

การศึกษาการใช้แบบฝึก Task-induced Involvement Load ที่ส่งผลต่อการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ใหม่ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้น*

สุรัสวดี อ่อนเจริญ

เดวิช เสวตไอยาราม

สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์

บทคัดย่อ

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อทดสอบสมมติฐาน Involvement Load ที่ส่งผลต่อการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ใหม่ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้นผ่านการใช้แบบฝึก Task-induced Involvement Load กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย ผู้วิจัยแบ่งกลุ่มตัวอย่างออกเป็น 4 กลุ่ม โดยให้แต่ละกลุ่มมีคะแนนเฉลี่ยใกล้เคียงกัน จากนั้น สุ่มให้แต่ละกลุ่มทำแบบฝึก Task-induced Involvement Load ที่มีปริมาณ Involvement Load แตกต่างกันตามเงื่อนไขการเรียนรู้ที่กำหนด ได้แก่

กลุ่ม 1 ทำแบบฝึกที่มีเงื่อนไขการเรียนรู้ด้านความจำเป็นอย่างเดียว

กลุ่ม 2 ทำแบบฝึกที่มีเงื่อนไขการเรียนรู้ด้านความจำและการค้นหา

กลุ่ม 3 ทำแบบฝึกที่มีเงื่อนไขการเรียนรู้ด้านความจำและการประเมิน และ

กลุ่ม 4 ทำแบบฝึกที่มีเงื่อนไขการเรียนรู้ด้านความจำ การค้นหาและการประเมิน

ผลการศึกษาพบว่า แบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load มาก (แบบฝึกที่ 4) ไม่ได้ส่งผลต่อการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีกว่าแบบฝึกอื่นๆ ซึ่งผลลัพธ์นี้แย้งกับแนวคิดของสมมติฐาน Involvement Load นอกจากนี้ งานวิจัยนี้ยังพบว่าแบบฝึกที่มีองค์ประกอบด้านความจำและการประเมิน (แบบฝึกที่ 3) เป็นแบบฝึกที่มีความเหมาะสมกับผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้น

คำสำคัญ: การเรียนรู้คำศัพท์ แบบฝึก Task-induced Involvement Load ผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้น

* บทความนี้เป็นส่วนหนึ่งของงานวิจัยทุนวิจัยปี พ.ศ. 2560

The Effects of Task-induced Involvement Load on Learning and Recognition of New Vocabulary among Beginning Learners of Japanese

Surasawadee Oncharoen

Tewich Sawetaiyaram*

National Institute of Development Administration

Abstract

The purpose of this study is to test the Involvement Load Hypothesis in order to understand how it potentially explains the beginning learners' learning and recognition of new Japanese vocabulary. One hundred and twenty high school students were put into four groups based on their averaged mean scores. They were randomly assigned to complete the Task-Induced Involvement Load according to their learning conditions as follows:

Group 1: Task-Induced Involvement Load with the component of "Need" only

Group 2: Task-Induced Involvement Load with the components of "Need" and "Search"

Group 3: Task-Induced Involvement Load with the components of "Need" and "Evaluation"

Group 4: Task-Induced Involvement Load with the components of "Need", "Search" and "Evaluation"

The results showed that the task consisting of three components (Group 4) did not help learners learn nor recognize the new vocabulary better than the other groups. These results therefore did not support the Involvement Load Hypothesis. Moreover, this study found that Task-Induced Involvement Load with the components of "Need" and "Evaluation" (Group 3) helped the learners learn and recognize the new vocabulary best.

Keywords: Vocabulary learning, Task-induced Involvement Load, Beginning Learners of Japanese

* Corresponding author e-mail: tewich2000@yahoo.com

1. บทนำ

การเรียนรู้คำศัพท์มีความสำคัญ เนื่องจากเป็นปัจจัยหนึ่งที่ส่งผลต่อการเรียนรู้ภาษา (Nation, 1990) อีกทั้งในการทำความเข้าใจภาษาที่สอง ผู้เรียนจำเป็นต้องมีความรู้ด้านคำศัพท์จำนวนมาก จึงจะสามารถพัฒนาความสามารถทางภาษาที่สองของตนเองได้ (Angkana Tongpoon Patanasorn and Chomraj Patanasorn, 2010) ดังนั้น คำศัพท์จึงเปรียบเสมือนหัวใจสำคัญในการเรียนรู้ภาษา (森田, 1991) แต่การสอนภาษาญี่ปุ่นที่ผ่านมามีพบว่า ผู้สอนมักจะเน้นสอนไวยากรณ์และคันจิมากกว่าการให้ผู้เรียนทำแบบฝึกหัดเพื่อเรียนรู้คำศัพท์ (隈本・ヒール, 2007) ทำให้ผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นที่เป็นชาวต่างชาติประสบปัญหาการเรียนรู้คำศัพท์ภาษาญี่ปุ่น อีกทั้ง Nation (1990) กล่าวว่า หากผู้เรียนมีความรู้ด้านคำศัพท์ไม่เพียงพอ อาจทำให้ผู้เรียนรู้สึกว่า การเรียนภาษาเป็นเรื่องยาก ด้วยเหตุนี้ ผู้เรียนจึงควรได้รับการสอนคำศัพท์บนพื้นฐานหลักการสอนอย่างถูกต้อง เช่น การทำซ้ำ (Repeating), การนำมาใช้ใหม่ (Recycling), การสังเกต (Noticing), การสะท้อนกลับ (Reflection) รวมถึงการใช้แบบฝึก Task-induced Involvement Load (Angkana Tongpoon Patanasorn and Chomraj Patanasorn, 2010)

แบบฝึก Task-induced Involvement Load เกิดจากแนวคิดของสมมติฐาน Involvement Load ซึ่งนำเสนอโดย Laufer และ Hulstijn (2001) แนวคิดของสมมติฐาน Involvement Load เชื่อว่าแบบฝึก Task-induced Involvement Load ที่มีปริมาณ Involvement Load มากจะส่งผลต่อการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีกว่าแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load น้อย แต่งานวิจัยที่ผ่านมา ยังไม่สามารถยืนยันแนวคิดของสมมติฐานนี้ได้ เนื่องจากพบว่าแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement

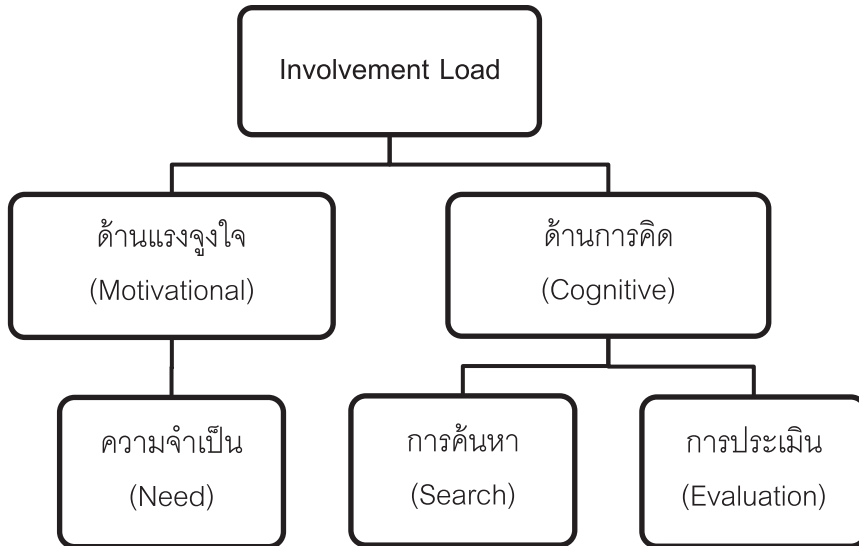
Load มากส่งผลต่อการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีกว่าแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load น้อยจริง แต่แบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load แตกต่างกันเพียงเล็กน้อยส่งผลต่อการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ใหม่ไม่แตกต่างกัน (Hulstijn and Laufer, 2001; Kim, 2011; Xu, 2009; Sarani et al., 2013) นอกจากนี้ ยังมีงานวิจัยบางส่วนพบว่าแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load มากที่สุดไม่ได้ส่งผลต่อการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีที่สุดเสมอไป ซึ่งได้ผลตรงข้ามกับสมมติฐาน Involvement Load (Martinez-Fernandez, 2008; 田所, 2013; Yaqubi et al., 2010)

จากการวิเคราะห์งานวิจัยที่ผ่านมาจะพบว่า ยังไม่อาจสรุปได้อย่างแน่ชัดว่าแนวคิดตามสมมติฐาน Involvement Load สามารถช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีจริงหรือไม่ อีกทั้งประสิทธิภาพของการทำงานร่วมกันขององค์ประกอบต่างๆ ในสมมติฐาน Involvement Load ยังเป็นที่น่าสงสัยว่าจะส่งผลอย่างไรต่อการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ใหม่ โดยเฉพาะผู้เรียนที่มีความสามารถระดับต้น ด้วยเหตุนี้ ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาประสิทธิภาพขององค์ประกอบ Involvement Load ที่ส่งผลต่อการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ใหม่ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้น เพื่อเป็นแนวทางในการสอนคำศัพท์สำหรับผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้นต่อไป

2. สมมติฐาน Involvement Load

สมมติฐาน Involvement Load นำเสนอโดย Laufer และ Hulstijn (2001) เป็นสมมติฐานหนึ่งที่นำมาใช้อธิบายเกี่ยวกับการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ที่ไม่คุ้นเคยหรือคำศัพท์ใหม่ที่เกิดจากการเรียนรู้โดยบังเอิญของผู้เรียนผ่านการทำแบบฝึกที่มีองค์ประกอบด้านแรงจูงใจและด้านการคิด (Motivational Cognitive) โดยด้านแรงจูงใจ (Motivational

Dimension) ประกอบด้วย ความจำเป็น (Need) ประกอบด้วย การค้นหา (Search) และการประเมิน
ส่วนด้านการคิด (Cognitive Dimension)¹ (Evaluation) ดังนี้



ภาพที่ 1 ความสัมพันธ์ขององค์ประกอบใน Involvement Load (吉澤, 2010)

Laufer และ Hulstijn (2001) อธิบายคำว่า Involvement Load ว่าเป็นการรวมกันของการปรากฏและไม่ปรากฏขององค์ประกอบใน Involvement Load อันได้แก่

1) ความจำเป็น (Need) คือ ความจำเป็นในการรู้ความหมายของคำศัพท์ เกิดขึ้นจากความต้องการทำความเข้าใจในแบบฝึกที่กำลังทำ เพื่อให้ประสบความสำเร็จในการทำแบบฝึก

2) การค้นหา (Search) คือ การค้นหาความหมายของคำที่ไม่รู้ โดยพยายามที่จะแปลความหมายของคำนั้นเป็นภาษาแม่ของตน

3) การประเมิน (Evaluation) คือ การเปรียบเทียบคำที่ให้มากับคำอื่น หรือเปรียบเทียบความ

หมายเฉพาะกับความหมายอื่นของคำนั้นๆ หรือการรวมคำกับคำอื่น เพื่อที่จะประเมินว่าคำศัพท์นั้นเข้ากับบริบทหรือไม่ โดยอยู่บนพื้นฐานการตัดสินใจเลือกคำที่เหมาะสมตามความหมายและความเหมาะสมตามรูปแบบของคำและบริบท

อย่างไรก็ตาม แบบฝึกแต่ละชนิดอาจมีการปรากฏปริมาณองค์ประกอบด้านต่างๆ แตกต่างกันขึ้นอยู่กับเงื่อนไขการเรียนรู้ที่กำหนด ซึ่งองค์ประกอบ Involvement Load สามารถแบ่งระดับการปรากฏขององค์ประกอบด้านต่างๆ เป็น “ไม่ปรากฏ” “ปรากฏในระดับปกติ” และ “ปรากฏในระดับมาก” ดังนี้

¹ ด้านการคิด (Cognitive Dimension) จะจำกัดขอบเขตเฉพาะการประมวลข้อมูล (Information Processing) เท่านั้น (Laufer and Hulstijn, 2001: 14)

ตารางที่ 1 คำจำกัดความของการปรากฏและไม่ปรากฏขององค์ประกอบ Involvement Load²

องค์ประกอบ Involvement Load	ไม่ปรากฏ (-)	ปรากฏในระดับปกติ (+)	ปรากฏในระดับมาก (++)
ความจำเป็น (Need)	คำศัพท์ไม่มีความจำเป็นต่อการทำความเข้าใจเพื่อทำแบบฝึกให้สำเร็จ	กำหนดคำศัพท์ที่จำเป็นต่อการทำแบบฝึกไว้ให้	ผู้เรียนรู้สึกว่าคำศัพท์นั้นมีความจำเป็นต่อการทำความเข้าใจ
การค้นหา (Search)	ไม่มีการค้นหาความหมายของคำศัพท์	ค้นหาความหมายจากพจนานุกรมหรือถามครู	ผู้เรียนค้นหารูป (Form) ของคำศัพท์ที่ไม่คุ้นเคย
การประเมิน (Evaluation)	ไม่มีการประเมินเพื่อเลือกคำศัพท์ที่เหมาะสม	ประเมินคำศัพท์โดยจำแนกความแตกต่างระหว่างคำ เช่น การเลือกคำศัพท์เดิมลงในช่องว่าง หรือพิจารณาจากบริบท	ผู้เรียนตัดสินใจเลือกโดยพิจารณาคำอื่นๆ เพิ่มเติมโดยการรวมเข้ากับคำศัพท์ใหม่ที่อยู่ในประโยคหรือบทความ

ปริมาณและการปรากฏขององค์ประกอบทั้ง 3 ด้านที่แตกต่างกันในแบบฝึกแต่ละชุดนำไปสู่การทดสอบสมมติฐาน Involvement Load เพื่อศึกษาเกี่ยวกับประสิทธิผลของการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ใหม่ที่เกิดขึ้นจากการทำแบบฝึก อาทิ งานวิจัยของ Hulstijn และ Laufer (2001) และงานวิจัยของ Martinez-Fernandez (2008) เป็นต้น งานวิจัยที่ศึกษาประสิทธิผลของการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ตามแนวคิดของสมมติฐาน Involvement Load จะเรียกแบบฝึกที่นำมาใช้ทดสอบนี้ว่า “แบบฝึก Task-induced Involvement Load”³

3. งานวิจัยที่เกี่ยวข้องและวัตถุประสงค์การวิจัย

งานวิจัยที่ผ่านมาบางส่วนสนับสนุนสมมติฐาน Involvement Load โดยพบว่าแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load มากส่งผลต่อการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีกว่าแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load น้อย ซึ่งเป็นแบบฝึกที่มีองค์ประกอบด้านความจำเป็นในระดับปกติและมีการประเมินในระดับมาก แต่ไม่มีการปรากฏองค์ประกอบด้านการค้นหา (N+, S-, E++ = 3) (Behbahani et al., 2011) ในขณะที่ Hulstijn และ Laufer (2001) และ

² ผู้วิจัยจะแทนการปรากฏและไม่ปรากฏขององค์ประกอบ Involvement Load โดยใช้เครื่องหมาย - แทนการไม่ปรากฏ เครื่องหมาย + แทนการปรากฏในระดับปกติ และเครื่องหมาย ++ แทนการปรากฏในระดับมาก

³ Yoshii (2004) นิยามแบบฝึก Task-induced Involvement Load ว่าเป็น การมีส่วนร่วมของความจำเป็น (Need) การค้นหา (Search) และการประเมิน (Evaluation) อันเกิดจากการทำแบบฝึกซึ่งส่งผลต่อประสิทธิภาพการเรียนรู้คำศัพท์ โดยขึ้นอยู่กับมีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนรู้ภาษาของผู้เรียน

Kim (2011) พบว่า ประสิทธิภาพที่เกิดจากการทำแบบฝึกที่มีองค์ประกอบด้านความจำเป็นในระดับปกติเพียงด้านเดียว ($N+, S-, E- = 1$) กับประสิทธิภาพที่เกิดจากการทำแบบฝึกที่มีองค์ประกอบด้านความจำเป็นและการประเมินในระดับปกติและไม่มีการปรากฏองค์ประกอบด้านการค้นหา ($N+ S-, E+ = 2$) มีแนวโน้มว่าจะส่งผลต่อการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ใหม่ไม่แตกต่างกัน เช่นเดียวกับที่ Xu (2009) พบว่า ประสิทธิภาพที่เกิดจากการทำแบบฝึกที่มีองค์ประกอบด้านความจำเป็นและการประเมินในระดับปกติ แต่ไม่มีการปรากฏองค์ประกอบด้านการค้นหา ($N+, S-, E+ = 2$) กับประสิทธิภาพที่เกิดจากการทำแบบฝึกที่มีองค์ประกอบด้านความจำเป็นในระดับปกติและการประเมินในระดับมาก แต่ไม่มีการปรากฏองค์ประกอบด้านการค้นหา ($N+, S-, E++ = 3$) ส่งผลต่อการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ใหม่ไม่แตกต่างกัน จะเห็นได้ว่าแบบฝึกที่มีองค์ประกอบแตกต่างกันเพียงเล็กน้อยในด้านการประเมิน (Evaluation) มีแนวโน้มว่าจะส่งผลต่อการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ใหม่ไม่แตกต่างกัน

นอกจากนี้ Yoshizawa (2010) ได้ศึกษาประสิทธิภาพของการค้นหา (Search) ในสมมติฐาน Involvement Load โดยสุ่มให้ผู้เรียนได้รับเงื่อนไขการเรียนรู้ที่แตกต่างกัน 2 กลุ่มคือ แบบฝึกที่มีองค์ประกอบด้านความจำเป็นในระดับมากและการค้นหาในระดับปานกลาง ($N++, S+, E- = 3$) กับแบบฝึกที่มีองค์ประกอบด้านความจำเป็นในระดับมากเพียงด้านเดียว ($N++, S-, E- = 2$) พบว่า แบบฝึกที่มีการปรากฏขององค์ประกอบด้านความจำเป็นในระดับมากและการค้นหาในระดับปานกลาง ($N++, S+, E- = 3$) ส่งผลต่อการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีกว่าผลจากงานวิจัยของ Yoshizawa (2010) นี้ทำให้มองได้ว่าการค้นหา (Search) น่าจะมีส่วนช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ด้วย

อย่างไรก็ตาม งานวิจัยของ Martinez-Fernandez (2008), Yaqubi และคณะ (2010) และ Tadokoro (2013) พบว่าแบบฝึกที่ให้เลือกคำศัพท์เติมลงในช่องว่าง (The Fill-in Task) ซึ่งเป็นแบบฝึกที่มีองค์ประกอบด้านความจำเป็นและการประเมินในระดับปกติ และปราศจากการปรากฏด้านการค้นหา ($N+, S-, E+ = 2$) ส่งผลต่อการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ได้ดีกว่าแบบฝึกที่มีองค์ประกอบครบทุกด้านในระดับปกติ ($N+, S+, E+ = 3$) หรือมีองค์ประกอบด้านความจำเป็นในระดับปกติและการประเมินในระดับมาก ($N+, S-, E++ = 3$) ซึ่งเป็นแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load มากกว่า จากผลการศึกษาดังกล่าวจึงไม่อาจสรุปได้ว่าการค้นหา (Search) มีส่วนช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ใหม่ได้เสมอไป อีกทั้งไม่สามารถกล่าวได้ว่าแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load มากกว่าจะส่งผลต่อการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีที่สุด ซึ่งขัดแย้งกับสมมติฐาน Involvement Load

ทั้งนี้ เมื่อพิจารณาองค์ประกอบในแบบฝึกแต่ละชนิดจะพบว่า งานวิจัยที่ผ่านมามักกำหนดเงื่อนไขการเรียนรู้โดยเน้นศึกษาองค์ประกอบด้านความจำเป็น (Need) และการประเมิน (Evaluation) จึงทำให้ประสิทธิภาพขององค์ประกอบด้านการค้นหา (Search) ยังไม่สามารถสรุปได้แน่ชัด เนื่องจากมีเพียงงานวิจัยของ Yoshizawa (2010) เท่านั้นที่พบว่าการค้นหา (Search) ซึ่งปรากฏในแบบฝึกมีส่วนช่วยให้เกิดการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีกว่าการทำแบบฝึกที่ไม่ปรากฏองค์ประกอบด้านการค้นหา (Search)

ด้วยเหตุนี้ ผู้วิจัยจะศึกษาแบบฝึกที่มีองค์ประกอบ Involvement Load แตกต่างกัน 4 ชนิด โดยอ้างอิงรูปแบบของแบบฝึก Task-induced Involvement Load จากงานวิจัยที่ผ่านมาที่ได้ระบุไว้ข้างต้น เพื่อทดสอบประสิทธิภาพขององค์ประกอบ

Involvement Load ที่ส่งผลต่อการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ใหม่ของผู้เรียนที่มีความสามารถระดับต้น แบบฝึกที่นำมาใช้ในงานวิจัยนี้ มีดังนี้ 1. แบบฝึกที่มีองค์ประกอบด้านความจำเป็นในระดับปกติ (N+, S-, E- = 1), 2. แบบฝึกที่มีองค์ประกอบด้านความจำเป็นและการค้นหาในระดับปกติ (N+, S+, E- = 2), 3. แบบฝึกที่มีองค์ประกอบด้านความจำเป็นและการประเมินในระดับปกติ (N+, S-, E+ = 2) และ 4. แบบฝึกที่มีองค์ประกอบครบทุกด้านในระดับปกติ (N+, S+, E+ = 3) เพื่อพิสูจน์ว่าประสิทธิภาพที่เกิดจากการทำแบบฝึก Task-induced Involvement Load แบบใดจะส่งผลต่อการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้นได้ดีที่สุด

4. สมมติฐานการวิจัย

ประสิทธิภาพที่เกิดจากการทำแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load มากส่งผลต่อการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ใหม่ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้นได้ดีกว่าประสิทธิภาพที่เกิดจากการทำแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load น้อย

5. วิธีการวิจัย

5.1 กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชายและหญิงชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 - 6 จากโรงเรียนราชวินิตบางแก้ว โรงเรียนบางพลีราษฎร์บำรุง จังหวัดสมุทรปราการ โรงเรียนสตรีวิทยา โรงเรียนทวิธาภิเศก โรงเรียนวัดพุทธบูชา จังหวัดกรุงเทพมหานคร และโรงเรียนมาตาศุดพันพิทยาคาร จังหวัดระยอง ทั้งสิ้น 120 คน⁴ แบ่งเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 77 คน และนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 43 คน นักเรียนทั้งหมดใช้ตำราอะกิโกะโตะโทะโมะดะจิเท่านั้นในการเรียน

ผู้วิจัยได้แบ่งกลุ่มตัวอย่างออกเป็น 4 กลุ่มตามผลการทดสอบความสามารถทางภาษาญี่ปุ่นที่ผู้วิจัยได้สร้างขึ้น⁵ โดยเฉลี่ยให้แต่ละกลุ่มมีความสามารถใกล้เคียงกัน ดังตารางที่ 2

⁴ กลุ่มตัวอย่างมีจำนวนทั้งสิ้น 315 คน แต่ผู้ที่เข้ารับการทดสอบครบ 3 ครั้งและมีคุณสมบัติตามเงื่อนไขที่กำหนด (1. เรียนภาษาญี่ปุ่นที่แผนกศิลปภาษาญี่ปุ่นของโรงเรียนเท่านั้น 2. ไม่เคยสอบวัดระดับภาษาญี่ปุ่น และ 3. ไม่มีประสบการณ์การไปเรียนประเทศญี่ปุ่น) มีเพียง 120 คน ดังนั้น กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้จึงมีจำนวน 120 คน

⁵ แบบทดสอบความสามารถทางภาษาญี่ปุ่นนี้สร้างขึ้นเพื่อทดสอบความสามารถทางภาษาญี่ปุ่นและแบ่งกลุ่มตัวอย่างเป็น 4 กลุ่มโดยให้มีความสามารถในระดับเดียวกัน ขอบเขตเนื้อหาของแบบทดสอบประกอบด้วยการทดสอบความรู้ด้านความหมายของคำศัพท์ ความรู้ด้านการใช้คำศัพท์ และความรู้ด้านไวยากรณ์ ซึ่งมีความยากไม่เกินระดับ N4 ถ้าถามในแบบทดสอบได้มาจากข้อสอบวัดระดับภาษาญี่ปุ่น (JLPT) ระดับ 3 และระดับ 4 แบบเก่า ตั้งแต่ปี 2005-2008 ทั้งนี้ แบบทดสอบนี้ได้ผ่านการประเมินจากผู้เชี่ยวชาญ 3 คนก่อนนำไปใช้จริงเรียบร้อยแล้ว

ตารางที่ 2 แสดงผลการทดสอบความสามารถทางภาษาญี่ปุ่น จำแนกตามกลุ่ม

กลุ่ม	จำนวน (คน)	คะแนนต่ำสุด	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

5.2 ลำดับการทดสอบ

ผู้วิจัยแบ่งลำดับการทดสอบเป็น 3 ครั้ง ดังนี้

ตารางที่ 3 ลำดับการทดสอบและเครื่องมือที่ใช้ในการทดสอบ

ลำดับ	การทดสอบ	เครื่องมือที่ใช้
ครั้งที่ 1	ทดสอบความสามารถทางภาษาญี่ปุ่น เพื่อแบ่งกลุ่มออกเป็น 4 กลุ่ม	แบบทดสอบความสามารถทางภาษาญี่ปุ่นที่ผู้วิจัยได้สร้างขึ้น
ครั้งที่ 2	- ทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์ก่อนทำแบบฝึก - สุ่มให้แต่ละกลุ่มได้รับแบบฝึก Task-induced Involvement Load ที่แตกต่างกัน - ทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์หลังจากกลุ่มตัวอย่างทำแบบฝึกเสร็จทันที	- แบบทดสอบคำศัพท์ (Pre-test) - แบบฝึก Task-induced Involvement Load - แบบทดสอบคำศัพท์ (Post-test)
1 สัปดาห์ต่อมา		
ครั้งที่ 3	ตอบแบบสอบถามข้อมูลทั่วไปและพฤติกรรมการเรียนคำศัพท์ จากนั้นทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์ซ้ำ	แบบทดสอบคำศัพท์ (Post-test)

5.3 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย บทความอ่านภาษาญี่ปุ่น 1 เรื่อง แบบฝึก Task-induced Involvement Load 4 ชุด⁶ และแบบทดสอบคำศัพท์หลังทำแบบฝึก โดยมีรายละเอียดดังนี้

ผู้วิจัยเลือกบทความเรื่อง 和室 จากหนังสือ 初級日本語問題集読解-20のテー

マ- (三井・柏崎, 1991: 118-119) มาใช้ในการทดสอบ บทความนี้มีคำทั้งหมด 447 คำ มีเนื้อหาเชิงวัฒนธรรมและน่าสนใจสำหรับผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้น อย่างไรก็ตาม ผู้วิจัยได้ปรับปรุงเนื้อหาบางส่วนเพื่อให้เหมาะสมกับความสามารถของผู้เรียน ส่วนแบบฝึก Task-induced Involvement Load

⁶ บทความและแบบฝึกแสดงรายละเอียดดังที่ปรากฏในเอกสารอ้างอิง

ทั้ง 4 ชุดถูกออกแบบตามเงื่อนไขการเรียนรู้ที่กำหนด⁷ ดังนี้

แบบฝึกชุดที่ 1 (N+, S-, E- =1) ผู้เรียนจะอ่านบทความที่มีคำแปลของคำศัพท์เป็นภาษาแม่ และตอบคำถามความเข้าใจเนื้อเรื่อง แบบฝึกนี้เป็นเงื่อนไขการเรียนรู้ความจำเป็น (N+) ผู้เรียนจำเป็นต้องดูคำศัพท์ที่ผู้วิจัยเตรียมไว้ให้เพื่อทำความเข้าใจเรื่องที่อ่าน โดยให้ผู้เรียนเขียนเครื่องหมาย ✓ หน้าคำศัพท์ที่ดูความหมาย

แบบฝึกชุดที่ 2 (N+, S+, E- =2) ผู้เรียนจะอ่านบทความและตอบคำถามความเข้าใจเนื้อเรื่อง โดยผู้วิจัยกำหนดให้ผู้เรียนใช้พจนานุกรมที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น⁸ แบบฝึกนี้เป็นเงื่อนไขการเรียนรู้ความจำเป็น (N+) และการค้นหา (S+) ผู้เรียนจึงต้องดูคำศัพท์ที่ผู้วิจัยเตรียมไว้ให้เพื่อทำความเข้าใจเรื่องที่อ่านและต้องค้นหาคำศัพท์จากพจนานุกรมที่ผู้วิจัยเตรียมไว้ให้ และเขียนเครื่องหมาย ✓ หน้าคำศัพท์ที่ดูความหมาย

แบบฝึกชุดที่ 3 (N+, S-, E+ =2) ผู้เรียนจะอ่านบทความที่ละคำเป้าหมาย (Target Words) 10 คำ โดยให้ผู้เรียนเลือกคำศัพท์ที่มีคำแปลเป็นภาษาแม่ เติมลงในช่องว่างและตอบคำถามความเข้าใจเนื้อเรื่อง แบบฝึกนี้เป็นเงื่อนไขการเรียนรู้ความจำเป็น (N+) และการประเมิน (E+) ผู้เรียนจำเป็นต้องดูคำศัพท์ที่ผู้วิจัยเตรียมไว้ให้เช่นเดียวกับแบบฝึกชุดที่ 1 และประเมินเลือกคำศัพท์โดยพิจารณาจากความหมายของคำศัพท์เหล่านั้นมาเติมลงในบทความให้สมบูรณ์

แบบฝึกชุดที่ 4 (N+, S+, E+ =3) ผู้เรียนจะอ่านบทความที่ละคำเป้าหมาย (Target Words) 10 คำ โดยให้ผู้เรียนเลือกคำศัพท์เติมลงในช่องว่างและ

ตอบคำถามความเข้าใจเนื้อเรื่อง ผู้วิจัยกำหนดให้ผู้เรียนใช้พจนานุกรมที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น แบบฝึกนี้เป็นเงื่อนไขการเรียนรู้ความจำเป็น (N+) การค้นหา (S+) และการประเมิน (E+) ผู้เรียนจำเป็นต้องดูคำศัพท์ที่ผู้วิจัยเตรียมไว้ให้เพื่อทำความเข้าใจเรื่องที่อ่าน โดยให้ผู้เรียนค้นหาคำศัพท์จากพจนานุกรมที่ผู้วิจัยเตรียมไว้ให้เช่นเดียวกับแบบฝึกที่ 2 และประเมินเลือกคำศัพท์โดยพิจารณาจากความหมายมาเติมลงในบทความให้สมบูรณ์ อนึ่ง คำศัพท์ที่ใช้ในการทดสอบหรือคำเป้าหมาย (Target Words) มีจำนวน 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

ผู้วิจัยได้ขอร้องผู้เชี่ยวชาญจำนวน 3 คนให้อ่านบทความและคัดเลือกคำศัพท์ที่สำคัญต่อการทำความเข้าใจเนื้อเรื่องและช่วยให้ตอบคำถามท้ายเรื่องได้ คำศัพท์ที่ใช้ทดสอบเป็นคำศัพท์ใหม่ที่นักเรียนไม่น่าจะเคยเรียนมาก่อน ทั้งนี้ ผู้วิจัยนำคำศัพท์อื่นๆ ที่ปรากฏในบทความ ซึ่งเป็นคำศัพท์ยากและคำศัพท์ที่นักเรียนอาจจะเคยเรียนแต่มีแนวโน้มว่าจะลืมความหมาย ประกอบด้วยคำลง 3 คำ และคำศัพท์ที่จำเป็นต่อการทำความเข้าใจเนื้อเรื่อง 10 คำ แทรกไว้ด้านข้างของบทความในแบบฝึกที่ 1 และแบบฝึกที่ 3 ส่วนแบบฝึกที่ 2 และแบบฝึกที่ 4 กำหนดให้ใช้พจนานุกรมที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นจะประกอบด้วยคำเป้าหมาย (Target Words) 7 คำ คำลง 3 คำ คำที่เกี่ยวข้องกับบทความ 10 คำ และคำศัพท์อื่นๆ ที่ไม่เกี่ยวข้อง กับบทความ 140 คำ เพื่อช่วยนักเรียนสามารถ

⁷ บทความและแบบฝึกที่นำมาใช้ในงานวิจัยนี้ได้รับการตรวจสอบความถูกต้องทางภาษาจากอาจารย์ชาวญี่ปุ่นและได้ผ่านการพิจารณาความเหมาะสมจากผู้เชี่ยวชาญ ซึ่งเป็นอาจารย์สอนภาษาญี่ปุ่นในโรงเรียนมัธยมศึกษาจำนวน 3 คนแล้ว

⁸ ผู้วิจัยจัดทำเล่มพจนานุกรมญี่ปุ่น-ไทยอย่างง่าย ขนาด 15 x 21 เซนติเมตร จำนวน 10 หน้า ประกอบด้วยคำเป้าหมาย (Target Words) 7 คำ คำลง 3 คำ คำศัพท์ที่จำเป็นต่อการทำความเข้าใจเรื่องที่อ่าน 10 คำ และคำศัพท์อื่นๆ ที่ไม่เกี่ยวข้อง กับบทความ 140 คำ รวมทั้งหมด 160 คำ

ทำความเข้าใจเรื่องที่อ่านและหลีกเลี่ยงความสนใจใน
 คำเป้าหมาย

หลังทำแบบฝึกเสร็จ ผู้วิจัยได้ใช้แบบทดสอบ
 คำศัพท์หลังทำแบบฝึกโดยให้ผู้เรียนบอกความหมาย
 ของคำศัพท์ที่เป็นคำเป้าหมาย (Target Words) ดังนี้

ตัวอย่าง 1 ตัวอย่างแบบทดสอบคำศัพท์หลังทำแบบฝึก

かいてき หมายถึง

5.3 การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยได้นำข้อมูลที่ได้จากการทดสอบในครั้งนี้
 มาวิเคราะห์ประสิทธิผลของแบบฝึก Task-induced
 Involvement Load ทั้ง 4 ชนิด โดยใช้ One-way
 ANOVA และวิเคราะห์ผลการทดสอบความรู้ด้าน
 คำศัพท์หลังทำแบบฝึกเสร็จทันทีกับผลการทดสอบ
 ความรู้ด้านคำศัพท์ซ้ำหลังผ่านไป 1 สัปดาห์โดยใช้
 T-test dependent เพื่อศึกษาว่ามีความแตกต่างกัน
 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติหรือไม่

6. ผลการวิจัย

6.1 การวิเคราะห์ประสิทธิผลของแบบฝึก Task-induced Involvement Load ทั้ง 4 ชนิด

ผู้วิจัยวิเคราะห์ประสิทธิผลการเรียนรู้และ
 การจดจำคำศัพท์ใหม่ที่เกิดจากการทำแบบฝึก Task-
 induced Involvement Load ทั้ง 4 ชนิด โดยใช้
 One-way ANOVA ดังตารางที่ 4

ตารางที่ 4 ความแตกต่างของประสิทธิผลการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ใหม่ที่เกิดจากการทำแบบฝึก
 Task-induced Involvement Load ทั้ง 4 ชนิด โดยภาพรวม

แหล่งความแปรปรวน	SS	df	MS	F	P
ระหว่างกลุ่ม	21.400	3	7.133	3.242	0.025
ภายในกลุ่ม	255.267	116	2.201		
รวม	276.667	119			

*p < 0.05

จากตารางที่ 4 พบว่า แบบฝึก Task-
 induced Involvement Load ที่แตกต่างกันส่งผลต่อ
 การเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ใหม่แตกต่างกันอย่าง

มีนัยสำคัญที่ระดับ 0.05 ดังนั้น ผู้วิจัยจึงได้วิเคราะห์
 เปรียบเทียบเชิงซ้อน (Multiple Comparison) โดย
 ใช้วิธีทดสอบแบบ Scheffe ดังตารางที่ 5

ตารางที่ 5 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	-	-	-	-

*มีนัยสำคัญที่ระดับ 0.05

จากตารางที่ 5 พบว่า ประสิทธิภาพที่เกิดจากการทำแบบฝึกชุดที่ 3 (N+, S-, E+ =2) ส่งผลต่อการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ใหม่แตกต่างจากแบบฝึกชุดที่ 2 (N+, S+, E- =2) อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ 0.05 เท่านั้น ในขณะที่แบบฝึกชุดอื่นๆ ส่งผลต่อการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ใหม่ไม่แตกต่างกัน เมื่อพิจารณาจากผลคะแนนการทดสอบความรู้ด้านคำศัพท์ พบว่า แบบฝึกชุดที่ 3 (N+, S-, E+ =2) ช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีที่สุด รองลงมาคือแบบฝึกชุดที่ 1 (N+, S-, E- =1) และแบบฝึกชุดที่ 4 (N+, S+, E+ =3) ช่วยให้

ผู้เรียนเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ในระดับเดียวกัน ในขณะที่แบบฝึกชุดที่ 2 (N+, S+, E- =2) ช่วยให้ผู้เรียนเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้น้อยที่สุด

6.2 การเปรียบเทียบผลการทดสอบการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์หลังทำแบบฝึกเสร็จทันทีกับหลังผ่านไป 1 สัปดาห์

ผลลัพธ์จากการเปรียบเทียบระหว่างผลการทดสอบความรู้และการจดจำคำศัพท์หลังทำแบบฝึกเสร็จทันทีกับหลังผ่านไป 1 สัปดาห์ โดยใช้ T-test dependent ปรากฏในตารางที่ 6 ดังนี้

ตารางที่ 6 ผลการทดสอบหลังทำแบบฝึกเสร็จทันทีกับหลังผ่านไป 1 สัปดาห์ จำแนกตามแบบฝึก

ชนิดของ แบบฝึก	จำนวน (คน)	การทดสอบ หลังทำแบบฝึก ทันที		การทดสอบซ้ำ หลังผ่านไป 1 สัปดาห์		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

**มีนัยสำคัญที่ระดับ 0.01

จากตารางที่ 6 พบว่า เมื่อผ่านไป 1 สัปดาห์ ผลการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ที่เกิดจากการทำแบบฝึก Task-induced Involvement Load ลดลงทุกกลุ่ม ทั้งนี้ ผลการทดสอบด้านความรู้ซ้ำหลังผ่านไป 1 สัปดาห์แตกต่างจากผลการทดสอบหลังทำแบบฝึกทันทีอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ 0.01 แสดงว่าประสิทธิผลที่เกิดจากการทำแบบฝึก Task-induced Involvement Load ไม่สามารถรักษาระดับการเรียนรู้ของผู้เรียนให้คงเดิมได้และมีแนวโน้มว่าความสามารถในการจดจำคำศัพท์ใหม่ อันเกิดจากการทำแบบฝึก Task-induced Involvement Load จะลดลงเมื่อเวลาผ่านไป 1 สัปดาห์

7. อภิปรายผลการวิจัย

ในการศึกษาการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ใหม่ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้นโดยใช้แบบฝึก Task-induced Involvement Load พบว่า แบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load มากที่สุดในการศึกษานี้ไม่ได้ส่งผลต่อการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ใหม่ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นระดับต้นได้ดีที่สุด ผลลัพธ์นี้แย้งกับแนวคิดของสมมติฐาน Involvement Load

ที่เชื่อว่าแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load มากจะส่งผลต่อการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีกว่าแบบฝึกที่มีปริมาณ Involvement Load น้อย

ผลการศึกษาพบว่าลักษณะของแบบฝึกที่มีองค์ประกอบด้านความจำเป็น (Need) และการประเมิน (Evaluation) ส่งผลต่อการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีที่สุด ผลลัพธ์นี้สอดคล้องกับผลของงานวิจัยก่อนหน้านี้ (Martinez-Fernandez, 2008; Yaqubi et al., 2010) ที่พบว่าแบบฝึกที่ปรากฏองค์ประกอบด้านความจำเป็นและด้านการประเมินในระดับปกติ (N+, S-, E+) ส่งผลต่อการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีกว่าแบบฝึกที่มีองค์ประกอบ Involvement Load ครบทุกด้านในระดับปกติ (N+, S+, E+) ทั้งนี้ อาจมีสาเหตุมาจากการทำงานร่วมกันขององค์ประกอบทั้ง 3 ที่เกิดขึ้นในเวลาเดียวกัน ทำให้ผู้เรียนที่มีความสามารถเพียงระดับต้นต้องรับภาระในการเรียนรู้จำนวนมาก จึงส่งผลให้เกิดการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ไม่ดีเท่าที่ควร เพราะการให้ผู้เรียนรับภาระในการเรียนรู้ที่มากเกินไปเป็นอุปสรรคต่อการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ (田所, 2013)

นอกจากนี้ ผู้เรียนที่ทำแบบฝึกที่ปรากฏองค์ประกอบด้านความจำเป็นในระดับปกติ (N+) เพียงด้านเดียว (ซึ่งมีปริมาณ Involvement Load น้อยที่สุดในการศึกษานี้) เกิดการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ได้ดีเท่ากับผู้เรียนที่ทำแบบฝึกที่มีการปรากฏองค์ประกอบครบทุกด้านในระดับปกติ (N+, S+, E+) ซึ่งมีปริมาณ Involvement Load มากกว่า ดังนั้น จึงอาจกล่าวได้ว่า ความจำเป็น (Need) เป็นองค์ประกอบสำคัญที่ช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ ในขณะที่องค์ประกอบด้านการประเมิน (Evaluation) อาจเป็นเพียงองค์ประกอบเสริมที่ช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ได้ดีขึ้น อีกทั้งแบบฝึกที่ให้เดิมคำลงในช่องว่างซึ่งเป็นแบบฝึกในเงื่อนไขความจำเป็น (Need) และการประเมิน (Evaluation) เป็นแบบฝึกที่ส่งผลต่อการเรียนรู้คำศัพท์ในด้านความหมายและการทดสอบความจำ (Martinez-Fernandez, 2008) จึงอาจทำให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ที่ดีกว่าการทำแบบฝึกชนิดอื่นๆ

อย่างไรก็ตาม ในการศึกษาพบว่า ประสิทธิภาพของแบบฝึกที่ปรากฏองค์ประกอบด้านความจำเป็นและด้านการค้นหาในระดับปกติ (N+, S+, E-) ส่งผลต่อการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ใหม่ได้น้อยที่สุดเมื่อเทียบกับแบบฝึกชนิดอื่นๆ โดยอาจมีสาเหตุมาจากผู้เรียนขาดการฝึกทักษะและการมีประสบการณ์ในการใช้พจนานุกรมที่ไม่เพียงพอ หรือมีความตระหนักที่จะค้นหาความหมายของคำศัพท์ในอัตราที่ไม่เพียงพอต่อการประมวลผลความคึกคะนองทำแบบฝึก จึงทำให้ประสิทธิภาพขององค์ประกอบด้านการค้นหา (Search) ไม่ส่งผลหรือส่งผลได้ไม่ดีเท่าที่ควร (Alcaraz Marmol and Sanchez-Lafurter, 2013; Hulstijn et al., 1996; 吉澤, 2010)

แม้ว่าผลการศึกษาจะได้ผลไม่ตรงตามสมมติฐาน Involvement Load แต่ผู้วิจัยเชื่อว่าการ

ให้ผู้เรียนทำแบบฝึก Task-induced Involvement Load มีส่วนช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ อย่างไรก็ตาม ผลการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ใหม่ที่เกิดจากการทำแบบฝึก Task-induced Involvement Load มีแนวโน้มว่าจะลดลงเมื่อผ่านไป 1 สัปดาห์ ด้วยเหตุนี้ จึงควรให้มีการทำซ้ำ เนื่องจากการให้ผู้เรียนทำแบบฝึก Task-induced Involvement Load จะส่งผลต่อการเรียนรู้คำศัพท์มากกว่าการให้ทำแบบฝึกเพียงครั้งเดียว (田所, 2013) ทั้งนี้ ผู้สอนควรระมัดระวังในการกำหนดเงื่อนไขการเรียนรู้ให้เหมาะสมกับความสามารถของผู้เรียนด้วย

ผลการศึกษาจึงสรุปได้ว่าแบบฝึกที่เหมาะสมกับผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นที่มีความสามารถระดับต้น ควรเป็นแบบฝึกที่มีองค์ประกอบด้านความจำเป็น (Need) และการประเมิน (Evaluation) เนื่องจากแบบฝึกชนิดนี้จะช่วยให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดี ซึ่งจะมีประโยชน์ในการส่งเสริมการเรียนรู้และการจดจำคำศัพท์ใหม่ ทั้งนี้ควรให้ผู้เรียนทำแบบฝึกซ้ำเพื่อให้สามารถจดจำคำศัพท์ได้คงทนมากยิ่งขึ้น

8. ข้อเสนอแนะ

ในการศึกษานี้ ผู้วิจัยได้ศึกษาการเรียนรู้คำศัพท์ของผู้เรียนภาษาญี่ปุ่นที่มีความสามารถระดับต้น แต่มีความเป็นไปได้ว่าผู้เรียนอาจจะยังขาดทักษะในการค้นหาความหมายหรือการใช้พจนานุกรม จึงทำให้การค้นหาส่งผลได้ไม่ดีเท่าที่ควร ดังนั้น ในการนำผลการศึกษาไปใช้ จึงควรมั่นใจว่าผู้เรียนมีทักษะที่เพียงพอต่อการทำแบบฝึก Involvement Load โดยเฉพาะด้านการค้นหา (Search) และควรมีวิธีการวัดที่สามารถยืนยันผลของการค้นหา (Search) ได้อย่างแม่นยำด้วย

นอกจากนี้ งานวิจัยนี้กำหนดให้ผู้เรียนทำแบบฝึก Task-induced Involvement Load เพียง

ครั้งเดียว ซึ่งอาจเป็นสาเหตุที่ทำให้ผู้เรียนไม่สามารถจดจำคำศัพท์ได้ในระยะยาว ดังนั้น ในการศึกษาครั้งนี้ต่อไปจะทดลองทดสอบให้ผู้เรียนทำแบบฝึก Task-induced Involvement Load ซ้ำ เพื่อศึกษาว่าการทำซ้ำจะช่วยให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ได้ในระยะยาวหรือไม่ โดยเฉพาะแบบฝึกที่มีองค์ประกอบด้านความจำเป็น (Need) และการประเมิน (Evaluation) ซึ่งงานวิจัยนี้พบว่าแบบฝึกที่มีส่วนช่วยให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้และจดจำคำศัพท์ใหม่ได้ดีที่สุด

เอกสารอ้างอิง

- 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.
- Angkana Tongpoon Patanasorn and Chomraj Patanasorn. (2010). Current Principles in Second Language Vocabulary Learning and Teaching. *Humanities & Social Sciences*. 27 (January-April), 63-80.
- 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, 323-325.
- 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.
- 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.
- 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, 100-140.
- Laufer, Batia and Hulstijn, (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: Cascadilla Proceedings Project, 210-228.
- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. U.S.A: Heinle & Heinle Publishers.

- Sarani, Abdullah; Negri, Giti Mousapour and Ghaviniat, 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.
- Xu, Jianping. (2009). An Empermental 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.
- 隈本・ヒーリー順子(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, 90-98.
- 田所直子(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, 57-76, 神田外語大学院.
- 三井豊子・柏崎雅世(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, 118-119.
- 森田良行(1991)『語彙とその意味』株式会社アルク.
- 吉井誠(2004)「かかわり度假説」: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), 91-101, 熊本県立大学.
- 吉澤真由美(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), 95-113, お茶の水女子大学グローバル教育センター.

ภาคผนวก

1. แบบฝึก Task-induced Involvement Load 4 ชุด

ทุกแบบฝึกใช้บทความอ่านภาษาญี่ปุ่นเรื่องเดียวกัน แต่ละแบบฝึกจะมีลักษณะแตกต่างกันตามเงื่อนไขการเรียนรู้ที่กำหนด ดังนี้

แบบฝึกชุดที่ 1

คำชี้แจง ให้นักเรียนอ่านบทความ พร้อมทั้งเขียนเครื่องหมาย ✓ ใน () หน้าคำศัพท์ที่ดูความหมาย และตอบคำถามต่อไปนี้

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

「たたみ」の 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、べんりです。
ですから、へやが ^{すく}少なくても だいじょうぶです。
また、「たたみ」の へやは ^{にほん}日本の きこうに
あっています。むかしの うちは ^{なつ}あつい 夏
にも ^{かぜ}風が ^{はい}よく いりましたが、さいきんの
^{あた}新しい うちは ^{かぜ}風が ^{はい}あまり いりません。
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
いすを ^{つか}使います。その ほうが かいてきです。

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

^{ねん}100年ぐらい まえに、^{にほん}日本に ^{せいよう}西洋の ものが
^{はい}いろいろ いりました。そのとき、日本風の うち
に ようまを ひとつだけ つくりました。まどには
レースの カーテンを かけて、やねの ^{かたち}形も
そこだけ 洋風に しました。じゅうたくが いが
^{すこ}少し あるく モダンに みえました。

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

() さいきん ระยะหลังนี้ หนึ่ง

() たたみ เสื่อทาทามิ

() 洋風 ^{ようふう}แบบตะวันตก

() いま ห้องนั่งเล่น

() しんしつ ห้องนอน

() きこう อากาศ (ตามฤดูกาล)
สภาพภูมิอากาศ

() あっています เข้ากัน เหมาะกัน

() むかし สมัยก่อน ในอดีต

() 生活 ^{せいかつ}ชีวิตความเป็นอยู่

() かいてき (อยู่)สบาย

() けれども แต่

() わしつ ห้องแบบญี่ปุ่น (ปูเสื่อทาทามิ)

() 西洋 ^{せいよう}ประเทศทางตะวันตก

() 日本風 ^{にほんふう}แบบญี่ปุ่น

() ようま ห้องแบบสากล
(ไม่เป็นแบบญี่ปุ่น)

() つくり しました สร้าง

() カーテン ม่าน

() やね หลังคา

() じゅうたく がい พื้นที่อยู่อาศัย

() モダン สมัยใหม่ ทันสมัย

แบบฝึกชุดที่ 2¹⁰

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 ^{おほく}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}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}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}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}生活が ^{かい}洋風に ^ななって、^{てーぶる}テーブルと ^{いす}いすを
^{つか}つか 使います。その ^{ほう}ほうが ^{かいて}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。

^{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 ^{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}しました。
^{じゅう}じゅうたくが ^いいが ^{すこ}少し ^{あか}明るく ^{もだん}モダンに ^{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}少しだけ 「たたみ」の ^{へや}へやを ^{つく}作って
^{せい}生活して います。

¹⁰ กลุ่มตัวอย่างใช้พจนานุกรมที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

แบบฝึกชุดที่ 3

คำชี้แจง ให้นักเรียนเลือกคำศัพท์ในกรอบสี่เหลี่ยม เติมลงในบทความพร้อมทั้งเขียนเครื่องหมาย ✓
 ใน () หน้าคำศัพท์ที่ดูความหมาย และตอบคำถามต่อไปนี้

かいてき	(อยู่) สมาย	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}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。

() ^{さいきん}さいกิน ระยะหลังนี้ หนูนี้

「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

() ^{いま}いま ห้องนั่งเล่น

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}うちは ^{あつい}あつい ^{なつ}夏にも ^{かぜ}風が ^{よく}よく

() ^{あっています}あっています เข้ากัน เหมาะสม

^{はい}入りましたが、さいきんの ^{あた}あたらしい ^{うち}うちは ^{かぜ}風が ^{あまり}あまり

() ^{むかし}むかし สมัยก่อน ในอดีต

^{はい}入りません。そして、^{せい}生活が ^{ようふう}洋風に 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}けれども แต่

けれども、^{たい}たいいていの ^{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。

() ^{せいよう}西洋 ประเทศทางตะวันตก

^{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 ^{ひとつだけ}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、_____の

() ^{つく}作りました สร้าง

^{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。_____が ^{すこ}少し ^{あか}明るく

() ^{カーテン}カーテン ม่าน

モダンに ^{みえ}みました。

() ^{モダン}สมัยใหม่ ทันสมัย

^{いま}今、^{にほん}日本では ^{ようふう}洋風の ^{うち}うちに ^{すこ}すこしだけ 「たたみ」の ^{へや}へやを

^{つく}作って ^{せい}生活して います。

แบบฝึกชุดที่ 4¹¹

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」}「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}生活が ^{ようふう}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}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 ^いいます。

¹⁰⁰100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 ^ししました。
_____が ^{すこ}少し ^あ明るく ^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 ^いいます。

¹¹ กลุ่มตัวอย่างใช้พจนานุกรมที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

คำถามที่ใช้ในแบบฝึกทั้ง 4 ชุด เป็นคำถามชุดเดียวกันทั้งหมด โดยคะแนนที่ได้จากการตอบคำถาม จะไม่มีผลใดๆ ทั้งสิ้น ซึ่งมีข้อคำถามดังนี้

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年^{ねん}ぐらい 前^{まえ}の うち^{うち}は、洋風^{ようふう}に 見え^みそうな 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