

จากภาษาแม่สู่ภาษาที่สอง : ปัญหาการใช้คำ
และประโยคภาษาไทยของนักเรียนเชื้อสายกะเหรี่ยง
และมอญที่แสดงผ่านการวิเคราะห์ข้อผิดพลาด**

From L1 to L2 : Writing Problems Faced by Karen
and Mon Students as Revealed by Error Analysis

วิมลศิริ กลิ่นบุบผา*

Wimonsiri Glinboobpha

บทคัดย่อ

บทความวิจัยนี้มีจุดประสงค์เพื่อศึกษาปัญหาการใช้คำและประโยค
ภาษาไทยจากการเขียนของนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาตอนต้นเชื้อสาย

* อาจารย์ประจำภาควิชาภาษาไทย คณะอักษรศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร

** บทความนี้เป็นส่วนหนึ่งของแผนงานวิจัยเรื่อง “บทเรียนคอมพิวเตอร์ช่วยสอนเพื่อพัฒนาการใช้
ภาษาไทยสำหรับนักเรียนระดับประถมศึกษาตอนต้นเชื้อสายกะเหรี่ยงและมอญ” ประกอบด้วย
โครงการวิจัยย่อย ๒ โครงการ คือ “บทเรียนคอมพิวเตอร์ช่วยสอนเพื่อพัฒนาการออกเสียงภาษาไทย
สำหรับนักเรียนระดับประถมศึกษาตอนต้นเชื้อสายกะเหรี่ยงและมอญ” และ “บทเรียนคอมพิวเตอร์
ช่วยสอนเพื่อพัฒนาการใช้คำและประโยคภาษาไทยสำหรับนักเรียนระดับประถมศึกษาตอนต้น
เชื้อสายกะเหรี่ยงและมอญ” ได้รับทุนอุดหนุนการวิจัยจากสำนักงานคณะกรรมการวิจัยแห่งชาติ (วช.)
และสำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย (สกว.) ประจำปีงบประมาณ ๒๕๕๗ ในกลุ่มเรื่อง “การสร้าง
การรับรู้ภาษาไทยในสังคมไทยและโลก”

กะเหรี่ยงโปและมอญในจังหวัดกาญจนบุรี และเปรียบเทียบปัญหาของนักเรียนทั้งสองกลุ่มชาติพันธุ์ ผู้วิจัยเก็บข้อมูลจากแบบทดสอบการเขียนสะกดคำและแบบทดสอบการเขียนประโยคของนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ ๑-๓ จำนวนทั้งสิ้น ๑๘๐ คน จาก ๖ โรงเรียน ในอำเภอทองผาภูมิและอำเภอลี้ดงบุรี จังหวัดกาญจนบุรี แบ่งเป็นนักเรียนเชื้อสายกะเหรี่ยงโปจำนวน ๙๕ คน และนักเรียนเชื้อสายมอญจำนวน ๘๕ คน วิเคราะห์ข้อมูลด้วยแนวทางการวิเคราะห์ข้อผิดพลาด (Error Analysis) โดยการเปรียบเทียบภาษาไทยที่ผู้เรียนเขียนในแบบทดสอบกับภาษาไทยมาตรฐาน (Standard Thai) ผลการวิเคราะห์ข้อผิดพลาดด้านการเขียนสะกดคำพบว่านักเรียนสับสนการเขียนพยัญชนะต้น พยัญชนะท้าย สระ และวรรณยุกต์ ส่วนด้านการเขียนประโยคพบว่านักเรียนมีข้อผิดพลาดทั้งเรื่องโครงสร้างประโยค ชนิดและความหมายของคำ ข้อผิดพลาดดังกล่าวมีสาเหตุมาจากอิทธิพลของภาษาแม่ ความซับซ้อนของระบบอักขรวิธีไทย สภาพแวดล้อมทางภาษา การพัฒนาภาษาที่สองของผู้เรียนยังไม่สมบูรณ์ รวมทั้งแบบเรียนภาษาไทย เมื่อเปรียบเทียบกันแล้วพบว่านักเรียนทั้งสองกลุ่มชาติพันธุ์มีปัญหาด้านการใช้คำและประโยคสอดคล้องไปในทิศทางเดียวกัน

คำสำคัญ : กะเหรี่ยงโป มอญ การสะกดคำ ประโยค การวิเคราะห์ข้อผิดพลาด

Abstract

This research article aimed to study the problems encountered by Thai Pwo-Karen and Mon junior high school students in Kanchanaburi when writing Thai words and sentences, and compare these two groups of students' problems. The data were collected from spelling and sentence

writing tests of 180 students from six schools in Thongpaphum and Sangkhlaburi districts in Kanchanaburi Province; 95 of whom were Pwo-Karen and the rest were Mon. Error Analysis was employed as a methodological framework by which the participants' errors were compared with the standard Thai. The results showed that in terms of spelling, the students had problems with initial consonants, final consonants, vowels, and tones. At sentence level, the students had problems with sentence structure, using wrong parts of speech and wrong meaning. These errors resulted from the influence of the mother tongue, the complications of Thai orthography, linguistic environment, incomplete acquisition of the second language, and Thai textbooks. By comparison, it was found that the students from both ethnic groups had similar word and sentence problems.

Keywords : Pwo Karen, Mon, spelling, sentence, error analysis

บทนำ

ภาษาไทยเป็นภาษามาตรฐานและภาษาราชการซึ่งใช้สื่อสารอย่างกว้างขวางทั้งในสังคม ราชการ สื่อสารมวลชน และแวดวงธุรกิจ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในระบบการศึกษาซึ่งให้ภาษาไทยเป็นสื่อกลางการเรียนรู้การสอนรายวิชาต่าง ๆ และเป็นรายวิชาหนึ่งในหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานที่นักเรียนในโรงเรียนไทยทุกคนต้องเรียนรู้ให้เกิดผลสัมฤทธิ์ ด้วยเหตุนี้ภาษาไทยจึงมีความสำคัญเป็นอย่างมากทั้งในระดับชาติและทุกภาคส่วนของประเทศไทย

สังคมไทยเป็นสังคมที่มีความหลากหลายทางเชื้อชาติและภาษา โดยมีภาษาต่าง ๆ ถึง ๕ ตระกูลภาษา ได้แก่ ภาษาตระกูลไท-กะได ภาษาตระกูลจีน-ทิเบต ภาษาตระกูล

แม้ว่า-เข้า ภาษาตระกูลออสโตรเอเชียติก และภาษาตระกูลออสโตรเนเซียน (L. Thongkum 1985 : 33-40) นอกจากนี้ยังมีผู้พูดภาษาต่าง ๆ ถึงกว่า ๗๐ ภาษา ใน ๕ ตระกูลภาษาข้างต้น (สุวิไล เปรมศรีรัตน์ และคณะ ๒๕๔๗) อย่างไรก็ตาม ไม่ว่ากลุ่มชาติพันธุ์เหล่านี้จะพูดภาษาใดเป็นภาษาแม่ แต่คนทุกกลุ่มล้วนจำเป็นต้องรู้ภาษาไทยเพื่อให้สามารถดำรงชีวิตในสังคมไทยและเข้าถึงสิทธิขั้นพื้นฐานต่าง ๆ ได้ โดยเฉพาะอย่างยิ่งเด็กกลุ่มชาติพันธุ์ซึ่งอยู่ในวัยศึกษาเล่าเรียน ตามพระราชบัญญัติการประถมศึกษา พุทธศักราช ๒๕๔๒ มาตรา ๑๐ ระบุว่าเด็กทุกคนมีสิทธิเสมอภาคในการเข้ารับการศึกษาขั้นพื้นฐานไม่น้อยกว่า ๑๒ ปี ที่รัฐจัดให้อย่างทั่วถึงและมีคุณภาพโดยไม่เก็บค่าใช้จ่าย (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ : ๒๕๕๗) ด้วยเหตุนี้เด็กทุกกลุ่มที่อาจได้รับหรือยังไม่ได้รับสัญชาติไทยจึงมีโอกาสเข้ารับการศึกษาในระบบการศึกษาขั้นพื้นฐานของไทย และต้องเรียนรู้ภาษาไทยให้มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนตามจุดประสงค์การเรียนรู้เช่นเดียวกับเด็กไทยทั่วไป

แม้ว่าจะได้รับโอกาสทางการศึกษา แต่ก็มิได้หมายความว่านักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ต่าง ๆ จะประสบความสำเร็จในการเรียน เพราะสภาพความเป็นจริงเด็กกลุ่มชาติพันธุ์มักใช้ภาษาแม่ของตนในชีวิตประจำวันเพื่อติดต่อสื่อสาร และใช้ภาษาไทยเป็นภาษาที่สองเมื่ออยู่ที่โรงเรียน ปัญหาด้านการเรียนรู้จึงเกิดขึ้นเพราะภาษาแม่กับภาษาไทยแตกต่างกัน ดังจะเห็นได้จากงานวิจัยที่ผ่านมาได้สะท้อนปัญหาการใช้ภาษาไทยของเด็กกลุ่มชาติพันธุ์ โดยเฉพาะอย่างยิ่งปัญหาการอ่านการเขียนซึ่งเป็นความรู้พื้นฐานของการเรียนระดับต่าง ๆ ดังเช่นงานของ บรรเลง สุปี (๒๕๓๖) ได้วิเคราะห์ความยากง่ายในการอ่านและการเขียนคำพื้นฐานภาษาไทย ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ ๑ ของนักเรียนชาวเขาเผ่ากะเหรี่ยง จังหวัดแม่ฮ่องสอน เสนอ ตริวิเศษ (๒๕๔๒) ศึกษาวิเคราะห์ปัญหาการพูดและการเขียนภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ ๔ ในเขตอำเภอบุณหาย จังหวัดศรีสะเกษ ที่ใช้ภาษาเขมรและภาษาส่วยในชีวิตประจำวัน ประภาส เทพวรรณ (๒๕๔๕) ศึกษาความสามารถทางการอ่านและเขียนภาษาไทยระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ ๑ ของนักเรียนชาวไทยภูเขาเผ่าลีซอ จังหวัดแม่ฮ่องสอน กนกพร รัตนศิลป์ชัย (๒๕๔๖) ได้ศึกษาวิเคราะห์ข้อบกพร่องในการเขียนเรียงความของนักเรียนชาวเขาชั้นประถมศึกษาปีที่ ๖ เป็นต้น งานวิจัยเหล่านี้ต่างก็พบว่านักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ต่าง ๆ มีปัญหาการอ่านการเขียนไม่ได้ตามเกณฑ์จึงส่งผลต่อการเรียนรู้

จังหวัดกาญจนบุรีที่ตั้งอยู่ในภาคตะวันตกของประเทศไทย เป็นจังหวัดหนึ่งที่มีกลุ่มชาติพันธุ์ต่าง ๆ อาศัยอยู่จำนวนมาก ได้แก่ กะเหรี่ยง มอญ ไทยโซ่ง ไทยยวน ไทยพวน ลาวเวียง และลาวครั่ง (สมทรง บุรุษพัฒน์ และคณะ ๒๕๕๕ : ๑๙๑) นอกจากนี้ยังรวมถึงกลุ่มชาติพันธุ์อื่น ๆ ที่เดินทางมาจากประเทศสหภาพเมียนมาร์ ทั้งนี้เพราะจังหวัดกาญจนบุรีมีอาณาเขตติดต่อกับประเทศดังกล่าว ด้วยเหตุนี้โรงเรียนในจังหวัดกาญจนบุรีจึงมีนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ต่าง ๆ เข้าศึกษาเป็นจำนวนมากโดยเฉพาะอย่างยิ่งกลุ่มกะเหรี่ยงโปและมอญซึ่งพบมากทั้งในเขตอำเภอทองผาภูมิและอำเภอสงขลาบุรี จากภาษาแม่ที่แตกต่างกับภาษาไทย ผู้วิจัยจึงคาดว่านักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาตอนต้นเชื้อสายกะเหรี่ยงโปน่าจะมีปัญหาการใช้คำและประโยคภาษาไทย เช่น การเขียนสะกดคำไม่ถูกต้อง การใช้คำผิดไวยากรณ์ การเรียงคำในวลีและประโยคผิด ทั้งนี้เพราะภาษากะเหรี่ยงมีระบบเสียงและการเรียงคำแตกต่างกับภาษาไทย ส่วนนักเรียนเชื้อสายมอญน่าจะมีปัญหาการเขียนสะกดคำในภาษาไทย เนื่องจากระบบเสียงภาษามอญและภาษาไทยแตกต่างกัน กล่าวคือ ภาษามอญไม่มีหน่วยเสียงวรรณยุกต์ (tone) ส่วนภาษาไทยไม่มีลักษณะน้ำเสียง (register) จึงทำให้ผู้เรียนฟังเสียงและแยกเสียงผิด ส่งผลให้เขียนผิดส่วนเรื่องการเขียนประโยคนั้น นักเรียนเชื้อสายมอญไม่น่าจะมีปัญหามากนัก เพราะระบบการสร้างคำและการเรียงคำภาษาไทยและภาษามอญใกล้เคียงกัน

แม้ว่างานวิจัยที่ผ่านมาได้สะท้อนปัญหาการเรียนรู้อาษาไทยของนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ต่าง ๆ แต่ยังไม่มิได้ศึกษาปัญหาการใช้คำและประโยคจากการเขียนซึ่งสะท้อนถึงความสามารถทางภาษาและการรู้หนังสือ (literacy) ของผู้เรียนกลุ่มชาติพันธุ์กะเหรี่ยงโปและมอญในจังหวัดกาญจนบุรี ด้วยเหตุนี้ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาปัญหาดังกล่าวเพื่อเป็นประโยชน์ต่อการจัดการเรียนการสอน การแก้ปัญหา และการพัฒนาภาษาไทยให้สอดคล้องกับผู้เรียนทวิภาษาทั้งสองกลุ่มชาติพันธุ์ และยังเป็นประโยชน์ต่อการจัดทำนโยบายภาษาและการวางแผนการศึกษาของชาติต่อไป

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

๑. เพื่อศึกษาปัญหาการใช้คำและประโยคของนักเรียนระดับประถมศึกษาตอนต้นเชื้อสายกะเหรี่ยงโปและมอญในจังหวัดกาญจนบุรี

๒. เพื่อเปรียบเทียบปัญหาการใช้คำและประโยคของนักเรียนทั้งสองกลุ่ม
ชาติพันธุ์

ขอบเขตของการวิจัย

๑. ศึกษาปัญหาการใช้คำและประโยคภาษาไทยเฉพาะที่ปรากฏในการเขียน
เท่านั้น ไม่ศึกษาการพูด

๒. ศึกษาเฉพาะ ๖ โรงเรียนในอำเภอทองผาภูมิและอำเภอส่งขละบุรี จังหวัด
กาญจนบุรี ได้แก่ โรงเรียนบ้านหนองเจริญ โรงเรียนบ้านกุยแห่ย์ โรงเรียนบ้านลิ้นถิ่น
ตำบลลิ้นถิ่น อำเภอทองผาภูมิ โรงเรียนอนุบาลสังขละบุรี โรงเรียนวัดวังกวีเวการาม และ
โรงเรียนบ้านชองกาเรีย ตำบลหนองลู อำเภอส่งขละบุรี จังหวัดกาญจนบุรี

วิธีดำเนินการวิจัย

๑. การคัดเลือกกลุ่มตัวอย่าง ผู้วิจัยเก็บข้อมูลจากนักเรียนเชื้อสายกะเหรี่ยง
ไปและมอญระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ ๑-๓ ชั้นปีละ ๑๐ คน จาก ๖ โรงเรียน โรงเรียน
ละ ๓๐ คน รวมนักเรียนทั้งสิ้น ๑๘๐ คน แบ่งเป็นนักเรียนเชื้อสายกะเหรี่ยงไป ๙๕ คน
นักเรียนเชื้อสายมอญ ๘๕ คน โดยนักเรียนมีคุณสมบัติดังนี้

๑.๑ เป็นนักเรียนที่ศึกษาในโรงเรียนซึ่งเป็นพื้นที่วิจัย

๑.๒ มีบิดามารดาพูดภาษาของกลุ่มชาติพันธุ์นั้น ๆ คือภาษากะเหรี่ยงไปหรือ
ภาษามอญ

๑.๓ นักเรียนต้องใช้ภาษากะเหรี่ยงไปหรือภาษามอญสื่อสารในชีวิตประจำวัน

๑.๔ นักเรียนต้องมีสติปัญญาที่สมบูรณ์

๒. เครื่องมือที่ใช้เก็บข้อมูล ผู้วิจัยเก็บข้อมูลจากแบบทดสอบการเขียน ๒
ประเภท ดังนี้

๒.๑ แบบทดสอบการเขียนสะกดคำ เพื่อเก็บข้อมูลการเขียนรูปคำตาม
คำบอก ประกอบด้วยรายการคำชุดละ ๑๕ คำ นักเรียน ๑ คนทำแบบทดสอบ ๒ ชุด
แยกแบบทดสอบตามระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ ๑-๓ คำที่ใช้ทดสอบมีความหลากหลาย

ครอบคลุมกฎการสะกดคำในภาษาไทย ประกอบด้วยคำพยางค์เดียว คำสองพยางค์ และเพิ่มคำหลายพยางค์เฉพาะในนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ ๓ เท่านั้น

๒.๒ แบบทดสอบการเขียนประโยค เพื่อเก็บข้อมูลการใช้คำตามหน้าที่ทางไวยากรณ์ ความหมาย รวมทั้งโครงสร้างและการเรียงคำเข้าประโยค ประกอบด้วยรายการคำสำหรับผูกประโยคจำนวน ๑ ชุด ซึ่งมี ๑๕ คำ แยกแบบทดสอบตามระดับชั้นของผู้เรียน คำที่กำหนดให้นักเรียนผูกประโยคนั้นมีหน้าที่ทางไวยากรณ์ต่าง ๆ กันและทำหน้าที่สำคัญในการเขียนประโยคพื้นฐาน ได้แก่ คำนาม คำกริยา คำวิเศษณ์ และคำเชื่อม อีกทั้งเป็นคำที่มีความหมายไม่ซับซ้อน เข้าใจง่าย แม้บางคำจะมีความหมายเป็นนามธรรม เช่น “ความสุข” “รัก” “ขยัน” แต่เป็นคำที่อยู่ในวิถีชีวิตของผู้เรียน

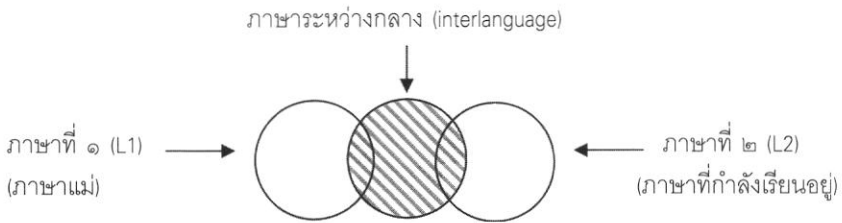
ทั้งนี้ผู้วิจัยคัดเลือกรายการคำทดสอบจากบัญชีคำพื้นฐาน สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ ๑-๓ พ.ศ. ๒๕๓๑ ซึ่งจัดทำโดยกระทรวงศึกษาธิการ และบัญชีคำพื้นฐาน ปีการศึกษา ๒๕๕๔ ซึ่งจัดทำโดยสำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ

๓. วิธีการเก็บข้อมูล ผู้วิจัยเก็บข้อมูลแยกตามระดับชั้น สำหรับแบบทดสอบการเขียนสะกดคำ ครูประจำชั้นหรือผู้วิจัย (กรณีที่นักเรียนคุ้นเคยกับการฟังคำสั่งจากคนอื่น) เป็นผู้ออกเสียงคำทีละคำอย่างช้า ๆ ชัด ๆ และซ้ำ ๆ จนนักเรียนทุกคนรับรู้คำแล้ว จากนั้นให้นักเรียนเขียนคำลงในกระดาษคำตอบ ทำเช่นนั้นจนครบทุกคำ ส่วนแบบทดสอบการเขียนประโยค ผู้วิจัยแจกแบบทดสอบแล้วให้นักเรียนแต่ละคนเขียนประโยคจำนวน ๑๕ ประโยคจากคำที่กำหนดให้ทั้ง ๑๕ คำลงในแบบทดสอบ ทั้งนี้แบบทดสอบหรือคำตอบใดที่นักเรียนไม่เขียนคำตอบ หรือเขียนตัวอักษรเรียงต่อกันแต่ไม่เป็นคำ ผู้วิจัยจะไม่นำแบบทดสอบหรือคำตอบนั้นมาพิจารณา

อนึ่ง การเก็บข้อมูลส่วนใหญ่ดำเนินการในวันอาทิตย์ ตั้งแต่เวลา ๙.๐๐-๑๒.๐๐ น. และ ๑๓.๐๐-๑๖.๐๐ น. เพราะวันจันทร์-วันศุกร์ นักเรียนเรียนวิชาอื่น ๆ ด้วย โรงเรียนจึงไม่สะดวกให้ผู้วิจัยเก็บข้อมูล ระยะเวลาเก็บข้อมูลในโรงเรียน ๖ แห่ง คือ เดือนธันวาคม ๒๕๕๗ - มีนาคม ๒๕๕๘

๔. การวิเคราะห์ข้อมูล ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลด้วยแนวทางการวิเคราะห์ข้อผิดพลาด

(Error Analysis) ได้แก่ การเปรียบเทียบ “ภาษาระหว่างกลาง”* (interlanguage) ซึ่งเป็นระบบของภาษาที่สองที่ผู้เรียนสร้างขึ้นกับบรรทัดฐาน (norm) ของภาษาที่สองที่ผู้เรียนกำลังเรียนอยู่ ดังแผนภาพ (diagram) ต่อไปนี้



แผนภาพ ภาษาระหว่างกลาง (interlanguage) (ปรับจาก Corder 1982 : 17)

แนวทางการวิเคราะห์ข้อผิดพลาด (Error Analysis) จะให้ความสำคัญกับภาษาที่สองที่ผู้เรียนสร้างขึ้น โดยมองว่าการเรียนภาษาที่สองนั้นผู้เรียนจะสร้างระบบไวยากรณ์ใหม่ซึ่งมีลักษณะของการใช้กฎร่วมกันระหว่างสองระบบภาษา คือ ระบบของภาษาแม่และระบบของภาษาที่กำลังเรียนอยู่ เรียกว่า “ภาษาระหว่างกลาง” (interlanguage) ซึ่งประกอบด้วยรูปแบบต่าง ๆ ทั้งด้านเสียง หน่วยคำ และไวยากรณ์ ที่ปรากฏในการใช้ภาษาของผู้เรียน และเป็นรูปแบบที่ไม่ตรงกับบรรทัดฐาน (norm) ของภาษาที่สอง แม้ว่าผู้เรียนได้เรียนและใช้รูปแบบที่ถูกต้องของภาษานั้นมาหลายปีแล้วก็ตาม โดยเฉพาะอย่างยิ่งรูปแบบภาษาระหว่างกลางจะปรากฏได้อีกเมื่อผู้เรียนพบเนื้อหาหรือบทเรียนที่ยากเกินไปก็จะนำเอารูปแบบภาษาแม่ของตนไปปะปนกับรูปแบบภาษาที่สอง (Selinker 1977) นอกจากนี้ผู้ที่สนใจวิเคราะห์ข้อผิดพลาดยังมองว่าความแตกต่างระหว่างภาษาแม่กับภาษาที่สองเป็นเพียงปัจจัยหนึ่งเท่านั้นที่ทำให้ผู้เรียนเกิดปัญหาในการเรียน แต่ยังมีปัจจัยอื่น ๆ อีก ได้แก่ กลวิธีที่ผู้เรียนใช้ในการเรียนภาษาที่สอง และความซับซ้อนของภาษาที่สอง เป็นต้น แต่การศึกษาเปรียบเทียบต่าง (Contrastive Analysis) ซึ่งเกิดขึ้นก่อนการวิเคราะห์ข้อผิดพลาด (Error Analysis) นั้นไม่ได้กล่าวถึงประเด็นเหล่านี้ไว้ (Richards 1971 : 214) ด้วยเหตุนี้จึงมีการ

* คำนี้ใช้ตามศัพท์ภาษาศาสตร์ ฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. ๒๕๔๖ ซึ่งบัญญัติคำว่า “interlanguage” ไว้ ๒ คำ คือ ภาษาระหว่างกลาง และอันตรภาษา

พิจารณาข้อผิดพลาดนอกจากจะเป็นสิ่งที่หลีกเลี่ยงไม่ได้ในผู้เรียนภาษาที่สองแล้ว ข้อผิดพลาดยังเป็นต่อกระบวนการเรียนรู้ภาษา จึงควรมุ่งศึกษาข้อผิดพลาดอธิบายข้อผิดพลาดนั้น และหาแนวทางแก้ไขเพื่อเป็นประโยชน์แก่ผู้เรียน (Corder 1982 : 10)

ฮัดสัน และเอเธอร์ตัน (Hudson 1971, Etherton 1977 อ้างถึงใน อัจฉรา เฟ่งพานิช ๒๕๕๔ : ๘๓-๘๙) ได้กล่าวถึง วิธีการจำแนกข้อผิดพลาดที่พบในการใช้ภาษาที่สองของผู้เรียนไว้ ๒ วิธี ได้แก่ การจำแนกข้อผิดพลาดโดยกำหนดประเภทของข้อผิดพลาดล่วงหน้า (The pre-selected category approach) และการจำแนกข้อผิดพลาดออกเป็นประเภทหลังการรวบรวมข้อผิดพลาดทั้งหมดจากการใช้ภาษาที่สองของผู้เรียน (Let the errors determine the categories) โดยวิธีการที่สองนี้มีข้อดีคือ เปิดโอกาสให้ผู้วิเคราะห์ข้อผิดพลาดได้เพิ่มประเภทของข้อผิดพลาดได้ตามข้อมูลที่พบจริง ไม่จำกัดเพียงแค่ประเภทที่ตั้งไว้ล่วงหน้าเหมือนวิธีแรก และวิธีการนี้เหมาะกับการวิเคราะห์ภาษาเขียนเนื่องจากข้อมูลการเขียนมีรายละเอียดของข้อผิดพลาดจำนวนมาก ประเภทที่ตั้งไว้ล่วงหน้าจึงอาจไม่เพียงพอหรือไม่สอดคล้องกับข้อผิดพลาดที่พบจริง ผู้วิจัยจึงนำวิธีการจำแนกข้อผิดพลาดแบบที่สองมาใช้กับการวิเคราะห์ข้อมูลในบทความนี้

นอกจากนี้ อัจฉรา เฟ่งพานิช (๒๕๕๔ : ๗๕) ยังได้ให้แนวทางในการพิจารณาสาเหตุของข้อผิดพลาดผู้วิเคราะห์ต้องตระหนักถึงปัญหาต่าง ๆ ประการแรก ข้อผิดพลาดหนึ่ง ๆ อาจเกิดจากสาเหตุมากกว่าหนึ่งสาเหตุ เช่น เกิดจากการใช้กฎอย่างไม่เหมาะสม (Overgeneralization) และเกิดจากวิธีการถ่ายทอดภาษาของผู้สอน (Transfer of training) ประการต่อมา การที่จะตัดสินว่าข้อผิดพลาดใด ๆ ก็ตามเกิดจากวิธีการสอนหรือตำราหรือแบบฝึกหัดนั้น ผู้วิเคราะห์ต้องรู้ว่าผู้สอนสอนอย่างไร และใช้แบบฝึกหัดหรือตำราอะไรสอน ประการสุดท้ายข้อผิดพลาดที่เกิดจากการใช้กฎไม่เหมาะสม (Overgeneralization) และการใช้ศัพท์หรือโครงสร้างทางภาษาเกินกว่าเหตุ (Overelaboration) อาจเกิดจากวิธีการสอนหรือตำราหรือแบบฝึกหัดก็ได้ มิใช่เกิดจากตัวผู้เรียนเพียงอย่างเดียว

จากแนวทางการวิเคราะห์ข้อผิดพลาด (Error Analysis) ข้างต้นนี้ ผู้วิจัยได้นำมาใช้เป็นกรอบการวิเคราะห์ข้อมูลการเขียนสะกดคำและการเขียนประโยคภาษาไทยของนักเรียนระดับประถมศึกษาตอนต้นเพื่อสายกะเหรี่ยงโปและมอญทั้ง ๑๘๐ คน โดยเปรียบเทียบระหว่างภาษาไทยของผู้เรียนกับบรรทัดฐาน (norm) ของภาษาไทยมาตรฐาน (Standard Thai) ซึ่งเป็นภาษาที่สองของผู้เรียน เพื่อหาข้อผิดพลาด (error) จากนั้นจัดกลุ่มประเภทของ

ข้อผิดพลาดจากความถี่และคิดร้อยละของความถี่ที่พบ พร้อมทั้งอธิบายสาเหตุของการเขียนผิด

ผลการวิจัย

ผลการวิจัยแบ่งเป็น ๒ ประเด็น ได้แก่ ๑. ปัญหาการเขียนสะกดคำ และ ๒. ปัญหาการเขียนประโยค ดังนี้

๑. ปัญหาการเขียนสะกดคำ

จากการวิเคราะห์เปรียบเทียบรูปคำไทยที่นักเรียนเขียนชื่อสายกะเหรี่ยงไปและมอญเขียนคนละ ๓๐ คำ จากแบบทดสอบ ๒ ชุด กับคำไทยที่ถูกต้องตามกฎหมายการเขียนในภาษาไทยมาตรฐาน พบว่านักเรียนทั้งสองกลุ่มชาติพันธุ์สับสนการเขียนรูปคำทั้ง ๔ ส่วนประกอบ ได้แก่ พยัญชนะต้น พยัญชนะท้าย (ตัวสะกด) สระและวรรณยุกต์ ทำให้มีข้อผิดพลาดจำนวนมาก ผู้วิจัยจะนำเสนอข้อผิดพลาดแต่ละส่วนประกอบ โดยแสดงประเภทของข้อผิดพลาด ความถี่และร้อยละของความถี่ทั้งโดยรวมและแยกตามกลุ่มชาติพันธุ์ ดังนี้

๑.๑ ข้อผิดพลาดด้านการเขียนพยัญชนะต้น

นักเรียนเขียนชื่อสายกะเหรี่ยงไปและมอญมีข้อผิดพลาดด้านการเขียนพยัญชนะต้น ๘ ประเภทด้วยกัน ดังแสดงผลการวิเคราะห์เรียงตามลำดับความถี่ของข้อผิดพลาดแต่ละประเภทในตารางต่อไปนี้

ตารางที่ ๑ ผลการวิเคราะห์ข้อผิดพลาดด้านการเขียนพยัญชนะต้น

ลำดับ	ข้อผิดพลาด	กะเหรี่ยงโป		มอญ		รวม	
		ความถี่	ร้อยละ	ความถี่	ร้อยละ	ความถี่	ร้อยละ
๑	การสับสนอักษรสูง - อักษรต่ำคู่	๘๗	๑๕	๙๙	๑๗.๐๗	๑๘๖	๓๒.๐๗
๒	การสับสนพยัญชนะต้น ร - ล	๗๐	๑๒.๐๗	๓๖	๖.๒๑	๑๐๖	๑๘.๒๘
๓	การสับสนพยัญชนะควบกล้ำ ร - ล	๕๖	๙.๙๓	๓๘	๖.๕๕	๙๔	๑๕.๔๘
๔	การสับสนอักษรนำ	๒๘	๕.๘๒	๓๐	๕.๑๗	๕๘	๙.๙๙
๕	การสับสนพยัญชนะเสียงเดียวกัน ต่างรูป	๒๓	๓.๙๗	๑๗	๒.๙๓	๔๐	๖.๙
๖	การสับสนพยัญชนะรูปคล้ายกัน	๑๓	๒.๒๕	๑๕	๒.๕๑	๒๘	๔.๖๕
๗	การสับสนพยัญชนะที่มีลักษณะทางสัทศาสตร์คล้ายกัน	๑๒	๒.๐๗	๑๒	๒.๐๗	๒๔	๔.๑๔
๘	อื่น ๆ	๒๓	๓.๙๗	๓๒	๕.๕๒	๕๕	๙.๔๙
รวม		๓๐๒	๕๒.๐๗	๒๗๘	๔๗.๙๓	๕๘๐	๑๐๐

จากตารางจะเห็นได้ว่านักเรียนทั้งสองกลุ่มชาติพันธุ์สับสนการเขียนพยัญชนะต้นค่อนข้างมาก โดยพบความถี่ของการเขียนผิดทั้งสิ้น ๕๘๐ ครั้ง จำแนกเป็นความถี่ที่พบในนักเรียนเชื้อสายกะเหรี่ยงโป ๓๐๒ ครั้ง คิดเป็นร้อยละ ๕๒.๐๗ และความถี่ที่พบในนักเรียนเชื้อสายมอญ ๒๗๘ ครั้ง คิดเป็นร้อยละ ๔๗.๙๓ ของความถี่ทั้งหมด เมื่อเปรียบเทียบกันแล้วพบว่านักเรียนทั้งสองกลุ่มมีแนวโน้มการเขียนพยัญชนะต้นผิดเป็นไปในทิศทางเดียวกัน ดังจะเห็นได้จากจำนวนความถี่รวมซึ่งแตกต่างกันเพียงร้อยละ ๔.๑๔ เท่านั้น และลำดับความถี่ของข้อผิดพลาดทั้ง ๘ ประเภท ก็สอดคล้องกัน เฉพาะนักเรียนเชื้อสายมอญที่สับสนการใช้พยัญชนะต้น ร-ล และพยัญชนะต้นควบกล้ำ ร-ล ในจำนวนที่เท่า ๆ กัน

สำหรับสาเหตุของการเขียนพยัญชนะต้นผิดนั้น ในกรณีของนักเรียนเชื้อสายมอญสาเหตุที่นักเรียนสับสนการเขียนอักษรสูงและอักษรต่ำคู่ เช่น “ข-ค, ฃ” “ฉ-ช, ฌ” “ผ-พ, ภา” “ฝ-ฟ” “ถ, ฐ-ท, ฒ, ท, ฒ” “ส, ศ, ษ-ซ” และ “ห-ฮ” โดยมักเลือกใช้ใช้อักษร ๒ ชุดนี้สลับกัน รวมถึงเขียนอักษรนำผิด โดยมักตัด “ห นำ” ออกจนทำให้เสียงวรรณยุกต์ของคำเพี้ยนไป เป็นผลมาจากภาษาแม่ เนื่องจากภาษามอญไม่มีหน่วยเสียงวรรณยุกต์ แต่ตัวอักษรสามหมู่ในภาษาไทยมีเสียงวรรณยุกต์ที่มากับตัวอักษร (inherent tone) โดยเฉพาะอักษรสูงและอักษรต่ำคู่ซึ่งเป็นคู่อักษรที่มีเสียงตรงกัน ต่างกันตรงเสียงวรรณยุกต์ที่มากับตัวอักษร (inherent tone) คือ อักษรสูงมีเสียงวรรณยุกต์ต่ำขึ้น (จัตวา) และอักษรต่ำ

ซึ่งมีคู่เสียงตรงกับอักษรสูงนั้นมีเสียงวรรณยุกต์กลางระดับ (สามัญ) รวมถึงอักษรนำในที่นี้หมายถึงเฉพาะอักษรสูงนำอักษรต่ำที่เกี่ยวข้องกับเสียงวรรณยุกต์ เพราะเสียงวรรณยุกต์ของคำจะต้องผันตามเสียงของอักษรสูงที่นำหน้าอักษรต่ำเดี่ยว ดังนั้นนักเรียนเชื้อสายมอญซึ่งไม่คุ้นเคยกับเสียงวรรณยุกต์จึงประสบปัญหาในการเลือกรูปพยัญชนะต้นเพื่อเขียนคำภาษาไทย ส่งผลให้นักเรียนเขียนคำที่มีพยัญชนะต้นอักษรสูงและอักษรต่ำคู่สลับกันจำนวนมาก เช่นคำว่า “คางคก” เขียนเป็น “ข้างคก, ขางโขง” คำว่า “ฟักทอง” เขียนเป็น “ฝักทอง” คำว่า “ฉิดยา” เขียนเป็น “ชิดยา” และคำว่า “กอไผ่” เขียนเป็น “กอโพ” เป็นต้น ส่วนการเขียนคำอักษรนำผิดโดยตัด “ห นำ” ออก เช่นคำว่า “หลาน” เขียนเป็น “ลาน” และคำว่า “ปะหมี่” เขียนเป็น “ปะมี” เป็นต้น

อย่างไรก็ตาม ในกรณีของนักเรียนเชื้อสายกะเหรี่ยงก็พบการเขียนพยัญชนะต้นอักษรสูง-อักษรต่ำคู่ และอักษรนำผิดด้วยร้อยละที่ไม่ต่างกับนักเรียนเชื้อสายมอญมากนัก ทั้ง ๆ ที่นักเรียนเชื้อสายกะเหรี่ยงพูดภาษาแม่ที่มีหน่วยเสียงวรรณยุกต์ แต่นักเรียนก็เกิดความสับสน เช่นคำว่า “ชิงช้า” เขียนเป็น “จิงช้า” คำว่า “คางคก” เขียนเป็น “ข้างโค้, ขาคู” และ “กอไผ่” เขียนเป็น “กอโพ, กอพ่าย” คำที่มีอักษรนำเช่นคำว่า “หลาน” เขียนเป็น “ลาน” คำว่า “หม้อ” เขียนเป็น “ม้อ” เป็นต้น ทั้งนี้เพราะวรรณยุกต์ในภาษากะเหรี่ยงมีคุณลักษณะทางเสียงที่แตกต่างกับวรรณยุกต์ในภาษาไทย โดยเฉพาะอย่างยิ่งเสียงวรรณยุกต์ที่มากับตัวอักษร (inherent tone) ซึ่งส่งผลต่อการผันเสียงวรรณยุกต์และเขียนรูปคำในภาษาไทยนั้นมีความซับซ้อน ทำให้ผู้เรียนประสบปัญหาการเลือกใช้คู่อักษรที่มีเสียงตรงกันมาเขียนให้ถูกต้อง

นอกจากเรื่องอักษรสามหมู่แล้ว ความซับซ้อนของระบบอักษรวິไทยยังส่งผลต่อผู้เรียนทั้งสองกลุ่มชาติพันธุ์ให้เขียนพยัญชนะต้นผิด ได้แก่ การที่ภาษาไทยมีรูปพยัญชนะมากกว่าเสียง ทำให้ภาษาไทยมีพยัญชนะที่ฟังเสียงกันจำนวนมาก เช่น “ล-ฬ” “น-ณ” “ช-ชร-ทร” “ถ-ฐ” “พ-ภ” “ท-ธ-ฒ” “ส-ศ-ษ” เป็นต้น นักเรียนจึงเกิดความสับสนและเลือกใช้รูปพยัญชนะผิด เช่นคำว่า “กัฬา” เขียนเป็น “กัลา” คำว่า “แม่เฒ่า” เขียนเป็น “แม่เท้า, แม่ทาว” เป็นต้น หรือการที่รูปพยัญชนะในภาษาไทยมีลักษณะคล้ายกันก็ซับซ้อนสำหรับนักเรียนในวัยเริ่มอ่านเขียน เช่น บางตัวต่างกันแค่หัวตัวอักษรที่ม้วนเข้าหรือม้วนออก เช่น ด-ค ถ-ภ น-ม หรือต่างกันที่รอยหยักบนตัวอักษร เช่น ด-ต ค-ค ท-ท หรืออาจต่างกันที่หางของตัวอักษร เช่น บ-ป ผ-ฝ พ-ฟ ล-ส เป็นต้น ทำให้นักเรียน

สับสนและเขียนผิด เช่นคำว่า “กระโดด” เขียนเป็น “กระโคส, กระจโดด” คำว่า “คนแก่” เขียนเป็น “โคงเก” และคำว่า “ฝุ่น” เขียนเป็น “ผุ่น” เป็นต้น นอกจากนี้การเขียนคำอักษรนำซึ่งออกเสียงเหมือนมี “ห” นำเสียงวรรณยุกต์ แต่ไม่ปรากฏรูปอักษร “ห” ในคำ ทำให้นักเรียนสับสนและเขียนผิด โดยเพิ่มรูป “ห” เข้าไปในคำที่ไม่จำเป็นต้องเขียน เช่น คำว่า “ขนาด” เขียนเป็น “ขขนาด” เป็นต้น

นอกจากสาเหตุทั้งสองประการข้างต้นแล้ว ผู้วิจัยยังพบว่าสภาพแวดล้อมทางภาษาก็มีส่วนสำคัญที่ส่งผลต่อการรับภาษาที่สองของนักเรียนเช่นกัน ดังจะเห็นได้ว่านักเรียนทั้งสองกลุ่มชาติพันธุ์มีปัญหาการเขียนพยัญชนะต้น ร-ล และพยัญชนะควบกล้ำ ร-ล ผิดมากเป็นอันดับที่ ๒ และ ๓ ตามลำดับ ทั้ง ๆ ที่ในภาษาแม่ของนักเรียนทั้งสองกลุ่มต่างก็มีเสียง /r/ ตรงกับเสียงของ <ร> และ /l/ ตรงกับเสียงของ <ล> ในภาษาไทย แต่เมื่อนักเรียนต้องเขียนคำไทยที่มี ร และ ล เป็นพยัญชนะต้นนักเรียนกลับเขียนสลับกันอย่างไม่เป็นระบบ เช่นคำว่า “ระเบิด” เขียนเป็น “ละเบิด” “พะไล้” เขียนเป็น “พะไร้” และมีการละ การเพิ่ม และการใช้ <ร> <ล> สลับกันในคำควบกล้ำอีกด้วย เช่น คำว่า “แม่ครัว” เขียนเป็น “แม่ข้าว” “กะทิ” เขียนเป็น “กระทิ” และ “กระต่าย” เขียนเป็น “กละต่าย” “วงกลม” เขียนเป็น “โวนกรม” ที่เป็นเช่นนี้อาจเพราะคนไทยรอบข้างออกเสียง <ร> และ <ล> เป็นเสียง /l/ เหมือนกัน ดังนั้นนักเรียนจึงคุ้นเคยกับการออกเสียงดังกล่าวจนไม่สามารถเชื่อมโยงเข้ากับรูปเขียนที่ต่างกันได้

อย่างไรก็ตาม เป็นไปได้เช่นกันว่าการที่นักเรียนเขียนพยัญชนะต้นผิดจำนวนมาก นั้น เกิดจากการพัฒนาความสามารถในการรับรู้เสียงและกฎในภาษาที่สองของนักเรียนยังไม่สมบูรณ์และยังไม่คงที่ นักเรียนจึงแสดงความสับสนและความไม่แน่นอนในการเขียนคำต่าง ๆ ออกมา ซึ่งนอกจากจะปรากฏในข้อผิดพลาดข้างต้นแล้ว ยังเห็นได้ชัดเจนจากข้อผิดพลาดเรื่องการสับสนพยัญชนะที่มีลักษณะทางสัทศาสตร์คล้ายกัน เช่นคำว่า “ตะเกียง” /ta kian/ เขียนเป็น “ตะเคียง” /ta khian/ และคำว่า “แพทย์” /phɛ:t/ เขียนเป็น “แปด” /pɛ:t/ เสียง /k/-/kh/ และ /ph/-/p/ ต่างกันที่กลุ่มลมที่ตามมา นักเรียนจึงอาจฟังผิดหรือแยกเสียงผิดได้ และยังปรากฏให้เห็นในข้อผิดพลาดที่รวมไว้ในประเภทอื่น ๆ โดยพบว่านักเรียนมีการเขียนสลับพยางค์ เช่นคำว่า “ดีใจ” เขียนเป็น “ใจดี” การซ้ำพยัญชนะต้น เช่น “ยางพารา” เขียนเป็น “ยางหลาลา” และการเลือกใช้รูปพยัญชนะผิดรูปผิดเสียง เช่น “กาแฟ” เขียนเป็น “ตาเฟ, กาแซ” “อ่าน” เขียนเป็น “อาอม” และ “โถง” เขียนเป็น

“โป่ง” แม้จะพบความถี่ไม่มากนักก็ตาม

๑.๒ ข้อผิดพลาดในการเขียนพยัญชนะท้าย

นักเรียนเชื้อสายกะเหรี่ยงโปและมอญมีข้อผิดพลาดในการเขียนพยัญชนะท้ายหรือตัวสะกด ๕ ประเภทด้วยกัน ดังแสดงผลการวิเคราะห์เรียงตามลำดับความถี่ของข้อผิดพลาดแต่ละประเภทในตารางต่อไปนี้

ตารางที่ ๒ ผลการวิเคราะห์ข้อผิดพลาดในการเขียนพยัญชนะท้าย

ลำดับ	ข้อผิดพลาด	กะเหรี่ยงโป		มอญ		รวม	
		ความถี่	ร้อยละ	ความถี่	ร้อยละ	ความถี่	ร้อยละ
๑	การใช้ตัวสะกดผิดมาตรา	๘๘	๑๓.๔๑	๑๒๗	๑๙.๓๖	๒๑๕	๓๒.๗๗
๒	การละตัวสะกด	๑๐๑	๑๕.๔๐	๙๗	๑๔.๗๙	๑๙๘	๓๐.๑๙
๓	การใช้ตัวสะกดมาตราเดียวกันผิด	๕๖	๘.๕๔	๕๑	๗.๗๗	๑๐๗	๑๖.๓๑
๔	การเพิ่มตัวสะกด	๒๒	๓.๓๕	๔๙	๗.๔๗	๗๑	๑๐.๘๒
๕	การซ้ำเสียงตัวสะกดมาตราเดียวกัน	๒๐	๓.๐๕	๔๕	๖.๘๖	๖๕	๙.๙๑
รวม		๒๘๗	๔๓.๗๕	๓๖๙	๕๖.๒๕	๖๕๖	๑๐๐

จากตารางพบว่านักเรียนทั้งสองกลุ่มชาติพันธุ์เขียนพยัญชนะท้ายหรือตัวสะกดผิดทั้งสิ้น ๖๕๖ ครั้ง จำแนกเป็นความถี่ที่พบในนักเรียนเชื้อสายกะเหรี่ยงโป ๒๘๗ ครั้ง คิดเป็นร้อยละ ๔๓.๗๕ และความถี่ที่พบในนักเรียนเชื้อสายมอญ ๓๖๙ ครั้ง คิดเป็นร้อยละ ๕๖.๒๕ ของความถี่ทั้งหมด เมื่อพิจารณาแยกตามกลุ่มชาติพันธุ์จะพบว่านักเรียนเชื้อสายกะเหรี่ยงมีข้อผิดพลาด เรื่อง “การละตัวสะกด” มากเป็นอันดับ ๑ ด้วยความถี่ ๑๐๑ ครั้ง คิดเป็นร้อยละ ๑๕.๔๐ ของความถี่ทั้งหมด รองลงมาคือข้อผิดพลาดเรื่อง “การใช้ตัวสะกดผิดมาตรา” พบ ๘๘ ครั้ง คิดเป็นร้อยละ ๑๓.๔๑ ของความถี่ทั้งหมด ในขณะที่นักเรียนเชื้อสายมอญมีข้อผิดพลาดที่สลับกันกับนักเรียนเชื้อสายกะเหรี่ยง คือพบ “การใช้ตัวสะกดผิดมาตรา” มากเป็นอันดับ ๑ ด้วยความถี่ ๑๒๗ ครั้ง คิดเป็นร้อยละ ๑๙.๓๖ ของความถี่ทั้งหมด และข้อผิดพลาดเรื่อง “การละตัวสะกด” มากเป็นอันดับ ๒ พบ ๙๗ ครั้ง คิดเป็นร้อยละ ๑๔.๗๙ ของความถี่ทั้งหมด ส่วนข้อผิดพลาดอีก ๓ ประเภทที่เหลือ พบว่านักเรียนทั้งสองกลุ่มมีข้อผิดพลาดคล้ายกันทั้งความถี่และลำดับความถี่ และเมื่อพิจารณาผลรวมของข้อผิดพลาดทั้งหมดในนักเรียนทั้งสองกลุ่มซึ่งแตกต่างกันเพียงร้อยละ ๑๒.๕ ประกอบกับข้อผิดพลาด

อันดับที่ ๑ และ ๒ นั้นเป็นเรื่องเดียวกันแต่สลับลำดับกันด้วยร้อยละที่ไม่ต่างกันมาก จึงกล่าวได้ว่านักเรียนทั้งสองกลุ่มมีแนวโน้มการเขียนพยัญชนะท้ายหรือตัวสะกดผิดไปในทิศทางเดียวกัน

สำหรับสาเหตุของการเขียนพยัญชนะท้ายผิดนี้ กรณีของนักเรียนเชื้อสายกะเหรี่ยงอาจเป็นผลมาจากภาษากะเหรี่ยงไม่มีหน่วยเสียงพยัญชนะท้ายหรือมีน้อยมาก เพียงแค่ ๓ หน่วยเสียงคือ /-ʔ/ /-n/ (หรือ /-ŋ/) และ /-j/ ตามการตัดสินใจของนักวิชาการ บางท่าน (พจนานารถ เสมอมิตร ๒๕๒๖ : ๓๔-๓๕) จึงทำให้นักเรียนกลุ่มนี้แยกเสียงและเขียนพยัญชนะท้ายในภาษาไทยไม่ถูกต้อง โดยมักละพยัญชนะท้าย เช่นคำว่า “ฉิดยา” เขียนเป็น “ชียา, ฉิยา” “สี่เขี้ยว” เขียนเป็น “สี่เขีย” “ชิงช้า” เขียนเป็น “ชีช้า” “บวถ” เขียนเป็น “บว, บัถ” หรือใช้พยัญชนะท้ายผิดมาตรา เช่น “โจ่งแจ้ง” เขียนเป็น “จงแจก, จมแจง” “พั้งดิน” เขียนเป็น “พั้งดิน” “กระโดด” เขียนเป็น “กระโดล” และ “เล่ม” เขียนเป็น “เรก, เรบ, เล่น” ส่วนกรณีของนักเรียนเชื้อสายมอญซึ่งพูดภาษาแม่ที่มีพยัญชนะท้าย ก็เป็นไปได้ว่านักเรียนอาจคุ้นเคยกับเสียงพยัญชนะท้ายในภาษาแม่ จึงเติมเสียงพยัญชนะท้ายในคำที่ไม่มีพยัญชนะท้าย เช่นคำว่า “คะน้ำ” เขียนเป็น “ชะนาน” “บิดา” เขียนเป็น “บิกดา” “มะละกอ” เขียนเป็น “มะรากกอ, มะละก่อง, มะละกอย” ดังจะเห็นได้ว่านักเรียนเชื้อสายมอญเขียนผิดซ้ำนี้มากกว่านักเรียนเชื้อสายกะเหรี่ยง

อย่างไรก็ตาม นอกจากภาษาแม่จะส่งผลต่อการเรียนภาษาที่สองข้างต้นแล้ว ผู้วิจัยยังพบว่าสภาพแวดล้อมทางภาษาก็น่าจะส่งผลเช่นกัน ดังจะเห็นได้จากข้อผิดพลาดเรื่องการละตัวสะกดซึ่งพบในการเขียนของนักเรียนเชื้อสายมอญมากเกือบเท่ากับนักเรียนเชื้อสายกะเหรี่ยง เช่นคำว่า “ฉิดยา” เขียนเป็น “ฉิยา, ฉิยา” “สี่เขี้ยว” เขียนเป็น “สี่เขีย” “ชิงช้า” เขียนเป็น “ชีช้า, ฉิชา” “นักเรียน” เขียนเป็น “นักเรียน” ทั้ง ๆ ที่ภาษามอญมีหน่วยเสียงพยัญชนะท้ายและมีมากกว่าในภาษาไทยถึง ๓ หน่วยเสียงคือ /c/ /ŋ/ /h/ (นริศรา โคมศิริ ๒๕๔๗ : ๓๑) ผลการศึกษาที่พบนี้จึงสร้างความประหลาดใจเป็นอย่างยิ่ง แต่เมื่อพิจารณาจากภูมิลำเนาของนักเรียนเชื้อสายมอญในงานวิจัยนี้พบว่าส่วนใหญ่มีถิ่นฐานอยู่บริเวณอำเภอสังขละบุรีอันเป็นชายแดนติดต่อกับประเทศสหภาพเมียนมาร์ และแวดล้อมด้วยผู้พูดภาษากะเหรี่ยงและภาษาพม่าทั้งในชุมชนและในโรงเรียน รวมทั้งสังเกตการพูดออกเสียงของนักเรียนก็พบว่ามึนักเรียนเชื้อสายมอญที่อำเภอสังขละบุรีหลายคนพูดภาษาไทยไม่ชัด โดยไม่ออกเสียงพยัญชนะท้ายคล้ายกับนักเรียนเชื้อสาย

กะเหรี่ยง จึงเป็นไปได้ว่านักเรียนอาจได้รับอิทธิพลจากการสัมผัสภาษา (language contact) กับภาษาดังกล่าว แต่ปัญหานี้คงต้องมีการศึกษาในรายละเอียดต่อไป

สาเหตุประการต่อมาที่ส่งผลต่อการเขียนพยัญชนะทำยผิดในนักเรียนทั้งสองกลุ่ม ก็คือ ความซับซ้อนของระบบอักขรวิธีไทยเช่นเดียวกับที่พบในข้อผิดของการเขียนพยัญชนะ ดังนั้นคือ การพ้องเสียงพยัญชนะทำย ทำให้มีตัวสะกดในมาตราเดียวกันหลายตัว ผู้เรียนจึงต้องจำรูปคำและความหมายของคำแทนการแยกเสียง ด้วยประสบการณ์ทางภาษาที่มีน้อยจึงเกิดความสับสน เช่นคำว่า “ประเทศ” เขียนเป็น “ประเทษ” “ระเบิด” เขียนเป็น “ระเบิท, ระเบอด” และ “สัปดาห์” เขียนเป็น “สัปดาห์” เป็นต้น

นอกจากนี้ มีข้อสังเกตว่าการใช้ตัวสะกดผิดมาตรา การละและการเพิ่มตัวสะกดของนักเรียนทั้งสองกลุ่มไม่มีรูปแบบแน่นอนว่าจะใช้รูปพยัญชนะใดแทนที่กัน หรือตัดหรือเพิ่มพยัญชนะทำยตัวใดในพยางค์โดยเฉพาะ ยกเว้นเรื่องการใช้ตัวสะกดมาตราเดียวกัน ผิด นักเรียนจะเลือกใช้พยัญชนะอื่น ๆ ในมาตราสะกดนั้น ๆ แทนที่กันเพราะสับสนรูปและเสียงดังกล่าวข้างต้น การเขียนพยัญชนะทำยหรือตัวสะกดผิดอย่างไม่เป็นรูปแบบเช่นนี้อาจเกิดจากการพัฒนาภาษาที่สองของผู้เรียนยังไม่สมบูรณ์ ผู้วิจัยสังเกตว่านักเรียนวัยนี้ยังมีปัญหาเรื่องการฟังเสียงและแยกเสียง รวมทั้งการเชื่อมโยงที่ได้ยินเข้ากับรูปพยัญชนะยังไม่แม่นยำจึงพบข้อผิดพลาดจำนวนมาก

อย่างไรก็ตาม กรณีการซ้ำเสียงตัวสะกดมาตราเดียวกันซึ่งพบในการเขียนคำสองพยางค์ของนักเรียนทั้งสองกลุ่มนั้น ผู้วิจัยสันนิษฐานว่าวิธีการเขียนแบบนี้น่าจะได้รับอิทธิพลมาจากคำคล้องจองและคำซ้ำเสียงซึ่งมีเป็นจำนวนมากในแบบเรียนวิชาภาษาไทยระดับประถมศึกษา ทำให้นักเรียนหลายคนเขียนตัวสะกดของคำไม่ได้เปลี่ยนไปเขียนตัวสะกดมาตราเดียวกันซ้ำกันทั้งสองพยางค์แทน เช่นคำว่า “กึ่งก็อ” เขียนเป็น “กึ่งกึ่ง, กิ่นกิ่น” และ “มูมมาม” เขียนเป็น “มูมมาม, มกมาก, มูนมน” เป็นต้น วิธีการเขียนแบบนี้เห็นว่าน่าสนใจเพราะทำให้ได้คำใหม่ที่มีเสียงสัมพันธ์กัน

๑.๓ ข้อผิดพลาดในการเขียนสระ

นักเรียนเชื้อสายกะเหรี่ยงไปและมอญมีข้อผิดพลาดในการเขียนสระ ๕ ประเภทด้วยกัน ดังแสดงผลการวิเคราะห์เรียงตามลำดับความถี่ของข้อผิดพลาดประเภทในตารางต่อไปนี้

ตารางที่ ๓ ผลการวิเคราะห์ข้อผิดพลาดด้านการเขียนสระ

ลำดับ	ข้อผิดพลาด	สระเหียงไป		มอญ		รวม	
		ความถี่	ร้อยละ	ความถี่	ร้อยละ	ความถี่	ร้อยละ
๑	การสับสนสระเสียงสั้น – สระเสียงยาว	๑๗๙	๒๙.๓๙	๒๐๒	๓๓.๑๗	๓๘๑	๖๒.๕๖
๒	การสับสนสระเต็มรูป – สระเปลี่ยนรูป	๔๐	๖.๕๗	๔๙	๘.๐๕	๘๙	๑๔.๖๒
๓	การใช้สระผิด	๒๗	๔.๔๓	๔๒	๖.๙๐	๖๙	๑๑.๓๓
๔	การซ้ำสระเดียวกัน	๑๓	๒.๑๓	๒๘	๔.๖๐	๔๑	๖.๗๓
๕	การเขียนรูปสระผิดอักษรวิธี	๑๙	๓.๑๒	๑๐	๑.๖๔	๒๙	๔.๗๖
รวม		๒๗๘	๔๕.๖๔	๓๓๑	๕๔.๓๖	๖๐๙	๑๐๐

จากตารางพบว่านักเรียนทั้งสองกลุ่มชาติพันธุ์เขียนสระผิดทั้งสิ้น ๖๐๙ ครั้ง จำแนกเป็นความถี่ที่พบในนักเรียนเชื้อสายกะเหรี่ยงไป ๒๗๘ ครั้ง คิดเป็นร้อยละ ๔๕.๖๔ และความถี่ที่พบในนักเรียนเชื้อสายมอญ ๓๓๑ ครั้ง คิดเป็นร้อยละ ๕๔.๓๖ ของความถี่ทั้งหมด เมื่อพิจารณาผลรวมของข้อผิดพลาดทั้งหมด พบว่าข้อผิดพลาดเรื่อง “การสับสนสระเสียงสั้น – สระเสียงยาว” ปรากฏความถี่สูงสุดในบรรดาข้อผิดพลาดทั้ง ๕ ประเภทที่พบในการเขียนของนักเรียนทั้งสองกลุ่มชาติพันธุ์ โดยพบมากถึง ๓๘๑ ครั้ง คิดเป็นร้อยละ ๖๒.๕๖ ของความถี่ทั้งหมด ซึ่งมากกว่าครึ่งหนึ่งของความถี่รวม ผลการศึกษาข้างต้นนี้แสดงให้เห็นอย่างชัดเจนว่า “การสับสนสระเสียงสั้น-สระเสียงยาว” เป็นปัญหาเด่นของนักเรียนทั้งสองกลุ่มชาติพันธุ์ ส่วนข้อผิดพลาดอีก ๔ ประเภท ปรากฏความถี่ลดหลั่นกันลงไปและสอดคล้องกันในนักเรียนทั้งสองกลุ่มชาติพันธุ์ เมื่อเปรียบเทียบผลรวมของความถี่จะเห็นได้ว่านักเรียนทั้งสองกลุ่มมีข้อผิดพลาดด้านการเขียนสระต่างกันเพียงร้อยละ ๘.๗๒ ประกอบกับลำดับความถี่ของข้อผิดพลาดที่สอดคล้องกัน จึงกล่าวได้ว่านักเรียนทั้งสองกลุ่มชาติพันธุ์มีแนวโน้มการเขียนสระผิดไปในทิศทางเดียวกัน

ดังกล่าวข้างต้นแล้วว่า “การสับสนสระเสียงสั้น-สระเสียงยาว” เป็นปัญหาเด่นร่วมกันของนักเรียนทั้งสองกลุ่มชาติพันธุ์ โดยพบคำที่เขียนสระเสียงสั้นและสระเสียงยาวสลับกันจำนวนมากทั้งการเขียนรูปคำของนักเรียนเชื้อสายกะเหรี่ยงและมอญ เช่นคำว่า “เม็ด” เขียนเป็น “เมด” “ฝุ่น” เขียนเป็น “ฟูน” “เงาะ” เขียนเป็น “จ้อ, งอ” “เลอะเทอะ” เขียนเป็น “เลอเทอ” “ข้าว” เขียนเป็น “เข้า” “ปึก” เขียนเป็น “ปิก” “โอง” เขียนเป็น “ออง” “ลิเก” เขียนเป็น “ลึเก, ลิกเกะ” “กระต่าย” เขียนเป็น “กระไต่, กลาด่าย” และ

“บังคับ” เขียนเป็น “บางคาบ, บางคับ, บังขาบ” เป็นต้น สาเหตุที่นักเรียนเขียนสระเสียงสั้นและสระเสียงยาวผิดนี้ น่าจะได้รับอิทธิพลจากภาษาแม่เป็นสำคัญ เนื่องจากในภาษากะเหรี่ยงและภาษามอญนั้น ไม่มีความต่างระหว่างสระเสียงสั้นและสระเสียงยาว ยกเว้นในภาษากะเหรี่ยง สระที่มีเสียงกักที่เส้นเสียงจะออกเสียงสั้นกว่าสระธรรมดาและสระนาสิก (พจนานารถ เสมอมิตร ๒๕๒๖ : ๗๗) แต่เสียงสระที่ออกเสียงสั้นในภาษากะเหรี่ยงก็ไม่ได้แยกความหมายของคำในภาษา ซึ่งต่างกับภาษาไทยที่แยกความหมายของคำด้วยความสั้นยาวของเสียงสระ ด้วยเหตุนี้นักเรียนทั้งสองกลุ่มซึ่งไม่คุ้นเคยกับสระเสียงสั้นและสระเสียงยาวจึงประสบปัญหาในการเขียนคำไทย โดยอาจเริ่มจากฟังและแยกเสียงสระเสียงสั้นและสระเสียงยาวไม่ถูกต้อง ทำให้เชื่อมโยงเสียงที่ได้ยินเข้ากับรูปเขียนผิดดังที่ปรากฏในข้อมูลจำนวนมาก

นอกจากอิทธิพลของภาษาแม่แล้ว การเขียนสระผิดของนักเรียนทั้งสองกลุ่มยังเกิดจากความซับซ้อนของระบบอักษรวิไทย ได้แก่ การเปลี่ยนรูปสระบางรูปเมื่อมีพยัญชนะท้ายตามมา นักเรียนจึงเกิดความสับสนในการเขียนสระเต็มรูปและสระเปลี่ยนรูป โดยเปลี่ยนรูปผิดบ้างหรือไม่เปลี่ยนรูปบ้าง เช่นคำว่า “พื้นดิน” เขียนเป็น “ฟ่อนดิน” คำว่า “แห่ง” เขียนเป็น “เห่ง” “บวก” เขียนเป็น “บัวก” คำว่า “กราบพระ” เขียนเป็น “กราบพว์, กรัฟ, กระบพระ” นอกจากนี้รูปสระที่ประกอบด้วยส่วนประกอบหลายส่วน เช่น สระเอาะ สระเออะ สระเอือ สระเอีย และตำแหน่งของสระในภาษาไทยซึ่งวางไว้ได้รอบพยัญชนะก็ซับซ้อนสำหรับผู้เรียนวัยเริ่มอ่านเขียนทั้งสองกลุ่มชาติพันธุ์ด้วยเช่นกัน จึงทำให้ผู้เรียนเขียนรูปสระผิดอักษรวิ เช่นคำว่า “ตะเกียบ” เขียนเป็น “ตะเกียบบ” “โอง” เขียนเป็น “อโง” และ “เลอะเทอะ” เขียนเป็น “เลือเทือ, เลือเทอะ, เลือะเทือะ, เลือเทือ” เป็นต้น

เนื่องจากภาษาไทยมีรูปสระจำนวนมากและมีสระหลายรูปที่คล้ายกัน ดังนั้นผู้เรียนในวัยเริ่มอ่านเขียนซึ่งยังพัฒนาภาษาที่สองไม่สมบูรณ์จึงอาจยังจำรูปสระได้ไม่แม่นยำ และมักเขียนสระหนึ่งเป็นอีกสระหนึ่งอย่างไม่เป็นรูปแบบ เช่นคำว่า “คิดถึง” เขียนเป็น “คิดถึง, คิดถึง, คิดถึง” หรือมีแนวโน้มเขียนสระหนึ่งเป็นอีกสระหนึ่ง โดยพบว่านักเรียนจำนวนหนึ่งมักเขียนสระโอะ (ลดรูป) เป็นสระอุและสระอู เช่น “คงคา” เขียนเป็น “ทุงขา, คงคา, ทุงขา” คำว่า “จ่านิง” เขียนเป็น “จ่านูง, จามนุง” และเขียนสระที่มีรูปคล้ายกันแทนกัน เช่นคำว่า “ของแข็ง” เขียนเป็น “คองเคง” “กาแฟ” เขียนเป็น

“กาแฟ” เป็นต้น

นอกจากนี้ ผลการวิเคราะห์ข้อผิดพลาดด้านการเขียนสระยังแสดงให้เห็นว่านักเรียนทั้งสองกลุ่มชาติพันธุ์มีวิธีการเปลี่ยนรูปสระของคำให้เป็นเสียงและรูปเดียวกันทั้งสองพยางค์ เช่น “เลอะเทอะ” นักเรียนข้าเสียงสระได้อย่างหลากหลาย ได้แก่ “เลบเทบ, ลอกทอก, เรอเทอ, เรดเทด, ลีที, เลยเทย, เลือเทือ, เล่าเท่า” โดยมีการซ้ำตัวสะกดร่วมด้วย เมื่อพิจารณาผลการศึกษาประเด็นนี้ร่วมกับการซ้ำตัวสะกดที่นำเสนอไปก่อนหน้านี้แล้ว อาจกล่าวได้ว่านักเรียนใช้กระบวนการเดียวกันในการเรียนรู้คำ นั่นคือ กระบวนการซ้ำเสียง ซึ่งอาจได้รับอิทธิพลมาจากแบบเรียนภาษาไทยที่มีคำซ้ำเสียงและคำคล้องจองปรากฏอยู่จำนวนมาก

๑.๔ ข้อผิดพลาดด้านการเขียนวรรณยุกต์

ผู้วิจัยพิจารณาข้อผิดพลาดนี้จากการใส่รูปวรรณยุกต์ในคำเป็นหลัก โดยพิจารณาว่าในคำที่มีและไม่มีรูปวรรณยุกต์นั้นนักเรียนสามารถเขียนคำได้ถูกต้องตามกฎการผันเสียงวรรณยุกต์หรือไม่ จากการวิเคราะห์พบว่านักเรียนเชื้อสายกะเหรี่ยงโปและมอญมีข้อผิดพลาดนี้ ๓ ประเภทด้วยกัน ดังแสดงผลการวิเคราะห์เรียงตามลำดับความถี่ของข้อผิดพลาดแต่ละประเภทในตารางต่อไปนี้

ตารางที่ ๔ ผลการวิเคราะห์ข้อผิดพลาดด้านการเขียนวรรณยุกต์

ลำดับ	ข้อผิดพลาด	กะเหรี่ยงโป		มอญ		รวม	
		ความถี่	ร้อยละ	ความถี่	ร้อยละ	ความถี่	ร้อยละ
๑	การไม่ใส่รูปวรรณยุกต์	๕๖	๒๓.๑๔	๙๓	๓๘.๔๓	๑๔๙	๖๑.๕๗
๒	การใส่รูปวรรณยุกต์ผิด	๓๖	๑๕.๘๘	๒๓	๙.๕๐	๕๙	๒๕.๓๘
๓	การเพิ่มรูปวรรณยุกต์	๒๐	๘.๒๖	๑๔	๕.๗๙	๓๔	๑๔.๐๕
รวม		๑๑๒	๔๖.๒๘	๑๓๐	๕๓.๗๒	๒๔๒	๑๐๐

จากตารางพบว่านักเรียนทั้งสองกลุ่มชาติพันธุ์เขียนวรรณยุกต์ผิดทั้งสิ้น ๒๔๒ ครั้ง จำแนกเป็นความถี่ที่พบในนักเรียนเชื้อสายกะเหรี่ยงโป ๑๑๒ ครั้ง คิดเป็นร้อยละ ๔๖.๒๘ และความถี่ที่พบในนักเรียนเชื้อสายมอญ ๑๓๐ ครั้ง คิดเป็นร้อยละ ๕๓.๗๒ ของความถี่ทั้งหมด เมื่อพิจารณาจากความถี่รวมนี้นี้จะเห็นได้ว่านักเรียนเชื้อสายมอญมีข้อผิดพลาดด้านการเขียนวรรณยุกต์มากกว่านักเรียนเชื้อสายกะเหรี่ยงเพียงร้อยละ ๗.๔๔ ของ

ความถี่ทั้งหมด และเมื่อพิจารณาตามประเภทของข้อผิดพลาดก็พบว่าข้อผิดพลาดทั้ง ๓ ประเภท ปรากฏลำดับความถี่สอดคล้องกันในนักเรียนทั้งสองกลุ่ม โดยเฉพาะข้อผิดพลาดเรื่อง “การไม่ใส่ รุปรวรรณยุกต์” ปรากฏความถี่สูงสุดในบรรดาข้อผิดพลาดทั้ง ๓ ประเภทที่พบในการเขียนของ นักเรียนทั้งสองกลุ่ม ด้วยความถี่มากถึง ๑๔๙ ครั้ง คิดเป็นร้อยละ ๖๑.๕๗ ซึ่งมากกว่า ครั้งหนึ่งของความถี่ทั้งหมด ในจำนวนนี้เป็นข้อผิดพลาดที่พบในการเขียนของนักเรียนเชื้อสาย มอญมากถึงร้อยละ ๓๘.๔๓ ส่วนข้อผิดพลาดอีก ๒ ประเภท พบว่านักเรียนเชื้อสายกะเหรี่ยง มีข้อผิดพลาดมากกว่านักเรียนเชื้อสายมอญเพียงเล็กน้อย จากผลการศึกษานี้นักกล่าวได้ว่านักเรียน ทั้งสองกลุ่มมีแนวโน้มของการเขียนวรรณยุกต์ผิดไปในทิศทางเดียวกัน แตกต่างกันเพียง จำนวนความถี่ของข้อผิดพลาดแต่ละประเภทเท่านั้น

ผลการศึกษาข้างต้นแสดงให้เห็นถึงอิทธิพลของภาษาแม่ที่ส่งผลต่อนักเรียน เชื้อสายมอญอย่างชัดเจน ดังกล่าวแล้วว่าภาษามอญไม่มีหน่วยเสียงวรรณยุกต์ ดังนั้น นักเรียนจึงเกิดความสับสนในการแยกเสียงวรรณยุกต์ในคำและเขียนรุปรวรรณยุกต์ใน คำไทยไม่ถูกต้อง โดยเฉพาะการไม่ใส่รุปรวรรณยุกต์ซึ่งพบความถี่ที่สูงมากกว่านักเรียน เชื้อสายกะเหรี่ยงถึงร้อยละ ๑๕.๒๙ เช่นคำว่า “คนแก่” เขียนเป็น “คนแก” “เล้ม” เขียน เป็น “เลม” “น้ำทวม” เขียนเป็น “น้ำทวม” “อมยิ้ม” เขียนเป็น “อมยิม” “พะไล” เขียน เป็น “พะโร, พระโร” “ชิงช้า” เขียนเป็น “ชิงชา” “กระเจี๊ยบ” เขียนเป็น “กระเจียบ” และ “ต้องการ” เขียนเป็น “ตองการ” เป็นต้น นอกจากนี้นักเรียนกลุ่มนี้ยังใส่รุปรวรรณยุกต์ผิด และเพิ่มรุปรวรรณยุกต์แม้จะพบความถี่ไม่มากเท่ากับการไม่ใส่รุปรวรรณยุกต์ก็ตาม เช่นคำว่า “อ่าน” เขียนเป็น “อ่าน” “หม้อ” เขียนเป็น “หม่อ” “คันคว่ำ” เขียนเป็น “คนคว่ำ” คำว่า “ชีวิต” เขียนเป็น “ชีงิด” “กาชาด” เขียนเป็น “กาช้าด” และ “คางคก” เขียน เป็น “ค่างโคง” เป็นต้น

อย่างไรก็ตาม นักเรียนเชื้อสายกะเหรี่ยงที่พูดภาษาแม่มีวรรณยุกต์ก็ประสบ ปัญหาเช่นกัน โดยพบว่านักเรียนกลุ่มนี้มีปัญหาการเขียนวรรณยุกต์ทั้ง ๓ ประเภท แม้ว่า จะเขียนผิดน้อยกว่านักเรียนเชื้อสายมอญ ทั้งนี้อาจเกิดจากความซับซ้อนของกฎการ เขียนวรรณยุกต์ในภาษาไทยซึ่งไม่เพียงต้องผันเสียงวรรณยุกต์ให้ถูกต้องเท่านั้น แต่ยัง ต้องเลือกใช้รุปรวรรณยุกต์ให้ถูกต้องตามกฎ โดยเฉพาะในคำที่รูปกับเสียงวรรณยุกต์ ไม่ตรงกัน ด้วยเหตุนี้ นักเรียนจึงเขียนวรรณยุกต์ผิด เช่นคำว่า “อ่าน” เขียนเป็น “อ่าน” “กระต่าย” เขียนเป็น “กระต่าย” “ข้าว” เขียนเป็น “ข้าว, เข่า” “โอง” เขียนเป็น “อ้ง”

“ตะวัน” เขียนเป็น “ตักวัน” “น้ำท่วม” เขียนเป็น “น้ำท่วม” “คันคว่ำ” เขียนเป็น “คนคว่ำ” และ “หม้อ” เขียนเป็น “หม่อ” เป็นต้น

๒. ปัญหาการเขียนประโยค

จากการวิเคราะห์ประโยคที่นักเรียนเขียนเชื้อสายกะเหรี่ยงไปและมอญจำนวน ๑๘๐ คน เขียนคนละ ๑๕ ประโยคจากคำที่กำหนดให้ทั้ง ๑๕ คำ เปรียบเทียบกับประโยคที่ต้องตามโครงสร้างและความหมายในภาษาไทยมาตรฐาน พบว่านักเรียนทั้งสองกลุ่มชาติพันธุ์มีข้อผิดพลาด (error) ด้านการผูกประโยค ๓ ประเภท ได้แก่ ข้อผิดพลาดด้านโครงสร้างประโยค ข้อผิดพลาดด้านชนิดของคำ และข้อผิดพลาดด้านความหมายของคำ โดยสามารถจำแนกข้อผิดพลาดแต่ละประเภทออกเป็นประเภทย่อย ดังแสดงผลการวิเคราะห์ในตารางต่อไปนี้

ตารางที่ ๕ ผลการวิเคราะห์ข้อผิดพลาดด้านการเขียนประโยคจำแนกตามประเภทย่อย

ลำดับ	ข้อผิดพลาด	กะเหรี่ยงไป		มอญ		รวม	
		ความถี่	ร้อยละ	ความถี่	ร้อยละ	ความถี่	ร้อยละ
๑.	โครงสร้างของประโยค	(๙๗)	(๓๓.๑๑)	(๙๐)	(๓๐.๗๒)	(๑๘๗)	(๖๓.๘๓)
	๑.๑ การละส่วนของประโยค	๗๖	๒๕.๙๔	๖๙	๒๓.๕๕	๑๔๕	๔๙.๔๙
	๑.๒ การเรียงคำผิด	๑๑	๓.๗๖	๑๒	๔.๑๐	๒๓	๗.๘๖
	๑.๓ การใช้วลีแทนประโยค	๑๐	๓.๔๑	๙	๓.๐๗	๑๙	๖.๔๘
๒.	ชนิดของคำ	(๓๐)	(๑๐.๒๔)	(๓๕)	(๑๑.๙๔)	(๖๕)	(๒๒.๑๘)
	๒.๑ การใช้คำกริยาผิด	๑๓	๔.๔๔	๑๒	๔.๑๐	๒๕	๘.๕๔
	๒.๒ การใช้คำนามและคำที่เกี่ยวข้องกับนามผิด	๑๐	๓.๔๑	๑๔	๔.๗๘	๒๔	๘.๑๙
	๒.๓ การใช้คำวิเศษณ์ผิด	๒	๐.๖๘	๗	๒.๓๘	๙	๓.๐๖
	๒.๔ การใช้คำเชื่อมผิด	๕	๑.๖๑	๒	๐.๖๘	๗	๒.๓๙
๓.	ความหมายของคำ	(๒๕)	(๘.๕๓)	(๑๖)	(๕.๔๖)	(๔๑)	(๑๓.๙๙)
	๓.๑ การใช้คำผิดความหมาย	๑๕	๕.๑๖	๑๑	๓.๗๕	๒๖	๘.๘๗
	๓.๒ การใช้คำผิดข้อเท็จจริง	๑๐	๓.๔๑	๕	๑.๖๑	๑๕	๕.๑๒
รวม		๑๕๒	๕๑.๘๘	๑๔๑	๔๘.๑๒	๒๙๓	๑๐๐

จากตารางข้างต้น นักเรียนทั้งสองกลุ่มชาติพันธุ์มีข้อผิดพลาดด้านการเขียนประโยคจำนวนทั้งสิ้น ๒๙๓ ครั้ง จำแนกเป็นความถี่ที่พบในนักเรียนเชื้อสายกะเหรี่ยงไป ๑๕๒

ครั้ง คิดเป็นร้อยละ ๕๑.๘๘ และความถี่ที่พบในนักเรียนเชื้อสายมอญ ๑๔๑ ครั้ง คิดเป็นร้อยละ ๔๘.๑๒ ของความถี่ทั้งหมด ข้อผิดพลาดที่มากที่สุดเป็นอันดับที่ ๑ คือ ข้อผิดพลาดด้านโครงสร้างประโยค ด้วยความถี่มากถึง ๑๘๗ ครั้ง คิดเป็นร้อยละ ๖๓.๘๓ ของความถี่ทั้งหมด รองลงมาคือ ข้อผิดพลาดด้านชนิดของคำ พบ ๖๕ ครั้ง คิดเป็นร้อยละ ๒๒.๑๘ ของความถี่ทั้งหมด และข้อผิดพลาดที่พบน้อยที่สุดคือ ข้อผิดพลาดด้านความหมายของคำ พบ ๔๑ ครั้ง คิดเป็นร้อยละ ๑๓.๙๙ ของความถี่ทั้งหมด เมื่อพิจารณาเปรียบเทียบกัน จะเห็นได้ว่าข้อผิดพลาดที่พบบ่อยสอดคล้องกันในผู้เรียนทั้งสองกลุ่ม คือ มีลำดับความถี่ของข้อผิดพลาดกันทั้ง ๓ อันดับ และมีความถี่รวมต่างกันเพียงร้อยละ ๓.๗๖ เท่านั้น จึงกล่าวได้ว่านักเรียนทั้งสองกลุ่มชาติพันธุ์มีปัญหาด้านการเขียนประโยคเป็นไปในทิศทางเดียวกัน

เมื่อจำแนกผลการวิเคราะห์ข้อผิดพลาดตามประเภทย่อยและจัดเรียงข้อผิดพลาดตามลำดับความถี่จากสูงที่สุดลงมาถึงต่ำสุดแล้ว จะเห็นได้ว่าข้อผิดพลาดเรื่องการละส่วนของประโยคนั้น ปรากฏความถี่สูงสุดในบรรดาข้อผิดพลาดประเภทย่อยทั้งหมด โดยปรากฏมากถึง ๑๔๕ ครั้ง จากความถี่ทั้งหมด ๒๙๓ ครั้ง คิดเป็นร้อยละ ๔๙.๔๙ ของความถี่รวม หรือประมาณครึ่งหนึ่งของความถี่รวม และเมื่อเปรียบเทียบกันระหว่างนักเรียนทั้งสองกลุ่มชาติพันธุ์ ก็พบว่านักเรียนทั้งสองกลุ่มมีปัญหาเกี่ยวกับการละส่วนของประโยคเหมือนกัน ดังจะเห็นได้ว่าข้อผิดพลาดนี้ปรากฏร้อยละสูงสุด ในนักเรียนทั้งสองกลุ่ม โดยพบความถี่ในนักเรียนเชื้อสายกะเหรี่ยงไปถึง ๗๖ ครั้ง คิดเป็นร้อยละ ๒๕.๙๔ และพบความถี่ในนักเรียนเชื้อสายมอญ ถึง ๖๙ ครั้ง คิดเป็นร้อยละ ๒๓.๕๕ ของความถี่รวม จึงกล่าวได้ว่า “การละส่วนของประโยค” เป็นปัญหาห้วงที่สำคัญของนักเรียนทั้งสองกลุ่มชาติพันธุ์ ผู้วิจัยจะแสดงรายละเอียดของข้อผิดพลาดแต่ละประเภท ดังนี้

๒.๑ ข้อผิดพลาดด้านโครงสร้างประโยค

ดังกล่าวแล้วว่าข้อผิดพลาดข้อนี้ปรากฏความถี่สูงสุดในจำนวนข้อผิดพลาดด้านการเขียนประโยคของนักเรียนทั้งสองกลุ่มชาติพันธุ์ จากข้อมูลพบว่านักเรียนเขียนประโยคผิดโดยมักละส่วนสำคัญของประโยค โดยการละกรรมมากที่สุด รองลงมาคือการละคำเชื่อม การละกรรม และการละประธานของประโยคตามลำดับ ดังตัวอย่าง

นักเรียนเชื้อสายกะเหรี่ยง

นักเรียนเชื้อสายมอญ

ฉันฟุตบอล

แม่หนังสือ

(การละกรรม)

เพื่อนทะเล

หนูผ้าห่มไหม

วันนี้ไปไม่ไป	เราที่ในหลุม	
ฉันไปโรงเรียนเจอเงินไปให้ครู	วันนี้หนูไปเล่นป่าไม้	(การละคำเชื่อม)
พ่อวิ่งแข่งพี่	พ่อแม่มีบุญคุณผม	
ผมฝึก	หนูรัก	(การละกรรม)
ฉันตื่นขึ้นมายิ้ม	ผมลัทธิโมยแม่	
เตะลูกบอล	แต่งตัวเรียบร้อย	(การละประธาน)
มากับเราไหม	ไปที่ไหน	

นอกจากนี้ยังมีการเรียงคำผิดจากรูปแบบการเรียงคำในภาษาไทย ได้แก่ เรียงกรรมรองไว้หน้ากรรมตรง เรียงส่วนขยายไว้หน้าส่วนหลักในนามวลี และเรียงลำดับความสำคัญของคำผิดโดยเรียงจากส่วนใหญ่ไปหาส่วนย่อยซึ่งพบในการเขียนของนักเรียนทั้งสองกลุ่ม ดังตัวอย่าง

<u>นักเรียนเชื้อสายกะเหรี่ยง</u>	<u>นักเรียนเชื้อสายมอญ</u>
วันนี้เสียสละให้เพื่อนดินสอด	ผมเสียสละให้เพื่อนดินสอด (กรรมรอง + กรรมตรง)
ป่าให้พี่ซ็อกโกแลตพี่ตอบว่า-	วันนี้ผมขอบคุณคุณวันสอนผม-
ขอบคุณค่ะ	การบ้าน

<u>นักเรียนเชื้อสายกะเหรี่ยง</u>	<u>นักเรียนเชื้อสายมอญ</u>
วันนี้ฉันวันหยุด	ผมน้องเกิดเดือนนี้ (ส่วนขยาย + ส่วนหลัก)
วันนี้ผมดูทีวีข่าวผมดูแผ่นดินไหว-	
ที่ประเทศลาว	
วันเกิดของฉันเดือนมีนาคมวันที่ ๒๖	วันเกิดของฉันเดือนธันวาคมวันที่ ๒๕
	(ลำดับความสำคัญผิด)

นอกจากนี้ในกลุ่มนักเรียนเชื้อสายมอญยังพบการเรียงกรรมรองไว้หน้ากริยากรรม เช่น “ผมหนังสือเรียน” เรียงประธานกับกริยาสลับที่กัน เช่น “เก่งพ่อ” “ใจร้ายแม่” เรียงบุพพทลไว้ต้นประโยค เช่น “ห้องบนฉันอยู่” “ข้างนอกแม่เดิน” และเรียงคำไม่สอดคล้องกับความหมาย เช่น “หนูมีบุญคุณแม่มากค่ะ” ประโยคนี้ตามความหมายแล้วผู้บุญคุณ

ควรจะเป็น “แม่” ดังนั้นควรเรียงคำว่า “แม่” ไว้หน้ากริยา “มี” และผู้ได้รับบุญคุณคือ “หนู” ควรวางไว้หลังกริยา ส่วนนักเรียนเชื้อสายกะเหรี่ยงพบการเรียงคำช่วยกริยาผิดจากตำแหน่งหน้ากริยาไปวางไว้หลังกรรม เช่น “เพื่อนผมเขียนหนังสือกำลังตั้งใจ”

อีกประการหนึ่ง นักเรียนทั้งสองกลุ่มใช้วลีหรือกลุ่มคำแทนประโยคในลักษณะเดียวกัน ได้แก่ กลุ่มของคำนาม เช่น “ความสุขของพ่อแม่” “ของเล่นใหม่” กลุ่มของคำบุพบทกับคำนาม เช่น “ในตะกร้า” “บนหาด” และกลุ่มของคำวิเศษณ์ เช่น “เลขที่ห้า” เป็นต้น ทำให้โครงสร้างและความหมายของประโยคไม่สมบูรณ์

๒.๒ ข้อผิดพลาดชนิดของคำ

จากข้อมูลพบว่านักเรียนทั้งสองกลุ่มมักเขียนประโยคโดยใช้คำชนิดต่าง ๆ ผิด ได้แก่ คำกริยา คำนามและคำที่เกี่ยวข้องกับนาม คำวิเศษณ์ และคำเชื่อม โดยลักษณะการใช้คำชนิดต่าง ๆ ผิด มีดังนี้

๑) การใช้คำผิดชนิด คือ การใช้คำชนิดหนึ่งแทนคำอีกชนิดหนึ่ง เช่น การใช้คำนามแทนคำกริยา ในประโยค “หนูตั้งใจโรงเรียนคะ” เป็นต้น

๒) การใช้คำชนิดเดียวกันผิด คือ การใช้คำชนิดต่าง ๆ ไม่สัมพันธ์กับบริบทของคำ เช่น “ผมใช้มีดตัดส้มโอแล้วก็กิน” “หนูชอบเรียนภาษาคณิตกับภาษาไทย” “ฉันมีแขนสองอัน” “วันนี้มีอากาศสนุกสนาน” “พี่จึงน้อยจะเป็นคนใช้” เป็นต้น

๓) การใช้คำไม่คงที่ คือ การใช้คำอ้างถึงสิ่งเดียวกันต่างคำกัน พบเฉพาะการใช้คำสรรพนามบุรุษที่ ๑ ไม่คงที่ เช่น “หนูไปโรงเรียนฉันมีความสุข” “ฉันแข็งแรงเหมือนพี่ของหนู” และ “เพื่อนฉันรุมหนู” เป็นต้น

๔) การใช้คำขาดหรือไม่ครบ คือ การใช้คำที่ทำหน้าที่ต่าง ๆ ในประโยคไม่ครบ ได้แก่ การใช้คำลักษณะนามไม่ครบ เช่น “ฉันอายุ ๘” “พ่ออายุ ๖๐” และการใช้คำกริยาเรียงไม่ครบ เช่น “พ่อตะโกนแม่” “วันนี้ผมไปครอบครัว” คำกริยา “ตะโกน” ต้องมีคำกริยา “เรียก” หรือ “หา” ตามมาก่อนกรรมของประโยค ส่วนคำกริยา “ไป” ในประโยคนี้ซึ่งไม่ได้ตามหลังด้วยคำนามบอกสถานที่ แต่เป็นคำนามอ้างถึงคน จึงควรมีคำกริยา เช่น “หา” “เจอ” ตามมาก่อนกรรมของประโยค

๕) การใช้คำเกิน คือ การเพิ่มคำเข้าไปในประโยคโดยไม่จำเป็น เช่น เพิ่มคำกริยาในประโยค “พ่อแม่ทำโกรธทุกวัน” “ฉันมีน่ารัก” การใช้คำเดียวกันซ้ำกันในประโยค เช่นซ้ำคำวิเศษณ์ในประโยค “ฉันมีใหม่ครอบครัวใหม่” ซ้ำคำกริยาในประโยค

“ขี้หนูเข่าขี้หนู” และการใช้คำชนิดใดชนิดหนึ่งมากเกินไปจนจำเป็น เช่น ใช้คำเชื่อมเชื่อมความระหว่างคำนามทุกคำในประโยค “ดีดีกับพ่อกับแม่และปู่ตายายกับป้า” เป็นต้น

๒.๓ ข้อผิดพลาดด้านความหมายของคำ

จากข้อมูลพบประโยคจำนวนหนึ่งที่นักเรียนทั้งสองกลุ่มชาติพันธุ์เขียนไม่สื่อความหรือสื่อความหมายผิด โดยสามารถจำแนกได้ ๒ ประเภทย่อย ดังนี้

๑) การใช้คำผิดความหมาย คือ การนำคำที่มีความหมายหนึ่งไปใช้ในอีกความหมายหนึ่งซึ่งไม่สัมพันธ์กับความหมายของประโยค ทั้งนี้เกิดจากนักเรียนออกเสียงผิดจึงใช้คำผิด เช่น “วันนี้เพื่อนหลุมดูครูคนใหม่” จากตัวอย่าง คำที่กำหนดให้เขียนคือ คำว่า “หลุม” คำนี้นักเรียนน่าจะออกเสียงผิดเป็นคำว่า “รูม” จึงนำคำว่า “หลุม” ไปใช้ในความหมายว่า “มุงดู ล้อมรูมดู” หรือประโยค “ป้าหนูทำงาน” คำที่กำหนดให้เขียนคือคำว่า “ป้า” นักเรียนน่าจะออกเสียงผิดเป็นคำว่า “ป้า” จึงนำคำว่า “ป้า” ไปใช้ในความหมายว่า “พี่สาวของพ่อหรือแม่” เป็นต้น

๒) การใช้คำผิดข้อเท็จจริง คือ การนำคำที่มีความหมายไม่สัมพันธ์กันตามความเป็นจริงมาประกอบกันเป็นประโยค แม้ประโยคจะถูกไวยากรณ์แต่ความหมายของประโยคไม่ถูกต้อง เช่น “หมาหนูเป็นคนใจร้าย” ประโยคนี้ถูกไวยากรณ์ แต่ความหมายผิดข้อเท็จจริง เพราะหมาไม่ใช่คน และใจร้ายก็เป็นลักษณะของคนไม่ใช่สัตว์ ที่ถูกต้องควรใช้ว่า “หมาหนูเป็นสัตว์ดุร้าย” หรือ “หมาหนูมีนิสัยดุร้าย” หรือประโยค “ผมสวย” ประโยคนี้ถูกไวยากรณ์ก็จริงแต่คำกริยา “สวย” ไม่ใช้กับผู้ชาย ที่ถูกต้องควรใช้ว่า “ผมหล่อ” เป็นต้น

สำหรับสาเหตุของการเขียนประโยคผิดนั้น พบว่าส่วนใหญ่ไม่เกี่ยวข้องกับภาษาแม่ของผู้เรียนทั้งสองกลุ่มชาติพันธุ์ แต่เกิดจากความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับโครงสร้างประโยคในภาษาเขียนยังไม่สมบูรณ์ นักเรียนจึงมักละส่วนต่าง ๆ ในประโยคเหมือนในภาษาพูดหรือเขียนประโยคเป็นกลุ่มคำวลี นอกจากนี้ยังเลือกใช้คำผิดหน้าที่ทางไวยากรณ์ ใช้คำชนิดเดียวกันผิด ใช้คำไม่คงที่ ใช้คำขาด ใช้คำเกิน และเขียนประโยคไม่สื่อความโดยนำคำไปใช้ผิดความหมายหรือผิดข้อเท็จจริง รวมทั้งการสับสนเรื่องโครงสร้างและลำดับของคำในประโยคภาษาไทย ทำให้นักเรียนเรียงคำสลับที่กันโดยที่ในภาษาแม่ก็ไม่มีกริยเรียงคำในลักษณะดังกล่าว เช่น “เก่งพ่อ” “ใจร้ายแม่” “ห้องบนฉันอยู่” “ข้างนอกแม่เดิน” “หนูมีบุญคุณแม่มากค่ะ” และ “เพื่อนผมเขียนหนังสือกำลังตั้งใจ” “วันเกิดของฉันเดือน

มีนาคมวันที่ ๒๖” “วันเกิดของฉันเดือนธันวาคมวันที่ ๒๕” เป็นต้น ซึ่งปัญหาเหล่านี้ล้วนเกิดจากการขาดความรู้และประสบการณ์ทางภาษาทั้งสิ้น

อย่างไรก็ตาม ปฏิเสธไม่ได้ว่าภาษาแม่ของผู้เรียนเชื้อสายกะเหรี่ยงมีอิทธิพลต่อการเรียงคำเข้าประโยคภาษาไทย โดยเฉพาะการเรียงกรรมรองไว้หน้ากรรมตรง (Chutima 1982 : 67) เช่น “ป่าให้พี่ช็อกโกแลต พี่ตอบว่าขอบคุณค่ะ” และ “วันนี้เสียสละให้เพื่อน ดินสอ” ในขณะที่ภาษาไทยจะวางกรรมตรงไว้หน้ากรรมรอง คือ “ป่าให้ช็อกโกแลตพี่” และ “วันนี้เสียสละดินสอให้เพื่อน” นอกจากนี้นักเรียนเชื้อสายกะเหรี่ยงยังเรียงนามวลีโดยนำส่วนขยายวางหน้าส่วนหลักเช่นเดียวกับในภาษากะเหรี่ยง (Chutima 1982 : 95) เช่นประโยค “วันนี้ฉันวันหยุด” วลี “ฉันวันหยุด” เรียงส่วนขยาย “ฉัน” ไว้หน้าส่วนหลัก “วันหยุด” ประโยค “วันนี้ผมดูทีวีข่าวผมดูแผ่นดินไหวที่ประเทศลาว” วลี “ทีวีข่าว” เรียงส่วนขยาย “ทีวี” ไว้หน้าส่วนหลัก “ข่าว” อย่างไรก็ตามพบข้อผิดพลาดในลักษณะนี้ไม่มากนัก

ในขณะเดียวกัน จากผลการวิจัยยังพบว่านักเรียนเชื้อสายมอญบางส่วนเรียงคำคล้ายกับภาษากะเหรี่ยง ได้แก่ การเรียงกรรมรองไว้หน้ากรรมตรงและการเรียงส่วนขยายไว้หน้าส่วนหลักในนามวลี เช่น “ผมเสียสละให้เพื่อนดินสอ” “วันนี้ผมขอบคุณคุณครูวันสอนผมที่บ้าน” “ผมน้องเกิดเดือนนี้” นอกจากนี้ยังพบการเรียงกรรมตรงไว้หน้ากริยากรรมเหมือนในภาษาพม่า (Lewis, Gary, and Charles : 2015) เช่น “ผมหนังสือเรียน” สาเหตุน่าจะมาจากการสัมผัสภาษาระหว่างภาษามอญกับภาษาต่าง ๆ บริเวณแนวชายแดนไทยและพม่า เนื่องจากนักเรียนเชื้อสายมอญในงานวิจัยนี้ส่วนใหญ่มิถิ่นฐานอยู่บริเวณชายแดนดังกล่าว และแวดล้อมด้วยผู้พูดภาษากะเหรี่ยงและภาษาพม่าทั้งในชุมชนและในโรงเรียน นักเรียนจึงอาจได้รับอิทธิพลจากภาษาเหล่านี้ อย่างไรก็ตามประเด็นนี้ควรมีการศึกษาในรายละเอียดต่อไป

สรุปและอภิปรายผล

ผลการวิเคราะห์ปัญหาการใช้คำและประโยคจากการเขียนของนักเรียนระดับประถมศึกษาตอนต้นเชื้อสายกะเหรี่ยงไปและมอญ แสดงให้เห็นว่านักเรียนทั้งสองกลุ่มชาติพันธุ์มีปัญหาไม่แตกต่างกัน แม้ว่านักเรียนจะพูดภาษาแม่ที่มีระบบเสียงและระบบประโยคต่างกัน แต่เมื่อต้องเรียนภาษาที่สองคือภาษาไทยซึ่งมีระบบและกฎเกณฑ์เฉพาะ

ทำให้นักเรียนประสบปัญหาไปในทิศทางเดียวกัน ดังจะเห็นได้จากข้อผิดพลาดที่ปรากฏลำดับความถี่สูงสุดจนถึงต่ำสุดในนักเรียนทั้งสองกลุ่มเป็นข้อผิดพลาดเรื่องเดียวกัน แตกต่างกันที่จำนวนความถี่เท่านั้น ทั้งนี้สาเหตุสำคัญประการหนึ่งที่ส่งผลต่อผู้เรียนอย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้ก็คือ การแทรกแซงของภาษาแม่ซึ่งสอดคล้องกับที่ผู้วิจัยคาดไว้ในตอนต้น

อย่างไรก็ตาม ยังมีสาเหตุอื่น ๆ ที่ไม่เกี่ยวข้องกับอิทธิพลของภาษาแม่ ได้แก่ ความซับซ้อนของภาษาที่สอง สภาพแวดล้อมทางภาษา การพัฒนาภาษาที่สองยังไม่สมบูรณ์ และอิทธิพลจากแบบเรียน ซึ่งสาเหตุเหล่านี้สอดคล้องกับแนวคิดในการเรียนภาษาที่สองที่ เซลิงเกอร์ ริชาร์ด เจน และนอร์ริช (Selinker 1972, Richards 1974, Jain 1974, Norrish 1983 อ้างใน อัจฉรา เฟ่งพานิช ๒๕๕๔ : ๕๑-๗๔) กล่าวไว้ว่า ข้อบกพร่องในการเรียนภาษาที่สองนี้ไม่ได้เกิดจากสาเหตุใดสาเหตุหนึ่งเพียงประการเดียว แต่อาจเกิดจากสาเหตุหลายประการ อาทิ การแทรกซ้อนของภาษาแม่ (Mother tongue interference) การใช้กฎไวยากรณ์และการใช้ศัพท์เพื่อสื่อความหมายอย่างไม่เหมาะสม (Overgeneralization) การใช้กฎทางภาษาไม่ครบถ้วน (Incomplete application of rules) การใช้ศัพท์หรือโครงสร้างทางภาษาเกินกว่าเหตุ (Overelaboration) รวมถึงอิทธิพลจากแบบฝึกหัดหรือตำราที่สอน (Material-induced errors) เป็นต้น

ด้วยเหตุนี้นักเรียนทั้งสองกลุ่มชาติพันธุ์ซึ่งเรียนอ่านเขียนภาษาไทยด้วยระยะเวลาไม่เกิน ๓ ปี จึงประสบปัญหาทั้งการเขียนสะกดคำและประโยค จนกว่านักเรียนจะได้รับการฝึกฝน แก่ไขและพัฒนาภาษาที่สองผ่านวิธีการที่ถูกต้องเหมาะสมกับช่วงวัยด้วยระยะเวลาที่นานขึ้น โดยเฉพาะอย่างยิ่งการฝึกฟังเสียง แยกเสียงและเชื่อมโยงเสียงเข้ากับรูปเขียนที่ถูกต้องในภาษาไทย รวมทั้งการเรียนรู้และสังเกตโครงสร้างประโยคแบบต่าง ๆ การใช้คำให้ถูกต้องตามหน้าที่ทางไวยากรณ์และความหมายของประโยคผ่านประสบการณ์ทางภาษาที่ผู้สอนและทางโรงเรียนจัดเตรียมไว้ให้ ปัญหาการเรียนภาษาที่สองก็น่าจะคลี่คลายลงได้ไม่ยาก ทั้งนี้เพราะบริบทของการเรียนรู้ในโรงเรียนไทยที่จัดการศึกษาด้วยการใช้ภาษาไทยเป็นสื่อกลางการเรียนการสอน ประกอบกับทัศนคติด้านบวกที่ผู้เรียนทั้งสองกลุ่มมีต่อภาษาไทยและสังคมไทยนั้นเอื้อต่อการพัฒนาภาษาที่สองของผู้เรียนเป็นอย่างดี

บรรณานุกรม

- กนกพร รัตนศิลป์ชัย. “การวิเคราะห์ข้อบกพร่องในการเขียนเรียงความของนักเรียน
ชาวเขา ชั้นประถมศึกษาปีที่ ๖.” การค้นคว้าอิสระ ปริญญาศึกษาศาสตร
มหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยเชียงใหม่. ๒๕๔๖.
- กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ. **บัญชีคำพื้นฐาน**. กรุงเทพฯ : กระทรวงศึกษาธิการ,
๒๕๓๑.
- นริศรา โฉมศิริ. “การศึกษาบริบททางภาษาศาสตร์และวัฒนธรรมของชื่อชาวมอญ :
กรณีศึกษาชาวมอญ บ้านวังกะ ตำบลหนองลู อำเภอสังขละบุรี จังหวัดกาญจนบุรี.”
วิทยานิพนธ์ปริญญาศิลปศาสตรมหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยมหิดล, ๒๕๔๗.
- บรรเลง สุปี. “การวิเคราะห์ความยากง่ายในการอ่านและการเขียนคำพื้นฐานภาษาไทย
ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ ๑ ของนักเรียนชาวเขาเผ่ากะเหรี่ยง จังหวัดแม่ฮ่องสอน.”
การค้นคว้าอิสระ ปริญญาศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยเชียงใหม่,
๒๕๓๖.
- ประภาส เทพวรรณ. “ความสามารถทางการอ่านและเขียนภาษาไทยระดับชั้นประถม
ศึกษาปีที่ ๑ ของนักเรียนชาวไทยภูเขาเผ่าลีซอ จังหวัดแม่ฮ่องสอน.” การค้นคว้า
อิสระ ปริญญาศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยเชียงใหม่, ๒๕๔๕.
- พจนารถ เสมอมิตร. “ระบบเสียงในภาษาไพล่ อำเภอสรีสวัสดิ์ จังหวัดกาญจนบุรี.”
วิทยานิพนธ์ปริญญาอักษรศาสตรมหาบัณฑิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, ๒๕๒๖.
- ราชบัณฑิตยสถาน. **ศัพท์ภาษาศาสตร์ ฉบับราชบัณฑิตยสถาน**. กรุงเทพฯ : สหมิตร
พรินติ้ง.
- สมทรง บุรุษพัฒน์ และคณะ. **การใช้ภาษาและทัศนคติต่อภาษาและการท่องเที่ยว
เชิงชาติพันธุ์ของกลุ่มชาติพันธุ์ในภูมิภาคตะวันตกของประเทศไทย**.
นครปฐม : สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล, ๒๕๕๔.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, สำนักงานกฤษฎีกา. “พระราชบัญญัติ
การศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. ๒๕๔๒.” [ออนไลน์]. สืบค้นเมื่อ ๒๐ สิงหาคม ๒๕๕๕.
จาก <http://www.moe.go.th/main2/plan/p-r-b42-01.htm>.
- สำนักงานวิชาการและมาตรฐานการศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน.

**รายงานผลการศึกษาคำพื้นฐาน นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ ๑-๓
ปีการศึกษา ๒๕๕๔.** กรุงเทพฯ : สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน,
๒๕๕๖.

สุวิไล เปรมศรีรัตน์ และคณะ. **แผนที่ภาษาของกลุ่มชาติพันธุ์ต่าง ๆ ในประเทศไทย.**
กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว, ๒๕๔๗.

เสนอ ตริวิเศษ. “การวิเคราะห์ปัญหาการพูดและการเขียนภาษาไทยของนักเรียนชั้น
ประถมศึกษาปีที่ ๔ ในเขตอำเภอขุนหาญ จังหวัดศรีสะเกษ ที่ใช้ภาษาเขมรและ
ภาษาส่วยในชีวิตประจำวัน.” ปริญญานิพนธ์ปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, ๒๕๔๒.

อัจฉรา เพ็งพานิช. **การวิเคราะห์ข้อผิดพลาดในการใช้ภาษาอังกฤษ (Error Analysis
of English Usage and Use).** พิมพ์ครั้งที่ ๗. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์
มหาวิทยาลัยรามคำแหง, ๒๕๕๔.

Corder, S.P. **Error Analysis and Interlanguage.** Oxford : Oxford University Press,
1982.

Chutima Kaewsilpa. “A Description of Pho-Karen : A Tibeto-Burman Language in
Thailand.” M.A. Thesis Mahidol University, 1982.

L. Thongkham, Theeraphan. “Minority Languages of Thailand.” ใน **ศาสตร์แห่งภาษา
ฉบับที่ ๕,** ๓๓-๔๐. ภาควิชาภาษาศาสตร์ คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์
มหาวิทยาลัย, ๑๙๘๕ (๒๕๒๘).

Lewis, M. Paul, Gary F. Simons, and Charles D. Fennig (eds). “Burmese.” [Online].
Retrieved October 9, 2015. from <http://www.ethnologue.com/language/mya>,
2015.

Richards, J. C. “A non-contrastive approach to error analysis.” in **English Language
Teaching.** Vol. 25, no. 3, 1971.

Selinker, L. “Interlanguage.” In **Error Analysis.** Singapore : Singapore offset Printing
Ltd, 1977.