การรับรู้หน่วยเสียง /g/ ในภาษาฝรั่งเศส : การศึกษาเชิงเปรียบเทียบระหว่างนิสิตที่มีกับไม่มีประสบการณ์การไปเรียนต่างประเทศ

วรรณชัย คำภีระ[1]

Received: *January 9, 2018*
Revised: *March 16, 2018*
Accepted: *July 9, 2019*

บทคัดย่อ

การวิจัยด้านการรับภาษาที่สอง (Second Language Acquisition: SLA) พบว่าบริบทการไปเรียนต่างประเทศ (Study Abroad context: SA) สามารถพัฒนาทักษะทางภาษาทั้งสี่ด้านได้ ได้แก่ การอ่าน การเขียน การพูด และการฟัง อย่างไรก็ดีประเด็นคำถามเกี่ยวกับการรับรู้เสียง ซึ่งเป็นทักษะที่เฉพาะเจาะจงมากขึ้น หลังจากการไปเรียนต่างประเทศ (SA) ยังไม่ถูกกล่าวถึงมากนัก งานวิจัยชิ้นนี้ศึกษาความสามารถของนิสิตในการรับรู้หน่วยเสียง /g/ ในภาษาฝรั่งเศสในบริบททางเสียงต่าง ๆ ที่ทำให้เกิดรูปแปรของหน่วยเสียง /g/ ผู้ร่วมการทดลองประกอบด้วยนิสิตผู้เรียนภาษาฝรั่งเศสสองกลุ่ม คือ กลุ่มที่กลับมาจากการไปเรียนในประเทศที่ใช้ภาษาฝรั่งเศส (Study Abroad context: SA) และกลุ่มที่ไม่เคยไปเรียนในประเทศที่ใช้ภาษาฝรั่งเศส (At Home context: AH) การทดลองเป็นแบบสองกลุ่ม เปรียบเทียบผลคะแนนแบบทดสอบ (Two Groups Post-Test Comparison) ประกอบด้วยแบบทดสอบห้าชุดที่มีหน่วยเสียง /g/ ปรากฏหน้าสระต่าง ๆ ในโครงสร้างพยางค์ที่หลากหลาย ผลการทดลองไม่พบความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติระหว่างคะแนนของทั้งสองกลุ่ม ซึ่งอาจเป็นเพราะการรับรู้หน่วยเสียงในภาษาต่างประเทศเป็นทักษะเฉพาะที่ต้องอาศัยการฝึกฝนเฉพาะทางด้านสัทศาสตร์และสัทวิทยาเพื่อให้เกิดการพัฒนา อย่างไรก็ดี เมื่อพิจารณาคะแนนแบบทดสอบในภาพรวม นิสิตทั้งสองกลุ่มสามารถรับรู้หน่วยเสียง /g/ ได้ในคำไม่จริง และมีโครงสร้างพยางค์เป็นพยางค์เปิด แต่นิสิตรับรู้หน่วยเสียง /g/ ได้น้อยลงในคำจริงที่ยาวขึ้น

คำสำคัญ: การรับรู้เสียงภาษาฝรั่งเศส, หน่วยเสียง /g/ ในภาษาฝรั่งเศส, เรียนต่างประเทศ, ฝรั่งเศสเป็นภาษาที่สอง

[1] หน่วยงานผู้แต่ง: ภาควิชาภาษาตะวันตก คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, อีเมล: w.kampeera@gmail.com

Perception of /g/ in French: A Comparative Study of Students with and without Experience of Studying Abroad

Wannachai Kampeera[2]

Received: *January 9, 2018*
Revised: *March 16, 2018*
Accepted: *July 9, 2019*

Abstract

Research in Second Language Acquisition (SLA) shows that the Study Abroad context (SA) can improve the four core language skills: reading, writing, listening and speaking. However, the question of how much SA helps improve the perception of individual phonemes, a more specific skill, has not yet been widely addressed. This study investigates Thai students' perceptual ability with regards to French /g/ in phonetic environments which trigger contextual variations of the phoneme. Two groups of undergraduate Thai learners of French were involved: returnees from Francophone countries (Study Abroad context: SA) and those who had never been to Francophone countries (At Home context: AH). The research instrument is Two Groups Post-Test Comparison, which includes five series of tests spotting the phoneme /g/ preceding different vowels in various syllable structures. The results show no statistically significant difference between the two groups. The findings are likely due to the fact that phonemic perceptual ability is a very specific skill that needs tailored phonetic-phonological training to improve. When considering overall scores, both groups were able to perceive /g/ in unreal words with open syllables. Nevertheless, both groups were shown to be less perceptive of /g/ in real and longer words.

Keywords: Perception of French sound, Phoneme /g/ in French, Study Abroad (SA), French as Second Language

[2] Affiliation: Department of Western Languages, Faculty of Arts, Chulalongkorn University, E-mail: w.kampeera@gmail.com

1. บทนำ

ทักษะการฟังเป็นหนึ่งทักษะที่อาจารย์สอนภาษาฝรั่งเศสพบว่าฝึกยากที่สุด รวมถึงปัญหาการรับรู้เสียงในภาษาฝรั่งเศสที่ไม่มีในภาษาไทย การศึกษาประเด็นดังกล่าวและการเสนอวิธีแก้ปัญหาจึงเริ่มเป็นที่สนใจสำหรับนักวิจัยและผู้สอนภาษาฝรั่งเศสในยุค 70 เห็นได้จากงานของดีไบเซอร์ (Debyser 1969) อมรสิริ สัณห์สุรัติกุล (Sunsurattikul 1974) และแพรวโพยม อ่องระเบียบ (Ongrabieb 1975) จนถึงยุคปัจจุบัน เช่น จิรประภา บุญพรหม (Jiraprabha 2009) ปิยธิดา งามมานะ (Ngammana 2011) และเสกสรร พรมเกษา (Promkesa 2014) เป็นต้น

ภาษาฝรั่งเศสมีหน่วยเสียงที่ไม่มีในภาษาไทยทั้งหมด 15 หน่วยเสียง ประกอบด้วยพยัญชนะ 7 เสียง ได้แก่ /ɡ ɲ ʁ v ʃ ʒ z/ สระ 7 เสียง ได้แก่ /y ø œ ɑ̃ ɛ̃ œ̃ ɔ̃/[3] และอรรธสระ /ɥ/ ซึ่งล้วนเป็นอุปสรรคในการพัฒนาทักษะการรับรู้และการออกเสียง หนึ่งในเสียงที่มีในภาษาฝรั่งเศสแต่ไม่มีในภาษาไทยนั้น หน่วยเสียง /ɡ/ หรือเสียงกัก โฆษะ เพดานอ่อน (voiced velar plosive) เป็นเสียงที่น่าสนใจในการศึกษาการรับรู้เสียงในภาษาฝรั่งเศสของผู้เรียนชาวไทย

ปิยธิดา งามมานะ (Ngammana 2011) ได้รายงานในการทดลองกับผู้เรียนภาษาฝรั่งเศสในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย 30 คน ว่านักเรียนมีปัญหาการรับรู้และการออกเสียงหน่วยเสียง /ɡ/ มากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 96.25 ในทำนองเดียวกัน จิรประภา บุญพรหม (Jiraprabha 2009) รายงานว่าได้ใช้หลายกลยุทธ์เพื่อพัฒนาความสามารถในการออกเสียงภาษาฝรั่งเศสของผู้ร่วมทดลอง ซึ่งในภาพรวมก็ทำให้เกิดการพัฒนาของการออกเสียงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ แต่เมื่อดูในรายละเอียด กลับไม่พบพัฒนาการในการออกเสียงหน่วยเสียงพยัญชนะก้องในภาษาฝรั่งเศสอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และหนึ่งในหน่วยเสียงกลุ่มนั้นคือหน่วยเสียง /ɡ/

นอกจากประเด็นปัญหาที่พบในการศึกษาในอดีตข้างต้น ในงานวิจัยนี้ ผู้วิจัยคิดว่ามีอีกประเด็นหนึ่งที่น่าสนใจเกี่ยวกับการศึกษาการรับรู้เสียง /ɡ/ ในภาษาฝรั่งเศสของผู้พูดภาษาไทยเป็นภาษาแม่คือ การแปรตามบริบททางเสียง (contextual variation) ของหน่วยเสียง /ɡ/ ในภาษาฝรั่งเศส หน่วยเสียง /ɡ/ มีรูปย่อยหน่วยเสียง (allophone) ซึ่งเกี่ยวข้องกับการกลายเป็นเสียงเพดานแข็ง (palatalization) ที่มีบริบททางเสียงคือสระหน้า กล่าวคือ เมื่อสระที่ตามมาเป็นสระหลัง พยัญชนะดังกล่าวจะมีตำแหน่งของฐานกรณ์อยู่ที่เพดานอ่อน [ɡ] แต่เมื่อสระที่ตามมาเป็นสระหน้า ลิ้นจะเลื่อนไปด้านหน้าเพื่อเตรียมผลิตเสียงสระหน้าที่ตามมาทำให้ฐานกรณ์ของการผลิตเสียงพยัญชนะอยู่ที่บริเวณเพดานแข็ง (Fagyal, Kibbee, and Jenkins 2006) การแปรของเสียงพยัญชนะดังกล่าวอาจเป็นการออกเสียงรอง (secondary articulation) ที่ลิ้นเคลื่อนสู่เพดานแข็งประกอบการออกเสียงพยัญชนะ [ɡʲ] หรือฐานกรณ์เลื่อนไปที่เพดานแข็งอย่างสมบูรณ์ [ɟ] นอกจากนี้ ยังมีความน่าสนใจอีกประการหนึ่งเกี่ยวกับการกลายเป็นเสียงเพดานแข็งในภาษาฝรั่งเศส ในขณะที่ภาษาส่วนใหญ่ สระที่เป็นเงื่อนไขของปรากฏการณ์ดังกล่าวคือสระหน้า แต่ในภาษาฝรั่งเศส พยัญชนะเพดานอ่อนที่อยู่หน้าสระ /a/ ซึ่งเป็นสระที่ไม่ได้เป็นสระหน้าหรือหลังอย่างชัดเจนในระดับสัทศาสตร์นั้นยังอาจกลายเป็นพยัญชนะเพดานแข็งอีกด้วย (Berns 2013; Buckley 2009; Elcock 1960)

รูปแปรในระดับสัทศาสตร์ [ɡ] และ [ɡʲ] ~ [ɟ] ของหน่วยเสียง /ɡ/ ในภาษาฝรั่งเศสล้วนเป็นเสียงที่ไม่มีในภาษาไทย นอกจากนี้ การกลายเป็นเสียงเพดานแข็งในภาษาฝรั่งเศสเกิดขึ้นกับเสียงกักที่เพดานอ่อนทั้งที่เป็นเสียงโฆษะ /ɡ/ และอโฆษะ /k/ ถึงแม้ว่าภาษาไทยจะมีหน่วยเสียง /k/ เช่นเดียวกัน แต่หน่วยเสียง /k/ ในภาษาไทยไม่เกิดการกลายเป็นเสียงเพดานแข็งในบริบทสระดังกล่าว จึงสันนิษฐานได้ว่า ผู้พูดภาษาไทยเป็นภาษาแม่มีแนวโน้มที่จะมีปัญหาในการรับรู้หน่วยเสียง /ɡ/ ด้วยหลายปัจจัย นอกจากความแตกต่างที่ไม่มีหน่วยเสียง /ɡ/ ในระบบเสียงภาษาไทยแล้ว ผู้พูดภาษาไทยยังไม่คุ้นเคยกับรูปแปรของหน่วยเสียงดังกล่าวที่ปรากฏ

---

[3] /œ/ มีแนวโน้มจะถูกแทนด้วย /ɛ̃/ และ ไม่นับ /ɑ/ ใน pâte ที่มีแนวโน้มถูกแทนด้วย /a/ และแบบเรียนภาษาฝรั่งเศสในปัจจุบันมักไม่กล่าวถึง

ในระดับสัทศาสตร์ตามบริบทสระ รวมถึงการกลายเป็นเสียงเพดานแข็งที่เกิดขึ้นกับเสียงเพดานอ่อนซึ่งเป็นปรากฏการณ์ทางเสียงที่ไม่มีในภาษาไทยอีกด้วย

สัทลักษณะ (phonetic realization) ของหน่วยเสียงที่เกิดขึ้นจริงในการผลิตเสียงเป็นปัจจัยสำคัญต่อการรับรู้เสียงที่ไม่มีในภาษาแม่ซึ่งได้รับการพิสูจน์ทราบในการศึกษาที่ผ่านมา ด้วยเหตุนี้ ในการศึกษาครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาการรับรู้หน่วยเสียง /g/ ในภาษาฝรั่งเศสของผู้พูดภาษาไทยเป็นภาษาแม่ โดยมุ่งเน้นการวิเคราะห์การรับรู้ในระดับสัทศาสตร์ กล่าวคือเสียง [g] และ [gʲ] ~ [ɟ] ของหน่วยเสียง /g/ ที่เกิดร่วมกับสระและปรากฏในตำแหน่งต่าง ๆ ของคำ

นอกจากปัจจัยภายในภาษาแล้ว บริบทของการเรียนภาษาก็เป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อการเรียนภาษาต่างประเทศ ในปัจจุบันผู้เรียนภาษาฝรั่งเศสนิยมเดินทางไปเรียนแลกเปลี่ยนระยะยาวและไปเรียนคอร์สระยะสั้นในช่วงฤดูร้อนมากขึ้น เมื่อกลับมาประเทศไทยหลายครั้งอาจารย์ผู้สอนจะรู้สึกเหมือนกับว่าผู้เรียนกลุ่มที่มีประสบการณ์ในบริบทการไปเรียนต่างประเทศ (Study Abroad context) ในประเทศที่พูดภาษาฝรั่งเศส มีพัฒนาการทางภาษาที่ดีขึ้นแบบก้าวกระโดด และดีกว่ากลุ่มที่เรียนในบริบทในประเทศ (At Home context) ดังนั้นการทดลองเพื่อหาความสัมพันธ์ระหว่างการไปเรียนภาษาต่างประเทศกับการพัฒนาทักษะทางภาษาในด้านต่าง ๆ จึงจะเป็นประโยชน์แก่วงการการเรียนการสอนภาษาต่างประเทศอย่างยิ่ง

ข้อมูลปัญหาการรับรู้หน่วยเสียงในภาษาฝรั่งเศสของผู้เรียนชาวไทยและความเป็นไปได้ในการพัฒนาทักษะทางภาษาด้วยการไปเรียนต่างประเทศข้างต้น เป็นที่มาของงานวิจัยชิ้นนี้ ซึ่งมีวัตถุประสงค์เพื่อเปรียบเทียบความสามารถในการรับรู้สัทลักษณะของหน่วยเสียง /g/ ในภาษาฝรั่งเศสของผู้เรียนที่เคยไปเรียนในประเทศที่ใช้ภาษาฝรั่งเศส กับผู้เรียนที่ไม่เคยไปเรียนในประเทศที่ใช้ภาษาฝรั่งเศส โดยใช้คะแนนแบบทดสอบการรับรู้เป็นตัวชี้วัด และมีสมมุติฐานว่าผู้เรียนกลุ่มที่เคยไปเรียนต่างประเทศจะรับรู้หน่วยเสียง /g/ ที่ปรากฏในบริบททางเสียงต่าง ๆ ได้ดีกว่าผู้เรียนกลุ่มที่เรียนในประเทศ

1.1 การรับรู้-การออกเสียงในภาษาฝรั่งเศส และแนวทางการแก้ไข

บิลเลียเรส เกลลาร์ด และแม็กเน็น (Billières, Gaillard, and Magnen 2005) ให้คำอธิบายและตัวอย่างเกี่ยวกับข้อจำกัดในการรับรู้ความแตกต่างระหว่างหน่วยเสียงในภาษาแม่ และหน่วยเสียงในภาษาต่างประเทศ และได้อ้างถึงทฤษฎีความบกพร่องในการรับรู้หน่วยเสียง (la surdité phonologique) ที่ไม่มีอยู่ในภาษาแม่ซึ่งมีต้นกำเนิดในงานของโพลิวานอฟ (Polivanov 1931) สรุปโดยย่อได้ว่าการที่ผู้เรียนภาษาต่างประเทศไม่สามารถรับรู้หน่วยเสียงภาษาต่างประเทศที่ไม่มีในภาษาแม่ได้ มีสาเหตุมาจากอิทธิพลของระบบเสียงภาษาแม่ที่ผู้เรียนนำมาใช้ในการรับรู้เสียงในภาษาต่างประเทศ กล่าวคือ เมื่อผู้เรียนเผชิญหน่วยเสียงใหม่ในภาษาต่างประเทศ จะรับรู้เป็นหน่วยเสียงใกล้เคียงในระบบเสียงภาษาแม่ หรือรับรู้เสียงภาษาต่างประเทศผิดเพี้ยนไป หลังจากนั้นทรูเบตสคอย (Trubetsk͡oĭ 1957) (แปลจากต้นฉบับ 1939) ได้อธิบายทฤษฎีความบกพร่องในการรับรู้หน่วยเสียงให้ชัดเจนยิ่งขึ้น โดยอธิบายว่า ระบบการรับรู้หน่วยเสียงในภาษาของคนเราทำงานคล้ายกับตัวกรองเสียง หน้าที่ของตัวกรองเสียงคือแยกแยะหน่วยเสียงหนึ่งออกจากหน่วยเสียงอื่น เมื่อผู้ฟังกรองเสียงได้ (รับรู้ความแตกต่างระหว่างเสียง) จึงจะรับรู้คำในประโยคและเข้าใจถูกต้อง ตัวกรองเสียงถูกออกแบบให้ทำงานกับภาษาแม่ เมื่อต้องกรองเสียงใหม่ในภาษาต่างประเทศตัวกรองจะไม่สามารถกรองเสียงใหม่นั้นได้อย่างถูกต้อง แต่จะกรองออกมาเป็นเสียงในภาษาแม่ที่มีความคล้ายคลึงกับเสียงในภาษาต่างประเทศ

นอกจากนี้ เบสต์ (Best 1995) เสนอแบบจำลองการกลมกลืนในการรับรู้ (Perceptual Assimilation Model: PAM) โดยอธิบายปรากฏการณ์การรับรู้เสียงในภาษาอื่นที่ไม่ใช่ภาษาแม่ว่า มีความเป็นไปได้ 3 ประการคือ เมื่อผู้ฟังได้ยินเสียงที่ไม่มีในภาษาแม่จะนำข้อมูลทางกลสัทศาสตร์ (acoustics) ซึ่งเป็นคุณสมบัติของเสียงที่เปล่งออกมาจริงของหน่วยเสียงนั้นมาเทียบกับเสียงในระบบเสียงของภาษาแม่ หากเสียงที่ได้ยินนั้นคล้ายกับเสียงในภาษาแม่ ก็จะกลมกลืนการรับรู้เสียงนั้นกับเสียงในภาษาแม่ แต่ถ้าเสียงที่ได้ยินแตกต่างจากเสียงในภาษาแม่ ผู้ฟังอาจจะรับรู้ว่าเป็นเสียงอื่นที่แตกต่างจากเสียงในภาษาแม่ หรือไม่รับรู้ว่าเป็นเสียงพูด

จากประเด็นปัญหาเกี่ยวกับข้อบกพร่องในการรับรู้เสียงในภาษาต่างประเทศ ทำให้มีผู้ศึกษาและเสนอวิธีการแก้ปัญหาดังกล่าว เช่น จิรประภา บุญพรหม (Jiraprabha 2009) ผสมผสานกลยุทธ์แก้ไขการออกเสียง 5 กลยุทธ์ คือ 1) วิธีการสรีรศาสตร์ (la méthode articulatoire) 2) วิธีการเทียบเสียงเหมือน (la méthode comparatiste) 3) วิธีการเทียบเสียงต่างในภาษาเดียวกัน (la méthode des oppositions phonologiques) 4) วิธีการเน้นการฟังและการเลียนเสียง (la méthode basée sur l'audition et l'imitation) และ 5) วิธีการปรับความสามารถในการฟังเสียงพูด (la méthode verbo-tonale) นอกจากนี้ เสกสรร พรมเกษา (Promkesa 2014) เสนอการใช้กลยุทธ์หลัก 1) 3) และ 5) ข้างต้น ร่วมกับการเล่นเกมพัฒนาการฟังและการออกเสียง

กลยุทธ์แก้ไขการรับรู้และการออกเสียงที่ได้กล่าวถึงข้างต้น เป็นกระบวนการแก้ปัญหาอย่างเป็นระบบ มีการระบุสาเหตุ การศึกษาเชิงทฤษฎี การทดลอง การออกแบบแบบฝึกหัดเพื่อแก้ปัญหาอย่างตรงจุด อย่างไรก็ดี งานวิจัยด้านการรับภาษาที่สองจำนวนหนึ่งได้พบว่าการไปเรียนต่างประเทศเป็นปัจจัยที่สามารถทำให้เกิดการพัฒนาทักษะทางภาษาได้โดยไม่ต้องใช้แบบฝึกหัดที่ได้รับการออกแบบโดยเฉพาะ

1.2 การไปเรียนต่างประเทศ (Study Abroad : SA) กับการพัฒนาทักษะภาษาฝรั่งเศส

การไปเรียนต่างประเทศ (Study Abroad: SA) ถือเป็นหนึ่งในสภาพแวดล้อมที่เหมาะสมที่สุดสำหรับการพัฒนาทักษะทางภาษาของผู้เรียนในหลายด้าน รวมไปถึงการเพิ่มความรู้ความเข้าใจในวิถีชีวิตและวัฒนธรรมของเจ้าของภาษา เนื่องจากผู้เรียนมีโอกาสฝึกใช้ภาษาในสถานการณ์การสื่อสารจริงมากกว่าการเรียนในประเทศ (At Home: AH) เพราะเมื่อออกจากห้องเรียนแล้ว ผู้เรียนก็ไม่ได้นำความรู้มาใช้สื่อสาร ตั้งแต่ปี 1980 งานวิจัยเชิงประจักษ์จำนวนหนึ่งรายงานว่าการไปเรียนต่างประเทศช่วยพัฒนาทักษะทางภาษาของผู้เรียน (Collentine 2009; Pinar 2016) ในภาพรวมกล่าวได้ว่าการไปเรียนต่างประเทศช่วยเพิ่มศักยภาพในการสื่อสารให้กับผู้เรียน โดยเฉพาะการสนทนาโต้ตอบ ความมั่นใจในการพูด การใช้สำนวนหลากหลาย และการเลือกวัจนลีลาได้อย่างเหมาะสม (Freed 1998; Allen and Herron 2003; Freed, So, and Lazar 2003; Segalowitz and Freed 2004)

สำหรับงานที่เกี่ยวกับการเรียนภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาที่สอง แคปปี้ ลินเบิร์ก และโทมาสัน (Keppie, Lindberg, and Thomason 2016) ศึกษาทดลองเชิงเปรียบเทียบทักษะการพูดกับนักศึกษาอเมริกัน 6 คน โดย 2 คนได้ไปเรียนที่ประเทศฝรั่งเศส และ 4 คนเรียนในประเทศสหรัฐอเมริกา งานทดลองชิ้นนี้ใช้ความไม่คล่องทางภาษา (disfluency) เป็นตัวชี้วัด เช่น การหยุด การแก้ไขข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์ระหว่างพูด ผลการทดลองชี้ว่านักศึกษากลุ่ม SA มีความไม่คล่องทางภาษาน้อยกว่ากลุ่ม AH นั่นหมายถึงกลุ่ม SA สนทนาตอบโต้ได้คล่องกว่า เช่นเดียวกับอัลเลน (Allen 2002) ที่ทดสอบทักษะทางภาษาของนักศึกษาอเมริกันที่เรียนภาษาฝรั่งเศสจำนวน 25 คน ก่อนและหลังไปเรียนภาคฤดูร้อน 6 สัปดาห์ในประเทศฝรั่งเศส พบว่าทักษะการฟังและการพูดของนักศึกษาที่มีความสามารถทางภาษาระดับพื้นฐานและระดับกลางดีขึ้นอย่างมีนัยสำคัญภายหลังการไปเรียนต่างประเทศ ในทำนองเดียวกัน คิงกินเจอร์ (Kinginger 2008) ศึกษานักศึกษาชาวอเมริกันกลุ่ม SA 24 คน โดยเปรียบเทียบคะแนน Test de Français International (TFI) ก่อนและหลังการไปเรียนในประเทศฝรั่งเศส ผลปรากฏว่า ทักษะทางภาษาของนักศึกษาชาวอเมริกันดีขึ้นอย่างมีนัยสำคัญ และนักศึกษาทำคะแนนการฟังได้มากกว่าการอ่าน

อย่างไรก็ดี นักวิจัยจำนวนไม่น้อยทั้งในอดีตและปัจจุบันกังขาประสิทธิภาพของการไปเรียนต่างประเทศในการช่วยพัฒนาทักษะทางภาษา ประเด็นดังกล่าวเป็นที่ถกเถียงกันตั้งแต่ยุค 90 ดังเช่นงานของฟรีด (Freed 1995) ที่ตั้งข้อสังเกตว่างานวิจัยที่อ้างผลกระทบทางภาษาเชิงบวกของการไปเรียนต่างประเทศใช้ข้อมูลที่ไม่มีน้ำหนัก กล่าวคือ ใช้เพียงคะแนนจากการทำแบบทดสอบ หรือคะแนนการทดสอบทักษะการพูด และไม่ค่อยมีการวิเคราะห์เชิงเปรียบเทียบระหว่างกลุ่มควบคุม-กลุ่มทดลองเท่าไรนัก นอกจากนั้น การไปเรียนต่างประเทศอาจไม่ได้ช่วยพัฒนาความรู้และทักษะทางภาษาบางด้าน เช่น ความรู้ด้านไวยากรณ์ การสะกดคำ ในช่วงต้นศตวรรษที่ 21

ฟรี้ด เซกาโลวิตซ์ และดิวอี้ (Freed, Segalowitz, and Dewey 2004) ได้ทำการทดลองเพื่อเปรียบเทียบทักษะการพูด การเขียน และการอ่านภาษาฝรั่งเศสของนักศึกษาชาวอเมริกัน 28 คน แบ่งเป็น 3 กลุ่ม ในบริบทการเรียน 3 แบบ ได้แก่ การเรียนคอร์สภาษาในประเทศ (AH) การเรียนคอร์สภาษาแบบเข้มข้นระหว่างภาคฤดูร้อนในประเทศ (Intensive Summer Immersion Program: IM) และการไปเรียนในประเทศฝรั่งเศส (SA) ผลการทดลองชี้ให้เห็นว่านักศึกษากลุ่ม IM ทำคะแนนรวมได้มากที่สุด ตามด้วย SA และ AH ตามลำดับ สอดคล้องกับลาฟฟอร์ด (Lafford 2006) ที่ตั้งข้อสังเกตว่าการไปเรียนต่างประเทศอาจไม่ส่งเสริมให้ผู้เรียนได้ใช้ภาษาโต้ตอบกับเจ้าของภาษาเท่าใดนัก เนื่องจากผู้เรียนอาจใช้เวลากับกิจกรรมมากมายที่ไม่จำเป็นต้องใช้ทักษะทางภาษา เช่นเดียวกับคูบิลลอส เชฟโฟ และแฟน (Cubillos, Chieffo, and Fan 2008) ที่เปรียบเทียบทักษะการฟังภาษาสเปนของนักศึกษาชาวอเมริกันกลุ่ม SA จำนวน 48 คน กับกลุ่ม AH จำนวน 92 คน โดยทั้งสองกลุ่มเรียนคอร์สภาษาคล้ายกัน ต่างกันเพียงสถานที่ ผลคือ นักศึกษาทั้งสองกลุ่มต่างมีทักษะการฟังที่ดีขึ้นหลังเรียนจบคอร์ส แต่ไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญระหว่างนักศึกษาทั้งสองกลุ่ม นอกจากนี้ โคลแมนและเชเฟอร์ (Coleman and Chafer 2010) ได้ตั้งคำถามเปิดประเด็นที่น่าสนใจเกี่ยวกับความก้าวหน้าด้านเทคโนโลยีและอินเทอร์เน็ต ไม่ว่าจะเป็น สไกป์ (Skype) เฟซบุ๊ก (Facebook) ทวิตเตอร์ (Twitter) และ ไลน์ (Line) ที่อาจทำให้ผู้ที่ไปเรียนต่างประเทศยังคงมีปฏิสัมพันธ์กับครอบครัวและเพื่อน รวมถึงการบริโภคสื่อในประเทศเดิมได้อย่างง่ายดาย จนไม่สามารถเข้าถึงชีวิตความเป็นอยู่ สังคมและวัฒนธรรมของผู้คนในต่างประเทศที่ตนเรียนเป็นภาษาต่างประเทศได้ จากงานวิจัยในอดีตจะเห็นได้ว่าตัวแปรเรื่องการไปเรียนต่างประเทศที่ส่งผลต่อความสามารถทางภาษานั้นยังต้องการการศึกษาวิจัยเพื่อพิสูจน์ทราบประเด็นปัญหาดังกล่าวอีกมาก

2. วิธีวิจัย

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์หลักเพื่อเปรียบเทียบการรับรู้หน่วยเสียง /g/ ของผู้เรียนชาวไทยที่เรียนภาษาฝรั่งเศสเป็นภาษาต่างประเทศ 2 กลุ่ม คือ กลุ่มที่เคยไปเรียนในประเทศใช้ภาษาฝรั่งเศส และกลุ่มที่ไม่เคยไปเรียนต่างประเทศ เพื่อหาข้อสรุปว่าการไปเรียนต่างประเทศจะมีผลต่อทักษะภาษาโดยเฉพาะในเรื่องการรับรู้หน่วยเสียง /g/ ซึ่งเป็นประเด็นปัญหาสำคัญดังที่กล่าวมา และจากแนวคิดทฤษฎีเกี่ยวกับการรับรู้เสียงในภาษาต่างประเทศในหัวข้อ 1.1 ที่ชี้ให้เห็นถึงบทบาทของเสียงที่เปล่งออกมาในระดับสัทศาสตร์ของหน่วยเสียงต่อการรับรู้ ด้วยเหตุนี้ ในงานวิจัยนี้ ผู้วิจัยจึงจะศึกษาการรับรู้หน่วยเสียง /g/ ที่ปรากฏและแปรสัทลักษณะในบริบททางเสียง มีรายละเอียดดังนี้

2.1 ผู้ร่วมทดลอง

ผู้ร่วมทดลองที่สมัครใจร่วมทดลองประกอบด้วยผู้เรียนภาษาฝรั่งเศสระดับปริญญาบัณฑิต คณะอักษรศาสตร์และคณะอื่น ๆ ชั้นปีที่ 1 และ 2 ที่เรียนภาษาฝรั่งเศสเป็นวิชาเอก วิชาโท หรือ วิชาเลือก จำนวนทั้งสิ้น 58 คน ผู้เรียนร้อยละ 87 เรียนภาษาฝรั่งเศสมาไม่น้อยกว่า 3 ปี และผู้เรียนร้อยละร้อยยังไม่ได้เรียนรายวิชาสัทศาสตร์ฝรั่งเศส รายวิชาอันอาจเป็นตัวแปรสำคัญสำหรับการทดลอง เนื่องจากผู้เรียนจะได้ทราบความแตกต่างของเสียง /k/ ที่มีในภาษาไทย เสียง /g/ ที่ไม่มีในภาษาไทย และตระหนักถึงการแปรของหน่วยเสียง /g/ ตามบริบททางเสียงต่าง ๆ รวมถึงการฝึกออกเสียงโดยอาจารย์เจ้าของภาษา

การแบ่งกลุ่มทดลอง SA – AH มีขึ้นหลังจากผู้ร่วมทดลองได้ตอบแบบสอบถามประวัติการศึกษา (ข้อ 2.2.3) ในจำนวนผู้ร่วมทดลองทั้งหมด 58 คน สามารถจัดกลุ่ม SA ได้จำนวน 16 คน และกลุ่ม AH จำนวน 42 คน เกณฑ์ที่ใช้จัดกลุ่ม SA คือประวัติการไป

เรียนในประเทศที่ใช้ภาษาฝรั่งเศสเป็นเวลาอย่างน้อย 1 เดือน ไม่นับการไปพำนักในต่างประเทศเพื่อวัตถุประสงค์อื่น เช่น ท่องเที่ยว ติดตามครอบครัว

2.2 เครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง

2.2.1 เครื่องบันทึกเสียงและเครื่องเล่นเสียง

การอัดเสียงอาจารย์ชาวฝรั่งเศสผู้ร่วมวิจัยเพื่อทำแบบทดสอบการรับรู้หน่วยเสียง /g/ ในบริบททางเสียงต่าง ๆ ใช้เครื่องบันทึกเสียง Zoom รุ่น H4n Pro บันทึกเสียงเป็นสกุล WAV และตั้งค่าความถี่การสุ่มสัญญาณ (sampling frequency) ไว้ที่ 44.1 กิโลเฮิรตซ์ โดยบันทึกเสียงภายในห้องบันทึกเสียง และผู้ร่วมการทดลองทำแบบทดสอบภายในห้องปฏิบัติการภาษาระบบดิจิตอล ใช้ชุดเครื่องเล่นเสียงและหูฟัง sanako TANDBERG EDUCATIONAL รุ่น Lab 100

2.2.2 แบบทดสอบการรับรู้หน่วยเสียง /g/ ในบริบททางเสียงต่าง ๆ

ในงานวิจัยนี้ ผู้วิจัยสร้างแบบทดสอบการรับรู้หน่วยเสียง /g/ ในบริบททางเสียงต่าง ๆ จากเกณฑ์ทางเสียงหลัก 3 ประการคือ (1) ตำแหน่งของหน่วยเสียง /g/ ประกอบด้วยตำแหน่งพยัญชนะต้นและพยัญชนะท้าย รวมถึงพยัญชนะแรกของพยัญชนะควบกล้ำ (2) เสียงสระที่ตามมา ประกอบด้วยสระหน้าที่ทำให้เกิดการกลายเป็นเสียงเพดานแข็งและสระหลัง นอกจากนี้ ในการศึกษาครั้งนี้ ยังได้รวมสระ /a/ ด้วย เนื่องจากพบว่าเป็นอีกสระที่อาจทำให้พยัญชนะเพดานอ่อนกลายเป็นเสียงเพดานแข็งในภาษาฝรั่งเศสได้ (Berns 2013; Buckley 2009; Elcock 1960) (3) โครงสร้างพยางค์และจำนวนพยางค์ของคำ ประกอบด้วย พยางค์เปิดและพยางค์ปิด คำทดสอบมีจำนวนพยางค์ตั้งแต่ 1-4 พยางค์

ส่วนการดำเนินการเก็บข้อมูล ผู้วิจัยสร้างแบบทดสอบที่เอื้อต่อการรับรู้มากที่สุด 3 ชุด คือ ชุดที่ 1, 2 และ 3 ซึ่งเป็นแบบทดสอบสำหรับวัดว่าผู้ร่วมทดลองสามารถแยกความต่างของเสียง /g/ ออกจากเสียง /k/ ได้หรือไม่ และได้เพิ่มชุดทดสอบที่มีวัตถุประสงค์เพื่อตรวจทานผลการทดสอบอีก 2 ชุด คือ ชุดที่ 4 และ 5 ซึ่งกล่าวอีกนัยหนึ่งได้ว่าเป็นชุดทดสอบหลอก เพราะในชุดที่ 4 มีแต่คำเสียง /g/ ในขณะที่ชุด 5 ไม่มีเสียง /g/ เลย ทั้งนี้ จำนวนแบบทดสอบและระยะเวลาในการทำถูกออกแบบมาเพื่อหลีกเลี่ยงไม่ให้ผู้ร่วมทดลองรู้สึกเบื่อในช่วงท้ายและอาจไม่ตั้งใจทำแบบทดสอบ ผู้วิจัยจึงได้สร้างรายการคำทดสอบและสิ่งที่กำหนดให้ผู้ร่วมการทดลองทำ (task) ในแต่ละชุดหลากหลาย แต่ยังคงยึดตามเกณฑ์ทางเสียงหลัก 3 ประการข้างต้น อย่างไรก็ตาม นอกจากผู้วิจัยจะวิเคราะห์ผลการทดลองในภาพรวมแล้ว ผู้วิจัยจะประมวลและวิเคราะห์ผลการทดลองแยกตามบริบททางเสียงต่าง ๆ ด้วยในหัวข้อ 3.4

แบบทดสอบทั้ง 5 ชุดมี 49 ข้อ รวม 49 คะแนน ผู้ร่วมทดลองจะได้ยินเสียงคำทดสอบในแต่ละข้อ 1 ครั้ง มีเวลาในการเลือกคำตอบ 5 วินาที คำตอบถูกคิดเป็น 1 คะแนน คำตอบผิด 0 คะแนน กรณีไม่ตอบ คิดเป็น 0 คะแนน รวมระยะเวลาทำแบบทดสอบประมาณ 10 นาที แบบทดสอบแต่ละชุดมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

แบบทดสอบชุดที่ 1 มี 12 ข้อ 12 คะแนน ประกอบด้วยคู่คำที่ไม่มีรูปเขียนให้ ใช้โครงสร้างพยางค์ พยัญชนะ-สระ จำนวน 6 คู่ มีคำทดสอบดังนี้ /ki/-/gi/, /ka/-/ga/, /ko/-/go/, /ku/-/gu/, /ke/-/ge/, /ky/-/gy/ โดยมีความแตกต่างกันเพียงพยัญชนะต้น /k/ หรือ /g/ ทั้งนี้ แต่ละคู่จะปรากฏเป็น 2 ข้อติดกัน ในข้อแรกจะได้ยินเสียงคำที่ใช้ /k/ หรือ /g/ และจะสลับเป็นอีกเสียงหนึ่งในข้อต่อมา ผู้ร่วมทดลองจะต้องเลือกว่าในแต่ละข้อตนได้ยินเสียงใด แบบทดสอบชุดที่ 1 มีวัตถุประสงค์เพื่อวัดทักษะการรับรู้เสียงทดสอบ โดยไม่ให้ปัจจัยเรื่องตัวเขียนและความหมายมาเกี่ยวข้อง

แบบทดสอบชุดที่ 2 มี 12 ข้อ 12 คะแนน ประกอบด้วยคู่เทียบเสียง 12 คู่ เป็นคำพยางค์เดียว 24 คำ โดย /k/ และ /g/ อยู่ในตำแหน่งพยัญชนะต้น มีคำทดสอบดังนี้ quai /ke/-gai /ge/, quand /kɑ̃/-quand /gɑ̃/, cou /ku/-goût /gu/, comme /kɔm/-gomme /gɔm/, car /kaʁ/-gare /gaʁ/, cran /kʁɑ̃/-grand /gʁɑ̃/, craint /kʁɛ̃/-grain /gʁɛ̃/, croc /kʁo/-gros /gʁo/, cru /kʁy/-grue /gʁy/, case /kaz/-gaz /gaz/, camp /kɑ̃/-gant /gɑ̃/, qui /ki/-Guy /gi/ ผู้ร่วมทดลองจะได้ยินเสียงคำ 1 คำ 1 ครั้งในแต่ละข้อ แล้วต้องเลือกว่าคำที่ได้ยินคือรูปเขียนคำไหน แบบทดสอบชุดที่ 2 มีวัตถุประสงค์เพื่อวัดการรับรู้หน่วยเสียง /g/ ในคำจริง ในตำแหน่งต้นพยางค์

แบบทดสอบชุดที่ 3 มี 5 ข้อ 5 คะแนน ประกอบด้วยคู่เทียบเสียง 5 คู่ เป็นคำพยางค์เดียว 10 คำ โดย /k/ และ /g/ จะอยู่ในตำแหน่งพยัญชนะท้ายหรือในกลุ่มพยัญชนะท้าย มีคำทดสอบดังนี้ bac /bak/-bague /bag/, dock /dɔk/-dogue /dɔg/, cycle /sikl/-sigle /sigl/, oncle /ɔ̃kl/-ongle /ɔ̃gl/, manque /mɑ̃k/-mangue /mɑ̃g/ ผู้ร่วมทดลองจะได้ยินเสียงคำ 1 คำ 1 ครั้งในแต่ละข้อ แล้วต้องเลือกว่าคำที่ได้ยินคือรูปเขียนใด แบบทดสอบชุดที่ 2 มีวัตถุประสงค์เพื่อวัดการรับรู้หน่วยเสียง /g/ ในคำจริง ในตำแหน่งท้ายพยางค์

แบบทดสอบชุดที่ 4 มี 10 ข้อ 10 คะแนน เป็นแบบทดสอบหลอก กล่าวคือ ในแบบทดสอบชุดที่ 1, 2 และ 3 จะมีทั้ง /k/ และ /g/ ปนกัน ซึ่งผู้ร่วมทดลองอาจเลือกคำตอบถูกเพราะการเดาตอบ /k/ หนึ่งข้อ และ /g/ หนึ่งข้อ สลับกันไป ดังนั้น เพื่อป้องกันการตอบถูกในลักษณะดังกล่าว ผู้วิจัยจึงออกแบบแบบทดสอบที่ 4 ให้มีเพียงคำที่มีเสียง /g/ เท่านั้น ในงานวิจัยนี้ผู้วิจัยใช้สำนวน “แบบทดสอบหลอก” ในความหมายนี้ แบบทดสอบชุดที่ 4 ประกอบด้วยคำที่มีเสียง /g/ จำนวน 10 คำ มีความยาว 2-3 พยางค์ โดย /g/ จะอยู่ในตำแหน่งต่าง ๆ มีคำทดสอบดังนี้ gâcher /ga.ʃe/, gommer /gɔ.me/, exercice /ɛg.zɛʁ.sis/, garnir /gaʁ.ni/, gronder /gʁɔ̃.de/, figuier /fi.gje/, gorgée /gɔʁ.ʒe/, gourbi /guʁ.bi/, exister /ɛg.zis.te/, longueur /lɔ̃.gœʁ/ ผู้ร่วมทดลองจะต้องเลือกว่าในแต่ละข้อได้ยิน /k/ หรือ /g/ โดยไม่เห็นรูปเขียน แบบทดสอบชุดที่ 4 มีวัตถุประสงค์เพื่อวัดว่าผู้ร่วมทดลองรับรู้เสียง /g/ จริงหรือไม่ หากรับรู้หน่วยเสียง /g/ ได้จริง ผู้ร่วมทดลองจะได้คะแนนเต็มหรือร้อยละ 80 ขึ้นไป

แบบทดสอบชุดที่ 5 มี 10 ข้อ 10 คะแนน เป็นแบบทดสอบหลอกเช่นเดียวกับแบบทดสอบที่ 4 แต่ประกอบด้วยคำที่มีเสียง /k/ จำนวน 10 คำ มีความยาว 2-4 พยางค์ โดย /k/ จะอยู่ในตำแหน่งต่าง ๆ มีคำทดสอบดังนี้ exciter /ɛk.si.te/, cocher /kɔ.ʃe/, laquer /la.ke/, ancrer /ɑ̃.kʁe/, caverne /ka.vɛʁn/, conduit /kɔ̃.dɥi/, extrémité /ɛk.stʁe.mi.te/, contour /kɔ̃.tuʁ/, quignon /ki.ɲɔ̃/, quêter /kɛ.te/ ผู้ร่วมทดลองจะต้องเลือกว่าในแต่ละข้อได้ยินเสียงที่เป็นรูปแปรของหน่วยเสียง /k/ หรือ /g/ โดยไม่เห็นรูปเขียน แบบทดสอบชุดที่ 5 มีวัตถุประสงค์เพื่อยืนยันสมมุติฐานในแบบทดสอบชุดที่ 4 กล่าวคือ หากผู้ร่วมทดลองรับรู้หน่วยเสียง /g/ จริง ก็จะทราบว่าไม่มี /g/ ในคำเหล่านั้นเลย และจะเลือกเสียง /k/ เป็นคำตอบ ซึ่งน่าจะทำให้ผู้ร่วมทดลองได้คะแนนเต็มหรือร้อยละ 80 ขึ้นไป เช่นเดียวกับแบบทดสอบชุดที่ 4

2.2.3 แบบสอบถามประวัติการศึกษา

แบบสอบถามประวัติการศึกษาเป็นแบบสอบถามออนไลน์ google form ประกอบด้วยคำถามหลัก คือ ข้อมูลส่วนตัว ชื่อ ชั้นปี คณะ และประวัติการเรียนภาษาฝรั่งเศสทั้งในประเทศและต่างประเทศ ผู้ร่วมทดลองจะทำแบบสอบถามพร้อมกันเมื่ออยู่ในห้องปฏิบัติการภาษาก่อนที่จะทำแบบทดสอบการรับรู้เสียง โดยผู้วิจัยสาธิตการตอบแบบสอบถามทีละข้อ เพื่อให้ผู้ร่วมทดลองตอบ

แบบสอบถามด้วยความเข้าใจชัดเจน นอกจากนี้ ข้อมูลที่ได้จากผู้ตอบแบบสอบถามจะถูกใช้เพื่อการแยกกลุ่ม SA – AH หรือ กลุ่มคณะอักษรศาสตร์-คณะอื่น เป็นต้น

2.3 ขั้นตอนวิจัย

ขั้นตอนการวิจัยแบ่งได้เป็น 3 ระยะ คือ ระยะที่ 1 การเตรียมข้อมูลและเครื่องมือ ระยะที่ 2 การเก็บข้อมูลจากผู้ร่วมทดลอง และระยะที่ 3 การนับคะแนนแบบทดสอบ

ระยะที่ 1 การเตรียมข้อมูลและเครื่องมือ ผู้วิจัยสร้างแบบสอบถามออนไลน์เพื่อเก็บข้อมูลจากผู้ร่วมทดลอง ออกแบบแบบทดสอบการรับรู้เสียง สร้างรายการคำและคู่เทียบเสียงสำหรับแบบทดสอบ ทำการบันทึกเสียงของอาจารย์ชาวฝรั่งเศส 2 คน เพื่อให้ได้ชุดทดสอบ 2 ชุดที่สมบูรณ์ แล้วจึงให้ชาวฝรั่งเศสอีก 1 คนเลือกชุดทดสอบที่มีความชัดเจนที่สุดเพื่อใช้ในการทดลอง

ระยะที่ 2 การเก็บข้อมูลจากผู้ร่วมทดลอง ประชาสัมพันธ์ให้ผู้เรียนภาษาฝรั่งเศสชั้นปี 1 และ 2 ทราบ แล้วนัดหมายผู้สมัครใจร่วมทดลองมาที่ห้องปฏิบัติการภาษา เริ่มตอบแบบสอบถามประวัติการศึกษา หลังจากนั้น ผู้ร่วมทดลองได้รับแจกกระดาษคำตอบแบบทดสอบการรับรู้เสียง ผู้วิจัยอธิบายขั้นตอนในการทำแบบทดสอบ ผู้ร่วมทดลองทำแบบทดสอบพร้อมกัน เพื่อป้องกันไม่ให้ผู้ร่วมทดลองบางคนอาจนำข้อมูลไปเล่าให้เพื่อนฟัง เช่น แบบทดสอบชุดที่ 4 และ 5 เป็นแบบทดสอบหลอก ซึ่งจะทำผลการทดลองเกิดความไม่เที่ยง

ระยะที่ 3 การนับคะแนนแบบทดสอบ รวมคะแนนจากกระดาษคำตอบแบบทดสอบ ป้อนข้อมูลลงในไฟล์ Microsoft Excel ที่ได้จากการตอบแบบสอบถามออนไลน์ จัดกลุ่ม SA-AH ตามข้อมูลที่ได้จากแบบสอบถาม และเตรียมข้อมูลเพื่อประมวลผลทางสถิติ

3. ผลการทดลอง

3.1 ภาพรวมคะแนนผู้ร่วมทดลอง 58 คน

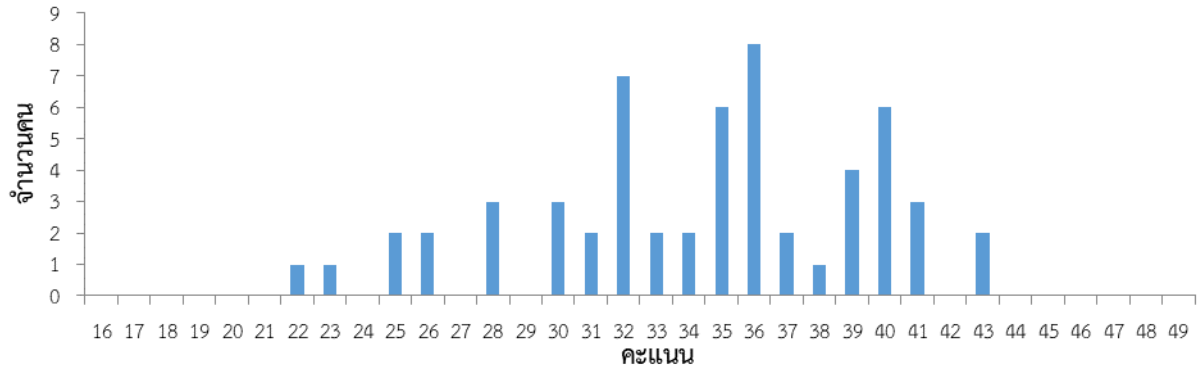
ผู้ร่วมทดลอง 58 คน ทำคะแนนเฉลี่ย (mean) ได้ 34.07 คะแนนจากคะแนนเต็ม 49 หรือประมาณ 70% ตีความได้ว่า ในภาพรวมผู้ร่วมทดลองทำคะแนนได้ค่อนข้างดี มีส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (standard deviation: s.d.) เท่ากับ 5.38 นอกจากนี้ มีค่ามัธยฐาน (median) เท่ากับ 35 ที่แยกประชากรออกเป็นสองส่วนเท่ากัน ซึ่งสูงกว่าค่าเฉลี่ย และฐานนิยม (mode) เท่ากับ 36 ค่ามัธยฐานและฐานนิยมชี้ให้เห็นว่าผู้ร่วมทดลองส่วนใหญ่ทำคะแนนได้ดี ส่วนคะแนนต่ำสุด (min) คือ 20 และคะแนนสูงสุด (max) คือ 43 ดังแสดงในตาราง 1

ตาราง 1 สถิติคะแนนแบบทดสอบการรับรู้หน่วยเสียง /g/ ของผู้ร่วมทดลองทั้งหมด 58 คน

คะแนนเต็ม	n	mean	median	mode	s.d.	min	max
49	58	34.07	35	36	5.38	20	43

การที่ค่าเฉลี่ย (34.07) น้อยกว่าค่ามัธยฐาน (35) และน้อยกว่าค่าฐานนิยม (36) แต่ไม่ห่างกันมาก หมายถึงการแจกแจงคะแนนคล้ายรูประฆังคว่ำ มีความเบ้ทางซ้าย (รูป 1) ผู้ร่วมทดลองส่วนใหญ่ทำคะแนนได้ดี รายละเอียดดังเกณฑ์คะแนนดังแสดงในตาราง 2

รูป 1 แผนภูมิแสดงการแจกแจงคะแนนแบบทดสอบของผู้ร่วมทดลองทั้งหมด 58 คน



ตาราง 2 เกณฑ์คะแนนและความถี่

ร้อยละของคะแนน	ช่วงคะแนน 0-49	ความหมาย	จำนวนคน	จำนวนคน (%)
ต่ำกว่า 50%	0 – 25	ไม่ผ่าน	3	5 %
50% - 59%	25 – 28	ผ่าน	7	12 %
60% - 69%	29 – 33	ค่อนข้างดี	14	24 %
70% - 79%	34 – 38	ดี	19	33 %
80% - 100%	39 – 49	ดีมาก	15	26 %

ตาราง 2 สรุปประเด็นสำคัญได้ดังนี้ มีผู้ร่วมทดลองที่ทำคะแนนได้ต่ำกว่าครึ่ง 3 คน คิดเป็นร้อยละ 5 ถือว่าน้อย มีผู้ร่วมทดลองที่ทำคะแนนผ่านแต่ได้ต่ำกว่าค่าคะแนนเฉลี่ย 34.07 จำนวน 21 คน (ผ่าน และค่อนข้างดี) คิดเป็นร้อยละ 36 ในขณะเดียวกันมีผู้ร่วมทดลองที่ทำคะแนนได้สูงกว่าค่าคะแนนเฉลี่ย 34 คน (กลุ่มดี ดีมาก) คิดเป็นร้อยละ 59 ซึ่งเป็นกลุ่มใหญ่ที่สุด เมื่อทราบแนวโน้มคะแนนในภาพกว้างแล้ว ในลำดับต่อไปเป็นการอธิบายเชิงเปรียบเทียบเพื่อหาข้อสรุปว่ากลุ่ม SA ทำคะแนนได้ดีกว่ากลุ่ม AH หรือไม่

3.2 เปรียบเทียบคะแนนกลุ่ม SA และกลุ่ม AH

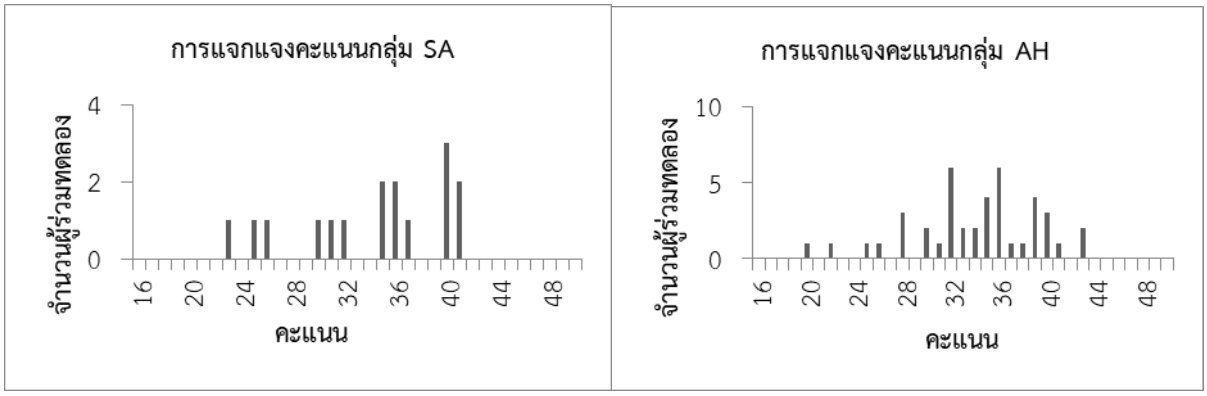
ตาราง 3 แสดงการเปรียบเทียบคะแนนกลุ่ม SA และ AH ซึ่งแสดงให้เห็นว่าทั้งสองกลุ่มมีคะแนนเฉลี่ยใกล้เคียงกัน โดยกลุ่ม SA ทำคะแนนเฉลี่ยได้ดีกว่ากลุ่ม AH เล็กน้อย คือ 34.25 และ 34 ตามลำดับ และยังมีความคล้ายคลึงกันในค่าอื่น คือ ค่ามัธยฐาน 35.5 – 35 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 5.88 – 5.25 คะแนนต่ำสุด 23 – 20 และ คะแนนสูงสุด 41 – 43

ตาราง 3 เปรียบเทียบคะแนนกลุ่ม SA 16 คน และ AH 42 คน จากคะแนนเต็ม 49 คะแนน

	n	mean	median	mode	s.d.	min	max
กลุ่ม SA	16	34.25	35.5	40	5.88	23	41
กลุ่ม AH	42	34.00	35.0	32	5.25	20	43

นอกจากความคล้ายคลึงกันแล้ว ยังมีความแตกต่างกันอย่างเห็นได้ชัดในค่าฐานนิยม กล่าวคือ คะแนนที่มีความถี่ประชากรสุดของกลุ่ม SA อยู่ที่ 40 และสำหรับกลุ่ม AH อยู่ที่ 32 จึงควรพิจารณากราฟการแจงแจงคะแนนของทั้งสองกลุ่มในรูป 2 เพื่อให้เห็นภาพชัดเจนขึ้นว่าเพราะเหตุใดคะแนนเฉลี่ยของทั้งสองกลุ่มจึงใกล้เคียงกัน

รูป 2 แผนภูมิเปรียบเทียบการแจกแจงคะแนนแบบทดสอบการรับรู้หน่วยเสียง /g/ ของกลุ่ม SA 16 คน และ AH 42 คน จากคะแนนเต็ม 49 คะแนน



เมื่อเปรียบเทียบกราฟการแจกแจงคะแนนของทั้งสองกลุ่ม จะเห็นว่ากราฟกลุ่ม SA ไม่คล้ายทรงระฆังคว่ำ มีความเบ้ทางซ้าย (mean 34.25 < median 35.5 < mode 40) ผู้ร่วมทดลองส่วนใหญ่ทำคะแนนได้ในเกณฑ์ดีและดีมาก ในทางตรงกันข้าม กราฟการแจกแจงคะแนนกลุ่ม AH คล้ายทรงระฆังคว่ำ เบ้ทางซ้ายน้อยกว่ากลุ่ม SA (mean 34 < median 35 > mode 32) กลุ่ม AH ทำคะแนนอยู่ในเกณฑ์ค่อนข้างดีและดี ดังนั้น คะแนนเฉลี่ยของทั้งสองกลุ่มที่ใกล้เคียงกันมาจากการแจงแจงข้อมูลที่แตกต่างกัน โดยค่าเฉลี่ยกลุ่ม SA มาจากการเฉลี่ยระหว่าง 2 กลุ่มใหญ่ คือ กลุ่มคะแนนสูง-สูงมาก กับ กลุ่มคะแนนปานกลาง-ต่ำ ในขณะที่ค่าเฉลี่ยกลุ่ม AH มาจากการเฉลี่ยระหว่าง 3 กลุ่ม คือ กลุ่มคะแนนปานกลาง (กลุ่มใหญ่ที่สุด) กับกลุ่มคะแนนสูง-สูงมาก กับกลุ่มคะแนนปานกลาง-ต่ำ

คะแนนเฉลี่ยของกลุ่ม SA และกลุ่ม AH ใกล้เคียงกันมาก โดยกลุ่ม SA มีคะแนนเฉลี่ยมากกว่ากลุ่ม AH อยู่เพียง 0.25 คะแนน เพื่อทดสอบว่าคะแนนเฉลี่ยกลุ่ม SA กับกลุ่ม AH ต่างกันอย่างมีนัยสำคัญหรือไม่ ผู้วิจัยจึงทดสอบข้อมูลทางสถิติ t-test for two independent samples ในโปรแกรม SPSS เพื่อทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยของประชากรสองกลุ่มที่เป็นอิสระต่อกัน ผลปรากฏในตาราง 4

ตาราง 4 ผล t-test สถิติทดสอบความแตกต่างระหว่างคะแนนเฉลี่ยของกลุ่ม SA และ กลุ่ม AH

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Score	Equal variances assumed	.57	.45	.157	56	.87	.25	1.59	-2.94	3.44

จากตาราง 4 ได้ค่าสถิติทดสอบ F = .57, p = .45 จึงยอมรับสมมุติฐาน ค่าแปรปรวนของ 2 กลุ่มต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ที่ระดับ 0.05 ดังนั้น จึงใช้ผลสถิติทดสอบ t-test Equal variances assumed ผลคือ คะแนนกลุ่ม SA (mean = 34.25, s.d. = 5.88) และ คะแนนกลุ่ม AH (mean = 34.00, s.d. = 5.25) โดย t(56) = .157 และ p = .87 แตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 กล่าวอีกนัยหนึ่ง ทั้งสองกลุ่มทำคะแนนได้ในระดับเดียวกัน อย่างไรก็ดี สถิติทดสอบ t-test จะใช้กับข้อมูลที่มีการแจกแจงปกติ แต่

รูป 2 ชี้ว่าการแจกแจงข้อมูลของกลุ่ม SA ไม่ปกติ ในกรณีนี้ ควรใช้สถิติทดสอบ Mann-Whitney U Test ที่ไม่มีเงื่อนไขเกี่ยวกับการแจกแจงข้อมูล เพื่อทดสอบความเท่ากันของค่ามัธยฐาน (Kanlaya 2017) ได้ผลคำนวณจากโปรแกรม SPSS ตามตาราง 5

ในการจัดลำดับค่าเฉลี่ย (ranks) กลุ่ม SA มีคะแนนเฉลี่ยสูงกว่ากลุ่ม AH คือ 30.91 และ 28.96 ตามลำดับ แต่เมื่อพิจารณาผลสถิติทดสอบความแตกต่างในค่ามัธยฐาน (Test Statistics) พบว่า คะแนนกลุ่ม SA (median=35.5) และกลุ่ม AH (median=35.0) โดยมีค่า U = 313.50 และ p = .694 แตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 สรุปว่ากลุ่ม SA ทำคะแนนได้ในระดับเดียวกับกลุ่ม AH สอดคล้องกับผลการทดสอบสถิติ t-test

ตาราง 5 ผล Mann-Whitney U Test สถิติทดสอบความเท่ากันของค่ามัธยฐานกลุ่ม SA และกลุ่ม AH

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Score	AH	42	28.96	1216.5
	SA	16	30.91	494.5
	Total	58		

Test Statistics[a]

	Score
Mann-Whitney U	313.5
Wilcoxon W	1216.5
Z	-0.393
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.694

a. Grouping Variable: AH-SA

เนื่องจากผู้ร่วมทดลองที่อยู่ในกลุ่มทั้ง SA และ AH มีทั้งนิสิตจากคณะอักษรศาสตร์และนิสิตคณะอื่น อาจเป็นไปได้ว่าผลที่ไม่พบความแตกต่างนี้มาจากนิสิตคณะอักษรศาสตร์ที่มีทักษะภาษาดีอยู่ก่อนแล้ว ผู้วิจัยจึงลองเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยกลุ่ม SA และ AH แยกตามกลุ่มผู้ร่วมทดลอง 2 กลุ่มด้วย คือ 1. กลุ่มนิสิตคณะอักษรศาสตร์ 23 คน และ 2. กลุ่มนิสิตคณะอื่นรวมกัน 35 คน ผลที่ได้เป็นไปในทิศทางเดียวกัน คือ ไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญ นิสิตคณะอักษรศาสตร์ที่ไปเรียนต่างประเทศทำคะแนนได้ในระดับเดียวกับนิสิตคณะอักษรศาสตร์ที่เรียนอยู่เมืองไทย เช่นเดียวกับนิสิตคณะอื่นที่ไม่ปรากฏความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญ แสดงให้เห็นว่าไม่ว่าจะเป็นนิสิตกลุ่มไหน ปัจจัยการไปเรียนต่างประเทศไม่ได้ส่งผลต่อการรับรู้หน่วยเสียงที่ศึกษาในคนกลุ่มนั้น ดังแสดงในตาราง 6

ตาราง 6 ผลการเปรียบเทียบ SA – AH ภายในกลุ่มนิสิตอักษรศาสตร์และกลุ่มนิสิตคณะอื่นรวมกัน

				ผล t-test	
ปัจจัยทดสอบ	SA - AH	N	คะแนนเฉลี่ย	P- value	นัยสำคัญระดับ 0.05
คณะอักษรศาสตร์	SA	10	37.10	0.525	ไม่มีนัยสำคัญ
	AH	13	36.00		
คณะอื่น	SA	6	29.00	0.29	ไม่มีนัยสำคัญ
	AH	29	32.96		

นอกจากผลการเปรียบเทียบคะแนนกลุ่ม SA และ AH ข้างต้น ซึ่งเป็นวัตถุประสงค์หลักของการทดลองนี้ ยังมีรายละเอียดที่น่าสนใจอื่น ๆ ที่สามารถนำมาวิเคราะห์ได้ เช่น ปัจจัยเกี่ยวกับคุณสมบัติของผู้ร่วมทดลอง และ โครงสร้างพยางค์ที่หน่วยเสียง /g/ ปรากฏอยู่

3.3 ความสัมพันธ์ระหว่างคุณสมบัติผู้ร่วมทดลองกับการรับรู้หน่วยเสียง /g/

เมื่อพิจารณาปัจจัยระยะเวลาเรียนภาษารวม ในตาราง 7 พบว่า มีประเด็นที่น่าสังเกตคือ ความสามารถในการรับรู้หน่วยเสียง /g/ ไม่ได้แปรตามระยะเวลาที่เรียนภาษาฝรั่งเศสเสมอไป ดังจะเห็นได้จากนิสิต 8 คนที่เรียนภาษาฝรั่งเศสมาน้อยกว่า 1 ปี แต่รับรู้เสียง

/g/ ได้พอกับนิสิตที่เรียนมาอย่างน้อย 3 ปี อย่างไรก็ตาม จำนวนผู้ร่วมการทดลองกลุ่มที่เรียนมาน้อยกว่า 1 ปี มีเพียง 8 คน เท่านั้น จึงเป็นเพียงการตั้งข้อสังเกตในงานวิจัยนี้ นอกจากนี้ คณะที่เรียนเป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการรับรู้หน่วยเสียง /g/ อย่างมีนัยสำคัญ กล่าวคือ นิสิตคณะอักษรศาสตร์ที่เรียนภาษาฝรั่งเศสเป็นวิชาเอกรับรู้หน่วยเสียง /g/ ได้ดีกว่านิสิตคณะอื่นที่เรียนภาษาฝรั่งเศสเป็นวิชาโท ประเด็นดังกล่าวอาจอธิบายได้ด้วยความแตกต่างของจำนวนชั่วโมงเรียน นิสิตเอกฝรั่งเศสชั้นปี 1-2 มีชั่วโมงเรียนฟังและออกเสียงในห้องปฏิบัติการภาษากับอาจารย์ชาวฝรั่งเศสสัปดาห์ละ 1 ชั่วโมง เพิ่มจากชั่วโมงเรียนภาษากับอาจารย์ไทย 3 ชั่วโมง และสนทนากับอาจารย์ชาวฝรั่งเศส 1 ชั่วโมง ในขณะที่นิสิตนอกคณะไม่มีชั่วโมงเรียนฟัง-ออกเสียงในห้องปฏิบัติการภาษากับอาจารย์ชาวฝรั่งเศสสัปดาห์ละ 1 ชั่วโมง มีเพียงชั่วโมงเรียนภาษากับอาจารย์ไทย 3 ชั่วโมง และสนทนากับอาจารย์ชาวฝรั่งเศส 1 ชั่วโมง เท่านั้น สะท้อนให้เห็นว่าชั่วโมงเรียนและการฝึกฝนที่มากกว่าส่งผลให้ความสามารถในการรับรู้เสียงที่ดีกว่าด้วย

ตาราง 7 ความสัมพันธ์ระหว่างคุณสมบัติผู้ร่วมทดลองกับการรับรู้หน่วยเสียง /g/

				ผล t-test	
ปัจจัยทดสอบ	ค่าของปัจจัยทดสอบ	N	คะแนนเฉลี่ยจากคะแนนเต็ม 49	P- value	นัยสำคัญระดับ 0.05
ระยะเวลาเรียนภาษารวม	1 ปี	8	34.00	0.963	ไม่มีนัยสำคัญ
	3 ปี	50	34.08		
คณะ	อักษรศาสตร์	23	36.52	0.003	มีนัยสำคัญ
	คณะอื่น	35	32.45		

3.4 ความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้หน่วยเสียง /g/ กับบริบททางเสียงต่าง ๆ

แบบทดสอบการรับรู้หน่วยเสียง /g/ ทั้ง 5 ชุด ประกอบด้วยคำที่สามารถนำมาจัดหมวดหมู่ตามการปรากฏของ /g/ ในตำแหน่งต่าง ๆ ของพยางค์และสระที่ตามมาเพื่อวิเคราะห์ว่าบริบทใดบ้างที่เอื้อต่อการรับรู้ของผู้เรียน หรือในทางตรงกันข้าม บริบทใดบ้างที่เป็นอุปสรรคต่อการรับรู้หน่วยเสียง /g/ โดยแยกเป็น 5 บริบทดังต่อไปนี้

1. เมื่อ /g/ เป็นพยัญชนะต้นของพยางค์เปิด ตามด้วยสระ ในคำพยางค์เดียว
2. เมื่อ /g/ เป็นพยัญชนะต้น
3. เมื่อ /g/ เป็นพยัญชนะท้าย
4. เมื่อ /g/ ตามด้วยสระต่าง ๆ
5. เมื่อ /g/ ตามด้วยพยัญชนะเหลว (liquid) /l, ʁ/

3.4.1 เมื่อ /g/ เป็นพยัญชนะต้นของพยางค์เปิด ตามด้วยสระ ในคำพยางค์เดียว

เมื่อพิจารณาจากคะแนนเฉลี่ยในตาราง 8 ในภาพรวม จะเห็นว่ากลุ่ม SA และ AH รับรู้ /g/ ได้ในคำโดยไม่อิงรูปเขียนคิดเป็นร้อยละ 93 และ 90 ตามลำดับ ผู้ร่วมทดลองรับรู้ /g/ ได้ดีที่สุดเมื่อ /g/ ตามด้วยสระหน้า /e/ คิดเป็นจำนวนผู้ตอบถูกถึงร้อยละ 98 แต่ผู้ร่วมทดลองรับรู้เสียง /g/ ได้น้อยที่สุดเมื่อตามด้วยสระหน้า /y/ คิดเป็นร้อยละ 86 นอกจากนี้ เมื่อพิจารณาตามสระที่ตามหลัง /g/ พบว่าผู้ร่วมทดลองรับรู้เสียง /g/ ได้ดีที่สุดเมื่อตามด้วยสระ /e/ รองลงมาคือสระหลัง /u, a, o, i, y/ ตามลำดับ จะเห็นได้ว่าตำแหน่งหน้าหลังของสระ (advancement) ไม่ได้ส่งผลต่อการรับรู้ /g/ อย่างมีรูปแบบ

ตาราง 8 ผลคะแนนการรับรู้หน่วยเสียง /g/ ในตำแหน่งพยัญชนะต้นของพยางค์เปิด ตามด้วยสระ ในคำไม่จริงพยางค์เดียว

		SA 16 คน		**AH 42 คน**		**เฉลี่ย 58 คน**
แบบทดสอบ/ข้อ	เสียง	ตอบถูก	%	ตอบถูก	%	**%**
1/1	/gi/	14	88%	37	88%	**88%**
1/4	/ga/	15	94%	38	90%	**92%**
1/5	/go/	15	94%	37	88%	**91%**
1/7	/gu/	16	100%	38	90%	**95%**
1/10	/ge/	16	100%	40	95%	**98%**
1/11	/gi/	13	81%	38	90%	**86%**
	เฉลี่ย	**14.8**	**93%**	**38**	**90%**	**92%**

3.4.2 เมื่อ /g/ เป็นพยัญชนะต้น

จากตาราง 9 ในภาพรวม ร้อยละ 67 ของผู้ร่วมทดลองรับรู้หน่วยเสียง /g/ ได้เมื่ออยู่ในตำแหน่งพยัญชนะต้น โดยกลุ่ม SA รับรู้หน่วยเสียง /g/ ได้ดีกว่ากลุ่ม AH คิดเป็นร้อยละ 70 และ 64 ตามลำดับ เป็นที่น่าสังเกตว่าผู้ร่วมทดลองมากกว่าครึ่งไม่สามารถรับรู้หน่วยเสียง /g/ ในตำแหน่งพยัญชนะต้นในพยางค์ปิด โดยมีสระ /u/ และพยัญชนะท้าย /ʁ/ ในคำ gourbi /guʁ.bi/ โดยมีเพียงร้อยละ 42 ที่รับรู้ /g/ ในบริบทดังกล่าวได้ แต่หาก /g/ ตามด้วยสระ /u/ ในพยางค์เปิด เช่น goût /gu/ กลับพบว่าผู้ร่วมทดลองร้อยละ 73 สามารถรับรู้เสียง /g/ ในบริบทได้ นอกจากนี้ มีผู้ร่วมทดลองเพียงร้อยละ 47 ที่รับรู้เสียง /g/ ได้เมื่อ /g/ เป็นพยัญชนะต้นในพยางค์เปิด ตามด้วยสระ /a/ ในคำ gâcher /ga.ʃe/ อย่างไรก็ตาม เมื่อ /g/ เป็นพยัญชนะต้นในพยางค์ปิด ตามด้วยสระเปิด /a/ ในคำ garnir /gaʁ.ni/ กลับพบว่าเป็นบริบทที่ผู้ร่วมทดลองรับรู้เสียง /g/ ได้มากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 81

ตาราง 9 ผลคะแนนการรับรู้หน่วยเสียง /ɡ/ เมื่อ /ɡ/ เป็นพยัญชนะต้น

		SA 16 คน		AH 42 คน		เฉลี่ย 58 คน
แบบทดสอบ/ข้อ	เสียง	ตอบถูก	%	ตอบถูก	%	%
2/1	gai /ɡe/	10	63%	27	64%	**63%**
2/3	goût /ɡu/	15	94%	22	52%	**73%**
2/4	gomme /ɡɔm/	14	88%	28	67%	**77%**
2/12	Guy /ɡi/	10	63%	20	48%	**55%**
4/1	gâcher /ɡaʃe/	6	38%	24	57%	**47%**
4/2	gommer /ɡɔme/	12	75%	34	81%	**78%**
4/4	garnir /ɡaʁ.ni/	14	88%	31	74%	**81%**
4/6	figuier /fi.ɡje/	13	81%	31	74%	**78%**
4/7	gorgée /ɡɔʁ.ʒe/	9	56%	31	74%	**65%**
4/8	gourbi /ɡuʁ.bi/	8	50%	14	33%	**42%**
4/10	longueur /lɔ̃.ɡœʁ/	13	81%	35	83%	**82%**
	เฉลี่ย	**11.27**	**70%**	**27.00**	**64%**	**67%**

เมื่อพิจารณาประเภทสระตามตำแหน่งหน้าหลังที่ตาม /ɡ/ ดังแสดงในตาราง 10 พบว่าประเภทสระไม่มีอิทธิพลต่อการรับรู้เสียง /ɡ/ อย่างเด่นชัด เห็นได้จากจำนวนผู้ร่วมทดลองที่สามารถรับรู้ /ɡ/ ในสามบริบทได้ คิดเป็นร้อยละ 67 66 และ 64 ตามลำดับ ซึ่งถือว่าใกล้เคียงกัน แต่ผู้ร่วมการทดลองจะสามารถรับรู้ได้ดีเป็นกรณีเฉพาะโดยขึ้นอยู่กับสระแต่ละเสียงมากกว่า ดังที่ได้อธิบายไว้ข้างต้น

ตาราง 10 ผลคะแนนการรับรู้หน่วยเสียง /ɡ/ ในตำแหน่งพยัญชนะต้นแยกประเภทสระที่ตามมา

		SA 16 คน		AH 42 คน		เฉลี่ย 58 คน
สระที่ตาม /ɡ/	เสียง	ตอบถูก	%	ตอบถูก	%	**%**
/ɡ/ + สระหน้า	Guy /ɡi/	10	63%	20	48%	**67%**
	gai /ɡe/	10	63%	27	64%	
	longueur /lɔ̃.ɡœʁ/	13	81%	35	83%	
/ɡ/ + สระหลัง	gourbi /ɡuʁ.bi/	8	50%	14	33%	**66%**
	gomme /ɡɔm/	14	88%	28	67%	
	gommer /ɡɔme/	12	75%	34	81%	
	gorgée /ɡɔʁ.ʒe/	9	56%	31	74%	
/ɡ/ + สระ /a/	gâcher /ɡaʃe/	6	38%	24	57%	**64%**
	garnir /ɡaʁ.ni/	14	88%	31	74%	

3.4.3 เมื่อ /g/ เป็นพยัญชนะท้าย

จากตาราง 11 พบว่า ในภาพรวมผู้ร่วมทดลองร้อยละ 53 สามารถรับรู้หน่วยเสียง /g/ ได้ เมื่ออยู่ในตำแหน่งพยัญชนะท้าย แต่เมื่อพิจารณาในรายละเอียด จะเห็นว่าปัญหามาจากเสียง /g/ ในคำว่า exercice /ɛg.zɛʁ.sis/ และ exister /ɛg.zis.te/ ซึ่งมีผู้ร่วมทดลองที่สามารถรับรู้ได้เพียงร้อยละ 25 และ 35 ตามลำดับ เป็นไปได้ว่าสาเหตุมาจากการที่ผู้ร่วมทดลองจดจำตัวเขียนของทั้งสองคำได้ ซึ่งไม่มีตัวอักษร “g” จึงคิดว่าไม่มีเสียง /g/ แต่ตัวอักษร “x” ในภาษาฝรั่งเศสให้เสียง [gz] เมื่อ “x” อยู่ระหว่างสระ (intervocalique) และออกเสียง [ks] ในตำแหน่งอื่น นอกจากนี้ ผู้ร่วมทดลองมากกว่าร้อยละ 70 สามารถรับรู้พยัญชนะสะกดเสียง /g/ ได้แม้ปรากฏร่วมกับพยัญชนะเหลว /gl/

ตาราง 11 ผลคะแนนการรับรู้หน่วยเสียง /g/ ในตำแหน่งพยัญชนะท้าย

		SA 16 คน		**AH 42 คน**		**เฉลี่ย 58 คน**
แบบทดสอบ/ข้อ	เสียง	ตอบถูก	%	ตอบถูก	%	**%**
3/3	sigle /sigl/	12	75%	28	67%	**71%**
3/4	ongle /ɔ̃gl/	14	88%	31	74%	**81%**
4/3	exercice /ɛg.zɛʁ.sis/	3	19%	13	31%	**25%**
4/9	exister /ɛg.zis.te/	5	31%	16	38%	**35%**
	เฉลี่ย	**8.5**	**53%**	**22**	**52%**	**53%**

3.4.4 เมื่อ /gʁ/ เป็นพยัญชนะต้น

จากตาราง 12 เมื่อ /gʁ/ เป็นพยัญชนะต้น พบว่าผู้ร่วมทดลองกลุ่ม AH รับรู้เสียง /g/ ได้ดีกว่ากลุ่ม SA เล็กน้อย โดยค่าเฉลี่ยอยู่ที่ร้อยละ 71 และร้อยละ 67 ตามลำดับ ทั้งนี้เป็นที่น่าสังเกตว่าผู้ร่วมทดลองรับรู้เสียง /g/ ได้ดีกว่า เมื่อ /gʁ/ ตามสระหน้านาสิก /ɛ̃/ คิดเป็นคะแนนเฉลี่ยร้อยละ 77 เมื่อเทียบกับอีกสองบริบท คือ เมื่อ /gʁ/ ตามด้วยสระหลังนาสิก /ɔ̃/ และ สระหน้า /y/ ซึ่งมีจำนวนผู้ร่วมทดลองที่สามารถรับรู้เสียง /g/ ได้คิดเป็นร้อยละ 65 เท่ากัน

ตาราง 12 ผลคะแนนการรับรู้หน่วยเสียง /g/ เมื่อ /gʁ/ เป็นพยัญชนะต้น

		SA 16 คน		AH 42 คน		**เฉลี่ย 58 คน**
แบบทดสอบ/ข้อ	เสียง	ตอบถูก	%	ตอบถูก	%	**%**
2/7	grain /gʁɛ̃/	12	75%	33	79%	**77%**
2/9	grue /gʁy/	10	63%	28	67%	**65%**
4/5	gronder /gʁɔ̃.de/	10	63%	28	67%	**65%**
	เฉลี่ย	**10.67**	**67%**	**29.67**	**71%**	**69%**

4. อภิปรายผลการทดลอง

ผลการทดลองไม่เป็นไปตามสมมุติฐาน กล่าวคือ ผู้ร่วมการทดลองที่เคยไปเรียนในประเทศฝรั่งเศสรับรู้หน่วยเสียง /g/ ได้ในระดับเดียวกับผู้เรียนในประเทศไทย ทั้งนี้มีตัวแปรอื่น ๆ ที่อาจส่งผลต่อคะแนนจากการทำแบบทดสอบการรับรู้ในงานวิจัยนี้ ผู้วิจัยจะอภิปรายปัจจัยแทรกซ้อนที่เป็นไปได้และข้อจำกัดของการดำเนินการวิจัยดังต่อไปนี้

4.1 แบบทดสอบ

แบบทดสอบทั้ง 5 ชุด กำหนดให้ผู้ร่วมการทดลองเลือกคำตอบเพียงหนึ่งในสอง นั่นหมายถึง โอกาสที่ผู้ร่วมทดลองจะเลือกคำตอบที่ถูกหรือผิดโดยบังเอิญมีถึงร้อยละ 50 นอกจากนี้ มีความเป็นไปได้ว่าผู้ร่วมทดลองสามารถเชื่อมโยงคำที่ได้ยินกับรูปเขียนในแบบทดสอบที่ 2-5 เพราะรู้จักคำทดสอบ จึงเลือกคำตอบตามรูปเขียนที่จำได้ ไม่ใช่เพราะรับรู้ความแตกต่างของ /k/ และ /g/ ได้จริง ดังผลคะแนนการรับรู้เสียง exercice /ɛg.zɛʁ.sis/ และ exister /ɛg.zis.te/ (ร้อยละ 25 และ 35 ตามลำดับ)

จุดที่น่าสังเกตอีกหนึ่งจุดคือคะแนนระดับปานกลางในแบบทดสอบชุดที่ 4 และ 5 ซึ่งเป็นแบบทดสอบหลอก กล่าวคือ แบบทดสอบชุดที่ 4 จะมีแต่คำทดสอบที่มี /g/ และ แบบทดสอบชุดที่ 5 จะมีแต่คำทดสอบที่มี /k/ ดังนั้น หากผู้ร่วมทดลองรับรู้ /g/ ได้จริง ก็น่าจะได้คะแนนสูงในแบบฝึกหัดทั้ง 2 ชุด แต่ผลคะแนนโดยรวมในระดับปานกลางบอกเป็นนัยว่าผู้ร่วมทดลองส่วนใหญ่รับรู้เสียง /g/ ได้น้อยในคำจริง ตาราง 13 แสดงรายละเอียดคะแนนแบบทดสอบทั้ง 5 ชุด

ตาราง 13 รายละเอียดคะแนนในแต่ละแบบทดสอบ

แบบทดสอบ	จำนวนข้อ	รวม (ข้อ x 58 คน)	รวมคะแนนที่ทำได้	ร้อยละ
ชุดที่ 1 /k/ และ /g/ ในตำแหน่งพยัญชนะต้น คำ 1 พยางค์ไม่มีรูป	12	696	634	91
ชุดที่ 2 /k/ และ /g/ ในตำแหน่งพยัญชนะต้น คู่เทียบเสียง 1 พยางค์	12	696	455	65
ชุดที่ 3 /k/ และ /g/ ในตำแหน่งพยัญชนะท้าย คู่เทียบเสียง 1 พยางค์	5	290	204	70
ชุดที่ 4 /g/ ในตำแหน่งต่าง ๆ คำจริง 2-3 พยางค์	10	580	350	60
ชุดที่ 5 /k/ ในตำแหน่งต่าง ๆ คำจริง 2-4 พยางค์	10	580	333	57

จากตาราง 13 สรุปได้ว่าผู้ร่วมทดลองรับรู้ /g/ ได้ดีที่สุดในแบบทดสอบที่ 1 เมื่อ /g/ อยู่ในตำแหน่งต้นพยางค์ของคำทดสอบที่ไม่มีรูปเขียน โดยทำคะแนนได้ร้อยละ 91 รองลงมาคือแบบฝึกหัดชุดที่ 3 เมื่อ /g/ อยู่ในตำแหน่งท้ายพยางค์ และชุดที่ 2 เมื่อ /g/ อยู่ในตำแหน่งต้นพยางค์ โดยได้คะแนนต่างกันไม่มากนัก คือ ร้อยละ 70 และ ร้อยละ 65 ตามลำดับ ยิ่งไปกว่านั้น ผู้ร่วมทดลองทำคะแนนได้น้อยในแบบทดสอบหลอกที่ 4 และ 5 โดยทำคะแนนเฉลี่ยสองแบบทดสอบรวมกันที่ร้อยละ 59

4.2 กลุ่มควบคุม-กลุ่มทดลอง

งานวิจัยนี้ไม่มีการแบ่งกลุ่มควบคุม-กลุ่มทดลอง เนื่องจากการไปเรียนในต่างประเทศมีค่าใช้จ่ายสูง ทั้งยังมีข้อจำกัดในเรื่องการบริหารจัดการและเวลาในการทำการทดลองตั้งแต่ต้นจนจบกระบวนการ จึงไม่สามารถสร้างกลุ่มทดลองที่มีพื้นฐานทางภาษาใกล้เคียงกัน (ชั้นปีเดียวกัน) แล้วให้เดินทางไปเรียนต่างประเทศพร้อมกัน เมื่อไม่มีการแบ่งกลุ่มควบคุม-กลุ่มทดลอง เป็นไปได้ว่าปัจจัยแทรกซ้อนอื่นที่อยู่นอกเหนือการควบคุมอาจมีอิทธิพลต่อผลการทดลอง

4.3 สถานการณ์และประสบการณ์การเรียนภาษาฝรั่งเศส

ผู้ร่วมทดลองมาจากต่างชั้นปี จากหลายคณะ ดังนั้น ชั้นปี คณะ และสถานะของภาษาฝรั่งเศสที่เรียนในปัจจุบัน (วิชาเอก โท หรือ วิชาเลือกภาษาต่างประเทศ) เป็นปัจจัยที่สามารถส่งผลกระทบต่อผลการทดลองได้ เนื่องจากจำนวนชั่วโมงเรียน และความเข้มข้นของการเรียนแปรไปตามสามปัจจัยข้างต้น นอกจากนี้ ตามที่ โคลแมนและเชเฟอร์ (Coleman and Chafer 2010) ได้ตั้งข้อสังเกตไว้ว่า ในช่วงเวลาที่ผู้ร่วมทดลองอยู่ในประเทศที่ใช้ภาษาฝรั่งเศส อาจไม่ได้ตั้งใจเรียนและฝึกทักษะทางภาษามากนักเนื่องจากมีกิจกรรมนันทนาการมากมายที่ไม่จำเป็นต้องใช้ภาษาในการสื่อสาร บวกกับความสะดวกรวดเร็วของอินเทอร์เน็ตที่อาจทำให้ผู้ร่วมทดลองยังติดต่อสื่อสารกับครอบครัวและเพื่อนเป็นประจำ ซึ่งอาจเป็นอุปสรรคในการเข้าถึงสังคมและสิ่งแวดล้อมภาษาต่างประเทศนั้น เพื่อให้เกิดความกระจ่างในประเด็นนี้ ผู้วิจัยได้ติดต่อกับผู้ร่วมทดลองกลุ่ม SA อีกครั้งเพื่อเก็บข้อมูลรายละเอียดเพิ่มเติม สามารถติดต่อได้จำนวน 13 คน จากทั้งหมด 16 คน ได้ข้อมูลดังตาราง 14

ตาราง 14 ข้อมูลเชิงประชากรและการพำนักอยู่ในต่างประเทศของกลุ่ม SA

ผู้ร่วมทดลอง	ปี SA	ระดับการศึกษา	ประเทศปลายทาง	ระยะเวลา (เดือน)	ประเภทสถานศึกษา	พำนักกับ Host	ติดต่อกับคนไทย (ครั้งต่อสัปดาห์)
SA_1	2015	ม.5	ฝรั่งเศส	10	ร.ร. มัธยมศึกษา	ใช่	2
SA_2	2014	ม.5	ฝรั่งเศส	10	ร.ร. มัธยมศึกษา	ใช่	2
SA_3	2014	ม.6	ฝรั่งเศส	10	ร.ร. มัธยมศึกษา	ใช่	2
SA_4	2014	ม.5	ฝรั่งเศส	1	สถาบันสอนภาษา	ใช่	7
SA_5	2014	ม.4	เบลเยี่ยม	12	ร.ร. มัธยมศึกษา	ใช่	0.25
SA_6	2015	ม.5	ฝรั่งเศส	10	ร.ร. มัธยมศึกษา	ใช่	0
SA_7	2015	ม.5	ฝรั่งเศส	10	ร.ร. มัธยมศึกษา	ใช่	0.25
SA_8	2014	ม.5	ฝรั่งเศส	10	ร.ร. มัธยมศึกษา	ใช่	0.5
SA_9	2015	ม.5	ฝรั่งเศส	10	ร.ร. มัธยมศึกษา	ใช่	1
SA_10	2014	ม.5	ฝรั่งเศส	10	ร.ร. มัธยมศึกษา	ใช่	0.25
SA_11	2013	ม.4	ฝรั่งเศส	10	ร.ร. มัธยมศึกษา	ใช่	1
SA_12	2015	ม.5	ฝรั่งเศส	10	ร.ร. มัธยมศึกษา	ใช่	0.25
SA_13	2015	ม.6	เบลเยี่ยม	10	ร.ร. มัธยมศึกษา	ใช่	0.5

ตาราง 14 แสดงให้เห็นว่าผู้ร่วมทดลองร้อยละร้อยอยู่ในสภาพแวดล้อมที่เหมาะต่อการพัฒนาทักษะทางภาษา กล่าวคือ พำนักอยู่กับครอบครัวเจ้าของภาษา ผู้ร่วมทดลอง 10 คนได้เรียนรวมกับเพื่อนวัยเดียวกันที่เป็นเจ้าของภาษาในชั้นเรียนมัธยมศึกษาของโรงเรียนรัฐบาลฝรั่งเศส และอีก 2 คนในประเทศเบลเยี่ยม รวมระยะเวลาพำนัก 10-12 เดือน มีเพียง 1 คนที่ได้เรียนในสถาบันภาษาในฝรั่งเศสเป็นระยะเวลา 1 เดือน ทั้งหมดใช้ภาษาฝรั่งเศสเพื่อสื่อสารในชีวิตประจำวัน ยกเว้น SA_13 ที่อยู่ในประเทศเบลเยี่ยมในแคว้นที่ใช้ภาษาเนเธอร์แลนด์มากกว่าภาษาฝรั่งเศส สำหรับประเด็นการติดต่อสื่อสารกับครอบครัวหรือเพื่อนคนไทย ในภาพรวมถือว่าน้อย เพราะมีการคุยทางโทรศัพท์เฉลี่ยสัปดาห์ละครั้ง จึงสรุปได้ว่าผู้ร่วมทดลองส่วนใหญ่อยู่ในสภาพแวดล้อมและได้ทำกิจกรรมที่เหมาะสมต่อการพัฒนาทักษะทางภาษาแล้ว สะท้อนให้เห็นว่าการที่ผู้ร่วมการทดลองกลุ่มที่เคยไปเรียนต่างประเทศได้คะแนนจากการทดสอบการรับรู้ได้ไม่แตกต่างจากกลุ่มที่เรียนในประเทศนั้น ไม่ได้เป็นผลมาจากสภาพแวดล้อมการเรียนภาษาในต่างประเทศ เพราะผู้ร่วมการทดลองกลุ่มที่เคยไปเรียนต่างประเทศในงานวิจัยนี้อยู่ในสภาพแวดล้อมที่เหมาะสมต่อการพัฒนาทักษะทางภาษาจากแบบสำรวจเพิ่มเติมของผู้วิจัย

5. สรุปและอภิปรายผล

ผลการศึกษาการเปรียบเทียบการรับรู้หน่วยเสียง /g/ ในภาษาฝรั่งเศสของผู้ร่วมทดลองที่ได้ไปเรียนในประเทศใช้ภาษาฝรั่งเศส (SA) กับผู้ร่วมทดลองกลุ่มที่เรียนภาษาฝรั่งเศสอยู่ในประเทศไทย (AH) ไม่เป็นไปตามสมมุติฐาน กล่าวคือ กลุ่ม SA และ AH ทำคะแนนแบบทดสอบการรับรู้เสียง /g/ ได้ในระดับเดียวกัน ความแตกต่างของคะแนนนั้นไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ แต่โดยรวมทั้งสองกลุ่มทำคะแนนแบบทดสอบได้ในระดับดี ดีมากในแบบทดสอบที่ 1 เมื่อ /g/ อยู่ในตำแหน่งต้นพยางค์ของคำโดยไม่มีรูปเขียนประกอบ มีโครงสร้างพยางค์ พยัญชนะ-สระ สำหรับแบบทดสอบอื่น ผู้ร่วมทดลองทำคะแนนได้ในระดับปานกลางถึงดี และได้คะแนนเฉลี่ยในระดับปานกลางในแบบทดสอบที่ 4 และ 5 ซึ่งเป็นแบบทดสอบหลอก สรุปได้ว่าผู้ร่วมทดลองรับรู้หน่วยเสียง /g/ ได้ดีเมื่อ /g/ อยู่ในบริบทเชิงสัทวิทยาที่เอื้อต่อการรับรู้ แต่ผู้ร่วมทดลองรับรู้หน่วยเสียง /g/ ได้ไม่ดีเมื่อ /g/ นั้นอยู่ในบริบทเชิงสัทวิทยาที่ซับซ้อนมากขึ้นและบริบทของสระที่ตามมาซึ่งทำให้เกิดการแปรสัทลักษณะของหน่วยเสียง /g/ ไม่ส่งผลต่อความสามารถในการรับรู้อย่างมีรูปแบบ กล่าวคือ ประเภทของสระ (สระหน้า/สระหลัง) ดูเหมือนไม่ได้ทำให้ผู้ร่วมการทดลองรับรู้หน่วยเสียง /g/ ได้ดีขึ้นหรือแย่ลงอย่างเป็นระบบ แต่จะเกิดขึ้นแค่เฉพาะบางสระซึ่งอาจจะเป็นกรณีเฉพาะศัพท์ได้ อย่างไรก็ตาม ประเด็นเรื่องบริบททางสระและปัจจัยเรื่องคำศัพท์ที่นำมาทดสอบต่อการรับรู้หน่วยเสียง /g/ ยังต้องการการศึกษาวิเคราะห์อย่างลุ่มลึกต่อไปในอนาคต โดยออกแบบรายการคำทดสอบที่มีสระครบทุกเสียงและจำนวนสระที่แตกต่างด้านความสูงต่ำและหน้าหลังของสระอย่างเป็นระบบ รวมถึงพิจารณาลักษณะของคำศัพท์ที่นำมาทดสอบในด้านต่าง ๆ เช่น ความถี่ของการปรากฏเป็นต้น นอกจากนี้ รูปเขียนเป็นประเด็นที่ต้องนำมาพิจารณาและศึกษาเพิ่มเติมว่าเป็นตัวแปรที่ทำให้การรับรู้หน่วยเสียง /g/ ลดลงหรือไม่

ในบริบทการเรียนภาษาอื่นนอกเหนือจากภาษาแม่ในประเทศไทย ส่วนใหญ่แล้วภาษาที่สองของคนไทยมักจะเป็นภาษาอังกฤษ เพราะเป็นภาษาที่เป็นวิชาบังคับในการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยเฉพาะนิสิตระดับอุดมศึกษาจะต้องผ่านการเรียนและสอบภาษาอังกฤษ จึงทำให้นอกจากภาษาไทยและภาษาฝรั่งเศสแล้ว ผู้ร่วมการทดลองยังรู้ภาษาอังกฤษด้วย คำถามที่สำคัญคือ ความสามารถในการรับรู้หน่วยเสียง /g/ ในภาษาฝรั่งเศสซึ่งไม่แตกต่างกันระหว่างผู้ที่เคยไปเรียนต่างประเทศและไม่เคยไปเรียนต่างประเทศเป็นผลมาจากความรู้ทางภาษาอังกฤษที่ทุกคนมีหรือไม่ เนื่องจากถึงแม้ว่าภาษาไทยจะไม่มีหน่วยเสียง /g/ แต่ภาษาอังกฤษซึ่งเป็นภาษาที่ผู้ร่วมการทดลองทุกคนรู้นั้นมีหน่วยเสียง /g/ หากวิเคราะห์ตามแนวคิดแบบจำลองการกลมกลืนในการรับรู้ของเบสต์ (Best 1995) แล้ว ผู้วิจัยมีความเห็นว่า ความรู้ภาษาอังกฤษไม่น่าจะเป็นปัจจัยหลักที่มีผลต่อการรับรู้หน่วยเสียง /g/ ในภาษาฝรั่งเศส เพราะเมื่อผู้ฟังได้ยินเสียงที่

ไม่มีในภาษาแม่ สิ่งที่นำไปประมวลในกระบวนการรับรู้คือค่าทางกลสัทศาสตร์ของเสียงที่ได้ยิน (Best 1995) ค่าทางกลสัทศาสตร์ของเสียง /g/ ในภาษาฝรั่งเศสและภาษาอังกฤษแตกต่างกัน ค่าช่วงเวลาเริ่มเสียงก้อง (voice onset time) ของพยัญชนะกักก้องในภาษาฝรั่งเศสมีค่าการสั่นนำยาว เพราะเป็นเสียงก้องเต็มที่ (fully voiced) ในขณะที่ค่าช่วงเวลาเริ่มเสียงก้องของพยัญชนะกักก้องในภาษาอังกฤษมีค่าการสั่นนำสั้น เพราะเป็นเสียงก้องเล็กน้อย (slightly voiced) (Catford 1988) อย่างไรก็ตาม ในการทดลองต่อไป การควบคุมตัวแปรเรื่องความสามารถทางภาษาต่างประทศอื่น เช่น ภาษาอังกฤษ ก็ควรเป็นตัวแปรหนึ่งที่ถูกควบคุมความต่างเพื่อไม่ให้มีข้อสงสัยข้อนี้

การไปเรียนต่างประเทศสามารถช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาทักษะทางภาษาต่างประเทศหลายด้าน ดังอ้างในหัวข้อ 1.2 แต่อาจไม่ใช่ข้อได้เปรียบที่สามารถช่วยพัฒนาทักษะการรับรู้หน่วยเสียงในภาษาต่างประเทศได้เสมอไป ในทางกลับกัน ผู้ที่เรียนในประเทศ หากอยู่ในสิ่งแวดล้อมและสถานการณ์ที่เอื้อต่อการพัฒนาทักษะทางภาษามาก ก็อาจจะมีความสามารถทางภาษาที่สูงกว่าได้ เช่นข้อค้นพบของฟรี้ด เซกาโลวิตซ์ และดิวอี้ (Freed, Segalowitz, and Dewey 2004) ดังนั้น การพัฒนาทักษะการรับรู้หน่วยเสียงภาษาฝรั่งเศสที่ไม่มีในภาษาไทย หรือหน่วยเสียงในภาษาต่างประเทศที่ไม่มีในภาษาแม่ ยังจำเป็นต้องอาศัยกิจกรรมและแบบฝึกหัดพัฒนาทักษะที่ได้รับการออกแบบมาเพื่อวัตถุประสงค์เฉพาะ ซึ่งเป็นประเด็นที่ควรศึกษาต่อว่าหากมีการออกแบบกิจกรรมดังกล่าวแล้ว จะช่วยพัฒนาทักษะการรับรู้หน่วยเสียงในภาษาที่สองที่ไม่มีในภาษาแม่ได้มากน้อยเพียงใด

งานวิจัยนี้เป็นงานวิจัยเบื้องต้นที่นำไปสู่การทดลองที่รัดกุม นอกจากนี้ ผู้วิจัยได้กล่าวไว้แล้วว่า ข้อจำกัดของงานคือการออกแบบควบคุมผู้ร่วมทดลอง ซึ่งไม่ได้เป็นแบบกลุ่มทดลอง-กลุ่มควบคุมแต่แรก เนื่องจากการไปต่างประเทศเป็นเรื่องเฉพาะบุคคลที่อาจมีโอกาสไม่เท่ากัน หากสามารถหาประชากรที่ใหญ่ขึ้นได้ในการทดลองครั้งต่อไป ก็มีโอกาสคัดเลือกผู้ร่วมทดลองตามเกณฑ์ได้มากขึ้น ก็จะช่วยให้เห็นคำตอบที่ชัดเจนขึ้นได้

รายการอ้างอิง

ภาษาไทย

Jiraprabha Boonprome จิรประภา บุญพรหม. 2009. Karn Pramoen Prasittiphon Konlayut Sattasat Thangkae puea Pattana Kwam Samat nai Karn Ooksiang Phasa Farangset การประเมินประสิทธิผลกลยุทธ์สัทศาสตร์ทางแก้เพื่อพัฒนาความสามารถในการออกเสียงภาษาฝรั่งเศส [Evaluation of the Effectiveness of Phonetic Correcting Strategies for the Improvement of French Pronunciation Ability by Thai Students: Prosodies, Vocalic Sounds and Consonant Sounds]. *Warasarn Songklanakarin Chabab Sangkomsat lae Manutsayasat* วารสารสงขลานครินทร์ ฉบับสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์ [Songklanakarin Journal of Social Sciences and Humanities*]* 15(6): 1037-1056.

Kanlaya Vanichbuncha กัลยา วาณิชย์บัญชา. 2017. *Sathiti Samrap Nganwichai* สถิติสำหรับงานวิจัย [Statistic for Research]. Bangkok: Chulalongkorn University.

ภาษาต่างประเทศ

Allen, H. W., & Herron, C. 2003. A Mixed-Methodology Investigation of the Linguistic and Affective Outcomes of Summer Study Abroad. *Foreign Language Annals* 36(3): 370-385. doi:10.1111/j.1944-9720.2003.tb02120.x

Allen, Heather W. 2002. "Does Study Abroad Make a Difference? An Investigation of Linguistic and Motivational Outcomes." Doctoral dissertation, Emory University. http://works.bepress.com/heather willisallen/50/, accessed May 05, 2019.

Berns, Janine. 2013. Velar Variation in French. *Linguistics in the Netherlands* 30(1): 13–27.

Best, Catherine T. 1995. A Direct Realist View of Cross-Language Speech Perception. In *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research*, ed. Winifred Strange, 171-204. Baltimore : York Press.

Billières, M., Gaillard, P., & Magnen, C. 2005. Surdité phonologique et catégorisation: perception des voyelles françaises par les hispanophones. *Revue Parole* 33*:* 9-33.

Buckley, Eugène. 2009. Phonetics and Phonology in Gallo-Romance Palatalization. *Transactions of the Philological Society* 107(1): 31-65.

Catford, J. C. 1988. *A Practical Introduction to Phonetics*. Oxford: Oxford University Press.

Coleman, J. A., & Chafer, T. 2010. Study Abroad and the Internet: Physical and Virtual Context in an Era of Expanding Telecommunications. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 19: 151-167.

Collentine, Joseph. 2009. Study Abroad Research: Findings, Implications, and Future Directions. *The Handbook of Language Teaching*, Michael Long, & Catherine Doughty, eds., 218-233*.* New York: Wiley.

Cubillos, J. H., Chieffo, L., & Fan, C. 2008. The Impact of Short-Term Study Abroad Programs on L2 Listening Comprehension Skills. *Foreign Language Annals* 41(1): 157-186. doi:10.1111/j.1944-9720.2008.tb03284.x

Debyser, Francis. 1969. Difficultés phonétiques des élèves thaïlandais. Conseils pédagogiques à l'intention des professeurs de français en Thaïlande. Paris: BELC.

Elcock, W. D. 1960. *The Romance Languages*. London: Faber & Faber.

Fagyal, Z., Kibbee, D., & Jenkins, F. 2006. *French: A Linguistic Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Freed, B. F., Segalowitz, N., & Dewey, D. P. 2004. Context of Learning and Second Language Fluency in French: Comparing Regular Classroom, Study Abroad, and Intensive Domestic Immersion Programs. *Studies in Second Language Acquisition* 26(2): 275-301. doi:10.1017/S0272263104262064

Freed, B., So, S., & Lazar, N. A. 2003. Language Learning Abroad: How do Gains in Written Fluency Compare with Gains in Oral Fluency in French as a Second Language?. *ADFL Bulletin* 34(3): 34-40.

Freed, Barbara F. 1995. Language Learning and Study Abroad. In *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context,* ed. Barbara Freed, 3-34. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Freed, Barbara F. 1998. An Overview of Issues and Research in Language Learning in a Study Abroad Setting. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 4(2): 31-60.

Keppie, C., Lindberg, R., & Thomason, S. 2016. The Benefits of Study Abroad on the Fluency of Learners of French as a Second Language. *Canadian Journal of Applied Linguistics* 19(2): 44-63.

Kinginger, Celeste. 2008. Language Learning in Study Abroad: Case Studies of Americans in France. *The Modern Language Journal* 92: i, 1-131.

Lafford, Barbara A. 2006. *The Effects of Study Abroad vs. Classroom Contexts on Spanish SLA: Old Assumptions, New Insights and Future Research Directions*. Paper presented at The Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages, Minnesota.

Ngammana, Piyathida. 2011. “Les problèmes de la prononciation du français chez les lycéens Thaïlandais.” Mémoire de Master, Université Chulalongkorn.

Ongrabieb, Preou-Payom. 1975. “Etude comparative des systèmes phonologique et phonétique du français et du thai en vue de l'enseignement du français aux thaïlandais.” Thèse de Doctorat, Université de la Sorbonne Nouvelle.

Pinar, Alex. 2016. Second Language Acquisition in a Study Abroad Context: Findings and Research Directions. *Colombian Applied Linguistics Journal* 18(2): 83-94.

Polivanov, Evgenij. 1931. La perception des sons d'une langue étrangère. *Travaux du Cercle Linguistique de Prague* 4: 79-96.

Promkesa, Sakson. 2014. “Étude des problèmes de prononciation des consonnes fricatives du français par des apprenants thaïlandais et propositions de correction phonétique.” Mémoire de Master, Université Stendhal, Grenoble.

Segalowitz, N., & Freed, B. F. 2004. Context, Contact, and Cognition in Oral Fluency Acquisition: Learning Spanish in At Home and Study Abroad Contexts. *Studies in Second Language Acquisition* 26(2): 173-199. doi:10.1017/S0272263104262027

Sunsurattikul, Amonsiri. 1974. “Difficultés phonétiques des thaïlandais dans la réalisation consonantique du français.” Mémoire de Master, Université de Besançon.

Trubetsko͡ĭ, N. S. 1957. *Principes de phonologie*. Paris: Klincksieck.