

วารสาร ภาษาปริทัศน์

วารสารด้านการเรียนการสอนภาษาอังกฤษและภาษาศาสตร์ภาษาอังกฤษ

ฉบับที่ 29 ปีพุทธศักราช 2557

บรรณาธิการ

อาจารย์ ดร. วรพรรณ เพ็ชรกิจ

สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

กองบรรณาธิการ

ศาสตราจารย์กิตติคุณ ดร. อังฉรา วงศ์โสธร

กรรมการผู้ทรงคุณวุฒิภายนอกสาขาการ

มหาวิทยาลัยราชภัฏธนบุรี

ศาสตราจารย์กิตติคุณ ดร. กาญจนา ปราบพาล

ข้าราชการบำนาญ

รองศาสตราจารย์ ดร. วัฒนา พัดเกิด

คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร

รองศาสตราจารย์ ดร. สมชื่น ฮอนซา จูเนียร์

คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหิดล

รองศาสตราจารย์ ดร. สุพงศ์ ตั้งเคียงศิริสิน

สถาบันภาษา มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

รองศาสตราจารย์ ดร. นิสากร จารุณี

คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. วรสิริ สิงห์ศิริ

คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยี

พระจอมเกล้าธนบุรี

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. อรองค์ ชาคร

คณะภาษาและการสื่อสาร สถาบันบัณฑิต

พัฒนบริหารศาสตร์

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ผณินทรา ธีรานนท์

สาขาวิชาภาษาอังกฤษ คณะศิลปศาสตร์

มหาวิทยาลัยพะเยา

อาจารย์ ดร. บดินทร์ จินดา

คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่

อาจารย์ ดร. จันทิมา เอี่ยมานนท์

คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. กุลพร หิรัญบุรณะ

สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

รองศาสตราจารย์ประกายแก้ว โอภาณท้อมตะ

สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

รองศาสตราจารย์ ดร. สุภาณี ชินวงศ์

สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ผู้ช่วยศาสตราจารย์พิมพ์ฤดี นาควิโรจน์

สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ผู้ช่วยศาสตราจารย์สาวิตรี วุฒิกะโร

สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ผู้ช่วยศาสตราจารย์องค์อร ธนาภาค

สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

อาจารย์ ดร. สุทธิรักษ์ ทรัพย์สิรินทร์

สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

อาจารย์ ดร. ประมาณ ทรัพย์ผดุงชนม์

สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

Mr. Andrew Matthews

สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

Mr. Alan Connolly

สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ฝ่ายจัดพิมพ์และประสานงาน
นางสาวชัชฎา ทวีชาติวิทยากุล
นางสาวนิรมล เยี่ยมแสงทอง
ฝ่ายจัดการและเผยแพร่
นายพุม ศรีโสภารณ์
ฝ่ายศิลปกรรมและภาพ
นายมนตรี พุกเจริญ

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

วารสารภาษาปริทัศน์ เป็นวารสารวิชาการของสถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

มีวัตถุประสงค์เพื่อ

1. เผยแพร่ความรู้ภาษาอังกฤษ ตลอดจนความก้าวหน้าทางวิชาการเกี่ยวกับการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ และภาษาศาสตร์ภาษาอังกฤษ
2. เผยแพร่ความเคลื่อนไหวภายในแวดวงการเรียนการสอนภาษาอังกฤษและภาษาศาสตร์ภาษาอังกฤษ ตลอดจนเป็นสื่อกลางในการแลกเปลี่ยนความรู้และประสบการณ์ในการเรียนการสอนภาษาอังกฤษระหว่างครู อาจารย์ นักวิจัยภาษาอังกฤษในสถาบันต่างๆ
3. ส่งเสริมให้อาจารย์และผู้ทรงคุณวุฒิเสนอผลงานทางวิชาการ และมีส่วนร่วมในด้านการเผยแพร่วิชาการ และให้บริการแก่สังคม กำหนดออกปีละ 1 ฉบับ

ส่งข้อคิดเห็นและข้อเสนอแนะ :

บรรณาธิการวารสารภาษาปริทัศน์
สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
อาคารเปรมบุรฉัตร
ถนนพญาไท ปทุมวัน
กรุงเทพฯ ๑ 10330
Email: pparitat@chula.ac.th

- บทความทุกเรื่องที่ตีพิมพ์ในวารสารผ่านการพิจารณาจากคณะกรรมการผู้ทรงคุณวุฒิ
- ทักษะและข้อคิดเห็นใด ๆ ในวารสารภาษาปริทัศน์เป็นทักษะของผู้เขียน กองบรรณาธิการไม่จำเป็นต้องเห็นด้วยกับทักษะเหล่านั้นและไม่ถือเป็นว่าเป็นความรับผิดชอบของกองบรรณาธิการ
- ลิขสิทธิ์บทความของผู้เขียนและสถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยได้รับการสงวนสิทธิ์ตามกฎหมาย การตีพิมพ์จำเป็นต้องได้รับอนุญาตโดยตรงจากผู้เขียนและสถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยเป็นลายลักษณ์อักษร
- ติดตามอ่านบทความที่เคยลงตีพิมพ์ในวารสารภาษาปริทัศน์ได้ที่

www.culi.chula.ac.th คลิกเลือก Pasaa Paritat

บรรณาธิการแฉง

วารสารภาษาปริทัศน์ฉบับที่ 29 ปี 2557 มีการเปลี่ยนแปลงที่สำคัญ 3 ประการ ประการแรก คือ มีการปรับขนาดรูปเล่มจากขนาด A4 มาเป็นขนาด A5 เพื่อให้สะดวกแก่การพกพาไปอ่านตามที่ต่างๆของท่านผู้อ่าน ประการที่สอง คือ จากเดิมที่เคยรับแต่บทความที่เขียนเป็นภาษาไทย โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อเปิดโอกาสให้ครูสอนภาษาอังกฤษในสถานศึกษาต่างๆทั่วประเทศได้เข้าถึงวารสารได้ ปัจจุบันมีการปรับให้เป็นวารสารวิชาการสองภาษา คือภาษาไทยและภาษาอังกฤษ เพื่อเตรียมวารสารให้พร้อมเข้าสู่สังคมอาเซียนในปี 2015 และสังคมวิชาการในระดับนานาชาติมากขึ้น ฉบับที่ท่านถืออยู่นี้จึงเป็นฉบับแรกที่ได้เปิดรับบทความที่เขียนเป็นภาษาอังกฤษ และมีบทความที่เขียนเป็นภาษาอังกฤษ 2 บทความ คือ บทความเรื่อง *Enhancing Students' Vocabulary Learning and Retention through Drama Activities* ของ ดร. รัชดาภรณ์ จันทร์อุดม และ บทความเรื่อง *Does Cheese Smell Like Plara? Cognitive Stylistic Perspective on the World Englishes Portrayed in "Farangs" and "At the café Lovely"* ของ อ. นกนันทน์ มนต์คงธรรม

การเปลี่ยนแปลงประการที่สาม คือ วารสารภาษาปริทัศน์ได้ขยายขอบเขตเนื้อหาทางวิชาการให้กว้างขึ้น โดยมีการเปิดรับบทความด้านภาษาศาสตร์ ภาษาอังกฤษเพิ่มเติมจากแต่เดิมที่รับเฉพาะบทความด้านการเรียนการสอน ภาษาอังกฤษ ดังจะเห็นได้จากในบทความวิจัยของ คุณนาฏฤดี ไกรฤกษ์ และ รศ. ปรีมา มัลลิกะมาส เรื่อง *การถ่ายทอดมโนทัศน์ที่สื่อคำกริยาช่วยแสดงทัศนภาวะ CAN และ CANNOT ในภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทย* ที่มีการใช้กรอบแนวคิดทฤษฎีทางภาษาศาสตร์ เช่น แนวคิดทฤษฎีวากยสัมพันธ์ และ ภาษาศาสตร์คลังข้อมูล และในบทความวิจัยของ อ. นกนันทน์ มนต์คงธรรม ที่กล่าวถึงข้างต้น ที่มีการวิเคราะห์ภาษาในวรรณกรรมโดยใช้กรอบแนวคิดด้านวจนลีลาศาสตร์ปริชาน (Cognitive Stylistics) และ อุปลักษณ์เชิงมโนทัศน์ (Conceptual Metaphor Theory)

ส่วนบทความด้านการเรียนการสอนภาษาอังกฤษนั้น ในวารสารภาษาปริทัศน์ฉบับที่ 29 นี้มีบทความที่เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอนคำศัพท์ ภาษาอังกฤษสองบทความ คือ บทความเรื่อง *การใช้กลยุทธ์แบบผสมผสานเพื่อพัฒนาความสามารถด้านคำศัพท์ภาษาอังกฤษของ นักศึกษาระดับปริญญาโท*

มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ของ อ. สุพัตรา วชิระเจริญวงศ์ และบทความเรื่อง การพัฒนาการเรียนรู้คำศัพท์และความคงทนของความรู้ของนักศึกษาผ่านกิจกรรมการแสดงละคร ของ ดร.รัชฎาภรณ์ จันทร์อุดม ที่ได้กล่าวถึงมาแล้วข้างต้น นอกจากนี้ท่านที่สนใจด้านการวัดและประเมินผล สามารถอ่านบทความเรื่อง การเปรียบเทียบสมรรถภาพภาษาอังกฤษจากผลคะแนน PSU-TEP เทียบกับ CU-TEP ในนักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษามหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ที่มีสมรรถภาพภาษาอังกฤษต่ำ ของ อ. ปณัษฐา หิรัญสาลี ได้อีกด้วย

กองบรรณาธิการวารสารภาษาปริทัศน์ และสถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย หวังเป็นอย่างยิ่งว่า บทความที่ได้รวบรวมไว้ในฉบับนี้จะเป็นประโยชน์ต่อนิสิต นักศึกษา ครู อาจารย์ และนักวิจัยด้านการเรียนการสอน ภาษาอังกฤษและภาษาศาสตร์ภาษาอังกฤษ และศาสตร์อื่นๆที่เกี่ยวข้อง

วรวรรณา เพ็ชรกิจ



สารบัญ

วารสารภาษาปริทัศน์

ฉบับที่ 29 ปีพุทธศักราช 2557

บ.ก. แกลง

การถ่ายถอดมโนทัศน์ที่สื่อคำกริยาช่วยแสดงทัศนภาวะ
CAN และ CANNOT ในภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทย 1
นาฏฤดี ไกรฤกษ์ และ ปริมา มัลลิกะมาส

การเปรียบเทียบสมิทธิภาพภาษาอังกฤษจากผลคะแนน 41
PSU-TEP เทียบกับ CU-TEP ในนักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา
มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ที่มีสมิทธิภาพภาษาอังกฤษต่ำ
*ปณัษฐา ทิรัฐาสาลี, เจิดจันท์ อดิพันธ์
เข็มทอง สีนวงศ์สุวรรณ และ อุไร หัถกิจ*

การใช้กลยุทธ์แบบผสมผสานเพื่อพัฒนาความสามารถด้านคำศัพท์ 67
ภาษาอังกฤษของนักศึกษาระดับปริญญาโท มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
สุพัตรา วชิระเจริญวงศ์

Does Cheese Smell Like Plara? 89
Cognitive Stylistic Perspective on the World
Englishes Portrayed in “Farangs” and “At the Café Lovely”
Napanant Montkhongtham

Enhancing Students’ Vocabulary Learning and Retention 117
through Drama Activities
Ratchadaporn Janudom

การถ่ายทอดมโนทัศน์ที่สื่อคำกริยาช่วยแสดงทัศนภาวะ CAN และ CANNOT ในภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทย

The Study of Conveying the Modal Auxiliary Verbs
'Can' and 'Cannot' in English into Thai

นาฏฤดี ไกรฤกษ์ และ ปริมา มัลลิกะมาส
คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

บทคัดย่อ

งานวิจัยนี้มุ่งศึกษาการถ่ายทอดมโนทัศน์ที่สื่อด้วยคำกริยาช่วยแสดงทัศนภาวะ (Modal Auxiliary Verb) Can และ Cannot จากภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทย เพื่อศึกษาปัจจัยที่ช่วยระบุความหมายของคำกริยาช่วยแสดงทัศนภาวะ Can ในภาษาอังกฤษและหากลวิธีถ่ายทอดบทแปลภาษาไทยที่มีสมมูลภาพ (Equivalence) โดยศึกษาจากคลังข้อมูลเทียบบทของงานวรรณกรรมอังกฤษซึ่งแปลเป็นไทย ผู้วิจัยสืบค้นและวิเคราะห์ข้อมูลเชิงสถิติตามวิธีการของภาษาศาสตร์คลังข้อมูล ผลการวิจัยพบว่า ปัจจัยที่ช่วยระบุความหมายของ Can มีทั้งหมด 4 ปัจจัย คือ 1) ประเภทของคำกริยาที่ปรากฏร่วมกับ Can 2) วาจก 3) การณ์ลักษณะ 4) ปัจจัยอื่นๆ ได้แก่ ปัจจัยด้านบริบทและปัจจัยด้านตัวบทในการศึกษาหากลวิธีถ่ายทอดบทแปลนั้น ผลการวิจัยแบ่งได้เป็น 3 กลุ่ม คือ 1) การถ่ายทอดความหมายของ Can โดยมีการบ่งชี้ที่ชัดเจนและมีสมมูลภาพ เช่น ใช้คำกริยาช่วย “ได้” เพื่อบ่งชี้ Can ที่สื่อความเป็นไปได้ การอนุญาต และความสามารถ 2) การถ่ายทอดความหมายของ Can โดยไม่มีการบ่งชี้ที่ชัดเจนแต่ยังมีสมมูลภาพ โดยการใช้นำนวนและกลุ่มคำในบริบทช่วยบอกความหมายของ Can ที่สื่อถึงความเป็นไปได้และความสามารถ อีกวิธีหนึ่งคือ การเปลี่ยนรูปประโยคเป็นประโยคคำสั่ง ซึ่งพบเมื่อ Can สื่อการอนุญาตแบบแนะนำอย่างหนักแน่น และ 3) การถ่ายทอดความหมายของ Can โดยไม่มีการบ่งชี้ใดๆ และอาจมีความกำกวมหรือขาดสมมูลภาพ ในกรณีนี้ต้องอาศัยบริบทในการตีความความหมายของ Can

คำสำคัญ: คำกริยาช่วยแสดงทัศนภาวะ ความหมายของ
can /cannot การแปล คลังข้อมูลเทียบบท

Abstract

This study aims to explain methods used to convey the English modal auxiliary verb *can* and *cannot* in Thai in order to explore factors that help identify the meaning of modal auxiliary verb *can*, and to find a means to produce its equivalent translation in Thai by using the parallel corpora of two English novels and their Thai versions. In searching the texts and employing statistical analysis, a corpus-based methodology has been used. The research found that the four factors which help identify the meaning of *can* are 1) verb types coexisting with *can* 2) voice 3) aspect 4) other factors such as contextual factor and textual factor. For the translation methods, the methods used can be classified into three categories. They are 1) the conveyance of the meaning of *can* by using clear markings and having equivalence in translation such as the use of auxiliary verb *dây* in marking all three meanings of *can*: possibility, permission and ability, 2) the conveyance of the meanings of *can* without any marking but having equivalence in translation by using idioms and phrases in context to convey the meaning of possibility and ability of *can* and using imperatives to convey the meaning of permission of *can* which refers to strong suggestion, and 3) the conveyance of the meanings of *can* without any marking which may create an ambiguous meaning of *can* or a non-equivalent translation. In this case, context plays an important role in interpreting the

meaning of *can*.

Keywords: modal auxiliary verb, can/cannot, meanings of can/cannot, translation, parallel corpus

บทนำ

ในภาษาอังกฤษคำกริยาช่วยแสดงทัศนภาวะ (Modal Auxiliary Verb) คือ คำกริยาช่วยที่ทำหน้าที่แสดงทัศนคติและความคิดเห็นของผู้พูด (Biber et al., 1999, 483) โดยเกี่ยวข้องกับมโนทัศน์ต่างๆ ได้แก่ ความสามารถ (Ability) การอนุญาต (Permission) ความมั่นใจว่าสิ่งนั้นต้องเกิดขึ้นแน่ๆ หรือต้องเป็นเช่นนั้นแน่ๆ (Necessity) และพันธะหน้าที่ความรับผิดชอบ (Obligation) คำกริยาช่วยแสดงทัศนภาวะหลักในภาษาอังกฤษมีทั้งหมด 9 คำ ได้แก่ Can Could May Might Must Shall Should Will Would ทั้งนี้ผู้วิจัยเลือกศึกษาคำกริยาช่วยแสดงทัศนภาวะ Can ที่ปรากฏในตัวบทวรรณกรรม เนื่องจากตามที่ปรากฏใน LSWE Corpus ในจำนวนคำกริยาช่วยแสดงทัศนภาวะหลักทั้งหมด Can มีความถี่ในการเกิดสูงเป็นอันดับ 3 รองจาก Will และ Would (Biber et al., 1999, 486) และยังสามารถสื่อความหมายได้หลากหลาย รวมทั้งในบางสถานการณ์มีความหมายซับซ้อนและกำกวม

โดยทั่วไปในภาษาอังกฤษ Can จะใช้สื่อถึง 1) ความสามารถ (Ability) 2) การอนุญาต (Permission) หรือการแนะนำอย่างจริงจัง (Strong recommendation) 3) ความเป็นไปได้ (Possibility) หากบ่อยครั้งที่ Can ในงานวรรณกรรมสื่อความหมายไม่ชัดเจนว่าบ่งชี้ถึงความหมายใดแน่ ขณะที่ในภาษาอังกฤษ Can นั้นครอบคลุมการสื่อความหมายทั้ง 3 ได้อย่างครบถ้วน สำหรับความถี่ในการเกิดของ Can ในแต่ละความหมายนั้น Leech (2004, 74) กล่าวว่า Can ที่สื่อ “ความเป็นไปได้” พบได้มากที่สุด ความหมายที่พบรองลงมาคือ “ความสามารถ” และ ความหมายที่พบน้อยกว่าทั้งสองความหมายคือ “การอนุญาต” ส่วนภาษาไทยมีวิธีสื่อมโนทัศน์นี้หลายรูปแบบ เช่น ใช้คำว่า “ได้” “เป็น” “ไหว” เพื่อสื่อถึงความสามารถ อย่างไรก็ตาม เป็นที่น่าสังเกตว่าบ่อยครั้งที่ Can ถูกแปลว่า “สามารถ” โดยทันที ทั้งๆ ที่ Can นั้นอาจจะไม่ได้สื่อถึงความสามารถ และแม้จะสื่อถึงความสามารถ คำว่า “สามารถ” นั้นตัดทิ้งหรือใช้คำอื่นแทนได้

ด้วยเหตุนี้ผู้วิจัยจึงสนใจศึกษาว่ามีปัจจัยใดที่จะช่วยระบุความหมายของ

Can ที่มีความซับซ้อนและกำกวมให้ชัดเจนขึ้นได้ ทั้งยังต้องการศึกษาว่าเมื่อถ่ายทอดมโนทัศน์ต่างๆ ของ Can มาในรูปแบบภาษาปลายทางแล้วผู้แปลสื่อความหมายได้ถูกต้องครบถ้วนตามต้นฉบับหรือไม่ เพื่อค้นหาแนวทางการถ่ายทอดมโนทัศน์ดังกล่าวจากภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทย ซึ่งอาจมีกลวิธีที่หลากหลายและนอกเหนือไปจากที่กล่าวมาข้างต้น ในการศึกษาวิจัยนั้น ผู้วิจัยจำเป็นต้องศึกษาและทบทวนผลงานที่เกี่ยวข้องหลายหมวด ดังต่อไปนี้

1. คำกริยาช่วยแสดงทัศนภาวะ Can ในภาษาอังกฤษ

คำกริยาช่วยแสดงทัศนภาวะ Can ที่เลือกศึกษามีรูปปรากฏ คือ รูปปัจจุบัน ได้แก่ Can และรูปปฏิเสธ คือ Cannot หรือ Can't เมื่อลดรูป และมี Could เป็นรูปอดีต นักภาษาศาสตร์และผู้วิจัยหลายท่านเห็นพ้องกันว่า Can นั้นมี 3 ความหมายหลัก คือ 1) ความเป็นไปได้ (Possibility) คือ เป็นไปได้ที่จะทำสิ่งต่างๆ 2) การอนุญาต (Permission) คือ ได้รับอนุญาตให้ทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งได้ 3) ความสามารถ (Ability) คือ มีความสามารถที่จะทำสิ่งใดๆ มีความสามารถพิเศษ มีพรสวรรค์ที่จะทำ (Quirk et al., 1980, 97-98; Biber et al., 1999, 492-493; Palmer, 1979, 22, 24-27, 71-75; Mohr, 1994, 37-38)

คำกริยาช่วยแสดงทัศนภาวะ Can ที่สื่อถึงความเป็นไปได้นั้น Quirk et al. (1980, 97) และ Mohr (1994, 37) เห็นว่า Can สื่อถึงความเป็นไปได้ทางทฤษฎีหรือตามสมมติฐาน (Theoretical possibility) หรือการอนุมาน (Inference) ส่วน Palmer (1979, 22, 24-27, 71-75) เสนอว่า Can ในความหมายนี้มักใช้ในประโยคที่ไม่เน้นผู้กระทำ หรือประธานของประโยค เช่น ใช้ Impersonal “You” ที่กล่าวถึงโดยทั่วไป และในประโยคที่มีคำคุณศัพท์ (Adjective) หรือคำกริยาวิเศษณ์ (Adverb) ขึ้นกว่าหรือขั้นสูงสุดหรือถูกขยายด้วย How อีกทั้งยังพบ Can ที่สื่อถึงความเป็นไปได้ ในการประเมินว่าการกระทำนั้นมีขอบเขตและอยู่ในระดับที่จะเป็นไปได้แค่ไหน และยังพบ Can ที่สื่อความหมายนี้ในประโยคกรรมวาจก (Passive voice)

ดังที่ Biber et al. (1999, 499) อธิบายไว้ว่า มีหลายกรณีที่วาจก (Voice) และการณลักษณะ (Aspect) ส่งผลต่อความหมายของ Can และโดยทั่วไป Can ซึ่งอยู่ในรูปกรรมวาจก (Active voice) มีแนวโน้มที่จะสื่อถึงความเป็นไปได้ ตรงกับที่ Leech (2004, 74) กล่าวไว้ว่าลักษณะการเกิดของ Can ในรูปประโยคกรรมวาจกนั้นพบได้บ่อยในการสื่อถึงความเป็นไปได้อันเป็นลักษณะสำคัญของ

Can ในความหมายนี้ และเสนอว่า Can ที่สื่อความเป็นไปได้จะใช้ในรูปปฏิเสธ โดยเฉพาะ นอกจากนี้ยังเกิดร่วมกับประธานของประโยคที่เป็นสิ่งไม่มีชีวิต (Inanimate subject) ซึ่งอาจมีนัยว่า Can ในความหมายนี้น่าจะมีความถี่การเกิดร่วมกับประธานที่เป็นสิ่งไม่มีชีวิตมากที่สุด ขณะที่ Can ในความหมายของความ สามารถและการอนุญาตจะเชื่อมโยงกับประธานของประโยคที่เป็นสิ่งมีชีวิต (Animate subject) Ehrman (1966, 12) อ้างถึงใน Palmer (1979, 72) กล่าวว่า ความหมายพื้นฐานของ Can คือ สื่อถึงการกระทำของคำกริยาหลักที่เกิดขึ้นโดยไม่มีอุปสรรค (Nil obstat) หรือการกระทำดังกล่าวนั้นเป็นไปได้ ซึ่งมักมีคำว่า Always มาขยาย Can โดยหมายความว่าเป็นไปได้ที่นั้นเกิดขึ้นเสมอ

ส่วน Can ที่สื่อถึงการอนุญาตนั้น Palmer (1979, 74) อธิบายว่า Can นี้มีความหมายรวมถึงการเสนอแนะ (Suggestion) การขอร้องและเรียกร้อง (Request) การสั่งให้ทำ (Command) และการกระทำด้านกฎระเบียบต่างๆ ด้วย Mohr (1994, 73) เสนอว่า นอกจากสื่อถึงการอนุญาตซึ่งในประโยคคำถามผู้ถามจะเป็นผู้ขออนุญาตจากบุคคลที่มีอำนาจแล้ว Can ยังสื่อถึงการแนะนำหรือชักชวน หรือการให้คำแนะนำอย่างหนักแน่น (Strong recommendation) โดยผู้ที่มีอำนาจมากกว่าด้วย

สำหรับ Can ที่สื่อถึงความสามารถนั้น Quirk et al. (1980, 98) ให้ข้อสังเกตว่า Can มีนัยแสดงถึงความสมัครใจ (Willingness) ด้วย โดยเฉพาะในภาษาพูด ส่วน Palmer (1979, 73) เสนอว่า เมื่อใช้ Can ในความหมายนี้ คำกริยาแท้และเนื้อความในประโยคจะมุ่งเน้นและเกี่ยวข้องกับประธานของประโยค (Subject-oriented) เช่น คุณสมบัติของประธาน โดยที่ประธานมักจะเป็นสิ่งมีชีวิต Mohr (1994, 38) กล่าวว่าในกรณีที่มีความกำกวมน้อยที่สุดนั้น Can จะบ่งชี้ถึงความสามารถทางร่างกาย นอกจากนี้ Leech (2004, 74) เสนอว่า Can ที่สื่อถึงความสามารถนั้นมีความหมายเทียบเท่ากับ be capable of (มีความสามารถและประสิทธิภาพที่จะทำได้) และ know how to (มีความรู้ว่าจะทำอย่างไร) ซึ่งสื่อถึงความสามารถที่ได้รับมาหรือเกิดขึ้นภายหลังจากการเรียนรู้หรือฝึกฝน และยังกล่าวด้วยว่า Can ในความหมายดังกล่าวจะมีลักษณะการเกิดที่จำกัดอยู่กับประโยคกรรตุวาจก

อย่างไรก็ดี มีหลายกรณีที่มีความหมายของ Can ไม่ชัดเจนและมีความกำกวม ปกติ Can จะไม่กำกวมเมื่อสื่อถึงความสามารถหรือการอนุญาต แต่บ่อยครั้งที่

Can สื่อความหมายไม่ชัดเจนว่าหมายถึงความเป็นไปได้ ความสามารถ หรือการอนุญาต ซึ่ง Palmer (1979, 74) ให้ข้อสังเกตว่า เมื่อ Can ปรากฏร่วมกับคำกริยาแสดงการรับรู้และความรู้สึก (Perception) เช่น see อาจจำแนกได้โดยพิจารณาว่า Can มีความหมายเกี่ยวข้องกับประธานของประโยคหรือมีความหมายกลางๆ (Neutral use) ที่กล่าวถึงเหตุการณ์ที่เป็นไปได้ เช่น He has marvelous eyes; he can see the tiniest detail. ประโยคนี้กล่าวถึงคุณสมบัติเฉพาะตัวของประธาน คือ marvelous eyes ดังนั้น Can จึงสื่อถึงความสามารถ นอกจากนี้ Can ที่ปรากฏร่วมกับคำกริยาต่อไปนี้อาจสื่อถึงความเป็นไปได้หรือความสามารถ ได้แก่ กริยา understand, remember, think, afford, stand, bear, face, be bothered, see (understand) และ Mohr (1994, 38) เห็นว่า Can ที่สื่อถึงความเป็นไปได้หรือความเป็นไปได้ทางกายภาพ (Physical possibility) จะซ้อนทับความหมายที่สื่อความสามารถ แต่อาจแยกแยะได้โดยพิจารณารูปแบบโครงสร้างทางวากยสัมพันธ์ (Syntactic Configuration) หรือลักษณะทางอรรถศาสตร์ (Semantic feature) ร่วมกับบทบาทของไวยากรณ์กราก (Case Grammar Roles)

2. คำที่สื่อถึงความสามารถ ความเป็นไปได้ และการอนุญาตในภาษาไทย

นววรรณ พันธุเมธา (2553, 47-48, 71-72) กล่าวว่า คำในภาษาไทยที่สื่อถึงความสามารถ ได้แก่ 1) คำกริยาแสดงสภาพหรืออาการ ได้แก่ คำว่า “ได้” “เป็น” และ “ไหว” 2) คำกริยาแสดงอาการชนิดบอกทิศทางที่ไม่ได้มุ่งแสดงการเคลื่อนที่ ซึ่งสื่อความหมายว่า “สามารถทำกริยาได้” ได้แก่ คำว่า “ออก” เช่น ยิ้มออก ส่วนคำที่สื่อถึงความเป็นไปได้ ได้แก่ คำบอกความเห็น¹ ที่แสดงความเห็นของผู้พูดเกี่ยวกับความเป็นไปได้ของกริยา ได้แก่ คำว่า “ต้อง” “ย่อม” “น่า” “อาจ” “ควร” และ “คง” คำบอกความเห็นเหล่านี้มักใช้กับคำว่า “จะ”² สำหรับคำที่ใช้สื่อการอนุญาต แนะนำ สั่งและชักชวน ได้แก่ คำเสริม³ ประเภทคำบอกมาลา ซึ่งช่วยแสดงเจตนาและท่าทีของผู้พูด และแสดงความสัมพันธ์ระหว่างผู้พูดกับผู้ฟัง เช่น “สิ” และ “นะ” เป็นต้น

¹ เป็นคำที่อยู่ในหมวดคำขยาย ประเภทคำขยายกริยา ทำหน้าที่แสดงความเห็นของผู้พูด

² “ด้วยเหตุที่ “จะ” ใช้แสดงเหตุการณ์ที่ยังมิได้เกิดขึ้น จึงมักจะใช้กับคำที่แสดงความคิดเห็นทั้งหลาย เช่น เขาน่าจะไป นั่นก็คือ เหตุการณ์นั้นๆ ยังมีได้เกิดขึ้นแต่เป็นเพียงการคาดคะเนของผู้พูด” (นววรรณ พันธุเมธา, 2553, 67)

³ คำเสริมมี 3 ประเภท คือ 1. คำบอกมาลา 2. คำบอกกราม 3. คำบอกสถานภาพ (นววรรณ พันธุเมธา, 2553, 116)

Iwasaki and Ingkaphirom (2005, 349-357) อธิบายว่า ในภาษาไทย ใช้ Potential constructions หรือ ประโยคที่สื่อความหมายถึงความเป็นไปได้ การอนุญาต ความสามารถ และความพร้อมหรือความแข็งแกร่งของร่างกายและจิตใจ ซึ่งมีอยู่ 2 ประเภทหลัก คือ 1) **Auxiliary Potential** ซึ่งจะใช้คำกริยาช่วย “เป็น” และ “ไหว” เพื่อแสดงถึงความสามารถ คล้ายกับคำอธิบายของนวนิยายพันธุ์เมธา แต่มีการอธิบายเพิ่มเติมว่า “เป็น” จะเจาะจงถึงความสามารถจากการฝึกฝน เช่น *ทิพย์เล่นดนตรีไทยเป็น* รวมทั้งนิสัยกินอาหาร ส่วน “ไหว” นั้นใช้เพื่อแสดงว่าร่างกายและจิตใจอยู่ในภาวะที่กิจกรรมต่างๆ เกิดขึ้นได้ เช่น *เดินต่อไหว* 2) **Resultative Potential** คือ ประโยคที่สื่อโดยการบอกผล หมายถึง ประโยคที่แยกเหตุการณ์หนึ่งออกเป็นสองส่วน คือ การกระทำตั้งต้นและผลที่คาดหวังไว้ โดยประกอบด้วยคำกริยาหลักและกริยาบอกผล⁴ เช่น *เขายกกระเป๋าขึ้น* (ยก คือกริยาหลัก / ขึ้น คือกริยาบอกผล) นอกจากนี้ประโยค Resultative Potential ยังแสดงถึงการใช้อุปลักษณ์ต่างๆ (metaphors) เช่น *ตอนแรกพูดไม่ออก* คำว่า “ออก” มีความหมายว่า “เคลื่อนออกจาก” แสดงอุปลักษณ์ว่า คำพูดไม่เคลื่อนที่ออกจากปาก (ไม่อาจพูดได้) (กาจบัณฑิต วงศ์ศรี, 2547,41)

3. ทฤษฎีไวยากรณ์การกร (Case Grammar Theory)

ทฤษฎีการกรทฤษฎีแรกที่อธิบายไวยากรณ์ภาษาอังกฤษ คือ ไวยากรณ์การกรของฟิลล์มอร์ (Fillmorean Case Grammar) ทฤษฎีนี้อธิบายถึงความสัมพันธ์ทางไวยากรณ์และความสัมพันธ์ทางอรรถศาสตร์ของประโยคในเวลาเดียวกัน (Fillmore, 1968) ทั้งนี้ คุก (Cook, 1989) กล่าวว่าไวยากรณ์การกรอธิบายถึงรูปแบบประโยคในด้านของภาคแสดง (Predicate) กับกรกรต่างๆ เช่น ผู้ทำ (Agent) ผู้ถูกกระทำ (Object) สถานที่ (Location) เป็นต้น และ คุก (Cook) ยังกล่าวถึงรูปแบบไวยากรณ์การกรที่ชัดเจนเป็นรูปธรรมว่ามี 7 แบบด้วยกัน ได้แก่ ไวยากรณ์การกรของฟิลล์มอร์ (Fillmore) ที่คิดค้นในปี 1968 และปี 1971 ไวยากรณ์การกรของเชฟ (Chafe) ที่คิดค้นในปี 1970 ไวยากรณ์การกรของแอนเดอร์สัน (Anderson) ที่คิดค้นในปี 1971 ไวยากรณ์การกร: ความสัมพันธ์ของใจความหลักของกรับเบอร์ (The Thematic Relations of Grubber) ที่คิดค้นในปี 1965 และแจ๊คเคนดอฟ (Jackendoff) ที่คิดค้นในปี 1972 ไวยากรณ์การกร: ทฤษฎีการกรในการวิเคราะห์ไวยากรณ์แทกมีมิก (Case Theory in Tagmemic Analysis) ของ

⁴ ข้อมูลเพิ่มเติมโดยละเอียดใน (Iwasaki and Ingkaphirom, 2005, 239-242)

ไพค์และไพค์ (Pike and Pike) ที่คิดค้นในปี 1977 และแบบไวยากรณ์การก (The Matrix Model) ของคูก (Cook) ที่คิดค้นในปี 1979

ในการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ดังกล่าวโดยหลักแล้วต้องมีความเข้าใจในเรื่องต่อไปนี้

1) โครงสร้างทางตรรกะวิทยา (Logical Structure) ของประโยค คือ ส่วนที่เสนอความหมายของประโยค ในการวิเคราะห์ความหมายนั้นต้องแยกส่วนสำคัญของประโยคคือประพจน์ (Proposition) ที่ประกอบด้วยคำกริยา 1 คำ กับ นามวลีบ่งการก 1 นามวลีหรือมากกว่า ออกจากส่วนที่ไม่สำคัญคือ ทักษณภาวะ ซึ่งเกี่ยวกับกาล (Tense) การณ์ลักษณะ (Aspect) มาลา (Mood) การปฏิเสธ (Negation) และการถาม (Question)

2) การก (Case) โครงสร้างทางตรรกะวิทยาจะแสดงบทบาทการก (Case Role) คำนามในประโยคจะถูกกำหนดบทบาทโดยคำกริยา บทบาทการกต่างๆ มีดังนี้

ตาราง 1

บทบาทการกที่กำหนดโดยคำกริยาประเภทต่างๆ

การก	ประเภทคำกริยาที่กำหนด	ตัวอย่าง
ผู้กระทำ (Agent)	คำกริยาแสดงการกระทำ (Action verb)	Mary shows Bob the book.
ผู้ประสบ (Experiencer)	คำกริยารับรู้สภาพ (Experiential verb)	Lucy appreciates good books.
ผู้รับประโยชน์ (Benefactive)	คำกริยาทำประโยชน์ (Benefactive verb)	Sam owns two cars.
ผู้ถูกกระทำ (Object)	เกิดร่วมกับคำกริยาทุกประเภท	Lucy hits her dog.
สถานที่ (Locative)	คำกริยาแสดงสถานที่ (Locative verb)	I'll meet you in Khartoum.

การกผู้กระทำและผู้ถูกกระทำ ถือเป็นกรกหลัก (Primary case) ซึ่งก่อให้เกิดคำกริยาประเภทพื้นฐาน ขณะที่กรกอื่นๆ ถือเป็นกรกรอง (Secondary case)

3) ประเภทของคำกริยา (Verb Type) ซึ่งมีทั้งสิ้นหกประเภท

ตาราง 2

ประเภทของคำกริยา (Verb Type)

ประเภทคำกริยา	เหตุการณ์	ตัวอย่าง
1. แสดงการกระทำ (Action verb)	มีผู้กระทำใช้แรงกำลังเคลื่อนไหวและในประโยคคำสั่ง	kill, carry
2. แสดงกระบวนการ (Process verb)	มีการใช้กำลัง มีการเคลื่อนที่แต่ไม่มีผู้กระทำ (Non-agentive) และมีการณ์ลักษณะต่อเนื่อง	grow, become
3. แสดงสภาพ (State verb)	แสดงสภาพ หรือสถานะของเหตุการณ์	be, cost
4. รับรู้สภาพ (Experiential verb)	ใช้การรับรู้ประสบการณ์กับผู้กระทำ แสดงอารมณ์ความรู้สึก และความนึกคิด หรือ การติดต่อสื่อสาร	tell, study
5. ทำประโยชน์ (Benefactive verb)	ใช้การรับรู้ประโยชน์ร่วมกับผู้กระทำและผู้ถูกกระทำ แสดงการครอบครอง หรือการส่งมอบทรัพย์สิน	held, acquire
6. แสดงสถานที่ (Locative verb)	ใช้การสถานที่ร่วมกับผู้กระทำ และผู้ถูกกระทำ เกี่ยวข้องกับทิศทางและสถานที่	face, run, put

คำกริยาพื้นฐานสามประเภทแรก (1-3) จะใช้เพียงการกผู้กระทำและผู้ถูกกระทำ ส่วนประเภทคำกริยาที่เหลือจะใช้การกอื่นๆ ร่วมกับการกผู้กระทำและผู้ถูกกระทำ ส่วนกรอบการ (Case frame) เป็นสิ่งที่กำหนดการปรากฏของคำกริยาแต่ละประเภท คำกริยาหนึ่งคำจะปรากฏในกรอบการได้เพียงหนึ่งกรอบเท่านั้น (Mohr, 1994)

4. ทฤษฎีไวยากรณ์ระบบหน้าที่ (Systemic Functional Linguistics)

หลักสำคัญของทฤษฎีนี้ คือ การทำความเข้าใจบริบทสถานการณ์ การใช้ภาษาผ่านทำเนียบภาษา (Register) ในมิติของ 1) ขอบเขตสัมพันธ์สาร (Field) คือ หัวข้อที่พูดถึง โดยวิเคราะห์ในระดับความหมายของวาทกรรม หน้าที่ด้านความคิด (Ideational) ที่แสดงความนึกคิดหรือประสบการณ์ 2) ความสัมพันธ์ของผู้สื่อสาร (Tenor) หมายถึง ความสัมพันธ์ระหว่างผู้พูด ระดับความสัมพันธ์ ความอาวุโส และอำนาจ 3) แบบวิธีสัมพันธ์สาร (Mode) หมายถึง ลักษณะหรือวิธีการที่ใช้สื่อสารนั้นและวิธีการที่ใช้เหมาะสมกับลักษณะหรือประเภท (Genre) ของตัวบทอย่างไร วิเคราะห์ในระดับความหมายของวาทกรรม คือ ความเรียง (Textual) ซึ่งเป็นองค์ประกอบที่แสดงการใช้ภาษาเพื่อสร้างสรรค์งานเขียน หรือการพูด (Eggins,

5. ทฤษฎีการแปลแบบตีความ (Interpretive theory) และแนวทางการแปลตามทฤษฎีวิจ্ঞากรรม (Speech act theory)

ทฤษฎีการแปลแบบตีความที่มีมาจากแนวคิดของ Lederer (จิระพรรษ บุญเกียรติ และคณะ, ผู้แปล 2540, 1-43) ซึ่งเสนอว่า การแปลคือการถ่ายทอดความหมายไม่ใช่การถ่ายทอดภาษา นักแปลต้องทำความเข้าใจสิ่งที่ผู้เขียนต้องการจะสื่อในระดับวาทกรรมซึ่งกำหนดโดยบริบทและนำความหมายระดับวาทกรรมที่เข้าใจมาถ่ายทอดด้วยรูปแบบภาษาปลายทาง ในการถ่ายทอดความหมายนักแปลต้องผละออกจากรูปแบบของภาษาต้นฉบับและไม่ยึดติดกับรูปคำ สำหรับแนวทางทางการแปลตามทฤษฎีวิจ্ঞากรรมนั้นเป็นการศึกษาคำกล่าวหรือถ้อยคำในฐานะที่เป็นการกระทำอย่างหนึ่ง โดยมุ่งศึกษาหน้าที่ของคำกริยาที่ก่อให้เกิดการกระทำ และศึกษาคำบ่งเจตนาในคำพูดนั้น ไม่ได้มุ่งศึกษาประเภทของประโยค แต่มุ่งศึกษาการกระทำขณะกล่าวถ้อยคำนั้นเป็นหลัก ทฤษฎีนี้นำมาใช้ในการสอนแปลเพื่อแก้ปัญหาในการแปลที่เกิดขึ้นจากการที่ผู้แปลไม่ทราบหน้าที่ของคำกล่าวและถ้อยคำ ดังนั้นในการแปล ผู้แปลจึงต้องหาและทำความเข้าใจคำบ่งชี้เจตนาของผู้พูดในตัวบทให้ได้ ทั้งยังต้องคำนึงถึงวจนกรรมอ้อม คือ คำกล่าวที่ผู้พูดไม่แสดงเจตนาออกมาโดยตรง แต่แฝงเจตนาของตนไว้ โดยใช้รูปภาษาหนึ่งเพื่อสื่อความอีกอย่างหนึ่ง (วรรณภา แสงอร่ามเรือง, 2552, 45-54)

6. งานวิจัยเรื่อง Modal Verbs: A Case Grammar Analysis

Mohr (1994) ได้ศึกษาการใช้ไวยากรณ์การกเพื่อแบ่งความหมายของคำกริยาช่วยแสดงทัศนภาวะในภาษาอังกฤษและพบว่า Can นั้นสื่อถึง 3 ความหมายหลัก คือ ความเป็นไปได้ตามสมมติฐาน การอนุญาต และความสามารถ (ซึ่งจะแทนด้วย CAN 1, CAN 2 และ CAN 3 ตามลำดับ) และอาจแบ่งและบ่งชี้ความหมายที่กำกวมของ Can ให้ชัดเจนได้โดยใช้ไวยากรณ์การกวิเคราะห์คำกริยาหลักที่เกิดร่วมกับ Can โดยพิจารณาประเภทคำกริยาและกรอบการก⁵ ของคำกริยา ร่วมกับ

⁵ ตัวย่อ A = Agent (การกผู้กระทำ) O = Object (การกผู้ถูกกระทำ) Os = Object with state verb (การกผู้ถูกกระทำที่เกิดกับคำกริยาแสดงสภาพ) E = Experiencer (การกผู้ประสบ) B = Benefactive (การกผู้รับประโยชน์) L = Locative (การกสถานที่) del = deleted role (การกที่ลบทิ้ง) Lex = Lexicalized คือ คำนามและคำกริยามีรูปเหมือนกัน เช่น to walk = do a walk

ลักษณะทางวากยสัมพันธ์ โดยอาศัยการตีความจากบริบทร่วมด้วยในกรณีที่น่าจะ
ทั้งสองไม่เพียงพอในการวิเคราะห์ ผลการวิจัยมีดังนี้

1) คำกริยาแสดงทัศนภาวะ Can ในความหมายที่ไม่กำกวม⁶ Can ที่สื่อถึงความเป็นไปได้ตามสมมติฐาน (CAN1) นั้นจะปรากฏร่วมกับคำกริยาพื้นฐานครบทั้ง 3 ประเภท ได้แก่ คำกริยาแสดงสภาพ แสดงกระบวนการ และแสดงการกระทำ และเกิดร่วมกับคำกริยาการรับรู้สภาพ การทำประโยชน์ และการแสดงสถานที่ ขณะที่ CAN2 และ CAN3 จะเกิดร่วมกับคำกริยาแสดงการกระทำเท่านั้น จึงสรุปได้ว่า Can ที่ปรากฏร่วมกับคำกริยาแสดงสภาพและคำกริยาแสดงกระบวนการจะเป็น CAN1 เท่านั้น ซึ่งไม่มีความกำกวมเมื่อจำแนกความหมายของ Can (ตัวอย่างต่อไปนี้จะแสดงการพิจารณา Can กับกรอการต่างๆ)

ตัวอย่าง CAN 1 ที่ใช้กับคำกริยาแสดงสภาพ (State verb)

- CAN1 + OsOs CAN1 กับคำกริยาแสดงสภาพพื้นฐาน (Basic State Verb) ที่มีกรกรผู้ถูกกระทำ 2 ตำแหน่ง เช่น The fire ant ... can be a serious health menace to human who are allergic to venom, Blasingame said. [be = state v. / the fire ant = object / a serious human health menace... = object] (Mohr, 1994, 39)

2) คำกริยาแสดงทัศนภาวะCan ในความหมายที่กำกวม Can ที่ปรากฏร่วมกับคำกริยาแสดงการกระทำนั้นจะมีความหมายที่กำกวม เนื่องจาก Can ในความหมายหลักทั้ง 3 จะปรากฏร่วมกับคำกริยาแสดงการกระทำทั้งสิ้น ส่วนใหญ่จะมีความกำกวมระหว่างความหมายของ CAN1 (ความเป็นไปได้) และ CAN 3 (ความสามารถ) ดังนั้นในการจำแนกจึงต้องพึงบริบทและลักษณะทางวากยสัมพันธ์ร่วมด้วย หากบริบทเกี่ยวข้องกับศักยภาพหรือความสามารถทางด้านร่างกาย Can จะสื่อถึงความสามารถ (CAN3) และหากบริบทบ่งบอกถึงการอนุญาตหรือแสดงอำนาจ (Authority) ของผู้พูดให้เห็นเป็นนัย Can จะสื่อถึงการอนุญาต (CAN2) ส่วนในทางวากยสัมพันธ์พบว่ากรณีลักษณะสมบูรณ์ (Perfective) จะปรากฏในประโยคที่มี CAN1 แต่ไม่ปรากฏในประโยคที่มี CAN2 และ CAN3 และประโยคที่มี CAN2 นั้นจะกล่าวถึงเหตุการณ์ในอนาคตเท่านั้น ส่วน Can ที่ปรากฏในโครงสร้าง

⁶ ศึกษาข้อมูลและตัวอย่างโดยละเอียดได้ที่ Mohr, Robert William Augustus.(1994). *Modal Verbs: A Case Grammar Analysis*. Ph.D. Dissertation. Georgetown University.

กรรมวาจก (Passive Voice) จะเป็น CAN1 ทั้งนี้จะไม่พบ CAN2 ในประโยคกรรมวาจกเพราะการขออนุญาต การอนุญาต และการแนะนำ ต้องมีผู้กระทำเสมอ ส่วน CAN3 นั้นไม่พบในประโยคกรรมวาจกเช่นกัน เพราะการใช้ประโยคกรรมวาจกเป็นการลดบทบาทผู้กระทำ ดังนั้นประโยคที่มี CAN3 จะเกิดร่วมกับคำกริยาแสดงการกระทำเป็นหลัก คือมีผู้กระทำเสมอ เช่น

- CAN + A*BO/A=B Can กับคำกริยาแสดงการกระทำในความหมายของการทำประโยชน์ (Action Benefactive Verb) ซึ่งมีกรกที่เป็นทั้งผู้ทำและผู้รับประโยชน์ประกอบกับการกผู้ถูกกระทำ เช่น Matching funds can be obtained for procurement of such items as radios, sirens and rescue trucks, he said. [obtain = action benefactive v. / ผู้กระทำของกรรมวาจกที่ถูกละไว้ = agent, experiencer / matching funds = object] (Mohr, 1994, 46) Can ในประโยคนี้มีความกำกวมระหว่าง CAN1 กับ CAN3 แต่การใช้กรรมวาจกซึ่งเป็นการลดบทบาทผู้ทำ ทำให้มีแนวโน้มที่จะบ่งชี้ว่า Can สื่อถึง CAN1

การศึกษามผลงานเกี่ยวกับคำกริยาช่วยแสดงทัศนภาวะ Can นั้นมีความสำคัญต่องานวิจัยเป็นอย่างยิ่งเพราะช่วยให้เข้าใจความหมายของ Can ในภาษาอังกฤษซึ่งมีความซับซ้อน และเข้าใจความแตกต่างทางโครงสร้างภาษาระหว่างภาษาอังกฤษและภาษาไทยในการสื่อความหมายถึงความเป็นไปได้ การอนุญาต และความสามารถได้อย่างถ่องแท้ สำหรับงานวิจัยนี้ทฤษฎีวิวยากรณ์การกเป็นทฤษฎีหนึ่งที่สำคัญยิ่ง เนื่องจากได้นำมาใช้ในการบ่งชี้การกของประโยคเพื่อจำแนกความหมายของ Can ทั้งยังนำไปใช้เพื่อให้เกิดความเข้าใจในการศึกษาและทบทวนงานวิจัยที่ใช้วิวยากรณ์การกจำแนกความหมายของ Can เรื่อง Modal Verbs: A Case Grammar Analysis โดย Mohr (1994) ซึ่งนำมาเป็นเกณฑ์การจำแนกความหมายของ Can ในงานวิจัยนี้ และยังคงต้องศึกษาทบทวนผลงานด้านภาษาศาสตร์ อันได้แก่ ระบบวิวยากรณ์เชิงหน้าที่ซึ่งจะนำไปใช้ในการวิเคราะห์วิวยากรณ์ของประโยคภาษาอังกฤษว่าช่วยให้ความหมายของ Can นั้นเด่นชัดขึ้นได้อย่างไร นอกจากนี้ ในการวิเคราะห์เปรียบเทียบประโยคแปลภาษาไทยกับประโยคภาษาอังกฤษที่มีการใช้คำกริยาช่วยแสดงทัศนภาวะ Can ยังต้องศึกษาและทบทวนทฤษฎีการแปล ได้แก่ ทฤษฎีวิัจจนกรรมและทฤษฎีการแปลแบบตีความ เพื่อให้การวิเคราะห์นั้นเป็นระบบและมีความถูกต้องมากที่สุด

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อศึกษาปัจจัยต่างๆ ที่ช่วยระบุความหมายของคำกริยาช่วยแสดงทัศนภาวะ Can และ Cannot หรือ Can't ซึ่งมีความซับซ้อนและกำกวมได้
2. เพื่อศึกษาหาแนวทางและกลวิธีการถ่ายทอดมโนทัศน์ที่สื่อโดยคำกริยาช่วยแสดงทัศนภาวะ Can และ Cannot หรือ Can't ในภาษาอังกฤษมาเป็นภาษาไทยที่สื่อความหมายได้อย่างมีสมมูลภาพ

วิธีดำเนินการวิจัย

ข้อมูลที่ใช้ศึกษาวิจัยนี้เป็นคลังข้อมูลเทียบบทจากตัวบทวรรณกรรม 2 เรื่อง คือ *Harry Potter and the Chamber of Secrets* (Rowling, J.K., 1999) ซึ่งมีขนาด 94,663 คำ และ *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban* (Rowling, J.K., 1999) ซึ่งมีขนาด 120,267 คำ เขียนโดย J.K. Rowling และฉบับแปลภาษาไทย คือ *แฮร์รี่ พอตเตอร์กับห้องแห่งความลับ* แปลโดย สุมาลี บำรุงสุข (โรว์ลิ่ง, เจ.เค., 2543) และ *แฮร์รี่ พอตเตอร์กับนักโทษแห่งอัซคาบัน* แปลโดย วลีพร หวังช่อกุล (โรว์ลิ่ง, เจ.เค., 2543) ซึ่งมีขนาด 23,613 คำและ 30,193 คำ ตามลำดับ ผู้วิจัยใช้ตัวบทที่มีผู้แปลคนละคน เพื่อให้ผลการวิจัยมีความน่าเชื่อถือ และได้ข้อมูลที่แตกต่างหลากหลาย งานวิจัยนี้ใช้วิธีการของภาษาศาสตร์คลังข้อมูลในการสืบค้นและวิเคราะห์ข้อมูลเชิงสถิติด้วยโปรแกรม ParaConc ขั้นตอนในการวิจัยคือ 1) นำคลังข้อมูลเทียบบท (parallel Corpus) ข้างต้นซึ่งเป็นคลังข้อมูลสำเร็จรูปที่เป็น plain text file (.txt) มาตรวจสอบการจัดเรียงอีกครั้งให้หน่วยประโยคทั้งสองภาษาเท่ากัน 2) สืบค้นข้อมูลโดยคัดเฉพาะประโยคที่มี Can, Cannot และ Can't ด้วยโปรแกรม ParaConc 3) วิเคราะห์และจำแนกความหมายของ Can ในภาษาอังกฤษ โดยใช้เกณฑ์ต่างๆ ที่เหมาะสม 4) นำประโยค Can ที่จำแนกความหมายแล้วมาวิเคราะห์เปรียบเทียบกับประโยคแปลภาษาไทย เพื่อหากวิธีการถ่ายทอดความหมาย พร้อมทั้งศึกษาสมมูลภาพในการแปลคำกริยาช่วยแสดงทัศนภาวะ Can

ผลการวิจัย

1. ปัจจัยที่ช่วยระบุความหมายของคำกริยาช่วยแสดงทัศนภาวะ Can

การศึกษาปัจจัยต่างๆ ที่ช่วยระบุความหมายของคำกริยาช่วยแสดงทัศนภาวะ Can ซึ่งมีผู้ศึกษาวิจัยเอาไว้แล้ว เป็นการนำปัจจัยเหล่านั้นมาใช้ในการวิเคราะห์เพื่อจำแนกความหมายของ Can ที่ปรากฏในตัวบทที่ใช้ในงานวิจัยนี้ โดยพบว่าปัจจัยดังกล่าวช่วยในการระบุความหมายของ Can ให้ชัดเจนขึ้นได้จริง

ปัจจัยต่างๆ ที่ใช้ในการวิเคราะห์เพื่อจำแนกความหมายของ Can แบ่งออกเป็น 4 ประเภทหลักๆ ตามลำดับความสำคัญ ดังนี้

1.1 ปัจจัยด้านประเภทคำกริยา (Verb Type) ที่ปรากฏร่วมกับ Can ดังที่ได้นำเกณฑ์การจำแนกคำกริยาช่วยแสดงทัศนภาวะ Can โดยใช้ไวยากรณ์การกร (Case Grammar) ของ Mohr (1994) มาประยุกต์ใช้ในการวิเคราะห์ความหมายของ Can พบว่าประเภทของคำกริยา (ดูตาราง 2) ที่ปรากฏร่วมกับ Can นั้นเป็นปัจจัยสำคัญซึ่งสามารถใช้จำแนกความหมายหรือจำกัดความหมายของ Can ให้แคบลงในเบื้องต้นได้อย่างมีประสิทธิภาพ กล่าวคือในตัวบทปกติทั่วไป คำกริยาแสดงทัศนภาวะ Can ที่ปรากฏร่วมกับคำกริยาแสดงสภาพและคำกริยาแสดงกระบวนการจะสื่อถึงความเป็นไปได้เท่านั้น ซึ่งกรณีนี้จะไม่มีความกำกวมเมื่อจำแนกความหมายของ Can เพราะคำกริยาแสดงกระบวนการจะไม่เกี่ยวข้องกับการกระทำอันเกิดจากกิจกรรมทางร่างกาย และเป็นกริยาที่ไม่มีผู้กระทำ (Agent) ซึ่งเป็นผู้กระทำกิจกรรมนั้น ทั้งนี้คำกริยาที่ปรากฏร่วมกับ Can ในทุกๆ ความหมายได้คือคำกริยาประเภทแสดงการกระทำ ซึ่งค่อนข้างซับซ้อนและกำกวม ดังนั้นในการจำแนกความหมายของ Can จึงต้องอาศัยปัจจัยอื่นๆ ร่วมด้วย อย่างไรก็ตาม หากคำกริยาประเภทแสดงการกระทำที่ปรากฏร่วมกับ Can จะแสดงให้เห็นว่าเป็นการกระทำกิจกรรมทางร่างกายอย่างเด่นชัด และในกรณีนี้ Can มักจะสื่อถึงความสามารถ

1.2 ปัจจัยด้านวาก (Voice) คำกริยาช่วยแสดงทัศนภาวะ Can ที่ปรากฏในกรรมวาก (Passive Voice) จะสื่อถึงความเป็นไปได้ เนื่องจากการใช้ประโยคกรรมวากเป็นการเปลี่ยนที่จะระบุถึงผู้กระทำ จึงไม่พบ Can ในรูปกรรมวากในขอบเขตความหมายที่สื่อถึงการอนุญาต เพราะการขออนุญาต การอนุญาต และการแนะนำ ต้องมีผู้กระทำคือผู้ขออนุญาต ผู้อนุญาตและผู้แนะนำเสมอ นอกจากนี้ยังไม่มีพบ Can ในรูปกรรมวากในความหมายที่สื่อถึงความสามารถด้วย เนื่องจากประโยคกรรมวากเป็นการลดบทบาทผู้กระทำ ดังนั้นในประโยคที่ Can สื่อถึงความสามารถหรือศักยภาพในการกระทำบางสิ่งบางอย่าง Can จะเกิดร่วมกับคำกริยาแสดงการกระทำเป็นหลัก จึงจำเป็นต้องมีผู้กระทำเสมอ กล่าวคือ มีประธานที่เป็นสิ่งมีชีวิต (หรือสิ่งไม่มีชีวิตที่ใช้ในความหมายเทียบเท่ากับสิ่งมีชีวิต)

1.3 ปัจจัยด้านการณ์ลักษณะ (Aspect) Can ที่มีรูปการณ์ลักษณะสมบูรณ์ (Perfective) จะสื่อความหมายถึงความเป็นไปได้ของเหตุการณ์ ดังนั้น

Can ลักษณะนี้จึงปรากฏในประโยคที่ Can สื่อถึงความเป็นไปได้ แต่จะไม่พบ Can ที่มีรูปการณั้ลักษณะสมบูรณ์ในประโยคที่สื่อถึงการอนุญาตและความสามารถ นอกจากนี้ประโยคที่ Can สื่อความหมายในขอบเขตของการอนุญาตจะกล่าวถึงเหตุการณ์ในอนาคตเท่านั้น เนื่องจากการขออนุญาตและการแนะนำสื่อถึงเหตุการณ์ที่จะเกิดขึ้นในอนาคต และมักปรากฏในบริบทที่เป็นการพูด

1.4 ปัจจัยอื่นๆ ได้แก่ (1) ปัจจัยด้านบริบท ในการวิเคราะห์ความหมายของ Can จะต้องพิจารณาบริบทแวดล้อมรวมถึงบริบทที่เป็นภูมิหลังของเรื่องร่วมด้วย ในกรณีของบริบทแวดล้อมอาจทำได้โดยพิจารณาเนื้อความในประโยคและประโยครอบๆ ว่ามีใจความที่มุ่งเน้นประธานของประโยค (Subject-oriented) หรือกล่าวถึงเหตุการณ์ทั่วไป หากมุ่งเน้นที่กิจกรรมทางร่างกายและศักยภาพของประธาน Can จะมีแนวโน้มว่าสื่อถึงความสามารถมากกว่าความหมายอื่น และยังอาจตีความว่าบริบทนั้นๆ ช่วยสื่อถึงความหมายใดของ Can โดยพิจารณาจากวงศัพท์ในประโยค เช่น หากบริบทมีคำที่เกี่ยวข้องกับศักยภาพ หรือกิจกรรมทางร่างกาย เช่น power carry และ hit ในกรณีนี้ความหมายของ Can ที่สื่อถึงความสามารถจะมีน้ำหนักมากขึ้น หากบริบทนั้นสื่อถึงการอนุญาต หรือแสดงอำนาจ (Authority) ของผู้พูดให้เห็นเป็นนัย และมีคำที่แสดงถึงอำนาจ เช่น ministry senior authority และ allow ความหมายของ Can ที่สื่อถึงการอนุญาตจะเด่นชัดขึ้น

ในด้านของบริบทที่เป็นภูมิหลังของเรื่องนั้นทำให้ทราบถึงความเป็นมาที่อาจเกี่ยวข้องกับความสามารถพิเศษหรือศักยภาพของตัวละคร ซึ่งอาจนำมาเป็นข้อมูลประกอบการวิเคราะห์ความหมายของ Can ที่เกี่ยวกับการกระทำของประธานในประโยคได้ และบริบทภูมิหลังยังบ่งบอกถึงความสัมพันธ์ของตัวละครในเชิงอำนาจ เช่น ระหว่างอาจารย์กับศิษย์ เจ้านายกับลูกน้อง เป็นต้น ซึ่งเมื่อนำมารวมพิจารณาความหมายของ Can แล้ว หากผู้พูดมีอำนาจเหนือกว่าผู้ฟัง ความหมายของ Can ที่สื่อถึงการอนุญาตจะเด่นชัดขึ้น (2) **ปัจจัยด้านตัวบท (Text Type)** เป็นอีกปัจจัยหนึ่งที่ส่งผลต่อความหมายของ Can เนื่องจากตัวบทนำมาวิจัยเป็นตัวบทนวนิยายแฟนตาซี ไม่ใช่เหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในชีวิตจริง จึงมีการใช้คำกริยาแสดงสภาพ ซึ่งปกติจะปรากฏร่วมกับ Can ที่สื่อถึงความเป็นไปได้เท่านั้น ในประโยคที่ Can นั้นสื่อถึงความสามารถ เช่น ในประโยค *'Hearing voices no one else can hear isn't a good sign, even in the wizarding world.'*

(*Harry Potter and the Chamber of Secrets*, p.145) ที่กล่าวถึงการได้ยินเสียงตัวบาซิลิสก์ ซึ่งไม่ใช่ “การได้ยิน” ตามธรรมชาติของมนุษย์ hear เป็นคำกริยาแสดงสภาพที่เกี่ยวกับการรับรู้ ซึ่งจะเกิดร่วมกับ Can ที่สื่อถึงความเป็นไปได้ เนื่องจากเป็นวรรณกรรมแฟนตาซี hear ในที่นี้จึงเป็น “ความสามารถพิเศษ” ที่คนอื่น ๆ (no one else) หรือมนุษย์ทั่วไปไม่มี เพราะไม่ใช่ความสามารถของคนทั่วไปที่เกิดขึ้นเองตามธรรมชาติ

2. ผลการวิจัยเชิงปริมาณ และการจำแนกความหมายของคำกริยาช่วยแสดงทัศนภาวะ Can

ข้อมูลในตาราง 3 แสดงให้เห็นว่าประเภทของคำกริยานั้นช่วยบอกความหมายของ Can ได้ในเบื้องต้น หรือช่วยจำกัดความหมายให้แคบลงได้ เช่น หาก Can เกิดกับคำกริยาแสดงกระบวนการหรือแสดงสภาพ Can จะสื่อถึงความเป็นไปได้ และหากมีการกระทำเป็นสิ่งมีชีวิต Can มักจะสื่อถึงความสามารถ

ตัวอย่าง คำกริยาช่วยแสดงทัศนภาวะ Can ที่สื่อถึงความเป็นไปได้

‘But I’m not Muggle – born – how can I be in danger from the Chamber?’ (*Harry Potter and the Chamber of Secrets*, p. 178)

ตาราง 3

จำนวนประเภทคำกริยาที่พบในแต่ละความหมายของคำกริยาช่วยแสดงทัศนภาวะ Can

ประเภทคำกริยา	คำกริยาแสดงการกระทำ	คำกริยาแสดงสภาพ	คำกริยาแสดงกระบวนการ	รวม
Can ที่มี ความหมายบ่งชี้ ความเป็นไปได้	67 (48.9%)	59 (43.07%)	11 (8.03%)	137

Can ที่มี ความหมายบ่งชี้ การอนุญาต	88 (100%)	-	-	88
Can ที่มี ความหมายบ่งชี้ ความสามารถ	123 (97.62%)	3 (2.38%)	-	126
Can ที่มี ความหมายกำกวม	1 (100%)	-	-	1
Can ที่ระบุ ความหมายไม่ได้	4 (100%)	-	-	4
รวม	283 (79.49%)	62 (17.41%)	11 (3.09%)	356

Can ที่สื่อถึงความเป็นไปได้กับคำกริยาแสดงสภาพ มักไม่กำกวม เพราะคำกริยานี้ไม่เกี่ยวข้องกับกิจกรรมทางร่างกายและไม่มีการกผู้กระทำ ดังนั้นจึงไม่อาจตีความว่าสื่อถึงการอนุญาตและความสามารถ ซึ่งเกี่ยวข้องกับกิจกรรมทางร่างกาย ในตัวอย่างนี้ be เป็นคำกริยาแสดงสภาพ ซึ่งมีรอบการก คือ Os ประธาน I นั้นเป็นการกผู้ถูกกระทำ (O) ภาคแสดง คือ in danger ... ซึ่งเป็นลักษณะสถานการณ์ ดังนั้นความหมายของ Can จึงตีความได้ว่า how it is possible that ... ซึ่งไม่ซับซ้อน

‘Harry Potter asks if he can help Dobby... (*Harry Potter and the Chamber of Secrets*, p. 15)

Can ที่สื่อถึงความเป็นไปได้กับคำกริยาแสดงการกระทำ มักสื่อความหมายซับซ้อนและคาบเกี่ยวระหว่างความเป็นไปได้และความสามารถ help เป็นคำกริยาแสดงการกระทำในความหมายของการทำประโยชน์ มีรอบการก คือ ABO (O=B) มีผู้กระทำ คือ he และมี Dobby เป็นผู้ถูกกระทำและผู้รับผลประโยชน์ในเวลาเดียวกัน Can นั้นอาจตีความได้ว่า “แฮร์รี่มีศักยภาพที่จะช่วยต๊อบบี้ได้” หรือ “เป็นไปได้ว่าแฮร์รี่จะช่วยต๊อบบี้ได้” ผู้วิจัยสรุปว่า Can นี้สื่อถึงความเป็นไปได้เพราะ 1) บริบทแวดล้อมมิได้กล่าวถึงการกระทำทางร่างกายที่เด่นชัด 2) บริบทภูมิหลังของเรื่องขยายความให้เข้าใจว่า ต๊อบบี้ถูกเลี้ยงไว้เป็นทาสและจะไม่ได้รับการปลดปล่อยจนกว่าเจ้านายจะมอบเสื้อผ้าให้ ดังนั้นถึงแฮร์รี่จะมี “ความสามารถ” ในการใช้เวทมนตร์ก็เป็นไปไม่ได้ที่จะช่วยปลดปล่อยต๊อบบี้

ตัวอย่าง คำกริยาช่วยแสดงทัศนภาวะ Can ที่สื่อถึงการอนุญาต

ประเภทของคำกริยาที่มักเกิดร่วมกับ Can ในความหมายนี้ คือ คำกริยาแสดงการกระทำ

'Kindly wait outside while I have a quick word with Miss Granger about her timetable, then we can go down to the feast together.' (*Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*, p. 90)

ในตัวอย่างนี้ความหมายของ Can อาจคาบเกี่ยวระหว่างความเป็นไปได้และการอนุญาต เพราะ go เป็นคำกริยาแสดงการกระทำ ในความหมายเกี่ยวกับสถานที่ มีกรอบการก คือ AOL มี We เป็นผู้กระทำและเป็นผู้ถูกกระทำในเวลาเดียวกัน และ “down to the feast...” เป็นการกสถานที่ แต่ Can มีแนวโน้มว่าสื่อถึงการอนุญาตมากกว่า เพราะ 1) มีประธาน “We” (inclusive) พุทธรวมถึงพวกเรา ที่มักจะบอกการเสนอแนะ แนะนำหรือชักชวน ซึ่งรวมอยู่ในขอบเขตความหมายของการอนุญาต 2) ลักษณะการใช้ภาษาาระหว่างศาสตราจารย์มักกอนนากัลและแฮร์รี่ ในบริบทต่างๆ ซึ่งบอกถึงสถานะที่ต่ำกว่าของแฮร์รี่และบ่งบอกถึงอำนาจของผู้พูดคืออาจารย์ในการตัดสินใจทำสิ่งต่างๆ นั้นทำให้ความหมายของการอนุญาตชัดเจนขึ้น

ตัวอย่าง คำกริยาช่วยแสดงทัศนภาวะ Can ที่สื่อถึงความสามารถ

'They can carry immensely heavy loads, their tears have healing powers and they make highly faithful put.' (*Harry Potter and the Chamber of Secrets*, p. 207)

ความสามารถจะเกี่ยวข้องการกระทำเสมอ โดยเฉพาะกิจกรรมทางร่างกาย ในตัวอย่างนี้ carry เป็นคำกริยาแสดงการกระทำ มีขอบเขตความหมายของผู้รับประโยชน์ มีกรอบการก คือ ABO และ Can นี้สื่อถึงความสามารถอย่างชัดเจน เพราะ 1) carry แสดงการกระทำที่เป็นรูปธรรมอย่างเด่นชัด และเป็นกิจกรรมทางร่างกายซึ่งแสดงศักยภาพของนกฟีนิกซ์ 2) บริบทวลี “immense heavy loads” บ่งบอกว่าการแบกของน้ำหนักมหาศาลต้องพึ่งศักยภาพของร่างกาย 3) คำว่า “power” บ่งบอกถึงความสามารถพิเศษของนกฟีนิกซ์

ตัวอย่าง คำกริยาช่วยแสดงทัศนภาวะ Can ที่มีความหมายกำกวม

'Right', and George said briskly, 'don't forget to wipe it after you've used it-' '-or anyone can read it.' Fred said warningly. (*Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*, p. 193)

ในบริบทนี้เฟรนด์กับจอร์จกำลังสอนแฮร์รี่ใช้แผนที่ตัวกวาน ‘or anyone can read it’ อาจตีความว่ากล่าวถึงความสามารถในการอ่านก็ได้ เพราะถ้าลบแผนที่ที่ทั้งใครๆ ก็ “ไม่สามารถ” แต่ก็อาจตีความว่าแสดงถึงความเป็นไปได้ก็ได้เช่นกัน เพราะถ้าลบแผนที่คนอื่นๆ ก็ “ไม่มีทาง” อ่านได้

ตัวอย่าง คำกริยาช่วยแสดงทัศนภาวะ Can ที่ระบุความหมายไม่ได้

Can ในกรณีนี้เกิดขึ้นกับคำกริยา imagine ซึ่งพบทั้งหมด 4 ประโยค ซึ่งใช้กริยาดังกล่าวในลักษณะของการแสดงออกที่เป็นลักษณะเฉพาะ (Fixed Expression) เช่น “Can you imagine...” และ “you can imagine...” เป็นการพูดเพื่อแสดงออกถึงความรู้สึกและความคิดเห็นของผู้พูด เช่น

‘Can you imagine me taking exams with this?’ he said to Harry, holding up his wand, which had just started whistling loudly. (*Harry Potter and the Chamber of Secrets*, p. 284)

ในบริบทนี้ รอนกำลังบ่นกับแฮร์รี่ว่าไม้กายสิทธิ์ของเขาพัง และการสอบใช้ไม้กายสิทธิ์ก็ใกล้เข้ามาแล้ว “Can you imagine...” ในประโยคนี้หากจะตีความว่าบ่งชี้ถึงความสามารถ คือ รอนถามถึงความสามารถของแฮร์รี่ว่ามีศักยภาพที่จะจินตนาการตามที่รอนบอกได้หรือไม่ ก็ไม่น่าจะเป็นไปได้ หรือหากจะมองว่าบ่งชี้ความเป็นไปได้ คือ รอนถามว่าเป็นไปได้ไหมที่แฮร์รี่จะจินตนาการตามที่บอก ก็ไม่น่าจะเป็นไปได้เช่นกัน ดังนั้น Can อาจมีความหมายอื่นอีก และอาจแปลประโยคนี้ได้ว่า “ลองนึกดู...”

ผู้วิจัยเห็นว่าการใช้ไวยากรณ์การวิเคราะหัจำแนกความหมายของ Can นั้นมีประโยชน์ในเบื้องต้น และช่วยจำกัดความหมายของ Can ให้แคบลงได้ แต่ยังไม่เพียงพอที่จะใช้จำแนกได้ในทุกๆ ประโยค โดยเฉพาะเมื่อ Can เกิดร่วมกับคำกริยาประเภทแสดงการกระทำ ซึ่งปรากฏในทุกความหมายของ Can จึงต้องใช้แนวทางดังกล่าวร่วมกับทฤษฎีทางภาษาศาสตร์ข้างต้น และต้องพิจารณาถึงบริบทแวดล้อมและบริบทที่เป็นภูมิหลังของเรื่องด้วย

3. ผลการวิเคราะห์กลวิธีการถ่ายทอดมโนทัศน์ที่สื่อด้วยคำกริยาช่วยแสดงทัศนภาวะ Can

ในหัวข้อนี้ผู้วิจัยวิเคราะห์กลวิธีการถ่ายทอดมโนทัศน์ของคำกริยาช่วยแสดงทัศนภาวะ Can ในบทแปลภาษาไทยในแต่ละกลุ่มความหมาย เพื่อศึกษาว่าการถ่ายทอดมโนทัศน์ที่สื่อด้วย Can จากภาษาอังกฤษมาเป็นภาษาไทยใช้กลวิธี

ได้บ้าง และการสื่อมนต์คนนั้นก็มีสมมูลภาพหรือไม่ อย่างไร

3.1 กลวิธีการถ่ายทอดมนต์คนที่สื่อด้วยคำกริยาช่วยแสดงทัศนภาวะ Can โดยมีการบ่งชี้ชัดเจนและมีสมมูลภาพ (Equivalence) ทาง ความหมาย

กลวิธีการถ่ายทอดมนต์คนที่สื่อด้วย Can มีความหลากหลายและ
ถ่ายทอดได้ด้วยตัวบ่งชี้ต่างๆ ซึ่งเมื่อวิเคราะห์แล้วพบว่าผู้แปลรักษามนต์คนที่สื่อ
ด้วย Can ได้อย่างครบถ้วนและมีสมมูลภาพ ดังนี้

ตัวอย่าง

ความเป็นไปได้

- คำกริยาช่วย “ได้” (หน้าคำกริยา⁷)

“He’s got dark powers the rest of us can only dream of!” Pettigrew
shouted shrilly. (*Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*, p. 368)

“เขามีพลังมืดที่คนอย่างเราได้แค่ฝันถึง!” เพ็ตติกรูว์ ตะโกนเสียงแหลม (*แฮร์รี่ พอตเตอร์ กับนักโทษแห่งอัซคาบัน*, น. 438)

- คำบอกความเห็น

คำว่า “คง” แสดงการคาดคะเนความเป็นไปได้ของเหตุการณ์ คำว่า
“อาจ” แสดงถึงความเป็นไปได้ว่ามีโอกาสเกิดขึ้น และคำว่า “น่า” หรือ “น่าจะ”
แสดงความเป็นไปได้โดยพิจารณาจากสภาพการณ์ ส่วนคำว่า “ต้อง” แสดงความ
เชื่อมั่นว่าเหตุการณ์นั้นมีความเป็นไปได้

“Can’t hurt to have a poke around,” said Harry, dropping his bag and
getting to his hands and knees so that he could crawl along, searching
for clues. (*Harry Potter and the Chamber of Secrets*, p. 154)

“คงไม่เป็นไรถ้าจะดูอะไรสักหน่อย” แฮร์รี่พูด เขาวางกระเป๋านักเรียนลง และคุกเข่า
คลานบนพื้นเพื่อหาร่องรอย (*แฮร์รี่ พอตเตอร์ กับห้องแห่งความลับ*, น. 189)

“Books can be misleading,” said Lockhart delicately. (*Harry Potter and the
Chamber of Secrets*, p. 297)

“หนังสืออาจทำให้เข้าใจผิดกันได้” ล็อกฮาร์ทบอกอย่างระมัดระวัง (*แฮร์รี่ พอตเตอร์ กับ
ห้องแห่งความลับ*, น. 356)

⁷ มนต์ชัย เดชงพิพัฒน์สกุล และ กิตติมา อินทร์มพรรย์ (2553) กล่าวว่า “ได้” ที่ปรากฏหน้ากริยาหลักเป็น
extensional intransitive verb มีความหมายว่า “ได้โอกาส หรือ มีโอกาส” ดังนั้นเมื่อกล่าวถึงเหตุการณ์ หรือ การ
กระทำใดๆ มีโอกาสจะเกิดขึ้น ย่อมหมายความว่า “มีความเป็นไปได้” ที่จะเกิดขึ้น

“You can’t all have forgotten the password – excuse me, I’m Head Boy-” (*Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*, p. 169)

“ไม่น่าจะลืมรหัสผ่านกันหมดทุกคนนี่นา – ของทางหน่อย ฉันเป็นประธานนักเรียน” (แฮร์รี่ พอตเตอร์ กับนักโทษแห่งอัซคาบัน, น. 195)

“It can’t have been a death omen,” he told his reflection defiantly. (*Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*, p. 54)

“มันต้องไม่ใช่ลางมรณะหรอก” เขาพูดกับเงาในกระจกอย่างตื้อตึง (แฮร์รี่ พอตเตอร์ กับนักโทษแห่งอัซคาบัน, น. 73)

ตาราง 4

กลวิธีการถ่ายทอดมโนทัศน์ที่สื่อด้วย Can ที่ถ่ายทอดได้ด้วยตัวบ่งชี้ต่างๆ

ความหมาย	กลวิธีการถ่ายทอดความหมาย	จำนวน / ประโยค
ความเป็นไปได้	1. ใช้คำกริยาช่วย “ได้” ⁸ (จะ...ได้) ที่ปรากฏทั้งหน้าและหลังคำกริยา / “จะ” ⁹	56 (ได้) / 9 (จะ)
	2. ใช้คำบอกความเห็น: คง อาจ น่า ต้อง	24
	3. ใช้กลุ่มคำ: เป็นไปได้ / เป็นไปไม่ได้ / ไม่มีทาง	6
	4. ใช้คำกริยาเรียง: หา-เจอ	1
การอนุญาต	1. ใช้คำกริยาช่วย: “ได้” (จะ...ได้ / ได้...นะ) ที่ปรากฏทั้งหน้าและหลังคำกริยา / “จะ”	50 (ได้) / 2 (จะ)
	2. ใช้คำเสริม ประเภทคำบอกเวลา: นะ สิ/ซี เถอะ น่า	7
	3. ใช้คำบ่งชี้เจตนา:ขอ ขออนุญาต สั่ง	14
	4. ใช้คำกริยา “ให้”	2
ความสามารถ	1. ใช้คำกริยาช่วย: สามารถ / ได้ (ที่ปรากฏทั้งหน้าและหลังคำกริยา) / เป็น / ไหว / อาจ	(14) สามารถ / (77) ได้ / (2) เป็น / (4) ไหว / (2) อาจ
	2. ใช้กริยาเรียง: คิด-ออก บอก-ถูก ฯลฯ	9

- การบ่งชี้ด้วยกลุ่มคำ

⁸ มนต์ชัย เดชะพิพัฒน์สกุล และ กิติมา อินทร์พรชัย (2553) อธิบายว่า “ได้” เป็นกริยาวิเศษณ์ มีความหมายว่า “สามารถ เป็นไปได้ หรือ อนุญาต”

⁹ อภิญา สร้อยสุรห่า (2553) กล่าวว่า คำว่า “จะ” ที่ปรากฏในทุกบริบททางวากยสัมพันธ์จะแสดงความหมายของสถานะเหตุการณ์ที่ไม่เกิดขึ้นจริงในบริเวณทางอรรถศาสตร์ต่างๆ ได้แก่ ความน่าจะเป็น ความเป็นไปได้ ความตั้งใจ และเจตนา อนาคตกาล เหตุการณ์เงื่อนไข เหตุการณ์แสดงประสบการณ์ การอนุมาน วัตถุประสงค์ การเริ่ม และจุดมุ่งหมาย

“You can’t know that, Potter,” said Professor McGonagall, quite kindly, “not until you’ve flown it, at any rate, and I’m afraid that is out of the question until we’re certain that it has not been tempered with.” (*Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*, p. 232)

“เธอไม่มีทางรู้ได้หรอก พอตเตอร์” ศาสตราจารย์มักกอนกัลพูดด้วยน้ำเสียงออกจะอ่อนโยนทีเดียว “จนกว่าเธอจะขี่มัน ไม่ว่าจะยังไงก็เถอะฉันไม่ให้อย่างนั้นจนกว่าเราจะแน่ใจว่ามันไม่ได้ลงคาถาเอาไว้” (*แฮร์รี่ พอตเตอร์ กับนักโทษแห่งอัซคาบัน*, น. 280)

- หน่วยสร้างกริยาเรียง¹⁰

“Sell them a key that keeps shrinking to nothing so they can never find it when they need it...” (*Harry Potter and the Chamber of Secrets*, p. 38)

“ขายกุญแจให้กับพวกมักเกิ้ล แล้วกุญแจก็หดลงเรื่อยๆ จนหายไป พวกมักเกิ้ลก็จะหากุญแจไม่เจอเวลาที่ต้องการใช้ขึ้นมา” (*แฮร์รี่ พอตเตอร์ กับห้องแห่งความลับ*, น. 56)

- คำกริยาช่วย “จะ”

“Know only that no harm can befall you whilst I am here.” (*Harry Potter and the Chamber of Secrets*, p. 101)

“ให้รู้ไว้ว่าจะไม่มีอันตรายเกิดกับพวกเธอตราบเท่าที่ฉันอยู่ที่นี้” (*แฮร์รี่ พอตเตอร์ กับห้องแห่งความลับ*, น. 127)

การอนุญาต

- คำกริยาช่วย “ได้”

“You can go up to bed, dear” she added to Harry. (*Harry Potter and the Chamber of Secrets*, p. 35)

“ส่วนเธอไปนอนได้” นางวิสลีย์บอกแฮร์รี่ (*แฮร์รี่ พอตเตอร์ กับห้องแห่งความลับ*, น. 53)

- คำกริยาช่วย “จะ”

“Well, that fits in nicely, we can go and get all your things then, too,” said Mrs. Weasley, starting to clear the table. (*Harry Potter and the Chamber of Secrets*, p. 45)

¹⁰ หน่วยสร้างที่ประกอบด้วยคำกริยาจำนวนตั้งแต่ 2 คำขึ้นไปเรียงกันโดยไม่มีคำเชื่อมใดๆ ปรากฏระหว่างคำกริยา เช่น *เขานั่งดูโทรทัศน์* *แดงนั่งอ่านหนังสือ* (กึ่งกาณจน์ เทพกาญจนา, 2553, 66)

“นั่นแหละ เหมาะเจาะมาก เราก็จะไปซื้อของให้พวกเธอด้วย” นางวีสลีย์บอก พลาง
เริ่มเก็บโต๊ะอาหาร (แฮร์รี่ พอตเตอร์ กับห้องแห่งความลับ, น. 64)

ตัวบ่งชี้ “จะ” แสดงความหมายของการอนุญาตในขอบเขตความหมาย
ของการแนะนำและชักชวน

- ตัวบ่งชี้ที่เป็นคำเสริม¹¹ ประเภทคำบอกมาลา

“Excellent, you can lend me some.” (Harry Potter and the Prisoner of
Azkaban, p. 106)

“ยอดไปเลย ให้ฉันยืมบ้างนะ” (แฮร์รี่ พอตเตอร์ กับนักโทษแห่งอัซคาบัน, น. 132)

- การบ่งชี้ด้วยคำกริยา “ให้”

“Listen, can I still have a go on it?” (Harry Potter and the Prisoner of
Azkaban, p. 249)

“นี่แน่ะ ยังยอมให้ฉันลองอยู่หรือเปล่า” (แฮร์รี่ พอตเตอร์ กับนักโทษแห่งอัซคาบัน,
น. 300)

ในประโยคยังมีคำว่า “ยอม” ซึ่งบอกให้รู้ว่าเห็นด้วยและไม่ขัด มาเน้น
การอนุญาตให้เด่นชัดขึ้น

ความสามารถ

- คำกริยาช่วย “ได้”

“Just because a wizard doesn’t use Dark Magic, doesn’t mean he can’t
(use), Miss Pennyfeather,” snapped Professor Binns. (Harry Potter and
the Chamber of Secrets, P. 152)

“ฟังนะ การที่พ่อมดไม่ใช่เวทมนตร์มืด ไม่ได้หมายความว่า เขาใช้ไม่ได้ นะ มีสเพน
นี่เฟเธอร์” ศาสตราจารย์บิเนสได้กลับ (แฮร์รี่ พอตเตอร์ กับห้องแห่งความลับ, น.
187)

- คำกริยาช่วย “เป็น”

“Sure you can manage that broom, Potter?” said a cold, drawling
voice. (Harry Potter and the Prisoner of Azkaban, p. 258)

“แน่ใจหรือว่านายขี่ไม้กวาดนั้นเป็นนะ พอตเตอร์” เสียงเย็นๆ ยานๆ ดังขึ้น (แฮร์รี่
พอตเตอร์กับนักโทษแห่งอัซคาบัน, น. 311)

¹¹ นววรรณ พันธมธธา (2553, 116-125) อธิบายว่า คำเสริม คือ คำที่เสริมเข้าไปในประโยค ช่วยแสดงเจตนาและ
ท่าทีของผู้พูดและแสดงความสัมพันธ์ระหว่างผู้พูดกับผู้ฟัง (ดู “คำเสริม” เพิ่มเติมที่ นววรรณ พันธมธธา (2553,
116-138))

- คำกริยาช่วย “อาจ”¹²

I cannot make you take Sirius Black seriously. (*Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*, p. 290)

ครูไม่อาจจะทำให้เธอเห็นเรื่องซีเรียส แบล็ก เป็นเรื่องสำคัญได้ (แฮร์รี่ พอตเตอร์ กับนักโทษแห่งอัซคาบัน, น. 348)

- หน่วยสร้างกริยาเรียง

ตัวอย่างคูกริยาเรียงที่พบมี คิด/นึก – ออก, หา-เจอ, พาไป – ถึง, บอก

– ถูก, จับ – อยู่ เป็นต้น

“Can you think of anyone at school with a grudge against you?” (*Harry Potter and the Chamber of Secrets*, p. 29)

“นายคิดออกไหมว่ามีใครที่โรงเรียนที่มีเรื่องกินใจกับนาย” (แฮร์รี่ พอตเตอร์กับห้องแห่งความลับ, น. 45)

น่าสังเกตว่าคำว่า “ได้” สื่อความหมายของ Can ได้ทั้ง 3 ความหมาย คือความเป็นไปได้ การอนุญาต และความสามารถ เช่นเดียวกับ Can ในภาษาอังกฤษส่วนใหญ่ “ได้” ที่เกิดร่วมกับตัวบ่งชี้ “จะ” นั้นสื่อความเป็นไปได้ ขณะที่ “ได้” ที่ปรากฏเดี่ยวๆ จะสื่อความสามารถ ส่วนคำว่า “จะ” มักพบในการบ่งชี้ Can ที่สื่อความเป็นได้และการอนุญาตที่เป็นการแนะนำหรือชักชวน คำว่า “จะ” ที่พบในการวิจัยนี้แสดงความหมายได้ทั้งการคาดคะเนความเป็นไปได้ และแสดงความตั้งใจหรือเจตนาของผู้พูด

3.2 กลวิธีการถ่ายทอดมโนทัศน์ที่สื่อด้วยคำกริยาช่วยแสดงทัศนภาวะ

Can โดยไม่มีการบ่งชี้แต่มีสมมูลภาพทางความหมาย

ในกรณีนี้เมื่อดูเผินๆ อาจเห็นว่าความหมายของ Can ในประโยคภาษาไทยนั้นคลุมเครือ ซึ่งมักพบใน Can ที่เกิดร่วมกับคำกริยาแสดงสภาพและแสดงกระบวนการเป็นส่วนใหญ่ แต่เมื่อวิเคราะห์แล้วพบว่าผู้แปลรักขามโนทัศน์ที่สื่อโดย Can ไว้ได้อย่างครบถ้วนโดยใช้กลวิธีการถ่ายทอดมโนทัศน์ดังนี้

ตาราง 5

กลวิธีการถ่ายทอดมโนทัศน์ที่สื่อด้วย Can ที่ไม่มีการบ่งชี้แต่มีสมมูลภาพทางความหมาย

¹² พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน (2542) ให้ความหมายไว้ว่า “อาจ” เป็นคำกริยาช่วยหมายถึงสามารถ

ความหมาย	กลวิธีการถ่ายทอดความหมาย	จำนวน / ประโยค
ความเป็นไปได้	1. ใช้สำนวนภาษาที่เป็นวจนลีลาของผู้แปล	8
	2. ใช้กลุ่มคำในบริบทสื่อความหมาย เช่น จริงๆ แน่ๆ ด้วย ทุกที่แหละ	7
การอนุญาต	1. ใช้ประโยคบอกให้ทำ	3
ความสามารถ	1. ใช้สำนวนภาษาที่เป็นวจนลีลาของผู้แปล	3
	2. ใช้กลุ่มคำในบริบทสื่อความหมาย	1

ตัวอย่าง

ความเป็นไปได้

- ประโยคที่ใช้สำนวนภาษาที่เป็นวจนลีลาของผู้แปล

“I can't believe this,” Harry muttered, running a hand along the Firebolt, while Ron sank onto Harry's bed, laughing his head off at the thought of Malfoy. (*Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*, p. 224)

“ไม่อยากเชื่อเลย” แฮร์รี่พิมพ์่า เอามือลูบไปตามไม้กวาดไฟโรโบลต์ขณะที่รอนทั้งตัว จมลงไปในที่นอนของแฮร์รี่หัวเราะจนจอยเมื่อนึกถึงมัลฟอย (*แฮร์รี่ พอตเตอร์ กับนักโทษแห่งอัซคาบัน*, น. 270)

สำนวน “ไม่อยากเชื่อ” นี้ตีความได้ว่าผู้พูดไม่คิดว่าเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นจะ เป็นไปได้ และพบใน Can ที่ปรากฏร่วมกับกลุ่มคำกริยาแสดงสภาพ ได้แก่ คำกริยา believe และ be

- ประโยคที่ใช้คำหรือกลุ่มคำในบริบทช่วยสื่อความหมาย

“There can't be any other reason.” (*Harry Potter and the Chamber of Secrets*, p. 295)

“ไม่มีเหตุผลอื่นๆ แน่ๆ” (*แฮร์รี่ พอตเตอร์ กับห้องแห่งความลับ*, น. 354)

การอนุญาต

- ประโยคที่เป็นประโยคบอกให้ทำ

“He can go to Azkaban ... just don't kill him.” (*Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*, p. 375)

“เอาเขาไปเข้าคุกอัซคาบัน...ขออย่าฆ่าเขาเลยฮะ” (*แฮร์รี่ พอตเตอร์ กับนักโทษแห่งอัซคาบัน*, น. 447)

ความสามารถ

- ประโยคที่ใช้สำนวนภาษาที่เป็นวจนลีลาของผู้แปล

“*Can't do nuffink underwater.*” (*Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*, p. 34)

“ถ้าเป็นได้น้ำก็จ๋อย” (แฮร์รี่ พอตเตอร์ กับนักโทษแห่งอัซคาบัน, น. 50)

ผู้แปลเลือกใช้คำว่า “จ๋อย” ซึ่งเป็นภาษาพูดและเป็นภาษาวัยรุ่น เพราะตามบริบทผู้พูดเป็นวัยรุ่น พูดจาห่ามๆ หากเลือกแปลว่า “ทำอะไรไม่ได้” ก็จะไม่เข้ากับลักษณะตัวละครและชาวอรรถรส

- ประโยคที่ใช้คำหรือกลุ่มคำในบริบทช่วยสื่อความหมาย

“I can't work, I can't concentrate,” she said nervously. There was a great deal of noise. (*Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*, p. 302)

“ฉันท่องหนังสือไม่ได้ ไม่มีสมาธิ” เธอพูดอย่างตื่นเต้น เสียงพูดคุ้ยดังจ๊อกแจ๊กจ๊อแจ (แฮร์รี่ พอตเตอร์ กับนักโทษแห่งอัซคาบัน, น. 362)

คำว่า “ไม่มีสมาธิ” นั้นมุ่งที่ผลของการกระทำตามความสามารถว่าเพราะมีเสียงดังจึงทำให้ศักยภาพในการรวบรวมสมาธิลดลงและทำไม่ได้

น่าสังเกตว่าการใช้สำนวน และคำหรือกลุ่มคำในบริบทช่วยสื่อความหมายนั้นพบใน Can ที่สื่อถึงความเป็นไปได้และความสามารถ ส่วนอีกกลวิธีหนึ่งได้แก่ การเปลี่ยนรูปประโยคเป็นรูปประโยคบอกให้ทำ พบใน Can ที่สื่อถึงการอนุญาตในความหมายของการแนะนำที่หนักแน่นและจริงจังเท่านั้น

จากการวิเคราะห์ ผู้วิจัยพบประโยคที่ถ่ายทอดมโนทัศน์ของ Can ได้ อย่างมีสมมูลภาพโดยใช้รูปประโยคที่ใกล้เคียงกับต้นฉบับภาษาอังกฤษ คือ ใช้คำกริยาช่วยร่วมกับคำกริยาหลัก เช่น “สามารถ” “ได้” เป็น” “ไหว” และ “จะ” หรือใช้คำเสริม คำบอกความเห็น และหน่วยสร้างกริยาเรียง ทั้งนี้มีประโยคจำนวนหนึ่งที่ผู้แปลเลือกถ่ายทอดโดยใช้รูปประโยคที่ไม่มีการบ่งชี้ความหมายชัดเจนและเปลี่ยนกลวิธีการถ่ายทอดให้แตกต่างกับต้นฉบับ ทั้งนี้ปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อการเลือกใช้รูปประโยคที่ต่างจากต้นฉบับ คือ ปัจจัยด้านผู้แปล โดยผู้แปลได้ตีความและขยายความเพิ่มเติมแทนที่จะแปลตามประโยคภาษาอังกฤษ ซึ่งอาจเกิดจากความแตกต่างระหว่างภาษาทั้งสอง อีกทั้งภาษาไทยไม่มีตัวบ่งชี้แสดงระดับความหนักแน่นของความหมายเหมือนภาษาอังกฤษ หากแปลตามรูปประโยคภาษาอังกฤษ อาจทำให้ประโยคไม่เป็นธรรมชาติตามลักษณะภาษาไทย อีกประการหนึ่ง คือ วจน

ลีลาของผู้แปล คือการที่ผู้แปลเลือกใช้ภาษาปลายทางที่สละสลวย เหมาะแก่ผู้รับสาร ไม่ขัดต่อวัฒนธรรมปลายทางและได้อรรถรส โดยเฉพาะอย่างยิ่งในการแปลงานวรรณกรรม

3.3 การถ่ายทอดมโนทัศน์ที่สื่อด้วยคำกริยาช่วยแสดงทัศนภาวะ Can โดยไม่มีการบ่งชี้ ซึ่งอาจมีหรือไม่มีสมมูลภาพทางความหมายและอาจตีความได้มากกว่าหนึ่งความหมาย

เมื่อวิเคราะห์แล้วพบว่าประโยคแปลภาษาไทยจำนวนหนึ่งไม่มีการบ่งชี้ความหมายของ Can ที่ชัดเจนและมีความหมายกำกวม ซึ่งกรณีนี้พบทั้งประโยคที่มีสมมูลภาพและไม่มีสมมูลภาพทางความหมาย

ตาราง 6

กลวิธีการถ่ายทอดมโนทัศน์ที่สื่อด้วย Can ที่ไม่มีการบ่งชี้ที่ชัดเจนและมีความหมายกำกวมซึ่งอาจมีหรือไม่มีสมมูลภาพทางความหมาย

ความหมาย	การถ่ายทอดความหมาย	จำนวน/ประโยค
ความเป็นไปได้	1. บริบทช่วยสื่อความหมายทำให้มีสมมูลภาพ	26
การอนุญาต	1. บริบทช่วยสื่อความหมายทำให้มีสมมูลภาพ	9
	2. กำกวมระหว่างความหมายของการอนุญาตและความเป็นไปได้	1
ความสามารถ	1. บริบทช่วยสื่อความหมายทำให้มีสมมูลภาพ	9
	2. กำกวมระหว่างความสามารถกับการอนุญาต (แนะนำ)	2
	3. ไม่มีสมมูลภาพทางความหมาย	1

ตัวอย่าง

ความเป็นไปได้

- บริบทเป็นสิ่งที่ช่วยสื่อความหมายของ Can ได้ชัดเจนขึ้น

Lockhart waved an arm for silence and called, ‘Gather round, gather round! Can everyone see me? Can you all hear me?’ (*Harry Potter and the Chamber of Secrets*, p. 189)

ลือกฮาร์ดโบกมือให้ทุกคนเงียบ แล้วพูดเสียงดังว่า “ติวงเข้ามา ติวงเข้ามา! ทุกคนเห็นฉันไหม ทุกคนได้ยินฉันไหม ติมาก! (แฮร์รี่ พอตเตอร์ กับห้องแห่งความลับ, น. 231)

ในประโยคนี้ตีความจากบริบทได้ว่า การได้ยินและได้เห็นสื่อถึงความ เป็นไปได้ของคำกริยา เพราะ 1) ความสามารถทั้งสองเป็นสิ่งที่คนปกติมีอยู่ใน ตัวเอง ดังนั้นคำถามนี้จึงไม่ใช่การถามถึงความสามารถในการได้ยินและการเห็น 2) จากบริบทที่ลือกฮาร์ดเรียกให้นักเรียนล่อมวงเข้ามาใกล้ๆ ตีความได้ว่าการที่จะได้ ยินหรือได้เห็นนั้นขึ้นอยู่กับตำแหน่งที่นักเรียนยืนว่าใกล้พอหรือไม่มากกว่า

ทั้งนี้เป็นที่น่าสังเกตว่า ประโยคที่ไม่มีรูปแสดงมโนทัศน์ Can ในภาษา ไทยส่วนใหญ่มาจากประโยคภาษาอังกฤษที่ Can ปรากฏร่วมกับคำกริยาการรับรู้ ประสบการณ์และความรู้สึกต่างๆ เช่น hear see believe feel smell hurt understand ซึ่งนำศึกษาวิจัยต่อไป ทั้งนี้อาจเป็นเพราะกริยาเหล่านี้เกี่ยวกับ ความสามารถภายในตัวบุคคล เมื่อมีความสามารถตั้งนี้การกระทำเหล่านี้ย่อม เป็นไปได้ ซึ่งความหมายดังกล่าวรวมอยู่ในคำกริยานั้นอย่างชัดเจนแล้วจึงไม่ จำเป็นต้องมีการบ่งชี้อีก

การอนุญาต

- บริบทเป็นสิ่งที่ช่วยสื่อความหมายของ Can ได้ชัดเจนขึ้น

Kindly wait outside while I have a quick word with Miss Granger about her timetable, then we can go down to the feast together.' (Harry Potter and the Prisoner of Azkaban, p. 90)

ช่วยออกไปรอข้างนอกก่อน ฉันขอคุยกับมิสเกรนเจอร์เรื่องตารางเรียนนิดหน่อย แล้ว เราค่อยลงไปกินเลี้ยงพร้อมๆ กัน (แฮร์รี่ พอตเตอร์ กับนักโทษแห่งอัซคาบัน, น. 115)

การใช้ประธาน “เรา” ตรงกับที่ นววรรณ พันธุเมธา (2553, 309) กล่าวไว้ว่า ประโยคชักชวนนั้นจะมีประธานของประโยคเป็นคำบอกบุรุษที่ 1 พหูพจน์ หมายถึงทั้งผู้พูดผู้ฟัง (เรา) และประโยคภาษาไทยส่วนใหญ่จะมีคำกริยา “ไป” ปรากฏอยู่ นอกจากนี้ยังมีความหมายของการอนุญาตที่เป็นการแนะนำอย่างจริงจัง หรือการบอกให้ทำในประโยคก่อนหน้า ทำให้ข้อความนี้เป็นการบอกให้ทำ และเมื่อ พิจารณาจากตัวผู้พูดซึ่งเป็นอาจารย์ ก็พบว่าสอดคล้องกับการอนุญาต เพราะผู้พูด มีอำนาจมากกว่า

- ประโยคที่กำกวมระหว่างความหมายของการอนุญาตและความ เป็นไปได้

‘Excellent, Harry! That was definitely a start!’ ‘Can we have another go?’ [...]

‘Not now,’ said Lupin firmly. (*Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*, p. 242)

“ยอดเยี่ยม แฮร์รี่! เป็นการเริ่มต้นที่ดีทีเดียว!” “เราจะลองอีกซักครั้งไหมอะ” [...] “พอก่อน” ลูปีนพูดอย่างหนักแน่น (*แฮร์รี่ พอตเตอร์ กับนักโทษแห่งอัซคาบัน*, น. 292)

บริบทของประโยคนี้คือเมื่อแฮร์รี่ฝึกเสกตัวบ๊อการต์กับลูปีนและทำได้สำเร็จ ด้วยความตั้งใจเขาจึงอยากจะลองเสกอีกครั้ง ประโยคที่ขีดเส้นใต้นั้นกำกวมเพราะอาจตีความได้ว่าแฮร์รี่อาจถามถึงความเป็นไปได้ว่าจะกระทำรียนั้นอีกครั้งได้ไหม กล่าวคือคำว่า "จะ" อาจตีความได้ว่าเป็นการคาดคะเน หรืออาจตีความว่าเป็นการอนุญาตก็ได้ คือ เมื่อทำสำเร็จแล้ว แฮร์รี่อยากลองทำอีก จึงขออนุญาตจากอาจารย์ จะเห็นได้ว่ายากที่จะแยกทั้งสองความหมายจากกันได้เด็ดขาด แต่มีแนวโน้มว่าความหมายของการอนุญาตนั้นเด่นกว่า

ความสามารถ

- บริบทเป็นสิ่งที่ช่วยสื่อความหมายของ Can ได้ชัดเจนขึ้น

‘Dementors can’t see, you know ...’ He swallowed. ‘They feel their way towards people by sensing their emotions....’ (*Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*, p. 371)

ผู้คุมวิญญาณก็จะมองไม่เห็น...” แบล็กกลืนน้ำลาย “พวกนั้นเข้าใกล้คนด้วยการตามคลื่นอารมณ์...” (*แฮร์รี่ พอตเตอร์ กับนักโทษแห่งอัซคาบัน*, น. 442)

ในบริบทนี้แบล็กอธิบายถึงลักษณะผู้คุมวิญญาณว่าไม่มีการมองเห็นเหมือนคนปกติ บริบทที่บอกว่า "เข้าใกล้คนด้วยการตามคลื่นอารมณ์" ชี้ให้เห็นตีความได้ว่าผู้คุมวิญญาณต้องใช้ความสามารถอื่นในการรับรู้ว่ามีคนอยู่ที่ไหน และไม่น่าจะตีความถึงความเป็นไปได้ ว่ามองแล้วเห็นสิ่งต่างๆ ซึ่งเป็นการรับรู้ (Perception) เพราะเช่นนั้นจะแสดงว่าผู้คุมวิญญาณต้องมีความสามารถในการมองเห็นแต่มีปัจจัยภายนอกมาทำให้มองไม่เห็น แต่จากบริบทในภูมิหลังอาจอธิบายได้ว่าผู้คุมวิญญาณนั้นไม่มีความสามารถดังกล่าว

- ประโยคที่กำกวมระหว่างความสามารถกับการอนุญาต

'Then one of us can sneak into Snape's office and take what we need.' (*Harry Potter and the Chamber of Secrets*, p. 186)

“แล้วพวกเราคนหนึ่งก็ย่องเข้าไปในห้องทำงานของเขา และเอาของที่เราต้องการออกมา” (แฮร์รี่ พอตเตอร์ กับห้องแห่งความลับ, น. 227)

ตัวอย่างคือตอนที่แฮร์รี่โมนี่บอกให้เบ๊อิงเบนความสนใจของสเนปเพื่อแอบเข้าไปหยิบของในห้องทำงานของเขา Can ในที่นี้สื่อถึงความสามารถ ทว่าประโยคแปลภาษาไทยมีแนวโน้มว่าอาจสื่อถึงการแนะนำให้ทำบางสิ่ง ซึ่งเป็นความหมายหนึ่งของการอนุญาต หรือหากตีความเชิงเหตุผลจากบริบทก็มีแนวโน้มว่าบ่งบอกความสามารถได้ คือบอกว่าถ้าเบ๊อิงเบนความสนใจจะทำให้สามารถย่องเข้าไปได้ แต่ความหมายของความสามารถนั้นมึ้น้ำหนักน้อยลง

- ประโยคที่ไม่มีสมมูลภาพทางความหมาย

Let's match the powers of Lord Voldemort, heir of Salazar Slytherin, against famous Harry Potter, and the best weapons Dumbledore can give him.' (*Harry Potter and the Chamber of Secrets*, p. 317)

มาทดสอบดูซิว่าอำนาจของลอร์ดโวลเดอมอร์ ทายาทของซัลลาซาร์ สลิธีรินเมื่อสู้กับแฮร์รี่ พอตเตอร์ผู้มีชื่อเสียงกับอาวุธที่ดีที่สุดที่ดัมเบิลดอร์ส่งมาให้ใครจะชนะ” (แฮร์รี่ พอตเตอร์ กับห้องแห่งความลับ, น. 380)

ประโยคภาษาอังกฤษสื่อความสามารถที่ชัดเจนว่า ด้วยความสามารถที่ดัมเบิลดอร์มี เขาพยายามหาอาวุธที่ดีที่สุดให้แฮร์รี่ แต่ประโยคภาษาไทยบอกแค่ “...เป็นอาวุธที่ดัมเบิลดอร์ส่งมาให้” ซึ่งเป็นการให้ข้อมูล แต่ไม่ได้ให้น้ำหนักกับความสามารถของดัมเบิลดอร์คือไม่สื่อความหมายใดๆ ของ Can เลย

อภิปรายผล

หลังจากวิเคราะห์ข้อมูลโดยละเอียดและนำเสนอผลการวิจัยแล้ว ผู้วิจัยพบข้อสังเกตที่น่าสนใจสองประการ ดังนี้

1. คำกริยาช่วยแสดงทัศนภาวะ Can ที่มีความกำกวม จากการวิจัยพบว่ามีประโยคที่ความหมายของ Can ในต้นฉบับมีความกำกวม คือสื่อความหมายได้มากกว่าหนึ่งความหมายอยู่หนึ่งประโยค ซึ่งเมื่อแปลเป็นภาษาไทยแล้วก็มีความกำกวมเช่นกัน ในทางหนึ่งจึงอาจถือว่ามีสมมูลภาพได้ กรณีที่พบคือ Can ที่ปรากฏ

ร่วมกับกริยา read และสื่อความหมายได้ทั้งความเป็นไปได้และความสามารถ และกลวิธีถ่ายทอดในประโยคแปลก็กำกวมเช่นกัน คือ ใช้คำกริยาช่วย “ได้” ซึ่งเป็นกลวิธีที่พบในการบ่งชี้ทุกๆ ความหมายของ Can

'Right,' and George said briskly, 'don't forget to wipe it after you've used it - ' - or anyone can read it,' Fred said warningly. (*Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*, p. 193)

“ถูกต้อง” ยอร์ชพูดอย่างกระตือรือร้น “พอใช้เสร็จแล้วอย่าลืมลบทิ้งล่ะ” - “ไม่มันคนอื่น ๆ จะอ่านได้” เฟร็ดเตือน (*แฮร์รี่ พอตเตอร์ กับนักโทษแห่งอัซคาบัน*, น. 235-236)

2. คำกริยาช่วยแสดงทัศนภาวะ Can ที่ระบุความหมายไม่ได้ ในประโยค Can ที่ระบุความหมายไม่ได้นั้น พบ Can ปรากฏร่วมกับคำกริยา imagine จำนวน 4 ประโยค และใช้ในลักษณะของสำนวนซึ่งไม่ได้บ่งชี้ความหมายที่แน่ชัดของ Can เช่น “can you imagine...?” ซึ่งจะแตกต่างจาก “can you think...?” ที่เป็นการบอกความสามารถ เนื่องจากการใช้กริยา think นั้นสื่อถึงการคิดซึ่งเป็นการกระทำทางปริชาณจริงๆ แต่ “can you imagine...?” นั้น เป็นการใช้กริยา imagine ในการแสดงออกที่เป็นลักษณะเฉพาะ (Fixed Expression) อาจแปลได้ว่า “ลองนึกดูว่า...” ทั้งนี้พบว่ามีประโยคแปลภาษาไทยหนึ่งประโยคที่ใช้กลวิธีถ่ายทอดที่กำกวม คือ ใช้หน่วยสร้างกริยาเรียง ซึ่งพบทั้งในการสื่อมโนทัศน์ของ Can ถึงความเป็นไปได้และความสามารถ เช่น

‘Can you imagine me taking exams with this?’ he asked Harry, holding up this wand, which had just started whistling loudly. (*Harry Potter and the Chamber of Secrets*, p. 284)

“นายคิดออกใหม่ว่าฉันจะสอบไล่ได้ยังไงกับเจ้านี้” รอนถามแฮร์รี่กลางซู่ไม้กายสิทธิ์ของเขาขึ้นมา ตอนนั้นมันกำลังเริ่มทำเสียงหวีดหวิวคล้ายเสียงผิวปาก (*แฮร์รี่ พอตเตอร์ กับห้องแห่งความลับ*, น. 341)

ส่วนประโยคที่ระบุความหมายไม่ได้อีกสามประโยคนั้น Can ปรากฏร่วมกับคำกริยา imagine ที่ใช้ในการแสดงออกที่เป็นลักษณะเฉพาะ ได้แก่ “you can imagine...” เพื่อสื่อว่าผู้พูดมองว่าผู้ฟังรู้สึกเช่นเดียวกับผู้พูด ไม่ได้มุ่งสื่อถึงการกระทำทางปริชาณ ทั้งสามประโยคนี้แปลเป็นภาษาไทยโดยใช้คำบอกความเห็น “คง” ร่วมกับคำกริยาหลักและกริยาเรียง จึงคาดว่าผู้แปลตัดสินใจตีความ Can ว่าสื่อความเป็นไปได้ เพราะคำว่า “คง” เป็นคำบอกความเห็นเกี่ยวกับความเป็นไปได้

ของกริยา ยกตัวอย่างเช่น

‘Well, you can imagine how it looked to old Armando Dippet.’ (*Harry Potter and the Chamber of Secrets*, p. 311)

เธอคงรู้ว่าตาเผ่าอาร์มันโด ดิพเพดคิดยังไง (แฮร์รี่ พอตเตอร์ กับห้องแห่งความลับ, น. 373)

สรุป

จากการวิจัยพบว่ามีหลายปัจจัยที่มีบทบาทสำคัญในการระบุความหมายของคำกริยาช่วยแสดงทัศนภาวะ Can ซึ่งปัจจัยสำคัญที่ช่วยจำแนกความหมายของ Can ได้ในเบื้องต้น คือ ปัจจัยด้านประเภทของคำกริยาที่ปรากฏร่วมกับ Can ทั้งนี้หากความหมายของ Can ที่ทราบในเบื้องต้นนั้นยังไม่ชัดเจนและมีความกำกวมระหว่างความหมายก็จำเป็นต้องพิจารณาถึงปัจจัยด้านอื่นๆ ร่วมด้วย เช่น วากจ การณ์ลักษณะ และบริบท อันได้แก่ บริบทแวดล้อมและบริบทที่เป็นภูมิหลังของเรื่อง รวมถึงปัจจัยด้านตัวบทด้วย ดังนั้นในการถ่ายทอดความหมายของ Can ผู้แปลจะต้องตีความระบุความหมายของ Can ให้แน่ชัดเสียก่อนโดยคำนึงถึงปัจจัยทั้งสี่เป็นหลัก

ผลงานวิจัยนี้ยังได้ยืนยันสมมติฐานที่ว่า การแสดงทัศนภาวะที่สื่อถึงความเป็นไปได้ ความสามารถ และการอนุญาต ด้วยคำกริยาช่วยแสดงทัศนภาวะ Can ในภาษาอังกฤษนั้น เมื่อถ่ายทอดมาในภาษาไทยมีกลวิธีที่หลากหลาย และบางกลวิธีที่ใช้นั้นบ่งชี้ความหมายของ Can ได้มากกว่าหนึ่งความหมาย เช่น การบ่งชี้ด้วยคำกริยาช่วย “ได้” ซึ่งบ่งชี้ความเป็นไปได้ การอนุญาต และความสามารถ อย่างไรก็ตาม ผู้แปลพึงตระหนักไว้ว่า การใช้คำว่า “ได้” ในบริบทนั้นๆ สื่อความหมายของ Can ได้ชัดเจนเท่ากับต้นฉบับภาษาอังกฤษหรือไม่ และมีกลวิธีอื่นที่ดีกว่าและเป็นธรรมชาติมากกว่าหรือไม่ ผู้วิจัยเห็นว่าผู้แปลต้องคำนึงถึง “บริบท” ทั้งในการตีความความหมายของ Can และการถ่ายทอดสู่บทแปลด้วย ผู้แปลไม่ควรตีความจากรูปภาษาของ “Can” เพียงอย่างเดียว แต่ควรพิจารณาจากบริบทด้วย

ในเบื้องต้นหากทราบว่า Can ที่เกิดร่วมกับคำกริยาประเภทนั้นๆ มักสื่อความหมายใดก็จะช่วยจำกัดความหมายของ Can ที่พบให้แคบลงได้และตีความความหมายของ Can ได้ง่ายขึ้นเมื่อพิจารณาร่วมกับบริบท ผู้แปลยังต้องคำนึงถึงวัจนลีลาของต้นฉบับและบทแปลด้วย เพราะบางครั้งแม้กลวิธีที่ใช้นั้นจะ

ถ่ายทอดความหมายของ Can ได้ชัดเจน แต่อาจไม่เป็นธรรมชาติในภาษาไทย และเพื่อให้ทราบถึงกลวิธีการถ่ายทอดความหมายของ Can ที่หลากหลายกว่านี้เมื่อเกิดร่วมกับคำกริยาในบางกลุ่มความหมายที่พบในจำนวนไม่มากนักในงานวิจัยนี้ เช่น คำกริยาประเภทแสดงกระบวนการที่มักเกิดร่วมกับ Can ที่สื่อความเป็นไปได้ ร่วมกับคำกริยาในบางกลุ่มความหมาย ผู้วิจัยมีข้อเสนอแนะว่าจะศึกษาประเด็นดังกล่าวในตัวบทประเภทอื่นๆ ด้วย เช่น สารคดี เพื่อนำผลมาเปรียบเทียบกับผลจากงานวิจัยนี้

เอกสารอ้างอิง

ภาษาไทย

- กาจบัณฑิต วงศ์ศรี. (2547). **เครือข่ายความหมายของคำว่า ‘ออก’ ในภาษาไทย: การศึกษาแนววรรณศาสตร์ปริชาน**. วิทยานิพนธ์ปริญญา มหาบัณฑิต. คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- กิ่งกาญจน์ เทพกาญจนา. (2553). **หน่วยสร้างกริยาเรียง**. ใน อมรา ประสิทธิ์รัฐสินธุ์ (บรรณาธิการ), **หน่วยสร้างที่มีข้อขัดแย้งในไวยากรณ์ไทย: หน่วยสร้างคุณาประโยค หน่วยสร้างประโยคเต็มเต็ม หน่วยสร้างกริยาเรียง และหน่วยสร้างกรรมวาจก**. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- จิรพรรษ บุญเกียรติ และคณะ. (2540). **ศาสตร์การแปลรวมบทความเชิงทฤษฎีและปฏิบัติ** / M. Lederer [et.al]. กรุงเทพฯ: โครงการศูนย์การแปล คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- นวรรธณ พันธุ์เมธา. (2553). **ไวยากรณ์ไทย**. กรุงเทพฯ: โครงการเผยแพร่ผลงานวิชาการ คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- มนต์ชัย เดชะพิพัฒน์สกุล และ กิติมา อินทร์พรชัย. (2553). การวิเคราะห์คำว่า “ได้” ตามแนวไวยากรณ์ศัพท์การก. **วารสารมนุษยศาสตร์**, 17 (1). 101-117.
- ราชบัณฑิตยสถาน. (2546). **พจนานุกรม ฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2542**. กรุงเทพฯ: นานมีบุ๊คส์พับลิเคชั่น.
- โรว์ลิ่ง, เจ.เค. (2543). **แฮร์รี่ พอตเตอร์กับห้องแห่งความลับ**. แปลโดย สุมาลี. กรุงเทพฯ: นานมีบุ๊คส์.
- _____. (2543). **แฮร์รี่ พอตเตอร์กับนักโทษแห่งอัศวิน**. แปลโดย วลีพร

หวังซื่อกุล. กรุงเทพฯ:นามีบุ๊กส์.

วรรณภา แสงอร่ามเรือง. (2552). **ทฤษฎีและหลักการแปล**. กรุงเทพฯ: โครงการเผยแพร่ ผลงานวิชาการ คณะอักษรศาสตร์ จุฬาฯ.

อภิญา สร้อยสุหร้า. (2553). **พหูพจน์ที่ของคำว่าจะในภาษาไทย**. วิทยานิพนธ์ปริญญาตรีบัณฑิต, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ภาษาอังกฤษ

Biber, Douglas et al. (1999). **Longman Grammar of Spoken and Written English**. Harlow, Essex: Pearson Education Limited.

Cook, Walter Anthony. (1989). **Case Grammar Theory**. Washington, D.C.: Georgetown University Press.

Eggs, Suzanne. (2004). **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. London: Continuum International Publishing Group.

Ehrman, M. E. (1966). **The meanings of the modals in Present-Day English**. The Hague: Mouton.

Fillmore, Charles J. (1968). **The Case for Case. Universals in Linguistic Theory**. Emmon Bach and Robert Harms, eds. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Iwasaki, Shoichi and Ingkaphirom, Preeya. (2005). **A Reference Grammar of Thai**. Cambridge: Cambridge University Press.

Leech, G. N. (2004). **Meaning and the English Verb**. 3rd edition. Harlow: Pearson Education Limited.

Mohr, Robert William Augustus. (1994). **Modal Verbs: A Case Grammar Analysis**. Ph.D. Dissertation. Georgetown University.

Palmer, F.R. (1979). **Modality and the English Modals**. New York: Longman Group Limited.

Quirk, Randolph et al. (1980). **A Grammar of Contemporary English**. Harlow: Longman Group Limited.

Rowling, J.K. (1999). **Harry Potter and the Chamber of Secrets**. New

York: Scholastic.

Rowling, J.K. (1999). *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*. New York: Scholastic.

นาฏฤดี ไกรฤกษ์ จบการศึกษาระดับปริญญาตรี สาขาวิชาภาษาอังกฤษ (เกียรตินิยมอันดับหนึ่ง) จากคณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ (วิทยาเขตบางเขน) และจบปริญญาโท สาขาการแปล จากคณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย มีความสนใจในงานวิชาการด้านการแปลและทฤษฎีการแปล ด้านภาษาศาสตร์ รวมถึงวรรณคดีตะวันตกและปรัชญา เคยเป็นอาจารย์พิเศษที่สถาบันภาษาจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ปัจจุบันเป็นนักแปลอิสระ

ปรีมา มัลลิกะมาส เป็นรองศาสตราจารย์ประจำภาควิชาภาษาอังกฤษ คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย มีผลงานที่ได้รับการตีพิมพ์แล้ว เช่น หนังสือการแปลกับการสอนภาษาอังกฤษ บทความวิจัยเรื่อง Thai Learner's Knowledge of English Collocations ผลของการใช้คลังข้อมูลภาษาอังกฤษเฉพาะด้านที่มีต่อการแปลระหว่างภาษาอังกฤษและภาษาไทย และการศึกษาเปรียบเทียบการใช้คำปรากฏร่วมภาษาอังกฤษของผู้เรียนชาวไทย และเจ้าของภาษาโดยใช้คลังข้อมูล

การเปรียบเทียบสมิทธิภาพภาษาอังกฤษจากผลคะแนน
PSU-TEP เทียบกับ CU-TEP ในนักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา
มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ที่มีสมิทธิภาพภาษาอังกฤษต่ำ

A Comparison Study of PSU-TEP and CU-TEP Scores in Graduate Students with
Low Proficiency at Prince of Songkla University

ปณัษฐา หิรัญสาลี, เจิตจันท์ อติพันธ์
เข็มทอง ลินวงศ์สุวรรณ และ อุไร หักกิก
มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์

บทคัดย่อ

บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ (บว.มอ.) กำหนดให้นักศึกษาทุกคนต้องผ่านการทดสอบสมิทธิภาพภาษาอังกฤษตามเกณฑ์ที่หลักสูตรกำหนดโดยใช้แบบทดสอบ Prince of Songkla University-Test of English Proficiency (PSU-TEP) เดิมเรียกว่า Prince of Songkla University Graduate English Test (PSU-GET) มาเป็นระยะเวลากว่าทศวรรษ ซึ่งนักศึกษาส่วนใหญ่หากไม่ยื่นผลคะแนนสอบ PSU-TEP ก็มักจะยื่นผลคะแนน Chulalongkorn University-Test of English Proficiency (CU-TEP) ที่จัดสอบโดยศูนย์ทดสอบทางวิชาการแห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย (CU-ATC) แบบทดสอบ PSU-TEP เป็นแบบทดสอบที่สร้างขึ้นโดยคณะศิลปศาสตร์ มีลักษณะคล้ายคลึงกับ CU-TEP หากแต่ยังไม่เคยได้รับการประเมินและเทียบเคียงกับข้อสอบมาตรฐานสากลใดๆ อย่างเป็นทางการโดยผ่านการวิจัยที่เป็นระบบ

การศึกษาครั้งนี้ซึ่งใช้รูปแบบการวิจัยประเภท Cohort Study แบบข้ามสลับ (crossover design) จึงมีวัตถุประสงค์เพื่อวินิจฉัยเปรียบเทียบความสัมพันธ์ระหว่างค่ามาตรฐานของข้อสอบ PSU-TEP และ CU-TEP โดยเก็บข้อมูลจากผลคะแนนการประเมินทักษะภาษาอังกฤษ PSU-TEP และ CU-TEP ของนักศึกษาที่อ่อนภาษาอังกฤษรายเดียวกัน จำนวน 50 คน ระหว่างปี พ.ศ. 2551 ถึงปี พ.ศ. 2556 โดย

แยกวิเคราะห์ 3 ทักษะ ได้แก่ ทักษะการฟัง การอ่านและไวยากรณ์ และทักษะการเขียน

ผลการศึกษาพบว่าคะแนนสอบ PSU-TEP ทักษะการอ่านและไวยากรณ์ รวมทั้งทักษะการเขียน มีความสัมพันธ์ไปในทางเดียวกันกับคะแนนสอบ CU-TEP อย่างมีนัยสำคัญ ขณะที่เมื่อนำคะแนนทักษะการอ่านและไวยากรณ์ผนวกกันกับคะแนนทักษะการเขียน พบว่ามีความสัมพันธ์เชิงเส้นด้วยสัมประสิทธิ์ความสัมพันธ์ 0.822 ในระดับความเชื่อมั่นร้อยละ 95 สถิติวิเคราะห์ชี้ว่า ผลคะแนนสอบ CU-TEP ที่ 60 คะแนน สอดคล้องกับคะแนน PSU-TEP ระหว่างช่วงคะแนน 55 - 62 คะแนน ฉะนั้นการที่ บว. มอ. ได้กำหนดเกณฑ์ผ่านทักษะภาษาอังกฤษสำหรับนักศึกษาดุขุฎิบัณฑิตที่ 60 คะแนน ถือว่าเพียงพอที่จะคัดกรองและประเมินนักศึกษาที่ผ่านเกณฑ์นี้ ว่าอย่างน้อยที่สุด นักศึกษามีทักษะการใช้ภาษาอังกฤษอยู่ในระดับ Intermediate สามารถสื่อสารและถ่ายทอดองค์ความรู้ในสาขาที่ตนเชี่ยวชาญ ให้เป็นที่เข้าใจในประชาคมวิชาการสาขานั้นๆ ได้

อย่างไรก็ตามผลการวิจัยนี้เป็นเพียงการวินิจฉัยเบื้องต้น โดยการวิเคราะห์สถิติเชิงสังเกตและเป็นผลเชิงสัมพันธ์ระหว่างผลคะแนนจากแบบทดสอบสองแบบเท่านั้น ยังไม่ได้ประเมินคุณลักษณะของแบบทดสอบที่ดีเต็มรูปแบบ ได้แก่ ความน่าเชื่อถือ (reliability) ความเที่ยงตรง (validity) ความเหมาะสมกับการนำไปใช้ (practicality) ผลกระทบ (impact) ความสมจริง (authenticity) และความลำเอียง (item bias)

คำสำคัญ: การประเมินสมิทธิภาพภาษาอังกฤษ, แบบทดสอบ CU-TEP, แบบทดสอบ PSU-TEP, การเทียบคะแนน CU-TEP และ PSU-TEP, นักศึกษาดุขุฎิบัณฑิตศึกษา

Abstract

For over a decade, the Graduate School at the Prince of Songkla University has required every graduate student to take the Prince of Songkla University-Test of English

Proficiency (PSU-TEP), formerly known as the Prince of Songkla University-Graduate English Test (PSU-GET), to fulfill a program-specific English proficiency requirement. It has been found that in order to fulfill the English language proficiency requirements, the majority of graduate students preferred to submit proficiency scores of not only the PSU-TEP but also scores achieved on the Chulalongkorn University-Test of English Proficiency (CU-TEP), administered by the Chulalongkorn University Academic Testing Center (CU-ATC). Unlike the CU-TEP, the PSU in-house test, which is prepared by the Faculty of Liberal Arts, has never been assessed or empirically equated with any standardized English proficiency test.

This cohort study, using a crossover design, attempted to determine the standard correlation between the PSU-TEP and the CU-TEP. The PSU-TEP and CU-TEP scores were obtained from 50 graduate students with low English proficiency during the years 2008-2013. The scores from both tests covering three areas (i.e., listening, reading and structure, writing) were analyzed separately. It was discovered that the PSU-TEP and CU-TEP scores in reading and structure as well as writing were significantly correlated. When combined, scores in the two areas were also linearly correlated with a correlation coefficient of 0.822 at 95% confidence.

The statistical analysis reveals that the CU-TEP score of 60 falls in the equivalent PSU-TEP scores ranging from 55 to 62. This indicates that the minimum PSU-TEP score of 60, required for Ph.D. graduation by the Graduate School at the Prince of Songkla University, is sufficient to identify

students with at least an intermediate level of professional communication skills. It should however be noted that the results reported in the paper were based mainly on a preliminary exploration using only observational statistics and correlations between the scores obtained from the two proficiency tests. Further studies to be conducted should also consider assessing various characteristics of the tests such as reliability, validity, practicality, impact, authenticity, and item bias.

Keywords: English proficiency assessment, CU-TEP, PSU-TEP, correlation between PSU-TEP and CU-TEP scores, graduate students

บทนำ

ภาษาอังกฤษเป็นภาษาสากลที่ใช้ในวงวิชาการเกือบทุกสาขา การค้นคว้าวิจัย การนำเสนอ เผยแพร่ผลงานวิชาการไม่ว่าจะด้วยวาจา (oral presentation) หรือบทความ-ข้อเขียน (manuscripts) นอกจากทักษะทางวิชาการเฉพาะสาขาแล้ว ผู้นำเสนอผลงานต้องมีทักษะความชำนาญ สามารถใช้ภาษาอังกฤษในการค้นคว้าหาความรู้ สร้างและสื่อสารองค์ความรู้รวมทั้งข้อค้นพบต่างๆ จากการวิจัย ทำให้ประชาคมในวงวิชาการสาขานั้นๆ และสาขาที่เกี่ยวข้องเข้าใจได้ เนื่องจากภาษาอังกฤษเป็นสื่อหลักสำหรับการตีพิมพ์เผยแพร่ผลงานวิชาการ งานวิจัยนานาชาติ (Curry & Lillis, 2010) และการจัดอันดับทางวิชาการ (academic ranking) ของมหาวิทยาลัยก็ขึ้นอยู่กับผลงานตีพิมพ์ระดับนานาชาติดังกล่าว (Li & Flowerdew, 2009) ทักษะภาษาอังกฤษของนักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา จึงมีผลต่อสถานะการจัดอันดับของมหาวิทยาลัยไปโดยปริยาย ด้วยนักศึกษาเหล่านี้เป็นกำลังหลักในการผลิตผลงานวิจัยในรูปแบบวิทยานิพนธ์ ฉะนั้นเพื่อเป็นหลักประกันคุณภาพของผู้สำเร็จการศึกษาในระดับบัณฑิตศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ จึงกำหนดให้นักศึกษาทุกคนจะต้องผ่านเกณฑ์สมิทธิภาพภาษาอังกฤษที่กำหนด โดยอาศัยผลคะแนนจากการทดสอบทักษะภาษาอังกฤษที่ได้รับการรับรองจากหลักสูตร

มหาวิทยาลัยที่มีชื่อเสียงและมีมาตรฐานสากลในประเทศตะวันตก เช่น สหรัฐอเมริกา มักจะใช้ผลจากการทดสอบภาษาอังกฤษสำเร็จรูปเชิงพาณิชย์ (commercial tests) เช่น ข้อสอบโทเฟิล TOEFL (Test of English as a Foreign Language), หรือไอเอลส์ IELTS (International English Language Testing System) เป็นต้น เป็นบรรทัดฐานในการรับนักศึกษาต่างชาติที่ไม่ได้ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่เข้าเรียน ในขณะที่ประเทศที่ไม่ได้ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ เช่น United Arab Emirates และ Malaysia มีข้อสอบวัดทักษะทางภาษาอังกฤษระดับชาติ ได้แก่ Common Educational Proficiency Assessment (CEPA) และ the Malaysian University English test (MUET) ตามลำดับ

ข้อสอบทั้งสองได้ผ่านการตรวจสอบมาตรฐานความสมเหตุสมผลตามเป้าหมายของการทดสอบแล้ว (Coombe & Davidson, 2014 และ Rethinasamy & Chuah, 2011) แต่ยังไม่มียข้อสอบวัดทักษะทางภาษาอังกฤษอย่างเป็นทางการสำหรับประเทศไทย ด้วยเหตุที่การออกแบบทดสอบและบริหารจัดการสอบค่อนข้างยุ่งยากและต้องใช้ทรัพยากรด้านต่างๆค่อนข้างมาก (Kokhan, 2013) กอปรกับการทดสอบภาษาอังกฤษสำเร็จรูปเชิงพาณิชย์เหล่านี้พัฒนาจากการค้นคว้าวิจัยที่เป็นระบบ มีการปรับปรุงอย่างสม่ำเสมอ และที่สำคัญผ่านการรับรองคุณภาพมาตรฐานสากลตามคุณลักษณะของแบบทดสอบที่ดีอย่างน้อย 3 ประการ ได้แก่ มีความเชื่อถือได้ ความเที่ยงตรง และความเหมาะสมสำหรับการนำไปใช้ (Bachman & Palmer, 1996) อย่างไรก็ตาม แนวคิดการใช้ผลการสอบมาตรฐานดังกล่าวมาเป็นเกณฑ์พิจารณารับเข้าหรือสำเร็จการศึกษาในทำนอง “One test fits all” ในสถาบันการศึกษาในประเทศยังคงมีความท้าทายอยู่มากในทางปฏิบัติ ไม่เพียงเฉพาะเรื่องข้อจำกัดด้านค่าใช้จ่ายที่ใช้ในการสอบหรือการดำเนินการจัดสอบ หากแต่ด้วยแต่ละหลักสูตรอาจมีเป้าหมายและความต้องการจำเพาะที่ข้อสอบมาตรฐานสากลไม่อาจตอบสนองได้โดยตรง

ฉะนั้นนอกจากแบบทดสอบภาษาอังกฤษมาตรฐาน เช่น TOEFL และ IELTS มหาวิทยาลัยในประเทศโดยทั่วไป มักจัดให้มีการสอบวัดสมิทธิภาพภาษาอังกฤษโดยใช้แบบทดสอบที่สร้างขึ้นเองภายในสถาบัน (In-house English proficiency tests) เช่น ข้อสอบ Chulalongkorn University-Test of English Proficiency (CU-TEP) ที่จัดโดยศูนย์ทดสอบทางวิชาการแห่งจุฬาลงกรณ์

มหาวิทยาลัย หรือ ข้อสอบ Prince of Songkla University-Test of English Proficiency (PSU-TEP) ที่ บว.มอ. ใช้เป็น In-house exam เพื่อประเมินทักษะภาษาอังกฤษของนักศึกษาในระดับบัณฑิต ศึกษา โดยได้รับความอนุเคราะห์ การออกข้อสอบและดำเนินการจัดสอบจากคณะศิลปศาสตร์

ทั้งนี้ บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัย สงขลานครินทร์ ได้ใช้ผลคะแนน PSU-TEP นี้มาเป็นระยะเวลากว่า 10 ปี เพื่อเป็นเครื่องมือตัดสินว่านักศึกษาแต่ละรายมีทักษะทางภาษา อังกฤษเพียงพอที่จะผ่านเกณฑ์ระดับบัณฑิตศึกษาได้หรือไม่ อย่างไรก็ตามคำถามหนึ่งที่น่าสนใจ และมักจะเกิดขึ้นบ่อยๆสำหรับ In-house test of English proficiency นี้ ได้แก่ มาตรฐานข้อสอบเมื่อเทียบกับข้อสอบอื่นๆในลักษณะเดียวกัน เนื่องจากข้อสอบ PSU-TEP ยังไม่เคยมีการสอบเทียบคะแนน (Calibration) กับข้อสอบมาตรฐานใดๆ ต่างจากข้อสอบวัดทักษะทางภาษาอังกฤษอย่าง CU-TEP ซึ่งนอกจากจะพัฒนามานาน และได้รับความนิมอย่างกว้างขวางแล้ว ยังได้รับการสอบเทียบกับข้อสอบมาตรฐานสากลอย่าง TOEFL ทำให้ข้อสอบมีความน่าเชื่อถือ และเป็นที่ยอมรับในสถาบันการศึกษาต่างๆ โดยเฉพาะอย่างยิ่งบัณฑิตวิทยาลัยในหลายๆ สถาบันของประเทศไทย รวมทั้งมหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์เอง ได้รับรองผลสอบ CU-TEP ของนักศึกษาด้วย และเมื่อเปรียบเทียบโครงสร้างและรายละเอียดข้อสอบระหว่าง PSU-TEP และ CU-TEP แล้ว พบว่ามีความคล้ายคลึงกันในภาพรวม (ดูภาคผนวก) โดยข้อสอบทั้งสองสร้างขึ้นเพื่อวัดทักษะ ได้แก่ การอ่านและไวยากรณ์ภาษาอังกฤษ (Reading and Structure) การฟัง (Listening) และการเขียน (Writing)

ที่ผ่านมา นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาของมหาวิทยาลัย สงขลานครินทร์ นิยมสอบ CU-TEP เพื่อใช้ผลคะแนนมาขอเทียบเกณฑ์กับ PSU-TEP ทำให้บัณฑิตวิทยาลัยมีผลคะแนนสอบของนักศึกษารายเดียวกันทั้ง PSU-TEP และ CU-TEP อยู่มากพอที่จะทำการเปรียบเทียบได้ งานวิจัยครั้งนี้จึงมีวัตถุประสงค์ เพื่อสำรวจความสัมพันธ์ของผลการวัดสมรรถภาพภาษาอังกฤษด้วยข้อสอบ PSU-TEP และ CU-TEP ของนักศึกษาระดับปริญญาตรีบัณฑิต บัณฑิต มหาวิทยาลัย สงขลานครินทร์ที่อ่อนภาษาอังกฤษ โดยใช้สถิติวิเคราะห์ เป็นเครื่องมือเปรียบเทียบ โดยนักศึกษาระดับปริญญาตรีบัณฑิต ที่มีสมรรถภาพทางภาษาอังกฤษต่ำหรืออ่อนภาษาอังกฤษหมายถึง นักศึกษาที่กำลังศึกษาในหลักสูตรปริญญาเอกของมหาวิทยาลัย สงขลานครินทร์ และมีผล

การสอบวัดทักษะภาษาอังกฤษจากข้อสอบที่รับรองโดยบัณฑิตวิทยาลัย แต่ไม่ผ่านเกณฑ์ที่บัณฑิตวิทยาลัยกำหนด คือ PSU-TEP และ CU-TEP 60 คะแนน เป็นต้น

วิธีดำเนินการวิจัย

งานวิจัยนี้เป็น Cohort study ที่ใช้ผลคะแนนสอบของนักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา กลุ่มที่อ่อนภาษาอังกฤษ (ดังนิยามข้างต้น) ตั้งแต่ปี พ.ศ. 2551 ถึงปี พ.ศ. 2556 ซึ่งผ่านการสอบทั้ง PSU-TEP หรือ CU-TEP มากกว่าหนึ่งครั้ง จำนวน 50 ราย ทั้งรายที่สอบ PSU-TEP ก่อน และสอบ CU-TEP ก่อน สำหรับในแต่ละราย ได้ทำการสุ่มเก็บคะแนน PSU-TEP หรือ CU-TEP ตามวัน-เดือน-ปีที่สอบก่อน แล้วตามด้วยการสุ่มเก็บคะแนน CU-TEP หรือ PSU-TEP ตามวัน-เดือน-ปีที่สอบทีหลัง ในแบบ randomized crossover จากชุดคะแนนหลายชุด (เนื่องจากนักศึกษาสอบหลายครั้ง) มาเปรียบเทียบหาความสัมพันธ์ทางสถิติ แบ่งการวิเคราะห์ตามทักษะที่สอบ ได้แก่ reading & structure, writing, และ listening (คะแนนเต็มสำหรับ CU-TEP และ PSU-TEP เป็น 120 และ 110 คะแนนตามลำดับ) อย่างละ 50 คู่คะแนน

ทั้งนี้ก่อนสอบเทียบหาความสัมพันธ์ระหว่างผลคะแนนทั้งสองที่ได้จากการทดสอบนักศึกษารายเดียวกัน ได้ทำการทดสอบการกระจายประชากร (population distribution) ของคะแนนสอบทั้ง PSU-TEP และ CU-TEP ในแต่ละทักษะโดยใช้วิธีของชาปิโร-วิลค์ (Shapiro-Wilk method) หากพบว่ามีข้อมูลมีการแจกแจงตามการสุ่มจากประชากรที่มีการกระจายแบบปกติ (normal distribution) ทั้งคู่เทียบจะใช้ Pearson product moment correlation test แต่หากข้อมูลอย่างน้อยหนึ่งชุดไม่ปรากฏการกระจายแบบปกติดังกล่าว จะใช้ Spearman rank order correlation test และทำการเปรียบเทียบความสัมพันธ์เชิงเส้น (linear regression) เพื่อประเมินความน่าเชื่อถือทางสถิติของเกณฑ์มาตรฐานของคะแนน PSU-TEP โดยเทียบกับ CU-TEP

การวิเคราะห์ข้อมูล

ความสมเหตุสมผลผลของการสอบเทียบคะแนนสอบวัดทักษะภาษาอังกฤษ ได้แนวคิดจากการตรวจสอบความสัมพันธ์ทางสถิติ ระหว่างผล

คะแนนสอบนั้น กับผลคะแนนสอบของข้อสอบที่มีมาตรฐานในทักษะหรือโดเมนเดียวกัน (Coombe & Davidson, 2014) โดยใช้ค่าความเชื่อมั่นทางสถิติในการทำนายระดับความสามารถทางภาษาอังกฤษผ่านความสัมพันธ์เชิงเส้น (linear correlation) ระหว่างคู่เทียบที่มีมาตรฐานในที่นี้ ได้แก่ คะแนน CU-TEP และคู่เทียบที่ต้องการสอบเทียบ (calibrating counterpart) ได้แก่ คะแนน PSU-TEP ด้วยการวิเคราะห์ความสัมพันธ์เชิงเส้นนี้ มีรากฐานมาจากสถิติพารามेटริก (parametric statistics) โดยมีสมมติฐานเบื้องต้นตามธรรมชาติของข้อมูลเชิงปริมาณแบบต่อเนื่อง จึงต้องทำการทดสอบการกระจายของข้อมูลผลคะแนนสอบว่าเป็นข้อมูลที่ได้มาจากประชากรที่มีการกระจายแบบปกติหรือไม่ ประชากรที่มีการกระจายแบบปกติมีลักษณะสมมาตรคล้ายระฆังคว่ำ การตรวจสอบการเบี่ยงเบน เช่น เบ้ไปทางใดทางหนึ่ง (Skewness) และมีภาวะยอดมน (Kurtosis) เรียกว่า การทดสอบ normality ทั้งนี้ เพื่อประกอบการพิจารณาใช้สถิติตรวจสอบความสัมพันธ์ (correlation test) ที่เหมาะสม เช่น ถ้าข้อมูลทั้งคู่เข้าเงื่อนไขการกระจายแบบปกติ ก็สามารถใช้การตรวจสอบความสัมพันธ์เชิงเส้นแบบ parametric ได้ แต่ถ้ามีข้อมูลใดข้อมูลหนึ่งหรือทั้งคู่ไม่เข้าเงื่อนไข ก็ต้องใช้การตรวจสอบความสัมพันธ์เชิงเส้นแบบ non-parametric งานวิจัยนี้เลือกใช้ Shapiro-Wilk method เนื่องจาก นอกจากสามารถตรวจจับ Skewness และ Kurtosis ในกลุ่มตัวอย่างจำนวนน้อยในระดับไม่เกิน 50 ตัวอย่าง ซึ่งสอดคล้องกับจำนวนกลุ่มตัวอย่างในงานวิจัยนี้แล้ว ยังมีกำลังการตรวจสอบ (power of test) เหนือกว่าการทดสอบ normality อื่นๆ เช่น Anderson-Darling test, Lilliefors test, หรือ Kolmogorov-Smirnov test (Razali & Wah, 2011) ดังในตาราง 1 ซึ่งแสดงผลการทดสอบ normality ด้วยวิธี Shapiro-Wilk method

ผลการวิจัย

จากผลการวิจัยที่แสดงในตาราง 1 จะเห็นได้ว่าคะแนนทักษะ listening ของ PSU-TEP ไม่ผ่านการทดสอบ normality ซึ่งหมายความว่า ในระดับร้อยละ 95 ความเชื่อมั่น คะแนนสอบทักษะการฟัง listening ของ PSU-TEP ไม่สามารถระบุได้ว่าโครงสร้างการกระจายของคะแนนดังกล่าวเป็นแบบปกติหรือไม่ อย่างไรก็ตามเรายังคงสามารถตรวจสอบความสัมพันธ์ของคะแนนสอบในส่วนทักษะ listening ระหว่าง PSU-TEP และ CU-TEP ได้โดย non-

parametric test เช่น Spearman rank order correlation test นอกจากนี้เมื่อรวมคะแนนทั้ง 3 ทักษะเข้าด้วยกัน พบว่าคะแนน PSU-TEP ไม่ผ่านการทดสอบ normality ด้วย ทั้งนี้ อาจได้รับอิทธิพลมาจากการกระจายที่ไม่ปกติของคะแนนทักษะ listening ของ PSU-TEP นั้นเอง

ตาราง 1

ผลการทดสอบ Normality (Shapiro-Wilk method) ของกลุ่มตัวอย่างคะแนน CU-TEP และ PSU-TEP ที่ใช้ประเมิน

Test	W-statistic (p-value)	Result
CU-TEP		
Reading & Structure	0.988 (0.89)	Passed
Writing	0.955 (0.06)	Passed
Listening	0.963 (0.12)	Passed
PSU-TEP		
Reading & Structure	0.957 (0.07)	Passed
Writing	0.981 (0.61)	Passed
Listening	0.950 (0.04)	Failed
CU-TEP total	0.983 (0.70)	Passed
PSU-TEP total	0.926 (<0.01)	Failed

หมายเหตุ: ข้อมูลจะไม่สามารถระบุได้ว่ามีการกระจายแบบปกติก็ต่อเมื่อ p-value น้อยกว่า 0.05 จากผลการทดสอบการกระจายข้อมูล (distribution test) ดังแสดงในตาราง 1 ทำให้ต้องวิเคราะห์หาความสัมพันธ์ต่อไป โดยทำการเปรียบเทียบความสัมพันธ์ระหว่าง CU-TEP และ PSU-TEP scores สำหรับทักษะ listening และคะแนนรวมด้วย non-parametric test (Spearman rank order correlation) ในส่วนของ Reading & Structure และ Writing scores ได้วิเคราะห์ด้วย parametric test (Pearson product moment correlation) ตาราง 2 แสดงค่าสัมประสิทธิ์สัมพันธ์พร้อมด้วย p-values สำหรับความสัมพันธ์ระหว่างคะแนน PSU-TEP และ CU-TEP พบว่า คะแนนในส่วน Reading & Structure และ Writing มีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับความเชื่อมั่นร้อยละ 95 ในขณะที่คะแนนในส่วน Listening ไม่มีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญ และเป็นที่น่าสนใจที่คะแนนรวมมีแนวโน้มความสัมพันธ์ค่อนข้างสูงถึงระดับ

สัมประสิทธิ์ 0.631 (non-parametric Spearman rank order correlation)

ตาราง 2

ค่าสัมประสิทธิ์ความสัมพันธ์ระหว่างคะแนน CU-TEP และ PSU-TEP สำหรับทักษะ reading & structure, writing, และ listening

PSU-TEP vs. CU-TEP	Correlation coefficient	p-value
Reading & Structure	*0.354	*0.01
Writing	*0.317	*0.05
Listening	0.130	0.37
Total	*0.631	*<0.01

*คะแนน PSU-TEP และ CU-TEP มีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับความเชื่อมั่นร้อยละ 95

เนื่องจากคะแนนของข้อสอบคู่เทียบทั้งสองมีความสัมพันธ์กันดังแสดงในตาราง 2 จึงได้ทำการวิเคราะห์หาสมการความสัมพันธ์เชิงเส้นถดถอย (linear regression) แต่เนื่องจากการวิเคราะห์ความสัมพันธ์เชิงเส้นถดถอยนี้ เป็นการวิเคราะห์แบบ parametric ข้อมูลที่นำมาวิเคราะห์จึงต้องจำกัดอยู่ที่ข้อมูลคู่เทียบที่มีการกระจายแบบปกติซึ่งในที่นี้ ได้แก่ ผลคะแนนในทักษะ Reading & Structure และ Writing เท่านั้น ไม่สามารถหาสมการถดถอยเชิงเส้นของคะแนนรวมได้ ถึงแม้ว่าคู่เทียบมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญ (correlation coefficient = 0.631)

ตาราง 3

สถิติวิเคราะห์ที่เกี่ยวข้องกับสมการเชิงเส้นถดถอย (Linear regression: สมการที่ 1)

R	R ²	Standard Error (S.E.) of Estimate
0.822	0.672	4.811

Analysis of Variance:

	df.	Sum Squares	Mean Square	F	P
Regression	1	4809	4809	207.7	<0.01
Residual	10	2315	23.1		
Total	10	7123	70.5		
	1				

Statistical Tests:

Normality Test (Shapiro-Wilk) Passed (P = 0.57)

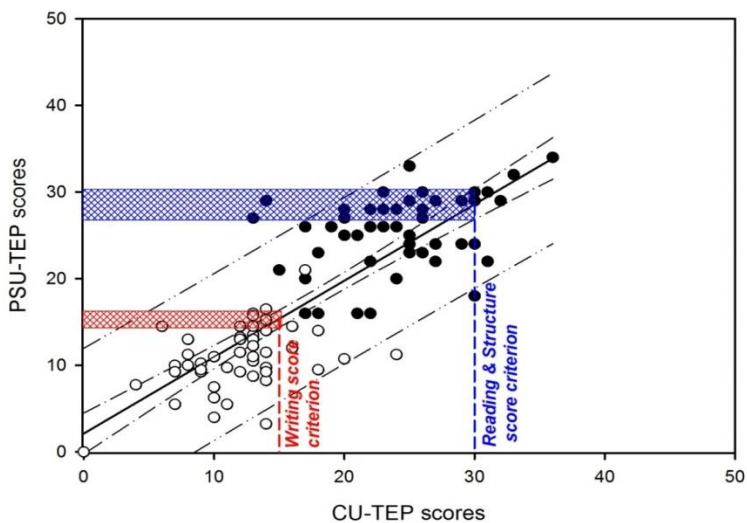
W Statistic= 0.989 Significance Level = 0.05

Constant Variance Test Passed (P = 0.13)

หมายเหตุ R: correlation coefficient; *df* : degrees of freedom; F: F-test parameter; P: p-value สำหรับการทดสอบต่างๆที่ปรากฏในตาราง

ผลจากการวิเคราะห์สมการเชิงเส้นถดถอยของข้อมูล ผลคะแนนสอบของคู่เทียบในทักษะ reading & structure และ writing โดยนำข้อมูลทั้ง 2 ส่วนมาผนวกเข้าด้วยกัน (pooling data) พบว่าคะแนน PSU-TEP (ตัวแปรตามในสมการ; $Y_{PSU-TEP}$) มีความสัมพันธ์เชิงเส้นกับคะแนน CU-TEP (ตัวแปรต้นในสมการ; X_{CU-TEP}) ตามสมการที่ 1 โดยมี correlation coefficient ที่ 0.822 และมีสถิติวิเคราะห์ที่เกี่ยข้องแสดงในตาราง 3 ในขณะที่ยูรูป 1 แสดงกราฟเชิงเส้นของทั้งข้อมูลดิบและการวิเคราะห์ดังกล่าว

$$Y_{PSU-TEP} = 2.175 + 0.882 X_{CU-TEP} \quad (1)$$



รูป 1 แสดงการกระจายของคะแนนสอบภาษาอังกฤษ CU-TEP (แกนนอน) และ PSU-TEP (แกนตั้ง) ของแต่ละผู้เข้าสอบในทักษะ Reading & Structure (วงกลมทึบ) และ

Writing (วงกลมโปร่ง) พร้อมทั้งเส้น regression (solid line) 95% confidence limits (dash-dot-dash lines) และ 95% prediction limits (dash-dot-dot lines) ที่ได้จากการวิเคราะห์คะแนนทั้งสองผนวกเข้าด้วยกัน (pooling data) ส่วนเส้นประแสดงเกณฑ์สอบผ่าน ทั้ง 2 เมื่อคิดคะแนนรวมทั้ง 3 ทักษะได้ 60 คะแนน

อภิปรายผล

ดังที่กล่าวไว้ใน Alderson et al. (1995) แบบทดสอบจัดระดับ (placement tests) อาจแบ่งได้เป็น 2 ประเภท ได้แก่ แบบทดสอบสมรรถภาพ เช่น แบบทดสอบสมรรถภาพภาษาอังกฤษ (English proficiency tests) และแบบทดสอบทางเทคนิคเฉพาะ (specific technical tests) การทดสอบประเภทแรก เป็นการทดสอบความสามารถทางภาษาอังกฤษของนักศึกษาต่างชาติ โดยไม่อิงหลักสูตรใดหลักสูตรหนึ่ง ตามแบบการทดสอบเชิงพาณิชย์ทั่วไป เช่น ข้อสอบ TOEFL หรือ IELTS เป็นต้น (ราชบัณฑิตยสถาน, 2553) ในมุมมองของมหาวิทยาลัยที่มีชื่อเสียงและมีมาตรฐานสากลในประเทศตะวันตก วัตถุประสงค์หลักสำหรับแบบทดสอบจัดระดับประเภทนี้มี 2 ประการ คือ ใช้สำหรับการรับเข้า (admission) และใช้คัดกรองเพื่อลดจำนวนนักศึกษา หรือทำให้มีจำนวนนักศึกษาน้อยที่สุดที่มีความเสี่ยงที่จะตรายวิชาบางรายวิชา หรือไม่สามารถสำเร็จการศึกษาได้ เนื่องจากอ่อนภาษาอังกฤษ (Fulcher, 1997) ด้วยข้อสอบจะประเมินทักษะและพื้นฐานความรู้ของผู้เข้าสอบที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองหรือภาษาอื่น ๆ ว่าสามารถเข้าใจและใช้ภาษาอังกฤษได้เหมาะสมมากน้อยเพียงไร (Kokhan, 2013)

ส่วนแบบทดสอบประเภทหลังซึ่งเป็นแบบทดสอบทางเทคนิค ออกแบบมาเพื่อทดสอบความรู้พื้นฐานเฉพาะทาง เช่น ทักษะการคำนวณ และความรู้วิทยาศาสตร์ขั้นพื้นฐาน เป็นต้น ซึ่งนักศึกษาที่สมัครเข้าเรียนในมหาวิทยาลัยทุกคน ไม่ว่าจะบุคคลที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่หรือไม่ จะต้องสอบ เช่น GRE (Graduate Record Exam) และ GMAT (Graduate Management Admission Test) เป็นต้น ทั้งนี้ เพื่อประเมินความพร้อมของนักศึกษาที่จะเข้าศึกษาในหลักสูตร การทดสอบอย่างหลังนี้ไม่ได้เป็นเครื่องมือคัดกรองหลักสำหรับการรับเข้า เนื่องจากโดยทั่วไปหลักสูตรมีระบบการเรียนการสอนแบบปรับพื้นฐานรองรับอยู่แล้ว และบางสถาบันไม่ต้องการผลคะแนนมาประกอบการพิจารณาเลย

อนึ่ง มหาวิทยาลัยที่มีมาตรฐานสากลในประเทศทางตะวันตกมักใช้แบบทดสอบจัดระดับ เช่น แบบทดสอบสมิททิภาภาษาอังกฤษ เป็นเครื่องมือคัดกรองในการให้นักศึกษาลงทะเบียนเข้าสู่โปรแกรมภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง (ESL program) ของสถาบันเพื่อช่วยพัฒนาผู้เรียนให้มีความพร้อมในการสื่อสารและการปฏิสัมพันธ์ทางสังคม (Savignon, 2002) ในขณะที่พวกมันยังมีทักษะภาษาอังกฤษเฉพาะอีกแบบหนึ่งที่นักศึกษา ESL จำเป็นต้องมีในการเข้าเรียนในมหาวิทยาลัย ได้แก่ ทักษะทางภาษาอังกฤษเพื่อเป้าประสงค์ทางวิชาการ (English for Academic Purposes/EAP) ในบางสถาบันจึงจัดให้มีโปรแกรม EAP มุ่งเน้นการพัฒนาทักษะและกลยุทธ์ทางภาษาอังกฤษที่จำเป็นสำหรับเป้าหมายการศึกษาในระบบ (formal education system) (Fox et al., 2014) เป็นทักษะภาษาและการสื่อสารเชิงวิชาการ (Jordan, 2004) จัดกิจกรรมเลียนแบบงานทางวิชาการ (academic work simulation) ตัวอย่างเช่น การทบทวนและประเมินวรรณกรรม (literature review and evaluation) การเขียนรายงาน-ข้อเขียนวิจัย (research report essay) การจัดสัมมนา และการใช้กลยุทธ์ในการเพิ่มพูนความเข้าใจและความสามารถในการเรียนรู้ โดยการอ่านแบบกวาดตา (scanning) การอ่านแบบคร่าวๆ (skimming) และการประเมินข้อความทางวิชาการ (Cheng et al., 2004) ทั้งนี้ เพื่อให้ให้นักศึกษา ESL สามารถเรียน สอบ ทำวิจัยเพื่อวิทยานิพนธ์โดยใช้ภาษาอังกฤษได้

สำหรับบัณฑิตศึกษา มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ เดิมทีเดียวไม่มีการทดสอบจัดระดับ แต่ทว่านักศึกษาปริญญาตรีบัณฑิตต้องลงทะเบียนเรียนรายวิชาภาษาอังกฤษที่บัณฑิตวิทยาลัยรับรองเฉพาะ จนกระทั่งปี พ.ศ. 2545 บัณฑิตวิทยาลัยได้ออกประกาศเกณฑ์ทักษะภาษาอังกฤษสำหรับนักศึกษาบัณฑิตศึกษาขึ้น และได้จัดให้มีการทดสอบภายในสถาบัน (in-house test) เพื่อวัดทักษะทางภาษาอังกฤษสำหรับนักศึกษาบัณฑิตศึกษา โดยมุ่งเน้นทางทักษะการสื่อสารแบบเดียวกันกับแบบทดสอบสมิททิภาภาษาอังกฤษเชิงพาณิชย์ (commercial proficiency tests) โดยทั่วไป เดิมเรียกว่า PSU-GET (Prince of Songkla University-Graduate English Test) ปัจจุบันได้เปลี่ยนชื่อเป็น PSU-TEP (Prince of Songkla University-Test of English Proficiency) ซึ่งนอกจากใช้รับรองคุณสมบัติแล้ว ยังใช้คัดกรองเพื่อให้นักศึกษาไปลงทะเบียนเรียนรายวิชาภาษาอังกฤษปรับพื้นฐานที่เหมาะสมในกรณีที่ผลคะแนนไม่ถึง

เกณฑ์

สำหรับนักศึกษาปริญญาโทมาบัณฑิต อาจใช้ผลการเรียนรายวิชาภาษาอังกฤษปรับพื้นฐานดังกล่าวมารับรองคุณสมบัติของนักศึกษาได้ ในขณะที่นักศึกษาปริญญาตรีบัณฑิตยังคงต้องทำการสอบประเมินเพื่อให้ผ่านเกณฑ์ของบัณฑิตวิทยาลัย ถึงแม้ว่าจะได้ผ่านการเรียนรายวิชาปรับพื้นฐานภาษาอังกฤษแล้วก็ตาม อย่างไรก็ตามวัตถุประสงค์หลักของบัณฑิตวิทยาลัยในการใช้ PSU-TEP แตกต่างจากการทดสอบสมรรถภาพภาษาอังกฤษโดยทั่วไปเช่น TOEFL หรือ IELTS โดยเป้าประสงค์หลักในการวัดทักษะภาษาอังกฤษคือ เพื่อให้แน่ใจว่านักศึกษบัณฑิตศึกษา มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ สามารถสื่อสารองค์ความรู้ และข้อค้นพบด้วยภาษาสากล ที่ทำให้ประชาคมวิชาการในสาขาของตนและสาขาที่เกี่ยวข้องเข้าใจได้ กล่าวอีกนัยหนึ่งคือบัณฑิตวิทยาลัย มุ่งเน้นให้นักศึกษาพัฒนาสมรรถภาพภาษาอังกฤษเชิงวิชาการ และเฉพาะทาง(EAP และ ESP) ด้วยนอกจากสมรรถภาพภาษาอังกฤษทั่วไป ในขณะที่จุดประสงค์ของการใช้ English proficiency test ส่วนใหญ่ เพื่อลดความเสี่ยงของนักศึกษาที่จะตกเรียนรายวิชาบางรายวิชา หรือไม่สามารถสำเร็จการศึกษาได้เนื่องจากอ่อนภาษา อังกฤษ (Fulcher, 1997)

ดังนั้น ผลคะแนนที่ได้จากการทำข้อสอบประเภทที่ใช้วัดสมรรถภาพภาษาอังกฤษทั่วไปอย่าง PSU-TEP อาจคลาดเคลื่อนและตอบไม่ตรงวัตถุประสงค์นัก ดังจะเห็นได้จากการที่มีนักศึกษาจำนวนหนึ่งผ่านการทำวิจัยและนำเสนอผลงานในต่างประเทศที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาทางการมาแล้ว แต่กลับสอบ PSU-TEP ได้คะแนนต่ำกว่าเกณฑ์ที่บัณฑิตวิทยาลัยกำหนด ในทางปฏิบัติอาจกล่าวได้ว่ากิจกรรมการเรียนการสอนของบัณฑิตศึกษาโดยส่วนใหญ่ใช้ภาษาไทย การชี้แนะ และให้คำปรึกษาโดยอาจารย์ที่ปรึกษา การค้นคว้าทดลอง การส่งต่อ และต่อยอดองค์ความรู้ในวงกว้างที่มีวิจัยเป็นฐานตามแบบฉบับของบัณฑิตศึกษาซึ่งยังคงใช้ภาษาไทยเป็นหลัก ทำให้ระบบการเรียนบัณฑิตศึกษาก้าวข้ามข้อจำกัดทางภาษาอังกฤษเพื่อเป้าประสงค์ทางวิชาการ (EAP) ไปได้ จึงทำให้นักศึกษาที่อ่อนภาษาอังกฤษเรียนได้โดยอาศัยความรู้เฉพาะสาขาและทักษะการใช้ภาษาแม่เชิงวิชาการเป็นหลัก เนื่องจากนักศึกษาเหล่านี้ไม่สามารถผ่านเกณฑ์การทดสอบ PSU-TEP จึงจำต้องหาทางเลือกอื่นเพื่อสร้างโอกาสให้ตัวเองผ่านเกณฑ์ภาษาอังกฤษของบัณฑิตวิทยาลัย

ทางเลือกหนึ่งที่นักศึกษาบัณฑิตศึกษา มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ นิยม คือการสอบ CU-TEP ซึ่งดำเนินการโดยศูนย์ทดสอบทางวิชาการแห่ง จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เนื่องจากการสอบมาตรฐานที่สามารถแปลผล คะแนนเพื่อประเมินยืนยันระดับทักษะภาษาอังกฤษของผู้เข้าสอบได้ โดย สามารถประเมินเทียบกับคะแนนสอบจากแบบทดสอบมาตรฐาน TOEFL ดังได้ แสดงในตาราง 4

ตาราง 4

CU-TEP / TOEFL (Paper Based): Score Conversion and Comparison (ที่มา: ศูนย์ทดสอบทางวิชาการแห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย)

CU-TEP	TOEFL (Paper Based)	Evaluation
1-7	0-310	Beginner
8-17	310-343	Middle Beginner
18-32	347-393	Upper Beginner
33-44	397-433	Low Intermediate
45-56	437-473	Middle Intermediate
57-68	477-510	Intermediate
69-79	513-547	Low Advanced
80-91	550-587	Middle Advanced
92-106	590-637	Advanced
107-120	640-677	Upper Advanced

ทั้งนี้บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ ได้ทำการ เปรียบเทียบผลคะแนนสอบ PSU-TEP และ CU-TEP โดยลดความแปรปรวน ภายใน (intra-individual variation) ด้วยคะแนนของทั้ง 2 ชุด ข้อสอบจาก นักศึกษาผู้เข้าสอบ (subject) รายเดียวกัน ความแปรปรวนภายในอันเนื่องมาจาก ตัวผู้เข้าสอบจึงหักล้างกันเองเมื่อทำการเปรียบเทียบ อย่างไรก็ตามก็ต้องยอมรับว่า การสอบของนักศึกษามากกว่าหนึ่งครั้ง ตามแบบวิจัยนี้อาจมีอคติ (bias) เนื่องจากการสอบครั้งใด ๆ อาจส่งผลต่อการสอบครั้งติดกัน (carry-over effect) โดยอาจไปเพิ่มพูนทักษะการทำข้อสอบเมื่อสอบครั้งถัดไปถ้าระยะเวลาห่าง

การทดสอบไม่ยาวนานพอที่จะทำให้ประสบการณ์จางหายไป แต่อคติดังกล่าว อาจทำให้ลดน้อยลงได้ด้วยการสุ่ม (randomization) ซึ่ง carry-over effect หักล้างกันเองได้จากการที่ผู้เข้าสอบบางรายสอบ PSU-TEP ก่อน ในขณะที่บางรายสอบ CU-TEP ก่อน แต่ผู้วิจัยไม่อาจกำหนดการสอบของผู้เข้าสอบเพื่อให้มีความสมดุลได้ เพราะการสอบขึ้นอยู่กับความสมัครใจของผู้เข้าสอบเอง ทำให้ประสบการณ์ของผู้เข้าสอบต่อ PSU-TEP และ CU-TEP ไม่เท่าเทียมกัน ถึงแม้ว่าจะทำการสุ่มผลคะแนนจากชุดข้อมูลคะแนนทั้งหมดของผู้เข้าสอบแต่ละราย เพื่อรองรับอคติแล้วก็ตาม อคติจึงไม่อาจจะหักล้างได้ทั้งหมดตามทฤษฎีของแบบวิจัย randomized crossover study ได้อันเป็นข้อจำกัดที่ต้องหมายเหตุไว้ในที่นี้ และอาจสะท้อนออกมาปรากฏในสมการถดถอยเป็นค่าจุดตัดแกนตั้ง (คะแนนอคติจากการทำนายคะแนน PSU-TEP ทั้งๆที่กำหนดให้คะแนน CU-TEP เป็น 0 เท่ากับ 2.174 คะแนน) แต่อย่างไรก็ตาม ดังแสดงในตาราง 3 ข้างต้น อคติดังกล่าวไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ($p\text{-value} > 0.05$) จึงอาจตีความได้ว่า อคติยังคงไม่มากพอที่ส่งผลกระทบต่อความสัมพันธ์เชิงเส้นของคะแนนคู่เทียบ

จากสถิติวิเคราะห์ พบว่าข้อสอบ PSU-TEP และ CU-TEP มีความสัมพันธ์เชิงประจักษ์ (ดังตารางที่ 2) โดยเฉพาะอย่างยิ่งทักษะในส่วน Reading & Structure และ Writing ที่สามารถวิเคราะห์ความสัมพันธ์เชิงเส้นถดถอยได้ (รูปที่ 1) ผู้วิจัยจึงตั้งข้อสังเกตและอนุมานได้ว่า ข้อสอบ PSU-TEP อาจมีคุณภาพเพียงพอที่จะใช้เป็นข้อสอบประเมินทักษะทางภาษาอังกฤษของนักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ได้ และจากรูปที่ 1 เห็นได้ว่า coordinates ของข้อมูลแทบทั้งหมดอยู่ใน 95% predicting interval และมักอยู่ต่ำกว่าเกณฑ์ผ่าน (passing criteria for reading and writing) ดังแสดงด้วยเส้นประที่ระดับ 30 และ 15 คะแนนตามลำดับ) ซึ่งไม่น่าแปลกใจ เนื่องจากข้อมูลที่นำมาวิเคราะห์เป็นผลการสอบของนักศึกษาที่อ่อนภาษาอังกฤษอยู่แล้ว (นักศึกษาที่ผ่านเกณฑ์แล้วจะไม่มีผลสอบทั้ง 2 ในรายเดียวกัน เพราะไม่มีความจำเป็นต้องสอบมากกว่าหนึ่งชุดข้อสอบ) อย่างไรก็ตาม ผลวิจัยนี้เป็นเพียงผลการสำรวจตรวจค้นในเบื้องต้น (exploratory results) เนื่องจากได้ทำการวิเคราะห์นําร่องแบบทดลองสังเกตโดยสถิติ (empirical statistical test) ไม่มีแบบจำลอง (model) หรือกรอบอ้างอิง (frame of reference) ใดๆ และเป็น

ผลเชิงสัมพัทธ์ ยังไม่ได้เทียบคุณลักษณะของข้อสอบทั้งสองแบบในรายประเด็น และยังไม่ได้ประเมินคุณภาพข้อสอบเชิงสัมบูรณ์เทียบคุณลักษณะข้อสอบทั้งสองแบบตามเกณฑ์การสร้างแบบทดสอบใดๆ ดังเช่นที่เสนอโดย Bachman and Palmer (1996) และสุพัฒน์ (2535, 2549, 2552) เป็นต้น

บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ ได้กำหนดเกณฑ์คะแนนผ่านของผลสอบ PSU-TEP สำหรับนักศึกษาปริญญาเอกอยู่ที่ 60 คะแนน และให้เกณฑ์คะแนนของผ่านผลสอบ CU-TEP เท่ากันโดยอัตโนมัติ เมื่อลองพิจารณาเกณฑ์ผ่าน 60 คะแนนสำหรับข้อสอบ CU-TEP จากตาราง 4 ก็พอที่จะประเมินทักษะทางภาษาอังกฤษของบุคคลที่สอบได้คะแนนตามเกณฑ์ดังกล่าวได้ว่า อยู่ในขั้น Intermediate English user ขึ้นไป เมื่อถ่วงน้ำหนักของคะแนน แต่ละทักษะเท่าๆกัน คะแนนเกณฑ์ผ่านดังกล่าวของ CU-TEP ในทักษะ Reading & Structure และ Writing ควรจะอยู่ที่ 30 และ 15 คะแนน ตามลำดับ และถ้าใช้สมการที่ 1 ทำนายคะแนน PSU-TEP จากเกณฑ์คะแนน CU-TEP ดังกล่าวโดยเชื่อมั่นว่าผลคะแนน PSU-TEP และ CU-TEP มีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญ ที่ระดับความเชื่อมั่นที่ร้อยละ 95

เราสามารถกำหนดเกณฑ์มาตรฐานคะแนน PSU-TEP (ช่วงคะแนนแรก ในรูปที่ 1) ได้ที่ 27-30 (ค่ากลางที่ 29) และ 14-16 (ค่ากลางที่ 15) คะแนน ขึ้นไป สำหรับ Reading & Structure และ Writing ตามลำดับ หรือกล่าวได้อีกนัยหนึ่งว่า คะแนนขั้นต่ำของเกณฑ์ผ่านในส่วน Reading & Structure และ Writing อยู่ที่ 27 และ 14 คะแนน ตามลำดับ เนื่องจากทักษะ Listening มีคะแนนเต็มเท่ากับทักษะ Writing ก็อาจอนุมานได้ว่า เกณฑ์ผ่านควรเท่ากัน ดังนั้นคะแนนขั้นต่ำที่สุดที่ผ่านเกณฑ์สำหรับทักษะ Listening ควรอยู่ที่ 14 คะแนนเช่นกัน และเมื่อรวมคะแนนทั้ง 3 ทักษะเข้าด้วยกัน เกณฑ์ผ่านสำหรับ PSU-TEP จะอยู่ที่ 55 คะแนน (ไม่ใช่ 60 คะแนนดังเกณฑ์ที่ใช้อยู่ในปัจจุบัน) ในทางสถิติอาจไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญ เนื่องจากพบว่าช่วงความเชื่อมั่นที่ร้อยละ 95 ของเกณฑ์ผ่านคะแนนรวมที่สมมูล (equivalent) กับ 60 คะแนนของ CU-TEP สำหรับ PSU-TEP อยู่ที่ 55-62 คะแนน แต่ในทางปฏิบัติแล้ว นักศึกษาอาจไม่สามารถทำคะแนนเพิ่มจาก 55 เป็น 60 คะแนนได้ถึงแม้ว่าจะสอบมากกว่า 2 ครั้งก็ตาม

สรุป

การเปรียบเทียบสมทธิภาพทางภาษาอังกฤษของนักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาที่อ่อนภาษาอังกฤษโดยผลสอบ PSU-TEP มีความสัมพันธ์ไปในทางเดียวกันกับผลสอบ CU-TEP อย่างมีนัยสำคัญ (correlation coefficient = 0.631 จาก non-parametric Spearman rank order correlation test) จากการที่บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ ได้กำหนดเกณฑ์ผ่านทักษะภาษาอังกฤษสำหรับปริญญาเอกอย่างกว้างๆที่ 60 คะแนน โดยเมื่อเทียบตามมาตรฐานแล้วประเมินได้ว่า นักศึกษาที่ผ่านเกณฑ์นี้ มี English proficiency ในขั้น Intermediate user เท่านั้น แต่เกณฑ์ดังกล่าว อาจตอวิตถุประสงค์คุณลักษณะของบัณฑิตศึกษาโดยเพียงพอที่จะเชื่อมั่นว่า นักศึกษาที่ผ่านเกณฑ์สามารถสื่อสารและถ่ายทอดองค์ความรู้ในสาขาที่ตนเชี่ยวชาญที่ทำให้ประชาคมวิชาการสาขานั้นๆ เข้าใจได้ อย่างไรก็ตาม สถิติวิเคราะห์ชี้ว่า 60 คะแนนของ CU-TEP อาจสมมูลกับ 55 คะแนนของ PSU-TEP ฉะนั้นการใช้เกณฑ์ผ่าน 60 คะแนนสำหรับข้อสอบ PSU-TEP อาจจะยากกว่าเมื่อใช้เกณฑ์ผ่านเดียวกันกับ CU-TEP สำหรับนักศึกษาที่อ่อนภาษาอังกฤษ

กิตติกรรมประกาศ

คณะผู้แต่งขอขอบพระคุณ บัณฑิตวิทยาลัยมหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ สำหรับข้อมูล Cohort ตั้งแต่ พ.ศ. 2551 ถึง พ.ศ. 2556 ขอขอบพระคุณผู้บริหารบัณฑิตวิทยาลัย รองศาสตราจารย์ ดร. ธีระพล ศรีชนะ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ชลธิ์ ชิวะเศรษฐธรรม และ รองศาสตราจารย์ ดร. ดำรงค์ศักดิ์ ฟ้ารุ่งสูง ในการชี้แนะวิเคราะห์ และจัดทำ Manuscript ขอขอบพระคุณ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. เกษตรชัย และทีม สำหรับข้อเสนอแนะเพิ่มเติมในการปรับปรุงบทความ และขอขอบพระคุณโดยเฉพาะอย่างยิ่งภาควิชาภาษาและภาษาศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ ที่สร้างข้อสอบและให้ความร่วมมือดำเนินการจัดสอบ PSU-TEP ให้กับนักศึกษบัณฑิตศึกษา มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ในช่วงเวลา Cohort ดังกล่าว

เอกสารอ้างอิง

ราชบัณฑิตยสถาน. (2553). **พจนานุกรมศัพท์ภาษาศาสตร์ (ภาษาศาสตร์ประยุกต์)**. กรุงเทพฯ: ราชบัณฑิตยสถาน.
สุพัตน์ สุกมลสันต์. (2535). การวิเคราะห์หาความลำเอียงของข้อสอบ 3 วิธี.

วารสารภาษาปริทัศน์, 13, 105-116.

สุพัฒน์ สุกมลสันต์. (2549). การพัฒนาแบบทดสอบสมิทิภาพทางภาษาอังกฤษ เพื่อวิชาชีพ และการสื่อสารนานาชาติ ของสถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย และโปรแกรมการทดสอบให้ได้มาตรฐาน. **วารสารภาษาปริทัศน์**, 23, 32-51.

สุพัฒน์ สุกมลสันต์. (2552). การสร้างและพัฒนาแบบทดสอบวัดความสามารถทางวิชาการ ของจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยสำหรับโครงการนานาชาติ. **วารสารภาษาปริทัศน์**, 24, 92-107.

ศูนย์ทดสอบทางวิชาการแห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. (ไม่ปรากฏปีพิมพ์). **CU-TEP/TOEFL (Paper-based): Score conversion and comparison**. ค้นจาก www.atc.chula.ac.th/th_html/th_tep.html.

Alderson, J.C., Clapham, C., & Wall, D. (1995). **Language test construction and evaluation**. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Aura, A. (n.d.). **CU-TEP: Chulalongkorn University Test of English Proficiency**. Retrieved from http://www.academia.edu/5260383/CU-TEP_Chulalongkorn_University_Test_of_English_Proficiency

Bachman, L., & Palmer, A. (1996). **Language testing in practice**. Oxford, UK: Oxford University Press.

Cheng, L., Myles, J., & Curtis, A. (2004). Targeting language support for non-native English speaking graduate students at a Canadian university. **TESL Canadian Journal**, 22, 50-71.

Coombe, C., & Davidson, P. (2014). Common Educational Proficiency Assessment (CEPA) in English. **Language Testing**, 31(2), 269-276.

Curry, M.J., & Lillis, T.M. (2010). Academic research networks: Accessing resources for English-medium publishing. **Journal of English for Specific Purposes**, 29, 281-295.

Fox, J., Cheng, L., & Zumbo, B.D. (2014). Do they make a difference?

- The impact of English language programs on second language students in Canadian universities. *TESOL Quarterly*, 48(1), 57-85.
- Fulcher, G. (1997). *An English language placement test: Issues in reliability and validity*. *Language Testing*, 14(2), 113-139.
- Jordan, R. (2004). **English for Academic Purposes**. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kokhan, K. (2013). Investigating the possibility of using TOEFL scores for university ESL decision-making: Placement trends and effect of time lag. *Language Testing*, 29(2), 291-308.
- Li, Y., & Flowerdew, J. (2009). International engagement versus local commitment: Hong Kong academics in the humanities and social sciences writing for publication. *Journal of English for Academic Purposes*, 8, 279-293.
- Razali, N.M. & Wah, Y.B. (2011). Power comparison of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2 (1), 21-33.
- Rethinasamy, S. & Chuah, K.M. (2011). The Malaysian university English test (MUET) and its use for placement purposes: A predictive validity study. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 8(2), 234-245.
- Savignon, S. (2002). **Interpreting communicative language teaching**. New Haven, CT: Yale University Press.

ภาคผนวก
ตารางเปรียบเทียบลักษณะข้อสอบ PSU-TEP และ CU-TEP (Aura, n.d.)
โดยภาพรวม

ทักษะ	CU-TEP	PSU-TEP
ทักษะการอ่าน และไวยากรณ์	บทอ่าน 1 เรื่อง (15 ข้อ) เพื่อเติม คำ (Cloze Reading) ให้ได้ความ ครบถ้วนสมบูรณ์และถูกต้องทาง ไวยากรณ์ บทอ่านสั้นๆ 1 เรื่อง (5 ข้อ) และ ยาว 4 เรื่อง (40 ข้อ) เพื่อตอบ คำถามวัดความเข้าใจสาระและ จับใจความสำคัญ	บทอ่าน 2 เรื่อง (อย่างละ 10 ข้อ) เพื่อเติมคำ (Cloze Reading) ให้ ได้ความครบถ้วนสมบูรณ์และ ถูกต้องทางไวยากรณ์ บทอ่านสั้นๆ และยาวอย่างละ 1 เรื่อง (20 ข้อ) เพื่อตอบคำถามวัด ความเข้าใจสาระและจับใจความ สำคัญ
	ไม่มี	ประโยคหรือข้อความสั้นๆ (10 ข้อ) พร้อมส่วนที่ขีดเส้นใต้เพื่อหา ตัวเลือกที่ผิดไวยากรณ์ สำหรับวัด ทักษะการใช้ไวยากรณ์ในการเขียน
ทักษะการฟัง	บทสนทนาสั้น-ยาวและบทพูด โดยคนเดียว (อย่างละ 10 ข้อ) เพื่อตอบคำถามวัดทักษะการฟัง รายละเอียด จับประเด็นสำคัญ และการตีความ	บทสนทนาและบทพูดทั้งสั้นและ ยาวในชีวิตประจำวันและในรั้ว มหาวิทยาลัย รวมทั้งบทสนทนา และบทพูดโดยคนเดียวขนาดยาว (อย่างละ 10 ข้อ) เพื่อตอบคำถาม วัดทักษะการฟังรายละเอียด จับ ประเด็นสำคัญ และการตีความ
ทักษะการเขียน	ประโยคหรือข้อความสั้นๆ (30 ข้อ) พร้อมส่วนที่ขีดเส้นใต้เพื่อหา ตัวเลือกที่ผิดไวยากรณ์สำหรับวัด ทักษะการใช้ไวยากรณ์ในการ เขียน	การเขียนเรียงความตอบคำถาม แสดงความคิดเห็น (1 ข้อ) ความ ยาว 250-300 คำ

1. ปณัษฐา หิรัญสาตีผู้แต่งที่ติดต่อได้ (corresponding author) นักวิชาการอุดมศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ ต.คอหงส์ หาดใหญ่ จ.สงขลา 90112 อีเมลล์ panattha.h@psu.ac.th มีความเชี่ยวชาญในด้านการประเมินและเทียบเท่าการผ่านความรู้ภาษาอังกฤษของนักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ และมีความสนใจโดยเฉพาะอย่างยิ่งในวิธีการพัฒนาทักษะความรู้ความสามารถด้านภาษาอังกฤษให้ก้าวหน้ายิ่งขึ้น
2. เจิตจันทน์ อดิพนธ์นักวิชาการอุดมศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ มีความสนใจเป็นพิเศษในปัจจุบันที่มีอิทธิพลต่อการเลือกทดสอบภาษาอังกฤษของสถาบันต่างๆ
3. เข็มทอง สินวงศ์สุวัฒน์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ภาควิชาภาษาและภาษาศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ มีความเชี่ยวชาญด้านการวิเคราะห์บทสนทนา และการใช้ภาษาโดยอาศัยการวิเคราะห์บทสนทนา (Conversation Analysis/CA) ภาษาศาสตร์ปฏิสัมพันธ์ (Interactional Linguistics) และภาษาศาสตร์คลังข้อมูล (Corpus Linguistics) และมีความสนใจเป็นพิเศษในการศึกษาวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาทักษะการพูดภาษาอังกฤษของผู้เรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศ การเขียนภาษาอังกฤษเชิงวิชาการ รวมทั้งการวัดและประเมินผลทางภาษา (Language Assessment)
4. อุไร หัดกิจ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ รองคณบดีฝ่ายกิจการนักศึกษาและวิเทศสัมพันธ์ บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ เป็นผู้เชี่ยวชาญด้านการพยาบาลองค์รวม การพยาบาลที่ผสมผสานการดูแลสุขภาพแบบผสมผสาน และการพยาบาลเชิงวัฒนธรรม งานด้านบริหาร รับผิดชอบด้านการพัฒนาและกำกับดูแลสมรรถนะด้านภาษาอังกฤษของนักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ ให้ได้มาตรฐานตามที่กำหนด

การใช้กลยุทธ์แบบผสมผสานเพื่อพัฒนาความสามารถด้านคำศัพท์
ภาษาอังกฤษของนักศึกษาระดับปริญญาโท
มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

The Use of Mixed Strategies to Improve English Vocabulary Skills of
Graduate Students, Thammasat University

สุพัตรา วชิระเจริญวงศ์

สถาบันภาษา มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษาผลของการใช้กลยุทธ์แบบผสมผสานเพื่อพัฒนาความสามารถด้านคำศัพท์ของนักศึกษาระดับปริญญาโท 2) เปรียบเทียบความสามารถด้านคำศัพท์ภาษาอังกฤษก่อนและหลังเรียน และ 3) ศึกษาความคิดเห็นของนักศึกษาต่อวิธีการเรียนการสอนคำศัพท์ด้วยการใช้กลยุทธ์แบบผสมผสาน ได้แก่ การวิเคราะห์โครงสร้างคำ การใช้บริบท การใช้พจนานุกรม และการจดบันทึกคำศัพท์ กลุ่มตัวอย่างเป็นนักศึกษาระดับปริญญาโทที่ศึกษาวิชาภาษาอังกฤษ 1 (Graduate English I) ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2556 มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ จำนวน 28 คน โดยการเลือกแบบสุ่มตัวอย่างแบบเจาะจง ใช้เวลาในการทดลองสอน 10 สัปดาห์ ละ 3 ชั่วโมง รูปแบบการวิจัยเชิงทดลองแบบ One Group Pretest-Posttest Design เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลแบ่งออกเป็น 4 รูปแบบ คือ 1) แผนการสอนจำนวน 6 แผน 2) แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ในการเข้าใจความหมายคำศัพท์ภาษาอังกฤษ 3) แบบสอบถามความคิดเห็นต่อการเรียนการสอนโดยการใช้กลยุทธ์แบบผสมผสาน และ 4) แบบบันทึกหลังการสอนของผู้สอน วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้ค่าร้อยละ ค่าเฉลี่ย และการทดสอบ t-test แบบ Dependent และสรุปโดยใช้การบรรยายแบบความเรียง

ผลการศึกษาพบว่า 1) นักศึกษากลุ่มตัวอย่างที่ได้รับการสอนโดยการใช้กลยุทธ์แบบผสมผสาน สามารถพัฒนาความสามารถด้านการหาความหมายคำศัพท์ภาษาอังกฤษได้ดีขึ้น สูงขึ้น โดยเฉพาะการ

ใช้กลยุทธ์การเดาความหมายคำศัพท์ภาษาอังกฤษจากการวิเคราะห์โครงสร้างคำและบริบท เป็นวิธีที่ให้ความหมายคำศัพท์ภาษาอังกฤษสอดคล้องกับบริบทอย่างแท้จริง 2) ผลสัมฤทธิ์ทางความสามารถด้านคำศัพท์ภาษาอังกฤษ โดยนักศึกษาจำนวน 28 คน สามารถทำคะแนนทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ ได้คะแนนเฉลี่ยหลังการทดลอง 25.82 จากคะแนนเต็ม 60 คะแนน ซึ่งมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 และ 3) นักศึกษามีความเห็นว่าการเรียนการสอนโดยใช้กลยุทธ์แบบผสมผสาน ช่วยเสริมสร้างความสามารถด้านคำศัพท์ และมีประโยชน์ต่อการพัฒนาคำศัพท์อยู่ในระดับมากโดยภาพรวมคิดเป็นค่าเฉลี่ย 4.18

คำสำคัญ: กลยุทธ์การเรียนคำศัพท์, กลยุทธ์ผสมผสาน, การวิจัยเชิงทดลอง

Abstract

The purposes of this experimental research were to 1) study the use of mixed strategies for learning English vocabulary in order to improve vocabulary skills of graduate students, 2) compare vocabulary development levels between different strategies, and 3) investigate graduate students' attitudes towards the use of mixed vocabulary learning strategies, including word analysis, contextual clues, using the dictionary, and vocabulary notes. The target group selected by a random sampling technique included 28 graduate students who studied Graduate English I. This experimental research study, using one group pretest-posttest design, lasted ten weeks. The research instruments used for data collection were as follows: 1) six lesson plans for teaching vocabulary 2) pre and post-tests 3) questionnaire regarding attitudes towards using mixed strategies to improve vocabulary skills, and 4) the observation forms for student's learning behavior record.

Data were analyzed using percentage, means, Dependent t-test, and summarized by using a descriptive essay.

The results showed that 1) the participants significantly enhanced their vocabulary skills in finding the meaning of unfamiliar words, especially through word analysis and contextual clues, the latter of which could provide a meaningful context, 2) the participants' learning achievement in vocabulary skills significantly improved. Twenty-eight students obtained the average post-test score at 25.82 out of 60 points, being indicative of a statistically significant difference at the 0.01 level, and 3) students found both learning activities and mixed teaching strategies useful and satisfactory for building vocabulary skills at a more advanced level. The overall satisfaction average was 4.18, which showed a good level of satisfaction.

Keywords: English Vocabulary Learning Strategies, Mixed Strategies, Experimental Research

บทนำ

โลกปัจจุบันนี้เป็นโลกของข้อมูลข่าวสารที่เข้ามามีบทบาทต่อชีวิตประจำวันของมนุษย์ทุกคนทั่วโลก และมนุษย์จำเป็นต้องใช้ภาษาในการรับรู้ข่าวสาร บุคคลที่รู้และเข้าใจหลายภาษาก็ย่อมมีโอกาสในการรับรู้ข่าวสารมากกว่าบุคคลอื่น ภาษาที่ใช้ในการติดต่อสื่อสารระหว่างประเทศที่เป็นที่นิยมอย่างแพร่หลายคือภาษาอังกฤษ ภาษาอังกฤษมีความสำคัญและจำเป็นอย่างยิ่งในยุคโลกาภิวัตน์ เพราะภาษาอังกฤษถือเป็นภาษาสากลของโลกที่มีผู้ใช้สื่อสารมากที่สุด ความสำคัญของภาษาอังกฤษจึงเป็นที่ตระหนักกันทั่วไปในหมู่ชนทุกระดับชั้นไม่ว่าจะเป็นผู้นำประเทศ ผู้บริหารองค์กรหรือประชาชนทั่วไป หลายประเทศใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาราชการ แต่บางประเทศกำหนดให้เป็นภาษาที่สอง สำหรับประเทศไทยกำหนดให้มีการเรียนการสอนในโรงเรียนในฐานะเป็นภาษาต่างประเทศซึ่งทุกคนต้องเรียน สุรชัย ปิยานุกูล (2536) และอัจฉรา วิมลเกียรติ (2547) กล่าวว่า ภาษาอังกฤษเป็นวิชาหลักที่ลูกบรรจู้ไว้ในหลักสูตร

การศึกษาของไทยตั้งแต่ระดับประถมศึกษาจนถึงระดับอุดมศึกษา

มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ในฐานะที่เป็นสถาบันการศึกษาชั้นนำของประเทศไทยได้ตระหนักถึงคุณประโยชน์และความสำคัญของภาษาอังกฤษ จึงกำหนดให้นักศึกษาต้องเรียนวิชาภาษาอังกฤษโดยสถาบันภาษาเป็นผู้รับผิดชอบจัดการเรียนการสอนวิชาภาษาอังกฤษพื้นฐานและวิชาภาษาอังกฤษเฉพาะกิจ เน้นการพัฒนาทักษะทางภาษาทั้ง 4 ทักษะ ได้แก่ การฟัง การพูด การอ่าน และการเขียน ดังนั้น ความสามารถด้านคำศัพท์ จึงเป็นสิ่งที่มีความจำเป็นอย่างยิ่งในการสื่อสารครบทั้ง 4 ทักษะ ซึ่ง Thornbury (2002) ได้กล่าวว่า หากไม่รู้ไวยากรณ์ ก็ยังสามารถถ่ายทอดได้ แต่หากไม่รู้คำศัพท์ ก็ไม่สามารถถ่ายทอดความหมายใดๆ Meara (1996) ได้เน้นถึงความสำคัญของคำศัพท์ว่า เป็นจุดศูนย์กลางของวิธีที่ผู้คนเรียนรู้ภาษา การเรียนรู้คำศัพท์ ความหมาย และการใช้คำ จะช่วยให้สามารถสื่อสารได้ทุกทักษะ โสภิตา เสรีสุชาติ (2544) กล่าวว่า การสอนคำศัพท์ที่มีจุดมุ่งหมายให้ผู้เรียนนำไปสื่อสารได้นั้น ควรเป็นคำศัพท์ที่มีความสัมพันธ์กับประสบการณ์และความสนใจของผู้เรียน และผู้เรียนได้มีโอกาสนำไปใช้ในชีวิตประจำวัน เป็นคำศัพท์ที่อยู่ในหนังสือเรียน สื่อการสอน และควรมีปริมาณคำศัพท์ที่เหมาะสมกับผู้เรียนด้วย ซึ่ง Decarrico (2001) เชื่อว่า กลยุทธ์คำศัพท์ช่วยให้ผู้เรียนมีความสามารถในการหาความหมายของคำศัพท์ใหม่ และรวบรวมความหมายเพื่อทำความเข้าใจได้

ผู้เรียนสามารถเรียนรู้คำศัพท์จากทักษะการอ่าน ซึ่งเป็นทักษะที่จำเป็นและสำคัญยิ่งในชีวิตประจำวันเพราะเป็นทักษะที่ผู้เรียนนำมาใช้แสวงหาความรู้ความเข้าใจ ความบันเทิง การเตรียมตัวเพื่อศึกษาต่อหรือการพัฒนาตนเองให้ถึงพร้อมกับการรับส่งข้อมูลข่าวสาร เพื่อให้สามารถก้าวทันกับโลกในยุคปัจจุบัน อย่างไรก็ตามการที่จะให้ผู้เรียนตระหนักถึงความสำคัญและเห็นประโยชน์ของการอ่านภาษาอังกฤษ ผู้สอนจำเป็นต้องศึกษาค้นคว้าหาเทคนิควิธีการสอนที่ดีและใหม่อยู่เสมอ เพื่อประสิทธิภาพสูงสุดในการสอนทักษะการอ่าน

จากการศึกษานานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการอ่านภาษาอังกฤษ เรวดี ทิรัญ (2537) พบว่าความสามารถด้านการอ่านภาษาอังกฤษของผู้เรียนไทยอยู่ในเกณฑ์ที่ไม่น่าพอใจ ทั้งนี้เพราะยังขาดกลวิธีหรือเทคนิคที่เหมาะสมซึ่งเป็นตัวช่วยที่ทำให้เกิดประสิทธิภาพด้านการอ่านเพื่อความเข้าใจให้มากขึ้น ขณะทีสมุทรา เซ็นชานวิช (2540) กล่าวว่า อุปสรรคที่สำคัญประการหนึ่งของคนไทยด้านการ

อ่านภาษาอังกฤษคือการไม่เข้าใจความหมายของคำศัพท์ซึ่งทำให้ไม่สามารถเข้าใจประโยคที่อ่านและส่งผลนำไปสู่ความไม่เข้าใจต่อสิ่งที่อ่านในที่สุด Coady และคณะ (2002) สรุปว่า เมื่อนักเรียนมีความสามารถในการรู้คำศัพท์เป็นอย่างดี จะทำให้ความสามารถในการอ่านเพิ่มขึ้นด้วย ดังนั้นคำศัพท์จึงมีความสำคัญต่อกระบวนการอ่านเป็นอย่างมาก

นักวิจัยหลายท่านเห็นพ้องว่า ความรู้ด้านคำศัพท์มีบทบาทสำคัญยิ่งในการอ่านบทความต่างประเทศ งานวิจัยบางเรื่องพบว่า คำศัพท์เพียงหนึ่งคำที่ผู้อ่านไม่ทราบความหมายสามารถขัดขวางการทำความเข้าใจประโยคที่คำศัพท์นั้นปรากฏอยู่ หรืออาจทำให้ผู้อ่านไม่เข้าใจเรื่องนั้นๆ ทั้งเรื่อง อย่างไรก็ตาม นักวิชาการที่ศึกษาด้านการอ่านนั้น มีความคิดเห็นที่แตกต่างกันในเรื่องของกลยุทธ์การเรียนรู้ความหมายของคำศัพท์ การเรียนรู้คำศัพท์เป็นกระบวนการที่ค่อย ๆ พัฒนาทีละน้อยจากการเดาคำศัพท์จากบริบท หรือกล่าวอีกนัยหนึ่งก็คือ เป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นโดยบังเอิญจากการอ่านแล้วพบเจอคำศัพท์นั้นมากกว่าหนึ่งครั้ง (Krashen, 1989; Nagy, Herman & Aderson, 1985; Schmitt, 1998) กลยุทธ์การเดาความหมายคำศัพท์ภาษาอังกฤษจากบริบทจะเป็นการเริ่มต้นที่ดี ซึ่งกลยุทธ์การเดาคำศัพท์นับเป็นกลยุทธ์ที่สำคัญ (วัลลภา บุญอนันตบุตร, 2547 และ Gu, 2003)

ในขณะที่นักวิจัยอีกกลุ่มหนึ่งนำเสนอการสอนคำศัพท์ด้วยกลวิธีการวิเคราะห์โครงสร้างคำ ได้แก่ คำอุปสรรค คำปัจจัย รากคำ และคำประสม พบว่าการวิเคราะห์โครงสร้างคำช่วยเพิ่มพูนความรู้เกี่ยวกับคำศัพท์และทำให้จดจำคำศัพท์ได้นานขึ้น (Swisher, 1989; Weiner & Bazerman, 1998; Gallagher, 1999) แต่สุนิจ ตันทวิบูลย์ (2543) ศึกษาว่าผู้อ่านที่มีทักษะการอ่านดีมักจะใช้วิธีเดาความหมาย แต่ผู้อ่านที่มีทักษะการอ่านต่ำมักหาความหมายของคำจากการเปิดพจนานุกรม ซึ่งเป็นแนวทางหนึ่งที่สามารถพัฒนาความสามารถด้านคำศัพท์ได้ Grace (1995) ระบุว่า การจำคำศัพท์ได้อัตโนมัติมีประสิทธิภาพมากกว่าการใช้บริบทเพื่อเดาคำศัพท์ เพราะการระลึกคำศัพท์ได้อัตโนมัตินั้นใช้ระยะเวลาสั้นกว่ามาก McCarthy (1992) กล่าวว่าความรู้เรื่องการใช้คำปรากฏพร้อมให้ถูกต้องเป็นคุณสมบัติและความสามารถของเจ้าของภาษา การที่ผู้เรียนมักมีปัญหาเรื่องการใช้สำนวนผิดเพราะอิทธิพลจากภาษาที่หนึ่งของผู้เรียนอาจเกิดขึ้นได้เพราะผู้เรียนไม่เข้าใจคำศัพท์บางคำอย่างแท้จริง Nation (1990)

และ Lewis (1998) ได้ให้ความสนใจต่อการสอนคำปรากฏรวม ซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนสามารถจดจำคำศัพท์ได้อย่างเป็นระบบ และกระตุ้นให้เกิดความสนใจในการเรียนและการใช้ภาษามากขึ้น

แม้ว่ามีงานวิจัยจำนวนมากที่ศึกษาเกี่ยวกับการเรียนรู้คำศัพท์และความสามารถในการอ่าน งานวิจัยเหล่านั้นมักมุ่งเน้นการใช้กลยุทธ์เพียงอย่างเดียวในการเรียนการสอนคำศัพท์ ซึ่งอาจมีข้อจำกัดและไม่เพียงพอต่อการพัฒนาความสามารถด้านคำศัพท์ ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะใช้กลยุทธ์แบบผสมผสาน¹ มาสอน เพราะสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของวิชาภาษาอังกฤษ 1 พร้อมศึกษาผลที่ได้จากการพัฒนาความสามารถด้านคำศัพท์² ดังนั้นงานวิจัยนี้เน้นการสอนคำศัพท์ด้วยกลยุทธ์ 4 ประเภท ได้แก่ การเดาความหมายคำศัพท์ภาษาอังกฤษจากการวิเคราะห์โครงสร้างคำ³ การใช้บริบท⁴ การใช้พจนานุกรม และการจดบันทึกคำศัพท์ ผู้วิจัยเห็นว่า กลยุทธ์แบบผสมผสานจะช่วยพัฒนาความสามารถด้านคำศัพท์ของนักศึกษาที่มีพื้นฐานภาษาอังกฤษระดับต่ำ รวมทั้งแก้ปัญหาการอ่านและเพิ่มประสิทธิภาพของการอ่านได้ นักศึกษาจะเลือกใช้กลยุทธ์ต่างๆ ที่เหมาะสมในการอ่านบทความให้ถูกวิธี นอกจากนี้กลยุทธ์แบบผสมผสานสามารถใช้ได้กับผู้เรียนทุกระดับชั้น ตลอดจนผู้ที่สนใจและรักการอ่านภาษาอังกฤษทั่วไป

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อศึกษาผลของการใช้กลยุทธ์แบบผสมผสานเพื่อพัฒนาความสามารถด้านคำศัพท์
2. เพื่อเปรียบเทียบความสามารถด้านคำศัพท์ภาษาอังกฤษก่อนและหลังเรียน
3. เพื่อศึกษาทัศนคติของนักศึกษาต่อวิธีการใช้กลยุทธ์แบบผสมผสาน

¹ กลยุทธ์แบบผสมผสาน หมายถึง กลยุทธ์การเรียนรู้ความหมายของคำศัพท์ โดยจำแนกเป็น 4 ประเภทคือ 1) การวิเคราะห์โครงสร้างคำ 2) การเดาความหมายคำศัพท์จากบริบท 3) การใช้พจนานุกรม และ 4) การจดบันทึกคำศัพท์

² ความสามารถด้านคำศัพท์ หมายถึง ความสามารถที่เกี่ยวข้องกับประเด็นคือ 1) ความสามารถในการเดาความหมายของคำศัพท์เชิงวิชาการ 2) ความสามารถบอกหน้าที่ของคำศัพท์ในบริบท และ 3) ความสามารถบอกความหมายของคำศัพท์ได้อย่างถูกต้อง โดยวัดจากคะแนนที่นักศึกษาได้จากแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ในการเข้าใจความหมายคำศัพท์ภาษาอังกฤษ

³ การวิเคราะห์โครงสร้างคำ (word analysis) หมายถึง การวิเคราะห์โครงสร้างของคำศัพท์ภาษาอังกฤษ ซึ่งเป็นร่องรอยช่วยเดาความหมายของคำศัพท์

⁴ บริบท (context) หมายถึง คำหรือข้อความที่แวดล้อมคำศัพท์ที่ไม่รู้ความหมาย

วิธีดำเนินการวิจัย

การศึกษาครั้งนี้ เป็นการศึกษาผลของการใช้กลยุทธ์แบบผสมผสาน เพื่อพัฒนาความสามารถด้านคำศัพท์ภาษาอังกฤษของนักศึกษาระดับปริญญาโท มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ โดยผู้วิจัยได้ดำเนินการ ตามหัวข้อดังต่อไปนี้

กลุ่มตัวอย่าง:

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในงานวิจัยครั้งนี้คือ นักศึกษาระดับปริญญาโท มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ที่เรียนวิชาภาษาอังกฤษ 1 (Graduate English I) ในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2556 จำนวน 28 คน ซึ่งได้มาโดยวิธีการสุ่มตัวอย่างเฉพาะเจาะจง จากประชากรที่เรียนวิชาภาษาอังกฤษ 1 จำนวนทั้งหมด 3 หมู่ๆ ละ 30 คน รวมทั้งสิ้น 90 คน ผู้วิจัยได้รับมอบหมายให้สอนจำนวนหนึ่งหมู่เรียน จึงเลือกเก็บข้อมูลจากหมู่เรียนที่มีนักศึกษาจากสายสังคมศาสตร์และวิทยาศาสตร์

กลุ่มตัวอย่างนี้สมัครเข้าศึกษาต่อในระดับบัณฑิตศึกษาและสอบวัดความรู้ภาษาอังกฤษ (Thammasat University General English Test – TU GET) ได้คะแนนอยู่ระหว่าง 210-400 ซึ่งต่ำกว่าเกณฑ์ที่กำหนดคือ 550 จากคะแนนเต็ม 1,000 คะแนน จึงมีความจำเป็นที่จะต้องบังคับเรียนวิชาภาษาอังกฤษจำนวน 2 วิชาคือ วิชาภาษาอังกฤษ 1 (ในภาคเรียนที่ 1) และวิชาภาษาอังกฤษ 2 (ในภาคเรียนที่ 2) เพราะได้คะแนนวิชาภาษาอังกฤษต่ำกว่าเกณฑ์ และเป็นการปรับพื้นฐานความสามารถภาษาอังกฤษ

ระยะเวลาในการเก็บข้อมูล:

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงทดลองเบื้องต้น (Pre-experimental research) ซึ่งผู้วิจัยสอนและเก็บข้อมูลกับกลุ่มตัวอย่างกลุ่มเดียวเป็นระยะเวลา 10 สัปดาห์ มีการวัดผลก่อนและหลังการทดลอง (One group pretest-posttest design) โดยได้ดำเนินการวิจัยดังนี้ (1) จัดปฐมนิเทศเพื่อทำความเข้าใจกับนักศึกษากลุ่มตัวอย่างถึงวิธีการดำเนินการทดลอง จุดประสงค์ของการทดลอง วิธีประเมินผลการเรียน และทดสอบก่อนการทดลอง (pre-test) (2) สอนกลุ่มตัวอย่างตามเนื้อหาวิชาภาษาอังกฤษ 1 เป็นระยะเวลา 10 สัปดาห์ โดยผู้วิจัยเป็นผู้สอน ซึ่งจัดสอนตามแผนการสอนที่สร้างขึ้นด้วยการใช้กลยุทธ์แบบผสมผสาน (3) จัดบันทึกหลังการเรียนการสอนเมื่อจบแต่ละแผนการสอน

โดยทำแบบฟอร์มเพื่อการบันทึก แล้วนำมาสรุปประเด็นสำคัญตามแผนการสอน คือ การประเมินใช้แผนการสอน, การบันทึกข้อมูลเชิงคุณภาพที่เป็นพฤติกรรมของผู้เรียนในห้องเรียน และการนำเสนอแนวทางในการแก้ไขปัญหา (4) ให้นักศึกษาทำแบบทดสอบ (post-test) ซึ่งเป็นแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ในการเข้าใจความหมายคำศัพท์ภาษาอังกฤษ หลังสอนจบตามแผนการสอนทั้ง 6 แผน และ (5) ให้นักศึกษาทำแบบสอบถามความคิดเห็นต่อการเรียนการสอนคำศัพท์ภาษาอังกฤษโดยใช้กลยุทธ์แบบผสมผสาน

เครื่องมือที่ใช้ในวิจัย:

เครื่องมือที่ใช้ในวิจัย ประกอบด้วย 1) แผนการสอนตามเนื้อหาของวิชาภาษาอังกฤษ 1 จำนวน 6 แผน เป็นการสอนคำศัพท์ที่ปรากฏในบทอ่านเนื้อเรื่อง 2) แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ในการเข้าใจความหมายคำศัพท์ภาษาอังกฤษ ใช้ทดสอบก่อนและหลังเรียนเป็นข้อสอบชุดเดียวกัน 3) แบบสอบถามความคิดเห็นต่อการเรียนการสอนโดยการใช้กลยุทธ์แบบผสมผสาน และ 4) แบบบันทึกหลังการสอนของผู้สอน

1) แผนการสอนตามเนื้อหาของวิชาภาษาอังกฤษ 1 จำนวน 6 แผน ตาราง 1

แผนการสอนตามเนื้อหาของวิชาภาษาอังกฤษ 1 จำนวน 6 แผน

แผน	วัตถุประสงค์ของเนื้อหาวิชาภาษาอังกฤษ 1 (Graduate English I)	กลยุทธ์การเรียนรู้คำศัพท์
1	ศึกษาและเข้าใจการใช้รากศัพท์ (root)	การวิเคราะห์โครงสร้างคำ (word analysis)
2	ศึกษาและเข้าใจการใช้คำอุปสรรค (prefixes)	การวิเคราะห์โครงสร้างคำ (word analysis)
แผน	วัตถุประสงค์ของเนื้อหาวิชาภาษาอังกฤษ 1 (Graduate English I)	กลยุทธ์การเรียนรู้คำศัพท์
3	เข้าใจและแยกประเภทคำปัจจัยได้ (suffixes)	การวิเคราะห์โครงสร้างคำ (word analysis)
4	สามารถเดาความหมายคำศัพท์จากบริบท (contexts)	การเดาความหมายจากบริบท (context clues)
5	หาความหมายของคำจากพจนานุกรม	การใช้พจนานุกรม (using dictionaries)

6	ศึกษาคำปรากฏร่วมกัน (collocations)	การจัดบันทึกคำศัพท์ (vocabulary note)
---	------------------------------------	---------------------------------------

2) แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ในการเข้าใจความหมายคำศัพท์

ภาษาอังกฤษ

ผู้วิจัยดำเนินการสร้างแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ในการเข้าใจความหมายคำศัพท์ ภาษาอังกฤษ โดยศึกษาวิธีการสร้างแบบทดสอบจากหนังสือแนวทางการสร้างข้อสอบภาษาอังกฤษ อัจฉรา วงศ์โสธร (2539) เพื่อนำมาประยุกต์ในการสร้างแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ภาษาอังกฤษ ผู้วิจัยเลือกคำศัพท์เชิงวิชาการพัฒนาโดย Coxhead (2000) มาใช้สร้างแบบทดสอบปรนัยจำนวน 60 ข้อ คำศัพท์ที่ใช้ในแบบทดสอบเป็นคำศัพท์ที่ไม่ปรากฏในหนังสือเรียนวิชาภาษาอังกฤษ 1 เพราะต้องการทดสอบความสามารถในการใช้กลยุทธ์ต่างๆ ที่เรียนมาในการทำแบบทดสอบหลังเรียน แบบทดสอบคำศัพท์แบบปรนัยแบ่งเป็น 4 ตอนคือ 1) การวิเคราะห์โครงสร้างคำ (prefixes, root, suffixes) จำนวน 20 ข้อ 2) การใช้บริบท จำนวน 20 ข้อ 3) การใช้พจนานุกรมจากบทอ่าน จำนวน 10 ข้อ และ 4) การวิเคราะห์โครงสร้างคำจากบทอ่าน จำนวน 10 ข้อ

3) แบบสอบถามความคิดเห็นต่อการเรียนการสอนโดยการใช้กลยุทธ์แบบผสมผสาน

ผู้วิจัยสร้างแบบสอบถามความคิดเห็นให้สอดคล้องกับหัวข้อวิจัยและวัตถุประสงค์ที่ได้กำหนดไว้ ทำการทดลองใช้แบบสอบถามในสัปดาห์แรกของภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2556 โดยใช้กับกลุ่มประชากรที่มีลักษณะคล้ายคลึงกับกลุ่มตัวอย่างคือ เป็นนักศึกษาในระดับปริญญาโทที่เรียนวิชาภาษาอังกฤษ 1 กลุ่มนี้ตอบแบบสอบถามตอน 1 เกี่ยวกับข้อมูลส่วนตัว ตอน 2 อ่านคำถามเพื่อตรวจสอบความเข้าใจแต่ไม่มีประเมินค่าระดับความคิดเห็น และตอน 3 เป็นคำถามเกี่ยวกับประสบการณ์ที่เคยเรียนคำศัพท์มา หลังจากนั้นนำคำตอบที่ได้มาปรับปรุงคุณภาพของแบบสอบถามเพื่อสร้างแบบสอบถามฉบับสมบูรณ์ โดยแบ่งแบบสอบถามออกเป็น 3 ตอน โดยตอนที่ 1 เป็น ข้อมูลส่วนตัว ซึ่งถามเพศ คณะที่ศึกษา ระยะเวลาที่เรียนภาษาอังกฤษ และคะแนนสอบวิชาภาษาอังกฤษ สำหรับเข้าศึกษาต่อระดับบัณฑิตศึกษา (Thammasat University General English Test) ตอนที่ 2 เป็นการสอบถามเกี่ยวกับกิจกรรมการเรียนการสอนโดยใช้กลยุทธ์แบบผสมผสาน โดยเป็นแบบสอบถามแบบมาตราส่วนประเมินค่า

5 ระดับ และตอนที่ 3 เป็นคำถามปลายเปิดเกี่ยวกับปัญหาการเรียนรู้คำศัพท์ ด้วยกลยุทธ์แบบผสมผสาน จำนวน 4 ข้อ

4) บันทึกล้างการสอนของผู้สอน

เมื่อจบแต่ละแผนการสอน ผู้วิจัยได้นำข้อมูลต่างๆ มาวิเคราะห์คือ ข้อมูลจากแบบบันทึกหลังการสอนของผู้สอน ซึ่งเกี่ยวกับพฤติกรรมการเรียนรู้ และการแสดงออกของกลุ่มตัวอย่าง โดยสังเกตจากสภาพที่เกิดขึ้นในห้องเรียน ขณะสอน สังเกตระหว่างการทำกิจกรรมกลุ่ม ปัญหาอุปสรรคที่พบ พร้อมทั้งข้อเสนอแนะและแนวทางแก้ปัญหา นำมาวิเคราะห์ ทั้งนี้ ผู้วิจัยนำข้อมูลจากการประเมินนักศึกษาจากแบบบันทึกการสอนของครูมาวิเคราะห์ แล้วนำเสนอในรูปของความเรียง หลังการทำบันทึกแล้ว ผู้วิจัยจัดกลุ่มพฤติกรรมการเรียนรู้พร้อมสรุปประเด็นสำคัญจากบันทึกหลังการสอน

ผลการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการศึกษาผลการใช้กลยุทธ์แบบผสมผสานเพื่อพัฒนาความสามารถด้านคำศัพท์ภาษาอังกฤษของนักศึกษาระดับปริญญาโท มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ สามารถสรุปผลการวิจัยตามลำดับของวัตถุประสงค์การวิจัยได้ดังนี้

1. ผลการใช้กลยุทธ์แบบผสมผสานเพื่อพัฒนาความสามารถด้านคำศัพท์

นักศึกษาระดับปริญญาโท มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ที่ได้รับการสอนคำศัพท์ด้วยกลยุทธ์แบบผสมผสานมีความสามารถด้านคำศัพท์ภาษาอังกฤษสูงขึ้นเมื่อเปรียบเทียบกับคะแนนเฉลี่ยของแต่ละกลยุทธ์ก่อนและหลังการทดลอง ดังปรากฏในตาราง 1

นอกจากนี้ยังพบว่าการใช้กลยุทธ์การเดาความหมายจากการใช้บริบท และวิเคราะห์โครงสร้างคำ เป็นวิธีที่ช่วยให้เดาความหมายคำศัพท์ภาษาอังกฤษได้ถูกต้อง โดยคะแนนเฉลี่ยการใช้บริบทก่อนการทดลอง 9.14 และหลังการทดลอง 11.32 จากคะแนนเต็ม 20 คะแนน และคะแนนเฉลี่ยการวิเคราะห์โครงสร้างคำก่อนการทดลอง 2.68 และหลังการทดลอง 3.61 จากคะแนนเต็ม 10 คะแนน ซึ่งแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 (ตาราง 2) ส่วนกลยุทธ์ที่ผู้เรียนใช้หาคำศัพท์ได้ถูกต้องน้อยที่สุดคือ การใช้พจนานุกรม

เนื่องจากการใช้พจนานุกรมเป็นการเพิ่มเวลาในการเปิดหาคำศัพท์ ทำให้เสียเวลา อ่านได้ช้าลง และไม่ช่วยให้ผู้เรียนมีทักษะการอ่านที่ดีขึ้น

ผลการศึกษาค้นคว้าสอดคล้องกับงานวิจัยของ Herman & Weaver (1988) ที่ศึกษาวิธีการสอนคำศัพท์โดยใช้บริบทภายในและภายนอก วิธีภายใน ได้แก่ การวิเคราะห์ส่วนต่างๆ ของคำเช่น คำอุปสรรค คำปัจจัย และรากศัพท์ ส่วนการดูภายนอกได้แก่ การดูบริบท (Context) ซึ่งพบว่าวิธีการสอนแบบนี้เพิ่มประสิทธิภาพในการเดาความหมายของคำศัพท์และทำให้ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์กันระหว่างการทำกิจกรรมกลุ่มและทำให้บรรยากาศในชั้น เรียนดีอีกด้วย Swisher (1989) วิจัยเรื่องการสอนคำศัพท์โดยการวิเคราะห์โครงสร้างคำ ซึ่งพบว่าการวิเคราะห์โครงสร้างคำช่วยเพิ่มพูนความรู้เกี่ยวกับคำศัพท์และหาความหมายของคำศัพท์ได้มากขึ้น นอกจากนี้การเรียนรู้ตัวชี้แนะของบริบทชนิดต่างๆ มีความสำคัญกับการเดาความหมายคำศัพท์ภาษาอังกฤษอย่างมาก เพราะบริบทต่างชนิดก็จะใช้ตัวชี้แนะต่างกัน

ตาราง 2

เปรียบเทียบความสามารถการใช้กลยุทธ์แบบผสมผสานก่อนและหลังการเรียนรู้โดยหาคะแนนเฉลี่ย (Mean) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) และค่าสถิติการแจกแจงแบบ t

ที่	ข้อสอบ	คะแนนก่อนเรียน		คะแนนหลังเรียน		t	Sig
		Mean	S.D.	Mean	S.D.		
1	การวิเคราะห์รากศัพท์ คำอุปสรรค ปัจจัย จำนวน 20 ข้อ	6.57	2.25	7.07	2.21	-1.21	0.24
2	การใช้บริบท จำนวน 20 ข้อ	9.14	3.19	11.32	4.68	-2.62	0.01*
3	การใช้พจนานุกรม จำนวน 10 ข้อ	2.96	1.50	3.82	1.85	-1.70	0.10
4	การวิเคราะห์โครงสร้างคำ จำนวน 10 ข้อ	2.68	1.96	3.61	2.15	-2.89	0.01*
คะแนนเฉลี่ย		21.35	6.33	25.82	8.45	-4.02	0.01*

*มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01

2. ผลสัมฤทธิ์ทางความสามารถด้านคำศัพท์ภาษาอังกฤษ

เมื่อพิจารณาคะแนนเฉลี่ยจากกลยุทธ์ผสมผสานของการทดสอบก่อนและหลังเรียนพบว่า นักศึกษามีคะแนนเฉลี่ยก่อนการทดลอง 21.35 และหลังการทดลอง 25.82 จากคะแนนเต็ม 60 คะแนน ซึ่งแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 แม้ว่าคะแนนเฉลี่ยหลังการทดลองสูงขึ้น แต่ระดับคะแนนที่ได้ต่ำกว่าร้อยละ 50 ทั้งนี้เนื่องจากผู้วิจัยเลือกใช้คำศัพท์เชิงวิชาการมาทำแบบทดสอบซึ่งมีความยากเกินไปเมื่อเทียบกับความสามารถภาษาอังกฤษของผู้เรียนซึ่งอยู่ในระดับต่ำ Grabe (2009: 102) พบว่า ผู้เรียนกลุ่มที่กระวนการอ่านอยู่ในระดับต่ำจะไม่ประสบความสำเร็จในการอ่านเพราะไม่เข้าใจความหมายของคำศัพท์ ไม่ตระหนักรู้คำศัพท์ และขาดความรู้ความเข้าใจในการนำเอาตัวอักษรมาร้อยเรียงเข้าด้วยกันเป็นหน่วยคำในภาษาอังกฤษซึ่งเป็นกระบวนการทำงานของการทำความเข้าใจสิ่งที่อ่าน นอกจากนี้ ระยะเวลาในการเก็บข้อมูลทดลองเพียง 10 สัปดาห์อาจสั้นเกินไปในการพัฒนาความสามารถด้านคำศัพท์ให้ได้ผลดีขึ้นอย่างชัดเจน

3. ทศนคติของนักศึกษาต่อการเรียนการสอนโดยใช้กลยุทธ์การเรียนรู้คำศัพท์แบบผสมผสาน

ผู้วิจัยได้ให้นักศึกษาแสดงความคิดเห็นต่อการเรียนการสอนโดยใช้กลยุทธ์การใช้บริบทการวิเคราะห์โครงสร้างคำ การใช้พจนานุกรม และการจดบันทึกคำศัพท์ หลังการทดลอง ใช้แบบสอบถามความคิดเห็นต่อการใช้กลยุทธ์แบบผสมผสาน จำนวน 9 ข้อ ซึ่งเป็นแบบสอบถามแบบมาตราส่วนประเมินค่า 5 ระดับ โดยใช้เกณฑ์การแปลผล คือ คะแนนเฉลี่ย 4.21-5.00 หมายถึงเห็นด้วยมากที่สุด คะแนนเฉลี่ย 3.41-4.20 หมายถึงเห็นด้วยมาก คะแนนเฉลี่ย 2.61-3.40 หมายถึงเห็นด้วยปานกลาง คะแนนเฉลี่ย 1.81-2.60 หมายถึงเห็นด้วยน้อย และคะแนนเฉลี่ย 1.00-1.80 หมายถึงเห็นด้วยน้อยที่สุด ซึ่งผลการวิเคราะห์ข้อมูลแสดงว่านักศึกษามีความคิดเห็นที่ดีต่อการเรียนการสอนโดยใช้กลยุทธ์การเรียนรู้คำศัพท์แบบผสมผสาน โดยคะแนนเฉลี่ยของแบบสอบถามทั้งหมดมีค่าเท่ากับ 4.18 ซึ่งอยู่ในระดับเห็นด้วยมาก หมายถึงนักศึกษาเห็นว่าการใช้กลยุทธ์การเรียนรู้คำศัพท์แบบผสมผสานมีประโยชน์ทำให้การเดาความหมายของคำศัพท์ถูกต้องมากขึ้นเพิ่มประสิทธิภาพในการอ่านและทำให้เข้าใจบทอ่านดีขึ้น ดังแสดงในตาราง 3

ตาราง 3

ผลความคิดเห็นต่อการเรียนการสอนโดยใช้กลยุทธ์แบบผสมผสาน

ข้อ	ข้อความ	ความคิดเห็น	
		ค่าเฉลี่ย	แปลผล
1	การเรียนการสอนส่งเสริมให้ท่านใช้กลยุทธ์ต่างๆ เพื่อพัฒนาความสามารถด้านคำศัพท์	4.43	มากที่สุด
2	การเรียนการสอนโดยใช้กลยุทธ์ต่างๆ ทำให้บทเรียนสนุกสนาน น่าสนใจ และมีปฏิสัมพันธ์กับคนอื่นๆ ในห้องเรียนมากขึ้น	4.04	มาก
3	การเรียนการสอนด้วยกลยุทธ์ต่างๆ เพื่อรู้ความหมายของคำศัพท์สอดคล้องกับความต้องการของท่าน	4.25	มากที่สุด
4	การเรียนการสอนโดยใช้กลยุทธ์การเดาความหมายคำศัพท์ ช่วยให้ท่านสามารถพัฒนาด้านคำศัพท์ และอ่านบทอ่านได้เร็วขึ้น	4.21	มากที่สุด
5	เมื่อท่านสามารถเดาความหมายของคำศัพท์ได้ถูกต้อง ทำให้มีทัศนคติที่ดีต่อการอ่านมากขึ้น	4.25	มากที่สุด
6	ท่านสามารถใช้กลยุทธ์การเดาความหมายคำศัพท์จากการวิเคราะห์โครงสร้างคำและบริบทในการศึกษาค้นคว้าในระดับที่สูงขึ้นได้	4.07	มาก
7	กลยุทธ์การเดาความหมายคำศัพท์จากการวิเคราะห์โครงสร้างคำและบริบทมีประโยชน์ต่อการพัฒนาคำศัพท์	4.46	มากที่สุด
8	กลวิธีการหาความหมายคำศัพท์จากการใช้พจนานุกรมมีประโยชน์ต่อการพัฒนาคำศัพท์	4.18	มาก
9	ท่านสามารถเรียนรู้ความหมายของคำศัพท์ได้มากขึ้นและเร็วขึ้นจากการจดบันทึกคำศัพท์ใหม่	3.71	มาก
รวมค่าเฉลี่ยของแบบสอบถามความคิดเห็นเท่ากับ		4.18	มาก

4. พฤติกรรมการเรียนขณะที่ใช้กลยุทธ์การเรียนรู้คำศัพท์แบบผสมผสาน

จากการสังเกตนักศึกษาที่มีความกระตือรือร้น และตั้งใจเรียนกลยุทธ์การเรียนคำศัพท์แบบผสมผสาน การวิเคราะห์โครงสร้างคำและบริบท ช่วยลดเวลาการเปิดหาคำศัพท์ในพจนานุกรม ช่วยให้อ่านได้เร็วขึ้น และรู้ความหมายของคำศัพท์ตรงกับบริบท แต่นักศึกษาจำนวนหนึ่งซึ่งมีความสามารถด้านภาษาอังกฤษในระดับต่ำยังไม่สามารถเดาความหมายของคำศัพท์จากรากศัพท์ได้เพราะความหมายของรากศัพท์ค่อนข้างยากและสลับซับซ้อนเนื่องจากเป็น

คำศัพท์เชิงวิชาการ เมื่อใช้การหาความหมายของคำศัพท์จากพจนานุกรม พบว่า นักศึกษาช่วยกันค้นหาคำตอบแบบฝึกหัดที่แจกให้ และพยายามหาที่มาของ คำศัพท์ มีการช่วยเหลือกันระหว่างสมาชิกในกลุ่ม หลังจากการใช้กลยุทธ์การหา ความหมายคำศัพท์จากพจนานุกรมแล้ว นักศึกษาบางคนได้จัดบันทึกคำศัพท์ ใหม่ๆ ให้เข้ากับกลุ่มที่รู้ความหมายแล้ว เพราะเป็นกลยุทธ์ที่จะช่วยเพิ่มพูน คำศัพท์ และจำคำศัพท์เป็นกลุ่มตามความหมาย

อภิปรายผล

การศึกษาผลการใช้กลยุทธ์แบบผสมผสานเพื่อพัฒนาความสามารถ ด้านคำศัพท์ภาษาอังกฤษของนักศึกษาระดับปริญญาโท มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ ผู้วิจัยมีข้อสังเกตที่เกี่ยวข้องกับการสอนคำศัพท์ว่า การใช้กลยุทธ์แบบผสมผสาน ทุกแบบไม่ได้ส่งผลให้นักศึกษาพัฒนาความสามารถด้านคำศัพท์เพิ่มมากขึ้นอย่าง มีนัยสำคัญ ทั้งนี้เนื่องจากระยะเวลาในการสอนแต่ละกลยุทธ์น้อยเกินไป อีกทั้ง ความสามารถด้านคำศัพท์และการอ่านของนักศึกษาอยู่ในระดับค่อนข้างต่ำจึง ต้องใช้เวลาในการเรียนการสอนมากขึ้น นอกจากนี้แม้นักศึกษามีความคิดเห็น เชิงบวกจากการตอบแบบสอบถาม มีความตั้งใจเรียนและร่วมกิจกรรมต่างๆ แต่ ไม่ส่งผลให้คะแนนเฉลี่ยหลังการทดลองสูงกว่าร้อยละ 50 เนื่องจากนักศึกษามี ข้อจำกัดในความสามารถด้านการอ่านจึงทำให้วิเคราะห์คำศัพท์เชิงวิชาการใน แบบทดสอบได้ไม่มากและไม่ถูกต้อง รวมทั้งนักศึกษบางคนขาดการทบทวน คำศัพท์อย่างสม่ำเสมอจึงทำให้คะแนนหลังการทดลองในภาพรวมไม่ได้ดีขึ้นอย่าง เห็นได้ชัด

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลจากการใช้พจนานุกรมเพื่อค้นหาความหมาย ของคำศัพท์ที่ไม่รู้ นักศึกษาเห็นว่า การใช้พจนานุกรมมีประโยชน์ต่อการพัฒนา คำศัพท์ โดยมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.18 ซึ่งอยู่ในระดับเห็นด้วยมาก แม้นักศึกษามี ความคิดเห็นเชิงบวกต่อการใช้พจนานุกรม แต่คะแนนเฉลี่ยหลังการทดลองไม่มี นัยสำคัญทางสถิติ ดังนั้น การใช้พจนานุกรมไม่ช่วยพัฒนาทักษะด้านคำศัพท์ เพราะนักศึกษาอาจหาความหมายของคำที่มีหลายความหมายได้ไม่ถูกต้อง ซึ่ง สอดคล้องกับงานวิจัยของ Fitzpatrick & Ruscica (1997) ที่กล่าวถึงการ ใช้ พจนานุกรมว่าเป็นวิธีหนึ่งที่ใช้หาความหมายของคำ แต่ทำให้ผู้อ่านต้องหยุดอ่าน และอาจเลือกความหมายของคำที่มีหลายความหมายได้ไม่ถูกต้อง ส่วนการจด บันทึกคำศัพท์พร้อมกับจัดประเภทของคำศัพท์ใหม่ นักศึกษาให้ความเห็นว่า

ช่วยให้เรียนรู้ทั้งความหมายและหน้าที่ของคำศัพท์ได้มากขึ้นและเร็วขึ้นจากการจดบันทึกคำศัพท์ใหม่ โดยมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 3.71 ซึ่งอยู่ในระดับเห็นด้วยมากเช่นเดียวกัน

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบสอบถามเกี่ยวกับกิจกรรมการเรียนการสอนโดยใช้กลยุทธ์แบบผสมผสาน นักศึกษาให้ความเห็นว่า นักศึกษาสามารถใช้กลยุทธ์การเดาความหมายคำศัพท์จากการใช้บริบทและการวิเคราะห์โครงสร้างคำช่วยเดาความหมายของคำศัพท์ได้จริง ทำให้อ่านบทอ่านได้เร็วขึ้น ช่วยในการพัฒนาการอ่านให้มีประสิทธิภาพ และช่วยให้สามารถศึกษาค้นคว้าในระดับที่สูงขึ้นได้ โดยแบบสอบถามความคิดเห็นของนักศึกษาต่อกลยุทธ์ทั้งสองแบบมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.07 และ 4.46 ซึ่งอยู่ในระดับเห็นด้วยมากและมากที่สุด ทั้งนี้ อาจเป็นผลมาจากการเดาความหมายของคำศัพท์ได้ถูกต้อง ทำให้มีทัศนคติที่ดีต่อการอ่านมากขึ้น ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ Klein (1990), Koivo (1990) และ Wenden (1991) ที่พบว่า ผู้เรียนที่มีทัศนคติในการอ่านดีจะมีผลสัมฤทธิ์ในการอ่านภาษาอังกฤษสูงขึ้น

สรุป

จากผลการศึกษาผลการใช้กลยุทธ์แบบผสมผสานเพื่อพัฒนาความสามารถด้านคำศัพท์ภาษาอังกฤษของนักศึกษาระดับปริญญาโท มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ พบว่า แม้การใช้กลยุทธ์แบบผสมผสานทุกแบบไม่ส่งผลในการพัฒนาความสามารถด้านคำศัพท์ให้สูงขึ้นมาก แต่การวิเคราะห์โครงสร้างคำและการใช้บริบทยังเป็นวิธีที่ช่วยให้ผู้เรียนมีความสามารถด้านคำศัพท์ได้ดีขึ้น โดยเน้นกระบวนการเรียนรู้ความหมายของคำศัพท์ภาษาอังกฤษในด้านทักษะการอ่าน ผู้สอนควรเลือกเนื้อหาหรือบทอ่านที่มีความยากง่ายเหมาะสมกับระดับของผู้เรียน ควรมีการสอนโครงสร้างคำทุกประเภทหรือบริบทหลากหลายชนิดในเนื้อหา เพราะผู้เรียนจะได้มีโอกาสใช้กลยุทธ์ทั้งสองแบบในการเดาความหมายของคำศัพท์ร่วมกัน ฝึกทำแบบฝึกเกี่ยวกับการอ่านเพื่อช่วยให้ผู้เรียนได้พัฒนาคำศัพท์และความเข้าใจเรื่องราวที่อ่านได้ดียิ่งขึ้น นอกจากนี้ ควรเน้นสอนการใช้พจนานุกรมให้มากขึ้นเพื่อช่วยหาความหมายคำศัพท์ได้อย่างถูกต้อง การใช้พจนานุกรมจะช่วยแก้ปัญหาการเรียนรู้อ่านคำศัพท์ให้กับผู้เรียนที่มีความสามารถน้อยได้ในระดับหนึ่ง โดยเฉพาะเมื่อพบคำศัพท์ยากและไม่สามารถเดาคำศัพท์ได้จากบริบท ควรเน้นสอนการหาหน้าที่ของคำ หาความหมายของคำ

เมื่อคำนั้นปรากฏในประโยค เพราะคำศัพท์บางคำมีความหมายมากกว่าหนึ่ง ความหมายในบริบทที่แตกต่างกันเพื่อบอกความหมายได้อย่างถูกต้อง

เมื่อผู้เรียนเข้าใจการใช้พจนานุกรมแล้ว ควรให้ผู้เรียนจดบันทึก คำศัพท์ใหม่อย่างเป็นระบบและทำอย่างสม่ำเสมอเพื่อให้เกิดการเรียนรู้คำศัพท์ อย่างถาวรและยั่งยืนในการจำคำศัพท์ ควรจดบันทึกคำศัพท์อย่างจริงจังเพื่อสามารถ จำคำศัพท์ได้ในระยะยาว นอกจากนี้สิ่งที่มีความสำคัญเช่นเดียวกับการจดบันทึก คำศัพท์คำเดียวคือ ควรเน้นการฝึกจดจำคำศัพท์เป็นกลุ่มคำที่ปรากฏรวม (Collocations) เพราะกลุ่มคำศัพท์ที่ใช้ร่วมกับคำศัพท์เหล่านั้นมีมากมาย ดังนั้น การรู้คำปรากฏรวมจะช่วยให้สามารถแต่งประโยคได้ถูกต้องและใช้ภาษาได้ ไกล่เคียงเจ้าของภาษายิ่งขึ้น ซึ่งสอดคล้องกับพจนานุกรม “The Oxford Companion to the English Language” ปี 1992 ได้ระบุความสำคัญของ Collocation ไว้ว่า Collocation เป็นพื้นฐานของภาษาที่ผู้ศึกษาจำเป็นต้อง เรียนรู้ถึงความละเอียดอ่อนของมัน เพราะความผิดพลาดในการจัดเรียงคำใน การเขียนภาษาอังกฤษจะเป็นเครื่องบ่งชี้ที่สำคัญถึงความเป็นคนต่างชาติ สิ่ง สำคัญที่สุดคือ การศึกษาเพื่อพัฒนารูปแบบการจัดกิจกรรมการเรียนรู้คำศัพท์ให้ เหมาะสมกับแต่ละวิชาหรือวัตถุประสงค์การเรียนรู้และผู้เรียนต้องมีความตั้งใจจริง ในการพัฒนาความสามารถด้านคำศัพท์ภาษาอังกฤษ

เอกสารอ้างอิง

ภาษาไทย

- เรวดี หิรัญ. (2537). สอนอย่างไรเด็กจึงจะอ่านภาษาอังกฤษให้เข้าใจ. ใน **แนวคิดและเทคนิควิธีการสอน ภาษาอังกฤษระดับมัธยมศึกษา** (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วัลลภา บุญอนันตบุตร. (2547). **ผลการใช้ยุทธวิธีการเดาความหมายคำศัพท์ ภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนพระหฤทัย คอนแวนต์**. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต. มหาวิทยาลัยศรีนครินทร วิทยาลัยศรีนครินทร.
- สมุทรา เข็นเขาวนิช. (2540). **เทคนิคการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ**. (พิมพ์ครั้งที่ 9). กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- สุนิจ ตันทวีบูลย์. (2543). **อ่านอังกฤษให้สัมผัสผล**. กรุงเทพฯ: คณะอักษร ศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

- สุรัชย์ ปิยานุกุล. (2536). ผลของการใช้กลวิธีชี้้นำการคิดในการอ่าน ที่มีต่อความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- โสภิตา เสรีสุชาติ. (2544). การศึกษากลวิธีการเรียนรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่มีความสามารถในการอ่านแตกต่างกันในโรงเรียนสาธิต สังกัดทบวงมหาวิทยาลัย ในกรุงเทพมหานคร. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต. มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.
- อัจฉรา วงศ์ไธธร. (2539). การทดสอบและประเมินผลการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อัจฉรา วิมลเกียรติ. (2547). การพัฒนาความเข้าใจในการอ่านภาษาของนักเรียนโดยวิธีแบบร่วมมือประเภทการค้นคว้าในกลุ่ม. สารนิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต. มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒประสานมิตร.

ภาษาอังกฤษ

- Coady, J., & Huckin, T. (1999). Incidental vocabulary acquisition in a second language. *Second Language Acquisition, 21* (2), 181-193.
- Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly, 34*, 213-238.
- Decarrico. (2001). Vocabulary learning and teaching. In Marianne Celce-Murcia (Ed.) *Teaching English as a Second Language*. Boston: Heinle and Heinle.
- Fitzpatrick, C. H. & Ruscica, M. B. (1997). *Reading Passage*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gallagher, N. (1999). *Key to the TOEFL test clues to meaning*. New York: Macmillan.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University press.
- Grace, C. A. (1995). *Beginning vocabulary learning: Translation in context*. Unpublished doctoral dissertation, The University

- of Arizona, Tucson, Arizona.
- Gu, Y. (2003). Learning and teaching English in the Chinese context, **A special issue of Asian Journal of English Language Teaching Vol. 12.**
- Herman, P.A., & Weaver, R. (1988). **Contextual strategies for learning word meanings: Middle grade students Look In, Look Out.** Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference. Tucson. AZ.
- Klein, W. (1990). **Second language acquisition.** London: Cambridge University Press.
- Koivo, A. P. (1990, February). **The relationship of student perceptions of study habits and attitudes based on differences in sex, grade, and academic achievement.** Dissertation Abstracts International. 43, 2624 A.
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the input hypothesis. **The Modern Language Journal, 73 (4), 440-464.**
- Lewis, M. (1998). **Implementing the lexical approach: Putting theory into practice.** Hove, England: Language Teaching Publications.
- McArthur, B. T. & McArthur, F. (1992). **The Oxford companion to the English language.** Oxford: Oxford University Press.
- McCarthy, M. (1992). **Vocabulary.** Hong Kong: Oxford University Press.
- Meara, Paul. (1996). The classical research in vocabulary acquisition. Clevedon: **Multilingual Matters, 27-40.**
- Nagy, W.E., Herman, P.A. & Anderson, R.C. (1985). Learning words from context. **Reading Research Quarterly, 20 (2), 233-253.**
- Nation, I.S.P. (1990). **Teaching and Learning Vocabulary.**

Massachusetts: Newbury House.

Schmitt, N. (1998). Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12, 329-363.

Swisher, K.E. (1989). Systematic vocabulary instruction through morphological analysis with post secondary students. *Dissertation Abstracts International*, 49.

Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. England: Pearson Education Limited.

Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. London: Prentice Hall International.

Wiener, H. S., & Bazerman, C. (1998). *Reading skills handbook*. Boston: Houghton Mifflin.

สุพัตรา วชิระเจริญวงศ์ เป็นอาจารย์ประจำสถาบันภาษา มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ มีประสบการณ์สอนวิชาภาษาอังกฤษพื้นฐานและวิชาภาษาอังกฤษเฉพาะทาง (English for Specific Purposes) เป็นระยะเวลา 15 ปี ปัจจุบันมีผลงานตำราที่ได้รับการตีพิมพ์คือ ภาษาอังกฤษเพื่อนักสังคมวิทยาและมนุษยวิทยา มีความสนใจงานวิจัยด้านทักษะการอ่าน ภาษาอังกฤษ การสอนคำศัพท์ และภาษาอังกฤษเฉพาะทาง

Does Cheese Smell Like Plara?
Cognitive Stylistic Perspective on the World Englishes
Portrayed in “*Farangs*” and “*At the Café Lovely*”

หรือชีสจะกลิ่นเหมือนปลาร้า?

มองนานาภาษาอังกฤษโลกผ่านมุมมองสไตล์การรับรู้
สะท้อนด้วยสองเรื่องสั้น “ฝรั่ง” และ “ณ คาเฟ่แสนรัก”

Napanant Montkhongtham

Language Institute, Chulalongkorn University

Abstract

When one learns an international language, it is difficult to avoid cultural imperialism, the imitation of the norms of those who speak English as their first language, and struggles with identity negotiations in the global language. This paper discusses the facets of World Englishes and how the English language has affected L2 speakers. Two works of contact literatures, “*Farangs*” and “*At the Café Lovely*” selected from “*Sightseeing*”, the first short-story collection of Rattawut Lapcharoensap, a Thai writer born in Chicago but raised in Bangkok, were analyzed with the perspective of cognitive stylistics and its cognitive metaphor theory.

It was discovered that the author employed the key elements of an international language to exhibit how communicators cannot understand each other successfully, even with an international language, if they still possess their particular prejudices against members of the other culture and if local cultures are neglected. Moreover, several metaphors were adopted to challenge how readers of the English language conceptualize themselves and the English-speaking world they live in. In the end,

the two texts leave readers with the conundrum, “Does cheese (metaphor for Americanized force) smell like plara (metaphor for localness)?” The answer may not have to be precise in accordance with any particular rules, but the answer can be internationally acceptable if the one who replies has cogitated with cognitive stylistic perspective and shown proper respect to the members of any other culture.

The analysis underlines the concept that users of English as an international language should consider English as a medium, not as a means of Western thought domination. Additionally, instructors of the English language can help students become competent communicators in the globalizing era should they raise students’ awareness of the potential cultural imperialism and the necessity to respect other cultures.

Keywords: world Englishes, cognitive stylistics, cognitive metaphor theory

บทคัดย่อ

เมื่อต้องเรียนรู้และใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาสื่อสารสากล ก็ยากจะหลีกเลี่ยงการตกอยู่ภายใต้อำนาจนิยมของวัฒนธรรมทางความคิด การลอกเลียนแบบวิถีชีวิตของผู้ที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ และ ปัญหาในการปรับอัตลักษณ์ท้องถิ่นของตนให้เข้ากับลักษณะภาษาสากลนี้ บทความนี้จึงมุ่งอภิปรายถึงแง่มุมต่าง ๆ ของนานาชาติภาษาอังกฤษโลก (World Englishes) และผลกระทบของภาษาอังกฤษต่อผู้ใช้ที่ไม่ได้พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ โดยศึกษาจากเรื่องสั้น 2 เรื่อง “ฝรั่ง” (Farangs) และ “ณ คาเฟ่แสนรัก” (At

the Café Lovely) ซึ่งเป็นวรรณคดีภาษาที่สอง (Contact Literatures) ที่คัดสรรจาก “ทัศนาวจร” (Sightseeing) อันเป็นผลงานรวมเรื่องสั้นชุดแรกของรัฐวุฒิ ลากเจริญทรัพย์ นักเขียนไทยที่เกิดในซิดคาโกแต่เติบโตในกรุงเทพฯ โดยใช้กรอบแนวคิดด้าน วิจารณ์ลีลาศาสตร์ปริชาน (Cognitive Stylistics) และอุปลักษณ์เชิงมนโทัศน์ (Cognitive Metaphor) มาวิเคราะห์

จากการวิเคราะห์พบว่าผู้แต่งได้ใช้คุณสมบัติหลักของภาษาสากลในงานเขียน เพื่อแสดงให้เห็นว่า คนเราไม่สามารถสื่อสารกันอย่างไร้ข้อขัดแย้ง แม้จะใช้ภาษาสากลเป็นสื่อกลางก็ตาม หากยังมีอคติกับผู้ที่มาจากกลุ่มวัฒนธรรมอื่น หรือมีการละเลยวัฒนธรรมท้องถิ่น นอกจากนี้ ผู้แต่งได้ใช้อุปลักษณ์ต่าง ๆ เพื่อท้าทายผู้อ่านว่าจะมองเห็นตนเองและสังคมที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นสื่อกลางอย่างไร และ อุปลักษณ์ซีส (อุปลักษณ์แทนอำนาจอเมริกัน) กับปลาร้า (อุปลักษณ์แทนตัวตนท้องถิ่นไทย) ในสองเรื่องสั้นนี้ยังคงทิ้งท้ายคำถามให้กับผู้อ่านว่า ทั้งสองสิ่งมีกลิ่นเหมือนกันหรือไม่ และคำตอบอาจไม่จำเป็นต้องถูกต้องตามข้อกำหนดของกฎใด แต่เป็นคำตอบที่ได้รับการยอมรับในระดับสากล หากผู้ตอบได้พิจารณาเรื่องการตีความในระดับปริชานของผู้ใช้ภาษา และมีความเคารพต่อผู้ที่มาจากวัฒนธรรมอื่น

การวิเคราะห์งานเขียน 2 ชิ้นนี้ช่วยให้เห็นว่าผู้ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาสากลควรจัดให้ภาษาอังกฤษเป็นเครื่องมือในการสื่อสาร ไม่ใช่เครื่องมือครอบงำความคิดตามแบบชาวตะวันตก และผู้สอนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาสากลอาจมีส่วนช่วยให้ผู้เรียนสื่อสารในยุคโลกาภิวัตน์ได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น โดยการเน้นให้ผู้เรียนตระหนักถึงประเด็นเรื่องการตกอยู่ภายใต้อำนาจนิยมทางวัฒนธรรมและความสำคัญของการเคารพวัฒนธรรมอื่น

คำสำคัญ: ภาษาอังกฤษนานาชาติ วิจารณ์ลีลาศาสตร์ปริชาน อุปลักษณ์เชิงมนโทัศน์

Introduction

“The purpose of teaching an international language is to facilitate communication of learners’ ideas and culture in an

English medium,” according to Prof. Dr. Sandra Lee McKay at a seminar given in Thailand¹. This statement most likely reminded some of those present of the one significant area of discussion within the field of World Englishes of the possibility of the English language functioning as a tool for imperialist values (Phillipson, 1992 as cited in Canagarajah, 1999). If users, teachers, or learners of English as an international language are not aware of potential thought imperialism, the main purpose of teaching English as an international language, which Prof. Dr. McKay emphasized, may fail considerably. Therefore, using English as a medium to effectively communicate the local self in international contexts should be highlighted as an attempt to eliminate the inconsiderate imitation of the norms of those who speak English as their first language.

Canagarajah (1999) is also concerned that the struggles and negotiations with the global language that occur in developing country communities are not effectively examined and that there should be sufficient representation for the subtle forms of resistance to English and for the productive processes of appropriation inspired by local needs. Accordingly, it is a challenge for contact literature² writers to reflect the two-faces of the language in contact: its own face and the face it obtains from the language with which it has contact (Kachru, 1982, as cited in Smith, 1986). In the case of Rattawut Lapcharoensap³, a Thai writer who was born in Chicago and raised in Bangkok, he chose to portray

¹ Prof. Dr. Sandra Lee McKay from San Francisco State University in the plenary session at the Thammasat University Chulalongkorn University and Kasetsart University Academic Seminar on May 21, 2012.

² Contact literatures refer to the literatures in English written by the users of English as a second language to delineate contexts which generally do not form part of what may be labeled the traditions of English literature (Smith, 1986)

³ Rattawut Lapcharoensap was educated at Triumudomsuksa Pattanakarn high school in Bangkok, Cornell University, and the University of Michigan, where he received an MFA in creative writing.

“raw and tangy stories in Thailand exploring with comic poignancy, how the small country is absorbing waves of Westernization” (Publishers Weekly Review)⁴ in his first collection of short stories, *Sightseeing*. The voices of Lapcharoensap’s narrators, which portray the duality of beauty and pain in similar circumstances such as those involving intercultural conflict or being subordinate in one’s own home, can be perceived as underlining the concept that users of English as an international language should consider English as a medium, not as a means of Western thought domination.

*Farangs*⁵ and *At the Café Lovely*⁶, two texts from Rattawut Lapcharoensap’s short story collection, have been selected as the materials for exploration. From the perspective of cognitive stylistics, this paper analyzes the facets of World Englishes portrayed in the two short stories to highlight Lapcharoensap’s attempt to challenge L1 norms. The concepts of ‘interpretability,’ ‘situation model,’ and ‘cognitive metaphor theory’ have been adopted to explore how Lapcharoensap’s two stories emphasize significant identity and power issues in the realm of World Englishes.

Cognitive Stylistic Perspective and World Englishes

Since the term World Englishes implies the use of the same language (English) with different styles associated with the various mindsets of language users from all over the world, cognitive stylistics dealing with the study of language style and

⁴ Publishers Weekly Review on the back cover of Rattawut Lapcharoensap’s debut short story collection, *Sightseeing*.

⁵ *Farangs* is a story that deals with a teenage boy living on an island with his Thai mother, with an absent American father. The narrator keeps falling in love with American tourists and having his heart broken.

⁶ The narrator of *at the Café Lovely* tells readers the time of when he was an eleven-year-old boy. He lives with only his mother and 17-year-old brother since his father has just died in an accident. The café lovely is a brothel where his brother takes him along one night.

analysis of cognition (Jeffries & McIntyre, 2010; Norgaard, Montoro, & Busse, 2010) is a closely related discipline to be adopted for the exploration of the impact World Englishes may have on the locals. Cognitive stylisticians are interested in what happens or what people do during the reading process and how this impacts readers' interpretations of the text they are reading. Whereas traditional literary stylisticians focus on how linguistic forms and functions affect readers' interpretations, cognitive stylisticians highlight the mental component of the meaning creation process (Jeffries & McIntyre, 2010; Norgaard, Montoro, & Busse, 2010).

Farangs and *At the Café Lovely* are contact literatures designed to create certain effects on the reader's psychology. As a way of challenging admiration of inner-circle standards and their imperialist values, Lapcharoensap has developed unconventional linguistic forms which can make the reader stop to ponder the values of L1 norms.

How can Lapcharoensap's linguistic features create mental components of the meaning creation process for international readers when they are reading about the lives of the fictional characters?

With the international-language characteristics Lapcharoensap adopts in his writing, international readers can absorb the ideas questioning the identity of English users. With no authoritative or didactic voice in the texts, the author has his readers experience the struggles of the characters in their own homes, and the non-conforming linguistic features also draw readers' attention to the necessity to question the power of the inner circle⁷. The following section considers how Lapcharoensap incorporates international-

⁷ According to Kachru's model "Three Circles of English," the inner circle refers to societies where English is the primary language. The inner circle consists of Australia, Canada, New Zealand, UK, and USA.

language characteristics into his written works for specific dramatic effects.

International-Language Characteristics Portrayed in *Farangs* and *At the Café Lovely*

According to McKay (2012), an international language (1) becomes denationalized (i.e. English is no longer British, American, or etc.), (2) tends to establish itself alongside other local languages, (3) unlike an elite lingua franca, is not confined to the economic elite, and (4) shows no necessity for L2 speakers to internalize the cultural norms of L1 speakers of that language. Lapcharoensap employs all these elements of the English language mentioned above in his work.

First, the terminology used in the stories exhibits some unique elements of the local language. This furthers the notion that the English language no longer belongs to any country in the inner circle and that the international language is used alongside Thai. The terms *ma*⁸ and *luk*, for instance, are adopted instead of ‘mother/mom’ and ‘son,’ respectively, in order to maintain the sense of the particular kind of relationship between a mother and her offspring in Thai families, such as the offspring’s obedience or avoidance of confrontation with their mothers. This can be seen in the following examples from *Farang* and *At the café Lovely* respectively.

“No cry, *luk*. No cry” (Lapcharoensap, 2005, p. 6)

⁸ This usually call their mother *Mae* whereas Chinese Thais usually call their mother *Mama*. Some Chinese Thais sometimes shorten the word *Mama* to be just *Ma*. In addition, some westerners like Americans may also call their mother *Ma*, but what the writer emphasizes here is the terminology used by the locals as seen through the pairing of *Ma* and *Luk*, not *Ma* and another foreign word.

“Ma’s cooking was also getting worse, but we couldn’t bring ourselves to say anything about it” (Lapcharoensap, 2005, p. 29).

Some other words portraying certain cultural concepts include, for example, *farangs*, *Apae*, *sawasdee*, and *wai*. In *Farangs*, the narrator says that his Ma is “tired of **farangs** running all over the island, tired of finding used condoms in the motel’s rooms, tired of guests complaining to her in five languages” (Lapcharoensap, 2005, p. 2). The term *farangs* here appears to emphasize the sense of alienation or of the other. However, without prior sociocultural knowledge, readers may not acquire the sense that the term *farangs* can convey greater alienation or the state of an outgroup to some people than the term *foreigners*. This is how Lapcharoensap highlights the importance of the local culture.

In order to fully understand the international language, local elements cannot be ignored. Readers who comprehend the possible notions accompanying the term *farangs*, therefore, can relate the term to the appearance of those who look completely different running all over the locals’ land, as *farangs* instantly suggests the appearance of westerners unlike the term *foreigners*, which can be associated with any other race including those that look more similar to Thais.

Furthermore, in *At the Café Lovely*, “Apae’s convenience store” is mentioned (Lapcharoensap, 2005, p. 27). If the term *Apae* was eliminated and merely convenience store was used, then this would convey a different image since a convenience store in the West does not usually look like a local one in Thailand, the owner of which is commonly an old Chinese man normally known as *Apae*. The way the author maintains the local term in the local

context emphasizes how global communication cannot overlook local cultures. Additionally, consider the following item from *Farangs*.

“ ‘Sawasdee, Uncle,’ I said, greeting him with a wai, bending my head extra low for the effect; but he slapped me on the head with a forehand when I came up” (Lapcharoensap, 2005, p. 10).

In *Farangs*, when the narrator wishes to get sympathy from Uncle Mongkhon, he mentions the particular culture of Thai greetings. This is another area where the significance of the local culture is underlined. With no specific knowledge of Thai culture, readers may not understand the common effect generated by *sawasdee* and a *wai*. Moreover, besides local words, Lapcharoensap also puts some English words together to portray a local meaning. One example is ‘your mom.’

In *At the Café Lovely* when the narrator’s brother would like to highlight his younger brother’s special skill of smelling, he says, “my little brother can smell your ma taking a crap on the other side of town,” (Lapcharoensap, 2005, p. 24) and when the narrator’s brother teases the narrator about getting AIDS at the Café Lovely—“*The AIDS might eat your dick*,” the narrator immediately says, “not before it eats your mom’s though” (Lapcharoensap, 2005, p. 35)

How the use of ‘your ma’ or ‘your mother/mom’ originated is somewhat a mystery even to Thai native speakers. A great number of Thais tend to become irritated or even furious if anyone mentions their mom without an appropriate reason. It could be assumed, with the respect Thais pay to ancestors, that Thais may not wish for anyone to tease them about their ancestors, especially mothers, who may appear more fragile and in

need of greater protection than fathers. This concept about mothers may also be fairly normal in the West, but in Thailand, the issue can be even more sensitive. In short, as evidenced by the given examples, the English language used in the two short stories is not American, British, or that of any other but it appears to establish itself alongside with the local language and culture.

Second, the characters in the international language context are not members of the economic elite, and both of Lapcharoensap's stories show no necessity for L2 speakers to internalize the cultural norms of L1 speakers. For instance, at one point, the narrator in *Farangs* says, "because of our plans to move to California. Ma was learning English at the time. She hasn't spoken a word of English to me since" (Lapcharoensap, 2005, p. 6). The excerpt reveals that what matters is not the English language itself but the situations that are attached to it. When her love with an American seems to be promising, the Thai mother is willing to learn English, but when the love turns sour, it can be seen that the English language or culture were never elements that she actually internalized.

Additionally, instead of internalizing the L1 cultural norms, the characters do not seem to willingly accept the cultural norms of the L1 speakers. The two stories even emphasize particular attitudes revealing potential obstacles to communication. According to Stening (1979), researchers have attempted to cope with the issue of cultural distance from the basis that most problems in intercultural interconnectedness arise from the different interpretations placed on certain conduct or the environment by the parties concerned (i.e. from their different conceptions of reality). In *Farangs*, Lapcharoensap portrays the problematic issues of communication via cultural prejudices. In the

story, each group has hostile outlooks towards those whom they consider to be members of the out-group. Consider the following example.

*“You irritate me. Tell that girl to put on some clothes. You know damn well I don’t let bikinis ride. This is a **respectable** establishment. We have rules”* (Lapcharoensap, 2005, p. 9).

The elephant owner, Uncle Mongkon, gets irritated with the narrator since the narrator’s farang friend is wearing a bikini for an elephant ride, which is not deemed polite in accordance with Thai traditional rules. In this excerpt, the reader experiences the difficulties of communication across cultures. According to Stening (1979), the accomplishment of an adequate level of understanding between those who come from different cultural backgrounds can be significantly linked to their overall attitudes with respect to members of the other culture. Nevertheless, without adequate prior knowledge about a specific culture, the foreign girlfriend seems to disrespect a particular aspect of the other culture. At the same time, Uncle Mongkon, in the story, does not seem to show much respect to the narrator’s American girlfriend, either. Obviously, Lapcharoensap portrays the issues of cultural respect through the use of the English medium in his work of literature.

In addition, consider the particular prejudices from the attitudes of the older locals.

*“Sometimes I think **your stubborn farang half** keeps you from understanding this. You should be ashamed of yourself. I would tell your ma if it wouldn’t break her heart”* (Lapcharoensap, 2005, pp. 10-11).

The narrator is half-Thai half-American, and when he does something the local adult does not consider appropriate, the American half of the narrator from his father is held to blame and

not his Thai blood.

Moreover, there is the consideration of how each group can view those from another culture as acting ‘inappropriately.’ For instance, in *Farangs*, the narrator’s mother says, “I saw you, luk. I saw you on your motorcycle with that farang slut in her bikini” (Lapcharoensap, 2005, p. 13). According to Graburn (1983, p. 438), Asian societies have “the deeply rooted patriarchal attitude toward sexuality which casts in the role of either “madonna/virgin” or “whore”. When the narrator’s mother sees the American girl wear a bikini—not usually worn by a girl that fits the concept of madonna/virgin—the difference in the culture of appropriate attire means the American girl is instantly perceived as a *slut* from the perspective of the Thai mother.

In short, the main characters in the two stories are not members of the elite group, and the examples discussed above emphasize the problems of communication rather than the willingness to accept the cultural standards of the L1 speakers. Even with an international language, communicators cannot understand each other successfully if they still possess their particular prejudices against members of the other culture.

Conspicuously, with the characteristics of the international language portrayed in *Farangs* and *At the Café Lovely*, international readers can experience the issues of identity and power through the ways the locals look at the world. The unconventional linguistic features and the implementation of the local terminology invite the reader into these characters’ worlds, ones that clearly differ from that created by the inner circle.

Metaphorically Speaking: Issues and Possible Solutions

Cognitive stylisticians do not view a metaphor as a

linguistic tool simply enhancing the beauty of the language but as a matter of thought, which is central to how we conceptualize or make sense of ourselves and the world we live in (Semino, 2002; Jeffries & McIntyre, 2010; Norgaard, Montoro, & Busse, 2010). In Lapcharoensap's short stories, several metaphors are adopted to portray certain messages challenging how readers of the English language conceptualize themselves and the English-speaking world they live in.

The metaphors portrayed in the two stories reveal specific world-views concerning the particular roles and consequences of globalization—one aspect of communication in the field of World Englishes. In accordance with how readers may interpret the texts, Lapcharoensap's metaphors can be divided into two categories: (1) the problematic images of power/subordinates and (2) the glimpse of solutions.

Where Power Stays

In *Farangs* and *At the Café Lovely*, it is possible to interpret the author as employing specific metaphors to suggest the images of those in power and the subordinate locals, and the images of the gap between different cultures. Consider the following excerpt from *Farangs*.

The narrator's mother considers that Thais can give farangs "*history, temples, pagodas, traditional dance, floating markets, seafood curry, tapioca desserts, silk-weaving cooperatives, but all they really want is to ride some hulking gray beast like a bunch of wildmen and to pant over girls and to lie there half-dead getting skin cancer on the beach during the time in between*" (Lapcharoensap, 2005, p. 2).

The metaphor of farangs riding elephants can convey the concept of westerners lording their power over the local Thais. The

action of riding here does not capture the sense of real civilization since the author chose the word *wildmen*. Also, the attitudes of some farangs seeing themselves as superior through their fluent use of the English language are portrayed when the American girl's boyfriend, Hunter, condescendingly asks the narrator, "Speak English? Talk American?" (Lapcharoensap, 2005, p. 16). Obviously, Hunter suggests that he considers English to be 'American,' which is the same as his nationality. However, in the story, Hunter's bullying behavior does not portray accepted civilized behavior at all.

Moreover, consider the following excerpt from *Farangs*.

*"When we were kids, Surachai and I used to run around the beach advertising ourselves as the Island's Miraculous **Monkey Boys**...For a small fee, we'd climb up trees and fetch coconuts for farangs, who would both ooh and aah at how nimble we were...For added effect, we'd make monkey noises when we climbed, which always made them laugh. They would often be impressed too, by my facility with the English language. In one version of the speech I gave before every performance, I played the part of an American boy shipwrecked on the Island as an infant. With both parents dead, I was raised in the jungle by a family of gibbons"* (Lapcharoensap, 2005, pp. 18-19).

The narrator's description shows how the locals are viewed as being more barbaric through the metaphor of Monkey Boys. Westerners are surprised when one of the Monkey Boys (the narrator) can fluently speak the English language.

However, it is interesting to see that the author does not portray the negative side of the rural life. Specific consequences of turning nature into business are depicted in *Farangs* while nature

itself is portrayed as something beautiful. For example, the narrator in *Farangs* says, “I’m reminded of how pleasurable this used to be—hoisting myself up by my bare feet and fingertips—and I’m surprised by how easy it still is” (Lapcharoensap, 2005, p. 19). The pleasant feeling of going back to nature somehow compensates for the narrator’s previous pain of being left by an American girl. Interestingly, returning to nature here can heal the pain of one’s loss caused by others whose culture one does not understand.

Moreover, economic power is vividly depicted in both short stories. Apparently, economic status seems to be an essential element that cannot be overlooked in the contexts of international communication. Consider the following examples. First, in *Farangs*, Monkhon’s Jungle Safari is put out of the elephant riding business because of a monopoly underpricing the competition. Foreign controlled companies with their greater financial power have come to put the locals out of business and take over. The appearance of Uncle Mongkhon’s elephants, Yai and Noi, accordingly, can be metaphors perceived as subordinate locals. The two elephants are described as “aging bulls with ulcerated bellies and flaccid trunks that hung limply between their crusty forelegs” (Lapcharoensap, 2005, p. 8). This serves to emphasize how local business does not have the adequate power to compete against more powerful foreign ones.

Other illustrations can be found in the story *At the Café Lovely*. First, the Café Lovely is a brothel, which is not portrayed as an appropriate place for the young generation. However, the brothel can also highlight the status of subordinate locals the great number of whom are not financially secured. Graburn (1983) asserts that prostitution is associated with the capitalist system and Cohen (1982) also argues that commercial sex has dramatically

increased since foreign demand for it soared in the mid 1960s. The Café Lovely, therefore, can be perceived as a metaphor of locals who are always financially dependent on those with greater power. Even though there are no farangs portrayed in this brothel, the place can still be seen as a metaphor of local poverty of finances and thoughts.

Next, the metaphors of the mall, hamburgers, cheese, and plara portrayed in the story *At the Café Lovely* are significant examples emphasizing the concepts of economic power and subordinate locals. Consider the following excerpt.

“A month before my birthday, Anek had taken me to the new American fast-food place at Sogo Mall. I was happy that day. I had dreamed all week of hamburgers and French fries and a nice cold soda and the air-conditioning of the place...The place was packed, full of students and families clamoring for a taste of American fast food. All around us, people hungrily devoured their meals...We had our best clothes on that day...but even then I knew our clothes couldn't compare with the other kids' clothes. Their clothes had been bought in the mall; ours had been bought at the weekend bazaar and were cheap imitations of what they wore” (Lapcharoensap, 2005, pp. 25-26).

The products of Americanization, such as the mall and hamburgers, are metaphors of the arrival of western economic power combined with cultural globalization and the English L1 speakers' ways of life. The air-conditioner also implies a comfortable life associated with superior technology. The narrator and his brother are the representative of the less powerful locals who tend to think they need and want to follow the American or capitalist path—they view the clothes in the mall and the new fast food superior than what they usually have. However, the author's

choices of words like ‘hungrily devoured’ (consuming without careful consideration) and ‘cheap imitation’ (copying without careful thought) do not suggest any healthy sets of actions. Apparently, Lapcharoensap uses the voice of his narrator to portray the issues of imitating the L1 speakers’ cultural norms.

Next, look what happens when the narrator eventually gets a burger.

“The place smelled strange—a scent I’d never encountered before—a bit rancid, like palaa⁹ fish left too long in the sun. Later, I would find out it was cheese...I chewed and I chewed and I chewed and I finally swallowed, the thick mass inching slowly down my throat. Then I felt my stomach shoot up to my throat...I threw up all over that shiny American linoleum floor”
(Lapcharoensap, 2005, p. 27).

Even though the narrator previously thought he desperately needed a burger, when he gets a chance to get one, the situation does not turn out to be desirable at all. He compares the smell of cheese representing the Americanization to that of *plara* referring to a well-known unpleasant smell among the locals. This can suggest the undesirable elements or outcome of merely looking up to Americanized ways with intention to just imitate. Ironically, the narrator destroys the beautiful view of the shiny American floor with what he previously considered to be the great American food. With the consideration of cognitive metaphor theory, readers can interpret this piece of contact literature as a way to warn people against imitation or blind reception of the norms of economically powerful English communicators.

⁹ According to the transliteration rules of the Royal Institute of Thailand, the word is written as ‘*plara*’ whereas ‘*palaa*’ is how the author based the spelling on certain pronunciation.

Besides the power and subordinate aspects, the gap between different cultures is also depicted through certain metaphors. For instance, in *Farangs*, Uncle Mongkhon yells to his sister following the scene of the uncle's argument with the narrator over the bikini: "It's nothing Maew...Though I wouldn't come out here unless you like nudie shows. The mongrel's here with another member of his international harem" (Lapcharoensap, 2005, P. 9). Uncle Mongkhon, the representative voice of the local older generation does not view the farang girl or the narrator positively. He chooses the terms 'nudie shows' and 'mongrel' to describe the two of them. Also, he uses the term 'international harem' to emphasize how it is impossible for him to consider the conduct of the members of the other culture to be good or morally acceptable according to his standards.

Also, when Uncle Mongkhon insists with the narrator that the American girl must put on some more clothes, he mentions that the elephant is the national symbol of Thailand and says, "what if I went to her country and rode a bald eagle in my underwear, huh? How would she like it?" (Lapcharoensap, 2005, p. 11). Without the specific knowledge concerning Thailand's past, one may not know that elephants were used in sacred battles between kings. To this day, a great number of Thai people, therefore, still respect elephants. The metaphors of elephant and eagle can represent Thailand and the United States, the powerful inner circle. The use of such metaphors can imply that the locals and the L1 speakers can communicate effectively as long as they have some respect for each other and some knowledge concerning each other's culture or effective ways of interpretation.

2 A Glimpse of Solutions

Going back to nature or adapting to the acceleration of

change offers glimpses of the solutions portrayed in Lapcharoensap's works. According to all the metaphorical examples elaborated above, it can be seen that Lapcharoensap emphasizes the issues of how local people cope with globalization, or particularly Americanization through the use of English as an international communicative medium. In the stories, the author chose to portray industrial or commercial elements negatively whereas nature or particular aspects of traditional art are described positively. For example, in *Farangs*, the feeling of contentment associated with the mango tree and the sea is repeatedly highlighted. In the end the narrator's pet silently escapes the force of the bullying American boys by swimming back into the sea.

Also, the narrator in *At the Café Lovely* highlights the nostalgia for the union of father and mother through the scent of natural elements, namely sea and jasmine. Although at that moment the concepts of hamburgers and the new mall seem to occupy the narrator's thoughts, the narrator in *At the Café Lovely* recalls the time when his family were still all together and says that he remembers his father smelled like the sea and his mother like jasmine. Nostalgia for the past here is portrayed through his yearning for natural elements associated with the concept of his beloved ancestors.

The illustrations depicted above can lead to this question: Did Lapcharoensap intentionally portray globalization in a negative tone and localization or the natural ways in a positive tone? One possible answer is 'Probably not.' Even though Lapcharoensap seems to be negative about the imitation of Americanized ways and positive about natural elements, the stories do not simply end so.

Possible answers may lie somewhere among the metaphors

of the swimming pig in *Farangs* and the motorcycle in *At the Café Lovely*. In *Farangs* the pig escapes the bullying by the American boys by swimming into the sea. One solution of creating some distance from the negative force is to return to the impenetrable nature. This is in accordance with one point of the story when the narrator says, “the sea rippled before us like a giant blue bedspread... I pointed to Ma’s motel below, the twelve bungalows like tiny insects on a golden shoreline” (Lapcharoensap, 2005, p. 12). With that statement, the author emphasizes the real power of nature. The industrialized business of selling nature cannot be compatible with the real nature.

However, the author might not suggest simply leaving all the new westernized aspects behind and completely going back to the same old ways since the author chose to portray the action of swimming with a pig in the sea, which is not a common image. The peculiarity of the case can leave some elements for further interpretation that the locals may need to ponder on some creative or innovative ways to subtly dwell within nature and the globalizing force while at the same time they should not just blindly accept the bullying or fight aimlessly against the globalizing force. Without adapting appropriately, the pig may not be able to swim very long in the sea.

Additionally, the end of *At the Café Lovely* suggests a certain kind of adjustment but also shows a glimpse of questionable adaptation. In the story, at first the narrator’s brother did not allow the narrator to ride on his motorcycle, the only tangible object he has inherited from his dead father. However, in the final scene, the older brother has to rely on his younger brother to take them both back home. He allows the narrator to control the motorcycle and even tells the little brother to go faster

and move up gears.

“I didn’t argue this time. I just twisted the accelerator some more, popped the bike into fourth, sliding smoothly off the seat then quickly back on. This time, to my surprise, our course didn’t even waver. It was an easy transition. We were cruising comfortably now at sixty, sixty-five, seventy, seventy-five, faster and faster and faster still, the engine singing a high note beneath us as we flew along that straight and empty speedway. We didn’t say a word to each other the rest of the way. And nothing seemed lovelier to me than that hot wind howling in my ears, the night blurring around us, the smell of the engine furiously burning gasoline” (Lapcharoensap, 2005, pp. 50-51).

Eventually, the narrator portrayed as a local boy seemingly unable to handle social globalization very well gets to be the one who controls the technology—usually representative of the modern world. The older brother who owns the motorcycle has to trust the narrator. Even though on the surface when the narrator believes they have an easy transition, the engine *beneath them* does not seem to completely blend well with the scene. It is singing “a high note,” and “furiously burning gasoline.” Moreover, a young boy riding a motorcycle, with his barely conscious brother at the back, on an “empty” speedway very late at night can experience seriously dangerous circumstances at any moment. There is no one in sight to rescue them, either.

Interestingly, at that moment, the narrator only has the motorcycle to rely on. He has no other choice but to do what he does not know well. In short, it can be interpreted that the local has to adjust in some way to go with the flow, but simultaneously, there is no easy serene juxtaposition to just pop up in no time. The

metaphor of the motorcycle may suggest that one possible safe way to commute on the globalizing path is to go with the flow but with great diligence and caution.

Conclusion

In order to effectively understand the phenomena of World Englishes, English users cannot neglect certain significant issues concerning the communication between L1 speakers who may possess greater economic power, etc., and the locals who have to inevitably experience certain new ways of life. Through cognitive stylistic perspective and cognitive metaphor theory, it can be seen that the contact literature writer adopts the characteristics of the international language and particular analogies in his short stories to enhance certain mental components for the meaning creation process.

Eventually, how Lapcharoensap uses English as a medium to portray the significance of local cultures and resistance against the blind imitation of L1 speakers' cultural norms may lead the reader of World Englishes to a conundrum for further consideration: *Does cheese smell like plara?* Of course, cheese can be a metaphor for the force of Americanization whereas the plara can stand as a metaphor for the local Thai self. Can these two be perceived in the same way?

The individual's answer may not need to be absolute in its correctness in accordance with any one's exact standards, but the answer can be internationally acceptable if one carefully considers how international communicators may interpret the answer and show the appropriate respect to the members of any other culture. As for further implication for the field of English teaching, instructors of the international language can raise students' awareness of the potential cultural imperialism and the necessity

to respect others' cultures through the use of the sampled analysis or other works of contact literatures and help them become competent communicators in the globalizing era.”

References

- Canagarajah, A.S. (1999). **Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, E. (1982). Thai girls and farang men: The edge of ambiguity. **Annals of Tourism Research**. 9(3), 403-428.
- Graburn, N.H.H. (1983). Tourism and prostitution. **Annals of Tourism Research: A Social Sciences Journal**. 10(3), 437-443.
- Jeffries, L., & McIntyre, D. (2010). **Stylistics**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kachru, B., ed. (1982). **The other tongue: English across cultures**. Urbana: University of Illinois Press.
- Lapcharoensap, R. (2005). **Sightseeing**. New York: Grove Press.
- McKay, S.L. (2012). Globalization, culture, and the teaching of English. **The Thammasat University Chulalongkorn University Kasetsart University Academic Seminar**. May 21, 2012, Language Center Building, Thammasat University, Tha Prachan Campus.
- Norgaard, N., Montoro, R., & Busse, B. (2010). **Key terms in stylistics**. London: Continuum.
- Phillipson, R. (1992). **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press.
- Semino, E. (2002). In Semino, E., Culpeper, J., eds. (2002). **Cognitive stylistics: Language and cognition in text analysis**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Smith, L.E. ed. (1986). **Discourse across cultures: Strategies in World Englishes**. London: Prentice-Hall.
- Stening, B.W. (1979). Problems in cross-cultural contact: A literature

review. *International Journal of Intercultural Relations*.
3, 269-313.

Napanant Montkhongtham acquired her BA in English at the Faculty of Arts, Chulalongkorn University. Her minors were French and philosophy. After graduation she taught English at Chulalongkorn University Demonstration School (Secondary) for two years before pursuing her MA in Liberal Studies at the University of Denver, Colorado, U.S.A. Her major was creative writing. She has been an English instructor at Chulalongkorn University Language Institute for six years, teaching English for sciences and technology. Now she is also pursuing her PhD in English Language Studies (International Program) at the Faculty of Liberal Arts, Thammasat University. Her research interests include stylistics, creative writing, sociolinguistics, and psycholinguistics.

Enhancing Students' Vocabulary Learning and Retention through Drama Activities

การพัฒนาการเรียนรู้คำศัพท์และความคงทนของความรู้
ของนักศึกษาผ่านกิจกรรมการแสดงละคร

Ratchadaporn Janudom

Prince of Songkla University, Surat Thani Campus

Abstract

This study was conducted with a sample group of 36 non-English major undergraduate students. The experiment was carried out for eight weeks. Data were collected using a vocabulary test administered before and after the implementation of the treatment. The scores the students obtained from the pre-test and the post-test were compared using paired sample t-test and Hedges' g effect sizes to measure the effects and the magnitudes of the effects caused by drama activities. Five months after the end of the experiment, the vocabulary test was administered again to measure students' learning retention.

Findings revealed that there was a statistically significant difference between the mean scores students obtained from the pre-test and post-test of vocabulary achievement test at a significance level of 0.05. The effect sizes yielded the value of 4.69, which was considered very large. The results of the delayed post-test showed that the students lost 36.90 per cent of their vocabulary knowledge. The data obtained from the students' self-evaluation checklists and students' logs indicated that the students had positive attitudes towards drama activities.

Keywords: drama activities, retention, vocabulary

บทคัดย่อ

งานวิจัยนี้ทำการศึกษาเกี่ยวกับกลุ่มตัวอย่างซึ่งเป็นนักศึกษาปริญญาตรีจำนวน 36 คนซึ่งไม่ได้เรียนภาษาอังกฤษเป็นวิชาเอก การทดลองใช้เวลาแปดสัปดาห์ การเก็บข้อมูลได้ดำเนินการโดยการใช้ข้อสอบวัดความรู้คำศัพท์ก่อนและหลังการทดลอง โดยนำผลคะแนนของนักศึกษาที่ได้จากการสอบก่อนและหลังการทดลองมาเปรียบเทียบโดยใช้ paired sample t-test และ Hedges' g effect size เพื่อวัดความแตกต่างของผลคะแนนและขนาดของความต่างที่เกิดขึ้นก่อนและหลังการสอนโดยใช้กิจกรรมการแสดงละคร ทำเดือนหลังจากสิ้นสุดการทดลองผู้วิจัยทำการทดสอบอีกครั้งหนึ่งโดยใช้ข้อสอบเดิมเพื่อวัดความคงทนของความรู้

ผลการวิจัยพบว่าผลคะแนนความรู้คำศัพท์ก่อนและหลังการทดลองมีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 ขนาดความต่างมีค่าเท่ากับ 4.69 ซึ่งถือว่าเป็นขนาดความต่างในระดับมาก ผลจากการสอบวัดความคงทนของความรู้พบว่าทำเดือนหลังการทดลอง ความรู้ของนักศึกษาหายไป 36.90 เปอร์เซ็นต์ นอกจากนี้ผลการวิเคราะห์แบบประเมินตนเองและบันทึกการเรียนของนักศึกษาแสดงให้เห็นว่านักศึกษามีทัศนคติที่ดีต่อการเรียนคำศัพท์ด้วยกิจกรรมการแสดงละคร

คำสำคัญ: กิจกรรมการแสดงละคร ความคงทน คำศัพท์

Introduction

As a fundamental element of a language, vocabulary plays a significant role in language learning development. Basically, the ability to exercise any language skills depends on one's knowledge of vocabulary. Therefore, limited vocabulary is considered one of the major obstacles preventing learners from successfully mastering important language arts skills such as reading comprehension and written expression (Alber & Foil, 2003). Vocabulary knowledge,

according to Harmon and Wood (2008), may be regarded as an indicator of general language development as well as success in foreign language acquisition. Based on these assumptions, it could be said that exploring ways to enhance students' vocabulary acquisition should be considered as the first priority in teaching the target language.

Despite scholarly recognition of the influential determinant role vocabulary knowledge plays in language acquisition, direct vocabulary instruction in most, if not all, English classes appears to be inadequate to foster students' vocabulary knowledge (Oxford & Crookall, 1990). Simply put, vocabulary is not sufficiently emphasized in English classes. This holds true to the current practice in the researcher's context. Students' vocabulary learning seems to be incidental learning from reading or through teachers' presentation of words and meanings as directed by a course book. With such a teaching method, students are assumed to acquire vocabulary through their accidental encounter with the words, instead of through facilitation by direct instructional processes. Therefore, it was found ineffective in nourishing students' vocabulary learning.

As Nation (2005) suggests, meeting with a word repeatedly is needed in order to ensure that it is learned. Hence, incidental learning or indirect teaching is probably insufficient to help students promote their vocabulary learning, for they actually require both time and effort to master vocabulary knowledge. They additionally need memorable learning experiences and repeated exposure to the word to help enhance their vocabulary learning retention (Martin, 1993 cited in Alber & Foil, 2003; Laufer, Meara, & Nation, 2005). Based on this, students require explicit instruction in vocabulary to help them learn. It is persuasively confirmed by Sonbul and Schmitt (2010) that explicit instruction is an effective

approach and is worth the teacher's time and effort. Therefore, to ultimately enhance students' English proficiency, ways to foster students' vocabulary knowledge should be extensively explored.

With recognition of the benefits students can gain from their vocabulary learning, a study was conducted to enhance students' vocabulary learning through specifically designed drama activities. This paper, therefore, aims to share experiences and report findings from the study which examined effects of teaching English through drama activities on students' vocabulary learning and retention.

Review of Literature

The key influence of vocabulary on achievement in other language skills seems to be generally acknowledged. Linguist David Wilkins's observation that "without grammar very little can be conveyed; without vocabulary, *nothing* can be conveyed" (quoted in Thornbury, 2002, 13) expresses the underlying assumption. This assumption has led to extensive attempts among scholars to illustrate the significance of vocabulary knowledge and to explore the way to enhance vocabulary acquisition.

Since vocabulary knowledge consists of many subcomponents, learning vocabulary is considered to be more complicated than it might at first seem. Various views have been presented by scholars in the field concerning the components of vocabulary and what it means to know a word. Thornbury (2002), for example, proposes that to know a word involves at least knowing both its form and its meaning. Schneider, Healy, and Bourn (2002) divide vocabulary components into four subcomponents: the ability to pronounce or spell, the ability to differentiate one word from another, the ability to connect L2 words with their L1, and the ability to perceive the equivalence of L2 and L1. Based on these views, vocabulary

components can be broadly divided into two parts, namely form and meaning.

Vocabulary components may look simple. However, to enable learners to acquire those components is unexpectedly tough, whereas to enhance the retention of the vocabulary knowledge is even more difficult. For this reason, vocabulary instruction is more demanding than it may seem. Various techniques to promote vocabulary learning have been recommended, such as an application of SMS vocabulary lessons (Lu, 2008), self-directed learning through educational posters (Cetin & Flamand, 2013) or games (Sukkrong, 2010; Chaeye, Jantharangkul, & Aunmuang, 2012). Drama activities have become another prominent method.

In fact, drama has been considered a valuable and effective tool for education and language instruction for decades. Dougill (1987) suggested that drama can foster the social, intellectual, and linguistic development of a child. Heathcote (1984, quoted in Dougill, 1987, p. 4) likewise argued that “drama is a unique teaching tool, vital for language development”. Dougill (1987) adds that drama can satisfy primary needs of language learning. That is, drama can create motivation, confidence, and context in learning a language. Taylor (2000) points out that drama is useful to language learners and teachers, for it provides enjoyment and enhances motivation.

The benefits of drama activities specifically for vocabulary learning have also been widely acknowledged. According to Demircioglu (2010, 442), “drama as a teaching technique promotes long-term retention of vocabulary.” Janudom (2009) states that drama activities consist of various types, each of which serves different teaching purposes. With these different types, drama activities lend themselves well to the enhancement of students’

mastery of vocabulary. That is, vocabulary learning retention requires memorable events, meaningful contexts (Martin, 1993 cited in Alber & Foil, 2003) as well as repeated exposure to the word (Laufer, Meara, & Nation, 2005; Stivick, 1982). The variety of drama activities can serve precisely these needs.

A similar idea is shared by Sam (1990, quoted in Heldenbrand, 2003, p. 30) who claims that “drama helps to extend, retain, and reinforce vocabulary through role-play and communication games.” Empirical support has been provided through the concept of Cone of Learning presented by Dale (1969). Testing based on this concept found that after two weeks, individuals tended to remember 90% of what they say and do. This implies that providing students with active experience in learning such as doing a dramatic presentation, simulating the real experience, and carrying out a real task, can effectively help enhance students’ learning retention. Based on this, an application of drama activities can undoubtedly benefit students’ learning retention as they can provide students with active learning environment where they learn through an active involvement with repeated exposure to the targeted words as suggested in Dale’s Cone of Learning.

An assumption of the advantages of drama activities on vocabulary enhancement can also be made based on the findings from a certain number of studies. El-Nady (2000) and Demircioglu (2010), for example, achieved similar results from their studies, though conducted in different periods, suggesting that drama activities can better foster students’ vocabulary than giving instruction by following a course book. Sukkrong (2010) and Chaeye, Jantharangkul, and Aunmuang (2012) have reported identical findings from utilization of games, considered as one form of drama activity, to

improve students' vocabulary.

With these benefits of drama activities, educators have claimed it is worthwhile bringing the activities into language classrooms to enhance students' vocabulary. As a teaching technique, drama activities mainly gain strong support from the learning theory of cognitive constructivism postulated by Piaget in 1961. Piaget proposes four broadly articulated factors that are related to all cognitive development: maturation and heredity, active experience, social interaction, and equilibrium. Active experiences engender assimilation and accommodation; social interaction brings in disequilibrium, which is necessary for initiating the cognitive movement towards equilibrium.

He points out that it is through actions such as movement in space, searching with eyes and ears, or thinking that a child gains raw ingredients to be assimilated and accommodated which subsequently lead to a construction of knowledge. In terms of language learning, this theory suggests that children acquire language in an identical way to how they acquire all other knowledge. That is, they construct the knowledge through interaction with their social environment, which provokes adaptation processes (Wadsworth, 1996).

The implications of this theory for pedagogical practice underpin the application of drama activities in teaching. That is, drama activities provide learners with active experience, which Piaget considers one of the four factors related to all cognitive development. Drama activities require learners' active involvement, not only physically but also intellectually and emotionally. Hamilton and McLead (1993) state that drama involves the intellectual, physical, and emotional development of the individual. Through drama activities, learners are required to be active participants

rather than observers. They do not observe a feeling but experience the feeling, nor do they observe how people interact, but rather carry out the interaction themselves. It is this active experience that leads them to gain insights into what they are learning, according to Piaget's theory. With this theoretical support, drama activities are considered one of the most effective teaching techniques, and one which should be applied in the context of vocabulary instruction.

Research Questions

The present study aimed to seek answers to the following research questions:

1. To what extent can drama activities enhance students' vocabulary learning?
2. To what extent can drama activities affect students' vocabulary learning retention?
3. What are students' attitudes towards their learning experiences?

Research Methodology

As the main research objective was to evaluate the difference drama activities, had on one group of subjects before and after exposure to it, the design of the research was a one-group pretest-posttest design.

Participants

The study was conducted with an intact group of 36 second-year non-English majored undergraduate students, 32 females and four males enrolled in an elective course offered by the Prince of Songkla University called "English through Drama."

Research Instruments

The instruments used in this study included lesson plans, vocabulary pre- and post-tests, students' self-evaluation checklists, and students' logs. The quality of the instruments was ensured

through validation by a panel of experts in the field. The research instruments were also tested to further confirm their quality before their utilization in the main study.

Lesson Plans:

In this study, ten lesson plans were designed based on drama activities to facilitate students’ acquisition of the target vocabulary. It is worth noting that only three types of drama activities—games, mime, and role play—were applied to support and reinforce students’ vocabulary acquisition and retention in the present study. The three types were chosen based on the main vocabulary pedagogical principles, which considered providing repeated exposures to the targeted words and establishing memorable events to be crucial factors in improving vocabulary learning and retention. The implementation of the lesson plans was carried out in the first ten weeks of the semester. Each lesson plan was used in every first hour of the course which lasted three hours. Students were required to learn five words for each lesson plan. Shown in the table below is a summary of a plan of one hour lessons over ten weeks.

Table 1
Summary of ten-week one hour lesson plan

Teaching steps	Time spending (minutes)	activities
Introduction	10	<p>Games: correct spelling, guessing the meaning, listening and spelling, matching words with pictures, flashing and writing, mixing up, and hangman</p> <p>Mime: miming personalities</p>

Making connection	20	<p>Games: picking a word and telling of one's experience, watching and guessing, and describing and matching</p> <p>Role play/Mime: mime or role play to show experiences relating to the word</p>
Practice	20	<p>Games: listening and telling, describing and reasoning, matching and describing, listening and matching, and passing a ball</p> <p>Mime: miming and describing</p> <p>Role play: writing a short script of conversation and role playing</p>
Reinforcement	10	<p>Games: passing a ball, listening and matching, mixing up, and drawing and guessing</p> <p>Games and Mime: looking-miming-imitating, miming and matching, and miming-saying-writing</p> <p>Role play: role playing according to the contexts given</p>

As shown in the table, in each lesson plan, the three types of drama activities were integrated into vocabulary instruction which was divided into four teaching steps:

(1) introduction

This step involved the introduction of both form and meaning of the targeted words to students. The targeted words included the words students needed to use when they discussed the characters in the play such as those indicating a character's personality, feeling, or background. The type of drama activities mainly employed in this step were games. Each week, various types of games such as listening and spelling, matching words with pictures, or hangman were used in the first step in order to promote students' active participation and to familiarize the students with the words. The students were assigned to work in

pair, in groups, or individually to compete with others to display their ability to identify the words, spell the words, or guess the meaning of the words being introduced through the clues given. The main reason of the competition was to foster enjoyment and to foster active participation.

(2) making connections

After being familiarized with the targeted words (for instance, words for the first lesson plan included *exhausted*, *thirsty*, *hungry*, *disappointed*, and *furious*) students were required to make a connection between the words they had learned and their prior experience to enhance the level of their comprehension. The three types of drama activities were regularly applied in this step. Games were used in some lessons to motivate students to narrate their previous experience relating to the word. Occasionally, the students were assigned to role play, in other words, to play the role of other people in different situations based on their everyday life experiences and demonstrate how they would react to such situations. Mime, which refers to non-verbal language such as gestures, facial expressions, or movement, was also sometimes introduced when the involvement of all students was required or when students seemed to be uncomfortable in expressing themselves verbally.

(3) Practice

In this step, students were provided with opportunities to practice applying the learned vocabulary in the context of sentences. Games, mime and role play were extensively utilized to support students' learning engagement. For instance, they were allowed to play games such as a competition in forming sentences using the words given. Examples of how the words could be used in sentences were first provided. Also, they were assigned to write a script using the words they had learned and to deliver their script in class.

(4) Reinforcement

The last step was designed with the aim of reinforcing students' internalization of the knowledge through both mime and games. Each group of students was assigned to do mime or role play in different situations to express the meanings of the five targeted words. Different games such as drawing and guessing or miming and matching were also implemented to encourage the students' repeated use of the words, which subsequently helped them acquire and retain the vocabulary.

It should be noted that after the first week, a revising session was added to all lesson plans. That is, before introducing new words, the words students had learned in the previous lessons were reviewed.

Vocabulary Test:

A vocabulary test consisting of 85 items was constructed to measure students' vocabulary knowledge concerning feelings, personalities, and personal background, respectively. The test was divided into three parts. Each part was composed of two sections. In the first section of each part of the test, students were asked to state their knowledge of the target vocabulary, that is, whether they knew the meaning of each word or not, or whether they were not sure. If they stated that they did, they were required to write the meaning of the given vocabulary in Thai. This section of the test consisted of 60 items. It was used to elicit students' ability to attribute meaning.

In the second section, which included 25 items, students were required to choose the words to fill in the blanks. In part one and part three of the second section, ten choices of words were given for students to choose and fill in the blanks to complete sentences. In part two, which was a multiple choice test, each item

contained four choices for them to choose and fill in the gaps provided in order to show their ability to apply those words in contexts. By doing so, the level of students' knowledge of the target words could be ascertained and the effectiveness of the activities implemented could subsequently be more reliably determined.

Self-evaluation checklist:

Self-evaluation checklists were used to investigate students' assessment of their vocabulary learning experiences through drama activities. The students' attitudes were examined in three major areas, consisting of (a) effectiveness of learning vocabulary through drama activities, (b) students' motivation in learning vocabulary, and (c) students' satisfaction with learning vocabulary through drama activities. Students were asked to fill in the form according to whether they agreed or disagreed with given statements. Each item of the statements was written in their L1 to ensure that students clearly understood the questions.

Students' logs:

Student logs were used to elicit students' attitudes towards drama activities. After finishing each lesson, students were asked to record in the provided logs what they thought about the drama activities implemented. In their logs, there were five questions used as guidelines for their responses: (1) 'To what extent could drama activities implemented today enhance your vocabulary acquisition? Why?,' (2) 'What kinds of activities did you like and dislike today? Why?,' (3) 'Did the activities today help you understand and remember the meanings of the vocabulary better? Why or why not?,' (4) 'Did the activities today help you understand the meanings and to remember all words? Why or Why not?,' and (5)

‘Do you want to learn vocabulary through these types of activities again? Why or Why not?’

Data Analysis

In order to determine the effectiveness of drama activities on students’ vocabulary knowledge, the dependent t-test was used to compare the mean scores of the pre-test and post-test. The dependent t-test was later used to measure the differences between students’ immediate post-test scores and their delayed post-test scores to measure students’ vocabulary learning retention. Moreover, Hedges’ g effect size (Becker, 2000) was used to measure the extent of the effect produced by the experimental treatment. As for students’ responses to self-evaluation checklists, they were analyzed using descriptive statistics of percentages and means. The data obtained from students’ responses to the questions in the logs were analyzed by using content analysis.

Findings

The research findings were divided into three major areas consisting of students’ vocabulary knowledge improvement, students’ vocabulary learning retention, and students’ attitudes towards their learning experiences through drama activities.

Students’ vocabulary knowledge improvement

The findings regarding students’ vocabulary knowledge improvement are displayed in two parts. The first part exhibits the findings in terms of the vocabulary test scores, while the second part presents the findings with a focus on the numbers of students who gave the correct meaning to each individual word.

Following the experiment, the effectiveness of drama activities employed to enhance students’ vocabulary knowledge attainment was examined through students’ scores in the

vocabulary pre-test and post-test. The results of the t-test are illustrated in the following table.

Table 2

Comparison of vocabulary pre-test and post-test scores

	N	Total Score	Mean	Std. Deviation	t-statistics	Sig. (2-tailed)
Pre-test	36	85	9.22	4.86	-21.088**	0.000
Post-test	36	85	61.36	14.93		

** is significant at the 0.05 level (2-tailed).

As presented in the table, with the total score of 85, the mean score of the vocabulary pre-test was 9.22 while that of the post-test was 61.36. The mean score of the post-test was statistically significantly higher than that of the pre-test at the 0.05 level. Further measurement of the effect utilizing Hedges'g formula indicated that the effect size was really large ($g = 4.69$). Based on this evidence, the conclusion could be drawn that the students achieved significant improvement in learning vocabulary through drama activities.

As each part of the test was divided into two sections, students' ability to give meaning in the first section and their ability to apply the learned vocabulary in sentences in the second section, a comparison of pre-test and post-test mean scores of those two sections of the test was additionally made to shed more light on students' performance.

Table 3

Comparison of vocabulary pre-test and post-test scores (ability to give meaning)

	N	Total Score	Mean	Std. Deviation	t-statistics	Sig. (2-tailed)
Pre-test (giving meaning)	36	60	4.39	3.80	-24.127**	0.000
Post-test (giving meaning)	36	60	47.30	11.03		

** is significant at the 0.05 level (2-tailed).

As presented in the table 3 above, the mean score of the vocabulary post-test gained from the first section, ability to give meaning, was higher than that of the pre-test at the significance level of 0.05. It could be concluded that the students showed improvement in their ability to give meaning after the treatment was given.

Table 4

Comparison of vocabulary pre-test and post-test scores (ability to apply the words in contexts)

	N	Total Score	Mean	Std. Deviation	t-statistic	Sig. (2-tailed)
Pre-test (using)	36	25	4.83	2.50	-8.942**	0.000
Post-test (using)	36	25	14.05	5.39		

** is significant at the 0.05 level (2-tailed).

In terms of students' ability to apply the learned vocabulary in sentences, as shown in table 4, the post-test mean score was higher than the pre-test mean score, meaning that students' gains in terms of their ability to apply the learned vocabulary in the context of sentences was also exhibited after the

instruction was given through drama activities.

Apart from comparing the mean scores of the pre-test and post-test to examine the difference before and after the experiment, the number of students who gave a correct meaning to each individual word was also tallied to investigate whether all words were learned by more students after the implementation of the treatment. Findings revealed that before giving the treatment, there was only one word for which more than 50% of the students knew the meaning. Also, of all 50 words, there were only 17 words that some students showed their knowledge of the words. None of the students knew the meanings of the other 33 words. However, after the treatment, all words were learned by the students. Almost every word was acquired by more than 80% of the students. There were only two words, *embarrassed* and *diligent*, that were learned by fewer than 50% of the students and only seven words to which fewer than 80% of the students were able to give correct meanings. Such evidence yielded further support to the previous conclusion that drama activities helped enhance students' vocabulary knowledge.

Students' vocabulary learning retention

Students' vocabulary learning retention was examined five months after the administration of the immediate post-test. As the same test was utilized, students' memory about the test might more or less have affected the test results. However, given the length of time between the immediate post-test and the delayed post-test, it could be claimed that such interference was diminished.

As shown in the table 5, compared to the mean score of

the immediate post-test, the mean score the students obtained from the delayed post-test decreased, both in terms of giving meaning and in usage, resulting in a decrease in the total delayed post-test mean score. In other words, the total mean score of the delayed post-test declined significantly. However, when multiplying the total mean score of the delayed post-test by 100 and dividing it by the total mean score of the post-test in order to find the percentage of the loss of students' vocabulary knowledge, it was found that over the five months the students lost only 36.93% of their vocabulary knowledge. According to Dale's Cone of learning (1969), after two weeks individuals tend to lose 10% of what they say and do. Therefore, to lose 36.93% within five months could be considered low. Based on this, it could be interpreted that drama activities created positive effects on students' vocabulary learning retention.

Table 5

Comparison of vocabulary post-test scores and delayed post-test scores using a paired sample t-test

	N	Mean	Std. Deviation	t-statistics	Sig. (2-tailed)
Post-test (giving meaning)	22	49.73	9.02	-9.373**	0.000
Delayed post-test (giving meaning)	22	30.23	12.75		
Post-test (using)	22	15.32	5.48	-5.378**	0.000
Delayed post-test (using)	22	10.82	4.55		
Total Post-test	22	65.05	13.70		

Total Delayed Post-test	22	41.05	16.42	9.666**	0.000
----------------------------	----	-------	-------	---------	-------

**is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Students' attitudes towards their learning experiences

To substantially confirm the quantitative findings from the test, the data obtained from students' reflections were also utilized to determine the effectiveness of drama activities on students' vocabulary learning in terms of students' attitudes towards their learning experiences through drama activities.

At the end of each class, self-evaluation checklists and students' logs were distributed to investigate students' attitudes towards their vocabulary learning experiences through drama activities. Students' attitudes were examined in three major areas: (a) effectiveness of learning vocabulary through drama activities, (b) students' motivation in learning vocabulary, and (c) students' satisfaction in learning vocabulary through drama activities. The findings were as follows:

Most students evaluated their vocabulary learning experiences through the drama activities as effective and most students agreed that drama activities were effective in helping them learn vocabulary. According to their responses, drama activities effectively enhanced their ability to understand and remember the meanings of the vocabulary. Four main reasons were given by the students to support their comments. First, drama activities provided them with enjoyable and relaxing learning experiences which subsequently helped them learn much more effectively. For instance, some students remarked that *"I learn much better because I enjoy learning. I am happy when studying. This enables me to remember the vocabulary better."*

Second, opportunities to be actively involved in the

activities provided fostered their vocabulary learning, as they reflected: *“We learn through our own performance. So, we understand and remember the vocabulary better.”* Third, the drama activities effectively drew their attention to what they were learning and therein fostered their vocabulary learning. For example, they remarked in their logs that *“Enjoyable activities draw our attention to the lesson. So, we learn the vocabulary better.”*

Finally, learning through the drama activities provided them with a variety of activities and memorable learning experiences resulting in their learning improvement. They expressed the sentiments, for example, that *“We learn vocabulary much better because there are various kinds of activities which help us learn”* or *“We learn new vocabulary through new memorable techniques which help us remember words better.”*

Despite highly positive responses concerning the effectiveness of drama activities, some students remarked that their ability to spell the words was not improved. However, the blame was not put on the implemented method. Instead, students reasoned that (1) *“The vocabulary is too difficult. I am not familiar with it. I need more time.”* or (2) *“Some words are very long. It is really difficult to remember the spelling. I need to practice more.”* Students’ clarification of their problem in spelling words clearly reflects the limitation of time in the learning. As Blachowicz and Fisher (2006) posit, word learning is a point in a continuum. Learners need time to gradually move from not knowing the word to mastering the word in both form and meaning. Therefore, students’ inability to spell words was probably due to the time constraint in learning the words rather than the inefficiency of the instructional technique implemented.

In terms of the students' motivation in learning vocabulary, it was found that almost all students (98.55%) agreed that learning vocabulary through drama activities motivated them to improve their knowledge by the end of each class. All of them reported they would like to learn vocabulary through drama activities again. Their reflection in the logs clearly explained why drama activities could enhance their learning motivation. They expressed such views towards the implemented activities as: (1) *"The activities motivate us well to learn. We want to learn and we want to know more vocabulary"* or (2) *"I have good fun. It's not boring. This encourages me to learn English. It makes me feel more interested in English."* Hence, it could be assumed from such evidence that drama activities provided students with enjoyment and a relaxing learning atmosphere which subsequently could improve their learning motivation.

As for the students' satisfaction with learning vocabulary through the drama activities, it was found that almost all students were satisfied with their learning experiences through the drama activities resulting in a very high percentage of positive responses on all items and a high mean value (99.00%). The result also demonstrated that 99.65% of the students liked learning vocabulary through drama activities, 98.85% enjoyed their learning, and 99.65% considered their learning through these activities as new and exciting learning experiences. As reflected by 98.01% of the students, learning through these activities also made them feel more confident in their learning.

Very high positive responses (99.65%) in terms of their satisfaction with the effectiveness of drama activities which helped them acquire vocabulary could also be perceived. They additionally expressed their satisfaction in their logs, as in: *"I know very few*

English words. After learning through these activities, I feel they helped me know more and remember the vocabulary better.” Or “We learn vocabulary much better because there are various different kinds of activities which help us learn.” Such a high level of satisfaction could be due to the experience of success they acquired from the learning activities provided. Simply put, their ability to understand and remember the vocabulary after learning made them feel they were successful in their learning.

Discussion

Based on the results of the study which have shown students’ statistically significant improvement after the exposure to the treatment, it could be claimed that drama activities can effectively enhance students’ vocabulary learning and retention. Four main reasons for the improvement may be tentatively posited.

First, learning vocabulary through drama activities provided students with active learning experiences. Through these activities, the students operated not as observers but as active participants who were required to actively engage in activities. They were not observing what the words were, what those words mean, or how those words were used. After the target words were provided, they were motivated to physically and emotionally engage in various kinds of activities to experience those words. They were not only learning the meaning but they were expressing the meaning in contexts as they usually do in their daily life. It could be that through this active experience the students internalized the vocabulary resulting in the significantly higher mean scores after the exposure to the treatment and minimal loss of their vocabulary knowledge as shown in their delayed post-test. This claim is clearly supported by Stevick (1982) who postulates that

intensity promotes long-term memory. According to Stevick, intensity refers to different aspects of learners' experiences. Physical and emotional responses in their learning experiences are considered one aspect of the term 'intensity.' Based on this, it could be claimed that learning through drama activities promoted intensity and subsequently resulted in students' vocabulary retention or long-term memory.

Second, drama activities provided the students with memorable learning experience which is one of the crucial factors of vocabulary learning. According to Martin (1993, cited in Alber & Foil, 2003), memorable events can help activate learners' memory of the word. This is consistent with the students' reflection in their logs. The students claimed that learning through drama activities provided them with memorable experience which subsequently enabled them to understand and remember the vocabulary better. Based on this, memorable learning experience could be another factor underlying the students' improvement in their vocabulary knowledge.

Third, giving instruction through drama activities allowed the teacher to present the words to the students repeatedly without boring the students. Being exposed to the words repeatedly could be another factor which promoted students' vocabulary mastery. This justification is supported by a claim proposed by Laufer, Meara, and Nation (2005) who remark that the repeated exposure to the word is vital to vocabulary learning. Additional support is granted by Stevick. According to Stevick (1982), frequency and intensity have an effect on long-term memory. He states that repeated exposure to the learned item provides learners with more chance to transmit the item to the long-term memory.

Finally, an enjoyable, relaxing, and friendly learning atmosphere could be another crucial factor which benefits students' vocabulary achievement. According to Via (1987) and Browne (2007), learning tension, fear, or anxiety are common language learning obstacles for students. With a similar view, Krashen and Terrell (1983) propose that learning with lower anxiety effectively supports language acquisition. These claims are in accordance with the students' reflections in their logs. After learning through drama activities, the students commented that they enjoyed themselves and felt relaxed when learning. This made them pay more attention to what they were learning and to actively engage in the activities. For this reason, they understood and remembered the vocabulary better. With all these claims, it could be concluded that the effectiveness of drama activities in enhancing students' vocabulary learning and retention was due to their capacity to create a positive learning atmosphere.

Conclusion

The evidence from the findings of the study yielded concrete support for the idea that drama activities are effective for the enhancement of students' vocabulary learning and retention. The significant difference between the mean scores on the vocabulary pre-test and post-test, a substantial effect size, as well as diminished loss of students' vocabulary knowledge determined by the delayed post-test seem to reflect the effectiveness of the treatment on students' learning achievement. The students' positive attitudes towards the treatment additionally provided more concrete support for the effectiveness of drama activities. Based on such findings, it could be assumed that it is worthwhile to introduce drama activities to actual EFL classes to enhance students' vocabulary learning and their vocabulary learning

retention.

Implications of the study

The implications of the findings for vocabulary instruction are as follows:

1. English teachers should provide direct instruction of vocabulary items to students. That is, items of words students need to know from a particular course should be brought into focus and taught directly and explicitly in order to help them acquire the words and enlarge their vocabulary repertoire, which will subsequently result in their success in other language skills, the ultimate goal of language teaching.

2. It is advisable to arrange a variety of activities in each step of teaching vocabulary so that students have a chance to work with the words repeatedly and in different ways. Such learning experiences will help increase the depth of their word knowledge without boring them. A variety of activities can also serve students' different learning preferences, which will better promote their learning capacity.

3. Drama activities utilized to teach vocabulary should be designed to promote active engagement both physically and emotionally as it is active engagement that enables students to internalize the words they are learning. It is noteworthy that active engagement is more effectively promoted in a relaxing, enjoyable and friendly atmosphere. Most, if not all, students feel anxious in their English class. They basically feel uncertain and lack confidence when being asked to participate in activities. Therefore, a relaxing and pleasurable learning atmosphere must be established to foster their active engagement.

4. Students normally feel more confident and tend to participate in activities more actively when they are allowed to

work in groups. Working in groups also helps diminish students' tension and anxiety. Hence, activities arranged for vocabulary learning should facilitate group work.

Recommendations for future studies

As the present study used a one-group pretest-posttest design, it might be questioned whether the increase in students' scores is actually due to the treatment or the nature of learning. Hence, further studies should be conducted to make a comparison between the effectiveness of drama activities and other vocabulary teaching techniques. In addition, the design of the present study was a one-group pretest-posttest design, there might be some doubt concerning the findings of the study. Therefore, the study should be replicated by using control and experimental groups to more empirically determine the effectiveness of drama activities. Finally, as there are many types of drama activities, each type should be tested in order to empirically determine which type is more suitable for a particular group of learners in helping them learn vocabulary.

Limitations of the study

1. As the recruitment of the study sample was carried out by means of purposive sampling, the findings may not be generalized to other demographics.

2. The delayed posttest was administered five months after the immediate post-test was taken. Thus, differences between the immediate and delayed post-test may have been affected by internal threats to validity such as students' exposure to the vocabulary in other contexts.

References

Alber, S.R. & Foil, C.R. (2003). Drama activities that promote and extend your students' vocabulary proficiency. **Intervention in School**

- and Clinic, 39(1), 22-29. Retrieved from: <http://www.Highbeam.com/doc/1G1-108597386.html>. On November 12, 2010.
- Becker, L.A. (2000). **Effect size (ES)** Retrieved from: <http://www2.jura.uni-hamburg.De/instkrim/kriminologie/Mitarbeiter/Enzmann/Lehre/StatllKrim/Effect SizeBecker.pdf>. On June 26, 2011.
- Blachowicz, C. & Fisher, P.J. (2006). **Teaching vocabulary in all classrooms**. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.
- Browne, A. (2007). **Teaching and learning communication, language and literacy**. London: Paul Chapman Publishing.
- Cetin, Y. & Flaman, L. (2013). Posters, self-directed learning, and L2 vocabulary acquisition. *ELT Journal*, 67(1), 52-61. doi: 10.1093/elt/ccs053
- Chaeye, K., Jantharangkul, S., & Aunmuang, S. (2012). Effects of vocabulary games in fundamental nursing course (SN201) of the second McCormick nursing student Payap University. *Journal of Nursing Science & Health*, 35(2), 83-90.
- Dale, E. (1969). **Audiovisual methods in teaching**. New York: Dryden Press. Retrieved from: <http://www.tenouk.com/ConeOfLearning.pdf>. On January 11, 2013.
- Demircioglu, S. (2010). Teaching English vocabulary to young learners via drama. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 439-443. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.039
- Dougill, J. (1987). **Drama activities for language learning**. London: Macmillan.
- El-Nady, M. (2000). Drama as a teaching technique in the second language classroom. *Drama as a Teaching Technique*, 14 (1&2), 41-8. Retrieved from: http://www.dliflc.edu/archive/documents/dli_v14_2.pdf. On December 10, 2009.
- Hamilton, J. & McLead, A. (1993). **Drama in the languages classroom**. London: Center for Information on Language Teaching and

Research.

- Harmon, J.M. & Wood, K. (2008). **Research summary: Vocabulary teaching and learning across disciplines**. Retrieved from: <http://www.nmsa.org/ResearchSummaries/VocabularyTeaching/tabid/1728/Default.aspx>. On January 12, 2011.
- Heldenbrand, B. (2003). Drama Techniques in English Language Learning. The **Korea TESOL Journal**, 6(1), 27-37. Retrieved from: http://koreatesol.org/sites/default/files/pdf_publications/KTJ6-2003web.pdf#page=35. On January 12, 2011.
- Janudom, R. (2009). **The development of an English instructional model using the integration of drama and questioning techniques to enhance students' speaking achievement and critical thinking skill**. Doctor of Philosophy Dissertation. Chulalongkorn University.
- Krashen, S.D. & Terrell, T.D. (1983). **The natural approach**. Oxford: Pergamon Press.
- Laufer, B., Meara, P., & Nation, P. (2005). Ten best ideas for teaching vocabulary. **The Language Teacher**, 29(7), 3-10. Retrieved from: http://jalt-publications.org/tlt/issues/2005-07_29.7. On January 12, 2011.
- Lu, M. (2008). Effectiveness of vocabulary learning via mobile phone. **Journal of Computer Assisted Learning**, 24, 515-525. doi:10.1111/j.1365-2729.2008.00289.x
- Nation, P. (2005). Teaching Vocabulary. **Asian EFL Journal**, 7(3): 47-54. Retrieved from: <http://saddiqi.persiangu.com/other/Teaching%20Vocabulary.pdf/download>. On January 12, 2011.
- Oxford, R. & Crookall, D. (1990). Vocabulary learning: a critical analysis of techniques. **TESL Canada Journal**, 7(2), 9-30. Retrieve from: <http://www.teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/viewFile/566/397>. On May 15, 2012.
- Schneider, V.I., Healy, A.F., & Bourn, L.E. (2002). What is learned

- under difficult Conditions is hard to forget: Contextual interference effects in foreign vocabulary acquisition, retention, and transfer. **Journal of Memory and Language**, 46(2), 419-440. DOI: 10.1006 /jmla. 2001.2813
- Sonbul, S. & Schmitt, N. (2010). Direct teaching of vocabulary after reading: is it worth the effort? **ELT Journal**, 64(3), 253-260. doi:10.1093/elt/ccpo59
- Steivick, E. W. (1982). **Teaching and learning languages**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sukkrong, J. (2010). **Learning achievement, retention, and attitude towards English vocabulary learning of students taught through games and conventional method**. Master's Thesis. Prince of Songkla University.
- Taylor, P. (2000). **The drama classroom: Action, reflection, transformation**. London: Routledge Falmer.
- Thronbury, S. (2002). **How to teach vocabulary**. Harlow: Pearson Education Limited.
- Via, R. (1987). The magic if of theater: Enhancing language learning through drama. In W.M. Rivers (ed.) **Interactive language teaching** (pp. 110-123). Cambridge, Cambridge University Press.
- Wadsworth, B.J. (1996). **Piaget's theory of cognitive and affective development**. New York: Longman.

Dr. Ratchadaporn Janudom received her B.A. in English from Silpakorn University, M.A. in English from Prince of Songkla University, and Ph.D. in English as an International Language from Chulalongkorn University. She is presently a full-time English lecturer at the Faculty of Liberal Arts and Management Sciences, Prince of Songkla University, Surat Thani Campus.

หลักเกณฑ์การส่งต้นฉบับวารสารภาษาปริทัศน์

การเสนอผลงานเพื่อตีพิมพ์

1. ผลงานที่ส่งมาพิจารณาตีพิมพ์ต้องเป็นบทความวิจัย บทความวิชาการ บทวิจารณ์หนังสือ งานแปลทางวิชาการ และผลงานแบบอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องกับ “การเรียนการสอนภาษาอังกฤษ” และ “ภาษาศาสตร์ภาษาอังกฤษ” ที่ไม่เคยตีพิมพ์ในวารสารใดมาก่อน ทั้งนี้การพิจารณาผลงานเพื่อตีพิมพ์อยู่ในดุลยพินิจของกองบรรณาธิการ และผ่านการพิจารณาของผู้ทรงคุณวุฒิประจำวารสาร
2. ผลงานที่เสนอพิจารณาตีพิมพ์ ผู้เขียนสามารถเขียนเป็นภาษาไทยหรือภาษาอังกฤษ สำหรับภาษาอังกฤษผู้เขียนต้องให้เจ้าของภาษาตรวจสอบความถูกต้องของภาษาและไวยากรณ์ก่อนส่งมาพิจารณา
3. ผลงานที่เสนอพิจารณาตีพิมพ์ควรมีความยาวไม่เกิน 20 หน้ากระดาษ A4 (รวมเอกสารอ้างอิง) พิมพ์ด้วย Font Thai Sarabun ขนาด 14 Point
4. ผู้เขียนส่งต้นฉบับเป็นอิเล็กทรอนิกส์ไฟล์ ที่มีบทความภาษาไทยและภาษาอังกฤษ อย่างละ 1 ชุด และ biodata กรณีมีผู้เขียนมากกว่า 1 คน ให้ระบุผู้รับผิดชอบบทความ (corresponding author) ด้วย ซึ่งไม่จำเป็นต้องเป็นผู้เขียนชื่อแรก จากนั้นส่งต้นฉบับทาง
 - ทางระบบส่งต้นฉบับออนไลน์ทางเว็บไซต์ www.culi.chula.ac.th
 - ทางจดหมายอิเล็กทรอนิกส์ พร้อมแนบไฟล์ต้นฉบับถึง pparitat@chula.ac.th
5. ผู้เขียนบทความควรใช้รูปแบบการเขียนบทความและสำนวนภาษาที่เหมาะสมกับลักษณะของบทความทางวิชาการที่เป็นที่ยอมรับทั่วไป ไม่มีการคัดลอกผลงานผู้อื่น และมีการตรวจทานต้นฉบับแล้วเป็นอย่างดีทั้งด้านรูปแบบ การสะกด และไวยากรณ์
6. บทความที่ได้รับการตีพิมพ์ต้องผ่านการพิจารณาจากผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 2 ท่าน ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับดุลยพินิจของบรรณาธิการและกองบรรณาธิการ และสามารถตรวจสอบสถานะของบทความได้ที่ pparitat@chula.ac.th อย่างไรก็ตาม บทความที่แก้ไขต้นฉบับเสร็จเรียบร้อยแล้วอาจได้รับการพิจารณานำลงตีพิมพ์ก่อน

7. บทความที่ได้รับการตอบรับเพื่อตีพิมพ์ในวารสารภาษาปริทัศน์ สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยแล้ว จะต้องไม่ปรากฏในสิ่งพิมพ์อื่นใดก่อนที่จะปรากฏในวารสารภาษาปริทัศน์สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
8. กองบรรณาธิการจะส่งวารสารที่มีบทความของผู้เขียนตีพิมพ์ให้แก่ผู้เขียนจำนวน 1 ฉบับ หากผู้เขียนต้องการได้บทความที่ตีพิมพ์เพิ่มเติม สามารถดาวน์โหลดหรือสั่งซื้อได้ที่หน้าเว็บไซต์ของสถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย (www.culi.chula.ac.th)
9. บทความที่ตีพิมพ์ในวารสารภาษาปริทัศน์สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ถือเป็นลิขสิทธิ์ของผู้เขียนบทความ และสถาบันภาษาผู้ใดต้องการตีพิมพ์ซ้ำต้องได้รับอนุญาตจากผู้เขียนและสถาบันภาษาก่อน

การเรียงลำดับหัวข้อบทความวิจัย

ชื่อเรื่อง (ขีดขวา) Font Thai Sarabun ขนาด 16 Point / bold

ชื่อเรื่องควรมีทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ

ชื่อผู้เขียน (ขีดขวา) Font Thai Sarabun ขนาด 14 Point / bold

บทคัดย่อ (ขีดซ้าย) Font Thai Sarabun ขนาด 14 Point / bold

สรุปเนื้อหาของบทความให้ได้ใจความชัดเจน มีการสรุปสาระสำคัญของเรื่องโดยเฉพาะวัตถุประสงค์ วิธีการ และผลการวิจัย และต้องมีทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ความยาวไม่เกิน 15 บรรทัด สำหรับบทคัดย่อภาษาอังกฤษผู้เขียนต้องตรวจสอบความถูกต้องทางไวยากรณ์และการใช้ภาษาเอง

คำสำคัญ (ขีดซ้าย) Font Thai Sarabun ขนาด 14 Point / bold

ระบุคำที่เป็นคำสำคัญของเนื้อหาเหมาะสำหรับนำไปใช้เป็นคำค้นในระบบฐานข้อมูล

บทนำ (ขีดซ้าย) Font Thai Sarabun ขนาด 14 Point / bold

เป็นการอธิบายถึงที่มาและความสำคัญของปัญหา และเหตุผลที่นำไปสู่การวิจัยมีข้อมูลทางวิชาการและวิจัยสนับสนุนหรือโต้แย้ง รวมถึงแนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง และมีการระบุถึงวัตถุประสงค์และเป้าหมายของการวิจัยอย่างชัดเจน

วิธีดำเนินการวิจัย (ขีดซ้าย) Font Thai Sarabun ขนาด 14 Point / bold

อธิบายถึงกระบวนการดำเนินการวิจัยและแนวทางในการวิเคราะห์
อย่างละเอียดและชัดเจน

ผลการวิจัย (ขีดซ้าย) Font Thai Sarabun ขนาด 14 Point / bold

เสนอผลการวิจัยที่ตรงประเด็นตามลำดับขั้นของการวิจัย การใช้
ตารางหรือแผนภูมิไม่ควรเกิน 5 ตารางหรือแผนภูมิโดยมีการแปล
ความหมายและวิเคราะห์ผลที่ค้นพบอย่างชัดเจน มีการใส่เลขและชื่อ
กำกับแต่ละตาราง

อภิปรายผล (ขีดซ้าย) Font Thai Sarabun ขนาด 14 Point / bold

ตอบคำถามงานวิจัย เปรียบเทียบและตีความผลการวิจัยให้เข้ากับหลัก
ทฤษฎี แนวคิด และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง อาจระบุข้อจำกัดของ
งานวิจัยและคำแนะนำสำหรับผู้สนใจทำวิจัยในศาสตร์หรือสาขาที่
เกี่ยวข้อง

สรุป (ขีดซ้าย) Font Thai Sarabun ขนาด 14 Point / bold

สรุปสาระสำคัญของผลการวิจัย และให้ข้อเสนอแนะที่จะนำผลการวิจัยนั้น
ไปใช้ประโยชน์

เอกสารอ้างอิง (ขีดซ้าย) Font Thai Sarabun ขนาด 12 Point / bold

วารสารภาษาปริทัศน์ใช้รูปแบบการอ้างอิงของ APA (American
Psychological Association)

หมายเหตุ: ในแต่ละหัวข้อหลักอาจมีการแบ่ง เป็นหัวข้อย่อยๆ ได้ แต่
ทั้งนี้ หัวข้อย่อยต้องมีระดับหัวข้อ (levels of heading) ไม่ตรงกับ
หัวข้อหลัก

ตัวอย่าง

บทนำ <-- หัวข้อหลัก

วัตถุประสงค์ <-- หัวข้อย่อย

.....

วิธีดำเนินการวิจัย <-- หัวข้อหลัก

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง <-- หัวข้อย่อย

.....
เครื่องมือ

.....
วิธีการเก็บข้อมูล

.....
ผลการวิจัย <-- หัวข้อหลัก

การอ้างอิงในเนื้อหา ให้ใช้รูปแบบ ดังนี้
(ชื่อ-นามสกุลผู้แต่ง, ปีที่พิมพ์, เลขหน้า)

ตัวอย่าง

(สุพัฒน์ สุกมลสันต์, 2545, 45)

(Jeffries & McIntyre, 2010)

(Norgaard, Montoro, & Busse, 2010)

(Jeffries & McIntyre, 2010; Norgaard, Montoro, & Busse, 2010)

การเรียงลำดับหัวข้อบทความวิชาการ

ชื่อเรื่อง (ขีดขวา) Font Thai Sarabun ขนาด 16 Point / bold

ชื่อผู้เขียน (ขีดขวา) Font Thai Sarabun ขนาด 14 Point / bold

บทคัดย่อ (ขีดซ้าย) Font Thai Sarabun ขนาด 14 Point / bold

สรุปเนื้อหาของบทความให้ได้ใจความชัดเจน มีการสรุปสาระสำคัญของ
เรื่องโดยเฉพะวัตถุประสงค์ วิธีการ และผลการวิจัย และต้องมีทั้ง
ภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ความยาวไม่เกิน 15 บรรทัด

คำสำคัญ (ขีดซ้าย) Font Thai Sarabun ขนาด 14 Point / bold

ระบุคำที่เป็นคำสำคัญของเนื้อหาเหมาะสมสำหรับนำไปใช้เป็นคำค้นในระบบ
ฐานข้อมูล

บทนำ(ขีดซ้าย) Font Thai Sarabun ขนาด 14 Point / bold

เป็นส่วนแนะนำและปูพื้นเรื่องเพื่อให้ผู้อ่านทราบข้อมูลเบื้องต้นและเนื้อหา
รวมทั้งระบุถึงขอบเขตเนื้อหา วัตถุประสงค์หรือคำถามในการศึกษา
ค้นคว้าของบทความวิชาการ

เนื้อหา

หัวข้อ (ขีดซ้าย) Font Thai Sarabun ขนาด 14 Point / bold

เป็นส่วนหลักของเนื้อหาบทความ มีการแบ่งประเด็นออกเป็นเรื่องย่อย ๆ และมีการจัดเรียงลำดับเป็นหัวข้อตามรายละเอียดของเนื้อหา

สรุป (ขีดซ้าย) Font Thai Sarabun ขนาด 14 Point / bold

เป็นการสรุปเนื้อหาอย่างชัดเจนและกระชับ มีการตอบคำถามที่ตั้งไว้ และอภิปรายถึงผลดี/ผลเสีย คำแนะนำ วิธีการแก้ปัญหา ประโยชน์ต่อการเรียนการสอนและงานวิจัยด้านภาษาอังกฤษ หรือข้อจำกัดต่างๆ

เอกสารอ้างอิง (ขีดซ้าย) Font Thai Sarabun ขนาด 14 Point / bold

เขียนบรรณานุกรมในรูปแบบ APA (American Psychological Association)

หมายเหตุ เอกสารอ้างอิงท้ายบทความ ให้ใช้รูปแบบดังนี้

หนังสือ

ชื่อผู้แต่ง. (ปีที่พิมพ์). **ชื่อหนังสือ**. สถานที่พิมพ์: สำนักพิมพ์.

ตัวอย่าง

Hogue, A. (2008). **First Steps in Academic Writing**. New York: Pearson Education.

บทความจากวารสาร

ชื่อผู้แต่ง. (ปีที่พิมพ์). **ชื่อบทความ**. **ชื่อวารสาร**, ปีที่ (ฉบับที่), เลขหน้าที่อ้างอิง.

ตัวอย่าง

Hulstijn, J. H. (1993). When Do Foreign-Language Readers Look Up the Meaning of Unfamiliar Words? The Influence of Task and Learner Variables. **The Modern Language Journal**, 77(2). 139-147.

วิทยานิพนธ์

ชื่อผู้แต่ง. (ปีที่พิมพ์). **ชื่อวิทยานิพนธ์**. วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต/ดุษฎีบัณฑิต. ชื่อมหาวิทยาลัย.

ตัวอย่าง

อารีรักษ์ มิแจ้ง. (2547). **การพัฒนารูปแบบการสอนกลวิธีการอ่านภาษาอังกฤษโดยใช้หลักการเรียนรู้แบบร่วมมือสำหรับนิสิตนักศึกษา**. วิทยานิพนธ์ปริญญาครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

เว็บเพจ

ชื่อผู้แต่งหรือหน่วยงานเจ้าของเว็บไซต์. (ปีที่จัดทำ). **ชื่อเรื่อง**. ค้นจาก (ชื่อ website) เมื่อวันที่ เดือน ปี, จาก URL.

ตัวอย่าง

Wiersema, N. (2002). **How does Collaborative Learning Actually Work in a Classroom and How do Students React to It? A Brief Reaction**. Retrieved from: <http://www.lgu.ac.uk/deliberations/collab.learning/wiersema.html>. On March 11, 2010.