

วารสาร ภาษาปริทัศน์

ฉบับที่ 27 ปีพุทธศักราช 2555

บรรณาธิการ

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. กุลพร หิรัญบุรณะ

กองบรรณาธิการ

ศาสตราจารย์กิตติคุณ ดร. อัจฉรา วงศ์โสธร

ศาสตราจารย์กิตติคุณ ดร. กาญจนา ปราบพาล

ศาสตราจารย์ ดร. อุดม วโรตม์สถิต

รองศาสตราจารย์ ดร. วัฒนา พัดเกตุ

รองศาสตราจารย์อัญญิการ์ โรงสะอาด

รองศาสตราจารย์ประกายแก้ว โอภาณนท้อมตะ

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. จิรดา วุฒินายก

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. อรอนงค์ ชาศร

ผู้ช่วยศาสตราจารย์พิมพ์ดี นาควิโรจน์

ผู้ช่วยศาสตราจารย์สาวีตรี วุฒิกะโร

ผู้ช่วยศาสตราจารย์อังกอร์ ชนนานา

ผู้ช่วยศาสตราจารย์อมตา เวชพฤติ

อาจารย์อัมพิกา รัตตะรังสี

อาจารย์กรรณา นาผล

อาจารย์ภัทรอร ภัทรากร

กรรมการผู้ทรงคุณวุฒิภายนอกสภาวิชาการ
มหาวิทยาลัยราชภัฏธนบุรี

ข้าราชการบำนาญ

ราชบัณฑิตยสถาน

คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัย นเรศวร

สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

คณะภาษาและการสื่อสาร

สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์

สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ฝ่ายจัดพิมพ์และประสานงาน

นางสาวชัชฎา ทวีชาติวิทยากุล

นางสาวนิรมล เข้มแสงทอง

ฝ่ายจัดการและเผยแพร่

นายพุม ศรีโสภณกรณ์

ฝ่ายศิลปกรรมและภาพ

นายมนตรี พุกเจริญ

พิมพ์ที่ โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

<http://www.cuprint.chula.ac.th>

โทร. 0-2215-3612, 0-2218-3563, 0-2218-3557

E-mail: cuprint@hotmail.com

ISSN 0857-7285

วารสารภาษาปริทัศน์ เป็นวารสารวิชาการของสถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

มีวัตถุประสงค์เพื่อ

1. เผยแพร่ความรู้ภาษาอังกฤษ ตลอดจนความก้าวหน้าทางวิชาการเกี่ยวกับการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ
2. เผยแพร่ความเคลื่อนไหวภายในแวดวงการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ ตลอดจนเป็นสื่อกลางในการแลกเปลี่ยนความรู้ และประสบการณ์ในการเรียนการสอนภาษาอังกฤษระหว่างครู อาจารย์ ภาษาอังกฤษในสถาบันต่างๆ
3. ส่งเสริมให้อาจารย์และผู้ทรงคุณวุฒิเสนอผลงานทางวิชาการ และมีส่วนร่วมในด้านการเผยแพร่วิชาการ และให้บริการแก่สังคม กำหนดออกปีละ 1 ฉบับ

ส่งข้อคิดเห็นและข้อเสนอแนะ :

บรรณาธิการวารสารภาษาปริทัศน์
สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
อาคารเปรมบุรฉัตร
ถนนพญาไท ปทุมวัน
กรุงเทพฯ ๑ 10330

- บทความทุกเรื่องที่ตีพิมพ์ในวารสารผ่านการกลั่นกรองจากคณะกรรมการผู้ทรงคุณวุฒิ
- ทศนะและข้อคิดเห็นใด ๆ ในวารสารภาษาปริทัศน์เป็นทศนะของผู้เขียน กองบรรณาธิการไม่จำเป็นต้องเห็นด้วยกับทศนะเหล่านั้นและไม่ถือเป็นว่าเป็นความรับผิดชอบของกองบรรณาธิการ
- ลิขสิทธิ์บทความของผู้เขียนและสถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยได้รับการสงวนสิทธิ์ตามกฎหมาย การตีพิมพ์ซ้ำต้องได้รับอนุญาตโดยตรงจากผู้เขียนและสถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยเป็นลายลักษณ์อักษร

บรรณาธิการแถลง

วารสารภาษาปริทัศน์ฉบับที่ 27 รวบรวมบทความวิจัยและวิชาการที่น่าสนใจ ในวงการการเรียนการสอนภาษา อาทิเช่น การศึกษารูปแบบความสัมพันธ์ของ โครงสร้างเชิงเส้นของนานาปัจจัยที่มีผลต่อ สัมฤทธิ์ผลทางด้านภาษาอังกฤษของนิสิตชั้น ปีที่ 1 ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย โดยรอง ศาสตราจารย์ ดร. สุพัฒน์ สุกมลสันต์ และ คณะ และรูปแบบต่างๆ ของประโยคเงื่อนไขที่ ใช้คำสันธาน *if* โดย อาจารย์จรรยา เกณี นอกจากนี้บทความวิชาการที่เป็นประโยชน์ ได้แก่ บทความเรื่อง เมื่อออกเสียงคำว่า เพชรบุรีเป็น /เพ็ชชะ/บุรี/ ทำไม/บุรี/ จึง กลายเป็น /บุรี/ โดยศาสตราจารย์ ดร. อุดม วโรตม์ลิขิตต์ การเปรียบเทียบก่อนและ หลังการทดสอบรวมเพื่อการวิจัย โดยรอง ศาสตราจารย์ ดร. สุพัฒน์ สุกมลสันต์ และ บทความวิจารณ์เกี่ยวกับการเรียนการสอน ทางไกลเรื่อง ย้อนพินิจการสอนคำศัพท์ ภาษาอังกฤษในรายการในโทรทัศน์เพื่อ การศึกษา โดย รองศาสตราจารย์ ดร. นุสบา กนกศิลป์ธรรม และอาจารย์ อรรถพล

คำเขียน และ การสอนภาษาอังกฤษในฐานะ ภาษาต่างประเทศ: อดีตสู่ปัจจุบัน โดยผู้ช่วย ศาสตราจารย์ ดร. ศักดิ์สิทธิ์ แสงบุญ

วารสารภาษาปริทัศน์ฉบับนี้ยังได้ นำเสนอบทความวิจารณ์หนังสือเรื่อง *English for Psychology in Higher Education Studies* ของ Jane Short โดย อาจารย์มณฑิรา ดำรงมณี และเรื่อง *Grammar for Business* โดย ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. กุลพร หิรัญบุรณะ บทความ วิจารณ์บทความ เรื่อง “*Research agenda: Priorities for future research in second language assessment*” ของ S. Stoyanoff ในวารสาร *Language Teaching* โดย อาจารย์ภัทรอร ภัทรนคร

กองบรรณาธิการวารสารภาษา ปริทัศน์หวังว่าบทความต่าง ๆ นี้จะได้เสนอ แนวคิด สาระที่เป็นประโยชน์ต่อการเรียนการ สอนภาษาโดยเฉพาะภาษาอังกฤษในแ่งมุม ต่าง ๆ เพื่อนำไปสู่เวทีการวิจัยในหัวข้อที่ เกี่ยวข้องต่อไป

กุลพร หิรัญบุรณะ



สารบัญ

วารสาร

ภาษาปริทัศน์

ฉบับที่ 27 ปีพุทธศักราช 2555

บ.ก. แฉลง

การศึกษารูปแบบความสัมพันธ์ของโครงสร้างเชิงเส้นของนานาปัจจัยที่มีผลต่อ สัมฤทธิ์ผลทางด้านภาษาอังกฤษของนิสิตชั้นปีที่ 1 ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย รองศาสตราจารย์ ดร. สุวัฒน์ สุขมณีนันต์ และคณะ	1
รูปแบบต่าง ๆ ของประโยคเงื่อนไขที่ใช้คำสันธาน if อาจารย์ จรูญ เกณี	23
เมื่อออกเสียงคำว่า เพชรบุรี เป็น [เพ็ชชะ/บุรี] ทำไม [บุรี] จึงกลายเป็น [บุรี] ศาสตราจารย์ ดร. อุดม วโรตม์สิขิตติ์	45
การเปรียบเทียบก่อนและหลังการทดสอบรวมเพื่อการวิจัย (Priori and Posteriori Comparisons for a Research Study) รองศาสตราจารย์ ดร. สุวัฒน์ สุขมณีนันต์	52
ย้อนพินิจการสอนคำศัพท์ภาษาอังกฤษในรายการโทรทัศน์เพื่อการศึกษา รองศาสตราจารย์ ดร. บุษบา กนกศิลป์ธรรม อาจารย์ อรรถพล คำเขียน	69
การสอนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศ: อดีตสู่ปัจจุบัน ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ศักดิ์สิทธิ์ แสงบุญ	89
บทความวิจารณ์ หนังสือเรื่อง English for Psychology in Higher Education อาจารย์ มณฑิรา คำรงมณี	105
หนังสือเรื่อง Grammar for Business ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. กุลพร หิรัญบุรณะ	108
บทความเรื่อง Research Agenda: Priorities for Future Research in Second Language Assessment อาจารย์ ภัทรธร ภัทรนคร	112

การศึกษารูปแบบความสัมพันธ์ของโครงสร้างเชิงเส้น ของนานาปัจจัยที่มีผลต่อสัมฤทธิ์ผล ทางด้านภาษาอังกฤษ ของนิสิตชั้นปีที่ 1 ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สุพัฒน์ สุขมลสันต์

จรรยา เกณี และ

วศินานันท์ สุวรรณสิทธิ์

สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนารูปแบบจำลองความสัมพันธ์ของโครงสร้างเชิงเส้นของนานาปัจจัยที่มีผลต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาอังกฤษของนิสิตชั้นปีที่ 1 ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เพื่อศึกษาผลกระทบโดยตรงและผลกระทบรวมของปัจจัยต่างๆ เพื่อสำรวจรูปแบบ กิจนิสัย และแรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษของนิสิต และเพื่อสำรวจเจตคติของนิสิตต่อรายวิชาภาษาอังกฤษ ผลวิจัยได้แก่นิสิตชั้นปีที่ 1 จำนวน 1000 คน จากประชากรจำนวน 4629 คน ที่ได้จากการสุ่มอย่างง่ายจาก 18 คณะ เครื่องมือการวิจัยได้แก่แบบสอบถามที่เกี่ยวข้อง 5 ชุดและแบบทดสอบผลสัมฤทธิ์ในการเรียน 4 ชุด เก็บข้อมูลในตอนต้นและปลายภาคเรียนที่ 2 แล้ววิเคราะห์ข้อมูลด้วยโปรแกรม LISREL และ SPSS ด้วยสถิติเชิงพรรณนา และ SEM (Structural Equation Modeling)

ผลการวิจัยสรุปได้ว่า รูปแบบความสัมพันธ์ของโครงสร้างเชิงเส้นเชิงทฤษฎีที่ปรับแล้วสอดคล้องกับรูปแบบโครงสร้างเชิงประจักษ์อย่างมีนัยสำคัญ ตัวแปรที่มีผลโดยตรงต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาอังกฤษคือ สมรรถภาพทางภาษาอังกฤษ แรงจูงใจ และภูมิหลังทั่วไป และผลกระทบรวมของตัวแปรมากที่สุด คือ สมรรถภาพทางภาษาอังกฤษ รูปแบบในการเรียน และภูมิหลังทั่วไป รูปแบบในการเรียนภาษาอังกฤษที่นิสิตชอบมากที่สุดคือ การเรียนแบบมีการเคลื่อนไหว การทดลองทำ และการมองเห็น กิจนิสัยที่นิสิตใช้ในการเรียนภาษาอังกฤษเสมอคือ การทำการบ้านให้เสร็จทันตามกำหนด แต่มีความสับสนในการเรียน นิสิตมีแรงจูงใจระดับสูงในทางบวกเพื่อใช้ภาษาอังกฤษเป็นเครื่องมือ แต่มีแรงจูงใจในการเรียนในระดับปานกลางเท่านั้น และนิสิตมีเจตคติที่ดีค่อนข้างสูงต่อผู้สอน เนื้อหาวิชา วิธีสอน และอุปกรณ์การสอนในการเรียนรายวิชา Exp Eng I

คำสำคัญ: การเรียนภาษาอังกฤษ, สัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาอังกฤษ

Abstract

The objectives of this study were to develop a linear structural equation model of variables affecting the achievement in learning English of first-year students at Chulalongkorn University, to find their direct and total effects, to survey the students' learning styles, learning habits and motivation in learning English, and to survey their attitudes towards experiential English I. The subjects were 1000 students randomly selected from the population of 4629 students from 18 faculties. The research instruments were 5 sets of related questionnaires and 4 achievement tests. The data were collected in the first and second semesters and then analyzed by LISREL and SPSS programs using descriptive statistics and SEM.

The findings can be summarized as follows: the adjusted hypothetical model fits empirical model significantly. The variables that have strong direct effects on students' achievement in learning English are their English proficiency, motivation in learning and general background. The variables that have strong total effects on the achievement are English proficiency, learning styles and general background. The learning styles that the students like most are kinesthetic, experience and visual learners. The normal habits in learning English that the students used are to finish their assignments in time but they do things carelessly. The students have high instrumental motivation but only moderate motivation in learning English. They have rather high positive attitudes towards the teachers, course content, teaching methods and teaching facilities in learning experiential English I.

Key words: English language learning; Achievement in learning English

ความสำคัญและที่มาของปัญหาการวิจัยและการทบทวนเอกสารที่เกี่ยวข้อง

ปัจจุบันนี้ เป็นที่ยอมรับกันว่า ภาษาอังกฤษเป็นสื่อสากลที่จำเป็นต้องใช้เพื่อการศึกษาหรือสืบค้นข้อมูลต่างๆของนิสิตนักศึกษา และบุคคลอื่นๆที่เกี่ยวข้องทั้งทางระบบเครือข่ายคอมพิวเตอร์ หรือสื่ออื่นๆ มากที่สุดในโลก เช่น ปรมาณร้อยละ 30 ของ

ผู้ใช้เครือข่ายระบบคอมพิวเตอร์หรือประมาณ 312,924,679 ล้านคนใช้ภาษาอังกฤษ (internet World Stat, 2006) และภาษาอังกฤษยังใช้ในสิ่งพิมพ์มากที่สุดในโลก รวมทั้งเป็นภาษาซึ่งผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาใช้เพื่อพูดเป็นจำนวนมากที่สุดในโลกด้วย (Vistawide, 2006)

แต่อย่างไรก็ตาม แม้ว่าในประเทศไทยจะมีการเรียนการสอนภาษาอังกฤษมานานติดต่อกันถึง 88 ปีแล้วนับตั้งแต่ปี พ.ศ.

2464 จนถึงปัจจุบันนี้ แต่ว่าสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาอังกฤษของผู้เรียนในระดับต่างๆ โดยทั่วไปยังอยู่ในระดับที่ต่ำในทุกๆ ทักษะ และยังไม่น่าพึงพอใจ (สุพัฒน์ สกมลสันต์, 2532; Vibulphol, 1996; ประเทืองสุข ยิ่งเสถียร, 2542) แต่ว่าปัจจัยสาเหตุต่างๆ ของความล้มเหลวของการเรียนการสอนภาษาอังกฤษดังกล่าวแล้ว ยังไม่มีการศึกษากันอย่างจริงจังในเชิงความสัมพันธ์กันในรูปแบบจำลอง ในอดีตมักมีการศึกษาผลกระทบของปัจจัยบางอย่างในจำนวนจำกัดต่อผลการเรียนภาษาอังกฤษ เช่น ความสัมพันธ์ของสภาพแวดล้อมทางบ้านและโรงเรียนกับผลสัมฤทธิ์ในการเรียนภาษาอังกฤษ (กอบกุลรังสิยะโรจน์, 2527) ความสัมพันธ์ของความรู้ทางไวยากรณ์กับการเขียนภาษาอังกฤษ (ขจร พริ้งจำรัส, 2519) และผลกระทบของความถนัดและเจตคติต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาอังกฤษของนักศึกษา (มานพไฮตระกูล, 2424) เป็นต้น และเคยมีการศึกษาปัจจัยต่างๆ จำนวน 10 ตัวที่มีผลต่อการเรียนภาษาอังกฤษของนักศึกษาไทย แต่ก็นานแล้ว และใช้วิธีการวิเคราะห์ที่ไม่ซับซ้อนมากนัก คือใช้วิธีการวิเคราะห์วิถีสัมพันธ์ (Path Analysis) เท่านั้น (สุพัฒน์ สกมลสันต์, 2534) แต่ในปัจจุบันนี้มีวิธีการวิเคราะห์ข้อมูลที่ละเอียดและซับซ้อนมากกว่าเดิมมาก ได้แก่ การวิเคราะห์รูปแบบจำลองความสัมพันธ์ของโครงสร้างเชิงเส้นของนานาปัจจัย (Linear Structural Relationship Model Analysis) โดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูปชื่อ LISREL (Linear Structural Relationship Program) ดังนั้น คณะผู้วิจัยในฐานะผู้สอนภาษาอังกฤษที่จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยจึงมีความสนใจที่จะศึกษาปัจจัยต่างๆ จำนวนมากที่คาดว่าจะมีผลกระทบโดยตรงและทางอ้อมต่อสัมฤทธิ์ผล

ในการเรียนภาษาอังกฤษของนิสิตของมหาวิทยาลัยแห่งนี้

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อพัฒนารูปแบบจำลองความสัมพันธ์ของโครงสร้างเชิงเส้นของนานาปัจจัยที่มีผลต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาอังกฤษรายวิชา Experiential English I และ II ของนิสิตชั้นปีที่ 1 ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
2. เพื่อศึกษาผลกระทบโดยตรงและทางอ้อมรวมทั้งขนาดของผลโดยรวมของปัจจัยต่างๆ ต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาอังกฤษของนิสิตชั้นปีที่ 1 ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยที่เรียนรายวิชา Experiential English I & II
3. เพื่อสำรวจแรงจูงใจในการเรียน (Learning Motivation) รูปแบบในการเรียน (Learning Styles) และกิจนิสัยในการเรียน (Learning Habits) ภาษาอังกฤษของนิสิตชั้นปีที่ 1 ที่เรียนรายวิชา Experiential English I
4. เพื่อสำรวจเจตคติเชิงประเมินของนิสิตต่อรายวิชา Experiential English I

วิธีการวิจัย

1. ประชากร (Population) ได้แก่ นิสิตชั้นปีที่ 1 ที่ลงทะเบียนเรียนรายวิชา Experiential English 1 ปีการศึกษา 2552 จำนวน 4629 คน
2. พหุวิจัย (Subjects) หรือกลุ่มตัวอย่าง (Samples) กำหนดให้กลุ่มตัวอย่างมีขนาดที่เหมาะสมเมื่อกำหนดให้ความเชื่อมั่นในการสุ่มคือ 95% และความคลาดเคลื่อนในการสุ่มไม่เกิน 5% หรือประมาณ 1000 คน (Krejcie and Morgan, 1970;

- Yamane, 1967) โดยวิธีสุ่มอย่างง่าย (Simple Sampling Technique) เมื่อกำหนดให้หน่วยการสุ่ม (Sampling Unit) คือ นิสิตของแต่ละคณะวิชา และ สัดส่วนของผู้ที่มิเจตคติต่อต้านต่างๆของการเรียนการสอนวิชาภาษาอังกฤษ (Experiential English I)ในทางบวกและทางลบเป็นอัตราส่วน 50:50
3. ตัวแปรในการวิจัย ประกอบด้วยตัวแปรที่สังเกตเห็นได้ (Observed Variables) จำนวน 8 ตัว และตัวแปรแฝง (Latent Variables) จำนวน 31 ตัว ดังมีชื่อและตัวย่อที่ใช้ต่อไปนี้
 1. ภูมิหลังทั่วไป (General Background หรือ Gen_Back) ประกอบด้วย
 1. อายุ (AGE)
 2. เพศ (GENDER)
 3. ชนิดของโรงเรียน (School Types หรือ SCH_TYPE)
 4. ภาคที่ตั้งของโรงเรียน (School Location หรือ SCH_LOC)
 5. จำนวนหน่วยกิตที่เรียน (No. of Credits หรือ N_CREDIT)
 6. โปรแกรมการเรียน (Learning Program หรือ PROGRAM)
 2. ภูมิหลังทางภาษาอังกฤษ (English Background หรือ Eng_Back) ประกอบด้วย
 1. การเรียนกวดวิชาภาษาอังกฤษ (English Coaching หรือ E_COACH)
 2. จำนวนชั่วโมงเรียนภาษาอังกฤษนอกชั้นเรียน (No. of hours learning English outside of the class หรือ HRO)
 3. สมรรถภาพทางภาษาอังกฤษ (English Proficiency หรือ Proficiency) ประกอบด้วย
 1. ความสามารถในการฟัง (Listening Skill หรือ LISTX)
 2. ความสามารถในการอ่าน (Reading Skill หรือ READX)
 3. ความสามารถในการเขียน (Writing Skill หรือ WRITX)
 4. รูปแบบการเรียนรู้ (Learning Styles หรือ Styles) ประกอบด้วย
 1. ชอบอ่าน (Visual Learners หรือ VISUAL)
 2. ชอบฟัง (Audio Learners หรือ AUDIO)
 3. ชอบเคลื่อนไหวร่างกาย (Kinesis Learners หรือ KINE)
 4. ชอบทดลองทำสิ่งที่เรียน (Experiential Learners หรือ EXPERIEN)
 5. ชอบเรียนคนเดียว (individual Learners หรือ INDIVID)
 6. ชอบเรียนกับกลุ่มเพื่อน (Group Learners หรือ GROUP)
 5. เจตคติในการเรียน (Learning Attitudes หรือ Attitudes) ประกอบด้วย
 1. เจตคติต่อวิธีสอน (Attitude Towards Teaching Methodology หรือ ATT_METH)
 2. เจตคติต่อโสตทัศนูปกรณ์ (Attitude Towards Audio-Visual Equipments หรือ ATT_TOOL)
 3. เจตคติต่อผู้สอน (Attitude Towards instructors หรือ ATT_INST)
 4. เจตคติต่อเนื้อหาวิชา (Attitude Towards Subject Contents หรือ ATT_CONT)

5. เจตคติต่อบรรยากาศในการเรียน (Attitude Towards Learning Atmosphere หรือ ATT_ATMO)

6. แรงจูงใจในการเรียน (Learning Motivation หรือ Motivation) ประกอบด้วย

1. แรงจูงใจด้านเครื่องมือ (instrumental Motivation หรือ MOT_INSTR)

2. แรงจูงใจด้านวัฒนธรรมหรือนุรณาการ (Cultural/integrated Motivation หรือ MOT_INTE)

3. แรงจูงใจเกี่ยวกับหน่วยกิตการเรียน (Learning Credit-Related Motivation หรือ MOT_CRED)

7. นิสัยในการเรียน (Learning Habits หรือ Habits) ประกอบด้วย

1. นิสัยในการเรียนภาษาอังกฤษโดยตรง (Direct Learning Habits หรือ HABIT_DI)

2. นิสัยในการเรียนภาษาอังกฤษทางอ้อม (indirect Learning Habits หรือ HABIT_IN)

8. สัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาอังกฤษ (English Achievement หรือ Achievement) ประกอบด้วย

1. ผลการเรียนรายวิชา Experiential English I กลางภาค (หรือ MID1)

2. ผลการเรียนรายวิชา Experiential English I ปลายภาค (หรือ FINAL1)

3. ผลการเรียนรายวิชา Experiential English II กลางภาค (หรือ MID2)

4. ผลการเรียนรายวิชา Experiential English II ปลายภาค (หรือ FINAL2)

ขอบเขตของการวิจัย

1. ตัวแปรแฝง (Latent Variables) มี 31 ตัว

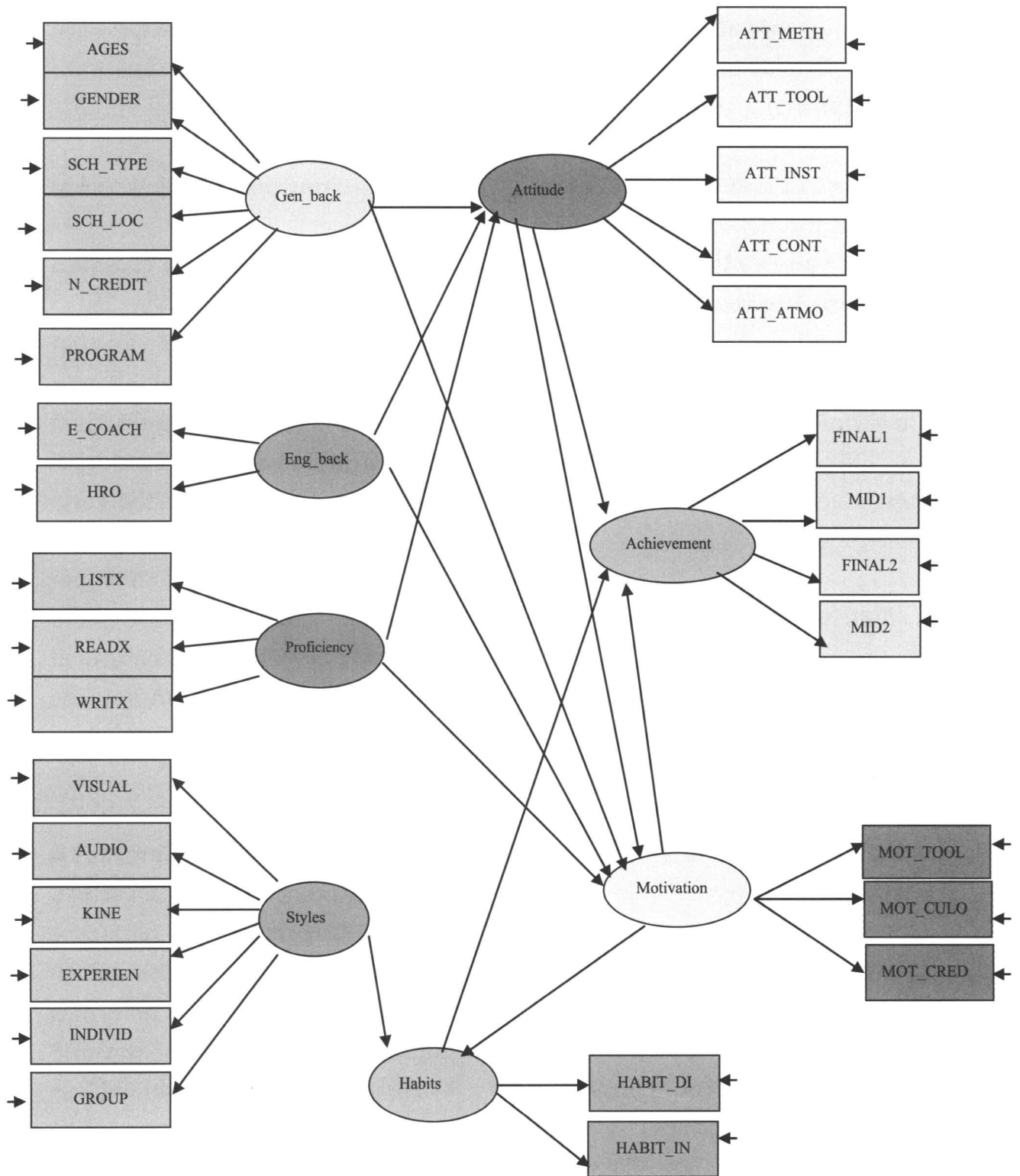
2. ตัวแปรสังเกตได้ (Observed Variables) มี 8 ตัว

3. พหุวิจัยได้แก่ตัวอย่างที่เหมาะสมจากประชากรนิสิตชั้นปีที่ 1 ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยจาก 18 คณะวิชาที่ลงทะเบียนเรียนรายวิชา Experiential English I และ II ในปีการศึกษา 2553 จำนวนรายวิชาละ 1000 คน

4. การวิเคราะห์ข้อมูลใช้การศึกษาเชิงยืนยัน (Confirmatory Approach) โดยใช้โปรแกรม LISREL (Linear Structural Relationships) แทนที่จะเป็นการศึกษาเชิงสำรวจ (Exploratory Approach)

สมมติฐานการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ คณะผู้วิจัยได้ทำการศึกษาผลการวิจัยที่เกี่ยวข้องของจำนวนมากเกี่ยวกับอิทธิพลของตัวแปร (นักวิจัยบางคนเรียกว่าตัวประกอบ หรือองค์ประกอบ) ที่มีผลต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาอังกฤษ เช่น สุพัฒน์ สุกมอลสันต์ (2534) ปราโมทย์ ครอบบุญศรี (2533) ชีรพงศ์ แก่นอินทร์ (2532) อัจฉรา วงศ์โสธร และคณะ (2526) มานพ โสตระกุล (2524) Sukamolson (1979) และ Burstall (1978) จึงตั้งสมมติฐานเกี่ยวกับความสัมพันธ์ของตัวแปรต่างๆ ที่ต้องการศึกษาได้ตั้งรูปแบบความสัมพันธ์เชิงสมมติฐาน (Hypothesized Model) ดังต่อไปนี้



แผนภูมิที่ 1: รูปแบบสมการโครงสร้างเชิงสมมติฐานในการวิจัย
(หรือ รูปแบบโครงสร้างเชิงทฤษฎี)

ข้อตกลงเบื้องต้น

การวิจัยครั้งนี้คณะผู้วิจัยมีข้อตกลงเบื้องต้นดังต่อไปนี้

1. แบบทดสอบสัมฤทธิ์ผลกลางภาคและปลายภาคของรายวิชา Experiential English I และ II ของสถาบันภาษา เป็นแบบทดสอบที่มีความตรง (Validity) และความเที่ยง (Reliability) สูงในระดับที่เชื่อถือได้ เนื่องจากแบบทดสอบดังกล่าวจัดสร้างขึ้นโดยคณะกรรมการออกข้อสอบที่แต่งตั้งอย่างเป็นทางการจากราชการจากสถาบันภาษา คณะกรรมการเหล่านี้มีความรู้และประสบการณ์ในการเรียนการสอนและการทดสอบมาแล้วเป็นอย่างดีส่วนมากมีคุณวุฒิอย่างต่ำระดับปริญญาโทจากมหาวิทยาลัยในประเทศ และต่างประเทศ มีประสบการณ์การสอนมานาน รวมทั้งมีประสบการณ์ในการใช้ภาษาอังกฤษในต่างประเทศมาแล้ว นอกจากนี้ แบบทดสอบนี้จัดสอบโดยฝ่ายวิชาการของสถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
2. แบบทดสอบ CU-TEP ฉบับที่ใช้เพื่อการทดสอบพลวิสัยครั้งนี้เป็นแบบทดสอบที่มีความตรง (Validity) และความเที่ยง (Reliability) สูงในระดับที่เชื่อถือได้ เนื่องจากแบบทดสอบดังกล่าวจัดสร้างขึ้นโดยคณะกรรมการออกข้อสอบที่แต่งตั้งอย่างเป็นทางการจากราชการจากสถาบันภาษา คณะกรรมการเหล่านี้มีคุณวุฒิอย่างต่ำระดับปริญญาโทจากมหาวิทยาลัยในประเทศหรือต่างประเทศ รวมทั้งมีความรู้และประสบการณ์ในการสร้างแบบทดสอบมาตรฐานนี้มาแล้วเป็นอย่างดี นอกจากนี้ แบบทดสอบนี้จัดสอบโดยศูนย์บริการทดสอบทางการศึกษาแห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
3. พลวิสัยสำหรับการศึกษาค้างครั้งนี้ ตอบแบบทดสอบสัมฤทธิ์ผลทุกชุด และ

แบบทดสอบ CU-TEP อย่างเต็มความสามารถเนื่องจากพลวิสัยทุกคนรู้ว่า ผลการทดสอบจากแบบทดสอบเหล่านี้นำไปใช้จริงในการประเมินผลความสำเร็จในการศึกษาของตน

4. พลวิสัยทุกคนยินดีให้ความร่วมมือในการให้ข้อมูลที่ถูกต้องในการตอบแบบสอบถามที่ใช้ในการวิจัย เนื่องจากคำแนะนำในการตอบได้ระบุอย่างชัดเจนแล้วว่า เป็นการขอความร่วมมือจากพลวิสัยเพื่อให้ข้อมูลที่ถูกต้องตรงไปตรงมา และผลการตอบจะไม่มีผลเสียต่อการเรียนของตนเอง แต่จะเป็นประโยชน์ในการปรับปรุงการเรียนการสอนภาษาอังกฤษให้ดียิ่งขึ้น นอกจากนี้ การตอบแบบสอบถามไม่ได้กำหนดให้ทำในห้องเรียนในขณะที่เรียนจึงเชื่อว่านิสัยมีเวลาเพียงพอที่จะให้ข้อมูลที่ถูกต้องได้

5. ข้อมูลบางส่วนที่คณะผู้วิจัยนำมาจากเทปคอมพิวเตอร์ของฝ่ายวิชาการ สถาบันภาษาของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เป็นข้อมูลที่ถูกต้อง เนื่องจากเป็นข้อมูลทางราชการที่ผ่านการตรวจสอบความถูกต้องมาแล้วเป็นอย่างดี เช่น คะแนนผลการสอบแบบทดสอบสัมฤทธิ์ผลในการเรียนกลางภาคและปลายภาคของรายวิชา Experiential English I และ II ระดับคะแนน (Grade) และผลการสอบแบบทดสอบ CU-TEP เป็นต้น

ข้อจำกัดของการวิจัย

1. สัมฤทธิ์ผลในการเรียนสำหรับการวิจัยครั้งนี้ประกอบด้วยทักษะการอ่านและการเขียนเท่านั้น ทั้งนี้เพราะว่าข้อทดสอบวัดทักษะการอ่านเป็นแบบทดสอบปรนัย (Objective Test) ที่ตรวจด้วยเครื่องคอมพิวเตอร์ และแบบทดสอบวัดการเขียนตรวจด้วยอาจารย์ที่สอนภาษาอังกฤษจำนวน 2 ท่าน แต่ทักษะอย่างอื่น คือการฟังและพูดวัดและ

ประเมินผลโดยอาจารย์ผู้สอนแต่ละคน ซึ่งอาจทำให้มาตรฐานของคะแนนแตกต่างกันได้ ดังนั้น การแปลความหมายของผลการวิจัยจะจำกัดเพียง 2 ทักษะนี้เท่านั้น

2. ตัวแปรที่เกี่ยวข้องกับการเรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่ 2 มีอีกเป็นจำนวนมาก และมีหลายประเภท เช่น อาจเป็นตัวแปรต่อเนื่อง (Continuous Variables) ตัวแปรนามบัญญัติ 2 พวก (Dichotomous Variables) ตัวแปรนามบัญญัติหลายพวก (Polychotomous Variables) และตัวแปรเรียงลำดับ (Ordinal Variables) และตัวแปรเหล่านี้บางชนิดอาจมีความสัมพันธ์กันที่ไม่เป็นเส้นตรง (Nonlinear Relationship) รวมทั้งอาจมีความสัมพันธ์กัน 2 ทิศทาง (Non-Recursive) แต่การวิจัยครั้งนี้จำกัดอยู่ที่ตัวแปรต่อเนื่องและตัวแปรนามบัญญัติ 2 พวก ที่มีความสัมพันธ์กันเป็นเส้นตรง (Linear Relationship) ในทิศทางเดียว (Recursive) จำนวนเพียง 39 ตัวแปรเท่านั้น ทั้งนี้เพราะคณะผู้วิจัยต้องการค้นหารูปแบบ (Model) ที่ไม่ซับซ้อนและเข้าใจได้ง่าย

3. งานวิจัยนี้ไม่สามารถจะศึกษาตัวแปรทั้งหมดที่อาจเกี่ยวข้องหรือมีอิทธิพลต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาได้ เนื่องจากตัวแปรดังกล่าวมีจำนวนมากมาย และตัวแปรบางตัวมีปัญหาด้านการวัดเพราะนิยามเชิงปฏิบัติการยังไม่เป็นที่ยอมรับกันทั่วไป เช่น ขาวนปัญญา และความถนัดในการเรียน เป็นต้น หรือตัวแปรบางตัวอาจยากต่อการเปลี่ยนแปลงที่จะทำให้เกิดผลต่อการเรียนภาษาดีขึ้นหากว่าศึกษาแล้วพบว่ามีความสำคัญ เช่น อาชีพของบิดามารดา เป็นต้น ดังนั้นจึงคาดว่าผลของการศึกษาครั้งนี้อาจได้เพียงตัวแปรจำนวนหนึ่งที่มีอิทธิพลรวมกันแล้วทำให้ได้ค่าสัมประสิทธิ์บ่งบอก (Coefficient of Determination)

ต่ำกว่าค่าสมบูรณ์ (Absolute Value) บ้างพอสมควร

4. แม้ว่าการวิเคราะห์รูปแบบสมการโครงสร้าง (Structural Equation Model) จะเป็นวิธีการทางสถิติขั้นสูง แต่ก็มีข้อจำกัดบางประการ เช่น การวิเคราะห์แบบนี้เป็นประโยชน์อย่างยิ่งในการทดสอบทฤษฎี แต่มิใช่การสร้างทฤษฎี (Kerlinger and Pedhazur, 1973) ดังนั้นรูปแบบความสัมพันธ์ที่ตัดแต่งแล้ว (Trimmed Model) ซึ่งเป็นรูปแบบสุดท้ายของเส้นแสดงวิถีสัมพันธ์ของตัวแปรอาจมีลักษณะแตกต่างกันได้ และต่างก็อาจสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ได้ในขนาดที่ใกล้เคียงกัน หากเกิดกรณีดังกล่าวนี้ ต้องอาศัยความรู้เชิงทฤษฎีมากกว่าเทคนิคเชิงสถิติ

เครื่องมือการวิจัย ได้แก่

1. แบบทดสอบผลสัมฤทธิ์ในการเรียนกลางภาคและปลายภาคของรายวิชา Experiential English I และ II
2. แบบทดสอบสมิทธิภาพทางภาษาอังกฤษของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย (Chulalongkorn University Test of English Proficiency: CU-TEP)
3. แบบสอบถามข้อมูลพื้นฐาน รูปแบบในการเรียน แรงจูงใจ และเจตคติ และ
4. แบบสอบถามนิสัยในการเรียน

การเก็บรวบรวมข้อมูล

1. สร้างแบบสอบถามทั่วไป แบบสอบถามรูปแบบการเรียน แบบวัดแรงจูงใจในการเรียน แบบวัดเจตคติเชิงประเมินต่อรายวิชา Experiential English I และแบบวัดนิสัยในการเรียน เพื่อเก็บข้อมูลจากพลวิจัย

2. ขอความอนุเคราะห์จากอาจารย์ที่สอนรายวิชา Experiential English I ให้ช่วยแจกแบบสอบถามและแบบวัดต่างๆ ให้แก่พลวิจัยเพื่อตอบนอกเวลาเรียน ในสัปดาห์ที่ 2 ของภาคปลายปีการศึกษา 2553 และส่งคืน

3. รวบรวมข้อมูลต่างๆจากแบบสอบถามและแบบวัดต่างๆ

4. สุ่มสัมภาษณ์พลวิจัยจำนวนหนึ่ง เพื่อเก็บข้อมูลสำหรับตรวจสอบความตรง (Validity) ของข้อมูล

5. ขอข้อมูลบางส่วนจากฝ่ายวิชาการของสถาบันภาษา คือ คะแนนผลการสอบกลางภาค และปลายภาคของรายวิชา Experiential English I และ II รวมทั้งระดับคะแนน (Grade) และคะแนนสอบ CU-TEP ของพลวิจัยทุกคน

6. นำข้อมูลจากแหล่งต่างๆมารวมเป็นแฟ้มข้อมูลเดียวกันเพื่อใช้ในการวิเคราะห์ต่อไป

การวิเคราะห์ข้อมูล ใช้โปรแกรม LISREL 8.72 เพื่อทดสอบรูปแบบโครงสร้างเชิงสมมติฐาน และโปรแกรม SPSS 18.0 เพื่อใช้สถิติสำหรับการบรรยาย

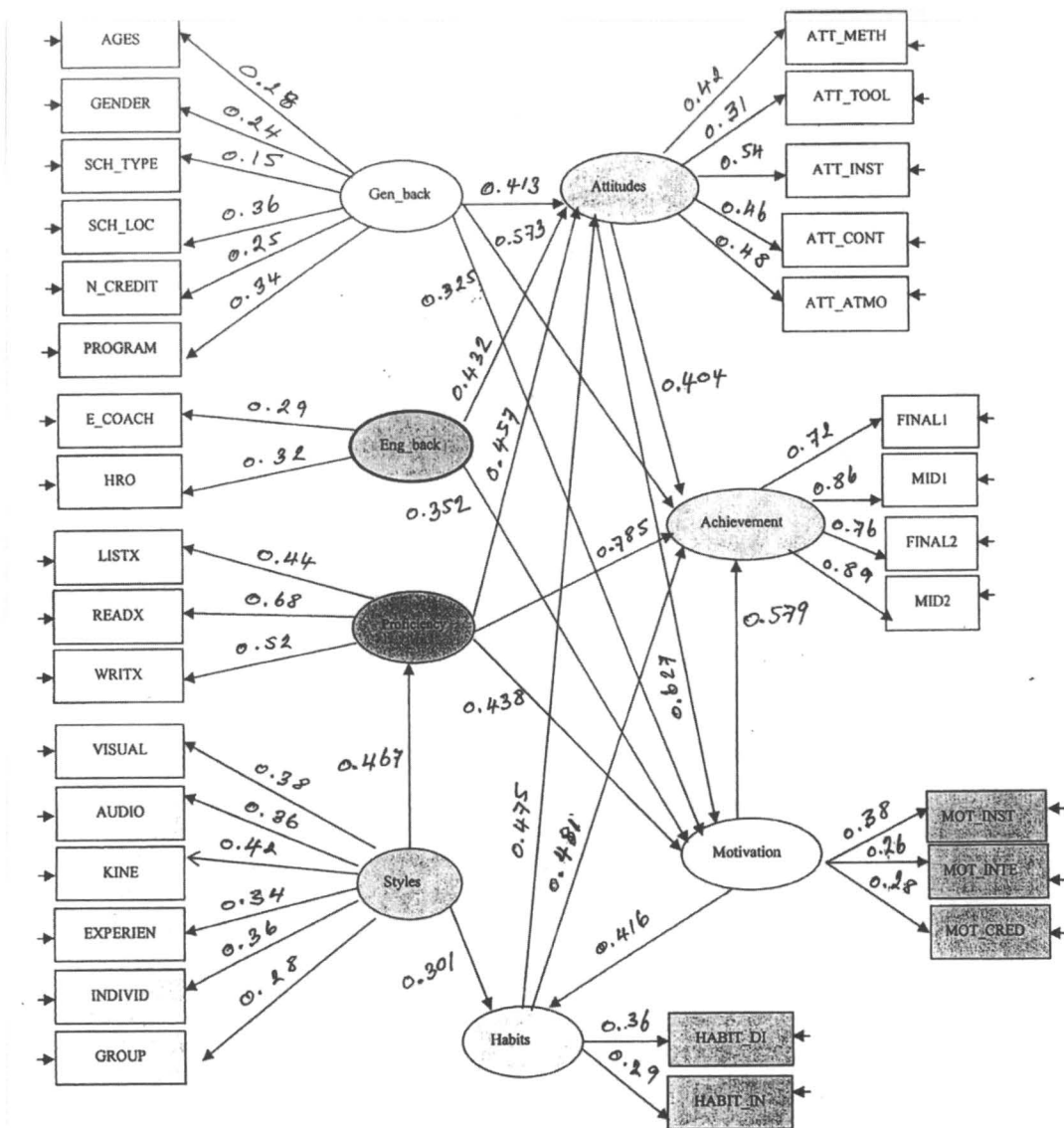
สรุปผลการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์หลักเพื่อพัฒนารูปแบบจำลองความสัมพันธ์เชิงเส้นของนานาปีจจัยที่มีผลต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาอังกฤษรายวิชา Experiential English I และ II ของนิสิตชั้นปีที่ 1 ของ

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย และวัตถุประสงค์อื่นๆ ที่เกี่ยวข้องอีกจำนวนหนึ่ง ผลการวิจัยสรุปได้ดังนี้

1. รูปแบบความสัมพันธ์ของโครงสร้างเชิงเส้นของนานาปีจจัยที่มีผลต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาอังกฤษ I และ II ของนิสิตชั้นปีที่ 1 ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยในเชิงทฤษฎีแตกต่างจากรูปแบบโครงสร้างเชิงประจักษ์ แต่ภายหลังการปรับปรุงแก้ไขแล้วรูปแบบทั้งสองมีความสอดคล้องกันอย่างมีนัยสำคัญ ($p = 0.05$) มีลักษณะแบบผสม (Mixed Model) คือ มีทั้ง “แบบกระจายออก” (Outward Model) และ “แบบลู่เข้า” (Inward Model) และมีลักษณะประหยัด (Parsimony) พอสมควร

2. ตัวแปรที่มีผลโดยตรงต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาอังกฤษของนิสิตมากที่สุด 3 อันดับแรกได้แก่ สมรรถภาพทางภาษาอังกฤษแรงจูงใจในการเรียน และภูมิหลังทั่วไป ($\beta = 0.785, 0.579$ และ 0.573 ตามลำดับ) และผลกระทบรวมของตัวแปรที่มีผลต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาอังกฤษมากที่สุด คือ สมรรถภาพทางภาษาอังกฤษ ($R^2 = 1.515$) รองลงมาได้แก่รูปแบบในการเรียน ($R^2 = 1.156$) และภูมิหลังทั่วไป ($R^2 = 1.104$) ตามลำดับ และตัวแปรต่างๆทั้ง 7 ตัวมีผลโดยตรงประมาณ 37% และผลทางอ้อมประมาณ 63% ต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาอังกฤษ



แผนภูมิที่ 2: รูปแบบโครงสร้างเชิงเส้นของนันทาปัจจัยที่มีผลต่อสัมฤทธิ์ผลทางด้านภาษาอังกฤษ (หรือ รูปแบบโครงสร้างเชิงประจักษ์ภายหลังการปรับปรุงแก้ไขแล้ว)

$\chi^2 = 0.07$ ($p > 0.05$); GFI = 0.92; RMR = 0.04; RMSEA = 0.04; NFI = 0.91; PGFI = 0.92; CN = 1000

3. รูปแบบในการเรียนภาษาอังกฤษที่นิสิตชอบมากที่สุด 3 อันดับแรก เรียงจากมากไปหาน้อย คือการเรียนแบบมีการเคลื่อนไหว (38.4%) การทดลองทำ (19.4%) และการมองเห็น (16.6%)
4. กิจกรรมที่นิสิตใช้ในการเรียนภาษาอังกฤษที่ใช้เป็นปกติ คือการทำการบ้านให้เสร็จทันตามกำหนด และมีความสละเพราในการเรียน นอกนั้นเป็นกิจกรรมที่มักทำบ่อย หรือทำบางครั้ง และนานๆครั้ง อาจทำการประจบประแจง

ผู้สอนเพราะคิดว่าจะทำให้ตนเองได้คะแนนดีขึ้น รวมทั้งทำความสละเพราหลายอย่างในการทำข้อสอบ

5. นิสิตมีแรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษเพื่อใช้เป็นเครื่องมือหลายด้านในระดับมาก เช่นเพื่อใช้ในการศึกษา เป็นพื้นฐานการศึกษาต่อ ณ ต่างประเทศ เพื่อประกอบอาชีพในอนาคต และเพื่อหางานทำ ส่วนแรงจูงใจด้านอื่นๆ อยู่ในระดับปานกลาง

6. โดยทั่วไปพลวิจัยมีเจตคติที่ดีต่อการเรียนการสอนรายวิชา Experiential English I ในด้านต่างๆ เช่น ต่อผู้สอน ต่อเนื้อหาวิชา ต่อวิธีสอน ต่ออุปกรณ์การสอน และบรรยากาศในการเรียนการสอนในระดับค่อนข้างมาก

การอภิปรายผล

ผลการวิจัยมีประเด็นที่น่าสนใจดังต่อไปนี้

1. ทำไมจำนวนเส้นทางของรูปแบบโครงสร้างเชิงสมมติฐานจึงมีน้อยกว่ารูปแบบโครงสร้างที่ปรับปรุงแล้ว

จำนวนเส้นทางของรูปแบบโครงสร้างเชิงสมมติฐาน (Hypothesized or Theoretical Structural Model) มีน้อยกว่าของรูปแบบโครงสร้างที่ปรับปรุงแล้ว (Adjusted Model) กล่าวคือ รูปแบบโครงสร้างเชิงสมมติฐานมีเส้นทางจำนวน 38 เส้นทาง ในขณะที่รูปแบบโครงสร้างที่ปรับปรุงแล้วมีเส้นทางจำนวน 42 เส้นทาง (ดูแผนภูมิที่ 1 และ 2) ที่เป็นเช่นนี้เพราะว่า

1. จำนวนเส้นทางของรูปแบบโครงสร้างเชิงสมมติฐานมีน้อยเนื่องจากคณะผู้วิจัยเชื่อมโยงเส้นทางของตัวแปรต่างๆตามผลการวิจัยจากวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องซึ่งอาจจะไม่สมบูรณ์เพราะจำนวนตัวแปรมีมาก

2. เมื่อมีการปรับปรุงแก้ไขรูปแบบโครงสร้างให้สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์โดยการเชื่อมโยงตัวแปร หรือตัดเส้นทางบางเส้นที่มีความสำคัญน้อยหรือไม่มีความสำคัญออกตามข้อมูลที่พบ การกระทำดังกล่าวนี้อาจทำให้จำนวนเส้นทางเพิ่มขึ้น หรือลดลงก็ได้

ดังนั้น การวิจัยครั้งนี้จำนวนเส้นทางของรูปแบบโครงสร้างที่ปรับปรุงแล้วจึงมีมากกว่าจำนวนเส้นทางของรูปแบบโครงสร้างเชิงสมมติฐาน หรือรูปแบบโครงสร้างเชิงทฤษฎี ลักษณะเช่นนี้ตรงกันข้ามกับการวิเคราะห์วิถี

สัมพันธ์ (Path Analysis) ที่ปกติแล้วจำนวนเส้นทางของรูปแบบโครงสร้างเชิงสมมติฐานมักมีมากกว่ารูปแบบโครงสร้างที่ปรับปรุงแล้ว

สำหรับการวิเคราะห์วิถีสัมพันธ์ คณะผู้วิจัยมักเริ่มต้นด้วยรูปแบบโครงสร้างเต็มรูป (Full Model) ซึ่งได้แก่รูปแบบโครงสร้างที่มีจำนวนเส้นทางมากที่สุด เนื่องจากมีเส้นโยงเชื่อมสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรทุกตัวในทิศทางที่สามารถเป็นไปได้และมีความหมายในทางปฏิบัติ หรือในบางกรณีอาจไม่จำเป็นต้องมีความหมายในทางปฏิบัติก็ได้ ดังนั้นจำนวนเส้นทางจึงมักมีจำนวนมากที่สุด แต่สำหรับรูปแบบโครงสร้างเชิงทฤษฎีนั้น ปกติมักมีเส้นทางจำนวนน้อยเพราะการจะลากเส้นโยงระหว่างตัวแปรให้เกิดเส้นทางใดนั้น คณะผู้วิจัยจะต้องมีแนวคิดหรือทฤษฎีรองรับอย่างเพียงพอ ส่วนรูปแบบโครงสร้างที่ตัดแต่งแล้ว (Trimmed Model) หรือรูปแบบโครงสร้างที่ปรับปรุงแล้ว (Adjusted Model) นั้น ปกติแล้วมักมีจำนวนเส้นทางน้อยกว่าจำนวนเส้นทางรูปแบบโครงสร้างเต็มรูป ส่วนจะมีจำนวนเส้นทางมากกว่าหรือน้อยกว่าหรือเท่ากับจำนวนเส้นทางของรูปแบบโครงสร้างเชิงทฤษฎีหรือไม่นั้นแล้วแต่ผลการวิจัยที่เกิดขึ้น และความแม่นยำในการตั้งสมมติฐานว่ามีมากน้อยเพียงใด แต่ปกติทั่วไปแล้วมักจะมีจำนวนเส้นทางน้อยที่สุดเพราะหลักการวิจัยที่นิยมใช้กันทั่วไปอย่างหนึ่งของการวิเคราะห์วิถีสัมพันธ์คือ หลักการประหยัด (Parsimony Principle) โดยการตัดเส้นทางที่มีความสำคัญน้อยออกเพื่อให้เหลือเฉพาะเส้นทางที่สำคัญเท่านั้น ดังนั้น ผู้วิจัยทั่วไปมักนิยมคัดเลือกเฉพาะเส้นทางที่มีค่าสัมประสิทธิ์เส้นทาง (Path Coefficient) ขนาดใหญ่ และมีนัยสำคัญทางสถิติไว้ในรูปแบบโครงสร้างที่ตัดแต่งแล้ว

แต่อย่างไรก็ตาม ในกรณีที่มีการทดสอบความสอดคล้องของรูปแบบโครงสร้างที่ตัดแต่งแล้วกับข้อมูลเชิงประจักษ์โดยอาศัยข้อมูลจากรูปแบบโครงสร้างเต็มรูปแบบเป็นเกณฑ์แล้ว คณะผู้วิจัยอาจมีความจำเป็นที่ต้องคงเส้นทางที่มีค่าสัมประสิทธิ์เส้นทางขนาดเล็กแต่มิมีนัยสำคัญทางสถิติ หรือมีนัยสำคัญทางปฏิบัติไว้ ทั้งนี้เพื่อไม่ให้ค่าสัมประสิทธิ์สารรูปสนธิ (Coefficient of Goodness of Fit) ของรูปแบบโครงสร้างที่ตัดแต่งแล้วแตกต่างจากค่าสัมประสิทธิ์บ่งบอก (Coefficient of Determination) หรือค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์พหุคูณเชิงอ้างอิงกำลังสอง (Squared Generalized Multiple Correlation Coefficient หรือค่า R^2_m) ของรูปแบบโครงสร้างเต็มรูปแบบ

2. ทำไมรูปแบบโครงสร้างที่ตัดแต่งแล้วจึงมีลักษณะแบบผสม

การที่รูปแบบโครงสร้างที่ตัดแต่งแล้วมีลักษณะแบบผสม (Mixed Model) กล่าวคือ มีทั้ง “แบบกระจายออก” (Outward Model) และ “แบบลูเข้า” (Inward Model) เป็นเพราะว่าตัวแปรทำนาย (Predictor Variables) ทั้ง 38 ตัวนั้นบางตัวเป็นตัวแปรแฝงหรือตัวแปรที่สามารถสังเกตได้โดยทางอ้อม (Latent Variables หรือ Indirectly Observed Variables) เช่น เจตคติ แรงจูงใจ และสมิทธิภาพทางภาษาอังกฤษ และบางตัวเป็นตัวแปรปรากฏหรือตัวแปรที่สามารถสังเกตได้โดยตรง (Manifest Variables หรือ Directly Observed Variables) เช่น เพศ ที่ตั้งของโรงเรียนมัธยม และโปรแกรมเรียน เป็นต้น ในรูปแบบโครงสร้างเชิงสมมติฐาน จึงมีทั้งรูปแบบที่ตัวแปรต้น (Independent Variables) เป็นตัวแปรแฝงและตัวแปรปรากฏ

ด้วยเช่นเดียวกัน เช่น แรงจูงใจ และโปรแกรมการเรียน เป็นต้น ดังนั้น รูปแบบโครงสร้างเชิงทฤษฎีและรูปแบบโครงสร้างที่ตัดแต่งแล้ว จึงมีรูปแบบผสม

อนึ่ง การที่รูปแบบโครงสร้างของตัวแปรจะมีลักษณะอย่างไรรั้น Fornell and Bookstein (1982) กล่าวว่าขึ้นอยู่กับเกณฑ์ที่สำคัญ 3 อย่าง คือ

1. จุดมุ่งหมายในการศึกษาแต่ละครั้ง
2. ทฤษฎีหรืองานวิจัยที่อ้างอิง และ
3. ข้อมูลเชิงประจักษ์

สำหรับการศึกษารุ่นนี้ อาศัยเกณฑ์ข้อที่ 1-2 ซึ่งได้จากการศึกษาวรรณกรรมที่เกี่ยวข้อง และใช้เกณฑ์ข้อที่ 3 ภายหลังจากการศึกษาผลการวิจัยของรูปแบบโครงสร้างที่ปรับปรุงแล้ว

3. ทำไมรูปแบบโครงสร้างที่ตัดแต่งแล้วจึงยังไม่มีลักษณะประหยัด (Parsimony) มากเท่าที่ควร

รูปแบบโครงสร้างที่ตัดแต่งแล้วยังไม่มีลักษณะประหยัดมากเท่าที่ควรเพราะว่ามีจำนวนเส้นทางมากถึง 42 เส้นทาง ซึ่งนับว่ายังมากและไม่ประหยัด ทำให้รูปแบบโครงสร้างที่ตัดแต่งแล้ว ดูแล้วซับซ้อน การที่เป็นเช่นนี้อาจเป็นเพราะว่า ขนาดของค่าสัมประสิทธิ์เส้นทางของตัวแปรต่างๆ โดยทั่วไปแล้วมีขนาดเล็กและใกล้เคียงกัน แม้ว่าจะมีนัยสำคัญทางสถิติก็ตาม ซึ่งความมีนัยสำคัญดังกล่าวนี้มักขึ้นอยู่กับอิทธิพลของขนาดของกลุ่มตัวอย่าง กล่าวคือ ถ้าหากว่ากลุ่มตัวอย่างมีขนาดใหญ่ ค่าสัมประสิทธิ์เส้นทางที่มีขนาดเล็กก็อาจมีนัยสำคัญทางสถิติได้ (ประชัย เปี่ยมสมบูรณ์, 2524) ดังนั้น เมื่อทำการวิเคราะห์ความถดถอยพหุคูณ (Multiple Regression Analysis) ของข้อมูล

ด้วยวิธีการคัดเลือกตัวแปรที่ดีที่สุด (Stepwise Technique) แล้ว มักทำให้เหลือตัวแปรที่ดีที่สุดจำนวนน้อย เนื่องจากตัวแปรที่มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ต่ำ หรือมีค่าสัมประสิทธิ์เส้นทางหรือค่าน้ำหนักของตัวแปร (Beta Weight) ต่ำมักจะได้รับการสกัดออกจากสมการถดถอยพหุคูณ จึงทำให้ค่าสัมประสิทธิ์บ่งบอก (Coefficient of Determination หรือ R²) มีขนาดต่ำ (Norusis, 1990)

แต่อย่างไรก็ตาม เมื่อจำนวนตัวแปรลดลง แสดงว่าจำนวนเส้นทางก็ลดลงด้วย และเมื่อค่า R² ของแต่ละสมการถดถอยพหุคูณลดลงมากย่อมมีผลทำให้ค่า χ^2 Test ของรูปแบบโครงสร้างที่ตัดแต่งแล้วลดลงมากตามไปด้วยและในที่สุดมีผลทำให้ค่า χ^2 Test แตกต่างจากค่า R²m ของรูปแบบโครงสร้างเต็มรูปอย่างมีนัยสำคัญ ซึ่งแสดงว่ารูปแบบโครงสร้างที่ตัดแต่งแล้วไม่สอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์

ดังนั้น คณะผู้วิจัยจึงจำเป็นต้องคงเส้นทางที่มีค่าสัมประสิทธิ์เส้นทางขนาดไม่เล็กนักแต่มีนัยสำคัญทางสถิติ หรือนัยสำคัญทางปฏิบัติไว้ด้วยจำนวนหนึ่ง จึงทำให้รูปแบบโครงสร้างที่ตัดแต่งแล้ว มีจำนวนเส้นทางมาก แต่โดยลักษณะทั่วไปก็ทำให้รูปแบบโครงสร้างไม่ซับซ้อนมากนักและมีลักษณะประหยัดพอควร

4. ทำไมจึงมีตัวแปรเพียง 5 ตัวเท่านั้นที่มีอิทธิพลโดยตรงต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียนรายวิชา Experiential English อย่างมีนัยสำคัญ

การที่มีตัวแปรเพียง 5 ตัวเท่านั้น (ดูแผนภูมิที่ 2) ที่มีอิทธิพลโดยตรงต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียนรายวิชา Experiential English

แทนที่จะเป็นตัวแปรมากกว่านั้นนั้น อาจเนื่องมาจากสาเหตุดังต่อไปนี้

1. ความสัมพันธ์ของตัวแปรทำนายกับตัวแปรเกณฑ์ค่อนข้างต่ำ จึงทำให้มีตัวแปรทำนายจำนวนหนึ่งมีค่า R² ขนาดค่อนข้างต่ำ ในสมการถดถอยพหุคูณและได้รับการคัดเลือกออกจากสมการดังกล่าวเมื่อทำการวิเคราะห์โดยวิธี SEM ซึ่งเป็นวิธีที่คัดเลือกเฉพาะตัวแปรทำนายที่ดีที่สุดไว้ในสมการถดถอย จึงทำให้เหลือตัวแปรทำนายที่ดีที่สุดเพียง 5 ตัวเท่านั้น (Norusis, 1990) ทั้งนี้จะสังเกตเห็นได้จากค่าสัมประสิทธิ์เส้นทาง (Path Coefficient: β) ระหว่างตัวที่มีผลทางอ้อม มีค่า 0.325-0.627 ซึ่งค่อนข้างต่ำ และโดยมากมีขนาดใกล้เคียงกันในขณะที่ค่าดังกล่าวของตัวแปรทำนายที่มีอิทธิพลโดยตรงอย่างมีนัยสำคัญต่อตัวแปรเกณฑ์มีค่า $\beta = 0.404-0.785$ ซึ่งมีค่าสูงกว่าและมีขนาดแตกต่างกัน

2. การออกแบบของรูปแบบโครงสร้างต่างๆ โดยเฉพาะรูปแบบโครงสร้างเชิงสมมติฐานมีผลต่อการกำหนดตัวแปรทำนายและตัวแปรเกณฑ์ต่างๆ จนกระทั่งถึงการกำหนดให้สัมฤทธิ์ผลในการเรียนรายวิชา Experiential English เป็นตัวแปรเกณฑ์สุดท้าย ด้วยเหตุนี้จึงอาจทำให้ตัวแปรทำนายบางตัวที่มีค่า β ระหว่างตัวแปรเหล่านี้กับผลสัมฤทธิ์ผลในการเรียนสูงพอสมควร เช่น 0.404 และ 0.481 ไม่มีอิทธิพลโดยตรง แต่มีเพียงอิทธิพลทางอ้อมเท่านั้น สาเหตุต่างๆ ที่เกิดขึ้นนี้อาจเป็นเพราะข้อจำกัดของการวิเคราะห์ข้อมูลด้วย SEM ที่ว่าการวิเคราะห์ข้อมูลด้วย SEM มีประโยชน์อย่างยิ่งต่อการทดสอบทฤษฎี แต่มิใช่เพื่อการสร้างทฤษฎี (Werner and Schermelleh- Engel, 2009)

3. ในอดีตงานวิจัยโดยมากไม่ได้ศึกษาเกี่ยวกับวิถีสัมพันธ์ของตัวแปรหรือตัวประกอบ จึงอาจยังไม่ทราบว่าข้อค้นพบครั้งนี้เป็นจริงหรือไม่ เนื่องจากขาดงานวิจัยที่มีลักษณะคล้ายคลึงกันมาเปรียบเทียบ จากการศึกษา งานวิจัยที่เกี่ยวกับการเรียนการสอน ภาษาอังกฤษในประเทศไทยในระหว่างปี พ.ศ. 2515-2530 จำนวน 335 เรื่อง (สุพัฒน์ สุกมลสันต์, 2532) คณะผู้วิจัยไม่พบว่ามีงานวิจัยใดที่มีการศึกษาเกี่ยวกับวิถีสัมพันธ์ของตัวแปรหรือตัวประกอบที่มีผลต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียนเลย จนกระทั่งเมื่อปี พ.ศ. 2532 จึงปรากฏว่ามีงานวิจัยในลักษณะดังกล่าว 1 เรื่อง คือ *รูปแบบโครงสร้างเชิงสาเหตุของตัวแปรบางตัวกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาอังกฤษของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น* (ธีรพงศ์ แก่นอินทร์, 2532) และในปี 2534 มีงานวิจัยลักษณะนี้อีก 1 เรื่อง คือ *การวิเคราะห์วิถีสัมพันธ์ของตัวประกอบที่มีผลต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาอังกฤษของนิสิตชั้นปีที่ 2* (สุพัฒน์ สุกมลสันต์, 2534) ด้วยเหตุนี้จึงยังขาดผลการวิจัยที่สนับสนุนหรือขัดแย้งกับผลการวิจัยดังกล่าวนี้

ผลการวิจัยครั้งนี้สนับสนุนหรือขัดแย้งกับผลการวิจัยอื่นในอดีตบ้างหรือไม่

ก. การค้นพบที่สอดคล้อง

ผลการวิจัยครั้งนี้ มีบางส่วนที่สอดคล้องกับผลการวิจัยอื่นในอดีตดังต่อไปนี้

1. สอดคล้องกับผลการวิจัยของ ธีรพงศ์ แก่นอินทร์ (2532) บางส่วนที่พบว่าแรงจูงใจและพื้นความรู้เดิมมีอิทธิพลโดยตรงต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาอังกฤษอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติโดยพื้นความรู้เดิมมีอิทธิพลมากที่สุดในบรรดาตัวแปรอื่นๆ อีก 7

ตัว คือมี $\beta = 0.5678$ งานวิจัยนี้พบว่าสมมติภาพทางภาษาอังกฤษ (หรือพื้นความรู้เดิมทางภาษาอังกฤษ) มีอิทธิพลโดยตรงต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาอังกฤษสูงที่สุด และมีนัยสำคัญทางสถิติคือมี $\beta = 0.785$

นอกจากนี้ ผลงานวิจัยยังสอดคล้องกับผลงานวิจัยบางส่วนของธีรพงศ์ แก่นอินทร์ (2532) ที่พบว่า แรงจูงใจมีอิทธิพลโดยตรงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาอังกฤษของผู้เรียน และงานวิจัยทั้ง 2 เรื่องนี้พบว่าแรงจูงใจมีอิทธิพลต่อนิสัยในการเรียนภาษาอังกฤษของนักเรียนและนิสิตอย่างมีนัยสำคัญ ($p=0.05$)

2. สอดคล้องกับผลการวิจัยจำนวนมากที่พบว่าเพศมีอิทธิพลต่อสัมฤทธิ์ผล หรือความสามารถในการเรียนภาษา เช่นการศึกษาของ Bank และคณะ (1980) Burstall (1978) Parley (1963) ประทุม เจริญผล (2526) และ ถาวร สบงกช (2510) เป็นต้น

3. สอดคล้องกับผลการวิจัยอีกจำนวนมากที่พบว่าพื้นความรู้เดิมทางภาษาอังกฤษมีความสัมพันธ์หรือมีอิทธิพลต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาอังกฤษที่สูงขึ้น เช่นการศึกษาของกิงกมน ทวีชาติทิรยากุล (2532) พบว่าคะแนนสอบคัดเลือกเข้ามหาวิทยาลัยวิชาภาษาอังกฤษ ชุด กข และ กขค สัมพันธ์กับผลการสอบจัดระดับชั้นเรียนซึ่งเป็นวิชาภาษาอังกฤษในระดับค่อนข้างสูง คือ $R_{XY} = 0.781$ และ 0.801 และสอดคล้องกับผลการศึกษาของสุพัฒน์ สุกมลสันต์ และกรองแก้ว กรรณสูตร (2533) และสุพัฒน์ สุกมลสันต์ และคณะ (2533)

4. สอดคล้องกับผลการวิจัยของสุพัฒน์ สุกมลสันต์ (2532) และของอัจฉรา วงศ์โสธร และคณะ (2526) ที่พบว่าโปรแกรมการเรียน

ในระดับมัธยมศึกษาที่มีผลต่อความสามารถทางภาษาอังกฤษของนิสิตอย่างมีนัยสำคัญ

5. สอดคล้องกับผลการวิจัยจำนวนอีกมากมายที่ค้นพบว่าแรงจูงใจมีอิทธิพลหรือมีความสัมพันธ์กับสัมฤทธิ์ผลหรือความสามารถในการเรียนภาษา เช่น งานวิจัยของ England (1985) Sukamolson (1979) Lukmani (1972) Gardner (1968) ปราโมทย์ ครอบบุญศรี (2533) และ ชเนติ สวัสดิฤกษ์ (2526) เป็นต้น

6. สอดคล้องกับผลการศึกษาของ Lambert และ Gardner (1972) ที่พบว่าเจตคติของผู้เรียนทำให้เกิดแรงจูงใจ และแรงจูงใจมีผลต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษา ซึ่งหมายความว่าเจตคติมีอิทธิพลทางอ้อมต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษา แต่แรงจูงใจมีอิทธิพลโดยตรงต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษา

ข. การค้นพบที่ขัดแย้งหรืออาจขัดแย้ง

ผลการวิจัยครั้งนี้มีบางส่วนที่อาจขัดแย้งกับผลการวิจัยอื่นในอดีตดังต่อไปนี้ กล่าวคือ ผลการวิจัยจำนวนมากพบว่าตัวแปรอีก 4 ตัว คือ 1) อายุ 2) ชนิดของโรงเรียนมัธยมศึกษา 3) สถานที่ตั้งโรงเรียนมัธยมศึกษา และ 4) การเรียนกวดวิชา มีความสัมพันธ์กับสัมฤทธิ์ผลหรือความสามารถในการเรียนภาษา แต่ไม่ได้ระบุว่ามิมีอิทธิพลโดยตรงหรือทางอ้อม แต่จากลักษณะของการวิจัยทั่วไป ที่ไม่ได้วิเคราะห์ข้อมูลโดยวิธีวิถีสัมพันธ์ก็อาจอนุมานได้ว่างานวิจัยโดยมากศึกษาอิทธิพลโดยตรงของตัวแปรทั้ง 4 ตัว แต่การศึกษาครั้งนี้พบว่าตัวแปรเหล่านี้มีอิทธิพลทางอ้อมต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียนรายวิชา Experiential English มิใช่อิทธิพลโดยตรง

อนึ่ง งานวิจัยที่พบว่าตัวแปรต่างๆ ดังกล่าวแล้วมีอิทธิพล (โดยตรง) ต่อ

สัมฤทธิ์ผลหรือความสามารถในการเรียนภาษามีมากมาย เช่น งานวิจัยของ Littlewood (1984) Stern (1983) Worthing และ Grant (1971) Wright และ Bean (1974) Khan (1969) ปราโมทย์ ครอบบุญศรี (92533) กิ่งกมน ทวีชาติวิทยากุล (2532) วันทนีย์ สัททัม (2529) ชเนติ สวัสดิฤกษ์ (2526) และชนิกา ศิลปอนันต์ (2521) เป็นต้น

5. ทำไมพลวิจัยจึงมีทัศนคติในการเรียนรายวิชา Experiential English I ในด้านที่เป็นปกติเล็กน้อย และไม่มีด้านที่กระทำเกือบตลอดเวลาเลย (ส่วนใหญ่จะกระทำเป็นบางครั้งหรือบ่อยครั้ง เท่านั้น)

สาเหตุที่เกิดเหตุการณ์ดังกล่าวแล้วอาจเป็นเพราะว่า

1. โดยทั่วไปผู้เรียนมีแรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษเพียงในระดับปานกลางเท่านั้น แม้ว่าจะมีแรงจูงใจในการเรียนเชิงเครื่องมือเพื่อวัตถุประสงค์บางอย่างในระดับมากก็ตาม
2. ผู้เรียนโดยเฉลี่ยมีเจตคติที่ดีต่อด้านต่างๆ ในการเรียนการสอนภาษาอังกฤษเพียงในระดับค่อนข้างมากเท่านั้น

6. ทำไมทัศนคติในการเรียน แรงจูงใจเจตคติ พื้นฐานทั่วไปของผู้เรียน พื้นฐานทางภาษาอังกฤษ สมรรถภาพทางภาษาอังกฤษ และรูปแบบในการเรียน จึงมีผลต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาอังกฤษ

สาเหตุที่ทำให้เกิดผลดังกล่าวอาจเป็นเพราะว่า

1. ตามวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องนักวิจัยทางด้านการศึกษาการสอนภาษาต่างประเทศและภาษาที่ 2 จำนวนมากต่างก็พบว่า ตัวแปรดังกล่าวมีผลอย่างมีนัยสำคัญต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาทั้งนั้น

2. โดยทั่วไปพลวิชัยมีแรงจูงใจเชิงเครื่องมือ (Instrumental Motivation) หลายอย่างอยู่ในระดับมาก ส่วนแรงจูงใจด้านอื่นๆอยู่ในระดับปานกลาง และไม่มีแรงจูงใจด้านใดเลยที่พลวิชัยมีในระดับต่ำ เนื่องจากแรงจูงใจเป็นตัวแปรที่มีความสำคัญต่อการเรียนภาษาที่ 2 มาก จึงอาจเป็นเหตุทำให้มีผลต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาอังกฤษของพลวิชัยได้

3. โดยเฉลี่ยพลวิชัยมีเจตคติที่ดีต่อการเรียนการสอนภาษาอังกฤษรายวิชา Experiential English I ในด้านต่างๆ ในระดับค่อนข้างมาก

4. โดยเฉลี่ยพลวิชัยมีกิจนิสัยที่ดีในการเรียนรายวิชา Experiential English I ในด้านต่างๆ โดยมากในระดับ “ทำบ่อยๆ” และ “ทำบางครั้ง”

ดังนั้น ด้วยเหตุผลที่สำคัญทั้ง 4 ข้อดังกล่าวแล้ว จึงทำให้เกิดการเชื่อมโยงของตัวแปรต่างๆ ดังกล่าวแล้วและมีผลอย่างมีนัยสำคัญต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาอังกฤษของพลวิชัย

ข้อเสนอแนะ

ก. สำหรับผู้สอน

1. ควรทำการศึกษารูปแบบโครงสร้างที่ตัดแต่งแล้ว เพื่อให้เข้าใจว่าตัวแปรใดบ้างที่มีอิทธิพลต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาอังกฤษ มากน้อยเพียงใด และมีอิทธิพลทางตรงหรือทางอ้อม แล้วทำการปรับปรุงแก้ไขตัวแปรที่อาจแก้ไขได้ เพื่อให้ให้นิสิตเกิดมีเจตคติและแรงจูงใจในการเรียนสูงขึ้น และในขณะเดียวกันก็ควรจะทราบด้วยว่าตัวแปรบางตัว เช่น เพศ อายุ ชนิดของโรงเรียนมัธยม สถานที่ตั้งของโรงเรียนมัธยมศึกษาที่นิสิตเคยเรียนมาก่อน เข้ามหาวิทยาลัย และรูปแบบในการเรียนของผู้เรียนต่างก็มีอิทธิพลต่อผลสัมฤทธิ์ในการ

เรียนภาษาอังกฤษของนิสิตไม่ทางตรงก็ทางอ้อม ดังนั้น การเรียนการสอนภาษาอังกฤษแก่นิสิตให้ได้ผลดียิ่งขึ้น ผู้สอนก็ควรคำนึงถึงตัวแปรเหล่านี้ด้วย เป็นต้น

2. ควรใช้รูปแบบโครงสร้างที่ตัดแต่งแล้วเป็นเครื่องมือในการให้คำปรึกษาหรือแนะแนวการเรียนรายวิชา Experiential English ของนิสิตที่มีสมรรถภาพ หรือพื้นฐานทางภาษาอังกฤษต่างกัน เช่น ในกรณีที่นิสิตมีพื้นฐานความรู้ทางภาษาอังกฤษต่ำ ผู้สอนก็อาจทราบได้ว่าตัวแปรนี้มีผลโดยตรงและทางอ้อมต่อตัวแปรใด มากน้อยเพียงใด เมื่อสามารถทำการพยากรณ์ผลที่จะเกิดขึ้นได้ ผู้สอนก็ควรหาทางแก้ไข วิธีดังกล่าวนี้จะทำให้ผู้สอนเข้าใจนิสิตได้ดียิ่งขึ้น

3. ผู้สอนภาษาอังกฤษ ผู้บริหารหลักสูตร และผู้รับผิดชอบในการเรียนการสอนภาษาอังกฤษแก่ผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ ควรให้ความสำคัญต่อเรื่องแรงจูงใจในการเรียน เจตคติต่อการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ รูปแบบการเรียน และกิจนิสัยในการเรียนของผู้เรียนให้มาก โดยการสร้างและกระตุ้นให้ผู้เรียนมีระดับของตัวแปรเหล่านี้ให้สูง โดยวิธีต่างๆ เพราะปัจจัยต่างๆ เหล่านี้มีผลอย่างมีนัยสำคัญต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาอังกฤษของนักเรียนดังที่นักวิจัยจำนวนมากได้ค้นพบแล้ว และได้รับการยืนยันจากผลการวิจัยครั้งนี้ด้วย

4. นอกจากจะให้ความสนใจต่อการส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดมีตัวแปรแฝง (Latent Variables) ต่างๆ ดังกล่าวแล้วในข้อ 1 ผู้สอนภาษาอังกฤษ ผู้บริหารหลักสูตร และผู้รับผิดชอบในการเรียนการสอนภาษาอังกฤษแก่ผู้เรียนภาษาอังกฤษ ควรต้องตระหนักถึงความสำคัญของตัวแปรที่สังเกตได้ (Observed Variables) ต่างๆ คือดังที่ปรากฏ

ชื่ออยู่ในรูปแบบโครงสร้างที่ปรับปรุงแล้ว เพราะตัวแปรเหล่านี้ต่างก็มีผลต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาอังกฤษเช่นเดียวกัน ทั้งนี้ โดยการศึกษาวรรณกรรมที่เกี่ยวข้อง เพื่อให้เข้าใจในรายละเอียดของผลของตัวแปรแต่ละตัว หรือเพื่อหาแนวทางส่งเสริมตัวแปรบางตัวให้มีมากขึ้น เช่น เพิ่มแรงจูงใจในการเรียนด้านใช้ภาษาอังกฤษเป็นเครื่องมือ หรือให้เข้าใจว่าผู้เรียนเพศหญิงโดยทั่วไปเรียนภาษาได้ดีกว่าผู้เรียนเพศชายจะได้ให้ความสนใจ และเวลาในการเรียนภาษาแก่ผู้เรียนเพศชายมากยิ่งขึ้น เป็นต้น

ข. สำหรับผู้บริหารหลักสูตร

1. ควรทำการศึกษารูปแบบโครงสร้างที่ตัดแต่งแล้ว เพื่อให้เข้าใจเครือข่ายของความสัมพันธ์ของตัวแปรต่างๆ แล้วหาทางนำมาใช้ในการปรับปรุงกระบวนการเรียนการสอนต่อไป เช่น เมื่อทราบว่าวิธีสอนภาษาอังกฤษของผู้สอนมีผลโดยตรงต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาอังกฤษของนิสิต รวมทั้งมีผลโดยตรงต่อระยะเวลาในการสอนภาษาอังกฤษ และการสอนเสริมด้วย ก็ควรจะทำการพัฒนาวิธีการสอนของผู้สอนให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น และการที่จะทำให้ผู้สอนมีวิธีสอนที่ดีขึ้นนั้นควรคำนึงถึงตัวแปรใดบ้าง ซึ่งผู้บริหารหลักสูตรก็สามารถจะทราบได้จากเส้นทางที่ปรากฏในรูปแบบโครงสร้างดังกล่าวแล้วนี้ เป็นต้น

2. ในรูปแบบโครงสร้างที่ตัดแต่งแล้ว อธิบายสภาพการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในระดับมหาวิทยาลัยว่าผลสัมฤทธิ์ในการเรียนภาษาอังกฤษของนิสิตเกิดจากอิทธิพลของตัวแปรใดบ้าง ทางตรงหรือทางอ้อม และมากน้อยเพียงใด ดังนั้นผู้บริหารหลักสูตรควรจะได้ศึกษารูปแบบโครงสร้างดังกล่าว

เพื่อให้เกิดความเข้าใจยิ่งขึ้น และจะสามารถหาทางแก้ไขได้อย่างกว้างขวางดียิ่งขึ้นต่อไป

ค. สำหรับนักวิจัย

1. ควรทำการศึกษาในทำนองนี้อีกแต่เพิ่มตัวแปรอื่นบางตัวเข้าในการศึกษาด้วย เช่น ความสนใจในการเรียนภาษาอังกฤษ ความถนัดในการเรียนภาษา และเขาวนปัญญาของนิสิต รวมทั้งตัวแปรเกี่ยวกับผู้สอน และหลักสูตรด้วย เป็นต้น เพราะตัวแปรต่างๆ เหล่านี้ล้วนมีผลต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียนของผู้เรียนไมทางตรงก็ทางอ้อม ดังนั้น จึงควรเพิ่มตัวแปรที่น่าสนใจดังกล่าวด้วย

2. ควรทำการศึกษาในทำนองนี้อีกในระดับนิสิตชั้นปีต่างๆ สำหรับการเรียนรู้ภาษาอังกฤษรายวิชาอื่นๆ โดยการเพิ่มตัวแปรบางตัวดังกล่าวแล้วในข้อ 1 ทั้งนี้ เพราะยังขาดงานวิจัยทำนองนี้ในระดับดังกล่าวนี้มาก

3. ภายหลังจากที่มีผลการวิจัยในข้อที่ 1 และ 2 ดังกล่าวแล้ว ควรนำผลการวิจัยทั้ง 2 เรื่อง รวมกับผลการวิจัยนี้ และผลการวิจัยของธีรพงศ์ แก่นอินทร์ (2532) มาทำการศึกษาเปรียบเทียบกัน ในลักษณะของการวิจัยแบบอภิวเคราะห์ (Meta-Analysis) เพื่อให้ได้ผลที่น่าเชื่อถือยิ่งขึ้นในบริบท (Context) ของประเทศไทย ซึ่งอาจเหมาะสมกว่าผลการวิจัยจากต่างประเทศ

4. ควรทำการวิจัยรูปแบบโครงสร้างและขนาดของปัจจัยที่มีผลต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาของนิสิตและนักศึกษาในการเรียนภาษาอังกฤษรายวิชาอื่น หรือระดับชั้นปีต่างๆ ตามวิธีของการวิจัยเชิงสำรวจ (Exploratory Approach) แล้วนำผลการวิจัยมาศึกษาเปรียบเทียบกับผลการวิจัยเชิงยืนยัน

(Confirmatory Approach) เพื่อจะได้สรุปสร้างเป็นองค์ความรู้ในเรื่องนี้ได้

5. ควรทำการวิจัยรูปแบบโครงสร้างของนานาปัจจัยที่มีผลต่อสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาอังกฤษรายวิชาต่างๆ และชั้นปีต่างๆ ในกรณีที่ไม่เป็นเส้นตรง (Non-Linear) ของตัวแปรด้วย เช่น อายุ และ เชวณปัญญา เป็นต้น

6. ควรทำการศึกษารูปแบบโครงสร้างของนานาปัจจัยที่มีผลต่อสัมฤทธิ์ผลให้การเรียนภาษาอังกฤษของนิสิต / นักศึกษาในกรณีที่ตัวแปรมีความสัมพันธ์ซึ่งกันและกันใน 2 ทิศทาง (Recursive Relationship) ผสมกับตัวแปรที่มีความสัมพันธ์เชิงเหตุและผล

(Cursive Relationship) ในลักษณะการวิจัยเชิงสำรวจ (Exploratory Analysis) แทนที่จะเป็นแบบเชิงยืนยัน (Confirmatory Analysis) เหมือนการวิจัยครั้งนี้ ทั้งนี้เพื่อจะได้ทราบว่าผลการวิจัยมีความสอดคล้องกันหรือไม่

7. ควรทำการศึกษางานวิจัยเรื่องนี้อีกโดยการวิเคราะห์ข้อมูลด้วยโปรแกรมสำเร็จรูปอื่นที่ใช้เพื่อการวิจัยเชิงยืนยันเช่นเดียวกัน เช่น AMOS, SEM และ EQS แล้วนำผลการวิจัยมาเปรียบเทียบกับว่าเหมือนกันหรือแตกต่างกัน ทั้งนี้เพื่อจะได้ทำให้ผลการวิจัยมีความน่าเชื่อถือมากยิ่งขึ้น

รองศาสตราจารย์ ดร. สุวัฒน์ สุกมลสันต์

รองศาสตราจารย์ ดร. สุวัฒน์ สุกมลสันต์ วุฒิ กศ.บ. (เกียรตินิยม), ค.ม. (การสอนภาษาอังกฤษ), M.Sc (Applied Linguistics) และ ค.ด. (การวัดและประเมินผลทางการศึกษา)
เคยสอนภาษาอังกฤษ สถิติเพื่อการวิจัย วิทยาการวิจัย การวัดและประเมินผลทางภาษาและการศึกษา

อาจารย์ศศิธร สุวรรณสิทธิ์

เป็นอาจารย์ประจำสถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย มีประสบการณ์ในการสอนภาษาอังกฤษพื้นฐาน และภาษาอังกฤษสำหรับสาขาสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์ มีความสนใจในเรื่องวิธีการเรียนการสอนเพื่อเพิ่มประสิทธิภาพในการเรียนรู้ของผู้เรียนทั่วไป และผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ และการวิจัยด้านการเรียนการสอน

อาจารย์จรรุญ เกณี

- อักษรศาสตรบัณฑิต (ภาษาอังกฤษ) จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
- อักษรศาสตรมหาบัณฑิต (ภาษาศาสตร์) จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
- ปัจจุบันเป็นอาจารย์ประจำสถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

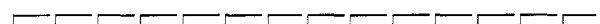
เอกสารอ้างอิง

- กอบกุล รังสิยะโรจน์. (2527). **ความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งแวดล้อมทางบ้านและโรงเรียนกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3**. วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต. กรุงเทพมหานคร: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- กิ่งกมน ทวีชาติวิทยากุล. (2532). **ความสัมพันธ์ระหว่างผลการสอบจัดระดับชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษกับภูมิลำเนาของนิสิตชั้นปีที่ 1** จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต. กรุงเทพมหานคร: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ขจร พริ้งจำรัส. (2519). **การศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความรู้เกี่ยวกับโครงสร้างไวยากรณ์อังกฤษกับความสามารถในการทำโครงสร้างนี้มาใช้ในการเขียน**. วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต. กรุงเทพมหานคร: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ชนิกา ศิลปอนันต์. (2521). **ความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษของนิสิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยระดับปีที่ 1**. รายงานการวิจัย. กรุงเทพมหานคร: สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ชเนติ สวัสดิ์ฤกษ์. (2526). **ความสัมพันธ์ระหว่างแรงจูงใจ ภูมิลำเนาสังคม นิสัยทางการเรียนกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3**. วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต. กรุงเทพมหานคร: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ถาวร สบงกช. (2510). **ผลสัมฤทธิ์ในการเรียนภาษาอังกฤษของนักเรียนฝึกหัดครูประกาศนียบัตรวิชาการศึกษาของวิทยาลัยครูสามแห่งในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ**. วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต. กรุงเทพมหานคร: วิทยาลัยวิชาการศึกษา ประสานมิตร.
- ธีรพงศ์ แก่นอินทร์. (2532). **รูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของตัวแปรบางตัวกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น**. วิทยานิพนธ์ครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต. กรุงเทพมหานคร: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ประทุม เจริญผล. (2526). **องค์ประกอบบางประการที่มีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาอังกฤษของนักเรียนผู้ใหญ่อายุสามัญ ระดับที่ 5 ในเขตการศึกษา 5**. วิทยานิพนธ์ศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต. นครปฐม: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- ประเทืองสุข ยังเสถียร (2542). **ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ที่เรียนหลักสูตรภาษาอังกฤษพุทธศักราช 2539 ในโรงเรียนรัฐบาล เขตกรุงเทพมหานคร**. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
- ปราโมทย์ ครองบุญศรี. (2533). **ความสัมพันธ์ระหว่างภูมิลำเนาของนักเรียน แรงจูงใจ และความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษ เพื่อการสื่อสารของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ในโรงเรียนมัธยมศึกษาสังกัดกรมสามัญศึกษา กรุงเทพมหานคร**.

- วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต. กรุงเทพมหานคร: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ปุระชัย เปี่ยมสมบูรณ์. (2524). **การวิเคราะห์เส้นโยงทางสังคมศาสตร์และพฤติกรรมศาสตร์**. กรุงเทพมหานคร: สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์.
- มานพ โสตระกุล. (2524). **ความสัมพันธ์ระหว่างความพนักทางภาษา ทศนคติต่อการเรียน และสัมฤทธิ์ผลในการเรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศของนักศึกษาปีที่ 1 มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์**. วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต. กรุงเทพมหานคร: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วันทนี สัททิม. (2529). **การเปรียบเทียบความสามารถในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารของ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ระหว่างโรงเรียนรัฐบาลและเอกชน**. วิทยานิพนธ์ ครุศาสตรมหาบัณฑิต. กรุงเทพมหานคร: บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุพัฒน์ สุกมลสันต์. (2532). **การอภิเคราะห์และการสังเคราะห์งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการ เรียนการสอนภาษาอังกฤษในระหว่างปี พ.ศ. 2515-2530**. รายงานการวิจัย. กรุงเทพมหานคร: สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุพัฒน์ สุกมลสันต์ (2534). **การวิเคราะห์ถึงสัมพันธ์ของตัวประกอบที่มีผลต่อสัมฤทธิ์ผลใน การเรียนภาษาอังกฤษของนิสิตชั้นปีที่ 2**. รายงานการวิจัย. กรุงเทพมหานคร: สถาบัน ภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุพัฒน์ สุกมลสันต์ และกรองแก้ว กรรณสูตร. (2533). **การศึกษาติดตามสัมฤทธิ์ผลในการเรียน วิชาภาษาอังกฤษต่างๆ ของนิสิตที่ได้รับการยกเว้นการเรียนรายวิชา FE I และที่ ไม่ได้ได้รับการยกเว้นในระหว่างปี พ.ศ. 2528-2530**. รายงานการวิจัย. กรุงเทพมหานคร: สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุพัฒน์ สุกมลสันต์ และคณะ. (2533). **แนวโน้มระดับสมิทธิภาพทั่วไปทางภาษาอังกฤษของ นิสิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย และบุคคลภายนอกที่สนใจ ปี พ.ศ. 2533**. รายงาน การวิจัย. กรุงเทพมหานคร: สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อัจฉรา วงศ์โสธร และคณะ. (2526). **ความถนัดในการเรียน ทศนคติ และความสามารถของ ผู้เรียนที่เริ่มเรียนภาษาอังกฤษต่างชั้นกัน**. รายงานการวิจัย. กรุงเทพมหานคร: สถาบัน ภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- Bank, B.J. and Others. (1980). Sex roles, classroom instruction and reading achievement. **Journal of Educational Psychology**, 72.
- Burstall, C. (1978). Factors affecting foreign language learning: A consideration of some recent research findings. In V. Kinsella (Ed.) **Language Teaching and Linguistics**. London: Oxford University Press.
- England, L.T. (1985). **The Role of Motivation and Language Use in Learning English as a Second Language in Adult Learners**. Dissertation Abstracts International, 45(May).

- Fornell, C. and Bookstein, F. L. (1982). Two structural equation models: LISREL and PLS applied to consumer exit-voice theory. **Journal of Marketing Research**, Vol. 19, No. 4, Special Issue on Causal Modeling (Nov.), pp. 440-452. Retrieved from <http://www.jstor.org/discover/10.2307/3151718?uid=3739136&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21100755877791> on June 6, 2011.
- Gardner, R.C. (1968). **Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivations**. London: Edward Arnold.
- Internet World Stat. (2006). **Internet Users by Language**. Retrieved From <http://www.internetworldstats.com/stats7.htm> on august 7, 2006.
- Kerlinger, G.N. and Pedhazur, E.J. (1973). **Multiple Regression in Behavioral Research**. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Khan, S.B. (1969). Effective correlations of academic achievement. **Journal of Educational Psychology**, Vol. 30.
- Krejcie, R.V. and Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. **Journal of Educational and Psychological Measurement** (30, 607-610).
- Lambert, W.E. and Gardner, R.C. (1972). **Attitudes and Motivation in Second Language Learning**. Mass: Newbury House Publishers, inc.
- Littlewood, W. (1984). **Foreign and Second Language Learning**. London: Cambridge University Press.
- Lukmani, Y. (1972). Motivation to learn and language proficiency. **Language Learning**. 22 (November)
- Norusis, M.J. (1990). **SPSS Plus Manual**. 2nd Edition, Ill: SPSS. Inc.
- Parsley, K.M. (1963). Are there really sex differences in achievement? **The Journal of Educational Research**, 57 (December).
- Stern, H.H. (1983). **Fundamental Concepts of Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- Sukamolson, S. (1979). **A Study of the Effects of Six Factors on the Achievement in Learning English as a Foreign Language**. M.Sc. Dissertation. Edinburgh: University of Edinburgh.
- Vibulphol, Jutarat (1996). **The Relationships Between Self-Directed Learning Readiness, English Reading and Writing Abilities of Mathayom Suksa Five Students in Demonstration Schools Under the Jurisdiction of the Ministry of University Affairs, Bangkok Metropolis**. Master's Degree Thesis. Bangkok: Graduate School, Chulalongkorn University.
- Vistawide. (2006). **World Languages and Cultures**. Retrieved From http://www.vistawide.com/languages/language_statistics.htm on July 7, 2011.

- Werner, C. and Schermelleh-Engel, K. (2009). **Structural Equation Modeling: Advantages, Challenges and Problems**. Retrieved from http://user.uni-frankfurt.de/~cswerner/sem/sem_pro_con_en.pdf on May 9, 2011.
- Worthington, L.H. and Grant, C.W. (1971). Factors of academic success: A multivariate analysis. **The Journal of Educational Research**, 65, September.
- Wright, R.J. and Bean, A.G. (1974). The influence of socioeconomic status on the predictability of college performance. **The Journal of Educational Measurement**, 11, Winter.
- Yamane, T. (1967). **Statistics: An introductory Analysis**. 2nd Ed., New York: Harper and Row.



รูปแบบต่าง ๆ ของประโยคเงื่อนไขที่ใช้คำสันธาน if

อาจารย์ จริญญา เกณี

บทคัดย่อ

บทความนี้เป็นการศึกษาเกี่ยวกับรูปแบบต่าง ๆ ของประโยคเงื่อนไขที่ใช้คำสันธาน if ในภาษาอังกฤษตามที่ปรากฏใน Corpus Concordance English (V.6.5) ผลสรุปได้ว่า รูปแบบที่พบมากที่สุดคือ If + present simple, will รองลงมาคือ If + past simple, would และ If + can, must ซึ่งสองรูปแบบแรกตรงกับสิ่งที่ผู้เรียนไวยากรณ์ภาษาอังกฤษทราบอยู่แล้ว แต่จากข้อมูลที่ได้ทำให้ทราบว่ายังมีรูปแบบอื่นนอกเหนือจากที่กล่าวข้างต้นได้ด้วย ดังนั้นครูผู้สอนควรจะให้ผู้เรียนได้ทราบและตระหนักว่ารูปแบบอื่น นอกเหนือจากที่กล่าวถึงในตำราไวยากรณ์ทั่วไปนั้นก็เป็นรูปแบบที่ยอมรับได้ว่าสามารถใช้เพื่อแสดงเงื่อนไขได้ด้วย

คำสำคัญ: ประโยคเงื่อนไข, คำที่บอกหน้าที่ (functional word), คำสันธานที่ใช้ในประโยคเงื่อนไข

Abstract

This article looks at the description of conditional patterns which reflects actual usage and uses corpus data to demonstrate the patterns in frequent use. The data are taken from Corpus Concordance English (V.6.5). It is found that the most frequently-used pattern is If + present simple, will, followed by If + past simple, would and If + can, must. Students are familiar with the first two patterns. However, there are more patterns than what students have learnt. As a result, teachers should introduce such patterns in class so that students can be aware of these and learn that these patterns are used in real-life situations.

Key words: if-clause, functional word, conditional conjunction

วัตถุประสงค์หลักของการสอนไวยากรณ์คือเพื่อให้ผู้เรียนสามารถนำหลักไวยากรณ์นั้นไปใช้ในการสื่อสารและรับสารได้ และในการทำเช่นนั้นได้ผู้เรียนจะต้องได้เห็นการใช้จริงของไวยากรณ์ของภาษานั้น ๆ (Brown, 1994, 2000; Cook, 2001; Savignon, 1997) ดังนั้นจึงมีการนำ corpus มาใช้ในการเรียนการสอนมากขึ้น เนื่องจากเป็นข้อมูลที่นำมาจากการใช้ภาษาที่เกิดขึ้นจริงโดยเจ้าของภาษาเอง การให้ผู้เรียนได้เห็นการใช้จริงที่หลากหลายจะทำให้ผู้เรียนมีความเข้าใจการใช้คำคำนั้นหรือรูปประโยคนั้นมากขึ้นและสามารถใช้ภาษาได้เป็นธรรมชาติมากขึ้น (Aski, 2005; Long, 1983; Ellis, 2008; Swain, 1998)

แต่เนื่องจากตำราไวยากรณ์อังกฤษส่วนใหญ่จะให้กฎไวยากรณ์ที่ค่อนข้างจะตายตัว ดังนั้นผู้เรียนอาจจะคิดว่าประโยคในลักษณะอื่นที่มีใช้อยู่จริง แต่ต่างไปจากกฎไวยากรณ์ที่ตนเรียนมานั้นผิดไวยากรณ์

ด้วยเหตุนี้ผู้เขียนซึ่งเป็นผู้สอนรายวิชาไวยากรณ์และทักษะการเขียน (Grammar & Writing Skills) ของสถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย จึงทำการสำรวจปัญหาที่นิสิตที่ลงทะเบียนเรียนรายวิชานี้ในภาคต้นปีการศึกษา 2554 จำนวน 26 คน ประสบในการเรียนไวยากรณ์ภาษาอังกฤษและการเขียนโดยใช้แบบสอบถาม (ภาคผนวก 1) ในจำนวนนิสิต 26 คนนี้ เป็นนิสิตหญิง 19 คน และนิสิตชาย 7 คน นิสิตหญิงศึกษาอยู่ในคณะอักษรศาสตร์ 10 คน คณะรัฐศาสตร์ 8 คน และคณะวิศวกรรมศาสตร์ 1 คน นิสิตชายศึกษาในคณะอักษรศาสตร์ 4 คน และคณะรัฐศาสตร์ 3 คน

ผลการสำรวจพบว่านิสิตทั้ง 26 คน ประสบปัญหาในเรื่องการใช้ tense มากที่สุด

(92.31%) นิสิต 22 คน (84.61%) ประสบปัญหาในการใช้ประโยคเงื่อนไข (if-clause) นิสิต 19 คน (73.07%) ประสบปัญหาในการใช้คำให้เหมาะสมกับบริบท ดังนั้นผู้เขียนจึงเลือกประโยคเงื่อนไขมาทำการศึกษาเนื่องจากเป็นประเด็นไวยากรณ์ที่ผู้เรียนประสบปัญหามาก และในการสอนประโยคเงื่อนไขผู้เขียนก็ได้สอนเรื่อง tense ไปพร้อมกันด้วย

วัตถุประสงค์ในการศึกษาค้างครั้งนี้เพื่อดูว่าประโยคเงื่อนไขที่ใช้คำสันธาน if ที่มีใช้อยู่จริงมีรูปแบบใดบ้าง และเพื่อดูว่ารูปแบบประโยคเงื่อนไขที่พบมีความเหมือนหรือมีความต่างจากรูปแบบที่ปรากฏในตำราไวยากรณ์ส่วนใหญ่มากน้อยเพียงใด

การศึกษานี้ต้องการจะตอบคำถามว่า

1. ประโยคเงื่อนไขที่ใช้คำสันธาน if ที่มีใช้อยู่จริงมีรูปแบบใดบ้าง
2. ประโยคเงื่อนไขที่มีใช้อยู่จริงมีความเหมือนหรือมีความต่างจากรูปแบบที่ปรากฏในตำราไวยากรณ์ส่วนใหญ่มากน้อยเพียงใด
3. ประโยคเงื่อนไขแบบใดควรนำมาใช้สอนในชั้นเรียน

ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับคือ

1. ทราบรูปแบบต่าง ๆ ของประโยคเงื่อนไขที่ใช้คำสันธาน if ที่มีใช้อยู่จริง
2. ปรับกิจกรรมการเรียนการสอนประโยคเงื่อนไขที่ใช้คำสันธาน if ให้สอดคล้องกับรูปแบบประโยคที่มีใช้อยู่จริง

ผู้ที่ศึกษาเกี่ยวกับประโยคเงื่อนไขมีดังนี้คือ

Maule (1988) ได้รวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับประโยคเงื่อนไขจำนวน 100 ประโยคจาก

รายการโทรทัศน์ที่ออกอากาศทั้ง 4 ช่องของ อังกฤษแล้วสรุปว่าจากข้อมูลที่ได้ มี 7 ประโยคเป็นไปตามรูปแบบของ If + present simple → will มี 14 ประโยคเป็นไปตามรูปแบบของ If + present simple → present simple มี 40 ประโยคเป็นแบบที่ใช้ present tense ชนิดต่าง ๆ กับประโยคคำสั่ง หรือใช้กริยาช่วย (modals) อื่น ๆ เช่น be to, have to, have got to, be going to เป็นต้น ข้อมูลอื่นสามารถจัดเป็นประโยคเงื่อนไขแบบที่ 2 (If + past simple → would) และ ประโยคเงื่อนไขแบบที่ 3 (If + past perfect → would have past participle) แต่ยังมีบาง ประโยคที่ไม่สามารถจะจัดเข้าเป็นประเภทใด เนื่องจากใช้ continuous tense และใช้กริยา ช่วยเช่น could, should, might Maule สรุปว่า ในการสอนประโยคเงื่อนไขแต่ละประเภท ครูผู้สอนควรให้ผู้เรียนได้เห็นตัวอย่างประโยค ที่หลากหลายเพื่อให้ผู้เรียนได้เห็นการใช้จริง ของประโยคเงื่อนไขและจะได้ไม่ยึดว่า ประโยคเงื่อนไขมีเฉพาะ

If + present simple → will

If + past simple → would

If + past perfect → would have
เท่านั้น นอกจากนี้ Maule ยังกล่าวว่าประโยค เงื่อนไขควรแบ่งเป็น 1. real non-past 2. real past 3. real double past 4. unreal non-past และ 5. unreal past

Fulcher (1991) ศึกษาการใช้ประโยค เงื่อนไขที่ใช้ในรูปแบบการเขียน 4 แบบคือ การเขียนเชิงวิชาการ (academic) การเขียน เล่าเรื่อง (narrative) การเขียนสำหรับนิตยสาร (magazine materials) และการเขียนข่าว (news stories) เพื่อหาว่ามีการใช้ประโยค เงื่อนไขจำนวนกี่แบบและความถี่ของการใช้ ประโยคเงื่อนไขจะสัมพันธ์กับรูปแบบการ

เขียนหรือไม่ Fulcher พบว่ามีการใช้ประโยค เงื่อนไขแบบต่าง ๆ จำนวน 20 แบบ และ ความถี่ของการใช้ประโยคเงื่อนไขจะสัมพันธ์ กับรูปแบบการเขียน Fulcher ยังกล่าวอีกว่า นอกจากจะสอนประโยคเงื่อนไขที่เป็นรูปแบบ ปกติที่มีในตำราไวยากรณ์แล้ว ผู้เรียนควรจะ ได้เห็นตัวอย่างประโยคที่ใช้จริงเพื่อให้ผู้เรียน ได้ตระหนักว่าประโยคเงื่อนไขยังมีรูปแบบอื่น ได้อีก

Carter et al (2006) พบว่าประโยคเงื่อนไข ที่เป็น real non-past และ real past ใน Cambridge International Corpus มีลักษณะ ต่างไปจากข้อมูลของ Maule ในบางกรณี

Jones และ Waller (2011) ศึกษาประโยค เงื่อนไขโดยการสุ่มตัวอย่างประโยคจาก British National Corpus 2009 จำนวน 250 ตัวอย่างทั้งที่ใช้ในการพูดและการเขียน และ พบว่ามี 192 ตัวอย่างสามารถนำมาใช้ในการ วิเคราะห์ได้ Jones และ Waller ได้ข้อสรุป แบบเดียวกับ Maule ว่าการแบ่งประโยค เงื่อนไขแบบที่นักไวยากรณ์ทั่วไปแบ่งกันคือ ประโยคเงื่อนไขแบบศูนย์ แบบที่ 1 แบบที่ 2 และแบบที่ 3 ยังไม่ถูกต้องเมื่อเทียบกับ ประโยคเงื่อนไขที่มีใช้อยู่จริง Jones และ Waller สรุปว่าประโยคเงื่อนไขที่ใช้อยู่จริงมี 4 แบบคือ 1. real non-past 2. real past 3. unreal non-past และ 4. unreal past

เพื่อให้ผู้เรียนได้เห็นการใช้ประโยค เงื่อนไขที่ใช้คำสันธาน if ที่มีใช้อยู่จริงในการ เขียน ผู้เขียนจึงได้รวบรวมข้อมูลจาก British National Corpus Written (BNC Written) ที่ รวบรวมประโยคที่ใช้คำสันธาน if อยู่จำนวน 999 ประโยคมาทำการวิเคราะห์ ข้อมูลนี้ ปรากฏใน Corpus Concordance English (V.6.5)

ข้อดกลงเบื้องต้น

1. การศึกษานี้จะศึกษาหารูปแบบประโยคเงื่อนไขที่ใช้คำสันธาน if เท่านั้น
2. ผลการศึกษาที่น่าเสนอในแต่ละตารางจะนำเสนอเฉพาะรูปแบบประโยคที่มีจำนวนมากที่สุด 5 อันดับแรก ถ้ามีรูปแบบประโยคมากกว่า 10 รูปแบบ ส่วนที่เหลือจะอยู่ในภาคผนวก
3. รูปแบบประโยคเงื่อนไขที่มีเพียง 1 รูปแบบจะไปรวมไว้ในตารางที่แสดงรูปแบบอื่นของประโยคเงื่อนไขที่ใช้คำสันธาน if

ผลการศึกษา

1. มีประโยคตัวอย่างจำนวน 24 ตัวอย่าง เป็นประโยคที่เข้ากับประโยคตัวอย่างที่มีอยู่แล้ว
 2. มีประโยคตัวอย่างจำนวน 145 ตัวอย่างไม่สามารถจัดอยู่ในกลุ่มประโยคเงื่อนไขที่ใช้คำสันธาน if ได้ เนื่องจากเป็นการใช้ if ในลักษณะอื่น เช่น "Sister asks if you will come to help."
 3. มีประโยคตัวอย่างจำนวน 68 ตัวอย่างไม่สามารถนำมาวิเคราะห์ได้ เนื่องจากเป็นประโยคที่ไม่สมบูรณ์
- ดังนั้นจึงเหลือประโยคตัวอย่างที่สามารถนำมาวิเคราะห์ได้จำนวน 762 ตัวอย่าง ซึ่งผลการวิเคราะห์จะถูกนำเสนอตามจำนวนรูปแบบที่พบมากที่สุดไปหาน้อยที่สุดดังนี้

ตารางที่ 1 รูปแบบประโยคเงื่อนไข if + present simple

รูป	ตัวอย่างประโยค	จำนวนที่พบ
1. If + present simple, will	If the relationship becomes intolerable, the parties will have the right to divorce.	102
2. If + present simple, present simple	If you want peace, it is important to stay cool.	99
3. If + present simple, imperative	If you like it, wear it.	45
4. If + present simple, can	If the government does not have these conditions, I cannot.	31
5. If + present simple, may	If the pool sides are vertical or very steep, it may be necessary to erect some kind of formwork.	28

ประโยคเงื่อนไขแบบ if + present simple มีทั้งสิ้น 30 รูปแบบ (423 ตัวอย่าง) (ภาคผนวก 4) จากตารางข้างต้นจะเห็นได้ว่ารูปแบบที่พบมากที่สุดคือ if + present simple, will รองลงมาคือ if + present simple, present simple และ if + present simple, imperative ซึ่งต่างจากที่ Maule

และ Jones และ Waller พบ ทั้งนี้อาจเป็นเพราะข้อมูลที่ทั้งสามคนรวบรวม มาจากแหล่งข้อมูลที่ต่างกันกับที่ผู้เขียนรวบรวมมา นอกจากจะใช้ will แล้ว ยังอาจใช้ can, may, must, should, could, would, need ได้อีกด้วย (ภาคผนวก 2)

ตารางที่ 2 รูปแบบประโยคเงื่อนไข if + past simple

รูป	ตัวอย่างประโยค	จำนวนที่พบ
1. If + past simple, would	If we did not feel 100 per cent positive about our ability to fly the plane safely, we would not put it in the air.	55
2. If + past simple, past simple	Cleaning the inner brushes of the machine was a time-consuming affair if grease was left on the knives.	25
3. If + past simple, could	If this fable was trustworthy we could scarcely do otherwise than believe it.	21
4. If + past simple, might	If the United Kingdom were geographically more compact..., that might not prove very difficult.	5
5. If + past simple, imperative	If you thought learning French would be difficult – think again.	4

ประโยคเงื่อนไขแบบ if + past simple มีทั้งสิ้น 22 รูปแบบ (138 ตัวอย่าง) (ภาคผนวก 3) จากตารางข้างต้นจะเห็นได้ว่ารูปแบบที่พบมากที่สุดคือ if + past simple,

would รองลงมาคือ if + past simple, past simple และ if + past simple, กริยาช่วยเช่น might, could, must, will, can หรือประโยค imperative

ตารางที่ 3 รูปแบบประโยคเงื่อนไข if + can

รูป	ตัวอย่างประโยค	จำนวนที่พบ
1. If + can, must	... candidates having "too few" votes must be allowed to collect if they can have enough transferred votes to bring them up to the quota.	5
2. If + can, present simple	A typical example --- if any can properly be called typical when patterns of voting differ so widely --- is provided by the 1987 election in Longford – Westmeath.	5
3. If + can, then will	If the manager cannot honestly answer "yes" to the following questions, then it will be necessary to undertake some fundamental review of the manager's own attitudes.	3
4. If + can, will	If they can live harmoniously and happily together, they will remain united.	3
5. If + can, then present simple	But if you can show a pattern of attacks, then you have a much stronger case.	2

ประโยคเงื่อนไขแบบ if + can มีทั้งสิ้น 15 รูปแบบ (28 ตัวอย่าง) (ภาคผนวก 4) จากตารางข้างต้นจะเห็นได้ว่ารูปแบบที่พบมากที่สุดคือ if + can, must และ if + can, present simple รองลงมาคือ if + can, will

นอกจากนี้แล้ว กริยาช่วยเช่น can, could, would, have to, should หรือประโยค imperative ก็สามารถใช้ในรูปแบบนี้ได้ด้วย (ภาคผนวก 4)

ตารางที่ 4 รูปแบบประโยคเงื่อนไข if + present perfect

รูป	ตัวอย่างประโยค	จำนวนที่พบ
1. If + present perfect, imperative	Cut off the base if they have started to rot.	9
2. If + present perfect, will	In the first place, it will be transferred only if it has been given previously to a candidate of higher preference now elected with a surplus or eliminated.	3
3. If + present perfect, can	If indeed some loss of life has occurred, I can only express my very profound regret.	2
4. If + present perfect, may	... and if she has moved into the district from elsewhere, she may have difficulty in assessing the employment prospect.	2
5. If + present perfect, must	If cement has dropped into the water during construction work, the pool must be emptied and refilled before planting and stocking with fish.	1

ประโยคเงื่อนไขแบบ if + present perfect มีทั้งสิ้น 12 รูปแบบ (24 ตัวอย่าง) (ภาคผนวก 5) จากตารางข้างต้นจะเห็นได้ว่ารูปแบบที่พบมากที่สุดคือ if + present perfect, imperative รองลงมาคือ if + present perfect,

will และ if + present perfect, กริยาช่วย เช่น can, may, must ส่วนกริยาช่วยอื่นเช่น should, would หรือประโยค present simple หรือ present perfect ก็สามารถใช้ในรูปแบบนี้ได้ด้วย (ภาคผนวก 5)

ตารางที่ 5 รูปแบบประโยคเงื่อนไข if + present continuous

รูป	ตัวอย่างประโยค	จำนวนที่พบ
1. If + present continuous, present simple	But if it is not calling for immediate independence, or for unity with Romania, the Popular Front is certainly demanding sovereign autonomy for Moldavia and a renewal of national culture and identity.	4
2. If + present continuous, imperative	If you are using two six-egg-boxes, fasten them together with strong tape to make two rows of six "holes."	3
3. If + present continuous, can	If you're having problems with your hairstyle, Silvikrin can fix it!	1
4. If + present continuous, may	It may be necessary to pick these out with a pin on pinch pleat and cartridge tapes if you are not cutting between the pleats.	1
5. If + present continuous, must	If you're signaling E, F and G, you must do it with your LEFT arm.	1

ประโยคเงื่อนไขแบบ if + present continuous มีทั้งสิ้น 10 รูปแบบ (15 ตัวอย่าง) (ภาคผนวก 6) จากตารางข้างต้นจะเห็นได้ว่ารูปแบบที่พบได้มากที่สุดคือ if + present

continuous, present simple รองลงมาคือ if + present continuous, imperative และ if + present continuous, กริยาช่วย เช่น can, may, must, should หรือ will (ภาคผนวก 6)

ตารางที่ 6 รูปแบบประโยคเงื่อนไข if + adjective

รูป	ตัวอย่างประโยค	จำนวนที่พบ
1. If + adjective, imperative	..., and if necessary, spray with an appropriate fungicide such as Benlate.	11
2. If + adjective, present simple	... and, if necessary, radical ideas are created in the spirit that it is better to express a constructive view rather than to passively accept a disagreeable situation with discontent.	5
3. If + adjective, will	and, if applicable, what commitment of time, money, display screen or whatever, you will have to provide	3
4. If + adjective, would	... and it would be met by the award (if necessary) of a number of additional seats so calculated as to "redress the distorted results in the constituencies."	3
5. If + adjective, can	A window can be made to appear larger by fixing the track above the window, at ceiling height if necessary, and extending it beyond the sides of the window.	2
7. If + adjective, past simple	The collapsing pound and frightening, if temporary, surge in lending rates to 15%, sent people flocking to pay off credit-card bills.	2
8. If + adjective, past perfect	They had decided to label each case "A, "B, "C, or "D if necessary.	1
9. If + adjective, Ving	The leaves of Primula obconica may cause skin irritations. The Greenhouse clears out the greenhouse and scrubs down with Jeyes fluid, choosing a warm, summer dry if possible.	1

ประโยคเงื่อนไขแบบ if + adjective มีทั้งสิ้น 9 รูปแบบ (28 ตัวอย่าง) จากตารางข้างต้นจะเห็นได้ว่ารูปแบบที่พบมากที่สุดคือ if + adjective, imperative รองลงมาคือ if + adjective, present simple และ if + adjective, กริยาช่วยเช่น will, would, can หรือ if + adjective, past simple, past perfect หรือ Ving

ที่น่าสนใจคือ คำคุณศัพท์ที่ใช้กับ if ที่พบมากที่สุดคือ necessary ซึ่ง Carter et al (2002) กล่าวว่านี่เป็นสำนวนตายตัว (fixed expression) ที่ใช้กับ if ซึ่ง Carter et al กล่าวว่า สำนวนตายตัวที่ใช้กับ if ยังมี if in doubt, if so, if not, if possible, if anything, if only และ if ever

ตารางที่ 7 รูปแบบประโยคเงื่อนไข if + V3

รูป	ตัวอย่างประโยค	จำนวนที่พบ
1. If + V3, present simple	Negative interest rate, as exercised by Swiss bankers, is not at this stage suggested, but it is an option which Swiss experience would help us to achieve if needed in the future.	9
2. If + V3, can	Fountains, lighting and other ornaments can now be added, if desired.	8
3. If + V3, will	..., a cup made with 3 teabags will brighten hair colour if used as a final rinse after shampooing.	8
4. If + V3, may	It must be stressed that an exercise such as the one mentioned is fundamental to the effective use of nursing manpower for it provides the foundation for subsequent decisions which may be less effective if handicapped from the outset.	2
5. If + V3, would	If introduced, it would be a boost right through industry, particularly to breeders who can hopefully keep their operations going in this country.	2
6. If + V3, could	..., if approved at the Central American summit which opened belated here yesterday, could provide a way out of the continuing confrontation between the US and the Sandinistas and ensure free election in Nicaragua in February.	1
7. If + V3, imperative	... mark off your pleats and spaces with tailor's chalk, as calculated on pages 23-26, and 45, fig, 33 to the depth of stiffening, leaving a space between the pleats if preferred.	1
8. If + V3, should	The sides and floor of the excavation should also be checked for the presence of any sharp stones or roots which, if found, should be removed.	1

ประโยคเงื่อนไขแบบ if + V3 มีทั้งสิ้น 8 รูปแบบ (32 ตัวอย่าง) จากตารางข้างต้นจะเห็นว่ารูปแบบที่พบมากที่สุดคือ if + V3,

present simple รองลงมาคือ if + V3, กริยาช่วยเช่น can, will, may, would, could, should หรือประโยค imperative

ตารางที่ 8 รูปแบบประโยคเงื่อนไข if + past perfect

รูป	ตัวอย่างประโยค	จำนวนที่พบ
1. If + past perfect, would have V3	We would have been informed if there had been a positive test on any Canadian athlete.	14
2. If + past perfect, could have V3	However, if they had been granted representation proportionate to their minute share of those votes, four or five of their candidates could have become Md Bs the exclusion clause served to prevent that.	2
3. If + past perfect, past simple	If we, with our feeble skills and instruments had brought back ten men from the seeming dead, I understand all did get well.	2
4. If + past perfect, would	I wonder how widely praised this scene would be if it had issued from the hands of Brecht.	2
5. If + past perfect, could	The number of votes for wets, damp and dries could be accurately counted and a proportionate entitlement of votes could be accurately calculated only if candidates had been distinctly labeled Wet Conservative, Damp Conservative or Dry Conservative.	1
6. If + past perfect, might have V3	... it might have been if you had stayed at home.	1
7. If + past perfect, should have V3	I shouldn't have been in that position in the first place if I had not spun on the opening lap.	1

ประโยคเงื่อนไขแบบ if + past perfect มีทั้งสิ้น 7 รูปแบบ (23 ตัวอย่าง) จากตารางข้างต้นจะเห็นได้ว่ารูปแบบที่พบมากที่สุดคือ if + past perfect, would have V3 รองลงมาคือ if + past perfect, could have V3 และ

if + past perfect, past simple นอกจากนั้นเป็น if + past perfect + กริยาช่วยอื่น เช่น could, would, might have V3, should have V3

ตารางที่ 9 รูปแบบประโยคเงื่อนไข if + past continuous

รูป	ตัวอย่างประโยค	จำนวนที่พบ
1. If + past continuous, present simple	If you were thinning of herbaceous plants, good ones to try are Iris unguicularies and Helleborus niger.	2
2. If + past continuous, past simple	...if the tradition threat in central Europe was declining, it was ready to project US power elsewhere in the globe.	1
3. If + past continuous, would	If you were looking for a shrub, I would suggest Chimonanthus praecox, or winter sweet Lonicera fragrantissima.	1
4. If + past continuous, would have V3	If Shostakovich was writing now, he would have had the same material.	1
5. If + past continuous, may have V3	If the US team were hoping to hear that martial law soon be lifted, they may have been forestalled by a tiny but significant demonstration on the streets of Beijing.	1

ประโยคเงื่อนไขแบบ if + past continuous มีทั้งสิ้น 5 รูปแบบ (6 ตัวอย่าง) จากตารางข้างต้นจะเห็นได้ว่ารูปแบบที่พบบ่อยที่สุดคือ if + past continuous, present simple รองลงมาคือ if + past continuous, past simple และ if + past continuous, กริยาช่วยคือ would, would have V3 และ

may have V3 ที่น่าสังเกตคือในรูปแบบที่ 1 if + past continuous จะใช้กับ present simple แทนที่จะเป็น past simple ที่เป็นเช่นนี้อาจเป็นเพราะผู้ใช้ประโยคนี้นี้ต้องการจะสื่อว่าไม่ว่าจะในกรณีใด ๆ สิ่งที่คุณบอกก็ยังเป็นจริงเสมอ

ตารางที่ 10 รูปแบบประโยคเงื่อนไข if + were to

รูป	ตัวอย่างประโยค	จำนวนที่พบ
1. If + were to, would	... if his horse were to lose, he would be able to transfer his stake to another horse in the next race.	6
2. If + were to, could	If ever émigrés were to be welcomed back, as is suddenly the case in Czechoslovakia, he could have an important role in economic planning.	5
3. If + were to, past simple	The Times later stated the exhumation of the body, which was buried at Great Casterton church, was ordered, but the Stamford and Rutland officials refused to co-operate, probably out of embarrassment if a different judgement were to be found.	1
4. If + were to, present simple	If the immediate military objectives were to seize Noriega and paralyse potential opposition before it could organize, both seem to have failed.	1

ประโยคเงื่อนไขแบบ if + were to มีทั้งสิ้น 4 รูปแบบ (13 ตัวอย่าง) จากตารางข้างต้นจะเห็นได้ว่ารูปแบบที่พบบ่อยที่สุดคือ

if + were to, would รองลงมาคือ if + were to, could และ if + were to, past simple และ present simple

ตารางที่ 11 รูปแบบประโยคเงื่อนไข if + could

รูป	ตัวอย่างประโยค	จำนวนที่พบ
1. If + could, would	It would be lovely if we could produce another top local rider.	3
2. If + could, might	Britten invests him with a memorable sententiousness of utterance, something one might call proverbial if such a word could apply to melodic line.	1
3. If + could, past simple	At church we began to rehearse the Christmas music, and get ready to cheer the people, if we could.	1

ประโยคเงื่อนไขแบบ if + could มี
ทั้งสิ้น 3 รูปแบบ (5 ตัวอย่าง) จากตาราง
ข้างต้นจะเห็นได้ว่ารูปแบบที่พบบ่อยที่สุดคือ

if + could, would รองลงมาคือ if + could,
might และ if + could, past simple

ตารางที่ 12 รูปแบบประโยคเงื่อนไข if + be going to

รูป	ตัวอย่างประโยค	จำนวน ที่พบ
1. If + be going to, be going to	"And they are going to have to help us, if we are going to preserve this relationship."	1
2. If + be going to, present simple	... we now have fewer engineers and probably fewer skilled people in industry than ever before crumbly foundations to build up on if it is going to be built along the old traditional lines.	1
3. If + be going to, then would	If we are going to bring the sale back to Newmarket, then we would have to act quickly because time is running out.	1

ประโยคเงื่อนไขแบบ if + be going
to มีทั้งสิ้น 3 รูปแบบ (3 ตัวอย่าง) จากตาราง
ข้างต้น if + be going to จะใช้กับ be going

to ด้วยกัน หรือ present simple หรือ then
would ก็ได้

ตารางที่ 13 รูปแบบประโยคเงื่อนไข if + Ving

รูป	ตัวอย่างประโยค	จำนวน ที่พบ
1. If + Ving, imperative	..., and if using pencil pleat tape trim the tape only to within 1.5 cm. (1/4 in) of knot.	6
2. If + Ving, must	If visiting Ezechoslovakia your passport must be valid for at least six months beyond the closing date of the holiday.	2

ประโยคเงื่อนไขแบบ if + Ving มี
ทั้งสิ้น 2 รูปแบบ (8 ตัวอย่าง) จากตาราง
ข้างต้นจะเห็นได้ว่า รูปแบบที่พบบ่อยที่สุดคือ

if + Ving, imperative รองลงมาคือ if +
Ving, must

ตารางที่ 14 รูปแบบอื่น ๆ ของประโยคเงื่อนไขที่ใช้คำสันธาน if

รูป	ตัวอย่างประโยค	จำนวนที่พบ
1. If + would like, imperative	If you would like deeper scallops, extend the length of the two vertical line to suit.	4
2. If + would like, then imperative	If you would like your lipstick to have more staying power, then try 17's new Lipstick Base.	2
3. If + would, may	The above information on turnover, profit and net assets may be omitted if in the directors' opinion its disclosure would be prejudicial to the interests of the company.	2
4. If + have to, may	If you have to cancel or change your plans, you may be charged a cancellation fee.	1
5. If + have to, would	What would be the point of his striving for good reputé in the House if in so doing he had to risk losing his seat?	1
6. If + may, may	... if the story of the ancient university may be classified as myth, the claim for a medieval university may be classified as legend.	1
7. If + should, will	But such anxiety will not stop it happening if the Soviet Union should ever allow it to happen or be unable to stop it.	1
8. If + will, present simple	... but if the slugs will leave it alone, the broader, creamier foliage of <i>C. siderosticta</i> is better for shade planting.	1
9. If + would, would	Yet if Parliament would not sink overnight into the insignificance of the Dail, the STV would gradually exercise an insidious and in the end decisive effect on its proceedings and its authority.	1
10. If + would prefer, imperative	Finally, if you would prefer pleated, cream shading, contact Two Wests and Elliott Ltd, Unit 4, Carrwood Road, Sheepbridge Industrial Estate, Chesterfield, Derbyshire.	1
11. If + past perfect continuous, could have V3	If the BBC had been planning it for years, it could not have had more authority.	1

จากตารางข้างต้นจะเห็นได้ว่ารูปแบบที่พบมากที่สุดคือ if + would like, imperative รองลงมาคือ if + would like, then imperative และ if + would, may นอกจากนี้ยังมีรูปแบบ if + will, present simple ซึ่ง Thomson และ Martnet (1986) กล่าวว่า if + would like สามารถใช้แทน if + want และแสดงความสุภาพมากกว่า ส่วน if + will/would จะใช้เพื่อแสดงการขอร้องอย่างสุภาพ แสดง

ความเต็มใจหรือแสดงความดีใจ ความไม่เห็นด้วยที่คนอื่นจะทำสิ่งนั้นต่อไป นอกจากนี้ทั้งสองคนยังกล่าวว่า if + should จะใช้กับประโยคเงื่อนไขแบบที่ 1 (if + present simple, will) เพื่อแสดงว่าข้อความนั้นมีความเป็นไปได้น้อยมาก

Scott-Barrett (2002) กล่าวว่า if + should จะใช้เพื่อแสดงว่าเหตุการณ์นั้นมีโอกาสที่จะเกิดขึ้นได้น้อยมากเหมือนกับที่

Thomson และ Martinet กล่าวไว้ แต่ Scott-Barrett กล่าวว่า if + will จะใช้แสดงความไม่เห็นด้วยกับความต้อติ่งของคนอื่นที่จะทำสิ่งนั้นต่อไปเท่านั้น

สรุปและอภิปรายผล

1. รูปแบบของประโยคเงื่อนไขที่ใช้คำสันธาน if ที่มีใช้จริงโดยแบ่งตามตัวอย่างประโยค ซึ่งสามารถสรุปเป็นตารางได้ดังนี้

ตาราง ก

ประโยคเงื่อนไขที่ใช้คำสันธาน if โดยแบ่งตามตัวอย่างประโยค

จำนวนรูปแบบ	%
1. If + present simple (423) If + present simple, will (102) If + present simple, present simple (99) If + present simple, imperative (45)	55.51
2. If + past simple (138) If + past simple, would (55) If + past simple, past simple (25) If + past simple, could (21)	18.11
3. If + V3 (32) If + V3, present simple (9) If + V3, can (8) If + V3, will (8)	4.20
4. If + adjective (28) If + adjective, imperative (11) If + adjective, present simple (5) If + adjective, will (3)	3.67
5. If + can (28) If + can, must (5) If + can, present simple (5) If + can, then will (3)	3.67
6. If + present perfect (24) If + present perfect, imperative (9) If + present perfect, will (3) If + present perfect, can (2)	3.15
7. If + past perfect (23) If + past perfect, would have V3 (14) If + past perfect, could have V3 (2) If + past perfect, past simple (2)	3.02
8. If + present continuous (15) If + present continuous, present simple (4) If + present continuous, imperative (3) If + present continuous, can (1)	1.97
9. If + were to (13) If + were to, would (6) If + were to, could (5) If + were to, past simple (1)	1.71

จำนวนรูปแบบ	%
10. If + Ving (8) If + Ving, imperative (6) If + Ving, must (2)	1.05
11. If + past continuous (6) If + past continuous, past simple (2) If + past continuous, past simple (1) If + past continuous, would (1)	0.79
12. If + could (5) If + could, would (3) If + could, might (1) If + could, past simple (1)	0.66
13. If + be going to (3) If + be going to, be going to (1) If + be going to, preset simple (1) If + be going to, then would (1)	0.39
14. รูปแบบอื่น ๆ (16)	

2. ประโยคเงื่อนไขที่มีใช้อยู่จริงมีรูปแบบเหมือนที่ปรากฏในตารางไวยากรณ์ส่วนใหญ่ ซึ่งแบ่งประโยคเงื่อนไขเป็น 3 แบบใหญ่ ๆ คือ

แบบที่ 1 If + present simple, will ซึ่งอาจจะแบ่งย่อยเป็น If + present simple, present simple หรือ If + present simple, imperative รูปแบบประโยคเงื่อนไขที่มีใช้อยู่จริงก็เป็นไปตามนี้เช่นกัน แต่ยังมีรูปแบบอื่น ๆ มากกว่าที่กล่าวไว้ในตาราง (ภาคผนวก 2)

แบบที่ 2 If + past simple, would รูปแบบนี้ก็เป็นประโยคเงื่อนไขที่มีใช้อยู่จริง แต่ยังมีรูปแบบอื่นอีก (ภาคผนวก 3)

แบบที่ 3 If + past perfect, would have V3 รูปแบบนี้ก็เป็นประโยคเงื่อนไขที่มีใช้อยู่จริงเช่นกัน แต่ยังมีรูปแบบอื่นอีก

แต่ประโยคเงื่อนไขที่ใช้คำสันธาน if ที่มีใช้อยู่จริงยังมีรูปแบบต่าง ๆ มากกว่าที่ตารางไวยากรณ์กล่าวไว้ และที่น่าสนใจคือแบบที่ 3 เมื่อดูจากจำนวนรูปแบบมีการใช้น้อยกว่า if + can หรือ if + present perfect และเมื่อดู

จากจำนวนตัวอย่างประโยค แบบที่ 3 ก็ยังมีการใช้น้อยกว่า if + V3 หรือ if + adjective

3. ครูผู้สอนอาจจะตั้งคำถามว่าแล้วถ้าเป็นเช่นนี้ จะสอนอย่างไรดีและจำเป็นจะต้องสอนประโยคเงื่อนไขทั้ง 3 แบบนั้นอยู่หรือไม่ Thomson และ Martinet (1986) Ur (1989) Soars และ Soars (1996) กล่าวว่าประโยคเงื่อนไขทั้ง 4 แบบ (รวม zero conditional) ยังจำเป็นต้องสอนอยู่เพื่อเป็นจุดเริ่มต้นให้ผู้เรียนมีความคุ้นเคยกับประโยคลักษณะนี้ แต่ผู้เรียนส่วนใหญ่มักจะคุ้นเคยกับประโยคเงื่อนไขทั้ง 4 แบบและคิดว่าถ้ามีแบบอื่นนอกเหนือจาก 4 แบบนี้ ประโยคเงื่อนไขเหล่านั้นผิดไวยากรณ์ ซึ่งอาจจะไม่ใช่อย่างที่คิด ดังนั้นผู้สอนจึงควรให้ผู้เรียนได้เห็นรูปแบบที่หลากหลายของประโยคเงื่อนไขในแต่ละแบบ และเงื่อนไขที่เกิดขึ้นจริงในอดีตก็จะใช้ was เช่น

- Cleaning the inner brushes of the machine was a time-consuming affair if grease was left on the knives.

- If January was shocking, February was much worse.
- If you wanted to smoke hams or fish, or season walking-sticks as an accessory to a heat producer it was a failure.

ดังนั้นครูผู้สอนก็ควรจะต้องยกตัวอย่างประโยคเงื่อนไขที่เกิดขึ้นจริงในอดีตให้ผู้เรียนได้ทราบเพื่อจะได้ตระหนักว่ามีประโยคเงื่อนไขในลักษณะนี้ด้วย (Jones และ Waller, 2011; Thomson และ Martinet, 1986)

นอกจากนี้ผู้เรียนยังควรต้องตระหนักว่าผู้เรียนสามารถใช้ and และ then ในประโยคเงื่อนไขได้ด้วย

ข้อเสนอแนะ

เพื่อให้ผู้เรียนได้เห็นการใช้ประโยคเงื่อนไขในสถานการณ์จริง ครูผู้สอนสามารถใช้ข้อมูลจาก corpus ซึ่งอาจจะนำมาจากแหล่งต่าง ๆ กัน เช่น จากที่เป็นภาษาเขียนทั่วไป ภาษาเขียนเฉพาะสาขาวิชา เช่น กฎหมาย หรือการแพทย์ และภาษาพูด

เพื่อให้ผู้เรียนทราบเกี่ยวกับการใช้ประโยคเงื่อนไขในลักษณะต่าง ๆ และทราบว่ารูปแบบของประโยคเงื่อนไขใดใช้มากในสาขานั้น ๆ ทำให้สามารถใช้ประโยคเงื่อนไขได้เหมาะสม

เป็นที่น่าสังเกตว่า ประโยคเงื่อนไขแบบที่ 1 เป็นแบบที่พบมากที่สุด ดังนั้นครูผู้สอนก็ควรให้ผู้เรียนได้เห็นการใช้รูปแบบนี้ที่มีการใช้ tense ที่หลากหลายเพื่อให้ผู้เรียนเข้าใจดีขึ้น และให้ผู้เรียนได้ใช้ประโยคเงื่อนไขแบบนี้ในการเขียน เช่น ถ้าเป็นนิสิตแพทย์ หรือพยาบาล ครูผู้สอนอาจให้นิสิตเขียนเกี่ยวกับการปฐมพยาบาล หรือถ้าเป็นนิสิตคณะเศรษฐศาสตร์ครูผู้สอนอาจให้นิสิตเขียนเกี่ยวกับแนวโน้มของเศรษฐกิจในปีถัดไป เป็นต้น การที่ให้ผู้เรียนได้เห็นความหลากหลายของการใช้ประโยคเงื่อนไขจะทำให้ผู้เรียนสามารถเลือกใช้ประโยคลักษณะนี้ให้เหมาะสมกับสถานการณ์ได้มากขึ้น

อาจารย์จรรยา เกณี

- อักษรศาสตรบัณฑิต (ภาษาอังกฤษ) จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
- อักษรศาสตรมหาบัณฑิต (ภาษาศาสตร์) จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
- ปัจจุบันเป็นอาจารย์ประจำสถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

เอกสารอ้างอิง

- Aski, J.M. (2005). Alternatives to mechanical drills for the early stages of language practice in foreign language textbooks. **Foreign Language Annals**, 38: 333-343.
- Brown, H.D. (1994). **Principles of Language Learning and Teaching**, 3rd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- _____. (2000). **Principles of Language Learning and Teaching**, 4th ed. White Plains, NY: Addison-Wesley Longman.
- Carter, R., Hughes, R. and M. McCarthy. (2002). **Exploring Grammar in Context: Grammar Reference and Practice Upper-intermediate and Advanced**. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. (2006). **The Cambridge Grammar of English**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, V. (2001). **Second Language Learning and Language Teaching**, 3rd ed. London: Arnold.
- Corpus Concordance English** (V. 6.5). 2009. Online available at www.lexutor.ca/concordancers/concord_e.html (retrieved on 20 January, 2011.)
- Ellis, R. (2008). Investigating grammatical difficulty in second language learning: implications for second language acquisition research and language learning. **International Journal of Applied Linguistics**, 18/1: 4-22.
- Fulcher, G. (1991). 'Conditionals revisited'. **ELT Journal**, 45/2: 164-68.
- Jones, C. and D. Waller. 2011. 'If only it were true: the problem with the four conditionals'. **ELT Journal**, 65/1: 24-32.
- Long, M. (1983). Does second language instruction make a difference? A review of the research. **TESOL Quarterly**, 17: 359-382.
- Maule, D. (1988). 'If he comes, I go': teaching conditionals'. **ELT Journal**, 42/2: 117-23.
- Savignon, S. 1997. Communicative competence: theory and classroom practice. **Texts and Contexts in Second Language Learning**. 2nd ed. New York: McGraw-Hill.
- Scott-Barrett, F. (2001). **New Proficiency Use of English**. Pearson Education, Longman.
- Soars, J. and L. Soars. (1996). **New Headway Advanced Teacher's Book**. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), **Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition** (pp.64-81). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Thomson, A.J. and A.V. Martinet. (1986). **A Practical English Grammar** (Fourth edition). Oxford: Oxford University Press.
- Ur, P. (1989). 'Correspondence'. **ELT Journal**, 43/1: 73-4.

ภาคผนวก 1

แบบสอบถามความคิดเห็นรายวิชา G & W Skills ภาค _____ ปีการศึกษา _____

1. ชั้นปีที่ _____ คณะ _____ วิชาเอก _____
2. เพศ _____ อายุ _____
3. คะแนนเฉลี่ยของรายวิชาภาษาอังกฤษในเทอมที่ผ่านมา _____
4. ท่านคิดว่าความรู้ด้านไวยากรณ์มีความสำคัญต่อการเรียนภาษา _____
☐ มากที่สุด ☐ มาก ☐ ปานกลาง ☐ น้อย ☐ น้อยที่สุด
5. ท่านคิดว่าความรู้ด้านไวยากรณ์ภาษาอังกฤษมีความสำคัญต่อการเรียนภาษาอังกฤษโดยรวม
☐ มากที่สุด ☐ มาก ☐ ปานกลาง ☐ น้อย ☐ น้อยที่สุด
6. ท่านคิดว่าความรู้ด้านไวยากรณ์ภาษาอังกฤษมีความสำคัญต่อความสามารถในการเรียนภาษาอังกฤษด้านต่อไปนี้มากน้อยเพียงใด
 ความสามารถในการอ่าน ☐ มากที่สุด ☐ มาก ☐ ปานกลาง ☐ น้อย ☐ น้อยที่สุด
 ความสามารถในการเขียน ☐ มากที่สุด ☐ มาก ☐ ปานกลาง ☐ น้อย ☐ น้อยที่สุด
 ความสามารถในการพูด ☐ มากที่สุด ☐ มาก ☐ ปานกลาง ☐ น้อย ☐ น้อยที่สุด
 ความสามารถในการฟัง ☐ มากที่สุด ☐ มาก ☐ ปานกลาง ☐ น้อย ☐ น้อยที่สุด
7. ท่านคิดว่าความรู้ด้านไวยากรณ์ภาษาอังกฤษจะช่วยให้คุณเขียนเรื่องเป็นภาษาอังกฤษได้ดีขึ้นมากน้อยเพียงใด
☐ มากที่สุด ☐ มาก ☐ ปานกลาง ☐ น้อย ☐ น้อยที่สุด
8. ท่านคิดว่าวิธีการใดจะช่วยให้คุณฝึกใช้ไวยากรณ์ภาษาอังกฤษได้ดี

9. ท่านคิดว่าท่านจะเรียนไวยากรณ์ภาษาอังกฤษได้ดีถ้าท่าน

10. ท่านคิดว่าการสอนแบบใดจะช่วยให้คุณเรียนรู้ไวยากรณ์ภาษาอังกฤษได้ดี

11. ท่านมีปัญหาในการใช้ไวยากรณ์ภาษาอังกฤษมากน้อยเพียงใด
☐ มากที่สุด ☐ มาก ☐ ปานกลาง ☐ น้อย ☐ น้อยที่สุด
12. ท่านมีปัญหาและต้องการฝึกใช้ไวยากรณ์ภาษาอังกฤษในด้าน
 (เรียงลำดับความสำคัญ 3 อันดับแรก อันดับ 1 = สำคัญที่สุด)
 1. _____
 2. _____
 3. _____

ภาคผนวก 2

รูปแบบประโยคเงื่อนไข if + present simple

รูป	ตัวอย่างประโยค	จำนวน ที่พบ
1. If + present simple, should	Recoverable Act should be deducted from the deferred tax account if a deferred tax account is available for this purpose.	24
2. If + present simple, could	If you want to you could also cut the bottom of the bookmark into a fringe.	21
3. If + present simple, then present simple	If it's confirmed, then it's almost unbelievable.	12
4. If + present simple, would	If there are 26 million people at work at Britain, an increase in demand of not less than 10% would be needed to mop-up 4 million unemployed.	11
5. If + present simple, must	And if we all need to keep our observation and drawing crisp and lively so too must we be aware of the importance and impact of colour.	10
6. If + present simple, then will	If you like exploring and uncovering history then our heritage will delight you.	5
7. If + present simple, present perfect	..., if the business fails, they haven't lost out.	5
8. If + present perfect, should	But if voters have voted for a successful candidate why should some of them be given the opportunity to vote for another candidate?	3
9. If + present perfect, present simple	If mankind has spent three million years in evolution to descend to this, I know the Evangelicals are right.	3
10. If + present simple, shall	I shall go and take you two girls if you are fit to be seen.	3
11. If + present simple, will be + Ving	If you're one of our lucky 10, a Big Shot diffuser dryer will be winging its way to you soon.	3
12. If + present simple, might	If she decides to forgive and forget, as she did after previous takeover attempts, she might not be able to rein in the military.	2
13. If + present simple, present continuous	The contras are seeking a new ceasefire, a general amnesty and guarantees of safe conduct if they return to Nicaragua.	2
14. If + present simple, present simple and will	If Noriega gets into the northern redoubts, there are caches of arms and ammunition and he will have access to his bank accounts.	2
15. If + present simple, then can	If a submersible pump is used during the summer, then this can be detached and an electric pool heater installed in its place.	2
16. If + present simple and may, will have V3	If it turns out to have been effective – and it may not – it will have helped to return one member.	1

รูป	ตัวอย่างประโยค	จำนวนที่พบ
17. If + present simple and present continuous, then present simple	If you live north of the country and are thinking about a change of style then here's your chance to win a fabulous hair cut in a top northern salon!	1
18. If + present simple and present perfect, present simple	Good clean garden soil is the best sowing medium, especially if it is inclined to be heavy and has been well sieved to eliminate stones, twigs and similar undesirable debris.	1
19. If + present simple, be likely to	Cool Ground is likely to miss the Gold Cup if ground conditions remain fast.	1
20. If + present simple, have to	Doshan knows he has to hone the team's power play instincts if Chelmsford want to get serious about the Heineken League.	1
21. If + present simple, must have V3	Art is indeed a mystery -- a 'truth which is above reason', and here are two facets of it, which, if we are honest, must have perplexed most of us.	1
22. If + present simple, need + V1	A holding company need not publish a separate profit and loss account if it publishes group accounts.	1
23. If + present simple or past simple, present simple	A company is not entitled to file abbreviated accounts if it is, or was, at any time within the financial year.	1
24. If + present simple, should and will	Even index-linked stocks should benefit and, if inflation is on the rise again, will also protect your income and capital from its impact.	1
25. If + present simple, would have V3	If that agreement is already deeply ailing, the Syrian invasion would have killed it off.	1

ภาคผนวก 3

รูปแบบประโยคเงื่อนไข if + past simple

รูป	ตัวอย่างประโยค	จำนวนที่พบ
1. If + past simple, present simple	Furthermore, damages recoverable by his dependants are reduced if the deceased contributed to the accident by his own negligence.	4
2. If + past simple, then would	If there was any repetition of an incident similar to the one involving Devon Malcolm then we would have to consider the position very seriously as to what action we took next.	4
3. If + past simple, will	If we decided to construct the facilities for substantially increased wealth-producing tourism and leisure, it will take years to ascertain exactly what demands require to be satisfied.	3
4. If + past simple, should	... asum should be allowed if he had a company car, or because he had a cheap mortgage, or because he had received free accommodation (on account of his employment).	2
5. If + past simple, would be + Ving	It would be exceeding its purposes if it were.	2
6. If + past simple, must	Now Middlesex must decide if the players showed one set of studs to the referee.	2
7. If + past simple, be to	..., if the fort were well situated on what was to become a primary trading route...	1
8. If + past simple, can	One can imagine the savings in foreign exchange if British people took their holidays at home instead of abroad.	1
9. If + past simple, must have V3	If they each spent 400 on average, the Exchequer must have benefitted by 5,000 million from our labour-intensive tourist industry.	1
10. If + past simple, past perfect	West Germany said yesterday it had agreed to cut its armed forces by nearly a fifth to 400,000 by the mid 1990s if US and Soviet negotiators agreed on cutting conventional arms.	1
11. If + past simple, then past simple	If we passed the regular tests, we were then allow to draw.	1
12. If + past simple, would have V3	If you acquired 100 shares back in 1973 you would have paid 145.	1
13. If + past simple, would have been + Ving	If I had any political objectives I would have been sitting in my cantonment (barracks) scheming and planning.	1
14. If + past simple and could, past simple	If the animal proved to be a "beast of spirit" and could not be "brigged" its life was spared.	1
15. If + past simple and could, then past simple	...if it was a "bad bull" and could be "brigged" by midday then the bullards held themselves entitled to another at Christmas.	1
16. If + past simple and present simple, then will	... and if expectations were incorrect and bond prices rise rather than fall then market makers with short positions will incur losses.	1
17. If + past simple or present simple, may	An amount may only be transferred from the revaluation reserve to the profit and loss account, if the amount was previously charged to that account or represents realised profit.	1

ภาคผนวก 4

รูปแบบประโยคเงื่อนไข if + can

รูป	ตัวอย่างประโยค	จำนวนที่พบ
1. If + can, can	If IDs generally can confidently expect to be re-nominated, many of them can also and no less confidently expect to be reelected.	1
2. If + can and present simple, must	If ACT cannot be set against the balance on deferred taxation account and recovery is not assured without reasonable doubt the balance must be written off.	1
3. If + can and present simple, then present simple	If the imbecile members of the family can find no useful occupation, and Church of England still refuses to have them, then we find most of them dressing up curious uniforms, indulging in unspecified sado masochistic rituals, saluting and marchin.	1
4. If + can, be going to	If your candidates can't agree among themselves we're not going to vote for any of them.	1
5. If + can, could	...if you can't get to the clinic, you could invest in her.	1
6. If + can, have to	The girl at the front of the line has to guess the word --- if she can.	1
7. If + can, imperative	If you can't afford that, buy Sotheby's A shares -- a bargain at 7 each.	1
8. If + can + present continuous, would	If a farmer cannot raise more than 30 cuit of wheat per acre, when more successful farmers are averaging twice that, it would be far wiser to use the land for other, more profitable, purposes.	1
9. If + can + present simple, then present simple	If we can achieve so much before the demonstration is even held then much more is possible.	1
10. If + can, should	If the Government can seriously contemplate investing 3,000 million in a company employing 100,000 people, they should also be prepared to start the discussion.	1

ภาคผนวก 5

รูปแบบประโยคเงื่อนไข if + present perfect

รูป	ตัวอย่างประโยค	จำนวนที่พบ
1. If + present perfect, could	It could be my fifth-preference vote, but only if my first, second, third and fourth preferences have become for whatever reason inoperative and worthless.	1
2. If + present perfect, present perfect	But if in recent years the market in British government bonds has declined in size, the market for other sterling bonds has grown.	1
3. If + present perfect, then present simple	If the US has demanded an ending of martial law, freeing of jailed dissidents, and an amnesty for fugitives, then these demands remain unmet.	1
4. If + present perfect, would	If Sweden has lost 100 million because its tax rate is higher than ours, how much money would be attracted to Britain?	1
5. If + present perfect continuous, present perfect	... if the Government has been using oil revenues to create jobs they have been unsuccessful.	1
6. If + present perfect and present simple, should	If cost has been determined using Fifo, Lifo, weighted average cost or a similar method and the difference between historical cost and replacement cost of stocks is material, this amount should be disclosed in a note to the accounts.	1
7. If + present perfect and present simple, can	... if cash has been allocated for a later purchase of, say, an expected new issue of bonds and the fear is of prices rising, investor can hedge by buying a future or by acquiring a call option.	1

ภาคผนวก 6

รูปแบบประโยคเงื่อนไข if + present continuous

รูป	ตัวอย่างประโยค	จำนวนที่พบ
1. If + present continuous, should	... if you are painting a man six feet high you should be 18 feet away from him.	1
2. If + present continuous, then can	If the adult plants are looking weary, then these can be removed.	1
3. If + present continuous, then imperative	If you're planning on a few intimate moments then why not try new Santes anti-perspirant deodorants.	1
4. If + present continuous, then present simple	If he (the magistrate) is saying that everything is all right, then this is all lies.	1
5. If + present continuous, will	To what end, the Sandinistas will drop their earlier insistence on a firm deadline of December 30 if a UN, or QAS-supervised demobilization, is making discernible headway in disarming or relocating the rebels.	1

เมื่อออกเสียงคำว่า เพชรบุรี เป็น [เพ็ดชะ/บุรี] ทำไม [บุรี] จึงกลายเป็น [บุรี]

ศาสตราจารย์ ดร. อดม วโรดมสิขดิตถ์¹

บทคัดย่อ

ปกติคำว่า *เพชรบุรี* จะออกเสียงว่า [เพ็ดบุรี] แต่มีพวกหลงใหลสมาสจะให้อ่านว่า [เพ็ดชะบุรี] แต่เมื่อใดที่อ่านแบบสมาส *บุรี* จะกลายเป็น [บุรี] โดยอัตโนมัติ คุรุภาษาไทยจะไม่ได้ยินเพราะยังถูกรอบงำทางสายตาและสมองว่าเป็น *บุรี* เหมือนเดิม คุรุภาษาไทยมักจะสอนว่าเมื่อนำคำภาษาบาลีสันสกฤต 2 คำมาประสมกัน(สมาสกัน)เป็นคำ ๆ เดียว ถ้าเสียงสุดท้ายของคำไม่มีเสียง [อิ] หรือ [อุ] ก็ให้แทรกเสียง[อะ] เช่น *เวช+กรรม = เวชกรรม* [เวดชะกำ] แต่ถ้าเสียงสุดท้ายมีเสียง [อิ] หรือ [อุ] ก็ให้ออกเสียง[อิ] หรือ [อุ] ด้วย เช่น *วุฒิกวาระ* [วุฒิทิพาเวะ] *เมรุมาศ* [เมรุมาด] แต่คุรุภาษาไทยไม่เคยบอกว่า *ยานพาหนะ*, *โศกศัลย์* และคำอื่น ๆ อีกมากที่ไม่ออกเสียงเนื่องแบบสมาสโดยไม่บอกเหตุผล คุรุภาษาไทยไม่ใส่ใจเรื่องมาตรา (mora) มุขยัต (prominence) และจังหวะ (rhythm) ในภาษาไทยการออกเสียง คำว่า *เพชรบุรี* เป็น [เพ็ดชะบุรี] โดยลงมุขยัตที่ พยางค์ [ชะ] เป็นการเพิ่มมาตราลงในส่วนหน้าของคำ ฉะนั้นสมองจะสั่งการโดยอัตโนมัติให้เพิ่มมาตราในส่วนหลังของคำจาก [อุ] เป็น [อุ] เพื่อให้สอดคล้องกับจังหวะในการออกเสียง

คำสำคัญ: จังหวะ, มาตรา, มุขยัต, สมาส

Abstract

The name of the province, Petchburi, is normally pronounced as [pheṯtɕburi], except by those who love word combination (samaṯsa), and Thai language teachers who require their students to pronounce this word as [pheṯtɕhaṯbuṯɕri]. In this pronunciation the vowels in the second part of the compound, *huri*, will automatically be lengthened to [buurii], but Thai language teachers will not be able to notice, either visually or cognitively, the differences in short and long vowels in this word. Thai language teachers often teach that the combination of two or more Pali and Sanskrit words into one compound word is called samaṯsa, and that under this rule, if the word does not end with [i] or [u], the vowel [a] is

¹ ราชบัณฑิตและอดีตประธานสำนักศิลปกรรมราชบัณฑิตยสถาน

inserted after the last consonant of the first part; *e.g.*, เวช+กรรม = เวชกรรม [weʔetʰchakam]; and that, if the first word in the compound ends with [i] or [u], it is pronounced with an inserted [i] or [u]; *e.g.*, วุฒิกาวะ [wuʔthiphaawaʔ], เมรุมาศ [meeruʔmaʔat]. Many of these Thai language teachers never explain to their students that there are a number of word combinations with samaʔsa in which the vowel [a] is *not* inserted between the two combined words, such as ยานพาหนะ, โศกาลัย and many other words. This may be because they are not aware of the influence of mora, prominence, and rhythm. Pronunciation of เพชรบุรี as [pheʔtʰaʔbuʔɕri] places prominence on the syllable [chaʔ], thus adding a mora to the front section of the word. In this case the speaker will automatically lengthen the vowel [u] in the second section of the word to [uu] in order to balance the mora of the first section.

Key words: mora, prominence, rhythm, and samaʔsa.

บทนำ

สำหรับท่านที่เคยใช้บริการของบริษัท รถไฟฟ้ากรุงเทพ จำกัด (มหาชน) หรือที่รู้จักกันดีว่า รถไฟฟ้าใต้ดิน เมื่อรถไปถึงสถานีเพชรบุรี บนถนนเพชรบุรีตัดกับถนนอโศกมนตรี ขอให้ท่านฟังผู้ประกาศอย่างดังออกตั้งใจท่านจะได้ยินเสียงประกาศว่าสถานี [เพ็ดชะ/บุรี] คำว่า *บุรี* จะได้ยินเสียงชัดเจนว่า [บุรี] เข้าใจว่าคนไทยบางคนอาจจะไม่สนใจหรือไม่สะดวกใจเลยว่าทำไมผู้ประกาศได้เปลี่ยนคำว่า *บุรี* เป็น [บุรี] โดยอัตโนมัติ นักภาษาไทย ครูภาษาไทยหายกันไปไหนหมด ไม่ออกมาสงสัยว่าปัจจุบันนี้ความแตกต่างระหว่างสระสั้นกับสระยาวไม่มีความสำคัญหรือ ทุกคนคงตอบเป็นเสียงเดียวกันว่าสระสั้นยาวยังคงมีความสำคัญในภาษาไทยอยู่ แต่ทำไมกลับไม่มีใครออกมาไว้วางใจเมื่อมีคนออกเสียงคำว่า *เพชรบุรี* เป็น [เพ็ดชะ/บุรี] ไม่มีใครเลยสักคนหรือที่สังเกตเห็นหรือสงสัยหรืออยากทราบสาเหตุผลที่อยู่เบื้องหลัง การเปลี่ยนเสียงสระ [ə] เป็น [u] ในคำดังกล่าวเกิดขึ้น เพราะ

อะไร ตัวการสำคัญที่ทำให้เกิดปัญหานี้คือการนำคำ 2 คำเข้าสมาสกัน

อิทธิพลของคำสมาส

การสมาสคือการประสมคำตั้งแต่ 2 คำเข้าเป็นคำเดียวกัน คำสมาสในภาษาไทยส่วนมากมักปรากฏกับคำภาษาบาลีสันสกฤตที่ยืมมาใช้ในภาษาไทย เช่น *เพชรบุรี*, *ราชบุรี* ช่วงหนึ่งที่สมาสเฟื่องฟู นักภาษาไทย ครูภาษาไทยรวมทั้งราชบัณฑิตยสถานจะจัดคำเข้าสมาสเลื่อนไปหมด ใครก็ตามที่ต้องการเป็นผู้ประกาศข่าวและพิธีกรทางวิทยุโทรทัศน์ หากไม่อ่านคำตามแบบสมาสจะสอบไม่ผ่าน มีหน้าซ้ำยังระบุว่า การอ่านแบบสมาสเป็นการอ่านตามหลัก ส่วนการอ่านของคนส่วนมากเป็นการอ่านตามความนิยม เช่น *ประถมศึกษา* ก็บังคับให้อ่านตามหลักว่า [ประถมมะสิกสา] หากอ่านว่า [ประถมสิกสา] เรียกว่าอ่านตามความนิยม, *มัธยมศึกษา* ก็ให้อ่านตามหลักว่า [มัธยมมะสิกสา] หากอ่านว่า [มัธยมสิกสา] เรียกว่าอ่านตามความนิยม *พสกนิกร* ให้

อ่านตามหลักว่า [พะสกกะนิคอน] หากอ่านว่า [พะสกนิคอน] เรียกว่าอ่านตามความนิยม *ประวัติศาสตร์* ให้อ่านตามหลักว่า [ประหวัดติสาด] โดยไม่แจ่ว่าหลักดังกล่าวคือหลักอะไร มีที่มาจากที่ไหน แต่ถ้าอ่านว่า [ประหวัดสาด] ถือว่าเป็นการอ่านตามความนิยม² แล้วลามไปถึง *อุตสาหกรรม* พวกกันออกเสียงว่า * [อุตตะสะหะกะ] *ตะนาวศรี* ออกเสียงว่า [ตะนาวะสี] และยังมีอีกคำหนึ่งคือคำว่า *ราชบุรี* เมื่อออกเสียงว่า [ราดชะ/บุรี] ก็จัดว่ามีพฤติกรรมเช่นเดียวกับ คำว่า *เพชรบุรี* โดยปกติคำนี้ออกเสียงเป็นคำ 3 พยางค์ว่า [ราดบุรี] เช่นเดียวกับ [เพ็ดบุรี] เสียงสระ [ะ] ยังคงเป็นสระสั้นตามตัวสะกด แต่เมื่อมีการหลงใหล การอ่านแบบสมาสจึงเกิดการแทรกเสียง [อะ] เข้าหลังพยัญชนะสะกดที่เป็นภาษาบาลีสันสกฤตของคำหน้าหากคำนั้นไม่มีสระตาม และหน้าพยัญชนะต้นของคำที่ตามมาที่น่ามาประกอบกันเป็นคำประสมหรือคำสมาส เช่น *เวช+กรรม = เวชกรรม* [เวดชะกะ] หรือคำหน้ามีพยัญชนะสะกดที่ลงท้ายด้วย [อิ] หรือ [อุ] ตามหลังพยัญชนะสะกดของคำนั้น เช่น *อุบัติ+ เหตุ = อุบัติเหตุ* [อุบัตติเหตุ] *เมรมาศ = [เมรมาด]* เป็นต้น ก็ให้ออกเสียง [อิ] หรือ [อุ] ด้วย แม้แต่คำไทยประสมกับคำบาลีก็สมาสกันได้ เช่น *ราช+วัง = ราชวัง* [ราดชะวัง] คำไทยประสมกับคำสันสกฤต เช่น *นาง+ลักษณ์ = นางลักษณ์* [นงลัก] คำไทยประสมกับคำเขมร เช่น *เพลิง+ฟ้า = เพลิงฟ้า* [เพลิงฟ้า] คำเขมรประสมกับคำสันสกฤต เช่น *นาย + ศรี = นายศรี* [นายสี]

² โดยไม่พยายามศึกษาดูว่าพจนานุกรมภาษาอังกฤษจะเลือกการออกเสียงคำที่มีผู้ใช้มากเป็นมาตรฐานของการออกเสียงและเรียงไว้ก่อนคำที่มีผู้ใช้น้อยกว่า เช่น often กำหนดว่าออกเสียงเป็น [ɒf★n also ɔft★n] โดยเอา [ɒft★n] ไว้หลัง เอา vɒft★n] นำหน้า

คำเขมรประสมกับคำบาลี เช่น *กระยา+สารท = กระยาสารท* [กระยาสาด] เป็นต้น

กฎการสมาสในภาษาไทยมิใช่ง่ายดายเช่นนี้เสมอไปและครุภาษาไทยก็ไม่เคยสอนรายละเอียดเรื่องการสมาสให้นักเรียนได้เรียนรู้และเข้าใจอย่างถูกต้อง เช่น *ชลบุรี* ออกเสียงว่า [ชนบุรี] ไม่ใช่ * [ชนละบุรี] *ปทุมธานี* ออกเสียงว่า [ปะทุมธานี] ไม่ใช่ * [ปะทุมมะธานี] *ยาน + พาหนะ = ยานพาหนะ* ออกเสียงว่า [ยานพาหะนะ] ไม่ใช่ * [ยานนะพาหนะ] หรือ * [ยานะพาหนะ], *ยานอวกาศ* [ยานอะวะกาด] ไม่ใช่ * [ยานนะอะวะกาด] หรือ * [ยานะอะวะกาด] เพราะเป็นคำมากกว่า 3 พยางค์³ *สุพรรณบุรี* [สุพันบุรี] ออกเสียงว่า [สุพันบุรี] ไม่ใช่ * [สุพันนะบุรี] *มินบุรี* ออกเสียงว่า [มินบุรี]⁴ ไม่ใช่ * [มินนะบุรี] *นงลักษณ์* ออกเสียงว่า [นงลัก] ไม่ใช่ * [นงะลัก] จะเห็นได้ว่าคนไทยไม่นิยมการแทรกเสียงสมาส [อะ] หลังคำที่สะกดด้วยเสียงนาสิก อันได้แก่ [ง, และน]⁵ โดยเฉพาะหลัง [ง] จะไม่มีการแทรกเสียงสมาส [อะ] เด็ดขาด *โลกสวรรค์, โลกมนุษย์* ไม่ออกเสียง

³ *ยานมาศ* [ยานนะมาด] ออกเสียงแบบสมาสได้ ทั้ง ๆ ที่เป็นโครงสร้างแบบชยชยอย่างไทยคือตัวชยตามหลัง แต่ *ยานยนต์* ออกเสียงแบบสมาสไม่ได้เพราะพยัญชนะต้นของ 2 พยางค์ซ้ำกัน *ยวดยาน* ก็ออกเสียงแบบสมาสไม่ได้เพราะ *ยวด* เป็นคำไทยที่สะกดด้วย <ด> ไม่มีการออกเสียงแบบสมาสเมื่อตัวสะกดเป็น <ช, ค, ช, ญ, ค, บ, ฟ, ส> ซึ่งไม่ปรากฏในบัญชีอักษรเทวนาครี เป็นที่น่าสงสัยว่าครูอาจารย์ภาษาไทยไม่สะดวกคาดเดาใจบ้าง หรือว่า *ยานอวกาศ* ทำให้ไม่สนใจเป็น *ยานาวาศ* ด้วยเหตุผลอะไร

⁴ คนไทยส่วนมากออกเสียงเขตมินบุรีซึ่งเดิมเป็นชื่อ อำเภอหนึ่งของจังหวัดพระนครก่อนเปลี่ยนมาเป็นกรุงเทพมหานคร [มินบุรี] เป็นสระเสียงสั้นด้วยซ้ำไป นักภาษาไทยน่าจะวิจัยออกมาให้ได้ว่า เพราะเหตุผลอะไรคำที่มีสระเสียงยาวจึงเปลี่ยนเป็นสระเสียงสั้น

⁵ คำว่า *ชนนี* นิยมออกเสียงว่า [ชนนี] แต่ชาวบ้านมักออกเสียงเป็น [ชนละนี] ส่วนคำที่สะกดด้วย <ม> ที่มาจากภาษาบาลีสันสกฤตยังคงอ่านแบบสมาสอยู่ เช่น *รามเกียรติ์* [รามะเกียณ], *ยมโลก* [ยมนะโลก]

แบบสมาสเพราะคนไทยออกเสียงเป็นคำ 3 พยางค์แล้ว ออกเสียงว่า [โลกสะหวัน] [โลกมะนุด] ตามลำดับ *โคกศิลา* ออกเสียงว่า [โลกสัน] ไม่ใช่ *[โลกกะสัน] หรือ *[โลกะสัน] เพราะตามหลักทางสัทศาสตร์จะไม่มีการแทรก [อะ] ระหว่าง [ก] กับ [ส] เนื่องจากในภาษาไทยการออกเสียงโดยการดันลิ้นไปข้างหน้าง่ายกว่าการดึงลิ้นไปข้างหลัง และการเคลื่อนลิ้นจาก [ก] ที่เพดานอ่อนไป [ส] ที่ปุ่มเหงือกนั้นไม่ไกลกันนักในช่องปาก (อุดม วโรตม์สิขดิตถ์, 2554) ส่วนคำว่า *ชาติไทย* ออกเสียงว่า [ชาติไท] เพราะตามหลักสัทศาสตร์ทั้ง [ต] และ [ท] มีฐานเสียงที่เดียวกัน คือ ที่ปุ่มเหงือก จึงไม่มีความจำเป็นต้องแทรก [อะ] ระหว่าง 2 พยางค์ที่มีพยัญชนะเสียงสุดท้ายและพยัญชนะต้นของพยางค์ถัดไปมีฐานเสียงเดียวกัน ในทำนองเดียวกัน *โยคเกณ* ออกเสียงว่า [โยกเกณ] ไม่ใช่ *[โยกคะเกณ] ในกรณีของ *เขตพน* ออกเสียงว่า [เขตตพน] หรือ [เขตพน] ตามแบบสมาส แต่ *เหตุผล* ครุภาษาไทยกลับไม่ให้อ่านแบบสมาสว่า [เขตตพน] อย่าง *เขตพน* โดยไม่มีคำอธิบายและเหตุผลประกอบคำอธิบาย ที่จริงแล้ว *เขตพน* มีประวัติและที่มาจาก *เขตวน* เมื่อ <ว> แผลงเป็น <ุ> ได้ และ <ว> แผลงเป็น <พ> ได้ คำว่า *เขตวน* จึงมีอีกรูปหนึ่งคือ *เขตพน* จึงออกเสียงเป็น [เขตตพน] หรือ [เขตพน] ได้ แต่ครุภาษาไทยไม่พยายามอธิบายในลักษณะนี้ ส่วน *เหตุผล* นั้น ที่ไม่ออกเสียง [ล] ท้ายคำหน้า <ผ> เพราะโครงสร้างทางไวยากรณ์ของคำเป็นแบบ *และ/หรือ* (อุดม วโรตม์สิขดิตถ์, 2542, 14) จึงไม่จำเป็นต้องอ่านแบบสมาส⁶

สมาสเป็นตัวการสำคัญที่เปลี่ยนเสียงสระสั้นเป็นสระยาวในคำว่า *เพชรบุรี* เป็น [เพ็ดชะบุรี]

คำว่า *เพชรบุรี* หรือ *ราชบุรี* ออกเสียงเป็นคำ 3 พยางค์ว่า [เพ็ดบุรี] หรือ [ราตบุรี] ตามลำดับ แต่เมื่อไรที่ออกเสียงแบบสมาส 2 คำนี้จะกลายเป็น [เพ็ดชะบุรี] หรือ [ราตชะบุรี] ตามลำดับ (อุดม วโรตม์สิขดิตถ์, 2555) ธรรมชาติของภาษาไทยจะลงมฺขยัต (prominence) ที่พยางค์สุดท้ายของคำ ยกเว้นคำลงท้าย เช่น *คะ นะ ฮะ* คำแสดงอนาคต ได้แก่ *จะ* คำสันธานบางคำ เช่น *กะ (กับ)* และ *ก็* เป็นต้น พยางค์ที่มีสระเสียงสั้นกำหนดให้มีค่า 1 มาตรา (mora) โดยถือว่า *มาตรา* เป็นน้ำหนักของพยางค์ที่เกี่ยวพันกับมฺขยัต (ดูอุดม วโรตม์สิขดิตถ์, 2550) พยางค์ที่มีสระเสียงยาวไว้มฺขยัตกำหนดให้มีค่า 1 มาตราและสระเสียงยาวจะเปลี่ยนเป็นสระเสียงสั้น เช่น *เวลา* [welaa] แทนที่จะเป็น [weelaa] *กีฬา* [kilaa] แทนที่จะเป็น [kiilaa] และพยางค์ที่มีสระเสียงยาวหรือสระเสียงสั้นตามด้วยเสียงสะกดแต่ไว้มฺขยัตกำหนดให้พยางค์ดังกล่าวมีค่า 1 มาตรา เช่นพยางค์แรกที่ใช้ไว้มฺขยัตในคำว่า *ปิติ มีนา ศึกษา หุนหัน อุดออม อุบอิบ* พยางค์แรกจะมี 1 มาตรา พยางค์หลังจะมี 2 มาตรา (เพราะพยางค์สุดท้ายจะลงมฺขยัต) เป็นต้น พยางค์ที่มีสระเสียงยาวหรือสระเสียงสั้นตามด้วยเสียงสะกดกำหนดให้มีค่า 2 มาตรา เช่น *เก่งกาจ ชับ ขาน ศักดิ์สิทธิ์ โนรี สาริต โอกาส* ทั้ง 2 พยางค์เป็นพยางค์ที่มี 2 จังหวะ (rhythm) อีกด้วย เพราะจังหวะมีความสำคัญต่อภาษาไทย ไม่น้อยเวลาออกเสียงคนไทยนิยมออกเสียงคำเป็นกลุ่ม 3 แบบด้วยกันคือ แบบ 3 พยางค์ และแบบ 2 พยางค์ ได้แก่ รูปแบบ เบา-หนัก เช่น มณี [manii] *เวลา* [welaa] และ รูปแบบ

⁶ สมเด็จพระมหาสมณเจ้ากรมพระยาวชิรญาณวโรรสทรงเรียกการสมาสแบบ*และว่า* ทัณฑสมาส

หนัก-หนัก เช่น สุด ๗ [สุดสุด] จะจะ [จะจะ] แบบ 3 พยางค์เป็นแบบที่นิยมมากที่สุด แบ่งย่อยเป็น 3 แบบ ได้แก่ รูปแบบ หนักเบาหนัก, เช่น สาลิกา, รูปแบบ เบาหนักหนัก เช่น สวัสดี รูปแบบเบาเบาหนัก เช่น ยวรัตน์ แบบ 2 พยางค์ ซึ่งอาจจะขยายเป็นกลุ่มคำ 4 จังหวะ สำหรับแบบ 4 พยางค์ แบ่งย่อยเป็น 6 แบบ คือ (1) รูปแบบ เบาหนักเบาหนัก ซึ่งอนุพันธ์มาจากแบบ 2 พยางค์ 2 กลุ่มต่อเนื่องกัน เช่น ขมิ/ขมัน, สมัคร/สมาน, พสก/นิกร (2) รูปแบบ หนัก/เบา-เบา-หนัก เช่น วิศ/กรรม, อุตร/ดิตถ์, โภกขร/พรรษ (3) รูปแบบ หนัก-เบา-หนัก-หนัก เช่น ราช/ธำ/นี, ปัญ/จวิ/คีย์ (4) รูปแบบ หนัก/หนัก-เบา-หนัก เช่น ราช/พัสด, รัฐ/ธรรมนูญ (5) รูปแบบ หนัก-เบา-หนัก/หนัก เช่น คมนา/คม, วัฒน/ธรรม, มคณา/ยก (6) รูปแบบ เบา-หนัก-หนัก/หนัก เช่น สุวรรณา/ราม, สภากรณ/พรรณ, ประสันนา/การ ในกลุ่มมากกว่า 4 พยางค์ แบบ 5 พยางค์แบ่งย่อยเป็น รูปแบบ หนัก/เบา-หนัก/เบา-หนัก เช่น รัฐ/วิสา/หกิจ และ รูปแบบ หนัก-หนัก/เบา-หนัก-หนัก เช่น ศก/ชลาศัย รูปแบบ เบา-หนัก/หนัก-เบา-หนัก เช่น มหา/สารคาม แบบ 2 พยางค์กับ 3 พยางค์ รูปแบบ หนัก-เบา-หนัก/เบา-หนัก เช่น อารย/ประเทศ ในกลุ่มคำ 6 พยางค์ แบ่งย่อยเป็น 3 รูปแบบ หนัก-เบา-หนัก/หนัก-เบา-หนัก เช่น ภูมิศาสตร์/เศรษฐกิจ, รูปแบบ หนัก/หนัก-เบา-หนัก/หนัก-หนัก เช่น วง/ดุริยางค์/สากล, โสด/ทัศน/ศึกษา รูปแบบ หนัก-/เบา-หนัก/หนัก-เบา-หนัก เช่น ชาติ/ประชา/ธิปไตย เป็นต้น

การออกเสียงคำว่า ราชบุรี เพชรบุรี แบบคำสมาส จะออกเสียงเป็น [ราชชะบุรี], [เพ็ดชะบุรี] ตามลำดับ บุรี จะออกเสียง ยาว เป็น [บุรี] โดยผู้พูดเองไม่รู้ตัว แต่ สระบุรี บาง

คนออกเสียงเป็น [สระหะ/บุรี] โดยที่ บุรี ยังเป็นเสียงสั้นเพราะอะไร เรากำหนดให้มาตรา (mora)⁷ ของพยางค์มุขยัต (prominence)⁸ คือพยางค์ที่ลงเต็มเสียงมีค่าเป็น 2 มาตรา พยางค์ไร้มุขยัต (nonprominence) คือพยางค์ที่ลงไม่เต็มเสียงมีค่าเป็น 1 มาตรา เช่น สมัครสมาน แบ่งเป็น 2 ช่วง คือ สมัคร/สมาน จะมีค่าเท่ากับ $1+2+ = 3/1+2 = 3$ มาตรา ทั้ง 2 ช่วงเสียง ส่วน ราชบุรี [ราชบุรี] มีค่าเท่ากับ $2 + 1 + 2 = 5$ แต่เมื่อออกเสียงแบบสมาสโดยลงมุขยัตที่ [ชะ] เป็น [ราชชะ/บุรี] จะมีค่าเท่ากับ $2 + 2 = 4/1+2 = 3$ ช่วงหลังจะขาดไป 1 มาตรา เพื่อให้เกิดความสมดุลของ 2 ช่วงเสียง จะต้องทำเสียงสั้น คือ [อุ] ให้เป็นเสียงยาว [อุ] เพิ่มขึ้นอีก 1 มาตรา เป็น [ราชชะ/⁹บุรี] ซึ่งทั้ง 2 ช่วงเสียงจะมีค่าสมดุลกันเป็น $2+2 = 4/2+2 = 4$ สมองจึงสั่งการโดยอัตโนมัติให้สระในพยางค์ถัดไปเป็นสระเสียงยาวทันทีเพื่อรับการลงมุขยัตในพยางค์หน้าเป็นการทำให้จำนวนมาตราเท่ากับช่วงข้างหน้าเพื่อให้เกิดความสมดุลทั้งสองช่วงเสียงอันเป็นเรื่องของสัทศาสตร์ทางภาษา ส่วน สระบุรี [สระหะ/บุรี] หรือ [สระหะ/บุรี] นั้นออกเสียงได้เป็น 2 แบบ คือ รูปแบบ เบาหนักเบาหนัก มีพยางค์แรก[สะ] เป็นสระเสียงสั้นไร้มุขยัตโดยลงมุขยัตที่พยางค์ที่สองแล้วออกเสียงเป็น 2 ช่วงคล้าย สุพรรณบุรี [สุพัน/บุรี] ซึ่งมีค่าเท่ากับ $1+2 = 3/1+2 = 3$ [บุรี] ยังคงสภาพ

⁷ นักภาษาไทยสนใจมาตราเฉพาะที่เกี่ยวข้องกับแม่บทแจกลูกอักษรตามหมวดคำที่ไม่มีอักษรสะกดหรือมีอักษรสะกด แต่มักไม่สนใจมาตรา (mora) ดังที่ปรากฏในภาษาสันสกฤตและภาษาญี่ปุ่นอันเป็นหน่วยน้ำหนักของพยางค์ที่เนื่องกับพยางค์ที่เกี่ยวข้องกับมุขยัต

⁸ พยางค์ที่ขีดเส้นใต้เป็นพยางค์ที่ลงมุขยัต เช่น ยาวเรศ

⁹ พยางค์ สะ เดิมมีค่าเท่ากับ 1 มาตรา แต่เมื่อลงมุขยัตทำให้มีค่าเท่ากับ 2 มาตรา

เป็นสระเสียงสั้นได้เหมือนเดิมและไม่จำเป็นต้องทำให้เป็นสระเสียงยาวเป็น[อ] และรูปแบบที่สอง ลงมฺยัตที่พยางค์แรก [สะ] และพยางค์ที่สอง [หระ] โดยยึดแนวเทียบกับ *ราชบุรี* [ราชชะ/บุรี] เมื่อลงมฺยัตที่ [หระ] ก็จำเป็นต้องทำสระเสียงสั้น คือ [อ] ให้เป็นสระเสียงยาวเป็น [อ] พยางค์ [บุ] ก็จะมีค่ามาตราเพิ่มขึ้น 1 มาตรา รวมเป็น 4 มาตรา เท่ากับช่วงข้างหน้าเพื่อทำให้เกิดความสมดุลของทั้งสองช่วงเสียง

ครูอาจารย์ภาษาไทยมักไม่สนใจเรื่องมาตราเพราะมองข้ามความสำคัญของเรื่องนี้ จะเห็นได้ว่าการออกเสียงคำภาษาไทยแบบหลงใหลการสมาส¹⁰ เช่น *ราชบุรี เพชรบุรี* จะ

เป็น [ราชชะบุรี] [เพ็ดชะบุรี] ตามลำดับโดยแทรกเสียง[อะ]ไปวันยังค่ำแบบไม่ลืมหืมตานั้น เป็นสิ่งที่ไม่ควรกระทำและให้เลิกกระทำเสียแต่บัดนี้ เพราะผู้ออกเสียงคำไทยแบบหลงใหลการสมาสเป็นการทำลายภาษาไทยอย่างไม่น่าให้อภัย เพราะระบบทางสมองของผู้พูดภาษาไทยจะไม่ยินยอมให้ท่านออกเสียงได้ว่า[ราชชะบุรี] และ [เพ็ดชะบุรี] ตามลำดับ การออกเสียงที่ถูกต้องของชื่อ 2 จังหวัดนี้ คือ [ราชบุรี] และ [เพ็ดบุรี] ตามลำดับซึ่งถือว่าถูกต้องตามแบบไทยอยู่แล้ว ชาวราชบุรีและชาวเพชรบุรีเขาออกเสียงชื่อเมืองของเขาว่า [ราช/รี] และ [เพ็ดรี]¹¹ ตามลำดับ ด้วยซ้ำไป

ศาสตราจารย์ ดร. อุดม วโรตม์ลิขิตดี

ศาสตราจารย์ ดร. อุดม วโรตม์ลิขิตดี จบการศึกษาระดับปริญญาเอกจาก The University of Texas at Austin ประเทศสหรัฐอเมริกา เคยดำรงตำแหน่งบริหารที่สำคัญ คือ รองอธิการบดีของมหาวิทยาลัยรามคำแหง อธิการบดีวิทยาลัยพุทธศาสนานานาชาติ และผู้อำนวยการโครงการภาษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา ปัจจุบันดำรงตำแหน่งประธานสำนักศิลปกรรม ราชบัณฑิตยสถาน

¹⁰ หมายถึงการแทรกเสียง[อะ] ลงทุกแห่งที่เข้าตัวคือว่าเป็น
ถ้าสมาสโดยไม่คำนึงว่าจะผิดหรือถูก

¹¹ เมื่อก่อนเรียกเมืองเพชรบุรีนี้ว่า เมืองพริบพรี

เอกสารอ้างอิง

- กำชัย ทองหล่อ. (2537). **หลักภาษาไทย**. กรุงเทพฯ, รวมสาส์น.
- จิรายุ นพวงศ์, ม.ล. (2517). เมื่อพยัญชนะตัวที่ห้าสวดวรรคเป็นตัวตาม. **ชมทางภาษาไทย**. กรุงเทพฯ, กรุงเทพมหานคร. น. 28-32.
- บรรจบ พันธุเมธา. (2549). **ลักษณะภาษาไทย**. กรุงเทพฯ, สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยรามคำแหง.
- ราชบัณฑิตยสถาน. (2546). **พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2542**. กรุงเทพฯ. บริษัทนานมี จำกัด.
- วชิรญาณวโรรส, สมเด็จพระมหาสมณเจ้า กรมพระยา. (2538). **บาลีไวยากรณ์ วชิรญาณ ภาค 2 สมาสและดัตถิต**. กรุงเทพฯ, มหามงกุฎราชวิทยาลัย.
- ศักดิ์ศรี แยมันดดา. (2538). อัจฉริยะลักษณะของภาษาไทย. **วารสารภาษาและวรรณคดีไทย**. 8. พิเศษ.4-13.
- อุดม วโรตม์ลิขิตดิษฐ์. (2540). **ความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับภาษา**. กรุงเทพฯ, สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยรามคำแหง .
- อุดม วโรตม์ลิขิตดิษฐ์. (2544). การออกเสียงคำไทย. **มุมมองทางภาษาตามวิถีภาษาศาสตร์**. กรุงเทพฯ, ดันธรรมสำนักพิมพ์. น. 59-78.
- อุดม วโรตม์ลิขิตดิษฐ์. (2544). ครุ-ลหุในมุมมองทางภาษาศาสตร์. **มุมมองทางภาษาตามวิถีภาษาศาสตร์**. กรุงเทพฯ, ดันธรรมสำนักพิมพ์. น. 79-91.
- อุดม วโรตม์ลิขิตดิษฐ์. (2545). **ภาษาศาสตร์เหมาะสมเบื้องต้น**. กรุงเทพฯ, ดันธรรมสำนักพิมพ์.
- อุดม วโรตม์ลิขิตดิษฐ์. (2546). มมองพจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2525 **ศรีขมิ้นอาจารย์**. กรุงเทพฯ, ศูนย์หนังสือจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. น. 67-89.
- อุดม วโรตม์ลิขิตดิษฐ์. (2547). **ไวยากรณ์ไทยในภาษาศาสตร์**. กรุงเทพฯ, สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยรามคำแหง.
- อุดม วโรตม์ลิขิตดิษฐ์. (2550). มุขยัต(Prominence), มาตรา(Mora), และจังหวะ (Rhythm). **วารสารสวนสุนันทาวิชาการและวิจัย**. 1.1(32-37).
- อุดม วโรตม์ลิขิตดิษฐ์. (2554). ทฤษฎีการออกเสียงคำไทยตามหลักภาษาศาสตร์. **วารสารราชบัณฑิตยสถาน**. 35.4 (กำลังจัดพิมพ์)
- อุดม วโรตม์ลิขิตดิษฐ์. (2555). ปัญหาภาษาไทยที่นักเรียนอยากถามครู. **วารสารภาษาไทยและวัฒนธรรมไทย**. (กำลังจัดพิมพ์)
- อุปกิตศิลปสาร, พระยา. (2535). **หลักภาษาไทย**. กรุงเทพฯ, บริษัทสำนักพิมพ์ไทยวัฒนาพานิช จำกัด.
- Whitney, William W. (1960). **Sanskrit Grammar**. Harvard University Press.

การเปรียบเทียบก่อนและหลังการทดสอบรวมเพื่อการวิจัย (Priori and Posteriori Comparisons for a Research Study)

รองศาสตราจารย์ ดร. สุวัฒน์ สุขมลสันต์

บทคัดย่อ

ผู้วิจัยจำนวนมากต้องการที่จะเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของกลุ่มตัวอย่างภายหลังหรือก่อนการทดสอบรวม แต่มักมีปัญหาในการเลือกใช้วิธีการเปรียบเทียบที่เหมาะสมเนื่องจากมีวิธีการเปรียบเทียบจำนวนมากเพื่อใช้ในเงื่อนไขที่แตกต่างกัน ดังนั้นบทความนี้จึงนำเสนอการเลือกใช้การเปรียบเทียบก่อนและหลังการทดสอบรวมเพื่อการวิจัย และข้อเสนอแนะทั่วไปในการเลือกใช้วิธีต่างๆเพื่อให้เหมาะสมกับเงื่อนไขต่างๆของการวิจัย เพราะหากใช้วิธีที่ไม่เหมาะสมผลการวิจัยอาจแตกต่างกันได้

คำสำคัญ: สถิติในการทำวิจัย, วิธีวิจัย

Abstract

Many researchers want to compare means of different groups after or before an omnibus test but they often have problems in selecting an appropriate method since there are many comparing methods for different conditions. Therefore, this article presents how to select an appropriate method for comparing means of different groups before and after an omnibus test, and also gives some general suggestions for selecting an appropriate method to best suit certain testing conditions of the groups; otherwise, using an inappropriate method may give the researchers different results.

Key words: statistics in research, research methods

ความนำ

ปกติแล้วเมื่อนักวิจัยทำการศึกษาเปรียบเทียบผลการวิจัยที่มีกลุ่มพลวิจัย (subjects) หรือกลุ่มตัวอย่าง (samples) มากกว่า 2 กลุ่ม เช่น 3 กลุ่ม มักต้องการจะรู้ว่า 1) ผลการทดลองทั้ง 3 กลุ่มโดยเฉลี่ยแล้วแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญหรือไม่ และ 2) หากว่าผลการวิจัยแตกต่างกันกลุ่มใดแตกต่างจากกลุ่มใด และกลุ่มใดไม่แตกต่างจากกลุ่มใดอย่างมีนัยสำคัญบ้างหรือไม่

ในกรณีที่ 1 นั้น การทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยนิยมทำการทดสอบโดยสถิติการทดสอบรวม (Omnibus Test) ซึ่งหมายถึงการทดสอบว่าค่าเฉลี่ยทั้งหมดของกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญหรือไม่ เช่น ANOVA (Analysis of Variance) หรือ ANCOVA (Analysis of Covariance) หรือที่นิยมเรียกกันทั่วไปว่า F-test ซึ่งมีวิธีแตกต่างกันแล้วแต่รูปแบบของการทดลอง (Experimental Design)

สำหรับกรณีที่ 2 เป็นการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของผลการวิจัยรายย่อย ซึ่งอาจเรียกว่าการทดสอบย่อยและมีสถิติใช้ทดสอบจำนวนประมาณ 20 ชื่อ และทำได้ 2 กรณี (GraphPad, 2010; Karpinski, 2006) คือ

1. การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยก่อนการทดสอบรวม เรียกว่า การเปรียบเทียบก่อน (Prior Tests) หรือการเปรียบเทียบตามแผนการที่วางไว้ (Planned Comparison) หรือการเปรียบเทียบความต่าง (Contrast Comparison) ด้วยสถิติหลายอย่างเช่น Bonferroni Test, t-test และ Sidak Test เป็นต้น

2. การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยภายหลังการทดสอบรวม เรียกว่าการเปรียบเทียบภายหลัง (Posteriori Tests หรือ Post Hoc Tests) หรือการเปรียบเทียบหลากหลาย (Multiple Comparison) ด้วยสถิติหลายชนิดตามเงื่อนไขที่แตกต่างกัน เช่น

ก. เมื่อความแปรปรวนของคะแนนของกลุ่มที่ต้องการเปรียบเทียบไม่ต่างกัน ($\sigma_1^2 = \sigma_2^2$) อาจเลือกใช้สถิติ Bonferroni, Scheffe, Tukey หรือ Duncan เป็นต้น

ข. เมื่อความแปรปรวนของคะแนนของกลุ่มที่ต้องการเปรียบเทียบแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ ($\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$) อาจเลือกใช้สถิติ Dunnett's T3, Dunnett's C และ Games-Howell เป็นต้น

ค. เมื่อต้องการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของกลุ่มควบคุม(Control Group) กับของกลุ่มทดลอง(Experimental Group) อาจเลือกใช้ สถิติ Dunnett หรือ Waller-Duncan เป็นต้น

ชนิดของการเปรียบเทียบ (Types of Comparison)

การเปรียบเทียบสามารถแบ่งออกได้หลายอย่าง (Atzenbeck, 2010; ESF, 2010; Maxwell and Delaney, 2010; Field, 2000) เช่น

1. **การเปรียบเทียบก่อนการทดสอบรวม (Prior Comparison)** ได้แก่การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของกลุ่มพลวิจัยบางกลุ่มตามสมมติฐานหรือทฤษฎี ก่อนที่จะทำการทดสอบรวมว่าค่าเฉลี่ยของกลุ่มต่างๆทั้งหมดแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญหรือไม่ หรือผู้วิจัยไม่สนใจที่จะรู้ประเด็นนี้ บางครั้งอาจเรียกว่า **การเปรียบเทียบตามแผนการที่วางไว้ (Planned Comparison)** หรือ **การเปรียบเทียบความต่าง (Contrast Comparison)** หรือ **การวิเคราะห์ความต่าง (Contrast Analysis)**

2. **การเปรียบเทียบหลังการทดสอบรวม (Posteriori Comparison)** ได้แก่การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของกลุ่มพลวิจัยบางกลุ่มหรือทั้งหมดตามสมมติฐาน ภายหลังจากที่ได้ทำการทดสอบรวมว่าค่าเฉลี่ยของกลุ่มต่างๆนั้นแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ และบางครั้งอาจเรียกว่า **การเปรียบเทียบภายหลัง (Post Hoc Comparison)** หรือ**การเปรียบเทียบที่ไม่ได้วางแผนไว้ (Unplanned Comparison)**

3. **การเปรียบเทียบรายคู่ (Pair Comparison)** ได้แก่การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของพลวิจัยทีละคู่

4. **การเปรียบเทียบหลากหลาย (Multiple Comparison)** ได้แก่การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของพลวิจัยทีละคู่สลับกันไปมาจนกระทั่งครบทุกคู่

5. **การเปรียบเทียบซับซ้อน (Complex Comparison)** ได้แก่การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของพลวิจัยบางกลุ่มกับค่าเฉลี่ยรวม

ของบางกลุ่มในลักษณะที่ซับซ้อน เช่น $H_0 : 2\mu_1 = \frac{1}{2}\mu_2 + \frac{3}{4}\mu_3$ เป็นต้น

6. การเปรียบเทียบอิสระ (Orthogonal Comparison) ได้แก่การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของพลวิสัยทีละคู่อย่างเป็นอิสระ โดยไม่มีค่าเฉลี่ยใดได้รับการเปรียบเทียบมากกว่าหนึ่งครั้ง เช่น ในกรณีที่มี 4 กลุ่ม คือ A, B, C และ D การเปรียบเทียบดังกล่าวได้แก่การเปรียบเทียบ A-B และ C-D เท่านั้น

7. การเปรียบเทียบไม่เป็นอิสระ (Non-Orthogonal Comparison) ได้แก่การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของพลวิสัยทีละคู่โดยมีค่าเฉลี่ยของบางกลุ่มได้รับการเปรียบเทียบมากกว่าหนึ่งครั้ง เช่น ในกรณีที่มี 3 กลุ่ม คือ A, B และ C การเปรียบเทียบดังกล่าวได้แก่การเปรียบเทียบ A-B, A-C และ B-C เป็นต้น โดยแต่ละกลุ่มได้รับการเปรียบเทียบ 2 ครั้ง

8. การเปรียบเทียบค่าพิสัย (Range Comparison) ได้แก่การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของพลวิสัยหลายกลุ่มโดยอาศัยค่าพิสัยของความแตกต่างของค่าเฉลี่ย (คือค่าที่แตกต่างกันระหว่างค่าเฉลี่ยมากที่สุดกับค่าเฉลี่ยที่น้อยที่สุด) เป็นเกณฑ์ เช่น ในกรณีที่มี 4 กลุ่ม คือ A, B, C และ D เมื่อเรียงลำดับของค่าเฉลี่ยจากมากที่สุดไปหาน้อยที่สุดแล้ว และพบว่า A-D แตกต่างกับ B และ C อาจจะแตกต่างจาก A หรือ D หากว่ามีค่าเฉลี่ยน้อยกว่าค่าพิสัยระหว่าง A-D เป็นต้น การเปรียบเทียบแบบนี้บางครั้งเรียกว่า การเปรียบเทียบหลายขั้นตอน (Step-down Comparison)

ชนิดของความคลาดเคลื่อนในการเปรียบเทียบ (Types of Error in Comparison)

ปกติแล้วเนื่องจากการเปรียบเทียบดังกล่าวข้างต้นต้องทำหลายครั้ง จึงทำให้มี

โอกาสเกิดความคลาดเคลื่อนทางสถิติได้หลายอย่าง (Wilson, 2010; Wikipedia, 2010; Gold, 2010; Garson, 2009) เช่น

1. อัตราความคลาดเคลื่อนต่อการเปรียบเทียบแต่ละครั้ง (Per Comparison Error Rate: PC) ได้แก่ความผิดพลาดชนิดที่ 1 (Type I Error) อย่างหนึ่ง [ความผิดพลาดชนิดที่ 1 คือ โอกาสที่ผู้วิจัยจะปฏิเสธสมมติฐานศูนย์ (Null Hypothesis) ที่เป็นจริง] ที่เกิดขึ้นต่อการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยแต่ละครั้ง คือ

$$\alpha_{PC} = \frac{\alpha * n_{sig}}{n_{comp}}$$

เมื่อ

α_{PC} = อัตราความคลาดเคลื่อนต่อการเปรียบเทียบแต่ละครั้ง

α = ระดับความมีนัยสำคัญที่ผู้วิจัยกำหนด เช่น 0.05

n_{sig} = จำนวนครั้งของการเปรียบเทียบที่พบว่าค่าเฉลี่ยของกลุ่มพลวิสัยแตกต่างกัน

n_{comp} = จำนวนครั้งของการเปรียบเทียบ

เช่น ถ้ามีกลุ่มพลวิสัยที่ต้องการเปรียบเทียบ 3 กลุ่ม ผู้วิจัยทำการเปรียบเทียบ 3 ครั้ง พบว่า 2 ครั้ง (หรือ 2 คู่) ค่าเฉลี่ยมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ ดังนั้นอัตราความคลาดเคลื่อนต่อการเปรียบเทียบแต่ละครั้งเมื่อผู้วิจัยกำหนดระดับความมีนัยสำคัญให้ $\alpha = 0.05$ คือ $\alpha_{PC} = \frac{0.05 * 2}{3} = 0.033$

เป็นต้น

2. อัตราความคลาดเคลื่อนต่อการเปรียบเทียบแต่ละชุด (Family-wise Error Rate: FW) ได้แก่ความผิดพลาดชนิดที่ 1 อีกอย่างหนึ่งเมื่อสมมติฐานศูนย์เป็นจริงแต่ได้รับการปฏิเสธในขณะที่ผู้วิจัยเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของตัวแปรต้น (Independent

Variable) ในแต่ละมิติสำหรับการวิเคราะห์ด้วย k-way ANOVA หรือ k-way ANCOVA กล่าวคือ

$$\alpha_{FW} = \frac{\alpha * n_{sig}}{n_{Fam}}$$

เมื่อ

α_{FW} = อัตราความคลาดเคลื่อนต่อการเปรียบเทียบแต่ละชุด

α = ระดับความมีนัยสำคัญที่ผู้วิจัยกำหนด เช่น 0.05

n_{sig} = จำนวนชุดที่มีการเปรียบเทียบแล้วพบว่าค่าเฉลี่ยของกลุ่มพลวิจัยแตกต่างกัน

n_{Fam} = จำนวนชุด หรือมิติการเปรียบเทียบ

เช่น งานวิจัยหนึ่งศึกษาสัมฤทธิ์ผลของวิธีสอน 3 วิธีของกลุ่มพลวิจัย 3 ระดับความสามารถ งานวิจัยนี้เรียกได้ว่ามีตัวแปรต้น 2 ชุด (Family) หากว่าผู้วิจัยต้องการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์เฉพาะด้านวิธีสอนเท่านั้น อัตราความคลาดเคลื่อนดังกล่าวก็ คือ

$$\alpha_{FW} = \frac{0.05 * 1}{2} = 0.025$$

3. อัตราความคลาดเคลื่อนต่อการทดลอง (Experiment-wise Error Rate : EW) ได้แก่ความคลาดเคลื่อนชนิดที่ 1 อีกอย่างหนึ่งก็เกิดขึ้นจากการทดลองเมื่อมีการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของกลุ่มพลวิจัยแล้วพบว่ามีความแตกต่างกันอย่างน้อย 1 คู่ กล่าวคือ

$$\alpha_{EW} = \frac{\alpha * n_{sig}}{n_{Exp}}$$

เมื่อ

α_{EW} = อัตราความคลาดเคลื่อนต่อการทดลอง

α = ระดับความมีนัยสำคัญที่ผู้วิจัยกำหนด เช่น 0.05

n_{sig} = จำนวนการทดลองที่มีการเปรียบเทียบแล้วพบว่าค่าเฉลี่ยของกลุ่มพลวิจัยแตกต่างกัน

n_{Exp} = จำนวนการทดลองทั้งหมด

ตัวอย่าง เช่น มีวิธีสอน 3 วิธี เพื่อใช้สอน การอ่านเข้าใจความภาษาอังกฤษ ผู้วิจัยตั้งสมมติฐานแล้วมีการเปรียบเทียบผลการวิจัยของพลวิจัย 3 กลุ่ม พบว่าแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ ที่ระดับ $\alpha = 0.05$ ดังนั้น อัตราความคลาดเคลื่อนต่อการทดลอง คือ

$$\alpha_{EW} = \frac{0.05 * 1}{1} = 0.05$$

ดังนั้น จะเห็นได้ว่าในกรณีที่ทำการวิเคราะห์ข้อมูลโดยวิธี One-way ANOVA ค่า α_{EW} จะเท่ากับ α_{FW} เพราะจำนวนชุด (Family) = 1

การกำหนดระดับอัตราความคลาดเคลื่อน (Error Rate) ที่เหมาะสม

ในการกำหนดอัตราความคลาดเคลื่อนต่างๆที่เกิดจากการเปรียบเทียบ ผู้วิจัยควรพิจารณา ดังนี้ (SSTARS, 2009; Karpinski, 2006)

1. ในกรณีที่ทำการวิเคราะห์ข้อมูลด้วย One-Way ANOVA ผู้วิจัยควรที่จะเลือกสถิติเพื่อการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยที่สามารถควบคุมอัตราความคลาดเคลื่อนต่อการเปรียบเทียบแต่ละชุด (Family-wise Error Rate หรือ α_{FW}) ได้ แล้วจึงกำหนดระดับ $\alpha = 0.05$ สำหรับการทดลองรวม (Omnibus Test) และ $\alpha_{FW} = 0.05$

2. ในกรณีที่วิเคราะห์ข้อมูลด้วย k-way ANOVA ผู้วิจัยควรที่จะเลือกสถิติเพื่อการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยที่สามารถควบคุมอัตราความคลาดเคลื่อนต่อการทดลอง (Experiment-wise Error Rate หรือ α_{EW})

ได้เพราะหากว่าเลือกใช้สถิติที่ควบคุมได้เฉพาะ α_{FW} เมื่อมีการเปรียบเทียบหลายมิติ [หรือหลายชุด (Family)] จะทำให้ค่า $\alpha_{EW} > 0.05$

ดังนั้น ในการเลือกใช้สถิติต่างๆเพื่อการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของคะแนนรายคู่ หรือ หลายหลายคู่ พร้อมๆกันในการเปรียบเทียบก่อน (Priori Comparison) หรือหลัง (Posteriori Comparisons) การทดสอบรวม (Omnibus Test) ผู้วิจัยควรต้องคำนึงถึงเรื่องการควบคุมอัตราความคลาดเคลื่อนของ α_{FW} หรือ α_{EW} ด้วย กล่าวคือ ควรเลือกสถิติที่สามารถควบคุมให้ α_{FW} หรือ $\alpha_{EW} = \alpha = 0.05$ ในกรณีที่เป็น การวิจัยทางสังคมศาสตร์หรือมนุษยศาสตร์ สถิติใดที่ทำให้ $\alpha_{EW} < 0.05$ เรียกว่า สถิติ ทด ส อบ เชิง อ นุ รักษ์ (Conservative Statistical Test) เช่น Scheffe ส่วนสถิติใดที่ทำให้ $\alpha_{EW} > 0.05$ เรียกว่าสถิติทดสอบเชิงก้าวหน้า (Liberal Statistical Test) เช่น Tukey Test เป็นต้น ดังนั้น หากเลือกได้ระหว่างสถิติ 2 ชนิดนี้ ผู้วิจัยควรเลือกใช้สถิติเชิงอนุรักษ์จะดีกว่าเพราะมีโอกาสทำให้เกิดความผิดพลาดชนิดที่ 1 (Type I Error) น้อยกว่าสถิติเชิงก้าวหน้า เว้นแต่ว่าผู้วิจัยจะต้องการทดสอบว่าความแตกต่างระหว่างค่าเฉลี่ยของพลวิจัยบางคู่มีโอกาที่จะเกิดขึ้นได้หรือไม่

การเลือกใช้สถิติเพื่อการเปรียบเทียบอย่างเหมาะสม

เนื่องจากสถิติเพื่อใช้ในการเปรียบเทียบมีเป็นจำนวนมาก และแต่ละอย่างมีจุดอ่อนและจุดแข็งแตกต่างกัน บางชนิดก็มีลักษณะเชิงอนุรักษ์ (Conservative) กล่าวคือ ทำให้ α_{EW} หรือ $\alpha_{FW} < 0.05$ [ทำให้เกิด Type I Error น้อยแต่ทำให้เกิด Type II Error มาก]

และบางชนิดก็มีลักษณะเชิงก้าวหน้า (Liberal) กล่าวคือ ทำให้ α_{EW} หรือ $\alpha_{FW} > 0.05$ [ทำให้เกิด Type I Error มาก แต่ทำให้เกิด Type II Error น้อย] สถิติเพื่อการเปรียบเทียบที่ดีควรจะสามารถควบคุมให้ α_{EW} หรือ $\alpha_{FW} = 0.05$ หรือใกล้เคียงกับระดับความมีนัยสำคัญที่ผู้วิจัยกำหนดไว้ให้มากที่สุด เกณฑ์ทั่วไปในการเลือกใช้สถิติเพื่อการเปรียบเทียบนี้ (SPSS 17.0, 2010; Prism Guide, 2010; Stevens, 1999)

1. เป็นการเปรียบเทียบก่อนหรือหลังการทดสอบรวม
2. ความแปรปรวน (σ^2) ของคะแนนของกลุ่มที่จะนำมาเปรียบเทียบกันเท่ากันหรือไม่
3. ขนาดของกลุ่มตัวอย่าง (n) ที่จะนำมาเปรียบเทียบกันเท่ากันหรือไม่
4. สถิติที่ใช้สามารถควบคุมให้ α_{EW} หรือ $\alpha_{FW} = 0.05$ หรือใกล้เคียงกับ ระดับความมีนัยสำคัญที่ผู้วิจัยกำหนดไว้ให้มากที่สุดหรือไม่
5. สถิติที่จะใช้คำนวณง่ายหรือไม่ หรือสามารถหาได้จากโปรแกรมสำเร็จรูปทางสถิติหรือไม่
6. สถิติที่จะใช้เหมาะสมกับลักษณะของข้อมูล (เช่น มาตรวัด การกระจาย และขนาด) และวัตถุประสงค์ของการวิจัย (เช่น เพื่อเปรียบเทียบแบบรายคู่ แบบจับคู่ หรือแบบกลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลองเท่านั้น) หรือไม่

ดังนั้น ต่อไปนี้ผู้เขียนจะกล่าวถึงการเลือกใช้สถิติเพื่อการเปรียบเทียบผลการทดลองในการวิจัยให้เหมาะสมกับวัตถุประสงค์ของการวิจัยและลักษณะของข้อมูลการวิจัย

การเปรียบเทียบก่อนการทดสอบรวม (Prior Comparison)

การเปรียบเทียบชนิดนี้เลือกใช้ดังนี้ (Karpinski, 2006)

1. เมื่อผู้วิจัยต้องการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อการยืนยัน(Confirmatory Data Analysis) แนวคิด ทฤษฎี หรือความเชื่อที่มีมาก่อนโดยผู้วิจัยต้องการที่จะเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของคะแนนของพลวิจัยเพียงบางกลุ่มเท่านั้น เช่น กรณีที่มีกลุ่มควบคุม 1 กลุ่มคือกลุ่ม A และกลุ่มทดลอง 2 กลุ่ม คือ กลุ่ม B และ กลุ่ม C ผู้วิจัยประสงค์ที่จะเทียบคะแนนค่าเฉลี่ยของกลุ่มควบคุมกับคะแนนค่าเฉลี่ยของกลุ่ม B เท่านั้น โดยมีสมมติฐานการวิจัยจากวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องว่า

$$H_0 : \mu_1 = \mu_2$$

2. ผู้วิจัยไม่ต้องการที่จะรู้ว่าจะมีค่าเฉลี่ยของทั้ง 3 กลุ่มแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญหรือไม่

ดังนั้น การเปรียบเทียบก่อนการทดสอบมีขั้นตอนดังนี้ คือ

1. ไม่ต้องทำการทดสอบรวม กล่าวคือไม่ต้องทำการทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยของกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลองด้วย F-test
2. ดำเนินการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยเฉพาะของกลุ่มที่ต้องการเปรียบเทียบเท่านั้นโดยกำหนดค่าสัมประสิทธิ์การเปรียบเทียบของแต่ละกลุ่มซึ่งรวมกันแล้วจะต้องเท่ากับ 0 พอดี เช่น 1 กับ -1 ในกรณีที่เปรียบเทียบ 2 กลุ่ม หรือ 1 กับ -.50 และ -.50 ในกรณี 3 กลุ่ม หรือ .50, .50 ,-.50 และ -.50 ในกรณี 4 กลุ่ม เป็นต้น
3. เลือกสถิติที่สอดคล้องกับลักษณะของข้อมูล และวัตถุประสงค์ของการเปรียบเทียบ
4. เลือกสถิติที่มีอัตราความเคลื่อน (Error Rate) ที่ผู้วิจัยยอมเสี่ยงให้เกิดขึ้นได้ซึ่งมีอยู่

หลายชนิดดังกล่าวแล้วข้างต้น โดยเลือกใช้สถิติที่สามารถควบคุมให้ α_{EW} หรือ $\alpha_{FW} = 0.05$ หรือใกล้เคียงกับ ระดับความมีนัยสำคัญที่ผู้วิจัยกำหนดไว้ให้มากที่สุด

5. ในทางทฤษฎีแล้ว เมื่อนักวิจัยทำการเปรียบเทียบก่อนการทดสอบรวมแล้วก็ไม่ต้องทำการทดสอบภายหลังอีก และในทำนองเดียวกัน เมื่อทำการเปรียบเทียบภายหลังการทดสอบรวมแล้วก็ไม่มีความจำเป็นที่จะต้องทำการทดสอบก่อนอีก (Field, 2000)

สถิติที่นิยมใช้เพื่อการเปรียบเทียบก่อนการทดสอบรวม

สถิติที่นิยมใช้เพื่อการเปรียบเทียบก่อนการทดสอบรวมมีหลายอย่าง แต่ที่นิยมใช้กันอย่างแพร่หลายในโปรแกรมสำเร็จรูปทางสถิติ (Ready-made Statistical Package) ที่ใช้ทั่วไป เช่น SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) SAS (Statistical Applications for Sciences) และ BMDP (Biological Medical Development Program) แต่ในบทความนี้ ผู้เขียนจะเน้นเฉพาะสถิติที่ใช้ในโปรแกรม SPSS เท่านั้น เนื่องเป็นโปรแกรมที่นักวิจัยทางสังคมศาสตร์และพฤติกรรมศาสตร์ทั่วไปนิยมใช้ซึ่งได้แก่สถิติต่อไปนี้ (Wikipedia, 2010; Garson, 2009; SSTARS, 2009)

1. t-test

สถิตินี้ควรเลือกใช้เมื่อมีการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยเพียงคู่เดียว เพราะสามารถควบคุมให้ α_{EW} หรือ $\alpha_{FW} = 0.05$ ได้ แต่หากมีการเปรียบเทียบมากคู่แล้วจะไม่สามารถควบคุมอัตราความคลาดเคลื่อนดังกล่าวได้

2. Bonferroni Test

สถิตินี้บางครั้งเรียกว่า Dunn Test และได้รับความนิยมมากเพราะสามารถใช้เพื่อการเปรียบเทียบก่อน และหลังการทดสอบรวมได้ สำหรับการเปรียบเทียบก่อน สถิตินี้ใช้เปรียบเทียบรายคู่แบบหลากหลาย (Multiple Comparison) ที่มีลักษณะเชิงอนุรักษ์มาก เพราะไม่สามารถควบคุมให้ α_{EW} หรือ $\alpha_{FW} = 0.05$ ได้ เนื่องจากอัตราความคลาดเคลื่อน $= 0.05/p$ เมื่อ $p =$ จำนวนครั้งการเปรียบเทียบ ดังนั้นควรใช้เมื่อมีการเปรียบเทียบรายคู่จำนวนไม่มาก (เช่น 2-3 คู่)

3. Sidak Test

สถิตินี้พัฒนามาจาก Bonferroni Test บางครั้งเรียกกันว่า Dunn-Sidak Test (FSU, 2010) และมีลักษณะเชิงอนุรักษ์น้อยกว่า Bonferroni Test เพราะทำให้ค่า α_{EW} หรือ α_{FW} ใกล้เคียงกับค่า α ที่ผู้วิจัยกำหนดได้มากกว่า จึงเป็นสถิติที่เหมาะสมสำหรับการเปรียบเทียบรายคู่ของค่าเฉลี่ยของพลวิจัยมากกว่า Bonferroni Test

4. Dunnett Test

สถิตินี้พัฒนาโดย Dunnett ในปี 1955 และเหมาะสำหรับการเปรียบเทียบรายคู่ของค่าเฉลี่ยของพลวิจัยกลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลองเท่านั้น เพราะสามารถควบคุมให้ α_{EW} หรือ $\alpha_{FW} = 0.05$ ได้เป็นอย่างดี

การเปรียบเทียบหลังการทดสอบรวม (Posteriori Comparisons)

การเปรียบเทียบชนิดนี้เลือกใช้ดังนี้ (Karpinski, 2006)

1. เมื่อผู้วิจัยต้องการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อการสำรวจ (Exploratory Data Analysis)

กล่าวคือผู้วิจัยยังไม่มีแนวคิด ทฤษฎี หรือความเชื่อมาก่อนว่าโดยเฉลี่ยแล้วคะแนนของพลวิจัยบางคู่แตกต่างกัน แต่ก็มีสมมติฐานบางอย่างที่ต้องจะทดสอบว่าเป็นจริงหรือไม่ เช่น กรณีที่มีกลุ่มควบคุม 1 กลุ่มเรียนภาษาอังกฤษเพื่อการอ่านเข้าใจความภาษาอังกฤษ โดยวิธีประเพณีนิยม (Traditional Instruction) และมีกลุ่มทดลอง 2 กลุ่มเรียนโดยวิธีใช้เครื่องคอมพิวเตอร์ช่วยสอน (Computer-Assisted Instruction) และวิธีใช้ระบบเครือข่ายคอมพิวเตอร์ (Web-based Instruction) ที่ผู้วิจัยต้องการที่จะทราบว่าการเรียนดังกล่าววิธีใดจะได้ผลดีกว่ากัน จึงตั้งสมมติฐานขึ้นเพื่อทำการเปรียบเทียบรายคู่ของผลการเรียนแต่ละวิธี เป็นต้น

2. ผู้วิจัยต้องการที่จะรู้ว่าโดยเฉลี่ยแล้วคะแนนของพลวิจัยในการทดลองแต่ละกลุ่มแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญหรือไม่

ดังนั้นการเปรียบเทียบหลังการทดลองจึงมีขั้นตอนดังนี้ (Garson, 2009)

1. ทำการทดสอบรวม (Omnibus Test) ว่าโดยเฉลี่ยแล้ว กลุ่มพลวิจัยมีคะแนนแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญหรือไม่ โดยใช้ ANOVA หรือ ANCOVA แล้วแต่รูปแบบการวิจัย (Research Design) และลักษณะของข้อมูลเพื่อการวิจัย หากการทดสอบพบว่าคะแนนโดยเฉลี่ยของพลวิจัยแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญที่ระดับ α ที่กำหนดไว้ก็ไม่จำเป็นต้องวิเคราะห์อีกต่อไป

2. หากพบว่าคะแนนต่างกันอย่างมีนัยสำคัญก็ทำการเปรียบเทียบรายคู่ต่อไปโดยเลือกใช้สถิติที่สอดคล้องกับวัตถุประสงค์การวิจัย ลักษณะของข้อมูล และลักษณะของอัตราความคลาดเคลื่อนที่ผู้วิจัยยอมเสี่ยงให้เกิดขึ้นได้ดังได้กล่าวมาแล้วข้างต้น

สถิติที่นิยมใช้เพื่อการเปรียบเทียบหลังการทดสอบรวม

สถิติที่นิยมใช้เพื่อการเปรียบเทียบหลังการทดสอบรวมมีหลายอย่าง แต่ที่นิยมใช้กันอย่างแพร่หลายในโปรแกรมสำเร็จรูปทางสถิติอาจแบ่งได้ 2 กลุ่มใหญ่ เพื่อใช้ในกรณีที่แตกต่างกัน คือ

ก. เมื่อความแปรปรวนของคะแนนของกลุ่มพลวิจัยไม่แตกต่างกัน ($\sigma_1^2 = \sigma_2^2$)

ข. เมื่อความแปรปรวนของคะแนนของกลุ่มพลวิจัยแตกต่างกัน ($\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$)

ต่อไปนี้เป็นสถิติที่นิยมใช้ในแต่ละกรณีดังกล่าวแล้ว (Wikipedia, 2010; Garson, 2009; SSTARS, 2009; Karpinski, 2006)

ก. เมื่อความแปรปรวนของคะแนนของกลุ่มพลวิจัยไม่แตกต่างกัน ($\sigma_1^2 = \sigma_2^2$)

1. Least Significant Difference Test (LSD Test)

เป็นสถิติที่คิดค้นสูตรโดย Fisher ในปี 1993 และมีลักษณะเชิงก้าวหน้ามากที่สุด (Most liberal test) ในบรรดาสถิติที่ใช้เพื่อการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยรายคู่ จึงเหมาะสำหรับใช้ในกรณีต่อไปนี้

1. กลุ่มที่นำมาเปรียบเทียบกันควรมีจำนวนไม่เกิน 3 กลุ่ม เพราะจะทำให้ $\alpha_{EW} \leq 0.05$
2. ต้องการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของทั้ง 3 กลุ่มในครั้งเดียวกัน
3. หากว่ามีกลุ่มตัวอย่างมากกว่า 3 กลุ่มไม่ควรใช้สถิตินี้ เพราะจะทำให้ $\alpha_{EW} > 0.05$

2. Honestly Significant Difference Test (HSD Test, Tukey–Kramer Test หรือ Tukey’s A Test)

เป็นสถิติที่คิดค้นสูตรโดย John Tukey เมื่อปี 1953 และเหมาะสำหรับใช้ในกรณีต่อไปนี้

1. เมื่อขนาดของกลุ่มตัวอย่างเท่ากัน ($n_1 = n_2$) หรือไม่เท่ากัน ($n_1 \neq n_2$) ก็ได้
2. ใช้เปรียบเทียบรายคู่จำนวนไม่มาก (จำนวน 2-3 คู่) และสามารถควบคุมให้ $\alpha_{EW} < 0.05$ ได้เป็นอย่างดี จึงถือได้ว่าเป็นสถิติเชิงอนุรักษ์
3. ในกรณีที่ขนาดกลุ่มตัวอย่างไม่เท่ากันจะเป็นสถิติเชิงอนุรักษ์มาก
4. หากว่ามีจำนวนคู่ในการเปรียบเทียบมากจะเป็นสถิติเชิงก้าวหน้า (Liberal) กล่าวคือ จะทำให้ $\alpha_{EW} > 0.05$

3. Student-Newman-Keul’s Test (SNK Test)

สถิตินี้คิดค้นโดยสูตรโดย Student ในปี 1927 Newman ในปี 1939 และ Keul’s ในปี 1952 แล้วได้มีการพัฒนาสูตรให้ดียิ่งขึ้นในปี 1952 และเหมาะสำหรับใช้ในกรณีดังต่อไปนี้

1. เมื่อขนาดของกลุ่มตัวอย่างเท่ากัน ($n_1 = n_2$)
2. ใช้เปรียบเทียบรายคู่ และเปรียบเทียบหลายระดับ (Step-down comparison) โดยอาศัยค่าพิสัยของค่าเฉลี่ย
3. เป็นสถิติที่มีอำนาจในการเปรียบเทียบได้ดีกว่า Tukey’s A Test
4. เนื่องจากสถิตินี้ไม่สามารถควบคุมค่า α_{EW} ได้ และไม่ให้ค่าช่วงความเชื่อมั่น (Confidence Interval) ดังนั้น SNK จึงไม่เหมาะที่จะนำมาใช้หากสามารถเลือกใช้สถิติอื่นได้

4. REGW-Q Test

สถิตินี้คิดค้นโดย Ryan ในปี 1959 และปรับปรุงแก้ไขโดย Einot และ Gabriel ในปี 1975 และ Welsch ได้ปรับปรุงแก้ไขให้

ที่ความเหมาะสมยิ่งขึ้นในปี 1977 แต่เนื่องจากสถิตินี้อาศัยการแจกแจงแบบ Q (Q Distribution) จึงเรียกว่า REQW-Q และเหมาะสำหรับใช้ในกรณีต่อไปนี้

1. เมื่อขนาดของกลุ่มตัวอย่างเท่ากัน ($n_1 = n_2$)
2. การเปรียบเทียบรายคู่สามารถควบคุมให้ $\alpha_{EW} \leq 0.05$ และมีอำนาจในการเปรียบเทียบสูงกว่า HSD ของ Tukey

5. Tukey's B Test(Wholly Significant Difference Test หรือ WSD Test)

สถิตินี้พัฒนาขึ้นโดย John Tukey เพื่อแก้ปัญหาของสถิติ Turkey's A ที่ทำให้ $\alpha_{EW} < 0.05$ และสถิติ SNK ที่ไม่สามารถจะควบคุมค่า α_{EW} ที่เกิดจากการเปรียบเทียบได้ โดยการนำค่าวิกฤติ(Critical Value) ที่ได้จากสถิติทั้ง 2 ชนิดมาหาค่าเฉลี่ยกันและใช้เป็นค่าวิกฤติของ Tukey's B Test

แต่เนื่องจากการคำนวณค่าวิกฤติของสถิตินี้ยุ่งยากมากและค่า α_{EW} ที่ได้ไม่แน่นอน เนื่องจากไม่สามารถควบคุมค่าดังกล่าวจากสถิติ SNK ได้ ดังนั้น หากสามารถใช้สถิติอื่นได้ นักวิจัยจึงไม่ควรใช้สถิตินี้เพื่อ การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยรายคู่ของผลการวิจัยภายหลังจากการทดสอบรวม

6. Scheffe Test

สถิตินี้พัฒนาขึ้นโดย Henry Scheffe ในปี 1953 โดยการพัฒนาสตวรรษการวิเคราะห์เปรียบเทียบจาก Tukey's A Test สถิตินี้มีลักษณะเชิงอนุรักษ์มากที่สุด (Most conservative test) ในบรรดาสถิติที่ใช้เพื่อการเปรียบเทียบ (Pierce, 2003) และเหมาะสมกับการใช้ในกรณีต่อไปนี้

1. เมื่อขนาดของกลุ่มตัวอย่างเท่ากัน ($n_1 = n_2$) หรือไม่เท่ากัน ($n_1 \neq n_2$) ก็ได้
2. เมื่อต้องการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยรายคู่ (Pair Comparison) และการเปรียบเทียบแบบซับซ้อน (Complex Comparison)
3. เมื่อต้องการควบคุมขนาดของ $\alpha_{EW} \leq 0.05$ ของทุกการเปรียบเทียบ
4. ควรจะมีกลุ่มพลวิจัยมากกว่า 3 กลุ่ม เพราะว่ามีจำนวนกลุ่มพลวิจัยมีน้อยกว่า 4 กลุ่มอำนาจในการวิเคราะห์เปรียบเทียบของสถิตินี้มีน้อยกว่าสถิติอื่น (Neel, 1997)

อนึ่ง เป็นที่น่าสังเกตว่า เมื่อใช้ข้อมูลชุดเดียวกัน Scheffe Test จะมีความไวหรืออำนาจในการเปรียบเทียบน้อยกว่า Tukey's HSD Test ซึ่งมีลักษณะก้าวหน้า (Liberal) ด้วยเหตุนี้ Scheffe Test จึงได้รับความนิยมมากสำหรับนักวิจัยที่ต้องการให้เกิด Type I Error ในการวิจัยน้อยที่สุด (Pierce, 2003)

7. Bonferroni Test

Bonferroni Test นอกจากจะใช้เพื่อการเปรียบเทียบก่อนการทดสอบรวมแล้ว ยังสามารถใช้เพื่อการเปรียบเทียบภายหลังการทดสอบรวมด้วย สถิตินี้ Carlo Emilio Bonferroni นักคณิตศาสตร์ชาวอิตาลีเป็นคนคิดค้นขึ้นเป็นคนแรก โดยอาศัยแนวคิดพื้นฐานมาจาก student's t test และบางครั้งเรียกว่า Dunn's Test เพราะ Dunn เป็นผู้พัฒนาสูตรขึ้นใช้ในปี 1961 สถิตินี้ใช้กันอย่างกว้างขวางที่สุดในบรรดาสถิติที่ใช้เพื่อการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยรายคู่ภายหลังการทดสอบรวมแล้ว (Newman, 2009) ทั้งนี้เพราะมีความยืดหยุ่นสูง กล่าวคือ การคำนวณทำได้ง่าย และใช้ได้กับสถิติอื่นด้วยนอกจากใช้ค่าเฉลี่ยแล้ว เช่น ใช้ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ ค่า t-test และ

ค่า F-test ก็ได้ แต่ว่าสถิตินี้มีแนวโน้มว่าจะมีอำนาจ (power) ในการทดสอบต่ำ เพราะ

1. อาศัยแนวคิดที่ว่าสมมติฐานศูนย์เป็นจริง ซึ่งเป็นเรื่องเป็นไปได้ยากเมื่อมีการทดสอบรวม (Omnibus Test) และมีการปฏิเสธ (แสดงว่าอย่างน้อยต้องมีค่าเฉลี่ยของกลุ่มพลวิจัย 2 กลุ่มที่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ) ซึ่งในกรณีนี้จะทำให้ $\alpha_{FW} > 0.05$

2. เมื่อการเปรียบเทียบรายคู่ที่ไม่เป็นอิสระ (Non-Orthogonal Comparison) เช่น กรณีที่มี 3 กลุ่มคือ A, B และ C แล้วเปรียบเทียบ A-B, A-C และ B-C

3. การทดสอบแต่ละครั้งมีความผิดพลาดแบบ Type II สูงเนื่องจาก Bonferroni Test พยายามแก้ไขความผิดพลาดแบบ Type I มากเกินไป

ดังนั้น นักวิจัยควรเลือกใช้ Bonferroni Test สำหรับกรณีดังนี้

1. เมื่อมีจำนวนกลุ่มพลวิจัยมาก Bonferroni Test อาจไม่มีอำนาจมากเพียงพอที่จะทำให้การเปรียบเทียบพบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญได้ ดังนั้น หากต้องการควบคุมขนาดของ α_{FW} ให้อยู่ในระดับ 0.05 ของทุกๆ การเปรียบเทียบก็ควรเลือกใช้สถิตินี้เมื่อมีกลุ่มพลวิจัยไม่เกิน 5 กลุ่ม และเป็นการเปรียบเทียบอิสระ (Prism Guide, 2010)

2. Bonferroni Test เป็นสถิติที่อนุรักษ์มากเมื่อใช้กับกลุ่มพลวิจัยจำนวนมาก กล่าวคือระดับ $\alpha_{FW} < 0.05$ ดังนั้น ควรใช้เมื่อมีกลุ่มตัวอย่างไม่เกิน 5 กลุ่ม

8. Sidak Test (Sidak-Bonferroni Test หรือ Dunn-Sidak Test)

สถิตินี้เป็นสูตรที่ปรับปรุงมาจาก Bonferroni Test เพื่อแก้ปัญหาเรื่องค่า $\alpha_{FW} < 0.05$ ที่มี

ลักษณะเชิงอนุรักษ์มาก โดยแก้ไขสูตรการคำนวณเล็กน้อย (Newsom, 2009)

สถิตินี้ควรเลือกใช้ดังนี้

1. เมื่อต้องการควบคุมขนาดของ α_{FW} ให้คงที่หรือน้อยกว่า α ที่กำหนดไว้ (เช่น $\alpha_{FW} < 0.05$)

2. เมื่อต้องการสถิติที่เชิงก้าวหน้า (Liberal Test) กว่า Bonferroni เล็กน้อย

9. Hochberg's GF2 Test

สถิตินี้ปรับปรุงมาจากสถิติ Tukey's A Test และเหมาะสมสำหรับการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของกลุ่มพลวิจัยดังต่อไปนี้

1. เมื่อขนาดของกลุ่มตัวอย่างเท่ากัน ($n_1 = n_2$) หรือไม่เท่ากัน ($n_1 \neq n_2$) ก็ได้

2. ต้องการควบคุมขนาดของ α_{FW} ไม่ให้มากกว่า α ที่กำหนด

3. มีลักษณะเชิงอนุรักษ์มากกว่า Tukey's A เมื่อกลุ่มพลวิจัยมีขนาดเท่ากัน

4. มีลักษณะเชิงอนุรักษ์มากกว่า Tukey's B หรือ Tukey-Kramer Test เมื่อกลุ่มพลวิจัยมีขนาดต่างกัน

10. Gabriel Test

สถิตินี้ใช้เพื่อการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของกลุ่มตัวอย่างที่มีลักษณะดังต่อไปนี้

1. เมื่อขนาดของกลุ่มตัวอย่างเท่ากัน ($n_1 = n_2$) หรือไม่เท่ากัน ($n_1 \neq n_2$) ก็ได้

2. ในกรณีที่กลุ่มตัวอย่างมีขนาดเท่ากัน ($n_1 = n_2$) ค่าของ Gabriel Test จะเท่ากับค่าของ Hochberg's GF2 Test พอดีเมื่อวิเคราะห์ด้วย ANOVA

3. ในกรณีที่กลุ่มตัวอย่างมีขนาดแตกต่างกัน ($n_1 \neq n_2$) ค่าของสถิตินี้จะมีลักษณะเชิงอนุรักษ์น้อยกว่า Hochberg's GF2 Test

11. Duncan Test

Duncan Test เป็นสถิติที่ใช้ทดสอบการเปรียบเทียบหลายขั้นตอน (Step-down Test) หรือ สถิติเชิงพิสัย (Range Test) ซึ่งมีลักษณะเฉพาะดังนี้ คือ

1. สถิติจะทำการเปรียบเทียบตามค่าเฉลี่ยของกลุ่มพลวิจยต่างๆแตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญหรือไม่ โดยอาศัยสมมติฐานศูนย์ (Null Hypothesis)
2. หากทดสอบดังกล่าวแล้วพบว่าค่าเฉลี่ยของกลุ่มต่างๆแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญ การทดสอบจะสิ้นสุดลง
3. แต่หากว่าการทดสอบในขั้นที่ 1 พบว่าค่าเฉลี่ยของบางกลุ่มแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ สถิติจะทำการทดสอบต่อไป
4. สถิติทำการวิเคราะห์เปรียบเทียบว่าค่าเฉลี่ยของพลวิจยกลุ่มใดแตกต่างกัน และกลุ่มใดไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ
5. สถิตินี้ไม่มีค่าช่วงความเชื่อมั่น (Confidence Interval)
6. บางครั้งการจัดกลุ่มพลวิจยที่มีค่าเฉลี่ยไม่แตกต่างกันอาจจะซ้ำซ้อนกันได้ กล่าวคือพลวิจยกลุ่มหนึ่งอาจจะถูกจัดกลุ่มให้ มีค่าเฉลี่ยอยู่ใน 2 กลุ่มที่มีค่าเฉลี่ยแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญ

ดังนั้น เพื่อหลีกเลี่ยงปัญหาดังกล่าว โดยเฉพาะในข้อ 5 และ 6 ข้างต้น หากเลือกใช้สถิติอื่นเพื่อการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยเป็นรายคู่ได้ นักวิจัยไม่ควรเลือกใช้สถิติที่มีลักษณะการทดสอบเปรียบเทียบหลายขั้นตอน เช่น REGW-Q, REGW-F และ NSK เป็นต้น โดยเฉพาะอย่างยิ่งเมื่อขนาดกลุ่มตัวอย่างแตกต่างกัน

Duncan Test เหมาะสำหรับข้อมูลที่มีลักษณะดังต่อไปนี้คือ

1. เมื่อขนาดของกลุ่มตัวอย่างเท่ากัน ($n_1 = n_2$) หรือไม่เท่ากัน ($n_1 \neq n_2$) ก็ได้
2. เมื่อไม่ต้องการควบคุมขนาดของ α_{FW} เพราะสถิตินี้ทำไม่ได้

12. REGW-F Test

สถิตินี้คิดค้นขึ้นมาโดยนักสถิติ 4 ท่านคือ Ryan, Einot, Gabriel และ Welsch มีจำนวน 2 สูตร คือ REGW-F จากพื้นฐานของ F-Test และ REGW-F จากพื้นฐานของ Studentized Range Test สำหรับ REGW-F Test เหมาะสำหรับข้อมูลและการทดสอบที่มีลักษณะดังต่อไปนี้

1. เมื่อขนาดของกลุ่มตัวอย่างเท่ากัน ($n_1 = n_2$)
2. เมื่อต้องการสถิติเปรียบเทียบหลายขั้นตอน (Step-down Test)
3. เป็นสถิติที่มีอำนาจในการเปรียบเทียบมากกว่า Duncan Test และ SNK Test

13. Dunnett Test

Dunnett Test เหมาะสำหรับการทดสอบเพื่อการเปรียบเทียบภายหลังของกลุ่มตัวอย่างที่ลักษณะดังต่อไปนี้

1. เมื่อขนาดของกลุ่มตัวอย่างเท่ากัน ($n_1 = n_2$) หรือไม่เท่ากัน ($n_1 \neq n_2$) ก็ได้
2. ใช้เปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของกลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลองเท่านั้น
3. สามารถควบคุมขนาด $\alpha_{FW} = \alpha$ ได้พอดีของการเปรียบเทียบ

14. Waller-Duncan Test

สถิตินี้พัฒนามาจาก Bayesian Approach และเป็นสถิติเชิงพิสัย (Range Test) หรือ สถิติเปรียบเทียบหลายขั้นตอน (Step-down Test) ดังได้กล่าวมาแล้ว และเหมาะสำหรับ

การทดสอบการเปรียบเทียบดังต่อไปนี้ (SPSS 17.0, 2010)

1. เมื่อขนาดของกลุ่มตัวอย่างเท่ากัน ($n_1 = n_2$) หรือไม่เท่ากัน ($n_1 \neq n_2$) ก็ได้
2. ผู้วิจัยต้องการกำหนดอัตราส่วนความสัมพันธ์ของความเสียหาย (Relative Seriousness) ระหว่างความคลาดเคลื่อนของ Type I Error กับ Type II Error เอง แทนที่จะกำหนดเป็นระดับความมีนัยสำคัญ กล่าวคือ ถ้ากำหนดให้ $k = 50, 100$ และ 500 เมื่อ $k =$ อัตราส่วน ผลที่ได้จะเทียบเท่าระดับ $\alpha = 0.10, 0.05$ และ 0.01 โดยประมาณ

ข. เมื่อความแปรปรวนของคะแนนของกลุ่มพลวิชัยแตกต่างกัน ($\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$)

ในกรณีที่ความแปรปรวน (σ^2) ของคะแนนของกลุ่มพลวิชัยที่นำมาเปรียบเทียบกันแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ ($\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$) ซึ่งอาจจะเกิดจากขนาดของกลุ่มตัวอย่างเท่ากัน ($n_1 = n_2$) หรือไม่เท่ากัน ($n_1 \neq n_2$) ก็ได้ นักวิจัยสามารถเลือกใช้สถิติเพื่อการเปรียบเทียบได้หลายอย่าง เช่น

1. Tamhane's T2 Test
2. Games-Howell Test
3. Dunnett's T3 Test
4. Dunnett's C Test

สถิติแต่ละอย่างเหมาะสำหรับใช้กับข้อมูล และวัตถุประสงค์ที่มีลักษณะเฉพาะดังต่อไปนี้ (Garson, 2009)

1. Tamhane's T2 Test

สถิตินี้เหมาะสำหรับใช้กับข้อมูล และวัตถุประสงค์ดังต่อไปนี้

1. เมื่อขนาดของกลุ่มตัวอย่างเท่ากัน ($n_1 = n_2$) หรือไม่เท่ากัน ($n_1 \neq n_2$) ก็ได้

2. ใช้เพื่อการเปรียบเทียบรายคู่ (Pair Comparison) โดยอาศัยแนวคิดจาก t-test

3. ถ้าขนาดของกลุ่มตัวอย่างเท่ากัน ($n_1 = n_2$) จะเป็นสถิติเชิงอนุรักษ์ (Conservative Test) กล่าวคือ ทำให้ $\alpha_{FW} < \alpha$ ที่กำหนด

4. ถ้า $n_1 \neq n_2$ สถิตินี้จะมีอำนาจการเปรียบเทียบสูงกว่า Tukey's A Test

5. ในกรณีกลุ่มตัวอย่างมีขนาดต่างกันมาก ค่าของ α_{FW} อาจจะมีมากกว่า α ที่กำหนดได้ ซึ่งจะทำให้สถิตินี้มีลักษณะก้าวหน้า (Liberal Test)

2. Games-Howell Test

สถิตินี้เหมาะสำหรับข้อมูลที่มีลักษณะดังนี้

1. ความแปรปรวนของคะแนนของกลุ่มพลวิชัยเท่ากันหรือแตกต่างกัน ($\sigma_1^2 = \sigma_2^2$ หรือ $\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$) ก็ได้

2. ขนาดของกลุ่มพลวิชัยเท่ากันหรือแตกต่างกัน ($n_1 = n_2$ หรือ $n_1 \neq n_2$) ก็ได้

3. เมื่อกลุ่มตัวอย่างมีขนาดเล็ก สถิตินี้จะมีลักษณะก้าวหน้า (Liberal) กล่าวคือจะทำให้ $\alpha_{FW} > \alpha$ ที่กำหนด ดังนั้นควรเลือกใช้เมื่อขนาดตัวอย่างในแต่ละกลุ่ม > 5

4. เป็นสถิติที่มีอำนาจในการเปรียบเทียบสูงกว่า Dunnett's T3 Test และ Dunnett's C Test

5. เมื่อผู้วิจัยไม่ทราบความแปรปรวนของกลุ่มพลวิชัยที่นำมาเปรียบเทียบกันว่าเป็นอย่างไร

3. Dunnett's T3 Test

สถิตินี้พัฒนามาจากพื้นฐานของการเปรียบเทียบรายคู่ของ Studentized Maximal Module และเหมาะสำหรับข้อมูลที่มีลักษณะดังนี้

1. เมื่อขนาดของกลุ่มตัวอย่างเท่ากัน ($n_1 = n_2$) หรือไม่เท่ากัน ($n_1 \neq n_2$) ก็ได้
2. เมื่อกลุ่มตัวอย่างแตกต่างกันมาก ($n_1 \neq n_2$) มีอำนาจในการเปรียบเทียบน้อยกว่า Games-Howell Test
3. Dunnett's T3 Test มีอำนาจในการเปรียบเทียบน้อยกว่า Dunnett's C Test เมื่อ df ของ MS_{error} มีขนาดใหญ่
4. สามารถควบคุมให้ $\alpha_{FW} = \alpha$ ที่กำหนดได้

4. Dunnett's C Test

สถิตินี้พัฒนามาจากพื้นฐานของการเปรียบเทียบรายคู่ของ Studentized Range Test ซึ่งมีการเปรียบเทียบหลายขั้นตอน (Step-down Test) และเหมาะสมสำหรับข้อมูลดังต่อไปนี้

1. เมื่อความแปรปรวนของคะแนนของกลุ่มพลวิชัยแตกต่างกัน ($\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$) และขนาดของกลุ่มตัวอย่างแตกต่างกัน ($n_1 \neq n_2$)
2. เมื่อกลุ่มตัวอย่างแตกต่างกันมาก ($n_1 \neq n_2$) มีอำนาจในการเปรียบเทียบน้อยกว่า Games-Howell Test
3. Dunnett's C Test มีอำนาจในการเปรียบเทียบมากกว่า Dunnett's T3 Test เมื่อ df ของ MS_{error} มีขนาดใหญ่
4. สามารถควบคุมให้ $\alpha_{FW} = \alpha$ ที่กำหนดได้

ข้อเสนอแนะทั่วไปในการใช้สถิติเพื่อการเปรียบเทียบ

เนื่องจากสถิติเพื่อการเปรียบเทียบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยมีมาก และแต่ละอย่างมีข้อดีและข้อเสียต่างกัน รวมทั้งใช้เพื่อวัตถุประสงค์ที่ต่างกันดังได้กล่าวมาแล้ว ดังนั้น เพื่อความสะดวกในการใช้งาน ได้มีนักวิจัยทำการศึกษาเปรียบเทียบการใช้สถิติ

ต่างๆ เหล่านี้และมีข้อเสนอแนะทั่วไปในการใช้ดังนี้ (Garson, 2009; SSTARS, 2009; Field, 2000; Becker, 1999)

1. เมื่อวิเคราะห์ข้อมูลด้วย One-way ANOVA มีขนาดของกลุ่มตัวอย่างเท่ากัน ($n_1 = n_2$) และความแปรปรวนของคะแนนเท่ากัน ($\sigma_1^2 = \sigma_2^2$)

1. เมื่อต้องการเปรียบเทียบรายคู่ (Pair Comparison) และต้องการทราบค่าช่วงความเชื่อมั่น (Confidence Interval) ควรเลือกใช้ Tukey's A Test เพราะสามารถควบคุม α_{FW} ให้เท่ากับ α ที่กำหนดได้ รวมทั้งสถิตินี้มีอำนาจในการเปรียบเทียบสูงกว่าสถิติอื่นๆ

2. เมื่อต้องการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของกลุ่มควบคุม (Control Group) กับกลุ่มทดลอง (Experimental Group) และต้องการทราบค่าช่วงความเชื่อมั่น ควรเลือกใช้ Dunnett Test เพราะสามารถควบคุม α_{FW} ให้เท่ากับ α ที่กำหนดได้

3. เมื่อต้องการเปรียบเทียบรายคู่ ควรเลือกใช้ REGW-Q Test เพราะค่า α_{FW} จะไม่มากกว่า α ที่กำหนด และสถิตินี้มีอำนาจ (power) ในการเปรียบเทียบสูงกว่า Tukey's A Test เมื่อไม่ต้องคำนวณหาช่วงความเชื่อมั่น

4. เมื่อต้องการเปรียบเทียบแบบซับซ้อน (Complex Comparison) ควรเลือกใช้ Scheffe Test เพราะสามารถควบคุมขนาดของ $\alpha_{EW} \leq 0.05$ ได้

2. เมื่อวิเคราะห์ข้อมูลด้วย One-way ANOVA มีขนาดของกลุ่มแตกต่างกัน ($n_1 \neq n_2$) แต่ความแปรปรวนของคะแนนเท่ากัน ($\sigma_1^2 = \sigma_2^2$)

1. เมื่อต้องการเปรียบเทียบรายคู่ ควรเลือกใช้ Tukey's B Test เพราะวาระดับ α_{FW} จะไม่มากกว่า α ที่กำหนด และอาจจะน้อยกว่า

2. เมื่อต้องการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของกลุ่มควบคุมกับของกลุ่มทดลองควรเลือกใช้ Dunnett Test เพราะวาระดับ α_{FW} จะเท่ากับค่า α ที่กำหนดพอดี

3. ถ้าขนาดกลุ่มตัวอย่างแตกต่างกันเล็กน้อย ควรเลือกใช้ Gabriel Test เพราะมีอำนาจในการเปรียบเทียบดีกว่าสถิติอื่น

4. ถ้าขนาดกลุ่มตัวอย่างแตกต่างกันมาก ควรเลือกใช้ Hochberg's GT2 Test เพราะมีอำนาจในการเปรียบเทียบดีกว่าสถิติอื่น

3. เมื่อวิเคราะห์ข้อมูลด้วย ANOVA ตามรูปแบบการวัดซ้ำ (Repeated Measures)

1. เมื่อต้องการเปรียบเทียบรายคู่ ควรเลือกใช้ Tukey's A Test เพราะสามารถควบคุมระดับ α_{FW} ให้เท่ากับ α ที่กำหนดได้ เมื่อมีการกระทำซ้ำไม่มากครั้ง

2. อาจเลือกใช้ Paired-Samples t-test เมื่อต้องการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของกลุ่มพลวิจัยจำนวนไม่มากครั้ง เพราะว่าหากเปรียบเทียบหลายครั้งจะเสี่ยงต่อการเกิด α_{FW} มาก (Howell, 2002)

4. เมื่อวิเคราะห์ข้อมูลด้วย One-way ANOVA และกลุ่มตัวอย่างมีความแปรปรวนของคะแนนแตกต่างกัน ($\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$)

1. เมื่อต้องการเปรียบเทียบรายคู่ ควรเลือกใช้ Dunnett's T3 Test หรือ Dunnett's C Test ก็ได้ เพราะว่าเป็นสถิติเชิงอนุรักษ์ (Conservative Test) กล่าวคือค่า α_{FW} จะน้อยกว่าค่า α ที่กำหนด

2. ถ้าขนาดของกลุ่มตัวอย่างมีน้อย ($n < 30$) ควรเลือกใช้ Dunnett's T3 Test

3. ถ้าขนาดของกลุ่มตัวอย่างมีมาก ($n > 30$) ใช้ Dunnett's C Test

5. เมื่อวิเคราะห์ข้อมูลด้วย k-way ANOVA และกลุ่มตัวอย่างมีขนาดเท่ากัน ($n_1 = n_2$)

1. ในกรณีที่ปฏิสัมพันธ์ร่วม (Interaction Effects) ของการวิจัยไม่มีนัยสำคัญ การทดสอบเพื่อเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของพลวิจัยในผลหลัก (Main Effects) แต่ละมิติหรือชุด (Family) สามารถใช้สถิติต่างๆที่กล่าวแล้วในข้อ ก. ข้างต้นได้

2. ปกติแล้ว ถ้าปฏิสัมพันธ์ร่วมของการวิจัยมีนัยสำคัญ นักวิจัยไม่ค่อยสนใจเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของพลวิจัยในผลหลัก แต่หากต้องการก็ควรเลือกใช้ Tukey's A Test เมื่อต้องการเปรียบเทียบรายคู่ และใช้ Dunnett Test เมื่อต้องการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยของกลุ่มควบคุมกับกลุ่มทดลอง เพราะว่าสถิติทั้งสองสามารถควบคุม α_{FW} ให้เท่ากับ α ที่กำหนดได้ [ทางเลือก (Option) นี้ไม่มีในโปรแกรม SPSS แต่มีใน SAS]

6. เมื่อวิเคราะห์ข้อมูลด้วย 2-way ANOVA ในรูปแบบผสม (Mixed Model) และกลุ่มตัวอย่างมีขนาดเท่ากัน ($n_1 = n_2$)

ในกรณีนี้ ควรเลือกใช้ Tukey's A Test หรือ Dunnett Test ก็ได้

7. เมื่อไม่ทราบข้อมูลใดๆเกี่ยวกับลักษณะค่าความแปรปรวนของคะแนนของกลุ่มพลวิจัย

1. ในกรณีนี้ ผู้วิจัยควรเลือกใช้ Bonferroni Test หากต้องการทราบค่าช่วง

ความเชื่อมั่น เพราะวาสถิตินี้สามารถควบคุมค่า $\alpha_{FW} \leq \alpha$ ได้

2. ในกรณีสงสัยว่าค่าความแปรปรวนของพลวิจยเท่ากันหรือไม่ ควรเลือกใช้ Games-Howell Test เพราะวาสถิตินี้สามารถใช้ได้กับข้อมูลที่มีค่าความแปรปรวนของคะแนนของกลุ่มพลวิจยเท่ากัน ($\sigma_1^2 = \sigma_2^2$) หรือแตกต่างกัน ($\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$) ก็ได้

สรุป

เนื่องจากสถิติที่ใช้เพื่อการทดสอบว่าค่าเฉลี่ยของกลุ่มพลวิจยแตกต่างกันหรือไม่มากมาย (ประมาณ 20 อย่าง) แต่ละอย่างมีข้อดีและข้อเสียแตกต่างกัน และเหมาะสมสำหรับข้อมูลและวัตถุประสงค์ของการวิจัยที่แตกต่างกัน รวมทั้งสามารถทำให้เกิดอัตราความคลาดเคลื่อนในการทดสอบได้แตกต่างกัน ดังนั้น นักวิจัยควรที่จะเลือกใช้สถิติต่างๆ เหล่านี้ให้สอดคล้องกับลักษณะข้อมูลและวัตถุประสงค์ของตน ทั้งนี้เพื่อให้ผลการวิจัยมีความถูกต้องมากที่สุด ซึ่งเป็นสิ่งที่บรรดา

นักวิจัยทั้งหลายปรารถนา แต่หากว่าท่านไม่สะดวกที่จะจดจำรายละเอียดของการใช้สถิติต่างๆ เหล่านี้ ก็ควรที่จะศึกษาคำแนะนำทั่วไปในการใช้สถิติเพื่อการเปรียบเทียบข้างต้น และสิ่งที่สำคัญที่สุดสำหรับนักวิจัยทุกท่านก็คือ ท่านควรอย่างยิ่งที่จะตอบคำถามที่ผู้อื่นถามท่านว่า ท่านเลือกใช้สถิติบางอย่างในงานวิจัยของท่านเพราะเหตุใด และคำตอบที่ท่านควรจะตอบก็ไม่ควรจะเป็น “เพราะคนอื่นก็ใช้จึงใช้ตาม” เพราะนั่นแสดงว่า ท่านไม่เข้าใจการเลือกใช้สถิติให้เหมาะสมกับวัตถุประสงค์ของการวิจัย และธรรมชาติของข้อมูลของท่านเลย แล้วท่านจะเข้าใจวิธีการแปลผลความหมายการวิจัยของท่านอย่างลึกซึ้งหรือถูกต้องได้อย่างไร

อนึ่ง สำหรับท่านที่สนใจสูตรในการคำนวณของสถิติแต่ละอย่างที่ผู้เขียนได้กล่าวถึงในบทความนี้ โปรดหาดูได้ที่ Appendix 10: Post Hoc Tests ในคู่มือของ SPSS ตั้งแต่ Version 7.0 เป็นต้นมา หรือที่ SPSS 14.0. (2008) ก็ได้

รองศาสตราจารย์ ดร. สุวัฒน์ สุกมลสันต์

รองศาสตราจารย์ ดร. สุวัฒน์ สุกมลสันต์ วุฒิ กศ.บ. (เกียรตินิยม), ค.ม. (การสอนภาษาอังกฤษ), M.Sc (Applied Linguistics) และ ค.ด. (การวัดและประเมินผลทางการศึกษา) เคยสอนภาษาอังกฤษ สถิติเพื่อการวิจัย วิทยาการวิจัย การวัดและประเมินผลทางภาษาและการศึกษาที่สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ปัจจุบันปฏิบัติงานที่มหาวิทยาลัยแม่โจ้

เอกสารอ้างอิง

- Atzenbeck, C. (2010). **Tests for Group Comparisons With More Than 3 Groups**. Retrieved from <http://cs.aaue.dk/~claus/temp/TestOverview.pdf/> on May 10, 2010.
- Becker, L.A. (1999). **One-way: Single-Factor, Between-Subjects Designs**. University of Colorado - Colorado Springs. Retrieved from <http://web.uccs.edu/lbecker/SPSS80/oneway.htm/> on May 10, 2010.
- Cabral, H.J. (2008). **Multiple Comparisons Procedures**. Retrieved from <http://circ.ahajournals.org/cgi/content/full/117/5/698/> on May 10, 2010.
- ESF. (2010). **Multiple Comparison Tests**. Retrieved from http://www.esf.edu/for/bevilacqua/apm620/multiple_comparisons/sld001.htm/ on May 10, 2010.
- Field, A. (2000). **Contrast and Post Hoc Tests for One-way ANOVA**. Retrieved from <http://www.statisticshell.com/contrasts.pdf/> on May 10, 2010.
- FSU. (2010). **Dunn-Sidak Test**. Retrieved from http://mailer.fsu.edu/~akamata/edf5402/05_Mult%20Comp_3.pdf/ on May 10, 2010.
- Garson, G.D. (2009). **ANOVA and ANCOVA**. Retrieved from <http://faculty.chass.ncsu.edu/garson/PA765/anova.htm/> on May 10, 2010.
- Gold. (2010). **Multiple Comparisons**. Retrieved from <http://homepages.gold.ac.uk/aphome/lec13ohp.ppt/> on May 10, 2010.
- GraphPad. (2010). **What are Planned Comparisons?**. Retrieved from <http://www.graphpad.com/faq/viewfaq.cfm?faq=1091/> on May 10, 2010.
- Howell, D.C. (2002). **Multiple Comparisons with Repeated Measures**. Retrieved from http://www.uvm.edu/~dhowell/StatPages/More_Stuff/RepMeasMultComp/RepMeasMultComp.html/ on May 10, 2010.
- Karpinski, A. (2006). **Planned Comparisons and Post Hoc Tests**. Retrieved from http://astro.temple.edu/~andykarp/psych522524/06_contrasts2.pdf/ on May 10, 2010.
- Maxwell and Delaney. (2010). **Multiple Comparisons**. Retrieved from http://www.psychology.mcmaster.ca/bennett/psy710/lectures/maxwell_chp5.pdf/ on May 10, 2010.
- Neel, J.H. (1997). **An Introduction to Multiple Comparison Techniques**. Retrieved from

- http://education.gsu.edu/jneel/courses/eprs8540/handouts/multcomp.pdf/ on May 10, 2010.
- Newsom, (2009). **Post Hoc Tests**. Retrieved from http://www.upa.pdx.edu/IOA/newsom/da1/ho_posthoc.doc/ on May 10, 2010.
- Pierce, T. (2003). **Comparisons Between Treatment Means in ANOVA**. Department of Psychology, Radford University. Retrieved from on May 10, 2010.
- Prism Guide. (2010). **Choosing One-Way ANOVA and Related Analyses**. Retrieved from http://www.graphpad.com/articles/interpret/anova/choosing_test.htm/ on May 10, 2010.
- SPSS 14.0. (2008). **Appendix 10: Post Hoc Tests**. Retrieved from http://support.spss.com/ProductsExt/SPSS/Documentation/Statistics/algorithms/14.0/app10_post_hoc_tests.pdf/ on May 10, 2010.
- SPSS 17.0. (2010). **GLM Multivariate Post Hoc Comparisons**. Retrieved from <http://support.spss.com/ProductsExt/SPSS/Documentation/Manuals/17.0/SPSS%20Advanced%20Models%2015.0.pdf/> on May 10, 2010.
- SSTARS. (2009). **Pairwise Comparisons in SAS and SPSS**. Retrieved from http://www.uky.edu/ComputingCenter/SSTARS/www/documentation/MultipleComparisons_3.htm/ on May 10, 2010.
- Stevens, (1999). **Post Hoc Tests in ANOVA**. Retrieved from <http://www.uoregon.edu/~stevensj/posthoc.pdf/> on May 10, 2010.
- Wikipedia. (2010). **Multiple Comparisons**. Retrieved from http://en.wikipedia.org/wiki/Multiple_comparisons/ on May 10, 2010.
- Willson, V. (2010). **Hypotheses About Contrasts**. Retrieved from [http://www.coe.tamu.edu/~vwillson/Videos/epsy641/LEC10641/LEC10.ppt#262,1,Hypotheses about Contrasts/](http://www.coe.tamu.edu/~vwillson/Videos/epsy641/LEC10641/LEC10.ppt#262,1,Hypotheses%20about%20Contrasts/) on May 10, 2010.

ย้อนพิจารณาการสอนคำศัพท์ภาษาอังกฤษในรายการ โทรทัศน์เพื่อการศึกษา English Vocabulary Instruction via Educational TV Programs in Retrospect

รองศาสตราจารย์ ดร. บุษบา กนกศิลป์ธรรม

อาจารย์ อรรถพล คำเขียน

บทคัดย่อ

การที่จะประสบความสำเร็จในการเรียนภาษาอังกฤษนั้น การพัฒนาความสามารถด้านคำศัพท์ถือเป็นองค์ประกอบที่สำคัญในการเรียนภาษา อย่างไรก็ตาม การสอนคำศัพท์ในสถาบันการศึกษาทั่วไป ดูเหมือนจะไม่ครบถ้วนหลายประการด้วยกัน บทความนี้จึงมุ่งกระตุ้นเตือนให้นักวิชาการและผู้ที่เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอนภาษาอังกฤษหันมาให้ความสนใจกับการสอนคำศัพท์มากขึ้น โดยประการแรก บทความนี้จะกล่าวถึงความสำคัญของการสอนคำศัพท์และบริบทของการสอนภาษาอังกฤษในประเทศไทย โดยเฉพาะรายการโทรทัศน์สอนคำศัพท์ภาษาอังกฤษและการวัดผลสัมฤทธิ์ภาษาอังกฤษ แล้วจึงนำเสนอลักษณะการสอนคำศัพท์ที่แพร่ภาพผ่านรายการโทรทัศน์เพื่อการศึกษาในประเทศไทย และผลลัพธ์เชิงลบที่อาจเกิดขึ้นจากการใช้วิธีการสอนดังกล่าว เช่น การสอนคำศัพท์โดยท่องจำคำศัพท์รายคำที่ไม่สามารถช่วยให้ผู้เรียนสามารถใช้คำศัพท์ในบริบทที่เหมาะสมได้ จากนั้นเสนอข้อสังเกตบางประการที่ผู้สอนคำศัพท์ควรตระหนักเช่น การออกเสียงที่ถูกต้อง คำปรากฏรวมจำเพาะ (collocations) และความหลากหลายทางความหมายของคำศัพท์ ประการสุดท้ายบทความนี้จะเสนอกลยุทธ์ด้านการสอน วิธีการสอนและกิจกรรมในชั้นเรียนที่คาดว่าจะพัฒนาความสามารถในการใช้คำศัพท์เพื่อการสื่อสารได้อย่างแท้จริง

คำสำคัญ: การสอนคำศัพท์, รายการโทรทัศน์เพื่อการศึกษา, การสอนภาษาอังกฤษ

**Budsaba Kanoksilapatham
Attapol Khamkhien**

Abstract

To be successful in English language learning, vocabulary development is vital. However, teaching vocabulary in academic settings seems inadequate in many respects. This paper aims to urge ELT practitioners to focus on vocabulary instruction. Initially, the paper reviews the importance of vocabulary instruction, followed by English teaching in the Thai context, focusing on educational TV programs and the assessment of English proficiency. Second, how vocabulary is instructed in Thailand's educational TV programs is illustrated. Next, the paper discusses possible negative outcomes of such teaching, including rote learning of individual words that possibly deprives learners of the opportunity to use them appropriately in context. Subsequently, additional knowledge teachers need to be aware of in teaching vocabulary items including accurate pronunciation, collocations, and meaning subtleties is discussed. Finally, instructional strategies, teaching methods, and classroom activities for teaching vocabulary for communication are suggested.

Key words: vocabulary instruction, educational TV program, English language teaching

1. บทนำ

Without grammar, little can be conveyed.

Without vocabulary, nothing can be conveyed.

(Wilkins, 1972: 1)

กระบวนการเรียนการสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศนั้น โดยทั่วไปจะให้ความสำคัญต่อการพัฒนาทักษะภาษาที่สำคัญ อันประกอบด้วย ทักษะการฟัง การพูด การอ่าน และการเขียน เนื่องด้วยทักษะทั้งสี่ประการนี้ถือเป็นกุญแจสำคัญเสริมให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้และพัฒนาทักษะทางภาษาของตนเองจนประสบความสำเร็จในการเรียน

ภาษาอังกฤษ อยากรู้ก็ดี นักวิชาการบางท่าน (Coxhead, 2006; Nation, 2005, 2006) เสนอว่าการพัฒนาความสามารถทางภาษานั้น นอกเหนือจากทักษะหลักทั้งสี่ประการ การพัฒนาคำศัพท์นั้นถือเป็นองค์ประกอบสำคัญ เนื่องจากการสอนคำศัพท์ที่ถูกต้องให้กับผู้เรียนจะช่วยส่งเสริมและพัฒนาการอ่านเพื่อความเข้าใจ กล่าวคือ เมื่อผู้เรียนอ่านข้อความ หรือศึกษาบททวนด้วยตนเอง ผู้เรียนอาจพบคำศัพท์ที่ไม่ทราบความหมาย หรือไม่สามารคคาดเดาความหมายได้ในบริบทที่คำศัพท์นั้นปรากฏอยู่หรือผู้เรียนอาจไม่เข้าใจด้วยบทที่อ่าน และอาจส่งผลให้ไม่ชอบการอ่านได้ ท้ายที่สุดผู้เรียนอาจไม่ชอบเรียนภาษา และไม่ต้องการ

พัฒนาทักษะทางภาษาด้วยตนเอง ดังนั้นอาจกล่าวได้ว่าความสามารถและความเข้าใจ คำศัพท์มีผลต่อกระบวนการอ่านเพื่อความเข้าใจ และมีความสัมพันธ์กับความสามารถในการใช้ภาษาโดยทั่วไป (Paribakht & Wesche, 1993; Rupley et al., 1999)

เมื่อกล่าวถึงกระบวนการทัศนการเรียนรู้ คำศัพท์ภาษาอังกฤษในชั้นเรียนในประเทศไทยนั้น นักเรียนไทยส่วนใหญ่จะเรียนรู้ คำศัพท์จากกิจกรรมการอ่าน และการท่อง คำศัพท์เป็นรายคำ โดยครูผู้สอนให้ผู้เรียนอ่าน บทอ่าน และตรวจสอบความเข้าใจบทอ่าน ของผู้เรียนโดยการตั้งคำถามต่างๆ ที่ เกี่ยวข้อง รวมถึงการถามเกี่ยวกับคำศัพท์ที่ ปรากฏในบทอ่าน เพื่อให้ผู้เรียนฝึกคาดเดา ความหมายของคำศัพท์นั้นๆ ทั้งความหมาย ตรงและความหมายแฝง หรืออาจให้ผู้เรียน สรุปรื่องหรือหัวข้อ (topic) หรือประเด็นหลัก (main idea) ของบทอ่านนั้นๆ

อนึ่ง ปัจจุบันการเรียนการสอน ภาษาอังกฤษได้ขยายตัวอย่างรวดเร็ว นอกเหนือจากการเรียนการสอนในชั้นเรียน ยัง มีการเรียนการสอนภาษาอังกฤษที่โรงเรียน สอนเสริมตามสถาบันการศึกษา หรือ แม้กระทั่งในรายการโทรทัศน์เพื่อการศึกษาที่ จัดโดยกระทรวงศึกษาธิการ ซึ่งน่าสนใจว่าวิธี สอนตามสถาบันดังกล่าวและบทเรียนผ่านสื่อ โทรทัศน์ อาจมีลักษณะที่แตกต่างจากชั้น เรียนทั่วไป บทความนี้จึงมีวัตถุประสงค์เพื่อ ประเมินการสอนคำศัพท์ในรายการโทรทัศน์ เพื่อการศึกษาว่ามีข้อบกพร่องประการใดบ้าง ที่ครู อาจารย์ และผู้เกี่ยวข้องควรหันมา ให้ความสนใจ และนำไปปรับปรุงแก้ไขเพื่อให้ การเรียนการสอนมีประสิทธิภาพสูงสุด อีกทั้ง ต้องการเสนอวิธีการสอนคำศัพท์ที่ถูกต้อง ตามทฤษฎีการเรียนรู้เพื่อเป็นประโยชน์ต่อ

ผู้สอนในการนำไปประยุกต์ปฏิบัติในชั้นเรียน อีกทั้งเพื่อให้เกิดประโยชน์ต่อผู้เรียนใน การศึกษาคำศัพท์ด้วยตนเองได้อย่างถูกต้อง

2. รายการโทรทัศน์เพื่อการศึกษาและการวัดผลสัมฤทธิ์ภาษาอังกฤษในประเทศไทย

นอกเหนือจากการเรียนในชั้นเรียน ผู้เรียนอาจเรียนรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษ เพิ่มเติมจากโรงเรียนสอนเสริม หรือ สถาบันการศึกษาต่างๆ ซึ่งในปัจจุบันการ เรียนเสริมนอกชั้นเรียนในรูปแบบดังกล่าวเป็น ที่นิยมอย่างแพร่หลายในทุกระดับชั้นเรียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งนักเรียนระดับมัธยมศึกษา ตอนปลายที่กำลังเตรียมตัวสอบเข้า มหาวิทยาลัย และสืบเนื่องจากความนิยมนี้เอง กระทรวงศึกษาธิการในฐานะที่เป็นองค์กร หลักดูแลระบบการศึกษาของประเทศจึง เล็งเห็นว่า เพื่อเป็นการพัฒนาคุณภาพทาง การศึกษาและยกระดับการศึกษาของนักเรียน และนักศึกษาทั่วประเทศ และเพื่อเป็นการใช้ เวลาว่างให้เป็นประโยชน์ ทั้งยังเป็นการเพิ่ม โอกาสให้กับนักเรียนไทยที่มีภูมิลำเนาอยู่ใน ถิ่นที่ห่างไกล นักเรียนที่ขาดโอกาสและไม่ สะดวกในการเดินทางมาเรียนเสริมตาม สถาบันกวดวิชา หรือโรงเรียนสอนพิเศษที่มี ชื่อเสียงในกรุงเทพฯ ได้ กระทรวงศึกษาธิการ จึงได้ริเริ่มให้มีรายการโทรทัศน์เพื่อการศึกษา ขึ้นและแพร่ภาพออกอากาศทุกวันเสาร์ ซึ่ง แพร่ภาพออกอากาศเป็นครั้งแรกในเดือน กุมภาพันธ์ พ.ศ. 2552 จนถึงปัจจุบัน ภายใต้ ชื่อโครงการ "ดูเข้ม เด็ดเต็มความรู้" ให้กับ นักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายทั่ว ประเทศ โดยกระทรวงศึกษาธิการเชิญผู้สอน จากสถาบันกวดวิชาที่มีชื่อเสียงต่างๆ ทั่ว ประเทศมาสอนบทเรียน 6 บทวิชา 8 กลุ่ม

สาระการเรียนรู้ (สถานีโทรทัศน์เพื่อการศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ, 2554) ที่ใช้ในการสอบเข้ามหาวิทยาลัย อันประกอบด้วย คณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ (ฟิสิกส์ เคมี ชีววิทยา) ภาษา อังกฤษ สังคมศึกษา ภาษาไทย และสุขศึกษา และพลศึกษา ศิลปะ และ การงานอาชีพ ทั้งนี้ รูปแบบของรายการดังกล่าวจะมีการสลับหมุนเวียนการสอนในแต่ละวิชา โดยผู้เรียนที่รับชมรายการสามารถเตรียมตัวศึกษารายวิชาเหล่านี้ได้โดยดาวน์โหลดเอกสารจากเว็บไซต์ และทบทวนเนื้อหา ก่อนการแพร่ภาพออกอากาศในแต่ละสัปดาห์

ขณะเดียวกัน ระบบการสอบคัดเลือกบุคคลเข้าศึกษาต่อในสถาบันอุดมศึกษาในปัจจุบันหรือที่เรียกว่า การสอบแอดมิชชันส์ (admissions) นั้น นักเรียนจะต้องเข้ารับการทดสอบโดยการวัดความรู้จากข้อสอบหลายประเภทด้วยกัน (สถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ, 2554; สมาคมอธิการบดีแห่งประเทศไทย, 2554) เป็นต้นว่าแบบทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติขั้นพื้นฐาน หรือ O-NET (Ordinary National Educational Test) ซึ่งเป็นการวัดผลการจัดการศึกษาระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย และข้อสอบของสำนักทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติที่จัดสอบความถนัดทั่วไป หรือ GAT (General Aptitude Test) ทั้งนี้ข้อสอบวิชาภาษาอังกฤษของข้อสอบทั้งสองประเภท โดยเฉพาะส่วนที่เกี่ยวกับการทดสอบคำศัพท์ หรือความสามารถทางการอ่าน โดยทั่วไปจะวัดความรู้ความสามารถของผู้เข้ารับการทดสอบหลายลักษณะ เช่น ความสามารถในการระบุประเด็นหลัก (main idea) หัวข้อ (topic) และวัตถุประสงค์ (objective) การคาดเดาความหมายคำศัพท์จากบริบท (contextualized meaning) และการถอด

ความ (paraphrasing) ซึ่งในข้อสอบอาจจะใช้คำพ้องความ (synonym) หรือคำตรงข้าม (antonym) ดังตัวอย่างข้อสอบ O-NET ที่มีขึ้นเมื่อวันที่ 24 กุมภาพันธ์ พ.ศ. 2550

(1) In 1609, no one was _____ to carry letters except messengers authorized by the government.

- | | |
|-------------|-------------|
| 1) admitted | 2) accepted |
| 3) allowed | 4) acquired |

จากตัวอย่าง (1) ข้างต้น จะเห็นได้อย่างชัดเจนว่า ข้อสอบข้อนี้มุ่งวัดความสามารถการใช้คำศัพท์ที่ถูกต้องในบริบทที่กำหนดให้เป็นที่น่าสนใจว่าตัวเลือกทั้ง 4 ตัวเลือกของข้อสอบข้อนี้ซึ่งเป็นคำกริยา ดูเหมือนจะมีความหมายคล้ายๆ กัน โดยเฉพาะเมื่อแปลเป็นภาษาไทย กล่าวคือคำว่า “admitted” และ “accepted” สามารถแปลเป็นภาษาไทยได้ว่า “ยอมรับ” ส่วนคำว่า “allowed” นั้นโดยทั่วไปแปลว่า “ยินยอม” และคำว่า “acquired” แปลว่า “ที่ได้มา” แต่หากพิจารณาในแง่ของไวยากรณ์โครงสร้างพบว่าตัวเลือกเหล่านี้สามารถปรากฏได้ในกระบวนโครงสร้างไวยากรณ์ (grammatical pattern) ที่แตกต่างกัน ดังตัวอย่างประโยค (2) – (5) ต่อไปนี้

(2) That man did not **admit** to being a drug addict.

(3) It is hard for John to **accept** that he makes mistakes.

(4) We are not **allowed** to enter the building after 6 pm.

(5) He **acquired** a lot of knowledge from an intensive course in China.

ในประโยค (2) คำว่า “admit” มีโครงสร้างไวยากรณ์ตามด้วย to และ V-ing ขณะเดียวกันประโยค (3) คำว่า “accept” ตามด้วยอนประโยคที่ขึ้นต้นด้วย that ส่วนประโยค (4) คำว่า “allow” คือ allow someone to do something ปรากฏในโครงสร้างประโยคกรรมวาจก และประโยค (5) คำว่า “acquire” ตามด้วยนามวลีซึ่งทำหน้าที่เป็นกรรมของกริยา

ถึงแม้ตัวอย่างข้างต้นไม่ครอบคลุมการใช้คำศัพท์เหล่านี้ทุกกระบวนโครงสร้างไวยากรณ์ แต่ตัวอย่างดังกล่าวพอแสดงให้เห็นได้ว่า การที่ผู้รับการทดสอบทราบความหมายของคำศัพท์เพียงอย่างเดียวอาจไม่สามารถตอบคำถามข้อนี้ได้ ดังนั้น ผู้รับการทดสอบจำเป็นต้องสังเกตรูปประโยค กระบวนโครงสร้างไวยากรณ์ และบริบทที่กำหนดให้รอบคอบเนื่องจากบริบทจะช่วยกำหนดความหมายและการเลือกคำตอบ ด้วยเหตุนี้ผู้เขียนจึงสนใจการสอนคำศัพท์เป็นพิเศษเพื่อเตรียมความพร้อมให้กับผู้เรียนเข้าสู่การวัดผลสัมฤทธิ์ระดับชาติและยังเป็นการส่งเสริมให้ผู้เรียนมีคุณลักษณะที่เหมาะสมต่อการเรียนรู้อย่างยั่งยืนต่อไป

3. ทฤษฎีการสอนคำศัพท์

นักวิชาการและนักวิจัยจำนวนหนึ่ง (อาทิ Hinkel, 2006; Nation, 2005) ได้เสนอวิธีการสอนคำศัพท์ให้มีประสิทธิภาพ โดยแบ่งคำศัพท์ที่ควรสอนให้กับผู้เรียนออกเป็น 3 ระดับ คือ 1) คำศัพท์พื้นฐาน อันหมายถึงคำศัพท์ที่ใช้กันทั่วไปและสามารถจดจำได้ง่าย เช่น คำว่า “freedom” และ “family” 2) คำศัพท์วิชาการและคำศัพท์อื่นๆ ที่ใช้กันค่อนข้างบ่อยในแวดวงวิชาการ เช่น คำว่า “investigate” และ “industrious”

และ 3) คำศัพท์ที่ใช้ไม่บ่อยนัก หรือคำศัพท์เฉพาะวงการ เช่น คำว่า “isotope” ซึ่งเป็นคำศัพท์ที่ใช้ในสาขาธรณีวิทยา แพทยศาสตร์ และภูมิศาสตร์ และคำว่า “lathe” ซึ่งเป็นคำศัพท์ที่ใช้ในอุตสาหกรรมเหล็กและเหล็กกล้า

สำหรับวิธีการสอนคำศัพท์ให้เกิดประสิทธิภาพนั้น นักวิจัยส่วนใหญ่ (อาทิ Nation, 2005; Stahl, 1999) ได้เสนอแนวทางการสอนคำศัพท์แบบกว้างๆ ไว้ 2 วิธีคือวิธีแรก คือการสอนที่ให้ผู้เรียนอ่านบทอ่านและเรียนรู้คำศัพท์ใหม่จากบทอ่านนั้นโดยปริยาย หรือในภาษาอังกฤษเรียกว่า “incidental instruction” หรือเรียกอีกอย่างว่า “implicit instruction” โดยผู้สอนจะเป็นผู้เลือกบทอ่านที่คาดว่าผู้เรียนอ่านแล้วเกิดความเพลิดเพลินสนุกสนาน ทั้งนี้บทอ่านจะต้องมีความน่าสนใจและท้าทาย เพื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดความสนใจที่จะอ่านติดตาม และค้นหาคำตอบ ในขณะเดียวกันบทอ่านนั้นควรใช้คำศัพท์และโครงสร้างประโยคที่ไม่ซับซ้อนนัก

ส่วนวิธีที่สองคือ การสอนให้ผู้เรียนรู้คำศัพท์โดยใช้กิจกรรมที่มุ่งเน้นพัฒนาคำศัพท์โดยเฉพาะ หรือตรงกับภาษาอังกฤษว่า “intentional instruction” หรือ “explicit instruction” ซึ่งเป็นการสอนคำศัพท์รายคำโดยใช้หลักการวิเคราะห์รากศัพท์และหน่วยคำเติม (affix) ของคำศัพท์นั้นๆ เข้ามาช่วยในกระบวนการเรียนการสอน นอกจากนี้ผู้สอนต้องสอนวิธีการใช้คำศัพท์นั้นๆ ในบริบทที่เหมาะสม รวมถึงการใช้พจนานุกรมเพื่อหาความหมายของคำศัพท์ และสอนโดยบอกความหมายของคำนั้นๆ กับผู้เรียน

งานวิจัยที่เปรียบเทียบวิธีการสอนคำศัพท์ทั้งสองรูปแบบต่างเห็นพ้องว่า ผู้เรียน

ได้ประโยชน์จากวิธีการสอนคำศัพท์แบบ “intentional instruction” มากกว่าการสอนแบบ “incidental instruction” (อาทิ Hinkel, 2006; Hulstijn, 2001; Laufer, 2005; Laufer & Girsai, 2008; Nation, 2005; Sokmen, 1997) ด้วยเหตุนี้ บทความนี้จึงเลือกกล่าวถึงทฤษฎีการสอนคำศัพท์แบบ “intentional instruction” ดังนี้

ผู้เชี่ยวชาญทางด้านการสอนคำศัพท์ (Calderon, 2007; Nation, 2005) ได้เสนอข้อคิดเห็นว่า การที่จะกล่าวได้ว่าผู้เรียนมีความรู้คำศัพท์หนึ่งคำ นอกจากผู้เรียนจะต้องทราบความหมายของคำศัพท์แล้ว ผู้เรียนควรมีความรู้ในเรื่องที่เกี่ยวข้องกับคำศัพท์นั้นๆ ด้วย กล่าวคือ ผู้เรียนควรมีความรู้เกี่ยวกับองค์ประกอบหลัก 3 องค์ประกอบคือ 1) ความรู้ด้านความหมาย (knowing the meaning) 2) ความรู้ด้านตัวสะกด (knowing how to spell) และ 3) ความรู้ด้านการใช้คำศัพท์ (knowing how to use) ดังรายละเอียดต่อไปนี้

ด้านความหมาย ผู้สอนอาจจะสอนคำศัพท์โดยเริ่มจากการอธิบายความหมายของคำศัพท์ที่ต้องการสอนด้วยภาษาแม่ของผู้เรียน (using L1 translation) เป็นที่น่าสนใจว่าการใช้ภาษาแมียังคงมีบทบาทในการสอนคำศัพท์อยู่ ด้วยเหตุผลว่า การใช้ภาษาแม่อธิบายจะทำให้ผู้เรียนสามารถเข้าใจความหมายของคำศัพท์นั้นๆ ได้โดยทันที อีกทั้งยังช่วยให้สามารถจดจำคำศัพท์นั้นได้ไม่ยากนัก จากนั้นอาจสอนคำที่มีความหมายเหมือนกับคำศัพท์นั้นด้วยภาษาเป้าหมาย (using a known L2 synonym) ผู้สอนอาจใช้วัตถุหรือสิ่งของที่เกี่ยวข้องกับคำศัพท์นั้นๆ (giving a demonstration) ประกอบคำอธิบายกรณีที่ผู้สอนไม่สามารถหาวัตถุที่เกี่ยวข้องมา

แสดงได้ ก็อาจวาดภาพ หรือแผนภูมิอธิบายเกี่ยวกับคำศัพท์นั้นๆ (drawing a picture or diagram) ถ้าเป็นไปได้ผู้สอนควรแสดงการวิเคราะห์คำศัพท์เป็นส่วนย่อยพร้อมระบบความหมายของหน่วยคำที่ประกอบขึ้นเป็นคำศัพท์ จากนั้นจึงนำความหมายของหน่วยคำต่างๆ มารวมเป็นความหมายรวมของคำศัพท์นั้นๆ ประเด็นสำคัญที่ไม่อาจมองข้ามได้ คือ ผู้สอนควรยกตัวอย่างประโยคที่ใช้คำศัพท์นั้นๆ เพื่อแสดงการใช้คำศัพท์ในบริบทที่เหมาะสม พร้อมให้ข้อคิดเห็นหรือข้อสังเกตเกี่ยวกับความหมายแฝง หรือความหมายที่นอกเหนือจากบริบทที่ปรากฏนั้นๆ ด้วย

ด้านตัวสะกด ผู้สอนควรเน้นการอธิบายองค์ประกอบของคำ การสะกดคำ และการออกเสียงคำศัพท์ ทั้งนี้ ผู้สอนควรจะอธิบายคำศัพท์ โดยเริ่มจากการสะกดคำศัพท์ให้ผู้เรียนรู้จักคำศัพท์ก่อน จากนั้นหน้าที่สำคัญของผู้สอนคือแสดงการเน้นพยางค์ (stress) และออกเสียงคำศัพท์นั้นๆ อย่างถูกต้อง เพราะการออกเสียงที่ถูกต้องจะส่งผลเชิงบวกต่อการสะกดคำ นอกจากนี้ควรสอนผู้เรียนให้รู้จักหน่วยคำเติมหน้าหรืออุปสรรค (prefix) รากศัพท์ (root) และหน่วยคำเติมหลังหรือปัจจัย (suffix) ที่ประกอบขึ้นเป็นคำศัพท์ และอาจจะเน้นย้ำการออกเสียงของคำศัพท์บางคำที่มีการออกเสียงต่างไปจากปกติ เช่น คำว่า “subtle” ซึ่งจะไม่ออกเสียงตัว b หรือคำว่า “receipt” ที่ไม่ออกเสียงตัว p เป็นต้น

ประเด็นสุดท้ายคือ **ด้านการใช้คำศัพท์** ผู้สอนควรจะแสดงรูปแบบหรือลักษณะทางไวยากรณ์ของคำศัพท์ให้ผู้เรียนได้เข้าใจอย่างชัดเจนและถูกต้อง เช่น คำศัพท์คำนั้นเป็นคำนามนับได้หรือนับไม่ได้ คำกริยาคำนั้นเป็นกรรมกริยา (transitive verb) หรือ

อกรรมกริยา (intransitive verb) นอกจากนี้ ผู้สอนควรกล่าวถึงการใช้ หรือข้อจำกัดในการใช้คำศัพท์นั้นๆ เช่น เป็นคำศัพท์ที่นิยมใช้ในวัจนลีลาแบบทางการ (formal style) หรือ วัจนลีลาแบบไม่เป็นทางการ (informal style) นิยมใช้ในระดับความสุภาพ (politeness) นิยมใช้สำนวนภาษาปาก (colloquial) หรือนิยมใช้ในภาษาเฉพาะวงการ (technical jargon) ข้อมูลเหล่านี้จะช่วยให้ผู้เรียนสามารถนำคำศัพท์ไปใช้ในสถานการณ์ต่างๆ ได้อย่างถูกต้อง

โดยสรุป หากผู้สอนปฏิบัติตามแนวทฤษฎี การสอนคำศัพท์ครบถ้วนดังที่ได้กล่าวข้างต้น ผู้เรียนจะมีความรู้ความสามารถเกี่ยวกับคำศัพท์ดังต่อไปนี้ 1) ออกเสียงและสะกดคำศัพท์ 2) ระบุหน้าที่ทางไวยากรณ์ของคำศัพท์ 3) ระบุความหมายของคำศัพท์เป็นภาษาแม่ 4) ระบุคำพ้องความ หรือคำตรงข้ามของคำศัพท์ 5) วิเคราะห์ส่วนประกอบของคำและหน่วยย่อยทางไวยากรณ์ 6) ยกตัวอย่างประโยคโดยใช้คำศัพท์ให้ถูกต้อง และเหมาะสมกับบริบท 7) จัดจำและใช้คำที่ปรากฏร่วมกัน 8) เลือกใช้คำศัพท์ในสถานการณ์ที่เป็นทางการหรือไม่เป็นทางการ ได้อย่างเหมาะสม และเข้าใจความหมายแฝงของคำศัพท์นั้นๆ และ 9) ตระหนักว่าคำศัพท์อาจมีหลายความหมาย (polysemy) และผู้เรียนสามารถประยุกต์ใช้ความหมายต่างๆ ในบริบทให้เหมาะสม (Calderon, 2007; Nation, 1990) ซึ่งหากผู้เรียนสามารถทำสิ่งต่างๆ ดังกล่าวข้างต้นนี้ได้ นั้นหมายความว่า การเรียนการสอนคำศัพท์นั้นๆ บรรลุตามวัตถุประสงค์ของการสอนที่ได้ตั้งไว้

เนื่องจากการสอนคำศัพท์ในชั้นเรียนปกติมีการวางแผนและลำดับการสอนให้ครบตามหลักสูตรและสอดคล้องกับวัตถุประสงค์

ของรายวิชานั้นๆ จึงทำให้ผู้สอนสามารถนำทฤษฎีดังกล่าวข้างต้นมาประยุกต์ใช้ในการสอนคำศัพท์ได้ ในทางตรงกันข้าม เนื่องจากการสอนเสริมมีข้อจำกัดเรื่องเวลาและขนาดของชั้นเรียนที่ใหญ่กว่าชั้นเรียนปกติ ผู้สอนจึงอาจไม่สามารถนำทฤษฎีมาปรับใช้ได้ในทุกกรณี ดังนั้นการสอนเสริมจึงเป็นเพียงกลยุทธ์หนึ่งในการเรียนการสอน และหากเป็นไปได้ ผู้สอนควรนำทฤษฎีดังกล่าวมาประยุกต์ใช้ในการสอนให้ครอบคลุมมากที่สุด

4. การสอนภาษาอังกฤษในรายการโทรทัศน์เพื่อการศึกษา

สำหรับรายการโทรทัศน์สอนภาษาอังกฤษซึ่งแพร่ภาพออกอากาศทั่วประเทศนั้น ผู้ชมรายการไม่เพียงแต่เป็นนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายที่กำลังเตรียมตัวสอบเข้ามหาวิทยาลัยเท่านั้น ยังมีผู้ชมอีกหลายกลุ่มที่รับชมรายการ เช่น ครู ครูสอนพิเศษ อาจารย์มหาวิทยาลัย ผู้ปกครอง และผู้ที่สนใจที่จะทบทวนและเพิ่มพูนความรู้ภาษาอังกฤษ เนื่องจากวัตถุประสงค์อีกประการหนึ่งของรายการโทรทัศน์นี้ คือ ต้องการให้รายการนี้เป็นสื่อในการเปิดโลกทัศน์ให้ครูร่วมอาชีพได้รับชมแนวการสอนเพื่อนำไปพัฒนาการสอนของตัวเอง และเพื่อให้พ่อแม่ผู้ปกครองได้รับชมรายการไปพร้อมกับลูก ซึ่งนอกจากจะได้ประโยชน์ในด้านของการเพิ่มพูนความรู้แล้ว ยังช่วยสร้างความอบอุ่นในครอบครัวอีกด้วย (สำนักงานรัฐมนตรี กระทรวงศึกษาธิการ, 2554)

เมื่อเป็นเช่นนี้ คำถามสำคัญที่ตามมาคือ วิธีการสอนคำศัพท์ภาษาอังกฤษในรายการโทรทัศน์เพื่อการศึกษาของไทยดังกล่าวข้างต้น สามารถให้ความรู้ด้านคำศัพท์กับผู้เรียนได้อย่างถูกต้องครบถ้วน

ตอบสนองความต้องการของผู้เรียน และเตรียมความพร้อมให้กับผู้เรียนเพื่อเข้ารับการทดสอบวัดความรู้จากข้อสอบวัดผลสัมฤทธิ์ได้ตรงตามวัตถุประสงค์ของกระทรวงศึกษาได้หรือไม่ ก่อนที่จะประเมินการสอนคำศัพท์ในรายการโทรทัศน์เพื่อการศึกษาเพื่อที่จะนำไปสู่การตอบคำถามดังกล่าว ผู้เขียนใคร่ขอกล่าวถึงลักษณะและกิจกรรมการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในรายการโทรทัศน์เพื่อการศึกษา และคุณประโยชน์ของการใช้กิจกรรมเหล่านั้น ที่เอื้อต่อการพัฒนาการเรียนรู้ภาษาอังกฤษ

รูปแบบการสอนรายวิชาภาษาอังกฤษในชั้นเรียนปกติ โดยทั่วไป มุ่งให้ผู้เรียนได้ทบทวนความรู้ภาษาอังกฤษที่ได้ศึกษามาแล้วจากชั้นเรียน ซึ่งเป็นความรู้พื้นฐานที่จำเป็นต่อการสอบเข้ามหาวิทยาลัย เช่น ไวยากรณ์ คำศัพท์ การอ่านจับใจความสามารถในการสนทนา โดยให้ผู้เรียนฝึกฝนจากการทำข้อสอบปีก่อนๆ ที่เคยใช้ในการจัดการทดสอบ โดยใช้เทคนิคการสอนต่างๆ ทว่า การสอนภาษาอังกฤษในรายการโทรทัศน์เพื่อศึกษามีความแตกต่างจากการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในชั้นเรียนปกติ โดยใช้เทคนิคการสอนที่อาจเรียกได้ว่าแหวกแนวและแปลกใหม่ ในบทความนี้ เพื่อความสะดวกในการอ้างอิง ผู้เขียนจะขอเรียกชื่อเทคนิคการสอนดังกล่าว ได้แก่ 1) *รวมคำศัพท์ จับใส่เป็นเพลง* 2) *ท่องชุดศัพท์ กระชับความจำ* และ 3) *ให้พยางค์ต้น ค้นหาที่เหลือ* โดยมีรายละเอียดดังนี้

4.1 รวมคำศัพท์ จับใส่เป็นเพลง

กิจกรรมการสอนคำศัพท์ที่ผู้สอนหลายท่านนิยมใช้ในรายการโทรทัศน์เพื่อการศึกษา คือการใช้เพลงเป็นเครื่องกำหนดให้ผู้เรียน

จดจำคำศัพท์ โดยผู้สอนรวบรวมคำศัพท์จำนวนหนึ่ง (ดูผิวเผิน) มีความหมายใกล้เคียง มาเรียบเรียงเป็นบทเพลง ซึ่งใช้ทำนองเพลงจากบทเพลงที่เป็นที่รู้จักของสาธารณชนดีแล้ว โดยเฉพาะบทเพลงที่เป็นที่นิยมในกลุ่มวัยรุ่น นอกจากนี้ผู้สอนอาจผลิตสื่อการสอนในรูปของวีดิทัศน์ประกอบบทเพลงที่เรียบเรียงขึ้นด้วยความเชื่อว่า “ภาพติดตา คำศัพท์ติดหู” แต่ละบทเพลงมีการใช้คำศัพท์ทั้งภาษาไทย และคำศัพท์ภาษาอังกฤษคละกันไป เพื่อให้เห็นภาพขอให้พิจารณาบทเพลงต่อไปนี้ที่ผู้เขียนบทความดัดแปลงคำร้องของเพลง “Too much So much Very much” ขับร้องโดยธงไชย แมคอินไตย์ ในอัลบั้มชื่อ “อาสานุก” ที่เปิดตัวเมื่อต้นปี พ.ศ. 2554 อนึ่ง การเสนอเพลงที่ดัดแปลง ณ ที่นี้ มีวัตถุประสงค์เพื่อต้องการให้ผู้อ่านทราบถึงวิธีการสอนที่เป็นที่นิยมของผู้สอนในรายการโทรทัศน์เพื่อการศึกษาเท่านั้น และมีจุดมุ่งหมายสอนกลุ่มคำศัพท์ที่มีความหมายว่า “มีค่ามาก” (precious, priceless, worthwhile, costly, numerous, worthy) และ “ผู้เป็นที่รัก” (beloved, adored, admired, cherished) ดังนี้

Loving you too much, so much, very much right now

ไม่รู้ว่าจะเธอทำไมถึงยาว

Chill out กันไหม you know my heart's beating

รักเธอมากเกินไป **precious, priceless, worthwhile**

costly, numerous, worthy

รักเรา **beloved, adored, admired, cherished**

จะเห็นว่า บทเพลงข้างต้นสะท้อนความพยายามในการแปลงเพลงโดยรวม คำศัพท์ที่มีโครงสร้างหรือหน้าที่ ทางภาษา เหมือนกันคือคำคุณศัพท์ และชุดคำที่เลือกมา เหล่านี้มีวงความหมายเดียวกัน หรือเป็นคำ พ้องความ (synonym) ตัวอย่างเช่น วง ความหมาย “มีค่ามาก” ประกอบด้วยชุดคำว่า “precious” “priceless” “worthwhile” “costly” “numerous” และ “worthy” หากผู้เรียน สามารถจดจำและนำคำศัพท์เหล่านี้ไปใช้ใน บริบทและสถานการณ์ต่างๆ ได้อย่างถูกต้องก็ จะมีประโยชน์อย่างมากต่อการเรียน ภาษาอังกฤษ นอกจากนี้การนำทำนองของ เพลงที่ผู้เรียนคุ้นเคยอยู่แล้วมาแปลงเป็น บทเรียนย่อมทำให้ผู้เรียนสามารถท่องจำ คำศัพท์จำนวนมากได้โดยไม่รู้สึกว่าการเรียนรู้ คำศัพท์ภาษาอังกฤษเป็นเรื่องยาก หรือน่า เบื่อมากนัก

4.2 ท่องชุดศัพท์ กระชับความจำ

เมื่อกล่าวถึงวิธีการสอนคำศัพท์และการอธิบายคำศัพท์ ประเด็นที่นักวิชาการควร พิจารณาอีกแง่มุมหนึ่งคือ การสอน ภาษาอังกฤษในรายการโทรทัศน์เพื่อ การศึกษามักเสนอคู่ของคำศัพท์หรือชุดของ คำศัพท์ที่มีความหมายคาบเกี่ยว พร้อม อธิบายความหมายอย่างกว้างๆ เพื่อความ สะดวกในการท่องจำ ประกอบกับการสอนคู่ ของคำศัพท์หรือชุดของคำศัพท์ โดยใช้ เครื่องหมายเท่ากับ (=) ยิ่งช่วยให้เรียนรู้คู่ หรือชุดของคำศัพท์ได้กระชับยิ่งขึ้น และ ผู้เรียนอาจอนุมานว่าคู่หรือชุดของคำศัพท์ นั้นๆ มีความหมายและโครงสร้างไวยากรณ์ เหมือนกันด้วย ดังตัวอย่างต่อไปนี้

large = gigantic

add = increase, supplement

agree = accord, concord,
concede, concur, conform, comply

การสอนคำศัพท์ในลักษณะนี้มีผลเชิง บวกต่อผู้เรียน ทำให้ผู้เรียนรู้สึกว่าการมี คลังศัพท์จำนวนมากขึ้น สามารถจดจำ คำศัพท์หรือแปลความหมายของคำศัพท์นั้นๆ ได้ นอกจากนี้เป็นที่สังเกตว่าผู้สอนจะใช้ เทคนิคการให้คำศัพท์ที่ผู้เรียนคุ้นเคยมากกว่า และ/หรือเป็นคำศัพท์ที่มีอัตราการปรากฏใน ภาษาค่อนข้างสูงเป็นตัวตั้งต้น (เช่น คำว่า “large” และคำว่า “add”) และให้คำศัพท์ที่ ผู้เรียนอาจไม่คุ้นเคย และ/หรือเป็นคำศัพท์ที่ มีอัตราการปรากฏในภาษาค่อนข้างต่ำเป็นตัว ตาม (เช่นคำว่า “gigantic” และ “increase” ตามด้วย “supplement” เป็นต้น) เนื่องจาก ผู้เรียนควรเริ่มเรียนรู้จากสิ่งที่ผู้เรียนคุ้นเคย หรือสามารถเชื่อมโยงได้ก่อน แล้วจึงเรียนรู้สิ่ง ใหม่หรือสิ่งที่ยากขึ้น โดยอาศัยกระบวนการ ปฏิสัมพันธ์ที่เกิดจากการรับความรู้ใหม่เข้าสู่ สมองหรือเกิดจากการปรับเปลี่ยนความรู้เก่า ให้เข้ากับความรู้ใหม่

4.3 ให้อย่างคั่น คั่นหาที่เหลือ

อีกกิจกรรมหนึ่งที่ผู้สอนภาษาอังกฤษ ในรายการโทรทัศน์เพื่อการศึกษานิยมใช้เพื่อ เสริมสร้างการเรียนรู้คำศัพท์ที่ผู้สอนได้สอน ไปแล้ว คือ ผู้สอนใบ้คำศัพท์ที่ต้องการ ทบทวน โดยเปล่งเสียงพยางค์แรกของ คำศัพท์นั้นๆ ในลักษณะประโยคคำถาม เพื่อให้ผู้เรียนตอบคำถาม ตัวอย่างเช่น ใน การสอนคำศัพท์คำว่า “gorgeous” ถ้าผู้สอน ต้องการให้ผู้เรียนตอบคำถามว่า คำว่า “สง่า งามหรืองดงาม” ในภาษาอังกฤษคืออะไร ผู้สอนจะถามว่า “ก้ออะไร” ซึ่งผู้เรียนก็จะตอบ ว่า “ก้อเจียส” หรือถ้าต้องการจะให้คำศัพท์ที่ มีความหมายเหมือนกันเป็นชุดๆ เช่น คำว่า

“fighting” มีความหมายโดยกว้างคล้ายกับคำว่า “versus” “attack” และ “assault” เมื่อผู้สอนต้องการสอนคำว่า “versus” “attack” และ “assault” ผู้สอนจะถามผู้เรียนว่า “เหวอะไร” “แอทอะไร” “แอสอะไร” เป็นต้น

กิจกรรมการสอนเช่นนี้แสดงให้เห็นว่าผู้สอนพยายามทำให้บทเรียนน่าสนใจเพื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนต้องการติดตามบทเรียนและกล้าแสดงออกโดยมีปฏิสัมพันธ์โต้ตอบกับผู้สอน ด้วยการเติมพยางค์ที่เหลือของคำศัพท์ หากผู้เรียนตอบได้ก็จะรู้สึกว่าคุณเองประสบความสำเร็จในการเรียน หรืออีกนัยหนึ่งถือเป็นการสร้างแรงจูงใจให้กับผู้เรียน ทำให้ผู้เรียนรู้สึกว่าการเรียนคำศัพท์ภาษาอังกฤษนั้นไม่ยาก แต่เป็นเรื่องสนุกสนาน ท้ายที่สุดผู้เรียนอาจรู้สึกว่าการเรียนภาษาอังกฤษเป็นสิ่งท้าทายและต้องการตอบคำถามข้อต่อไปให้ถูกต้อง เนื่องจากผู้สอนจะถามคำถาม โดยใบคำศัพท์ในลักษณะดังกล่าวตลอดช่วงการสอน

กล่าวได้ว่ากิจกรรมการสอนคำศัพท์ภาษาอังกฤษในรายการโทรทัศน์ดังกล่าวข้างต้น ไม่ว่าจะเป็นกิจกรรม *รวมคำศัพท์ จับใส่เป็นเพลง ท่องชุดศัพท์ กระชับความจำ* และ *ให้พยางค์ต้น ค้นหาที่เหลือ* สร้างความฮือฮา และเพิ่มสีสันให้กับ การ สอน ภาษาอังกฤษ ของ ประเทศไทย ไม่น้อย นอกจากนั้นผู้สอนยังใช้คาสแลงเพื่อให้ผู้เรียนสนใจบทเรียน และจดจำเนื้อหาได้ง่าย หรืออาจกล่าวได้ว่า ผู้สอนจะใช้เทคนิคต่างๆ เพื่อให้ผู้เรียนรู้สึกว่าการเรียนภาษาอังกฤษเป็นเรื่องที่ไม่น่าเบื่อหน่าย และรู้สึกสนุกกับบทเรียนที่กำลังเรียนอยู่ ดังนั้น จึงไม่น่าแปลกใจที่นักเรียนจำนวนมากต่างมุ่งมั่นและขวนขวายที่จะได้เรียนกับผู้สอนที่ใช้เทคนิคการสอนเหล่านี้ อย่างไรก็ตามวิธีการที่ผู้เรียนมี

ความคิดเห็นในเชิงบวกเกี่ยวกับวิธีการสอนเช่นนี้ ไม่ได้หมายความว่า การสอนในแนวทางดังกล่าวจะถูกต้องและเหมาะสมเสมอไป ดังที่ผู้เขียนจะประเมินการสอนดังกล่าวตามหลักวิชาการตามแนวทฤษฎีการสอนคำศัพท์หรือไม่ในลำดับต่อไป

5. การประเมินการสอนคำศัพท์ในรายการโทรทัศน์เพื่อการศึกษาตามแนวทฤษฎีการสอนคำศัพท์

บทบาทของผู้สอนถือว่ามีความสำคัญและมีอิทธิพลต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นอย่างยิ่งในการเรียนภาษาต่างประเทศ เนื่องจากผู้สอนเป็นต้นแบบของการเรียนและการใช้ภาษา อีกทั้งการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในประเทศไทยนั้นมีสถานะเป็นภาษาต่างประเทศ ดังนั้นโอกาสที่ผู้เรียนจะได้สัมผัสกับการใช้ภาษาจริงนอกชั้นเรียน และโอกาสที่จะได้เรียนกับเจ้าของภาษามีค่อนข้างจำกัด ผู้สอนจึงต้องพัฒนาทักษะทางภาษารวมถึงวิธีการสอนของตนอยู่เสมอ (Kanoksilapatham, 2007) เพื่อเป็นแบบอย่างแก่ผู้เรียน และสามารถพัฒนาทรัพยากรบุคคลให้มีคุณภาพต่อไปในอนาคต

การที่ผู้สอนมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการพัฒนาทักษะภาษาอังกฤษของผู้เรียน และต่อกระบวนการเรียนการสอนในชั้นเรียนนั้น จึงมีประเด็นคำถามที่น่าสนใจว่า บทเรียนที่ใช้สอนคำศัพท์ในรายการโทรทัศน์เพื่อการศึกษาซึ่งได้รับการสนับสนุนจากกระทรวงศึกษาธิการของประเทศไทยนั้น สามารถช่วยให้ผู้เรียนประสบความสำเร็จในการเรียนคำศัพท์ได้หรือไม่ อย่างไร เมื่อพิจารณาการสอนของผู้สอนในรายการโทรทัศน์ดังกล่าวแล้วนั้นพบว่า วิธีการสอนของผู้สอนจะทำให้ผู้เรียนเกิดความสนุกสนานและสนใจบทเรียน ซึ่งถือ

ได้ว่าเป็นการสร้างแรงจูงใจในการเรียน (Khamkhien, 2010) และอาจทำให้ผู้เรียนรู้สึกว่าการเรียนภาษาอังกฤษไม่ได้เป็นเรื่องยากอีกต่อไป นอกจากนั้นความนิยมของผู้เรียนสะท้อนให้เห็นว่าการสอนในรายการโทรทัศน์ดังกล่าวอาจมีประโยชน์ที่ช่วยให้ผู้เรียนเกิดความสนใจในการเรียน และช่วยให้ผู้เรียนทำข้อสอบเข้ามหาวิทยาลัยได้ แต่ยังไม่เป็นที่ประจักษ์ว่าวิธีการสอนในลักษณะดังกล่าวนั้นสามารถช่วยให้ผู้เรียนทำคะแนนสอบได้ดียิ่งขึ้นหรือไม่ อย่างไร ดังนั้น จึงควรต้องมีการศึกษาผลกระทบเพิ่มเติมเพื่อให้ได้คำตอบที่เป็นรูปธรรมมากขึ้น

บทความนี้แสดงถึงความพยายามของผู้เขียนในการตอบคำถามข้างต้น โดยประเมินลักษณะการเรียนการสอนวิชาภาษาอังกฤษโดยเฉพาะการสอนคำศัพท์ในรายการโทรทัศน์เพื่อการศึกษาดังกล่าวโดยอิงทฤษฎีการสอนคำศัพท์ที่ได้อ้างไว้ในตอนต้น อนึ่งการประเมินการสอนเช่นนี้อาจไม่สะท้อนภาพรวมทั้งหมดได้ เนื่องจากการสอนคำศัพท์ในรายการโทรทัศน์ดังกล่าวมีผู้สอนร่วมอยู่หลายท่าน และแต่ละท่านเตรียมเนื้อหาที่ตนเองมีความถนัดและคิดว่ามีความสำคัญต่อการสอบ กอปรกับวิธีการสอนที่มีความหลากหลาย และบทเรียนที่แพร่ภาพออกอากาศอาจไม่มีความต่อเนื่องในเนื้อหา ซึ่งอาจจะเป็นข้อจำกัดของการประเมินในครั้งนี้ อย่างไรก็ตาม การประเมินโดยอิงทฤษฎีการสอนคำศัพท์ในครั้งนี้ น่าจะสร้างองค์ความรู้และความกระจ่างของการสอนคำศัพท์ภาษาอังกฤษ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในประเด็นต่อไปนี้

5.1 การออกเสียง (Pronunciation)

ตามแนวทฤษฎีการเรียนรู้คำศัพท์ สิ่งสำคัญประการแรกที่ผู้เรียนคำศัพท์ต้องสามารถปฏิบัติได้หลังจากได้เรียนคำศัพท์ คือ การออกเสียง เพราะการออกเสียงที่ถูกต้องย่อมเป็นรากฐานสำคัญของการสะกดคำศัพท์ที่ถูกต้อง และเมื่อพัฒนาต่อไปการออกเสียงที่ถูกต้องจะทำให้ผู้เรียนสามารถพูดและสื่อสารภาษาอังกฤษได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Nation, 2005: 49; Stahl, 1999) เป็นความจริงที่ว่าในการสอบคัดเลือกบุคคลเข้าศึกษาต่อในสถาบันอุดมศึกษาไม่มีการทดสอบความสามารถในการออกเสียงภาษาอังกฤษ เนื่องจากผู้เรียนไทยมีโอกาสน้อยสัมผัสกับเจ้าของภาษาค่อนข้างจำกัด หรือแทบจะไม่มีเลย ดังนั้น การได้สัมผัสกับการสอนในลักษณะดังกล่าวจึงมีผลกระทบอย่างชัดเจน โดยเฉพาะในเรื่องการออกเสียง

จากการสังเกตเบื้องต้น พบว่าการเรียนการสอนคำศัพท์ในรายการโทรทัศน์ดังกล่าว ผู้สอนยังไม่สามารถออกเสียงได้ถูกต้องตามหลักสัทศาสตร์ภาษาอังกฤษ ยกตัวอย่างเช่น ในกิจกรรม *รวมคำศัพท์ จับใส่เป็นเพลง* การออกเสียงคำศัพท์ภาษาอังกฤษที่นำมาใช้ในการเรียนเรียงเป็นเพลงอาจทำให้การเน้นพยางค์ (stress) บิดเบือนไป เนื่องจากถูกบังคับด้วยจังหวะและทำนองของบทเพลง ด้วยเหตุว่า ผู้แต่งเพลงจะพยายามนำคำศัพท์ภาษาอังกฤษที่เกี่ยวข้องมาใส่ในทำนองเพลงนั้นๆ ให้มากที่สุดเพื่อให้ผู้เรียนจดจำ แต่การใช้บทเพลงต้นฉบับที่มีเนื้อร้องเป็นภาษาไทยซึ่งเป็นภาษาที่มีวรรณยุกต์มาแปลงเป็นบทเพลงที่แทรกคำศัพท์ภาษาอังกฤษบ้างภาษาไทยบ้าง ย่อมทำให้การออกเสียงผิดเพี้ยนไป เพื่อแสดงให้เห็นจริง ผู้เขียนบทความใคร่เสนอตัวอย่างการ

ออกเสียงที่ไม่ถูกต้องตามหลักสัทศาสตร์ ที่ปรากฏในบทเรียนที่แพร่ภาพออกอากาศในรายการโทรทัศน์เพื่อการศึกษาในช่วงปี พ.ศ. 2553 และ 2554 ซึ่งควรมีการเน้นหนักที่พยางค์ที่ขีดเส้นใต้ เช่นคำว่า “apparel” “neglect” และ “expectorating” แต่ผู้สอนออกเสียงเน้นผิดพยางค์ โดยออกเสียงว่า apparel neglect และ expectorating การเน้นผิดพยางค์ในภาษาอังกฤษอาจส่งผลต่อการสื่อสาร (Derwing et al., 1988; Elliot, 1997; Kanoksilapatham, 2010) ดังนั้น เป็นไปได้ว่าผู้เรียนอาจประสบความสำเร็จในการเข้าศึกษาต่อในระดับมหาวิทยาลัยโดยที่ไม่ต้องเข้ารับการทดสอบการออกเสียงเนื่องจากเป็นข้อสอบข้อเขียน แต่การสอนเช่นนี้ก็ไม่อาจกล่าวได้ว่าจะเป็นคุณประโยชน์ต่อการเรียนรู้ภาษาอังกฤษอย่างแท้จริงในระยะยาว ดังนั้นจึงควรมีการศึกษาผลกระทบของการสอนลักษณะดังกล่าวในเชิงลึกต่อไป

ข้อผิดพลาดในการออกเสียงอาจปรากฏได้ในรูปแบบอื่น เช่น ในการออกเสียงรูปแสดงอดีตกาลที่ปรากฏร่วมกับคำกริยา (*ed*-ending) และการออกเสียงกลุ่มคำที่ประกอบด้วยคำกริยาและอนุภาค (particle) ตัวอย่างข้อผิดพลาดในการออกเสียงรูปแสดงอดีตกาลที่ปรากฏร่วมกับคำกริยา (*ed*-ending) ได้แก่ คำว่า “smiled” และ “stopped” ซึ่งทั้ง 2 คำนี้ออกเสียงเป็น 1 พยางค์เท่านั้น แต่ผู้สอนออกเสียงกริยาเหล่านี้เป็น 2 พยางค์ และตัวอย่างสุดท้ายคือการออกเสียงกลุ่มคำที่ประกอบด้วยคำกริยาและอนุภาค (particle) เช่นคำว่า “turn over” และ “turn on” ซึ่งตามหลักการออกเสียงภาษาอังกฤษแล้ว ควรเน้นหนักที่อนุภาค ในระดับที่มากกว่าคำกริยา (หากต้องการศึกษารายละเอียดเรื่องการออก

เสียงภาษาอังกฤษเพิ่มเติมโปรดดู Kanoksilapatham, 2012)

การที่ผู้สอนมุ่งให้ผู้เรียนทราบความหมายของคำศัพท์เป็นสำคัญนั้น สอดคล้องกับโครงสร้างของข้อสอบ O-NET และ GAT ที่ไม่มีส่วนวัดความสามารถในการออกเสียง จึงพอเข้าใจได้ว่าผู้สอนอาจไม่สามารถให้ความสำคัญเรื่องการออกเสียงเท่าที่ควร อนึ่ง ข้อผิดพลาดจากการออกเสียงที่เกิดขึ้นย่อมมีผลกระทบในวงกว้างต่อผู้ชมรายการ ไม่ว่าจะเป็นนักเรียน ครูผู้สอน หรือนักคนทั่วไปที่สนใจและต้องการพัฒนาทักษะภาษาอังกฤษ นอกจากข้อจำกัดดังกล่าว ข้อผิดพลาดในการออกเสียงอาจเกิดจากสาเหตุอื่นหลายประการด้วยกัน อาทิ ข้อจำกัดด้านเวลาในการแพร่ภาพออกอากาศ วัตถุประสงค์ของรายการ ตลอดจนการเรียนการสอนในห้องเรียนปกติที่เน้นทักษะการฟัง พูด อ่าน เขียน (Wongsothorn, 2000) สิ่งเหล่านี้สะท้อนให้เห็นว่าหากครูผู้สอนภาษาอังกฤษ และผู้มีส่วนเกี่ยวข้องตระหนักและให้ความสำคัญกับการออกเสียง ข้อบกพร่องดังกล่าวก็อาจเกิดน้อยที่สุดหรืออาจหลีกเลี่ยงได้ อย่างไรก็ตาม คำวิพากษ์ข้างต้นเป็นเพียงการตั้งข้อสังเกตของผู้เขียนเท่านั้นโดยมุ่งหวังให้เป็นแนวทางในการพัฒนาการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในประเทศไทย

5.2 การสอนคำศัพท์โดยไม่อิงบริบท

จากทฤษฎีการสอนคำศัพท์ที่กล่าวว่า ผู้เรียนควรสามารถใช้คำศัพท์ให้ถูกต้องและเหมาะสมกับบริบท ซึ่งเป็นที่แน่ชัดว่า จากกิจกรรม *รวมคำศัพท์ จับใส่เป็นเพลง ท่องชุดคำศัพท์ กระชับความจำ และ ให้พยางค์ต้น ค้นหาที่เหลือ* ที่เน้นการสอนโดยใช้ชุด

คำศัพท์ที่อาจมีโครงสร้างทางภาษาและมีความหมายโดยรวมที่คล้ายคลึงกัน (near-synonyms) ซึ่งอาจมีประโยชน์กับผู้เรียนแง่ของการจำความหมายของคำศัพท์ ในอีกมุมมองหนึ่ง การสอนลักษณะเช่นนี้อาจทำให้ผู้เรียนเข้าใจผิดคิดว่าคำศัพท์ที่อยู่ในชุดเดียวกัน มีความหมายและวิธีการใช้ศัพท์ในบริบทเดียวกัน เช่นคำว่า “effective” และ “efficient” กอปรกับหลายครั้งสามารถใช้แทนกันได้ ซึ่งแท้ที่จริงแล้ว ทั้งสองคำนี้ไม่สามารถใช้แทนกันได้ในทุกกรณี ดังต่อไปนี้

- (6) This law will be **effective** / **efficient** in March, 2013.

จากการสอนในรายการโทรทัศน์ ผู้เรียนอาจเข้าใจผิดคิดว่าคำทั้ง 2 คำนี้สามารถแทนที่กันได้ แต่ในความเป็นจริงแล้ว คำตอบคือ “effective” และมีความหมายว่า “มีผลบังคับใช้” ในขณะที่คำว่า “efficient” มีความหมายว่า “มีประสิทธิภาพ” อีกตัวอย่างที่น่าสนใจในกรณีเช่นเดียวกันนี้คือคำว่า “add” ส่วนใหญ่แล้วผู้สอนมักให้ผู้เรียนจำควบคู่กับคำว่า “increase” และ “supplement” แต่ในความเป็นจริงของการใช้ภาษาแล้ว คำทั้ง 3 คำนี้มีความหมายไม่เหมือนกันทีเดียว นอกจากนั้นการใช้คำเหล่านี้ยังมีกระบวนโครงสร้างไวยากรณ์ที่ต่างกันด้วย ดังตัวอย่างต่อไปนี้

- (7) I **added** sugar to my cup of tea.
 (8) The salary **increases** over the years.
 (9) He **supplements** his diet with vitamins A and B.

จากตัวอย่างประโยคข้างต้น จะเห็นว่าคำว่า “add” หมายถึงการเติมหรือเพิ่มเข้าไป ส่วนคำว่า “increase” หมายถึงเพิ่มขึ้นในลักษณะมีจำนวน ปริมาณ หรือระดับที่เพิ่มขึ้น

ในขณะที่คำว่า “supplement” หมายถึงการเพิ่มเติมหรือเสริมบางอย่างเข้าไปเพื่อปรับปรุงสิ่งนั้นให้ดียิ่งขึ้น ที่น่าสนใจอีกประการหนึ่งคือคำว่า “add” (ใน 7) เป็นกรรมกริยา ในขณะที่คำว่า “increase” (ใน 8) เป็นอกรรมกริยา และคำว่า “supplement” (ใน 9) เป็นกรรมกริยาที่ต้องการส่วนเติมเต็ม (complement) ที่เป็นบุพบทวลีที่ขึ้นต้นด้วย “with” โดยสรุปคำศัพท์ทั้งสามคำนี้มีความหมายและการใช้ที่ไม่เหมือนกันนัก และไม่สามารถใช้แทนกันได้ในทุกบริบท

5.3 คำปรากฏร่วมจำเพาะ

ลักษณะคำปรากฏร่วมจำเพาะ (collocations) ในภาษาอังกฤษเป็นปรากฏการณ์ทางภาษา โดยที่คำสองคำหรือมากกว่ามีแนวโน้มที่จะปรากฏร่วมกัน (Lewis, 2000; McCarthy, 1990; Sinclair, 1991; Schmitt, 2004; Wray, 2002) ตัวอย่างเช่น วลีในภาษาไทยว่า “คนสูบบุหรี่จัด” เทียบเท่ากับ “heavy smoker” ในภาษาอังกฤษ ไม่ใช่ “strong smoker” จะเห็นว่าคำว่า “smoker” มักปรากฏร่วมกับคำคุณศัพท์ “heavy” มากกว่าที่จะปรากฏร่วมกับคำว่า “strong” ทั้งๆ ที่สองคำนี้มีหน้าที่ทางไวยากรณ์เป็นคำคุณศัพท์ที่สามารถใช้ขยายคำนามได้ทั้งคู่ หรืออีกตัวอย่างหนึ่งในภาษาไทย วลีที่ว่า “สีเขียวแก่” ถ้าผู้เรียนแปลความหมายของคำว่า “แก่” ตรงตัวเป็นภาษาอังกฤษอาจจะตรงกับคำว่า “old” แต่ภาษาอังกฤษเลือกใช้ “dark green” แทน จะเห็นว่าการใช้คำปรากฏร่วมจำเพาะผิด จะทำให้เจ้าของภาษาหรือผู้ที่มีความรู้ความเชี่ยวชาญภาษาอังกฤษทราบได้ทันทีว่าผู้พูดนั้นใช้ภาษาอังกฤษไม่ได้มาตรฐาน

การสอนคำปรากฏรวมจำเพาะเป็นสิ่งสำคัญในการสอนคำศัพท์ เนื่องจากเป็นตัวบ่งชี้ความสามารถการใช้ภาษา มีผลเชิงบวกเสริมทักษะการอ่านเพื่อความเข้าใจและการเรียนรู้คำศัพท์ของผู้เรียน อีกทั้งเป็นดัชนีจำแนกความแตกต่างระหว่างความเป็นเจ้าของภาษากับความเป็นผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองและ/หรือภาษาต่างประเทศ และระหว่างผู้เรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ในการเรียนรู้สูงกับต่ำ (Durant & Schmitt; 2009; Hsu, 2010; Siyanova & Schmitt, 2007; Schmitt et al., 2010) แต่จะเห็นได้ว่าการเรียน การสอนภาษาอังกฤษในรายการโทรทัศน์ดังกล่าวบางครั้งละเลยการสอนคำปรากฏรวมจำเพาะ แต่มุ่งสอนคำศัพท์เป็นรายคำหรือชุดคำที่ไม่อิงบริบทแต่อย่างใด หรืออาจมีการสอนประเด็นดังกล่าวจริงแต่อาจไม่มีการแพร่ภาพออกอากาศอย่างต่อเนื่อง จึงอาจกล่าวได้ว่าการเน้นให้ท่องจำคำศัพท์เป็นรายคำจำนวนมากนั้นอาจไม่ทำให้ผู้เรียนพัฒนาภาษาอังกฤษได้น่าพอใจเท่ากับการฝึกให้จดจำคำปรากฏรวมจำเพาะ อีกทั้งการสอนในลักษณะดังกล่าวอาจส่งกระทบต่อผู้เรียนได้ เนื่องจากผู้เรียนบางคนนิยมเขียนภาษาอังกฤษแบบแปลตรงตัวจากไทยเป็นอังกฤษ จึงอาจมีการใช้คำปรากฏรวมจำเพาะไม่ถูกต้อง และทำให้ความหมายผิดไปด้วย

ในทำนองเดียวกัน การสอนโดยใช้กิจกรรม *ให้พยางค์ต้น ค้นหาที่เหลือ* ก็ดูเหมือนจะประสบปัญหาเดียวกันกับกรณีข้างต้น เนื่องจากการสอนโดยการทิ้งคำใบ้และให้ผู้เรียนเติมส่วนที่เหลือเป็นกระบวนการเรียนการสอนที่เกิดขึ้นแบบอัตโนมัติ ผลกระทบโดยอ้อมที่อาจเกิดขึ้นกับผู้เรียนคือ การทำให้ผู้เรียนคุ้นชินกับการได้รับตัวกระตุ้นหรือสิ่งเร้า (stimulus) จากผู้สอน และการ

สอนในลักษณะดังกล่าวนี้อาจจะทำให้ผู้เรียนตอบคำถามโดยอัตโนมัติและนำไปสู่การเรียนรู้แบบท่องจำ (rote learning) ที่ผู้เรียนไม่ต้องคิดคำตอบด้วยตนเอง ซึ่งเป็นการใช้ภาษาที่ขัดแย้งกับการสื่อสารในชีวิตจริง หรืออาจกล่าวอีกนัยหนึ่งได้ว่าเป็นการเรียนการสอนที่ทำให้ผู้เรียนขาดการคิดเชิงวิเคราะห์ (analytical thinking) ซึ่งเป็นสิ่งที่จำเป็นอย่างยิ่งในกระบวนการเรียนรู้ภาษา (Stuart, 2004) นอกจากนี้ยังเป็นกลยุทธ์ที่ไม่เป็นไปตามธรรมชาติของการเรียนรู้ทางภาษาเพราะผู้สอนเป็นผู้ควบคุมการเรียนการสอนอยู่ตลอดเวลา ส่วนกระแสการศึกษาปัจจุบันที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลางเป็นสำคัญ (learner-centered education)

จากการประมวลทั้งทฤษฎีและการสอนคำศัพท์ในรายการโทรทัศน์ดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า กิจกรรมการสอนคำศัพท์ภาษาอังกฤษในรายการโทรทัศน์ถือว่าเป็นการ “เปิดมิติ” ให้กับการสอนภาษาอังกฤษในประเทศไทย เพราะทำให้ผู้เรียนเกิดความสนใจในวิชาภาษาอังกฤษ และกิจกรรมดังกล่าวถือว่ามี ความแปลกใหม่และมีสีสัน โดยสังเกตจากความนิยมของผู้เรียน และผู้สนับสนุนรายการจากหลายภาคส่วน ทว่ากระสำคัญของผู้สอนภาษาอังกฤษไม่จำกัดอยู่เพียงการสอนที่มุ่งให้ผู้เรียนสามารถทำข้อสอบได้เท่านั้น หากแต่ผู้สอนควรพิจารณาถึงความสำคัญของทฤษฎีการเรียนรู้ และนำมาประยุกต์ใช้เพื่อสร้างกิจกรรมที่สามารถต่อยอดองค์ความรู้ และปลูกฝังให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ตลอดชีวิต (lifelong learning)

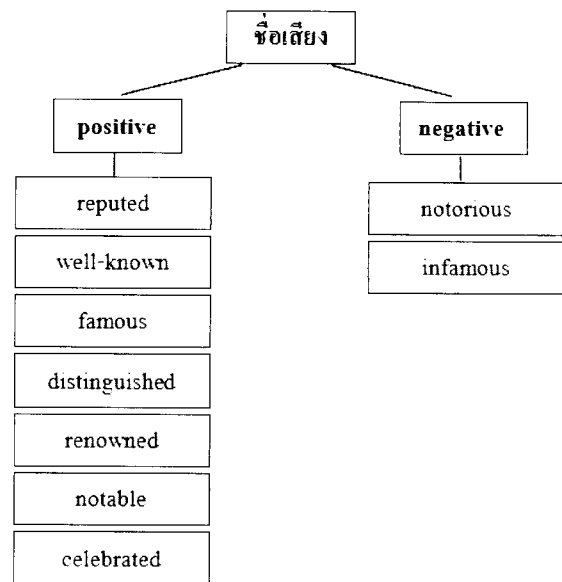
6. ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับการสอนคำศัพท์ภาษาอังกฤษ

จากการประเมินบทเรียนการสอนคำศัพท์ในรายการโทรทัศน์ข้างต้น พบว่าการสอนภาษาอังกฤษดังกล่าวไม่สอดคล้องกับทฤษฎีการสอนคำศัพท์และไม่เป็นไปตามกระบวนการทั้งในการเรียนการสอนคำศัพท์หลายประการ ทั้งในด้านการออกเสียง การใช้คำศัพท์ในบริบท และการใช้คำปรากฏร่วมจำเพาะ ฉะนั้นผู้เขียนจึงขอเสนอวิธีการสอนคำศัพท์ภาษาอังกฤษซึ่งคาดว่าหากนำไปประยุกต์ใช้ได้ถูกต้องจะเป็นประโยชน์ต่อผู้สอนและผู้เรียนภาษาอังกฤษ ดังต่อไปนี้

ประการแรก ผู้สอนต้องเป็นผู้คัดสรรคำศัพท์ที่จะสอนในแต่ละบทเรียน เนื่องจากผู้สอนไม่อาจสอนคำศัพท์ทั้งหมดที่ปรากฏในบทอ่านภาษาอังกฤษและไม่อาจสอนคำศัพท์ตามความต้องการของผู้เรียนได้ทั้งหมด เพื่อให้ผู้เรียนเป็นนักอ่านที่มีคุณภาพ ผู้สอนอาจอาศัยเกณฑ์คัดสรรคำศัพท์ที่มีอัตราการปรากฏใช้ในภาษาค่อนข้างสูง เนื่องจากเป็นคำศัพท์ที่นิยมใช้และเป็นคำศัพท์ที่ใช้จริงในสังคมปัจจุบัน ผู้เรียนจะได้้นำคำศัพท์เหล่านี้ไปใช้ในการสื่อสารในสถานการณ์จริงได้

ประการที่สอง หากผู้สอนต้องการสอนกลุ่มคำศัพท์โดยเฉพาะคำพ้องความซึ่งเป็นสิ่งที่อธิบายให้ผู้เรียนเข้าใจด้วยการสอนหรือบอกความหมายคำศัพท์เพียงอย่างเดียวได้ยาก วิธีหนึ่งที่จะนำไปใช้ในการสอนคำศัพท์นี้ได้คือการใช้แผนที่ความคิด (mind mapping) เพื่อให้ผู้เรียนสามารถจดจำภาพและความแตกต่างของความหมายของคำศัพท์แต่ละคำได้ ในที่นี้ยกตัวอย่างคำว่า “ชื่อเสียง” ซึ่งในภาษาอังกฤษมีชุดคำที่มีความหมายเช่นนี้หลายคำ อาทิ คำว่า “reputed” และ “notorious” แต่ทั้งสองคำนี้

มีนัยทางความหมายที่ตรงข้ามกัน กล่าวคือคำว่า “reputed” หมายถึงชื่อเสียงในเชิงบวก ส่วนคำว่า “notorious” หมายถึงชื่อเสียงในทางลบ นอกจากนี้ยังมีคำศัพท์อีกจำนวนหนึ่งที่มีความหมายใกล้เคียงกับคำทั้ง 2 คำนี้ การเสนอชุดคำศัพท์นี้แก่ผู้เรียน อาจใช้วิธีการเขียนแผนผังแยกความหมายของคำศัพท์ทั้งสองกลุ่ม เพื่อให้ผู้เรียนตระหนักถึงความแตกต่างได้ ดังตัวอย่างต่อไปนี้



ประการสุดท้าย หลายคนเชื่อว่าการเรียนรู้คำศัพท์ คือการทราบความหมายของคำศัพท์และสามารถอ่านบทอ่านได้เข้าใจมากขึ้น แต่แท้จริงแล้ววิธีการสอนคำศัพท์ที่เชื่อกันว่ามีประสิทธิภาพและมีประโยชน์กับผู้เรียนมากที่สุดนั้นจะต้องเป็นวิธีที่ทำให้ผู้เรียนสามารถนำคำศัพท์ที่สอนไปใช้จริงในบริบทและสถานการณ์ต่างๆ ได้อย่างถูกต้องและเหมาะสม บ่อยครั้งพบว่าผู้เรียนบางคนรู้คำศัพท์จำนวนมาก แต่น่าเสียดายที่ไม่สามารถนำคำศัพท์ที่ตนเองรู้ความหมายมาใช้ในการสื่อสารได้จริง ในกรณีนี้ นักวิชาการได้จำแนกคำศัพท์ตามการนำไปใช้ประโยชน์ออกเป็น 2 ประเภท คือ คำศัพท์ที่ผู้เรียนใช้เพื่อเข้าใจเรื่องที่อ่านและเรื่องที่ฟัง

(receptive หรือ passive vocabulary) และ คำศัพท์ที่ผู้เรียนใช้ในการสื่อสาร ไม่ว่าจะเป็น การ พูดหรือเขียน (productive หรือ active vocabulary) ซึ่งเป็นระดับที่ล้าลึกกว่าคำศัพท์ ประเภทแรกมาก (Laufer, 1998; Ryan, 1997) ในการเรียนรู้ภาษา ผู้เรียนภาษาย่อมมี receptive vocabulary มากกว่า productive vocabulary แต่การที่ผู้เรียนสามารถใช้ คำศัพท์ได้หลากหลายสอดคล้องกับภาษาและ บริบทย่อมได้เปรียบและสามารถสื่อสารได้ อย่างมีประสิทธิภาพ ดังนั้น การสอนคำศัพท์ ใดๆ ควรมีเป้าหมายหลักเพื่อให้ผู้เรียนมี ความสามารถในการใช้คำศัพท์ได้จริงในการ สื่อสาร และให้ผู้เรียนฝึกสร้างประโยคที่ใช้ คำศัพท์นั้นๆ โดยเริ่มต้นจากการสร้างประโยค จากประสบการณ์และภูมิความรู้ของผู้เรียนเอง (Coxhead & Byrd, 2007; Laufer & Nation, 1999) ดังตัวอย่างต่อไปนี้

(10) reputed: He is **reputed** to be excellent at English.

(11) well-known: She is **well-known** for her athletic skills.

(12) famous: Thomas Alva Edison is **famous** for his inventions.

(13) distinguished: Only **distinguished** guests were invited.

(14) renowned: Chiang Mai is **renowned** for its traditional culture.

(15) notable: Nakhon Pathom is **notable** for its pagoda.

(16) celebrated: The Grand Palace is **celebrated** for its architecture.

(17) notorious: Bangkok is **notorious** for its traffic jams.

(18) infamous: Certain areas of Bangkok are **infamous** for their high crime rate.

เมื่อพิจารณาจากตัวอย่างข้างต้น จะ พบว่าการให้ผู้เรียนสร้างประโยคโดยใช้ คำศัพท์เป้าหมายนี้ นอกจากจะทำให้ผู้เรียน ได้คิดและสร้างประโยคจากคำศัพท์ที่ได้เรียน โดยใช้ความรู้และประสบการณ์ของผู้เรียนเอง แล้วนั้น ผู้เรียนยังได้สังเกตและเรียนรู้ลักษณะ อื่นของการใช้ภาษา เช่น คำปรากฏรวม จำเพาะ (collocation) ของคำศัพท์ซึ่งเป็นสิ่ง หนึ่งที่มีประโยชน์ ดังจะเห็นได้อย่างชัดเจน จากประโยค (11-12) และ (14-18) ที่แสดง การใช้คำศัพท์ "well-known" "famous" "renowned" "notable" "celebrated" "notorious" และ "infamous" ที่มักปรากฏ รวมกับบุพบท "for" ส่วนคำว่า "reputed" ใน ประโยค (10) นั้น จะใช้คู่กับบุพบท "to" ดังนั้นหากผู้เรียนและผู้สอนใส่ใจในเรื่องคำ ปรากฏรวมจำเพาะนี้อย่างจริงจังแล้ว คาดว่า จะทำให้สามารถนำคำศัพท์ที่ได้เรียนรู้ไปใช้ ในสถานการณ์ต่างๆ โดยสรุป การเรียนรู้ คำศัพท์จึงกินความมากกว่าเพียงการจำ ความหมายตามพจนานุกรมได้ หรือการจำคำ พ้องความได้เท่านั้น หากแต่รวมถึง ความสามารถในการใช้คำศัพท์เพื่อการสื่อสาร ได้อย่างมีประสิทธิภาพด้วย

7. บทสรุป

การเรียนรู้คำศัพท์หนึ่งคำนอกเหนือจาก ความหมายของคำศัพท์นั้นๆ แล้ว ยังมีความรู้ ประกอบอีกหลายประเด็นที่ผู้เรียนควรต้อง ทราบ ในกระบวนการเรียนการสอนนั้น ผู้สอน เป็นบุคคลสำคัญในการให้ความรู้ต่างๆ กับ ผู้เรียน เพื่อให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาทักษะ การฟังและการอ่าน และสามารถต่อยอด

ความรู้ันั้นโดยเชื่อมโยงกับทักษะการพูดและการเขียนจนสามารถเรียนรู้ได้ด้วยตนเองในที่สุด บทความนี้ได้เสนอลักษณะบทเรียนการสอนคำศัพท์ในรายการโทรทัศน์เพื่อการศึกษาที่ได้รับการสนับสนุนจากกระทรวงศึกษาธิการ โดยมีผู้สอนจากสถาบันกวตริชาหรือโรงเรียนสอนพิเศษทั่วประเทศ และมีวัตถุประสงค์หลักคือเพื่อให้โอกาสผู้เรียนได้เรียนเสริมในรายวิชาหลักนอกเหนือจากการเรียนในชั้นเรียน และเพื่อเปิดโอกาสการเรียนรู้ให้กับผู้เรียนที่อยู่ในถิ่นห่างไกล อย่างไรก็ตามผู้เขียนบทความเห็นว่าการสอนคำศัพท์ในรายการโทรทัศน์ดังกล่าวยังคงไม่ครบถ้วนและถูกต้องตามแนวทฤษฎีการสอนคำศัพท์ตามที่นักภาษาศาสตร์และนักวิชาการการศึกษาได้เสนอไว้ อีกทั้งการสอนในลักษณะดังกล่าวอาจมุ่งเน้นให้ผู้เรียนเป็นผู้รับทราบเพียงความหมายของคำศัพท์ ซึ่งอาจเพียงพอต่อการอ่านตัวบท และตอบคำถามได้

แต่ไม่สามารถช่วยให้ผู้เรียนนำความหมายของคำศัพท์ไปใช้ในบริบทที่ถูกต้องและเหมาะสม ซึ่งเป็นเป้าหมายสำคัญของการเรียนภาษาอังกฤษ ทั้งนี้ผู้เขียนมิได้กล่าวอ้างว่าการเรียนการสอนในห้องเรียนจะต้องสมบูรณ์แบบหรือถูกต้องตามแบบแผนทุกครั้ง ทว่ารายการดังกล่าวมีผู้ชมเป็นจำนวนมาก ผลจากการสอนในลักษณะที่ไม่ถูกต้องตามศาสตร์การสอนหรือทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง อาจส่งผลกระทบเชิงลบในเชิงวิชาการและการนำไปประยุกต์ปฏิบัติในชั้นเรียนทั้งของผู้สอนและผู้เรียนในวงกว้าง ดังนั้นบทความนี้จึงเสมือนเป็นเสียงสะท้อนกระตุ้นเตือนให้ครูอาจารย์ ผู้สอนภาษาอังกฤษ และผู้เกี่ยวข้องหันมาให้ความสนใจกับสิ่งที่เกิดขึ้นในบทเรียนการสอนภาษาอังกฤษในรายการโทรทัศน์ดังกล่าว ทั้งนี้เพื่อให้เกิดวิจรรณญาณในการรับชมและการเลือกนำเสนอแนะไปประยุกต์ใช้ในชั้นเรียนต่อไป

กิตติกรรมประกาศ

ผู้เขียนขอขอบคุณบุคคล องค์กรและภาคส่วนต่างๆ ที่มีส่วนให้การเขียนบทความนี้มีความสมบูรณ์และประสบความสำเร็จไปด้วยดี อันประกอบด้วย ผู้สอนในรายการโทรทัศน์เพื่อการศึกษาซึ่งเป็นผู้ทำให้เกิดแรงบันดาลใจและให้ข้อมูลพื้นฐานในการเขียนบทความนี้

รองศาสตราจารย์ ดร. นุชบา กนกศิลปธรรม

สำเร็จการศึกษาระดับปริญญาเอกจาก Georgetown University ประเทศสหรัฐอเมริกา สาขาภาษาศาสตร์ (เน้นภาษาศาสตร์ประยุกต์) ปัจจุบันดำรงตำแหน่งรองศาสตราจารย์ คณะอักษรศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร

อาจารย์อรรถพล คำเขียน

สำเร็จการศึกษาระดับปริญญาโทจากจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย สาขาภาษาอังกฤษเป็นภาษานานาชาติ (EIL) ปัจจุบันเป็นอาจารย์ประจำสาขาวิชาภาษาอังกฤษ คณะศิลปศาสตร์และวิทยาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

เอกสารอ้างอิง

- Coxhead, A. (2006). **Essentials of Teaching Academic Vocabulary**. Boston, MA: Heinle.
- Coxhead, A., & Byrd, P. (2007). Preparing writing teachers to teach the vocabulary and grammar of academic prose. **Journal of Second Language Writing**, 16, 129-147.
- Calderon, M. (2007). **Teaching Reading to English Language Learners, Grades 6-12**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Derwing, T. M., Munro, M. J., & Wiebe, G. E. (1988). Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction. **Language Learning**, 48, 393-410.
- Elliot, A. R. (1997). On the teaching and acquisition of pronunciation within a communicative approach. **Hispania**, 80, 95-108.
- Durant, P., & Schmitt, N. (2009). To what extent do native and non-native writers make use of collocation? **IRAL**, 47, 157-177.
- Hinkel, E. (2006). Current perspectives on teaching the four skills. **TESOL Quarterly**, 40, 1, 109-127.
- Hulstijn, J. (2001). Intentional and incidental second language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. In P. Robinson (Ed.), **Cognition and Second Language Instruction** (pp. 258-286). UK: Cambridge University Press.
- Hsu, Jeng-yih Tim. (2010). The effects of collocation instruction on the reading comprehension and vocabulary learning of Taiwanese college English majors. **Asian EFL Journal**, 12, 1, 44-87.
- Kanoksilapatham, B. (2007). Navigating pathway to success in ELT. **Journal of English Language Studies**, 3, 6-25.
- Kanoksilapatham, B. (2010). Examining English pronunciation competence of Thai teachers: Word stress assignment. In Gregory T. Papanikos & Nicholas C. J. Pappas (Eds.), **Horizons in Education** (pp. 467-477). Athens: Athens Institute for Education and Research (ATINER).
- Kanoksilapatham, B. (2012). **Pronunciation in Action** (4rd ed.). Nakhon Pathom: Silpakorn University.
- Khamkhien, A. (2010). Factors affecting language learning strategy reported usage by Thai and Vietnamese EFL learners. **Electronic Journal of Foreign Language Teaching**, 7, 1, 66-85.

- Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different? **Applied Linguistics**, 12, 255-271.
- Laufer, B. (2005). Instructed second language learning: The fault in the 'default hypothesis'. In A. Housen & M. Pierrard (Eds.), **Investigations in Instructed Second Language Acquisition** (pp. 311-329). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Laufer, B., & Girsai, N. (2008). Form-focused instruction in second language learning: A case for contrastive analysis and translation. **Applied Linguistics**, 29, 4, 694-716.
- Laufer, B., & Nation, P. (1999). A vocabulary size test of controlled productive ability. **Language Testing**, 16, 1, 33-51.
- Lewis, M. (Ed). (2000). **Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach**. London: Language Teaching Publication.
- Nation, I.S.P. (2005). Teaching vocabulary. **Asian EFL Journal**, 7, 3, 47-54.
- Nation, I.S.P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? **The Canadian Modern Language Review**, 63, 1, 59-82.
- McCarthy, M. (1990). **Vocabulary**. Oxford: Oxford University Press.
- Paribakht, T., & Wesche, M. (1993). Reading comprehension and second language development in a comprehension-based ESL program. **TESL Canada Journal**, 11, 1, 9-29.
- Ryan, A. (1997). Learning the orthographical form of L2 vocabulary – receptive and a productive process. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), **Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy** (pp. 181-198). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rupley, W.H., Logan, J.W., & Nichols, W.D. (1999). Vocabulary instruction in a balanced reading program. **The Reading Teacher**, 52, 4, 336-346.
- Sinclair, J. (1991). **Corpus, Concordance, Collocation**. Oxford: Oxford University Press.
- Sivanova, A., & Schmitt, N. (2007). Native and nonnative use of multi-word vs. one word verbs. **IRAL**, 45, 119-139.
- Schmitt, N. (2004). **Formulaic Sequences**. Amsterdam: John Benjamins.
- Schmitt, N., Candlin, C., & Hall, D. (2010). **Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual**. New York: Palgrave Macmillan.
- Sokmen, A. (1997). Current trends in teaching second language vocabulary. In N. Schmitt & McCarthy (Eds.), **Vocabulary: Description, Acquisition, and Pedagogy** (pp. 237-257). New York: Cambridge University Press.

Stahl, S.A. (1999). **Vocabulary Development**. Newton Upper Falls, MA: Brookline Books.

Stuart, I. (2004). The impact of immediate feedback on student performance: An exploratory study in Singapore. **Global Perspectives on Accounting Education**. 1, 1-15.

Wilkins, D. (1972). **Linguistics in Language Teaching**. Cambridge, MA: MIT Press.

Wongsothron, A. (2000). Thailand. In H. W. Kam & R. Y. L. Wong (Eds.), **Language Policies and Language Education: The Impact in East Asian Countries in the Next Decade** (pp. 307-320). Singapore: Times Academic Press.

Wray, A. (2002). **Formulaic Language and the Lexicon**. Cambridge: Cambridge University Press.

สถานีโทรทัศน์เพื่อการศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ. **ความเป็นมา: สถานีวิทยุโทรทัศน์เพื่อการศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ Educational Television, Ministry of Education (ETV)**. สืบค้นจาก:

http://www.etvthai.tv/Front_ETV/FETV_Sch_Subject.aspx [1 มีนาคม 2554]

สถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ. **ระบบ O-NET**. สืบค้นจาก: <http://www.niets.or.th> [7 มีนาคม 2554]

สมาคมอธิการบดีแห่งประเทศไทย. **ความเป็นมาในองค์ความรู้ของการคัดเลือกบุคคลเข้าศึกษาในสถาบันอุดมศึกษาระบบคัดเลือกรวม Central University Admissions System (CUAS)**, สืบค้นจาก: <http://www.cuas.or.th/index.php> [5 มีนาคม 2554]

สำนักงานรัฐมนตรี กระทรวงศึกษาธิการ. **การจัดการความรู้**. สืบค้นจาก: www.moe-news.net [3 มีนาคม 2554]

การสอนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศ: อดีตสู่ปัจจุบัน

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ศักดิ์สิทธิ์ แสงบุญ

บทคัดย่อ

บทความแสดงทรรศนะบทความนี้หยิบยกประเด็นการสอนภาษาอังกฤษในประเทศไทยจากอดีตถึงปัจจุบัน ที่ได้รับผลกระทบจากการเปลี่ยนแปลงในด้านต่างๆ อาทิ ด้านภาษาศาสตร์ การศึกษา จิตวิทยาและแนวคิดเชิงปรัชญา หลังจากทบทวนเกี่ยวกับประวัติการสอนภาษาอังกฤษซึ่งเคยมาพร้อมกับความเปลี่ยนแปลงนานับประการ ผู้เขียนกล่าวถึงแนวทางและวิธีการสอนภาษาที่มาพร้อมกับความเปลี่ยนแปลงเหล่านั้นซึ่งเป็นแนวทางวิธีการสอนที่ผู้นำเสนอเชื่อว่าจะก่อให้เกิดผลสัมฤทธิ์ที่ดี ดังนั้นสิ่งที่ท้าทายครูภาษาอังกฤษชาวไทยก็คือการแสวงหาหนทางที่จะผนวกปรับเอาความเปลี่ยนแปลงเหล่านั้นเข้ากับการสอนของตนที่อาจจะเสมือนเป็นการสนับสนุนหรือคัดค้านความเปลี่ยนแปลงเหล่านั้น บทความนี้ยังนำไปสู่การตั้งข้อสังเกตว่าครูสอนภาษาอังกฤษสมควรที่จะคิดค้น “ต้นแบบ” การสอนของตนเองหรือไม่ ผู้เขียนเสนอว่าครูสอนภาษาอังกฤษชาวไทย ต้องตั้งมั่นในการที่จะนำเอาข้อเสนอแนะทางวิธีสอนที่มีอยู่มาประยุกต์ใช้ให้เหมาะสมกับบริบทการเรียนการสอนภาษาอังกฤษของตน

คำสำคัญ: การเรียนการสอนภาษาอังกฤษ, การสอนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศ

Abstract

ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHING: FROM PAST TO PRESENT

This position paper argues that English teaching in Thailand from past to present has been subject to various changes—linguistic, educational, psychological as well as philosophical. First discussed is a brief history of English teaching, reflecting its attendant changes. With those changes come instructional approaches and methods whose originators claim to work wonders. The challenges for local teachers, therefore, are how to embrace such purported changes within their teaching that could either support or contradict those innovations, and whether they should come up with their own teaching “models.” This paper ends with the author’s thoughts on how Thai teachers of English could make the most of current assertions of how to teach and learn English.

Key words: English language instruction, Teaching English as a foreign language

การสอนภาษาอังกฤษในฐานะ ภาษาต่างประเทศ ประวัติการสอนภาษาอังกฤษ

การสอนภาษาอังกฤษทั้งในฐานะภาษาที่สองและภาษาต่างประเทศมีประวัติอันยาวนาน โดยเฉพาะอย่างยิ่งเมื่อประเทศสหราชอาณาจักรและสหรัฐอเมริกามีบทบาทในประชาคมโลกมากขึ้นภายหลังสงครามโลกครั้งที่สอง ทั้งในด้านการทหาร การพาณิชย์ การทูตตลอดจนด้านการศึกษา ดังจะเห็นได้จากการที่สหราชอาณาจักรได้ก่อตั้ง British Council ซึ่งเป็นหน่วยงานเผยแพร่ความรู้ภาษาอังกฤษและวัฒนธรรมของชนชาติอังกฤษไปทั่วโลกและสหรัฐอเมริกาได้ก่อตั้ง The American University Alumni (AUA) ที่มีสาขาดำเนินการอยู่ในหลายประเทศเช่นกัน ในระยะแรกนั้นการเรียนและการสอนภาษาอังกฤษดำเนินการตามแบบการสอนภาษาละตินในยุโรปมาแต่ดั้งเดิม กล่าวคือการสอนเป็นไปในลักษณะของการแปลบทอ่าน การสร้างความประจักษ์ในความงามของภาษาผ่านวรรณกรรมชิ้นเอก และการเรียนเรื่องของกฎไวยากรณ์ภาษาอย่างเคร่งครัด ผู้สอนภาษาอังกฤษในอุดมคติคือเจ้าของภาษาที่พูดภาษาอังกฤษด้วยสำเนียงแบบเจ้าของภาษาที่มีการศึกษาเท่านั้น เนื้อหาที่ปรากฏในเอกสารการสอนหรือตำราที่ใช้สะท้อนค่านิยม ความคิดและวิถีชีวิตของเจ้าของภาษาที่เป็นชนชั้นกลาง ปัจจุบันแวดล้อมที่เกี่ยวข้องมีเพียงตัวภาษาในรูปแบบไวยากรณ์เท่านั้น การจัดการเรียนการสอนไม่คำนึงถึงปัจจัยทางสังคมหรือเรื่องทัศนคติของผู้เรียนต่อรูปแบบการเรียนการสอน ไม่ว่าจะเป็นเรื่องของการสร้างอัตลักษณ์ในกระบวนการเรียนการสอนหรืออุดมการณ์ในการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ

การเรียนการสอนภาษาอังกฤษมีสภาพดังกล่าวข้างต้นเป็นเวลานาน จนกระทั่งเมื่อ Chomsky (1986) ได้เริ่มการศึกษาภาษาของมนุษย์ว่ามีความเป็นสากลในเรื่องของโครงสร้างพื้นฐานที่มีกรอบกำหนดแบบวิทยาศาสตร์ การเรียนการสอนภาษาอังกฤษก็หันเหไปตามแนวคิดที่ว่าภาษาเป็นวิทยาศาสตร์ด้วยเช่นกัน (Bialystok & Hakuta, 1994) แม้ว่า Chomsky จะไม่ได้เสนอทฤษฎีภาษาเพื่อสำหรับการสอนภาษาอังกฤษหรือภาษาต่างประเทศอื่นใด แต่กระนั้นผู้เชี่ยวชาญด้านการสอนภาษาอังกฤษก็นำเอาแนวคิดของ Chomsky (1986) มาเป็นแนวทางในการกำหนดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ เช่น มีการศึกษาภาษาในเชิงไวยากรณ์ปริวรรตเพื่อพิจารณาโครงสร้างประโยคทั้งในระดับลึกและระดับพื้นผิว

ส่วนแรกของบทความนี้ผู้เขียนแบ่ง “เรื่องราว” เกี่ยวกับการเรียนการสอนภาษาอังกฤษเป็นสองส่วนด้วยกัน ส่วนแรกกล่าวถึงอดีตและปัจจุบันของการสอนภาษาอังกฤษและส่วนที่สองกล่าวถึงภาพรวมโดยสรุปของการสอนภาษาอังกฤษในประเทศไทย

1. อดีตและปัจจุบันของการสอนภาษาอังกฤษ

ดังที่ได้กล่าวไว้ข้างต้น การเรียนการสอนภาษาอังกฤษนั้นดำเนินรอยตามการเรียนการสอนภาษาละตินในสมัยโบราณ Crookes (2009) ได้กล่าวไว้ว่ารูปแบบการศึกษาที่เรามีอยู่ในปัจจุบันนั้นน่าจะย้อนกลับไปได้ถึงยุคฟื้นฟูศิลปวิทยาการ (Renaissance) คือราวปีคริสต์ศักราช 1400-1600 และสืบเนื่องเรื่อยมาจนถึงยุคแห่งภูมิปัญญา (Enlightenment) คือราวปีคริสต์ศักราช 1700-1800 ซึ่งในภาพรวมแล้วจะเห็นว่า

จุดมุ่งหมายในการเรียนการสอนนั้นเป็นไปตาม
 แนวมนุษยนิยม กล่าวคือ วัตถุประสงค์หลัก
 ของการเรียนการสอนก็เพื่อเน้นการขัดเกลา
 บุคคลแต่ละบุคคลให้พัฒนาไปจนเต็ม
 ศักยภาพของตนเพื่อเป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์
 ไม่ได้มีวัตถุประสงค์เพื่อที่จะใช้ภาษาเป็น
 เครื่องมือในการสื่อสารตามกระบวนการสอนที่
 เน้นการสื่อสารอย่างในปัจจุบัน หรือไม่ได้มี
 วัตถุประสงค์เป็นเครื่องมือเพื่อเสริมอำนาจ
 ครอบงำในด้านอุดมการณ์และการเมือง (ไชย
 รัตน์ เจริญสินโอฬาร, 2551, หน้า 388 – 420)
 กล่าวอีกนัยหนึ่งคือ การสอนนั้นมุ่งไปในเรื่อง
 ของความคิดและความซาบซึ้งในความงดงาม
 อันเป็นที่ประจักษ์ของตัวภาษาเป็นหลัก ความ
 งามในตัวภาษานี้หมายถึงผู้เรียนต้องรู้ถึงหลัก
 ไวยากรณ์ในตัวภาษาอย่างครบถ้วน ความ
 ถูกต้องแม่นยำเรื่องกฎไวยากรณ์มีความสำคัญ
 เป็นลำดับแรก ประเด็นของมิติทางสังคมและ
 วัฒนธรรมของภาษาเป็นเรื่องสำคัญในลำดับ
 รองลงมา บทบาทเรื่องความเชื่อของผู้เรียน
 (Dornyei, 2005; Kalaja & Barcelos, 2003)
 นั้นไม่ถือเป็นเรื่องสำคัญ ที่สำคัญข้อดีและ
 ข้อด้อยระหว่างผู้สอนที่เป็นเจ้าของภาษากับ
 ผู้สอนที่เป็นครูในท้องถิ่นเอง (Nonnative
 English-speaking professionals) (Kamhi-
 Stein, 2004) นั้นยังไม่แน่ชัดจะเป็นประเด็น
 ในการพิจารณา จากคำอธิบายข้างต้นนี้จะเห็น
 ได้ว่า วิธีการสอนนั้นเริ่มจากตัวกฎไวยากรณ์
 ภาษาไม่ใช่เริ่มจากความพร้อมของผู้เรียน
 หลักสูตร หรือสภาพแวดล้อมของการเรียน
 การสอนแต่อย่างใด

แนวคิดเรื่องการสอนเพื่อก่อให้เกิดความ
 วิจักขณ์หรือซาบซึ้งในตัวภาษานี้เป็นแนวคิด
 ที่สืบเนื่องมายาวนาน จนกระทั่งเริ่มมีการเรียน
 การสอนภาษาอังกฤษอย่างแพร่หลาย
 นับตั้งแต่สงครามโลกครั้งที่สองเป็นต้นมา

วิธีการสอนที่เริ่มปรากฏเป็นระบบคือ วิธีการ
 สอนแบบไวยากรณ์และแปล (Grammar-
 Translation) ทั้งนี้คำว่า วิธีการสอน นี้จะ
 เทียบเคียงได้กับคำว่า Method ที่ Jack
 Richards นิยามว่าหมายถึงการกำหนด
 ขั้นตอนการสอนภาษาอย่างเป็นระบบไม่ใช่
 เป็นเพียงหลักการกว้าง ๆ ในทำนอง
 ข้อเสนอแนะอันเป็นความหมายของคำว่า
 Approach (Richards & Rodgers, 2001)
 ดังนั้นจึงเห็นได้ว่าบทบาทของผู้สอนนั้นยังคง
 เน้นที่ตัวภาษาหรือความถูกต้องของภาษา
 มากกว่าบทบาทของผู้เรียนที่ปัจจุบันเห็นว่ามี
 ความสำคัญไม่ยิ่งหย่อนไปกว่ากัน

นอกจากการสอนแบบไวยากรณ์และแปล
 แล้ว วิธีการสอนที่แพร่หลายอยู่เป็นเวลานาน
 อีกวิธีหนึ่งคือวิธีสอนแบบฟัง-พูด (Audio-
 lingual method) ซึ่งได้รับอิทธิพลเป็นอย่าง
 มากจากทฤษฎีจิตวิทยาของ Skinner (ขาด
 การอ้างอิง) กล่าวคือ การเรียนการสอนภาษา
 ได้รับการพิจารณาว่าเป็นพฤติกรรมการ
 เลียนแบบและตอบสนอง โดยมีสิ่งเร้าและ
 ผู้เรียนก็ตอบสนองต่อสิ่งเร้านั้น วัตถุประสงค์
 หลักของวิธีการสอนแบบนี้คือ การสร้างกิจ
 นิสัยที่ถูกต้องในการเรียนภาษาและกำจัดนิสัย
 ที่ไม่ถูกต้องออกไป ดังนั้นผู้สอนจึงต้องแสดง
 บทบาทหลักเป็น “ผู้นำ” ในกระบวนการเรียน
 การสอนภาษาและผู้ศึกษาภาษาก็ต้องเล่น
 บทบาทในการเป็น “ผู้ตาม” ที่มีวินัย สิ่งที่ทำ
 ให้วิธีนี้แตกต่างไปจากวิธีการสอนแบบ
 ไวยากรณ์และแปลคือ ผู้สอนต้องใช้
 ภาษาอังกฤษในการสอนเท่านั้นเพราะจะต้อง
 เป็นแบบอย่างที่ดีให้แก่ผู้เรียน คุณลักษณะ
 เด่นอีกประการหนึ่งของวิธีการสอนแบบฝึก
 กระสวน (Pattern drills) นี้คือ การใช้ห้อง
 ปฏิบัติการภาษาเพื่อฝึกกระสวนภาษาที่เป็น
 เรื่องของระบบเสียง นับได้ว่าห้องปฏิบัติการ

ภาษานี้เป็น “มรดก” ชิ้นสำคัญที่ยังคงมีให้เห็น อยู่ จวบจนปัจจุบัน คือ ต้องมีห้องปฏิบัติการทางภาษาเมื่อมีการเปิดสอนภาษา แม้ว่าในระยะหลัง ๆ มานี้แนวคิดเรื่องศูนย์การเรียนรู้ด้วยตนเอง (Self-access learning center) จะเข้ามามีบทบาทมากขึ้นก็ตาม

นอกเหนือจากวิธีการสอนแบบดั้งเดิมที่กล่าวไว้ข้างต้นแล้ว วิธีการสอนที่เป็นที่นิยมหรือถูกอ้างว่าเป็นที่นิยมก็คือ วิธีการสอนที่เน้นการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร (Communicative approach) ผู้ที่ริเริ่มวิธีการสอนที่เป็น Approach นี้ คือ Canale และ Swain (1980) ซึ่งอิงทฤษฎีของ Dell Hymes (1972) ที่เน้นเรื่องการใช้ภาษาในบริบทสังคมและวัฒนธรรม ดังนั้นการเรียนการสอนภาษาจึงต้องคำนึงถึงปัจจัยหลักสองประการคือ กฎเกณฑ์ไวยากรณ์ภาษาและที่สำคัญไม่ยิ่งหย่อนไปกว่ากันคือความสามารถในการเข้าใจและใช้กฎเกณฑ์ไวยากรณ์นั้นในบริบทสังคมและวัฒนธรรมที่มีการใช้จริง ความถูกต้องในตัวภาษาและความเหมาะสมในการใช้ภาษานั้นอยู่เคียงคู่กันไปตลอด วิธีการสอนแบบนี้จึงมักจะไม่มีขั้นตอนการสอนก่อนหลังอย่างชัดเจน ซึ่งนับเป็นข้อด้อยประการหนึ่งที่ทำให้ครูสอนภาษาอังกฤษมีการตีความวลีที่ว่า “เพื่อการสื่อสาร” กันไปคนละทิศคนละทาง วิธีการสอนนี้เป็นที่ยอมรับกันไปทั่วโลกนับเวลาจนถึงบัดนี้ก็ประมาณ 30 ปีแล้ว ถึงแม้ว่าในระยะหลัง ๆ จะมี “เสียงบ่น” ว่าท้ายที่สุดผู้เรียนจำนวนมากก็ยังไม่สามารถพัฒนาทักษะภาษาอังกฤษให้อยู่ในระดับที่น่าพึงพอใจ

เมื่อเริ่มมีความรู้สึกว่าการสอนแบบเน้นการสื่อสารไม่สามารถทำให้ผู้เรียนจำนวนมากสื่อสารได้จริง นักวิชาการทางด้านการเรียนรู้

ภาษาที่สอง (Second language acquisition) หลายท่านก็เริ่มมองเห็นว่า การเรียนการสอนที่ไปผูกติดอยู่กับวิธีแบบใดแบบหนึ่งนั้นอาจจะเป็นวิธีคิดที่ผิด เพราะสัมฤทธิ์ผลในการเรียนการสอนภาษาอังกฤษนั้นไม่น่าจะเป็นเพราะปัจจัยใดปัจจัยหนึ่งแต่เพียงอย่างเดียว อาทิเช่น Kumaravadivelu (1994) เสนอแนวคิดเรื่องการศึกษาที่ไม่มุ่งเน้นความสำคัญของวิธีการสอนแบบดั้งเดิมแบบใดแบบหนึ่งโดยเฉพาะ (Postmethod pedagogy) แนวคิดนี้กำลังเป็นแนวทางสำคัญที่น่าสนใจและอาจถือได้ว่าเป็นสิ่งที่ท้าทายนักภาษาศาสตร์ประยุกต์และครูที่สอนภาษาอังกฤษทั่วทุกมุมโลกอยู่ในขณะนี้

ที่กล่าวมาข้างต้นนี้เป็นวิวัฒนาการวิธีการสอนภาษาอังกฤษโดยสังเขป วิธีการเหล่านี้ผู้เป็นต้นคิดก็มีคำตอบว่าวิธีของตนที่น่าเสนอนั้นดีอย่างไร อย่างไรก็ตามครูที่นำวิธีดังกล่าวไปใช้สอนภาษาอังกฤษก็มักจะมีเสียงบ่นตามมาว่าไม่ได้ผลหรือได้ผลไม่เต็มเม็ดเต็มหน่วยอย่างที่ควร ครูที่ว่านี้ก็รวมถึงครูไทยที่สอนภาษาอังกฤษด้วย หัวข้อที่จะกล่าวต่อไปนี้เป็น ภาพรวมโดยสรุปของการสอนภาษาอังกฤษในประเทศไทย

2. การสอนภาษาอังกฤษในประเทศไทย: ภาพรวมโดยสรุป

งานวิจัยของเมธาวี ยุทธพงษ์ธาดา (2550) เรื่อง นโยบายการสอนภาษาต่างประเทศของไทยตั้งแต่สมัยสุโขทัยจนถึงปัจจุบัน ชี้ให้เห็นว่าการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศของไทยโดยเฉพาะภาษาอังกฤษนั้น มีความเป็นมาอันยาวนาน ทั้งนี้ปัจจัยทางศาสนาเป็นปัจจัยสำคัญประการหนึ่ง และสำหรับการสอนภาษาอังกฤษนั้น “ปัจจัยจากนโยบายการขยาย

อาณานิคมของตะวันตก ทำให้เกิดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษเพื่อจะใช้เป็นเครื่องมือสำคัญในการพัฒนาประเทศ ให้ทันต่อเหตุการณ์ และช่วยให้ประเทศไทยรอดพ้นจากการตกเป็นเมืองขึ้นของชาติตะวันตกได้” (หน้า 2-3) นอกจากนี้ ในการประชุมที่ศูนย์มานุษยวิทยาสิรินธร หัวข้อเรื่องประวัติศาสตร์กระซิบผ่านวังเทวะเวสมันั้น ดร.เกษม ศิริสัมพันธ์ ได้กล่าวไว้มีความตอนหนึ่งว่า “... และพระอนุชารุ่นหลังๆ อย่างสมเด็จพระยาเทวะวงศ์ฯ สมเด็จพระยาดำรงราชานุภาพ ด้วยอายุเพียงเท่านี้สมัยนี้ยังเรียกว่าเป็นเด็ก แต่สมัยท่าน ภาษาอังกฤษท่านก็ทราบ พูดจากับฝรั่งได้...” (ศูนย์มานุษยวิทยาสิรินธร, 2548) จากข้อความนี้จะเห็นว่าการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในประเทศไทยนั้นมีความสำคัญมาอย่างน้อยที่สุดก็ตั้งแต่สมัยรัชกาลสมเด็จพระปิยะมหาราช ดังที่สมเด็จพระยาเทวะวงศ์ฯ ทรงมีพระปรีชาสามารถในการรับสั่งเป็นภาษาอังกฤษได้ นับแต่นั้นจนถึงบัดนี้ ก็อาจกล่าวได้ว่าการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในประเทศไทยได้ขยายขอบเขตไปทั่วทั้งแผ่นดิน ไม่ได้จำกัดอยู่แต่เพียงเฉพาะในราชสำนักหรือสังคมชนชั้นสูงเท่านั้น ในขณะที่ “ปริมาณ” ของผู้เรียนภาษาอังกฤษมีมากเหลือคณานับนั้น สิ่งที่นักวิชาการทุก ๆ ระดับที่สนใจในเรื่องของประสิทธิผลในการเรียนการสอนภาษาอังกฤษกล่าวถึง ก็คือ เรื่องผลสัมฤทธิ์การเรียนการสอนภาษาอังกฤษของนักเรียนไทยหรือคนไทยส่วนใหญ่ที่อยู่ในระดับที่ไม่น่าพึงพอใจ

วิธีการสอนภาษาอังกฤษในประเทศไทยนั้นเปลี่ยนแปลงไปตามคำแนะนำหรือข้อค้นพบทางวิชาการและการวิจัยภาษาศาสตร์และการสอนภาษาอังกฤษ เช่น ในยุคแรก ๆ

นั้นก็เป็นการสอนแบบแปลและไวยากรณ์ ตามมาด้วยการสอนแบบฝึกกระสวนภาษา (Audio-lingual method) เป็นแบบนี้มานานจนกระทั่งประมาณปี พ.ศ. 2520 ก็เริ่มมีการรับเอาแนวการสอนแบบเน้นการสื่อสารเข้ามา โดยผ่านสมาคมครูผู้สอนภาษาอังกฤษแห่งประเทศไทย (Thailand TESOL) ซึ่งได้สร้างความฮือฮาให้กับวงการอยู่มากทีเดียว เพราะผู้เชี่ยวชาญทั้งชาวไทยและชาวต่างประเทศในขณะนั้นเห็นพ้องต้องกันว่า ภาษานั้นเป็นเครื่องมือเพื่อการสื่อสาร ไม่ใช่วัตถุที่มีไว้สำหรับการแยกแยะเป็นองค์ประกอบปลีกย่อย หมายความว่าวิธีการสอนแบบ “โบราณ” ที่เน้นเรื่องไวยากรณ์ที่ไม่มีบริบทสมจริงเป็นเรื่องที่เสียเวลาเพราะไม่สามารถทำให้ผู้เรียน “สื่อสาร” เป็นภาษาอังกฤษได้ ความเชื่อในทำนองนี้ได้รับการเผยแพร่ผ่านการจัดการประชุมเชิงวิชาการและเชิงปฏิบัติการโดยผู้เชี่ยวชาญทั้งชาวไทยและชาวต่างประเทศ งานวิทยานิพนธ์และดุษฎีนิพนธ์ของนักศึกษาไทยที่ศึกษาด้านนี้ก็จะเน้นเรื่องผลลัพธ์ของการจัดการเรียนการสอนตามแนวภาษาเพื่อการสื่อสาร รวมถึงลักษณะข้อสอบเข้ามหาวิทยาลัยวิชาภาษาอังกฤษที่กำหนดให้มีรูปแบบข้อสอบที่เน้นการสื่อสารตามสถานการณ์เป็นหลัก ที่น่าสนใจก็คือแม้แต่ผู้ที่อยู่ในวงการอื่น ๆ และเป็นผู้ที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษสูง ก็แสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับเรื่องภาษาอังกฤษในประเทศไทยว่าควรจะต้องสอนที่เน้นทักษะการพูดและการฟัง ก่อนทักษะการอ่านและเขียน เพราะการเรียนการสอนภาษาที่สองหรือภาษาต่างประเทศนี้ควรจะเลียนแบบวิธีที่เจ้าของภาษาอังกฤษเรียนภาษาอังกฤษ อาจกล่าวพอเป็นสังเขปไว้ ณ ที่นี้ได้ว่า การเรียนการสอนภาษาอังกฤษของไทยในปัจจุบันในแง่หลักการแล้วนั้นต้อง

เน้นการสื่อสาร แต่ในทางปฏิบัติจริงอาจจะพบวิธีการเรียนการสอนที่เป็นทั้งแบบดั้งเดิมและแบบเน้นการสื่อสาร แสดงให้เห็นว่าทฤษฎีเกี่ยวกับวิธีการสอนและการปฏิบัติจริงในการสอนภาษาอังกฤษนั้นอาจไม่สอดคล้องกันก็ได้

ภาพรวมโดยสรุปเกี่ยวกับการสอนภาษาอังกฤษในประเทศไทยนั้น เป็นภาพของการที่ครูเป็นผู้รับคำบอกหรือคำสั่งจากนักทฤษฎีการสอนภาษาโดยเฉพาะนักทฤษฎีที่ไม่ใช่ผู้เชี่ยวชาญชาวไทยด้วยกันเองเป็นส่วนใหญ่ ว่าควรจะดำเนินการเรียนการสอนภาษาอังกฤษแบบใด ภาพนี้ไม่จำเป็นต้องเป็นภาพที่ไม่สวยงามเพราะบ่อยครั้งสิ่งที่ผู้เชี่ยวชาญเหล่านั้นแนะนำก็อาจเป็นสิ่งที่ครูชาวไทยหลายคนได้ลงมือทำแล้วหรือคิดว่าจะทำอยู่เหมือนกัน เพียงแต่ผู้เชี่ยวชาญมักจะมีคนฟังและพร้อมที่จะคล้อยตามมากกว่าที่ครูชาวไทยด้วยกันเองเสนอแนะ กล่าวอีกนัยหนึ่งก็คือ สังคมการเรียนการสอนภาษาอังกฤษของไทยยังคงมีลักษณะยอมตามหรือคล้อยตามความคิดและข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญต่างชาติที่มักจะใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่มากกว่าที่จะยอมรับแนวความคิดที่เป็นภูมิปัญญาของไทยเอง เพราะเชื่อว่าถ้าผู้นำเสนอแนวคิดหรือวิธีการเป็นเจ้าของภาษาจะทำให้มีความน่าเชื่อถือมากกว่า

วิธีการสอนภาษาอังกฤษ

สาระสำคัญของส่วนที่สองนี้กล่าวถึงวิธีการสอนหลัก ๆ ที่ตำราและงานวิจัยเกี่ยวกับการสอนภาษาอังกฤษทั้งในฐานะภาษาที่สองและภาษาต่างประเทศมักกล่าวถึง คือ วิธีการสอนที่เน้นไวยากรณ์และการแปล วิธีการสอนที่เน้นการฝึกกระบวนภาษา วิธีการสอนที่เน้น

การใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร วิธีการสอนที่เน้นงานและกิจกรรมเป็นหลัก ก่อนที่ผู้เขียนจะกล่าวถึงแต่ละวิธีดังกล่าวข้างต้นตามลำดับนั้น จำเป็นต้องอธิบายถึงความแตกต่างระหว่างคำว่า Approach และคำว่า method ซึ่ง Richards และ Rodgers (2001) อธิบายว่ามีขอบเขตที่แตกต่างกัน กล่าวคือ Approach นั้นหมายถึงสมมติฐานและทฤษฎีเกี่ยวกับองค์ประกอบต่าง ๆ ของกระบวนการเรียนการสอนภาษา เช่น ทฤษฎีหรือสมมติฐานที่เกี่ยวกับภาษา บทบาทของครูและผู้เรียน บทบาทของตำราและสื่อการสอน เป็นต้น การที่ Approach จะนำไปสู่ Method ได้นั้นก็ต้องผ่านกระบวนการการออกแบบรูปแบบการสอน (Design) จากคำนิยามโดยสรุปนี้จะเห็นได้ว่า Approach นั้นจะเป็นกรอบหรือแนวทางในการปฏิบัติ อย่างเช่น วิธีการสอนที่เน้นการสื่อสารนั้นจะถือเป็น Approach เพราะเป็นวิธีการที่กำหนดกรอบหรือแนวทางปฏิบัติไว้กว้าง ๆ เช่น การสอนภาษาอังกฤษควรเน้นทั้งรูปแบบไวยากรณ์และบริบทที่จะนำไวยากรณ์นั้นไปใช้ อย่างถูกต้องและเหมาะสม เพราะฉะนั้นการสอนจึงไม่ถูกจำกัดอยู่แต่เพียงความถูกต้องของไวยากรณ์ตามที่ระบุไว้ในหนังสือไวยากรณ์ แต่จะคำนึงถึงความหมายที่ไวยากรณ์นั้น ๆ ต้องการสื่อด้วย ในขณะเดียวกันวิธีการสอนแบบไวยากรณ์และการแปลจะถือเป็น Method ไม่ใช่ Approach เพราะผู้สอนจะต้องดำเนินการสอนตามขั้นตอนที่วิธีการสอนนี้ระบุไว้อย่างชัดเจน ซึ่งผู้เขียนจะได้กล่าวถึงวิธีการนี้ในลำดับต่อไป

1. วิธีการสอนที่เน้นไวยากรณ์และการแปล (Grammar-Translation Method)

ความเชื่อและความเข้าใจว่าการเรียนภาษาคือการเรียนรู้โครงสร้างของภาษานั้น ๆ

เป็นที่มาของวิธีการสอนที่เน้นไวยากรณ์และการแปล กล่าวคือ การสอนภาษาอังกฤษหรือภาษาต่างประเทศอื่น ๆ ตั้งแต่สมัยแรก ๆ จนถึงประมาณช่วงปี พ.ศ. 2500 เศษ นั้น วิธีการสอนคือนำเอาประเด็นไวยากรณ์มาเสนอโดยไม่คำนึงถึงบริบทการใช้จริงเท่าที่ควร เช่น การสอนเรื่องโครงสร้างกริยาในกาลต่าง ๆ ก็จะเริ่มด้วย Present Simple Tense จากนั้นก็ตามด้วย Past Simple Tense ไปตามลำดับ ทั้งนี้ตัวอย่างประโยคที่ครูใช้สอนก็จะเป็นประโยคที่เน้นความถูกต้องของโครงสร้างไวยากรณ์โดยอาจไม่มีความเหมาะสมในการใช้ภาษาตามสภาพการณ์จริงก็ได้ เช่น เมื่อครูต้องการทราบว่านักเรียนเข้าใจการใช้กริยาช่วย can หรือไม่ ก็จะตั้งคำถามว่า "Can a dog fly?" ซึ่งเมื่อวิเคราะห์ประโยคนี้ไปที่ละตัว ก็จะเห็นว่าถูกไวยากรณ์ แต่เมื่อพิจารณาในเชิงความหมายที่สมจริงแล้ว จะเห็นได้ว่าไม่น่าจะมีผู้รู้ภาษาอังกฤษดีไม่ว่าจะเป็นเจ้าของภาษาหรือไม่ก็ตาม จะตั้งคำถามในลักษณะนี้

นอกไปจากการฝึกโครงสร้างประโยคและไวยากรณ์ไปสักระยะหนึ่งที่ละประเด็นแล้ว การสอนแบบนี้ยังคงเน้นเรื่องการแปลจากภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทยหรือจากภาษาไทยเป็นภาษาอังกฤษ ซึ่งพิจารณาดูแล้วน่าจะทำให้ผู้เรียนมีโอกาสได้ใช้ภาษาที่สอดคล้องกับความจริงมากขึ้น อย่างไรก็ตามแบบฝึกหัดและตัวอย่างประโยคที่นำมาเปลี่ยนนั้นยังคงเน้นประโยคเดียว ๆ ที่ไม่จำเป็นต้องมีบริบทในการใช้ภาษาจริง จากนั้นก็มีการให้ผู้เรียนท่องคำศัพท์โดยไม่มีบริบทของการใช้ให้เห็น คือท่องศัพท์เดี่ยว ๆ และมีการทดสอบโดยการเขียนตามคำบอกของครู เป็นต้น สิ่งนี้เองที่เป็นจุดอ่อนทำให้ผู้เชี่ยวชาญเรื่องการสอนภาษาต่างประเทศน่าจะมาโจมตีว่า

การเรียนการสอนภาษาอังกฤษนั้น มีวัตถุประสงค์เพียงเพื่อฝึกไวยากรณ์และละเลยการใช้ภาษาในบริบททางสังคมและวัฒนธรรม ในส่วนของวัฒนธรรมนั้น การสอนที่เน้นไวยากรณ์และการแปลนี้จะหมายถึงวัฒนธรรมที่เป็นของเจ้าของภาษาอังกฤษแต่ดั้งเดิมเท่านั้น กล่าวอีกนัยหนึ่งก็คือเป็นสิ่งที่ Sifakis (2004) เรียกว่าเป็น N-bound approach คือ วัฒนธรรมของเจ้าของภาษาแต่เดิมนั้นคือสิ่งที่ เป็นมาตรฐานและผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศต้องสามารถเข้าใจและซาบซึ้งในวัฒนธรรมนั้น ในกรณีนี้การเรียนและการสอนวัฒนธรรมนั้นเป็นลักษณะของการรับรู้หรือรับทราบอย่างไม่มีข้อโต้แย้งถึงความเหนือกว่าของวัฒนธรรมเจ้าของภาษาอังกฤษ

การสอนที่เน้นไวยากรณ์และการแปลเน้นบทบาทของครูเป็นสำคัญ กล่าวคือ ครูผู้สอนถือเป็นผู้ทรงความรู้และมีหน้าที่ถ่ายทอดความรู้นั้นอย่างถูกต้องแม่นยำให้แก่ผู้เรียน ซึ่งนักเรียนมักถูกมองว่าไม่มีความรู้และไม่สามารถร่วมตัดสินใจเกี่ยวกับกระบวนการเรียนการสอนในชั้นเรียนได้ Musumeci (2009) ชี้ให้เห็นประเด็นว่า "...the teacher is the single source of knowledge that is poured into the students, like water from a fountain or the warmth of the sun" (p. 57). ซึ่งมีความน่าสนใจว่าเมื่อครูเป็นผู้ถ่ายทอดความรู้และครูก็คิดว่าผู้เรียนเป็นแต่เพียงผู้รับความรู้จากครูเท่านั้น เพราะฉะนั้นเมื่อผู้เรียนไม่ประสบความสำเร็จในการเรียนคำถามที่อาจจะสามารถถามได้คือ ครูล้มเหลวหรือไม่ในกระบวนการเรียนการสอน

จากการอภิปรายถึงคุณลักษณะโดยรวมของวิธีการสอนแบบไวยากรณ์และการแปลนี้ จะเห็นได้ว่าเป็นวิธีการสอนที่เน้นตัวภาษาเป็น

สำคัญ (Language-centered approach) ซึ่งในช่วงระยะเวลาต่อมา ก็ได้รับการโจมตีจากทั้งนักทฤษฎีด้านการเรียนรู้ภาษาที่สองจำนวนหนึ่ง เช่น Krashen (1981) และบุคคลโดยทั่วไปว่าเป็นวิธีที่ทำให้ผู้เรียนไม่สามารถใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารในชีวิตจริงได้ เพราะเป็นวิธีที่มุ่งเน้นแต่ตัวภาษาที่ไม่มีบริบทจริงรองรับและเป็นวิธีการสอนที่ “ล้าสมัย” กล่าวโดยสรุปการสอนที่เน้นไวยากรณ์และการแปลนี้มีคุณลักษณะสำคัญสรุปได้ดังนี้

- มุ่งเน้นตัวภาษามากกว่าการใช้ภาษา
- ครูผู้สอนมีบทบาทสำคัญในกระบวนการเรียนการสอน
- ผู้เรียนมีบทบาทเป็นเพียงผู้รับความรู้จากครูผู้สอนเท่านั้น
- เอกสารการสอนเน้นประโยคที่เป็นไปตามกฎไวยากรณ์แต่ละประเด็น
- วัฒนธรรมของเจ้าของภาษาเท่านั้นจึงจะเป็นวัฒนธรรมที่เหมาะสม
- ผลสัมฤทธิ์ในการเรียนการสอนเน้นผลลัพธ์มากกว่ากระบวนการการเรียนรู้

อนึ่ง ประเด็นต่าง ๆ ตามที่กล่าวข้างต้นเกี่ยวกับการสอนแบบไวยากรณ์และการแปลนี้ แม้จะมีภาพที่ตรงกันข้ามกับการสอนที่เน้นการสื่อสาร แต่ในทางปฏิบัติแล้วพบว่าในบางกรณีนั้น การสอนแบบเน้นไวยากรณ์และการแปลนี้ยังคงมีความจำเป็น โดยเฉพาะถ้าวัตถุประสงค์ของการเรียนนั้นคือการอ่านเชิงวิชาการ ซึ่งรูปประโยคมักจะมีความซับซ้อนตามรูปแบบภาษาเชิงวิชาการอยู่มาก และเมื่อประกอบเข้ากับข้อเท็จจริงที่ว่านักเรียนนักศึกษาไทยที่เรียนภาษาอังกฤษเชิงวิชาการนี้ มักจะมีความรู้ในเรื่องของประโยคและคำศัพท์จำกัด จึงทำให้ผู้สอนอาจจะต้องเน้นการแบ่งประโยคหลักและประโยคย่อยหรือวลีต่าง ๆ ก่อนที่จะอ่านเอาความหมายได้ ฉะนั้น

ข้อสรุปที่พอจะมีเหตุผลในทางปฏิบัติก็คือ การจะเลือกใช้วิธีการสอนแบบไวยากรณ์และแปลหรือไม่นั้น ก็ขึ้นอยู่กับบริบทของการเรียนการสอนนั้น ๆ เป็นหลัก

2. วิธีการสอนแบบฝึกฟัง-พูด (Audio-lingual Method)

วิธีการสอนแบบฝึกกระสวนภาษานี้มีจุดเริ่มต้นมาจากการวิจัยทางจิตวิทยาของ Skinner นักจิตวิทยาแห่งมหาวิทยาลัยฮาร์วาร์ด Skinner (อ้างใน VanPatten and Williams, 2007 หน้า 18) เชื่อว่าการเรียนภาษานั้นมีวิธีการเรียนที่น่าจะคล้ายคลึงหรืออนุมานได้จากการสังเกตพฤติกรรมของสัตว์ เช่น สุนัข กล่าวคือเมื่อผู้เรียนได้รับสิ่งเร้าหรือกระตุ้นพฤติกรรม ผู้เรียนจะมีปฏิกิริยาตอบสนองต่อสิ่งเร้านั้น (Stimulus-response behavior) ดังเช่นสุนัขในการทดลองของ Skinner ดังนั้นวิธีการสอนแบบฝึกฟัง-พูด จึงเน้นว่าการเรียนการสอนภาษาต้องเริ่มจากการให้ตัวอย่างคือสิ่งเร้าที่ถูกต้องและให้ซ้ำ ๆ จนกระทั่งผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และปรับพฤติกรรมการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศจนถึงระดับที่ใช้ภาษานั้นได้อย่างอัตโนมัติ วิธีการสอนแบบฝึกฟัง-พูดนี้เป็นต้นกำเนิดของห้องปฏิบัติการทางภาษา (Language laboratory) ที่มีอยู่ในสถาบันการศึกษาทุกระดับทุกแห่งที่มีการสอนภาษาอังกฤษหรือภาษาต่างประเทศอื่น ๆ เพราะห้องปฏิบัติการทางภาษาจะเป็นที่สำหรับการฝึกกระสวนภาษาได้ดีที่สุดเนื่องจากผู้เรียนจะมีโอกาสฟังเสียงของเจ้าของภาษาได้อย่างถูกต้องไม่ผิดเพี้ยน และในขณะเดียวกันก็จะสามารถฟังและบันทึกเสียงของตนเพื่อฝึกภาษาในระดับเสียงและระดับคำได้อย่างมีประสิทธิภาพ

สำหรับเรื่องของวัฒนธรรมนั้น วิธีการสอนแบบฝึกกระสวนภาษานี้จะเน้นการนำเสนอวัฒนธรรมเจ้าของภาษาอังกฤษแต่ดั้งเดิม เช่น ชาวอังกฤษและอเมริกัน ในทำนองเดียวกันกับวิธีการสอนแบบไวยากรณ์และแปล ครูผู้สอนมีหน้าที่เป็นตัวอย่างที่ดีในด้านภาษาทุก ๆ ด้าน เช่น การสอนการออกเสียง การใช้คำและการเรียงรูปประโยค ผู้เรียนมีหน้าที่ทำแบบฝึกหัดซ้ำ ๆ เช่นการเชื่อมประโยคความเดียวเป็นประโยคความซ้อนเป็นต้น ในทักษะการพูดนั้น ผู้เรียนจะท่องจำบทสนทนาที่อยู่ในตำราเรียนหรือที่ครูจัดเตรียมไว้ บ่อยครั้งจะพบว่าผู้เรียนอาจจะต้องตอบคำถามพื้นฐาน เช่น How old are you? โดยตอบว่า I'm 10 years old. ถึงแม้ว่าในความเป็นจริงผู้เรียนอาจจะมีอายุมากหรือน้อยกว่า 10 ปีก็ได้ ที่เป็นเช่นนี้ก็เพราะผู้เรียนต้องท่องบทสนทนาตามที่ปรากฏในตำราเรียน

การฝึกกระสวนภาษานี้มีขั้นตอนดังต่อไปนี้

1. ครูผู้สอนให้ตัวอย่างที่ถูกต้องเพื่อให้ผู้เรียนได้ฝึก ทั้งนี้ครูต้องคอยตรวจสอบว่าผู้เรียนได้ฝึกกระสวนภาษานั้นได้อย่างแม่นยำหรือไม่
2. หลังจากที่ผู้เรียนได้เห็นหรือได้ฟังตัวอย่างภาษาที่ถูกต้องแล้ว ครูก็จะดำเนินการฝึกแบบกลุ่มใหญ่ไปหากลุ่มย่อยและในที่สุดก็จะไปที่ระดับบุคคล ทั้งนี้เพื่อให้แน่ใจว่าผู้เรียนสามารถเข้าใจรายละเอียดของภาษาได้อย่างสมบูรณ์
3. ในการฝึกกระสวนภาษานั้นจะมีการฝึกในหลาย ๆ รูปแบบ เช่น แบบจากหน้าไปหลังและจากหลังไปหน้า เช่น การฝึกโครงสร้างประโยคว่า This is a pen. ครูผู้สอนก็จะฝึกโดยให้นักเรียนพูดตามว่า This is a pen.

จากนั้นก็จะเป็น a pen ตามด้วย is a pen และจบด้วย This is a pen. อีกครั้งหนึ่งวัตถุประสงค์ก็คือต้องการให้ฝึกย้ำไปย้ำมาจนแน่ใจว่าผู้เรียนสามารถใช้โครงสร้างประโยคนี้อย่างถูกต้องแม่นยำ จะเห็นได้ว่าตัวอย่างโครงสร้างประโยคที่ให้มานี้ไม่มีความสมจริงในความหมาย เพราะโอกาสที่จะมีเจ้าของภาษาและผู้รู้ภาษาอังกฤษดีจะพูดประโยคนี้นั้นยากมาก ดังนั้นรูปแบบภาษาที่ผู้เรียนพบจึงเป็นเฉพาะภาษาที่เกิดขึ้นในห้องเรียนเพื่อการฝึกกระสวนภาษาเท่านั้น

4. ครูผู้สอนจะต้องใช้แต่เฉพาะภาษาอังกฤษเท่านั้นในการสอนเพราะถ้าให้ภาษาแม่ของผู้เรียน เช่น ภาษาไทยของผู้เรียนคนไทย มีบทบาทในชั้นเรียน ก็จะสามารถเป็นอุปสรรคในการสร้างกิจนิสัยทางภาษาที่ดี วิธีการสอนแบบฝึกกระสวนภาษานี้ไม่ส่งเสริมให้ผู้เรียนคิดรูปแบบภาษาอย่างสร้างสรรค์ด้วยตนเอง เพราะสิ่งที่ผู้เรียนคิดมักจะต้องผ่านภาษาแม่ของตน ซึ่งเท่ากับเป็นการสร้างรูปแบบภาษาที่ไม่เหมือนหรือไม่ถูกต้องแบบเจ้าของภาษา

กล่าวโดยสรุป วิธีการสอนแบบฝึกฟัง-พูด นี้มุ่งหมายให้ผู้เรียนพัฒนาทักษะภาษาต่างประเทศ เช่น ภาษาอังกฤษ ให้ได้ถึงระดับที่เหมือนหรือใกล้เคียงกับการเป็นเจ้าของภาษา ซึ่งเป็นเป้าหมายเดียวกันกับวิธีการสอนแบบไวยากรณ์และการแปล และเป็นที่น่าสังเกตเช่นกันว่าวิธีการสอนแบบไวยากรณ์และแปล และวิธีการสอนแบบฝึกฟัง-พูด ให้ความสำคัญกับเรื่องของไวยากรณ์มาก ถึงแม้ว่าวิธีการสอนแบบฝึกฟัง-พูดจะเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ “พูด” มากกว่าวิธีการสอนแบบไวยากรณ์และแปล แต่การพูดนั้นก็เปรียบเสมือนเป็นการท่องจำบทสนทนาแบบ

นกแก้วนกขุนทองมากกว่าจะเป็นการพูดในชีวิตจริง

เช่นเดียวกันกับวิธีการสอนแบบไวยากรณ์และการแปล วิธีการสอนแบบฝึกฟัง-พูดนี้มีข้อดีอยู่บางประการ เช่น บุญเรือง ชื่นสุมิล (2555) กล่าวว่า "วิธีนี้ยังสามารถใช้ได้ผลเป็นอย่างดี โดยเฉพาะอย่างยิ่งสำหรับผู้ที่ได้เรียนภาษาอังกฤษมาแล้ว แต่ยังพูดภาษาอังกฤษไม่ได้ วิธีการนี้ช่วยให้ผู้เรียนพูดภาษาอังกฤษในระดับเบื้องต้นได้เป็นอย่างดี ทำให้ผู้เรียนมีความมั่นใจในการพูด รวมทั้งสามารถพัฒนาไปสู่การพูดในระดับที่สูงขึ้นต่อไป" (หน้า 290)

กล่าวได้ว่าข้อคิดเห็นของบุญเรือง ชื่นสุมิลข้างต้นนั้น ก็เป็นวิธีการหนึ่ง (แม้อาจจะไม่ใช่วิธีการที่ดีที่สุดหรือสมบูรณ์แบบที่สุด) ในการสอนภาษาอังกฤษโดยเฉพาะอย่างยิ่งทักษะการพูดเบื้องต้น และการที่ผู้เรียนจะพัฒนาภาษาของตนให้ดียิ่ง ๆ ขึ้นไปนั้น ก็คงจะไม่เป็นเพียงเพราะวิธีการสอนแบบใดแบบหนึ่ง เท่ากับการที่ผู้เรียนจะต้องฝึกฝนอย่างต่อเนื่องและมีโอกาสได้ใช้ภาษาอังกฤษที่ถูกต้องอย่างสม่ำเสมอ ซึ่งที่กล่าวมาทั้งหมดนี้ก็หมายความว่า ความสำเร็จในการใช้ภาษาอังกฤษไม่เคยและไม่มีทางที่จะผูกพันอยู่กับปัจจัยใดปัจจัยหนึ่งเท่านั้น ไม่ว่าจะเป็นวิธีการสอนแบบใดแบบหนึ่ง

3. วิธีการสอนแบบเน้นการสื่อสาร (Communicative Approach)

ในราวตอนต้นของทศวรรษที่ 1980 เกิดการเปลี่ยนแปลงอย่างมากในเรื่องของวิธีการสอนภาษาที่สอง เนื่องจากนักภาษาศาสตร์ สังคม นักการศึกษาและครูผู้สอนโดยทั่วไปเริ่มตระหนักถึงข้อจำกัดของวิธีการสอนแบบดั้งเดิม เช่น วิธีการสอนแบบไวยากรณ์และ

แปล และวิธีการสอนแบบฝึกกระสวนภาษา เพราะผู้เรียนส่วนใหญ่ที่เรียนด้วยวิธีการสอนดังกล่าวไม่สามารถใช้ไวยากรณ์และคำศัพท์ที่เรียนได้อย่างถูกต้องและเหมาะสมในชีวิตประจำวันได้ ประกอบกับนักภาษาศาสตร์เชิงมานุษยวิทยา Dell Hymes (1972) ได้เสนอว่าความสามารถในเรื่องกฎไวยากรณ์ภาษาอย่างเดียวนั้นไม่เพียงพอ เพราะสมาชิกในชุมชนภาษา (Speech community) นั้นยังต้องการความสามารถในเรื่องของการใช้กฎไวยากรณ์เหล่านั้นได้อย่างเหมาะสมตามขนบธรรมเนียมของแต่ละชุมชนภาษานั้นด้วย เมื่อความคิดและข้อเสนอนี้แพร่หลายไปในวงกว้าง นักภาษาศาสตร์ประยุกต์และการเรียนรู้ภาษาที่สอง (Second Language Acquisition) เช่น Canale and Swain (1980), (1983) จึงเสนอว่ารูปแบบการเรียนการสอนภาษาที่สองนั้นควรมีเป้าหมายหลักในการสร้างสมรรถนะ (competence) ทางภาษาที่มีองค์ประกอบหลักสี่ประการดังต่อไปนี้

- สมรรถนะด้านไวยากรณ์ (Grammatical competence) ซึ่งหมายถึงความรู้ในเรื่องของโครงสร้างภาษาดั้งแต่ระดับเสียงจนถึงระดับความหมาย
- สมรรถนะด้านสังคม (Sociolinguistic competence) ซึ่งหมายถึงความรู้และความสามารถในการใช้โครงสร้างภาษาทุกระดับได้อย่างเหมาะสมกับบริบทการใช้
- สมรรถนะเชิงกลยุทธ์ (Strategic competence) กล่าวคือความสามารถในการใช้กลยุทธ์การสื่อสารทั้งแบบวัจนะและอวัจนะภาษาเมื่อจำเป็น
- สมรรถนะเชิงวาทกรรม (Discourse competence) คือความสามารถในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารที่มีความกลมกลืนและความต่อเนื่องของข้อความทั้งภาษา

พูดและภาษาเขียนได้อย่างเหมาะสมในแต่ละบริบท

นอกจากต้นแบบของ Canale และ Swain นี้แล้ว มีนักวิชาการท่านอื่นได้เสนอต้นแบบของสมรรถนะทางการสื่อสาร อาทิ เช่น Bachman (1990) และ Bachman และ Palmer (1996) ซึ่งปรับเปลี่ยนสมรรถนะด้านต่าง ๆ ใหม่ เช่น นำเอาสมรรถนะด้านไวยากรณ์และสมรรถนะด้านวาทกรรมรวมเข้าไว้ด้วยกันอยู่ภายใต้สมรรถนะด้านการจัดระบบภาษาเพื่อการสื่อสาร (Organizational competence) และสมรรถนะการใช้ภาษาที่มีระดับการสื่อความหมายแบบโดยตรงและโดยอ้อม (Illocutionary competence) รวมถึงสมรรถนะการใช้ภาษาที่สอดคล้องกับบริบททางสังคม สมรรถนะทั้งสองประการนี้ได้รับการจัดหมวดหมู่ภายใต้สมรรถนะเชิงวัจนปฏิบัติ (Pragmatic competence)

จากคำอธิบายถึงหลักการการสอนภาษาข้างต้น จะเห็นว่าหลักการของวิธีการสอนแบบเน้นการสื่อสารนั้นมีองค์ประกอบสำคัญดังต่อไปนี้

- มุ่งเน้นไวยากรณ์ในบริบท
- ตัวอย่างภาษาที่สะท้อนการใช้ภาษาในสถานการณ์จริง
- ตำราและเอกสารการสอนที่มีเนื้อหาบูรณาการทั้งไวยากรณ์และการใช้ภาษา
- บทบาทของครูคือผู้จัดการที่คอยดูแลกระบวนการการเรียนการสอน
- บทบาทของผู้เรียนคือการเป็นผู้ริเริ่มในการใช้ภาษา
- การเรียนการสอนเน้นเรื่อง “โอกาส” และ “ทางเลือก”
- ผู้เรียนเป็นปัจจัยสำคัญสุดในกิจกรรมการเรียนการสอน

- ความถูกต้องของภาษาไม่เน้นเรื่องความเป็นเจ้าของภาษาเป็นเกณฑ์หลัก

- การประเมินผลสัมฤทธิ์ของการเรียนถือเป็นส่วนเดียวกันกับการสอน

จากหลักการข้างต้นแสดงว่าวิธีการสอนที่เน้นการสื่อสารนี้สะท้อนความเชื่อหรือหลักการแบบประชาธิปไตย กล่าวคือ เป็นรูปแบบการเรียนการสอนที่ให้ทางเลือกหรือ “โอกาส” กับผู้เรียนที่ต้องตัดสินใจว่าอะไรคือสิ่งที่เหมาะสมที่สุด อย่างไรก็ตาม “โอกาส” ดังกล่าวนี้นี้ได้รับการวิพากษ์วิจารณ์ว่าเป็นการคิดเรื่องของ “โอกาส” โดยผู้คิดชาวตะวันตก และคิดแทนให้กับผู้ปฏิบัติจริงในบริบทการเรียนการสอนภาษาอังกฤษทั่วโลก โดยเฉพาะอย่างยิ่งในบริบทของเอเชีย ซึ่งจะมีค่านิยมและวัตถุประสงค์ที่อาจจะแตกต่างกับค่านิยมและวัตถุประสงค์ของชาวตะวันตกก็ได้

ต่อมาภายหลังแนวคิดหรือต้นแบบการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารได้เปลี่ยนแปลงไปในลักษณะที่ตอบสนองต่อรูปแบบการใช้ภาษาในบริบทแต่ละบริบทมากขึ้น จึงมีนักวิชาการเสนอสมรรถนะเชิงปฏิสัมพันธ์ (Interactional competence) Johnson (2004) อธิบาย Interactional competence ว่าหมายถึงสมรรถนะด้านการใช้ภาษาที่ควรคำนึงถึงบริบทเฉพาะเป็นสำคัญแทนที่จะคำนึงถึงรูปแบบการสื่อสารที่เหมาะสมในระดับสากล กล่าวคือ ผู้ที่สนับสนุนแนวคิดเรื่อง สมรรถนะเชิงปฏิสัมพันธ์เห็นว่ารูปแบบหรือต้นแบบการสื่อสารที่เหมาะสมควรมีรูปแบบเดียวแล้วประยุกต์ใช้ได้ในทุก ๆ บริบท ซึ่งเป็นสิ่งที่ต้นแบบสมรรถนะการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารของ Canale และ Swain (1980, 1983) หรือ Bachman (1990) และ Bachman และ Palmer (1996) นำเสนอนั้นไม่สะท้อนความเป็นจริงของการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารในแต่ละ

ละบริบททางวัฒนธรรม แนวคิดดังกล่าวนี้สะท้อนให้เห็นถึงปัญหาของการนำเอาวิธีการสอนแบบเน้นการสื่อสารไปใช้ในบริบทการเรียนการสอนภาษาอังกฤษต่าง ๆ กัน เช่น ในประเทศไทย อินโดนีเซีย เวียดนาม แอฟริกา และประเทศจีน คือ ครูสอนภาษาอังกฤษในประเทศดังกล่าวข้างต้นมีความคับข้องใจว่า การใช้วิธีการสอนแบบเน้นการสื่อสารที่ตะวันตกคิดขึ้นมาี้ไม่เอื้อต่อการเรียนรู้ภาษาอังกฤษของผู้เรียนจำนวนมาก หรือไม่เช่นนั้นก็เกิดกรณีว่าผู้สอนบางคนตีความหมายของหลักการของวิธีการสอนแบบเน้นการสื่อสารผิด เช่น เข้าใจว่าการสอนแบบนี้หมายถึงการละทิ้งเรื่องไวยากรณ์และเน้นแต่เฉพาะทักษะการฟังและการพูด หรือเห็นว่าภาษาควรใช้ในการเรียนการสอนคือถูกจำกัดอยู่แต่เฉพาะภาษาอังกฤษเท่านั้น และห้ามมิให้ผู้เรียนใช้ภาษาแม่ของตนในกระบวนการเรียนการสอน

ถึงแม้ว่าวิธีการสอนที่เน้นการสื่อสารนี้จะได้รับการวิพากษ์วิจารณ์อย่างมาก แต่ก็ปฏิเสธไม่ได้เช่นกันว่าวิธีการสอนแบบนี้ได้เปิดศักราชใหม่ให้กับวงการการเรียนการสอนภาษาอังกฤษเป็นอย่างมากทีเดียว อย่างน้อยที่สุดก็เป็นวิธีการที่ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงทั้งในด้านกิจกรรมการเรียนการสอนและการทดสอบสมรรถนะทางภาษา

สิ่งที่ควรสังเกตอีกประการหนึ่งก็คือ วิธีการสอนที่เน้นการสื่อสารนี้ถือเป็นกรอบหรือแนวทางในการดำเนินการเรียนการสอน (Approach) คุณลักษณะเช่นนี้เองที่ถือเป็นทั้งจุดแข็งและจุดอ่อนของวิธีการสอนแบบนี้ จุดแข็งก็คือเป็นวิธีที่บูรณาการทักษะภาษาอังกฤษเข้าไว้ด้วยกัน เปิด “โอกาส” ให้ผู้สอนได้ทดลองกิจกรรมการสอนแบบต่าง ๆ ได้ตามที่เหมาะสมและเป็นไปตามหลักการ

ของวิธีการสอนแบบนี้ จุดอ่อนก็คือ เมื่อเป็นวิธีที่ไม่ระบุขั้นตอนกิจกรรมการเรียนการสอนไว้ตายตัว จึงถือเป็นช่องโหว่ที่ทำให้ผู้สอนแต่ละคนที่มีความเข้าใจเรื่องวิธีการสอนแบบนี้ไม่ตรงกับที่ผู้คิดค้นวิธีการสอน ดำเนินกิจกรรมการเรียนการสอนไปตามความเข้าใจหรือความไม่เข้าใจของตนเอง เช่น ตีความว่าวิธีการสอนแบบนี้ไม่สอนไวยากรณ์ จึงไม่สนใจที่จะสอนไวยากรณ์ หรือเข้าใจผิดว่าวิธีการสอนแบบนี้เป็นทักษะการฟังและการพูดมากกว่าอีกสองทักษะ จึงละเลยทักษะการอ่านและการเขียน เป็นต้น

เนื่องจากวิธีการสอนที่เน้นการสื่อสารนี้ไม่กำหนดขั้นตอนการสอนที่ตายตัวแต่เน้นความสำคัญของผู้เรียนในส่วนที่เกี่ยวกับความต้องการในการเรียนภาษาที่สองของพวกเขา จึงทำให้เกิดรูปแบบที่ปลื้มกยอยลงไปในแนวทางการเรียนการสอนนี้ เช่น การสอนภาษาที่เน้นเรื่องของงานหรือกิจกรรม (Task-based language teaching) ซึ่งเป็นหัวข้อถัดไป

4. วิธีการสอนที่เน้นเรื่องของงาน (Task-based Language Teaching)

วิธีการสอนที่เน้นเรื่องของงานหรือกิจกรรมนี้ Robinson (2001a) ระบุว่าวิธีการสอนที่เน้นเรื่องงานหรือกิจกรรมนี้มีขั้นตอนดังต่อไปนี้ ประการแรก ผู้สอนต้องสำรวจความต้องการของผู้เรียนในเรื่องของการเรียนภาษาที่สอง จากนั้นจึงนำข้อมูลมากำหนดลักษณะ “งาน” ที่ต้องสอนเพื่อตอบสนองความต้องการของผู้เรียนเป็นสำคัญ “งาน” ที่ว่านี้จะสะท้อนถึงความสมจริงของการใช้ภาษาในชีวิตจริง และแนวคิดเรื่อง “งาน” นี้ก็แบ่งย่อยออกเป็น “งาน” ที่เป็นจริงในเชิงวิชาการ และ “งาน” ที่เป็นจริงอันหมายถึงบริบทของการทำงานอาชีพ เช่น การใช้

ภาษาอังกฤษในธุรกิจการธนาคาร กล่าวอีกนัยหนึ่งก็คือ การเรียนการสอนภาษาที่สองตามวิธีการสอนที่เน้นเรื่องงานหรือกิจกรรมนี้ จะตัดทอนประเด็นทางภาษาที่ไม่จำเป็นต้องใช้ออกไป และมุ่งสอนเฉพาะสิ่งที่ผู้เรียนคาดว่าจะนำไปใช้ได้จริง เป็นที่น่าสังเกตว่าไม่ว่ามโนทัศน์เรื่อง “งาน” นี้จะหมายถึงกิจกรรมในชั้นเรียนหรือรูปแบบและหน้าที่ของภาษาตามที่ใช้ในอาชีพต่าง ๆ นอกชั้นเรียนนั้น เป็นมโนทัศน์ที่สามารถจัดอยู่ในทฤษฎีหรือแนวคิดสองแนวทาง คือ การนิยามมโนทัศน์เรื่อง “งาน” ตามแนวทางจิตวิทยาภาษาศาสตร์ (Skehan, 1998a) ซึ่งถือว่า “งาน” เป็นเครื่องมือในการเกื้อหนุนให้ผู้เรียนสามารถคิดและพิจารณาไวยากรณ์และลักษณะต่าง ๆ ของภาษาได้หรือเป็นเครื่องมือที่คอยกำกับการพัฒนาในการเรียนรู้ภาษาที่สอง การพิจารณาตามวิธีดังกล่าวนี้กำหนดให้เรื่อง “งาน” เป็นสิ่งที่อยู่นอกเหนือตัวผู้เรียนและรูปแบบภาษา เป็นเพียงเครื่องมือในการนำไปสู่การพัฒนาทักษะภาษา ในขณะเดียวกันแนวคิดเรื่อง “งาน” นั้นก็มีนักทฤษฎีการรับภาษาที่สองจำนวนหนึ่งเห็นวามโนทัศน์เรื่อง “งาน” นี้เองต่างหากที่เป็นสาระสำคัญมิใช่เป็นเพียง “เครื่องมือ” ไปสู่การพัฒนาการรับภาษาที่สอง Ellis (2000) ระบุว่านักทฤษฎีการรับภาษาที่สองกลุ่มนี้ ซึ่งเป็นกลุ่มทฤษฎีสังคมและวัฒนธรรม (Socio-cultural theorists) มีสมมติฐานสำคัญว่าการเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ อันรวมถึงการเรียนรู้ภาษาที่สองนั้นเกิดขึ้นในกิจกรรมที่ก่อให้เกิดการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างหรือในบรรดาบุคคล มิใช่เป็นสิ่งที่เกิดขึ้นโดยผ่านกิจกรรมการมีปฏิสัมพันธ์ทางภาษา กล่าวได้ว่า การมีปฏิสัมพันธ์สังสรรค์ระหว่างบุคคลหรือผู้เรียนนั่นเองที่ก่อให้เกิดการเรียนรู้หรือการพัฒนาการเรียนรู้ภาษาที่สอง ฉะนั้นจึง

อาจกล่าวได้ว่าความแตกต่างที่สำคัญประการหนึ่งของมโนทัศน์ทั้งสองแบบที่กล่าวมาข้างต้น พิจารณาเรื่อง “งาน” ว่ามีประเด็นที่ต่างกัน กล่าวคือ มโนทัศน์ภาษาศาสตร์เชิงจิตวิทยานับบทบาทของคุณลักษณะของงานอันเป็นปัจจัยภายนอกที่มีต่อการรับภาษาที่สองและความสามารถในการใช้ ในขณะที่มโนทัศน์เชิงสังคมวัฒนธรรมเน้นกระบวนการที่ผู้เรียนและผู้สอนมีปฏิสัมพันธ์ทางภาษาและเน้นที่ผลสัมฤทธิ์ของกระบวนการปะทะสังสรรค์ ซึ่งนำไปสู่การเรียนรู้ภาษาที่สอง มโนทัศน์นี้มีได้จำกัดความสำคัญอยู่แต่ “งาน” เท่านั้น แต่ยังพิจารณาว่าผู้เรียน ผู้สอนและบริบทของการเรียนรู้นั้นมีความสำคัญอย่างมากเช่นกัน

เป็นที่น่าสนใจที่ไม่ว่ามโนทัศน์เรื่อง “งาน” จะพิจารณาจากกรอบแนวคิดหรือทฤษฎีใด Ellis 2003 อ้างโดย Feryok (2009) ระบุว่า “งาน” นั้นมีลักษณะเด่นชัดดังต่อไปนี้ ประการที่หนึ่ง “งาน” ต้องมุ่งเน้นเรื่องของความหมาย ประการที่สอง “งาน” จะต้องมีการโต้ตอบของ “ช่องว่าง” ในด้านข้อมูล เพื่อทำให้เกิดการมีปฏิสัมพันธ์ผ่านภาษาเพื่อเติม “ช่องว่าง” นั้นให้เต็ม ประการที่สาม “งาน” จะต้องมียุทธวิธีประกอบวัตถุประสงค์ของการใช้ภาษาในชีวิตจริงด้วย ประการที่สี่ “งาน” จะต้องมีความหมายที่จะต้องบรรลุอย่างชัดเจน และเป้าหมายนั้นจะต้องบรรลุด้วยการใช้ภาษา มิใช่เป็นการท่องกฎไวยากรณ์ตามหนังสือเท่านั้น

สรุป ทฤษฎีและหลักการเรื่อง “งาน” กับ การเรียนการสอนภาษาอังกฤษนั้น เป็นความพยายามที่จะทำให้รูปแบบการเรียนการสอนภาษาอังกฤษสะท้อนการใช้ภาษาในสภาพการณ์จริง เป็นความพยายามที่จะทำให้องค์ประกอบด้านภาษาไม่ว่าจะเป็นไวยากรณ์

คำศัพท์หรือสำนวนภาษา มีความเกี่ยวข้องกับชีวิตจริงนอกห้องเรียนภาษาที่ผู้เรียนจะต้องออกไปเผชิญ เมื่อพิจารณาในแง่นี้ ก็ถือได้ว่ารูปแบบการเรียนการสอนภาษาอังกฤษที่อิงเรื่อง “งาน” นี้ เป็นรูปแบบหนึ่งที่แตกหน่อมาจากรูปแบบการเรียนการสอนภาษาที่เน้นการสื่อสารนั่นเอง

สรุป

จากเนื้อหาที่อภิปรายในส่วนที่หนึ่งและส่วนที่สองของบทความนี้ จะเห็นว่าการสอนภาษาอังกฤษในฐานะที่เป็นภาษาต่างประเทศ เช่น การสอนภาษาอังกฤษในประเทศไทยนั้น ประสพกับความเปลี่ยนแปลงไปตามการพัฒนาของศาสตร์ทั้งหลายที่เกี่ยวข้อง ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกับเรื่องนี้ไม่ว่าจะเป็นครู อาจารย์สอนภาษาอังกฤษ ผู้เรียน ผู้ปกครอง รวมถึงผู้บริหารการศึกษาทั้งหลาย ย่อมตระหนักได้ว่าการสอนภาษาอังกฤษนั้นเป็นงานที่ไม่ง่ายเลย ความพยายามในการแสวงหา “ต้นแบบ” (Model) การสอนที่ดีที่สุดก็定会ใกล้เคียง เพราะบริบทต่าง ๆ นั้นมีความหลากหลาย ในขณะเดียวกัน การไม่มีสูตรสำเร็จตายตัวนั้นก็ไม่ได้หมายความว่าผู้ที่เกี่ยวข้องข้างต้นต้องยอมจำนน ตรงกันข้ามผู้ที่เกี่ยวข้องเหล่านี้ต้องใช้ความพยายามมากขึ้นเพื่อให้การสอนภาษาอังกฤษใน

ฐานะภาษาต่างประเทศมีความเป็นปึกแผ่นเป็นที่หวังได้ในระบบการศึกษาไทย

คำถามหนึ่งที่อาจจะสมควรถามในบทความนี้คือ ถ้ารูปแบบการเรียนการสอนภาษาอังกฤษต้องคำนึงถึงบริบททางสังคมและวัฒนธรรม ซึ่งรวมถึงวัฒนธรรมในชั้นเรียนด้วยนั้นแล้ว ดังนั้นรูปแบบการเรียนการสอนนั้นควรมีรูปแบบใด ผู้เขียนเห็นว่าคำตอบไม่ควรจะอยู่ที่ความพยายามแสวงหารูปแบบการสอนรูปแบบใดรูปแบบหนึ่งที่จะตอบสนองความต้องการในการเรียนภาษาอังกฤษเพื่อวัตถุประสงค์ต่าง ๆ แต่ระบบการศึกษาไทยควรพยายามมุ่งเน้นในเรื่องหลัก ๆ สองเรื่องคือ คุณภาพของครูผู้สอนภาษาอังกฤษในด้านความรู้ในตัวภาษาอังกฤษซึ่งต้องเน้นให้มาก และสิ่งที่ต้องเน้นต่อมาคือกลยุทธ์ที่ใช้ในกระบวนการเรียนการสอน เรื่องที่เป็นเรื่องหลักอีกประการหนึ่งก็คือ จะทำอย่างไรให้นักเรียนนักศึกษาไทยมีกิจนิสัยในการอ่านภาษาอังกฤษให้มากขึ้นทั้งในเชิงปริมาณและคุณภาพ เพราะความสามารถในการใช้ภาษาไม่ว่าจะเป็นภาษาไทยหรือภาษาต่างประเทศอื่นใด สุดท้ายแล้วขึ้นอยู่กับผู้เรียนเป็นสำคัญ ถ้าผู้เรียนมีกิจนิสัยในการอ่าน ผู้เรียนเหล่านั้นก็จะสามารถพึ่งตนเองได้ เป็นการเรียนรู้ในรูปแบบผู้เรียนมีความสำคัญอย่างแท้จริง

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ศักดิ์สิทธิ์ แสงบุญ

สอนวิชาภาษาอังกฤษพื้นฐานและวิชาการรับภาษาที่สอง คณะภาษาและการสื่อสาร สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์ สาขาวิจัยที่สนใจคือ การรับภาษาที่สอง และการสอนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศ

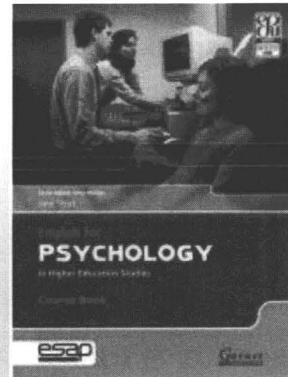
เอกสารอ้างอิง

- ไชยรัตน์ เจริญสินโอฬาร (2551). **ภาษากับการเมือง/ความเป็นการเมือง**. กรุงเทพฯ ฯ: โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
- เมธาวี ยุทธพงษ์ธาดา.(2550).นโยบายการสอนภาษาต่างประเทศของไทยตั้งแต่สมัยสุโขทัยจนถึงปัจจุบัน. วารสารอักษรศาสตร์ ฉบับ ภาษาไทย-เทศ การเรียนการสอน ปีที่ 36 ฉบับที่ 2 (กรกฎาคม – ธันวาคม 2550)
- บุญเรือง ชื่นสุวิมล (2555). ภาษาการสอน **ภาษาศาสตร์เบื้องต้น**. กรุงเทพฯ ฯ: โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
- ศุณย์มานุษยวิทยาสรินทร. (2548). ดร. เกษม ศิริสัมพันธ์ เล่า “ประวัติศาสตร์กระซิบ” ผ่านวันทေးวเสม. ค้นเมื่อ 25 พฤศจิกายน 2555, จาก <http://203.172.205.25/ftp/intranet/sac.or.th/Subdetail/article/2548/January/article8.html>
- Bialystok, E., & Hakuta, K. (1994). **In Other Words: The Science and Psychology of Second-Language Acquisition**. New York, NY: BasicBooks.
- Bachman, L. (1990). **Fundamental Considerations in Language Testing**. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L, & Palmer (1996). **Language Testing in Practice**. (with Adrian S. Palmer) Oxford: Oxford University Press.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, 1(1): 1-47.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (Eds.), **Language and Communication**, 2-27. London: Longman.
- Chomsky, N. (1986). **Knowledge of Language**. Connecticut, USA: Praeger Publishers.
- Crookes, G. (2009). **Values, Philosophies, and Beliefs in TESOL: Making a Statement**. New York: Cambridge University Press.
- Dornyei, Z. (2005). **The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition**. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ellis, R. (2000). Task-based research and language pedagogy. **Language Teaching Research**, 4.3, 193-220.
- Ellis, R. (2003). **Task-based Language Learning and Teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- Feryok, A. (2009). Activity theory, imitation and their role in teacher development. **Language Teaching Research**, 13.3, 279-299.

- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. In John J. Gumperz and D. Hymes, (Eds.) **Directions in Sociolinguistics: Ethnography of Communication**, pp. 35-71. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Johnson, M. (2004). **A Philosophy of Second language Acquisition**. New Haven, CT: Yale University Press.
- Kamhi-Stein, D.L. (2004). **Learning and Teaching from Experience: Perspectives on Nonnative English-Speaking Professionals**. (Ed.). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Kalaja, P., & Barcelos, A. M. F. (2003). Introduction. In P. Kalaja & M. F. Barcelos (Eds.), **Beliefs about SLA: New research approaches**. Dordrecht: Kluwer.
- Krashen, S. (1981). **Second Language Acquisition and Foreign Language Learning**. New York: Pergamon Press.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, 28, 27-48.
- Musumeci, D. (2009). History of language teaching. In Michael H. Long and Catherine J. Doughty (Eds.), **The Handbook of Language Teaching**. Wiley-Blackwell.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, P. (2001a). Task complexity, cognitive resources and second language syllabus design: a triadic theory of task influences on SLA. In P. Robinson (ed.), **Cognition and Second Language Instruction** (pp. 285-317). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sifakis, N.C. (2004). Teaching EIL—teaching international or intercultural English? What teachers should know. **System** 32., 237–250.
- Skehan, P. (1998a). Task-based instruction. **Annual Review of Applied Linguistics**, 18, 268-86.
- VanPatten, B., & Williams, J. (2007). Early theories in second language acquisition. In Bill VanPatten and Jessica Williams (Eds.), **Theories in Second Language Acquisition: An Introduction**. Mahwah: NJ Lawrence Earlbaum.

บทความวิจารณ์

English for Psychology in Higher Education Studies



อาจารย์ มณฑิรา ดำรงมณี

บทคัดย่อ

บทความนี้วิจารณ์หนังสือเรื่อง English for Psychology in Higher Education Studies แต่งโดย Jane Short

Abstract

This article reviews English for Psychology in Higher Education written by Jane Short

หนังสือ English for Psychology in Higher Education Studies เป็นหนังสือ ที่เขียนโดย Jane Short และตีพิมพ์โดย สำนักพิมพ์ Garnet Publishing Ltd. หนังสือเล่มนี้ ถือเป็น ส่วน หนึ่ง ของ ซีรีส์ หนังสือ สอนภาษาอังกฤษในกลุ่ม English for Specific Academic Purposes สำหรับผู้เรียน ระดับ upper intermediate ที่เรียนสาขา เฉพาะทางในด้านต่างๆ นอกจากหนังสือ เล่มนี้ แล้ว ในซีรีส์นี้ ยังมี หนังสือ สอน ภาษาอังกฤษเล่มอื่นๆ อีก เช่น English for Law in Higher Education Studies, English for Language and Linguistics in Higher Education Studies, English for Economics in Higher Education Studies เป็นต้น

หนังสือ English for Psychology in Higher Education Studies เป็นหนังสือที่ เขียนขึ้นเพื่อผู้เรียนที่วางแผนจะเรียนต่อใน สาขาจิตวิทยาเป็นภาษาอังกฤษ โดยมีจุดมุ่ง

หมายหลักที่จะให้ผู้เรียนสามารถจัดการกับ input texts ซึ่งได้แก่การฟังและการอ่านได้ และในขณะเดียวกันก็สามารถผลิต output texts ซึ่งได้แก่การพูดและการเขียนได้ด้วย เช่นกัน ดังนั้นจึงอาจกล่าวได้ว่าหนังสือชุดนี้มี จุดมุ่งหมายที่ครอบคลุมทักษะทั้ง 4 ในการเรียนภาษาอังกฤษ คือ ฟัง พูด อ่าน และเขียน

โดยรวมแล้วเนื้อหาของหนังสือเล่มนี้ให้ ความสำคัญกับคำศัพท์หลักๆ ที่พบในสาขา วิชา รวมไปถึงคำศัพท์และวลีที่พบเห็นบ่อยๆ ในภาษาอังกฤษเชิงวิชาการ ส่วน texts ต่างๆ ที่ใช้ล้วนมีเนื้อหา เกี่ยวข้องกับสาขา วิชาจิตวิทยา โดยปูพื้นฐานตั้งแต่การตั้งคำถามว่า จิตวิทยาคืออะไร มีแขนงที่สำคัญต่างๆ อะไรบ้าง การนำความรู้ในสาขาไปใช้ใน บริบทการทำงาน นอกจากนี้ยังมีเนื้อหาที่เป็น ข้อเท็จจริงหรือประเด็นสำคัญหลักๆ ของสาขา เช่น เรื่องการตีความความฝันและ

บุคลิกภาพของแต่ละคน จิตวิทยาเรื่องกระบวนการคิดและการเรียนรู้ภาษา ความทรงจำ โรคทางจิตต่างๆ ทฤษฎีบุคลิกภาพแบบต่างๆ เป็นต้น

หนังสือชุดนี้ประกอบไปด้วย course book, audio CDs และ Teacher's book หากพิจารณา ในด้านโครงสร้างและการพัฒนา กระบวนการเรียนรู้แล้วจะพบว่าหนังสือเล่มนี้ประกอบด้วยบทใหญ่ 12 บทโดยในแต่ละบทจะประกอบไปด้วย 4 บทเรียนย่อย คือบทเรียนที่หนึ่งเป็นคำศัพท์ บทเรียนที่สองเป็น reading text หรือ listening text และการพัฒนาทักษะอื่นๆ บทเรียนที่สามเป็นการต่อยอดจากบทที่สอง และบทเรียนที่สี่ เป็นเนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับบทที่สอง แต่ผู้เรียนจะต้องอาศัยทักษะที่เรียนในบทที่สามมาช่วยในการเรียนรู้และแก้ปัญหาในการทำ task ต่างๆ นอกจากบทเรียน 4 บทนี้แล้ว ในสองหน้าสุดท้ายของแต่ละบทใหญ่จะมี vocabulary bank และ skills bank เพื่อใช้เป็นเนื้อหาในการอ้างอิง และพัฒนา ทักษะที่มุ่งหวังในแต่ละบท เนื้อหาทั้ง 12 บทนี้จะเน้นพัฒนาทักษะ ที่ต่างกันโดยบทเลขคู่จะเน้นทักษะฟังพูด และบทเลขคู่เน้นทักษะอ่านเขียน

หากดูเนื้อหารวมทั้ง 12 บทในด้านคำศัพท์แล้ว จะพบว่า หนังสือเล่มนี้สอนทักษะที่ใช้ในการเพิ่มพูนความรู้ด้านคำศัพท์มากมาย เริ่มตั้งแต่ การหาคำความหมายจากบริบท การดู prefixes และ suffixes เพื่อช่วยให้เข้าใจความหมายของคำได้ง่ายยิ่งขึ้น การใช้พจนานุกรมอังกฤษ-อังกฤษ เพื่อหาความหมายคำศัพท์และวิธีการใช้ โดยเน้นให้หาความหมายและชนิดของคำ (part of speech) ที่ถูกต้องและเข้ากับบริบททำความเข้าใจและเรียนรู้การออกเสียงที่ถูก

ต้อง การสอนกฎเกณฑ์เบื้องต้นเรื่องการเน้นเสียงหนักในพยางค์ต่างๆ ของคำ นอกจากนี้ยังมีการสอนการอ่านคำย่อต่างๆ ทั้งที่เป็น abbreviation และ acronym สอนเทคนิคการเพิ่มพูนคำศัพท์โดยการจดจำคำศัพท์เป็นกลุ่มๆ สอนคำศัพท์ที่ใช้ในการอธิบายแนวโน้มทางสถิติ เมื่อพูดถึงเรื่องต้นแล้วก็จะเป็นการเพิ่มทักษะด้านคำศัพท์ต่อยอดขึ้นไปด้วยการสอน paraphrase การสอน fixed phrase ทั้งหลายที่พบทั้งในสาขาวิชาจิตวิทยาและ academic English ทั่วไป การสอนโครงสร้างภาษาที่น่าสนใจ การสอนการหาความหมายของคำโดยดูจากคำนิยามที่มากในรูปแบบต่างๆ ฯลฯ

เนื้อหาด้านทักษะการฟังและการพูด ประกอบไปด้วยการสอนเทคนิควิธีการฟังและเชอร์ให้เกิดประสิทธิภาพสูงที่สุด โดยมีคำแนะนำวิธีการ 4Ps อันได้แก่ plan, prepare, predict และ produce เข้ามาใช้ ประกอบกับรูปแบบการบันทึกข้อมูล (take notes) แบบต่างๆ ขณะฟังการบรรยายและสอน ให้สังเกตและจับทิศทางเวลาที่ผู้บรรยายเปลี่ยนประเด็นได้ นอกจากนี้ยังมีการสอนภาษาที่ใช้ในการตอบโต้และถามคำถามเพื่อหาข้อมูลเพิ่มเติมในการฟังบรรยายและการฟังสัมภาษณ์อีกด้วย

เนื้อหาด้านทักษะการอ่านและเขียน ประกอบไปด้วยการสอนกระบวนการการอ่านที่มีประสิทธิภาพ โดยใช้เทคนิคต่างๆ เช่น การคิดคำถามก่อนอ่าน การอ่านจับใจความโดยการหา topic sentence การขีดเน้นข้อความ การเขียนโน้ตควบคู่ไปกับการอ่าน

นอกจากนี้ยังสอนวิธีการอ่านประโยคยาวๆ และการสังเกต discourse marker และ stance marker อีกด้วย ส่วนด้านการฝึกทักษะการเขียน หนังสือเล่มนี้ได้สอนการ

เขียนความเรียงแบบต่างๆ และการเขียนรายงานการวิจัยอย่างง่ายด้วย

ด้านหนังสือคู่มือครูมีคำอธิบายอย่างละเอียดเกี่ยวกับแต่ละบทเรียนและกิจกรรมย่อยๆ โดยมีการระบุจุดมุ่งหมายหลักของแต่ละบท ระบุทักษะฟัง พูด อ่าน เขียน และทักษะการเรียนรู้คำศัพท์ที่เน้นในแต่ละบท รวมทั้งมีรายการคำศัพท์หลักๆ ที่ต้องเรียนรู้รู้ด้วย ในแต่ละบทจะมี language note และ methodology note เพื่ออธิบายให้ความรู้เพิ่มเติมกับครูผู้สอนและอธิบายเสริมเกี่ยวกับวิธีดำเนินกิจกรรมต่างๆ นอกจากนี้ในคู่มือครูจะมีเฉลยคำตอบอย่างละเอียด และมี transcript ให้ด้วย อีกสิ่งที่คู่มือครูมีให้ผู้สอน คือ กิจกรรมเสริมซึ่งไม่มีใน course book สำหรับผู้สอนนำไปใช้เพิ่มเติมได้หากต้องการ

เมื่อพิจารณาองค์ประกอบต่างๆ ของหนังสือชุดนี้แล้ว สามารถกล่าวได้ว่า English for Psychology in Higher Education Studies น่าจะเป็นหนังสือที่ดีและมีประโยชน์มากเล่มหนึ่ง โดยเฉพาะกับการเรียนการสอนภาษาอังกฤษเพื่อสาขาจิตวิทยา เนื่องจากบทเรียนมีการคัดเลือกเนื้อหาที่น่าสนใจและเกี่ยวข้องกับสาขาโดยตรง มีเนื้อหาที่ทันสมัยสอดคล้องกับสังคมโลกาภิวัตน์ มีกิจกรรม

ในการช่วยพัฒนาทักษะด้านต่างๆ มากมาย หลากหลาย และท้าทาย มี CD ประกอบบทเรียนซึ่งทำให้ผู้เรียนสามารถฝึกฝนทักษะการฟังด้วยตัวเองนอกห้องเรียนได้ เนื้อหาแต่ละบท มีการเน้นย้ำสิ่งที่ได้เรียน โดยการทำ task ต่างๆ นอกจากนี้ยังมีการจัดรูปภาพและการจัดเรียงหน้าที่ดูง่ายไม่ซับซ้อน

นอกจากด้านเนื้อหาและรูปภาพแล้ว หนังสือเล่มนี้ยังมีจุดเด่นในด้านการวางโครงสร้างบทเรียนที่มีการพัฒนาทักษะต่างๆ อย่างเป็นขั้นเป็นตอน มีลำดับที่ชัดเจนจากง่ายไปส่ายาก และครอบคลุมได้ทุกทักษะ มีจุดมุ่งหมายชัดเจนในแต่ละบทว่าต้องการเน้นพัฒนาทักษะใด และมีการอธิบายรายละเอียดว่าจะสอนเทคนิคย่อยๆ อะไร เพื่อให้บรรลุจุดมุ่งหมายดังกล่าว

ด้วยเหตุผลและปัจจัยต่างๆ ดังที่ได้กล่าวมาแล้ว ผู้เขียนเห็นว่าหนังสือเล่มนี้น่าจะเป็นประโยชน์ กับผู้ที่สอนภาษาอังกฤษ ให้ผู้เรียนในสาขาจิตวิทยา เพราะจะสามารถเอื้อประโยชน์ให้ผู้เรียนได้หลายทาง นอกจากนี้หนังสือเล่มนี้ยังเป็นประโยชน์กับผู้ที่มีแผนจะศึกษาต่อทางด้านจิตวิทยาเป็นภาษาอังกฤษอีกด้วย จึงเป็นหนังสือที่ดีอีกเล่มที่ผู้สอนน่าจะรับไว้พิจารณา

ข้อมูลเพิ่มเติมเกี่ยวกับหนังสือ

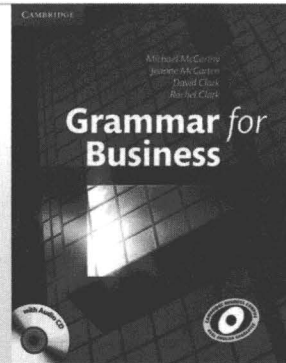
Short, J. 2010. **English for Psychology in Higher Education Studies**. Reading: Garnet Education.

มณฑิรา ดำรงมณี

เป็นอาจารย์ประจำที่สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ตั้งแต่ปี 2008 เธอมีความสนใจเกี่ยวกับการสอนภาษาอังกฤษเพื่อวัตถุประสงค์เฉพาะ สหวิทยา และการแปล นอกจากนี้เธอยังเป็นผู้จัดทำและดำเนินรายการ English in Style ซึ่งเป็นรายการวิทยุที่สอนภาษาอังกฤษ ออกอากาศทางสถานีวิทยุแห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย FM 101.5 อีกด้วย

บทความวิจารณ์

Grammar for Business



ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. กุลพร หิรัญบุรณะ

บทคัดย่อ

บทความนี้เสนอการวิเคราะห์และวิจารณ์หนังสือไวยากรณ์เรื่อง Grammar for Business แต่งโดย Michael McCarthy, Jeanne McCarten, David Clark และ Rachel Clark รวมทั้งข้อเสนอแนะในการปรับปรุงหนังสือให้น่าสนใจยิ่งขึ้น

Abstract

This article reviews Grammar for Business, a grammar book for the context of second language and foreign language learning. It includes some comments and suggestions.

หนังสือเรียนไวยากรณ์สำหรับธุรกิจนี้ สำหรับผู้เรียนระดับกลาง ไวยากรณ์ที่สอนเป็น ไวยากรณ์พื้นฐาน เช่น tense การบอกเวลา ปัจจุบัน อดีตและอนาคต Modal Verbs ที่แสดงความสุภาพ (Polite) หรือเป็นพิธีการ (Formal) ไวยากรณ์ที่ซับซ้อน เช่น ประโยคเงื่อนไข (Conditionals) และการรายงานและเล่าเหตุการณ์ที่เกิดขึ้น ตลอดจนไวยากรณ์ที่เป็นปัญหายาก เช่น คำบุพบท (Preposition) คำนำหน้าคำนาม (Articles – a/an, the) และการใช้คำเชื่อมประโยคหรือสันธาน (Conjunctions) เช่น although และ because

หนังสือ Grammar for Business มี 40 บทแต่ละบทมีโครงสร้างดังนี้

- การนำเสนอ โครงสร้าง (Structure) รูปแบบ (Pattern) ความหมายและการใช้ (Presentation) ไวยากรณ์ที่สอน
- การฝึกฝน (Practice) สำหรับผู้เรียนได้ ทำแบบฝึกหัดและกิจกรรมเพื่อฝึกฝน ไวยากรณ์ที่เรียน
- ชุดฝึกฝนต่อด้วยตนเองมี 2 ชุด ประกอบด้วยกิจกรรมที่ผู้เรียนสามารถ ฝึกฝนต่อ นอกเหนือจากที่มีในหนังสือ
- ชุดเสริมการพูดหรือการเขียนโดยเน้น ประเภทของการพูดและการเขียนที่ใช้ ทั่วไปในธุรกิจ อาทิเช่น การลำดับ ขั้นตอน และการนำเสนอหรือการเขียน e-mail

เมื่อจบบทเรียนทุกๆ 4 บทมีบทเรียนเสริมต่อไปนี

- กลยุทธ์ในการพูด (Speaking Strategies Unit) เช่น กลยุทธ์ในการสนทนา การโต้แย้งอย่างสุภาพ หรือการตรวจสอบข้อมูล(Checking Information)
- แบบทดสอบที่ช่วยทบทวนสิ่งที่ได้เรียนมาแล้วใน 4 บท นอกจากนั้นด้านหลังของหนังสือประกอบด้วย เฉลยของแบบฝึกหัดประกอบคำอธิบาย บทพูดของสิ่งที่ฟังซึ่งผู้เรียนสามารถอ่านสิ่งที่ฟัง เช่น บทสนทนาและสิ่งที่นำเสนอในซีดี
- ภาคผนวกเสนอข้อมูลที่เป็นประโยชน์เกี่ยวกับการสะกดตัวกริยาที่ไม่ปกติ (Irregular Verbs) และภาษาอังกฤษแบบอเมริกันทางเหนือ

เมื่อวิเคราะห์โครงสร้างและเนื้อหาของหนังสือเล่มนี้แล้วจะเห็นว่า Grammar for Business แตกต่างจากหนังสือไวยากรณ์ทั่วไปที่แต่งขึ้นตามทฤษฎีการเรียนการสอนภาษาที่เน้นไวยากรณ์ (Grammar - based Approach) หรือวิธีการสอนไวยากรณ์และการแปล (Grammar – Translation Method) ที่มุ่งสอนแต่โครงสร้างและรูปแบบของภาษา (Form – Focused) กฎไวยากรณ์ (Rule – Oriented) และความถูกต้องของภาษา (Accuracy) (Goldberg, 1995, 1999) เพื่อให้ผู้เรียนจะได้เข้าใจโครงสร้างของตัวภาษาเพื่อเข้าใจและใช้ภาษาได้ แต่การเรียนการสอนภาษาอังกฤษที่เน้นไวยากรณ์นั้น ถูกวิจารณ์ว่าไม่เอื้อในการเรียนการสอนภาษาเป็นภาษาที่สองและภาษาต่างประเทศ เนื่องจากผู้เรียนพะวงกับความถูกต้องของรูปแบบและโครงสร้างจนไม่สามารถสื่อสาร

ความหมายด้วยความคล่องแคล่วได้ (Lack Of Fluency) (Swan, 2003)

ถึงแม้ว่า Grammar for Business จะสอนโครงสร้างและรูปแบบของภาษาอังกฤษที่ใช้ในวงการธุรกิจแต่หนังสือไวยากรณ์นี้เน้นความหมายและการใช้รูปแบบของภาษาในการสื่อสารความหมายในแวดวงธุรกิจจริงๆ ซึ่งเป็นสิ่งที่ผู้เชี่ยวชาญในการสอนภาษาเสนอ มุมมองอีกด้านหนึ่งของการเขียนไวยากรณ์ที่ได้ผล มุมมองของการสอนไวยากรณ์นี้มุ่งที่ความหมาย (Meaning) และการใช้ (Use) ในบริบทต่างๆ (Context) Byrd and Reid 1998, Larsen & Freeman 2003 ซึ่งหากผู้เรียนมีสมรรถนะทางไวยากรณ์ (Grammatical Competence) ซึ่งประกอบด้วย Grammatical Form, Grammatical meaning ทั้งความหมายตรงตามตัวอักษร (Literal) และความหมายที่ตั้งใจ (Intended) และ Pragmatic meaning ความหมายที่เกิดขึ้นในการใช้ในบริบทต่างๆ (Purpura, 2004) เมื่อศึกษาและลองใช้ Grammar for Business สอนผู้เรียนในระดับนิสิตปริญญาตรีเห็นได้ว่า Grammar for Business เป็นหนังสือแบบฝึกหัดไวยากรณ์ที่มีประโยชน์สำหรับผู้เรียนไวยากรณ์สำหรับธุรกิจด้วยเหตุผลดังต่อไปนี้

1. ตัวอย่างของแบบฝึกหัดมาจากฐานข้อมูล (Data-Base or Corpus Base) ของภาษาอังกฤษธุรกิจที่ปรากฏอยู่ในหนังสือพิมพ์ นิตยสาร และฐานข้อมูลของบันทึกเทปภาษาอังกฤษธุรกิจในการประชุม การเจรจาต่อรอง การนำเสนอ และสถานการณ์อื่นๆ ในบริษัทจากประเทศต่างๆ ทำให้ผู้เรียนได้สัมผัสกับการใช้ไวยากรณ์ในภาษาธุรกิจที่ใช้จริงในบริบทต่างๆ
2. การสอนรูปแบบไวยากรณ์ก่อน Grammar Approach และ Functional Approach ทำ

ให้ผู้เรียนที่ไม่ใช่เจ้าของภาษา เช่น ผู้ที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองหรือภาษาต่างประเทศรู้จักไวยากรณ์ และรูปแบบ และเห็นตัวอย่างการใช้แล้วสามารถนำไปใช้ในประโยคไม่ว่าจะเป็นการพูด การเขียน โดยมุ่งที่ความหมายของไวยากรณ์ที่สอนควบคู่ไปกับตัวอย่างของประโยค รูปแบบลักษณะของกิจกรรมจะเริ่มจาก Recognition และค่อยๆ ยากขึ้น เช่น จับคู่ เติมคำในประโยคหรือในบทสนทนา จนกระทั่งผู้เรียนสามารถเขียนประโยคยาว เกี่ยวกับประสบการณ์ของตัวเองได้

3. แบบฝึกหัดมีรูปภาพประกอบที่เกี่ยวข้องทำให้ผู้เรียนได้เห็นความหลากหลายและแบบฝึกหัดน่าสนใจ นอกจากนั้นสถานการณ์ที่ใช้เป็นสถานการณ์ที่เกี่ยวข้องกับธุรกิจ เช่น เรื่อง การซื้อกิจการของบริษัท (Acquisition of Company)

4. ผู้เรียนได้เรียนรู้สำนวนที่ใช้ในการประชุม การเจรจา การนำเสนอ โดยมีคำอธิบายและตัวอย่างที่ละเอียดประกอบโดยผู้เรียนสามารถฟังตัวอย่างจากซีดีด้วย

5. เมื่อเรียนจบ 4 บทเรียนแล้วผู้เรียนได้มีโอกาสทำแบบทดสอบเพื่อทบทวนสิ่งที่เรียนไปทั้งรูปแบบของประโยคและความหมายที่เหมาะสม

ดังนั้น Grammar for Business ควรเป็นบทเรียนที่ใช้สอนภาษาอังกฤษธุรกิจได้ดีใน

ระดับหนึ่ง อย่างไรก็ตามหนังสือไวยากรณ์ยังมีข้อบกพร่องอยู่บ้างดังนี้

1. แบบทดสอบส่วนใหญ่มุ่งทดสอบรูปแบบ จึงสมควรเพิ่มสัดส่วนของการทดสอบความหมายและความเหมาะสมของการใช้ภาษาให้มากขึ้น และกำหนดคะแนนที่ผู้เรียนสามารถระบุ (Diagnose) ความสามารถของตนเองได้

2. แบบฝึกหัดควรมีการเรียบเรียงใหม่มีหัวข้อที่เกี่ยวข้องกับผู้เรียนจะได้เข้าใจแนวคิดทางธุรกิจที่ติดต่อกันขึ้น เช่น Theme / Topic Based เช่นเรื่อง Human Resource เพื่อสอนไวยากรณ์ 1 เรื่อง

3. สิ่งที่ฟังเป็นซีดีที่ใช้ฟัง ซึ่งหากมี video และบทภาพยนตร์ ด้วยจะทำให้ผู้เรียนได้เห็นภาษาอื่นๆ เช่น กริยาท่าทาง (Body Language) และบทเรียนจะน่าสนใจมากขึ้น

เมื่อพิจารณาทั้งข้อดีและข้อด้อยของ Grammar for business จะเห็นว่าหนังสือบทเรียนไวยากรณ์ภาษาอังกฤษธุรกิจเล่มนี้มีประโยชน์มากแต่จะดีมากหากหนังสือเล่มนี้ได้ปรับปรุงแก้ไขข้อบกพร่องดังกล่าว ผู้เรียนจะได้ประโยชน์มากขึ้นและรู้สึกว่าการเรียนไวยากรณ์ภาษาอังกฤษไม่น่าเบื่อ แต่น่าสนใจและชวนติดตาม

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. กุลพร นิธิบุญระ

เป็นอาจารย์ประจำสถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย มีความชำนาญด้านการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในบริบทธุรกิจ การวัดผลและประเมินผล การวิเคราะห์ภาษาอังกฤษและวัฒนธรรมข้ามชาติ

เอกสารอ้างอิง

- Byrd, P and Reid, J.M. (1998). **Grammar in the Composition Classroom**. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Ellis, R., ed (2001). Formed – focused instruction and second language learning. **Language Learning** 51: Supplement.
- Goldberg, A. (1995). **Construction: A Construction Grammar Approach to Argument Structure**-Chicago: University of Chicago Press
- Goldberg, A. (1999). The emergence of the semantics of argument structure constructions in B.MacWhinney (ed), **The Emergence of Language**. Mahwah. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 197-212.
- Larsen-Freeman, D. (2003). **Teaching Language from Grammar to Grammar**. Boston Thomson, Heinle: Boston.
- Purpura, J. E. (2004) **Assessing Grammar**. Cambridge: Cambridge University Press
- Swan, M. (2003) Seven bad reasons for teaching grammar – and two good ones in Jack C. Richards and Willy A. Renandya. (Eds), **Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice**. Cambridge: Cambridge U.P.

บทความวิจารณ์

Research agenda: Priorities for future research in second language assessment

อาจารย์ ภัทรอร ภัทรนคร

บทคัดย่อ

บทความนี้วิจารณ์และยอบทความเรื่อง "Research agenda: Priorities for future research in second language assessment" แต่งโดย Stoyhoff (2555)

Abstract

This article reviews and summarizes 'Research agenda: Priorities for future research in second language assessment' written by Stoyhoff in 2012. It commends Stoyhoff's article for being comprehensive, practical, and very useful for language teachers and researchers who are looking for research motivation, practice guidelines, and research gaps in the field of language testing that are currently in demand.

บทความนี้เขียนโดย Stephen Stoyhoff ซึ่งเป็นศาสตราจารย์ภาควิชาภาษาอังกฤษอยู่ที่ Minnesota State University และได้รับการตีพิมพ์อยู่ในวารสาร Language Teaching ในส่วนที่เป็นคอลัมน์ Thinking Allowed ทั้งนี้ Stoyhoff ต้องการนำเสนอเรื่องราวที่สำคัญต่อการทำงานวิจัยทางด้านการทดสอบและประเมินผลความสามารถในการใช้ภาษาที่สอง (Second language testing and assessment) ซึ่งเป็นประโยชน์อย่างมากต่อผู้ที่มีความสนใจจะทำงานวิจัยในสาขาดังกล่าว ตลอดจนอาจารย์สอนภาษาทั่วไปซึ่งเป็นผู้นำหลักการและนวัตกรรมการประเมินผลไปใช้จริงในหน้าที่การทำงานของตน

เรื่องแรกที่บทความชิ้นนี้นำเสนอ คือ เรื่องทิศทางแนวโน้มการทําวิจัยในด้าน Language testing ซึ่ง Stoyhoff สรุปออกมา

เป็น 4 ด้านใหญ่ๆ ได้แก่ (1) การต่อยอดความเข้าใจเกี่ยวกับความสามารถทางการใช้ภาษาที่สอง เพื่อนำมาใช้วางโครงสร้างการผลิตแบบทดสอบให้มีความแม่นยำ (Conceptualization of second language construct) ทั้งนี้ เนื่องจากความสามารถทางภาษาที่สองของคนเรานั้นมีความสลับซับซ้อนมาก การจะวัดผลจึงนิยามที่จะวัดทักษะที่ย่อยและเล็กลงไป นี่เป็นสาเหตุหนึ่งที่อาจารย์ผู้นำแบบทดสอบไปใช้ ต้องมีความชัดเจนในใจว่าแบบทดสอบดังกล่าวต้องการจะวัดทักษะทางภาษาด้านใดของผู้สอบ การแจกแจงให้ชัดเจนว่าเราต้องการที่จะวัดอะไรนี้เองที่เราเรียกว่า Test Construct (2) ด้านที่สอง คือ งานวิจัยที่มุ่งเน้นการหาข้อบ่งชี้เพื่อยืนยันว่าเราสามารถตรวจสอบให้แน่ใจได้ว่าแบบทดสอบนำไปใช้นั้น ถูกใช้เพื่อวัดทักษะที่

กำหนดไว้ใน Test Construct จริง (Validation theory and practice) อนึ่ง การเชื่อมโยงทางเหตุผลเช่นนี้เป็นเรื่องที่ยาก แต่อย่างไรก็ตาม เนื่องจากการศึกษาในด้านนี้ก็มีความจำเป็นมาก ในปัจจุบันงานวิจัยในด้านนี้จึงเป็นที่ต้องการอย่างมาก (3) ด้านต่อมา คือการนำเอาวิทยาการใหม่ๆ มาใช้ประโยชน์ในการทดสอบภาษาที่สอง (Application of technology to language assessment) จะเห็นได้ว่างานวิจัยในสาขานี้กำลังเป็นที่นิยมมากในปัจจุบันเนื่องจากเป็นช่องทางใหม่ซึ่งมีศักยภาพในการนำเสนอสิ่งที่น่าสนใจ อย่างไรก็ตาม Stoyloff ก็ยังเน้นย้ำว่าผลงานวิจัยที่ถูกผลิตออกมา มักจะเป็นการย้ำเตือนว่าเรายังต้องคิดกันอีกมากเพราะว่าการนำเทคโนโลยีใดๆ มาใช้นั้น จะต้องไม่ทำลายหลักการ และแนวคิดสำคัญของการทดสอบและการวัดผลทางภาษา หรือก็คือแนวทางการทำวิจัยในด้านที่ 1 และ 2 นั้นเอง (4) ด้านสุดท้าย คือ การศึกษาวิจัยผลกระทบจากการทดสอบและการประเมิน (Consequence of assessment) ประเด็นหลัก ที่ถูกพูดถึงอย่างต่อเนื่องก็คือ เรื่อง ผลกระทบต่อสังคมโดยรวม (Impact) ผลกระทบต่อการเรียนการสอน (washback effect) และความยุติธรรมของการวัดและประเมินผล (Fairness)

งานวิจัยทั้ง 4 ด้านที่ Stoyloff สรุปมานี้ มีประโยชน์ต่อการทำความเข้าใจงานวิจัยในสาขาการวัดและประเมินผลทางภาษา โดยสังเขป บทความชิ้นนี้นับว่ามีประโยชน์อย่างมากสำหรับผู้ที่ต้องการภาพรวมเพื่อค้นหาความสนใจของตนเองก่อนที่จะลงมือทำวิจัยอย่างจริงจัง อนึ่ง จะเห็นได้ว่างานวิจัยทั้ง 4 ด้านนี้มีส่วนที่เหลื่อมล้ำกันได้มาก ทั้งนี้ ก็ขึ้นอยู่กับความสนใจของอาจารย์และนักวิจัยแต่ละคนนั่นเอง

เรื่องสำคัญเรื่องที่สองที่บทความชิ้นนี้ต้องการจะนำเสนอคือ Gap หรือช่องว่างที่ยังต้องการผู้ทำวิจัยอยู่อย่างค่อนข้างเร่งด่วน Stoyloff นำเสนอหัวข้อคำถามและระเบียบวิธีวิจัยที่เขาคิดว่ามีประโยชน์และเป็นที่ต้องการในสาขาวิชานี้มากถึง 17 ข้อ ซึ่งเขาได้จัดหมวดหมู่ตามลักษณะหัวข้องานวิจัย 4 ด้านข้างต้น

ตัวอย่างข้อเสนอแนะงานวิจัยในด้านแรก เนื่องจากความเข้าใจธรรมชาติของความสามารถทางภาษาที่สองในปัจจุบันระบุว่าความสามารถดังกล่าวนั้นประกอบขึ้นมาจากความสามารถหลายๆ ด้าน ทับซ้อนกันอยู่ เพราะฉะนั้น เราจึงต้องการงานวิจัยที่สามารถแสดงให้เห็นเชิงประจักษ์ (Empirical evidence) ว่าความสามารถย่อยๆใด มีส่วนเกี่ยวข้อง หรือประกอบกันขึ้นเป็นทักษะใหญ่ๆ ทักษะใดได้บ้าง นอกจากนี้ Stoyloff ยังตั้งข้อสังเกตว่างานวิจัยในด้านนี้ส่วนมากเป็นงานวิจัยเกี่ยวกับการสอบขนาดใหญ่ เช่น TOEFL หรือ IELTS ซึ่งเป็นการวัดผลทางภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองเป็นหลัก ดังนั้น เขาคิดว่าเรายังต้องการการวิจัยที่ดูไปที่การวัดผลภาษาที่สองภาษาอื่นบ้าง เพื่อให้แน่ใจว่าความรู้ที่ได้มา สามารถนำไปประยุกต์ใช้ได้กับทุกภาษา มิใช่จำกัดอยู่เฉพาะภาษาอังกฤษ

ในด้านที่สองเกี่ยวกับ Validity ผู้เขียนได้ยกเอางานของ Bachman and Palmer (2010) และ Chapelle, Enright, and Jamieson (2008) เพื่อนำเสนอสองแนวคิดที่จะช่วยในการพิจารณา Validity ของแบบทดสอบทางภาษา ทั้งนี้ Stoyloff คิดว่าวงวิชาการยังต้องการงานวิจัยที่น่าแนวคิดและวิธีปฏิบัติทั้งสองไปประยุกต์ใช้ เพื่อทดสอบความน่าเชื่อถือของแนวทางดังกล่าว

ในทางด้านการนำเทคโนโลยีมาใช้ในการวัดและประเมินผลนั้น ประเด็นหลักดังที่เกรินไว้ในตอนต้น คือการศึกษาดูว่าจะทำอย่างไร เทคโนโลยีที่นำมาใช้จึงจะไม่เป็นโทษต่อการวัดความสามารถทางภาษา ทั้งนี้ หัวข้อดังกล่าวมีประเด็นที่ต้องไม่ลืมคำนึงถึงอยู่มากมาย อาทิ ความคุ้นเคยของผู้สอบต่อการใช้เทคโนโลยี ซึ่งหากผู้สอบไม่คุ้นเคยแล้ว การสอบก็จะย่อมไม่ใช่การวัดความสามารถทางภาษาอย่างแท้จริง หากแต่เป็นการวัดความเชี่ยวชาญในการใช้เทคโนโลยีใหม่มากกว่า นอกจากนี้ การศึกษาที่ต้องอาศัยผู้เชี่ยวชาญด้านสมองและกระบวนการเรียนรู้อย่างจะเข้ามามีบทบาทอีกมาก เนื่องจากเราต้องการที่จะแน่ใจว่ากระบวนการคิดที่นำไปสู่คำตอบเป็นกระบวนการที่ไม่ได้แตกต่างอย่างมีนัยสำคัญจากการทดสอบแบบเดิม ทั้งนี้ เรายังต้องไม่ลืมว่าเทคโนโลยีอาจจะทำให้เราสามารถทดสอบสิ่งใหม่ๆ ที่เราไม่เคยทดสอบได้มาก่อน หรือทดสอบสิ่งเดิมในวิธีที่ดีขึ้นกว่าแต่ก่อนก็เป็นได้ ตัวอย่างเช่นการใช้เทคโนโลยีช่วยทำให้ Task หรือตัวกิจกรรมในแบบทดสอบ มีลักษณะใกล้เคียงความจริงมากยิ่งขึ้น หรือแม้กระทั่งทำให้ผู้สอบมีความสนใจอยากทำแบบทดสอบมากขึ้น เป็นต้น

ในด้านสุดท้าย Stoyanoff นำเสนอสองกรอบแนวคิด (Framework) ได้แก่ Testing

– Context Analysis และ Social Impact Analysis ที่ถูกคิดขึ้นโดย Brown (2008) และ Chalhoub-Deville (2009) ตามลำดับงานวิจัยที่เขาชี้ให้เห็นว่ายังเป็นที่ต้องการอีกมากก็คือการนำเสนอกรอบแนวคิดนี้ไปประยุกต์ใช้กับบริบทต่างๆ เพื่อทดสอบความน่าเชื่อถือของทั้งสองแนวคิดนั่นเอง นอกจากนี้ การกลับมาให้ความสำคัญต่อตัวผู้สอบก็ยังคงมีความสำคัญอย่างมาก เราต้องการศึกษา Impact และ Washback effect ของแบบทดสอบ เพื่อดูว่าแบบทดสอบที่เราใช้อยู่ นั้นมีประโยชน์ต่อการเรียนรู้และพัฒนาการทางภาษาของผู้สอบหรือไม่ ทั้งนี้ คำตอบที่ได้ย่อมจะมีประโยชน์ต่อการทำวิจัยในด้าน Validity ด้วย

ดังนั้น ผู้เขียนเห็นวาทความขึ้นนี้ นับว่ามีคุณค่าเนื่องจากสามารถให้ความรู้ที่กระชับเข้าใจง่าย และให้ภาพแบบกว้างของการทำวิจัยในสาขา Language testing ได้เป็นอย่างดี แม้ว่าวาทความขึ้นนี้จะไม่ได้นำเสนอแนวคิดใหม่ๆ แต่ก็สามารถชักชวนให้เราหันกลับมามองหาวิธีการเชื่อมโยงทฤษฎีเข้ากับการนำไปปฏิบัติได้จริง และยังสามารถให้แนวคิดหรือหัวข้องานวิจัยแก่ผู้ที่ต้องการทำงานวิจัยในด้าน Language testing ที่พร้อมนำไปใช้ได้ทันทีอีกด้วย

อาจารย์ภัทรธร ภัทรนคร

ปัจจุบันเป็นอาจารย์ประจำสถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ในกลุ่มการสอนภาษาอังกฤษด้านมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ จบการศึกษาระดับปริญญาตรีจากคณะรัฐศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย และปริญญาโทด้าน Applied Linguistics จาก University of Queensland ประเทศออสเตรเลีย

เอกสารอ้างอิง

- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (2010). **Language Assessment in Practice**. New York: Oxford University Press.
- Brown, J. D. (2008). Testing-context analysis: Assessment is just another part of language curriculum development. **Language Assessment Quarterly**, 5(4), 275 - 312.
- Chalhoub-Deville, M. (2009). The intersection of test impact, validation, and educational reform policy. **Annual Review of Applied Linguistics**, 29, 118 - 131.
- Chapelle, C. A., Enright, M. K., & Jamieson, J. M. (Eds.). (2008). **Building a Validity Argument for the Test of English as a Foreign Language**. New York: Routledge.
- Stoynoff, S. (2012). Research agenda: Priorities for future reserch in second language assessment. **Language Teaching**, 45(2), 234-249. doi: 10.1017/s026144481100053x