuses on English spelling and vocabulary by rote-learning. Elective bilingualism is not only an option but is a must as well in this case.

References

Baker, C. (2007). **A Parents and Teachers' Guide to Bilingualism**. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Bax, D. S. (2010). **Researching English Bilingual Education in Thailand, Indonesia and South Korea**. Retrieved from British Council: http://www.teachingenglish.org.uk /sites/teaching/ files/publication_2_-_researching_english_ bilingual_ education.pdf, on May 2, 2015.

Bloomfield, L. (1933). **Language**. New York: Holt, Rinchart and Winston.

Cook, V., & Singleton, D. (2014). **Key Topics in Second Language Acquisition.** Croydon: Multilingual Matters.

Gardner-Chloros, P. (2009). **Code-switching.** New York: Cambridge University Press.

Hudson Kam, C. L., & Newport, E. L. (2009). Getting it right by getting it wrong: When learners change languages. **Cognitive Psychology**, 59(1):30-66. doi:10.1016/ j.cogpsych. 20 09.01.001

Jesney, K. (2004). **The Use of Global Foreign Accent Rating in Studies of L2.** A Report Prepared for the Language Research Centre, University of Calgary. Retrieved from http://www-bcf.usc.edu, on June 9, 2015,

Keyuravong, S (2008) **CLIL PEAC 2008 Insights Thailand: CLIL-PEAC Country Report:** *Thailand*. Unpublished report

King, K., & Mackey, A. (2007). **The Bilingual Edge: Why, When, and How to Teach Your Child a Second Language**. New York: Harper Perennial.

Malmkjaer, K. (1991). **The Linguistics Encyclopedia**. (J. M. North

American consultant editor, Ed.) London: Routledge.

Ministry of Education**.** (2010). **Schools All Jurisdiction**. Retrieved from www.moe.go.th/data_stat/ Down load_ Excel/ School/2010-02-09_School2552By Juris& Province .xls, on May 2, 2015.

Montrul, S. A. (2008). **Incomplete Acquisition in Bilingualism: Re-examining the Age Factor**. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Pearson, B. Z. (2008). **Raising a Bilingual Child**. New York: Living Language.

Raguenaud, V. (2009). **Bilingual By Choice: Raising Kids in Two (or More!) Languages.** Boston: Nicholas Brealey America.

Saville-Troike, P. M. (2006). **Introducing Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press.

Singleton, J. L., & Newport, E. L. (2004). When Learners Surpass Their Models: The Acquisition of American Sign Language From Inconsistent Input. **Cognitive Psychology 49:** 370–407.

Tachapahapong, P. (2009). **Dek Song Pasa Po Mae Sang Dai [bilingual children: Parents Could Raise].** Bangkok: Mind connections. (in Thai)

Williams, G. (1992). Thai Pronunciation of English. **Journal of language and linguistics,** Thammasat University. 11(1): 83-97

Varisa Kamalanavin received a bachelor's degree in English from Thammasat University, Thailand, a Master's dgree in Linguistics (ESL) from California State University at Fresno, California, USA, and a doctoral degree in Linguistics from the University of Hawaii at Manoa, Hawaii, USA. She is currently a lecturer at Department of Linguistics, Faculty of Liberal Arts, Thammasat University. The Linguistics courses that she teaches include the Lao Language, Language Change, General Phonetics, English Phonetics, and Phonology.

หลักเกณฑ์การส่งต้นฉบับวารสารภาษาปริทัศน์

การเสนอผลงานเพื่อตีพิมพ์

1. ผลงานที่ส่งมาพิจารณาตีพิมพ์ต้องเป็นบทความวิจัย บทความวิชาการ บทวิจารณ์หนังสือ งานแปลทางวิชาการ และผลงานแบบอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องกับ “การเรียนการสอนภาษาอังกฤษ” และ “ภาษาศาสตร์ภาษาอังกฤษ” ที่ไม่เคยตีพิมพ์ในวารสารใดมาก่อน ทั้งนี้การพิจารณาผลงานเพื่อตีพิมพ์อยู่ในดุลยพินิจของกองบรรณาธิการและผ่านการพิจารณาของผู้ทรงคุณวุฒิประจำวารสาร
2. ผลงานที่เสนอพิจารณาตีพิมพ์ ผู้เขียนสามารถเขียนเป็นภาษาไทยหรือภาษาอังกฤษ สำหรับภาษาอังกฤษผู้เขียนต้องให้เจ้าของภาษาตรวจสอบความถูกต้องของภาษาและไวยากรณ์ก่อนส่งมาพิจารณา
3. ผลงานที่เสนอพิจารณาตีพิมพ์ควรมีความยาวไม่เกิน 20 หน้ากระดาษ A4 (รวมเอกสารอ้างอิง) พิมพ์ด้วย Font Thai Sarabun ขนาด 14 Point
4. ผู้เขียนส่งต้นฉบับเป็นอิเล็กทรอนิกส์ไฟล์ ที่มีบทคัดย่อภาษาไทยและภาษาอังกฤษอย่างละ 1 ชุด และ biodata กรณีมีผู้เขียนมากกว่า 1คน ให้ระบุผู้รับผิดชอบบทความ (corresponding author) ด้วย ซึ่งไม่จำเป็นต้องเป็นผู้เขียนชื่อแรก จากนั้นส่งต้นฉบับทาง
   - ทางระบบส่งต้นฉบับออนไลน์ทางเว็บไซต์ www.culi.chula.ac.th
   - ทางจดหมายอิเล็กทรอนิกส์ พร้อมแนบไฟล์ต้นฉบับถึง pparitat@chula.ac.th
5. ผู้เขียนบทความควรใช้รูปแบบการเขียนบทความและสำนวนภาษาที่เหมาะสมกับลักษณะของบทความทางวิชาการที่เป็นที่ยอมรับทั่วไป ไม่มีการคัดลอกผลงานผู้อื่น และมีการตรวจทานต้นฉบับแล้วเป็นอย่างดีทั้งด้านรูปแบบ การสะกด และไวยากรณ์
6. บทความที่ได้รับการตีพิมพ์ต้องผ่านการพิจารณาจากผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 2 ท่าน ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับดุลพินิจของบรรณาธิการและกองบรรณาธิการ และสามารถตรวจสอบสถานะของบทความได้ที่ pparitat@chula.ac.th อย่างไรก็ดี บทความที่แก้ไขต้นฉบับเสร็จเรียบร้อยก่อนอาจได้รับการพิจารณานำลงตีพิมพ์ก่อน
7. บทความที่ได้รับการตอบรับเพื่อตีพิมพ์ในวารสารภาษาปริทัศน์ สถาบันภาษา

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยแล้ว จะต้องไม่ปรากฏในสิ่งพิมพ์อื่นใดก่อนที่จะปรากฏในวารสารภาษาปริทัศน์สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

8. กองบรรณาธิการจะส่งวารสารที่มีบทความของผู้เขียนตีพิมพ์ให้แก่ผู้เขียนจำนวน 1 ฉบับ หากผู้เขียนต้องการได้บทความที่ตีพิมพ์เพิ่มเติม สามารถดาวน์โหลดหรือสั่งซื้อได้ที่หน้าเว็บไซต์ของสถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย (www.culi.chula.ac.th)
9. บทความที่ตีพิมพ์ในวารสารภาษาปริทัศน์ สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ถือเป็นลิขสิทธิ์ของผู้เขียนบทความ และสถาบันภาษา ผู้ใดต้องการตีพิมพ์ซ้ำต้องได้รับอนุญาตจากผู้เขียนและสถาบันภาษาก่อน

การเรียงลำดับหัวข้อบทความวิจัย

ชื่อเรื่อง (ชิดขวา) Font Thai Sarabun ขนาด 16 Point / bold

ชื่อเรื่องควรมีทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ

ชื่อผู้เขียน (ชิดขวา) Font Thai Sarabun ขนาด 14 Point

พร้อมระบุสังกัด ด้วย Font Thai Sarabun ขนาด 12 Point

บทคัดย่อ (ชิดซ้าย) Font Thai Sarabun ขนาด 14 Point / bold

สรุปเนื้อหาของบทความให้ได้ใจความชัดเจน มีการสรุปสาระสำคัญของเรื่องโดยเฉพาะวัตถุประสงค์ วิธีการ และผลการวิจัย และต้องมีทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ความยาวไม่เกิน 15 บรรทัด สำหรับบทคัดย่อภาษาอังกฤษผู้เขียนต้องตรวจสอบความถูกต้องทางไวยากรณ์และการใช้ภาษาก่อนส่งมาพิจารณา

คำสำคัญ (ชิดซ้าย) Font Thai Sarabun ขนาด 12 Point / bold

ระบุคำประมาณ 4 – 6 คำที่เป็นคำสำคัญของเนื้อหาและเหมาะสำหรับนำไปใช้เป็นคำค้นในระบบฐานข้อมูล

บทนำ (ชิดซ้าย) Font Thai Sarabun ขนาด 14 Point / bold

เป็นการอธิบายถึงที่มาและความสำคัญของปัญหา และเหตุผลที่นำไปสู่การวิจัยมีข้อมูลทางวิชาการและวิจัยสนับสนุนหรือโต้แย้ง รวมถึงแนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง และมีการระบุถึงวัตถุประสงค์และเป้าหมายของการวิจัยอย่างชัดเจน

วิธีดำเนินการวิจัย (ชิดซ้าย) Font Thai Sarabun ขนาด 14 Point / bold

อธิบายถึงกระบวนการดำเนินการวิจัยและแนวทางในการวิเคราะห์อย่างละเอียดและชัดเจน

ผลการวิจัย (ชิดซ้าย) Font Thai Sarabun ขนาด 14 Point / bold

เสนอผลการวิจัยที่ตรงประเด็นตามลำดับขั้นของการวิจัย การใช้ตารางหรือแผนภูมิไม่ควรเกิน 5 ตารางหรือแผนภูมิโดยมีการแปลความหมายและวิเคราะห์ผลที่ค้นพบอย่างชัดเจน มีการใส่เลขและชื่อกำกับแต่ละตาราง

อภิปรายผล (ชิดซ้าย) Font Thai Sarabun ขนาด 14 Point / bold

ตอบคำถามงานวิจัย เปรียบเทียบและตีความผลการวิจัยให้เข้ากับหลักทฤษฎี แนวคิดและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง อาจระบุข้อจำกัดของงานวิจัยและคำแนะนำสำหรับผู้ที่สนใจทำวิจัยในศาสตร์หรือสาขาที่เกี่ยวข้อง

(กรุณาแยกส่วนของผลการวิจัยและอภิปรายผลออกจากกันเป็นสองส่วน)

สรุป (ชิดซ้าย) Font Thai Sarabun ขนาด 14 Point / bold

สรุปสาระสำคัญของผลการวิจัย และให้ข้อเสนอแนะที่จะนำผลการวิจัยนั้นไปใช้ประโยชน์

เอกสารอ้างอิง (ชิดซ้าย) Font Thai Sarabun ขนาด 12 Point / bold

วารสารภาษาปริทัศน์ใช้รูปแบบการอ้างอิงของ APA (American Psychological Association)

การอ้างอิงในเนื้อหา ให้ใช้รูปแบบ ดังนี้

(ชื่อ-นามสกุลผู้แต่ง, ปีที่พิมพ์, เลขหน้า)

ตัวอย่าง

(สุพัฒน์ สุกมลสันต์, 2545, 45)

(Jeffries and McIntyre, 2010)

(Norgaard, Montoro, and Busse, 2010)

(Jeffries and McIntyre, 2010; Norgaard, Montoro, and Busse, 2010)

หมายเหตุ: ในแต่ละหัวข้อหลักอาจมีการแบ่ง เป็นหัวข้อย่อยๆ ได้ แต่ทั้งนี้ หัวข้อย่อยต้องมีระดับหัวข้อ (levels of heading) ไม่ตรงกับหัวข้อหลัก

ตัวอย่าง

บทนำ <-- หัวข้อหลัก

วัตถุประสงค์ <-- หัวข้อย่อย

.....

วิธีดำเนินการวิจัย <-- หัวข้อหลัก

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง <-- หัวข้อย่อย

.....

เครื่องมือ

.....

วิธีการเก็บข้อมูล

.....

ผลการวิจัย <-- หัวข้อหลัก

อภิปรายผล <-- หัวข้อหลัก

การเรียงลำดับหัวข้อบทความวิชาการ

ชื่อเรื่อง (ชิดขวา) Font Thai Sarabun ขนาด 16 Point / bold

ชื่อเรื่องควรมีทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ

ชื่อผู้เขียน (ชิดขวา) Font Thai Sarabun ขนาด 14 Point / bold

พร้อมระบุสังกัด ด้วย Font Thai Sarabun ขนาด 12 Point

บทคัดย่อ (ชิดซ้าย) Font Thai Sarabun ขนาด 14 Point / bold

สรุปเนื้อหาของบทความให้ได้ใจความชัดเจน มีการสรุปสาระสำคัญของเรื่องโดยเฉพาะวัตถุประสงค์ วิธีการ และผลการวิจัย และต้องมีทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ความยาวไม่เกิน 15 บรรทัด

คำสำคัญ (ชิดซ้าย) Font Thai Sarabun ขนาด 12 Point / bold

ระบุคำประมาณ 4 - 6 คำที่เป็นคำสำคัญของเนื้อหาเหมาะสำหรับนำไปใช้เป็นคำค้นในระบบฐานข้อมูล

บทนำ(ชิดซ้าย) Font Thai Sarabun ขนาด 14 Point / bold

เป็นส่วนแนะนำและปูพื้นเรื่องเพื่อให้ผู้อ่านทราบข้อมูลเบื้องต้นและเนื้อหา รวมทั้งระบุถึงขอบเขตเนื้อหา วัตถุประสงค์หรือคำถามในการศึกษาค้นคว้าของบทความวิชาการ

เนื้อหา

หัวข้อ (ชิดซ้าย) Font Thai Sarabun ขนาด 14 Point / bold

เป็นส่วนหลักของเนื้อหาบทความ มีการแบ่งประเด็นออกเป็นเรื่องย่อย ๆ และมีการจัดเรียงลำดับเป็นหัวข้อตามรายละเอียดของเนื้อหา

สรุป (ชิดซ้าย) Font Thai Sarabun ขนาด 14 Point / bold

เป็นการสรุปเนื้อหาอย่างชัดเจนและกระชับ มีการตอบคำถามที่ตั้งไว้และอภิปรายถึงผลดี/ผลเสีย คำแนะนำ วิธีการแก้ปัญหา ประโยชน์ต่อการเรียนการสอนและงานวิจัยด้านภาษาอังกฤษ หรือข้อจำกัดต่างๆ

เอกสารอ้างอิง (ชิดซ้าย) Font Thai Sarabun ขนาด 14 Point / bold

เขียนบรรณานุกรมในรูปแบบ APA (American Psychological Association)

หมายเหตุ เอกสารอ้างอิงท้ายบทความ ให้ใช้รูปแบบดังนี้

หนังสือ

ชื่อผู้แต่ง. (ปีที่พิมพ์). **ชื่อหนังสือ(ตัวหนา).** สถานที่พิมพ์: สำนักพิมพ์.

ตัวอย่าง

Hogue, A. (2008). **First Steps in Academic Writing.** New York: Pearson Education.

บทความจากวารสาร

ชื่อผู้แต่ง. (ปีที่พิมพ์). ชื่อบทความ. **ชื่อวารสาร(ตัวหนา)**, ปีที่ (ฉบับที่), เลขหน้าที่อ้างถึง.

ตัวอย่าง

Hulstijn, J. H. (1993). When Do Foreign-Language Readers Look Up the Meaning of Unfamiliar Words? The Influence of Task and Learner Variables. **The Modern Language Journal**, 77(2). 139-147.

บทความจากหนังสือ

ชื่อผู้แต่ง. (ปีที่พิมพ์). ชื่อบทความ. ใน ชื่อผู้แต่ง **ชื่อหนังสือ(ตัวหนา),** เลขหน้าที่อ้างถึง. สถานที่พิมพ์: สำนักพิมพ์

ตัวอย่าง

Trenkic, D. (2002). Form-meaning connections in the acquisition of English articles. In S. Foster-Cohen, T. Ruthenberg and M. Poschen (Eds), **EUROSLA yearbook** (pp. 115-33). Amsterdam: John Benjamins.

Prévost, P. and White, L. (1999). Finiteness and variability in SLA: more evidence for missing surface inflection. In A. Greenhwell, H. Littlefield and C. Tano (Eds), *BUCLD 23:* **Proceedings of the annual Boston University conference on language development** (pp. 575-86). Somerville, MA: Cascadilla Press.

วิทยานิพนธ์

ชื่อผู้แต่ง. (ปีที่พิมพ์). **ชื่อวิทยานิพนธ์(ตัวหนา)**. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต/ดุษฎีบัณฑิต. ชื่อมหาวิทยาลัย.

ตัวอย่าง

อารีรักษ์ มีแจ้ง. (2547). **การพัฒนารูปแบบการสอนกลวิธีการอ่านภาษาอังกฤษโดยใช้หลักการเรียนรู้แบบร่วมงานสำหรับนิสิตนักศึกษา**. วิทยานิพนธ์ปริญญาครุศาสตร์ดุษฎีบัณฑิต. จุฬาลงกรณ์ มหาวิทยาลัย

เว็บเพจ

ชื่อผู้แต่งหรือหน่วยงานเจ้าของเว็บไซต์. (ปีที่จัดทำ). **ชื่อเรื่อง(ตัวหนา)**. ค้นจาก (ชื่อ website) เมื่อวันที่ เดือน ปี.

ตัวอย่าง

Wiersema, N. (2002). **How does Collaborative Learning Actually Work in a Classroom and How do Students React to It? A Brief Reaction.** Retrieved from: http:// www.lgu.ac.uk/deliberations/ collab. learning/wiersema. html. On March 11, 2010.

การระบุเลข DOI

ตัวอย่าง

Hudson Kam, C. L., & Newport, E. L. (2009). Getting it right by getting it wrong: When learners change languages. **Cognitive Psychology**, 59(1):30-66. doi:10.1016/ j.cogpsych. 20 09.01.001