

วารสารวจนะ

VACANA

Journal of Language and Linguistics



ISSN: 2287-0903

ปีที่ 6 ฉบับที่ 1 (มกราคม–มิถุนายน 2561)

Volume 6 Number 1 (January–June 2018)



ที่ปรึกษากองบรรณาธิการ

ปราณี กุลละวณิชช์	จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
นันทนา รณเกียรติ	มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
กึ่งกาญจน์ เทพกาญจนา	จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
วิโรจน์ อรุณมานะกุล	จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
วิริษา กมลนาวิน	มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
พุทธชาติ โปธิบาล	มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

บรรณาธิการหลัก

สรบุศย์ รุ่งโรจน์สุวรรณ	มหาวิทยาลัยแม่ฟ้าหลวง
-------------------------	-----------------------

บรรณาธิการประจำฉบับ

นัทธ์ชนัน นาถประทาน	มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
---------------------	------------------------

กองบรรณาธิการ

พีรพัฒน์ ยางกลาง	มหาวิทยาลัยศิลปากร
สมชาย สำเนียงงาม	มหาวิทยาลัยศิลปากร
จันทิมา อังคพณิชกิก	มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
กานดาพร เจริญกิตบวร	จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ตามใจ อวีรุทธิโยธิน	มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์
พิทยาวัฒน์ พิทยาภรณ์	จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ศิริพร ปัญญาเมธีกุล	มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

ผู้ช่วยกองบรรณาธิการ

วิสันต์ สุขวิสิทธิ์	รุ่งวิมล รุ่งโรจน์สุวรรณ
อาทิตยา เวียงนิล	ปณิดา มั่นยานนท์
เพ็ชรศิลป์ ปินชัย	ชญญารัตน์ เชียงกันทะ

สถานที่ติดต่อ

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

Advisory Board

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

Editor-in-Chief

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

Issue Editor

Natchanan Natpratana	Kasetsart University
----------------------	----------------------

Editorial Board

Peerapat Yangklang	Silpakorn University
Somchai Samnienggam	Silpakorn University
Jantima Angkapanichkit	Thammasat University
Kandaporn Jaroenkitboworn	Chulalongkorn University
Tamjai Awirutthiyothin	Prince of Songkla University
Pittayawat Pittayaporn	Chulalongkorn University
Siriporn Panyametheekul	Srinakharinwirot University

Editing Assistants

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

Editorial Address

Vacana Editorial Board

School of Liberal Arts, Mae Fah Luang University

333 Moo1, Thasud, Muang Chiang Rai, Chiang Rai 57100

Tel. (66) 53-916-731 Fax. (66) 53-916-723

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

วารสารวณะ เป็นวารสารวิชาการอิเล็กทรอนิกส์ ราย 6 เดือน ตีพิมพ์เผยแพร่บทความทางวิชาการที่มีคุณภาพสูง มีวัตถุประสงค์เพื่อให้เป็นพื้นที่สำหรับเผยแพร่ และแลกเปลี่ยนเรียนรู้ทางวิชาการของนิสิต นักศึกษา นักวิจัยทางภาษาและภาษาศาสตร์ของประเทศ รวมถึงเป็นการถ่ายทอดความรู้สู่ผู้สังคมในวงกว้าง วารสารรับตีพิมพ์ทั้งบทความวิชาการและบทความวิจัยเต็มรูปแบบ (Full-length article) รวมถึงบทความปริทัศน์ (Review article) ที่มีเนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับภาษาและภาษาศาสตร์ ทั้งที่เขียนเป็นภาษาไทยและภาษาอังกฤษ โดยเปิดรับต้นฉบับบทความตลอดปี ทั้งนี้ บทความที่ส่งเข้ามาต้องเป็นบทความที่ไม่เคยตีพิมพ์เผยแพร่มาก่อนและจะได้รับการพิจารณาประเมินบทความแบบไม่เปิดเผยตัวตนสองทาง (double-blind review) โดยผู้ทรงคุณวุฒิ 2 ท่าน ทั้งนี้ ต้นฉบับบทความที่นำส่งต้องเป็นไปตามหลักเกณฑ์ที่วารสารกำหนด

กองบรรณาธิการอนุญาตให้มีการเผยแพร่บทความในวารสารในเชิงวิชาการเท่านั้น หากประสงค์จะนำบทความไปใช้โดยวัตถุประสงค์อื่น ต้องขออนุญาตจากกองบรรณาธิการก่อน

อนึ่ง ความคิดเห็นในที่ปรากฏในบทความเป็นความคิดเห็นส่วนบุคคลของผู้เขียนเท่านั้น กองบรรณาธิการไม่จำเป็นต้องมีความคิดเห็นสอดคล้องกับผู้เขียนแต่อย่างใด

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

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

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

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

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

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

สารบัญ / TABLE OF CONTENT

วารสารวณะ ปีที่ 6 ฉบับที่ 1 (มกราคม-มิถุนายน 2561)
Vacana Vol.6 No.1 (January-June 2018)

สำเนียงภาษาไทยโข่ง จังหวัดเพชรบุรี Thai Song Accents of Phetchaburi Province สุพิดา เกิดอ้อม	1
A Study of Filled pauses of Thai Learners of English with Different Levels of English Language proficiency <i>Jiraporn Pletikosa, Sorabud Rungrojsuwan</i>	21
The L2 acquisition of the syntactic patterns that constrain the reference time of the modal complements <i>Peerapat Yangklang</i>	36
ความตระหนักรู้เรื่อง “โกง” กรณีศึกษานักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนสาธิต มหาวิทยาลัยนเรศวร Awareness on [ko:ŋ] ‘to cheat’: a Case Study of Mathayom 1 Students at Naresuan University Secondary Demonstration School พิชญ์สินี เสถียรธรราดล	60

สำเนียงภาษาไทยในจังหวัดเพชรบุรี¹

(Thai Song Accents of Phetchaburi Province)

สุพิดา เกิดคุ้ม²

บทคัดย่อ

บทความนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาและเปรียบเทียบเสียงและระบบเสียงวรรณยุกต์ภาษาไทยในจังหวัดเพชรบุรี และนำผลการวิเคราะห์ที่ได้มาเปรียบเทียบกับภาษาไทดำที่พูดที่ประเทศเวียดนามจากงานวิจัยในอดีตเพื่อพิจารณาความเหมือนและความแตกต่างระหว่างสำเนียงภาษาไทยในจังหวัดเพชรบุรีและสำเนียงภาษาไทดำที่พูดที่ประเทศเวียดนาม ผลการศึกษาพบว่าภาษาไทยมีการแยกเสียงรวมเสียงวรรณยุกต์แบบ ABCD123-4 โดยวรรณยุกต์ DLDS123 และ DLDS4 เป็นวรรณยุกต์เดียวกันกับวรรณยุกต์ B123 และ B4 ตามลำดับ และมีจำนวนหน่วยเสียงวรรณยุกต์ 6 หน่วยเสียง ดังนี้ วรรณยุกต์ 1 A123 กลางค่อนข้างต่ำ-ขึ้น วรรณยุกต์ 2 A4 กลางค่อนข้างต่ำ-ขึ้น-ตก วรรณยุกต์ 3 B123 กลางค่อนข้างต่ำ-ขึ้น-สูง วรรณยุกต์ 4 B4 กลางระดับ วรรณยุกต์ 5 C123 กลางค่อนข้างต่ำ-ตก บีบเส้นเสียง และวรรณยุกต์ 6 C4 กลาง-ตก บีบเส้นเสียง และจากการเปรียบเทียบระบบเสียงวรรณยุกต์ภาษาไทยในจังหวัดเพชรบุรีกับภาษาไทดำ ประเทศเวียดนามพบว่าทั้ง 2 ภาษามีการแยกเสียงรวมเสียงวรรณยุกต์และจำนวนหน่วยเสียงวรรณยุกต์ที่เหมือนกัน หากแต่สัญลักษณ์ของหน่วยเสียงวรรณยุกต์ A123 และ A4 ของภาษาไทยในจังหวัดเพชรบุรีแตกต่างจากภาษาไทดำที่พูดที่ประเทศเวียดนาม

คำสำคัญ สำเนียง, ภาษาไทยในจังหวัดเพชรบุรี, ภาษาไทดำ

¹ บทความนี้เป็นส่วนหนึ่งของวิทยานิพนธ์เรื่อง “การเปลี่ยนแปลงเสียงวรรณยุกต์ภาษาไทยในจังหวัดเพชรบุรี” ปีการศึกษา 2560 ปริญญาโท สาขาภาษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

² นักศึกษาปริญญาโท สาขาภาษาศาสตร์ ภาควิชาภาษาอังกฤษและภาษาศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

Abstract

The purposes of this paper is to study and compare the Thai Song language of Phetchaburi province's tonal system. Additionally, the results of the study used to compare with previous studies of Tai Dam (Black Tai) in Vietnam for assessing the similarities and differences between their respective accents. The results of this study show tonal splits and coalescences pattern of Thai Song in the 7 districts are ABCD123-4; DLDS123 and DLDS4 merge with B123 and B4 respectively and all have 6 tones: Tone 1, A123 lower mid-rising; Tone 2, A4 lower mid-rising-falling; Tone 3, B123 lower mid-high rising; Tone 4, B4 mid-level; Tone 5, C123 lower mid-rising glottalized and Tone 6, C4 mid-falling glottalized. The results of the tonal system comparison between Thai Song and Tai Dam reveal that both languages have the same tonal splits and coalescence patterns, and the number of tones. However, the tonal characteristics of A123 and A4 are different.

Keywords: accent, Thai Song, Tai Dam (Black Tai)

1. บทนำ

ภาษาไทยไซ่ง³ เป็นภาษาหนึ่งในภาษาตระกูลไท กลุ่มตะวันตกเฉียงใต้เช่นเดียวกับภาษาไทยและภาษาลาว (Li, 1960) ตามที่ Gedney (1972) ได้กล่าวถึง ลักษณะเด่นที่สำคัญของภาษาตระกูลไทคือเป็นภาษาที่มีเสียงวรรณยุกต์ ซึ่งเป็นเกณฑ์สำคัญที่ทำให้ทราบภาษานั้น ๆ เป็นภาษากลุ่มใดในภาษาตระกูลไท นอกจากนี้เสียงวรรณยุกต์ยังเป็นลักษณะทางภาษาอย่างหนึ่งที่แยกให้ภาษากลุ่มต่าง ๆ ในภาษาตระกูลไทมีลักษณะเด่นหรือ “สำเนียง” ที่แตกต่างกัน อย่างไรก็ตามการแยกภาษาที่มีสำเนียงที่ต่างกันนั้น นอกจากการพิจารณาลักษณะการแยกเสียงรวมเสียงวรรณยุกต์เป็นหลักแล้ว สัทลักษณะของเสียงวรรณยุกต์ก็เป็นปัจจัยหนึ่งที่มีบทบาทสำคัญในการจำแนกภาษาออกเป็นกลุ่มย่อยได้ กล่าวคือ เมื่อจัดกลุ่มภาษาตามลักษณะการแยกเสียงรวมเสียงวรรณยุกต์ที่ภาษามีร่วมกันแล้ว ภายในภาษากลุ่มใหญ่กลุ่มหนึ่ง ๆ นั้นยังมีสำเนียงของภาษากันย่อยที่บางภาษาเหมือนกันและบางภาษาแตกต่างกัน ซึ่งความแตกต่างที่ว่า

³ ภาษาไทยไซ่งเป็นภาษาที่จัดอยู่ในกลุ่มภาษาไทตะวันตกเฉียงใต้ ซึ่งเป็นภาษาที่พูดโดยชาวไทยไซ่งที่อพยพจากเมืองเดียนเบียนฟู ประเทศเวียดนามเข้ามายังประเทศไทย ด้วยสาเหตุทางการเมือง ไทยไซ่งมีชื่อเรียกที่ต่างกันไป เช่น ไทยทรงดำ ลาวไซ่ง ลาวไซ่งดำ ไทดำ และไทไซ่ง (สมทรง บุรุษพัฒน์, 2556: 30)

นี้เป็นผลมาจากสัทลักษณะของเสียงวรรณยุกต์ที่เหมือนและแตกต่างกัน (พิณรัตน์ อัครวิฒนากุล, 2546: 102)

งานวิจัยที่ศึกษาระบบวรรณยุกต์ภาษาไทยในจังหวัดเพชรบุรีมีหลายงานวิจัยด้วยกัน เช่น งานวิจัยของ Maneewong (1987) "A Comparative Phonological Study of Lao Song in Petchaburi and Nakhon Pathom Provinces" งานวิจัยของอรพันธ์ อุณากรสวัสดิ์ (2536) "การศึกษาเปรียบเทียบระบบเสียงภาษาผู้ไทกับภาษาลาวโซ่ง" งานวิจัยของ L-Thongkum (2002) "Old Tai Dam (Black Tai) and the Meaning of Ambiguous Word in Modern Thai Elaborate Expression" งานวิจัยของสุนทรศิริ แสงงาม (2549) "การแปรของคำศัพท์และวรรณยุกต์ตามกลุ่มอายุและทัศนคติต่อภาษาในภาษาไทยโซ่ง (ไทดำ) ที่พูดในอำเภอเขาย้อย จังหวัดเพชรบุรี" และงานวิจัยของสมทรง บุรุษพัฒน์ (2556) "การแปรและการเปลี่ยนแปลงเสียงในภาษาไทยโซ่ง" งานวิจัยทั้ง 5 งานที่กล่าวมาข้างต้น ล้วนแล้วแต่เก็บข้อมูลภาษาไทยโซ่งในพื้นที่อำเภอเขาย้อยทั้งสิ้น มีเพียงงานวิจัยของสมทรง บุรุษพัฒน์ (2556) งานเดียวเท่านั้นที่มีการเก็บข้อมูลในอำเภอท่ายางเพิ่มมาอีกหนึ่งพื้นที่ เหตุที่เป็นเช่นนี้เนื่องจากหากศึกษาข้อมูลตามประวัติศาสตร์แล้วจะพบว่าถิ่นฐานเดิมของกลุ่มชาติพันธุ์ไทยโซ่งอยู่ที่เมืองแกลง แคว้นสิบสองจุไทย บริเวณแถบแม่น้ำดำและแม่น้ำแดง หรือเมืองเดียนเบียนฟู ประเทศเวียดนามในปัจจุบัน แต่ได้มีการอพยพเข้ามายังประเทศไทยด้วยสาเหตุทางการเมือง ในสมัยพระเจ้าตากสินมหาราชและได้ตั้งถิ่นฐานแรกที่ตำบลหนองปรัง อำเภอเขาย้อย จังหวัดเพชรบุรี ภายหลังจากชาวไทยโซ่งได้กระจายถิ่นฐานไปยังทุกอำเภอของจังหวัดเพชรบุรี และจังหวัดต่าง ๆ ของประเทศไทย ได้แก่ ราชบุรี นครปฐม กาญจนบุรี และสุพรรณบุรี เป็นต้น (สุมิตร ปิติพัฒน์และคณะ, 2521; ม.ศรีบุษรา, 2522; สมบูรณ์ แก่นตะเคียน, 2525; สมทรง บุรุษพัฒน์, 2540) กลุ่มชาติพันธุ์ไทยโซ่งในจังหวัดเพชรบุรีจึงไม่ได้มีเพียงแค่อำเภอเขาย้อยและอำเภอท่ายางเท่านั้น หากแต่ยังมีชาวไทยโซ่งอาศัยอยู่ในอีก 6 อำเภอของจังหวัดเพชรบุรีด้วย ได้แก่ อำเภอบ้านแหลม อำเภอหนองหญ้าปล้อง อำเภอเมืองเพชรบุรี อำเภอบ้านลาด อำเภอชะอำ และอำเภอแก่งกระจาน ซึ่งถือได้ว่าเพชรบุรีเป็นเพียงจังหวัดเดียวที่มีกลุ่มชาติพันธุ์ไทยโซ่งอาศัยอยู่ในทุกอำเภอของจังหวัด

จากการสำรวจภาคสนาม ผู้วิจัยพบว่ากลุ่มชาติพันธุ์ไทยโซ่งในจังหวัดเพชรบุรียังมีการรวมตัวกันเป็นปึกแผ่นเป็นชุมชนที่เข้มแข็ง มีอัตลักษณ์ของกลุ่มชาติพันธุ์อย่างชัดเจน และมีความปรารถนาอันแรงกล้าที่จะสืบสานภาษาและวัฒนธรรมของตนให้อยู่ได้นานที่สุด ซึ่งเป็นไปตามงานวิจัยของสมทรง บุรุษพัฒน์ (2554) ที่เคยสำรวจชุมชนชาว ไทยโซ่งไว้ อย่างไรก็ตามกลุ่มชาติพันธุ์ไทยโซ่งแม้ว่าจะอนุรักษ์ภาษา กลุ่มชาติพันธุ์ไว้เป็นอย่างดี แต่จากการที่ผู้วิจัยได้มีโอกาสพูดคุยกับชาวไทยโซ่งในจังหวัดเพชรบุรีเกือบทุกอำเภอต่างก็พูดไปในทิศทางเดียวกันว่าภาษาไทยโซ่งที่พวกเขาพูดนั้นมีสำเนียงต่างจากภาษาไทยโซ่งที่พูดในอำเภออื่น อีกทั้งสำเนียงภาษาไทยโซ่งที่ตนพูดนั้นเป็นสำเนียงไทยโซ่งแท้ คือ เป็นสำเนียงที่พูดเหมือนกับสำเนียงภาษาไทยดำใช้พูดที่ประเทศเวียดนาม ซึ่งเป็นบรรพบุรุษของตนอีกด้วย จากคำกล่าวอ้าง

ของชาวไทยซึ่งในลักษณะเช่นนี้สอดคล้องกับงานวิจัยของ L-Thongkum (2002) และสมทรง บุรุษพัฒน์ (2556) ที่เคยศึกษาและเปรียบเทียบระบบเสียงวรรณยุกต์ภาษาไทยซึ่งที่ประเทศไทยและภาษาไทยดำที่ประเทศเวียดนามไว้ โดยผลการวิจัยพบว่าระบบวรรณยุกต์ของภาษาไทยซึ่งที่ประเทศไทยและภาษาไทยดำที่ประเทศเวียดนามเป็นไปในทิศทางเดียวกัน กล่าวคือ มีวรรณยุกต์ 6 วรรณยุกต์เท่ากัน และมีการแยกเสียงรวมเสียงวรรณยุกต์แบบ 2 ทางเช่นเดียวกัน อีกทั้งทั้ง 2 ภาษายังมีบางสัทลักษณะของหน่วยเสียงวรรณยุกต์ที่เหมือนกันอีกด้วย ซึ่งสมทรง บุรุษพัฒน์ได้ตั้งข้อสันนิษฐานว่าการที่ระบบเสียงวรรณยุกต์ภาษาไทยดำและภาษาไทยซึ่งเป็นไปในทิศทางเดียวกันเช่นนี้อาจเป็นเพราะไทดำถิ่นต่าง ๆ อาจมีบรรพบุรุษจากแหล่งเดียวกันและพูดภาษาถิ่นเดียวกัน ซึ่งสอดคล้องกับประวัติศาสตร์การย้ายถิ่นฐานของชาวไทยซึ่งในประเทศไทย ด้วยเหตุนี้ผู้วิจัยจึงมีความสนใจที่จะศึกษาสำเนียงภาษาไทยซึ่งของ 7 อำเภอในจังหวัดเพชรบุรี จากนั้นผู้วิจัยจะนำสำเนียงภาษาไทยซึ่งของแต่ละอำเภอมารับเทียบเทียบกับสำเนียงภาษาไทยดำที่ประเทศเวียดนามว่ามีความเหมือนหรือความต่างอย่างไร

ในงานวิจัยนี้ ผู้วิจัยจึงมีวัตถุประสงค์ที่จะเปรียบเทียบเสียงและระบบเสียงวรรณยุกต์ภาษาไทยซึ่งของ 7 อำเภอในจังหวัดเพชรบุรี โดยพิจารณาว่าภาษาไทยซึ่งของแต่ละอำเภอมักมีการแยกเสียงรวมเสียงวรรณยุกต์ รวมถึงมีสัทลักษณะของหน่วยเสียงวรรณยุกต์เหมือนหรือแตกต่างกันหรือไม่ อย่างไร ซึ่งไม่เคยใครเคยทำมาก่อน ยกเว้นที่ตำบลหนองปรัง อำเภอเขาย้อย และตำบลยางหย่อง อำเภอท่ายาง อีกทั้งนำผลการวิเคราะห์ที่ได้มาเปรียบเทียบกับภาษาไทยดำที่พูดที่ประเทศเวียดนามว่ามีความเหมือนหรือแตกต่างกันอย่างไร เนื่องจากตามประวัติศาสตร์แล้วภาษาไทยดำที่พูดที่ประเทศเวียดนามถือได้ว่าเป็นต้นกำเนิดของภาษาไทยซึ่งที่จังหวัดเพชรบุรี โดยงานวิจัยภาษาไทยดำที่ใช้ ได้แก่ งานวิจัยของ Gedney (1964) Fippinger and Fippinger (1974) L-Thongkum (2002) และสมทรง บุรุษพัฒน์ (2556)

2. ทบทวนวรรณกรรม

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาระบบวรรณยุกต์ภาษาไทยซึ่ง จังหวัดเพชรบุรีและภาษาไทยดำประเทศเวียดนาม มีดังนี้

2.1 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับระบบวรรณยุกต์ภาษาไทยซึ่ง จังหวัดเพชรบุรี

งานวิจัยที่เคยศึกษาระบบวรรณยุกต์ภาษาไทยซึ่งที่จังหวัดเพชรบุรีมี 5 งานวิจัยด้วยกัน ซึ่งงานวิจัยทั้ง 5 งานมีการเก็บข้อมูลในพื้นที่เดียวกันทั้งหมด คือ พื้นที่อำเภอเขาย้อย มีเพียงงานวิจัยของสมทรง บุรุษพัฒน์ (2556) ที่เก็บข้อมูลที่พื้นที่อำเภอท่ายางเพิ่มมาอีก 1 พื้นที่ งานวิจัยทั้ง 5 งานนี้ยังมีตัวแปรทางสังคมที่คล้ายคลึงกัน เช่น ตัวแปรอายุที่เลือกผู้บอกภาษาในกลุ่มวัยสูงอายุ และตัวแปรเพศโดยการเลือกผู้บอกภาษาเป็นเพศหญิง อีกทั้งในการทดสอบเสียงวรรณยุกต์ของทุกงานวิจัยมีการใช้กล่องทดสอบ

เสียงวรรณยุกต์ของ Gedney (1972) ทั้งสิ้น หากแต่แตกต่างกันที่วิธีการวิเคราะห์เสียงวรรณยุกต์ ซึ่งในงานวิจัยมีการวิเคราะห์เสียงวรรณยุกต์โดยวิธีการฟังด้วยหู แต่มีบางงานวิจัยที่มีการใช้เครื่องมือควบคู่ไปกับการฟังด้วย งานวิจัยที่ได้กล่าวมาข้างต้น ได้แก่ งานวิจัยของ Maneewong (1987) อรพันธ์ อุณากรสวัสดิ์ (2536) L-Thongkum (2002) สุนทรินทร์ แสงงาม (2549) และสมทรง บุรุษพัฒน์ (2556) อย่างไรก็ตาม ผลการวิจัยของงานวิจัยทั้ง 5 งานวิจัยเป็นไปในทิศทางเดียวกัน กล่าวคือ ภาษาไทยซึ่งในถิ่นอำเภอเขาย้อยและอำเภอท่ายางมีหน่วยเสียงวรรณยุกต์ 6 หน่วยเสียง และมีการแยกเสียงรวมเสียงวรรณยุกต์แบบ ABCD123-4 โดยที่วรรณยุกต์ DL123 รวมกับ DS123 และ DL4 รวมกับ DS4 อีกทั้งวรรณยุกต์ DSDL123 และ DSDL4 เป็นหน่วยเสียงย่อยของวรรณยุกต์ B123 และ B4 ตามลำดับ แต่อาจมีบางสัทลักษณะของหน่วยเสียงวรรณยุกต์ที่แตกต่างกัน ดังนี้

ภาพที่ 1 ผลการศึกษาระบบวรรณยุกต์ภาษาไทยถิ่น จังหวัดเพชรบุรี

วรรณยุกต์ งานวิจัย	Maneewong (1987)	อรพันธ์ อุณากรสวัสดิ์ (2536)	L-Thongkum (2002)	สุนทรินทร์ แสงงาม (2549)	สมทรง บุรุษพัฒน์ (2556)
วรรณยุกต์ 1 A123	กลางต่ำขึ้น [23]	กลางขึ้น [35]	กลางต่ำระดับ/ กลางขึ้น [22~23]	กลาง-ขึ้น	กลางต่ำตกขึ้น
วรรณยุกต์ 2 A4	กลางสูงขึ้นตก [453]	สูงตก [43]	สูงระดับ [55]	ต่ำ-ขึ้น-ตก	กลางต่ำขึ้นตก
วรรณยุกต์ 3 B123	กลางต่ำขึ้นสูง [25]	ต่ำขึ้น [24]	กลางขึ้น [35]	ต่ำ-ขึ้น	กลางต่ำตกขึ้นสูง
วรรณยุกต์ 4 B4	กลางขึ้นตก [342]	กลางระดับ [33]	กลางระดับ [33]	กลางระดับ	กลางระดับ
วรรณยุกต์ 5 C123	กลางระดับ บีบเส้นเสียง [33r]	ต่ำตก [21]	กลางตก บีบเส้นเสียง [31r]	ต่ำระดับ	กลางต่ำตก บีบเส้นเสียง
วรรณยุกต์ 6 C4	กลางตก [32]	สูงขึ้นตก [452]	สูงตก [41]	กลาง-ตก	กลางตก บีบเส้นเสียง

2.2 งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับระบบวรรณยุกต์ภาษาไทยถิ่น ประเทศเวียดนาม

งานวิจัยที่เคยมีผู้ศึกษาเกี่ยวกับระบบวรรณยุกต์ภาษาไทยถิ่นในประเทศเวียดนามนั้นล้วนแล้วแต่เก็บข้อมูลชาวไทดำจากจังหวัดเซินลา (Son La) ทั้งสิ้น สาเหตุที่เป็นเช่นนี้เพราะเซินลาเป็นเมืองศูนย์กลางหลักที่สำคัญของชาวไทดำ ทางตอนเหนือของประเทศเวียดนาม (Gedney, 1964: 159) เช่น งานวิจัยของ Gedney (1964) เป็นยุคเริ่มแรกที่มีการศึกษาระบบเสียงภาษาไทยถิ่นและถือว่าเป็นงานวิจัยที่มีประโยชน์ต่อการศึกษาระบบเสียงภาษาไทยถิ่นอย่างยิ่ง ต่อมาเป็นงานวิจัยของ Fippinger and Fippinger (1974) ซึ่งต้องการที่จะศึกษาระบบเสียงภาษาไทยถิ่นให้ละเอียดกว่างานวิจัยของ Gedney นอกจากนี้ยังมีงานวิจัยของ L-Thongkum (2002) ที่เก็บข้อมูลในประเทศเวียดนาม 8 ถิ่น (4 ถิ่นอยู่ในจังหวัดเซินลา) ประเทศลาว 1 ถิ่น และประเทศไทย 1 ถิ่น รวมทั้งหมด 10 ถิ่น และงานวิจัยของสมทรง บุรุษพัฒน์ (2556) ที่ศึกษาการแปรและการเปลี่ยนแปลงเสียงวรรณยุกต์ไทยถิ่นตามตัวแปรอายุและภูมิภาค ซึ่งเก็บข้อมูลจากผู้พูดภาษาไทยถิ่น 8 ถิ่นในประเทศไทย และผู้พูดภาษาไทยถิ่น 1 ถิ่นที่จังหวัดเซินลาประเทศเวียดนาม โดยในการวิเคราะห์เสียงวรรณยุกต์ของทั้ง 2 งานวิจัยนี้มีการวิเคราะห์ด้วยวิธีการฟังควบคู่ไปกับวิธีการทางกลศาสตร์ โดยใช้

โปรแกรม PRAAT ผลของงานวิจัยทั้ง 4 งานเป็นไปในทิศทางเดียวกัน กล่าวคือ วรรณยุกต์ภาษาไทยคำ ประเทศเวียดนามมีวรรณยุกต์ 6 วรรณยุกต์ และมีการแยกรวมเสียงวรรณยุกต์แบบ 2 ทาง คือ ABCD123-4 โดยที่วรรณยุกต์ DSDL123 และ DSDL4 เป็นหน่วยเสียงย่อยของวรรณยุกต์ B123 และ B4 ตามลำดับ

ภาพที่ 2 ผลการศึกษาระบบวรรณยุกต์ภาษาไทยคำ ประเทศเวียดนาม

วรรณยุกต์ งานวิจัย	Gedney (1964)	Fippinger and Fippinger (1974)	L-Thongkum (2002)	สมทรง บุรุษพัฒน์ (2556)
วรรณยุกต์ 1 A123	ระดับ (ต่ำกว่ากลางระดับ)	กลางต่ำระดับ	กลางระดับ	กลางระดับ
วรรณยุกต์ 2 A4	สูงระดับ	สูงระดับ	สูงระดับ	สูงระดับ
วรรณยุกต์ 3 B123	สูง-ขึ้น	กลางสูงขึ้น	กลางขึ้น	กลางขึ้น
วรรณยุกต์ 4 B4	ระดับ (สูงกว่ากลางระดับ)	กลางสูงระดับ	กลางสูงระดับ	กลางสูงระดับ
วรรณยุกต์ 5 C123	ต่ำ-ตก/ ต่ำ-ตก-ขึ้น บีบเส้นเสียง	ต่ำระดับ/ ต่ำตก บีบเส้นเสียง	กลางต่ำตก	กลางตก บีบเส้น เสียง
วรรณยุกต์ 6 C4	ตก บีบเส้นเสียง	กลางสูง-ตก บีบเส้นเสียง	กลางตก	กลางสูงตก บีบเส้นเสียง

3. วิธีการดำเนินงานวิจัย

ผู้วิจัยเลือกเก็บข้อมูลจากบริเวณที่มีกลุ่มชาติพันธุ์ไทยซึ่งอาศัยอยู่มากที่สุดของแต่ละอำเภอ และเป็นถิ่นที่มีการสืบสานประเพณีและวัฒนธรรมไทยซึ่ง (ไทยทรงดำ) ได้แก่ บ้านดอนขวาง ตำบลหนองพลับ อำเภอเมืองเพชรบุรี, บ้านหนองจิก ตำบลหนองปรัง อำเภอเขาย้อย, บ้านแม่ประจันต์ ตำบลวังไคร้ อำเภอท่ายาง, บ้านทุ่งเพ็ด ตำบลบางครก อำเภอบ้านแหลม, บ้านหนองโสน ตำบลห้วยซ้อ อำเภอบ้านลาด, บ้านท่าตะคร้อ ตำบลท่าตะคร้อ อำเภอหนองหญ้าปล้อง และบ้านโป่งแก้งพัฒนา ตำบลไร่ใหม่พัฒนา อำเภอชะอำ ในการคัดเลือกผู้บอกภาษาไทยซึ่ง ผู้วิจัยเลือกเก็บข้อมูลจากผู้บอกภาษาไทยซึ่งเพศหญิง อายุ 40-70 ปี การศึกษาไม่เกินชั้นประถมศึกษา และมีอาชีพเกษตรกร เช่น ทำนาและทำไร่ เนื่องจากผู้บอกภาษาที่มีเพศ อายุ การศึกษา และประกอบอาชีพดังกล่าวส่วนใหญ่จะใช้ชีวิตอยู่ในหมู่บ้านไม่ค่อยได้ติดต่อกับคนต่างถิ่นมากนัก จึงทำให้มีโอกาสที่จะได้รับอิทธิพลจากภาษาอื่นเข้ามาปะปนน้อย โดยผู้วิจัยจะเก็บข้อมูลจากผู้บอกภาษาอำเภอละ 2 คน รวมทั้งสิ้น 14 คน (7 อำเภอ x 2 คน)

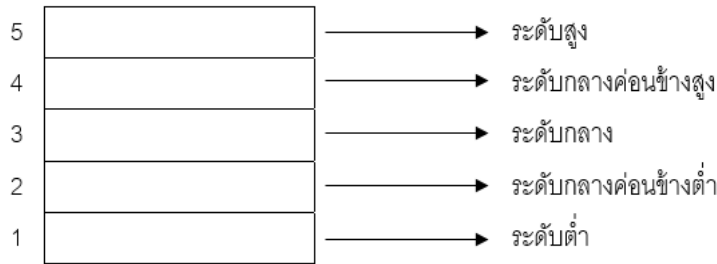
ในการเก็บข้อมูลเสียงวรรณยุกต์ ขั้นแรกผู้วิจัยเก็บข้อมูลเสียงวรรณยุกต์ โดยใช้รายการคำจากกล่องทดสอบเสียงวรรณยุกต์ของ Gedney (1972) เพื่อวิเคราะห์ระบบเสียงวรรณยุกต์ และการแยกเสียงรวมเสียงของวรรณยุกต์ด้วยวิธีการฟัง ต่อมาผู้วิจัยใช้รายการคำชุดเทียบเสียงคล้าย (analogous set) ของ

พิณรัตน์ อัครวัฒน์นากุล (2546) จำนวน 20 คำในการวิเคราะห์ทางกลศาสตร์ เพื่อนำผลการวิเคราะห์จากรายการชุดคำนี้มาใช้ประกอบและยืนยันผลที่ได้จากการวิเคราะห์กลุ่มเสียงวรรณยุกต์ ในการเก็บข้อมูล ผู้วิจัยจะให้ผู้บอกภาษาดูรูปภาพจากคำในรายการคำชุดเทียบเสียงคล้าย โดยผู้วิจัยจะเปิดรูปภาพสลับไปมาและให้ผู้บอกภาษาออกเสียงคำจนครบทั้ง 60 คำ (20 คำ x 3 ครั้ง) และในขณะที่ผู้บอกภาษาออกเสียงคำทั้ง 2 ชุด ผู้วิจัยทำการบันทึกเสียงด้วยเครื่องบันทึกเสียง Sony รุ่น ICD-UX560F และจดบันทึกข้อมูลด้วยสัทอักษรสากล (IPA)

ตารางที่ 1 รายการคำชุดเทียบเสียงคล้าย (analogous set)

	A	B	C	DS	DL
1	ขา khaa	ข้า khaa	ข้าว khaaw	ขีด khat	ขาด khaat
2	ป่า paa	ป่า paa	ป่า paa	ปิด pat	ป่าด paat
3	บาน baan	บ้า baa	บ้า baa	บัตร bat	บาด baat
4	คา khaa	คำ khaa	คำ khaa	คัด khat	คาด khaat

ผู้วิจัยวิเคราะห์เสียงวรรณยุกต์ด้วยวิธีทางกลศาสตร์ โดยใช้โปรแกรม PRAAT เวอร์ชัน 5.3.56 เพื่อวิเคราะห์หาค่าความถี่มูลฐาน (fundamental frequency/ f0) ของเสียงวรรณยุกต์ทั้งหมด โดยการกำหนดค่าความถี่มูลฐานและปรับค่าระยะเวลาของเสียงวรรณยุกต์ให้เท่ากันทุกคำ (normalization of duration) แล้ววัดค่าความถี่มูลฐานทุกช่วง จาก 10% ไปจนถึง 100% รวมทั้งหมด 11 จุด เมื่อได้ค่าความถี่มูลฐานในแต่ละคำของผู้บอกภาษาทุกคนเรียบร้อยแล้ว ผู้วิจัยจะหาค่าความถี่มูลฐานเฉลี่ยในแต่ละคำของผู้บอกภาษาทั้งหมด เพื่อเป็นตัวแทนในการนำเสนอวรรณยุกต์ยุดนั้น ๆ เช่น นำค่าเฉลี่ยของคำว่า “ขา” (ครั้งที่ 1 – ครั้งที่ 3) ในช่อง A1 มาหาค่าความถี่มูลฐานเฉลี่ยเพื่อเป็นตัวแทนเสียงวรรณยุกต์ที่มีลักษณะเป็นเสียงกลางขึ้น เป็นต้น หลังจากนั้นผู้วิจัยแปลงค่าความถี่ มูลฐานจากค่าเฮิรตซ์ (Hertz/ Hz) เป็นค่าเซมิโตน (Semitone/ ST) เพื่อลดการแปรระหว่างบุคคล ซึ่งค่าเซมิโตนมีสูตรการคำนวณ คือ $12 \cdot \log(\text{Hz to be translated} / \text{Hz reference level}) / \log(2)$ (ศุจินัฐ จิตวิริยนนท์, 2557: 3) เมื่อคำนวณหาค่าเซมิโตนของทุกวรรณยุกต์เรียบร้อยแล้ว ผู้วิจัยจะนำข้อมูลที่ได้ไปสร้างเป็นกราฟเส้นเพื่อบรรยายสัทลักษณะของเสียงวรรณยุกต์ โดยแปลงผลข้อมูลให้เป็นกราฟเส้นด้วยโปรแกรม excel และปรับเสียงวรรณยุกต์ให้เป็นค่า 5 ระดับเพื่อแสดงสัทลักษณะของเสียงวรรณยุกต์เช่นเดียวกับงานวิจัยของกัลยา ดิงศภทิพย์ (2533) และดารณี กฤษณะพันธุ์ (2538) กราฟเส้นมีลักษณะดังนี้



4. ผลการวิจัย

ผู้วิจัยแบ่งผลการศึกษาวรรณยุกต์ออกเป็น 2 ประเด็นตามวัตถุประสงค์ คือ 1) เสียงและระบบเสียงวรรณยุกต์ภาษาไทยซึ่งของ 7 อำเภอในจังหวัดเพชรบุรี และ 2) เปรียบเทียบระบบเสียงวรรณยุกต์ภาษาไทยซึ่ง จังหวัดเพชรบุรีกับภาษาไทยดำที่พูดที่ประเทศเวียดนาม ซึ่งมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

4.1 เสียงและระบบเสียงวรรณยุกต์ภาษาไทยซึ่งของ 7 อำเภอในจังหวัดเพชรบุรี

4.1.1 การแยกเสียงรวมเสียงวรรณยุกต์

ตารางที่ 2 รูปแบบการแยกเสียงรวมเสียงวรรณยุกต์ภาษาไทยซึ่ง จังหวัดเพชรบุรี

	A	B	C	DS	DL
1				ว.3	
2	ว.1	ว.3	ว.5		
3					
4	ว.2	ว.4	ว.6	ว.4	

↑ B123 = DSDL123; B4 = DSDL4 ↑

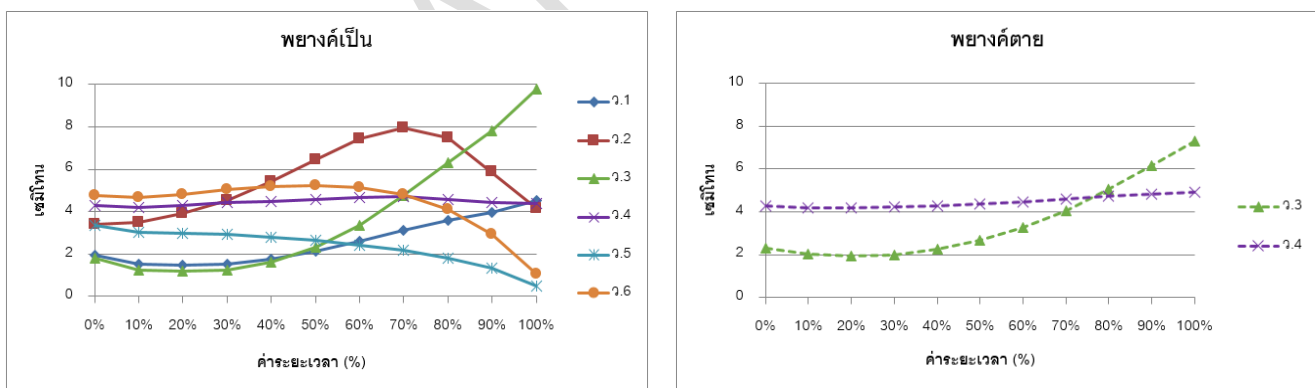
ผู้วิจัยใช้กล่องทดสอบเสียงวรรณยุกต์ของ Gedney (1972) ในการวิเคราะห์ระบบเสียงวรรณยุกต์ รวมถึงการแยกเสียงรวมเสียงวรรณยุกต์ภาษาไทยซึ่งของ 7 อำเภอในจังหวัดเพชรบุรี ผลการศึกษาพบว่า ระบบเสียงวรรณยุกต์ภาษาไทยซึ่งของทั้ง 7 อำเภอเป็นไปในทิศทางเดียวกันกล่าวคือ มีเสียงวรรณยุกต์ทั้งสิ้นจำนวน 6 หน่วยเสียงเท่ากัน และมีการแยกเสียงรวมเสียงแบบ 2 ทาง คือ แบบ ABCD123-4 เช่นเดียวกัน โดยที่ A123 เป็นวรรณยุกต์ที่ 1 (ว.1) A4 เป็นวรรณยุกต์ที่ 2 (ว.2) B123 เป็นวรรณยุกต์ที่ 3 (ว.3) B4 เป็นวรรณยุกต์ที่ 4 (ว.4) C123 เป็นวรรณยุกต์ที่ 5 (ว.5) และ C4 เป็นวรรณยุกต์ที่ 6 (ว.6) DSDL123 เป็นวรรณยุกต์ที่ 3 และ DSDL4 เป็นวรรณยุกต์ที่ 4 เช่นเดียวกับ B123 และ B4 เนื่องจากวรรณยุกต์ DSDL123 และ DSDL4 เป็นวรรณยุกต์ที่มีสัทลักษณะคล้ายคลึงกับวรรณยุกต์ B123 และ B4 ผู้วิจัยจึงวิเคราะห์ให้วรรณยุกต์ DSDL123 และ DSDL4 เป็นวรรณยุกต์เดียวกันกับวรรณยุกต์ B123 และ B4 ตามลำดับ โดยที่วรรณยุกต์ DSDL123 และ DSDL4 ซึ่งปรากฏในพยางค์ตายเป็นหน่วยเสียงย่อยของ

วรรณยุกต์ B123 และ B4 ซึ่งปรากฏในพยางค์เป็นสอดคล้องกับงานวิจัยที่เคยศึกษาเสียงวรรณยุกต์ภาษาไทยในจังหวัดเพชรบุรีไว้ (Maneewong, 1987; อรพันธ์ ชูนากรสวัสดิ์, 2536; L-Thongkum, 2002; สุนทรรัตน์ แสงงาม, 2549; สมทรง บุรุษพัฒน์, 2556)

4.1.2 สัทลักษณะของหน่วยเสียงวรรณยุกต์

ผู้วิจัยใช้ชุดคำเทียบเสียงคล้าย (analogous set) ของพิณรัตน์ อัครวัฒนากุล (2546) ในการวิเคราะห์สัทลักษณะของหน่วยเสียงวรรณยุกต์ด้วยวิธีทางกลศาสตร์ โดยใช้โปรแกรม PRAAT เนื่องจากคำชุดเทียบเสียงคล้ายมีพยัญชนะและสระที่คล้ายคลึงกันทำให้ไม่ส่งผลต่อค่าความถี่มูลฐาน (F0) จากนั้นผู้วิจัยปรับค่าความถี่มูลฐานโดยแปลงค่าเฮิรตซ์เป็นค่าเซมิโตน เพื่อลดการแปรระหว่างบุคคลที่อาจเกิดขึ้นได้ จากนั้นผู้วิจัยนำเสนอข้อมูลสัทลักษณะของหน่วยเสียงวรรณยุกต์ที่ได้เป็นกราฟเส้น 5 ระดับ และใช้ตัวเลขประกอบการบรรยายสัทลักษณะของหน่วยเสียงวรรณยุกต์ ผลการศึกษาพบว่าหน่วยเสียงวรรณยุกต์ภาษาไทยในจังหวัดเพชรบุรีมีจำนวนหน่วยเสียงวรรณยุกต์ 6 หน่วยเสียงเท่ากันทุกอำเภอ โดยแบ่งเป็นวรรณยุกต์เปลี่ยนระดับ (contour tone) 5 หน่วยเสียง ได้แก่ วรรณยุกต์ที่ 1 วรรณยุกต์ที่ 2 วรรณยุกต์ที่ 3 วรรณยุกต์ที่ 5 และวรรณยุกต์ที่ 6 และวรรณยุกต์ระดับ (level tone) 1 หน่วยเสียง ได้แก่ วรรณยุกต์ที่ 3 แต่ในแต่ละอำเภออาจจะมีสัทลักษณะของหน่วยเสียงวรรณยุกต์ที่แตกต่างกัน อีกทั้งยังมีรูปแบบปรากฏในทุกหน่วยเสียงวรรณยุกต์ ดังนั้นผู้วิจัยจึงจะจัดให้สัทลักษณะของเสียงวรรณยุกต์ที่ผู้บอกภาษาไทยในจังหวัดเพชรบุรี ออกเสียงเป็นสัทลักษณะของหน่วยเสียงวรรณยุกต์หลักของแต่ละวรรณยุกต์ในภาษาไทยในจังหวัดเพชรบุรี รายละเอียดดังนี้

ภาพที่ 3 สัทลักษณะของหน่วยเสียงวรรณยุกต์หลักในภาษาไทยในจังหวัดเพชรบุรี



วรรณยุกต์ที่ 1 ปรากฏในกล่องทดสอบวรรณยุกต์ช่อง A123 “ขา [khaa], ปา [paa], บาน [baan]” มีสัทลักษณะหลักเป็นกลางค่อนข้างต่ำ-ขึ้น มีรูปแบบ 2 แบบคือ รูปแบบที่ 1 [12/ 13/ 23] และรูปแบบที่ 2 [212/ 323] ผู้บอกภาษาไทยในจังหวัดเพชรบุรี ร้อยละ 57 ออกเสียงวรรณยุกต์ A123 โดยใช้สัทลักษณะแบบที่ 1 ซึ่งอำเภอที่พบ ได้แก่ อำเภอบ้านแหลม อำเภอท่าทาง อำเภอเขาย้อย อำเภอหนองหญ้าปล้อง อำเภอเมืองเพชรบุรี อำเภอบ้านลาด และอำเภอชะอำ นอกจากนี้ผู้วิจัยยังพบรูปแบบที่เป็นวรรณยุกต์ระดับ

คือ สัทลักษณะกลางระดับและกลางค่อนข้างต่ำระดับ [33/ 22] ซึ่งแตกต่างจากสัทลักษณะหลักที่เป็นวรรณยุกต์เปลี่ยนระดับ อำเภอบ้านแหลมและอำเภอยะนิง

วรรณยุกต์ที่ 2 ปรากฏในกล่องทดสอบวรรณยุกต์ช่อง A4 “คา [khaa]” มีสัทลักษณะหลักเป็นกลางค่อนข้างต่ำ-ขึ้น-ตก โดยมีรูปแบบ คือ [231/ 242/ 243/ 252/ 253/ 343/ 353] ซึ่งออกเสียงโดยผู้บอกภาษาไทยซึ่งร้อยละ 71 ที่อำเภอบ้านแหลม อำเภอยะนิง อำเภอนอของหน้าปล่อง อำเภอมืองเพชรบุรี อำเภอบ้านลาด และอำเภอยะนิง นอกจากนี้ผู้วิจัยยังพบรูปแบบที่เป็นสัทลักษณะกลางค่อนข้างต่ำ-ขึ้น [24/ 25/ 35] ที่อำเภอบ้านแหลม อำเภอมืองเพชรบุรี อำเภอบ้านลาด และอำเภอยะนิง

วรรณยุกต์ที่ 3 ปรากฏในกล่องทดสอบวรรณยุกต์ช่อง B123 “ข้า [khaa], ป่า [paa], บ่า [baa]” มีสัทลักษณะหลักเป็นกลางค่อนข้างต่ำ-ขึ้นสูง⁴ [14/ 15/ 25] ออกเสียงโดยผู้บอกภาษาไทยซึ่งร้อยละ 71 พบที่อำเภอบ้านแหลม อำเภอยะนิง อำเภอนอของหน้าปล่อง อำเภอมืองเพชรบุรี อำเภอบ้านลาด และอำเภอยะนิง อีกทั้งผู้วิจัยยังพบรูปแบบที่เป็นสัทลักษณะกลางค่อนข้างต่ำ-ตก-ขึ้นสูง [214/ 215] ซึ่งพบเพียงแต่ที่อำเภอยะนิงและอำเภอบ้านลาด

นอกจากนี้ผู้วิจัยพบว่าหน่วยเสียงวรรณยุกต์ 3 ยังปรากฏในคำทดสอบเสียงวรรณยุกต์ช่อง DSDL123 “ขาด [khaat], ปาด [paat], บาด [baat], ขัด [khat], บัด [pat], บัตร [bat]” อีกด้วย โดยผู้บอกภาษาไทยซึ่งร้อยละ 86 ออกเสียงเป็นสัทลักษณะกลางค่อนข้างต่ำ-ขึ้นสูง โดยมีรูปแบบ คือ [13/ 14/ 23/ 24/ 25/ 34/ 35] และรองลงมาเป็นสัทลักษณะกลางค่อนข้างต่ำ-ตก-ขึ้นสูง ซึ่งมีรูปแบบ [214/ 215/ 324] สัทลักษณะทั้ง 2 มีความคล้ายคลึงกับวรรณยุกต์ B123 ผู้วิจัยจึงกำหนดให้วรรณยุกต์ DSDL123 ซึ่งปรากฏในพยางค์ตายเป็นหน่วยเสียงย่อยของวรรณยุกต์ B123 ซึ่งปรากฏในพยางค์เป็น อีกทั้งผู้วิจัยยังพบรูปแบบที่เป็นสัทลักษณะกลางค่อนข้างสูง-ตก [43] ซึ่งพบแต่ที่อำเภอบ้านแหลมเท่านั้น

วรรณยุกต์ที่ 4 ปรากฏในกล่องทดสอบวรรณยุกต์ช่อง B4 “ค่า [khaa]” มีสัทลักษณะหลักเป็นกลางระดับ โดยมีรูปแบบ คือ [22/ 33] ซึ่งพูดโดยผู้บอกภาษาร้อยละ 86 ที่อำเภอบ้านแหลม อำเภอยะนิง อำเภอนอของหน้าปล่อง อำเภอมืองเพชรบุรี อำเภอบ้านลาด และอำเภอยะนิง ยังพบรูปแบบอีก 3 รูปแบบ ได้แก่ สัทลักษณะกลางค่อนข้างต่ำ-ขึ้น [23] สัทลักษณะกลาง-ตก-ขึ้น [312] ซึ่งพบในอำเภอนอของหน้าปล่อง อำเภอมืองเพชรบุรี และอำเภอบ้านลาด และสัทลักษณะกลางค่อนข้างต่ำ-ขึ้น-ตก [232] พบเพียงที่อำเภอยะนิงเท่านั้น

⁴ ผู้วิจัยใช้คำว่า “ขึ้นสูง” ในการบรรยายวรรณยุกต์ที่ 3 เนื่องจากวรรณยุกต์ที่ 3 เป็นเสียงขึ้นคล้ายกับวรรณยุกต์ที่ 1 หากแต่วรรณยุกต์ที่ 3 เป็นเสียงที่ขึ้นสูงกว่าวรรณยุกต์ที่ 1 คือขึ้นสูงถึงระดับ 5 (สมทรง บุรุษพัฒน์, 2556: 68)

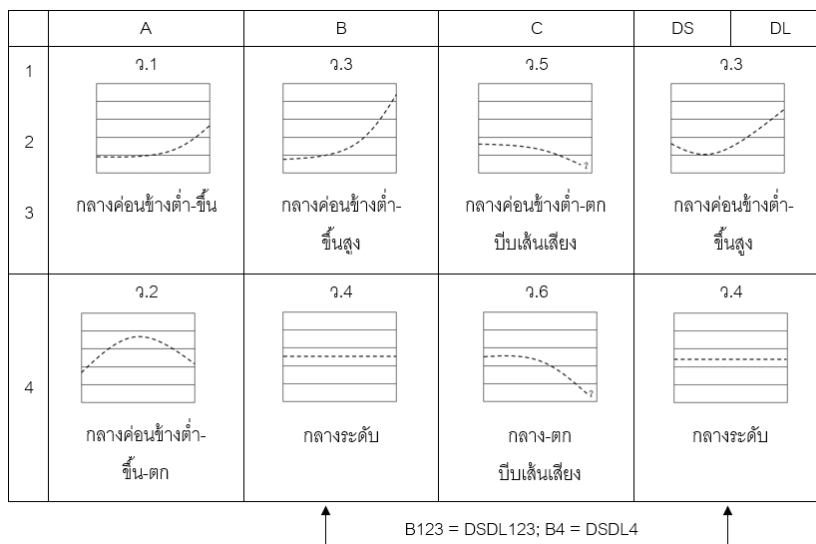
นอกจากนี้ผู้วิจัยพบว่าหน่วยเสียงวรรณยุกต์ 4 ยังปรากฏในคำทดสอบเสียงวรรณยุกต์ช่อง DSDL4 “คาค [khaat], คัด [khat]” ด้วยเช่นกัน โดยผู้บอกภาษาไทยซึ่งออกเสียงเป็นสัทลักษณะกลางระดับ มีรูปแปร คือ [22/ 33/ 44] ร้อยละ 86 รองลงมาเป็นสัทลักษณะรูปแปรกลางค่อนข้างต่ำ-ขึ้น [23] ซึ่งคล้ายคลึงกับวรรณยุกต์ B4 ผู้วิจัยจึงกำหนดให้วรรณยุกต์ DSDL4 ซึ่งปรากฏในพยางค์ตายเป็นหน่วยเสียงย่อยของวรรณยุกต์ B4 ซึ่งปรากฏในพยางค์เป็น อีกทั้งผู้วิจัยยังพบรูปแปรอีก 2 รูปแบบ คือ สัทลักษณะกลาง-ตก-ขึ้น [323] และสัทลักษณะกลางค่อนข้างสูง-ตก [43] ซึ่งรูปแปรทั้ง 2 รูปแบบนี้แตกต่างจากสัทลักษณะรูปแปรแบบที่ 2 ของวรรณยุกต์ B4 ซึ่งเป็นสัทลักษณะกลางค่อนข้างต่ำ-ขึ้น-ตก

วรรณยุกต์ที่ 5 ปรากฏในกล่องทดสอบวรรณยุกต์ช่อง C123 “ข้า [khaa], ป้า [paa], บ้า [baa]” มีสัทลักษณะหลักเป็นกลางค่อนข้างต่ำ-ตก **บีบเส้นเสียง**⁵ มีรูปแปร ได้แก่ [21ʔ/ 31ʔ/ 32ʔ] ซึ่งพูดโดยผู้บอกภาษาไทยซึ่งร้อยละ 93 ที่อำเภอบ้านแหลม อำเภอท่ายาง อำเภอเขาย้อย อำเภอหนองหญ้าปล้อง อำเภอเมืองเพชรบุรี อำเภอบ้านลาด และอำเภอชะอำ และพบรูปแปรที่เป็นสัทลักษณะต่ำระดับ บีบเส้นเสียง [11ʔ] ที่อำเภอเขาย้อยเพียงถิ่นเดียวเท่านั้น

วรรณยุกต์ที่ 6 ปรากฏในกล่องทดสอบวรรณยุกต์ช่อง C4 “ค้ำ [khaa]” มีสัทลักษณะหลักเป็นกลาง-ตก **บีบเส้นเสียง** [21ʔ/ 31ʔ/ 32ʔ/ 41ʔ] ซึ่งพูดโดยผู้บอกภาษาร้อยละ 93 ที่อำเภอบ้านแหลม อำเภอท่ายาง อำเภอเขาย้อย อำเภอหนองหญ้าปล้อง อำเภอเมืองเพชรบุรี อำเภอบ้านลาด และอำเภอชะอำ และพบรูปแปรที่เป็นสัทลักษณะกลางระดับ บีบเส้นเสียง [33ʔ] ที่อำเภอท่ายางเพียงถิ่นเดียวเท่านั้น

⁵ การบีบเส้นเสียงเป็นสัทลักษณะที่ Gedney (1964) และ Fippinger and Fippinger (1974) เรียกว่า “glottalized” ในภาษาไทยจะเรียกต่างกันคือ บีบที่เส้นเสียง ปิดเส้นเสียง เส้นเสียงปิด การกักที่เส้นเสียงในตอนท้าย (สมทรง บุรุษพัฒน์, 2556: 34)

ภาพที่ 4 การแยกเสียงรวมเสียงและสัทลักษณะของหน่วยเสียงวรรณยุกต์หลักในภาษาไทยถิ่น
จังหวัดเพชรบุรี



4.2 การวิเคราะห์เปรียบเทียบระบบเสียงวรรณยุกต์ภาษาไทยถิ่น จังหวัดเพชรบุรีกับภาษาไทยดำ ประเทศเวียดนาม

ผู้วิจัยนำมาเปรียบเทียบกับภาษาไทยถิ่นของ 7 อำเภอในจังหวัดเพชรบุรี เพื่อพิจารณาว่าสำเนียงภาษาไทยถิ่นที่ใช้พูดใน 7 อำเภอของจังหวัดเพชรบุรีในปัจจุบันมีความเหมือนหรือต่างจากสำเนียงภาษาไทยดำที่พูดที่ประเทศเวียดนามหรือไม่ ผลการวิจัยพบว่าระบบเสียงวรรณยุกต์ภาษาไทยถิ่นของ 7 อำเภอในจังหวัดเพชรบุรีเป็นไปในทิศทางเดียวกันกับระบบเสียงวรรณยุกต์ภาษาไทดำ ประเทศเวียดนาม กล่าวคือ มีจำนวนหน่วยเสียงวรรณยุกต์ 6 หน่วยเสียง และมีการแยกเสียงรวมเสียงวรรณยุกต์แบบ ABCD123-4 โดยที่วรรณยุกต์ DSDL123 และ DSDL4 เป็นวรรณยุกต์เดียวกันกับวรรณยุกต์ B123 และ B4 ตามลำดับ เช่นเดียวกัน อีกทั้งวรรณยุกต์ C123 และ C4 ของภาษาไทยถิ่นของทั้ง 7 อำเภอในจังหวัดเพชรบุรียังคงรักษาสัทลักษณะการบีบเส้นเสียงในช่วงท้ายของการออกเสียงคำไว้ได้เป็นอย่างดีในทุกอำเภอ อย่างไรก็ตามบางวรรณยุกต์มีการแปรและการเปลี่ยนแปลงไปจากวรรณยุกต์ภาษาไทดำ ประเทศเวียดนามในงานวิจัยที่เคยศึกษาไว้ รายละเอียดมีดังนี้

ภาพที่ 5 เปรียบเทียบระบบเสียงวรรณยุกต์ภาษาไทยเชิง จังหวัดเพชรบุรีกับ
ภาษาไทยดำ ประเทศเวียดนาม

วรรณยุกต์ งานวิจัย	Gedney (1964)	Fippingger and Fippingger (1974)	L-Thongkum (2002)	สมทรง บุรุษพัฒน์ (2556)	สุพิดา เกิดอุ่ม (2560)
วรรณยุกต์ 1 A123	ระดับ (ต่ำกว่ากลางระดับ)	กลางต่ำระดับ	กลางระดับ	กลางระดับ	กลางค่อนข้างต่ำ-ขึ้น
วรรณยุกต์ 2 A4	สูงระดับ	สูงระดับ	สูงระดับ	สูงระดับ	กลางค่อนข้างต่ำ- ขึ้น-ตก
วรรณยุกต์ 3 B123	สูง-ขึ้น	กลางสูงขึ้น	กลางขึ้น	กลางขึ้น	กลางค่อนข้างต่ำ- ขึ้นสูง
วรรณยุกต์ 4 B4	ระดับ (สูงกว่ากลางระดับ)	กลางสูงระดับ	กลางสูงระดับ	กลางสูงระดับ	กลางระดับ
วรรณยุกต์ 5 C123	ต่ำ-ตก/ ต่ำ-ตก-ขึ้น บีบเส้นเสียง	ต่ำระดับ/ ต่ำตก บีบเส้นเสียง	กลางต่ำตก	กลางตก บีบเส้นเสียง	กลางค่อนข้างต่ำ-ตก บีบเส้นเสียง
วรรณยุกต์ 6 C4	ตก บีบเส้นเสียง	กลางสูง-ตก บีบเส้นเสียง	กลางตก	กลางสูงตก บีบเส้นเสียง	กลาง-ตก บีบเส้นเสียง

วรรณยุกต์ที่ 1 A123 ของภาษาไทยดำ ประเทศเวียดนามมีสัทลักษณะกลางต่ำระดับ/กลางระดับ แต่หน่วยเสียงวรรณยุกต์ที่ 1 ที่ผู้ออกภาษา ไทยเชิงของทั้ง 7 อำเภอในจังหวัดเพชรบุรีเป็นสัทลักษณะกลางค่อนข้างต่ำ-ขึ้น อย่างไรก็ตามหน่วยเสียงวรรณยุกต์ที่ 1 ของภาษาไทยเชิงมีรูปแปรเป็นสัทลักษณะวรรณยุกต์ระดับ คือ กลางค่อนข้างต่ำระดับและกลางระดับ [22, 33] ปากฎที่อำเภอท่ายางและบ้านแหลม ซึ่งเป็นสัทลักษณะที่เหมือนกับหน่วยเสียงวรรณยุกต์ที่ 1 ของภาษาไทยดำที่พูดที่ประเทศเวียดนาม

วรรณยุกต์ที่ 2 A4 ของภาษาไทยดำ ประเทศเวียดนามเป็นสัทลักษณะสูงระดับ ซึ่งเป็นสัทลักษณะของหน่วยเสียงวรรณยุกต์ที่ไม่พบในทุกอำเภอของจังหวัดเพชรบุรี หากแต่หน่วยเสียงวรรณยุกต์ที่ 2 ของภาษาไทยเชิงมีสัทลักษณะกลางค่อนข้างต่ำ-ขึ้น-ตกเป็นสัทลักษณะของหน่วยเสียงวรรณยุกต์หลัก เนื่องจากผู้ออกภาษา ไทยเชิงของทั้ง 7 อำเภอส่วนใหญ่ใช้สัทลักษณะของหน่วยเสียงวรรณยุกต์นี้ และรองลงมามีการใช้รูปแปรเป็นสัทลักษณะกลางต่ำ-ขึ้น โดยไม่ปรากฏการใช้สัทลักษณะสูงระดับ

วรรณยุกต์ที่ 3 B123 ของภาษาไทยดำ ประเทศเวียดนามเป็นสัทลักษณะสูงขึ้น/ กลางสูงขึ้น/ กลางขึ้น ซึ่งเป็นไปในทิศทางเดียวกันกับสัทลักษณะของหน่วยเสียงวรรณยุกต์หลักภาษาไทยเชิงที่เป็นสัทลักษณะกลางค่อนข้างต่ำ-ขึ้นสูง กล่าวคือ หน่วยเสียงวรรณยุกต์ที่ 3 ของทั้งภาษาไทยดำและภาษาไทยเชิงเป็นสัทลักษณะวรรณยุกต์ขึ้นเช่นเดียวกัน หากแต่มีระดับจุดเริ่มต้นของเสียงวรรณยุกต์ที่แตกต่างกัน นอกจากนี้สัทลักษณะของหน่วยเสียงวรรณยุกต์ DSDL123 ของภาษาไทยเชิง จังหวัดเพชรบุรียังมีความคล้ายคลึงกับวรรณยุกต์ B123 อีกด้วย ผู้วิจัยจึงจัดให้วรรณยุกต์ DSDL123 เป็นวรรณยุกต์เดียวกับ B123 เช่นเดียวกับงานวิจัยภาษาไทยดำ ประเทศเวียดนามในอดีต

วรรณยุกต์ที่ 4 B4 ของภาษาไทยดำ ประเทศเวียดนามเป็นสัญลักษณ์กลางสูงระดับและภาษาไทยโห่ง จังหวัดเพชรบุรีมีสัญลักษณ์ของหน่วยเสียงวรรณยุกต์กลางระดับ ซึ่งทั้งภาษาไทยดำ และภาษาไทยโห่งเป็นวรรณยุกต์กลางระดับเช่นเดียวกัน หากแต่มีจุดเริ่มต้นของระดับเสียงวรรณยุกต์ที่แตกต่างกันอีกทั้งผู้วิจัยยังพบว่าวรรณยุกต์ DSDL4 มีสัญลักษณ์ของหน่วยเสียงวรรณยุกต์ที่คล้ายกับวรรณยุกต์ B4 ดังนั้นผู้วิจัยจึงจัดให้วรรณยุกต์ DSDL4 เป็นวรรณยุกต์เดียวกันกับวรรณยุกต์ B4 เช่นเดียวกับงานวิจัยภาษาไทยดำ ประเทศเวียดนามในอดีต

วรรณยุกต์ที่ 5 C123 ของภาษาไทยดำ ประเทศเวียดนามเป็นสัญลักษณ์กลางต่ำตก และต่ำระดับ/ต่ำตก/กลางตก บิบบเส้นเสียงมีความคล้ายคลึงกับสัญลักษณ์ของหน่วยเสียงวรรณยุกต์ภาษาไทยโห่งที่มีสัญลักษณ์กลางต่ำ-ตกบิบบเส้นเสียง ซึ่งเป็นสัญลักษณ์ที่พูดโดยผู้บอกภาษาไทยโห่งส่วนใหญ่ของทั้ง 7 อำเภอและพบทุกอำเภอของจังหวัดเพชรบุรี

วรรณยุกต์ที่ 6 C4 ของภาษาไทยดำ ประเทศเวียดนามเป็นสัญลักษณ์กลางตก และกลางตกบิบบเส้นเสียงเหมือนกับสัญลักษณ์ของหน่วยเสียงวรรณยุกต์ไทยโห่งที่เป็นสัญลักษณ์กลาง-ตกบิบบเส้นเสียงเช่นเดียวกัน ซึ่งเป็นสัญลักษณ์ที่พบในทุกอำเภอของจังหวัดเพชรบุรี

5. สรุปและอภิปรายผลการวิจัย

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อเปรียบเทียบเสียงและระบบเสียงวรรณยุกต์ภาษาไทยโห่งของ 7 อำเภอในจังหวัดเพชรบุรี และนำผลการวิเคราะห์ที่ได้มาเปรียบเทียบกับเสียงและระบบเสียงวรรณยุกต์ภาษาไทยดำ ประเทศเวียดนาม ซึ่งผลการศึกษาภาษาไทยโห่ง จังหวัดเพชรบุรีในงานวิจัยนี้มีทั้งสอดคล้องและแตกต่างจากงานวิจัยที่ได้เคยศึกษาภาษาไทยโห่งไว้ในอดีตที่ผ่านมา ผู้วิจัยจึงแบ่งการสรุปและอภิปรายผลเป็น 2 ประเด็น ดังนี้

5.1 การเปรียบเทียบระบบเสียงวรรณยุกต์ภาษาไทยโห่ง จังหวัดเพชรบุรีในงานวิจัยนี้กับงานวิจัยในอดีต

จากการเปรียบเทียบระบบเสียงวรรณยุกต์ภาษาไทยโห่ง จังหวัดเพชรบุรีในงานวิจัยนี้กับงานวิจัยในอดีต ผลการศึกษาพบว่าภาษาไทยโห่งของ 7 อำเภอในจังหวัดเพชรบุรีมีระบบเสียงวรรณยุกต์สอดคล้องกับงานวิจัยทั้ง 5 งานในอดีตที่เคยศึกษาระบบเสียงวรรณยุกต์ภาษาไทยโห่งในถิ่นอำเภอย่อยและอำเภอท่ายางไว้ กล่าวคือ ระบบวรรณยุกต์ภาษาไทยโห่งทั้ง 7 อำเภอมีการแยกเสียงรวมเสียงแบบ 2 ทางคือ ABCD123-4 และมีจำนวนหน่วยเสียงวรรณยุกต์ 6 หน่วยเสียง โดยที่วรรณยุกต์ DLDS123 และ DLDS4 มีสัญลักษณ์ที่คล้ายคลึงกับวรรณยุกต์ B123 และ B4 ตามลำดับ ผู้วิจัยจึงรวมวรรณยุกต์

DLDS123 ให้เป็นวรรณยุกต์เดียวกันกับวรรณยุกต์ B123 และรวมวรรณยุกต์ DLDS4 ให้เข้ากับวรรณยุกต์ B4 เช่นเดียวกับงานวิจัยในอดีต (Maneewong, 1987; อรพันธ์ อุณากรสวัสดิ์, 2536; L-Thongkum, 2002; สุนทรรัตน์ แสงงาม, 2549; สมทรง บุรุษพัฒน์, 2556) นอกจากนี้ผู้วิจัยพบว่าสัญลักษณ์หลักของหน่วยเสียงวรรณยุกต์ในงานวิจัยนี้มีความคล้ายคลึงกับสัญลักษณ์ของหน่วยเสียงวรรณยุกต์ภาษาไทยซึ่งของงานวิจัยในอดีตทั้ง 5 งาน ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

ภาพที่ 6 เปรียบเทียบระบบเสียงวรรณยุกต์ภาษาไทยซึ่ง จังหวัดเพชรบุรีในงานวิจัยนี้กับงานวิจัยในอดีต

วรรณยุกต์ งานวิจัย	Maneewong (1987)	อรพันธ์ อุณากรสวัสดิ์ (2536)	L-Thongkum (2002)	สุนทรรัตน์ แสงงาม (2549)	สมทรง บุรุษพัฒน์ (2556)	สุพิดา เกิดอุ่ม (2560)
วรรณยุกต์ 1 A123	กลางต่ำขึ้น [23]	กลางขึ้น [35]	กลางต่ำระดับ/ กลางขึ้น [22~23]	กลาง-ขึ้น	กลางต่ำตกขึ้น	กลางค่อนข้างต่ำ- ขึ้น
วรรณยุกต์ 2 A4	กลางสูงขึ้นตก [453]	สูงตก [43]	สูงระดับ [55]	ต่ำ-ขึ้น-ตก	กลางต่ำขึ้นตก	กลางค่อนข้างต่ำ- ขึ้น-ตก
วรรณยุกต์ 3 B123	กลางต่ำขึ้นสูง [25]	ต่ำขึ้น [24]	กลางขึ้น [35]	ต่ำ-ขึ้น	กลางต่ำตกขึ้นสูง	กลางค่อนข้างต่ำ- ขึ้นสูง
วรรณยุกต์ 4 B4	กลางขึ้นตก [342]	กลางระดับ [33]	กลางระดับ [33]	กลางระดับ	กลางระดับ	กลางระดับ
วรรณยุกต์ 5 C123	กลางระดับ บีบเส้นเสียง [337]	ต่ำตก [21]	กลางตก บีบเส้นเสียง [317]	ต่ำระดับ	กลางต่ำตก บีบเส้นเสียง	กลางค่อนข้างต่ำ- ตก บีบเส้นเสียง
วรรณยุกต์ 6 C4	กลางตก [32]	สูงขึ้นตก [452]	สูงตก [41]	กลาง-ตก	กลางตก บีบเส้นเสียง	กลาง-ตก บีบเส้นเสียง

วรรณยุกต์ที่ 1 สัญลักษณ์กลางค่อนข้างต่ำ-ขึ้น ซึ่งเป็นไปในทิศทางเดียวกับ สัญลักษณ์ของหน่วยเสียงวรรณยุกต์ที่ 1 ของกลุ่มผู้บอกภาษาวัยกลางคน (45-55 ปี) และวัยสูงอายุ (65 ปีขึ้นไป) ในงานวิจัยของสมทรงบุรุษพัฒน์ (2556) ที่เก็บข้อมูลที่ตำบลห้วยท่าช้าง อำเภอเขาชัยยอดและตำบลยางหย่อง อำเภอท่ายาง จังหวัดเพชรบุรี

วรรณยุกต์ที่ 2 สัญลักษณ์กลางค่อนข้างต่ำ-ขึ้น-ตก เป็นไปในทิศทางเดียวกับสัญลักษณ์ของหน่วยเสียงวรรณยุกต์ที่ 2 ของงานวิจัยของสมทรง บุรุษพัฒน์ (2556) ที่มีการใช้สัญลักษณ์กลางต่ำขึ้นตกในกลุ่มผู้บอกภาษาวัยกลางคนและวัยสูงอายุ นอกจากนี้สัญลักษณ์ขึ้นตกของหน่วยเสียงวรรณยุกต์ที่ 2 ของงานวิจัยนี้ยังมีสัญลักษณ์คล้ายคลึงกับงานวิจัยของ Maneewong (1987) ซึ่งมีสัญลักษณ์กลางขึ้นตกและงานวิจัยของสุนทรรัตน์ แสงงาม (2549) ที่มีสัญลักษณ์ต่ำ-ขึ้น-ตก หากแต่แตกต่างกันที่จุดเริ่มต้นของระดับเสียงวรรณยุกต์

วรรณยุกต์ที่ 3 สัญลักษณ์กลางค่อนข้างต่ำ-ขึ้นสูง เป็นไปในทิศทางเดียวกับ สัญลักษณ์ของหน่วยเสียงวรรณยุกต์ที่ 3 ในงานวิจัยของ Maneewong (1987) ที่มีสัญลักษณ์กลางต่ำขึ้นสูง [25]

งานวิจัยของอรพันธ์ อุณากรสวัสดิ์ (2536) ที่มีสัทลักษณะต่ำขึ้น [24] และงานวิจัยของสุนทรรัตน์ แสงงาม (2549) ที่มีสัทลักษณะต่ำขึ้นเช่นเดียวกัน ซึ่งทั้ง 3 งานวิจัยเก็บข้อมูลในพื้นที่อำเภอเขาย้อยทั้งสิ้น

วรรณยุกต์ที่ 4 สัทลักษณะกลางระดับ เป็นไปในทิศทางเดียวกับสัทลักษณะของหน่วยเสียงวรรณยุกต์ที่ 4 ในงานวิจัยของอรพันธ์ อุณากรสวัสดิ์ (2536) L-Thongkum (2002) สุนทรรัตน์ แสงงาม (2549) และสมทรง บุรุษพัฒน์ (2556) ยกเว้นงานวิจัยของ Maneewong (1987) ที่มีสัทลักษณะของหน่วยเสียงวรรณยุกต์ที่ 4 เป็นสัทลักษณะกลางขึ้นตก

วรรณยุกต์ที่ 5 สัทลักษณะกลางค่อนข้างต่ำ-ตก บีบเส้นเสียง เป็นไปในทิศทางเดียวกับสัทลักษณะของหน่วยเสียงวรรณยุกต์ที่ 5 ในงานวิจัยของสมทรง บุรุษพัฒน์ (2556) ซึ่งเป็นที่น่าสังเกตว่าสัทลักษณะของหน่วยเสียงวรรณยุกต์ที่ 5 ในงานวิจัยนี้ ผู้บอกภาษาไทยไซ่งในทุกอำเภอของจังหวัดเพชรบุรี ยังคงมีการรักษาสัทลักษณะการบีบเส้นเสียงในตอนท้ายของการออกเสียงคำในวรรณยุกต์ C123 ได้เป็นอย่างดี ซึ่งสัทลักษณะของการบีบเส้นเสียงที่ปรากฏนี้ยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ Maneewong (1987) ที่มีสัทลักษณะกลางระดับ บีบเส้นเสียง และงานวิจัยของ L-Thongkum (2002) ที่มีสัทลักษณะกลางตก บีบเส้นเสียง

วรรณยุกต์ที่ 6 สัทลักษณะกลาง-ตก บีบเส้นเสียง เป็นไปในทิศทางเดียวกับสัทลักษณะของหน่วยเสียงวรรณยุกต์ที่ 6 ในงานวิจัยสมทรง บุรุษพัฒน์ (2556) ซึ่งจะเห็นได้ว่าผู้บอกภาษาไทยไซ่งในทุกอำเภอของจังหวัดเพชรบุรียังคงรักษาสัทลักษณะการบีบเส้นเสียงในตอนท้ายของการออกเสียงคำในวรรณยุกต์ C4 ได้เป็นอย่างดีเช่นเดียวกับในวรรณยุกต์ C123 และถ้าหากเปรียบเทียบสัทลักษณะของหน่วยเสียงวรรณยุกต์ที่ 6 C4 กับงานวิจัยในอดีตที่ศึกษาระบบเสียงวรรณยุกต์ภาษาไทยไซ่ง จังหวัดเพชรบุรีแล้วจะพบว่าสัทลักษณะการบีบเส้นเสียงในวรรณยุกต์ C4 มีปรากฏเพียงในงานวิจัยของสมทรง บุรุษพัฒน์เท่านั้น

5.2 การวิเคราะห์เปรียบเทียบระบบเสียงวรรณยุกต์ภาษาไทยฝั่ง จังหวัดเพชรบุรีกับภาษาไทยดำ ประเทศเวียดนาม

ภาพที่ 7 เปรียบเทียบวรรณยุกต์ภาษาไทยฝั่ง จังหวัดเพชรบุรีกับภาษาไทยดำ ประเทศเวียดนาม

วรรณยุกต์ ถิ่น	ภาษาไทยฝั่ง จังหวัดเพชรบุรี	ภาษาไทยดำ ประเทศเวียดนาม
วรรณยุกต์ 1 A123	ขึ้น	ระดับ
วรรณยุกต์ 2 A4	ขึ้นตก	ระดับ
วรรณยุกต์ 3 B123	ขึ้น	ขึ้น
วรรณยุกต์ 4 B4	ระดับ	ระดับ
วรรณยุกต์ 5 C123	ตก บีบเส้นเสียง	ตก บีบเส้นเสียง
วรรณยุกต์ 6 C4	ตก บีบเส้นเสียง	ตก บีบเส้นเสียง

จากการเปรียบเทียบระบบวรรณยุกต์ภาษาไทยฝั่ง จังหวัดเพชรบุรีในงานวิจัยนี้กับงานวิจัยภาษาไทยดำ ประเทศเวียดนามทั้ง 4 งานพบว่าภาษาไทยฝั่งและภาษาไทยดำมีระบบเสียงวรรณยุกต์ที่เป็นไปในทิศทางเดียวกัน กล่าวคือ ทั้งสองภาษามีวรรณยุกต์ 6 วรรณยุกต์เท่ากัน และมีการแยกเสียงรวมเสียงแบบ ABCD123-4 เช่นเดียวกัน อย่างไรก็ตามหากพิจารณาถึงสัทลักษณะของเสียงวรรณยุกต์ของภาษาไทยฝั่งและภาษาไทยดำพบว่าทั้งสองภาษามีสัทลักษณะของเสียงวรรณยุกต์ที่เป็นรูปแบบเหมือนและแตกต่างกัน สัทลักษณะของเสียงวรรณยุกต์ที่เหมือนกัน ได้แก่ สัทลักษณะของเสียงวรรณยุกต์ B123 ที่เป็นสัทลักษณะขึ้น วรรณยุกต์ B4 เป็นสัทลักษณะระดับ และวรรณยุกต์ C4 เป็นสัทลักษณะตก และมีการบีบเส้นเสียงในตอนท้าย ส่วนสัทลักษณะของเสียงวรรณยุกต์ภาษาไทยฝั่งที่แตกต่างจากภาษาไทยดำนั้น เห็นได้ชัดจากวรรณยุกต์ A123 และ A4 กล่าวคือ สัทลักษณะของเสียงวรรณยุกต์ A123 ของภาษาไทยฝั่งมีการเปลี่ยนแปลงสัทลักษณะของวรรณยุกต์ระดับในภาษาไทยดำมาเป็นวรรณยุกต์ขึ้น และวรรณยุกต์ A4 ในภาษาไทยดำที่เป็นวรรณยุกต์ระดับเปลี่ยนมาเป็นวรรณยุกต์ขึ้นตกในภาษาไทยฝั่ง การเปลี่ยนแปลงสัทลักษณะของเสียงวรรณยุกต์ A123 และ A4 ในภาษาไทยฝั่งที่เกิดขึ้นนี้อาจเกิดจากปัจจัยการสัมผัสภาษา (language contact) โดย สมทรง บุรุษพัฒน์ (2556) ได้ตั้งข้อสันนิษฐานว่าภาษาไทยฝั่งในประเทศไทย (รวมถึงภาษาไทยฝั่ง จังหวัดเพชรบุรี) และภาษาไทยดำ ประเทศเวียดนามอาจเป็นภาษาคนละถิ่นหรือเป็นภาษาถิ่นเดียวกัน แต่การเปลี่ยนแปลงสัทลักษณะของเสียงวรรณยุกต์ภาษาไทยฝั่งอาจเกิดจากอิทธิพลของภาษาไทยมาตรฐาน ซึ่งวรรณยุกต์ A123 เป็นวรรณยุกต์ขึ้น (rising) หรืออาจได้รับอิทธิพลจากภาษาลาวถิ่นใดถิ่นหนึ่ง ดังที่พิณรัตน์ อัครวัฒน์กุล (2546) พบว่าภาษาลาวหลายถิ่น เช่น ภาษาลาวถิ่นเลยและลาวถิ่นเวียงจันทน์มีสัทลักษณะวรรณยุกต์ A1 เป็นเสียงขึ้น และสัทลักษณะวรรณยุกต์ A234 เป็นเสียงขึ้น

ตก (humped tone) ซึ่งเป็นสัทลักษณะที่เป็นไปในทิศทางเดียวกับสัทลักษณะของเสียงวรรณยุกต์ A123 และ A4 ของภาษาไทยถิ่น จังหวัดเพชรบุรี และภาษาไทยถิ่นอื่น ๆ ในประเทศไทยด้วยเช่นกัน (สมทอง บุรุษพัฒน์, 2556: 38)

VACANA JOURNAL

เอกสารอ้างอิง

ภาษาไทย

- พิณรัตน์ อัครวัฒน์กุล. (2546). *การเปลี่ยนแปลงของวรรณยุกต์: กรณีศึกษาภาษา
กลุ่มลาว*. (วิทยานิพนธ์อักษรศาสตรดุษฎีบัณฑิต). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ม.ศรีบุษรา (นามแฝง). (2522). *ไทยดำรำพัน*. กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์บรรณกิจ.
- ศุจินัฐ จิตวิริยนนท์ (2557). การปรับค่าความถี่มูลฐานโดยการแปลงค่าเฮิร์ตเป็นเซมิโตน: แนวทางในการ
เสนอผลการวิเคราะห์วรรณยุกต์. *The Journal: Journal of the Faculty of Arts*. (8)2, 19-46.
- สมทรง บุรุษพัฒน์. (2540). *สารานุกรมกลุ่มชาติพันธุ์: ไทยโซ่ง*. นครปฐม: สถาบันวิจัยภาษาและ
วัฒนธรรมเพื่อพัฒนาชนบท มหาวิทยาลัยมหิดล.
- สมทรง บุรุษพัฒน์และคณะ. (2554). *การใช้ภาษาทัศนคติต่อภาษา และการท่องเที่ยวเชิงชาติพันธุ์ของ
กลุ่มชาติพันธุ์ในภูมิภาคตะวันตกของประเทศไทย*. กรุงเทพมหานคร: บริษัทสร้างสื่อจำกัด.
- สมทรง บุรุษพัฒน์. (2556). *การแปรและการเปลี่ยนแปลงเสียงในภาษาไทยโซ่ง*. สงขลา: โรงพิมพ์การ.
- สมบูรณ์ แก่นตะเคียน. (2525). *สมุดเพชรบุรี ๒๕๒๕*. กรุงเทพมหานคร: โรงพิมพ์เรือนแก้วการพิมพ์.
- สุมิตร ปิติพัฒน์, บัณฑกร อ่อนคำ และพูนสุข ธรรมมาภิมุข. (2521). *ลาวโซ่ง: รายงานการวิจัย*.
กรุงเทพมหานคร: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- สุนทรินทร์ แสงงาม. (2549). *การแปรคำศัพท์และวรรณยุกต์ตามกลุ่มอายุและทัศนคติต่อภาษาโซ่ง (ไทดำ)
ที่พูดในอำเภอเขาย้อย จังหวัดเพชรบุรี*. (วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต). จุฬาลงกรณ์
มหาวิทยาลัย.
- อรพันธ์ อุณากรสวัสดิ์. (2536). *ศึกษาเปรียบเทียบระบบเสียงผู้ไทกับภาษาลาวโซ่ง*. (วิทยานิพนธ์ปริญญา
มหาบัณฑิต). มหาวิทยาลัยศิลปากร.

ภาษาอังกฤษ

- Gedney, W. J. (1964). A comparative sketch of White, Black and Red Tai. *The Social
Science Review*. Special number. 14, 1-47.

- Gedney, W. J. (1972). A checklist for determining tones in Tai dialects. In M.E. Smith (Ed.), *Studies in Linguistics in Honor of George L. Trager* (pp. 423-437). The Hague: Mouton.
- Fippinger, J. and Fippinger, D. (1974). Black Tai phoneme, with reference to White Tai. *Anthropological Linguistics*. 12.3, 83-95.
- Li, F. K. (1960). A Tentative Classification of Tai Dialects. In S. Diamond (Ed.), *Culture in History Essay in Honor of Paul Radin* (pp. 951-959). New York: Columbia University Press.
- L-Thongkum, T. (2002). *Old Tai Dam (Black Tai) and The Meanings of Ambiguous Words in Modern Thai Elaborate Expressions*. Paper presented at the 12th Annual Conference of the Southeast Asian Linguistics Society (SEALS XII), Northern Illinois University, DeKalb.
- Maneewong, O. (1987). *A Comparative Phonological Study of Lao Song in Petchaburi and Nakhon Pathom Provinces*. (Master's Thesis). Mahidol University.
- Thomason, S. (2001). *Language Contact*. Edinburg: Edinburg University Press.

The Use of Filled Pauses in Monologue by Thai Learners of English with Different English Language Proficiency Levels

Jiraporn Pletikosa¹

Sorabud Rungrojsuwan²

บทคัดย่อ

งานวิจัยนี้มีจุดประสงค์เพื่อศึกษาและเปรียบเทียบประเภท ตำแหน่ง และหน้าที่ของคำเติมช่วงเงียบที่ปรากฏในการพูดบรรยายเดี่ยว โดยศึกษาในกลุ่มผู้พูดที่ใช้ภาษาอังกฤษในระดับอิสระและระดับพื้นฐาน ข้อมูลของคำเติมช่วงเงียบได้วิเคราะห์จากการพูดเล่าเรื่องตามหัวข้อที่กำหนด จากผลการศึกษาพบว่าผู้พูดในกลุ่มที่ใช้ภาษาอังกฤษในระดับพื้นฐาน ใช้คำเติมช่วงเงียบที่เป็นเสียงในอัตราที่สูง ในขณะที่ผู้พูดในระดับอิสระ ในเรื่องตำแหน่งปรากฏพบว่า คำเติมช่วงเงียบปรากฏทั้งที่ขอบเขตตอนพากย์และภายในตอนพากย์ นอกจากนี้ยังพบว่าคำเติมช่วงเงียบส่วนใหญ่ถูกใช้ในการเรียบเรียงคำพูด

คำสำคัญ: คำเติมช่วงเงียบ ระดับความสามารถทางภาษาอังกฤษ ทักษะการพูด

Abstract

This research study was set out to compare filled pauses used in spontaneous speech by Thai learners of English with independent and basic user levels of English language proficiency in terms of types, distributions and functions. The data consisted of filled pauses produced in spontaneous speech. The results show that non-lexical filled pauses were produced most frequency among the speakers with basic user level, while lexical filled pauses in English were used oftentimes by the independent user group. The distributions of filled pauses were found both before and within clauses. Throughout this study, a major function of filled pauses was organization.

Keywords: Filled pauses, English language proficiency levels, Speaking skill

¹ M.A. Student, Master Degree in English for Professional Development, School of Liberal Arts, Mae Fah Luang University

² Associate Professor of Linguistics, School of Liberal Arts, Mae Fah Luang University, Thesis Advisor.

1. Introduction

Fluency is an important skill needed in study of English language. Fluency had been defined as the automaticity in processing speech (Lekwilai, 2014) and the capacity to speak smoothly and flow (Brumfit, 1979; Shen, 2013; Yuan, 2014). During speech, the English learners are different from the native speakers in terms of fluency. In general, speech produced by native speakers of English is fluent because they were born speaking the language (Gao, 2001; Mendis, 2015). The study conducted by Guz (2015) on the relationship between the first language (L1) and the second language (L2) speech fluency in Polish learners of English found that their performances in L2 speech is slow and disturbed by filled pauses and silent pauses in comparison to L1. Guz (2015) pointed out that the non-native speakers of English are likely to produce disfluency such as filled pauses while speaking English.

In continuous speech, people pause in order to breathe or to think about what they are going to say, resulting in a filled pause. Filled pauses are pointed out by many scholars as speech devices which assist the speakers to plan their speech, to organize appropriate words to say as well as to maintain the floor during utterance (Watanabe & Ishi, 2000; Benus, 2013). Panichkul (2003) stated that the processing of pauses or filled pauses are natural and appear in all languages. Maclay and Osgood (1959) pointed out that filled pauses are produced as a 'conversational ball' which help the speakers to take control of the floor and at the same time to organize thoughts or ideas in speech. If the speakers pause for too long during speech, they are likely to lose control of discussion to another speaker. Thus, filled pauses were used as a signal that the speakers just paused to think, but had not finish talking.

Rose (1998) pointed out that there are two types of filled pauses which occurred in speaking; they are non-lexical filled pauses (filler sounds) and lexical filled pauses (filler words). Non-lexical filled pauses are non-verbal utterances such as "Ah", "Uh", "Um", "Oh". Lexical filled pauses are words such as "You know", "I mean", "Okay" and so on. Filled pauses occur in everyday speech, but they have no semantic meaning in a sentence (Spieler, 2015). Erard (2004) pointed out that filled pauses can be seen used in other languages. He stated that people from different countries have filled pauses in their own language. For instances, "Este" in Spanish, "Ano", "Eto" and "E" in Japanese. The distribution of filled pauses found by previous

studies occurred at syntactic boundaries (e.g., before clause, before phrase) and at non-syntactic boundary (i.e., within clause) (Boomer, 1965; Cook, 1971; Cook, Smith & Lalljee, 1974; Watanabe & Ishi, 2000; Panichkul, 2003; Watanabe, Den, Hirose & Minematsu, 2004). The speakers producing filled pauses before clauses are likely organizing a large unit of their speech, while filled pauses occurring within clauses may indicate that the speakers are organizing a small unit in speech, or to introduce and correct utterance.

Whenever the speakers are concerned with their utterances or talk about difficult topics, they seem to expand the number of filled pauses (Rochester, 1973). The overuse of filled pauses in speech might indicate the speakers' lack of English knowledge and low level of English language proficiency (Lauttamus, Nerbonne & Wiersma, 2010). Filled pauses are an important factor in evaluating speech fluency as they can be an indicator of proficiency level in the L2 (Iwashita, Brown, McNamara & O'Hagan, 2008).

Therefore, the production of filled pauses (lexical or non-lexical) in speech may attest to speakers' English language proficiency level. This study has been conducted to compare filled pauses used among speakers with independent and basic user level in terms of types, distributions and functions of filled pauses. To achieve the study on comparing the production of filled pauses, the present study hypothesized the following points.

1. The number of filled pauses is expected to be higher in the group with basic user level than the group with independent user level of English language proficiency.
2. The Thai learners of English in the independent user group are likely to produce lexical filled pauses more frequently than non-lexical filled pauses compared to the basic user group.
3. Filled pauses produced by the Thai learners of English in the independent user group will occur more before clauses than within clauses in comparison to the basic user group.
4. The Thai learners of English in the basic user group will produce filled pauses as correction more than the independent user group.

2. Research Objectives

The present study aims to compare types, distributions and functions of filled pauses produced by students with different levels of English language proficiency.

3. Research Questions

The main research questions are as follows:

- Which filled pauses (lexical and non-lexical) are likely to be produced most frequently among Thai learners of English with independent and basic user level of English language proficiency?
- What are the distributions and functions of filled pauses in speakers with different level of English language proficiency?

4. Methodology

In this study, IELTSs practice test by British Council was employed in order to select qualifying participants. The IELTSs results in each overall band score were converted to align with the Common European Framework of Reference (CEFR) in order to determine independent and basic users. The participants who have IELTSs band scores with 5.5 or higher were grouped as independent users while participants with scores of 4.0 or lower were allocated to basic user group. The participants with band scores 4.5 – 5.0 were left out in order to establish a recognizable separation of skill level between the two groups. The selected participants were twenty Thai students who are attending Mae Fah Luang University at the undergraduate level. Ten students were categorized in independent user group and another ten student were grouped in basic user group.

Questions during a face-to-face interview were used as an instrument to collect filled pauses data in spontaneous speech produced by the participants. The interview topics were composed of talking about oneself, talking about a movie that they liked and reasons why, something that has made them really happy and the reasons why they chose to study at Mae Fah Luang University. Each participant was asked to describe the same topics in face-to-face

interview. Before starting the face-to-face interview, the participants were informed about the interview topics as well as the guidelines on what they could talk about in order to elicit long length of speech. This step was necessary as some participants initially kept quiet or had no idea about what to say. The voice recording was processed during the face-to-face interview.

4.1 Data Analysis

The participants' voice recordings in face-to-face interview were transcribed into text for analysis of filled pauses data in terms of types, distributions and functions.

4.1.1 The Analysis of Filled Pause Types in Spontaneous Speech

After the voice recordings were transcribed, both types of filled pauses (non-lexical and lexical) produced in spontaneous speech were marked. The sorting of filled pauses in this study consists of sound in non-lexical filled pauses (e.g., "Ah", "Uh", "Um", "Hmm", "Aha") and lexical filled pauses in English ("Yes", "Yeah", "Okay", "Like", "I mean", "How to say"), and Thai (e.g., "Baeb" (แบ็บ), "Laew" (แล้ว), "Eoey" (เออีย)). Lexical filled pauses both in English and Thai can be interpreted as overlapping with discourse markers. However, the present study found the use of lexical filled pauses distinguished from discourse markers. Throughout the present study, lexical filled pauses in English and Thai were used with purpose in order to fill pauses in monologue speech. This differs from the use of discourse markers because lexical filled pauses were used anywhere in the stream of speech which indicated hesitation or buying time while thinking of what to say next. While, the use of discourse markers shows that the speakers negotiate their thoughts in conversation or signal their laziness and carelessness in speech (Swerts, 1998; Erten, 2014). To clarify the analysis of filled pause types, some examples are illustrated below.

(1) [Ah] [The movie that I like] // [I like cartoon.] [It's name Lion King]

(2) [Yeah] // [My favorite thing is music]

(3) [We travel [Eoey] // we // go to the Disneyland]

Examples (1) - (3) illustrate both non-lexical and lexical filled pauses produced in spontaneous speech by Thai learners of English with a different level of English language proficiency. Example (1) shows that the speaker produced non-lexical filled pause sounds "Ah"

in order to fill the pause in utterance. Examples (2) and (3) illustrate that the speakers produced lexical filled pauses which are English words ("Yeah") and Thai ("Eoey" เอ๋อ) in their speech.

4.1.2 The Analysis of Filled Pause Distributions in Spontaneous Speech

The distributions of filled pauses were analyzed based on content and where filled pauses occur at syntactic positions in monologue speech as proposed by Panichkul (2003). They are filled pauses at syntactic boundaries (e.g., clauses boundaries, before phrases) and non-syntactic boundary (i.e., within clauses). In this study, the distributions of filled pauses were located with regard to overall structure and the content. The analysis of the level on which filled pauses occur was proceeded, e.g., at clauses, phrases and within clauses. However, clauses were determined as the larger unit as mentioned in Panichkul (2003). In this study, the unit of clause was considered as consisting of subject and predicate. In previous studies, the cooperation of silent pauses in front of filled pauses in a position before clauses, before phrases were considered as before syntactic boundaries (Swerts, Wichmann & Beun, 1996; Sook Ahn, Lancker-Sidtis & Sidtis, 2014). The symbol (//) in examples taken from the voice recorded transcription indicate the silent pause or unfilled pause produced in monologue speech by Thai learners of English. The analysis of filled pause distributed before clauses are illustrated in the following examples.

(4) [I like cartoon] [It's name Lion King] // [Yeah] [I watch it many many times since I was young]

(5) [Ah] // [There are many things that make me happy,] [but // the recent... the recently // Ah last two months I went to Australia.] [So, it's the best time of my life.]

(6) [Ah] [The movie, // I like Shawshank Redemption]

Examples (4) - (6) exhibit distributions of filled pauses before clauses. The speakers produced filled pauses at this position when starting a new clause. Example (4) shows the co-occurrence of silent pause with filled pause which is consistent with previously mentioned studies. The present study also discloses that speakers sometimes began a clause with a filled pause followed by a silent pause as illustrated in example (5) or without a silent pause in

example (6). Filled pauses are also produced without a silent pause between two clauses. This occurrence is considered as a position between clauses as illustrated in example (7) below.

(7) [Now, I'm studying // *Ah* in school of nursing] [*Yes*] [and my favorite subject is biology]

Example (7) displays filled pauses in a position between clauses. There is a filled pause produced without a silent pause located between clauses. In present study, filled pause was also found in position before phrase as shown in example (8).

(8) [I... I like W] [It's just *Ah* drama Korean] // [*Um*] [How many time?] *Uh* // [More than more than ten times]

Example (8) shows filled pause occurrence before phrase. In this position, filled pause is distributed before a noun phrase. Moreover, the distributions of filled pauses in syntactic positions were not only found before clause, but between clauses, before phrase, and also after clause as shown in example (9).

(9) [While, I'm eating I feel really really happy // and after eating I feel really really happy,] [but // *Yeah* I don't know why too,] [but it could be anything could be the dessert or meal anything just eating] // [*Yeah*]

Example (9) shows a filled pause distributed in a position after clause. Filled pause at this position occurred when the speakers completed a clause. In the present study, the distributions of filled pauses were also found at non-syntactic boundary, i.e., within clause as illustrated in example (10).

(10) [I like to read [*Ah*] cartoon book]

Example (10) demonstrates a filled pause distributed within a clause. Filled pause occurring at this position can be located anywhere within a clause area which is categorized as within clause.

4.1.3 The Analysis of Filled pause Functions and distributions in Spontaneous Speech

Panichkul (2003) and Benus (2013) had pointed out that filled pauses occurring at clause boundaries and within clauses indicate that the speaker organized speech as large and small units, respectively. Filled pauses function as correction when the speaker produced wrong words or uncompleted clause then abandon it and reproduced a new clause. Benus (2013) also proposed that filled pauses function as introduction when the speaker produced them to signal that the upcoming information is worth paying attention to. In the present study, filled pauses occurring after clauses in did not find accordant to any functions mentioned in the previous studies above. During this study filled pauses occurring after clauses were lexical filled pauses “Yes” and “Yeah”. Castro (2009) explained that “Yes” and “Yeah” were used in dialogue to help the speakers confirm or express understanding. Since filled pauses data in the present study were collected in monologues speech, filled pauses “Yes” and “Yeah” were considered as the speakers’ confirmation of their own understanding. The functions and distributions shown in Table 1, proposed by Panichkul (2003) and Benus (2013) are used as research tools in this study.

Function		Distribution
Organization (Panichkul, 2003; Benus, 2013)	Filled pauses as organizing speech or recalling words	- Between clauses - Before clause - Before phrase - Within clause
Correction (Panichkul, 2003)	Filled pauses as correcting the mistakes in speech	- Within clause
Introduction (Benus, 2013)	Filled pauses as introducer	- Within clause
Confirmation (Castro, 2009)	Filled pauses as confirming understand	- After clause

Table 1. Functions and Distributions of Filled Pauses Proposed by Previous Studies (Panichkul, 2003, Castro, 2009; Benus, 2013)

Table 1 displays distributions and functions proposed by Panichkul (2003), Castro (2009) and Benus (2013) are used as research tools to analyze functions of filled pauses in the present study. The analysis of filled pauses functions is dependent on distributions in which the filled pauses are produced. For instance, filled pauses distributed to syntactic position (e.g., between clauses, before clause, before phrase) indicate that speaker is organizing the speech.

Filled pauses occurring after clauses were defined as confirmation, with speakers employing them in order to confirm their statement or understanding. Filled pauses within clauses were categorized as organization, correction or introduction. Filled pauses were produced within clauses as organization when the speakers planned a small unit in utterance in order to keep the speech going. Filled pauses were also produced within clauses with the speakers' purpose to correct mistakes made in speech as well as introduction of a topic before continuous speech.

5. Results

In this study, both types of filled pauses (non-lexical and lexical) were produced in spontaneous speech among the speakers in the dependent and basic user groups. The number of each type of filled pauses produced are illustrated in Table 2.

Types	Filled Pauses	Independent User Group	Total	Basic User Group	Total
Non-lexical Filled Pauses	Ah	39	83	106	166
	Uh	15		23	
	Um	10		22	
	Hmm	19		13	
	Aha	-		2	
Lexical Filled Pauses	Yes	3	49	18	22
	Yeah	17		1	
	Okay	11		-	
	Like	11		1	
	Oh	2		1	
	How to say	3		1	
	I mean	2		-	
	Eoey (เออ)	3	7	3	5
	Laew (แล้ว)	-		1	
	Baeb (แป็บ)	4		1	
		Total	139	Total	193

Table 2. Types of Filled Pauses Produced by Independent User Group and Basic User Group.

Table 2 shows the comparison of types of filled pauses produced by participants in the independent and basic user group. The outcome illustrates that the non-lexical filled pauses produced among the speakers in the two groups are significantly different (83:166). As can be seen, the participants in the basic user group produced double amount of non-lexical filled pauses in their speech in comparison to the independent user group. On the other hand, the production of English lexical filled pauses appears more in the independent user group at 49 times, compared to 22 times in the basic user group. Thai lexical filled pauses were produced at a lesser rate among the speakers in both groups. It can be seen that lexical filled pauses in English were greater than lexical filled pauses in Thai (49:7 in independent user group and 22:5 in basic user group).

Throughout the study, participants produced non-lexical filled pauses "Ah", "Uh", "Um", "Hmm" and "Aha" with "Ah" occurring at the highest frequency among both groups. It was used 106 times by the basic user group and 39 times by independent user group. For instance, // [Ah] [I want to be a teacher]. English lexical filled pauses "Yes", "Yeah", "Okay", "Like", "Oh", "How to say" and "I mean" manifested during speech production among the speakers in both groups. "Yeah" was used oftentimes in the independent user group, i.e., // [and [Yeah] we are very happy], while "Yes" appeared the most frequently in the basic user group, i.e., [favorite thing [Yes] I love music].

The total number of filled pauses occurred the highest in the basic user group. In both groups, the production of lexical filled pauses appeared less than non-lexical filled pauses. Non-lexical filled pauses were used more among speakers in the basic user group than the independent user group. The outcome of the total amount of filled pauses production is consistent with hypothesis 1 which predicted that the number of filled pauses is expected to be higher in the basic user group than the independent user group. On the other hand, the results of lexical filled pauses produced in the independent user group are inconsistent with hypothesis 2 which assumed that the independent user group will produce lexical filled pauses more than non-lexical filled pauses compared to the basic user group. Even though the findings resulted with speakers in independent user group producing non-lexical filled pauses more than lexical filled pauses, their usage of lexical filled pauses in speech shows higher than the basic user

group. This indicates that the speakers in the independent user group had a better command of using the target language in comparison to the basic user group.

The number of filled pauses distributions and functions used among the speakers in both groups is illustrated in Table 3.

Functions	Distributions	Independent User	Total	Basic User	Total
Organization	Between clauses	-	117	10	169
	Before clause	75		81	
	Before phrase	1		2	
	Within clause	41		76	
Correction	Within clause	15	15	13	13
Introduction	Within clause	4	4	11	11
Confirmation	After clause	3	3	-	-
Total		139	139	193	193

Table 3. A Comparison of Functions and Distributions of Filled Pauses Produced Among the Speakers in the Independent and Basic User Groups.

Table 3 indicates that filled pauses functioning as organization at syntactic boundaries between the two groups are moderately different (117:169). Filled pauses occurred at syntactic boundaries between clauses, i.e., // [Now, I'm studying // [Ah] in School of Nursing] [Yes] [and my favorite subject is biology], before clause, i.e., // [Ah] [I have one sister] and before phrase, i.e., // [Um] [how many time]. The basic user group had the highest number of filled pauses occurring at syntactic positions as organization (169 out of 193 times). The speakers in the two groups produced filled pauses most frequently for organization, rather than correction and introduction.

Filled pauses as organization distributed before clauses were higher in the basic user group than the independent user group (81:75). Similarly, the distributions of filled pauses within clauses were higher in the basic user group in comparison to the independent user group (76:41). For instance, within clause (I chose [Ah] Titanic). Filled pauses distributed before phrases are similar among both groups. The occurrences of filled pauses within clause functioning as correction (my hobbic [Eoey] my hobby is watching Conan detective) were insignificantly higher in the independent user group than in the basic user group. Filled pauses

functioning as introduction (The movie [*Ah*] I like fantasy movie) was significantly higher in the basic user group (11:4).

Filled pauses occurring between clauses are only found in the basic user group. Filled pauses manifested at this position when the speakers produced a filled pause within clause to organize a small unit of speech for the following clause. For example, [she has teach [*Ah*] English] [*Yes*] [my class, [*Ah*] I have [*Ah*] learnt with her in Intensive English]. The production of filled pauses between clauses may indicate the speakers' limitation of lexical recall, resulting in usage of filled pauses in random positions in attempt to keep continuous speech. On the other hand, filled pauses with confirmation function appeared only a few times after clauses in the independent user group. For example, // [how the captain made the decision at the // last minute for the safety reason for all the passengers in the crew [*Uh*] in the cabin] [and they did the wrong thing] [*Yes*]. The example shows that the speaker produced a filled pause [*Yes*] after the last clause of the utterance to confirm the understanding to herself. It was explained by Castro (2009) that "Yes" was used to confirm understanding in dialogue speech. In the present study, the production of filled pauses occurred after clause in monologue speech, indicating confirmation of speaker's own understanding.

Overall, the number of filled pause distributions in the independent user group occurred more before clauses than within clauses. In contrast, the basic user group had a higher number of filled pauses distributed within clauses than before clauses. The outcome of filled pauses distributions is consistent with hypothesis 3, which assumed that the distributions of filled pauses in the independent user group will appear more often before clauses than within clauses compared to the basic user group.

The number of filled pauses produced as organization was the most frequent function during the study. The basic user group produced filled pauses as introduction more than the independent user group. On the other hand, the independent user group used filled pauses as correction more than the basic user group. This results of filled pauses functioning as correction did not support hypothesis 4, presuming that the speakers in the basic user group will produce filled pauses in order to correct speech more than the speakers in the independent user group.

6. Conclusion

This research study aims to explore the types of filled pauses produced among Thai learners of English with different levels of English language proficiency and to investigate distributions and functions of filled pauses in spontaneous speech.

Both lexical and non-lexical filled pauses were produced by speakers in the two groups. However, the production of non-lexical filled pauses show significantly higher among the speakers in the basic user group than in the independent user group. The production of English lexical filled pauses occurred more in the independent user group than the basic user group. The results show that filled pauses can be used to indicate English language proficiency levels. Rose (1998) pointed out that the use of lexical filled pauses in the target language sounds more native-like and indicates the speaker's fluency in speech. English lexical filled pauses were oftentimes produced by the speakers in the independent user group, indicating the speakers' command of the English language as they organize ideas into speech. These results can be seen supported by many previous studies which indicate that the speakers manifest their level of proficiency through ability to use the target language to fill pauses in their speech (Lauttamus, Nerbonne & Wiersma, 2010; Illiya, 2014; Cenoz, 2017). In contrast, the high number of non-lexical filled pauses production in the basic user group shows that the speakers had limited ability to use filled pauses in English. Thus, the speakers produced non-lexical filled pauses when encountering problems in speech because they are sounds which are easy to use. According to Lauttamus et al. (2010), Afriani (2014) and Erten (2014) the use of non-lexical filled pauses oftentimes indicates disfluency in speech as well as the speakers' limited knowledge of the target language. As can be seen, the use of lexical and non-lexical filled pauses in speech can be influenced by the proficiency levels in English language.

This outcome also reveals that even though the speakers use Thai language to communicate in daily life, when it comes to utter in English they have a tendency to produce non-lexical and English lexical filled pauses more than the type in Thai. The use of English lexical filled pauses may be considered as smooth and continuous speech by the listeners. At the same time, overuse of filled pauses might indicate that the speakers are disfluent in speech.

In terms of distributions, according to many previous studies, filled pauses tend to occur more frequently before clauses than other positions (Boomer, 1965; Cook, 1971; Cook, Smith & Lalljee, 1974; Watanabe & Ishi, 2000; Panichkul, 2003; Watanebe, Den, Hirose & Minematsu, 2004). Filled pauses produced before clauses are treated as organization for a large unit in speech, while within clauses are counted as planning a small unit of speech. In the present study, filled pauses occurred most frequently within and before clauses. In the basic user group, filled pauses occurred within clauses more than before clauses. While in the independent user group, filled pauses occurred before clauses more than within clauses. The speakers in the independent user group are more advanced in English language and they tend to have different distributions of filled pauses compared to the basic user group. They produced filled pauses to organize a large unit more than a small unit in speech. It was pointed out by Clark and Fox Tree (2002) that organizing speech before clauses is not simple because the speakers have to think of the message to deliver in the large unit in speech. The production of filled pauses in speech indicates the speakers' advance level in English language as well as capacity of processing filled pauses as native-like (Watanabe et al., 2005; Wu, 2008).

In the two groups, filled pauses occurred as organization both before clauses and within clauses more than any other position. The occurrences of filled pauses as organization in both groups are higher before clauses than within clauses. It indicates that even through the speakers in both groups had different levels of English language proficiency, they had a tendency to produce filled pauses before clause to organize the large unit of speech, rather than within clause to organize the small unit during the clause being processed.

References

- Benus, S. (2013). Cognitive aspects of communicating information with conversational fillers in Slovak. *4th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunications* (pp. 271-276). Budapest, Hungary.
- Boomer, D. S. (1965). Hesitation and grammatical encoding. *Language and Speech*, 8, 148-158.
- Brumfit, C. (1979). Notional syllabuses: A reassessment. *System*, 7(2), 111-116, doi:10.1016/0346-251X(79)90033-2

- Castro, C. (2009). The use and functions of discourse markers in EFL classroom interaction. *Profile* 11(1), 57-77.
- Clark, H., Fox Tree, J. (2002). Using uh and um in spontaneous speaking. *Cognition*, 84(2002), 73-111.
- Cook, M. (1971). The incident of filled pauses in relation to part of speech. *Language and Speech*, 14, 135-139
- Cook, M., Smith, J. & Lalljee, M. (1974). Filled pauses and syntactic complexity. *Language and Speech*, 17, 11-16.
- Erard, M. (2004, January 3). Think tank; just like, er, words, not, um, throwaways. *The New York Times*. Retrieved July 16, 2016, from http://www.nytimes.com/2004/01/03/arts/think-tank-just-like-er-words-not-um-throwaways.html?_r=0
- Erten, S. (2014, June). *Teaching English filler words and students' usage of them: A study conducted at Osmangazi University preparation school*. Paper presented at the 11th International Academic Conference, Reykjavik, Iceland.
- Gao, C. Z. (2001). Second language learning and the teaching of grammar. *Education*, 2, 326-336.
- Guz, E. (2015). Establishing the fluency gap between native and non-native-speech. *Research in Language*, 13(3), 230-246. doi:10.1515/rela-2015-0021
- Iwashita, N., Brown, A., McNamara, T., & O'Hagan, S. (2008). Assessed levels of second language speaking proficiency: How distinct?. *Applied Linguistics*, 29 (1). 24-49. doi:10.1093/applin/amm017
- Lauttamus, T., Neronne, J., & Wiersma, W. (2010). Filled pauses as evidence of L2 proficiency: Finnish Australians speaking English. *Bamberger Beiträge Zur Englischen Sprachwissenschaft*. Retrieved from <http://urd.let.rug.nl/nerbonne/papers/Filled-Pauses-Lauttamus-et-al-2009-Methods.pdf>
- Lekwilai, P. (2014). Reader's theater: An alternative tool to develop reading fluency among Thai EFL learners. *PASAA*. 48, pp.89-111.
- Maclay, H., & Osgood, C. (1959). Hesitation phenomena in spontaneous English speech. *Routledge Taylor & Francis Group*, 15(1), 19-44. doi:10.1080/00437956.1959.11659682
- Mendis, M. (2015). *How do you keep a balance between accuracy and fluency?*. Retrieved May 6, 2015, from <https://www.quora.com/How-do-you-keep-a-balance-between-accuracy-and-fluency>
- Panichkul, S. (2003). *An acoustic study of Thai pause fillers in relation to their syntactic positions in monologues*. Master's thesis. Chulalongkorn University, Bangkok, Thailand

- Rochester, S. R. (1973). The significance of pauses in spontaneous speech. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2(1), 51-81, doi:10.1007/BF01067111
- Rose, R. L. (1998). *The communicative value of filled pauses in spontaneous speech*. Master's thesis. University of Birmingham, Birmingham, United Kingdom.
- Shen, Y. (2013). Balancing accuracy and fluency in English classroom teaching to improve Chinese non-English majors' oral English ability. *Theory And Practice In Language Studies*, (5), 816. doi:10.4304/tpls.3.5.816-822
- Sook Ahn, j., Lancker-Sidtis, D. & Sidtis, J. (2014). Effects of deep brain stimulation on pausing during spontaneous speech in Parkinson's disease. *Journal of Medical Speech-Language Pathology*, 21(3), 179-186.
- Spieler, C. (2015). *Using awareness training to decrease nervous habits in public speaking*. Master's thesis, University of South Florida, America. Retrieved March 20, 2015, from <http://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6777&context=etd>
- Swert, M. (1998). Filled pauses as markers of discourse structure. *Journal of Pragmatics*, 30, pp.485-496.
- Swerts, M., Wichmann, A. & Beun, R. J. (1996, October). *Filled pauses as markers of discourse structure*. Paper presented at the 4th International Conference of the Spoken Language, ICSLP 96, Philadelphia, America.
- Watanabe, M. & Ishi, C. (2000, October). *The distribution of fillers in lectures in the Japanese language*, Paper presented at 6th International Conference on Spoken Language Processing, Beijing, China.
- What is Stuttering. (2015). *What is stuttering?*. Retrieved April 15, 2015, from <https://myhealth.alberta.ca/Alberta/Pages/what-is-stuttering.aspx>
- Watanabe, M., Den, Y., Hirose, K., Minematsu, N. (2004, October). *Clause types and filled pauses in Japanese spontaneous monologues*. Paper presented at 8th International Conference on Spoken Language Processing, Jeju Island, Korea.
- Wu, C. (2008). *Filled pauses in L2 Chinese: A comparison of native and non-native speakers*. Paper presented at the 20th North American Conference on Chinese Linguistics, Columbus, Ohio. Retrieved from https://naccl.osu.edu/sites/naccl.osu.edu/files/09_wu-ch.pdf
- Yuan, L. (2014). A case study of non-English majors' performance in Speak2Me virtual learning environment. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(2), 395-402. doi:10.4304/tpls.4.2.395-402

The L2 acquisition of the syntactic patterns that constrain the reference time of the epistemic modal complements

Peerapat Yangklang¹

Abstract

The role of L1 in the L2 acquisition has been studied widely. It has been argued to have negative and positive effects or transfers on the L2 acquisition. Positive transfer refers to the situation where the properties being learned are similar to those exist in their L1, and the learners consciously or unconsciously make use of the similarities, to think, analyze, compare and comprehend, and master the L2 eventually (Yu and Ren 2013:45). Negative transfer, on the other hand, refers to the situation where the structures of the two languages are distinctly different, and a relatively high frequency of errors occurs in the L2. This paper report positive transfer whereby L1 knowledge facilitates the L2 acquisition of the syntactic patterns which indicate reference time of the epistemic modal complement in English.

Through the path of the acquisition of the epistemic modality in English, a task the Thai learners of English have to encounter is to figure out which reference time interpretation is allowed for a certain syntactic pattern. To test whether the 28 Thai learners of English have acquired the syntactic patterns or not, a truth value judgment was used to illicit the L2 data. The L2 learners were asked to judge whether a certain temporal interpretation was possible for a syntactic pattern where '*may*', '*might*', '*will*', '*must*' co-occur with certain types of verb or not.

The results of the experiment show the L2 learners were more accurate in judging the temporal interpretations of modal statements where both present and future time references are possible than those where only a single interpretation. This suggests positive transfer in the acquisition of the epistemic modality in English by Thai learners of English.

Key words: epistemic modals, reference time of epistemic modal complement, positive transfer, adult L2 acquisition

¹ Ph.D, Faculty of Management Science Silpakorn University, email: yangklang_p@su.ac.th

บทคัดย่อ

มีการศึกษาบทบาทของภาษาแม่ต่อการเรียนรู้ภาษาที่สองอย่างมากมาย กล่าวกันว่า การถ่ายโอนของภาษาแม่มีบทบาทเชิงลบและบทบาทเชิงบวก การถ่ายโอนเชิงบวกหมายถึงสถานการณ์ที่ซึ่งคุณสมบัติของภาษาที่เรียนรู้นั้นมีความคล้ายคลึงกับคุณสมบัติในภาษาแม่ และผู้เรียนอาจใช้ประโยชน์จากความคล้ายคลึงนี้โดยอาจรู้ตัวหรือไม่รู้ตัวก็ได้เพื่อคิดวิเคราะห์เปรียบเทียบ ทำความเข้าใจจนเชี่ยวชาญภาษาที่ 2 ในที่สุด (Yu and Ren 2013:45) ขณะที่การถ่ายโอนเชิงลบหมายถึงสถานการณ์ที่โครงสร้างหรือคุณสมบัติของภาษาแม่และภาษาที่สองต่างกันอย่างสิ้นเชิงและก่อให้เกิดข้อผิดพลาดทางภาษามากมาย ในบทความนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อรายงานผลของการถ่ายโอนเชิงบวกที่ภาษาแม่ช่วยให้การเรียนรู้แบบทางวากยสัมพันธ์ที่บ่งชี้เวลาอ้างอิงของหน่วยเติมเต็มสภาวะมาลาในภาษาอังกฤษ

ในการเรียนรู้สภาวะมาลาในภาษาอังกฤษ ภาระกิจหนึ่งของผู้เรียนที่พูดภาษาไทยเป็นภาษาแม่ต้องเผชิญก็คือ การค้นหาและบ่งชี้ว่าแบบทางวากยสัมพันธ์ของหน่วยเติมเต็มสภาวะมาลาแบบใดมีความหมายเชิงเวลาอ้างอิงใด และเพื่อทดสอบว่าผู้เรียนที่พูดภาษาไทยเป็นภาษาแม่สามารถเรียนรู้แบบทางวากยสัมพันธ์ของหน่วยเติมเต็มสภาวะมาลาที่บ่งชี้เวลาอ้างอิงหรือไม่ ผู้วิจัยจึงได้ทำการทดลองโดยใช้แบบทดสอบการตัดสินใจความจริง โดยผู้ถูกทดสอบที่เป็นผู้พูดภาษาไทยเป็นภาษาแม่จำนวน 28 คนจะต้องตัดสินใจว่าแบบทางวากยสัมพันธ์ของหน่วยเติมเต็มสภาวะมาลาที่ประกอบด้วย 'may', 'might', 'will', 'must' และคำกริยาอื่นๆ สามารถใช้บอกเวลาสอดคล้องตามสถานการณ์ที่กำหนดให้หรือไม่

ผลการทดลองปรากฏว่าผู้เรียนภาษาที่สองสามารถตัดสินใจถูกต้องในกรณีที่แบบทางวากยสัมพันธ์สามารถบ่งบอกเวลาอ้างอิงได้ทั้งปัจจุบันและอนาคต มากกว่าในกรณีที่แบบทางวากยสัมพันธ์สามารถบ่งบอกเวลาอ้างอิงได้เพียงเวลาเดียว จึงชี้ให้เห็นว่ามีการถ่ายโอนเชิงบวกของภาษาแม่ในการเรียนรู้ของผู้เรียนภาษาที่ 2

คำสำคัญ กริยาสภาวะมาลา เวลาอ้างอิงของหน่วยเติมเต็ม การถ่ายโอนเชิงบวก การรู้ภาษาที่ 2 ของผู้ใหญ่

1. Introduction

The role of L1 in the L2 acquisition has been studied widely. The observance of L1 properties in the L2 grammar suggests the involvement of L1 knowledge i.e. L1 transfer in L2 acquisition. Accordingly, hypotheses concerning these issues were formulated e.g. Indirect Access (Vainikka and Young-Scholten 1994; Schwartz and Sprouse 1994, 1996; Eubank 1996). This position acknowledges the role of L1 and UG in L2 acquisition. It is argued that the initial state of L2 acquisition is L1 grammar. That is, L2 learners start off with their L1 grammar and adopt L1 parameter values in dealing with L2 input. As a result, L1 properties can be observed in L2 learners' interlanguage. If the L1 grammar fails to accommodate the L2 grammar, 'restructuring' or 'parameter resetting' may occur (White 2003: 61). The L2 grammar is then constrained by UG.

The L1 transfer has also been argued to have negative and positive effects on the L2 acquisition. Positive transfer refers to the situation where the properties being learned are similar to those exist in their L1, and the learners consciously or unconsciously make use of the similarities, to think, analyze, compare and comprehend, and master the L2 eventually (Yu and Ren 2013:45). Negative transfer, on the other hand, refers to the situation where the structures of the two languages are distinctly different, and it causes a relatively high frequency of errors occurs in the L2. The negative transfer is also known as L1 interference on an L2 (Dechert, 1983 and Ellis, 1997). Corder (1981) also states that differences between first and second languages may produce interference problems for L2 learners. Similarities, on the other hand, will probably contribute to facilitation of learning.

Negative transfer or L1 interference in L2 acquisition can be observed at various levels of language such as phonological, syntactic, and discourse levels. For example, at the level of pronunciation, Liu Runqing, & Wen Xu, (2006) found that the Chinese learners of English frequently mispronounced the English phonemes that do not exist in Chinese. In their study, for instance, most Chinese pronounce the word "thanks" incorrectly as /sæŋks/ instead of /θæŋks/, because there is no dental sound /θ/ in Chinese.

Yu and Ren (2013), on the other hand, take the positive transfer from Chinese (L1) to English (L2) as an example arguing that similarities can stimulate the positive transfer in the L2 acquisition of syntax, vocabulary and phonetics. Regarding the acquisition of L2 syntax, the similar sentence structures between L1 and L2 can accommodate the L2 learning. As for the acquisition of L2 vocabulary, similar ways to form words namely compound, conversion, affixation, sound-changing and abbreviation can help Chinese English learners remember and understand the new English words well. Regarding the phonetic similarities, Chinese Pinyin system and English phonetic symbols has many similarities, and they are helpful for Chinese students in grasping the L2 pronunciation correctly.

Although a number of research on the role of L1 transfer have widely received much attention, there seem to be a relatively small number of the investigation on the role of the L1 transfer in L2 acquisition of English by Thai speakers, particularly the ones that concern with the acquisition of the epistemic modality.

This paper aims to show the evidence of negative and positive effects of L1 on the acquisition of the syntactic pattern that constrain the reference time of the epistemic modal complements in English by Thai speakers.

2. Background

2.1 General characteristics of epistemic modals in Thai and English

Modal expressions are widely recognized to communicate two broad clusters of meanings: epistemic and deontic. Apart from these two clusters of modality, a third type of modality is often proposed, namely, dynamic modality.

Epistemic modality is concerned with speakers' assumption or assessment of possibilities. It indicates the degree of the speaker's confidence e.g. high or less, in the truth of the proposition expressed (Coates 1983: 18). In other words, it concerns an estimation of the likelihood that a certain state of affairs under consideration will occur, is occurring, or has occurred in the possible worlds (Nuyts 2001: 21).

Deontic is also known as 'Directives', where we try to get others to do things. This type of modality is concerned with necessity, unnecessary, obligation, prohibition, and permission (Palmer 2001:7).

Dynamic modality involves ability, intention, and willingness (Palmer, 1990, Hoyer 1997).

- | | |
|----------------------------------|-------------|
| (1) She must be John's daughter. | (epistemic) |
| (2) He must finish his homework. | (deontic) |
| (3) Tom can run very fast. | (dynamic) |

The epistemic modals in Thai and English, share some common characteristics. That is the epistemic modals in Thai and English are not complete verbs themselves. They select non-finite verbs as their complements (Yangklang (2011: 34). In addition, they take viewpoint aspect² e.g. perfective and imperfective aspect as their complements (van Gelderen (2003: 32). This is one of the properties that distinguish epistemic from deontic modals in English.

- | | |
|---|-------------|
| (4) He must have read that letter. | (epistemic) |
| (5) He must be looking for that letter. | (epistemic) |
| (6) He must read that letter. | (deontic) |
| (7) He must look for that letter. | (deontic) |

We notice that sentences (4) and (5) have epistemic readings because the verbs in the complement have perfective and imperfective aspects respectively. However, sentences (6) and (7) have deontic readings due to the absence of the perfective HAVE + -EN and the progressive BE + -ING markers.

² Smith (1983) makes a distinction between lexical aspect (or situational aspect) and grammatical aspect (or viewpoint aspect). According to him, situational aspect concerns the internal temporal character (i.e. *Aktionsart*) of an event expressed by a verb. In other words, it is the inherent temporal properties of a verb, which characterizes whether a situation has a temporal boundary or an end result. Viewpoint aspect, on the other hand, concerns the perspective taken on a situation by relating it to a reference point. In other words it is the perspective adopted by the speaker in viewing a situation described in a sentence e.g. ongoing (progressive/imperfective) or completed (perfective).

In Thai, apart from context, viewpoint aspect plays a crucial role in distinguishing between epistemic and deontic modals (Yangklang 2011: 35). That is, epistemic modals may take perfective or imperfective aspect as their complement, while deontic modals do not. When the aspect markers like *lææw*⁴ 'already', *khəəj*¹ 'used to, ever', *juu*² 'to stay/IMP' and *kam¹laŋ¹* (progressive) occur in modal complements, the modals will only have an epistemic reading as illustrated in (8) and (9).

(8) dæŋ¹ tɔɔŋ³ ʔaan² naŋ⁵sɯw⁵ lææw⁴ (epistemic)
 Dang must read book PERF
 'Dang must have read the book'

(9) dæŋ¹ tɔɔŋ³ kam¹laŋ¹ ʔaan² naŋ⁵sɯw⁵ (epistemic)
 Dang must PROG read book
 'Dang must be reading the book'

In summary, we have seen so far the similarities between epistemic modals in English and Thai. That is situational aspect plays a crucial role in distinguishing epistemic modality from deontic modality in Thai and English.

2.2 The reference time of the epistemic modal complements

Stowell (2004: 481), on the other hand, argues that the epistemic modals behave like present-tense verbs because they are situated in the deictic present time/tense. In other words, the time of the epistemic modal is claimed to be simultaneous to the speech time. Therefore it is impossible for epistemic modals to express a real past reading (Guéron, 2008: 144). Consequently, they do not exhibit any morphological present/past alternation.

Although epistemic modals lack future-shift or past-shift of evaluation time, we can see a shift of reference time of the modal verbal complement (Drubig 2001: 16). The non-finite verbal complement of epistemic modals may have present time reference, future reference time or past time reference. Demirdarçhe and Uribe-Etxebarria (2008: 92) point out that the reference

time of the epistemic modal complement in English is sensitive to lexical aspect or certain types of verbs. In other words, the situational aspect or the verb type in the complement determines particular reference time of an individual epistemic modal. For example when the verbal complement of an epistemic modal is a stative predicate, which has imperfective aspect, the reference time of the situation can be construed as either present or future as in (10).

(10) Amina may/might/could/should be in Ottawa (now/tomorrow)

I shall call such linguistic structures ‘syntactic patterns’ that indicate the reference time of the modal complement. The combination of a certain modal and a certain type of verbal complement in this case yields a certain reference time of the modal complement. It cannot be derived from either the modal or the verbal complement itself. In other words, the reference time of the modal complement results from the interplay between inherent semantic properties and aspectual properties of the verbal complement.

Unlike English, the reference time of the modal complement in Thai is unpredictable regardless of the types or the lexical aspect of the verb. The reference time of the modal complement in Thai is indicated by the temporal adverbial, or the context, as shown below.

(11)a. dæŋ¹ ʔaat² pen¹ wat²
 Dang may/might be cold
 ‘Dang may have a cold (now, yesterday, tomorrow)’

b. dæŋ¹ ʔaat² pen¹ wat² mua³ wan¹ nii⁴
 Dang may/might be cold yesterday
 ‘Dang may have had a cold yesterday’

c. dæŋ¹ ʔaat² maa¹ saa⁵ pruŋ³ nii⁴

Dang may/might come late tomorrow

'Dang may may/might come late tomorrow'

We can notice that no matter what the lexical aspect of the modal complement is e.g. either imperfective as in (11a), the reference time of the modal complement can be the present, past or future. However, in (11b) and (11c) the reference time of the modal complements can only be past and future respectively due to the presence of the temporal adverbs.

To summarise, the syntactic patterns that indicate the reference time of the modal complement in English are presumed to make difficulties for native speakers of Thai in acquiring the epistemic modal auxiliaries in English. We have seen that the reference time of the modal complements in Thai is indicated by temporal adverbials, and can be derived from the context. In general terms, Thai L2 learners of English have to acquire the L2 properties which are not present in their L1. In order for Thai L2 learners of English to express correct reference time of the modal complements, they need to acquire those kinds of syntactic structures. In other words, they need to work out what reference time is or is not allowed for certain structures.

3. Research Methodology

3.1 Participants

There were 7 male and 21 female participants. The age of the L2 learners at the time of testing ranged from 20 to 24 years old. They were classified according to their L2 proficiency levels: high, mid, low, using an independent measure of proficiency i.e. a picture description task (Whong-Barr and Schwartz 2002). The L2 proficiency scores were based on three measures: the verbal density, the lexical diversity, and the rate of error-free clause (Unsworth 2005). There were 9 adults in the high proficiency group, 8 adults in the mid proficiency group, and 11 adults in the low? proficiency group.

3.2 The task

The participants were presented with the sentences under the conditions where certain reference time readings are allowed, and asked to judge whether those sentences sounds OK or NOT OK based on the stories or scenarios provided. The task started with a warm-up session to familiarise the participants with the task. After the warm-up session, the participants performed the task, but were allowed to have a short break at some points when they felt tired during the task.

The task consisted of sixteen modal sentences with different syntactic patterns as shown in Table 1.

Table 1 Syntactic patterns that indicate reference time of epistemic modal complements

Patterns		Reference Time		
		Present	Future	Past
1	MAY/MIGHT + A STATIVE VERB e.g. <i>Ben may like the chocolate.</i>	✓	✓	✗
2	MAY/MIGHT + AN EVENTIVE VERB e.g. <i>He might study math.</i>	✗	✓	✗
3	MAY/MIGHT + BE AN EVENTIVE VERB – ING e.g. <i>He might be studying math.</i>	✓	✗	✗
4	MUST + A STATIVE VERB e.g. <i>The teacher must be angry.</i>	✓	✗	✗
5	MUST + BE + AN EVENTIVE VERB –ING e.g. <i>Ben must be cooking the dinner.</i>	✓	✓	✗
6	WILL + STATIVE/EVENTIVE VERB e.g. <i>Jerry will be late, or Ben will miss the bus.</i>	✗	✓	✗
7	EPISTEMIC MODALS + HAVE -EN = PAST e.g. <i>Ben might have been at home.</i>	✗	✗	✓

All test sentences were presented to the participants under three conditions: Present Condition (the condition where only present time reference is allowed), Future Condition (the condition where only the future reference time is allowed), and Past Condition (the condition where the past reference time is allowed). So, there were forty-eight test items in total. Each condition consists of scenarios which have been designed to force certain temporal interpretations (e.g. present, future, and past) of the test sentences (see Appendix 1). The test sentences are shown in Table 2.

VACANA JOURNAL

Table 2: The test sentences and the target-like responses

Test Sentences	Condition		
	Present (A)	Future (B)	Past (C)
Ben might be at home.	OK	OK	NOT OK
Ben may like the chocolate.	OK	OK	NOT OK
Ben may play football.	NOT OK	OK	NOT OK
He might study math.	NOT OK	OK	NOT OK
The teacher must be angry.	OK	NOT OK	NOT OK
Ben must know the answer.	OK	NOT OK	NOT OK
Jerry will be late.	NOT OK	OK	NOT OK
Ben will miss the bus.	NOT OK	OK	NOT OK
Ben may be playing football.	OK	NOT OK	NOT OK
He might be studying math.	OK	NOT OK	NOT OK
He must be going to the party.	OK	NOT OK	NOT OK
Ben must be cooking the dinner.	OK	NOT OK	NOT OK
Ben might have been at home.	NOT OK	NOT OK	OK
Ben must have cooked the dinner.	NOT OK	NOT OK	OK
Ben's bedroom will have been messy.	NOT OK	NOT OK	OK
Ben will have missed the bus.	NOT OK	NOT OK	OK

Table 2 shows the modal statements and the reference time that is allowed. The mark 'OK' represents the reference times which are possible for the sentences, and the mark 'NOT OK' represents the reference times which are not possible for the sentences. Notice that sentence '*Ben might be at home*' and sentence '*Ben may like the chocolate*' allow both present and future interpretations. Therefore, the responses for these two sentences were counted twice i.e. one for present category and another for future category.

The participants who have developed a target-like grammar were expected to say the sentence is 'OK' when the sentence was presented under the right conditions, or when the reference time of the modal statements is felicitous to the reference time of the scenarios. They were also

expected to accurately reject or say the sentence is 'NOT OK', if they found the sentence was not temporally felicitous to the scenarios.

The L2 participants' responses were classified into four categories as follows.

- (i) 'Target-like without L1' is the accurate rejection response. It is the target interpretation, and only reflects the development of L2 target grammar. It is the interpretation that is allowed only in the L2, but not allowed in the L1. This is represented by 'NOT OK' response in the infelicitous conditions.
- (ii) 'Non-target with L1' is the inaccurate acceptance response. It is the interpretation of the L1, and only reflects pure L1 transfer. In other words, it is the interpretation that is not allowed in the L2, but it is allowed in the L1. This is represented by the 'OK' response in the infelicitous conditions.
- (iii) 'Target-like with L1' is the accurate acceptance response. However, it can be either the target-like interpretation or the interpretation of the L1. In other words, it is the interpretation that is allowed in the L2 and the L1. This is represented by 'OK' response in the felicitous conditions.
- (iv) 'Non-target without L1' response is the inaccurate rejection response. It is neither the interpretation of the L2 nor L1. In other words, it is the interpretation which is not allowed either in the L2 or the L1. This is represented by the 'NOT OK' response in the felicitous conditions.

The test sentences that elicit the target-like without L1 include 1C, 2C, 3A, 3C, 4A, 4C, 5B, 5C, 6B, 6C, 7C, 8C, 9C, 10B, 10C, 11C, 12C, 13A, 13B, 14A, 14B, 15A, 15B, 16A, 16B. The participants were expected to reject or say the sentences were NOT OK because these sentences which were presented in infelicitous contexts. Notice that if a participant constantly rejects the sentences, (s)he was considered to realize the reference time of the test sentences. On the other hand, if the participant appears to accept these sentences or say the sentences were OK, they were considered not to realize the reference time of the test sentences. An acceptance or OK responses in this case were considered to be the Non-target with L1, and it reflects L1 transfer.

The test sentences that elicit the target-like with L1 responses include 1A, 1B, 2B, 3B, 4B, 5A, 7B, 8B, 9A, 10A, 12A, 12B, 13C, 14C, 15C, 16C. The participants were expected to accept or say the sentences were OK because these sentences were presented in felicitous contexts. However, it is difficult to assume whether the participant realize the reference time of test sentences because the interpretation which the participants allowed for the test sentences may be either the target interpretation or their L1 interpretation. The reference time of the test sentences in this category is possible in both the L2 and the L1.

The rejection or the NOT OK response for the test sentences in this category were considered to be a non-target with out L1 because they were neither the L2 nor L1 interpretation.

4. The results

Table 3 The L2 learners' results per proficiency group: the responses for the modal statements which have different reference time

The Conditions	Groups	Accurate rejection		Accurate acceptance		Inaccurate acceptance		Inaccurate rejection	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Future	High	42/72	58.33	46/63	73.02	30/72	41.67	17/63	26.98
	Mid	23/64	35.94	43/56	76.79	41/64	64.06	13/56	23.21
	Low	43/88	48.86	50/77	64.94	45/88	51.14	27/77	35.06
Past	High	45/72	62.50	18/36	50.00	27/72	37.50	18/36	50.00
	Mid	31/64	48.44	17/32	53.13	33/64	51.56	15/32	46.88
	Low	41/88	46.59	28/44	63.64	47/88	53.41	16/44	36.36
Present	High	67/108	62.04	50/63	79.37	41/108	37.96	13/63	20.63
	Mid	43/96	44.79	42/56	75.00	53/96	55.21	14/56	25.00
	Low	61/132	46.21	56/77	72.73	71/132	53.79	21/77	27.27

The results in Table 2 show that the L2 learners from the high proficiency group were likely to perform better than the L2 learners from the mid and the low proficiency groups. The L2 adults from the mid proficiency group, on the other hand, did better than the L2 learners from the low proficiency group only for the past modal statements.

We notice that the L2 learners from the high proficiency group were more accurate in rejecting the modal statements than were the L2 learners from the other two groups. This was indicated by the comparatively higher percentage of the accurate rejection responses provided by the L2 learners from the high proficiency group for all three types of the modal statements. In addition, the rate of the inaccurate acceptance responses, which reflects the L1 interpretations, provided by the L2 learners from the high proficiency group is relatively lower than those provided by the L2 learners from the mid and the low proficiency group.

Despite the better performance of the L2 learners with the high proficiency level, we were not able to claim that there was connection between the percentage of the expected responses and L2 proficiency. We have seen that the L2 learners from the low proficiency group did better than the L2 learners from the mid proficiency group for the future and the present modal statements. Moreover, when applying Kruskal Wallis Test by split file by group, the results of the test show that the percentage of the types of responses provided by the L2 learners from the three proficiency groups was not significantly different in every condition. This confirms that there was no connection between the L2 learners' performance and their L2 proficiency.

Table 4: Kruskal Wallis Test: the L2 learners' responses-cross proficiency groups

	Pres _AC R	Pres _AC A	Pres _INA	Pres _INR	Past _AC R	Past _AC A	Past _INA	Past _INR	Fut _ACR	Fut _ACA	Fut _INA	Fut _INR
Chi-square	3.37	.81	3.37	.81	4.64	2.95	4.64	2.95	3.53	.730	3.53	.730
df	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	.185	.665	.185	.665	.098	.229	.098	.229	.171	.694	.171	.694

To summarize, the L2 learners' results presented in this section generally show that some of the L2 learners appear to have acquired some of the syntactic patterns which indicate the reference time of the modal statements. However, their knowledge about the syntactic patterns in question was not fully developed. In other words, no native-like performance was observed. The L2 learners widely allowed the L1 interpretation, which compatible with the modal statements in English in most cases. They first assumed that, like Thai, the epistemic modal complements in English have free reference time readings. They tended to accept all reference time interpretations for the test sentences.

5. Discussion

The L1 interpretation has been observed in the L2 participants' interpretation of the modal statements in English. The evidence that supports this claim is the percentage of the target-like L1-compatible responses and percentage of the non-target L1-compatible or L1-transfer responses given by the L2 learners in all three conditions. Given that L1 interpretations which are also possible for the modal statements in English entail the accurate acceptance when the English modal statement were presented in felicitous conditions, the inaccurate acceptance for the modal statements in the infelicitous conditions, on the other hand, was evidence for L1 knowledge involvement. For example, they accepted the sentence '*He might study math*' to be OK even when it was presented in Present and Past conditions. Therefore, we are able to conclude that there was L1 transfer the L2 acquisition.

According to the results from the experiment, we can assume that the learners' knowledge of L1, somehow, has positive effects on the L2 acquisition of the syntactic patterns that constrain the reference time of the modal complement in English. It seems that some of them appear to have acquired the syntactic patterns which indicate the present and the future reference time e.g. MAY/MIGHT + A STATIVE VERB before those indicating either future or present alone.

Recall that the equivalent forms in Thai '*khoy?aat*' + A STATIVE/AN ACTION VERB, in which the present, the future, and the past references times are all possible. For these reasons, learning the L2 patterns which are similar to those in their L1 may be easier. In this case the L2

learners, who have fully acquired this syntactic pattern in their L1, can employ their L1 interpretation or the meanings in their L1 to this syntactic pattern in English, and the meanings seem to be compatible with the meanings of equivalent forms in their L2. The L1 knowledge therefore has positive effects on the L2 acquisition of the syntactic patterns that constrain the reference time of the modal complement in English by Thai learners of English.

On the other hand, we can also see that as for the syntactic patterns of which the reference time is restricted to certain interpretations and the learners could not successfully employ their L1 in interpretation, they seemed to have inaccurately accepted and rejected. This suggests the negative transfer where their L1 could not facilitate the L2 acquisition in this case.

6. Conclusion

This paper presents the results of the experiment performed by the L2 learners of English. The results reveal positive effects on the L2 acquisition of the syntactic patterns that constrain the reference time of the modal complement in English by L1 Thai speakers. In other words, the similarities between L1 and L2 appear to accommodate the L2 acquisition. This confirms the argument by Corder (1981) that similarities, on the other hand, will probably contribute to facilitation of learning. The results also correspond with what Yu and Ren (2013) demonstrated.

7. Implications for future research

Firstly, the experiment carried out in this research was concerned with the L2 learners' interpretation of the modal statements. In other words, it mainly tested the L2 learner's comprehension, rather than the L2 learner's production. Therefore, studies which test the L2 learner's production of the modal statements are necessary as they can provide pictures of the L2 acquisition of the modality in English to help gain a clear understanding about the L2 acquisition of the epistemic modality in English.

Secondly, we are already aware that in English the reference time of an event is generally indicated by tenses, and the reference time of the modal statements is sometimes related to aspects such as perfective and imperfective. Therefore, the acquisition of these grammatical categories may link to the acquisition of the syntactic patterns that constrain the reference time

of the modal statements. The knowledge about tense and aspect may pre-determine the knowledge about the syntactic patterns that constrain the reference time of the modal statements or vice versa. If this is the case, the L2 learners may not acquire certain properties if they have not yet acquired the others. This is an open area for further research.

References

- Comrie, B. (1976) *Aspect*. Cambridge University Press.
- Cook, V. and M. Newson (1996) *Chomsky's Universal Grammar: An Introduction*. (2nd Edition) Cambridge, Mass: Blackwell.
- Corder, S. Pit. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press
- Coates, J. (1983) *The semantics of the modal auxiliaries*. London: Croom Helm.
- Dechert, H.W. (1983) How a story is done in a second language. *Strategies in Interlanguage Communication*, eds. C. Faerch and G. Kasper, Longman, London.
- Demirdarce, H. and M. Uribe-Etxebarria (2008) On the Temporal Syntax of Non-Root Modals. In J. Guéron and J. Lecarme (eds.) *Studies in Natural Language and Linguistic Theory: Time and Modality*. 75 Sorbonne Nouvelle: Springer. pp. 79-113.
- Drubig, H. B. (2001) *On the syntactic form of epistemic modality*. Unpublished manuscript, University of Tuebingen, Germany.
- Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Eubank, L. (1996) 'Negation in early German-English interlanguage: More Valueless Features in the L2 initial state.' *Second Language Research* 12(1): 73-106.
- Guéron, J. (2008) On the Temporal Functional of Modal Verbs. In J. Guéron and J. Lecarme (eds.) *Studies in Natural Language and Linguistic Theory: Time and Modality*. 75 Sorbonne Nouvelle: Springer. pp.143-72.
- Liu, Runqing, & Wen Xu (2006). *Linguistics: A new coursebook* (p.8). Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press. (Nuyts 2001: 21).
- Palmer, F.R. (1990) *Modality and the English modals*. London : Longman.
- Schwartz, B. D. and R.A. Sprouse (1994) Word order and nominative case in nonnative language acquisition: a longitudinal study of Turkish German interlanguage. In T. Hoekstra and B.D. Schwartz (eds.) *Language acquisition studies in generative grammar*. Amsterdam: John Benjamins. pp. 317-368.

- Schwartz, B. D. and R.A. Sprouse (1996) 'L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model.' *Second Language Research* 12: 40-72.
- Smith, C. (1983) A Theory of Aspectual Choice. *Language* 59: 479-501.
- Stowell, T. (2004) Tense and modals. In J. Guéron and J. Lecarme (eds.). *The syntax of time*. MIT Press. pp.621-636.
- Unsworth, S. (2005b) *Child L2, Adult L2, Child L1: Differences and Similarities. A case study on the acquisition of direct object scrambling in Dutch*. Utrecht: LOT.
- Vainikka, A. and M. Young-Scholten (1994) Direct Access to X'-theory: evidence from Korean and Turkish adults learning German. In T. Hoekstra and B.D. Schwartz (eds.) *Language acquisition studies in generative grammar*. Amsterdam: John Benjamins. pp.265-316.
- van Gelderen, E. (2003) 'Asp(ect) in English modal complements.' *Studia Linguistica*. 57(1): 27-43.
- White, L. (2003) *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whong-Barr, M. and B.D. Schwartz (2002) 'Morphological and syntactic transfer in child L2 acquisition of English dative alternation.' *Studies in Second Language Acquisition* 24: 579-616.
- Yangklang, P. (2011) Notes on reference time of epistemic modals and their verbal complements in English and Thai. *Language and Cultures*. 30 (2) Mahidol University, Thailand
- Yu, H. & Ren, C. (2013) The Positive Role of L1 in the Acquisition of a Second Language. *Studies in Literature and Language*. Vol. 7, No. 2, 2013, pp. 45-48.

Appendix

Examples of the test

Participant's information sheet

Name..... Surname.....

 Male Female Age.....

Year.....

Do you speak/understand languages other than English? YES NO

If yes, what languages are they?

When did you start learning English?

Instruction

You are going to read little stories. After each story, Dan and Tom will say something about it.

You will see, what Dan says is always ok, but Tom does not listen very well, so sometimes he will say something strange. You will have to tell me if what Tom says is ok or not.

Circle 'OK' if you think what Tom says is OK, and circle 'Not OK' if you think what Tom says is not OK.

Examples

- (i) Story: Kate is not feeling well today. She has a headache and cough.
 Dan: What do you think Kate will do?
 Tom: She will go swimming.

Was that ok or not ok?

OK

NOT OK

- (ii) Story: Kate is very clever. But she does not always study hard.
 Dan: Tomorrow she will have an exam.
 Tom: She could fail the exam.

Was that ok or not ok?

OK

NOT OK

- (iii) Story: There was no more milk in the fridge yesterday.
 Dan: So, Nancy went to the supermarket this morning.
 Tom: She buys some milk.

Was that ok or not ok?

OK

NOT OK

- (iv) Story: Nancy was so hungry when she arrived at home yesterday evening.
 Dan: Her mum made a pizza for her.
 Tom: She ate the pizza.

Was that ok or not ok?

OK

NOT OK

- (v) Story: There is no more milk in the fridge.
Dan: So, Nancy is going to the supermarket tomorrow morning.
Tom: She will buy some milk.

Was that ok or not ok?

OK

NOT OK

- 1 Story: Ben has a bad cold. He did not come to school today.
Dan: Where do you think Ben is now?
Tom: Ben might be at home.

Was that ok or not ok?

OK

NOT OK

- 2 Story: Ben really loves football. He often plays football with his friends when he has free time. Today, Ben doesn't have homework. He is free now.
Dan: I wonder where he is now.
Tom: Ben may play football.

Was that ok or not ok?

OK

NOT OK

- 3 Story: Ben has a bad cold. He did not come to school today.
Dan: Where do you think Ben is now?
Tom: Ben might have been at home.

Was that ok or not ok?

OK

NOT OK

- 4 Story: Ben invited some friends to have dinner at his house yesterday.
He bought some meat, vegetables, and a cookery book.
Dan: What do you think Ben did yesterday?
Tom: Ben must have cooked the dinner.

Was that ok or not ok?

OK

NOT OK

- 5 Story: Jerry is going to the train station. Unfortunately, the traffic on
the road is very bad because it is raining heavily.
He is only half way to the station.
Dan: What do you think will happen?
Tom: Jerry will be late for the train.

Was that ok or not ok?

OK

NOT OK

Answer Sheet

Name.....

dd/mm/yy.....

Participant's information

Male

Female

Age

When did you start learning English?

How many hours do/did you study English per week?

Do you speak English every day?

Instruction

Circle 'YES' if you think Tom's response goes well with the context of the story, and circle 'NO' if you think Tom's response does not go well with the context of the story.

Example

A	OK	NOT OK
B	OK	NOT OK

Practice

i	OK	NOT OK
ii	OK	NOT OK
iii	OK	NOT OK
iv	OK	NOT OK
v	OK	NOT OK

Test

1	OK	NOT OK
2	OK	NOT OK
3	OK	NOT OK
4	OK	NOT OK

25	OK	NOT OK
26	OK	NOT OK
27	OK	NOT OK
28	OK	NOT OK

5	OK	NOT OK
6	OK	NOT OK
7	OK	NOT OK
8	OK	NOT OK
9	OK	NOT OK
10	OK	NOT OK
11	OK	NOT OK
12	OK	NOT OK
13	OK	NOT OK
14	OK	NOT OK
15	OK	NOT OK
16	OK	NOT OK
17	OK	NOT OK
18	OK	NOT OK
19	OK	NOT OK
20	OK	NOT OK
21	OK	NOT OK
22	OK	NOT OK
23	OK	NOT OK
24	OK	NOT OK

29	OK	NOT OK
30	OK	NOT OK
31	OK	NOT OK
32	OK	NOT OK
33	OK	NOT OK
34	OK	NOT OK
35	OK	NOT OK
36	OK	NOT OK
37	OK	NOT OK
38	OK	NOT OK
39	OK	NOT OK
40	OK	NOT OK
41	OK	NOT OK
42	OK	NOT OK
43	OK	NOT OK
44	OK	NOT OK
45	OK	NOT OK
46	OK	NOT OK
47	OK	NOT OK
48	OK	NOT OK

ความตระหนักรู้เรื่อง “โกง”: กรณีศึกษานักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนมัธยมสาธิตมหาวิทยาลัยนเรศวร

Awareness on [ko:ŋ] ‘to cheat’: a Case Study of Mathayom 1st
Students at Naresuan University Secondary Demonstration School

พิชญ์สินี เสถียรบรรดาล

บทคัดย่อ

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อสร้างความตระหนักรู้เรื่องความหมายเชิงมโนทัศน์ของคำว่า “โกง” ให้แก่เยาวชน ด้วยการบรรยายให้ความรู้และการแสดงบทบาทสมมุติ โดยนำผลการวิจัยก่อนหน้าในเรื่องความหมายเชิงมโนทัศน์ของคำว่า “โกง” มาใช้ประโยชน์และใช้แนวความคิดเรื่องความตระหนักรู้เป็นแนวทางในการวิจัย งานวิจัยนี้เก็บข้อมูลจากนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนมัธยมสาธิตมหาวิทยาลัยนเรศวร จำนวน 32 คน และวิเคราะห์ข้อมูลจากการสังเกตการแสดงบทบาทสมมุติ และแบบสอบถาม

ผลการวิจัยพบว่า ระดับคะแนนความตระหนักรู้ภายหลังจากทำกิจกรรมเพิ่มขึ้นจากความตระหนักรู้ก่อนทำกิจกรรมในทุกประเด็น โดยนักเรียนมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับความหมายของคำว่า “โกง” ว่าเป็นการไม่กระทำตามข้อตกลงโดยเจตนา เพื่อประโยชน์ตน และเป็นเหตุให้ผู้อื่นเสียประโยชน์ที่ควรได้รับ ด้วยวิธีการต่าง ๆ เพิ่มขึ้นมากที่สุดคือ 53% อันดับที่สองคือ พฤติกรรมอื่น ๆ ที่อยู่ในวงความหมายเดียวกับ “โกง” เพิ่มขึ้น 31% อันดับที่สาม คือการโกงเป็นการทำให้ตนเองและผู้อื่นเดือดร้อน เพิ่มขึ้น 7% และอันดับสุดท้ายคือ ความตระหนักรู้ว่าการโกงเป็นสิ่งไม่ดีและไม่ควรทำ เพิ่มขึ้น 4.5% การวิจัยนี้ได้พบประเด็นที่น่าสนใจคือ นักเรียนส่วนหนึ่งยังคงมีความลังเลในการตัดสินใจว่าการโกงเป็นสิ่งที่ไม่ควรกระทำ ทั้งที่ตระหนักรู้ว่าเป็นสิ่งไม่ดี

คำสำคัญ: ความตระหนักรู้ โกง มโนทัศน์

Abstract

The research aimed at establishing awareness on the conceptual meaning of the word [ko:ŋ] 'to cheat' in Thai youth at school. In order to establish the awareness, lecture and role play were applied based on the former research on the Conceptual Meaning of the Word [ko:ŋ] as the theoretical framework and the theory of awareness was applied as the teaching techniques. This research collected the data from 32 students in Mathayom 1st at Naresuan University Secondary Demonstration School by observing the role play and collecting the questionnaire.

The results were found that the awareness of the post-test increased from the pre-test across the issue: the conceptual meaning of [ko:ŋ] which is referred to the action that intentionally does not follow the agreements for one's own benefits and causes the others losing their own went up to 53%; other conceptual behaviors related to [ko:ŋ] increased to 31%; disadvantages of cheating extended to 7%; and badness and irregularity went up to 4.5%. An interesting result found in this research is that some students realize that cheating is not good, yet they are having second thoughts whether they should or should not cheat.

Keywords: awareness, [ko:ŋ] 'to cheat', concept

1. บทนำ

ความตระหนักรู้ (awareness) คือ การกระทำ หรือ พฤติกรรมทางด้านอารมณ์ซึ่งเกิดจากความรู้สึกสำนึกหรือการชั่งใจคิดได้ถึงความรับผิดชอบต่อสิ่งต่าง ๆ อันเป็นผลจากการเรียนรู้ (จรินทร์ธานีรัตน์, 2517; ประภาเพ็ญ สุวรรณ. 2520; วิชัย วงษ์ใหญ่, 2523; Runes, 1971; Good, 1973; Wolman, 1973 อ้างอิงใน กรรณา วัชรระอำรงกุล, 2552) ทั้งนี้ ทงศ์ศักดิ์ ประสบกิติคุณ (2535) กล่าวว่าระดับความตระหนักรู้ของแต่ละบุคคลในเรื่องต่าง ๆ นั้นแตกต่างกัน และเนื่องจากการเรียนรู้ก็เป็นผลมาจากการรับรู้ ดังนั้นปัจจัยที่ส่งผลต่อการรับรู้จึงส่งผลต่อความตระหนักรู้ด้วยเช่นกัน โดยปัจจัยเหล่านั้นประกอบด้วย ประสบการณ์ ความเคยชิน ความสนใจ ความใส่ใจและการเห็นคุณค่า ตลอดจนถึงระยะเวลาและความถี่ในการรับรู้เรื่องนั้น ๆ

ที่ผ่านมา มีงานวิจัยเชิงสำรวจเกี่ยวกับความตระหนักรู้ในประเด็นต่าง ๆ อาทิ ความตระหนักรู้ทัศนคติ และพฤติกรรมของนิสิตนักศึกษาต่อการละเมิดลิขสิทธิ์ผลงานวรรณกรรม งานศิลปะ-การแสดง และสื่อทัศนศิลป์บนอินเทอร์เน็ต (สุนิตา เข้มทอง, 2549) การพัฒนารูปแบบกิจกรรมการพัฒนาความตระหนักรู้ในคุณค่าแห่งตนของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายในจังหวัดอำนาจเจริญโดยใช้หลักสัมมาทิฐิ (คงไชย สันตะวงษ์ และ รัตนะ ปัญญาภา, 2560) และการสร้างแบบวัดความตระหนักรู้ต่อผลกระทบของสภาวะโลกร้อน สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 4 สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา กรุงเทพมหานคร เขต 1 (กรรณา วัชรระอำรงกุล, 2552) ซึ่งล้วนแต่มุ่งเน้นการกระตุ้นความตระหนักรู้ในด้านศีลธรรมและความรับผิดชอบต่อสังคม อันเป็นหนึ่งในวัตถุประสงค์ของงานวิจัยนี้เช่นกัน

หนึ่งในปัจจุบันการศึกษามีความจำเป็นต้องให้ความสำคัญกับหน้าที่พลเมือง อาทิ ความซื่อสัตย์ ความพอเพียง และความมีจิตอาสา ตามข้อเสนอแนะด้านการศึกษาที่พล.อ. ประยุทธ์ จันทร์โอชา นายกรัฐมนตรี ได้กล่าวไว้ว่า “ระบบการศึกษาต้องให้ความสำคัญกับทรัพยากรมนุษย์ตั้งแต่เด็กเล็ก... ส่งเสริมให้เด็กสมองดี มีคุณธรรม มีทักษะ และสุขภาพแข็งแรง...” (สำนักงานเลขาธิการการศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ, 2559, น. 6) ประกอบกับปัญหาที่สร้างความเสียหายให้กับสังคมไทยตั้งแต่อดีตจนถึงปัจจุบัน (พ.ศ. 2560) คือปัญหาทุจริตคอรัปชั่น อีกทั้งองค์การระหว่างประเทศต่าง ๆ เช่น สหประชาชาติ และธนาคารโลก ต่างก็มีความเห็นเหมือนกันว่าการคอรัปชั่นเป็นสาเหตุของความยากจน และเป็นอุปสรรคที่ขัดขวางการพัฒนาประเทศอย่างแท้จริง (อ้างในจากรุวรรณ สุขมาลพงษ์, 2556) ซึ่งโดยมากแล้วมักเป็นเรื่องที่มีสาเหตุมาจากพฤติกรรมการโกงของผู้กระทำการในรูปแบบต่าง ๆ ตั้งแต่ระดับครอบครัวไปจนถึงระดับชาติ อาทิ การโกงเงินค่ากับข้าว การลอกข้อสอบ การฉ้อโกง การปลอมแปลงเอกสาร การขู่ว่าจะคืนป่าสงวน และการทุจริตคอรัปชั่น จนกระทั่งคนไทยในปัจจุบันมีความเห็นว่าการโกงเป็นเรื่องปกติและยอมรับได้ เพื่อความสะดวก หรือสิทธิพิเศษ (จากรุวรรณ สุขมาลพงษ์, 2556) การวิจัยนี้จึงนำมโนทัศน์ของคำว่า “โกง” จากงานวิจัยของพิชญ์สินี เสถียรธรรมาดล (2560) มาประยุกต์ใช้สำหรับสร้างความตระหนักรู้เรื่องเกี่ยวกับการโกงให้แก่เยาวชนซึ่งเป็นอนาคตของชาติ เพื่อให้พวกเขาได้ตระหนักถึง

ความสำคัญและขอบเขตของความหมายของคำว่า “โง่ง” อันเป็นความพยายามปลุกฝังแนวความคิดด้านคุณธรรมจริยธรรมในเรื่องเกี่ยวกับความซื่อสัตย์ให้แก่พวกเขาเหล่านั้น โดยการวิเคราะห์หมโนทัศน์สามารถแสดงให้เห็นถึงโลกทัศน์ของผู้คนในสังคมหนึ่ง ๆ ได้ว่า มีการรับรู้และให้คุณค่าเกี่ยวกับสิ่งต่าง ๆ รอบตัวอย่างไร และยังเป็นข้อมูลพื้นฐานอันจะนำไปสู่กระบวนการกระตุ้นความตระหนักรู้ในเรื่องใดเรื่องหนึ่ง เพื่อเน้นย้ำให้เห็นถึงความสำคัญและคุณค่าในเรื่องนั้นได้อีกด้วย ดังนั้นการกระตุ้นให้เยาวชนเห็นความสำคัญและใส่ใจเกี่ยวกับความซื่อสัตย์สุจริต และตระหนักรู้ถึงผลเสียของการโง่งที่มีต่อตนเองและผู้อื่นจากระดับสังคมไปสู่ระดับชาติ ด้วยความหวังว่าเยาวชนเหล่านี้จะเป็นพลเมืองที่ดีของประเทศต่อไป จึงเล็งเห็นความสำคัญอย่างยิ่งในการพยายามแก้ปัญหาที่ต้นเหตุด้วยการปลุกฝังคุณธรรมเรื่องความซื่อสัตย์ท่ามกลางปัญหาสังคมในปัจจุบัน

2. วัตถุประสงค์การวิจัย

2.1 สร้างความตระหนักรู้ในเรื่องความหมายเชิงหมโนทัศน์ของคำว่า “โง่ง” ในแก่นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนมัธยมสาธิตมหาวิทยาลัยนเรศวร

2.2 วิเคราะห์หมโนทัศน์ของคำว่า “โง่ง” ตามความคิดของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนมัธยมสาธิตมหาวิทยาลัยนเรศวร

3. ทบทวนวรรณกรรม

การทบทวนวรรณกรรมและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับงานวิจัยนี้แบ่งเป็น 2 ส่วน ได้แก่ วรรณกรรมและงานวิจัยเรื่องความตระหนักรู้ หมโนทัศน์ และความหมายของคำว่า “คอร์รัปชัน” “ทุจริต” และ “โง่ง” ในแนวคิดทางรัฐศาสตร์และภาษาศาสตร์ดังต่อไปนี้

3.1 วรรณกรรมและงานวิจัยเรื่องความตระหนักรู้

ดังที่ได้กล่าวถึงไปแล้วในเบื้องต้นว่า ความตระหนักรู้ (awareness) คือ การกระทำ หรือพฤติกรรมทางด้านอารมณ์ซึ่งเกิดจากความรู้สึกสำนึกหรือการชุกคิดได้ถึงความรับผิดชอบต่อสิ่งต่าง ๆ อันเป็นผลจากการเรียนรู้ (จรินทร์ ธานีรัตน์, 2517; ประภาเพ็ญ สุวรรณ. 2520; วิชัย วงษ์ใหญ่, 2523; Runes, 1971; Good, 1973; Wolman, 1973 อ้างอิงใน กรณา วิชระอำรุงกุล, 2552) ทั้งนี้การเรียนรู้เพื่อสร้างความตระหนักรู้ในเรื่องใดเรื่องหนึ่งนั้น จำเป็นต้องคำนึงถึง ประสบการณ์ ความเคยชิน ความสนใจ ความใส่ใจ และการเห็นคุณค่า ตลอดถึงระยะเวลาและความถี่ในการรับรู้เรื่องนั้นๆ อีกด้วย (ทองศักดิ์ ประสภกิติคุณ, 2535)

นอกจากนี้ ชวาล แพร์ตกุล (2526) ยังได้กล่าวถึงความตระหนักรู้ในฐานะที่เป็นพฤติกรรมด้านอารมณ์ความรู้สึกอันเกี่ยวกับการรู้สำนึกในการรับรู้ว่ามีสิ่งนั้นๆ อยู่ โดยสามารถวัดระดับความตระหนักรู้ได้หลายวิธีเช่น การสัมภาษณ์ (interview) แบบสอบถาม (questionnaire) แบบตรวจสอบรายการ

(checklist) และมาตรวัดอันดับคุณภาพ (rating scale) ประกอบกับทฤษฎีของแชมมณี (2546) กล่าวว่ากระบวนการในการกระตุ้นความตระหนักรู้ประกอบด้วยขั้นตอน 3 ขั้นตอน ได้แก่ 1) การสังเกต ซึ่งเป็นขั้นตอนการให้ข้อมูลในเรื่องที่ต้องการแก่ผู้เรียน เพื่อกระตุ้นความสนใจของผู้เรียน 2) การวิจารณ์ ซึ่งเป็นกรยกตัวอย่างประกอบการให้ข้อมูล เพื่อให้ผู้เรียนเข้าใจและคิดหาเหตุผลได้ และ 3) การสรุป ด้วยการให้ผู้เรียนอภิปรายในสิ่งที่ได้เรียนรู้

ทั้งนี้ มีงานวิจัยเชิงสำรวจด้วยแบบประเมินในด้านต่างๆ ที่ศึกษาระดับความตระหนักรู้ของกลุ่มเป้าหมายในหลายประเด็น อาทิ ด้านนิเทศศาสตร์ ในเรื่อง ความตระหนักรู้ ทักษะคิด และพฤติกรรมของนิสิตนักศึกษาต่อการละเมิดลิขสิทธิ์ผลงานวรรณกรรม งานศิลปะ-การแสดงและโสตทัศนศิลป์ อินเทอร์เน็ต (สุนิดา เข็มทอง, 2549) ซึ่งพบว่า กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่มีความตระหนักรู้ในประเด็นด้านศีลธรรมมากที่สุด โดยมองว่าการละเมิดลิขสิทธิ์เป็นสิ่งที่ไม่ดีและเห็นว่าเจ้าของผลงานควรได้รับความยุติธรรมในการที่จะได้ค่าตอบแทนเพื่อให้มีกำลังใจในการสร้างสรรค์ผลงานต่อไป โดยความรู้สึกผิดเป็นสาเหตุหลักที่ทำให้กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่ตัดสินใจที่จะไม่ละเมิดลิขสิทธิ์ ด้านมนุษยศาสตร์-สังคมศาสตร์ เช่น การพัฒนารูปแบบกิจกรรมการพัฒนาความตระหนักรู้ในคุณค่าแห่งตนของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายในจังหวัดอำนาจเจริญโดยใช้หลักสัมมาทิฐิ (คงไชย สันตะวงค์ และ รัตนะ ปัญญาภา, 2560) พบว่าระดับความตระหนักรู้ในคุณค่าแห่งตนโดยรวมของกลุ่มตัวอย่างเพิ่มขึ้นจากระดับปานกลางเป็นระดับมากภายหลังกิจกรรม โดยรูปแบบกิจกรรมที่ผู้วิจัยได้สร้างขึ้นมีความสอดคล้องกับแนวความคิดและเหมาะสมกับกลุ่มเป้าหมาย ทั้งนี้รูปแบบกิจกรรมที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นประกอบด้วย 3 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นเปิดใจใฝ่รู้ ขั้นส่งเสริมความตระหนักรู้ในคุณค่าเห็นตนด้วยหลักสัมมาทิฐิ และขั้นประเมินผล และด้านการศึกษาและประเมินผล เช่น การศึกษาความตระหนักรู้ต่อการใช้อินเทอร์เน็ตอย่างสร้างสรรค์และปลอดภัยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนบ้านหนองน้ำขุ่น ที่เรียนด้วยบทเรียนคอมพิวเตอร์มัลติมีเดีย เรื่องทักษะการใช้อินเทอร์เน็ต (พันทิพา สิวานดี, 2554) และ การสร้างแบบวัดความตระหนักรู้ต่อผลกระทบของสภาวะโลกร้อน สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 4 สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา กรุงเทพมหานคร เขต 1 (กรรณา วัชรธำรงกุล, 2552) ซึ่งพบว่า ความตระหนักรู้ของกลุ่มตัวอย่างก่อนและหลังกิจกรรมมีระดับต่างกันและนักเรียนต่างระดับชั้นกันมีระดับความตระหนักรู้ต่างกัน ตามลำดับ

เป็นที่น่าสังเกตว่างานวิจัยที่เกี่ยวกับความตระหนักรู้ส่วนใหญ่จะมุ่งเน้นไปที่ความตระหนักรู้ในด้านศีลธรรม หรือความรู้ผิดชอบชั่วดีเป็นหลัก ทั้งนี้ก็เพื่อกระตุ้นหรือสร้างสำนึกหรือความตระหนักรู้ให้แก่ผู้คนกลุ่มต่าง ๆ ในสังคม โดยเฉพาะอย่างยิ่งเยาวชน ซึ่งก็เป็นไปในแนวทางเดียวกันกับงานวิจัยนี้

3.2 วรรณกรรมและงานวิจัยเกี่ยวกับมโนทัศน์

“มโนทัศน์” หมายถึง ภาพรวมหรือความคิดรวบยอดตามความรับรู้ของผู้ใดผู้หนึ่ง (ราชบัณฑิตยสถาน, 2557, น. 88) มโนทัศน์จึงเกิดขึ้นจากรับรู้และผสมผสานข้อมูลต่าง ๆ ที่ได้รับรู้มาผนวกเป็นจินตภาพ ซึ่งสามารถแสดงออกมาในรูปแบบของภาษาและสัญลักษณ์ (Ogden & Richards, 1927;

Lakoff, 1985; Evans and Green, 2006) โดยสมองของมนุษย์สามารถสร้างมโนทัศน์นี้ได้ด้วยการจัดหมวดหมู่ โดยพิจารณาจากความคล้ายคลึงทั้งในลักษณะรูปธรรมและนามธรรมของสิ่งนั้น ๆ และสรุปความสัมพันธ์ของหมวดหมู่ไว้ได้ในรูปแบบของผังมโนทัศน์ (concept map) (วุฒิปงศ์ ลิมป์วิโรจน์, 2553)

ดังนั้นการศึกษามโนทัศน์ในเชิงภาษาศาสตร์จึงสามารถจำแนกได้เป็น การจัดหมวดหมู่คำศัพท์ การศึกษาความหมายเชิงมโนทัศน์และคุณสมบัติต้นแบบของคำต่าง ๆ อาทิ Eating terms: What the Category Reveals about the Thai Mind (Singnoi, 2006) ซึ่งรวบรวมคำที่แสดงความหมายว่า “กิน” ที่พบจากพจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน ไว้ทั้งสิ้น 43 คำ อีกทั้งยังแสดงลักษณะทางความหมายต้นแบบของคำว่า “กิน” ไว้ 4 องค์ประกอบหลัก ได้แก่ การนำอาหารเข้าปาก การเคี้ยว การกลืน และเสร็จสิ้นการกิน ความสัมพันธ์ระหว่างความเคร่งครัดทางศาสนากับการตีความหมายคำว่า “โกหก” ในภาษาไทย (จรัลวิไล จรุงวิโรจน์, 2552) ซึ่งกล่าวว่าคุณสมบัติทางความหมายของคำว่าโกหกที่เป็นต้นแบบ (Prototypical Lie) ประกอบด้วย 1) เรื่องที่พูดไม่ตรงกับข้อเท็จจริง (เท็จ) 2) ผู้พูดเชื่อว่าสิ่งที่ตนพูดเป็นเท็จ (เชื่อ) 3) ผู้พูดมีเจตนาให้ผู้ฟังเชื่อในสิ่งที่ตนพูด (เจตนา) 4) ผู้พูดมีเจตนาร้าย (ร้าย) ซึ่งแสดงให้เห็นถึงมโนทัศน์ของคนไทยที่มีต่อการให้ความหมายและการใช้ถ้อยคำเหล่านี้ได้ชัดเจนขึ้น

3.3 ความหมายของคำว่า “คอร์ปชั่น” “ทุจริต” และ “โกง” ในแนวคิดทางรัฐศาสตร์และภาษาศาสตร์

ตามแนวความคิดทางรัฐศาสตร์นั้นให้ความหมายของ “คอร์ปชั่น” “ทุจริต” และ “โกง” ต่างกันในประเด็นเรื่องบริบทของผู้เกี่ยวข้อง โดยจัดให้ “คอร์ปชั่น” เป็นคำที่ใช้ในแวดวงราชการ โดยผู้เกี่ยวข้องกับการคอร์ปชั่นจะมีข้าราชการหรือเจ้าหน้าที่ของรัฐเข้าไปเกี่ยวข้อง ส่วน “ทุจริต” เป็นคำที่ใช้กับภาคเอกชน โดยมีผู้เกี่ยวข้องเป็นพ่อค้าหรือนักธุรกิจ (ฐานันท์ วรรณโกวิทย์, 2554 อ้างใน จารุวรรณ สุขมาลพงษ์, 2556) ในขณะที่ “โกง” ถูกมองเป็นการ ยักยอก รีดไถ ช่มชู้ ซึ่งเป็นการกระทำที่มีผู้เกี่ยวข้อง 2 ฝ่าย แต่ “คอร์ปชั่น” และ “ทุจริต” เป็นการร่วมมือกันกระทำของผู้เกี่ยวข้องอย่างน้อย 2 ฝ่าย เพื่อหาประโยชน์จากบุคคลที่ 3 ซึ่ง จารุวรรณ สุขมาลพงษ์ (2556) ได้สรุปลักษณะของคอร์ปชั่นไว้ 7 ลักษณะ ได้แก่ 1. เป็นการกระทำความผิด 2. เป็นการกระทำทุจริตโดยมีผู้มีอำนาจหน้าที่ 3. เป็นปรากฏการณ์ที่แสดงถึงความเสื่อมของศีลธรรมในสังคม 4. เป็นการกระทำที่เกิดขึ้นได้ทั้งในภาครัฐและเอกชน 5. เป็นการกระทำที่อาจถูกกฎหมายแต่ผิดต่อหลักศีลธรรม จริยธรรม 6. เป็นการกระทำเพื่อผลประโยชน์ ซึ่งสามารถเป็นทรัพย์สินหรือความพอใจก็ได้ 7. เป็นการกระทำที่ไม่เปิดเผย และพิสูจน์ได้ยาก

ในขณะที่ พจนานุกรม เสถียรบรรณ (2560) ซึ่งศึกษาความหมายเชิงมโนทัศน์ของคำว่า “โกง” ในภาษาไทยตามแนวความคิดทางอรรถศาสตร์ปริชานเรื่องการผสมผสานทางมโนทัศน์ (Conceptual Blending) โดยเก็บข้อมูลจากคำว่า “โกง” ที่ปรากฏใช้ในข้อความต่าง ๆ จำนวน 100 ข้อความ จากคลังข้อมูลภาษาไทยแห่งชาติ ในพระราชบัญญัติสมเด็จพะเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี และคำที่มีความคล้ายคลึงทางความหมายกับคำว่า “โกง” โดยใช้แนวความคิดเรื่องความเป็นต้นแบบ (prototype)

และความคล้ายคลึงเชิงครอบครัว (family resemblance) จากแหล่งข้อมูลต่างๆ อาทิ พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2554 หนังสือพิมพ์ไทยรัฐและเดลินิวส์ พบว่า ความหมายเชิงมโนทัศน์ที่เป็นต้นแบบของคำว่า “โกง” คือ การกระทำที่ไม่เป็นไปตามข้อตกลงโดยเจตนา เพื่อประโยชน์ตน และเป็นเหตุให้ผู้อื่นเสียประโยชน์ที่ควรได้รับ ด้วยวิธีการต่าง ๆ ซึ่งประกอบด้วยคุณสมบัติทางความหมายที่เป็นต้นแบบ 6 คุณสมบัติ คือ [เจตนา] [ร้าย] [ไม่ตรง] [ข้อตกลง] [ผลประโยชน์] [อุบาย] และถ้อยคำที่มีความคล้ายคลึงทางความหมายกับคำว่า “โกง” มีจำนวนทั้งสิ้น 727 ถ้อยคำ จำแนกตามคุณสมบัติทางความหมายได้จำนวน 49 หมวดหมู่ แบ่งเป็น 4 ระดับ คือ ระดับที่ 1 หรือหมวดหมู่ต้นแบบ มีจำนวน 2 หมวดหมู่ ได้แก่ >โกง< และ>ทุจริต< ระดับที่ 2 หรือหมวดหมู่ที่ลดความเป็นต้นแบบระดับที่หนึ่ง ประกอบด้วยคุณสมบัติ [เจตนา] [ร้าย] [ไม่ตรง] [ข้อตกลง] [ผลประโยชน์] [อุบาย] [คุณสมบัติย่อย] มีจำนวน 12 หมวดหมู่ ได้แก่ >ลวง< >ล่อ< >ปลอม< >เอาเปรียบ< >โกง< >กด< >ล้มกระดาน< >ใส่ความ< >ตุ๋น< >สอพลอ< >จูงใจ< และ >หนี< ระดับที่ 3 หรือหมวดหมู่ที่ลดความเป็นต้นแบบระดับที่ 2 ประกอบด้วยคุณสมบัติ [เจตนา] [ร้าย] [ไม่ตรง] [ข้อตกลง] [ผลประโยชน์] [อุบาย] มีจำนวน 32 หมวดหมู่ ได้แก่ >รังแก< >เบียด< >กิน< >ยัก< >เกาะ< >ล่าเหยื่อ< >ปิดบัง< >ขัดขวาง< >ละเลย< >เปิดเผยความลับ< >โยน< >รับของโจร< >สินบน< >แย่ง< >ขโมย< >ยัด< >ทรยศ< >ครอบงำ< >สมยอม< >เลี้ยง< >ธุรกิจ< >ผู้มีอิทธิพล< >ผิดปกติ< >กระทำโดยไม่มีสิทธิ< >ไม่มีเหตุอันสมควร< >เกินกว่ากำหนด< >ขัดกับเจตนา< >กัก< >ฆ่า< >ส่อทุจริต< >ผิดมาตรฐาน< และ >ประโยชน์ขัดกัน< สุดท้ายคือระดับที่ 4 หรือหมวดหมู่ที่ลดความเป็นต้นแบบระดับที่ 3 ประกอบด้วยคุณสมบัติ [เจตนา] [ร้าย] [ไม่ตรง] [ข้อตกลง] [ผลประโยชน์] มี 3 หมวดหมู่ ได้แก่ >รีด< >เรียกรับ< และ >เผด็จการ< ทั้งนี้คำว่า “คอร์รัปชัน” และ “ทุจริต” เป็นคำที่จัดอยู่ในหมวดหมู่ >ทุจริต< ซึ่งเป็นหมวดหมู่ต้นแบบของคำว่า “โกง” โดยมีความสัมพันธ์แบบ ทับซ้อนกับหมวดหมู่ >โกง< ในรูปแบบของคำพ้องความหมาย ที่มักใช้ในบริบทที่เป็นทางการ ขณะที่ “โกง” มักใช้ในบริบทที่กว้างกว่าซึ่งใช้ได้ทั้งในบริบททางการและไม่เป็นทางการ

ผู้วิจัยได้นำข้อมูลเรื่องความหมายเชิงมโนทัศน์และคุณสมบัติทางความหมายที่เป็นต้นแบบของคำว่า “โกง” ไปถ่ายทอดแก่นักเรียน ขณะเดียวกันก็นำโครงสร้างความสัมพันธ์กับความเป็นต้นแบบของหมวดหมู่คำ “โกง” มาเป็นกรอบในการวิเคราะห์ห่มโนทัศน์ของคำ “โกง” จากคำพูดและการแสดงของนักเรียนในการแสดงบทบาทสมมติ

4. ระเบียบวิธีวิจัย

การดำเนินการวิจัยแบ่งเป็น 4 หัวข้อ ได้แก่ ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล การดำเนินการวิจัย และการวิเคราะห์ข้อมูล ดังนี้

4.1 ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ผู้วิจัยได้กำหนดกลุ่มประชากรเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนมัธยมสาธิตมหาวิทยาลัยนเรศวร และกลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนมัธยมสาธิตมหาวิทยาลัยนเรศวร จำนวน 32 คน เนื่องจากเป็นช่วงวัยรุ่นในวัยแรกรุ่ง (10-14 ปี) ที่จะมีการเปลี่ยนแปลงทั้งทางด้านกายภาพและด้านอารมณ์ความคิด โดยเป็นช่วงวัยที่สามารถคิด วิเคราะห์ สังเคราะห์ คาดการณ์ โดยคำนึงถึงความเป็นจริงมากขึ้น และยังเป็นวัยที่มีความคิดเชิงอุดมคติสูง รู้ถูกผิด จึงเป็นวัยที่สามารถฝึกการคิดวิเคราะห์ได้เพื่อเป็นการปลูกฝังให้สามารถใช้การคิดวิเคราะห์ได้ (Child and Adolescent Psychiatric Society of Thailand, 2005) และเพื่อความสะดวกในการติดต่อเพื่อขออนุญาตเก็บข้อมูลในการวิจัยในขณะนั้น ผู้วิจัยจึงเลือกโรงเรียนมัธยมสาธิตมหาวิทยาลัยนเรศวร จำนวน 1 ห้องเรียน

4.2 เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล

เนื่องจากความตระหนักรู้เป็นพฤติกรรมด้านอารมณ์ในการสำนึกและรับรู้ว่าสิ่งนั้น ๆ มีอยู่ ดังนั้นผู้วิจัยจึงกำหนดให้กลุ่มตัวอย่างแสดงบทบาทสมมติ เพื่อสังเกตพฤติกรรมหรือเรื่องราวของการโกง จากความรู้หรือความเข้าใจของพวกเขา ก่อนดำเนินการสรุปและให้ข้อมูลเพิ่มเติมเกี่ยวกับความหมายเชิงมโนทัศน์ของคำว่า “โกง” ซึ่งครอบคลุมพฤติกรรมหรือการกระทำต่าง ๆ เป็นวงกว้าง รวมถึงการแสดงบทบาทสมมติของนักเรียนแต่ละกลุ่ม เพื่อย้ำเตือนให้นักเรียนเห็นคุณค่า และรับรู้ที่ “โกง” เป็นเรื่องใกล้ตัวเพียงใด

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลในงานวิจัยนี้ คือ แบบสอบถามเรื่องความตระหนักรู้ ซึ่งใช้ประเมินความตระหนักรู้ในเรื่องความหมายและพฤติกรรมโกง ก่อนและหลังการแสดงบทบาทสมมติของนักเรียนและการให้ข้อมูลของผู้วิจัย ทั้งนี้แบบสอบถามแบ่งเป็น 2 ส่วน คือ ส่วนข้อมูลของผู้ตอบแบบสอบถาม และส่วนของการให้คะแนนความตระหนักรู้ โดยคำถามมีจำนวน 5 ข้อ ที่ผู้วิจัยตั้งขึ้นและได้รับการตรวจสอบจากผู้เชี่ยวชาญก่อนนำไปใช้ แต่ละคำถามจะย้ายไปที่ประเด็นเรื่องความหมายเชิงมโนทัศน์ของคำว่า “โกง” ที่ประกอบด้วยคุณสมบัติ [ไม่ตรง] [ซื่อตรง] [ร้าย] [เจตนา] [ผลประโยชน์] และ [อูบอวย] เพื่อกระตุ้นและต่อยอดความตระหนักรู้ของนักเรียนเกี่ยวกับคุณสมบัติเหล่านี้ เพื่อให้นักเรียนได้มีหลักเกณฑ์ในการพิจารณาว่าพฤติกรรมใดที่จัดได้ว่าเป็นการโกง ซึ่งเป็นสิ่งไม่ดีและไม่ควรกระทำ

แบบสอบถามนี้มีเกณฑ์การให้คะแนนดังนี้ 1 = ไม่รู้ 2 = ไม่แน่ใจ 3 = รู้ ดังที่แสดงตามตัวอย่างต่อไปนี้

ตาราง 1 แสดงตัวอย่างแบบสอบถามเรื่องความตระหนักรู้
แบบสอบถามเรื่องความตระหนักรู้เกี่ยวกับคำว่า “โกง”

คำชี้แจง แบบประเมินนี้แบ่งเป็น 2 ส่วน ส่วนที่ 1 คือข้อมูลเบื้องต้นของผู้ตอบแบบสอบถาม
ส่วนที่ 2 คือ การให้คะแนนความตระหนักรู้
คำสั่ง ให้เขียนสัญลักษณ์ \checkmark ในช่องคะแนนที่ตรงกับความคิดเห็นของผู้ตอบแบบสอบถามมากที่สุด โดยมีเกณฑ์การให้
คะแนนดังนี้ 1 = ไม่รู้ 2 = ไม่แน่ใจ 3 = รู้

ส่วนที่ 1: ข้อมูลของผู้ตอบแบบสอบถาม

อายุ.....ปี ชั้นมัธยมศึกษาปีที่..... ตำบล.....

อำเภอ..... จังหวัด.....

ส่วนที่ 2: การให้คะแนนความตระหนักรู้

ที่	เรื่อง	คะแนน		
		1	2	3
1	รู้ว่าคำว่า “โกง” มีความหมายว่าอย่างไร			
2	รู้ว่านอกจากการทุจริต การลอกข้อสอบ แล้วยังมีพฤติกรรมอื่น ๆ ที่จัดว่าเข้าข่ายโกงได้ เช่นเดียวกัน			

ฉะนั้นผู้วิจัยใช้วิธีวิเคราะห์ค่าเฉลี่ย (\bar{X}) และค่าร้อยละในการคำนวณค่าความตระหนักรู้จากแบบสอบถาม

4.3 การดำเนินการวิจัย

ผู้วิจัยดำเนินการวิจัยตามขั้นตอนต่อไปนี้

ก. ดำเนินการขออนุญาตผู้อำนวยการสถานศึกษาเพื่อขออนุญาตดำเนินกิจกรรมอย่างเป็นทางการ โดยอธิบายรูปแบบและระยะเวลาที่ใช้ในการดำเนินกิจกรรมโดยสังเขป กล่าวคือรูปแบบกิจกรรมการเรียนการสอนนั้นใช้เวลาประมาณ 40 นาที หรือประมาณ 1 คาบเรียน โดยแบ่งเป็น 3 ขั้นตอน ดังนี้
ขั้นนำเข้าสู่กิจกรรม ขั้นประกอบกิจกรรม และขั้นสรุป

ข. การนำเข้าสู่กิจกรรมใช้เวลาประมาณ 5 นาที เริ่มจากแนะนำตัวผู้วิจัยและผู้ช่วยวิจัย รวมทั้งให้นักเรียนแนะนำตัวเองด้วยชื่อเล่น แล้วแจ้งหัวข้อสำหรับกิจกรรมในครั้งนี้ว่าเกี่ยวกับเรื่อง “โกง”

ค. แจกแบบสอบถามเรื่องความตระหนักรู้เกี่ยวกับการโกง โดยดำเนินการในช่วงเวลาก่อนและหลังกิจกรรม โดยผู้วิจัยอธิบายคำชี้แจงและคำสั่งในแบบสอบถามให้กับนักเรียนด้วยตัวเอง

ง. จากนั้นยกตัวอย่างเหตุการณ์การทุจริตการสอบ การโกงเงินทอน โกงเกม แล้วตั้งคำถามว่าการกระทำเหล่านี้จัดว่าเป็นการโกงหรือไม่ ควรทำหรือไม่ เพราะอะไร

จ. ให้แสดงบทบาทสมมุติที่เกี่ยวกับการโกงโดยให้นักเรียนคิดเรื่องขึ้นเอง รวมทั้งให้ตัวแทนกลุ่มกล่าวสรุปความหมายของคำว่า “โกง” ผลของการโกงทั้งต่อผู้กระทำเองและผู้อื่น และการแก้ไขปัญหามาจากเรื่องราวที่สร้างขึ้น แล้วเริ่มต้นกิจกรรมโดยให้แบ่งเป็น 4 กลุ่ม จากนั้นให้เวลา 5 นาทีในการเตรียมการแสดง เมื่อหมดเวลาที่กำหนดไว้แล้วจึงให้นักเรียนแสดงและสรุปผลโดยให้เวลากลุ่มละ 5 นาที

ทั้งนี้กลุ่มที่ 1 แสดงเรื่องการยกยอกและสมรู้ร่วมคิดในการยกยอกเงินเก็บของชั้นเรียนโดยผู้กระทำคือหัวหน้าห้องและเหรียญก กลุ่มที่ 2 แสดงเรื่องการลอกและปลอมแปลงข้อสอบของนักเรียน ในขณะที่ดำเนินการสอบ กลุ่มที่ 3 แสดงเรื่องการโกหกเพื่อขอเงินผู้ปกครองไปเล่นเกม กลุ่มที่ 4 แสดงเรื่องการซื้อสิทธิ์ขายเสียงของนักการเมือง

ข. ผู้วิจัยสรุปกิจกรรมในเวลา 5 นาทีโดยกล่าวสรุปการแสดงบทบาทสมมุติของนักเรียนแต่ละกลุ่ม และให้นักเรียนแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับความหมายของการโกง โดยนำคุณสมบัติความหมายที่เป็นต้นแบบของคำว่า โกง” (พิชญ์สินี เสถียรธรรมาดล, 2560) มาเป็นแนวทางในการสรุปกิจกรรม อันจะสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของกิจกรรมนี้คือการสร้างความตระหนักรู้เรื่องเกี่ยวกับการโกงว่าจะทำให้เกิดความเสียหายแก่ผู้หนึ่งผู้ใดเสมอ และเยาวชนไม่ควรกระทำพฤติกรรมอย่างหนึ่งอย่างใดที่ได้เรียนรู้ไปจากกิจกรรมนี้

ขั้นตอน ก.-ค. เป็นกระบวนการสร้างความตระหนักรู้ในขั้นตอนแรกตามที่ทัศน์า แคมมณี (2546) ได้กล่าวไว้ ซึ่งก็คือ การสังเกต ด้วยการให้ข้อมูลในเรื่องการโกงเพื่อกระตุ้นความสนใจของนักเรียนมาที่หัวข้อกิจกรรมและแบบสอบถาม ขั้นตอน ง เป็นกระบวนการสร้างความตระหนักรู้ในขั้นที่ 2 กล่าวคือ การวิจารณ์ ซึ่งเป็นการยกตัวอย่างประกอบคำอธิบาย และขั้นตอน จ-ฉ เป็นขั้นตอนสุดท้ายในการสร้างความตระหนักรู้ กล่าวคือ การสรุป ด้วยการให้นักเรียนแสดงบทบาทสมมุติและแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับความหมายของการโกง

ทั้งนี้ได้มีการบันทึกภาพการดำเนินกิจกรรมและการแสดงบทบาทสมมุติของ นักเรียนแต่ละกลุ่มไว้เพื่อตรวจสอบความถูกต้องของผลการวิจัย

4.4 การวิเคราะห์ข้อมูล

ข้อมูลจากแบบสอบถามเรื่องความตระหนักรู้เกี่ยวกับคำว่า “โกง” ซึ่งเป็นเครื่องมือประเมินความตระหนักรู้ฯ ของกลุ่มนักเรียนที่ร่วมกิจกรรมการเรียนรู้จำนวน 32 คน โดยจะดำเนินแจกแบบสอบถามทั้งก่อนและหลังการเรียนรู้ และวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้การคำนวณค่าร้อยละแสดงจำนวนผู้เข้าร่วม และค่าเฉลี่ยของความตระหนักรู้ ดังนี้

ความถี่ของข้อมูลค่าเฉลี่ย (≤ 3) ใช้แสดงผลในส่วนของการความคิดเห็นของผู้ตอบแบบสอบถามเรื่องความตระหนักรู้ โดยกำหนดให้ 1 = ไม่รู้ 2 = ไม่แน่ใจ 3 = รู้ สำหรับการให้คะแนนในแต่ละข้อ จากนั้นจึงเปรียบเทียบผลความตระหนักรู้ระหว่างก่อนและหลังการเรียนรู้

ทั้งนี้มีเกณฑ์ในการอธิบายผลของค่าเฉลี่ยที่ได้ดังนี้ 0.00-0.99 หมายถึงน้อย 1.00-1.99 หมายถึงมาก และ 2.00-2.99 หมายถึงมากที่สุด

จากนั้นสรุปเรื่องที่นักเรียนแสดงว่าเกี่ยวกับการโก่งอย่างไร จากคำพูดและการแสดงของนักเรียนในบทบาทสมมติ เช่น โทก ยักยอก ด้วยแนวความคิดเรื่องโครงสร้างความสัมพันธ์กับความเป็นต้นแบบของหมวดหมู่คำ “โก่ง” แล้วใช้แนวความคิดการจัดหมวดหมู่แบบโครงสร้างรัศมี (radial structure) ของ Lakoff (1985) ซึ่งประกอบด้วยสมาชิกที่เป็นศูนย์กลางหรือต้นแบบและสมาชิกที่ไม่เป็นศูนย์กลาง อันมีลักษณะเป็นสมาชิกย่อยที่ขยายความสมาชิกศูนย์กลาง มาเป็นกรอบในการวิเคราะห์และแสดงรูปแบบแผนผังมโนทัศน์ของการโก่งตามทัศนของนักเรียนจากเรื่องที่แสดง

5. ผลการวิจัย

การดำเนินการวิจัยและเก็บข้อมูลกับนักเรียนที่ร่วมกิจกรรมในงานวิจัยนี้ได้รับอนุญาตจากคณะกรรมการจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์ มหาวิทยาลัยนเรศวร (COA No. 096/2016 IRB No. 813/58) ผู้อำนวยการโรงเรียนมัธยมสาธิตมหาวิทยาลัยนเรศวร ผู้ปกครองหรือผู้แทนโดยชอบธรรม และอาสาสมัครเรียบร้อยแล้ว การดำเนินงานวิจัยเพื่อสร้างความตระหนักรู้เป็นไปในลักษณะของการประกอบกิจกรรมในชั้นเรียนเพื่อสร้างความตระหนักรู้เกี่ยวกับความหมายเชิงมโนทัศน์ของคำว่า “โก่ง” ให้กับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 เพื่อให้เข้าใจเรื่องการตีความหมายพฤติกรรมต่าง ๆ ที่สามารถจัดอยู่ในวงความหมายเดียวกับคำว่า “โก่ง” และย้ำเตือนความคิดว่าการโก่งคือสิ่งไม่ดี ไม่ควรกระทำ และเป็นเรื่องใกล้ตัวนั้น โดยกำหนดให้นักเรียนแบ่งเป็น 4 กลุ่ม ๆ ละ 8 คน และให้แสดงบทบาทสมมติเกี่ยวกับพฤติกรรมที่นักเรียนเข้าใจว่าเป็นการโก่ง และได้ผลดังนี้

กลุ่มที่ 1 แสดงบทบาทสมมติเรื่องการยักยอกและการสมรู้ร่วมคิดยักยอกเงินเก็บของชั้นเรียน ซึ่งกระทำการโดยเหรียญกษาปณ์และหัวหน้าห้องด้วยการแบ่งผลประโยชน์กันจำนวนคนละกึ่งหนึ่งของจำนวนเงินที่เก็บมาได้จากเพื่อนร่วมชั้นเรียนในวันนั้น จากนั้นตัวแทนกลุ่มกล่าวสรุปว่า การโก่งเป็นสิ่งที่ไม่ควรกระทำ

กลุ่มที่ 2 แสดงบทบาทสมมติเรื่องการลอกข้อสอบและการปลอมแปลงข้อสอบ โดยกำหนดสถานการณ์ให้เกิดขึ้นในห้องสอบ หลังจากคุณครูแจกข้อสอบแล้วก็ให้เวลานักเรียนทำข้อสอบ จากนั้นไม่นานคุณครูขออนุญาตไปห้องน้ำโดยแจ้งกับนักเรียนว่า ถ้าทำข้อสอบเสร็จแล้ว ให้นำข้อสอบไปวางไว้บนโต๊ะของคุณครู ระหว่างที่คุณครูไม่อยู่นี้เอง มีนักเรียนคนหนึ่งขอลอกข้อสอบเพื่อนที่นั่งอยู่ติดกัน เพื่อนไม่เต็มใจให้ลอกและพยายามปกปิดคำตอบของตน เมื่อเพื่อนคนนั้นและเพื่อนคนอื่น ๆ ในชั้นทยอยกันนำข้อสอบไปส่งที่โต๊ะคุณครู ปรากฏว่านักเรียนผู้ที่ขอลอกข้อสอบได้กระทำการเปลี่ยนชื่อที่กระดาษคำตอบของเพื่อนที่ตนขอลอกข้อสอบมาเป็นชื่อของตน และเมื่อคุณครูกลับมาและจับได้ว่าลายมือชื่อกับคำตอบในข้อสอบไม่เหมือนกัน จึงทำการสอบสวนและลงโทษผู้กระทำความผิดด้วยการขอพบผู้ปกครองและปรับ

ให้ตก ทำยที่สุดตัวแทนกลุ่มได้สรุปว่า การโกงเป็นสิ่งไม่ดี และหากความจริงถูกเปิดเผยจะทำให้ผู้กระทำ รู้สึกอับอายและไม่มีผู้ใดต้องการคบหาสมาคมด้วย

กลุ่มที่ 3 แสดงบทบาทสมมติเรื่องการโกหกขอเงินแม่เพื่อนำไปเล่นเกม เหตุการณ์เริ่มต้นจากนักเรียนขอเงินจากคุณแม่เพื่อไปซื้อสมุด แต่กลับนำเงินนั้นไปเล่นเกมที่ร้านเกมแทน เมื่อกลับบ้านพบคุณพ่อซึ่งสอบถามว่าไปที่ไหนมา นักเรียนก็ตอบว่าไปซื้อขนม จากนั้นตัวแทนกลุ่มสรุปความว่า การโกงและการโกหกเป็นสิ่งไม่ดี

กลุ่มที่ 4 แสดงบทบาทสมมติเรื่องการซื้อสิทธิ์ขายเสียงในการเลือกตั้ง โดยกำหนดสถานการณ์เป็นการหาเสียงเพื่อเลือกผู้แทน และปรากฏว่าผู้ลงสมัครได้ใช้เงินมาจูงใจให้ผู้ลงคะแนนเสียงเลือกตนเอง เดียวกันผู้ลงคะแนนก็ขายคะแนนเสียงของตนเช่นกัน แต่ผู้พบเห็นเหตุการณ์ได้แจ้งความกับตำรวจ และทั้งผู้ซื้อและผู้ขายก็ถูกนำตัวไปฝากขัง สุดท้ายตัวแทนกลุ่มสรุปว่า นอกจากการโกงจะเป็นสิ่งไม่ดีแล้วยังผิดกฎหมายอีกด้วย

กล่าวโดยสรุปแล้ว การแสดงบทบาทสมมติของกลุ่มที่ 1 เป็นการแสวงหาประโยชน์จากหน้าที่การงาน ซึ่งจัดว่าเป็นการไม่ปฏิบัติตามจรรยาบรรณ ซึ่งส่งผลกระทบต่อเพื่อนร่วมชั้นเรียน การแสดงของกลุ่มที่ 2 เป็นการไม่ปฏิบัติตามกฎระเบียบของโรงเรียน และส่งผลกระทบต่อตัวตนเอง การแสดงของกลุ่มที่ 3 เป็นการไม่ปฏิบัติตามหลักคำสอนหรือจารีตประเพณีของสังคมไทยในเรื่องมุสวาท ซึ่งมีผลกระทบต่อตนเองและครอบครัว ส่วนกลุ่มที่ 4 เป็นการไม่ปฏิบัติตามกฎหมาย ซึ่งมีผลกระทบต่อตนเองและสังคม

และเพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์ของการดำเนินกิจกรรมตามที่ได้กล่าวมาข้างต้น ต่อไปเป็นตารางแสดงผลการคำนวณค่าเฉลี่ยเรื่องความตระหนักรู้เกี่ยวกับการ “โกง” จากแบบสอบถามก่อนและหลังกิจกรรมดังนี้

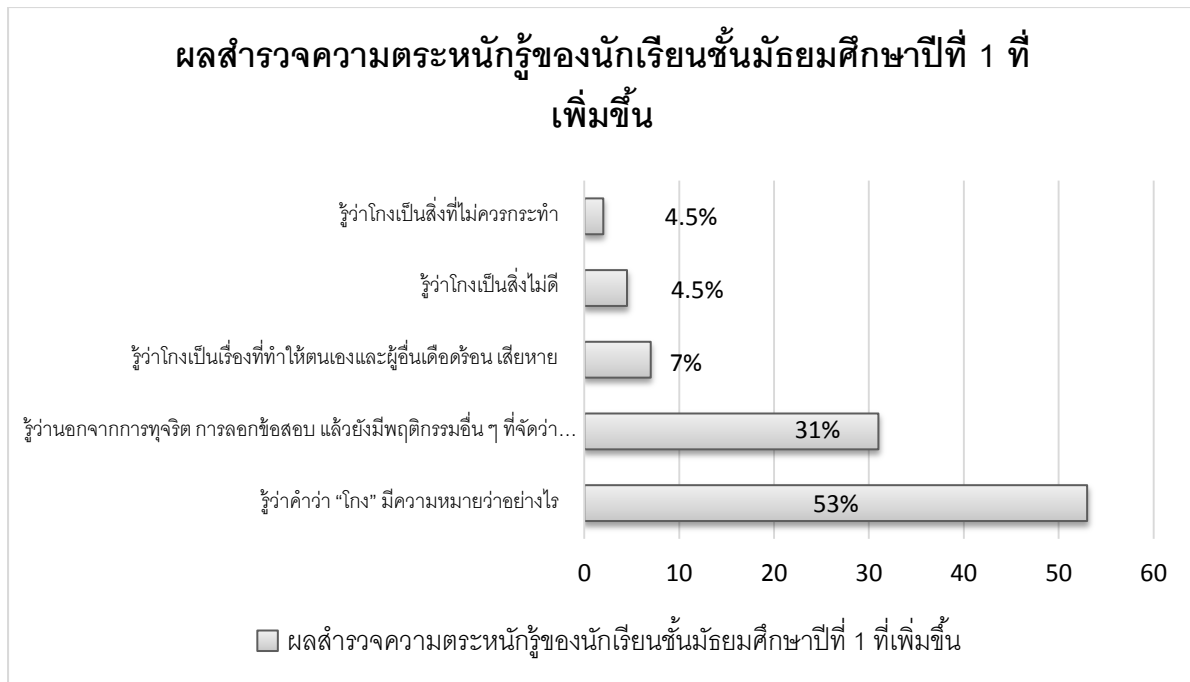
ตาราง 2 แสดงผลความตระหนักรู้

ที่	คำถาม	ก่อน (≤ 3)	หลัง (≤ 3)	ค่าที่เพิ่มขึ้น
1	รู้ว่าคำว่า “โกง” มีความหมายว่าอย่างไร	2.16	2.97	0.71
2	รู้ว่านอกจากการทุจริต การลอกข้อสอบ แล้วยังมีพฤติกรรมอื่น ๆ ที่จัดว่าเข้าข่ายโกงได้เช่นเดียวกัน	2.56	2.97	0.41
3	รู้ว่าโกงเป็นเรื่องที่ทำให้ตนเองและผู้อื่นเดือดร้อน เสียหาย	2.88	2.97	0.09
4	รู้ว่าโกงเป็นสิ่งไม่ดี	2.94	3	0.06
5	รู้ว่าโกงเป็นสิ่งที่ไม่ควรกระทำ	2.91	2.97	0.06

ผลสำรวจความตระหนักรู้ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 32 คน พบว่าค่าเฉลี่ยของความตระหนักรู้ภายหลังการประกอบกิจกรรมเพิ่มขึ้นในทุกคำถาม โดยความตระหนักรู้เรื่องความหมายของคำว่า “โกง” มีค่าเฉลี่ยเพิ่มขึ้นมากที่สุดคือ 0.71 อันดับที่สองคือ พฤติกรรมอื่น ๆ ที่อยู่ในวง

ความหมายเดียวกับ “โกง” ซึ่งเพิ่มขึ้น 0.41 อันดับที่สาม คือการโกงเป็นการทำให้ตนเองและผู้อื่นเดือดร้อน ซึ่งเพิ่มขึ้น 0.09 และอันดับสุดท้ายคือ ความตระหนักว่าการโกงเป็นสิ่งไม่ดีและเป็นสิ่งไม่ควรทำ ซึ่งเพิ่มขึ้น 0.06

นอกจากนี้การเพิ่มขึ้นของความตระหนักว่าการโกงเป็นสิ่งไม่ดีและไม่ควรกระทำมีอัตราน้อยที่สุดเนื่องจากเป็นเรื่องที่นักเรียนตระหนักอยู่ก่อนแล้ว โดยมีเฉลี่ย 2.94 และ 2.91 ตามลำดับอีกนัยหนึ่งค่าเฉลี่ยที่เพิ่มขึ้นสามารถแสดงเป็นร้อยละดังแสดงในภาพประกอบ 1

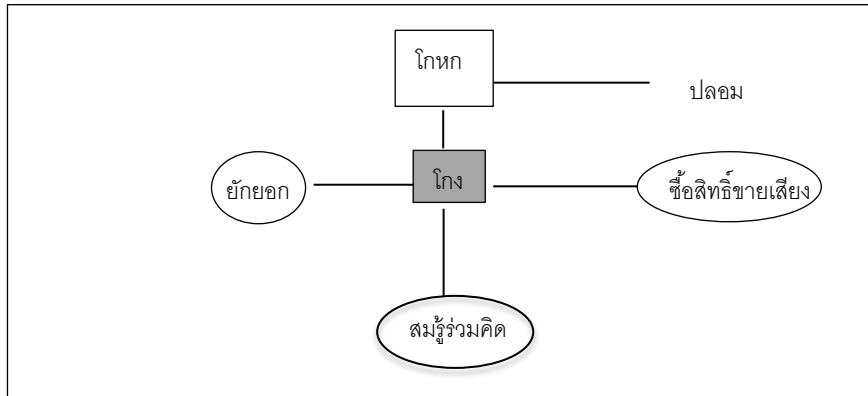


ภาพประกอบ 1 ร้อยละของความตระหนักที่เพิ่มขึ้น

จากภาพประกอบ 1 ความตระหนักของผู้เรียนในเรื่องความหมายของคำว่า “โกง” เพิ่มขึ้นร้อยละ 53 นอกจากนี้นักเรียนรู้ว่านอกจากการทุจริต การลอกข้อสอบ แล้วยังมีพฤติกรรมอื่น ๆ ที่จัดว่าเข้าข่ายโกงได้เช่นเดียวกันเพิ่มขึ้นร้อยละ 31 ขณะเดียวกัน นักเรียนรู้ว่าโกงเป็นเรื่องที่ทำให้ตนเองและผู้อื่นเดือดร้อน เสียหายเพิ่มขึ้นร้อยละ 7 และรู้ว่าโกงเป็นสิ่งไม่ดีและไม่ควรกระทำเพิ่มขึ้นร้อยละ 4.5

นอกจากนี้ผู้วิจัยได้วิเคราะห์เรื่องราวที่เป็นแก่นของเรื่องซึ่งนักเรียนแต่ละกลุ่มได้แสดงออกมาเป็นหัวข้อหลัก ๆ ได้ 5 หัวข้อ ได้แก่ การยกยอก การสมรู้ร่วมคิด การลอกและปลอมแปลงข้อสอบ การโกหก และการซื้อสิทธิ์ขายเสียง โดยการยกยอกและ สมรู้ร่วมคิดในกลุ่มที่ 1 นั้นเกิดจากการที่หัวหน้าห้องและ เภรัญญิกประจำห้องร่วมมือกันนำเงินกึ่งหนึ่งของเงินเก็บของห้องเรียนที่พวกตนเป็นผู้ดูแลรักษา มาแบ่งกันเพื่อใช้จ่ายส่วนตัว กลุ่มที่ 2 ซึ่งแสดงเรื่องราวของการลอกคำตอบของเพื่อนที่นั่งอยู่ข้างกันและการเปลี่ยนแปลงชื่อในกระดาษคำตอบของเพื่อนเป็นของตนเองเพื่อให้ตนเองได้คะแนนดี ๆ จัดว่าเป็นการลอกและปลอมแปลงเอกสาร กลุ่มที่ 3 เป็นเรื่องราวของการโกหก โดยนักเรียนของเงินแม่ไปซื้อสมุด แต่ในความเป็นจริงนักเรียนต้องการนำเงินจำนวนนั้นไปเล่นเกม กลุ่มที่ 4 เป็นการแสดงเกี่ยวกับการหาเสียงของ

นักการเมืองมีการนำเงินมาแจกจ่ายชาวบ้านและบอกให้ชาวบ้านเลือกตน และขณะเดียวกันชาวบ้านเหล่านั้นก็รับเงินมาด้วยความยินดี ซึ่งเป็นการแสดงคำมั่นว่าจะเลือกนักการเมืองผู้นั้นโดยปริยาย ดังนั้น การแสดงบทบาทสมมุติในกลุ่มที่ 4 นี้ผู้วิจัยจึงตีความเป็นการซื้อสิทธิ์ขายเสียง ทั้งนี้หัวข้อทั้ง 5 นี้สามารถแสดงความสัมพันธ์เชิงมโนทัศน์ในรูปแบบผังมโนทัศน์ได้ดังภาพประกอบ 2



ภาพประกอบ 2 มโนทัศน์ของคำว่า “โกง” ตามการแสดงบทบาทสมมุติของนักเรียน จากภาพ กำหนดให้

- สัญลักษณ์ หมายถึง หมวดหมู่ “โกง” ที่เป็นต้นแบบ
- สัญลักษณ์ หมายถึง หมวดหมู่ย่อยที่เป็นศูนย์กลาง
- สัญลักษณ์ หมายถึง หมวดหมู่ย่อยที่ขยายความหมวดหมู่อื่น

ผังมโนทัศน์นี้สามารถอธิบายความสัมพันธ์ของมโนทัศน์ที่เกี่ยวกับการโกงตามความเข้าใจของนักเรียนได้ว่า รูปแบบการกระทำที่นักเรียนคิดว่าเป็นการโกงที่ชัดเจนที่สุดนั่นคือ การยักยก การสมรู้ร่วมคิด การลอกและปลอมแปลงข้อสอบ การโกหก และการซื้อสิทธิ์ขายเสียง โดยกลุ่มคำทั้ง 5 กลุ่มคำนี้เป็น การขยายความการโกงว่ามีลักษณะหรือรูปแบบของการกระทำอย่างไร

ดังนั้นจากการแสดงบทบาทสมมุติสามารถสรุปได้ว่า ความหมายเชิงมโนทัศน์ที่เกี่ยวกับการโกงตามความเข้าใจของนักเรียนนั้น หมายถึง การพฤติกรรมหรือการกระทำที่เป็นไปโดยเจตนาเพื่อให้ตนได้รับประโยชน์ โดยไม่คำนึงถึงกฎเกณฑ์ หรือความถูกต้อง

6. สรุปและอภิปรายผล

งานวิจัยนี้เป็นการขยายผลการวิจัยเชิงประยุกต์จากงานวิจัยเรื่องความหมายเชิงมโนทัศน์ของคำว่า “โกง” (พินิจพิเคราะห์ เสถียรบรรณ, 2560) ซึ่งกล่าวถึงความหมายเชิง มโนทัศน์ของคำว่า “โกง” ว่า หมายถึงการกระทำที่ไม่เป็นไปตามข้อตกลงโดยเจตนา เพื่อประโยชน์ตน และเป็นเหตุให้ผู้อื่นเสียประโยชน์ ที่ควรได้รับ ด้วยวิธีการต่าง ๆ และจำแนก คุณสมบัติทางความหมายที่เป็นต้นแบบของคำว่า “โกง” จำนวน 6 คุณสมบัติคือ [ไม่ตรง] [ข้อตกลง] [ร้าย] [เจตนา] [ผลประโยชน์] และ[อุบาย] โดยการนำ

ความหมายและคุณสมบัติทางความหมายมาใช้เป็นข้อมูลประกอบกิจกรรมเพื่อสร้างความตระหนักรู้ในเรื่องการโกงให้กับนักเรียน ซึ่งผลการวิจัยในส่วนของการแสดงบทบาทสมมุติของนักเรียนทั้ง 4 กลุ่มเกี่ยวกับการโกงตามความเข้าใจของพวกเขาก่อนการให้ข้อมูลในเรื่องความหมายของคำว่า “โกง” ประกอบด้วยเรื่องของการยกยอกและการสมรู้ร่วมคิด การลอกและปลอมแปลงข้อสอบ การโกหก และการซื้อสิทธิ์ขายเสียง อันเป็นถ้อยคำสมาชิกของหมวดหมู่ >โกง< ตามการวิเคราะห์ทางภาษาศาสตร์ของพิชญ์สินี (2560) อีกทั้งยังสอดคล้องกับลักษณะของคอร์ปชั่นตามแนวความคิดทางรัฐศาสตร์ (จารุวรรณ สุขมาลพงษ์, 2556) กล่าวคือ การยกยอก การสมรู้ร่วมคิด การลอกและปลอมแปลงข้อสอบ การโกหก และการซื้อสิทธิ์ขายเสียงนั้นประกอบด้วยลักษณะที่เป็นการกระทำผิด เป็นการทุจริตที่เกี่ยวกับอำนาจหน้าที่ เช่น การแสดงของเรื่องยกยอกและสมรู้ร่วมคิดของหัวหน้าห้องและเหรียญกษาปณ์ และการซื้อสิทธิ์ขายเสียง เป็นเรื่องผิดกฎหมายหรือศีลธรรมและแสดงความเสื่อมของศีลธรรมในสังคม ซึ่งในที่นี้ได้แก่ การขาดความยับยั้งชั่งใจในการกระทำผิด หรือสามารถกล่าวอีกนัยหนึ่งได้ว่า ขาดหิริโอตตปปะ เนื่องจากรู้ว่าผิดแต่ก็ยังกระทำ เป็นการกระทำเพื่อผลประโยชน์ของตนที่อยู่ในรูปของทรัพย์สิน คະแนน ความพอใจ และตำแหน่งหน้าที่ ตามลำดับ และเป็นกระทำที่ลึ้นแต่ต้องปกปิดทั้งสิ้น

นอกจากนี้ระดับคะแนนก่อนทำการทดลองของนักเรียนในเรื่องความตระหนักรู้เกี่ยวกับความหมายเชิงมโนทัศน์ พฤติกรรมอื่นที่จัดอยู่ในหมวดหมู่เดียวกับคำว่า “โกง” ผลเสียของการโกง ความไม่ดี และความไม่ถูกต้องสมควรของการโกง อยู่ในระดับมากที่สุด ซึ่งแสดงได้ว่านักเรียนมีความเข้าใจเรื่องของคำว่า “โกง” ดีมากอยู่แล้ว และการแสดงบทบาทสมมุติของนักเรียนก็อาจเป็นการกระตุ้นและเสริมความเข้าใจเกี่ยวกับการโกงในลักษณะที่เป็นรูปธรรมมากขึ้น โดยที่ผลคะแนนความตระหนักรู้ภายหลังการแสดงบทบาทสมมุติและการสรุปความหมายของคำว่า “โกง” เพิ่มขึ้นในทุกประเด็น กล่าวคือ ประเด็นที่เกี่ยวกับความหมายเชิงมโนทัศน์เพิ่มขึ้นมากที่สุด และความไม่ดี ไม่ควรกระทำเพิ่มขึ้นน้อยที่สุด และแม้ว่าระดับความตระหนักรู้ของนักเรียนตามตารางที่ 2 ในประเด็น รู้ว่าโกงเป็นสิ่งไม่ดีและไม่ควรทำ ก่อนการดำเนินกิจกรรมนั้นอยู่ในระดับสูงอยู่แล้ว กล่าวคือ ร้อยละ 53 และ 31 ตามลำดับ อันเป็นที่เข้าใจได้ว่า รู้อยู่แล้วว่า “โกง” “ไม่ดี” “ไม่ควรทำ” แต่ก็ยังเป็นที่น่าสังเกตว่า นักเรียนเกิดความลังเลไม่แน่ใจว่า การโกงไม่ดีและไม่ควรกระทำ แต่หลังดำเนินกิจกรรมความลังเลไม่แน่ใจเหล่านั้นลดน้อยลงจนกลายเป็นความตระหนักรู้ 100 เปอร์เซ็นต์ ว่า การโกงเป็นสิ่งไม่ดี แต่ยังมีความลังเลอยู่บ้างเพียงเล็กน้อยว่าไม่ควรทำจริงหรือไม่ ซึ่งอาจสืบเนื่องจากความลังเลไม่แน่ใจหรือมองไม่เห็นภาพอย่างชัดเจนว่าการโกงนั้นจะทำให้ตนเองและผู้อื่นเดือดร้อนแค่ไหน อย่างไร เช่นการแสดงบทบาทสมมุติในเรื่องการโกหก ซึ่งอาจมองเพียงว่าเป็นความผิดเล็กน้อย ตนเองได้รับการลงโทษเพียงเล็กน้อย และไม่เห็นผู้อื่นเดือดร้อนเสียหายอย่างเป็นรูปธรรมและร้ายแรง ซึ่งสอดคล้องกับผลจากการสำรวจการโกงของนักเรียนตั้งแต่ระดับประถมศึกษาจนถึงอุดมศึกษา ในประเทศสหรัฐอเมริกา (Educational Testing Service, 1999) คำให้สัมภาษณ์ของ Chris Loschiavo (2015) ผู้ช่วยคณบดีฝ่ายกิจการนักศึกษาและการแก้ปัญหาความขัดแย้ง มหาวิทยาลัยฟลอริดา (University

of Florida) เกี่ยวกับการโกงในระดับอุดมศึกษาและบทความเกี่ยวกับงานวิจัยของ Kang Lee เกี่ยวกับการโกงของเด็กก่อนวัยเรียน (3-5 ขวบ) ที่กล่าวถึงสาเหตุของการโกงว่า เกิดขึ้นจากความคาดหวังของพ่อแม่ และความกดดันในความสำเร็จ และเยาวชนเหล่านี้ได้รับรู้และถูกแฉด้วยตัวอย่างของพฤติกรรมโกงจากคนในสังคมทั้งจากนักการเมือง นักกีฬา และเพื่อน ซึ่งพวกเขาก็ได้ตระหนักด้วยเช่นกันว่า การโกงเป็นเรื่องไม่ดี แต่หากไม่ถูกจับได้ (ซึ่งส่วนมากก็ไม่ถูกจับได้) พวกเขาก็พร้อมจะเสี่ยงเพื่อผลการเรียนที่ดีมากกว่าจะคำนึงถึงองค์ความรู้เพราะผลการเรียนจะเป็นใบเบิกทางถึงอนาคตที่ดีตามความคิดของพวกเขา และความคาดหวังของพ่อแม่ หรือหากถูกจับได้บทลงโทษที่ได้รับก็ไม่รุนแรงมากนัก และการโกงในเรื่องการเรียนก็ส่งผลกระทบต่อตัวผู้กระทำเอง ไม่ได้ทำให้ผู้อื่นเดือดร้อนเสียหายแต่ประการใด ดังนั้นการโกงสำหรับพวกเขาคือวิธีการสู่ความสำเร็จนั่นเอง

ถึงแม้ว่านักเรียนจะคิดว่าตนเองรู้ว่าการโกงคืออะไร แต่พวกเขาก็ไม่ตระหนักหรือเห็นภาพที่ชัดเจนถึงความหมายของคำว่า “โกง” ซึ่งมุ่งเน้นไปที่การไม่ปฏิบัติตามกติกาหรือกฎระเบียบทางสังคมและกฎหมายเพื่อให้ได้มาซึ่งผลประโยชน์ พวกเขาจึงอาจไม่คิดว่าการไม่ทำตามกติกาหรือกฎระเบียบ เป็นการโกง โดยการแสดงของทุกกลุ่มจะมุ่งไปที่วิธีการโกงและผลประโยชน์ที่ได้รับ โดยทุกกลุ่มยกเว้นกลุ่ม 4 ล้วนกล่าวสรุปแล้วว่า โกงเป็นการกระทำที่ไม่ดีและไม่ควรกระทำ มากกว่าจะกล่าวว่าเป็นการกระทำที่ไม่ถูกกฎหมายหรือกฎเกณฑ์ จึงอาจกล่าวได้ว่า การโกงสำหรับพวกเขาคือวิธีการที่นำมาซึ่งผลประโยชน์ โดยที่อาจมองข้ามกฎเกณฑ์ของวิธีการเหล่านั้น

ดังนั้นการสร้างความรู้ความเข้าใจในเรื่องความหมายของคำว่า “โกง” และคุณธรรมในเรื่องฮีโรตตปละ จึงเป็นเรื่องสำคัญอย่างยิ่งที่จำเป็นต้องรีบปลูกฝังให้กับเด็ก ๆ และเยาวชน เพื่อให้มีความเข้าใจที่ถูกต้องเกี่ยวกับการโกง และให้มีจิตใจที่เข้มแข็ง ให้ความสำคัญกับการเป็นคนซื่อสัตย์ มีความยับยั้งชั่งใจต่อแรงดึงดูดของผลประโยชน์ โดยแสดงให้เห็นถึงโทษของการโกงอย่างเป็นรูปธรรม โดยควรต้องเริ่มต้นจากสถาบันครอบครัวและสถาบันทางการศึกษา

บรรณานุกรม

- กรรณา วัชรธำรงกุล. (2552). การสร้างแบบวัดความตระหนักต่อผลกระทบของสภาวะโลกร้อน สำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 4 สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษารุงเทพมหานคร เขต 1. ปริญญาศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการวัดผลการศึกษา. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- คงไชย สันตะวงค์ และ รัตนะ ปัญญาภา. (2560). การพัฒนารูปแบบกิจกรรมการพัฒนาความตระหนักในคุณค่าแห่งตนของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายในจังหวัดอำนาจเจริญโดยใช้หลักสัมมาทิฐิ. วารสารสันติศึกษาปริทรรศน์ มจร, 4 (2), 74-88.
- จรินทร์ ธานีรัตน์. (2517). รวมศัพท์ทางวิชาการศึกษา จิตวิทยา พลศึกษา กีฬา สุขศึกษา และนันทนาการ. กรุงเทพฯ: โปธิสามต้นการพิมพ์.

- จรัลวิไล จรุงญโรจน์, มล. (2552). ความสัมพันธ์ระหว่างความเคร่งครัดทางศาสนากับการตีความหมายคำว่า “โกหก” ในภาษาไทย: การวิเคราะห์เชิงอรรถศาสตร์ต้นแบบ. *วารสาร ภาษาและภาษาศาสตร์*, 27(2), 1-19.
- จากรวรรณ สุขมาลพงษ์. (2556). *แนวโน้มของคอร์รัปชันในประเทศไทย*. สภาปฏิรูปแห่งชาติ. สืบค้นจาก http://www.parliament.go.th/ewtadmin/ewt/elaw_parcy/ewt_dl_link.php?nid=1484.
- ชวาล แพ้วตกุล. (2526). *เทคนิคการวัดผล*. กรุงเทพฯ: ไทยวัฒนาพานิช.
- ฐานันท์ วรรณโกวิทย์. (2554). *ประสบการณ์จากการฝึกอบรมเส้นทางคอร์รัปชัน ณ มหาวิทยาลัยดุสเซิลดอร์ฟ*. สืบค้นจาก <http://www.library.coj.go.th/Info/48297?c=292099219>
- ทองศักดิ์ ประสบกิติคุณ. (2535). *การประเมินค่าความตระหนักในปัญหาสิ่งแวดล้อมของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 จังหวัดตราด*. (วิทยานิพนธ์ศึกษาศาสตร์มหาบัณฑิต). กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.
- ทศนา เขมมณี. (2546). *ทฤษฎี หลักการ และแนวคิดที่เป็นสากลเกี่ยวกับการคิด ในช่วงศตวรรษที่ 20 ในวิทยาการด้านการคิด*. กรุงเทพฯ: เดอะมาสเตอร์กรุ๊ปแมนเนจเม้นท์.
- ประภาเพ็ญ สุวรรณ. (2520). *ทัศนคติ : การจัดการเปลี่ยนแปลงและพฤติกรรมอนามัย*. กรุงเทพฯ: ไทยวัฒนาพานิช.
- พิชญ์สินี เสถียรธรรมาดล. (2560). *ความหมายเชิงมโนทัศน์ของคำว่า “โกง” ในภาษาไทย: การวิเคราะห์ตามแนวอรรถศาสตร์ปริชาน* (วิทยานิพนธ์ปริญญาศิลปศาสตรดุษฎีบัณฑิต). พิษณุโลก: มหาวิทยาลัยนเรศวร.
- พันทิพา สวันดี. (2554). *การศึกษาความตระหนักต่อการใช้อินเทอร์เน็ตอย่างสร้างสรรค์และปลอดภัยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนบ้านหนองน้ำขุ่น ที่เรียนด้วยบทเรียนคอมพิวเตอร์มัลติมีเดีย เรื่องทักษะการใช้อินเทอร์เน็ต*. (วิทยานิพนธ์การศึกษาศาสตร์มหาบัณฑิต). มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- ราชบัณฑิตยสถาน. (2557). *พจนานุกรมศัพท์ภาษาศาสตร์ (ภาษาศาสตร์ประยุกต์)*. กรุงเทพฯ: หนังสือนั่นส่วน จำกัด อรุณการพิมพ์.
- สุนิดา เข็มทอง. (2549). *ความตระหนัก ทัศนคติ และพฤติกรรมของนิสิตนักศึกษาต่อการละเมิดลิขสิทธิ์ผลงานวรรณกรรม งานศิลปะ-การแสดงและโสตทัศนบันเทิงบนอินเทอร์เน็ต*. (วิทยานิพนธ์นิเทศศาสตรมหาบัณฑิต). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. Available from: https://www.researchgate.net/publication/27808490_khwamtrahnakru_thasnkhti_laeaphvtikrrmkhxngnisitnaksuksatxkarlameidlikhsi ththiphInganwrrnkrrm_ngansilpa-karsaednglaeasothasbnxinthexrnet [accessed Oct 10 2017].

- สำนักเลขาธิการสภาการศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ. (2559). *ปฏิรูปการศึกษาเพื่ออนาคตประเทศไทย*. สืบค้นจาก <http://www.moe.go.th/moe/upload/news20/FileUpload/45457-3929.pdf>
- วิชัย วงษ์ใหญ่. (2523). *พัฒนาหลักสูตรและการสอนมิติใหม่*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์รุ่งเรือง.
- วุฒิพงษ์ ลิ้มปวีโรจน์. (2553). *เอกสารประกอบการสอนรายวิชาทักษะชีวิต หน่วยที่ 3.1. ขอนแก่น: มหาวิทยาลัยขอนแก่น*. สืบค้นจาก www.che-kku.com/forums/index.php?action=dlattach;topic=1703.0;attach... 12 ก.ย. 2560.
- Child and Adolescent Psychiatric Society of Thailand. (2005). *การเปลี่ยนแปลงในวัยรุ่น. [คู่มือการเลี้ยงลูก]*. สืบค้น 24 สิงหาคม 2560 จาก https://www.rcpsych.org/cap/book04_4.php
- Chris Loschiavo. (19 May 2015). *Why do students cheat? Listen to this dean's words. [THE CONVERSATION]*. สืบค้น 26 ธันวาคม 2560 จาก <https://theconversation.com/why-do-students-cheat-listen-to-this-deans-words-40295>
- Educational Testing Service. (1999). *Cheating is a personal foul. [Research Center]*. สืบค้น 26 ธันวาคม 2560 จาก <http://www.glass-castle.com/clients/www-nocheating-org/adccouncil/research/cheatingfactsheet.html>
- Evans, Vyvyan, & Melanie Green. (2006). *Cognitive linguistics: An introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Ogden, C.K. and Richards, I.A. (1927). *Meaning of meaning*. New York: Harcourt, Brace & Company.
- Good, Carter V. (1973). *Dictionary of Education*. New York: McGraw – Hill Book Company.
- Lakoff, George. (1985). *Women, Fire, and Dangerous Things: What categories Reveal about the Mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lindsey Craig. (12 September 2017). *Kinds praised for being smart are more likely to cheat: U of T research. [U of T news]*. สืบค้น 26 ธันวาคม 2560 จาก <https://www.utoronto.ca/news/kids-praised-being-smart-are-more-likely-cheat-u-t-research>
- Rune, Dagobert D. (1971). *Dictionary of Philosophy*. New York: Littlefield. Adams and Co.
- Singnoi, Unchalee. (2006). Eating terms: What the category reveals about the Thai mind. *Journal of Humanities*, 1, 82-109.

Wolman, Benjamin B. (1973). *Dictionary of Behavior Science*. London: Litton Education Publishing Inc.

VACANA JOURNAL