

การศึกษาการใช้แบบฝึกที่ส่งผลต่อการเรียนรู้คำศัพท์
ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้น

สุรัสวดี อ่อนเจริญ

วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตร
ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต (การสื่อสารและวัฒนธรรมญี่ปุ่น)
คณะภาษาและการสื่อสาร
สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์

2559

การศึกษาการใช้แบบฝึกที่ส่งผลต่อการเรียนรู้คำศัพท์
ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้น
สุรัสวดี อ่อนเจริญ
คณะภาษาและการสื่อสาร

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ 1๓3/153 อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์หลัก
(ดร.เดวิด เสวตไอยาราม)

คณะกรรมการสอบวิทยานิพนธ์ ได้พิจารณาแล้วเห็นสมควรอนุมัติให้เป็นส่วนหนึ่งของ
การศึกษาตามหลักสูตรศิลปศาสตรมหาบัณฑิต (การสื่อสารและวัฒนธรรมญี่ปุ่น)

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ [Signature] ประธานกรรมการ
(ดร.ขวัญจิรา เสนา)

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ 1๓3/153 กรรมการ
(ดร.เดวิด เสวตไอยาราม)

รองศาสตราจารย์ 1๓๓๐๑๓๔/๑๕๔๑๓๔๔/๑ กรรมการ
(ดร.สุณิษร์รัตน์ เนียรเจริญสุข)

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ จน สิมโงะ คณบดี
(ดร.จเร สิงห์ โกวินท์)

กรกฎาคม 2560

บทคัดย่อ

ชื่อวิทยานิพนธ์	การศึกษาการใช้แบบฝึกที่ส่งผลต่อการเรียนรู้คำศัพท์ของ ผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้น
ชื่อผู้เขียน	นางสาวสุรัสวดี อ่อนเจริญ
ชื่อปริญญา	ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต (การสื่อสารและวัฒนธรรมญี่ปุ่น)
ปีการศึกษา	2559

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ทดสอบสมมติฐาน Involvement Load ที่ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้น 2) เปรียบเทียบประสิทธิผลที่เกิดจากการค้นหา (Search) และการประเมิน (Evaluation) ที่ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ ผู้วิจัยแบ่งกลุ่มผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้นออกเป็น 4 กลุ่ม สุ่มให้แต่ละกลุ่มทำแบบฝึก Task-induced Involvement Load ที่แตกต่างกันตามเงื่อนไขการเรียนรู้ที่กำหนด โดยก่อนเริ่มทำแบบฝึกผู้เรียนทั้งหมดทำแบบทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์ (Pre -Test) และทำแบบทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์หลังทำแบบฝึกเสร็จทันที (Post -Test) จากนั้นทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์ซ้ำหลังผ่านไป 1 สัปดาห์

ผลการศึกษาพบว่า แบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load มากที่สุดในการศึกษานี้ไม่ได้ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีที่สุด โดยพบว่าแบบฝึกที่มีองค์ประกอบด้านความจำเป็น (Need) และการประเมิน (Evaluation) ในระดับปกติส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีที่สุด ทั้งนี้ เมื่อเปรียบเทียบประสิทธิผลที่เกิดจากการค้นหา (Search) และการประเมิน (Evaluation) ในแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load เท่ากัน พบว่า ประสิทธิภาพที่เกิดจากการประเมิน (Evaluation) ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีกว่าประสิทธิภาพที่เกิดจากการค้นหา (Search)

ABSTRACT

Thesis Title	The Effects of Tasks on the Learning and Recognition of New Vocabulary among Japanese Beginning Learners
Author	Miss Surasawadee Oncharoen
Degree	Master of Arts (Japanese Communication and Culture)
Year	2016

The purposes of this study are twofold: (1) to test the involvement load hypothesis in order to understand how it potentially explains the beginning learners' learning and recognition of new Japanese vocabulary; and (2) to compare the efficiency levels of "search" and "evaluation" believed to have an effect on these learners' ability to learn and recognize Japanese new vocabulary. The learners were put into four groups before they were randomly assigned to complete the Task-Induced Involvement Load according to their learning conditions. Before they begin these tasks, they were asked to take a vocabulary pre-test, and immediately after these tasks, they had to take a post-test. After one week lapsed, they were required to retake the same post-test.

The results showed that the highest load of involvement had no (significant) effect on the learning and recognition of the new vocabulary among these learners. Instead, the tasks with the moderate degree of need and evaluation had a greater impact on the efficiency of their vocabulary learning and recognition. In addition, given the same involvement for each task, it was found that "evaluation" was more effective than "search" in helping these learners learn and recognize the new vocabulary.

กิตติกรรมประกาศ

วิทยานิพนธ์เรื่อง การศึกษาการใช้แบบฝึกที่ส่งผลต่อการเรียนรู้คำศัพท์ของผู้เรียน ภาษาอังกฤษระดับต้น สำเร็จลุล่วงได้ด้วยความอนุเคราะห์และความช่วยเหลือจากบุคคลหลายท่าน โดยเฉพาะอย่างยิ่ง อาจารย์ประจำวิชาภาษาอังกฤษและนักเรียนแผนกศิลปภาษาญี่ปุ่น จากโรงเรียน ราชประชาสมาสัย ฝ่ายมัธยม รัชดาภิเษก ในพระบรมราชูปถัมภ์ โรงเรียนราชวินิตบางแก้ว โรงเรียน บางพลีราษฎร์บำรุง โรงเรียนสตรีวิทยา โรงเรียนทวีธาภิเศก โรงเรียนวัดพุทธบูชา และโรงเรียนมาบ ตาพุดพันพิทยาคาร ที่กรุณาสละเวลาและให้ความร่วมมือในการทำแบบทดสอบและแบบฝึกต่าง ๆ ซึ่งทำให้การศึกษาค้นคว้าครั้งนี้สำเร็จได้ด้วยดี ผู้เขียนขอขอบพระคุณไว้ ณ ที่นี้

ขอขอบพระคุณผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.เทววิ เสวตไอยาราม ผู้ซึ่งเป็นอาจารย์ที่ปรึกษา วิทยานิพนธ์ของผู้เขียนที่ได้กรุณาสละเวลาให้คำปรึกษาและข้อคิดเห็นที่เป็นประโยชน์ต่อการทำ วิทยานิพนธ์ในทุกขั้นตอน ตลอดจนให้กำลังใจแก่ผู้เขียนในการทำวิทยานิพนธ์เล่มนี้เสมอมา

ขอขอบพระคุณรองศาสตราจารย์ ดร.สุณิษร์รัตน์ เนียรเจริญสุข และผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. ขวัญจิรา เสนา ที่ได้กรุณาให้คำแนะนำ รวมทั้งกรุณาพิจารณาและตรวจสอบวิทยานิพนธ์ให้ถูกต้อง สมบูรณ์ยิ่งขึ้น

ขอขอบพระคุณเจ้าหน้าที่ของคณะภาษาและการสื่อสารทุกท่านที่ได้ให้ความช่วยเหลือใน เรื่องต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้เป็นอย่างดี และขอขอบคุณเพื่อน ๆ ของผู้เขียนและผู้ที่มิ ส่วนเกี่ยวข้องทุกคน สำหรับความช่วยเหลือและกำลังใจที่มีให้มาโดยตลอด

สุดท้ายนี้ ผู้เขียนขอขอบพระคุณและขอมอบความสำเร็จทั้งหมดนี้แด่บิดา มารดา ผู้ซึ่งช่วย สนับสนุนและเป็นกำลังใจที่สำคัญของผู้เขียน จนทำให้การศึกษานี้ประสบผลสำเร็จตามที่ตั้งใจไว้

สุรัสวดี อ่อนเจริญ

กรกฎาคม 2560

สารบัญ

	หน้า
บทคัดย่อ	(3)
ABSTRACT	(4)
กิตติกรรมประกาศ	(5)
สารบัญ	(6)
สารบัญตาราง	(8)
สารบัญภาพ	(10)
บทที่ 1 บทนำ	1
1.1 ที่มาและความสำคัญของปัญหา	1
1.2 วัตถุประสงค์การวิจัย	5
1.3 สมมติฐานการวิจัย	5
1.4 ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ	5
1.5 นิยามศัพท์	6
1.6 ข้อตกลงเบื้องต้น	6
1.7 สัญลักษณ์ที่ใช้ในงานวิจัย	6
บทที่ 2 แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	8
2.1 การเรียนรู้คำศัพท์	8
2.2 สมมติฐาน Involvement Load	10
2.3 แบบฝึก Task-Induced Involvement Load	13
2.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	15
2.5 สรุปผลการศึกษาของงานวิจัยที่ผ่านมา	27
บทที่ 3 วิธีดำเนินการวิจัย	35
3.1 ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง	35
3.2 ตัวแปรที่ศึกษา	36

3.3 เครื่องมือที่ใช้ในงานวิจัย	36
3.4 ขั้นตอนการสร้างเครื่องมือ	37
3.5 การเก็บรวบรวมข้อมูล	43
3.6 การวิเคราะห์ข้อมูล	44
บทที่ 4 ผลการศึกษานำร่อง	46
4.1 การดำเนินการศึกษานำร่อง	46
4.2 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล	48
4.3 สรุปผลการศึกษานำร่อง	51
4.4 การปรับปรุงเครื่องมือการวิจัยก่อนนำไปใช้จริง	56
บทที่ 5 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล	57
5.1 การวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากแบบทดสอบความสามารถทางภาษาญี่ปุ่น	57
5.2 การวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับผลการทดสอบการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ ที่เกิดจากการทำแบบฝึก Task-Induced Involvement Load	60
5.3 การวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับความสามารถในการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ อันเกิดจากการทำแบบฝึก Task-Induced Involvement Load ที่แตกต่างกัน 4 ชนิด	63
5.4 สรุปพฤติกรรมการเรียนคำศัพท์ภาษาญี่ปุ่นของกลุ่มตัวอย่าง	66
บทที่ 6 สรุปและอภิปรายผล	71
6.1 สรุปผลการศึกษา	71
6.2 อภิปรายผล	72
6.3 องค์ประกอบ Involvement Load กับการเรียนรู้คำศัพท์	77
6.4 ข้อเสนอแนะ	80
บรรณานุกรม	82
ภาคผนวก	87
ภาคผนวก ก การทดสอบคุณภาพเครื่องมือ	88
ภาคผนวก ข ตัวอย่างเครื่องมือที่ใช้ในงานวิจัย	103
ประวัติผู้เขียน	129

สารบัญตาราง

ตารางที่	หน้า
2.1 สรุปคำนิยามองค์ประกอบในสมมติฐาน Involvement Load ที่ปรากฏ ในแบบฝึก Task-Induced Involvement Load ในงานวิจัยที่ผ่านมา	14
2.2 สรุปผลการศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับ Task-Induced Involvement Load ที่ผ่านมา	28
3.1 เจาะลึกการเรียนรู้และแบบฝึก Task-Induced Involvement Load	39
4.1 แสดงจำนวนร้อยละของผู้เข้ารับการทดสอบความสามารถทางภาษาญี่ปุ่น จำแนกตามระดับชั้น	47
4.2 แสดงคะแนนการทดสอบความสามารถทางภาษาญี่ปุ่นในภาพรวม	47
4.3 แสดงจำนวนร้อยละของผู้เข้ารับการทดสอบ จำแนกตามระดับชั้น	48
4.4 แสดงผลการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ที่เกิดจากการทำแบบฝึก Task-Induced Involvement Load จำแนกตามชนิดของแบบฝึก	49
4.5 ความแตกต่างของประสิทธิผลการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ที่เกิดจากการทำ แบบฝึก Task-Induced Involvement Load ทั้ง 4 ชนิด โดยภาพรวม	49
4.6 การทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยรายคู่ด้วยวิธีทดสอบแบบ Scheffe	50
4.7 เปรียบเทียบระหว่างผลการทดสอบหลังทำแบบฝึกเสร็จทันทีกับผลการทดสอบ ความรู้ด้านคำศัพท์ซ้ำ จำแนกตามแบบฝึก	51
4.8 แสดงความสามารถในการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้น หลังทำแบบฝึกเสร็จทันที	54
4.9 แสดงความสามารถในการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้น หลังทำแบบฝึกผ่านไป 1 สัปดาห์	55
5.1 แสดงจำนวนผู้เข้ารับการทดสอบความสามารถทางภาษาญี่ปุ่น จำแนกตามระดับชั้น	57
5.2 แสดงผลการทดสอบความสามารถทางภาษาญี่ปุ่น จำแนกตามกลุ่ม	58
5.3 แสดงผลการทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์ที่เป็นคำเป้าหมาย (Target Words)	59
5.4 แสดงผลการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ที่เกิดจากการทำแบบฝึก Task-Induced Involvement Load จำแนกตามชนิดของแบบฝึก	60

5.5 ความแตกต่างของประสิทธิผลการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ที่เกิดจาก การทำแบบฝึก Task-Induced Involvement Load ทั้ง 4 ชนิด โดยภาพรวม	61
5.6 การทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยรายคู่ด้วยวิธีการทดสอบแบบ Scheffe	61
5.7 เปรียบเทียบระหว่างผลการทดสอบหลังทำแบบฝึกเสร็จทันทีกับผลการทดสอบ ความรู้ด้านคำศัพท์ซ้ำหลังจากผ่านไป 1 สัปดาห์ จำแนกตามแบบฝึก	62
5.8 แสดงความสามารถในการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่น ระดับต้นหลังทำแบบฝึกเสร็จทันที	63
5.9 แสดงความสามารถในการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่น ระดับต้นหลังทำแบบฝึกผ่านไป 1 สัปดาห์	64
5.10 แสดงระดับความจำเป็น (Need) การค้นหา (Search) และการประเมิน (Evaluation) ที่เกิดขึ้นในขณะที่ทำแบบฝึก	65
5.11 แสดงข้อมูลเกี่ยวกับพฤติกรรมการเรียนรู้คำศัพท์ของกลุ่มตัวอย่าง (คิดเป็นจำนวนร้อยละ)	67
5.12 แสดงกลวิธีที่กลุ่มตัวอย่างใช้ในการเรียนรู้และจดจำความหมายของคำศัพท์ใหม่ (คิดเป็นจำนวนร้อยละ)	68
5.13 แสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับกลวิธีที่จะช่วยให้สามารถเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ ได้ดีที่สุด จำแนกตามกลุ่ม	69

สารบัญภาพ

ภาพที่

หน้า

2.1 ความสัมพันธ์ขององค์ประกอบใน Involvement Load	11
4.1 แสดงการเปรียบเทียบประสิทธิผลที่เกิดจากการทำแบบฝึก Task-Induced Involvement Load 4 ชนิดหลังทำแบบฝึกเสร็จทันที	52

บทที่ 1

บทนำ

1.1 ที่มาและความสำคัญของปัญหา

ปัจจุบัน การเรียนภาษาที่สองเป็นสิ่งที่สำคัญและจำเป็นอย่างยิ่ง อันเนื่องมาจากการเจริญเติบโตทางเศรษฐกิจและความร่วมมือระหว่างประเทศ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2556: 1) จึงทำให้ผู้คนหันมาให้ความสำคัญกับการเรียนภาษาที่สองมากขึ้น ภาษาญี่ปุ่นเป็นภาษาหนึ่งที่ได้รับ ความสนใจจากผู้เรียนชาวไทยจำนวนมาก จากผลสำรวจจำนวนผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นในปี 2012 พบว่า มีผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นชาวไทยจำนวน 129,616 คน ซึ่งมีจำนวนมากเป็นอันดับที่ 7 จากจำนวนผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นทั้งหมด 60 ประเทศ (Japan Foundation, 2013) ทั้งนี้ ภาษาญี่ปุ่นยังเป็นภาษาทางเลือกสำหรับผู้สนใจในระดับโรงเรียนที่เปิดสอนเป็นโปรแกรมและวิชาเลือกสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2556: 1) จึงทำให้ผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นส่วนใหญ่เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา ซึ่งมีจำนวนมากถึง 88,325 คน หรือคิดเป็นร้อยละ 68.1 ของจำนวนผู้เรียนทั้งหมด (Japan Foundation, 2013)

การเรียนรู้ภาษาญี่ปุ่นให้ได้ผลดี ผู้สอนต้องจัดกิจกรรมการเรียนการสอนให้ผู้เรียนได้มีโอกาสฝึกทักษะอย่างต่อเนื่อง จึงจะก่อให้เกิดการพัฒนาความรู้ความสามารถและทักษะการใช้ภาษาอย่างมีประสิทธิภาพ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2556: 9) โดยผู้เรียนจำเป็นจะต้องมีความรู้ทั้งด้านคำศัพท์และไวยากรณ์ เพื่อสามารถใช้ภาษาที่สองได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Nakamura, 2005: 123) ในการจัดการเรียนการสอนภาษาที่สอง โดยเฉพาะการจัดการเรียนสอนสำหรับผู้เรียนที่มีความสามารถในระดับต้น ผู้สอนมักจะสอนไวยากรณ์ใหม่ๆ โดยใช้เวลาชั่วโมงเรียนที่มีอย่างจำกัดไปกับการฝึกฝนไวยากรณ์ จึงทำให้ผู้เรียนรับภาระในการเรียนรู้คำศัพท์และทบทวนศัพท์ด้วยตนเอง (Kumamoto-Healey, 2007) ผู้เรียนจึงอาจจดจำได้แค่เพียงความหมายโดยการท่องคำศัพท์ แต่อาจจะไม่สามารถนำมาใช้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ กล่าวคือ ผู้เรียนอาจจดจำคำศัพท์ได้ แต่ขาดการใช้ความรู้ด้านคำศัพท์อย่างแท้จริง เนื่องจากการท่องจำเป็นเพียงกระบวนการหนึ่งในการนำเข้าสู่ข้อมูลสู่กระบวนการเรียนรู้ การที่ผู้เรียนจำได้จึงเป็นเพียงการระลึกถึงประสบการณ์ที่ผ่านมาเท่านั้น (ระพีพันธ์ ฉายวิมล, 2544: 136; วิทยากร เชิงกุล, 2549: 26; รังสรรค์

โจนยา, 2553: 110) ถึงแม้ว่าการจำจะมีประโยชน์และสามารถฝึกฝนให้จำได้ดีขึ้นได้ แต่ไม่อาจทำให้ผู้เรียนเข้าใจความหมายและไม่เกิดการเรียนรู้ที่ทำให้ผู้เรียนเข้าใจ (วิทยากร เชิงกุล, 2549: 26-27) ดังนั้น วิธีการท่องจำจึงไม่ใช่วิธีการเรียนรู้อย่างแท้จริง

อย่างไรก็ตาม การเรียนรู้คำศัพท์มีความสำคัญมาก เพราะเป็นปัจจัยที่สำคัญในการเรียนรู้ภาษา (Nation, 1990) อีกทั้ง ในการทำความเข้าใจภาษาที่สอง ผู้เรียนจำเป็นจะต้องมีความรู้ด้านคำศัพท์ในภาษาที่สองจำนวนมาก จึงจะสามารถพัฒนาความสามารถทางภาษาที่สองของตนเอง (Angkana Tongpoon Patanasorn and Chomraj Patanasorn, 2010) แม้ว่าจะรู้ไวยากรณ์มาก แต่หากไม่รู้คำศัพท์ที่จะนำมาวางในตำแหน่งประธาน กริยา หรือกรรมก็ไม่สามารถประกอบขึ้นเป็นประโยคได้ (Nakamura, 2005: 123) ดังนั้น คำศัพท์จึงเปรียบเสมือนหัวใจสำคัญในการเรียนรู้ภาษา (Morita, 1991) แต่ทว่าในการสอนภาษาญี่ปุ่นที่ผ่านมามักพบว่า ผู้สอนมักจะให้ความสำคัญในการสอนไวยากรณ์และคันจิเป็นพิเศษ นอกจากนี้ ยังพบว่าการให้ผู้เรียนทำแบบฝึกหัดเพื่อเรียนรู้คำศัพท์ในชั่วโมงเรียนมีจำนวนน้อย (Kumamoto-Healey, 2007) จึงอาจทำให้ผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นที่เป็นชาวต่างชาติประสบปัญหาการเรียนรู้คำศัพท์ภาษาญี่ปุ่น ดังนี้

1) ปัญหาที่เกิดจากอิทธิพลของภาษาแม่ จากการศึกษาเกี่ยวกับการเรียนรู้คำศัพท์ภาษาญี่ปุ่นของผู้เรียนชาวต่างชาติมักพบว่า ผู้เรียนมักเกิดความเข้าใจผิด เพราะคิดว่าเป็นคำศัพท์ที่มีความหมายเหมือนในภาษาแม่ของตน ทั้งนี้ในขณะที่เรียนภาษาที่สองมักพบว่า ผู้เรียนจะทำความเข้าใจภาษาที่สองด้วยภาษาแม่ก่อนแล้วจึงเรียนรู้ด้วยภาษาที่สอง ดังนั้น ในขณะที่เรียนรู้คำศัพท์จึงมีแนวโน้มว่าผู้เรียนจะเรียนด้วยภาษาแม่ อีกทั้ง การแปลตรงตัวโดยปราศจากความเข้าใจความแตกต่างระหว่างคำศัพท์ในภาษาที่สองและภาษาแม่ จึงทำให้เกิดความสับสนและใช้คำผิด (Motwani, 2001; Otsuka and Lee, 2001; Mei, 2007)

2) ปัญหาที่เกิดจากลักษณะของคำศัพท์ในภาษาญี่ปุ่น เนื่องจากคำศัพท์ในภาษาญี่ปุ่นมีลักษณะที่หลากหลาย จึงยากต่อการเรียนรู้และจดจำสำหรับผู้เรียนชาวต่างชาติ เช่น การเรียนรู้คำศัพท์ที่มาจากภาษาต่างประเทศ (外来語) ซึ่งมักไม่มีการอธิบายความแตกต่างระหว่างคำศัพท์ที่เป็นภาษาญี่ปุ่น (和語) กับคำศัพท์ที่มาจากภาษาต่างประเทศ (外来語) อย่างชัดเจน เช่น ความแตกต่างระหว่าง 米, ライス และ ご飯 เป็นต้น จึงทำให้ผู้เรียนไม่สามารถแบ่งใช้คำศัพท์เหล่านั้นได้ อีกทั้ง คำประสมที่เกิดขึ้นจากคำที่มาจากภาษาต่างประเทศ เช่น バス停 และคำประสมที่เป็นคำศัพท์ภาษาอังกฤษในรูปแบบคำศัพท์ภาษาญี่ปุ่น (和製英語) เช่น サービス ก็มักเป็นปัญหาสำหรับผู้เรียน เนื่องจากมีความแตกต่างจากความหมายเดิมโดยสิ้นเชิง (Motwani, 2001; Japan Foundation, 2011) นอกจากนี้ คำที่ชาวญี่ปุ่นใช้บ่อยในบทสนทนาในชีวิตประจำวัน เช่น คำเลียนเสียงธรรมชาติ (擬声語) และคำบอกอาการหรือสภาพ (擬態語) ผู้เรียนจะรู้สึกว่คำเหล่านี้ยาก

เนื่องจากไม่มีคำแปลที่เหมาะสมในภาษาแม่ของตน อีกทั้ง คำเหล่านี้ยังมีจำนวนมาก ทั้งนี้ คำที่มีเสียงเดียวกันแต่มีความหมายแตกต่างกัน (同音異義語)¹ ก็ทำให้เกิดปัญหาเข้าใจความหมายผิดในขณะที่ได้ยินคำเหล่านี้ เนื่องจากมีจำนวนมาก (Japan Foundation, 2011)

3) ปัญหาที่เกิดจากการสอน เนื่องจากการสอนภาษาญี่ปุ่นในต่างประเทศ ผู้สอนมักใช้ภาษาแม่ในการสอนคำศัพท์ แม้ว่าการใช้ภาษาแม่จะช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจความหมาย แต่คำศัพท์ในภาษาญี่ปุ่นบางคำเมื่อแปลความหมายเป็นภาษาแม่ของผู้เรียนแล้วมีความหมายเหมือนกัน เช่น 牛乳, ミルク, 乳 ที่แปลว่า “นม” ในภาษาแม่ของผู้เรียน เป็นต้น ซึ่งในตอนแรกผู้เรียนอาจจะจำคำว่า 牛乳 แปลว่า นม แต่เมื่อเจอคำศัพท์ที่มีความเหมือนกันในภายหลัง จึงทำให้ผู้เรียนเกิดความสับสนในการใช้และจดจำคำศัพท์ได้ยาก (Motwani, 2001)

จากปัญหาการเรียนรู้คำศัพท์ข้างต้น ทำให้ผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นที่เป็นชาวต่างชาติเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ยาก ซึ่งปัญหานี้เป็นอุปสรรคต่อการเรียนรู้และการทำความเข้าใจคำศัพท์ในภาษาที่สอง ดังนั้น ผู้เรียนจึงควรได้รับการเรียนรู้คำศัพท์อย่างถูกวิธี ด้วยเหตุนี้ ผู้วิจัยจึงมีความสนใจที่จะศึกษา พร้อมทั้งหาแนวทางในการพัฒนาการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ของผู้เรียนชาวไทย โดยเฉพาะผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้น เพื่อช่วยให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ภาษาญี่ปุ่นได้อย่างมีประสิทธิภาพและสามารถสื่อสารโดยใช้ภาษาญี่ปุ่นได้อย่างราบรื่น

จากการศึกษาเกี่ยวกับการเรียนรู้คำศัพท์ พบว่า มีงานวิจัยจำนวนหนึ่งนำแนวคิดของสมมติฐาน Involvement Load ซึ่งนำเสนอโดย Laufer and Hulstijn (2001) มาใช้อธิบายและทำนายเกี่ยวกับการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ใหม่ของผู้เรียนภาษาที่สอง ผ่านการทำแบบฝึกที่มีองค์ประกอบ ดังนี้

ความจำเป็น (Need)	หมายถึง	ความจำเป็นในการรู้ความหมายของคำศัพท์นั้น
การค้นหา (Search)	หมายถึง	การค้นหาคำความหมายของคำศัพท์นั้น
การประเมิน (Evaluation)	หมายถึง	การพิจารณาเลือกคำศัพท์ให้เข้ากับบริบท โดยเปรียบเทียบความหมายของคำศัพท์กับคำอื่นๆ

แบบฝึกที่เกิดจากสมมติฐาน Involvement Load นี้ จะเรียกว่า “แบบฝึก Task-Induced Involvement Load” ซึ่งแบบฝึก Task-Induced Involvement Load แต่ละชนิดอาจปรากฏหรือไม่ปรากฏองค์ประกอบใดองค์ประกอบหนึ่ง ขึ้นอยู่กับเงื่อนไขการเรียนรู้ที่กำหนด โดยประสิทธิภาพจากการรวมกันขององค์ประกอบแต่ละด้านในขณะที่ผู้เรียนกำลังประมวลผลความคิดเพื่อทำแบบฝึกจะส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ สมมติฐาน Involvement Load เชื่อว่า แบบฝึกที่มี

¹คือ คำศัพท์ที่ประกอบด้วยอักษรคันจิสองคำขึ้นไป (漢字熟語) เป็นคำศัพท์ที่ออกเสียงเหมือนกัน แต่มีความหมายและใช้อักษรคันจิในการเขียนกำกับไว้ (表記) แตกต่างกัน

ปริมาณ Involvement Load มากจะส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีกว่าแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load น้อย (Laufer and Hulstijn, 2001) จากการศึกษางานวิจัยที่ผ่านมาพบว่า ประสิทธิภาพที่เกิดจากการรวมกันขององค์ประกอบในสมมติฐาน Involvement Load ซึ่งเกิดขึ้นในขณะที่ทำแบบฝึกมีส่วนช่วยในการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ของผู้เรียนภาษาที่สอง (Alcaraz Marmol and Sanchez-Lafuente, 2013; Ghorbani and Rahmandoust, 2012; Hulstijn and Laufer, 2001; Kim, 2011; Martinez-Fernandez, 2008; Behbahani, Pourdana, Maleki and Javanbakht, 2011; Sarani, Negri and Ghaviniat, 2013; Solemani and Rahmanian, 2014; Tadokoro, 2013; Xu, 2009; Yaqubi, Rayati and Allemzade, 2010; Yoshizawa, 2010) โดยขึ้นอยู่กับปริมาณการรวมกันของความจำเป็น (Need) การค้นหา (Search) และการประเมิน (Evaluation) ที่ปรากฏอยู่ในแบบฝึก อย่างไรก็ตาม งานวิจัยที่ผ่านมาสนับสนุนสมมติฐาน Involvement Load บางส่วน (Ghorbani and Rahmandoust, 2012; Hulstijn and Laufer, 2001; Kim, 2011; Sarani et al., 2013; Behbahani et al., 2011; Xu, 2009; Yoshizawa, 2010) และมีงานวิจัยบางส่วนที่ได้ผลตรงกันข้ามกับสมมติฐานดังกล่าว (Alcaraz Marmol and Sanchez-Lafuente, 2013; Martinez-Fernandez, 2008; Tadokoro, 2013; Solemani and Rahmanian, 2014; Yaqubi et al., 2010)

ดังนั้น จะเห็นได้ว่างานวิจัยที่ผ่านมายังไม่สามารถสรุปประสิทธิภาพของการรวมกันขององค์ประกอบในสมมติฐาน Involvement Load ที่ปรากฏในแบบฝึกได้ โดยเฉพาะประสิทธิภาพที่เกิดจากการค้นหา (Search) และการประเมิน (Evaluation) ที่ไม่สามารถระบุได้ว่าผลที่เกิดจากการค้นหา (Search) หรือการประเมิน (Evaluation) ที่เกิดขึ้นในขณะที่ทำแบบฝึกจะส่งผลต่อการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ใหม่ของผู้เรียนภาษาที่สองได้ดีกว่ากัน ทั้งนี้ ยังพบว่างานวิจัยส่วนใหญ่มักศึกษาประสิทธิภาพของความจำเป็น (Need) และการประเมิน (Evaluation) มากกว่าการศึกษาประสิทธิภาพของการค้นหา (Search) โดยมีเพียงงานวิจัยของ Yoshizawa (2010) ที่ศึกษาประสิทธิภาพของการค้นหา (Search) ซึ่งพบว่า ผลการศึกษานี้เป็นไปตามสมมติฐาน Involvement Load แต่ผลการศึกษานี้ยังไม่กระจ่างชัด เนื่องจากผู้เรียนมีอัตราในการค้นหา (Search) ที่ต่ำ จึงยังไม่สามารถสรุปได้แน่ชัดว่า ประสิทธิภาพจากการค้นหา (Search) เพียงอย่างเดียวจะส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ได้อย่างมีประสิทธิภาพ ดังนั้น จึงเป็นที่น่าสงสัยว่าผลที่เกิดจากองค์ประกอบในสมมติฐาน Involvement Load ด้านใดที่เกิดขึ้นในขณะที่ทำแบบฝึก Task-Induced Involvement Load จะส่งผลต่อการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีกว่ากัน โดยเฉพาะผลที่เกิดจากการค้นหา (Search) และการประเมิน (Evaluation) ที่ควรจะนำมาศึกษาและเปรียบเทียบประสิทธิภาพขององค์ประกอบดังกล่าว อีกทั้ง ยังพบว่าการศึกษการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ของผู้เรียนภาษาที่สองที่มีความสามารถในระดับต้นมีจำนวนน้อย ด้วยเหตุนี้ ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะนำแบบฝึกที่ประกอบด้วย

องค์ประกอบตามสมมติฐาน Involvement Load อันได้แก่ ความจำเป็น (Need) การค้นหา (Search) และการประเมิน (Evaluation) มาศึกษาเกี่ยวกับการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้นชาวไทย ซึ่งเป็นผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นกลุ่มใหญ่ในประเทศไทย เพื่อเป็นแนวทางในการจัดการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นสำหรับผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้นต่อไป

1.2 วัตถุประสงค์การวิจัย

- 1) เพื่อทดสอบสมมติฐาน Involvement Load ที่ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้น
- 2) เพื่อเปรียบเทียบประสิทธิผลที่เกิดจากการค้นหา (Search) และการประเมิน (Evaluation) ที่ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้น

1.3 สมมติฐานการวิจัย

- 1) ประสิทธิภาพที่เกิดจากการทำแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load มากส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้นได้ดีกว่าประสิทธิภาพที่เกิดจากการทำแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load น้อย
- 2) ประสิทธิภาพที่เกิดจากการค้นหา (Search) และการประเมิน (Evaluation) ในแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load เท่ากันส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้นแตกต่างกัน

1.4 ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ

ผู้สอนภาษาญี่ปุ่นได้แนวทางในการจัดการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาความรู้ด้านคำศัพท์ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้น

1.5 นิยามศัพท์

Involvement Load หมายถึง การมีส่วนร่วมของความจำเป็น (Need) การค้นหา (Search) และการประเมิน (Evaluation) ในการประมวลผลความคิดขณะทำแบบฝึก (Task)

การค้นหา (Search) หมายถึง การค้นหาความหมายของคำศัพท์นั้น

การประเมิน (Evaluation) หมายถึง การพิจารณาเลือกคำศัพท์ให้เข้ากับบริบท โดยเปรียบเทียบความหมายของคำศัพท์กับคำอื่นๆ

ความจำเป็น (Need) หมายถึง ความจำเป็นในการรู้ความหมายของคำศัพท์นั้น

แบบฝึก Task-Induced Involvement Load หมายถึง แบบฝึกใดก็ตามที่ชักจูงให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ ซึ่งเป็นแบบฝึกที่มีองค์ประกอบของ Involvement Load อันได้แก่ ความจำเป็น (Need), การค้นหา (Search) และการประเมิน (Evaluation) ในการประมวลผลความคิด เพื่อให้แบบฝึกนั้นบรรลุเป้าหมาย

ปริมาณ Involvement Load หมายถึง ปริมาณของการรวมกันขององค์ประกอบในสมมติฐาน Involvement Load อันได้แก่ ความจำเป็น (Need) การค้นหา (Search) และการประเมิน (Evaluation)

ผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้น หมายถึง ผู้ที่สามารถเข้าใจภาษาญี่ปุ่นในระดับพื้นฐานและมีความรู้ทางภาษาญี่ปุ่นไม่เกินระดับ N4 ซึ่งวัดโดยการทดสอบความรู้พื้นฐานที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

1.6 ข้อตกลงเบื้องต้น

1) งานวิจัยนี้ศึกษากลุ่มตัวอย่างที่เป็นผู้เรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายที่มีความสามารถทางภาษาญี่ปุ่นในระดับต้น โดยมีความรู้ทางภาษาญี่ปุ่นไม่เกิน N4 เท่านั้น

2) งานวิจัยนี้ทดสอบสมมติฐาน Involvement Load และศึกษาประสิทธิผลที่เกิดจากการค้นหา (Search) และการประเมิน (Evaluation) เท่านั้น

1.7 สัญลักษณ์ที่ใช้ในงานวิจัย

E	หมายถึง	การประเมิน (Evaluation)
---	---------	-------------------------

N	หมายถึง	ความจำเป็น (Need)
S	หมายถึง	การค้นหา (Search)
+	หมายถึง	การปรากฏขององค์ประกอบในสมมติฐาน Involvement Load ในระดับปกติ
++	หมายถึง	การปรากฏขององค์ประกอบในสมมติฐาน Involvement Load ในระดับมาก
—	หมายถึง	การไม่ปรากฏขององค์ประกอบในสมมติฐาน Involvement Load

บทที่ 2

แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ผู้วิจัยทบทวนแนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาการใช้แบบฝึกที่ส่งผลต่อการเรียนรู้คำศัพท์ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้น ดังนี้

- 2.1 การเรียนรู้คำศัพท์
- 2.2 สมมติฐาน Involvement Load
- 2.3 แบบฝึก Task-Induced Involvement Load
- 2.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง
- 2.5 สรุปผลการศึกษาของงานวิจัยที่ผ่านมา

2.1 การเรียนรู้คำศัพท์

คำศัพท์ เป็นส่วนหนึ่งของภาษาซึ่งไม่สามารถแยกออกจากกันได้ (Nation, 2013) การเรียนรู้คำศัพท์จึงเป็นปัจจัยที่สำคัญที่สุดในการเรียนรู้ภาษาที่สอง (Angkana Tongpoon Patanasorn and Chomraj Patanasorn, 2010) เนื่องจากหากรู้ไวยากรณ์แต่ไม่รู้คำศัพท์ อาจไม่สามารถสื่อสารออกมาได้ ในทางกลับกัน แม้จะไม่รู้ไวยากรณ์ แต่รู้คำศัพท์มากพอ อาจจะสามารถสื่อสารให้คู่สนทนาเข้าใจสิ่งที่ต้องการจะพูดได้ (Matsumi, Kyuu and Kuwabara, 2006: 161-162) นอกจากนี้ การมีความรู้ด้านคำศัพท์ที่เพียงพอจะนำไปสู่การฝึกทักษะต่างๆ ได้อย่างมีประสิทธิภาพ ดังนั้น การให้ความสนใจในการเรียนรู้คำศัพท์ จึงเป็นสิ่งที่ไม่สามารถหลีกเลี่ยงได้ (Nation, 1990)

Miya (2009) ให้ความหมายของคำว่า “คำศัพท์” ไว้ว่า “คำศัพท์ หมายถึง การรวมกันของคำ กล่าวคือ เป็นการรวมกันที่มีลักษณะเฉพาะที่มีความหมาย” ในขณะที่ Japan Foundation (2011: 62) กล่าวถึงความหมายของคำศัพท์ไว้ว่า “คำศัพท์ คือ กลุ่มของคำคำหนึ่งๆ ที่รวมกันอยู่ หรือการรวมกันของคำ เช่น คำศัพท์ภาษาญี่ปุ่น คำศัพท์ในหนังสือพิมพ์ คำศัพท์ในตำราเรียน เป็นต้น” ดังนั้น “คำศัพท์” จึงหมายถึง คำที่รวมกันเป็นกลุ่มที่มีลักษณะเฉพาะและความหมาย

เมื่อพิจารณาขอบเขตของคำศัพท์ในภาษาญี่ปุ่น จะพบว่า มีประมาณ 5 แสนคำ แต่ทว่า คำศัพท์ที่จำเป็นสำหรับผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับสูงมีประมาณ 10,000 คำ ในขณะที่คำศัพท์ที่จำเป็น

สำหรับผู้เรียนระดับต้นมีเพียง 2,000 คำ (Japan Foundation, 2011) อย่างไรก็ตาม ก้าวแรกของการเรียนรู้คำศัพท์ ผู้เรียนควรได้รับโอกาสในการเพิ่มคำศัพท์และเรียนรู้อย่างมั่นคง เนื่องจากการเพิ่มคำศัพท์เป็นสิ่งที่สำคัญและเป็นโอกาสสำคัญสำหรับผู้เรียนในการพัฒนาภาษาให้มีประสิทธิภาพ (Angkana Tongpoon Patanasorn and Chomraj Patanasorn, 2010; Japan Foundation, 2011) แต่การเพิ่มคำศัพท์โดยปราศจากความสนใจของผู้เรียนอาจจะไม่ได้ผลเท่าที่ควร (Nation, 1990) อีกทั้ง การจำคำศัพท์โดยปราศจากบริบทอาจไม่มีประสิทธิภาพและยากต่อการจดจำ ผู้เรียนจึงควรได้รับการฝึกให้จำคำศัพท์พร้อมกับรูปประโยค (Miya, 2009)

วิธีการสอนคำศัพท์อาจทำได้หลายวิธี เช่น การใช้บัตรภาพ (絵カード) ในการสอนความหมายของคำศัพท์ แต่ทว่าการใช้บัตรภาพ (絵カード) อาจไม่สามารถถ่ายทอดความหมายของคำศัพท์ได้ทุกคำ (Oomori and Kono, 2013) นอกจากการสอนโดยใช้สื่อชนิดนี้ วิธีการสอนความหมายของคำศัพท์โดยให้คำแปลภาษาแม่ นับเป็นอีกวิธีหนึ่งที่มักพบในการสอนภาษา โดยผู้สอนจะบอกความหมายเป็นภาษาแม่ ให้อภิธานศัพท์ (Glossary)² หรือให้ผู้เรียนดูความหมายในพจนานุกรมที่มีคำแปลเป็นภาษาแม่ การสอนด้วยวิธีนี้เป็นวิธีที่มีประสิทธิภาพมาก เนื่องจากทำให้ผู้เรียนได้รับความรู้ที่เกี่ยวกับคำศัพท์ในปริมาณมากโดยใช้เวลาไม่นาน (Japan Foundation, 2011) อีกทั้งยังพบว่าการใช้อภิธานศัพท์ (Glossary) และการใช้พจนานุกรมมีส่วนช่วยในการเรียนรู้คำศัพท์ใหม่ได้ (Hulstijn, Hollander and Greidanus, 1996; Yoshii, 2006) แต่ทว่าในกรณีของคำศัพท์ที่ไม่มีคำแปลที่เหมาะสมในภาษาแม่ของผู้เรียนหรือคำนั้นไม่มีใช้ในวัฒนธรรมของผู้เรียน อาจก่อให้เกิดความเข้าใจผิดหรือการใช้ผิดได้ (Japan Foundation, 2011) แม้ว่าการใช้พจนานุกรมจะช่วยให้ผู้เรียนสามารถเพิ่มคำศัพท์ใหม่ด้วยตนเองได้ แต่การแปลตรงโดยปราศจากความเข้าใจเกี่ยวกับวิธีการใช้คำ อาจทำให้ผู้เรียนเข้าใจความหมายผิดและใช้ผิดได้ (Oomori and Kono, 2013)

อย่างไรก็ตาม การมีความรู้ด้านคำศัพท์นั้น นอกจากผู้เรียนจะต้องรู้ความหมายของคำศัพท์ ผู้เรียนยังจำเป็นต้องมีความรู้เกี่ยวกับรูปคำ (Word-Form) รวมถึงความรู้ด้านไวยากรณ์และความรู้ในการใช้ในสถานการณ์ต่างๆ ด้วย (Japan Foundation, 2011) ดังนั้น ผู้เรียนจึงจำเป็นต้องได้รับการสอนคำศัพท์ที่ถูกต้อง เพื่อช่วยให้เกิดการเรียนรู้คำศัพท์อย่างมีประสิทธิภาพและพัฒนาภาษาที่สองของตนเองให้มีประสิทธิภาพดียิ่งขึ้น (Angkana Tongpoon Patanasorn and Chomraj Patanasorn, 2010)

จากงานวิจัยที่สำรวจความคิดเห็นของผู้เรียนเกี่ยวกับการทำแบบฝึกหัดคำศัพท์พบว่าผู้เรียนเชื่อว่าแบบฝึกหัดคำศัพท์จะช่วยพัฒนาการเรียนรู้คำศัพท์ของตนเองได้ดียิ่งขึ้น ซึ่งแบบฝึกหัดแต่ละ

² อภิธานศัพท์ (Glossary) หมายถึง การให้ความหมายโดยแปลเป็นภาษาแม่หรือภาษาที่สอง

ประเภทมีส่วนช่วยในการเรียนรู้คำศัพท์ในแต่ละด้านแตกต่างกัน เช่น แบบฝึกหัดคำศัพท์แบบเดิม คำจะช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจความหมายของคำศัพท์ได้ดีและช่วยให้ผู้เรียนสามารถใช้คำศัพท์ในบริบทต่างๆ ได้อย่างถูกต้อง ในขณะที่แบบฝึกหัดแบบจับคู่มีส่วนช่วยในการจดจำคำศัพท์และเข้าใจความหมายของคำศัพท์ได้ดียิ่งขึ้น (Chongrak Liangpanit, 2014) อย่างไรก็ตาม การให้ผู้เรียนทำแบบฝึกหัดคำศัพท์ในขณะที่ผู้เรียนมีความรู้ด้านคำศัพท์ที่ไม่เพียงพอ อาจทำให้เกิดความล้มเหลวในการเรียนรู้คำศัพท์ได้ (Nation, 1990) ดังนั้น ผู้เรียนจึงควรได้รับการสอนโดยการกระตุ้นให้เกิดการเรียนรู้คำศัพท์ ซึ่งผู้เรียนจำเป็นต้องมีส่วนร่วมในเงื่อนไขการเรียนรู้ที่เหมาะสม เพื่อช่วยให้ผู้เรียนมีความรู้ด้านคำศัพท์อย่างมีประสิทธิภาพ (Angkana Tongpoon Patanasorn and Chomraj Patanasorn, 2010)

นอกจากนี้ แนวทางในการจัดการเรียนรู้คำศัพท์ควรจัดการเรียนอย่างมีหลักการและมีระบบ เพื่อให้ผู้เรียนไม่เกิดความรู้สึกว่าการเรียนภาษานั้นยาก อันมีสาเหตุมาจากการมีความรู้ด้านคำศัพท์ไม่เพียงพอ (Nation, 1990) ดังนั้น ผู้เรียนจึงควรได้รับการสอนคำศัพท์โดยตรง ซึ่งอยู่บนพื้นฐานหลักการสอนคำศัพท์ อันได้แก่ การทำซ้ำ (Repeating), การนำมาใช้ใหม่ (Recycling), การสังเกต (Noticing), การสะท้อนกลับ (Reflection) และการใช้แบบฝึก Task-Induced Involvement Load (Angkana Tongpoon Patanasorn and Chomraj Patanasorn, 2010)

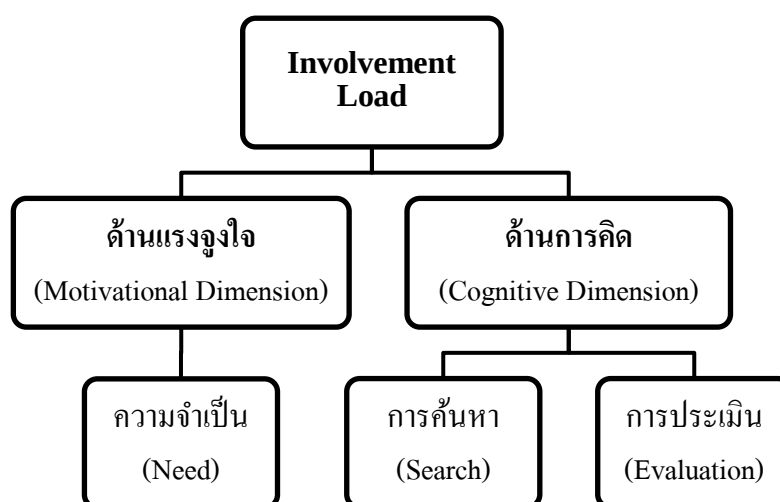
จะเห็นได้ว่า การมีความรู้ด้านคำศัพท์มีประโยชน์มากในการเรียนภาษาที่สอง หากผู้เรียนขาดความรู้ด้านคำศัพท์หรือมีความรู้ด้านคำศัพท์ไม่เพียงพอ อาจส่งผลให้เกิดความล้มเหลวในการเรียนภาษาที่สองได้ อีกทั้ง การจัดการเรียนรู้ในการสอนคำศัพท์ควรกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้คำศัพท์มากที่สุด โดยควรกำหนดให้ผู้เรียนได้รับเงื่อนไขการเรียนรู้ที่เหมาะสม เพื่อพัฒนาการเรียนรู้คำศัพท์ของผู้เรียน และช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้อย่างมีประสิทธิภาพ ทั้งนี้ วิธีการสอนคำศัพท์อาจทำได้หลายวิธี วิธีหนึ่งที่ถูกนำมาใช้ในการช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และสามารถจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ คือ การใช้แบบฝึก Task-induced Involvement Load ซึ่งเป็นแบบฝึกที่เกิดขึ้นจากสมมติฐาน Involvement Load โดยผู้วิจัยจะกล่าวถึงในหัวข้อต่อไป

2.2 สมมติฐาน Involvement Load

สมมติฐาน Involvement Load เป็นสมมติฐานหนึ่งที่น่าสนใจโดย Laufer and Hulstijn (2001) ซึ่งนำมาใช้ในการอธิบายและทำนายเกี่ยวกับการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ที่ไม่คุ้นเคยหรือคำศัพท์ใหม่ที่เกิดจากการเรียนรู้โดยบังเอิญของผู้เรียน โดยผ่านการทำแบบฝึก เช่น

การอ่านบทความและตอบคำถามความเข้าใจเนื้อเรื่อง การเติมคำในช่องว่าง หรือการใช้คำที่กำหนดให้ในการแต่งประโยค เป็นต้น

Laufer and Hulstijn (2001) จำแนกองค์ประกอบของ Involvement Load เป็น 2 ด้าน คือ ด้านแรงจูงใจและการคิด (Motivational-Cognitive) โดยด้านแรงจูงใจ (Motivational Dimension) ประกอบด้วยความจำเป็น (Need) ในขณะที่ด้านการคิด (Cognitive Dimension)³ ประกอบด้วยการค้นหา (Search) และการประเมิน (Evaluation) ดังแผนภาพต่อไปนี้



ภาพที่ 2.1 ความสัมพันธ์ขององค์ประกอบใน Involvement Load

แหล่งที่มา: Yoshizawa, 2010: 97.

Laufer and Hulstijn (2001) ได้อธิบาย Involvement Load ไว้ว่า เป็นการรวมกันของการปรากฏและไม่ปรากฏขององค์ประกอบใน Involvement อันได้แก่ ความจำเป็น (Need) การค้นหา (Search) และการประเมิน (Evaluation) ซึ่งจะเกิดขึ้นในขณะที่ผู้เรียนทำแบบฝึก Laufer and Hulstijn (2001) ให้คำนิยามขององค์ประกอบต่างๆไว้ดังนี้

ความจำเป็น (Need) คือ ความจำเป็นในการรู้ความหมายของคำศัพท์เพื่อทำให้เกิดความเข้าใจที่จะนำไปสู่การประสบความสำเร็จในการทำแบบฝึก โดย Laufer and Hulstijn (2001) ได้อธิบายเกี่ยวกับความจำเป็น (Need) นี้ในเชิงบวก เนื่องจากความจำเป็น (Need) จะเกิดขึ้นก็ต่อเมื่อ

³ ด้านการคิด (Cognitive Dimension) จะจำกัดขอบเขตแค่การประมวลข้อมูล (Information Processing) เท่านั้น (Laufer and Hulstijn, 2001: 14)

เกิดจากความต้องการทำความเข้าใจในแบบฝึกที่กำลังทำ เช่น เมื่อผู้เรียนอ่านบทความหนึ่ง ซึ่งมีคำที่ไม่รู้ปนอยู่ ความจำเป็น (Need) ในการรู้ความหมายของคำที่ไม่รู้นั้นจะเกิดขึ้น เพื่อที่จะสามารถทำความเข้าใจเนื้อหาในบทความนั้นได้ โดยผู้เรียนจะมีความจำเป็น (Need) ในระดับ “ปกติ” (ในงานวิจัยนี้จะแทนด้วยเครื่องหมาย N+) เมื่อผู้เรียนถูกชี้แนะจากภายนอก เช่น ครูกำหนดคำศัพท์ที่จำเป็นสำหรับการทำแบบฝึกไว้ให้ แต่ถ้าหากคำศัพท์ที่จำเป็นสำหรับทำความเข้าใจนั้นไม่ได้ถูกชี้แนะจากครู ซึ่งผู้เรียนรู้สึกว่คำศัพท์นั้นมีความจำเป็นต่อการทำความเข้าใจด้วยตัวของผู้เรียนเอง แสดงว่าระดับความจำเป็น (Need) ในการรู้ความหมายของคำศัพท์นั้นจะถูกจัดให้อยู่ในระดับ “มาก” (ในงานวิจัยนี้จะแทนด้วยเครื่องหมาย N++)

การค้นหา (Search) คือ การค้นหาความหมายของคำที่ไม่รู้ รวมถึงการค้นหารูปคำ (Word-Form) ในภาษาที่สอง โดยพยายามที่จะแปลความหมายของคำนั้นเป็นภาษาแม่ของตน ซึ่งอาจจะค้นหาความหมายได้จากพจนานุกรมหรือถามครูผู้สอน การค้นหาในลักษณะนี้จะอยู่ในระดับ “ปกติ” (ในงานวิจัยนี้จะแทนด้วยเครื่องหมาย S+) อย่างไรก็ตาม Laufer and Hulstijn (2001) ไม่ได้ระบุลักษณะของการค้นหาในระดับ “มาก” (ในงานวิจัยนี้จะแทนด้วยเครื่องหมาย S++) ในขณะที่ Yoshii (2004: 93) และ Tsubaki (2007: 177-179) กล่าวถึงลักษณะของการค้นหา (Search) ในระดับ “มาก” ไว้ว่า การค้นหา (Search) ในระดับ “มาก” จะเกิดขึ้นเมื่อผู้เรียนค้นหารูป (Form) ของคำศัพท์ที่ไม่คุ้นเคย

การประเมิน (Evaluation) คือ การเปรียบเทียบคำที่ให้มากับคำอื่น หรือเปรียบเทียบความหมายเฉพาะกับความหมายอื่นของคำนั้นๆ หรือการรวมคำกับคำอื่น เพื่อที่จะประเมินว่าคำศัพท์นั้นเข้ากับบริบทหรือไม่ ซึ่งการประเมิน (Evaluation) จะอยู่บนพื้นฐานการตัดสินใจโดยการเลือกคำให้เหมาะสมตามความหมายและความเหมาะสมตามรูปแบบของคำและบริบท การประเมิน (Evaluation) พิจารณาโดยการจำแนกความแตกต่างระหว่างคำ เช่น การเลือกคำศัพท์เดิมลงในช่องว่าง หรือพิจารณาจากบริบท การประเมิน (Evaluation) นี้จะอยู่ในระดับ “ปกติ” (ในงานวิจัยนี้จะแทนด้วยเครื่องหมาย E+) แต่หากมีการตัดสินใจเลือกโดยการพิจารณาคำอื่นๆ เพิ่มเติม โดยการรวมเข้ากับคำศัพท์ใหม่ที่อยู่ในประโยคหรือบทความ การประเมิน (Evaluation) ในลักษณะนี้จะอยู่ในระดับ “มาก” (ในงานวิจัยนี้จะแทนด้วยเครื่องหมาย E++)

อย่างไรก็ตาม องค์ประกอบทั้ง 3 ด้าน อาจจะปรากฏหรือไม่ปรากฏขึ้นในระหว่างที่ผู้เรียนกำลังประมวลผลในขณะที่ทำแบบฝึกได้เช่นกัน (Laufer and Hulstijn, 2001) การเปลี่ยนแปลงขององค์ประกอบทั้ง 3 ด้านตามสมมติฐาน Involvement Load นี้ นำไปสู่การทดสอบสมมติฐานเกี่ยวกับประสิทธิภาพในการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ใหม่ที่เกิดจากการทำแบบฝึกที่มีระดับขององค์ประกอบของ Involvement Load แตกต่างกัน

2.3 แบบฝึก Task-Induced Involvement Load

สมมติฐาน Involvement Load เชื่อว่า แบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load มากจะส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีกว่าแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load น้อย (Laufer and Hulstijn, 2001) โดยเรียกแบบฝึกที่นำมาใช้ในการทดสอบสมมติฐาน Involvement Load นี้ว่า แบบฝึก Task-Induced Involvement Load

แบบฝึก Task-Induced Involvement Load คือ การมีส่วนร่วมของความจำเป็น (Need) การค้นหา (Search) และการประเมิน (Evaluation) อันเกิดจากการทำแบบฝึก ซึ่งส่งผลต่อประสิทธิภาพการเรียนรู้คำศัพท์ โดยขึ้นอยู่กับการมีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนรู้ภาษาของผู้เรียน (Yoshii, 2004) ลักษณะของแบบฝึกที่นำมาใช้ในการทดสอบสมมติฐาน Involvement Load ต่างๆ จะประกอบด้วยองค์ประกอบในสมมติฐาน Involvement Load ดังนั้น จึงสรุปได้ว่า แบบฝึก Task-Induced Involvement Load หมายถึง แบบฝึกใดก็ตามที่ชักจูงให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ ซึ่งเป็นแบบฝึกที่มีองค์ประกอบของ Involvement Load อันได้แก่ ความจำเป็น (Need) การค้นหา (Search) และการประเมิน (Evaluation) ในการประมวลความคิด เพื่อให้แบบฝึก (Task) นั้นบรรลุเป้าหมาย

อย่างไรก็ตาม แบบฝึก Task-Induced Involvement Load แต่ละชนิด อาจมีการปรากฏหรือไม่ปรากฏขององค์ประกอบในสมมติฐาน Involvement Load ผู้วิจัยจึงได้สรุปคำนิยามของปริมาณ Involvement Load ที่ปรากฏในแบบฝึก Task-Induced Involvement Load จากงานวิจัยที่ผ่านมา ดังนี้

ตารางที่ 2.1 สรุปคำนิยามองค์ประกอบในสมมติฐาน Involvement Load ที่ปรากฏในแบบฝึก
Task-Induced Involvement Load ในงานวิจัยที่ผ่านมา

องค์ประกอบใน สมมติฐาน Involvement Load	ระดับปริมาณของ Involvement Load	คำอธิบาย
N-, S-, E-	0	ไม่มีการปรากฏขององค์ประกอบด้านความจำเป็น (Need) การค้นหา (Search) และการประเมิน (Evaluation)
N+, S-, E-	1	มีการปรากฏขององค์ประกอบด้านความจำเป็น (Need) ในระดับปกติ แต่ไม่มีการปรากฏขององค์ประกอบด้าน การค้นหา (Search) และการประเมิน (Evaluation)
N+, S-, E+	2	มีการปรากฏขององค์ประกอบด้านความจำเป็น (Need) และ การประเมิน (Evaluation) ในระดับปกติ แต่ไม่มีการปรากฏ ขององค์ประกอบด้านการค้นหา (Search)
N+, S+, E-	2	มีการปรากฏขององค์ประกอบด้านความจำเป็น (Need) และ การค้นหา (Search) ในระดับปกติ แต่ไม่มีการปรากฏของ องค์ประกอบด้านการประเมิน (Evaluation)
N++, S-, E-	2	มีการปรากฏขององค์ประกอบด้านความจำเป็น (Need) ในระดับมาก แต่ไม่มีการปรากฏขององค์ประกอบด้าน การค้นหา (Search) และการประเมิน (Evaluation)
N+, S+, E+	3	มีการปรากฏขององค์ประกอบด้านความจำเป็น (Need) การค้นหา (Search) และการประเมิน (Evaluation) ในระดับ ปกติ
N+, S-, E++	3	มีการปรากฏขององค์ประกอบด้านความจำเป็น (Need) ใน ระดับปกติ และด้านการประเมิน (Evaluation) ในระดับมาก แต่ไม่มีการปรากฏขององค์ประกอบด้านการค้นหา (Search)
N++, S+ E-	3	มีการปรากฏขององค์ประกอบด้านความจำเป็น (Need) ใน ระดับมาก และด้านการค้นหา (Search) ในระดับปกติ แต่ไม่ มีการปรากฏขององค์ประกอบด้านการประเมิน (Evaluation)
N+, S+, E++	4	มีการปรากฏขององค์ประกอบด้านความจำเป็น (Need) และ ด้านการค้นหา (Search) ในระดับปกติ และมีการปรากฏของ องค์ประกอบด้านการประเมิน (Evaluation) ในระดับมาก

จากงานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับประสิทธิผลของแบบฝึก Task-Induced Involvement Load ที่ผ่านมามีพบว่า องค์ประกอบที่ไม่เท่ากันแต่ละด้านในแบบฝึก Task-Induced Involvement Load ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่แตกต่างกัน ซึ่งจะกล่าวถึงในส่วนต่อไป

2.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ในการเรียนการสอนภาษาที่สองที่ผ่านมามีได้ทดสอบสมมติฐานและอธิบายประสิทธิผลของแบบฝึกอันเกิดจากการปรากฏและไม่ปรากฏขององค์ประกอบ Involvement Load ในแบบฝึกแต่ละชนิด ซึ่งในขอบเขตที่ผู้วิจัยได้ศึกษาเกี่ยวกับสมมติฐาน Involvement Load พบว่า มีงานวิจัยบางส่วนสนับสนุนสมมติฐาน และมีงานวิจัยบางส่วนไม่สนับสนุนสมมติฐานดังกล่าว ทั้งนี้ งานวิจัยที่ผ่านมามีทดสอบสมมติฐานโดยใช้แบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load แตกต่างกัน เพื่อพิสูจน์ว่าแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load มากจะส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ได้ดีกว่าแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load น้อยหรือไม่ นอกจากนี้ ยังมีงานวิจัยบางส่วนที่ตรวจสอบชนิดของแบบฝึกด้วย งานวิจัยที่สนับสนุนสมมติฐาน Involvement Load มีดังนี้

Hulstijn and Laufer (2001) ศึกษาประสิทธิผลของ Involvement Load ในการจดจำคำศัพท์ภาษาอังกฤษของผู้เรียนชาวอิสราเอลและชาวเนเธอร์แลนด์ที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ (EFL) (ต่อไปนี้จะเรียกว่า ผู้เรียน EFL) ที่เกิดขึ้นจากการเรียนรู้โดยบังเอิญ ผู้เรียนชาวอิสราเอลและชาวเนเธอร์แลนด์ที่เป็นกลุ่มเป้าหมายในการศึกษาเป็นผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษระดับสูง Hulstijn and Laufer (2001) ดำเนินการศึกษาโดยกำหนดเงื่อนไขการเรียนรู้แตกต่างกัน 3 กลุ่ม พร้อมทั้งสุ่มให้แต่ละกลุ่มได้รับแบบฝึกแตกต่างกัน ดังนี้

กลุ่มที่ 1 ให้อ่านบทความที่มีคำแปลของคำเป้าหมาย (Target Words) เป็นภาษาที่หนึ่ง จากนั้นให้ตอบคำถามความเข้าใจเนื้อเรื่อง ($N+, S-, E- = 1$)

กลุ่มที่ 2 ให้อ่านบทความที่ละคำเป้าหมาย (Target Words) จากนั้นให้เลือกคำศัพท์เดิมคำลงในช่องว่างแล้วตอบคำถามความเข้าใจเนื้อเรื่อง ($N+, S-, E+ = 2$)

กลุ่มที่ 3 ให้แต่งประโยคโดยใช้คำเป้าหมาย (Target Words) ซึ่งมีคำแปลของคำเป้าหมาย (Target Words) แนบมาด้วย ($N+, S-, E++ = 3$)

จากนั้นดำเนินการทดสอบซ้ำหลังจากทำแบบฝึก (Task) ผ่านไป 1 สัปดาห์สำหรับกลุ่มตัวอย่างชาวเนเธอร์แลนด์และ 2 สัปดาห์สำหรับกลุ่มตัวอย่างชาวอิสราเอล ผลจากการศึกษา

พบว่า ผู้เรียนชาวอิสราเอลได้ผลตามสมมติฐาน กล่าวคือ แบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load มากส่งผลต่อการจดจำคำศัพท์ได้ดีกว่าแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load น้อย ในขณะที่ผลการเรียนรู้คำศัพท์ของผู้เรียนชาวเนเธอร์แลนด์พบว่า ประสิทธิภาพที่เกิดจากการทำแบบฝึกของกลุ่มที่ 3 ส่งผลต่อเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ได้ดีกว่าประสิทธิภาพที่เกิดจากการทำแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load น้อยกว่า แต่ทว่าผลของการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ที่เกิดจากการทำแบบฝึกของกลุ่มที่ 1 และกลุ่มที่ 2 พบว่าไม่มีความแตกต่างกัน

Xu (2009) ดำเนินการทดสอบสมมติฐาน Involvement Load โดยตรวจสอบประสิทธิผลของแบบฝึก 3 ชนิดในการเรียนรู้คำศัพท์ของผู้เรียนชาวจีนที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง (ESL) (ต่อไปนี้จะเรียกว่า ผู้เรียน ESL) จำนวน 152 คน โดยให้อ่านบทความและสุ่มให้ทำแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load แตกต่างกัน ดังนี้

แบบฝึก M แบบฝึกตอบคำถามความเข้าใจเนื้อเรื่องแบบปรนัยหลายตัวเลือก (Multi-Choice comprehensions) (N+, S-, E- = 1)⁴

แบบฝึก B แบบฝึกเติมคำลงในช่องว่าง (Blank-Filling Task) (N+, S-, E+ = 2)

แบบฝึก S แบบฝึกแต่งประโยค (Sentence-Making Task) (N+, S-, E++ = 3)

จากนั้นทดสอบประสิทธิผลของแบบฝึกเกี่ยวกับการเรียนรู้คำศัพท์ โดยทดสอบคำศัพท์ทันทีหลังจากทำแบบฝึกและทดสอบซ้ำ ซึ่งประกอบไปด้วยการสะกดคำ (Supply-Spelling) การจับคู่ (Matching) และการเลือกความหมาย (Select-Definition) นอกจากนี้ ผู้เรียนต้องเขียนเรียงความโดยใช้คำเป้าหมาย (Target Words) ที่มีค่าแปลของคำศัพท์ให้ไว้ในบทความหลังจากอ่านบทความโดยไม่ต้องคำนึงถึงไวยากรณ์ ผลจากการศึกษาพบว่า ในการทดสอบการเรียนรู้คำศัพท์โดยทันทีหลังจากทำแบบฝึกชี้ให้เห็นว่า แบบฝึก B และแบบฝึก S ซึ่งมีปริมาณ Involvement Load ที่มากกว่าแบบฝึก M มีประสิทธิภาพในการเรียนรู้ได้ดีกว่า แต่ทว่าแบบฝึก S ไม่ได้ส่งผลต่อการเรียนรู้ดีกว่าแบบฝึก B อย่างไรก็ตาม เมื่อพิจารณาจากผลการทดสอบการเรียนรู้คำศัพท์ซ้ำ พบว่าเป็นไปตามสมมติฐาน Involvement Load กล่าวคือ แบบฝึก S ส่งผลต่อการเรียนรู้คำศัพท์ได้ดีกว่าแบบฝึก B และแบบฝึก M ผลของการศึกษานี้จึงสนับสนุนสมมติฐาน Involvement Load บางส่วน

นอกจากนี้ ในการศึกษาแล้วยังพบว่าเวลาที่มีผลต่อการรับรู้คำศัพท์ของผู้เรียน โดยผลการทดสอบคำศัพท์สะท้อนให้เห็นว่า ประสิทธิภาพที่ได้จากการทำแบบฝึกทั้ง 3 ชนิดจะลดลงเมื่อเวลาผ่านไป 1 สัปดาห์ โดยเฉพาะกลุ่มตัวอย่างที่ทำแบบฝึก B อย่างไรก็ตาม ความสามารถทางภาษาของ

⁴ในงานวิจัยของ Xu (2009) ไม่ปรากฏค่าปริมาณขององค์ประกอบแต่ละด้านของ Involvement Load เพื่อให้เข้าใจง่าย ผู้วิจัยจึงได้พิจารณาจากลักษณะของแบบฝึกโดยเทียบกับงานวิจัยอื่นๆ และระบุไว้ในวงเล็บ เช่น (N+, S-, E- = 1) คือ ส่วนที่ผู้วิจัยกำหนดเพิ่มเติม

ผู้เรียนมีอิทธิพลต่อผลการทดสอบคำศัพท์ทันทีหลังจากการทำแบบฝึก โดยพบว่าผู้ที่มีความสามารถสูงที่ทำแบบฝึก B มีผลการเรียนรู้คำศัพท์ดีกว่าผู้เรียนที่ทำแบบฝึก S ในการทดสอบคำศัพท์ทันทีหลังจากทำแบบฝึก ในทางตรงกันข้าม ไม่พบความแตกต่างที่ชัดเจนของผู้เรียนที่มีความสามารถต่ำที่ทำแบบฝึก B และแบบฝึก S

Yoshizawa (2010) ศึกษาเกี่ยวกับอิทธิพลในการทำความเข้าใจบทความที่อ่านและการเรียนรู้คำศัพท์ในการอ่านภาษาที่สอง โดยตรวจสอบประสิทธิผลของ “การค้นหา (Search)” ในสมมติฐาน Involvement Load กลุ่มตัวอย่างในการศึกษานี้เป็นผู้เรียนชาวจีนที่เรียนภาษาญี่ปุ่นเป็นวิชาเอกและมีความสามารถทางภาษาญี่ปุ่นไม่เกินระดับ N2 จำนวน 32 คน แบ่งเป็น 2 กลุ่มตามระดับความสามารถ โดยแต่ละระดับจะสุ่มให้ได้รับเงื่อนไขการเรียนรู้แตกต่างกัน 2 กลุ่ม ดังนี้

กลุ่มที่ 1 การค้นหา (检索 + 条件)ให้อ่านบทความและตอบคำถามความเข้าใจเรื่องที่อ่าน โดยให้ใช้พจนานุกรมที่มีคำแปลเป็นภาษาจีน (N++, S+, E- = 3)

กลุ่มที่ 2 ไม่มีการค้นหา (检索 - 条件)ให้อ่านบทความโดยมีคำแปลของคำศัพท์ (単語注) แนบอยู่ด้านข้างของบทความและตอบคำถามความเข้าใจเรื่องที่อ่าน (N++, S-, E- = 2)

ผลการศึกษาพบว่า ผู้เรียนทั้ง 2 กลุ่มมีความจำเป็นในการรู้ความหมายของคำศัพท์เพื่อทำความเข้าใจเรื่องที่อ่านร้อยละ 60 ขึ้นไป ซึ่งส่งผลต่อการเรียนรู้คำศัพท์ของผู้เรียน ทั้งนี้ ยังพบว่า ประสิทธิภาพที่เกิดจากการค้นหา (Search) ในกลุ่มที่ 1 ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ของผู้เรียนได้ดีกว่าผู้เรียนในกลุ่มที่ 2 ดังนั้น เมื่อพิจารณาจากปริมาณ Involvement Load ในการศึกษานี้ จึงสนับสนุนสมมติฐาน Involvement Load เนื่องจากแบบฝึกในกลุ่มที่ 1 ซึ่งมีปริมาณ Involvement Load มากกว่าแบบฝึกในกลุ่มที่ 2 ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ได้ดีกว่า

Kim (2011) และ Behbahani et al.(2011) ดำเนินการทดสอบสมมติฐาน Involvement Load ซึ่งกำหนดเงื่อนไขการเรียนรู้ตามเงื่อนไขการเรียนรู้ของ Hulstijn and Laufer (2001) โดย Kim (2011) ศึกษาบทบาทของแบบฝึก Task-induced Involvement และความสามารถของผู้เรียนในการเรียนรู้ภาษาที่สอง เพื่อทดสอบสมมติฐาน Involvement Load ในการเรียนรู้คำศัพท์ของผู้เรียน ESL ที่มีความสามารถที่แตกต่างกัน โดยศึกษาผู้เรียนที่มีภาษาแม่แตกต่างกัน จำนวน 64 คน แบ่งกลุ่มตามระดับความสามารถ ซึ่งแต่ละระดับจะสุ่มให้ได้รับแบบฝึก 3 ชนิดตามเงื่อนไขการเรียนรู้ของ Hulstijn and Laufer (2001) ดังนี้

กลุ่มที่ 1 ให้อ่านบทความที่มีคำแปลของคำเป้าหมาย (Target Words) เป็นภาษาที่หนึ่ง จากนั้นให้ตอบคำถามความเข้าใจเนื้อเรื่อง (N+, S-, E- = 1)

กลุ่มที่ 2 ให้อ่านบทความที่ละคำเป้าหมาย (Target Words) จากนั้นให้เลือกคำศัพท์เดิมคำลงในช่องว่างแล้วตอบคำถามความเข้าใจเนื้อเรื่อง (N+, S-, E+ = 2)

กลุ่มที่ 3 ให้แต่งประโยคโดยใช้คำเป้าหมาย (Target Words) ซึ่งมีคำแปลของคำเป้าหมาย (Target Words) แนบมาด้วย (N+, S-, E++ = 3)

ผลการศึกษาพบว่า แบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load มากที่สุดส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีกว่าแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load ที่น้อยกว่า แต่ไม่พบความแตกต่างระหว่างประสิทธิผลที่ได้จากการทำแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load ที่มีระดับปานกลางและระดับต่ำ ซึ่งมีปริมาณ Involvement Load ต่างกันเพียงเล็กน้อยในด้านการประเมิน (Evaluation) ผลการศึกษานี้ตรงกับผลการศึกษาผู้เรียนชาวเนเธอร์แลนด์ในการศึกษาของ Hulstijn and Laufer (2001) ดังนั้น จึงสนับสนุนสมมติฐานบางส่วน ในขณะที่ Behbahani et al.(2011) ศึกษาประสิทธิผลของ Involvement Load ในแบบฝึกที่แตกต่างกัน 3 ชนิด โดยดำเนินการศึกษาผู้เรียน EFL ชาวอิหร่านที่กำลังศึกษาอยู่ชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น จำนวน 68 คน แบ่งออกเป็น 3 กลุ่ม สุ่มให้แต่ละกลุ่มได้รับแบบฝึกที่แตกต่างกันตามเงื่อนไขการเรียนรู้ของ Hulstijn and Laufer (2001) ผลจากการศึกษาพบว่า ผู้เรียนที่ทำแบบฝึกที่มีปริมาณของ Involvement Load มากที่สุดส่งผลต่อการจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีกว่าผู้เรียนที่ทำแบบฝึกที่มีปริมาณของ Involvement Load น้อยกว่าทั้งในการทดสอบคำศัพท์ทันทีและการทดสอบซ้ำ ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐาน Involvement Load

Ghorbani and Rahmandoust (2012) ดำเนินการตรวจสอบสมมติฐาน Involvement Load โดยศึกษาประสิทธิผลของ Involvement Load ในการเรียนรู้คำศัพท์ของผู้เรียน EFL ชาวอิหร่านเพศหญิง จำนวน 60 คน ซึ่งไม่ได้เรียนภาษาอังกฤษเป็นวิชาเอกและมีความสามารถทางภาษาอังกฤษระดับต้น-กลาง (Pre-Intermediate) ศึกษาโดยแบ่งกลุ่มตัวอย่างเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลองให้เข้ารับเงื่อนไขการเรียนรู้ที่แตกต่างกัน โดยให้กลุ่มควบคุมอ่านบทความที่มีคำแปลของคำศัพท์และตอบคำถามความเข้าใจเนื้อเรื่อง ผู้เรียนกลุ่มนี้ไม่จำเป็นต้องรู้ความหมายของคำเป้าหมาย (Target Words) เนื่องจากคำเป้าหมาย (Target Words) ไม่เกี่ยวข้องกับการถามความเข้าใจเนื้อเรื่อง องค์ประกอบของ Involvement Load จึงเป็น N-, S-, E- ในขณะที่กลุ่มทดลองทำแบบฝึกที่ให้อ่านบทความที่มีคำแปลของคำศัพท์และเติมคำลงในช่องว่าง โดยเลือกคำศัพท์จากรายการศัพท์ พร้อมทั้งเขียนประโยคโดยใช้คำเป้าหมาย (Target Words) ในกรณีของกลุ่มทดลอง คำเป้าหมาย (Target Words) มีความเกี่ยวข้องกับคำถามความเข้าใจเนื้อเรื่อง ดังนั้น องค์ประกอบของ Involvement Load จึงเป็น N+, S+, E++ ทั้งนี้ กลุ่มตัวอย่างทั้ง 2 กลุ่มทำแบบฝึกทั้งหมด 7 ครั้ง หลังจากการทำแบบฝึกครั้งสุดท้าย 1 สัปดาห์ จึงดำเนินการทดสอบคำศัพท์หลังการเรียนรู้ ผลการศึกษาพบว่า กลุ่มทดลองที่ทำแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load มากมีผลการเรียนรู้คำศัพท์

ได้ดีกว่ากลุ่มควบคุมที่ทำแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load น้อย นอกจากนี้ ยังพบว่า แบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load ในระดับมากส่งเสริมกระบวนการเรียนรู้คำศัพท์ของผู้เรียน และสามารถช่วยในการจดจำคำศัพท์ได้ อย่างไรก็ตาม Ghorbani and Rahmandooost (2012) แนะนำว่า หากไม่มีเวลาสำหรับการให้ผู้เรียนทำแบบฝึกที่เพียงพอ ประสิทธิภาพจากการทำแบบฝึกที่มีองค์ประกอบของ Involvement Load อาจจะไม่สามารถส่งผลต่อการจำคำศัพท์ที่ดีได้

Sarani et al. (2013) ศึกษาบทบาทของชนิดแบบฝึกในการเรียนรู้คำศัพท์ในภาษาที่สองของผู้เรียนที่มีภาษาเปอร์เซียเป็นภาษาแม่ 162 คน และเปรียบเทียบแบบฝึก (Task) ที่มีปริมาณ Involvement Load เท่ากันแต่ต่างชนิดกัน โดยแบ่งกลุ่มตัวอย่างเป็น 6 กลุ่ม กลุ่มให้ทำแบบฝึก ดังนี้

กลุ่มที่ 1 แบบฝึกถูกผิด (True-False Task) โดยให้อ่านบทความที่มีคำแปลของคำศัพท์ จากนั้นให้เขียนผังกราฟิก (Graphic Organizer) และตอบคำถามถูก-ผิด (True-False) (N+, S-, E- = 1)

กลุ่มที่ 2 แบบฝึกจับคู่ (Matching Task) โดยให้อ่านบทความที่มีคำแปลของคำศัพท์ จากนั้นให้เขียนผังกราฟิก (Graphic Organizer) และจับคู่คำศัพท์ (Matching) (N+, S-, E+ = 2)

กลุ่มที่ 3 แบบฝึกปรนัย (Multiple-Choice Task) โดยให้อ่านบทความที่ไม่มีคำแปลของคำศัพท์ให้ แต่ให้ใช้พจนานุกรมของตัวเองและตอบคำถามปรนัย (Multiple-Choice) (N+, S+, E+ = 3)

กลุ่มที่ 4 แบบฝึกตอบคำถามสั้น ๆ (Short-Response Task) โดยให้อ่านบทความที่มีคำแปลของคำศัพท์และตอบคำถามสั้นๆ (Short-Response) (N+, S-, E- = 1)

กลุ่มที่ 5 แบบฝึกเติมคำลงในช่องว่าง (Fill-in-the-Blanks Task) โดยให้อ่านบทความและเติมคำลงในช่องว่าง โดยคำศัพท์ที่ให้เลือกประกอบด้วยคำเป้าหมาย (Target Words) และคำลวงที่มีคำแปลเตรียมไว้ให้ จากนั้นให้เขียนผังกราฟิก (Graphic Organizer) (N+, S-, E+ = 2)

กลุ่มที่ 6 แบบฝึกแต่งประโยค (Sentence Writing Task) โดยให้อ่านบทความที่มีคำแปลของคำศัพท์ จากนั้นให้แต่งประโยคโดยใช้คำเป้าหมาย (Target Words) (N+, S-, E++ = 3)

Sarani et al. (2013) กำหนดให้ทุกกลุ่มใช้เวลาในการทำแบบฝึก 50 นาทีและควบคุมเวลา โดยกำหนดให้กลุ่มตัวอย่างในกลุ่มที่ 1, 2 และ 5 เขียนผังกราฟิก (Graphic Organizer)⁵ เนื่องจากใช้เวลาในการทำแบบฝึกน้อยกว่ากลุ่มอื่น หลังจากที่ทำทุกกลุ่มทำแบบฝึกเสร็จ จึงดำเนินการทดสอบ

⁵ ผังกราฟิก (Graphic Organizer) เป็นการนำเสนอข้อมูลต่างๆ ที่จัดอย่างเป็นระบบและนำเสนอเป็นแผนภาพในรูปแบบต่างๆ เพื่อให้เกิดการสื่อสารที่เข้าใจง่ายและชัดเจนยิ่งขึ้น

คำศัพท์ทันทีและทดสอบซ้ำหลังการทำแบบฝึกผ่าน 3 สัปดาห์ โดยใช้แบบวัด VKS⁶ ในการประเมินความรู้ด้านคำศัพท์ ผลการศึกษาพบว่า แบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load มากส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีกว่าแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load น้อย ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐาน Involvement Load แต่ทว่าในการเปรียบเทียบผลการเรียนรู้คำศัพท์ที่ได้จากการทดสอบทันทีและทดสอบซ้ำพบว่า แบบฝึกเติมคำลงในช่องว่าง (Fill-in-the-Blanks Task) ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ได้ดีกว่าแบบฝึกตอบคำถามสั้น ๆ (Short-Response Task) ในการทดสอบหลังการทำแบบฝึกทันทีเท่านั้น ทั้งนี้ เมื่อเปรียบเทียบชนิดของแบบฝึก (Task) ที่มีปริมาณ Involvement Load ที่เท่ากัน พบว่า แบบฝึกตอบคำถามสั้น ๆ (Short-Response Task) ส่งผลต่อการเรียนรู้คำศัพท์ของผู้เรียนได้ดีกว่าแบบฝึกถูกผิด (True-False Task), แบบฝึกเติมคำลงในช่องว่าง (Fill-in-the-Blanks Task) ส่งผลต่อการเรียนรู้คำศัพท์ของผู้เรียนได้ดีกว่าแบบฝึกจับคู่ (Matching Task) และแบบฝึกแต่งประโยค (Sentence Writing Task) ส่งผลต่อการเรียนรู้คำศัพท์ของผู้เรียนได้ดีกว่าแบบฝึกปรนัย (Multiple-Choice Task) อย่างไรก็ตาม ผลการศึกษาไม่พบว่าเวลาที่ใช้ในการทำแบบฝึกส่งผลใด ๆ ต่อประสิทธิภาพของแบบฝึก

จากผลการศึกษาของงานวิจัยที่ดำเนินการทดสอบสมมติฐาน Involvement Load ข้างต้น จะเห็นได้ว่าแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load มากส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีกว่าแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load น้อย อย่างไรก็ตาม ยังไม่สามารถยืนยันสมมติฐานได้เนื่องจากผลการศึกษาที่ผ่านมาสนับสนุนสมมติฐาน Involvement Load บางส่วนเท่านั้น ทั้งนี้ ในงานวิจัยจำนวนหนึ่ง พบว่าแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load แตกต่างกันเพียงเล็กน้อยมักส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ไม่แตกต่างกัน ดังเช่น งานวิจัยของ Hulstijn and Laufer (2001) และ Kim (2011) ที่พบว่า ประสิทธิภาพที่เกิดจากการทำแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load มากที่สุดส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ได้ดีกว่าแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load น้อยกว่า แต่เมื่อเปรียบเทียบประสิทธิผลจากการทำแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load ในระดับปานกลางและระดับต่ำที่ต่างกันแค่ปริมาณในด้านการประเมิน (Evaluation) กลับพบว่าส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ไม่แตกต่างกัน

ผลการศึกษาดังกล่าว สอดคล้องกับผลการศึกษาของ Xu (2009) และ Sarani et al. (2013) โดย Xu (2009) พบว่า แบบฝึก (Task) ที่มีปริมาณ Involvement Load ในระดับมากและระดับปานกลางส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ไม่แตกต่างกันในการทดสอบคำศัพท์หลังการทำ

⁶ VKS ย่อมาจาก the Vocabulary Knowledge Scale เป็นแบบวัดความรู้ด้านคำศัพท์โดยการรายงานผลด้วยตนเอง ซึ่งดัดแปลงจากแบบวัดของ Paribakht and Wesche (อ้างอิงใน Sarani et al., 2013)

แบบฝึก (Task) ทันที ในขณะที่ Sarani et al.(2013) พบว่าแบบฝึกที่ให้เติมคำลงในช่องว่าง (Fill-in-the-Blanks Task) ซึ่งมีปริมาณ Involvement Load มากกว่าปริมาณ Involvement Load ในแบบฝึกตอบคำถามสั้น ๆ (Short-Response Task) เล็กน้อยส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีกว่าแค่ในการทดสอบทันทีหลังการทำแบบฝึกเท่านั้น ดังนั้น จึงสรุปได้ว่าการเปรียบเทียบแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load แตกต่างกันเพียงเล็กน้อยยังไม่อาจยืนยันสมมติฐาน Involvement Load ได้ นอกจากนี้ ในขอบเขตของผู้วิจัยที่ศึกษาประสิทธิภาพของแบบฝึก Task-Induced Involvement Load ยังพบว่ามีการวิจัยจำนวนหนึ่งปฏิเสธสมมติฐาน Involvement Load ดังนี้

Martinez-Fernandez (2008) ทดสอบ สมมติฐาน Involvement Load ในด้านการตระหนักรู้ (Awareness), ชนิดของแบบฝึกและชนิดของคำศัพท์ที่นำมาทดสอบ เพื่อตรวจสอบประสิทธิภาพของแบบฝึก 3 ชนิดที่มีปริมาณ Involvement Load แตกต่างกันในการพัฒนาการเรียนรู้คำศัพท์ในภาษาที่สองของผู้เรียนที่มีภาษาแม่เป็นภาษาอังกฤษและเรียนภาษาสเปนเป็นภาษาที่สอง ซึ่งเป็นผู้ลงทะเบียนเรียนในหลักสูตรภาษาสเปนและมีความสามารถทางภาษาระดับกลาง จำนวน 45 คน แบ่งกลุ่มตัวอย่างเป็น 4 กลุ่ม โดยแบ่งเป็นกลุ่มควบคุม 1 กลุ่มและกลุ่มทดลอง 3 กลุ่มสุ่มให้ทำแบบฝึกที่แตกต่างกัน ดังนี้

กลุ่มที่ 1 ให้อ่านบทความที่มีคำแปลของคำเป้าหมาย (The Single Gloss Task) (N+, S-, E- = 1)

กลุ่มที่ 2 ให้อ่านบทความที่ละคำเป้าหมายออกจากเนื้อเรื่อง จากนั้นให้เลือกคำศัพท์เติมลงในช่องว่าง โดยคำศัพท์ที่ให้เลือกมีคำแปลเตรียมไว้ให้ (The Fill-in Task) (N+, S-, E+ = 2)

กลุ่มที่ 3 ให้อ่านบทความที่มีคำแปลของคำเป้าหมายให้เลือกตอบ ประกอบด้วยความหมายที่ถูกต้อง, ความหมายอื่นอีก 2 ความหมายที่น่าจะถูกต้องซึ่งเข้ากับบริบท และไม่รู้ความหมาย (The Multiple-Choice Gloss Task) (N+, S+, E+= 3)

ก่อนที่กลุ่มตัวอย่างจะเข้ารับการทำแบบฝึก 1 สัปดาห์ กลุ่มตัวอย่างทั้งหมดเข้ารับการทดสอบความรู้ก่อนทำแบบฝึก ดำเนินการโดยให้กลุ่มตัวอย่างบอกความหมายของคำศัพท์ 30 คำเป็นภาษาอังกฤษหรือภาษาสเปน จากนั้นให้ระบุว่าคำใดบ้างที่เคยเห็นแต่ไม่รู้ความหมายหรือจำความหมายไม่ได้ และระบุว่าคำใดบ้างที่ไม่เคยเห็นและไม่รู้ความหมาย นอกจากนี้ กลุ่มตัวอย่างได้รับการชี้แนะให้พูดออกมาเป็นภาษาอังกฤษขณะใช้ความคิดระหว่างที่อ่านบทความและเขียนเล่าเนื้อหาของบทความที่อ่านให้ได้ข้อมูลมากที่สุดเป็นภาษาอังกฤษทันทีหลังจากทำแบบฝึกเสร็จ จากนั้นดำเนินการทดสอบคำศัพท์และดำเนินการทดสอบซ้ำหลังจากนั้น 1 สัปดาห์ พร้อมทั้งให้ตอบแบบสอบถาม

ผลการศึกษาพบว่า แบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load แตกต่างกันส่งผลต่อการรับรู้แตกต่างกัน ซึ่งวัดได้จากสิ่งที่ผู้เรียนพูดขึ้นมาในขณะที่ใช้ความคิด อย่างไรก็ตาม ผลการศึกษานี้ได้ผลตรงข้ามกับสมมติฐาน Involvement Load กล่าวคือ งานวิจัยนี้พบว่า แบบฝึกเติมคำลงในช่องว่างที่มีคำแปลของคำเป้าหมาย (The Fill-in Task) ซึ่งมีปริมาณ Involvement Load ในระดับปานกลางส่งผลต่อการรับรู้คำศัพท์มากกว่าเงื่อนไขอื่นๆ รวมถึงเงื่อนไขในแบบฝึกปรนัยที่ให้เลือกตอบ (The Multiple-Choice Gloss Task) ที่มีปริมาณ Involvement Load มากกว่า ซึ่งอาจจะเป็นไปได้ว่าลักษณะของแบบฝึกเติมคำลงในช่องว่างที่มีคำแปลของคำเป้าหมาย (The Fill-in Task) และแบบฝึกปรนัยที่ให้เลือกตอบ (The Multiple-Choice Gloss Task) มีกระบวนการในการประมวลผลความคิดแตกต่างกัน อีกทั้ง องค์ประกอบในด้านการประเมิน (Evaluation) อาจจะส่งผลต่อการรับรู้มากกว่าองค์ประกอบในด้านการค้นหา (Search)

นอกจากนี้ งานวิจัยนี้ยังได้วิเคราะห์ลักษณะของคำศัพท์ที่มีลักษณะเป็นรูปธรรมและนามธรรมที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้คำศัพท์ใหม่ของผู้เรียน ผลการวิจัย พบว่า ผู้เรียนสามารถเรียนรู้คำศัพท์ที่เป็นรูปธรรมได้ดีกว่าคำศัพท์ที่เป็นนามธรรม อีกทั้ง แบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement load ที่แตกต่างกันส่งผลต่อการพัฒนาการเรียนรู้คำศัพท์ที่เป็นนามธรรมและรูปธรรมแตกต่างกัน กล่าวคือ แบบฝึกที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้ ส่งผลกระทบต่อการรับรู้ของผู้เรียนแตกต่างกันตามคำศัพท์ที่ได้รับ เช่น แบบฝึกเติมคำลงในช่องว่างที่มีคำแปลของคำเป้าหมาย (The Fill-in Task) ส่งผลต่อการเรียนรู้คำศัพท์ได้ดีกว่าแบบฝึกอื่นๆ ในด้านการสร้างรูป-คำ (Word Form), ความหมาย และการทดสอบความจำ ในขณะที่แบบฝึกอื่นๆ ส่งผลต่อการเรียนรู้คำศัพท์ไม่แตกต่างกัน ดังนั้น จะเห็นได้ว่าการพัฒนาการเรียนรู้คำศัพท์ให้เพิ่มมากขึ้นเกิดจากการทำแบบฝึกที่ให้เติมคำลงในช่องว่างที่มีคำแปลของคำเป้าหมาย (The Fill-in Task) ทั้งนี้ แบบฝึกเติมคำลงในช่องว่างที่มีคำแปลของคำเป้าหมาย (The Fill-in Task) ส่งผลต่อการรับรู้คำศัพท์มากกว่าแบบฝึกอื่นๆ จึงอาจสรุปได้ว่าการรับรู้ที่มากอาจจะส่งผลต่อการเรียนรู้ที่มากด้วย

จากผลการศึกษานี้ จะเห็นได้ว่าไม่เป็นไปตามสมมติฐาน Involvement load เนื่องจากแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement load มากกว่าไม่ได้นำมาซึ่งการประมวลผลความคิดที่ลึกกว่า นอกจากนี้ ผลการศึกษานี้สะท้อนให้เห็นว่าแบบฝึกเติมคำ (The Fill-in Task) ซึ่งมักปรากฏให้เห็นอยู่บ่อยครั้งในตำราเรียนอาจจะมีประโยชน์ต่อการเรียนรู้คำศัพท์มากกว่าแบบฝึกปรนัยที่ให้เลือกตอบ (The Multiple-Choice Gloss Task)

Yaqubi et al. (2010) ศึกษาบทบาทของ Involvement Load ในการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ของผู้เรียน EFL ชาวอิหร่าน จำนวน 69 คน ซึ่งมีความสามารถทางภาษาอังกฤษระดับกลาง (Intermediate) ทั้งนี้ Yaqubi et al. (2010) ได้เปรียบเทียบแบบฝึก 2 ชนิดที่มีปริมาณ Involvement

Load เท่ากัน เพื่อศึกษาว่าแบบฝึกทั้ง 2 ชนิดที่แตกต่างกันแต่มีปริมาณ Involvement Load เท่ากันจะส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์เหมือนกันหรือไม่ โดยให้กลุ่มตัวอย่างได้รับประสบการณ์ตามเงื่อนไขแตกต่างกัน ดังนี้

กลุ่มที่ 1 ให้อ่านบทความ จากนั้นตอบคำถามปรนัย (Choice) กำหนดให้ใช้พจนานุกรมได้ ถ้าจำเป็น ($N+, S+, E+ = 3$)

กลุ่มที่ 2 ให้อ่านบทความเรื่องเดียวกันกับกลุ่มที่ 1 แต่ในบทความจะละคำเป้าหมาย (Target Words) ไว้ และให้คำเป้าหมาย (Target Words) ไว้ที่หัวกระดาษโดยไม่เรียงคำ จากนั้นให้เติมคำและตอบคำถามตามลำดับ ($N+, S-, E+ = 2$)

กลุ่มที่ 3 ให้อ่านบทความเรื่องเดียวกันกับกลุ่มที่ 1 และตอบคำถาม จากนั้นให้เขียนประโยคโดยใช้คำเป้าหมาย (Target Words) ที่กำหนดให้ 1-3 ย่อหน้า ในการแสดงความรู้สึกต่อบทความ โดยให้ความหมายของคำเป้าหมาย (Target Words) เป็นภาษาอังกฤษและภาษาเปอร์เซีย ($N+, S-, E++ = 3$)

จากนั้นให้ผู้เรียนเข้ารับการทดสอบทันทีและทดสอบซ้ำหลังจากให้ทำแบบฝึกผ่านไป 1 สัปดาห์ โดยให้เขียนคำแปลของคำเป้าหมาย (Target Words) เป็นภาษาเปอร์เซียหรือภาษาอังกฤษ ผลจากการศึกษาพบว่าองค์ประกอบของ Involvement Load ที่แตกต่างกันมีบทบาทในการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่แตกต่างกัน โดยพบว่าผู้เรียนที่ทำแบบฝึกในกลุ่มที่ 2 สามารถจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีกว่าผู้เรียนที่ทำแบบฝึกในกลุ่มที่ 1 ซึ่งได้ผลตรงข้ามกับสมมติฐาน Involvement Load นอกจากนี้ เมื่อเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load ที่เท่ากันพบว่าแบบฝึกในกลุ่มที่ 3 ส่งผลต่อการเรียนรู้คำศัพท์ใหม่ได้ดีกว่าแบบฝึกในกลุ่มที่ 1 อย่างไรก็ตาม ผลจากการศึกษานี้ แนะนำว่าควรระมัดระวังผลของการทำงานร่วมกันขององค์ประกอบทั้ง 3 ใน Involvement Load

แม้ว่าผลการศึกษาของ Yaqubi et al. (2010) จะสอดคล้องกับผลการศึกษาของ Martinez-Fernandez (2008) แต่กลับพบว่า ผลการศึกษาดังกล่าวขัดแย้งกับผลการศึกษาของ Kim (2011) ที่เปรียบเทียบแบบฝึกที่ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ของผู้เรียนที่มีปริมาณ Involvement Load เท่ากัน 2 ชนิด โดย Kim (2011) พบว่าแบบฝึกทั้ง 2 ชนิดที่มีปริมาณ Involvement Load ที่เท่ากันจะนำไปสู่การเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ใหม่ที่คล้ายกัน นอกจากนี้ ยังพบว่าผลของแบบฝึกที่มีลักษณะแตกต่างกันไม่มีอิทธิพลต่อความสามารถของผู้เรียน ดังนั้น จึงไม่อาจสรุปได้ว่าแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load เท่ากันแต่ต่างชนิดกันจะส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ที่คล้ายกันหรือแตกต่างกัน ด้วยเหตุนี้ จึงควรมีการตรวจสอบชนิดของแบบฝึก (Task) และประสิทธิผลของแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load เท่ากันเพิ่มเติม

Alcaraz Marmol and Sanchez-Lafuente (2013) ตรวจสอบประสิทธิผลของ Involvement Load ในการเรียนรู้ภาษาที่สองของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 28 คน ซึ่งเป็นผู้เรียน EFL ที่มีภาษาแม่เป็นภาษาสเปน โดยแบ่งกลุ่มตัวอย่างเป็น 4 กลุ่ม สุ่มให้แบบฝึกที่มี Involvement Load แตกต่างกัน ดังนี้

กลุ่มที่ 1 ให้อ่านบทความที่มีคำแปลของคำศัพท์ (N+, S-, E- = 1)

กลุ่มที่ 2 ให้อ่านบทความที่ละคำเป้าหมาย (Target Words) จากนั้นให้เลือกคำศัพท์ที่มีคำแปลในภาษาที่หนึ่งเติมลงในช่องว่าง (N+, S-, E+ = 2)

กลุ่มที่ 3 ให้แต่งประโยค โดยมีคำแปลของคำศัพท์ให้ (N+, S-, E++ = 3)

กลุ่มที่ 4 ให้แต่งประโยค โดยใช้พจนานุกรมสองภาษา (N+, S+, E++ = 4)

ผลจากการศึกษาพบว่า แบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load มากที่สุดไม่ได้ส่งผลต่อการเรียนรู้คำศัพท์มากที่สุด โดยพบว่าแบบฝึกที่ให้แต่งประโยคที่มีคำแปลของคำศัพท์ให้ ซึ่งมีปริมาณ Involvement Load ระดับ 3 ส่งผลต่อการเรียนรู้ได้ดีกว่าทุกแบบฝึก ดังนั้น ผลการศึกษานี้ จึงปฏิเสธสมมติฐาน Involvement Load เนื่องจากแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load มากที่สุดไม่ได้ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ได้ดีที่สุด ซึ่งอาจเป็นเพราะกลุ่มตัวอย่างในการศึกษานี้เป็นผู้เรียนในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 การให้แบบฝึกที่ให้แต่งประโยคโดยใช้พจนานุกรมสองภาษาอาจจะยากเกินไปสำหรับผู้เรียน ดังนั้น การขาดทักษะด้านกระบวนการคิดหรือขาดประสบการณ์ในการใช้พจนานุกรม จึงอาจเป็นสาเหตุหนึ่งที่ทำให้ได้ผลตรงกันข้ามกับสมมติฐาน Involvement Load

Tadokoro (2013) ศึกษาผลของแบบฝึกในการเรียนรู้คำศัพท์ภาษาญี่ปุ่นในฐานะภาษาที่สองของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่น (ต่อไปนี้จะเรียกว่า ผู้เรียน JSL) ที่มีภาษาแม่แตกต่างกัน ซึ่งเป็นผู้ที่มีความสามารถทางภาษาญี่ปุ่นระดับกลาง (中級) และระดับกลาง-สูง (中上級) การศึกษานี้มีจุดประสงค์เพื่อตรวจสอบชนิดของแบบฝึกและการทำแบบฝึก (Task) ซ้ำ ดังนี้

แบบฝึกที่ 1 ให้เติมประโยคให้สมบูรณ์ โดยให้เลือกคำศัพท์เติมลงในช่องว่าง ซึ่งมีคำเป้าหมาย 3 คำและคำลวง 1 คำ (N+, S-, E+ = 2) โดยให้ทำเพียงครั้งเดียว

แบบฝึกที่ 2 ให้เติมประโยคให้สมบูรณ์ โดยให้เลือกคำศัพท์เติมลงในช่องว่าง ซึ่งมีคำเป้าหมาย 3 คำและคำลวง 1 คำ (N+, S-, E+ = 2) ให้ทำซ้ำโดยใช้คำศัพท์ชุดเดิมแต่ให้เติมในประโยคที่มีบริบทต่างกัน

แบบฝึกที่ 3 ให้แต่งประโยคสั้นๆ โดยใช้คำที่กำหนดให้ (N+, S+, E+ = 3) โดยให้ทำเพียงครั้งเดียว

ทั้งนี้ ทุกแบบฝึกจะได้รับรายการคำศัพท์ที่มีความหมายของคำเป้าหมาย (Target Words) เป็นภาษาญี่ปุ่น ภาษาจีน และภาษาอังกฤษ พร้อมทั้งให้ตัวอย่างประโยค ผลการศึกษาพบว่า แบบฝึก

ที่ 2 ซึ่งให้ผู้เรียนทำซ้ำส่งผลต่อการเรียนรู้คำศัพท์ของผู้เรียนมากกว่าแบบฝึกที่ให้ผู้เรียนทำเพียงครั้งเดียว แต่ทว่าในการทดสอบสมมติฐาน Involvement Load นั้น กลับพบว่าไม่เป็นไปตามสมมติฐาน Involvement Load กล่าวคือ แบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load มากและแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load น้อยในการศึกษานี้ ส่งผลต่อการเรียนรู้คำศัพท์ของผู้เรียนไม่แตกต่างกัน อีกทั้งยังพบว่า ผลของการทำแบบฝึกชนิดต่างๆที่ส่งผลต่อการเรียนรู้คำศัพท์ไม่มีความแตกต่างด้านเวลา แต่ประสิทธิภาพที่ได้จากการทำแบบฝึกจะแตกต่างกันเล็กน้อยตามระดับความสามารถของผู้เรียน อย่างไรก็ตาม Tadokoro (2013) แนะนำว่า ควรพิจารณาประสิทธิผลของแบบฝึกอีกครั้งในภายหลัง และควรตรวจสอบคำเป้าหมาย (Target Words) ที่เป็นคำชนิดอื่นด้วย นอกจากนี้ ยังควรพิจารณาการเรียนรู้คำศัพท์กับแบบฝึกชนิดต่างๆที่ถูกนำมาใช้ในการเรียนรู้ภาษาที่สอง อีกทั้ง ควรศึกษาในกลุ่มผู้เรียนที่มีความสามารถในระดับต้น (初級) และระดับสูง (上級) ด้วย

Solemani and Rahmanian (2014) ดำเนินการศึกษาประสิทธิผลของการให้คำแปลของคำศัพท์ที่ส่งผลต่อการเรียนรู้คำศัพท์ผู้เรียน EFL ชาวอิหร่าน จำนวน 66 คน ซึ่งเป็นผู้เรียนที่มีความสามารถในระดับกลาง (Intermediate) โดยเปรียบเทียบระหว่างการให้คำแปลของคำศัพท์เป็นภาษาที่หนึ่งและการให้คำแปลของคำศัพท์เป็นภาษาที่สอง ดำเนินการศึกษาโดยให้อ่านบทความและสุ่มทำแบบฝึกที่แตกต่างกัน ดังนี้

แบบฝึก A ให้เลือกคำเป้าหมาย (Target Words) ที่มีคำแปลเป็นภาษาที่สองเดิมในช่องว่าง และตอบคำถามความเข้าใจ (N+, S-, E+ =2)

แบบฝึก B ให้ตอบคำถามความเข้าใจด้วยการแต่งประโยค โดยให้ใช้คำเป้าหมาย (Target Words) ที่มีคำแปลเป็นภาษาที่หนึ่งแบบไว้ให้ (N+, S-, E++ =3)

การทดสอบคำศัพท์ดำเนินการโดยให้เขียนความหมายเป็นภาษาเปอร์เซียหรือภาษาอังกฤษ และทดสอบซ้ำหลังจากผ่านไป 2 สัปดาห์ ผลการศึกษาพบว่า แบบฝึก A ที่มีคำแปลเป็นภาษาที่สองชักนำให้ผู้เรียนเปรียบเทียบความรู้ที่มีอยู่เดิมกับความรู้ใหม่ซึ่งส่งผลในความรู้แรกเริ่มได้ดี แต่ทว่าผู้เรียนยังคงขาดความรู้ด้านคำศัพท์ในการจดจำคำศัพท์ในระยะยาว ซึ่งอาจจะมีสาเหตุมาจากแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load ในระดับปานกลาง ในขณะที่แบบฝึก B ที่ให้ผู้เรียนแต่งประโยคโดยใช้คำเป้าหมาย (Target Words) ที่มีคำแปลเป็นภาษาที่หนึ่ง ซึ่งมีปริมาณ Involvement Load มากกว่าพบว่า แบบฝึก B ไม่ส่งผลต่อการเรียนรู้คำศัพท์ใหม่ เนื่องจากผู้เรียนขาดความรู้ด้านคำศัพท์จากผลการศึกษาจึงสรุปได้ว่า ภาษาที่ใช้ในการให้คำแปลของคำศัพท์มีบทบาทต่อการทำแบบฝึก Task-Induced Involvement Load เพียงบางส่วน ดังนั้น แบบฝึก 2 ชนิดที่มีองค์ประกอบของ Involvement Load ที่แตกต่างกันแต่ละระดับของการประเมิน (Evaluation) ยังไม่สามารถนำมาอ้างอิงในการปรากฏของ Involvement Load ได้ อย่างไรก็ตาม การศึกษานี้พิสูจน์ได้ว่า สมมติฐาน

Involvement Load ไม่เป็นจริง เมื่อแบบฝึก 2 ชนิดมีการให้คำแปลของคำศัพท์ด้วยภาษาที่แตกต่างกัน

จากการศึกษาของงานวิจัยที่ผ่านมาจะเห็นได้ว่า งานวิจัยบางส่วนสนับสนุนสมมติฐาน Involvement Load และงานวิจัยบางส่วนปฏิเสธสมมติฐาน Involvement Load อันเนื่องมาจากการเชื่อมโยงในการเรียนรู้ ชนิดของแบบฝึก การให้คำแปลของคำศัพท์และลักษณะของกลุ่มตัวอย่าง ซึ่งอาจเป็นปัจจัยที่ส่งผลให้ได้ประสิทธิผลตรงข้ามกับสมมติฐาน Involvement Load นอกจากนี้ จะเห็นได้ว่า งานวิจัยส่วนใหญ่มักทดสอบสมมติฐาน Involvement Load โดยตรวจสอบผลขององค์ประกอบทางการประเมิน (Evaluation) ในขณะที่งานวิจัยที่ทำการเปรียบเทียบแบบฝึก 2 ชนิดที่มีปริมาณ Involvement Load เท่ากันแต่มีองค์ประกอบของ Involvement Load แตกต่างกัน มักจะดำเนินการเปรียบเทียบประสิทธิผลของการค้นหา (Search) และการประเมิน (Evaluation) ซึ่งยังไม่สามารถพิสูจน์ได้ว่าประสิทธิผลที่เกิดจากการค้นหา (Search) หรือการประเมิน (Evaluation) จะส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีกว่ากัน ทั้งนี้ ในงานวิจัยของ Yoshizawa (2010) ที่ศึกษาเกี่ยวกับประสิทธิผลของการค้นหา (Search) ในสมมติฐาน Involvement Load พบว่าผลที่เกิดจากการค้นหา (Search) มีประสิทธิภาพในการเรียนรู้ก่อนข้างต่ำ จากผลการศึกษาระบุว่า แม้ว่าผู้เรียนจะค้นหาความหมายของคำเป้าหมาย (Target Words) โดยดูความหมายของคำที่จัดเตรียมไว้ให้ร้อยละ 60 ขึ้นไป แต่หากผู้เรียนค้นหาความหมายไม่เพียงพอ จะส่งผลให้เกิดการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ได้ไม่ดีเท่าที่ควร และทำให้ผลการวิจัยไม่ชัดเจน อีกทั้ง งานวิจัยนี้ไม่มีการทดสอบซ้ำในระยะยาว จึงไม่อาจยืนยันได้ว่า ประสิทธิภาพจากการค้นหา (Search) เพียงด้านเดียวจะส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้นานหรือไม่ จากผลของการศึกษาดังกล่าว จึงอาจสรุปได้ว่า การค้นหา (Search) ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ในระดับต่ำ

อย่างไรก็ตาม เมื่อพิจารณาผลจากการศึกษาของงานวิจัยที่ผ่านมาจะพบว่า แบบฝึกที่ไม่ปรากฏองค์ประกอบในด้านการค้นหา (Search) และมีปริมาณ Involvement Load น้อยกว่าแบบฝึกที่ปรากฏองค์ประกอบในด้านการค้นหา (Search) มักส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ได้ดีกว่า หรือส่งผลไม่แตกต่างจากแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load มากกว่าและปรากฏองค์ประกอบในด้านการค้นหา (Search) (Alcaraz Marmol and Sanchez-Lafuente, 2013; Martinez-Fernandez, 2008; Tadokoro, 2013; Yaqubi et al., 2010) ดังนั้น จึงเป็นไปได้ว่า ประสิทธิภาพของการประเมิน (Evaluation) อาจส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ของผู้เรียนมากกว่าประสิทธิภาพในด้านการค้นหา (Search)

แม้ว่าผลจากงานวิจัยที่ผ่านมาจะพบว่า แบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load มากจะส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีกว่าแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load น้อยกว่า ซึ่ง

เป็นไปตามสมมติฐาน Involvement Load แต่หากพิจารณาจากองค์ประกอบของ Involvement Load ที่ปรากฏในแบบฝึก งานวิจัยที่ผ่านมายังไม่สามารถยืนยันได้ว่า แบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load มากจะส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีกว่าแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load น้อย อีกทั้งยังไม่สามารถพิสูจน์ได้ว่า ประสิทธิภาพของการประเมิน (Evaluation) จะส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีกว่าประสิทธิภาพจากการค้นหา (Search) หรือไม่ ด้วยเหตุนี้ ประสิทธิภาพขององค์ประกอบต่างๆ ใน Involvement Load จึงควรได้รับการพิสูจน์ต่อไป

2.5 สรุปผลการศึกษางานวิจัยที่ผ่านมา

ในขอบเขตของผู้วิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับสมมติฐาน Involvement Load และแบบฝึก Task-Induced Involvement Load ในการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ของผู้เรียนที่ผ่านมาสามารถสรุปได้ดังนี้

ตารางที่ 2.2 สรุปผลการศึกษาของงานวิจัยที่เกี่ยวกับแบบฝึก Task-Induced Involvement Load ที่ผ่านมา

งานวิจัย	กลุ่มตัวอย่าง	ระดับความสามารถ	แบบฝึก (Task) / เงื่อนไขการเรียนรู้	ผลการศึกษา
Hulstijn and Laufer (2001)	ผู้เรียน EFL ชาวอิสราเอล และชาวเนเธอร์แลนด์	ระดับสูง	1. อ่านบทความและตอบคำถาม N+, S-, E- = 1 2. อ่านบทความ เติมคำลงในช่องว่าง และตอบคำถาม N+, S-, E+ = 2 3. แต่งประโยค N+, S-, E++ = 3	ผลการทดสอบผู้เรียนชาวอิสราเอล แบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load มากส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ได้ดีกว่าแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load น้อย ผลการทดสอบผู้เรียนชาวเนเธอร์แลนด์ แบบฝึกที่ 3 ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ได้ดีกว่าแบบฝึกที่ 2 แต่แบบฝึกที่ 2 และแบบฝึกที่ 1 ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ไม่แตกต่างกัน ∴ สนับสนุนสมมติฐาน Involvement Load บางส่วน
Martinez-Fernandez (2008)	ผู้เรียนที่มีภาษาแม่เป็น ภาษาอังกฤษและมีภาษา สเปนเป็นภาษาที่สอง	ระดับกลาง	1. อ่านบทความที่มีคำแปลของ คำศัพท์ให้ N+, S-, E- = 1 2. อ่านบทความและเติมคำลงใน ช่องว่าง N+, S-, E+ = 2 3. อ่านบทความที่มีคำแปลของคำ เป้าหมายให้เลือกตอบ N+, S+, E+ = 3	แบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load มากที่สุดไม่ได้ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำได้ดีที่สุด โดยพบว่าแบบฝึกที่ 2 ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ได้ดีที่สุด ∴ ไม่สนับสนุนสมมติฐาน Involvement Load

ตารางที่ 2.2 (ต่อ)

งานวิจัย	กลุ่มตัวอย่าง	ระดับความสามารถ	แบบฝึก (Task) / เนื้อหาการเรียนรู้	ผลการศึกษา
Xu (2009)	ผู้เรียน ESL ชาวจีน	ไม่ได้ระบุแน่ชัด	1. แบบฝึก M ตอบคำถามปรนัย N+, S-, E- = 1 2. แบบฝึก B เติมคำลงในช่องว่าง N+, S-, E+ = 2 3. แบบฝึก S แต่งประโยค N+, S-, E++ = 3	ผลการทดสอบทันที แบบฝึก S และแบบฝึก B ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ได้ดีกว่าแบบฝึก M แต่แบบฝึก S และแบบฝึก B ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ไม่แตกต่างกัน ผลการทดสอบซ้ำ แบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load มากส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ได้ดีกว่าแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load น้อย ∴ สนับสนุนสมมติฐาน Involvement Load บางส่วน
Yaqubi et al. (2010)	ผู้เรียน EFL ชาวอิหร่าน	ระดับกลาง	1. อ่านบทความและตอบคำถามปรนัย (ใช้พจนานุกรมได้ ถ้าจำเป็น) N+, S+, E+ = 3 2. อ่านบทความ เติมคำลงในช่องว่างและตอบคำถาม N+, S-, E+ = 2 3. อ่านบทความ ตอบคำถามและเขียนประโยคโดยใช้คำเป้าหมาย N+, S-, E++ = 3	ผลการทดสอบ แบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load มากที่สุดไม่ได้ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำได้ดีที่สุด โดยพบว่าแบบฝึกที่ 2 ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ได้ดีกว่าแบบฝึกที่ 1 ∴ ไม่สนับสนุนสมมติฐาน Involvement Load การเปรียบเทียบชนิดแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load เท่ากัน แบบฝึกที่ 3 ส่งผลต่อการเรียนรู้คำศัพท์ใหม่ได้ดีกว่าแบบฝึกที่ 1

ตารางที่ 2.2 (ต่อ)

งานวิจัย	กลุ่มตัวอย่าง	ระดับความสามารถ	แบบฝึก (Task) / เงื่อนไขการเรียนรู้	ผลการศึกษา
Yoshizawa (2010)	ผู้เรียนชาวจีนที่เรียน ภาษาญี่ปุ่นเป็นวิชาเอก	ไม่เกินระดับ N2	1.อ่านบทความและตอบคำถาม โดยให้ใช้พจนานุกรมที่มี คำแปลเป็นภาษาจีน N++, S+, E- = 3 2.อ่านบทความโดยมีคำแปลของ คำศัพท์และตอบคำถาม N++, S-, E- = 2	แบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load มากส่งผลต่อการ เรียนรู้และจดจำคำศัพท์ได้ดีกว่าแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load น้อย ∴สนับสนุนสมมติฐาน Involvement Load
Kim (2011)	ผู้เรียน ESL ที่มีภาษาแม่ แตกต่างกัน	ไม่ได้ระบุแน่ชัด	1.อ่านบทความและตอบคำถาม N+, S-, E- = 1 2.อ่านบทความ เดิมคำลงในช่องว่าง และตอบคำถาม N+, S-, E+ = 2 3.แต่งประโยค N+, S-, E++ = 3	ได้ผลการศึกษาตรงกับผลการศึกษาของผู้เรียนชาว เนเธอร์แลนด์ในงานวิจัยของ Hulstijn and Laufer (2001) ∴สนับสนุนสมมติฐาน Involvement Load บางส่วน
Behbahani et al. (2011)	ผู้เรียนชั้นม.ต้น ชาวอิหร่าน	ไม่ได้ระบุแน่ชัด	1.อ่านบทความและตอบคำถาม N+, S-, E- = 1 2.อ่านบทความ เดิมคำลงในช่องว่าง และตอบคำถาม N+, S-, E+ = 2 3.แต่งประโยค N+, S-, E++ = 3	แบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load มากส่งผลต่อการ เรียนรู้และจดจำคำศัพท์ได้ดีกว่าแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load น้อย ∴สนับสนุนสมมติฐาน Involvement Load

ตารางที่ 2.2 (ต่อ)

งานวิจัย	กลุ่มตัวอย่าง	ระดับความสามารถ	แบบฝึก (Task) / เงื่อนไขการเรียนรู้	ผลการศึกษา
Ghorbani and Rahmandoust (2012)	ผู้เรียน EFL ชาวอิหร่าน เพศหญิง	ระดับต้น-กลาง	1.อ่านบทความและตอบคำถาม (คำเป้าหมายไม่สัมพันธ์กับคำถาม) N-, S-, E= 0 2. อ่านบทความ เติมคำลงในช่องว่างและและตอบคำถาม N+, S+, E++ =4 * ทำแบบฝึก(Task) 7 ครั้ง	แบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load มากส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ได้ดีกว่าแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load น้อย ∴สนับสนุนสมมติฐาน Involvement Load
Alcaraz Marmol and Sanchez-Lafuente (2013)	นักเรียนชั้นป.5 มีภาษาสเปนเป็นภาษาแม่	ไม่ได้ระบุแน่ชัด	1.อ่านบทความและตอบคำถาม N+, S-, E- = 1 2.อ่านบทความ เติมคำลงในช่องว่าง N+, S-, E+ =2 3. แต่งประโยคโดยมีคำแปลของคำศัพท์ให้ N+, S-, E++ = 3 4. แต่งประโยคโดยใช้พจนานุกรมสองภาษา N+, S+, E++ =4	แบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load มากที่สุดไม่ได้ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำได้ดีที่สุด โดยพบว่าแบบฝึกที่ 3 ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำได้ดีที่สุด ∴ไม่สนับสนุนสมมติฐาน Involvement Load

ตารางที่ 2.2 (ต่อ)

งานวิจัย	กลุ่มตัวอย่าง	ระดับความสามารถ	แบบฝึก (Task) / เงื่อนไขการเรียนรู้	ผลการศึกษา
Sarani et al. (2013)	ผู้เรียนที่มีภาษาเปอร์เซียเป็น ภาษาแม่	ไม่ได้ระบุแน่ชัด	1. แบบฝึกถูกผิด N+, S-, E- = 1 2. แบบฝึกจับคู่ N+, S-, E+ = 2 3. แบบฝึกปรนัย N+, S+, E+ = 3 4. แบบฝึกตอบคำถามสั้นๆ N+, S-, E- = 1 5. แบบฝึกเติมคำลงในช่องว่าง N+, S-, E+ = 2 6. แบบฝึกแต่งประโยค N+, S-, E++ = 3	ผลการทดสอบ แบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load มากส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ได้ดีกว่าแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load น้อย แต่ในการทดสอบซ้ำพบว่าแบบฝึกที่ 4 และแบบฝึกที่ 5 ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ไม่แตกต่างกัน ∴สนับสนุนสมมติฐาน Involvement Load บางส่วน การเปรียบเทียบชนิดแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load เท่ากัน - แบบฝึกที่ 4 ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ได้ดีกว่าแบบฝึกที่ 1 - แบบฝึกที่ 5 ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ได้ดีกว่าแบบฝึกที่ 2 - แบบฝึกที่ 6 ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ได้ดีกว่าแบบฝึกที่ 3

ตารางที่ 2.2 (ต่อ)

งานวิจัย	กลุ่มตัวอย่าง	ระดับความสามารถ	แบบฝึก (Task) / เงื่อนไขการเรียนรู้	ผลการศึกษา
Tadokoro (2013)	ผู้เรียน JSL ที่มีภาษาแม่ แตกต่างกัน	ระดับกลาง และ ระดับกลาง-สูง	1. เติมประโยคให้สมบูรณ์ (ทำครั้งเดียว) N+,S-,E+ = 2 2. เติมประโยคให้สมบูรณ์ (ทำซ้ำ) N+,S-,E+ = 2 3. แต่งประโยคสั้นๆ (ทำครั้งเดียว) N+,S+,E+ = 3	ผลของการทำแบบฝึกซ้ำส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำ คำศัพท์ได้ดีกว่า (2>1) แต่ผลของการทดสอบสมมติฐาน พบว่าไม่มีความแตกต่างกัน ∴ ไม่สนับสนุนสมมติฐาน Involvement Load
Solemani and Rahmanian (2014)	ผู้เรียน EFL ชาวอิหร่าน	ระดับกลาง	1. แบบฝึก A เติมคำลงในช่องว่าง โดยมีคำแปลของคำศัพท์เป็นภาษา ที่สอง (L2) และตอบคำถาม N+, S-, E+ = 2 2. แบบฝึก B ตอบคำถามด้วยการ แต่งประโยคโดยใช้คำเป้าหมายที่มี คำแปลเป็นภาษาที่หนึ่ง (L1) N+, S-, E++ = 3	แบบฝึก A ส่งผลในความรู้แรกเริ่มได้ดี แต่ผู้เรียนยังขาด ความรู้ด้านคำศัพท์ในการจดจำคำศัพท์ในระยะยาว แบบฝึก B ไม่ส่งผลต่อการเรียนรู้คำศัพท์ใหม่ เนื่องจาก ผู้เรียนขาดความรู้ด้านคำศัพท์ ∴ ไม่สนับสนุนสมมติฐาน Involvement Load

จากตารางข้างต้น จะเห็นได้ว่า งานวิจัยที่ผ่านมายังไม่สามารถยืนยันได้ว่าแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load มากจะส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีที่สุด ซึ่งอาจจะเกิดจากปริมาณองค์ประกอบของ Involvement Load ในแต่ละด้านที่ไม่เท่ากันและชนิดของแบบฝึก โดยมักจะพบว่าแบบฝึกที่ให้เติมคำลงในช่องว่างมักส่งผลต่อการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ได้ดีกว่าแบบฝึกชนิดอื่นๆ นอกจากนี้ ยังพบว่าประสิทธิผลที่เกิดจากการใช้พจนานุกรมหรือการให้คำแปลของคำศัพท์มีส่วนช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ได้ดีขึ้น อีกทั้ง งานวิจัยที่ผ่านมายังไม่สามารถพิสูจน์ได้ว่าประสิทธิผลที่เกิดจากการค้นหา (Search) หรือการประเมิน (Evaluation) จะส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ของผู้เรียนได้ดีกว่ากัน

ด้วยเหตุนี้ ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะดำเนินการทดสอบสมมติฐาน Involvement Load เพื่อตรวจสอบว่าแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load มากจะส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ของผู้เรียนได้ดีกว่าแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load น้อยกว่าหรือไม่ ทั้งนี้ จะเปรียบเทียบประสิทธิผลอันเกิดจากการค้นหา (Search) และการประเมิน (Evaluation) ที่มีปริมาณ Involvement Load เท่ากันว่าจะส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ของผู้เรียนแตกต่างกันหรือไม่ เพื่อเป็นแนวทางในการพัฒนาการเรียนรู้คำศัพท์ของผู้เรียนต่อไป

บทที่ 3

วิธีดำเนินการวิจัย

งานวิจัยเรื่องการศึกษาการใช้แบบฝึกที่ส่งผลต่อการเรียนรู้คำศัพท์ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้น มีวิธีดำเนินการวิจัยดังต่อไปนี้

- 3.1 ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง
- 3.2 ตัวแปรที่ศึกษา
- 3.3 เครื่องมือที่ใช้ในงานวิจัย
- 3.4 ขั้นตอนการสร้างเครื่องมือ
- 3.5 การเก็บรวบรวมข้อมูล
- 3.6 การวิเคราะห์ข้อมูล

3.1 ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรและกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาค้างนี้ เป็นผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นชาวไทยที่มีความสามารถในระดับต้น ซึ่งกำลังศึกษาอยู่ที่โรงเรียนราชวินิตบางแก้ว จังหวัดสมุทรปราการ โรงเรียนบางพลีราษฎร์บำรุง จังหวัดสมุทรปราการ โรงเรียนสตรีวิทยา จังหวัดกรุงเทพมหานคร โรงเรียนทวีธาภิเศก จังหวัดกรุงเทพมหานคร โรงเรียนวัดพุทธบูชา จังหวัดกรุงเทพมหานคร และโรงเรียนมาบตาพุดพันพิทยาคาร จังหวัดระยอง จำนวนทั้งสิ้น 315 คน จากนั้นผู้วิจัยเลือกกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ได้จำนวน 120 คน ซึ่งเป็นผู้ที่เข้ารับการทดสอบครบ 3 ครั้งและมีคุณสมบัติดังต่อไปนี้

- 1) เป็นผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นที่เรียนภาษาญี่ปุ่นในโรงเรียนมัธยมศึกษาตอนปลายเท่านั้น โดยเรียนภาษาญี่ปุ่นไม่น้อยกว่า 6 – 8 คาบต่อสัปดาห์
- 2) เป็นผู้เรียนที่เรียนภาษาญี่ปุ่นมาแล้วอย่างน้อย 1 - 2 ปี หรือเรียนภาษาญี่ปุ่นมาประมาณ 300 – 500 ชั่วโมง และไม่เคยไปประเทศญี่ปุ่น
- 3) เป็นผู้เรียนที่มีความรู้ทางภาษาญี่ปุ่นไม่เกินระดับ N4 ทั้งนี้ จะต้องไม่เคยเรียนหรือรู้ความหมายของคำศัพท์ที่เป็นคำเป้าหมาย (Target Words) ที่ผู้วิจัยกำหนด

3.2 ตัวแปรที่ศึกษา

- 1) ตัวแปรต้น คือ แบบฝึกแต่ละชนิดที่มีองค์ประกอบของ Involvement Load ที่แตกต่างกันตามเงื่อนไขการเรียนรู้ที่กำหนด
- 2) ตัวแปรตาม คือ ผลของการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ ซึ่งเป็นคำเป้าหมาย (Target Words) ที่ผู้วิจัยกำหนด

3.3 เครื่องมือที่ใช้ในงานวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ มีดังนี้

- 1) แบบทดสอบความสามารถทางภาษาญี่ปุ่น 1 ชุด ประกอบด้วยข้อสอบความรู้ด้านความหมายของคำ การเลือกใช้คำศัพท์ และความรู้ด้านไวยากรณ์ โดยมีระดับความยากไม่เกินระดับ N4 ลักษณะแบบทดสอบเป็นข้อสอบปรนัยหลายตัวเลือก เพื่อวัดความสามารถของกลุ่มตัวอย่างที่ศึกษาและเพื่อแบ่งกลุ่มตัวอย่างก่อนสุ่มให้ได้รับแบบฝึก Task-Induced Involvement Load
- 2) แบบฝึก Task-Induced Involvement Load 4 ชุด ประกอบด้วย
 - แบบฝึกชุดที่ 1 อ่านบทความที่มีคำแปลของคำศัพท์เป็นภาษาแม่ และตอบคำถามความเข้าใจเนื้อเรื่อง (N+, S-, E-)
 - แบบฝึกชุดที่ 2 อ่านบทความและตอบคำถามความเข้าใจเนื้อเรื่อง กำหนดให้ผู้เรียนใช้พจนานุกรมที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น (N+, S+, E-)
 - แบบฝึกชุดที่ 3 อ่านบทความที่ละคำเป้าหมาย (Target Words) ไว้ โดยให้ผู้เรียนเลือกคำศัพท์ที่มีคำแปลเป็นภาษาแม่เติมลงในช่องว่างและตอบคำถามความเข้าใจเนื้อเรื่อง (N+, S-, E+)
 - แบบฝึกชุดที่ 4 อ่านบทความที่ละคำเป้าหมาย (Target Words) ไว้ โดยให้ผู้เรียนเลือกคำศัพท์เติมลงในช่องว่างและตอบคำถามความเข้าใจเนื้อเรื่อง กำหนดให้ผู้เรียนใช้พจนานุกรมที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น (N+, S+, E+)
- 3) แบบทดสอบคำศัพท์ 2 ชุด ประกอบด้วยแบบทดสอบคำศัพท์ก่อนทำแบบฝึก และแบบทดสอบคำศัพท์หลังทำแบบฝึก โดยตรวจสอบความรู้ด้านคำศัพท์ของกลุ่มตัวอย่างก่อนและหลังทำแบบฝึกแต่ละชนิด เพื่อศึกษาประสิทธิผลของแบบฝึก Task-Induced Involvement Load ตามสมมติฐานที่กำหนด
- 4) แบบสอบถามข้อมูลทั่วไปและพฤติกรรมการเรียนรู้คำศัพท์ภาษาญี่ปุ่น ประกอบด้วยข้อมูลทั่วไปและภูมิหลังเกี่ยวกับการเรียนภาษาญี่ปุ่น, พฤติกรรมด้านการเรียนคำศัพท์ภาษาญี่ปุ่น,

และข้อเสนอแนะ เพื่อนำข้อมูลที่ได้มาใช้ในการประกอบการอภิปรายผลการวิจัย

3.4 ขั้นตอนการสร้างเครื่องมือ

ผู้วิจัยสร้างแบบทดสอบความสามารถทางภาษาญี่ปุ่น แบบฝึก Task-Induced Involvement Load แบบทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์ และแบบสอบถามข้อมูลทั่วไปและพฤติกรรมการเรียนรู้ คำศัพท์ภาษาญี่ปุ่น ดังนี้

3.4.1 แบบทดสอบความสามารถทางภาษาญี่ปุ่น

ผู้วิจัยศึกษาและทบทวนเอกสารที่เกี่ยวข้องกับการออกข้อสอบ การวัดการประเมินผล รวมถึงศึกษาเนื้อหาและโครงสร้างของข้อสอบวัดระดับทางภาษาญี่ปุ่น เพื่อกำหนดโครงสร้างและขอบเขตของเนื้อหาที่จะนำมาออกข้อสอบ อันได้แก่ ความรู้ด้านความหมายของคำศัพท์ ความรู้ด้านการใช้คำศัพท์ และความรู้ไวยากรณ์ โดยให้สอดคล้องกับความสามารถของกลุ่มตัวอย่างที่กำหนด จากนั้นผู้วิจัยออกแบบข้อสอบ จำนวน 50 ข้อ โดยรวบรวมข้อมูลจากข้อสอบวัดระดับภาษาญี่ปุ่น (JLPT) ระดับ 3 และระดับ 4 แบบเก่า ตั้งแต่ปี 2005-2008 เนื่องจากกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษานี้เป็นผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้น ซึ่งมีความสามารถทางภาษาญี่ปุ่นไม่เกินระดับ N4 ผู้วิจัยจึงกำหนดอัตราส่วนของข้อสอบที่สุ่มเลือกมาใช้ในแบบทดสอบ 60 : 40 โดยการสุ่มเลือกจากข้อสอบวัดระดับภาษาญี่ปุ่นระดับ 4 แบบเก่า ร้อยละ 60 และสุ่มเลือกจากข้อสอบวัดระดับภาษาญี่ปุ่นระดับ 3 แบบเก่า ร้อยละ 40

หลังจากออกแบบแบบทดสอบตามโครงสร้างและขอบเขตที่กำหนด ผู้วิจัยนำแบบทดสอบให้ผู้เชี่ยวชาญ ซึ่งประกอบด้วย ครูประจำวิชาภาษาญี่ปุ่นชาวไทย จำนวน 3 คน ตรวจสอบคุณภาพของข้อสอบ โดยใช้วิธีของโรบินสันและแฮมเบิลตัน⁷ เพื่อหาค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับจุดประสงค์ในการตรวจสอบความตรงของข้อสอบ มีสูตรดังนี้

$$IOC = \frac{\Sigma R}{N}$$

⁷ วิธีการหาค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับจุดประสงค์ (Index of Item-Objective Congruence หรือ IOC (พิชิต ฤทธิ์จรูญ, 2548)

เมื่อ	IOC	แทน	ค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับ จุดประสงค์
	ΣR	แทน	ผลรวมของคะแนนการพิจารณาของผู้เชี่ยวชาญ
	N	แทน	จำนวนผู้เชี่ยวชาญ

ผู้วิจัยใช้เกณฑ์การพิจารณาให้คะแนนแต่ละข้อ โดยคัดแปลงจากพิชิต ฤทธิ์จรูญ (2548: 150) ดังนี้

- +1 ถ้าแน่ใจว่าแบบทดสอบนั้นสอดคล้องกับจุดประสงค์ของการทดสอบ
- 0 ถ้าไม่แน่ใจว่าแบบทดสอบนั้นสอดคล้องกับจุดประสงค์ของการทดสอบ
- 1 ถ้าแน่ใจว่าแบบทดสอบนั้นไม่สอดคล้องกับจุดประสงค์ของการทดสอบ

ผู้วิจัยรวบรวมคะแนนการประเมินที่ได้จากผู้เชี่ยวชาญทั้ง 3 คนหาค่า IOC จากนั้นพิจารณา
คัดเลือกข้อคำถามในแบบทดสอบโดยใช้เกณฑ์ ดังนี้ (พิชิต ฤทธิ์จรูญ, 2548: 151)

- (1) ข้อคำถามที่มีค่า IOC ตั้งแต่ 0.5 – 1.00 คัดเลือกไว้ใช้ได้
- (2) ข้อคำถามที่มีค่า IOC ต่ำกว่า 0.5 ควรพิจารณาปรับปรุง หรือตัดทิ้ง

ดังนั้น ข้อคำถามที่มีค่า IOC ตั้งแต่ 0.5-1.0 ผู้วิจัยจะนำไปใช้ในแบบทดสอบ (ดูภาคผนวก
ก) จากนั้น ผู้วิจัยวิเคราะห์คุณภาพของข้อสอบรายข้อแบบอิงกลุ่ม โดยวิเคราะห์ความยากง่ายและ
อำนาจการจำแนกของข้อสอบ โดยใช้เกณฑ์พิจารณา ดังนี้ (พิชิต ฤทธิ์จรูญ, 2548: 141)

เกณฑ์การพิจารณาค่าความยาก

$0.80 < P \leq 1.00$	แสดงว่า	เป็นข้อสอบง่ายมาก ควรตัดทิ้งหรือปรับปรุง
$0.60 \leq P \leq 0.80$	แสดงว่า	เป็นข้อสอบค่อนข้างง่าย (ดี)
$0.40 \leq P < 0.60$	แสดงว่า	เป็นข้อสอบยากง่ายปานกลาง (ดีมาก)
$0.20 \leq P < 0.40$	แสดงว่า	เป็นข้อสอบค่อนข้างยาก (ดี)
$0.00 \leq P < 0.20$	แสดงว่า	เป็นข้อสอบยากมาก ควรตัดทิ้งหรือปรับปรุง

เกณฑ์การพิจารณาค่าอำนาจจำแนก

$0.40 \leq r \leq 1.00$	แสดงว่า	จำแนกได้ดี เป็นข้อสอบที่ดี
$0.30 \leq r \leq 0.39$	แสดงว่า	จำแนกได้ เป็นข้อสอบที่ดีพอสมควร อาจต้องปรับปรุงบ้าง
$0.20 \leq r \leq 0.29$	แสดงว่า	จำแนกพอใช้ได้ แต่ต้องปรับปรุง
$-1.00 \leq r \leq 0.19$	แสดงว่า	ไม่สามารถจำแนกได้ ต้องปรับปรุงหรือตัดทิ้ง

ผู้วิจัยคัดเลือกข้อความที่มีค่าความยากอยู่ในเกณฑ์ระหว่าง 0.2-0.8 และมีค่าอำนาจจำแนกอยู่ในเกณฑ์ตั้งแต่ 0.20 ขึ้นไปนำไปใช้ทดสอบกับกลุ่มตัวอย่างจริงต่อไป (ดูภาคผนวก ก)

3.4.2 แบบฝึก Task-Induced Involvement Load

ผู้วิจัยคัดเลือกบทความภาษาญี่ปุ่นสำหรับผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้น โดยใช้บทความเรื่อง 和室 จากหนังสือ 初級日本語問題集読解— 20 のテーマ— (Mitsui and Kashiwazaki, 1991: 118-119) จำนวน 447 คำ เนื่องจากเป็นบทความสำหรับผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้นที่มีเนื้อหาเชิงวัฒนธรรมและมีความน่าสนใจ ทำให้ผู้เรียนรู้สึกอยากอ่านบทความ อย่างไรก็ตาม ผู้วิจัยได้นำมาปรับปรุงเนื้อหาบางส่วน เพื่อให้เหมาะสมกับความสามารถของผู้เรียน และออกแบบแบบฝึก Task-Induced Involvement Load ตามเงื่อนไขที่กำหนด ดังนี้

ตารางที่ 3.1 เงื่อนไขการเรียนรู้และแบบฝึก Task-Induced Involvement Load

เงื่อนไขการเรียนรู้	แบบฝึก (Task)	ปริมาณ Involvement Load
1	อ่านบทความที่มีคำแปลของคำศัพท์เป็นภาษาแม่และตอบคำถามความเข้าใจเนื้อเรื่อง	N+, S-, E- = 1
2	อ่านบทความและตอบคำถามความเข้าใจเนื้อเรื่อง กำหนดให้ค้นหาความหมายจากพจนานุกรมที่สร้างขึ้น	N+, S+, E- = 2
3	อ่านบทความที่ละคำเป้าหมาย (Target Words) ไว้ เลือกคำศัพท์เติมลงในช่องว่างและตอบคำถามความเข้าใจเนื้อเรื่อง	N+, S-, E+ = 2
4	อ่านบทความที่ละคำเป้าหมาย (Target Words) ไว้ เลือกคำศัพท์เติมลงในช่องว่างและตอบคำถามความเข้าใจเนื้อเรื่อง กำหนดให้ค้นหาความหมายจากพจนานุกรมที่สร้างขึ้น	N+, S+, E+ = 3

เงื่อนไขการเรียนรู้ที่ 1 ผู้เรียนมีความจำเป็นต้องรู้ความหมายของคำศัพท์ในการทำ ความเข้าใจเรื่องที่อ่าน โดยไม่จำเป็นต้องค้นหาความหมายหรือเปรียบเทียบความหมายกับคำศัพท์อื่น ๆ

(N+, S-, E-) ผู้วิจัยจึงออกแบบแบบฝึกโดยให้ผู้เรียนอ่านบทความที่มีคำแปลของคำศัพท์เป็นภาษาแม่และตอบคำถามความเข้าใจเนื้อเรื่อง

เงื่อนไขการเรียนรู้ที่ 2 ผู้เรียนมีความจำเป็นต้องรู้ความหมายของคำศัพท์และจำเป็นต้องค้นหาความหมายของคำศัพท์ในการทำความเข้าใจเนื้อเรื่อง แต่ไม่จำเป็นต้องเปรียบเทียบความหมายกับคำศัพท์อื่นๆ (N+, S+, E-) ผู้วิจัยจึงออกแบบแบบฝึกโดยให้ผู้เรียนอ่านบทความและตอบคำถามความเข้าใจเนื้อเรื่อง กำหนดให้ผู้เรียนใช้พจนานุกรมที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

เงื่อนไขการเรียนรู้ที่ 3 ผู้เรียนมีความจำเป็นต้องรู้ความหมายของคำศัพท์ โดยไม่จำเป็นต้องค้นหาความหมายของคำศัพท์ แต่จำเป็นต้องเปรียบเทียบความหมายกับคำศัพท์อื่นๆ (N+, S-, E+) ผู้วิจัยจึงออกแบบแบบฝึกโดยให้ผู้เรียนอ่านบทความที่ละคำเป้าหมาย (Target Words) ไว้ พร้อมทั้งให้ผู้เรียนเลือกคำศัพท์ที่มีคำแปลเป็นภาษาแม่เติมลงในช่องว่างและตอบคำถามความเข้าใจเนื้อเรื่อง

เงื่อนไขการเรียนรู้ที่ 4 ผู้เรียนมีความจำเป็นต้องรู้ความหมายของคำศัพท์ ค้นหาความหมายและเปรียบเทียบความหมายของคำศัพท์กับคำอื่นๆ (N+, S+, E+) ผู้วิจัยจึงออกแบบแบบฝึกโดยให้ผู้เรียนอ่านบทความที่ละคำเป้าหมาย (Target Words) ไว้ พร้อมทั้งให้ผู้เรียนเลือกคำศัพท์เติมลงในช่องว่างและตอบคำถามความเข้าใจเนื้อเรื่อง กำหนดให้ผู้เรียนใช้พจนานุกรมที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

หลังจากออกแบบแบบฝึก Task-Induced Involvement Load ตามเงื่อนไขที่กำหนด ผู้วิจัยนำแบบฝึกให้ผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 3 คน พิจารณาความเหมาะสมของแบบฝึก โดยใช้แบบประเมินความเหมาะสมของแบบฝึกที่ส่งต่อการเรียนรู้คำศัพท์ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้น ซึ่งมีลักษณะการพิจารณาเป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า (Rating Scale) 5 ระดับ คือ มากที่สุด มากปานกลาง น้อยน้อยที่สุด ผู้วิจัยตรวจให้คะแนนการประเมินความเหมาะสม ดังนี้ (ดัดแปลงจาก บุญชม ศรีสะอาด, 2554: 209)

ระดับความเหมาะสม	ระดับคะแนน
มากที่สุด	5
มาก	4
ปานกลาง	3
น้อย	2
น้อยที่สุด	1

ผู้วิจัยรวบรวมคะแนนการประเมินที่ได้จากผู้เชี่ยวชาญหาค่าเฉลี่ยของกลุ่ม จากนั้น ผู้วิจัยนำการแปลความหมายค่าเฉลี่ยการให้คะแนนการประเมินของบุญชม ศรีสะอาด (2554: 209) มาประยุกต์ใช้ในการแปลผล ดังนี้

ค่าเฉลี่ย	การแปลผล
4.51 – 5.00	มีความเหมาะสมมากที่สุด
3.51 – 4.50	มีความเหมาะสมมาก
2.51 – 3.50	มีความเหมาะสมปานกลาง
1.51 – 2.50	มีความเหมาะสมน้อย
1.00 – 1.50	มีความเหมาะสมน้อยที่สุด ควรปรับปรุง

จากนั้น ผู้วิจัยปรับปรุงแบบฝึก ตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญแล้วจึงนำไปทดสอบกับกลุ่มตัวอย่างที่มีคุณสมบัติและความสามารถใกล้เคียงกับกลุ่มตัวอย่างจริง (ดูภาคผนวก ก)

การเลือกคำเป้าหมาย (Target Words) ผู้วิจัยเลือกคำเป้าหมาย (Target Words) ที่นำมาใช้ในการทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์จากเรื่องที่อ่านในแบบฝึก Task-Induced Involvement Load โดยให้ผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 3 คน ประกอบด้วย ครูประจำวิชาภาษาญี่ปุ่นที่สอนอยู่ในโรงเรียนมัธยมศึกษาอ่านบทความและคัดเลือกคำศัพท์ยาก คำศัพท์ใหม่ และคำศัพท์ที่นักเรียนอาจจะเคยเรียนแต่อาจจะลืมความหมาย ซึ่งคำศัพท์ที่เลือกมานั้น จะต้องมีความสำคัญต่อการทำความเข้าใจเนื้อเรื่องและตอบคำถามท้ายเรื่องได้ จากนั้น ผู้วิจัยพิจารณาเลือกคำศัพท์ที่ผู้เชี่ยวชาญเลือกตรงกันเป็นคำเป้าหมาย (Target Words) จำนวน 7 คำ ดังนี้

かいてき	きこう	じゅうたくがい	しんしつ
やね	ようま	わしつ	

ทั้งนี้ เพื่อหลีกเลี่ยงความสนใจในคำเป้าหมาย (Target Words) และช่วยให้ผู้เรียนสามารถทำความเข้าใจเรื่องที่อ่านได้ ผู้วิจัยจึงนำคำที่ผู้เชี่ยวชาญเลือกตรงกันมาแปลความหมายเป็นภาษาแม่แทรกไว้ด้านข้างของบทความและใส่ไว้ในพจนานุกรมที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น ซึ่งประกอบด้วยคำศัพท์ยากและคำที่นักเรียนเคยเรียนแต่มีแนวโน้มว่าจะลืมความหมาย จำนวน 13 คำ ดังนี้

あう	いま	カーテン	けれど	さいきん
せいかつ	せいよう	たたみ	つくる	にほんふう
むかし	モダン	ようふう		

การสร้างพจนานุกรมญี่ปุ่น-ไทย ผู้วิจัยนำคำศัพท์ที่ใช้เป็นคำเป้าหมาย (Target Words) คำศัพท์ที่ผู้เชี่ยวชาญเลือกตรงกัน และคำอื่นๆที่ไม่เกี่ยวข้องกับเรื่องที่อ่าน จำนวน 160 คำ มาจัดทำเป็นพจนานุกรมญี่ปุ่น-ไทยอย่างง่าย โดยอ้างอิงคำแปลจากหนังสือรวบรวมคำศัพท์อะกิโกะ โตะโทะโมะคะจิ (ประกา แสงทองสุข, คุมาโนะ และมัทสึบาระ, 2552) พจนานุกรมญี่ปุ่น-ไทย (จุฬารัตน์ เศรษฐวิวัฒน์, นพวรรณ บุญสม, ประภา แสงทองสุข, วิภา งามฉันทกร, วันชัย สิลพัทธ์กุล และสร้อยสุดา ณ ระนอง, 2547) และหนังสือ Kodansha's Compact Kanji Guide (ฉบับภาษาไทย) (วันชัย สิลพัทธ์กุล, ผู้แปล, 2548)

3.4.3 แบบทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์

ผู้วิจัยแบ่งการทดสอบออกเป็น 2 แบบทดสอบ คือ แบบทดสอบคำศัพท์ก่อนทำแบบฝึก และแบบทดสอบคำศัพท์หลังทำแบบฝึก โดยให้ผู้เรียนบอกความหมายของคำศัพท์ที่เป็นคำเป้าหมาย (Target Words) ซึ่งแบบทดสอบคำศัพท์ก่อนทำแบบฝึก จะประกอบด้วยคำถามแบบให้เลือกตอบ โดยให้ผู้เรียนเขียนเครื่องหมาย ✓ ในวงเล็บหน้าข้อความที่เป็นจริง และหากผู้เรียนเคยรู้ความหมายของคำศัพท์มาก่อน ให้ผู้เรียนบอกความหมายของคำศัพท์ดังตัวอย่างต่อไปนี้

ตัวอย่าง

1. かいてき

() ฉันไม่เคยเห็นคำศัพท์คำนี้และไม่รู้ความหมาย

() ฉันเคยเห็นคำศัพท์คำนี้ แต่ไม่รู้ความหมาย

() ฉันเคยเห็นคำศัพท์คำนี้และรู้ความหมาย

かいてき หมายถึง

ทั้งนี้ เพื่อหลีกเลี่ยงความสนใจในคำเป้าหมาย (Target Words) ผู้วิจัยได้สุ่มเลือกคำศัพท์จำนวน 3 คำ ได้แก่ せいかつ, たたみ, にほんふう เพื่อใช้เป็นคำลงใน การทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์ก่อนทำแบบฝึกด้วย

แบบทดสอบคำศัพท์หลังทำแบบฝึก ผู้วิจัยให้ผู้เรียนบอกความหมายของคำศัพท์ที่เป็นคำเป้าหมาย (Target Words) ดังตัวอย่างต่อไปนี้

ตัวอย่าง

1. かいてき หมายถึง.....

เกณฑ์การให้คะแนน กรณีตอบถูก ให้ 1 คะแนน และกรณีตอบผิด ให้ 0 คะแนน กรณีที่ตอบถูกเพียงครั้งเดียว หรือมีความหมายใกล้เคียงกับคำตอบ ผู้วิจัยจะปรึกษากับผู้เชี่ยวชาญ ซึ่งเป็นอาจารย์ประจำวิชาภาษาญี่ปุ่น จำนวน 3 คน เพื่อพิจารณาการให้คะแนน

3.4.4 แบบสอบถามข้อมูลทั่วไปและพฤติกรรมการเรียนรู้คำศัพท์ภาษาญี่ปุ่น

ผู้วิจัยออกแบบแบบสอบถาม จำนวน 18 ข้อ ประกอบด้วยหัวข้อดังต่อไปนี้

ส่วนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปและภูมิหลังการเรียนรู้ภาษาญี่ปุ่น จำนวน 10 ข้อ

ส่วนที่ 2 พฤติกรรมด้านการเรียนรู้คำศัพท์ภาษาญี่ปุ่น จำนวน 8 ข้อ

ส่วนที่ 3 ข้อเสนอแนะ

ผู้วิจัยนำแบบสอบถามที่สร้างขึ้นให้กลุ่มตัวอย่างที่มีคุณสมบัติและความสามารถใกล้เคียงกับกลุ่มตัวอย่างจริงตอบแบบสอบถาม เพื่อตรวจสอบประสิทธิภาพของแบบสอบถามที่สร้างขึ้น จากนั้นนำผลที่ได้มาปรับปรุงและแก้ไขข้อสอบก่อนนำไปใช้กับกลุ่มตัวอย่างจริงต่อไป

3.5 การเก็บรวบรวมข้อมูล

1) ผู้วิจัยติดต่อโรงเรียนกลุ่มเป้าหมาย เพื่อขออนุญาตเข้าไปเก็บข้อมูลของนักเรียน โดยใช้วิธีการสุ่มตัวอย่างอย่างง่ายตามลักษณะกลุ่มเป้าหมายที่กำหนด

2) ผู้วิจัยดำเนินการเก็บข้อมูล โดยแบ่งเป็น 3 ครั้ง ดังนี้

ครั้งที่ 1 ทดสอบความสามารถทางภาษาญี่ปุ่น

ครั้งที่ 2 แบ่งกลุ่มตัวอย่างออกเป็น 4 กลุ่ม พร้อมทั้งสุ่มให้แต่ละกลุ่มได้รับแบบฝึก Task-Induced Involvement Load ที่แตกต่างกัน 4 ชนิด โดยผู้วิจัยจะทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์ก่อนทำแบบฝึกและทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์หลังจากกลุ่มตัวอย่างทำแบบฝึกเสร็จทันที

1 สัปดาห์ต่อมา

ครั้งที่ 3 ตอบแบบสอบถามข้อมูลทั่วไปและพฤติกรรมการเรียนรู้คำศัพท์ภาษาญี่ปุ่น จากนั้นทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์ซ้ำ

3) ผู้วิจัยรวบรวมคะแนนที่ได้จากการทำแบบทดสอบความสามารถทางภาษาญี่ปุ่น การทำแบบฝึก Task-Induced Involvement Load และการทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์ โดยมีเกณฑ์ให้คะแนน ดังนี้ตอบถูกให้ 1 คะแนน และตอบผิดให้ 0 คะแนน กรณีที่ผู้วิจัยไม่สามารถตัดสินให้คะแนนได้ เนื่องจากคำตอบกำกวมระหว่างถูกและผิด ผู้วิจัยจะให้ผู้เชี่ยวชาญ 3 คนพิจารณาให้คะแนน โดยจะตัดสินตามความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญ 2 ใน 3 คน ทั้งนี้ ผู้วิจัยจะรวบรวมข้อมูลที่

ได้จากแบบสอบถามข้อมูลทั่วไปและพฤติกรรมการเรียนคำศัพท์ภาษาญี่ปุ่น เพื่อนำมาใช้ประกอบในการอภิปรายผลการวิจัยต่อไป

3.6 การวิเคราะห์ข้อมูล

นำข้อมูลที่ได้มาวิเคราะห์ตามเกณฑ์ที่กำหนด ดังนี้

1) วิเคราะห์คะแนนที่ได้จากแบบทดสอบความสามารถทางภาษาญี่ปุ่น โดยใช้ค่าเฉลี่ยเลขคณิต ($\bar{X}$) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) แบ่งกลุ่มตามระดับความสามารถ เพื่อสุ่มกลุ่มตัวอย่างเข้ารับแบบฝึก Task-Induced Involvement Load ที่แตกต่างกัน 4 ชนิด โดยแต่ละกลุ่มจะมีผู้เรียนที่มีคะแนนสูงและคะแนนต่ำเฉลี่ยเท่าๆ กัน

2) วิเคราะห์คะแนนที่ได้จากแบบทดสอบคำศัพท์ โดยข้อที่ตอบถูกจะให้ 1 คะแนนและข้อที่ตอบผิดจะให้ 0 คะแนน จากนั้นนำคะแนนที่ได้จากการทดสอบคำศัพท์ก่อนทำแบบฝึกเปรียบเทียบกับคะแนนที่ได้หลังทำแบบฝึก โดยใช้ T-test dependent

3) วิเคราะห์ประสิทธิผลของแบบฝึก Task-Induced Involvement Load ทั้ง 4 ชนิด โดยใช้ One-way ANOVA

4) วิเคราะห์ระดับความจำเป็น (Need) การค้นหา (Search) และการประเมิน (Evaluation) โดยวิเคราะห์จากจำนวนคำศัพท์ที่ผู้เรียนดูความหมาย ค้นหาความหมาย และประเมินความหมายได้ถูกต้อง ดังเกณฑ์ต่อไปนี้

เงื่อนไขความจำเป็น (Need) ผู้วิจัยให้ผู้เรียนระบุว่าคำใดบ้างที่ผู้เรียนดูความหมายที่จัดเตรียมไว้ให้โดยให้เขียนเครื่องหมาย ✓ ในวงเล็บหน้าคำศัพท์ กรณีที่ผู้เรียนดูความหมายของคำศัพท์ที่เป็นคำเป้าหมาย (Target Words) จะนับเป็น 1 คะแนน

เงื่อนไขการค้นหา (Search) ผู้วิจัยให้ผู้เรียนระบุว่าคำใดบ้างที่ผู้เรียนค้นหาความหมายจากพจนานุกรมที่จัดเตรียมไว้ให้ โดยให้เขียนเครื่องหมาย ✓ ในวงเล็บหน้าคำศัพท์ กรณีที่ผู้เรียนค้นหาความหมายของคำศัพท์ที่เป็นคำเป้าหมาย (Target Words) จะนับเป็น 1 คะแนน

เงื่อนไขการประเมิน (Evaluation) กรณีที่ผู้เรียนประเมินคำศัพท์ที่เป็นคำเป้าหมาย (Target Words) ได้ถูกต้อง จะนับเป็น 1 คะแนน

ทั้งนี้ ก่อนเริ่มทำแบบฝึก ผู้วิจัยได้แจ้งให้ผู้เรียนทราบว่าการเขียนเครื่องหมาย ✓ ในวงเล็บหน้าคำศัพท์ที่ผู้เรียนดูความหมายหรือค้นหาความหมายนั้นจะไม่มีผลใดๆ ต่อคะแนน และขอให้ผู้เรียนเขียนเครื่องหมาย ✓ ในวงเล็บหน้าคำศัพท์ที่ดูความหมายหรือค้นหาความหมายตามความ

เป็นจริง จากนั้นผู้วิจัยนำคะแนนในแต่ละเงื่อนไขมาหาค่าร้อยละของระดับความจำเป็น (Need) การค้นหา (Search) และการประเมิน (Evaluation) ที่เกิดขึ้นระหว่างการทำแบบฝึก

5) วิเคราะห์ข้อมูลจากแบบสอบถาม โดยใช้ค่าร้อยละและค่าเฉลี่ยเลขคณิต ($\bar{X}$)

จากนั้นสรุปและอภิปรายผล พร้อมทั้งนำเสนอผลการวิจัยโดยแสดงข้อมูลในรูปแบบตาราง และพรรณนาวิเคราะห์

บทที่ 4

ผลการศึกษานำร่อง

ผู้วิจัยดำเนินการศึกษานำร่อง (Pilot Study) โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อทดสอบคุณภาพเครื่องมือการวิจัยและตรวจสอบคำเป้าหมาย (Target Words) ที่จะนำมาใช้ในการศึกษานี้ว่าเป็นคำศัพท์ใหม่สำหรับผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้นไม่มีความหมายมาก่อน โดยดำเนินการศึกษานำร่องดังนี้

- 4.1 การดำเนินการศึกษานำร่อง
- 4.2 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล
- 4.3 สรุปผลการศึกษานำร่อง
- 4.4 การปรับปรุงเครื่องมือการวิจัยก่อนนำไปใช้จริง

4.1 การดำเนินการศึกษานำร่อง

ผู้วิจัยดำเนินการศึกษานำร่อง (Pilot study) โดยทดสอบกับผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้น ซึ่งเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 และนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนราชประชานุเคราะห์ ฝายมัธยม รัชดาภิเษก ในพระบรมราชูปถัมภ์ ตำบลบางจาก อำเภอพระประแดง จังหวัดสมุทรปราการ โดยดำเนินการเก็บข้อมูล 3 ครั้ง ดังนี้

ครั้งที่ 1 ทดสอบความสามารถทางภาษาญี่ปุ่น เพื่อแบ่งกลุ่มออกเป็น 4 กลุ่ม โดยแต่ละกลุ่มจะประกอบด้วยผู้เรียนที่มีความสามารถใกล้เคียงกัน

ครั้งที่ 2 ทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์ก่อนทำแบบฝึก จากนั้นแต่ละกลุ่มทำแบบฝึก Task-Induced Involvement Load ตามที่ได้รับมอบหมายและทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์หลังทำแบบฝึกเสร็จทันที

ครั้งที่ 3 หลังผ่านไป 1 สัปดาห์ ผู้วิจัยให้ผู้เรียนตอบแบบสอบถามข้อมูลทั่วไปและพฤติกรรมการเรียนคำศัพท์ภาษาญี่ปุ่น จากนั้นทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์ซ้ำ

จากนั้น ผู้วิจัยใช้แบบทดสอบความสามารถทางภาษาญี่ปุ่นที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นเพื่อแบ่งผู้เรียนออกเป็น 4 กลุ่มและให้แต่ละกลุ่มได้รับแบบฝึก Task-Induced Involvement Load ที่แตกต่างกัน

4 ชนิด การทดสอบครั้งนี้ มีผู้เข้ารับการทดสอบทั้งหมด 73 คน ดังนี้

ตารางที่ 4.1 แสดงจำนวนร้อยละของผู้เข้ารับการทดสอบความสามารถทางภาษาญี่ปุ่น จำแนกตามระดับชั้น

ระดับการศึกษา	จำนวน (คน)	ร้อยละ
มัธยมศึกษาปีที่ 5	36	49.30
มัธยมศึกษาปีที่ 6	37	50.70
รวม	73	100.00

ผู้เข้ารับการทดสอบความสามารถทางภาษาญี่ปุ่นในครั้งนี้ เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 36 คน และเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 37 คน รวมเป็น 73 คน ผู้เข้ารับการทดสอบทั้งหมดเรียนแผนกศิลปภาษาญี่ปุ่น ผู้วิจัยแบ่งกลุ่มโดยใช้คะแนนเฉลี่ยเลขคณิต ($\bar{X}$) จากคะแนนการทดสอบความสามารถทางภาษาญี่ปุ่น ดังตารางต่อไปนี้

ตารางที่ 4.2 แสดงคะแนนการทดสอบความสามารถทางภาษาญี่ปุ่นในภาพรวม

จำนวน (คน)	คะแนนต่ำสุด	คะแนนสูงสุด	$\bar{X}$	S.D.
73	4	26	13.38	3.737

จากตารางที่ 4.2 พบว่า ค่าเฉลี่ยของคะแนนสอบคือ 13.38 ดังนั้น ผู้เรียนที่มีคะแนนระหว่าง 14 - 26 คะแนนจะอยู่ในกลุ่มที่มีคะแนนสูง ส่วนผู้เรียนที่มีคะแนนระหว่าง 4 - 13 คะแนนจะอยู่ในกลุ่มที่มีคะแนนต่ำ ผู้วิจัยแบ่งกลุ่มออกเป็น 4 กลุ่ม โดยแต่ละกลุ่มจะประกอบด้วยผู้เรียนที่มีคะแนนสูงและคะแนนต่ำเฉลี่ยกลุ่มละเท่าๆกัน เพื่อสุ่มให้แต่ละกลุ่มทำแบบฝึก Task-Induced Involvement Load ที่แตกต่างกัน 4 ชนิด แต่เนื่องจากผู้เรียนบางคนเข้ารับการทดสอบไม่ครบตามกำหนด และมีคุณสมบัตินอกเหนือจากที่กำหนดไว้ ด้วยเหตุนี้ กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษานำร่องนี้ จึงมีจำนวน 54 คน ดังตารางต่อไปนี้

⁸เนื่องจากมีผู้เรียนบางส่วนเรียนภาษาญี่ปุ่นนอกเหนือจากที่เรียนใน โรงเรียนและมีประสบการณ์การไปประเทศญี่ปุ่น

ตารางที่ 4.3 แสดงจำนวนร้อยละของผู้เข้ารับการทดสอบ จำแนกตามระดับชั้น

ระดับการศึกษา	จำนวน (คน)	ร้อยละ
มัธยมศึกษาปีที่ 5	31	57.40
มัธยมศึกษาปีที่ 6	23	42.60
รวม	54	100.00

หลังจากแบ่งกลุ่มผู้เรียนออกเป็น 4 กลุ่ม ผู้วิจัยดำเนินการทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์ก่อนทำแบบฝึก (Pre-Test) จากนั้นให้ผู้เรียนแต่ละกลุ่มทำแบบฝึก Task-Induced Involvement Load ตามที่แต่ละกลุ่มได้รับมอบหมาย และทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์หลังทำแบบฝึกเสร็จทันที (Post-Test) เมื่อผ่านไป 1 สัปดาห์ ผู้วิจัยให้ผู้เข้ารับการทดสอบตอบแบบสอบถามข้อมูลทั่วไปและพฤติกรรมการเรียนภาษาญี่ปุ่น จากนั้นดำเนินการทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์ซ้ำ

ในการตรวจสอบคำเป้าหมาย (Target Words) ที่จะนำมาใช้ในการศึกษานี้ มีจุดประสงค์เพื่อยืนยันว่าคำเป้าหมาย (Target Words) ทั้งหมดเป็นคำศัพท์ใหม่ที่ผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้นไม่รู้ความหมายมาก่อน โดยใช้แบบทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์ก่อนการทำแบบฝึก (Pre-Test) ผลการทดสอบพบว่า ผู้เรียนทั้งหมดไม่รู้ความหมายของคำศัพท์ที่เป็นคำเป้าหมาย (Target Words) มาก่อน

4.2 ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยวิเคราะห์ผลที่ได้จากการทดสอบ ดังนี้

1) การเปรียบเทียบระหว่างผลการทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์ก่อนทำแบบฝึกกับผลการทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์หลังทำแบบฝึกเสร็จทันที โดยใช้สถิติ T-test Dependent พบว่า มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 แสดงว่า ประสิทธิภาพที่เกิดจากการทำแบบฝึก Task-Induced Involvement Load มีส่วนช่วยให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้และจดจำคำเป้าหมาย (Target Words) ซึ่งเป็นคำศัพท์ใหม่ได้

2) การวิเคราะห์ประสิทธิผลของแบบฝึก Task-Induced Involvement Load ทั้ง 4 ชนิด ผู้วิจัยวิเคราะห์ค่าเฉลี่ยเลขคณิต ($\bar{X}$) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของผลการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ที่เกิดจากการทำแบบฝึก Task-Induced Involvement Load ดังตารางต่อไปนี้

ตารางที่ 4.4 แสดงผลการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ที่เกิดจากการทำแบบฝึก Task-Induced Involvement Load จำแนกตามชนิดของแบบฝึก

ชนิดของแบบฝึก	จำนวน (คน)	$\bar{X}$	S.D.
แบบฝึกชุดที่ 1	13	1.69	1.032
แบบฝึกชุดที่ 2	16	1.56	1.209
แบบฝึกชุดที่ 3	12	3.58	1.832
แบบฝึกชุดที่ 4	13	1.38	1.193

จากตารางที่ 4.4 พบว่า แบบฝึกชุดที่ 3 ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีที่สุด ($\bar{X} = 3.58$) รองลงมาคือ แบบฝึกชุดที่ 1 ($\bar{X} = 1.69$) แบบฝึกชุดที่ 4 ($\bar{X} = 1.56$) และแบบฝึกชุดที่ 2 ($\bar{X} = 1.38$) ตามลำดับ

จากนั้น ผู้วิจัยวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบทางเดียว (One-Way ANOVA) เพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างของประสิทธิผลการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ที่เกิดจากการทำแบบฝึก Task-Induced Involvement Load ทั้ง 4 ชนิด ดังนี้

ตารางที่ 4.5 ความแตกต่างของประสิทธิผลการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ที่เกิดจากการทำแบบฝึก Task-Induced Involvement Load ทั้ง 4 ชนิด โดยภาพรวม

แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	P
ระหว่างกลุ่ม	39.300	3	13.100	7.384	.000
ภายในกลุ่ม	88.700	50	1.774		
รวม	128.000	53			

หมายเหตุ: * $p < .01$

จากตารางที่ 4.5 พบว่า แบบฝึก Task-Induced Involvement Load ที่แตกต่างกันส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 ดังนั้น ผู้วิจัยจึงดำเนินการวิเคราะห์เปรียบเทียบเชิงซ้อน (Multiple Comparison) โดยใช้วิธีทดสอบแบบ Scheffe ดังตารางที่ 4.6

ตารางที่ 4.6 การทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยรายคู่ด้วยวิธีทดสอบแบบ Scheffe

ชนิดของแบบฝึก	$\bar{X}$	แบบฝึกชุดที่ 1	แบบฝึกชุดที่ 2	แบบฝึกชุดที่ 3	แบบฝึกชุดที่ 4
		1.69	1.56	3.58	1.38
แบบฝึกชุดที่ 1	1.69	-	.13 (.995)	-1.891* (.010)	.308 (.951)
แบบฝึกชุดที่ 2	1.56	-	-	-2.021* (.003)	.178 (.988)
แบบฝึกชุดที่ 3	3.58	-	-	-	2.199* (.002)
แบบฝึกชุดที่ 4	1.38	-	-	-	-

หมายเหตุ: *มีนัยสำคัญที่ระดับ .05

จากตารางที่ 4.6 พบว่า ประสิทธิภาพที่เกิดจากการทำแบบฝึกชุดที่ 3 ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่แตกต่างจากแบบฝึกชนิดอื่นๆ อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 ในขณะที่แบบฝึกชุดที่ 1 แบบฝึกชุดที่ 2 และแบบฝึกชุดที่ 4 ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ไม่แตกต่างกัน

3) การเปรียบเทียบระหว่างผลการทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์หลังทำแบบฝึกเสร็จทันทีกับผลการทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์ซ้ำหลังจากผ่านไป 1 สัปดาห์ โดยใช้ T-test Dependent ดังนี้

ตารางที่ 4.7 เปรียบเทียบระหว่างผลการทดสอบหลังทำแบบฝึกเสร็จทันทีกับผลการทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์ซ้ำ จำแนกตามแบบฝึก

ชนิดของ แบบฝึก	จำนวน (คน)	การทดสอบ หลังทำแบบฝึกทันที		การทดสอบซ้ำ		df	T	p
		$\bar{X}$	S.D.	$\bar{X}$	S.D.			
แบบฝึกชุดที่ 1	13	1.69	1.032	1.00	.913	12	1.996	.069
แบบฝึกชุดที่ 2	16	1.56	1.209	.88	1.204	15	2.416*	.029
แบบฝึกชุดที่ 3	12	3.58	1.832	.92	.996	11	5.722**	.000
แบบฝึกชุดที่ 4	13	1.38	1.193	.77	1.013	12	2.551*	.025

หมายเหตุ: *มีนัยสำคัญที่ระดับ .05

**มีนัยสำคัญที่ระดับ .01

จากตารางที่ 4.7 พบว่า เมื่อผ่านไป 1 สัปดาห์ แบบฝึกทั้ง 4 ชุดจะส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ลดลง ทั้งนี้ ยังพบว่า แบบฝึกชุดที่ 1 ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ไม่แตกต่างกัน แต่ทว่าแบบฝึกชุดที่ 2 และแบบฝึกชุดที่ 4 ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 ในขณะที่แบบฝึกชุดที่ 3 ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01

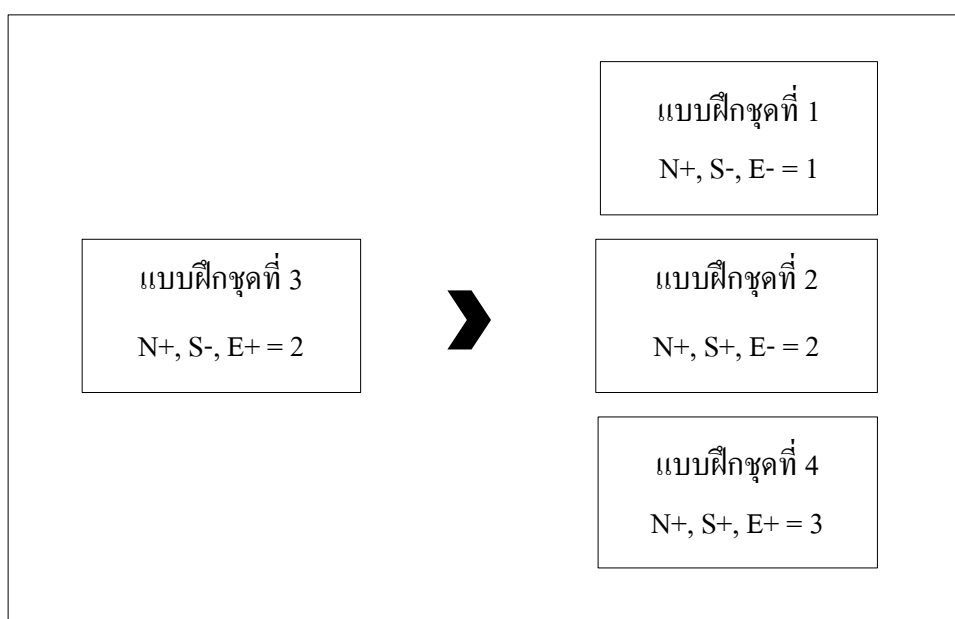
4.3 สรุปผลการศึกษานำร่อง

จากการทดสอบความรู้ด้านการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ โดยให้ผู้เรียนทำแบบฝึกที่มีองค์ประกอบของ Involvement Load แตกต่างกัน สามารถสรุปผลการศึกษาได้ดังนี้

สมมติฐานที่ 1 ประสิทธิภาพที่เกิดจากการทำแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load มาก ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้น ได้ดีกว่าประสิทธิภาพที่เกิดจากการทำแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load น้อย

จากการทดสอบสมมติฐาน Involvement Load ที่เชื่อว่า แบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load มากจะส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีกว่าแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load น้อย (Laufer and Hulstijn, 2001) ในการศึกษาครั้งนี้ ซึ่งทดสอบการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่

ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้น พบว่า ไม่เป็นไปตามสมมติฐาน เนื่องจากแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load มากที่สุดในการศึกษานี้ไม่ได้ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ของผู้เรียนได้ดีที่สุด ในทางตรงกันข้ามกลับพบว่า แบบฝึกชุดที่ 3 ($N+, S-, E+ = 2$) ซึ่งมีปริมาณ Involvement Load ในระดับปานกลางกลับส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้นได้ดีกว่าแบบฝึกชุดอื่นๆ ในการทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์หลังทำแบบฝึกเสร็จทันที นอกจากนี้ ยังพบว่า แบบฝึกชุดที่ 1 ($N+, S-, E- = 1$) แบบฝึกชุดที่ 2 ($N+, S+, E- = 2$) และแบบฝึกชุดที่ 4 ($N+, S+, E+ = 3$) ซึ่งมีปริมาณ Involvement Load แตกต่างกันกลับส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ไม่แตกต่างกัน ดังแผนภาพต่อไปนี้



ภาพที่ 4.1 แสดงการเปรียบเทียบประสิทธิผลที่เกิดจากการทำแบบฝึก Task-Induced Involvement Load 4 ชนิดหลังทำแบบฝึกเสร็จทันที

แม้ว่าประสิทธิผลของแบบฝึกชุดที่ 1 ($N+, S-, E- = 1$) แบบฝึกชุดที่ 2 ($N+, S+, E- = 2$) และแบบฝึกชุดที่ 4 ($N+, S+, E+ = 3$) จะไม่มีความแตกต่างกันทางสถิติ แต่เมื่อพิจารณาจากคะแนนการทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์กลับพบว่า แบบฝึกชุดที่ 1 ($N+, S-, E- = 1$) ที่มีปริมาณ Involvement Load น้อยที่สุดกลับส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีกว่าแบบฝึกชุดที่ 2 ($N+, S+, E- = 2$) และแบบฝึกชุดที่ 4 ($N+, S+, E+ = 3$) ซึ่งมีปริมาณ Involvement Load มากกว่า

อย่างไรก็ตาม ในการทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์หลังผ่านไป 1 สัปดาห์ พบว่า ประสิทธิภาพการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ที่เกิดจากการทำแบบฝึก Task-Induced Involvement Load ทั้ง 4 ชนิดส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ลดลง ดังนั้น จึงอาจสรุปได้ว่า แบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load มากที่สุดในการศึกษานี้ไม่ได้ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้นได้ดีที่สุดและไม่สามารถรักษาระดับการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ของผู้เรียนให้คงเดิมได้เมื่อเวลาผ่านไป 1 สัปดาห์

สมมติฐานที่ 2 ประสิทธิภาพที่เกิดจากการค้นหา (Search) และการประเมิน (Evaluation) ในแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load เท่ากันส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นที่มีความสามารถในระดับต้นแตกต่างกัน

จากการเปรียบเทียบประสิทธิภาพของแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load เท่ากัน คือ แบบฝึกชุดที่ 2 (N+, S+, E- = 2) และแบบฝึกชุดที่ 3 (N+, S-, E+ = 2) พบว่า แบบฝึกชุดที่ 3 (N+, S-, E+ = 2) ซึ่งมีองค์ประกอบด้านการประเมิน (Evaluation) ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีกว่าแบบฝึกชุดที่ 2 (N+, S+, E- = 2) ซึ่งมีองค์ประกอบด้านการค้นหา (Search) จึงสรุปได้ว่า ประสิทธิภาพที่เกิดจากการค้นหา (Search) และการประเมิน (Evaluation) ในแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load เท่ากันส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้นแตกต่างกัน โดยมีแนวโน้มว่าแบบฝึกที่มีองค์ประกอบด้านการประเมิน (Evaluation) จะส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีกว่าแบบฝึกที่มีองค์ประกอบด้านการค้นหา (Search)

ในการวิเคราะห์เกี่ยวกับการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่พบว่า ผู้เรียนมักเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ที่มีลักษณะเป็นรูปธรรมได้มากกว่าคำศัพท์ที่เป็นนามธรรม ดังตารางต่อไปนี้

ตารางที่ 4.8 แสดงความสามารถในการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้นหลังทำแบบฝึกเสร็จทันที

อันดับ	คำศัพท์	จำนวนผู้ที่ตอบถูก				รวมจำนวนผู้ที่ตอบถูก	ร้อยละ
		Task 1	Task 2	Task 3	Task 4		
1	やね	4	5	11	7	27	50.00
2	しんしつ	8	7	7	2	24	44.44
3	わしつ	3	6	8	1	18	33.33
4	きこう	4	3	3	2	12	22.22
5	かいてき	0	0	6	5	11	20.37
6	ようま	2	3	4	1	10	18.52
7	じゅうたくがい	0	1	3	0	4	7.41

จากตารางที่ 4.8 พบว่า คำศัพท์ที่ผู้เรียนสามารถเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ได้มากที่สุดหลังทำแบบฝึกเสร็จทันที คือคำว่า やね (หลังคา) รองลงมาคือคำว่า しんしつ (ห้องนอน) และ わしつ (ห้องแบบญี่ปุ่น) ตามลำดับ ซึ่งเป็นคำที่มีลักษณะเป็นรูปธรรมและใกล้ตัวผู้เรียน ทั้งนี้ เมื่อพิจารณาตามแบบฝึกแต่ละชนิด พบว่า ผู้เรียนที่ทำแบบฝึกชุดที่ 1 และแบบฝึกชุดที่ 2 สามารถเรียนรู้และจดจำความหมายของคำว่า しんしつ (ห้องนอน) ได้มากที่สุด ในขณะที่ผู้เรียนที่ทำแบบฝึกชุดที่ 3 และแบบฝึกชุดที่ 4 สามารถเรียนรู้และจดจำความหมายของคำว่า やね (หลังคา) ได้มากที่สุด ในทางตรงกันข้าม คำศัพท์ที่ผู้เรียนสามารถเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ได้น้อยที่สุด คือคำว่า じゅうたくがい (พื้นที่ที่อยู่อาศัย) โดยเฉพาะผู้เรียนที่ทำแบบฝึกชุดที่ 1 และแบบฝึกชุดที่ 4 ที่ไม่สามารถเรียนรู้และจดจำความหมายของคำว่า じゅうたくがい (พื้นที่ที่อยู่อาศัย) ได้เลย อาจเนื่องมาจากคำว่า じゅうたくがい (พื้นที่ที่อยู่อาศัย) มีลักษณะเป็นนามธรรมและเป็นคำที่ไม่ค่อยได้ใช้ในชีวิตประจำวัน ผู้เรียนจึงไม่สามารถเรียนรู้และจดจำความหมายได้ในทันที

ตารางที่ 4.9 แสดงความสามารถในการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้นหลัง
ทำแบบฝึกผ่านไป 1 สัปดาห์

อันดับ	คำศัพท์	จำนวนผู้ที่ตอบถูก				รวมจำนวน ผู้ที่ตอบถูก	ร้อยละ
		Task 1	Task 2	Task 3	Task 4		
1	しんしつ	5	6	6	3	20	37.04
2	やね	5	5	3	5	18	33.33
3	きこう	1	1	1	1	4	7.41
4	ようま	2	1	0	0	3	5.56
5	かいてき	0	0	1	1	2	3.70
6	わしつ	0	1	0	0	1	1.85
7	じゅうたくがい	0	0	0	0	0	0.00

จากตารางที่ 4.9 พบว่า คำศัพท์ที่ผู้เรียนสามารถเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ได้ แม้ว่า
จะผ่านไป 1 สัปดาห์ คือคำว่า しんしつ (ห้องนอน) รองลงมาคือคำว่า やね (หลังคา) ซึ่งเป็นคำที่
มีลักษณะเป็นรูปธรรมและใกล้ตัวผู้เรียน จึงทำให้ผู้เรียนยังคงจดจำความหมายของคำศัพท์ได้แม้ว่า
จะผ่านไป 1 สัปดาห์ โดยพบว่าผู้เรียนที่ทำแบบฝึกชุดที่ 1 จดจำความหมายของคำว่า
しんしつ (ห้องนอน) และ やね (หลังคา) ได้ดีที่สุด ส่วนผู้เรียนที่ทำแบบฝึกชุดที่ 2 และผู้เรียนที่ทำ
แบบฝึกชุดที่ 3 จดจำความหมายของคำว่า しんしつ (ห้องนอน) ได้ดีที่สุด ในขณะที่ผู้เรียนที่ทำ
แบบฝึกชุดที่ 4 จดจำความหมายของคำว่า やね (หลังคา) ได้ดีที่สุด ในทางตรงกันข้าม คำที่ผู้เรียนไม่
สามารถเรียนรู้และจดจำความหมายของคำศัพท์ได้เมื่อผ่านไป 1 สัปดาห์ คือคำว่า じゅうたくがい
(พื้นที่ที่อยู่อาศัย) โดยพบว่าผู้เรียนทุกกลุ่มไม่สามารถจดจำความหมายได้เลย อาจเป็นเพราะคำว่า
じゅうたくがい (พื้นที่ที่อยู่อาศัย) เป็นคำที่มีลักษณะเป็นนามธรรมและไม่ได้ใช้ในชีวิตประจำวัน
จึงทำให้ผู้เรียนเรียนรู้และจดจำความหมายได้ยาก นอกจากนี้ ยังพบว่า คำศัพท์ที่เป็นรูปธรรม เช่น
คำว่า わしつ (ห้องแบบญี่ปุ่น) กลับพบว่าเมื่อผ่านไป 1 สัปดาห์ ผู้เรียนส่วนใหญ่ไม่สามารถจดจำ
ความหมายได้ อาจเนื่องมาจากเป็นคำที่ไม่ได้ใช้ในชีวิตประจำวัน จึงเป็นไปได้ว่าผู้เรียนอาจจะลืม
ความหมายของคำศัพท์ที่เป็นรูปธรรมที่ไม่ได้ใช้ในชีวิตประจำวันได้เช่นกัน

อย่างไรก็ตาม แม้ว่าผลการศึกษานำร่องนี้ พบว่า แบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load จะ
ช่วยให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ แต่ก็มีส่วนช่วยให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้และ
จดจำคำศัพท์ใหม่ได้เพียงเล็กน้อยเท่านั้น อีกทั้ง ผลการศึกษานำร่องนี้ เป็นเพียงแนวโน้มของ

ผลการศึกษาที่คาดว่าจะได้รับ จึงยังไม่อาจนำไปใช้ในการยืนยันผลการศึกษานี้ได้ เนื่องจากผู้วิจัยได้ดำเนินการศึกษากลุ่มตัวอย่างเดียว ทั้งนี้ แบบทดสอบความสามารถทางภาษาญี่ปุ่นและแบบฝึกต่างๆ อยู่ระหว่างการทดลองใช้ ซึ่งต้องมีการปรับปรุงก่อนนำไปใช้กับกลุ่มตัวอย่างจริง จึงอาจทำให้ผลที่ได้ในการศึกษานำร่องนี้ยังไม่อาจสรุปได้

4.4 การปรับปรุงเครื่องมือการวิจัยก่อนนำไปใช้จริง

ผู้วิจัยได้ปรับปรุงเครื่องมือการวิจัยก่อนนำไปใช้กับกลุ่มตัวอย่างจริง ดังนี้

1) แบบทดสอบความสามารถทางภาษาญี่ปุ่น ผู้วิจัยวิเคราะห์คุณภาพข้อสอบรายข้อ โดยการหาค่าความยากและอำนาจจำแนก หลังจากทดสอบกับกลุ่มตัวอย่างในการศึกษานำร่อง พบว่า มีข้อคำถามที่ควรตัดออกจำนวน 29 ข้อ (ดูภาคผนวก ก) ดังนั้น แบบทดสอบความสามารถทางภาษาญี่ปุ่นที่จะนำไปใช้กับกลุ่มตัวอย่างจริง จะมีข้อคำถามจำนวน 20 ข้อ (ดูภาคผนวก ข)

2) การปรับปรุงพจนานุกรมในเงื่อนไขการเรียนรู้ที่ 2 และเงื่อนไขการเรียนรู้ที่ 4 ผู้วิจัยปรับปรุงพจนานุกรมที่สร้างขึ้น โดยเพิ่มจำนวนคำศัพท์และจำนวนหน้า (ดูภาคผนวก ข) เพื่อให้เหมาะสมกับเงื่อนไขการค้นหา (Search) มากยิ่งขึ้น

หลังจากผู้วิจัยปรับปรุงเครื่องมือการวิจัยให้มีความเหมาะสมแล้ว จึงดำเนินการเก็บข้อมูลกับผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้นที่เป็นกลุ่มตัวอย่างจริงต่อไป

บทที่ 5

ผลการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับการใช้แบบฝึกที่ส่งผลต่อการเรียนรู้คำศัพท์ของผู้เรียน ภาษาอังกฤษระดับต้น ผู้วิจัยแบ่งการวิเคราะห์ข้อมูลเป็น 3 ส่วน ดังนี้

5.1 การวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบทดสอบความสามารถทางภาษาญี่ปุ่น

5.2 การวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับผลการทดสอบการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ที่เกิดจากการทำแบบฝึก Task-Induced Involvement Load

5.3 การวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับความสามารถในการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ อันเกิดจากการทำแบบฝึก Task-Induced Involvement Load ที่แตกต่างกัน 4 ชนิด

5.4 สรุปพฤติกรรมการเรียนรู้คำศัพท์ภาษาญี่ปุ่นของกลุ่มตัวอย่าง

5.1 การวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากแบบทดสอบความสามารถทางภาษาญี่ปุ่น

ผู้เข้ารับการทดสอบครั้งนี้ เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 และนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ที่มีความสามารถทางภาษาญี่ปุ่นในระดับต้น จากโรงเรียนราชวินิตบางแก้ว จังหวัดสมุทรปราการ โรงเรียนบางพลีราษฎร์บำรุง จังหวัดสมุทรปราการ โรงเรียนสตรีวิทยา จังหวัดกรุงเทพมหานคร โรงเรียนทิววิเศษ จังหวัดกรุงเทพมหานคร โรงเรียนวัดพุทธบูชา จังหวัดกรุงเทพมหานคร และโรงเรียนมาบตาพุดพันพิทยาคาร จังหวัดระยอง จำนวนทั้งสิ้น 315 คน แต่มีจำนวนผู้ที่เข้ารับการทดสอบครบ 3 ครั้งและมีคุณสมบัติตามเงื่อนไขที่กำหนดเพียง 120 คน ดังนั้น กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้ จึงมีจำนวน 120 คน จำแนกตามระดับชั้น ดังนี้

ตารางที่ 5.1 แสดงจำนวนผู้เข้ารับการทดสอบความสามารถทางภาษาญี่ปุ่น จำแนกตามระดับชั้น

ระดับการศึกษา	จำนวน (คน)	ร้อยละ
มัธยมศึกษาปีที่ 5	77	64.20
มัธยมศึกษาปีที่ 6	43	35.80
รวม	120	100.00

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้ เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 77 คน และเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 43 คน รวมเป็น 120 คน ซึ่งกลุ่มตัวอย่างทั้งหมดเรียนแผนกศิลปภาษาญี่ปุ่น และเรียนภาษาญี่ปุ่นที่โรงเรียนเท่านั้น ทั้งนี้ กลุ่มตัวอย่างทั้งหมดไม่เคยสอบวัดระดับภาษาญี่ปุ่นและไม่มีประสบการณ์การไปประเทศญี่ปุ่นมาก่อน กลุ่มตัวอย่างทั้งหมดจึงมีคุณสมบัติตรงตามที่ผู้วิจัยกำหนด ผู้วิจัยแบ่งกลุ่มตัวอย่างเป็น 4 กลุ่ม ตามผลการทดสอบความสามารถทางภาษาญี่ปุ่น โดยเฉลี่ยให้แต่ละกลุ่มมีความสามารถใกล้เคียงกัน ดังนี้

ตารางที่ 5.2 แสดงผลการทดสอบความสามารถทางภาษาญี่ปุ่น จำแนกตามกลุ่ม

กลุ่ม	จำนวน (คน)	คะแนนต่ำ	คะแนนสูงสุด	$\bar{X}$	S.D.
กลุ่มที่ 1	30	3	16	7.67	3.42
กลุ่มที่ 2	30	4	14	8.10	2.83
กลุ่มที่ 3	30	3	15	7.67	2.86
กลุ่มที่ 4	30	3	14	8.03	3.06

จากนั้น ผู้วิจัยสุ่มให้แต่ละกลุ่มทำแบบฝึกที่แตกต่างกันตามเงื่อนไขการเรียนรู้ที่กำหนด ดังนี้

กลุ่ม	ชนิดของแบบฝึก	เงื่อนไขการเรียนรู้ที่กำหนด
กลุ่มที่ 1	แบบฝึกชุดที่ 1 (N+, S-, E- = 1)	อ่านบทความที่มีคำแปลของคำศัพท์เป็นภาษาแม่ และตอบคำถามความเข้าใจเนื้อเรื่อง
กลุ่มที่ 2	แบบฝึกชุดที่ 2 (N+, S+, E- = 2)	อ่านบทความและตอบคำถามความเข้าใจเนื้อเรื่อง กำหนดให้ค้นหาความหมายจากพจนานุกรมที่สร้างขึ้น
กลุ่มที่ 3	แบบฝึกชุดที่ 3 (N+, S-, E+ = 2)	อ่านบทความที่ละคำเป้าหมาย (Target Words) ไว้เลือกคำศัพท์เติมลงในช่องว่างและตอบคำถามความเข้าใจเนื้อเรื่อง
กลุ่มที่ 4	แบบฝึกชุดที่ 4 (N+, S+, E+ = 3)	อ่านบทความที่ละคำเป้าหมาย (Target Words) ไว้เลือกคำศัพท์เติมลงในช่องว่างและตอบคำถามความเข้าใจเนื้อเรื่อง กำหนดให้ค้นหาความหมายจากพจนานุกรมที่สร้างขึ้น

ทั้งนี้ ก่อนเริ่มทำแบบฝึก Task-Induced Involvement Load ผู้วิจัยทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์ของผู้เรียน เพื่อให้แน่ใจว่า ผู้เรียนทั้งหมดไม่เคยรู้ความหมายของคำเป้าหมาย (Target Words) มาก่อน โดยใช้แบบทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์ก่อนทำแบบฝึก (Pre-Test) ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น แบบทดสอบดังกล่าว มีลักษณะเป็นการตอบคำถามตามหัวข้อที่กำหนดให้ โดยให้ผู้เข้ารับการทดสอบเลือกตอบข้อใดข้อหนึ่งที่ตรงกับความเป็นจริงมากที่สุด ซึ่งประกอบไปด้วย “ฉันไม่เคยเห็นคำศัพท์คำนี้และไม่รู้ความหมาย”, “ฉันเคยเห็นคำศัพท์คำนี้ แต่ไม่รู้ความหมาย” และ “ฉันเคยเห็นคำศัพท์คำนี้และรู้ความหมาย หากผู้เรียนเลือกตอบว่า “ฉันเคยเห็นคำศัพท์คำนี้และรู้ความหมาย” ผู้เรียนจะต้องเขียนความหมายของคำศัพท์ด้วย (ดูภาคผนวก ข) ได้ผลปรากฏดังนี้

ตารางที่ 5.3 แสดงผลการทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์ที่เป็นคำเป้าหมาย (Target Words)

รายการ	จำนวนคน							ร้อยละ
	ยังไม่เคยเห็นคำศัพท์คำนี้และไม่รู้ความหมาย	เคยเห็นคำศัพท์คำนี้ แต่ไม่รู้ความหมาย	เคยเห็นคำศัพท์คำนี้และรู้ความหมาย	รวม	ยังไม่เคยเห็นคำศัพท์คำนี้และไม่รู้ความหมาย	เคยเห็นคำศัพท์คำนี้ แต่ไม่รู้ความหมาย	เคยเห็นคำศัพท์คำนี้และรู้ความหมาย	
1. ไม่เคยเห็นคำศัพท์คำนี้และไม่รู้ความหมาย	53	40	70	51	61	63	66	48.10
2. เคยเห็นคำศัพท์คำนี้ แต่ไม่รู้ความหมาย	67	78	46	66	59	54	53	50.36
3. เคยเห็นคำศัพท์คำนี้และรู้ความหมาย	0	2	4	3	0	3	1	1.55
รวม	120	120	120	120	120	120	120	100.00

จากตารางที่ 5.3 พบว่า กลุ่มตัวอย่างร้อยละ 50.36 คิดว่าตนเองเคยเห็นคำศัพท์ที่เป็นคำเป้าหมาย (Target Words) แต่ไม่รู้ความหมายของคำศัพท์ และมีกลุ่มตัวอย่างเพียงร้อยละ 1.55 ที่คิดว่าตนเองเคยเห็นคำศัพท์ที่เป็นคำเป้าหมาย (Target Words) และคิดว่ารู้ความหมายของคำศัพท์ แต่ทว่ากลุ่มตัวอย่างที่เลือกตอบข้อนี้ไม่สามารถบอกความหมายได้อย่างถูกต้อง ดังนั้น ผู้วิจัยจึงตัดสินใจว่า กลุ่มตัวอย่างไม่รู้ความหมายของคำศัพท์ที่เป็นคำเป้าหมาย (Target Words) จากผลการทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์ก่อนทำแบบฝึก จึงสรุปได้ว่า กลุ่มตัวอย่างทั้งหมดไม่รู้ความหมายของคำศัพท์ที่เป็นคำเป้าหมาย (Target Words) ที่ผู้วิจัยกำหนดไว้

5.2 การวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับผลการทดสอบการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ ที่เกิดจากการทำแบบฝึก Task-Induced Involvement Load

ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากการทดสอบ ดังนี้

1) การเปรียบเทียบระหว่างผลการทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์ก่อนทำแบบฝึกกับผลการทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์หลังทำแบบฝึกเสร็จทันที โดยใช้สถิติ T-test dependent พบว่า มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 แสดงว่า ประสิทธิภาพที่เกิดจากการทำแบบฝึกช่วยให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้และจดจำคำเป้าหมาย (Target Words) ซึ่งเป็นคำศัพท์ใหม่ได้ ทั้งนี้ จากผลคะแนนการทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์ก่อนทำแบบฝึก พบว่า ผู้เรียนไม่มีความหมายของคำเป้าหมาย (Target Words) มาก่อน

2) การวิเคราะห์ประสิทธิผลของแบบฝึก Task-Induced Involvement Load ทั้ง 4 ชนิด ผู้วิจัยวิเคราะห์ค่าเฉลี่ยเลขคณิต ($\bar{X}$) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของผลการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ที่เกิดจากการทำแบบฝึก Task-Induced Involvement Load ดังตารางต่อไปนี้

ตารางที่ 5.4 แสดงผลการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ที่เกิดจากการทำแบบฝึก Task-Induced Involvement Load จำแนกตามชนิดของแบบฝึก

ชนิดของแบบฝึก	จำนวน (คน)	$\bar{X}$	S.D.
แบบฝึกชุดที่ 1	30	1.80	1.518
แบบฝึกชุดที่ 2	30	0.97	1.098
แบบฝึกชุดที่ 3	30	2.10	1.423
แบบฝึกชุดที่ 4	30	1.80	1.808

จากตารางที่ 5.4 พบว่า แบบฝึกชุดที่ 3 ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีที่สุด ($\bar{X} = 2.10$) รองลงมาคือ แบบฝึกชุดที่ 1 และแบบฝึกชุดที่ 4 ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ในระดับที่เท่ากัน ($\bar{X} = 1.80$) ในขณะที่แบบฝึกชุดที่ 2 ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้น้อยที่สุด ($\bar{X} = 0.97$)

จากนั้น ผู้วิจัยวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบทางเดียว (One-Way ANOVA) เพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างของประสิทธิผลการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ที่เกิดจากการทำแบบฝึก Task-Induced Involvement Load ทั้ง 4 ชนิด ดังนี้

ตารางที่ 5.5 ความแตกต่างของประสิทธิผลการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ที่เกิดจากการทำแบบฝึก Task-Induced Involvement Load ทั้ง 4 ชนิด โดยภาพรวม

แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	P
ระหว่างกลุ่ม	21.400	3	7.133	3.242	.025
ภายในกลุ่ม	255.267	116	2.201		
รวม	276.667	119			

หมายเหตุ: * $p < .05$

จากตารางที่ 5.5 พบว่า แบบฝึก Task-Induced Involvement Load ที่แตกต่างกันส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 ดังนั้น ผู้วิจัยจึงดำเนินการวิเคราะห์เปรียบเทียบเชิงซ้อน (Multiple Comparison) โดยใช้วิธีทดสอบแบบ Scheffe ดังตารางที่ 5.6

ตารางที่ 5.6 การทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยรายคู่ด้วยวิธีทดสอบแบบ Scheffe

ชนิดของแบบฝึก	$\bar{X}$	แบบฝึกชุดที่ 1	แบบฝึกชุดที่ 2	แบบฝึกชุดที่ 3	แบบฝึกชุดที่ 4
		1.80	0.97	2.10	1.80
แบบฝึกชุดที่ 1	1.80	-	.833 (.199)	-.300 (.893)	.000 (1.000)
แบบฝึกชุดที่ 2	0.97	-	-	-1.133* (.037)	-.833 (.199)
แบบฝึกชุดที่ 3	2.10	-	-	-	.300 (.893)
แบบฝึกชุดที่ 4	1.80	-	-	-	-

หมายเหตุ: *มีนัยสำคัญที่ระดับ .05

จากตารางที่ 5.6 พบว่า ประสิทธิภาพที่เกิดจากการทำแบบฝึกชุดที่ 3 ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่แตกต่างจากแบบฝึกชุดที่ 2 อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 แต่ส่งผลไม่แตกต่างจากแบบฝึกชุดที่ 1 และแบบฝึกชุดที่ 4 ในขณะที่แบบฝึกชุดที่ 1 แบบฝึกชุดที่ 2 และแบบฝึกชุดที่ 4 ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ไม่แตกต่างกัน

3) การเปรียบเทียบระหว่างผลการทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์หลังทำแบบฝึกเสร็จทันทีกับผลการทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์ซ้ำหลังจากผ่านไป 1 สัปดาห์ โดยใช้ T-test dependent ดังนี้

ตารางที่ 5.7 เปรียบเทียบระหว่างผลการทดสอบหลังทำแบบฝึกเสร็จทันทีกับผลการทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์ซ้ำหลังจากผ่านไป 1 สัปดาห์ จำแนกตามแบบฝึก

ชนิดของ แบบฝึก	จำนวน (คน)	การทดสอบ หลังทำแบบฝึกทันที		การทดสอบซ้ำ		df	T	p
		$\bar{X}$	S.D.	$\bar{X}$	S.D.			
แบบฝึกชุดที่ 1	30	1.80	1.518	1.03	1.299	29	4.892**	.000
แบบฝึกชุดที่ 2	30	0.97	1.098	0.23	.504	29	3.612**	.001
แบบฝึกชุดที่ 3	30	2.10	1.423	0.83	.874	29	7.346**	.000
แบบฝึกชุดที่ 4	30	1.80	1.808	0.60	.894	29	4.781**	.000

หมายเหตุ: **มีนัยสำคัญที่ระดับ .01

จากตารางที่ 5.7 พบว่า เมื่อผ่านไป 1 สัปดาห์ ค่าเฉลี่ยของผลการทดสอบของกลุ่มเป้าหมายที่ใช้แบบฝึกทั้ง 4 ชุดลดลง แตกต่างจากผลการทดสอบหลังทำแบบฝึกทันทีอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 แสดงว่า แบบฝึกทั้ง 4 ชุด ยังไม่สามารถรักษาระดับการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ของผู้เรียนให้คงเดิมได้

5.3 การวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับความสามารถในการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่อันเกิดจากการทำแบบฝึก Task-Induced Involvement Load ที่แตกต่างกัน 4 ชนิด

ผู้วิจัยวิเคราะห์เกี่ยวกับความสามารถในการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่อันเกิดจากการทำแบบฝึก Task-Induced Involvement Load ที่แตกต่างกัน 4 ชนิด ผลปรากฏดังนี้

ตารางที่ 5.8 แสดงความสามารถในการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้น หลังทำแบบฝึกเสร็จทันที

อันดับ	คำศัพท์	จำนวนผู้ที่ตอบถูก				รวมจำนวนผู้ที่ตอบถูก	ร้อยละ
		Task 1	Task 2	Task 3	Task 4		
1	やね	18	7	18	13	56	46.67
2	しんしつ	17	9	16	13	55	45.83
3	わしつ	6	4	10	7	27	22.50
4	かいてき	5	2	6	7	20	16.67
5	きこう	2	3	6	8	19	15.83
6	ようま	3	2	4	4	13	10.83
7	じゅうたくかい	3	2	3	2	10	8.33

จากตารางที่ 5.8 พบว่า คำศัพท์ที่ผู้เรียนสามารถเรียนรู้และจดจำได้หลังจากทำแบบฝึกเสร็จทันที คือ คำว่า やね (หลังคา) โดยสามารถเรียนรู้และจดจำความหมายได้ถึงร้อยละ 46.67 รองลงมา ได้แก่ คำว่า しんしつ (ห้องนอน) และ わしつ (ห้องแบบญี่ปุ่น) ตามลำดับ ส่วนคำศัพท์ที่ผู้เรียนเรียนรู้และจดจำความหมายได้น้อยที่สุด คือ คำว่า じゅうたくかい (พื้นที่ที่อยู่อาศัย) โดยผู้เรียนเรียนรู้และจดจำความหมายได้เพียงร้อยละ 8.33 เท่านั้น ทั้งนี้ เมื่อทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์ซ้ำเมื่อผ่านไป 1 สัปดาห์ โดยใช้แบบทดสอบชุดเดียวกัน ผลปรากฏดังนี้

ตารางที่ 5.9 แสดงความสามารถในการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้น
หลังทำแบบฝึกผ่าน ไป 1 สัปดาห์

อันดับ	คำศัพท์	จำนวนผู้ที่ตอบถูก				รวมจำนวน ผู้ที่ตอบถูก	ร้อยละ
		Task 1	Task 2	Task 3	Task 4		
1	やね	14	4	10	7	35	29.17
2	しんしつ	8	1	9	4	22	18.33
3	わしつ	3	0	5	3	11	9.17
4	じゅうたくがい	2	1	0	1	4	3.33
5	かいてき	1	0	1	1	3	2.50
	きこう	1	1	0	1	3	2.50
	ようま	2	0	0	1	3	2.50

จากตารางที่ 5.9 พบว่า หลังจากทำแบบฝึกผ่าน ไป 1 สัปดาห์ คำศัพท์ที่ผู้เรียนสามารถเรียนรู้และจดจำความหมายของคำศัพท์ได้มากที่สุด คือ คำว่า やね (หลังคา) โดยพบว่า แม้เวลาจะผ่านไป 1 สัปดาห์ ผู้เรียนร้อยละ 29.17 สามารถเรียนรู้และจดจำคำศัพท์คำนี้ได้ รองลงมาได้แก่ คำว่า しんしつ (ห้องนอน) และ わしつ (ห้องแบบญี่ปุ่น) ตามลำดับ ในขณะที่เดียวกัน ผู้เรียนสามารถเรียนรู้และจะจำคำศัพท์คำว่า かいてき ((อยู่) สบาย), きこう (สภาพอากาศ) และ ようま (ห้องแบบตะวันตก) ได้น้อยที่สุด โดยพบว่ามีผู้เรียนเพียงร้อยละ 9.17 เท่านั้นที่ยังคงเรียนรู้และจดจำความหมายของคำศัพท์ได้ แม้เวลาจะผ่านไป 1 สัปดาห์

ทั้งนี้ เมื่อพิจารณาจำนวนผู้เรียนที่บอกความหมายได้ถูกต้องหลังทำแบบฝึกเสร็จทันที พบว่า มักเป็นผู้เรียนที่ทำแบบฝึกชุดที่ 3 (N+, S-, E+ = 2) รองลงมาคือผู้เรียนที่ทำแบบฝึกชุดที่ 1 (N+, S-, E- = 1) และผู้เรียนที่ทำแบบฝึกชุดที่ 4 (N+, S+, E+ = 3) ในขณะเดียวกันเมื่อเวลาผ่านไป 1 สัปดาห์ พบว่าผู้เรียนส่วนใหญ่ที่ยังคงจดจำความหมายของคำศัพท์ที่เป็นคำเป้าหมาย (Target Words) กลับเป็นผู้เรียนที่ทำแบบฝึกชุดที่ 1 (N+, S-, E- = 1) รองลงมาคือผู้เรียนที่ทำแบบฝึกชุดที่ 3 (N+, S-, E+ = 2) และผู้เรียนที่ทำแบบฝึกชุดที่ 4 (N+, S+, E+ = 3) ตามลำดับ ในขณะที่ผู้เรียนที่ทำแบบฝึกชุดที่ 2 (N+, S+, E- = 2) บอกความหมายของคำศัพท์ที่เป็นคำเป้าหมาย (Target Words) ได้ถูกต้องน้อยที่สุดเมื่อเทียบกับผู้เรียนที่ทำแบบฝึกชุดอื่น ทั้งการทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์หลังทำแบบฝึกเสร็จทันทีและการทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์ซ้ำหลังผ่านไป 1 สัปดาห์ เมื่อพิจารณาอัตราการปรากฏของความจำเป็น (Need) การค้นหา (Search) และการประเมิน (Evaluation) ในแต่ละ

แบบฝึก ผลปรากฏดังนี้

ตารางที่ 5.10 แสดงระดับความจำเป็น (Need) การค้นหา (Search) และการประเมิน (Evaluation) ที่เกิดขึ้นในขณะทำแบบฝึก

แบบฝึก	ความจำเป็น (N)	การค้นหา (S)	การประเมิน (E)
แบบฝึกชุดที่ 1 (N+, S-, E- = 1)	78.57	-	-
แบบฝึกชุดที่ 2 (N+, S+, E- = 2)	35.24	35.24	-
แบบฝึกชุดที่ 3 (N+, S-, E+ = 2)	100.00	-	17.62
แบบฝึกชุดที่ 4 (N+, S+, E+ = 3)	83.81	83.81	10.48

จากตารางที่ 5.10 จะเห็นได้ว่า กลุ่มผู้เรียนที่ทำแบบฝึกชุดที่ 1 (N+, S-, E- = 1), กลุ่มผู้เรียนที่ทำแบบฝึกชุดที่ 3 (N+, S-, E+ = 2) และกลุ่มผู้เรียนที่ทำแบบฝึกชุดที่ 4 (N+, S+, E+ = 3) มีความจำเป็น (Need) ที่จะรู้ความหมายของคำเป้าหมาย (Target Words) ซึ่งเป็นคำศัพท์ใหม่ที่ผู้เรียนไม่เคยรู้ความหมายมาก่อนมากกว่าร้อยละ 70 ขึ้นไป จึงทำให้ผู้เรียนที่ทำแบบฝึกชุดที่ 1 (N+, S-, E- = 1), ผู้เรียนที่ทำแบบฝึกชุดที่ 3 (N+, S-, E+ = 2) และผู้เรียนที่ทำแบบฝึกชุดที่ 4 (N+, S+, E+ = 3) เกิดการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดี ในขณะที่ผู้เรียนที่ทำแบบฝึกชุดที่ 2 (N+, S+, E- = 2) มีอัตราความจำเป็น (Need) เพียงร้อยละ 35.24 จึงอาจทำให้ผู้เรียนในกลุ่มนี้มีการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ไม่ดีเท่าที่ควร เมื่อเปรียบเทียบการปรากฏในด้านการค้นหา (Search) และการประเมิน (Evaluation) พบว่า ผู้เรียนที่ทำแบบฝึกชุดที่ 3 (N+, S-, E+ = 2) ไม่มีการปรากฏด้านการค้นหา (Search) แต่มีการปรากฏด้านการประเมิน (Evaluation) ร้อยละ 17.62 ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีกว่าผู้เรียนที่ทำแบบฝึกชุดที่ 4 (N+, S+, E+ = 3) ซึ่งมีการปรากฏองค์ประกอบด้านการค้นหา (Search) ร้อยละ 83.81 แต่มีการประเมิน (Evaluation) เพียงร้อยละ 10.48 ดังนั้น จึงเป็นไปได้ว่า ประสิทธิภาพของการประเมิน (Evaluation) อาจส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีกว่าประสิทธิภาพของการค้นหา (Search) ทั้งนี้ จะเห็นได้ว่า แม้จะมีการปรากฏองค์ประกอบด้านความจำเป็น (Need) เพียงด้านเดียว แต่หากมีอัตราการปรากฏที่มากพอ ก็เป็นไปได้ว่าประสิทธิภาพของความจำเป็น (Need) จะส่งผลให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีเช่นกัน อย่างไรก็ตาม การปรากฏของการประเมิน (Evaluation) เพียงเล็กน้อยที่ปรากฏรวมกันกับความจำเป็น (Need) ที่มากจะส่งผลให้เกิดการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีที่สุด นอกจากนี้ จากผลการทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์ ยังแสดงให้เห็นว่า ประสิทธิภาพที่เกิด

จากความจำเป็น (Need) และการประเมิน (Evaluation) ส่งผลให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีหลังการทำแบบฝึกเสริมที่เท่านั้น ในขณะที่ประสิทธิผลของความจำเป็น (Need) เพียงด้านเดียวส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ในระยะยาวได้มากกว่า จึงทำให้ผู้เรียนที่ทำแบบฝึกชุดที่ 1 (N+, S-, E- = 1) ส่วนใหญ่ยังคงจดจำความหมายของคำศัพท์ได้ แม้ว่าเวลาจะผ่านไป 1 สัปดาห์

5.4 สรุปพฤติกรรมการเรียนรู้คำศัพท์ภาษาญี่ปุ่นของกลุ่มตัวอย่าง

ผู้วิจัยดำเนินการเก็บข้อมูลทั่วไปและพฤติกรรมการเรียนรู้คำศัพท์ภาษาญี่ปุ่นของกลุ่มตัวอย่าง เพื่อใช้เป็นข้อมูลประกอบการวิจัยจากแบบสอบถามข้อมูลทั่วไปและพฤติกรรมการเรียนรู้คำศัพท์ภาษาญี่ปุ่นที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น โดยแบ่งเป็น 2 ส่วน ดังนี้

1) ข้อมูลทั่วไปเกี่ยวกับกลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่เข้าร่วมการทดสอบในงานวิจัยนี้ ได้แก่ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 77 คนและนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 43 คน ซึ่งเป็นเพศชาย จำนวน 55 คนและเป็นเพศหญิง จำนวน 65 คน มีอายุระหว่าง 15 – 19 ปี โดยกลุ่มตัวอย่างทั้งหมดเรียนภาษาญี่ปุ่นจากโรงเรียนที่ตนกำลังศึกษาอยู่ ไม่เคยสอบวัดระดับทางภาษาญี่ปุ่น (Japanese-Language Proficiency Test) และไม่เคยมีประสบการณ์การเดินทางไปประเทศญี่ปุ่นมาก่อน ทั้งนี้ กลุ่มตัวอย่างทั้งหมดใช้หนังสือเรียนอากิโกะ โตะ โตะ โมะคาจิเป็นตำราหลัก

2) ข้อมูลเกี่ยวกับพฤติกรรมการเรียนรู้คำศัพท์ภาษาญี่ปุ่น

ข้อมูลเกี่ยวกับพฤติกรรมการเรียนรู้คำศัพท์ภาษาญี่ปุ่นประกอบไปด้วย พฤติกรรมการเรียนรู้คำศัพท์ กลวิธีในการเรียนรู้และจดจำความหมายของคำศัพท์ใหม่ และความคิดเห็นเกี่ยวกับวิธีการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ ดังนี้

จากการสอบถามข้อมูลเกี่ยวกับพฤติกรรมการเรียนรู้คำศัพท์ของกลุ่มตัวอย่าง ผู้วิจัยสรุปข้อมูลได้ดังนี้

ตารางที่ 5.11 แสดงข้อมูลเกี่ยวกับพฤติกรรมการเรียนรู้คำศัพท์ของกลุ่มตัวอย่าง (คิดเป็นจำนวนร้อยละ)

พฤติกรรมการเรียนรู้คำศัพท์	Task 1			Task 2			Task 3			Task 4			รวม		
	ใช่	ไม่ใช่	บางครั้ง	ใช่	ไม่ใช่	บางครั้ง	ใช่	ไม่ใช่	บางครั้ง	ใช่	ไม่ใช่	บางครั้ง	ใช่	ไม่ใช่	บางครั้ง
1. มักจะค้นหาความหมายของคำศัพท์ใหม่ด้วยตนเอง	6.67	0.00	93.33	3.33	20.00	76.67	6.67	13.33	80.00	13.33	10.00	76.67	7.50	10.83	81.67
2. มักจะเรียนรู้คำศัพท์ใหม่ได้จากสิ่งที่ครูสอน	76.67	0.00	23.33	66.67	6.67	26.67	66.67	0.00	33.33	60.00	6.67	33.33	67.50	3.33	29.17
3. มักจะเรียนรู้คำศัพท์ใหม่ได้จากนอกห้องเรียน	13.33	16.67	70.00	13.33	26.67	60.00	10.00	30.00	60.00	13.33	26.67	60.00	12.50	25.00	62.50
4. มักจะทบทวนคำศัพท์ก่อนเริ่มเรียน	6.67	13.33	80.00	3.33	40.00	56.67	3.33	40.00	56.67	10.00	33.33	56.67	5.83	31.67	62.50
5. มักจะท่องคำศัพท์ที่ได้เรียนไปแล้ว	23.33	10.00	66.67	10.00	20.00	70.00	10.00	20.00	70.00	13.33	10.00	76.67	14.17	15.00	70.83
6. มักจะทำแบบฝึกหัดคำศัพท์ด้วยตนเอง	43.33	3.33	53.33	23.33	13.33	63.33	13.33	10.00	76.67	26.67	10.00	63.33	26.67	9.17	64.17

จากตารางที่ 5.11 พบว่า กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่มักจะค้นหาความหมายของคำศัพท์ใหม่ด้วยตนเอง (ร้อยละ 81.67) เรียนรู้คำศัพท์ใหม่จากนอกห้องเรียน (ร้อยละ 62.50) ทบทวนคำศัพท์ก่อนเริ่มเรียน (ร้อยละ 62.50) ท่องศัพท์ที่ได้เรียนไปแล้ว (ร้อยละ 70.83) และทำแบบฝึกหัดคำศัพท์ด้วยตนเอง (ร้อยละ 64.17) เป็นบางครั้ง ในขณะที่กลุ่มตัวอย่างร้อยละ 67.50 มักจะเรียนรู้คำศัพท์ใหม่ได้จากสิ่งที่ครูสอน โดยเฉพาะกลุ่มตัวอย่างที่ทำแบบฝึกหัดที่ 1 ที่มักจะเรียนรู้คำศัพท์ใหม่ได้จากสิ่งที่ครูสอนมากที่สุด รองลงมาคือ กลุ่มตัวอย่างที่ทำแบบฝึกหัดที่ 2, กลุ่มตัวอย่างที่ทำแบบฝึกหัดที่ 3 และกลุ่มตัวอย่างที่ทำแบบฝึกหัดที่ 4 ตามลำดับ ทั้งนี้ยังพบว่า กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่ที่ทำแบบฝึกหัดที่ 1 มักจะค้นหาความหมายของคำศัพท์ใหม่ด้วยตนเอง เรียนรู้คำศัพท์ใหม่ได้จากนอกห้องเรียน และมักจะทบทวนคำศัพท์ก่อนเริ่มเรียนเป็นบางครั้งมากกว่ากลุ่มตัวอย่างที่ทำแบบฝึกหัดอื่นๆ ในขณะที่กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่ที่ทำแบบฝึกหัดที่ 4 มักจะท่องศัพท์ที่ได้เรียนไปแล้วเป็นบางครั้งมากกว่ากลุ่มตัวอย่างที่ทำแบบฝึกหัดอื่นๆ และพบว่ากลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่ที่ทำแบบฝึกหัดที่ 3 มักจะทำแบบฝึกหัดคำศัพท์ด้วยตนเองเป็นบางครั้งมากกว่ากลุ่มตัวอย่างที่ทำแบบฝึกหัดอื่นๆ ดังนั้นจึงอาจสรุปได้ว่า กลุ่มตัวอย่างที่ทำแบบฝึกหัดที่ 1 มีพฤติกรรมการเรียนคำศัพท์มากกว่ากลุ่มตัวอย่างที่ทำแบบฝึกหัดอื่นๆ

ทั้งนี้ ผู้วิจัยได้สอบถามข้อมูลเกี่ยวกับกลวิธีที่กลุ่มตัวอย่างมักใช้ในการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ โดยใช้คำถามว่า “ท่านใช้กลวิธีใดในการเรียนรู้และจดจำความหมายของคำศัพท์ใหม่” ผลปรากฏดังนี้

ตารางที่ 5.12 แสดงกลวิธีที่กลุ่มตัวอย่างใช้ในการเรียนรู้และจดจำความหมายของคำศัพท์ใหม่ (คิดเป็นจำนวนร้อยละ)

อันดับ	กลวิธี	Task 1	Task 2	Task 3	Task 4	ภาพรวม
1	ถามเพื่อน	73.33	70.00	90.00	63.33	74.17
2	ถามครู	86.67	63.33	56.67	66.67	68.33
3	เปิดพจนานุกรม	53.33	43.33	40.00	46.67	45.83
4	ทำแบบฝึกหัดคำศัพท์	53.33	36.67	26.67	50.00	41.67
5	อื่นๆ	13.33	6.67	10.00	10.00	10.00

จากตารางที่ 5.12 พบว่า กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่มักใช้กลวิธีการถามเพื่อนมากที่สุด (ร้อยละ 74.17) รองลงมาคือการถามครู (ร้อยละ 68.33) เปิดพจนานุกรม (ร้อยละ 45.83) ทำแบบฝึกหัด คำศัพท์ (ร้อยละ 41.67) และอื่นๆ เช่น การดูหนังหรือการ์ตูนญี่ปุ่น การฟังเพลงญี่ปุ่น การเล่นเกมที่ใช้ภาษาญี่ปุ่น การสืบค้นจากอินเทอร์เน็ต การท่องจำคำศัพท์ การจดจำคำศัพท์ใหม่ๆ จากป้ายหรือหนังสือต่างๆ และการนำคำศัพท์ที่เคยได้ยินมาใช้ (ร้อยละ 10) ตามลำดับ เมื่อพิจารณาวิธีที่ใช้ในการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่โดยจำแนกตามกลุ่ม พบว่า กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่ที่ทำแบบฝึกหัด ชุดที่ 1 และแบบฝึกชุดที่ 4 มักใช้การถามครูมากที่สุด ในขณะที่กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่ที่ทำแบบฝึกชุดที่ 2 และแบบฝึกชุดที่ 3 มักใช้การถามเพื่อนมากที่สุด ทั้งนี้ ยังพบว่า กลุ่มตัวที่ทำแบบฝึกชุดที่ 1 มักจะใช้กลวิธีในการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่โดยการถามครู เปิดพจนานุกรม ทำแบบฝึกหัด คำศัพท์ และใช้กลวิธีอื่นๆ มากกว่ากลุ่มตัวอย่างที่ทำแบบฝึกชุดอื่นๆ ในขณะที่กลุ่มตัวอย่างที่ทำแบบฝึกชุดที่ 3 ใช้กลวิธีในการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่โดยการถามเพื่อนมากที่สุด ดังนั้น จึงอาจสรุปได้ว่ากลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่ที่ทำแบบฝึกชุดที่ 1 มักใช้กลวิธีต่างๆ ในการเรียนรู้และจดจำ คำศัพท์ใหม่มากกว่ากลุ่มตัวอย่างที่ทำแบบฝึกชุดอื่นๆ

นอกจากนี้ ผู้วิจัยได้สอบถามความคิดเห็นเกี่ยวกับกลวิธีที่จะช่วยให้กลุ่มตัวอย่างสามารถเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีที่สุด โดยให้เรียงลำดับจากวิธีที่คิดว่าดีที่สุดไปยังวิธีที่ได้ผลน้อยมากที่สุด ผลปรากฏดังนี้

ตารางที่ 5.13 แสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับกลวิธีที่จะช่วยให้สามารถเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีที่สุด จำแนกตามกลุ่ม

กลวิธี	Task 1	Task 2	Task 3	Task 4
1. ถามครู/ได้รับการสอนจากครู	3.80	3.50	3.77	3.77
2. ถามเพื่อนที่รู้ความหมายของคำศัพท์	2.37	2.17	2.87	2.37
3. ค้นหาความหมายด้วยตนเอง เช่น เปิดพจนานุกรมเมื่อเจอคำศัพท์ที่ไม่รู้	2.67	2.97	2.80	2.93
4. ทำแบบฝึกหัดคำศัพท์บ่อยๆ	3.00	2.50	2.43	2.83
5. ท่องคำศัพท์	3.23	3.87	3.07	3.03

จากตารางที่ 5.13 พบว่า กลุ่มตัวอย่างที่ทำแบบฝึกชุดที่ 1 คิดว่าการถามครูหรือการได้รับการสอนจากครูจะช่วยให้สามารถเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีที่สุด รองลงมาคือ การท่องคำศัพท์ การทำแบบฝึกหัดคำศัพท์บ่อยๆ การค้นหาความหมายด้วยตนเอง และการถามเพื่อนที่รู้ความหมายของคำศัพท์ ตามลำดับ

กลุ่มตัวอย่างที่ทำแบบฝึกชุดที่ 2 คิดว่าการท่องคำศัพท์จะช่วยให้สามารถเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีที่สุด รองลงมาคือ การถามครูหรือได้รับการสอนจากครู การค้นหาความหมายด้วยตนเอง การทำแบบฝึกหัดคำศัพท์บ่อยๆ และการถามเพื่อนที่รู้ความหมายของคำศัพท์ ตามลำดับ

กลุ่มตัวอย่างที่ทำแบบฝึกชุดที่ 3 คิดว่าการถามครูหรือการได้รับการสอนจากครูจะช่วยให้สามารถเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีที่สุด รองลงมาคือ การท่องคำศัพท์ การถามเพื่อนที่รู้ความหมายของคำศัพท์ การค้นหาความหมายด้วยตนเอง และการทำแบบฝึกหัดบ่อยๆ ตามลำดับ

กลุ่มตัวอย่างที่ทำแบบฝึกชุดที่ 4 คิดว่าการถามครูหรือการได้รับการสอนจากครูจะช่วยให้สามารถเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีที่สุด รองลงมาคือ การท่องคำศัพท์ การค้นหาความหมายด้วยตนเอง การทำแบบฝึกหัดบ่อยๆ และการถามเพื่อนที่รู้ความหมายของคำศัพท์ ตามลำดับ

จากความคิดเห็นข้างต้น จึงสรุปได้ว่า กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่คิดว่าการถามครูหรือการได้รับการสอนจากครูและการท่องศัพท์เป็นกลวิธีที่สำคัญที่ช่วยให้สามารถเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้

บทที่ 6

สรุปและอภิปรายผล

งานวิจัยนี้เป็นการนำแบบฝึกที่เกิดจากองค์ประกอบตามแนวคิดของสมมติฐาน Involvement Load มาใช้เพื่อศึกษาการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นที่มีความสามารถในระดับต้น โดยมีวัตถุประสงค์ดังนี้

- 1) เพื่อทดสอบสมมติฐาน Involvement Load ที่ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้น
- 2) เพื่อเปรียบเทียบประสิทธิผลที่เกิดจากการค้นหา (Search) และการประเมิน (Evaluation) ที่ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้น

6.1 สรุปผลการศึกษา

สมมติฐานที่ 1 ประสิทธิภาพที่เกิดจากการทำแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load มาก ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้นได้ดีกว่าประสิทธิภาพที่เกิดจากการทำแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load น้อย

ผลการศึกษาพบว่า แบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load มากที่สุดในการศึกษานี้ไม่ได้ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้นได้ดีที่สุด ทั้งนี้ ยังพบว่าแบบฝึกที่มีปริมาณแตกต่างกันเพียงเล็กน้อยส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ไม่มีความแตกต่างกันทางสถิติ จึงปฏิเสธสมมติที่ 1 อย่างไรก็ตาม เมื่อพิจารณาจากผลคะแนนการทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์จะพบว่า แบบฝึกชุดที่ 3 ($N+, S-, E+ = 2$) ซึ่งมีองค์ประกอบของความจำเป็น (Need) และการประเมิน (Evaluation) ช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีที่สุด รองลงมาคือแบบฝึกชุดที่ 1 ($N+, S-, E- = 1$) และแบบฝึกชุดที่ 4 ($N+, S+, E+ = 3$) ช่วยให้ผู้เรียนเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ในระดับเดียวกัน ในขณะที่แบบฝึกชุดที่ 2 ($N+, S+, E- = 2$) ซึ่งมีองค์ประกอบของความจำเป็น (Need) และการค้นหา (Search) ช่วยให้ผู้เรียนเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้น้อยที่สุด จึงสรุปได้ว่า ประสิทธิภาพที่เกิดจากการทำแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load มากกว่าไม่ได้ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีกว่าประสิทธิภาพที่เกิดจากการทำแบบฝึกที่มีปริมาณ

Involvement Load น้อยกว่า จึงปฏิเสธสมมติฐาน Involvement Load ทั้งนี้เมื่อผ่านไป 1 สัปดาห์ พบว่า ประสิทธิภาพที่เกิดจากการทำแบบฝึกหัดของทุกกลุ่มจะลดลงอย่างมีนัยสำคัญที่ .01 แสดงให้เห็นว่า แบบฝึกหัดทั้ง 4 ชนิดไม่สามารถรักษาระดับการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ใหม่ของผู้เรียนได้เรียนรู้ไปแล้วให้คงเดิมได้

สมมติฐานที่ 2 ประสิทธิภาพที่เกิดจากการค้นหา (Search) และการประเมิน (Evaluation) ในแบบฝึกหัดที่มีปริมาณ Involvement Load ที่เท่ากันส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นที่มีความสามารถระดับต้นแตกต่างกัน

จากการเปรียบเทียบระหว่างประสิทธิผลของการค้นหา (Search) ในแบบฝึกหัดที่ 2 (N+, S+, E- = 2) กับประสิทธิผลของการประเมิน (Evaluation) ในแบบฝึกหัดที่ 3 (N+, S-, E+ = 2) ซึ่งมีปริมาณ Involvement Load เท่ากัน พบว่า แบบฝึกหัดที่ 2 (N+, S+, E- = 2) และแบบฝึกหัดที่ 3 (N+, S-, E+ = 2) ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 โดยพบว่าแบบฝึกหัดที่ 3 (N+, S-, E+ = 2) ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีกว่าแบบฝึกหัดที่ 2 (N+, S+, E- = 2) แต่เมื่อผ่านไป 1 สัปดาห์ กลับพบว่าประสิทธิภาพที่เกิดจากการทำแบบฝึกหัดที่ 2 (N+, S+, E- = 2) และประสิทธิภาพที่เกิดจากการทำแบบฝึกหัดที่ 3 (N+, S-, E+ = 2) ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ไม่แตกต่างกัน อย่างไรก็ตาม เมื่อพิจารณาจากผลการทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์ พบว่า แบบฝึกหัดที่ 3 (N+, S-, E+ = 2) ช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีกว่าแบบฝึกหัดที่ 2 (N+, S+, E- = 2) จึงสรุปได้ว่า แบบฝึกหัดที่มีองค์ประกอบของการประเมิน (Evaluation) มีส่วนช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีกว่าแบบฝึกหัดที่มีองค์ประกอบของการค้นหา (Search) แต่ในระยะสั้นเท่านั้น

6.2 อภิปรายผล

จากผลการศึกษา สามารถอภิปรายผลเกี่ยวกับประสิทธิผลขององค์ประกอบ Involvement Load ที่ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ ดังนี้

6.2.1 ปริมาณ Involvement Load ที่มากกว่าไม่ได้ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีกว่า

ผลการศึกษาพบว่ามีแบบฝึกหัดที่มีปริมาณ Involvement Load มากที่สุดในการศึกษานี้ไม่ได้ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้นได้ดีที่สุด ทั้งนี้ยังพบว่าแบบฝึกหัดที่ไม่ปรากฏองค์ประกอบในด้านการค้นหา (S-) และมีปริมาณ Involvement Load น้อยกว่า

แบบฝึกที่ปรากฏองค์ประกอบในการค้นหา (S+) ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีกว่าหรือส่งผลไม่แตกต่างจากแบบฝึกที่ปรากฏองค์ประกอบในการค้นหา (S+) และมีปริมาณ Involvement Load เท่ากันหรือมากกว่า ดังต่อไปนี้

ผลการทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์ทันที

- แบบฝึกชุดที่ 1 (N+, S-, E- = 1) = แบบฝึกชุดที่ 4 (N+, S+, E+ = 3)
- แบบฝึกชุดที่ 1 (N+, S-, E- = 1) > แบบฝึกชุดที่ 2 (N+, S+, E- = 2)
- แบบฝึกชุดที่ 3 (N+, S-, E+ = 2) > แบบฝึกชุดที่ 2 (N+, S+, E- = 2)
- แบบฝึกชุดที่ 3 (N+, S-, E+ = 2) > แบบฝึกชุดที่ 4 (N+, S+, E+ = 3)

ผลการทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์หลังผ่านไป 1 สัปดาห์

- แบบฝึกชุดที่ 1 (N+, S-, E- = 1) > แบบฝึกชุดที่ 2 (N+, S+, E- = 2)
- แบบฝึกชุดที่ 1 (N+, S-, E- = 1) > แบบฝึกชุดที่ 4 (N+, S+, E+ = 3)
- แบบฝึกชุดที่ 3 (N+, S-, E+ = 2) > แบบฝึกชุดที่ 2 (N+, S+, E- = 2)
- แบบฝึกชุดที่ 3 (N+, S-, E+ = 2) > แบบฝึกชุดที่ 4 (N+, S+, E+ = 3)

ผลการศึกษาที่สอดคล้องกับงานวิจัยก่อนหน้านี้ (Alcaraz Marmol and Sanchez-Lafuente, 2013; Martinez-Fernandez, 2008; Tadokoro, 2013; Yaqubi et al., 2010) ที่พบว่า แบบฝึกที่ปรากฏองค์ประกอบด้านความจำเป็น (Need) และด้านการประเมิน (Evaluation) ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ได้ดีกว่าแบบฝึกที่ปรากฏองค์ประกอบด้านการค้นหา (Search) ดังนั้นจากผลการศึกษาครั้งนี้ จึงสรุปได้ว่า องค์ประกอบด้านการค้นหา (Search) อาจไม่ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้น ดังนั้น แบบฝึกที่ควรนำมาใช้ในการสอนคำศัพท์ใหม่สำหรับผู้เรียนที่มีความสามารถระดับต้น จึงควรเป็นแบบฝึกที่มีองค์ประกอบด้านความจำเป็น (Need) และการประเมิน (Evaluation)

งานวิจัยก่อนหน้านี้ที่ศึกษาเกี่ยวกับองค์ประกอบ Involvement Load มักให้ความสนใจกับประสิทธิผลด้านการค้นหา (Search) และการประเมิน (Evaluation) เป็นพิเศษ อย่างไรก็ตาม ผลการศึกษานี้สะท้อนให้เห็นว่า ไม่ใช่แค่ประสิทธิผลที่เกิดขึ้นจากการค้นหา (Search) หรือการประเมิน (Evaluation) เท่านั้นที่มีส่วนช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ แต่ความจำเป็น (Need) ในการรู้ความหมายของคำศัพท์ใหม่เป็นสิ่งสำคัญที่ช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้มากกว่า จะเห็นได้จากความจำเป็น (Need) ในการรู้ความหมายของคำศัพท์ที่มากกว่าร้อยละ 70 จะช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ได้ดี ทั้งนี้ เมื่อผู้เรียนอยู่ในเงื่อนไขการเรียนรู้ที่ต้องประเมิน (Evaluation) จึงทำให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดียิ่งขึ้น ในทางตรงกันข้ามหากผู้เรียนไม่ได้ตระหนักถึงความจำเป็น (Need) ของการเรียนรู้

ความหมายของคำศัพท์ใหม่ที่จะเตรียมไว้ให้ ก็อาจเป็นสาเหตุที่ทำให้ผู้เรียนเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ได้ไม่ดีเท่าที่ควร เช่นเดียวกับผลการศึกษาในงานวิจัยของ Yoshizawa (2010) ที่พบว่า ผู้เรียนเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ได้ไม่ดีเท่าที่ควร เนื่องจากค้นหาความหมายไม่เพียงพอ ในการศึกษาครั้งนี้พบว่า ผู้เรียนที่ทำแบบฝึกชุดที่ 2 (N+, S+, E- = 2) ซึ่งเป็นเงื่อนไขการเรียนรู้ของการค้นหา (Search) ค้นหาความหมายของคำเป้าหมายเพียงร้อยละ 35.24 เท่านั้น จึงเป็นสาเหตุที่ทำให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และจดจำความหมายของคำศัพท์ใหม่ได้ในระดับต่ำ แต่หากผู้เรียนค้นหาความหมายของคำศัพท์อย่างเพียงพอ เป็นไปได้ว่าการค้นหา (Search) จะส่งผลให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีเช่นกัน (Hulstijn et al., 1996)

ดังนั้น แม้ว่าองค์ประกอบของ Involvement Load จะนำมาซึ่งการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ แต่ปริมาณของ Involvement Load ที่ถูกกำหนดค่าไว้ในเงื่อนไขการเรียนรู้อาจไม่ได้เป็นสิ่งที่กำหนดว่าผู้เรียนจะสามารถเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีเพียงใด หากผู้เรียนไม่ได้มีความจำเป็น (Need) การค้นหา (Search) และการประเมิน (Evaluation) ในอัตราที่เพียงพอ สำหรับการประมวลผลความคิดขณะทำแบบฝึก จึงอาจเป็นสาเหตุให้ผลที่ได้ไม่ชัดเจนและได้ผลตรงข้ามกับสมมติฐาน Involvement Load

6.2.2 แบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load เท่ากันแต่มีองค์ประกอบต่างกันส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ต่างกัน

จากผลการศึกษาที่เปรียบเทียบระหว่างประสิทธิภาพของการค้นหา (Search) และการประเมิน (Evaluation) ในแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load เท่ากัน พบว่าแบบฝึกทั้ง 2 ชุด ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่แตกต่างกัน โดยแบบฝึกที่ปรากฏองค์ประกอบด้านการประเมิน (Evaluation) ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีกว่าแบบฝึกที่ปรากฏองค์ประกอบด้านการค้นหา (Search) ผลการศึกษานี้สอดคล้องกับงานวิจัยก่อนหน้านี้ (Yaqubi et al., 2010; Sarani et al., 2013) ที่พบว่า แบบฝึกที่มีการปรากฏขององค์ประกอบด้านความจำเป็นในระดับปกติ (N+) และการประเมินในระดับมาก (E++) โดยปราศจากการปรากฏของการค้นหา (S-) ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ได้ดีกว่าแบบฝึกที่ปรากฏองค์ประกอบครบทุกด้านในระดับปกติ (N+, S+, E+) แม้ว่าองค์ประกอบของ Involvement Load ที่ปรากฏในแบบฝึกชุดที่ 2 (N+, S+, E- = 2) และแบบฝึกชุดที่ 3 (N+, S-, E+ = 2) ซึ่งผู้วิจัยได้ดำเนินการเปรียบเทียบในการศึกษานี้ จะแตกต่างจากงานวิจัยข้างต้น แต่ผลการศึกษาสามารถสนับสนุนได้ว่า องค์ประกอบด้านการประเมิน (Evaluation) ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีกว่าองค์ประกอบด้านการค้นหา (Search) เพราะถึงแม้ว่าแบบฝึกจะปราศจากองค์ประกอบด้านการค้นหา (S-) แต่สามารถช่วย

ให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ได้ดีกว่าแบบฝึกที่มีการปรากฏองค์ประกอบด้านการค้นหา (Search) ลักษณะของแบบฝึกอาจเป็นปัจจัยสำคัญที่สามารถอธิบายสาเหตุได้ว่าแบบฝึก 2 ชนิดที่มีปริมาณ Involvement Load เท่ากัน แต่มีองค์ประกอบต่างกัน จะส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่แตกต่างกัน ดังที่ Sarani et al. (2013) พบว่า ชนิดของแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load เท่ากัน อาจไม่ได้ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่เหมือนกัน อย่างไรก็ตาม หากแบบฝึก 2 ชนิดที่มีองค์ประกอบเหมือนกันและมีปริมาณ Involvement Load เท่ากัน มีแนวโน้มว่าจะส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ใกล้เคียงกัน (Kim, 2011) ดังนั้น ชนิดของแบบฝึกที่แตกต่างกันอาจไม่ใช่ปัจจัยที่ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่แตกต่างกัน แต่องค์ประกอบของ Involvement Load ที่ปรากฏในแบบฝึกที่ต่างกัน อาจนำมาซึ่งการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ที่แตกต่างกัน

ทั้งนี้ การให้ความใส่ใจในขณะที่ทำแบบฝึก มีบทบาทสำคัญต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ เนื่องจากการใส่ใจความหมายของคำศัพท์อย่างรอบคอบ จะนำมาซึ่งการกักเก็บข้อมูลได้ดีกว่า (Laufer and Hulstijn, 2001) แม้ว่าการค้นหา (Search) และการประเมิน (Evaluation) จะเป็นองค์ประกอบด้านการคิด (Cognitive Dimension) เหมือนกัน แต่มีความเป็นไปได้ว่า ลักษณะของการประมวลผลความคิดที่แตกต่างกันในขณะที่ทำแบบฝึก อาจนำมาซึ่งการเรียนรู้และการกักเก็บคำศัพท์ที่ต่างกัน ในแง่ของการเรียนรู้ของการค้นหา (Search) ผู้เรียนค้นหาความหมายของคำศัพท์ที่จำเป็น เพื่อทำความเข้าใจเนื้อเรื่อง มีความเป็นไปได้ว่า ผู้เรียนอาจจะเลยที่จะใส่ใจและจดจำความหมายของคำศัพท์ที่เป็นคำเป้าหมาย (Target Words) เนื่องจากผู้วิจัยไม่ได้แจ้งว่าจะมีการทดสอบคำศัพท์หลังทำแบบฝึก จึงทำให้ผู้เรียนจดจำคำศัพท์ใหม่ได้แค่ช่วงระยะเวลาหนึ่งเท่านั้น ในขณะที่แง่ของการประเมิน (Evaluation) อาจมีการประมวลผลความคิดที่ลึกกว่า เพราะจำเป็นต้องรู้ความหมายของคำศัพท์ที่เป็นตัวเลือกทั้งหมดและตัดสินใจว่าจะเลือกคำศัพท์ใดมาเติมลงในช่องว่างเพื่อที่จะสามารถทำความเข้าใจเนื้อเรื่องได้ ซึ่งในขณะที่ผู้เรียนทำการประเมินเลือกคำศัพท์ โดยการเปรียบเทียบความหมายอยู่นั้น อาจทำให้ผู้เรียนจดจำคำศัพท์ได้โดยอัตโนมัติ เนื่องจากระบบความจำระยะการทำงาน (Working Memory) จะทำการคัดเลือกข้อมูลที่เป็นเพื่อถ่ายโอนไปยังระบบความจำระยะสั้นและความจำระยะยาว (อุบลวรรณ ภาวกันันท์, 2555) จึงอาจส่งผลให้ผู้เรียนจดจำคำศัพท์ได้ดีกว่า

6.2.3 ลักษณะการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ที่เกิดขึ้นจากการทำแบบฝึก Task – Induced Involvement Load

จากผลการศึกษา พบว่า แบบฝึก Task – Induced Involvement Load ทั้ง 4 ชนิดมีส่วนช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ แต่เมื่อผ่านไป 1 สัปดาห์ มีแนวโน้มว่าผู้เรียนจะลืมคำศัพท์ใหม่ที่ได้เรียนรู้ไปแล้ว อาจมีสาเหตุมาจากระบบความจำระหว่างการทำงาน (Working Memory) ของผู้เรียน ซึ่งเป็นความจำแบบชั่วคราวที่เกิดขึ้นขณะที่ผู้เรียนทำแบบฝึกอยู่ จากการศึกษาของ Baddeley (2012) พบว่า ระบบความจำระหว่างการทำงาน (Working Memory) มีความสามารถในการรับข้อมูลที่จำกัด โดยความยาวของคำมีอิทธิพลต่อการจดจำ หากคำไหนมีความยาวมากจำเป็นต้องใช้เวลาในการจำนานขึ้น ดังนั้น การที่ผู้เรียนส่วนใหญ่สามารถเรียนรู้และจดจำคำว่า やゑ (หลังคา) しんしつ (ห้องนอน) และ わしつ (ห้องแบบญี่ปุ่น) ได้ดี อาจเป็นเพราะคำศัพท์เป็นคำสั้นที่มีเพียงไม่กี่ตัวอักษร อีกทั้ง ยังเป็นคำศัพท์ที่เป็นรูปธรรม จึงทำให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้และจดจำคำศัพท์เหล่านี้ได้ เนื่องจากผู้เรียนจะสามารถเรียนรู้คำศัพท์ที่เป็นรูปธรรมได้ดีกว่าคำศัพท์ที่เป็นนามธรรม ดังที่ Martinez-Fernandez (2008) ได้กล่าวไว้

อย่างไรก็ตาม การทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์ในการศึกษานี้ พบว่า ผู้เรียนเรียนรู้และจดจำคำว่า ようま (ห้องแบบสากล) ได้ไม่ดีเท่าที่ควร ทั้งที่คำศัพท์คำนี้มีเพียง 3 ตัวอักษรและมีลักษณะเป็นคำรูปธรรม อาจอธิบายสาเหตุได้ว่าผู้เรียนอาจจะเลยมองที่จะจดจำคำดังกล่าว เนื่องจากเนื้อเรื่องที่เกี่ยวข้องกับวัฒนธรรมญี่ปุ่น จึงอาจทำให้ผู้เรียนให้ความสำคัญกับคำศัพท์ที่เกี่ยวข้องกับวัฒนธรรมญี่ปุ่นอย่างคำว่า わしつ (ห้องแบบญี่ปุ่น) มากกว่า ทั้งนี้ จากแบบสอบถามพบว่า ผู้เรียนที่มีความสามารถระดับต้นมักพึ่งพาการสอนจากครู (ร้อยละ 68.33) และการถามเพื่อนที่รู้ความหมาย (ร้อยละ 74.17) จึงเป็นไปได้ว่า เมื่อผู้เรียนจำเป็นต้องเผชิญหน้ากับคำศัพท์ใหม่ ทำให้ไม่สามารถเลือกจดจำคำศัพท์ที่สำคัญและจำเป็นต่อการทำความเข้าใจเนื้อเรื่องด้วยตนเองได้ จึงอาจไม่รู้ว่าคำใดบ้างที่ควรใส่ใจ ดังนั้น การขาดความตั้งใจที่จะจดจำคำศัพท์บางคำ จึงอาจทำให้ผู้เรียนไม่สามารถจดจำคำศัพท์ได้ เนื่องจากความตั้งใจ (Attention) มีบทบาทสำคัญในกระบวนการรับรู้และทำหน้าที่ในการเลือกรับข้อมูลที่จำเป็นเข้าสู่ระบบความจำ หากข้อมูลใดไม่ได้ตั้งใจอย่างเพียงพอหรือไม่ต้องการ ข้อมูลนั้นอาจไม่ได้ถูกบันทึกไว้หรือถูกแทนที่ด้วยข้อมูลใหม่ที่มีความจำเป็นมากกว่า (อิดคอน และวิลเลียม, 2548; อุบลวรรณ ภวานันท์, 2555) ทั้งนี้ การที่ผู้เรียนไม่สามารถจดจำคำศัพท์บางคำได้ หรือลืมคำศัพท์ที่เคยจำได้หลังจากผ่านไป 1 สัปดาห์ อาจเป็นเพราะในการรับเข้าข้อมูลและการกักเก็บข้อมูล ซึ่งในกรณีนี้หมายถึงคำศัพท์ที่เป็นคำเป้าหมาย (Target Words) ที่ได้เรียนรู้ผ่านการทำแบบฝึก Task-Induced Involvement Load บางคำศัพท์อาจถูกจัดเก็บอยู่แค่ในความทรงจำระยะสั้น (Short Term Memory) ซึ่งเป็นความทรงจำที่มีความสามารถจำกัด

โดยสามารถเก็บข้อมูลได้แค่ช่วงระยะเวลาหนึ่งเท่านั้น เมื่อข้อมูลไม่ได้ถูกนำมาใช้หรือไม่ได้ตั้งใจจดจ่ออยู่ในสิ่งที่กำลังทำ ข้อมูลนั้นจะสูญหายไป จึงทำให้ลืมอย่างรวดเร็ว (อดคอน และวิลเลียม, 2548; อุบลวรรณ ภาวนันท์, 2555; ลักขณา สิริวัฒน์, 2558) นอกจากนี้ การถูกรบกวนหรือถูกแทรกแซงจากข้อมูลใหม่ อาจเป็นอีกสาเหตุหนึ่งที่จะช่วยสนับสนุนผลการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ในการศึกษานี้ได้ เนื่องจากผู้เรียนจำเป็นต้องเรียนสิ่งต่างๆมากมายในแต่ละวัน ซึ่งการเรียนรู้ใหม่อาจจะรบกวนการเรียนรู้ที่ผ่านไปแล้วได้ ไม่ว่าการเรียนรู้นั้นจะถูกจะเก็บข้อมูลอยู่ในความทรงจำระยะสั้นหรือความทรงจำระยะยาวก็ตาม (อุบลวรรณ ภาวนันท์, 2555; ลักขณา สิริวัฒน์, 2558)

ดังนั้น สรุปได้ว่า การที่ผู้เรียนเลือกจำคำศัพท์บางคำเนื่องจากกระบวนการทำงานของระบบความจำระหว่างการทำงาน (Working Memory) ความตั้งใจในกักเก็บข้อมูล และการเรียนรู้สิ่งใหม่ๆ โดยปราศจากการทบทวนคำศัพท์ที่ได้เรียนรู้ไปแล้ว อาจจะเป็นสาเหตุหนึ่งที่ทำให้ความสามารถในการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้นในงานวิจัยนี้ลดลง

6.3 องค์ประกอบ Involvement Load กับการเรียนรู้คำศัพท์

จากผลการศึกษาพบว่าประสิทธิผลที่เกิดจากการทำแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load มากไม่ได้ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้นได้ดีกว่าประสิทธิผลที่เกิดจากการทำแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load น้อย ซึ่งขัดแย้งกับสมมติฐาน Involvement Load ที่ทำนายว่า แบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load มากจะส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีกว่าแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load น้อย (Laufer and Hulstijn, 2001) อีกทั้ง ยังพบว่าแบบฝึกที่ปรากฏองค์ประกอบด้านความจำเป็น (Need) ที่ผู้เรียนตระหนักถึงความจำเป็นในการรู้ความหมายของคำเป้าหมาย (Target Words) ที่มีอัตราสูงส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีที่สุด ผลการศึกษานี้ จึงเป็นข้อพิสูจน์ได้ว่า ความจำเป็น (Need) ซึ่งเป็นองค์ประกอบด้านแรงจูงใจ (Motivational Dimension) อาจมีบทบาทสำคัญต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่มากกว่าองค์ประกอบด้านการคิด (Cognitive Dimension) ซึ่งได้แก่ การค้นหา (Search) และการประเมิน (Evaluation)

ทั้งนี้ ผลการศึกษานี้ยังชี้ให้เห็นว่า ความจำเป็น (Need) เป็นองค์ประกอบสำคัญที่ช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ ในขณะที่องค์ประกอบด้านการคิด (Cognitive Dimension) โดยเฉพาะด้านการประเมิน (Evaluation) อาจเป็นเพียงองค์ประกอบเสริมที่ทำให้ผู้เรียนที่มีความสามารถในระดับต้นเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีมากยิ่งขึ้น จะเห็นได้จากผลการศึกษาในงานวิจัยนี้ที่พบว่า แบบฝึกชุดที่ 3 ซึ่งมีองค์ประกอบด้านความจำเป็น (Need) และการ

ประเมิน (Evaluation) ส่งผลต่อการเรียนรู้ไม่แตกต่างจากแบบฝึกหัดที่ 1 ซึ่งมีองค์ประกอบด้านความจำเป็น (Need) เพียงด้านเดียว ดังนั้น จึงเป็นข้อพิสูจน์ได้ว่า ความจำเป็น (Need) เป็นองค์ประกอบที่สำคัญในการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ ซึ่งสนับสนุนแนวความคิดของ Laufer and Hulstijn (2001) ที่กล่าวถึงองค์ประกอบด้านความจำเป็น (Need) ไว้ในเชิงบวก เนื่องจากความจำเป็น (Need) มักปรากฏเสมอในการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ ทั้งนี้ บทบาทขององค์ประกอบด้านแรงจูงใจ (Motivational Dimension) ยังสามารถอธิบายได้ในมุมมองของนักจิตวิทยาปัญญานิยมที่ระบุเกี่ยวกับแรงจูงใจไว้ว่า “มนุษย์แสดงพฤติกรรมตอบสนองต่อสิ่งเร้าหรือเหตุการณ์ต่าง ๆ นั้น ขึ้นอยู่กับการคิดและการตีความที่บุคคลมีต่อเหตุการณ์เหล่านั้น” (ระพีพันธ์ ฉายวิมล, 2544: 162) จึงเป็นไปได้ว่า การที่ผู้เรียนเลือกจดจำคำศัพท์ที่จัดเตรียมไว้ให้ อาจเป็นเพราะรู้สึกว่าการรู้คำนี้มีความจำเป็นต้องรู้ความหมาย ไม่ใช่เพราะอยากรู้ความหมายของคำศัพท์ แต่คิดว่าการรู้ความหมายของคำศัพท์นั้น จะทำให้เข้าใจเรื่องที่อ่านและตอบคำถามได้ จึงจำเป็นต้องรู้ความหมายของคำนั้นๆ ในขณะเดียวกัน ความจำเป็น (Need) อาจทำให้ผู้เรียนรู้สึกตื่นตัว จึงทำให้เกิดการประมวลข้อมูล (Information Processing) ในขณะทำแบบฝึกและส่งผลให้เกิดการเรียนรู้ ด้วยเหตุนี้ หากกำหนดเงื่อนไขการเรียนรู้ให้เหมาะสมกับสิ่งที่ผู้เรียนเชื่อว่าจะมีความจำเป็นที่จะต้องเรียนรู้ในสิ่งนั้นๆ อาทิ ความจำเป็นในการเรียนรู้คำศัพท์ ความจำเป็น (Need) จะส่งผลให้เกิดการเรียนรู้ ดังที่ Laufer and Hulstijn (2001) ได้กล่าวไว้ ดังนั้น จึงยืนยันได้ว่า ความจำเป็น (Need) มีส่วนช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้

อย่างไรก็ตาม จากผลการศึกษา มีความเป็นไปได้ว่า การค้นหา (Search) อาจไม่ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้น เนื่องจากพบว่า แบบฝึกที่มีองค์ประกอบด้านการค้นหา (Search) ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ได้ไม่ดีเท่าที่ควร แม้สาเหตุหนึ่งจะมาจากผู้เรียนมีระดับการค้นหาในอัตราที่ต่ำ ซึ่งทำให้ไม่สามารถเกิดการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ได้ แต่ขณะเดียวกันกลุ่มผู้เรียนที่ทำแบบฝึกที่ปรากฏองค์ประกอบด้านการค้นหา (S+) ที่มีอัตราการค้นหามากถึงร้อยละ 83.81 กลับพบว่าไม่ได้ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีกว่าแบบฝึกที่ไม่ปรากฏองค์ประกอบด้านการค้นหา (S-) จากผลการศึกษา จึงอาจสรุปได้ว่าการค้นหา (Search) อาจไม่ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้น ไม่ว่าจะมียุทธการค้นหาในระดับที่มากหรือไม่

สาเหตุที่ทำให้การค้นหา (Search) ไม่ส่งผลต่อการเรียนรู้ หรืออาจส่งผลได้ไม่ดีเท่าที่ควร งานวิจัยก่อนหน้านี้ อาทิ Hulstijn et al. (1996) และ Yoshizawa (2010) ได้นำเสนอประเด็นที่น่าสนใจ ซึ่งอาจเป็นสาเหตุที่ทำให้การค้นหา (Search) ไม่ส่งผลต่อการเรียนรู้หรือส่งผลได้ไม่ดีเท่าที่ควรไว้ว่า อาจเป็นผลมาจากผู้เรียนไม่พยายามที่จะค้นหา หรือมีความตระหนักที่จะค้นหา

ความหมายของคำศัพท์ในอัตราที่ต่ำ จึงทำให้ไม่ส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ แม้ว่าผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้นที่เป็นกลุ่มตัวอย่างในการศึกษานี้ จะเคยได้รับการสอนวิธีการค้นหาคำศัพท์จากพจนานุกรมจากครูผู้สอนมาก่อน แต่ไม่อาจปฏิเสธได้ว่าการขาดการฝึกทักษะและการมีประสบการณ์การใช้พจนานุกรมที่ไม่เพียงพอ อาจเป็นสาเหตุหนึ่งที่ทำให้การค้นหา (Search) ไม่เกิดประสิทธิผล จากแบบสอบถามพฤติกรรมการเรียนรู้คำศัพท์ภาษาญี่ปุ่น พบว่า ผู้เรียนที่ทำแบบฝึกชุดที่ 2 และผู้เรียนที่ทำแบบฝึกชุดที่ 4 ซึ่งเป็นกลุ่มผู้เรียนที่อยู่ในเงื่อนไขของการค้นหา (Search) พบว่า เมื่อเจอคำศัพท์ที่ไม่รู้ความหมาย ผู้เรียนจำนวนมากกว่าร้อยละ 50 ขึ้นไปมักไม่ได้ค้นหาความหมายโดยใช้พจนานุกรม ดังนั้น การขาดทักษะการใช้พจนานุกรม จึงเป็นสาเหตุที่ทำให้ระดับการค้นหา (Search) อยู่ในเกณฑ์ต่ำ เช่นเดียวกับผลการศึกษาก่อนหน้านี้ (Alcaraz Marmol and Sanchez-Lafurter, 2013) ที่พบว่า ผู้เรียนขาดทักษะและประสบการณ์การใช้พจนานุกรมสองภาษา จึงเป็นสาเหตุทำให้มีอัตราการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ได้ไม่ดีเท่าที่ควร

ในขณะที่องค์ประกอบด้านการประเมิน (Evaluation) แม้จะเกิดขึ้นเพียงเล็กน้อยในการศึกษานี้ แต่พบว่ามีส่วนช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดี โดยเฉพาะการเรียนรู้จะจดจำคำศัพท์ในระยะสั้น ทั้งนี้ อาจเป็นเพราะลักษณะของแบบฝึก Task-Induced Involvement Load ในเงื่อนไขการประเมิน (Evaluation) ที่มีลักษณะเป็นแบบฝึกที่ให้เติมคำลงในช่องว่าง โดยมีคำแปลของคำศัพท์จัดเตรียมไว้ให้ จากงานวิจัยก่อนหน้านี้ พบว่า แบบฝึกลักษณะนี้จะส่งผลต่อการเรียนรู้คำศัพท์ในด้านความหมายและการทดสอบความจำ อีกทั้งยังเป็นแบบฝึกที่มักปรากฏให้เห็นอยู่บ่อยครั้งในตำราเรียน (Martinez-Fernandez, 2008) ดังนั้น เป็นไปได้ว่า ผู้เรียนอาจมีความคุ้นเคยกับลักษณะของแบบฝึกที่ทำ จึงทำให้เกิดประสิทธิผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีกว่าแบบฝึกอื่นๆ อย่างไรก็ตาม การประเมิน (Evaluation) ไม่ใช่การประเมินแค่การเปรียบเทียบความหมายของคำศัพท์ที่จัดเตรียมไว้ให้ แต่ผู้เรียนจำเป็นต้องประเมินว่าคำศัพท์นั้นเหมาะสมกับบริบทของประโยคหรือไม่ ดังนั้น หากผู้เรียนไม่เข้าใจบริบท จึงเป็นไปได้ว่า การประเมิน (Evaluation) จะปรากฏขึ้นในอัตราที่ต่ำ เนื่องจากผู้เรียนประเมินแค่เพียงผิวเผินเท่านั้น ส่งผลทำให้ผู้เรียนไม่สามารถเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีเท่าที่ควร

แม้ว่าผลการศึกษาจะขัดแย้งกับสมมติฐาน Involvement Load แต่จากผลการศึกษาแสดงให้เห็นว่า องค์ประกอบทั้ง 3 ด้านมีส่วนช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ โดยเฉพาะด้านความจำเป็น (Need) ทั้งนี้ การทำงานร่วมกันระหว่างองค์ประกอบด้านแรงจูงใจ (Motivational Dimension) และด้านการคิด (Cognitive Dimension) อาจส่งผลได้ดีแค่ในระยะหนึ่งเท่านั้น ยังไม่สามารถช่วยให้ผู้เรียนรักษาความรู้ให้คงทนไว้ได้ ทั้งนี้ การให้ผู้เรียนทำแบบฝึก Task-Induced Involvement Load เพียงครั้งเดียว อาจไม่เพียงพอที่จะทำให้ผู้เรียนที่มีความสามารถในการ

ระดับต้นก็เก็บความรู้ได้ในระยะยาว อย่างไรก็ตาม แม้ว่าในแง่ของการเรียนรู้จะออกแบบให้ผู้เรียนมีความจำเป็นในระดับปกติ (N+) แต่หากผู้เรียนไม่ได้ตระหนักสิ่งที่ควรทำในแง่ของการเรียนรู้คำศัพท์ที่ผู้สอนจัดเตรียมไว้ให้ หรือขาดแรงจูงใจในการเรียนรู้ ผู้เรียนอาจจะไม่สามารถเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีเท่าที่ควร อีกทั้ง การให้ผู้เรียนรับภาระในการเรียนรู้ที่มีปริมาณมากเกินไป อาจเป็นอุปสรรคต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ (Tadokoro, 2013) ดังนั้น จึงควรระมัดระวังในการกำหนดแง่ของการเรียนรู้ให้เหมาะสมกับความสามารถของผู้เรียน

6.4 ข้อเสนอแนะ

งานวิจัยนี้ มีจุดประสงค์เพื่อหาแนวทางในการพัฒนาการเรียนการสอนคำศัพท์ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นที่มีความสามารถในระดับต้น ซึ่งการให้ผู้เรียนทำแบบฝึก Task-Induced Involvement Load เป็นวิธีการหนึ่งที่จะช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ อย่างไรก็ตาม งานวิจัยนี้ควรมีการปรับปรุงก่อนนำผลการศึกษาไปใช้ ดังนี้

1) ในการศึกษาครั้งนี้ได้ศึกษาการเรียนรู้คำศัพท์ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นที่มีความสามารถในระดับต้น ซึ่งเป็นไปได้ว่าผู้เรียนยังขาดทักษะในการค้นหาความหมายหรือการใช้พจนานุกรม จึงทำให้ผลที่เกิดจากการค้นหาอยู่ในเกณฑ์ต่ำ ดังนั้น ในการนำผลการศึกษาไปใช้ จึงควรมั่นใจว่าผู้เรียนมีทักษะที่เพียงพอต่อการทำแบบฝึก Involvement Load โดยเฉพาะด้านการค้นหา (Search) และควรมีวิธีการวัดที่สามารถยืนยันผลของการค้นหา (Search) ได้อย่างแม่นยำ ทั้งนี้ การค้นหาโดยใช้พจนานุกรมออนไลน์ (Dictionary Online) ซึ่งผู้เรียนนิยมใช้อย่างแพร่หลายในปัจจุบันนี้ อาจส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่แตกต่างกัน จึงควรมีการศึกษาประเด็นนี้ต่อไป

2) งานวิจัยนี้ กำหนดให้ผู้เรียนทำแบบฝึก Task-Induced Involvement Load เพียงครั้งเดียว ซึ่งอาจเป็นสาเหตุหนึ่งที่ทำให้ผู้เรียนระดับต้นไม่สามารถเรียนรู้และจดจำได้ดีเท่าที่ควร ในการศึกษาครั้งต่อไปควรให้ผู้เรียนได้มีโอกาสทำแบบฝึกซ้ำ เนื่องจากการทำซ้ำมีส่วนช่วยให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีกว่าการให้ทำเพียงครั้งเดียว (Tadokoro, 2013) ทั้งนี้ แบบฝึกที่มีองค์ประกอบด้านความจำเป็น (Need) และการประเมิน (Evaluation) มีส่วนช่วยให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีที่สุด ดังนั้น จึงควรนำมาใช้ในการสอนคำศัพท์ใหม่แทนที่จะให้ผู้เรียนท่องจำคำศัพท์เพียงอย่างเดียว

3) การศึกษาพบว่า องค์ประกอบด้านแรงจูงใจ (Motivational Dimension) เป็นปัจจัยสำคัญที่ทำให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ ดังนั้น ในการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่น โดยเฉพาะด้านคำศัพท์ ผู้สอนควรสร้างแรงจูงใจให้ผู้เรียนเห็นความสำคัญและตระหนักถึงความ

จำเป็นในการรู้ความหมายของคำศัพท์ เพื่อเป็นรากฐานในการเรียนไวยากรณ์และการฝึกทักษะทางภาษาด้านอื่นๆ ต่อไป

4) ผลการศึกษาที่ได้ในงานวิจัยนี้ เป็นประสิทธิผลที่เกิดจากองค์ประกอบ Involvement Load ในระดับปกติเท่านั้น จึงอาจส่งผลต่อการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้จำกัด ดังนั้น ในการศึกษาครั้งต่อไป จึงควรศึกษาองค์ประกอบของ Involvement Load ในระดับมากด้วย เพื่อยืนยันประสิทธิผลที่เกิดจากองค์ประกอบ Involvement Load ได้อย่างชัดเจน ทั้งนี้ ควรศึกษาในกลุ่มผู้เรียนที่มีความสามารถระดับกลางและระดับสูงด้วย

5) เนื่องจากผู้วิจัยมีความตั้งใจจะเก็บข้อมูลกลุ่มตัวอย่างจากหลายโรงเรียน เพื่อนำผลการศึกษาที่ได้มาใช้อ้างอิงกับประชากรส่วนใหญ่ที่เป็นผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้นได้ อย่างไรก็ตาม ในระหว่างการศึกษาและเก็บรวบรวมข้อมูลงานวิจัยนี้ ผู้วิจัยไม่ได้เป็นอาจารย์สอนในโรงเรียนมัธยมศึกษา จึงทำให้มีข้อจำกัดหลายอย่าง เช่น ช่วงเวลาในการขออนุญาตดำเนินการทดสอบ ความหลากหลายของผู้เรียน การให้ความร่วมมือของกลุ่มตัวอย่าง เป็นต้น ดังนั้น เพื่อให้การศึกษามีประสิทธิภาพมากที่สุด จึงควรมีการวิจัยร่วมกันกับอาจารย์ผู้สอนประจำวิชา

บรรณานุกรม

- จุฬารัตน์ เตชะโชควิวัฒน์, นพวรรณ บุญสม, ประภา แสงทองสุข, วิภา งามฉันทกร, วันชัย สิลพัทธ์กุล และสร้อยสุดา ณ ระนอง. 2547. พจนานุกรมญี่ปุ่น-ไทย 日・タイ辞書. พิมพ์ครั้งที่ 4. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์ภาษาและวัฒนธรรม.
- บุญชม ศรีสะอาด. 2554. การวิจัยเบื้องต้น. พิมพ์ครั้งที่ 9 ฉบับปรับปรุงใหม่. กรุงเทพฯ: สุวีริยาสาส์น.
- ประภา แสงทองสุข, คูโมโนะ, นานาเอะ และมัทสึบาระ, จุน. 2552. 日本語 あきこと友だち 単語集 หนังสือรวบรวมคำศัพท์อะกิโกะโตะโทะโมะตะจิ. กรุงเทพฯ: คิโนะคุนิยะบุ๊คสโตร์.
- พิชิต ฤทธิจรูญ. 2548. หลักการวัดและประเมินผลการศึกษา. พิมพ์ครั้งที่ 3. กรุงเทพฯ: แฮสส์ ออฟเคอร์มีสท์.
- ระพีพร ฉายวิมล. 2544. จิตวิทยาการศึกษา. ชลบุรี: มหาวิทยาลัยบูรพา.
- รังสรรค์ โฉมยา. 2553. จิตวิทยา: พื้นฐานในการทำความเข้าใจมนุษย์. พิมพ์ครั้งที่ 3. มหาสารคาม: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยมหาสารคาม.
- ลักขณา ศรีวัฒน์. 2558. การรู้คิด. กรุงเทพฯ: โอเดียนสโตร์.
- วันชัย สิลพัทธ์กุล, ผู้แปล. 2548. Kodansha's Compact Kanji Guide (ฉบับภาษาไทย) พจนานุกรมศัพท์คันจิ สำหรับนักศึกษาและทุกสาขาอาชีพ. แปลจาก Kodansha's Compact Kanji Guide. พิมพ์ครั้งที่ 8. กรุงเทพฯ: คิโนะคุนิยะบุ๊คสโตร์.
- วิทยากร เชิงกุล. 2549. การเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพ. กรุงเทพฯ: สายธาร.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา. 2556. ตัวชี้วัดและสาระการเรียนรู้ภาษาญี่ปุ่นและภาษาเยอรมัน ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ สกสศ. ลาดพร้าว.
- อิดดอน, โจ และวิลเลียม, ฮิว. 2548. กระตุ้นความจำให้ทำงาน. แปลจาก Memory Booster Workout: 10 Steps to a Powerful Memory โดย ปฏิพล ตั้งจักรวรานนท์ และธนิกานต์ ฆะมะศิริรานนท์. กรุงเทพฯ: บิสคิด.
- อุบลวรรณ ภวานันท์. 2555. จิตวิทยาการรู้คิด และปัญญา. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.

- 大森雅美・鴻野豊子 [Oomori and Kono] (2013) 『日本語教師の7つ道具シリーズ4 語彙授業の作り方編』 株式会社アルク.
- 大塚薫・李暲洙 [Otsuka and Lee] (2001) 「韓国人日本語学習者の語彙認識に関する一考察—和語系統の語彙と英語系統の語彙の提示方法に関する考察—」 『日本語教育のためアジア諸言語の対訳作文データの収集とコーパスの構築』 pp. 33-35, 国立国語研究所日本語教育センター.
- 隈本・ヒーリー順子 [Kumamoto-Healey] (2007) 「日本語初級学習者の語彙学習」 『日本語教育連絡会議論文集』 19, pp. 90-98.
- 国際交流基金 [Japan foundation] (2011) 『国際交流基金 日本語教授法シリーズ 第3巻「文字・語彙を教える」』 株式会社ひつじ書房.
- 国際交流基金 [Japan foundation] (2013) 『海外の日本語教育の現状—2012年度日本語教育機関調査より』 株式会社くろしお出版.
- 田所直子 [Tadokoro] (2013) 「第二言語としての日本語語彙学習におけるタスクの効果—タスクタイプと繰り返しの比較を通して—」 『言語科学研究』 19, pp. 57-76, 神田外語大学院.
- 中村太一 [Nakamura] (2005) 「語彙習得」 小池生夫・寺内正典・木下耕児・成田真澄 編集 『第二言語習得研究の現在—これからの外国語教育への視点』 株式会社大修館書店 pp. 123-137.
- 松見法男・邱學瑾・桑原陽子 [Matsumi et al.] (2006) 「語彙の習得」 迫田久美 『講座・日本語教育学 第3巻言語学習の心理』 倉敷印刷株式会社. pp. 161-183.
- 三井豊子・柏崎雅世 [Mitsui and Kashiwazaki] (1991) 「和室」 『初級日本語問題集読解—20のテーマ—』 株式会社凡人社. pp. 118-119.
- 宮耕 [Miya] (2009) 「語彙指導」 『やさしい日本語指導6 語彙／意味』 アークアカデミー.
- Mei Lin (2007) 「日本人学習の中国語学習の問題点—複音節の語彙を中心に—」 『流通科学大学教育高度化推進センター紀要』 4, pp. 77-78.
- 森田良行 [Morita] (1991) 『語彙とその意味』 株式会社アルク.
- モトワニ・プレム [Motwani] (2001) 「非漢字圏・英語圏の日本語学習者の語彙選択問題について」 『日本語教育のためアジア諸言語の対訳作文データの収集とコーパスの構築』 pp. 29-32, 国立国語研究所日本語教育センター.

- 吉井誠 [Yoshii] (2004) 「「かかわり度仮説」：語彙学習への新たな展望、その可能性と課題」 『熊本県立大学文学部紀要』 10 (2), pp. 91-101, 熊本県立大学.
- 吉澤真由美 [Yoshizawa] (2010) 「L2 読解における語彙学習とテキスト理解への影響—Involvement load 仮説の“検索 (Search)” の効果を検証する—」 『第二言語としての日本語の習得研究』 13 (December), pp. 95-113, お茶の水女子大学グローバル教育センター.
- Alcaraz Maramol, Gema and Sanchez-Lafurente, Angela Almela. 2013. The Involvement Load Hypothesis: Its Effect on Vocabulary Learning in Primary Education. **Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA)**. 26: 11-24. Retrieved July 9, 2014 from <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4596425.pdf>
- Angkana Tongpoon Patanasorn and Chomraj Patanasorn. 2010. Current Principles in Second Language Vocabulary Learning and Teaching. **Humanities & Social Sciences**. 27 (January-April): 63-80.
- Baddeley, Alan. 2012. Working Memory: Theories, Models, and Controversies. **Annual Review of Psychology**. 63: 1-29.
- Behbahani, Sayyed Mohammad Karimi; Pourdana, Natasha; Maleki, Mitra; Javanbakht, Zabihollah. 2011. EFL Task-Induced Involvement and Incidental Vocabulary Learning: Succeeded or Surrounded? In **International Conference on Languages, Literature and Linguistics IPEDR Vol.26**. Singapore: LACSIT Press. Pp.323-325.
- Chongrak Liangpanit. 2014. What do Students Think about Vocabulary Exercise? **Journal of Education Naresuan University**. 16 (January-March): 172-179.
- Ghorbani, Mohammad Reza and Rahmandoust, Maryam. 2012. Higher Task-Induced Involvement Load Enhances Students' EFL Vocabulary Learning. **Journal of Language Teaching and Research**. 3 (November): 1202-1207.
- Hulstijn, Jan H. and Laufer, Batia. 2001. Some Empirical Evidence for the Involvement Load Hypothesis in Vocabulary Acquisition. **Language Learning**. 51, 3 (September): 539-558.

- Hulstijn, Jan H.; Hollander, Merel and Greidanus, Tine. 1996. Incidental Vocabulary Learning by Advanced Foreign Language Students: The Influence of Marginal Glosses, Dictionary Use, and Reoccurrence of Unknown Words. **The Modern Language Journal**. 80 (Autumn): 327-339.
- Kim, You Jin. 2011. The Role of Task-Induced Involvement and Learner Proficiency in L2 Vocabulary Acquisition. In **Task-Based Language Learning**. Robinson, Peter. The Best of Language Learning Series; 60: S2. Malden, MA: Wiley-Blackwell. Pp.100-140.
- Laufer, Batia and Hulstijn, Jan. 2001. Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: The Construct of Task-Induced Involvement. **Applied Linguistics**. 22: 1-26.
- Martinez-Fernandez, Ana. 2008. Revisiting the Involvement Load Hypothesis: Awareness, Type of Task and Type of Item. In **Selected Proceedings of the 2007 Second Language Research Forum**. Melissa Bowles, Rebecca Foote, Slivia Perpinan and Rekesh Bhatt, eds. Somerville, MA: Cascadia Proceedings Project. Pp. 210-228.
- Nation, I.S.P. 1990. **Teaching and Learning Vocabulary**. U.S.A: Heinle & Heinle Publishers.
- Nation, I.S.P. 2013. **Learning Vocabulary in Another Language**. 2nd ed. New York: Cambridge University Press.
- Sarani, Abdullah; Negri, Giti Mousapour and Ghaviniyat, Massoumeh. 2013. The Role of Task Type in L2 Vocabulary Acquisition: A Case of Involvement Load Hypothesis. **Acta Scientiarum Language and Culture**. 35 (October-December): 377-386.
- Solemani, Hassan and Rahmanian, Mahboubeh. 2014. The Role of Language Glossing in a Rooted Theory: The Involvement Load Hypothesis. **International Journal of Applied Linguistics & English Literature**. 3 (July). Retrieved August 1, 2014 from <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.3n.4p.6>
- Tsubaki, Mayumi. 2007. The Involvement Load Hypothesis: An Inquiry into Vocabulary Learning. **Journal of Bunkyo Gakuin University, Department of Foreign Languages and Bunkyo Gakuin College**. 6: 175-184. Retrieved July 9, 2014 from http://www.u-bunkyo.ac.jp/center/library/image/EIBUN175_184.pdf
- Xu, Jianping. 2009. An Experimental Study on the Effects of Different Reading Tasks on L2 Vocabulary Acquisition. **English Language Teaching**. 2 (September): 69-79.

- Yaqubi, B.; Rayati, R.A. and Allemzade Gorgi, N. 2010. The Involvement Load Hypothesis and Vocabulary Learning: The Effect of Task Types and Involvement Index on L2 Vocabulary Acquisition. **The Journal of Teaching Language Skills (JTLS)**. 2 (Spring): 145-163.
- Yoshii, Makoto. 2006. L1 and L2 Glosses: Their Effects on Incidental Vocabulary Learning. **Language Learning & Technology**. 10 (September): 85-101. Retrieved July 9, 2014 from <http://llt.msu.edu/vol10num3/yoshii>

ภาคผนวก

ภาคผนวก ก

การทดสอบคุณภาพเครื่องมือ

1. การวิเคราะห์คุณภาพแบบทดสอบความสามารถทางภาษาญี่ปุ่น
 - 1.1 แบบทดสอบความสามารถทางภาษาญี่ปุ่น (ก่อนปรับปรุงแบบทดสอบ)
 - 1.2 ค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับจุดประสงค์ (IOC)
 - 1.3 วิเคราะห์คุณภาพข้อสอบรายข้อ โดยการหาค่าความยากและค่าอำนาจจำแนก
2. การประเมินความเหมาะสมของแบบฝึก Task-Induced Involvement Load ที่ส่งผลต่อการเรียนรู้คำศัพท์ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้น

1. การวิเคราะห์คุณภาพแบบทดสอบความสามารถทางภาษาญี่ปุ่น

1.1 แบบทดสอบความสามารถทางภาษาญี่ปุ่น (ก่อนปรับปรุงแบบทดสอบ)

แบบทดสอบความสามารถทางภาษาญี่ปุ่น

ตอนที่ 1 ความรู้ด้านคำศัพท์

คำศัพท์ในข้อใดเหมาะสมกับบริบทมากที่สุด (ข้อ 1-15)

1. _____ が のみたいです。

- ① こうちゃ ② ちゃわん ③ テーブル ④ おべんとう

2. けさ としょかんに หอนを_____。

- ① かけました ② かしました ③ かえりました ④ かえしました

3. この かばんは ふるいですが、とても _____。

- ① げんきです ② しずかです ③ じょうぶです ④ にぎやかです

4. わたしは いつも 10 じに ねて 5 じに _____。

- ① あきます ② おきます ③ はきます ④ ひきます

5. にほんごで ながい_____を かきました。

- ① にもつ ② てがみ ③ いろ ④ え

6. この _____ はおいしいです。

- ① かびん ② とけい ③ めがね ④ やさい

7. きょうしつは 10 かいですから、_____で いきます。

- ① ノート ② エレベーター ③ ストーブ ④ フォーク

8. つぎの_____を まがってください。

- ① よこ ② かど ③ となり ④ むこう

9. あついで _____を あけて ください。

- ① へや ② なつ ③ かぜ ④ まど

10. きノウ _____へ 行きました。

- ① スプーン ② ストーブ ③ デパート ④ ニュース

1 1. らいねんの カレンダーを ヘヤの _____に かけました。

- ① かべ ② もん ③ たたみ ④ おくじょう

1 2. にわに きれいな ^{はな}花を _____。

- ① うえましょう ② かえましょう ③ きりましょう ④ とりましょう

1 3. わたしは _____パンが すきです。

- ① おそい ② ふかい ③ やさしい ④ やわらかい

1 4. ^こ子どもが _____を こわして しまった。

- ① ぐあい ② やくそく ③ おもちゃ ④ ぶどう

1 5. えいがの _____を 2まい かいました。

- ① イベント ② サービス ③ ステレオ ④ チケット

ข้อใดมีความหมายเหมือนประโยคที่โจทย์ให้มากที่สุด (ข้อ 16-30)

1 6. おじは 65さいです。

- ① ははの あには 65さいです。
② ははの あねは 65さいです。
③ ははの ちは 65さいです。
④ ははの ははは 65さいです。

1 7. あさ こうえんを さんぽしました。

- ① あさ こうえんを とびました。
② あさ こうえんを まがりました。
③ あさ こうえんを はしりました。
④ あさ こうえんを あるきました。

18. この しょうどうは まずいです。

- ① ここの りょうりは おいしいです。
- ② ここの りょうりは おいしく ありません。
- ③ ここの りょうりは やすいです。
- ④ ここの りょうりは やすく ありません。

19. わたしは くだものが すきです。

- ① いぬや ねこなどが すきです。
- ② すしや てんぷらなどが すきです。
- ③ やきゅうや サッカーなどが すきです。
- ④ りんごや バナナなどが すきです。

20. わたしは じが へたです。

- ① わたしは じが まるく ありません。
- ② わたしは じが おおきく ありません。
- ③ わたしは じが すきでは ありません。
- ④ わたしは じが じょうずでは ありません。

21. やまださんは すずきさんに えいごを おしえました。

- ① すずきさんは やまださんに えいごを みせました。
- ② やまださんは すずきさんに えいごを みせました。
- ③ すずきさんは やまださんに えいごを ならいました。
- ④ やまださんは すずきさんに えいごを ならいました。

22. ゆうべ やましたさんに でんわを しました。

- ① おとといの あさ やましたさんに でんわを しました。
- ② おとといの よる やましたさんに でんわを しました。
- ③ きの中の あさ やましたさんに でんわを しました。
- ④ きの中の よる やましたさんに でんわを しました。

23. にちようびは ひまでした。

- ① にちようびは いそがしくなかったです。
- ② にちようびは いそがしかったです。
- ③ にちようびは うるさくなかったです。
- ④ にちようびは うるさかったです。

24. つぎの でんしゃは ちょうど 3じに できます。

- ① つぎの でんしゃは 3じまえに できます。
- ② つぎの でんしゃは 3じはんに できます。
- ③ つぎの でんしゃは 3じごろ できます。
- ④ つぎの でんしゃは 3じに できます。

25. ここは だいどころです。

- ① ここは ごはんを つくる ところです。
- ② ここは ねる ところです。
- ③ ここは およぐ ところです。
- ④ ここは かいものを する ところです。

26. じを ていねいに ^か書きなさい。

- ① まんなかに じを ^か書きなさい。
- ② きれいに じを ^か書きなさい。
- ③ おおきく じを ^か書きなさい。
- ④ いそいで じを ^か書きなさい。

27. ぼくは のりものが だいすきです。

- ① まんがや しょうせつが だいすきです。
- ② デパートや スーパーが だいすきです。
- ③ テニスや サッカーが だいすきです。
- ④ ひこうきや ふねが だいすきです。

28. あの はなしは うそです。

- ① あの はなしは たいせつです。
- ② あの はなしは たいせつでは ありません。
- ③ あの はなしは ほんとうです。
- ④ あの はなしは ほんとうでは ありません。

29. あした 5時に ^く来るのは むりです。

- ① あした 5時に ^く来る ことに します。
- ② あした 5時に ^こ来なければ なりません。
- ③ あした 5時に ^こ来られません。
- ④ あした 5時に ^く来るように します。

30. わたしは その ^{ひと} 人に あいさつしました。

- ① わたしは その ^{ひと} 人に「それは よかったですね。」と ^い 言いました。
- ② わたしは その ^{ひと} 人に「どうぞ おすわり ください。」と ^い 言いました。
- ③ わたしは その ^{ひと} 人に「おようございます。」と ^い 言いました。
- ④ わたしは その ^{ひと} 人に「もう いっぱい いかがですか。」と ^い 言いました。

การใช้คำในข้อใดถูกต้องที่สุด (ข้อ 31-35)

31. むかえる

- ① ひるが よるを むかえました。
- ② えきから タクシーを むかえました。
- ③ ^{とも} 友だちを むかえに くうこうへ いきました。
- ④ パソコンを むかえて ルールを ^か 書いて います。

32. プレゼント

- ① あねが けっこんしたので、しんせつを プレゼントした。
- ② おっとの たんじょうびに とけいを プレゼントした。
- ③ そつぎょうしきの ^ひ 日に ^{せんせい} 先生に あいさつを プレゼントした。
- ④ にゅういんして いる ^{とも} 友だちに あんぜんを プレゼントした。

33. じゅんび

- ① パーティーの じゅんびが できました。
- ② ^{くるま} 車の こしょうの じゅんびが まだ できません。
- ③ ^{くうき} 空気が かわいて いるので、^{かじ} 火事の じゅんびを します。
- ④ きょう ならった かんじの じゅんびを もう いちど いえで します。

34. よやく

- ① 月^{つき}へ 行^いく ことは わたしの よやくの ゆめです。
- ② みんなで ごはんを 食^たべるので、レストランを よやくしました。
- ③ 毎^{まい}日^{にち} 1時間^{じかん} ベンキョウすると 母^{はは}に よやくしました。
- ④ 月^{げつ}よう日^びは かいものに 行^いく よやくです。

35. ねつ

- ① ねつが あるので、学^{がっこう}校^を やすみしました。
- ② この ヘヤの ねつは どのぐらいですか。
- ③ この おぢやは ねつが 高^{たか}すぎて 飲^のめません。
- ④ 駅^{えき}の ちかくは 人^{ひと}が たくさん いて、ねつが いっぱいです。

ตอนที่ 2 ความรู้ด้านไวยากรณ์

36. わたしは よく いもうと_____あそびました。

- ① を ② と ③ に ④ の

37. 山田^{やまだ}さんは となりの ヘヤ_____います。

- ① に ② へ ③ や ④ を

38. ナイフ_____パンを きりました。

- ① で ② が ③ に ④ を

39. えいがは 何^{なんじ}時_____ おわりますか。

- ① ぐらい ② から ③ まで ④ に

40. じてんしゃ_____かいものに 行^いきます。

- ① に ② が ③ と ④ で

41. まいあさ うちで せんたくを _____から、学^{がっこう}校^に 行^いきます。

- ① する ② して ③ します ④ した

42. 休みの日は テレビを _____ 本を _____ します。

- ① 見ると／読むと ② 見て／読んで
③ 見たり／読んだり ④ 見るや／読むや

43. _____ながら 食べないで ください。

- ① あるく ② あるいて
③ あるき ④ あるかない

44. テストが _____あとで パーティーを します。

- ① おわった ② おわって
③ おわる ④ おわります

45. おとといは 雨_____, きのうは ゆきでした。

- ① で ② だ ③ だった ④ だったで

46. おきゃくさんが 来るから テーブルの _____ 上に おさを_____おきます。

- ① ならべて ② ならんで
③ ならべる ④ ならぶ

47. 山田さんの アパートは_____し、広いし、駅からも 近い。

- ① きれいな ② きれい
③ きれいだ ④ きれいの

48. 山田先生は いつも _____ そうな 本を 読んで います。

- ① むずかしい ② むずかしいの
③ むずかし ④ むずかしく

49. しょうらい 先生に _____ために 勉強して います。

- ① なる ② なろう
③ なった ④ なれる

50. まだ この マンガを _____ことが ありません。

① 読むの

② 読んで

③ 読んだ

④ 読みます

1.2 ค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับจุดประสงค์ (IOC)

ตารางที่ ก.1 แสดงความคิดเห็นของผู้เชี่ยวชาญที่ประเมินแบบทดสอบความสามารถทางภาษาญี่ปุ่น

แบบทดสอบ ข้อที่	ผู้เชี่ยวชาญ			ค่า IOC	ผลการประเมิน
	คนที่ 1	คนที่ 2	คนที่ 3		
1	+1	+1	+1	1	นำไปใช้ได้
2	0	+1	+1	0.67	นำไปใช้ได้
3	0	+1	+1	0.67	นำไปใช้ได้
4	+1	+1	+1	1	นำไปใช้ได้
5	0	+1	+1	0.67	นำไปใช้ได้
6	+1	+1	+1	1	นำไปใช้ได้
7	+1	+1	+1	1	นำไปใช้ได้
8	0	+1	+1	0.67	นำไปใช้ได้
9	+1	+1	+1	1	นำไปใช้ได้
10	+1	+1	+1	1	นำไปใช้ได้
11	+1	+1	+1	1	นำไปใช้ได้
12	0	+1	+1	0.67	นำไปใช้ได้
13	0	+1	+1	0.67	นำไปใช้ได้
14	+1	+1	+1	1	นำไปใช้ได้
15	+1	+1	+1	1	นำไปใช้ได้
16	0	+1	+1	0.67	นำไปใช้ได้
17	+1	+1	+1	1	นำไปใช้ได้
18	+1	+1	+1	1	นำไปใช้ได้
19	+1	+1	+1	1	นำไปใช้ได้

ตารางที่ ก.1 (ต่อ)

แบบทดสอบข้อ	ผู้เชี่ยวชาญ			ค่า IOC	ผลการประเมิน
	คนที่ 1	คนที่ 2	คนที่ 3		
20	+1	+1	+1	1	นำไปใช้ได้
21	0	+1	+1	0.67	นำไปใช้ได้
22	+1	+1	+1	1	นำไปใช้ได้
23	+1	+1	+1	1	นำไปใช้ได้
24	0	+1	+1	0.67	นำไปใช้ได้
25	+1	+1	+1	1	นำไปใช้ได้
26	+1	+1	+1	1	นำไปใช้ได้
27	+1	+1	+1	1	นำไปใช้ได้
28	+1	+1	+1	1	นำไปใช้ได้
29	0	+1	+1	0.67	นำไปใช้ได้
30	0	+1	+1	0.67	นำไปใช้ได้
31	+1	0	+1	0.67	นำไปใช้ได้
32	+1	+1	+1	1	นำไปใช้ได้
33	+1	0	+1	0.67	นำไปใช้ได้
34	0	0	+1	0.33	ควรตัดออก
35	0	+1	+1	0.67	นำไปใช้ได้
36	+1	+1	+1	1	นำไปใช้ได้
37	+1	+1	+1	1	นำไปใช้ได้
38	+1	+1	+1	1	นำไปใช้ได้
39	0	+1	+1	0.67	นำไปใช้ได้
40	+1	+1	+1	1	นำไปใช้ได้
41	+1	+1	+1	1	นำไปใช้ได้
42	+1	+1	+1	1	นำไปใช้ได้
43	+1	+1	+1	1	นำไปใช้ได้
44	+1	+1	+1	1	นำไปใช้ได้
45	0	+1	+1	0.67	นำไปใช้ได้
46	+1	+1	+1	1	นำไปใช้ได้
47	0	+1	+1	0.67	นำไปใช้ได้
48	0	+1	+1	0.67	นำไปใช้ได้
49	0	+1	+1	0.67	นำไปใช้ได้
50	+1	+1	+1	1	นำไปใช้ได้

จากตารางที่ ก.1 จะเห็นได้ว่า ผู้เชี่ยวชาญทั้ง 3 คนเห็นตรงกันว่าข้อคำถามมีความเหมาะสมตรงกับจุดประสงค์ของการทดสอบ จำนวน 49 ข้อ โดยมีข้อ 34 เพียงข้อเดียวที่มีค่า IOC ต่ำกว่า 0.5 ซึ่งแสดงให้เห็นว่า ข้อสอบข้อที่ 34 ไม่มีความเหมาะสมที่จะนำมาทดสอบ ผู้วิจัยจึงได้ตัดทิ้ง ดังนั้นแบบทดสอบที่นำมาใช้ทดสอบกลุ่มตัวอย่างในการศึกษานำร่อง (Pilot Study) จึงมีจำนวน 49 ข้อ

1.3 วิเคราะห์คุณภาพข้อสอบรายข้อ โดยการหาค่าความยากและค่าอำนาจจำแนก

ตารางที่ ก.2 แสดงค่าความยากและค่าอำนาจจำแนกของข้อสอบ จำแนกรายข้อ

แบบทดสอบข้อที่	ค่าความยาก	ค่าอำนาจจำแนก	การแปลผล
1	0.23	0.25	ใช้ได้
2	0.13	-0.1	ใช้ไม่ได้
3	0.3	0.2	ใช้ได้
4	0.63	0.15	ใช้ไม่ได้
5	0.68	0.15	ใช้ไม่ได้
6	0.4	0.3	ใช้ได้
7	0.35	0.2	ใช้ได้
8	0.45	0.4	ใช้ได้
9	0.25	0.1	ใช้ไม่ได้
10	0.43	0.35	ใช้ได้
11	0.3	0.1	ใช้ไม่ได้
12	0.13	0.05	ใช้ไม่ได้
13	0.18	0.05	ใช้ไม่ได้
14	0.3	0.4	ใช้ได้
15	0.18	0.25	ใช้ไม่ได้
16	0.25	0.3	ใช้ได้
17	0.35	0.2	ใช้ได้
18	0.23	0.15	ใช้ไม่ได้
19	0.35	0.2	ใช้ได้
20	0.28	0.25	ใช้ได้
21	0.13	-0.1	ใช้ไม่ได้
22	0.25	0	ใช้ไม่ได้
23	0.13	0.15	ใช้ไม่ได้

ตารางที่ ก.2 (ต่อ)

แบบทดสอบข้อที่	ค่าความยาก	ค่าอำนาจจำแนก	การแปลผล
24	0.15	0.1	ใช้ไม่ได้
25	0.23	0.05	ใช้ไม่ได้
26	0.3	-0.1	ใช้ไม่ได้
27	0.3	0.4	ใช้ได้
28	0.15	0	ใช้ไม่ได้
29	0.1	0	ใช้ไม่ได้
30	0.18	0.15	ใช้ไม่ได้
31	0.2	0.1	ใช้ไม่ได้
32	0.35	0.3	ใช้ได้
33	0.08	0.15	ใช้ไม่ได้
34	0.2	0.1	ใช้ไม่ได้
35	0.13	0.15	ใช้ไม่ได้
36	0.53	0.25	ใช้ได้
37	0.2	0	ใช้ไม่ได้
38	0.33	0.35	ใช้ได้
39	0.4	0.6	ใช้ได้
40	0.43	0.55	ใช้ได้
41	0.3	0.3	ใช้ได้
42	0.28	0.15	ใช้ไม่ได้
43	0.2	0.1	ใช้ไม่ได้
44	0.28	-0.1	ใช้ไม่ได้
45	0.28	0.05	ใช้ไม่ได้
46	0.25	0.1	ใช้ไม่ได้
47	0.25	0	ใช้ไม่ได้
48	0.23	0.25	ใช้ได้
49	0.25	0.3	ใช้ได้

จากตารางข้างต้น เมื่อพิจารณาตามเกณฑ์ที่กำหนด พบว่า ข้อสอบที่สามารถนำไปใช้ได้ มีจำนวน 20 ข้อ (ดูภาคผนวก ข)

2. การประเมินความเหมาะสมของแบบฝึก Task-induced Involvement Load ที่ส่งผลต่อการเรียนรู้คำศัพท์ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้น

ตารางที่ ก.3 แสดงการประเมินความเหมาะสมของแบบฝึก Task-induced Involvement Load ที่ส่งผลต่อการเรียนรู้คำศัพท์ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้น

รายการประเมิน	ความเหมาะสม		
	$\bar{X}$	S.D.	การแปลผล
1. ด้านคำชี้แจง			
1.1 คำชี้แจงมีความชัดเจนและเข้าใจง่าย	4.67	0.58	มากที่สุด
2. ด้านเนื้อหา			
2.1 เนื้อเรื่องเหมาะสมกับระดับของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นที่มี ความสามารถในระดับต้น (ไม่เกิน N 4)	4.67	0.58	มากที่สุด
2.2 ความหมายของคำศัพท์ที่ปรากฏในอภิธานศัพท์ (Glossary) และพจนานุกรมที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นมีส่วนช่วยให้ ผู้เรียนเข้าใจเนื้อเรื่องที่อ่าน	4.67	0.58	มากที่สุด
2.3 คำศัพท์ที่ละออกจากบทความในแบบฝึกชุดที่ 3 และ แบบฝึกชุดที่ 4 มีความเหมาะสมในการนำมาทดสอบ ความรู้ด้านคำศัพท์ของผู้เรียน (かいてき、きこう、 じゅうたくがい、しんしつ、やね、ようま、わしつ)	4.67	0.58	มากที่สุด
2.4 คำลงที่ปรากฏในแบบฝึกชุดที่ 3 และแบบฝึกชุดที่ 4 มี ความเหมาะสมในการเป็นตัวลง เพื่อทดสอบความรู้ด้าน คำศัพท์ของผู้เรียน (せいかつ、たたみ、にほんふう)	5.00	0.00	มากที่สุด
2.5 คำถามท้ายเรื่องมีความเหมาะสมกับเนื้อเรื่องที่อ่าน	4.67	0.58	มากที่สุด
3. ความสอดคล้องกับจุดประสงค์ของการทดสอบ			
3.1 แบบฝึกชุดที่ 1	4.67	0.58	มากที่สุด
3.2 แบบฝึกชุดที่ 2	4.67	0.58	มากที่สุด
3.3 แบบฝึกชุดที่ 3	4.67	0.58	มากที่สุด
3.4 แบบฝึกชุดที่ 4	4.67	0.58	มากที่สุด

จากตารางที่ ก.3 จะเห็นได้ว่า แบบฝึก Task-Induced Involvement Load ที่ส่งผลต่อการเรียนรู้คำศัพท์ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้นทั้ง 4 ชนิดที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น มีความเหมาะสมที่จะนำไปใช้เป็นเครื่องมือเพื่อทดสอบการเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้น

ภาคผนวก ข

ตัวอย่างเครื่องมือที่ใช้ในงานวิจัย

1. แบบทดสอบความสามารถทางภาษาญี่ปุ่น
2. แบบฝึก Task-Induced Involvement Load ที่ส่งผลต่อการเรียนรู้คำศัพท์ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้น
3. แบบทดสอบคำศัพท์
 - 3.1 แบบทดสอบคำศัพท์ก่อนทำแบบฝึก (Pre-Test)
 - 3.2 แบบทดสอบคำศัพท์หลังทำแบบฝึก (Post-Test)
4. แบบสอบถามข้อมูลทั่วไปและพฤติกรรมการเรียนคำศัพท์ภาษาญี่ปุ่น

1. แบบทดสอบความสามารถทางภาษาญี่ปุ่น

แบบทดสอบความสามารถทางภาษาญี่ปุ่น

ตอนที่ 1 ความรู้ด้านคำศัพท์

คำศัพท์ในข้อใดเหมาะสมกับบริบทมากที่สุด (ข้อ 1-7)

1. _____ が のみたいです。

- ① こうちゃ ② ちゃわん ③ テーブル ④ おべんとう

2. この かばんは ふるいですが、とても _____。

- ① げんきです ② しずかです ③ じょうぶです ④ にぎやかです

3. この _____ は おいしいです。

- ① かびん ② とけい ③ めがね ④ やさい

4. きょうしつは 10 かいですから、_____ で いきます。

- ① ノート ② エレベーター ③ ストーブ ④ フォーク

5. つぎの _____ を まがってください。

- ① よこ ② かど ③ となり ④ むこう

6. きノウ _____ へ 行きました。

- ① スプーン ② ストーブ ③ デパート ④ ニュース

7. 子どもが _____ を こわして しまった。

- ① ぐあい ② やくそく ③ おもちゃ ④ ぶどう

ข้อใดมีความหมายเหมือนประโยคที่โจทย์ให้มากที่สุด (ข้อ 8-12)

8. おじは 65 さいです。

- ① ははの あには 65 さいです。
- ② ははの あねは 65 さいです。
- ③ ははの ちちは 65 さいです。
- ④ ははの ははは 65 さいです。

9. あさ こうえんを さんぽしました。

- ① あさ こうえんを とびました。
- ② あさ こうえんを まがりました。
- ③ あさ こうえんを はしりました。
- ④ あさ こうえんを あるきました。

10. わたしは くだものが すきです。

- ① いぬや ねこなどが すきです。
- ② すしや てんぷらなどが すきです。
- ③ やきゅうや サッカーなどが すきです。
- ④ りんごや バナナなどが すきです。

11. わたしは じが へたです。

- ① わたしは じが まるく ありません。
- ② わたしは じが おおきく ありません。
- ③ わたしは じが すきでは ありません。
- ④ わたしは じが じょうずでは ありません。

12. ぼくは のりものが だいすきです。

- ① まんがや しょうせつが だいすきです。
- ② デパートや スーパーが だいすきです。
- ③ テニスや サッカーが だいすきです。
- ④ ひこうきや ふねが だいすきです。

การใช้คำในข้อใดถูกต้องที่สุด (ข้อ 13)

13. プレゼント

- ① あねが けっこんしたので、しんせつを プレゼントした。
- ② おっとの たんじょうびに とけいを プレゼントした。
- ③ そつぎょうしきの 日に 先生に あいさつを プレゼントした。
- ④ にゅういんして いる 友だちに あんぜんを プレゼントした。

ตอนที่ 2 ความรู้ด้านไวยากรณ์

14. 山田さんは となりの へや_____います。

- ① に
- ② へ
- ③ や
- ④ を

15. えいがは 何時_____ おわりますか。

- ① ぐらい
- ② から
- ③ まで
- ④ に

16. じてんしゃ_____かいものに 行きます。

- ① に
- ② が
- ③ と
- ④ で

17. まいあさ うちで せんたくを _____から、学校に 行きます。

- ① する
- ② して
- ③ します
- ④ した

18. 休みの 日は テレビを _____ 本を _____します。

- ① 見ると／読むと
- ② 見て／読んで
- ③ 見たり／読んだり
- ④ 見るや／読むや

19. しょうらい 先生に _____ ために 勉強して います。

- ① なる ② なろう
- ③ なった ④ なれる

20. まだ この マンガを _____ことが ありません。

- ① よ読むの ② よ読んで
- ③ よ読んだ ④ よ読みます

2. แบบฝึก Task-Induced Involvement Load ที่ส่งผลต่อการเรียนรู้คำศัพท์ของผู้เรียน
ภาษาญี่ปุ่นระดับต้น

ประกอบด้วย แบบฝึก Task-Induced Involvement Load 4 ชนิด ดังนี้

- 2.1 แบบฝึกชุดที่ 1 (N+, S-, E-)
- 2.2 แบบฝึกชุดที่ 2 (N+, S+, E-)
- 2.3 แบบฝึกชุดที่ 3 (N+, S-, E+)
- 2.4 แบบฝึกชุดที่ 4 (N+, S+, E+)
- 2.5 พจนานุกรมญี่ปุ่น-ไทย (สำหรับแบบฝึกชุดที่ 2 และแบบฝึกชุดที่ 4)

2.1 แบบฝึกหัดที่ 1 (N+, S-, E-)

แบบฝึกหัดที่ 1

คำชี้แจง ให้นักเรียนอ่านบทความ พร้อมทั้งเขียนเครื่องหมาย ✓ ใน () หน้าคำศัพท์ที่
 ความหมาย และตอบคำถามต่อไปนี้

さいきんの ^{にほん}日本の ^{うち}うちは「たたみ」の ^{へや}へやが
^{すく}少なく なって、洋風 ^{ようふう}の ^{へや}へやの ^{ほう}ほうが ^{おほ}多く
 になりました。

「たたみ」の ^{へや}へやは、^{ひるま}昼間は「いま」で、^{よる}夜は
 「しんしつ」に なります。とても、^{べんり}べんりです。
 ですから、^{へや}へやが ^{すく}少なくても ^{だいじょうぶ}だいじょうぶです。

また、「たたみ」の ^{へや}へやは ^{にほん}日本の ^{きこう}きこうに
あっています。むかしの ^{うち}うちは ^{あつい}あつい ^{なつ}夏
 にも ^{かぜ}風が ^{よく}よく ^{はい}入りましたが、^{さいきん}さいきんの
^{あた}新しい ^{うち}うちは ^{かぜ}風が ^{はい}あまり ^{はい}入りません。
 そして、^{せいかつ}生活 ^{ようふう}が ^ななつて、^{てーぶる}テーブルと
^{いす}いすを ^{つか}使います。その ^{ほう}ほうが かいてきです。

けれども、^{たいてい}たいていの ^{うち}うちには「たたみ」の
^{へや}へやが ^{ひとつ}ひとつ ^{あり}あります。「たたみ」の ^{へや}へやが
^{すく}少なく なっても、わしつが ^すす ^{ひと}好きな ^{ひと}人は
 たくさん います。

^{ねん}100年ぐらい ^{まえ}まえに、^{にほん}日本に ^{せいよう}西洋 ^{もの}ものが
 いろいろ ^{はい}入りました。そのとき、^{にほんふう}日本風の ^{うち}うち
 に ようまを ^{ひとつ}ひとつだけ 作りました。まどには
 レースの カーテン ^をを ^{かけて}かけて、やね ^{かたち}の ^{かたち}形も
 そこだけ ^{ようふう}洋風に ^{しま}しました。じゅうたくが ^いいが
^{すこ}少し ^{あか}明るく モダン ^にに ^{みえ}みえました。

^{いま}今、^{にほん}日本では ^{ようふう}洋風の ^{うち}うちに ^{すこ}すこ
 「たたみ」の ^{へや}へやを ^{つく}作って ^{せいかつ}生活して
 います。

() ^{さいきん}さいきん ^{ระยะหลังนี้}ระยะหลังนี้ ^{หมูนี}หมูนี

() ^{たたみ}たたみ ^{เสื่อทาทามิ}เสื่อทาทามิ

() ^{ようふう}洋風 ^{แบบตะวันตก}แบบตะวันตก

() ^{いま}いま ^{ห้องนั่งเล่น}ห้องนั่งเล่น

() ^{しんしつ}しんしつ ^{ห้องนอน}ห้องนอน

() ^{きこう}きこう ^{อากาศ (ตามฤดูกาล)}อากาศ (ตามฤดูกาล)
^{สภาพภูมิอากาศ}สภาพภูมิอากาศ

() ^{あっています}あっています ^{เข้ากัน}เข้ากัน ^{เหมาะสม}เหมาะสม

() ^{むかし}むかし ^{สมัยก่อน}สมัยก่อน ^{ในอดีต}ในอดีต

() ^{せいかつ}生活 ^{ชีวิตความเป็นอยู่}ชีวิตความเป็นอยู่

() ^{かいてき}かいてき ^{(อยู่)สบาย}(อยู่)สบาย

() ^{けれども}けれども ^{แต่}แต่

() ^{わしつ}わしつ ^{ห้องแบบญี่ปุ่น (ปูเสื่อทาทามิ)}ห้องแบบญี่ปุ่น (ปูเสื่อทาทามิ)

() ^{せいよう}西洋 ^{ประเทศทางตะวันตก}ประเทศทางตะวันตก

() ^{にほんふう}日本風 ^{แบบญี่ปุ่น}แบบญี่ปุ่น

() ^{ようま}ようมา ^{ห้องแบบสากล}ห้องแบบสากล
 (ไม่เป็นแบบญี่ปุ่น)

() ^{つく}作りました ^{สร้าง}สร้าง

() ^{カーテン}カーテン ^{ม่าน}ม่าน

() ^{やね}やね ^{หลังคา}หลังคา

() ^{じゅうたくが}じゅうたくがい ^{พื้นที่ที่อยู่อาศัย}พื้นที่ที่อยู่อาศัย

() ^{モダン}モダン ^{สมัยใหม่ ทันสมัย}สมัยใหม่ ทันสมัย

คำชี้แจง ให้นักเรียนกากบาทคำตอบที่ถูกต้องที่สุด

1. どうして 「たたみ」 の ヘやは、 ^{すく} 少なく なりましたか。

- ① ^{にほんじん} 日本人は わしつが きらいに なりましたから。
- ② ^{せいかつ} 生活が ^{ようふう} 洋風に なりましたから。
- ③ たたみの ヘやが べんりですから。
- ④ わしつは ^{にほん} 日本の きこうに あっていませんから。

2. 100^{ねん}年ぐらい ^{まえ}前の ^{うち}うちは、^{ようふう}洋風に ^み見えそうな ^{ところ}ところは どこですか。

- ① ^{ようま}ようまの ^{やね}やね
- ② ^{わしつ}わしつの ^{やね}やね
- ③ ^{うち}うちの ^{やね}やね
- ④ ^{しんしつ}しんしつの ^{やね}やね

2.2 แบบฝึกชุดที่ 2 (N+, S+, E-)

แบบฝึกชุดที่ 2

คำชี้แจง ให้นักเรียนอ่านบทความแล้วตอบคำถามต่อไปนี้

さいきんの ^{にほん}日本の ^{うち}うちは「たたみ」の ^{へや}へやが ^{すく}少なく なって、^{ようふう}洋風の ^{へや}へやの ^{ほう}ほうが ^{おほ}多く になりました。

「たたみ」の ^{へや}へやは、^{ひるま}昼間は「いま」で、^{よる}夜は「しんしつ」に になります。とても、べんりです。ですから、^{へや}へやが ^{すく}少なくても だいじょうぶです。また、「たたみ」の ^{へや}へやは ^{にほん}日本の ^{きこう}きこうに あっています。むかしの ^{うち}うちは ^{あつい}あつい ^{なつ}夏にも ^{かぜ}風が ^{よく}よく ^{はい}入りましたが、さいきんの ^{あた}新しい ^{うち}うちは ^{かぜ}風が ^{あまり}あまり ^{はい}入りません。そして、^{せいかつ}生活が ^{ようふう}洋風に なって、テーブルと ^{いす}いすを ^{つか}使います。その ^{ほう}ほうが ^かかいてきです。

けれども、^{たいてい}たいていの ^{うち}うちには「たたみ」の ^{へや}へやが ^{ひとつ}ひとつ あります。「たたみ」の ^{へや}へやが ^{すく}少なく なっても、^{わしつ}わしつが ^す好きな ^{ひと}人は ^{たくさん}たくさん います。

100年^{ねん}ぐらい ^{まえ}まえに、^{にほん}日本に ^{せいよう}西洋の ^{もの}ものが ^{いろいろ}いろいろ ^{はい}入りました。そのとき、^{にほんふう}日本風の ^{うち}うちに ^{ようま}ようまを ^{ひとつ}ひとつだけ ^{つく}作りました。まどには ^{レース}レースの ^{カーテン}カーテンを ^{かけて}かけて、^{やね}やねの ^{かたち}形も ^{そこ}そこだけ ^{ようふう}洋風に ^{しました}しました。じゅうたく^がいが ^{すこ}少し ^{あか}明るく ^もも ^{だん}ダンに ^{みえ}みえました。

いま ^{にほん}日本では ^{ようふう}洋風の ^{うち}うちに ^{すこ}少しだけ 「たたみ」の ^{へや}へやを ^{つく}作って ^{せいかつ}生活して います。

คำชี้แจง ให้นักเรียนกากบาทคำตอบที่ถูกต้องที่สุด

1. どうして 「たたみ」 の ヘやは、 ^{すく} 少なく になりましたか。

- ① ^{にほんじん} 日本人は わしつが きらいに になりましたから。
- ② ^{せいかつ} 生活が ^{ようふう} 洋風に になりましたから。
- ③ たたみの ヘやが べんりですから。
- ④ わしつは ^{にほん} 日本の きこうに あっていませんから。

2. 100^{ねん}年ぐらい ^{まえ}前の ^{うち}うちは、^{ようふう}洋風に ^み見えそうな ところは どこですか。

- ① ようまの やね
- ② わしつの やね
- ③ うちの やね
- ④ しんしつの やね

2.3 แบบฝึกชุดที่ 3 (N+, S-, E+)

แบบฝึกชุดที่ 3

คำชี้แจง ให้นักเรียนเลือกคำศัพท์ในกรอบสี่เหลี่ยม เติมลงในบทความพร้อมทั้งเขียนเครื่องหมาย

✓ ใน () หน้าคำศัพท์ที่ดูความหมาย และตอบคำถามต่อไปนี้

かいてき	(อยู่) สบาย	きこう	อากาศ (ตามฤดูกาล) สภาพภูมิอากาศ
じゅうたくがい	พื้นที่ที่อยู่อาศัย	しんしつ	ห้องนอน
せいかつ	การใช้ชีวิต การดำเนินชีวิต	たたみ	เสื่อทาทามิ
にほんふう	แบบญี่ปุ่น	やね	หลังคา
ようま	ห้องแบบสากล (ไม่เป็นแบบญี่ปุ่น)	わしつ	ห้องแบบญี่ปุ่น (ปูเสื่อทาทามิ)

さいきんの ^{にほん} 日本の ^{うち} 家は「たたみ」の ^{へや} へやが ^{すく} 少なく なって
^{ようふう} 洋風の ^{へや} へやの ^{ほう} ほうが ^{おほ} 多く になりました。

「たたみ」の ^{ひるま} へやは、^{よる} 昼間は「いま」で、^{すく} 夜は「_____」に
 なります。とても、べんりです。ですから、^{へや} へやが ^{すく} 少なくとも
 だいじょうぶです。また、「たたみ」の ^{へや} へやは ^{にほん} 日本の _____に
 あっています。むかしの ^{うち} 家は ^{あつ} あつい ^{なつ} 夏にも ^{かぜ} 風が ^{よく} よく
^{はい} 入りましたが、さいきんの ^{あた} 新しい ^{うち} 家は ^{かぜ} 風が ^{あまり} あまり
^{はい} 入りません。そして、^{せい} 生活が ^{ようふう} 洋風に ^な なって、^{ていぶる} テーブルと ^{いす} いすを
^{つか} 使います。その ^{ほう} ほうが _____です。

けれども、^{たい} たいていの ^{うち} うちには「たたみ」の ^{へや} へやが ^{ひとつ} ひとつ
 あります。「たたみ」の ^{へや} へやが ^{すく} 少なく なっても、_____が
^す 好きな ^{ひと} 人は ^{たくさん} たくさん います。

^{ねん} 100年ぐらい ^{まえ} まえに、^{にほん} 日本に ^{せいよう} 西洋の ^{もの} ものが ^{いろいろ} いろいろ
^{はい} 入りました。そのとき、^{にほんふう} 日本風の ^{うち} うちに _____を ^{ひとつ} ひとつだけ
^{つく} 作りました。まどには ^{レース} レースの ^{カーテン} カーテンを ^か かけて、_____の
^{かたち} 形も ^{そこ} そこだけ ^{ようふう} 洋風に ^{しま} しました。_____が ^{すこ} 少し ^{あか} 明るく
 モダンに ^{みえ} みました。

^{いま} 今、^{にほん} 日本では ^{ようふう} 洋風の ^{うち} うちに ^{すこ} 少しだけ ^{「たたみ」} 「たたみ」の ^{へや} へやを
^{つく} 作って ^{せい} 生活して ^い います。

() ^{さい} さいきん ^{ระยะหลังนี้} ระยะหลังนี้ ^{หนูนี้} หนูนี้

() ^{いま} いま ^{ห้องนั่งเล่น} ห้องนั่งเล่น

() ^あ っています ^{เข้ากัน} เข้ากัน ^{เหมาะกัน} เหมาะกัน

() ^む かし ^{สมัยก่อน} สมัยก่อน ^{ในอดีต} ในอดีต

() ^{けれ} ども ^{แต่} แต่

() ^{せい} 西洋 ^{ประเทศทางตะวันตก} ประเทศทางตะวันตก

() ^{つく} 作りました ^{สร้าง} สร้าง

() ^{カー} テン ^{ม่าน} ม่าน

() ^モ ダン ^{สมัยใหม่} สมัยใหม่ ^{ทันสมัย} ทันสมัย

คำชี้แจง ให้นักเรียนกากบาทคำตอบที่ถูกต้องที่สุด

1. どうして 「たたみ」 の ヘやは、 ^{すく} 少なく なりましたか。

- ① ^{にほんじん} 日本人は わしつが きらいに なりましたから。
- ② ^{せいかつ} 生活が ^{ようふう} 洋風に なりましたから。
- ③ たたみの ヘやが べんりですから。
- ④ わしつは ^{にほん} 日本の きこうに あっていませんから。

2. 100^{ねん}年ぐらい ^{まえ}前の ^{うち}うちは、^{ようふう}洋風に ^み見えそうな ^{ところ}ところは どこですか。

- ① ^{ようま}ようまの ^{やね}やね
- ② ^{わしつ}わしつの ^{やね}やね
- ③ ^{うち}うちの ^{やね}やね
- ④ ^{しんしつ}しんしつの ^{やね}やね

2.4 แบบฝึกชุดที่ 4 (N+, S+, E+)

แบบฝึกชุดที่ 4

คำชี้แจง ให้นักเรียนเลือกคำศัพท์เติมลงในบทความและตอบคำถามต่อไปนี้

かいてき	きこう	じゅうたくがい	しんしつ	せいかつ
たたみ	にほんふう	やね	ようま	わしつ

さいきんの ^{にほん}日本の ^{うち}うちは「たたみ」の ^{へや}へやが ^{すく}少なく ^ななって、^{ようふう}洋風の ^{へや}へやの ^{ほう}ほうが ^{おほ}多く ^{なり}なりました。

「たたみ」の ^{へや}へやは、^{ひるま}昼間は「いま」で、^{よる}夜は「_____」に ^{なり}なります。
とても、^{べんり}べんりです。 ^すですから、^{へや}へやが ^{すく}少なくても ^{だいじょうぶ}だいじょうぶです。また、
「たたみ」の ^{へや}へやは ^{にほん}日本の _____に ^ああっています。 ^{むかし}むかしの ^{うち}うちは
^{あつ}あつい ^{なつ}夏にも ^{かぜ}風が ^{よく}よく ^{はい}入りましたが、さいきんの ^{あた}新しい ^{うち}うちは ^{かぜ}風が
^{はい}あまり ^{はい}入りません。そして、^{せい}生活が ^{せい}洋風に ^ななって、^{てーぶる}テーブルと ^{いす}いすを ^{つか}使いま
す。
その ^{ほう}ほうが _____です。

けれども、^{たい}たいていの ^{うち}うちには「たたみ」の ^{へや}へやが ^{ひと}ひとつ ^{あり}あります。
「たたみ」の ^{へや}へやが ^{すく}少なく ^ななっても、_____が ^す好きな ^{ひと}人は ^たたくさん
^{いま}います。

^{ねん}100年ぐらい ^{まえ}まえに、^{にほん}日本に ^{せい}西洋の ^{もの}ものが ^{いろ}いろいろ ^{はい}入りました。
そのとき、^{にほんふう}日本風の ^{うち}うちに _____を ^{ひと}ひとつだけ ^{つく}作りました。まどには
^{レース}レースの ^{カーテン}カーテンを ^かかけて、_____の ^{かたち}形も ^{そこ}そこだけ ^{ようふう}洋風に ^ししました。
_____が ^{すこ}少し ^{あか}明るく ^もモダンに ^みみえました。

^{いま}今、^{にほん}日本では ^{ようふう}洋風の ^{うち}うちに ^{すこ}少しだけ ^{「たたみ」}「たたみ」の ^{へや}へやを ^{つく}作って
^{せい}生活して ^{いま}います。

คำชี้แจง ให้นักเรียนกากบาทคำตอบที่ถูกต้องที่สุด

1. どうして 「たたみ」 の ヘやは、 ^{すく} 少なく なりましたか。

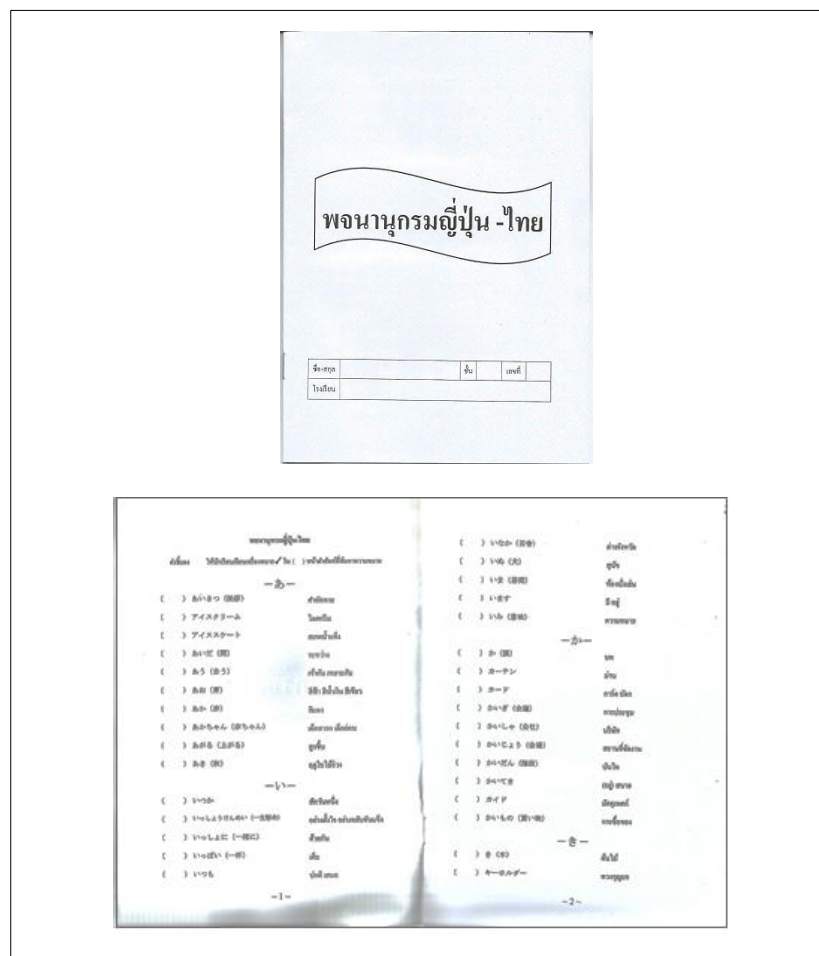
- ① ^{にほんじん} 日本人は わしつが きらいに なりましたから。
- ② ^{せいかつ} 生活が ^{ようふう} 洋風に なりましたから。
- ③ たたみの ヘやが べんりですから。
- ④ わしつは ^{にほん} 日本の きこうに あっていませんから。

2. 100^{ねん}年ぐらい ^{まえ}前の ^{うち}うちは、^{ようふう}洋風に ^み見えそうな ^{ところ}ところは どこですか。

- ① ^{ようま}ようまの ^{やね}やね
- ② ^{わしつ}わしつの ^{やね}やね
- ③ ^{うち}うちの ^{やね}やね
- ④ ^{しんしつ}しんしつの ^{やね}やね

2.5 พจนานุกรมญี่ปุ่น-ไทย (สำหรับแบบฝึกชุดที่ 2 และแบบฝึกชุดที่ 4)

ผู้วิจัยจัดทำเล่มพจนานุกรมญี่ปุ่น-ไทยอย่างง่าย ขนาด 15 x 21 เซนติเมตร จำนวน 10 หน้า ซึ่งประกอบด้วยคำเป้าหมาย (Target Words) 7 คำ คำลวง 3 คำ คำศัพท์ที่จำเป็นต่อการทำความเข้าใจเนื้อเรื่อง 10 คำ และคำอื่น ๆ ที่ไม่เกี่ยวข้องกับความ 140 คำ รวมทั้งหมด 160 คำ โดยอ้างอิงคำแปลจากหนังสือรวบรวมคำศัพท์อะกิโกะ โตะโตะโมะคะจิ (ประภา แสงทองสุข, 2552) พจนานุกรมญี่ปุ่น-ไทย (จุฬารัตน์ เตชะ โชควิวัฒน์ และคณะ, 2547) และหนังสือ Kodansha's Compact Kanji Guide (ฉบับภาษาไทย) (วันชัย สิลพัทท์กุล, ผู้แปล, 2548) ดังภาพต่อไปนี้



ภาพที่ ข.1 ภาพตัวอย่างพจนานุกรมญี่ปุ่น-ไทยที่ผู้วิจัยจัดทำขึ้น

พจนานุกรมญี่ปุ่น-ไทยที่ผู้วิจัยจัดทำขึ้น ผู้วิจัยได้กำหนดให้ผู้เรียนที่ทำแบบฝึกชุดที่ 2 และผู้เรียนที่ทำแบบฝึกชุดที่ 4 ใช้ประกอบการทำแบบฝึก ซึ่งพจนานุกรมญี่ปุ่น-ไทยเล่มนี้ประกอบด้วยคำศัพท์ดังต่อไปนี้

พจนานุกรมญี่ปุ่น-ไทย

คำชี้แจง ให้นักเรียนเขียนเครื่องหมาย ✓ ใน () หน้าคำศัพท์ที่ค้นหาความหมาย

— あ —

()	あいさつ (挨拶)	คำทักทาย
()	アイスクリーム	ไอศกรีม
()	アイススケート	สเกตน้ำแข็ง
()	あいだ (間)	ระหว่าง
()	あう (合う)	เข้ากัน เหมาะกัน
()	あお (青)	สีฟ้า สีน้ำเงิน สีเขียว
()	あか (赤)	สีแดง
()	あかちゃん (赤ちゃん)	เด็กทารก เด็กอ่อน
()	あがる (上がる)	สูงขึ้น
()	あき (秋)	ฤดูใบไม้ร่วง

— い —

()	いつか	สักวันหนึ่ง
()	いっしょうけんめい (一生懸命)	อย่างตั้งใจ อย่างขยันขันแข็ง
()	いっしょに (一緒に)	ด้วยกัน
()	いっぱい (一杯)	เต็ม
()	いつも	ปกติ เสมอ
()	いなか (田舎)	ต่างจังหวัด
()	いぬ (犬)	สุนัข
()	いま (居間)	ห้องนั่งเล่น
()	います	มี อยู่
()	いみ (意味)	ความหมาย

— か —

()	か (課)	บท
()	カーテン	ม่าน
()	カード	การ์ด บัตร
()	かいぎ (会議)	การประชุม
()	かいしゃ (会社)	บริษัท
()	かいじょう (会場)	สถานที่จัดงาน
()	かいだん (階段)	บันได
()	かいてき	(อยู่) สบาย
()	カイド	มัลกุเทศก์
()	かいもの (買い物)	การซื้อของ

— き —

()	き (木)	ต้นไม้
()	キーホルダー	พวงกุญแจ
()	きいろい (黄色い)	เหลือง
()	きえる (消える)	(ไฟ เครื่องใช้ไฟฟ้า) ปิด ดับ
()	きく (聞く)	ฟัง
()	きこう (気候)	อากาศ (ตามฤดูกาล)
()	きこえる (聞こえる)	สภาพภูมิอากาศ
()	きせつ (季節)	ได้ยิน
()	きそく (規則)	ฤดูกาล
()	きた (北)	กฎระเบียบ
()		ทิศเหนือ

— け —

()	けしょう (化粧)	การแต่งหน้า
()	けす (消す)	ปิด ดับ (ไฟ เครื่องใช้ไฟฟ้า)
()	けっか (結果)	ผลลัพธ์
()	けっこんする (結婚する)	แต่งงาน
()	げつまつ (月末)	ปลายเดือน
()	げつようび (月曜日)	วันจันทร์
()	けれども	แต่

()	けん (県)	จังหวัด
()	げんいん (原因)	สาเหตุ
()	けんがくする (見学する)	ทัศนศึกษา
— さ —		
()	サービス	การบริการ
()	さいきん (最近)	ระยะหลังนี้ หมู่นี้
()	さいご (最後)	สุดท้าย
()	さいごに (最後に)	สุดท้าย
()	さいふ (財布)	กระเป๋าตังค์
()	ざいりょう (材料)	เครื่องปรุง วัตถุดิบ
()	さがす (探す)	หา ค้นหา
()	さかな (魚)	ปลา
()	さがる (下がる)	ต่ำลง ลดลง
()	さきに (先に)	ก่อน
— し —		
()	ジュース	น้ำผลไม้
()	じゅうたくがい (住宅街)	พื้นที่ที่อยู่อาศัย
()	しゅうまつ (週末)	สุดสัปดาห์
()	じゅぎょう (授業)	ชั่วโมงเรียน
()	しょうらい (将来)	อนาคต
()	しょくどう (食堂)	โรงอาหาร
()	しんかんせん (新幹線)	รถชิงกันเซ็น
()	しんごう (信号)	สัญญาณไฟจราจร
()	じんこう (人口)	ประชากร
()	しんしつ (寝室)	ห้องนอน
— せ —		
()	せ (背)	ส่วนสูง
()	せいかつ (生活)	ชีวิตความเป็นอยู่
()	せいじ (政治)	การเมือง
()	せいせき (成績)	คะแนน ผลการเรียน
()	ぜいたく (贅沢)	ฟุ่มเฟือย

()	せいふく (制服)	เครื่องแบบ
()	せいよう (西洋)	ประเทศทางตะวันตก
()	セーター	เสื้อสเวตเตอร์
()	せかい (世界)	โลก
()	せき (席)	ที่นั่ง ที่
— た —		
()	たいへん (大変)	ลำบาก
()	たおれる (倒れる)	ล้ม
()	たかい (高い)	สูง
()	たからもの (宝物)	ของล้ำค่า ของรักของหวง
()	たくさん	มาก
()	タクシー	รถแท็กซี่
()	だす (出す)	เอาออก
()	たたみ (畳)	เสื่อทาทามิ
()	ただしい (正しい)	ถูกต้อง
()	たつ (立つ)	ยืน
— つ —		
()	つうやく (通訳)	ล่าม
()	つかう (使う)	ใช้
()	つかれる (疲れる)	เหนื่อย
()	つき (月)	พระจันทร์ ดวงจันทร์
()	つぎに (次に)	ต่อไป ต่อจากนั้น
()	つく (着く)	ถึง
()	つくえ (机)	โต๊ะ
()	つくる (作る)	ทำ สร้าง
()	つける (点ける)	เปิด (ไฟ เครื่องใช้ไฟฟ้า)
()	つごう (都合)	ความสะดวก (ทางด้านเวลา เป็นต้น)
— に —		
()	に (二)	สอง
()	におい (匂い)	กลิ่น

- () にがい (苦い)
 () にがて (苦手)
 () にぎやか (賑やか)
 () にく (肉)
 () にし (西)
 () にちようび (日曜日)
 () にほんふう (日本風)
 () にもつ (荷物)

ขม
 ไม่เก่ง
 คึกคัก ไม่เงียบเหงา
 เนื้อ
 ทิศตะวันตก
 วันอาทิตย์
 แบบญี่ปุ่น
 ของ สัมภาระ

— む —

- () むかい (向かい)
 () むかえる (迎える)
 () むかし (昔)
 () むこう (向こう)
 () むし (虫)
 () むずかしい (難しい)
 () むすめ (娘)
 () むね (胸)
 () むら (村)
 () むり (無理)

ฝั่งตรงกันข้าม ด้านโน้น
 (ไป) รับ (คน)
 สมัยก่อน ในอดีต
 ทางโน้น
 แมลง
 ยาก
 ลูกสาว (ของตนเอง)
 ออก
 หมู่บ้าน
 เกินกำลัง ไม่ไหว เป็นไปไม่ได้

— も —

- () もう
 () もうすぐ
 () もくようび (木曜日)
 () もし
 () もじ (文字)
 () もしもし
 () モダン
 () もつ (持つ)
 () もっと
 () もの (物)

แล้ว
 อีกประเดี๋ยว
 วันพฤหัสบดี
 สมมติว่า
 ตัวอักษร
 ฮัลโหล
 สมัยใหม่ ทันสมัย
 ถือ พก
 มากกว่านี้
 สิ่ง ของ

— や —

()	やく (焼く)	ปิ้ง ย่าง ผัด
()	やくそく (約束)	การนัดหมาย
()	やくにたつ (役に立つ)	เป็นประโยชน์
()	やさい (野菜)	ผัก
()	やさしい (優しい)	ใจดี
()	やすい (安い)	ถูก
()	やすむ (休む)	พัก พักผ่อน หยุด
()	やせる (痩せる)	ผอม
()	やね (屋根)	หลังคา
()	やま (山)	ภูเขา

— よ —

()	ようじ (用事)	ธุระ
()	ようふう (洋風)	แบบตะวันตก
()	ようま (洋間)	ห้องแบบสากล (ไม่เป็นแบบญี่ปุ่น)
()	よく (良く)	เป็นอย่างดี
()	よごれる (汚れる)	สกปรก เปื้อน เลอะ
()	よしゅうする (予習する)	การเตรียมบทเรียนล่วงหน้า
()	よてい (予定)	กำหนดการ
()	よぶ (呼ぶ)	เรียก เชิญ ขวน
()	よむ (読む)	อ่าน
()	よやくする (予約する)	จอง

— わ —

()	わかい (若い)	เยาว์วัย อายุน้อย
()	わかす (沸かす)	ต้ม (น้ำร้อน)
()	わかもの (若者)	คนหนุ่มสาว
()	わかる (分かる)	เข้าใจ รู้
()	わしつ (和室)	ห้องแบบญี่ปุ่น (ปูเสื่อทาทามิ)
()	わすれる (忘れる)	ลืม
()	わたし (私)	ฉัน

()	わたす (渡す)	ส่งมอบ ยื่นให้
()	わたる (渡る)	ข้าม
()	わるい (悪い)	เลวร้าย ไม่ดี

3. แบบทดสอบคำศัพท์

3.1 แบบทดสอบคำศัพท์ก่อนทำแบบฝึก (Pre-Test)

แบบทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์

คำชี้แจง เขียนเครื่องหมายถูก ✓ ใน () หน้าข้อความที่ตรงกับท่านมากที่สุด

1. かいてき

- () ฉันไม่เคยเห็นคำศัพท์คำนี้และไม่รู้ความหมาย
 () ฉันเคยเห็นคำศัพท์คำนี้ แต่ไม่รู้ความหมาย
 () ฉันเคยเห็นคำศัพท์คำนี้และรู้ความหมาย

かいてき หมายถึง _____

2. きこう

- () ฉันไม่เคยเห็นคำศัพท์คำนี้และไม่รู้ความหมาย
 () ฉันเคยเห็นคำศัพท์คำนี้ แต่ไม่รู้ความหมาย
 () ฉันเคยเห็นคำศัพท์คำนี้และรู้ความหมาย

きこう หมายถึง _____

3. じゅうたくがい

- () ฉันไม่เคยเห็นคำศัพท์คำนี้และไม่รู้ความหมาย
 () ฉันเคยเห็นคำศัพท์คำนี้ แต่ไม่รู้ความหมาย
 () ฉันเคยเห็นคำศัพท์คำนี้และรู้ความหมาย

じゅうたくがい หมายถึง _____

4. しんしつ

- () ฉันไม่เคยเห็นคำศัพท์คำนี้และไม่รู้ความหมาย
 () ฉันเคยเห็นคำศัพท์คำนี้ แต่ไม่รู้ความหมาย
 () ฉันเคยเห็นคำศัพท์คำนี้และรู้ความหมาย

しんしつ หมายถึง _____

5. せいかつ

- () ฉันไม่เคยเห็นคำศัพท์คำนี้และไม่รู้ความหมาย
 () ฉันเคยเห็นคำศัพท์คำนี้ แต่ไม่รู้ความหมาย
 () ฉันเคยเห็นคำศัพท์คำนี้และรู้ความหมาย

せいかつ หมายถึง _____

6. たたみ

- () ฉันไม่เคยเห็นคำศัพท์คำนี้และไม่รู้ความหมาย
 () ฉันเคยเห็นคำศัพท์คำนี้ แต่ไม่รู้ความหมาย
 () ฉันเคยเห็นคำศัพท์คำนี้และรู้ความหมาย

たたみ หมายถึง _____

7. にほんふう

- () ฉันไม่เคยเห็นคำศัพท์คำนี้และไม่รู้ความหมาย
 () ฉันเคยเห็นคำศัพท์คำนี้ แต่ไม่รู้ความหมาย
 () ฉันเคยเห็นคำศัพท์คำนี้และรู้ความหมาย

にほんふう หมายถึง _____

8. やね

- () ฉันไม่เคยเห็นคำศัพท์คำนี้และไม่รู้ความหมาย
 () ฉันเคยเห็นคำศัพท์คำนี้ แต่ไม่รู้ความหมาย
 () ฉันเคยเห็นคำศัพท์คำนี้และรู้ความหมาย

やね หมายถึง _____

9. ようま

- () ฉันไม่เคยเห็นคำศัพท์คำนี้และไม่รู้ความหมาย
 () ฉันเคยเห็นคำศัพท์คำนี้ แต่ไม่รู้ความหมาย
 () ฉันเคยเห็นคำศัพท์คำนี้และรู้ความหมาย

ようま

หมายถึง _____

10. わしつ

- () ฉันไม่เคยเห็นคำศัพท์คำนี้และไม่รู้ความหมาย
 () ฉันเคยเห็นคำศัพท์คำนี้ แต่ไม่รู้ความหมาย
 () ฉันเคยเห็นคำศัพท์คำนี้และรู้ความหมาย

わしつ

หมายถึง _____

3.2 แบบทดสอบคำศัพท์หลังทำแบบฝึก (Post-Test)

แบบทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์

คำชี้แจง บอกความหมายของคำศัพท์ต่อไปนี้

1. かいてき หมายถึง _____
 2. きこう หมายถึง _____
 3. じゅうたくがい หมายถึง _____
 4. しんしつ หมายถึง _____
 5. やね หมายถึง _____
 6. ようま หมายถึง _____
 7. わしつ หมายถึง _____

4. แบบสอบถามข้อมูลทั่วไปและพฤติกรรมการเรียนรู้คำศัพท์ภาษาญี่ปุ่น

แบบสอบถามข้อมูลทั่วไปและพฤติกรรมการเรียนรู้คำศัพท์ภาษาญี่ปุ่น

คำชี้แจง

1. แบบสอบถามนี้เป็นส่วนหนึ่งของวิทยานิพนธ์เรื่องการศึกษาการใช้แบบฝึกที่ส่งผลต่อการเรียนรู้คำศัพท์ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้น

ข้อมูลที่รวบรวมได้จะนำไปใช้ประโยชน์ในการศึกษาและประโยชน์ทางวิชาการเท่านั้น ผู้วิจัยจึงใคร่ขอความร่วมมือจากท่านในการตอบแบบสอบถามตามที่แนบมานี้ให้ครบทุกหัวข้อ และตอบตามความคิดเห็นที่แท้จริงของท่าน ผู้ตอบแบบสอบถามจะไม่ได้รับผลกระทบใดใดทั้งสิ้นจากการตอบ ทั้งนี้ ข้อมูลของท่านจะถูกเก็บเป็นความลับ โดยจะมีการทำลายเอกสารภายใน 1 ปี

2. แบบสอบถามมีจำนวน 4 หน้า แบ่งออกเป็น 3 ส่วน ดังนี้

ส่วนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปและภูมิหลังการเรียนรู้ภาษาญี่ปุ่น จำนวน 10 ข้อ

ส่วนที่ 2 พฤติกรรมด้านการเรียนรู้คำศัพท์ภาษาญี่ปุ่น จำนวน 8 ข้อ

ส่วนที่ 3 ข้อเสนอแนะ

ทั้งนี้ผู้วิจัยใคร่ขอขอบพระคุณผู้ตอบแบบสอบถามทุกท่านที่ให้ความกรุณาเป็นอย่างสูง

ส่วนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปและภูมิหลังการเรียนรู้ภาษาญี่ปุ่น

1. เพศ ☐ ชาย ☐ หญิง

2. อายุ..... ปี

3. ท่านกำลังศึกษาชั้นมัธยมศึกษาปีที่.....

4. ท่านเริ่มเรียนภาษาญี่ปุ่นตั้งแต่เมื่อไหร่

☐ ก่อนม.4

☐ ตั้งแต่ ม.4

5. ท่านเรียนภาษาญี่ปุ่นมาแล้วเป็นระยะเวลาเท่าไร

☐ น้อยกว่า 1 ปี

☐ 1 ปีขึ้นไป แต่ไม่เกิน 2 ปี

☐ 2 ปีขึ้นไป แต่ไม่เกิน 3 ปี

☐ 3 ปีขึ้นไป

6. ท่านเคยเรียนหรือกำลังเรียนภาษาญี่ปุ่นที่อื่น นอกจากการเรียนในโรงเรียนของท่านหรือไม่

☐ เคย

☐ ไม่เคย

7. ท่านเรียนภาษาญี่ปุ่นจากที่ใด (ตอบได้มากกว่า 1 ข้อ)

- ☐ โรงเรียน ☐ สถาบันสอนภาษา
☐ เรียนแบบตัวต่อตัว/จ้างครูมาสอนพิเศษส่วนตัว ☐ อื่นๆ (โปรดระบุ).....

8. ท่านใช้หนังสือเรียนภาษาญี่ปุ่นเล่มใด (ตอบได้มากกว่า 1 ข้อ)

- ☐ อะกิโกะ โตะ โทะโมะ คะจิ ☐ มินนะ โนะ นิฮง โกะ
☐ เอกสารที่จัดทำขึ้นโดยครูผู้สอน ☐ อื่นๆ (โปรดระบุ).....

9. ท่านเคยสอบวัดระดับความสามารถทางภาษาญี่ปุ่นหรือไม่

- ☐ เคย ระดับ N..... ปี..... ☐ ผ่าน ☐ ไม่ผ่าน
☐ ไม่เคย

10. ท่านเคยไปประเทศญี่ปุ่นหรือไม่

- ☐ เคย (โปรดระบุระยะเวลาที่อยู่ที่ญี่ปุ่น..... ปี.....เดือน.....วัน)
☐ ไปเที่ยว/เยี่ยมญาติ ☐ ไปเรียนภาษา/แลกเปลี่ยนวัฒนธรรม
☐ ไม่เคย

ส่วนที่ 2 พฤติกรรมด้านการเรียนคำศัพท์ภาษาญี่ปุ่น

คำชี้แจง กรุณาเขียน ✓ ในช่องที่ตรงกับพฤติกรรมการเรียนรู้คำศัพท์ของท่านมากที่สุด

พฤติกรรม	ใช่	ไม่ใช่	บางครั้ง
11. ท่านมักจะค้นหาความหมายของคำศัพท์ใหม่ด้วยตนเอง			
12. ท่านมักจะเรียนรู้คำศัพท์ใหม่ได้จากสิ่งที่ครูสอน			
13. ท่านมักจะเรียนรู้คำศัพท์ใหม่ได้จากนอกห้องเรียน			
14. ท่านมักจะทบทวนคำศัพท์ก่อนเริ่มเรียน			
15. ท่านมักจะท่องคำศัพท์ที่ได้เรียนไปแล้ว			
16. ท่านมักจะทำแบบฝึกหัดคำศัพท์ด้วยตนเอง			

17. ท่านใช้กลวิธีใดในการเรียนรู้และจดจำความหมายของคำศัพท์ใหม่ (ตอบได้มากกว่า 1 ข้อ)

- ☐ ถามครู ☐ ถามเพื่อน ☐ เปิดพจนานุกรม ☐ ทำแบบฝึกหัดคำศัพท์
☐ อื่นๆ (โปรดระบุ).....

18. ท่านคิดว่าวิธีใดจะช่วยให้ท่านสามารถเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีที่สุด

คำชี้แจง กรุณาใส่เลขเรียงลำดับ 1-5 ลงในช่องว่าง โดยหมายเลข 1 จะเป็นวิธีที่ท่านคิดว่าดีที่สุด

และหมายเลข 5 เป็นวิธีที่ท่านคิดว่าได้ผลน้อยที่สุด

.....ถามครู/ได้รับการสอนจากครู

.....ถามเพื่อนที่รู้ความหมายของคำศัพท์

.....ค้นหาความหมายด้วยตนเอง เช่น เปิดพจนานุกรมเมื่อเจอคำศัพท์ที่ไม่รู้

.....ทำแบบฝึกหัดคำศัพท์บ่อยๆ

.....ท่องคำศัพท์

ส่วนที่ 3 ข้อเสนอแนะ

.....

.....

.....

.....

.....

*****ขอบพระคุณที่กรุณาใช้เวลาในการตอบแบบสอบถามอย่างสูง*****

ประวัติผู้เขียน

ชื่อ ชื่อสกุล

นางสาวสุรัสวดี อ่อนเจริญ

ประวัติการศึกษา

การศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนต้น (เกรดเฉลี่ย 1.00)

มหาวิทยาลัยบูรพา

ปีสำเร็จการศึกษา พ.ศ. 2555