



วรรณคดีที่เกี่ยวข้องกับการวิจัย

การเขียนนั้นแม้ว่าจะ เป็นทักษะที่ยาก ซับซ้อน และต้องใช้ความรู้ความสามารถหลาย ประการ แต่ก็นับ เป็นทักษะการแสดงออกที่สำคัญและจำเป็นอย่างยิ่งในการติดต่อสื่อสาร เพราะ เป็นกระบวนการถ่ายทอดความรู้ ความคิด หรือเหตุการณ์ต่าง ๆ ได้อย่างสมบูรณ์ และสามารถ เก็บไว้เป็นหลักฐานสำหรับอ้างอิงได้ภายหลัง ดังนั้นการเรียนการสอนภาษา เพื่อให้ผู้เรียนมี ความสามารถในการเขียน เพื่อสื่อความหมายได้ตรงตามที่ต้องการ จึงถือได้ว่าเป็นกระบวนการ ที่สำคัญ

การเขียนที่ใช้ในการติดต่อสื่อสารกันนั้นไม่ได้ทำกันเพียงในระดับประโยค โดยการ เขียนประโยคให้ถูกต้องเท่านั้น แต่การเขียนที่มีประสิทธิภาพที่ใช้สื่อความหมายต่อกันได้นั้น เป็น การเขียนในระดับข้อความ ซึ่งข้อความที่เขียนขึ้นนั้นจะต้องมีความสัมพันธ์และความต่อเนื่องกัน จึงจะสามารถสื่อความหมายได้อย่างสมบูรณ์และตรงตามกับผู้เขียนต้องการ

ความหมายของการเขียนและทักษะการเขียน

รีเบคก้า เอ็ม วาเลตต์ (Valette 1967: 131) ได้กล่าวถึงทักษะการเขียนไว้ว่า

ในบรรดาทักษะทางภาษาทั้งสิ้น การเขียนนับ เป็นทักษะที่ยุ่งยากซับซ้อนที่สุด ในการ ฟังและการอ่าน นักเรียนจะได้รับฟังและเห็นข้อความจากผู้อื่น จึงมีบทบาทเพียงแต่ตีความ หรือวิเคราะห์ว่าตนเองกำลังได้ยินหรืออ่านอะไร ในการพูดนักเรียนสามารถแสดงความคิด ความรู้สึกของตนเอง และมีโอกาสให้คำอธิบายสอดคล้องในบทสนทนาได้ แต่ในการเขียน ต้องมีความสามารถอย่างแท้จริง จึงจะเขียนข้อความได้ชัดเจนจนผู้อ่านเข้าใจได้

ปีเตอร์ เอฟ โอลิเวีย (Olivia 1969: 157) ให้ความหมายของการเขียนว่า การเขียนหมายถึงการเรียบเรียงถ้อยคำ วลี และประโยคต่าง ๆ เข้าด้วยกัน เพื่อให้ ข้อความมีความหมาย เพื่อใช้อธิบายเรื่องราว หรือเพื่อใช้ในการแสดงข้อคิดเห็นต่าง ๆ

เจ ฮี ฮีตัน (Heaton 1975: 138) ได้กล่าวถึงทักษะการเขียนไว้ว่า เป็นทักษะที่ซับซ้อนและสอนยาก เพราะต้องการความรู้ความสามารถในด้านไวยากรณ์และศิลปะในการใช้ถ้อยคำสำนวนที่สละสลวย ตลอดจนพื้นฐานทางด้านวิจารณ์และจินตนาการด้วย

โรเบิร์ต ลาโด (Lado 1977: 143) กล่าวว่า การเขียนคือการสื่อความหมายด้วยตัวอักษรของภาษาซึ่งเป็นที่เข้าใจกันระหว่างผู้เขียนและผู้อ่าน การเขียนเป็นรูปแบบหนึ่งของการใช้ภาษาเพื่อสื่อความหมาย การเขียนโดยไม่ทราบความหมาย ไม่นับว่าเป็นการเขียน ถือเป็นเพียงการจารึกตัวอักษรลงบนสิ่งใดสิ่งหนึ่งเท่านั้น การเขียนจะต้องเป็นการใช้ตัวอักษรอย่างมีความหมาย ใช้วิธีเรียบเรียงข้อความตามลักษณะโครงสร้างของภาษาที่ใช้ ใช้แบบของการเขียนให้ตรงกับจุดมุ่งหมายของการเขียนนั้น ๆ ตลอดจนใช้ถ้อยคำและสำนวนโวหารได้อย่างถูกต้อง

โรนัลด์ วี ไวท์ (White 1980: 16) พูดถึงการเขียนว่าครอบคลุมมากกว่าการสร้างประโยค ความสามารถในการเขียนเพื่อการสื่อสาร คือความสามารถในการเขียนลำดับประโยคที่เชื่อมโยงกันอย่างถูกต้องตามไวยากรณ์และสม เหตุสมผล และเขียนได้เหมาะสมกับวัตถุประสงค์และผู้อ่าน เพื่อสื่อสารสิ่งที่ต้องการได้ การเขียนจะต้องชัดเจน ไม่คลุมเครือ กล่าวคือ การเขียนจะต้องประกอบด้วยความถูกต้องของภาษา (correctness of form) ความเหมาะสมของภาษา (appropriateness of style) และเอกภาพของเรื่อง (unity of theme and topic)

บิงออร์ สว่างวโรโรส และ เขาวภา พุกกะคุปต์ (บิงออร์ สว่างวโรโรส และ เขาวภา พุกกะคุปต์ 2524: 49-50) กล่าวว่า "การเขียนภาษาต่างประเทศ คือ ความสามารถในการใช้โครงสร้าง คัพท์ และสัญลักษณ์ตามประเพณีนิยม เพื่อใช้เขียนข้อความธรรมดา" และ "การเขียนนั้นค่อนข้างจะเป็นทางการ และภาษาที่ใช้ก็เป็นระเบียบแบบแผนมากกว่าภาษาที่ใช้ในการพูด"

บุญศิริ ผ่องอักษร (บุญศิริ ผ่องอักษร 2524: 42) กล่าวถึงการเขียนว่า เป็นทักษะที่ต้องการการสอนอย่างมีแบบแผนและเป็นขั้นตอน ผู้สอนจะคิดสรุบบ้าง ๆ ไม่ได้ว่า ถ้าผู้เรียนมีความรู้ทางด้านไวยากรณ์ คำศัพท์ และสามารถเขียนประโยคภาษาอังกฤษได้แล้ว

ผู้เรียนจะมีความสามารถเขียนความเรียงได้ด้วย ผู้เรียนต้องได้รับการฝึกฝนให้เรียบเรียงความคิดต่าง ๆ (ที่จะออกมาในรูปประโยค) เพื่อประกอบกันเป็นเนื้อความที่เป็นที่ยอมรับในกลุ่มเจ้าของภาษา

องค์ประกอบของการเขียน

เทวิด ที แฮร์ริส (Harris 1974: 68-69) ได้ทำการวิเคราะห์และจัดองค์ประกอบที่สำคัญและจำเป็นสำหรับการเขียนไว้ ดังนี้ คือ

1. เนื้อหา (Content) ได้แก่ สารการเขียน ตลอดจนความนึกคิดที่แสดงออกมา
2. รูปแบบ (Form) ได้แก่ การเรียบเรียงเนื้อหา ให้มีความต่อเนื่องกัน
3. ไวยากรณ์หรือหลักภาษา (Grammar) คือ ความสามารถในการเขียนประโยคที่ถูกต้อง
4. สิลลาภาษา (Style) ได้แก่ การเลือกใช้ถ้อยคำ ส่วนวนโวหาร เพื่อให้เกิดลักษณะเฉพาะของผู้เขียน
5. ความสามารถในด้านอื่น ๆ (Mechanics) เช่น การใช้เครื่องหมายวรรคตอน และการสะกดตัวอักษรที่ถูกต้อง รวมทั้งการเขียนขึ้นต้นด้วยอักษรตัวใหญ่

ม.ล.บุญเหลือ ภูษธร (ม.ล.บุญเหลือ ภูษธร 2517: 79-80) กล่าวว่า การเขียนเป็นทักษะที่ซับซ้อนมากกว่าการอ่าน ดังนั้นการเขียนที่จะให้สื่อความหมายได้ดีและถูกต้องนั้น จะต้องประกอบด้วยองค์ประกอบหลายประการ คือ

1. สามารถเขียนตัวอักษรได้ถูกต้อง
2. สามารถประสมตัวอักษรเป็นถ้อยคำ และใช้เครื่องหมายวรรคตอนได้ถูกต้อง
3. รู้ภาษา เขียนภาษาเป็นวลี เป็นกระบวนต่าง ๆ ตามความนิยมของภาษานั้น
4. ต้องมีความนึกคิดที่จะเขียนออกมาได้
5. ต้องรู้จักเรียบเรียงและลำดับความคิดนั้นให้ผู้อ่านจับใจความได้สะดวก
6. ต้องรู้จักใช้ถ้อยคำ ส่วนวนที่แจ่มชัด

ระดับและขั้นตอนของการเขียน

รีเบคก้า เอ็ม วาเล็ค และ เรนนี่ เอส ดิชค (Valette and Disick 1972: 161-180) ได้แบ่งระดับการเขียนตามระบบแทกไซโนมี (Taxonomy) ซึ่งเป็นระบบจำแนกจากง่ายไปยาก ออกเป็น 5 ระดับ ดังนี้

1. ระดับทักษะทางกลไก (Mechanical skill) เป็นระดับความสามารถที่แสดงออกทางความจำมากกว่าทางความเข้าใจ พฤติกรรมที่แสดงออกในการเขียน คือ การลอกแบบ (reproduction) คัดลอกเนื้อหาจากตำราเรียนและสามารถเขียนตัวสะกดคำศัพท์หรือข้อความที่จำได้อย่างถูกต้อง...

2. ระดับความรู้ (Knowledge) เป็นระดับความสามารถที่แสดงออกซึ่งความรู้ในกฎเกณฑ์ (rules) ข้อเท็จจริง (facts) และข้อมูล (data) ที่เกี่ยวข้องทางภาษา

พฤติกรรมการเขียนระดับนี้ คือ การระลึกได้ (recall) รู้ความสัมพันธ์ระหว่างเสียงและสัญลักษณ์ที่ใช้แทนเสียง สามารถเขียนประโยคจากรูปภาพโดยใช้โครงสร้างทางภาษาที่ได้เรียนมาแล้วได้อย่างถูกต้อง และมีความเข้าใจในเนื้อหาที่เขียน

3. ระดับถ่ายโอน (Transfer) เป็นระดับความสามารถที่สามารถนำความรู้ไปใช้ในสถานการณ์ใหม่ได้ พฤติกรรมการเขียนที่แสดงออกคือ การนำไปใช้ (application) สามารถเขียนกระบวนประโยคต่าง ๆ ได้โดยอาศัยความรู้เกี่ยวกับกฎเกณฑ์ที่ได้เรียนไปแล้ว

4. ระดับสื่อสาร (Communication) เป็นระดับความสามารถที่ใช้ภาษาเป็นสื่อกลางในการติดต่อสื่อสารได้ พฤติกรรมการเขียนในระดับนี้ คือ การแสดงออก (Self-expression) สามารถใช้การเขียนเพื่อสื่อความหมายและความคิดของตนกับผู้อื่นได้ เน้นความสามารถในการเขียนที่จะทำให้ผู้อ่านเกิดความเข้าใจ เนื้อหาเป็นสิ่งสำคัญกว่าการเข้มงวดในเรื่องกฎเกณฑ์ทางไวยากรณ์

5. ระดับวิจารณ์ (Criticism) หมายถึงระดับความสามารถที่สามารถวิเคราะห์สังเคราะห์และประเมินภาษาที่ใช้ได้

พฤติกรรมการเขียนที่แสดงออก คือ การสังเคราะห์ (synthesis) เขียนแสดงความคิดของตนได้อย่างคล่องแคล่ว สามารถเลือกใช้ถ้อยคำสำนวนได้อย่างเหมาะสม และใช้ลีลา (style) ในการเขียนได้สอดคล้องกับเนื้อหาและจุดประสงค์ของการเขียนนั้น ๆ



โม่ มอริส (Morris 1966: 125-142) กล่าวถึงขั้นตอนของการเขียนไว้ดังนี้

1. ขั้นคัดตัวอักษร (Transcription) เพื่อฝึกนิสัยการเขียนที่ถูกต้อง ชัดเจน และสะอาด เรียบร้อย
2. ขั้นเขียนตามคำบอก (Dictation) เป็นการฝึกการฟัง การสะกดตัว เครื่องหมายวรรคตอน และไวยากรณ์
3. ขั้นใช้การเขียนเป็นเครื่องมือในการฝึกทักษะอื่น (Writing as a means) เนื่องจากการเขียนมีความสัมพันธ์กับการอ่านและไวยากรณ์ และการเขียนนับเป็นเครื่องมือที่มีประโยชน์ในการทดสอบความรู้
4. ขั้นการเขียนเพื่อแสดงออก (Productive Writing) ขั้นนี้ประกอบด้วย เนื้อหา รูปแบบ และลีลา นักเรียนต้องรู้ถึงสิ่งที่ตนจะกล่าว ซึ่งหมายถึงความคิด และต้องรู้ว่าจะกล่าวอย่างไร นั่นก็คือการใช้คำและรูปแบบของภาษา จุดมุ่งหมายของการเขียนในขั้นนี้ก็คือ เพื่อให้ นักเรียนมีความสามารถในการใช้ภาษาต่างประเทศ เป็นเครื่องแสดงออกซึ่งความคิดของตน ขั้นนี้ครอบคลุมถึงการแปล และเรียงความทั้งแบบควบคุม และแบบอิสระ

ริเวอร์ส (Rivers 1968: 245-255) กล่าวว่า ในการฝึกทักษะการเขียนนั้น ผู้เรียนจะต้องได้รับการฝึกอย่างมีระบบผ่านขั้นตอน 5 ขั้น ดังนี้

1. ขั้นคัดลอก (Copying) เพื่อทบทวนความจำจากสิ่งที่ได้เรียนไปแล้ว และยังเป็น การแสดงให้เห็นถึงความสัมพันธ์ของเสียงกับสัญลักษณ์
2. ขั้นเขียนใหม่ (Reproduction) ผู้เขียนจะเขียนจากสิ่งที่เขาจำได้ หรือจาก การอ่าน ตลอดจนการเขียนตามคำบอก หรือการเขียนอธิบายรูปภาพ
3. ขั้นเชื่อมโยงใหม่ (Recombination) ผู้เรียนฝึกจากสิ่งที่ได้เรียนไปแล้ว ทั้งจาก การฟังและการอ่าน แต่ซับซ้อนขึ้นในการใช้รูปแบบต่าง ๆ ของโครงสร้าง ตลอดจนการรู้จักใช้ การวางเทียบแทนและการเปลี่ยนรูปประโยค เป็นต้น
4. ขั้นเขียนตามคำแนะนำ (Guided Writing) ผู้เรียนมีอิสระที่จะเลือกใช้คำและ โครงสร้างไวยากรณ์ในการเขียน เพื่อให้ได้ใจความที่สมบูรณ์ แต่ยังคงอยู่ภายใต้การแนะนำของครู
5. ขั้นเรียงความ (Composition) เป็นการฝึกขั้นสุดท้ายที่ผู้เรียนสามารถเลือกคำ และโครงสร้างในการแสดงความหมายตามที่ตนต้องการได้

เนื่องจากการสื่อความหมายนั้น กระทำกันในลักษณะของข้อความที่มีความผูกพันและเชื่อมโยงต่อกัน ในลักษณะที่ประโยคหนึ่งตามอีกประโยคหนึ่งเสมอ การสอนภาษาในปัจจุบันจึงควรเน้นที่ระดับข้อความ ไม่หยุดอยู่เพียงระดับคำหรือประโยคเท่านั้น การเขียนก็เช่นกัน ครูจะสอนเพียงให้นักเรียนสร้างประโยคที่ถูกต้องได้เท่านั้น ย่อมไม่เพียงพอที่นักเรียนจะใช้ภาษาเป็นสื่อในชีวิตจริงได้ ครูต้องสอนให้นักเรียนรู้จักเขียนเรื่อง (text) ที่มีความผูกพันเป็นความคิดเดียวกัน ซึ่งเครื่องมือสำคัญที่จะช่วยเชื่อมโยงประโยคต่าง ๆ ให้ผูกติดเป็นเรื่องเดียวกันได้ก็คือ เครื่องมือผูกพันรูปเรื่อง (cohesion) และเครื่องมือสัมพันธ์ความ (coherence)

ความหมายของรูปเรื่อง (text)

เอช จี วิดโดว์สัน (Widdowson 1974: 29-32) ระบุว่า "รูปเรื่อง" หมายถึงวิธีใช้ภาษาโดยคำนึงถึงรูปของภาษา มุ่งให้เห็นสภาวะทางด้านโครงสร้างและคำศัพท์

เจ ที บี แอลเลน และ เอส พิต คอร์ดเดอร์ (Allen and Corder, eds 1975: 200) กล่าวว่า "รูปเรื่อง" เป็นประโยคหลาย ๆ ประโยคที่นำมาผูกติดกัน

ซี ไครเพอร์ และวิดโดว์สัน (Criper and Widdowson 1975: 200) อธิบายความหมายของ "รูปเรื่อง" ว่า คือประโยคหลาย ๆ ประโยคที่นำมาผูกติดกัน

อลัน เมานท์ฟอร์ด (Mountford 1976: 146) กล่าวว่า "รูปเรื่อง" คือ ประโยคหลาย ๆ ประโยคที่นำมาเรียงลำดับกัน โดยใช้การเชื่อมโยงทั้งภายในประโยคและระหว่างประโยค

ฮัลลiday และ ฮาซัน (Halliday and Hasan 1976: 1-2, 293) ได้อธิบายความหมายของ "รูปเรื่อง" ว่า

"รูปเรื่อง" เป็นหน่วยทางความหมาย (semantic unit) ไม่ใช่หน่วยทางไวยากรณ์ เป็นหน่วยที่มีความสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมที่ปรากฏด้วย รูปเรื่องปรากฏอยู่ในรูปของประโยค แต่รูปเรื่องมิได้เป็นเพียงประโยคที่ร้อยเข้าด้วยกันเท่านั้น เอกภาพ (unity) ทางความหมายของรูปเรื่องเกิดขึ้นจากความผูกพัน (cohesion) ระหว่างประโยคต่าง ๆ ที่ประกอบเป็นรูปเรื่องนั่นเอง

ขนาดของรูปเรื่อง

รูปเรื่อง จะมีขนาดยาวเท่าใดก็ได้ เนื่องจากรูปเรื่องมิได้เป็นหน่วยทางไวยากรณ์ ดังนั้นจึงไม่ถือว่ารูปประโยคเป็นขอบเขตจำกัดของรูปเรื่อง รูปเรื่องจึงอาจมีขนาดเล็กกว่าประโยค ตัวอย่างเช่น คำเดือน คำประกาศ คำโฆษณา หรือมีขนาดยาวเท่ากับหนังสือทั้งเล่ม ได้แก่ นวนิยาย บทละคร คำเทศนา หรือคำบรรยาย ก็ได้

โดยที่รูปเรื่องประกอบด้วยประโยคหลาย ๆ ประโยคติดต่อกัน ดังนั้นจึงต้องมีการผูกพันประโยคเหล่านี้เข้าด้วยกัน เพื่อให้เป็นบทอ่านที่มีข้อความต่อเนื่องกัน การผูกพันนี้เกิดจากลักษณะทางไวยากรณ์และคำศัพท์ซึ่งเมานท์ฟอร์ด (Mountford 1976: 50) เรียกว่าความผูกพันรูปเรื่อง ซึ่งหมายถึงการเชื่อมวลี ประโยค ถ้อยคำ และย่อหน้า เข้าด้วยกัน และขณะเดียวกันก็ยังมีความสัมพันธ์ความ ซึ่งเป็นการเชื่อมโยงข่าวสารที่ต้องการถ่ายทอด ลักษณะนี้จึงหมายถึงการเชื่อมทางไวยากรณ์ อันเป็นความคิดที่แสดงอยู่ภายในรูปเรื่อง โดยใช้ตัวเชื่อมที่มีเหตุผลรับกัน

ความหมายของเครื่องผูกพันรูปเรื่อง (cohesion) และความผูกพันรูปเรื่อง (cohesive tie)

โจเซฟ กริมส์ (Grimes 1975) นักภาษาศาสตร์ผู้ที่ได้ศึกษาธรรมชาติของข้อความที่เชื่อมโยงกัน ได้ให้ความหมายของเครื่องผูกพันรูปเรื่อง ว่า

เครื่องผูกพันรูปเรื่อง เป็นตัวผูกมัดฐานของรูปเรื่องให้เป็นหน่วยที่มีความหมาย (meaningful unit) ด้วยการให้การอ้างอิง (reference) และเราจะสังเกตเห็นผลของความผูกพันต่อฐานของรูปเรื่อง ได้จากการสังเกตวิธีที่ความคิดเกี่ยวกับคำเดิมได้รับการระบุ ความผูกพันนี้สามารถอ้างอิงถึงคำใด ๆ ก็ได้ แม้ว่าคำนั้นจะมีได้ระบุไว้ก็ตาม และจะเห็นความผูกพัน ในโครงสร้างผิว (surface structure) ได้ชัดเจนจากการใช้คำสรรพนาม (pronominalization)

จอห์น ลีช และแจน สวาร์วิก (Leech and Svartvik 1975: 286) กล่าวว่า เครื่องเชื่อมโยง (linking signal) คือ สัญญาณทางภาษาที่ช่วยเชื่อมความคิดในประโยคหนึ่งเข้ากับความคิดในอีกประโยคหนึ่ง เครื่องเชื่อมโยงของลีชและสวาร์วิก ก็คือ เครื่องผูกพันรูปเรื่องนั่นเอง

ฮัลลiday และฮาซัน (Halliday and Hasan 1976: 4,11) ให้ความหมายของเครื่องผูกพันรูป เรื่องว่า

เครื่องผูกพันรูป เรื่อง เป็นเครื่องมือที่ใช้แสดงความสัมพันธ์ของความหมายที่ปรากฏภายในรูป เรื่อง และเป็นเครื่องมือที่ช่วยให้เกิดรูป เรื่อง

ความผูกพันของรูป เรื่องจะปรากฏเมื่อการตีความ ความหมายของบางส่วน (element) ในข้อความ (discourse) ต้องอาศัยการตีความส่วนอื่นอีกส่วนหนึ่ง กล่าวคือ ส่วนหนึ่งต้องอ้างอิงถึงอีกส่วนหนึ่ง และไม่สามารถถอดความ (decode) ได้อย่างมีประสิทธิภาพ ถ้าไม่อ้างอิงถึงส่วนนั้น ส่วนทั้งสองนี้ได้แก่ ส่วนอ้างอิง และส่วนที่ถูกอ้างอิง ซึ่งเป็นส่วนสำคัญในการสร้างรูป เรื่อง

ไมเคิล คาเนล และเมอร์ริล สเวน (Canale and Swain 1980: 40-41) กล่าวว่า ความผูกพันของรูป เรื่องเป็นความต่อเนื่องของถ้อยคำหรือข้อความแบบมีความสัมพันธ์โดยตรง ความต่อเนื่องแบบนี้ เป็นไปตามลักษณะของความ เชื่อมโยงด้านกฎเกณฑ์การใช้ภาษา

เครื่องผูกพันรูป เรื่องและ เครื่องสัมพันธ์ความ

ในระดับของรูป เรื่อง เราแสดงความสัมพันธ์ของประโยคต่าง ๆ ได้ทั้งทางด้านไวยากรณ์และความหมาย โดยพิจารณาเครื่องผูกพันรูป เรื่อง แต่ถ้าเราจะพิจารณาข้อความในภาษาอีกระดับหนึ่งที่สูงขึ้นไปถึงระดับข้อความ เราก็ต้องดูว่าแต่ละประโยคในข้อความนั้นมีหน้าตาอย่างไรและสื่อความหมายอะไร นั่นคือ เราต้องพิจารณาสังคัมวิทยาของภาษา ประกอบด้วย เพราะข้อความต้องอาศัยปริบททางสังคัม อธิบายด้วย วิดโดว์สัน (Widdowson 1978: 29-30) อธิบายความหมายของเครื่องสัมพันธ์ความ ว่า เป็น "ความสัมพันธ์ระหว่างประโยค ซึ่งอาจมี เครื่องชี้ที่เห็นได้ชัด หรือ เครื่องชี้ที่ไม่ปรากฏชัดก็ได้ ในขณะที่เครื่องผูกพันรูป เรื่อง มี เครื่องชี้ที่เห็นได้ชัดเจน เครื่องสัมพันธ์ความ เป็น เรื่องของการตีความหมายของแต่ละประโยคที่ประกอบกัน เป็นข้อความว่าแต่ละประโยคทำหน้าที่ในการสื่อสารอย่างไร"

คาเนล และสเวน (Canale and Swain 1980: 40-41) กล่าวว่า อีกลักษณะหนึ่งของกฎแห่งความต่อเนื่องของถ้อยคำหรือข้อความที่ผู้พูด หรือผู้เขียนกล่าวหรือเขียน นอกเหนือจากการต่อเนื่องแบบมีความสัมพันธ์โดยตรงคือ ความต่อเนื่องทางด้านหน้าที่ในการสื่อความหมาย

วิตโดว์สัน (Widdowson 1978: 27-29) ยกตัวอย่างความสัมพันธ์และความต่อเนื่องของถ้อยคำหรือข้อความทั้ง 2 ลักษณะ คือ การใช้เครื่องผูกพันรูปเรื่อง และเครื่องสัมพันธ์ความไว้ดังนี้

1. ข้อความที่ใช้เครื่องผูกพันรูปเรื่อง เพื่อแสดงความสัมพันธ์โดยตรง

A: What are the police doing?

B: They are arresting the demonstrators.

จากบทสนทนาี้จะเห็นได้ว่าคำถามของ A และคำตอบของ B มีความสัมพันธ์กันโดยตรง กล่าวคือ เมื่อ A ถามโดยใช้ question word ว่า what B ก็ตอบโดยยึดคำว่า what เป็นเกณฑ์

2. ข้อความที่ใช้เครื่องสัมพันธ์ความ ซึ่งเป็นการแสดงความสัมพันธ์โดยอ้อม

A: What are the police doing?

B: I have just arrived.

จะเห็นได้ว่าคำตอบของ B ในบทสนทนาี้ต่างไปจากตัวอย่างในข้อ (1) เพราะในตัวอย่างนี้คำตอบของ B ไม่ได้เป็นการตอบคำถาม what โดยตรง แต่เป็นการบอกสภาพความเป็นจริงว่าเขาเพิ่งมาถึง คำตอบของ B นี้ แม้จะไม่สัมพันธ์โดยตรงกับคำถามของ A แต่ในสถานการณ์เช่นนี้ A ย่อมเข้าใจได้ว่าคำตอบที่แท้จริงของ B ก็คือ

B: (I don't know what the police are doing because)

I have just arrived.

เนื่องจากเครื่องผูกพันรูปเรื่อง เป็นเรื่องความผูกพันทางด้านความหมายมากกว่าโครงสร้าง ดังนั้นอาจพบได้ทั้งภายในประโยค และระหว่างประโยค แต่สำหรับภายในประโยคนั้นมีความผูกพันด้วยโครงสร้างทางไวยากรณ์อยู่แล้ว จึงไม่จำเป็นต้องอาศัยเครื่องผูกพันรูปเรื่อง ในงานวิจัยนี้จะกล่าวถึงเฉพาะ เครื่องผูกพันรูปเรื่องในระดับระหว่างประโยค ซึ่งเป็นแหล่งเดียวที่ทำให้เกิดความ เป็นรูปเรื่อง ในขณะที่ภายในประโยคจะมีความสัมพันธ์ทางโครงสร้างไวยากรณ์เข้ามาเกี่ยวข้องด้วย

ประเภทของการอ้างอิง

ดังที่กล่าวแล้วว่า ความผูกพันของรูปเรื่องจะปรากฏเมื่อการตีความความหมายของส่วนหนึ่งในข้อความ ต้องอ้างอิงถึงส่วนอื่นในข้อความเดียวกันนั้น การอ้างอิงนั้นเป็นความสัมพันธ์ทางความหมายต่อกัน ประกอบด้วยตัวอ้างอิง และตัวถูกอ้างอิง การอ้างอิงนี้แบ่งเป็น 2 ประเภทตามการปรากฏของตัวที่ถูกอ้างอิง ดังนี้

1. การอ้างอิงที่ต้องอาศัยสถานการณ์ภายนอก (exophoric) การอ้างอิงลักษณะนี้ต้องอาศัยบริบทแห่งสถานการณ์เป็นสำคัญ ตัวภาษาเองมีบทบาทรองเท่านั้น ทั้งนี้เพราะจะตีความสิ่งที่กล่าวได้ด้วยการอาศัยสถานการณ์ภายนอกเท่านั้น

2. การอ้างอิงภายในรูปเรื่อง (endophoric) แบ่งออกเป็น 2 ลักษณะ คือ

2.1 การอ้างอิงย้อนหลัง (anaphora) ตัวที่ถูกอ้างอิงกล่าวก่อนตัวอ้างอิง

2.2 การอ้างอิงถึงสิ่งที่จะกล่าวต่อไป (cataphora) ตัวที่ถูกอ้างอิงกล่าวทีหลังตัวอ้างอิง

การอ้างอิงภายในรูปเรื่อง เท่านั้นที่มีลักษณะผูกพันรูปเรื่อง ส่วนการอ้างอิงที่ต้องอาศัยสถานการณ์ ช่วยในการสร้างรูปเรื่องด้วยการเชื่อมโยงภาษาเข้ากับบริบทแห่งสถานการณ์ มิได้ช่วยในการบูรณาการบทก่อน เข้าเป็นรูปเรื่องเดียวกัน ดังนั้นจึงไม่ถือว่าเป็นความผูกพันรูปเรื่อง ในงานวิจัยนี้จึงจะถือเอาเฉพาะการอ้างอิงภายในรูปเรื่อง เป็นเกณฑ์เท่านั้น

การอ้างอิงย้อนหลัง

ความผูกพันรูปเรื่องที่พบมากที่สุด คือ ความผูกพันแบบอ้างอิงย้อนหลัง (Halliday and Hasan 1976: 329) ซึ่งเป็นความผูกพันที่ตัวถูกอ้างอิงปรากฏก่อนตัวอ้างอิง ในงานวิจัยนี้จึงมุ่งศึกษา เฉพาะความผูกพันรูปเรื่องแบบอ้างอิงย้อนหลัง

ความผูกพันรูปเรื่องแบบอ้างอิงย้อนหลัง ตามความหมายของจอห์น บอร์มูธ (Bormuth 1970: 51) หมายถึง หน่วยซึ่งอ้างอิงย้อนหลังหรือแทนโครงสร้างต้นตอที่ปรากฏอยู่ในอนุประโยคอื่น ๆ

บอร์มูร์ ได้แบ่งการอ้างอิงย้อนหลังออกเป็น 4 ประเภท ดังนี้

1. คำสรรพนาม, การใช้คำแทนกริยา : do so, การใช้ there, การใช้ so แทนอนุประโยค และการใช้คำนามทั่วไป เช่น this kind of boy (Pro words)

2. การละส่วนขยาย (Delated modifiers) เช่น ใช้ 'this boy' แทน 'the boy with the hat'

3. การละคำไว้ในฐานที่เข้าใจ (Ellipsis) ตัวอย่างเช่น

The stands were green. The fence was too.

ประโยคที่สองละคำว่า 'green' ไว้ แต่ผู้อ่านหรือผู้ฟังก็เข้าใจความหมายของประโยคที่สอง

4. การใช้คำแทนทางด้านความหมาย (Semantic substitute) ตัวอย่าง เช่น The boys played hard. Their effort won the game.

'Their effort' ในประโยคที่สอง หมายถึง 'played hard' ในประโยคแรก

ปีเตอร์ เมนเซล (Menzel 1970: 97) ได้ศึกษาถึงการอ้างอิงย้อนหลัง และแบ่งหน่วยอ้างอิงย้อนหลังออกเป็น 12 ชนิด ดังนี้ คำสรรพนาม การละคำนาม กริยาวลี หน่วยอ้างอิงเป็นคำเดิมกับหน่วยที่ถูกอ้างอิง หน่วยอ้างอิงเป็นคำเดียวกับหน่วยที่ถูกอ้างอิงแต่พจน์ต่างกัน หน่วยอ้างอิงแสดงถึงชั้นหรือประเภทที่หน่วยที่ถูกอ้างอิงสังกัดอยู่ หน่วยอ้างอิงชนิดคำเหมือน หน่วยอ้างอิงเกี่ยวกับตัวเลข หน่วยอ้างอิงที่เป็นคำนามทั่วไปของหน่วยที่ถูกอ้างอิง หรือการใช้ this, that แทนหน่วยที่ถูกอ้างอิง หน่วยอ้างอิงที่มาจากกลุ่มคำเดียวกับหน่วยที่ถูกอ้างอิง และหน่วยอ้างอิงหลัก (major anaphora) และหน่วยอ้างอิงรอง (minor anaphora) ซึ่งมีหน่วยถูกอ้างอิงเดียวกัน

The Random House Dictionary of the English Language (Pearson and Johnson 1978: 122) ให้ความหมายของหน่วยอ้างอิงย้อนหลังว่า คือ การใช้คำแทนที่คำหรือกลุ่มคำที่ได้กล่าวถึงไปแล้วตามกฎทางไวยากรณ์

พี เดวิด เพียร์สัน และเดล ดี จอห์นสัน (Pearson and Johnson 1978: 124-125) ได้แบ่งหน่วยอ้างอิงย้อนหลังตามนิยามของ The Random House Dictionary of the English Language ออกเป็น 8 ชนิด ดังนี้ คือ บุรุษสรรพนาม สรรพนามบอกสถานที่ กรรละคำนาม หน่วยอ้างอิงเกี่ยวกับตัวเลข หน่วยอ้างอิงที่แสดงความหมายครอบคลุมศัพท์ของ

หน่วยที่ถูกอ้างอิง หน่วยอ้างอิงที่เป็นคำนามทั่วไปของหน่วยที่ถูกอ้างอิงหรือการใช้ this, that การละคุณสมบัติส่วนขยาย และการใช้คำแทนคำกริยา เช่น so does, as did เป็นต้น

โจ ติ ปาล์มเมอร์ (Palmer 1980: 16-19) ได้แบ่งเครื่องผูกพันรูปเรื่อง ออกเป็นสัญญาณทางไวยากรณ์ อันประกอบด้วย หน่วยอ้างอิง การละคำไว้ในฐานที่เข้าใจ และ สันธาน และสัญญาณทางคำศัพท์ ได้แก่ คำเหมือน การซ้ำคำเดิม และการใช้คำที่แสดงชนิด หรือประเภทหลักซึ่งมีความหมายครอบคลุมคำศัพท์ที่ถูกอ้างอิง

ปาล์มเมอร์ ได้กล่าวว่า ตัวสัญญาณเหล่านี้ช่วยทำให้เกิดรูปเรื่องขึ้น โดยทำให้ประโยค ต่าง ๆ ผูกพันกัน ซึ่งช่วยให้ความหมาย ทศนคติ และข้อมูลของผู้เขียนเป็นที่เข้าใจ

ฮัลลiday และฮาซัน (Halliday and Hasan 1976) ได้แบ่งเครื่องผูกพันรูปเรื่อง ออกเป็น 2 ชนิดใหญ่ คือ เครื่องผูกพันรูปเรื่องทางไวยากรณ์ (grammatical cohesion) และ เครื่องผูกพันรูปเรื่องทางคำศัพท์ (Lexical cohesion)

เครื่องผูกพันรูปเรื่องทางไวยากรณ์ของฮัลลidayและฮาซัน ประกอบด้วย

1. หน่วยอ้างอิง (Reference) เป็นหน่วยทางภาษาที่ไม่สามารถให้ความหมายได้ด้วยตัวเอง ต้องอ้างอิงถึงสิ่งหนึ่งสิ่งใดในการตีความเสมอ หน่วยอ้างอิงนี้แบ่งออกเป็น 3 ชนิด คือ

1.1 หน่วยอ้างอิงเกี่ยวกับบุคคล (Personal reference) เป็นหน่วยอ้างอิงที่อาศัยหน้าที่ในสถานการณ์การสนทนาเป็นหลัก และแบ่งตามประเภทของบุคคล ประเภทด้วย

1.1.1 บุรุษสรรพนาม (Personal pronouns)

1.1.2 คุณศัพท์ที่แสดงความเป็นเจ้าของ (Possessive determiners หรือ Possessive adjectives)

1.1.3 สรรพนามที่แสดงความเป็นเจ้าของ (Possessive pronouns)

ข้อสังเกตเกี่ยวกับหน่วยอ้างอิงเกี่ยวกับบุคคล มีดังนี้ คือ ในการใช้เครื่องผูกพันรูปเรื่อง ชนิดนี้ คำที่อ้างอิงและคำที่ถูกอ้างอิงไม่จำเป็นต้องมีหน้าที่ทางไวยากรณ์เหมือนกัน นอกจากนี้ หน่วยอ้างอิงเกี่ยวกับบุคคลที่เป็นบุรุษที่ 3 (he, she, they, it) เท่านั้นที่จัดเป็นเครื่องผูกพันรูปเรื่อง เพราะใช้อ้างอิงถึงคำที่อยู่ในรูปเรื่องได้ทั้งในลักษณะอ้างอิงย้อนหลัง และอ้างอิง

สิ่งที่จะกล่าวต่อไป ส่วนบุรุษที่ 1 และบุรุษที่ 2 (I, you) จัดเป็นเครื่องผูกพันรูปเรื่องได้ เมื่อปรากฏอยู่ในประโยคคำพูดที่ยึดมากล่าว (quoted 'direct' speech) เท่านั้น

สำหรับสรรพนามที่แสดงความเป็นเจ้าของนั้น แตกต่างจากหน่วยอ้างอิงเกี่ยวกับบุคคล ตัวอื่น ๆ กล่าวคือ เมื่อทำหน้าที่เป็นตัวอ้างอิงย้อนหลัง หน่วยอ้างอิงเกี่ยวกับบุคคล ตัวอื่น ๆ จะมีตัวถูกอ้างอิงเพียงตัวเดียวในการตีความ แต่สรรพนามที่แสดงความเป็นเจ้าของ ต้องใช้ถึง 2 ตัว คือ ต้องอ้างอิงถึงผู้เป็นเจ้าของ (possessor) และสิ่งของนั้น (possessed)

1.2 หน่วยอ้างอิงที่แสดงการชี้บอก (Demonstrative reference)

เป็นหน่วยอ้างอิงที่แสดงตำแหน่ง (location) ด้วยการระบุใกล้ไกล ประกอบด้วย

1.2.1 นิยมสรรพนาม (demonstrative pronouns)

1.2.2 คำบ่งชี้ (demonstrative determiners)

1.2.3 วิเศษณ์บอกเวลาและสถานที่ (adjuncts of time and place)

1.2.4 คำนำหน้านามชี้เฉพาะ (definite article)

1.3 หน่วยอ้างอิงเปรียบเทียบ (Comparative reference) เป็นหน่วยอ้างอิงโดยอ้อม แสดงความเหมือน (identity) หรือความคล้ายคลึง (similarity)

2. คำแทน (Substitution) คือ การแทนคำ ๆ หนึ่งด้วยอีกคำหนึ่ง เป็นความสัมพันธ์ระหว่างตัวภาษาดัง ๆ ได้แก่ คำหรือวลีภายในรูปเรื่อง จัดเป็นความสัมพันธ์ระดับไวยากรณ์ และคำศัพท์ (lexico - grammatical) โดยทั่วไปคำแทนจะมีหน้าที่ทางโครงสร้างเช่นเดียวกับคำที่ถูกแทนเสมอ และมักพบคำแทนใช้เป็นเครื่องผูกพันรูปเรื่อง ชนิดอ้างอิงย้อนหลังเสมอ คำแทนแบ่งออกเป็น 3 ชนิด คือ คำแทนนาม (Nominal substitution) ได้แก่ one, ones, same, คำแทนกริยา (Verbal substitution) ได้แก่ do, do so และ คำแทนอนุประโยค (Clausal substitution) ได้แก่ so, not

3. การละคำไว้ในฐานที่เข้าใจ (Effipsis) ถือเป็น คำแทนด้วยศูนย์ (Substitution by zero) กล่าวคือไม่มีการใช้คำใด ๆ แทนคำที่ถูกอ้างอิง คงทิ้งไว้ว่างเปล่า แต่มีความหมายถึงสิ่งที่ไม่ต้องกล่าวถึงแต่ก็เป็นที่เข้าใจกันแล้ว ('unsaid but understood') การละคำไว้ในฐานที่เข้าใจนี้แบ่งออกเป็นการละคำนาม (Nominal effipsis) , การละคำกริยา (Verbal ellipsis) คือ การละคำกริยาหลัก

(Lexical verb) และกริยาช่วย (Operator) และการละอนุประโยค (Clausal ellipsis) คือ การละคำในอนุประโยคในประโยคคำถาม - คำตอบ และคำโต้ตอบ (rejoinder) อื่น ๆ

4. คำสันธาน (Conjunction) ต่างจากเครื่องหมายรูปเรื่องประเภทอื่น ๆ ที่กล่าวมาตรงที่มีได้มีลักษณะ เป็นการอ้างอิงภายในรูป เรื่องทั้งแบบอ้างอิงย้อนหลังและอ้างอิงถึงสิ่งที่จะกล่าวต่อไป แต่คำสันธานทำหน้าที่ เชื่อมสิ่งที่ตามมา เข้ากับสิ่งที่กล่าวไปก่อนแล้วอย่าง เป็นระบบ กล่าวคือ คำสันธานจะ เชื่อมโยงส่วนต่าง ๆ ของภาษาที่ปรากฏตามลำดับ แต่ไม่ได้ เชื่อมโยงด้วยโครงสร้าง นับ เป็นความสัมพันธ์ทางความหมายอีกแบบหนึ่ง

ฮัลลiday และฮาซัน ได้แบ่งคำสันธานออกเป็น 5 ประเภทใหญ่ คือ คำสันธาน ที่แสดงความเพิ่มเติม (Additive) คำสันธานที่แสดงความแย้งกับสิ่งที่คาดหวังไว้จากเนื้อหา และสถานการณ์ (Adversative) คำสันธานที่แสดงถึงความ เป็นเหตุ เป็นผล (Causal) คำสันธานที่แสดงถึงลำดับ เวลา (Temporal) และคำสันธานอื่น ๆ (Continuatives) นอกเหนือไปจากสี่ประ เภทแรก

เครื่องหมายทางคำศัพท์ เป็นความผูกพันรูป เรื่องที่เกิดจากการเลือกใช้คำศัพท์ แบ่งเป็น 2 ชนิด คือ

1. การกล่าวคำศัพท์ซ้ำ (Reiteration) แบ่งได้ เป็น 4 ลักษณะ คือ
 - 1.1 การกล่าวซ้ำคำศัพท์เดิม (Repetition)
 - 1.2 การใช้คำที่มีความหมาย เหมือนหรือใกล้เคียงกัน (Synonym or near synonym)
 - 1.3 การใช้คำที่มีความหมายครอบคลุมความหมายของศัพท์ตัวที่ถูกอ้างอิง (Superordinate)
 - 1.4 การใช้คำนามทั่วไป (General word) แทนคำนามหลัก
2. ลูกโซ่ของคำหรือคำในกลุ่มเดียวกัน (Collocation) ตามความหมายของ ฮัลลiday และฮาซัน (Halliday and Hasan 1976: 284-8) หมายถึง สิ่งที่เป็นผลมา จากการปรากฏร่วมกันของคำศัพท์ซึ่ง เกี่ยวข้องกันด้วยวิธีใดวิธีหนึ่ง เช่น ปรากฏในสถานการณ์ ที่เหมือนหรือคล้ายคลึงกัน เช่น fish - pole - fishing - bait - hook - line หรือ

เป็นความสัมพันธ์แบบตรงกันข้าม เช่น like - hate, boy - girl เป็นต้น นอกจากนั้น อาจเป็นลูกโซ่ของคำ เช่น candle - flame - flicker; poetry - literature - reader - writer - style เป็นต้น

ในเรื่องความผูกพันรูปเรื่องทางคำศัพท์นี้ เจ แม็ค เอช ซินแคลร์ (Sinclair 1972) ได้กล่าวว่า ในภาษาพูด การใช้เครื่องหมายรูปเรื่องทางคำศัพท์ของผู้พูด แสดงถึง ความคิดเห็นของผู้พูดได้ ตัวอย่างเช่น การเลือกกล่าวคำศัพท์ของผู้พูดคนก่อน แสดงว่า ผู้พูดเต็มใจที่จะพูดในแนวความคิดนั้น การใช้คำที่มีความหมายเหมือน เป็นการเทียบความ แสดงว่าผู้พูดต้องการแสดงความตรงข้าม การใช้หน่วยอ้างอิงหรือการตอบด้วยการละคำไว้ ในฐานที่เข้าใจล้วนมีความหมายทั้งสิ้น

การวิเคราะห์เครื่องหมายรูปเรื่อง

หลักการทั่วไปในการวิเคราะห์เครื่องหมายรูปเรื่อง ตามแนวของฮัลลิเดย์และซาฮาน ซึ่ง เป็นแนวทางที่ละเอียดและสมบูรณ์ที่สุด มีดังนี้

1. ดูว่ารูปเรื่องที่ต้องการวิเคราะห์ประกอบด้วยความผูกพันรูปเรื่อง (cohesive ties) ก็อัน ความผูกพัน (tie) นี้ตามความหมายของฮัลลิเดย์และซาฮาน หมายถึง ความสัมพันธ์ระหว่างเครื่องหมายรูปเรื่องกับส่วนที่ถูกอ้างอิง ความผูกพันนี้มีลักษณะของการบอกทิศทาง (directional) อยู่ในตัว กล่าวคือบ่งบอกทิศทางของการผูกพันรูปเรื่องว่าเป็นแบบอ้างอิงย้อนหลัง หรือแบบอ้างอิงสิ่งที่กล่าวต่อไป แต่โดยทั่วไปความผูกพันจะมีลักษณะเป็นแบบอ้างอิงย้อนหลัง

โดยปรกติความผูกพัน จะเป็น เรื่องของการผูกพันระหว่างคู่ของคำในประโยคที่อยู่ใกล้กัน โดยที่คำที่สองอ้างอิงถึงคำแรก ในขณะที่คำแรกไม่ได้แทนหรืออ้างอิงถึงคำใด ๆ เลย แต่ประโยคหนึ่งอาจมีความผูกพันได้มากกว่า 1 อันก็ได้ และนอกจากนั้น ความผูกพันรูปเรื่อง อาจมีรูปต่างออกไปจากปรกติโดยที่ตัวที่ถูกอ้างอิงไม่ได้อยู่ในประโยคที่หน้าหน้าทันที แต่อยู่ในประโยคหน้าหน้าที่ห่างออกไปอีก หรือตัวที่ถูกอ้างอิงอาจ เป็น เครื่องหมายรูปเรื่องเองทำหน้าที่อ้างอิงถึงคำอีกคำหนึ่งที่อยู่ในประโยคที่ย้อนหลังไปอีก ซึ่งทำให้เกิดลักษณะลูกโซ่ของการอ้างอิง (chain of presupposition) ขึ้นได้

2. ดูว่าความผูกพัน ที่พบใช้เครื่องผูกพันรูป เรื่องประเภทใดบ้าง ประเภทของเครื่องผูกพันรูป เรื่องตามทฤษฎีและสาขาแบ่งไว้ มี 5 ประเภท ได้แก่ หน่วยอ้างอิง คำแทน การละคำไว้ในฐานที่เข้าใจ คำสันธาน และเครื่องผูกพันทางศัพท์

3. คุณลักษณะของความผูกพันว่า เป็นความผูกพันแบบที่ตัวอ้างอิงสัมพันธ์กับตัวถูกอ้างอิง ที่อยู่ในประโยคที่นำหน้าทันที (immediate tie) หรือ ตัวถูกอ้างอิงอยู่ในประโยคที่กล่าวมาก่อนแล้วหลายประโยค (mediated tie) โดยที่จะรู้ว่าตัวถูกอ้างอิงคือ คำใด ต้องอ่านประโยคที่นำหน้าย้อนไปหลายประโยค และในประโยคที่อ่านย้อนไปนั้นจะพบ เครื่องผูกพันรูป เรื่องที่อ้างอิงถึงคำเดียวกับที่ต้องการหาด้วย

ลักษณะของความผูกพันอีกลักษณะหนึ่ง คือ ความผูกพันซึ่งตัวถูกอ้างอิงอยู่ในประโยคที่นำหน้ามาก่อนหลายประโยคเช่นกัน แต่ในลักษณะนี้จะไม่มีการผูกพันรูป เรื่องชนิดอื่นมาอ้างอิงคำนั้น (remote tie)

ความผูกพันลักษณะสุดท้าย คือ ความผูกพันที่ตัวถูกอ้างอิงไม่ได้อยู่ในประโยคหน้า ที่ติดกัน แต่อยู่ในประโยคถัดไป (mediated and remote tie)

ฮัลลีย์และฮาซัน ได้ใช้ตัวเลข เป็นดัชนีแสดงถึงลักษณะของความผูกพัน โดยที่ตัวเลขนี้จะแสดงถึงจำนวนของประโยคที่มี เครื่องผูกพันรูป เรื่องคือ เป็นลูกโซ่ (mediating sentences) และแสดงถึงประโยคที่ไม่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ (non - mediating sentences) ด้วย

(ดูตัวอย่างการวิเคราะห์เครื่องผูกพันรูป เรื่องของฮัลลีย์และฮาซันในภาคผนวก ง.)

งานวิจัยในประเทศที่เกี่ยวกับการเขียน

ในประเทศไทยได้มีผู้สนใจทำการวิจัยเกี่ยวกับการเขียนของนักเรียน ดังนี้

ภาณี บุญทวี (Panee Boonthavee 1970: 8) ได้วิเคราะห์ข้อบกพร่องในการเขียนภาษาอังกฤษจากเรียงความ 50 เรื่องของนิสิตในมหาวิทยาลัยระดับชั้นปีที่ 1 ปรากฏผลว่า ข้อบกพร่องในการเขียนเกิดจากการที่นิสิตใช้ประโยคยาว และซับซ้อน ทำให้ใช้คำนำหน้านาม และคำบุพบท รวมข้อบกพร่องทั้งหมด 262 แห่ง แยกเป็นข้อผิดพลาดเกี่ยวกับคำกริยา 86 แห่ง คิดเป็น

ร้อยละ 32 การรวมประโยค 66 แห่ง (ร้อยละ 25) การใช้ there is, there are และ it is 38 แห่ง (ร้อยละ 14) การใช้คำขยาย และการเปรียบเทียบ 27 แห่ง (ร้อยละ 10) และข้อบกพร่องอื่น ๆ อีก 45 แห่ง (ร้อยละ 19)

สุนันทา สุภนิล (Sunanta Supanil 1971) ได้ศึกษาเกี่ยวกับวิธีสอนแต่งความภาษาอังกฤษในระดับมัธยมศึกษาตอนปลายในประเทศไทย และได้เสนอปัญหาซึ่งเป็นสาเหตุให้นักเรียนไทยในระดับมัธยมศึกษาตอนปลายไม่ประสบผลสำเร็จในการแต่งความว่า เนื่องจากครูมักจะทำให้นักเรียนแต่งความแบบ เสรี เป็นส่วนใหญ่ ผลจากการเขียนคือ ปรากฏข้อผิดพลาดมากมายในการแต่งความของนักเรียน ข้อผิดพลาดที่พบมีทั้งด้านการใช้ศัพท์ โครงสร้าง ไวยากรณ์ และตัวสะกด สิ่งเหล่านี้ทำให้ครูผู้สอนเกิดความท้อใจ ในขณะที่เด็วกันนักเรียนก็เกิดความเบื่อหน่ายและเสียกำลังใจในการที่จะแต่งความครั้งต่อ ๆ ไป สุนันทา สุภนิล ได้สรุปความเห็นถึงสาเหตุอื่น ๆ ที่เป็นอุปสรรคต่อการแต่งความของนักเรียน เช่น/ครูใช้เวลาจำกัดในการเตรียมตัวสำหรับเขียน นักเรียนขาดแนวทางในการปรับปรุงการเขียน และขาดการฝึกทักษะทางด้านภาษา เช่น ศัพท์ ตัวสะกดคำ และโครงสร้างไวยากรณ์

ในปี พ.ศ. 2516 ทองริด คิริวัฒน์ (ทองริด คิริวัฒน์ 2516: 56-57) ได้ทำการทดลองเปรียบเทียบผลของวิธีสอนภาษาอังกฤษแบบ เน้นโครงสร้าง (structure) กับแบบไม่เน้นโครงสร้างที่มีต่อความสามารถในการเขียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 แผนกวิทยาศาสตร์ จำนวน 100 คน พบว่าผลสัมฤทธิ์ด้านการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนกลุ่มทดลองแตกต่างกับผลสัมฤทธิ์ด้านการเรียนของนักเรียนกลุ่มควบคุม อย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ และนักเรียนกลุ่มทดลองเขียนผิดโครงสร้างประเภทกริยามากเป็นอันดับแรก รองลงมาคือการใช้ส่วนขยายและการใช้ลำดับคำ ส่วนนักเรียนกลุ่มควบคุมเขียนผิดประเภทการลำดับคำมากเป็นอันดับแรก รองลงมาคือการใช้กริยาและส่วนขยายตามลำดับ จึงสรุปได้ว่าวิธีสอนทั้งสองแบบไม่ทำให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ด้านการเขียนภาษาอังกฤษแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และการเขียนผิดของนักเรียน 2 กลุ่มนั้น แตกต่างกันตามวิธีสอนที่ต่างกัน

นภพร ทรัพย์ทวีผลบุญ (นภพร ทรัพย์ทวีผลบุญ 2516: 59-71) ได้ทำการศึกษาเรื่องข้อบกพร่องในการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนไทยในสถาบันฝึกหัดครู ระดับประกาศนียบัตรวิชาการศึกษาชั้นสูง วิชาเอกภาษาอังกฤษ จำนวน 213 คน จากวิทยาลัยครู 10 แห่ง

ผลปรากฏว่า ข้อบกพร่องในการเขียนของนักศึกษาที่เป็นปัญหามากที่สุด คือ การแก้ประโยคให้ถูกต้อง การรวมประโยค และการแต่งประโยคจากคำที่กำหนดให้ตามลำดับ ส่วนทางด้านโครงสร้างไวยากรณ์พบข้อบกพร่องเรียงตามลำดับความถี่ที่ตรวจพบคือ pronouns (65.84%), nouns (62.90%), phrases (62.43%), verbals (61.97%), comparisons (60.12%), modals (55.86%), tag questions (50.54%), prepositions (50.04%), agreement of subjects and verbs (47.06%), conditional sentences (44.87%), adverbs (41.13%), determiners (39.02%), tenses (37.42%), adjectives (28.39%), conjunctions (27.69%)

กองกาญจน์ นิธิพงศ์ (กองกาญจน์ นิธิพงศ์ 2516: 60 - 66) ได้ศึกษาเรื่อง ข้อบกพร่องในการเขียนภาษาอังกฤษเช่นกัน กับนักศึกษาระดับปริญญาตรี ชั้นปีที่สี่ วิชาเอกภาษาอังกฤษ จากวิทยาลัยวิชาการศึกษา 7 แห่ง จำนวน 200 คน โดยใช้แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ในการเขียนภาษาอังกฤษแบบเลือกตอบจำนวน 160 ข้อ วัดความสามารถด้านการใช้โครงสร้าง ไวยากรณ์ คำศัพท์ ส่วนรวม การสะกดคำ และเครื่องหมายวรรคตอน ผลปรากฏว่านักศึกษามีข้อบกพร่องในด้านต่าง ๆ ดังนี้

ในด้านการเขียน พบข้อบกพร่องมากที่สุดในด้านการใช้คำศัพท์และสำนวน (47.91%) รองลงมาคือ การสะกดคำ (47.50%) และการใช้โครงสร้างไวยากรณ์ (41.42%) ข้อบกพร่องที่มีน้อยที่สุด คือ ด้านการใช้เครื่องหมายวรรคตอน (33.45%)

ข้อบกพร่องด้านการใช้โครงสร้างไวยากรณ์ จัดแยกประเภทได้ตามลำดับความถี่ที่ตรวจพบ คือ dangling modifiers; subject - verb agreement; using question word "what"; verbs: infinitive, gerund, participle; pronouns; misplaced modifiers; conditional sentences; tenses; connective words เป็นต้น

ดวงธิดา ลีลารงค์ (ดวงธิดา ลีลารงค์ 2516: 63-67) ได้ศึกษาถึงความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการใช้โครงสร้างไวยากรณ์ภาษาอังกฤษกับความสามารถในการแต่งความของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ของโรงเรียนรัฐบาลในเขตกรุงเทพมหานคร 9 แห่ง จำนวน 270 คน พบว่า นักเรียนมีความสามารถในการใช้โครงสร้างไวยากรณ์ภาษาอังกฤษอยู่ในระดับค่อนข้างสูง ความสามารถในการแต่งความอยู่ในระดับปานกลาง

และความสามารถในการใช้โครงสร้างไวยากรณ์กับความสามารถในการแต่งความมีความสัมพันธ์กันในระดับสูง ดวงธิดา ลีลายนต์ ได้เสนอแนะว่าในการสอนแต่งความภาษาอังกฤษให้ได้ผลนั้น ครูควรให้นักเรียนมีโอกาสเขียนให้มากที่สุด และควรเริ่มต้นด้วยการฝึกให้นักเรียนใช้โครงสร้างไวยากรณ์อย่างถูกต้อง ก่อนที่จะนำไปเขียนให้เป็นเนื้อเรื่องในรูปของการแต่งความ

✓ ประทีป รุ่งทรานนท์ (ประทีป รุ่งทรานนท์ 2517: 57) ได้ศึกษาข้อบกพร่องในการเขียนภาษาอังกฤษของนักศึกษาวิทยาลัยครู ระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพการศึกษาระดับปริญญาตรีในชั้นปีที่ 2 ปีการศึกษา 2516 จากวิทยาลัยครู 5 แห่ง จำนวน 250 คน ผลของการศึกษาพบว่า นักศึกษามีข้อบกพร่องด้านการใช้คำศัพท์และสำนวนมากที่สุด คิดเป็นอัตราร้อยละ 54.43 ข้อบกพร่องด้านการสะกดคำ คิดเป็นร้อยละ 53.31 และน้อยที่สุดคือด้านการใช้โครงสร้างไวยากรณ์ คิดเป็นร้อยละ 52.79 ซึ่งพบในเรื่อง tenses, conditional clauses และ passive voice

อัมพร อมราชีวะ (อัมพร อัมราชีวะ 2518: 36) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความรู้เกี่ยวกับโครงสร้างไวยากรณ์อังกฤษกับความสามารถในการนำโครงสร้างนั้นมาใช้ในการเขียน พบว่า ความรู้เกี่ยวกับโครงสร้างไวยากรณ์กับความสามารถในการนำโครงสร้างนั้นมาใช้ในการเขียนของนิสิตวิชาเอกภาษาอังกฤษชั้นปีที่ 3 ในวิทยาลัยวิชาการศึกษา มีความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 นิสิตทำคะแนนด้านโครงสร้างได้สูงกว่าคะแนนความสามารถในการเขียนคือได้คะแนนเฉลี่ย 67.49% ส่วนคะแนนความสามารถในการเขียนมีค่าเฉลี่ย 48.89%

✓ ขจร พริงจำรัส (ขจร พริงจำรัส 2519: 44-53) ได้วิจัยถึงความสัมพันธ์ระหว่างความเข้าใจโครงสร้างไวยากรณ์อังกฤษกับความสามารถในการนำโครงสร้างนั้นมาใช้ในการเขียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ในโรงเรียนมัธยมแบบประสมที่เป็นโรงเรียนสหศึกษา 2 แห่ง จำนวน 246 คน พบว่า นักเรียนทำคะแนนโครงสร้างไวยากรณ์ได้เฉลี่ย 61.77% คะแนนในการเขียน 48.90% ความรู้เรื่องโครงสร้างทั้งหมดมีความสัมพันธ์กับการนำไปใช้ในการเขียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และพบว่าโครงสร้างไวยากรณ์ที่เป็นปัญหาได้แก่ เรื่อง possessive pronouns, articles, wish clauses, exclamation, agreement of subjects and verbs และ there is, here is

ติญู ปาลีคุปต์ (ติญู ปาลีคุปต์ 2519) ได้ศึกษาความสามารถในการใช้สำนวนภาษาอังกฤษของนักศึกษามหาวิทยาลัย ชั้นปีที่หนึ่ง จำนวน 320 คน โดยใช้แบบสอบถามภาษาอังกฤษแบบปรนัย จำนวน 100 สำนวน เพื่อทดสอบความเข้าใจความหมายของสำนวนและความสามารถในการนำไปใช้ พบว่า นักศึกษา 50% ขึ้นไป สามารถทำแบบสอบถามภาษาอังกฤษส่วนใหญ่ได้ถูกต้อง และสำนวนที่ใช้ได้ถูกต้องมากที่สุด คือสำนวน on time ซึ่งสำนวนที่ใช้ได้ถูกต้องนี้เป็นสำนวนที่นักศึกษาลำดับใหญ่ได้เรียนรู้มาแล้วตั้งแต่ระดับมัธยมศึกษา ส่วนสำนวนที่นักศึกษานำมาใช้ได้ถูกต้องน้อยที่สุดคือ สำนวน get into trouble

กุสุมา มณะสุนทร (กุสุมา มณะสุนทร 2519) ได้ศึกษาความสามารถในการอ่านและการเขียนภาษาอังกฤษของนักศึกษาชั้นปีที่หนึ่ง ในมหาวิทยาลัย 5 แห่ง จำนวน 200 คน ผลปรากฏว่า ความสามารถในการอ่านและการเขียนของนักศึกษาอยู่ในระดับที่ไม่น่าพอใจ กล่าวคือนักศึกษามีปัญหาในการอ่านเพื่อความเข้าใจแบบตีความและแบบขยายความ และในด้านการเขียนนักศึกษามีปัญหาในเรื่องการใช้คำและโครงสร้างของประโยคที่เหมาะสมกับความหมายที่ต้องการจะเขียน เพื่อให้ได้ความที่กระชับรัดกุมและชัดเจน

พูนทรัพย์ จรรยาสุภาพ (พูนทรัพย์ จรรยาสุภาพ 2521) ได้ทำการวิเคราะห์ปัญหาการใช้ประโยคขยายในภาษาอังกฤษของนักศึกษามหาวิทยาลัยชั้นปีที่ 1 พบว่า นักศึกษามีความสามารถในการใช้ประโยคขยายอย่างใกล้เคียงกันในระดับปานกลาง ประเภทของประโยคขยายที่เป็นปัญหามากกับนักศึกษามากที่สุด คือ ประโยคขยายนามวลี และโครงสร้างของประโยคขยายที่เป็นปัญหามากที่สุด ได้แก่ โครงสร้างแบบ Object Noun Phrase Complementation ส่วนกฎไวยากรณ์ที่นักศึกษามีปัญหาในการใช้มากที่สุด คือ กฎการละค่านำหน้าประโยคขยาย พูนทรัพย์ จรรยาสุภาพ ได้ศึกษาพบว่าสาเหตุที่ทำให้ให้นักศึกษาใช้ประโยคขยายภาษาอังกฤษผิดนั้นเนื่องมาจากความแตกต่างของภาษาอังกฤษและภาษาไทยในเรื่องค่านำหน้าประโยคขยาย โครงสร้างและประเภทของประโยคขยาย และความแตกต่างในการใช้กฎไวยากรณ์

ทรงพรรณ มณีวรรณ (ทรงพรรณ มณีวรรณ 2521) ได้ทำการศึกษาเพื่อสร้างแบบสอบถามสมรรถนะทางการเขียนภาษาอังกฤษของผู้เรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่สาม ลี และทำเป็นแบบสอบถามชนิด 5 ตัวเลือก ประกอบด้วยเนื้อหาต่อไปนี้ คือ การใช้เครื่องหมายวรรคตอน และการสะกดคำ การใช้ถ้อยคำสำนวนและรูปแบบที่ถูกต้องของการเขียน

โครงสร้างไวยากรณ์ การใช้ตัวเชื่อมต่าง ๆ และการรวบรวมเรียงข้อความเข้าเป็นประโยค จากผลของการวิจัย ปรากฏว่า ได้ข้อสอบที่มีคุณภาพดีที่สุดสำหรับทุกชั้น 69 ข้อ ส่วนข้ออื่นที่เหลือ มีคุณภาพดีสำหรับบางชั้น คะแนนเฉลี่ยของแต่ละชั้น เรียงตามลำดับคือ 35.724, 45.663 และ 48.986 ผลการทดสอบความมีนัยสำคัญของผลต่างระหว่างคะแนนเฉลี่ยแต่ละระดับชั้นปรากฏว่า ชั้นม.ศ.3 แตกต่างกับ ม.ศ.4 ชั้นม.ศ.4 แตกต่างกับ ม.ศ.5 และ ม.ศ.5 แตกต่างกับ ม.ศ.3 ค่าความเชื่อถือได้ของแบบสอบ (Reliability) อยู่ในเกณฑ์สูงทุกระดับชั้น

ปี พ.ศ.2522 ณัฐวุฒิ ณ ปั่น (ณัฐวุฒิ ณ ปั่น 2522) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการอ่านและการเขียนภาษาอังกฤษ ในระดับถ่ายโอน สื่อสาร และวิจารณ์ของนักศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพการศึกษาระดับสูง ในวิทยาลัยครู ภาคการศึกษา 8 จำนวน 101 คน พบว่าความสามารถในการอ่านสัมพันธ์กับความสามารถในการเขียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และความสามารถในการอ่านและการเขียนของนักศึกษาไม่ถึงเกณฑ์ที่กำหนดไว้ กล่าวคือความสามารถในการอ่านไม่ถึงเกณฑ์ร้อยละ 75 ที่ผู้วิจัยกำหนดไว้ และความสามารถในการเขียนไม่ถึงเกณฑ์ของผู้วิจัยคือ เกณฑ์ร้อยละ 70 แสดงว่าความสามารถในการอ่านและการเขียนของนักศึกษายังอยู่ในระดับที่ไม่น่าพอใจ

อุไร แฉล้ม (อุไร แฉล้ม 2522) ได้ศึกษาถึงความสามารถในการอ่านและเขียนของนิสิตและนักศึกษาคู วิชาเอกภาษาอังกฤษ ในมหาวิทยาลัย และวิทยาลัยครู จำนวน 81 คน พบว่าความสามารถในการอ่านด้านต่าง ๆ ของนิสิตนักศึกษาคูในสถาบันทั้งสาม คือ มหาวิทยาลัยศิลปากร วิทยาลัยครูพระนคร และ ประสานมิตร อยู่ในเกณฑ์พอใช้ ส่วนความสามารถในการเขียนของนิสิตและนักศึกษามหาวิทยาลัยศิลปากร และประสานมิตรอยู่ในเกณฑ์พอใช้ ส่วนนักศึกษามหาวิทยาลัยครูพระนครนั้นมีความสามารถในการด้านลีลาการเขียน (style) และกลไกในการเขียน (mechanics) ในเกณฑ์อ่อน ส่วนความสามารถในด้านไวยากรณ์และการเรียบเรียงเรื่องราวอยู่ในเกณฑ์พอใช้ อุไร แฉล้ม ได้สรุปเกี่ยวกับการเขียนของนักเรียนไทยว่า

1. นักเรียนไทยในระดับต่าง ๆ ที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ มีข้อบกพร่องในการเขียนเกือบทุกด้าน เช่น การใช้โครงสร้างทางไวยากรณ์ ศัพท์ สำนวน การใช้เครื่องหมายวรรคตอน ตลอดจนการสะกดคำ เป็นต้น

2. ความแตกต่างระหว่างภาษาแม่กับภาษาที่สอง เพศ อายุ เชื้อชาติมีผลต่อความสามารถในการอ่าน ตลอดจนฐานะทางเศรษฐกิจและสังคม มีอิทธิพลต่อความสามารถในการเขียน



3. การสอนเขียนโดยการฝึกให้เชื่อมประโยค การฝึกพูดประโยค และการฝึกให้แก้อรรถาธิบายในการเขียนนั้นมีส่วนช่วยให้การเขียนมีคุณภาพดีขึ้น

วิไล ชิวเจริญกุล (วิไล ชิวเจริญกุล 2523) ได้ศึกษาถึงความสามารถทางการฟัง การอ่าน และการเขียนภาษาอังกฤษของนักศึกษาฝึกหัดครู ระดับปริญญาตรี ปีที่ 4 วิชาเอกภาษาอังกฤษ ในสถาบันอุดมศึกษาภาคใต้ 4 แห่ง จำนวน 84 คน โดยนำแบบทดสอบความสามารถทางการฟัง การอ่าน และการเขียนไปทดสอบแล้วนำคะแนนที่ได้มาวิเคราะห์ โดยหาค่าเฉลี่ยและค่าร้อยละ เพื่อเปรียบเทียบ กับเกณฑ์ที่ตั้งไว้ และเปรียบเทียบความสามารถของนักศึกษาในแต่ละแห่งโดยใช้ t - test

การวิจัยปรากฏผลดังนี้ คือ

1. ความสามารถทางการฟัง การอ่าน และการเขียน ของนักศึกษาไม่ถึงเกณฑ์ที่ตั้งไว้
2. ความสามารถทางการฟัง การอ่าน และการเขียนของนักศึกษามหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ และวิทยาลัยครูสงขลา ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .03
3. ความสามารถทางการฟัง การอ่าน และการเขียนของนักศึกษามหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ วิทยาเขตสงขลา สูงกว่านักศึกษามหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ วิทยาเขตสงขลา อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

4. นักศึกษามีปัญหาทางการฟัง ด้านการฟังเพื่อความเข้าใจ ในด้านการอ่าน ระดับตีความและวิจารณ์ ส่วนในด้านการเขียนมีปัญหาเกี่ยวกับการใช้ภาษา การเขียนประโยคให้ถูกต้องตามไวยากรณ์ การเลือกใช้คำสำนวน การใช้ลีลาภาษา และการเรียบเรียงข้อความ

อุบล สุวรรณชัยรบ (อุบล สุวรรณชัยรบ 2523) ได้ศึกษาความสามารถทางการฟัง การอ่าน และการเขียนภาษาอังกฤษ ของนักศึกษาฝึกหัดครู ระดับปริญญาตรีปีที่ 4 วิชาเอกภาษาอังกฤษ ในสถาบันอุดมศึกษาภาคตะวันออกเฉียงเหนือ เช่นกัน ใช้กลุ่มตัวอย่างจำนวน 79 คน ผลปรากฏว่า คะแนนเฉลี่ยของนักศึกษาที่ได้จากการทดสอบความสามารถทางการฟัง การอ่าน และการเขียน ไม่ถึงเกณฑ์ตามที่กำหนดไว้ ไม่ว่าจะคิดแยกเป็นแต่ละสถาบันหรือรวมทั้งหมดก็ตาม

ในด้านการเขียนนั้น ปัญหาที่นักศึกษามีมากที่สุด คือ การใช้ไวยากรณ์ นักศึกษาได้คะแนนเฉลี่ย 36.58% รองลงมาคือ การเรียบเรียงข้อความ การใช้ลีลาภาษา การใช้คำ และสำนวน และการใช้เครื่องหมายวรรคตอน โดยได้คะแนนเฉลี่ย 40.63%, 45.70% และ 47.97% ตามลำดับ

วนิดา พันธุ์แก้ว (วนิดา พันธุ์แก้ว 2523) ได้นำแบบทดสอบความสามารถทางการฟัง การอ่าน และการเขียนภาษาอังกฤษ ซึ่งสร้างร่วมกับกุสุมา สุขเกษม วิไล ชิวเจริญกุล และอุบล สุวรรณชัยรบ และได้หาค่าความเชื่อมั่นแล้ว ไปทดสอบนักศึกษาฝึกหัดครูระดับปริญญาตรี ปีที่ 4 วิชาเอกภาษาอังกฤษ ในวิทยาลัยครูฉะเชิงเทรา และวิทยาลัยครูเทพสตรีลพบุรี ผลการวิจัยพบว่า คะแนนเฉลี่ยของนักศึกษาในการทำแบบทดสอบความสามารถทางการฟัง การอ่าน และการเขียนได้ไม่ถึงเกณฑ์ที่ตั้งไว้ คะแนนเฉลี่ยความสามารถทางการฟัง การอ่าน และการเขียนของนักศึกษา มีดังนี้ 60.17% , 47.60% และ 41.78% ตามลำดับ และพบว่าความสามารถทางการฟัง การอ่าน และการเขียน ของนักศึกษาไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05

จิตรพรรณ แจ่มพัดม์ (จิตรพรรณ แจ่มพัดม์ 2525) ได้ทำการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนภาษาอังกฤษ และความคิดเห็นเกี่ยวกับแบบเรียนภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 (ม.1) ที่ใช้สื่อการเรียนชุดของกรมวิชาการ และสื่อการเรียนชุดของหน่วยศึกษานิเทศก์ กรมสามัญศึกษา ใช้นักเรียนจำนวน 190 คน จากโรงเรียนสาธิตปทุมวัน และโรงเรียนบวรมงคล ผลการศึกษาสรุปได้ว่า นักเรียนที่ใช้สื่อการเรียนชุดของกรมวิชาการ มีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนแตกต่างจากนักเรียนที่ใช้สื่อการเรียนชุดของหน่วยศึกษานิเทศก์ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และพบว่าความสามารถทางการเขียนของนักเรียนภายหลังใช้สื่อการเรียนชุดของกรมวิชาการ เพิ่มขึ้นมากกว่านักเรียนที่ใช้สื่อการเรียนชุดของหน่วยศึกษานิเทศก์ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยที่สื่อการเรียนชุดของกรมวิชาการมีแนวโน้มที่จะทำให้ผู้เรียนมีความสามารถทางการเขียนเพิ่มขึ้นสูงกว่าสื่อการเรียนชุดของหน่วยศึกษานิเทศก์

อนงค์ ไสระไร (อนงค์ ไสระไร 2526) ได้ทำการเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 (ม.3) จำนวน 60 คน โดยสอนให้นักเรียนกลุ่มทดลองฝึกเขียนตามคำบอก และกลุ่มควบคุมฝึกเขียนโดยใช้แบบฝึกหัดท้ายบทเรียน

ใช้เวลาทดลองสอนเท่ากัน คือ 12 คาบ ๆ ละ 50 นาที ก่อนทดลองได้ทดสอบทั้ง 2 กลุ่ม ด้วยแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาทักษะการเขียน ซึ่งหลังทดลองก็ได้ทดสอบด้วยแบบทดสอบชุด เดิมนี้อีกครั้ง เมื่อเปรียบเทียบคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาทักษะการเขียนของกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมแล้ว ปรากฏว่านักเรียนที่ได้รับการสอนเขียนด้วยการฝึกเขียนตามคำบอก และเขียนโดยใช้แบบฝึกหัดท้ายบทเรียน มีความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

จากการศึกษางานวิจัยในประเทศไทยที่เกี่ยวข้องกับการเขียนในช่วงสิบกว่าปีที่ผ่านมา พบว่าผู้วิจัยส่วนใหญ่มุ่งที่การศึกษาปัญหาและข้อบกพร่องในการเขียนของนักเรียน รวมทั้งศึกษาความสามารถทางการเขียนในแง่ที่สัมพันธ์กับความสามารถของทักษะอื่น ๆ ซึ่งส่วนใหญ่แล้ว ผู้วิจัยจะให้ความสนใจกับความสามารถของนักเรียนในระดับการสร้างประโยคมาก แต่ในการสื่อสารกันนั้น ประโยคต่าง ๆ ย่อมไม่เกิดตามลำพัง แต่จะต้องมีการเชื่อมโยงกันด้วยวิธีใดวิธีหนึ่ง เพื่อให้เกิดเป็นข้อความที่ใช้สื่อความหมายได้ตามที่ต้องการ เครื่องมือที่ใช้ในการเชื่อมโยงประโยคเข้าด้วยกันนี้จึงมีความสำคัญยิ่งในการสื่อสาร เครื่องมือที่กล่าวถึงนี้ที่สำคัญก็คือ เครื่องผูกพันรูปเรื่อง

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับ เครื่องผูกพันรูปเรื่อง

ในปี พ.ศ. 2521 สุนันทา กาญจนะ (สุนันทา กาญจนะ 2521) ได้ศึกษาถึง สันธานภาษาอังกฤษที่ใช้ในวารสารอเมริกัน โดยมีจุดมุ่งหมายที่จะศึกษาการปรากฏและความถี่ของการปรากฏของคำสันธานในภาษาอังกฤษ และเพื่อศึกษาคำแทนและความหมายของคำสันธาน สุนันทาศึกษาสันธานจากวารสารอเมริกันจำนวน 36 ฉบับ พบสันธาน 74 คำ จากประโยค 1669 ประโยค สันธานที่มีความถี่ในการปรากฏสูงสุด คือ however คือ ปรากฏ 11.62% สันธานที่มีความถี่ในการปรากฏสูงกว่า 5% แต่ต่ำกว่า 10% ได้แก่ for example (7.01%) และ then (5.21%) ส่วนสันธานที่ไม่พบในการศึกษาครั้งนี้ คือ oppositely และ contrariwise

สุนันทา กาญจนะ ได้กล่าวไว้ว่า การเลือกใช้คำสันธานนั้นอาจมีความสัมพันธ์ระหว่าง ลักษณะของเนื้อหาของข้อความ วิธีการเขียน วิธีการนำเสนอ ความถนัดในการเลือกใช้คำสันธานต่าง ๆ ซึ่งเป็นลักษณะเฉพาะตนของผู้เขียนแต่ละคน เรื่องของลีลาภาษา และระดับของภาษา

ก็มีผลต่อการปรากฏของสันธาน ถ้าระดับภาษาเป็นทางการ สันธานส่วนใหญ่ก็จะมีลักษณะ เป็นทางการ
ตามไปด้วย

นอกจากนั้น สุนันทา กาญจนะ ยังได้เสนอแนะว่า การสอนนักเรียนให้ใช้สันธานในการ
เขียนให้ถูกต้อง ควรชี้ให้นักเรียนเข้าใจว่าสันธานมีตำแหน่งการปรากฏได้หลายตำแหน่งแตกต่างกัน
ออกไป และต้องคำนึงถึงความหมายด้วย โดยอาศัยการพิจารณาบริบท การใช้สันธานในการ
เขียนช่วยให้ข้อความมีใจความสอดคล้องกัน และขจัดปัญหาในเรื่องการใช้คำ อีกทั้งการเลือกใช้
คำสันธานที่ต่างกัน แต่บอกความหมายเดียวกันจะ เป็นการเพิ่มความน่าสนใจให้กับข้อเขียนที่มุ่ง
เสนอได้ด้วย

อัจฉราพรหม คอวนิช (อัจฉราพรหม คอวนิช 2523) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่าง
ความรู้เกี่ยวกับ เครื่องผูกพันรูป เรื่องแบบอ้างอิงย้อนหลังกับความ เข้าใจข้อความภาษาอังกฤษของ
นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โปรแกรมภาษาของโรงเรียนใน เขตบางเขน กรุงเทพมหานคร
จำนวน 146 คน และศึกษาว่านักเรียนมีความรู้เกี่ยวกับ เครื่องผูกพันรูป เรื่องแบบอ้างอิงย้อนหลัง
แต่ละชนิด เพียงใด โดยผู้วิจัยนำแบบทดสอบวัดความรู้เกี่ยวกับ เครื่องผูกพันรูป เรื่องแบบอ้างอิง
ย้อนหลังตามแนวของเพียร์สันและจอห์นสัน และแบบทดสอบวัดความ เข้าใจข้อความภาษาอังกฤษ
Gates - Mac Ginitie Reading Tests Form C.1 ไปทดสอบ แล้วนำคะแนนที่ได้จากการ
ทำแบบทดสอบทั้ง 2 ฉบับ มาทำการวิเคราะห์ทางสถิติ ผลการวิจัยปรากฏว่าคะแนนที่ได้จากการ
ทดสอบความรู้เกี่ยวกับ เครื่องผูกพันรูป เรื่องแบบอ้างอิงย้อนหลังและคะแนนที่ได้จากการทดสอบ
ความเข้าใจข้อความภาษาอังกฤษ มีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 นอกจากนี้นักเรียน
มีความรู้เกี่ยวกับ เครื่องผูกพันรูป เรื่องแบบอ้างอิงย้อนหลัง ชนิด proverbs ถึงเกณฑ์เพียงชนิดเดียว

ค่าเฉลี่ยที่ได้จากการทำแบบทดสอบความรู้เกี่ยวกับ เครื่องผูกพันรูป เรื่องแบบอ้างอิง
ย้อนหลัง มีดังนี้ Proverbs = 4.03, Pronouns = 3.91, Deleted predicate
adjectives = 3.53, Class inclusive anaphora = 3.28, Deleted nouns =
2.33, Locative pronouns = 1.93, Arithmetic anaphora = 1.83, และ
Inclusive anaphora = 1.79

ปี พ.ศ. 2525 สิทธิพร เมืองพรวน (สิทธิพร เมืองพรวน 2525) ได้ทำการศึกษา
ถึงความ เข้าใจความสัมพันธ์ของการอ้างอิงย้อนหลังในข้อความภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้น

มัธยมศึกษาตอนปลาย ในโรงเรียนรัฐบาลส่วนกลาง (สหศึกษา) 10 โรงเรียน จำนวน 400 คน โดยใช้แบบสอบถามวัดความเข้าใจความสัมพันธ์ของการอ้างอิงย้อนหลัง ซึ่งใช้เครื่องผูกพันรูปเรื่อง 4 ชนิด ผลของการวิจัยสรุปได้ว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายมีความเข้าใจความสัมพันธ์ของการอ้างอิงย้อนหลังในระดับค่อนข้างต่ำ โดยมีคะแนนที่ได้จากการทดสอบดังนี้

1. คะแนนที่ได้จากการทดสอบความเข้าใจความสัมพันธ์ของการอ้างอิงย้อนหลังที่เชื่อมโยงกันด้วยหน่วยอ้างอิง คิดเป็นร้อยละ 45.43
2. คะแนนที่ได้จากการทดสอบความเข้าใจความสัมพันธ์ของการอ้างอิงย้อนหลังที่เชื่อมโยงกันด้วยคำแทน คิดเป็นร้อยละ 47.06
3. คะแนนที่ได้จากการทดสอบความเข้าใจความสัมพันธ์ของการอ้างอิงย้อนหลังที่เชื่อมโยงกันด้วยการละคำไว้ในฐานที่เข้าใจ คิดเป็นร้อยละ 45.69
4. คะแนนที่ได้จากการทดสอบความเข้าใจความสัมพันธ์ของการอ้างอิงย้อนหลังที่เชื่อมโยงกันด้วยเครื่องหมายทางศัพท์ คิดเป็นร้อยละ 49.97

เดวิด คริสตัล และ ดีเรค เดวี (Crystal and Davy 1969: 43-44) ได้วิเคราะห์ภาษาเอกสารทางราชการ พบว่ามีการใช้การกล่าวซ้ำคำศัพท์เดิมมาก ซึ่งในภาษาวงการอื่น ๆ นั้นถือว่าการกล่าวซ้ำคำศัพท์มากเกินไปจะทำให้ข้อความนั้นน่าเบื่อ จึงมักลดการกล่าวซ้ำคำเดิม ด้วยการใช้อ้างอิงย้อนหลัง (anaphoric links) แทน ได้แก่ การใช้คำสรรพนาม he, she, it หรือ they บางครั้งก็ใช้ 'do' แทนอนุประโยคทั้งหมดหรือแทนบางส่วน หรือในบางครั้งใช้ demonstrative 'this' และ 'that' เพื่ออ้างถึงสิ่งที่กล่าวมาแล้ว ซึ่งอาจอ้างย้อนถึงทั้งประโยคก็ได้

อย่างไรก็ตาม การใช้คำอื่นแทนการกล่าวซ้ำ อาจก่อให้เกิดปัญหาได้บ้าง กล่าวคือ คำที่ใช้แทนนั้นอาจอ้างย้อนไปถึงคำที่ผู้เขียนไม่ได้ตั้งใจที่จะอ้างถึงก็ได้ ซึ่งอาจทำให้เกิดความกำกวม และสับสนได้ ดังนั้นในเอกสารของทางราชการจึงมักนิยมใช้การกล่าวซ้ำคำเดิมมาก

ปี ค.ศ. 1970 จอห์น อาร์ บอร์มูธ, จูเลียน คาร์ จอห์น แมนนิง และ เดวิด เพียร์สัน (Bormuth, Manning and Pearson 1970: 349-357) ได้ทำการศึกษา

ความเข้าใจโครงสร้างไวยากรณ์ภายในและระหว่างประโยคของนักเรียนเกรด 4 จำนวน 240 คน โดยวัดความเข้าใจโครงสร้างประโยค การอ้างอิงย้อนหลัง และไวยากรณ์ระหว่างประโยค ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนมีความเข้าใจโครงสร้างประโยคโดยเฉลี่ย ร้อยละ 73 การอ้างอิงย้อนหลัง ร้อยละ 77 และไวยากรณ์ระหว่างประโยค ร้อยละ 58 บอร์มูร์ และคณะสรุปว่า นักเรียนเกรด 4 มีความเข้าใจโครงสร้างทั้งสามชนิดค่อนข้างต่ำแม้ว่าโครงสร้างเหล่านั้นจะง่าย และเป็นโครงสร้างพื้นฐาน

ในการวัดความเข้าใจการอ้างอิงย้อนหลังนั้น บอร์มูร์และคณะ ได้แบ่งการอ้างอิงย้อนหลังที่ใช้หน่วยอ้างอิงย้อนหลังที่มีลักษณะคล้ายสรรพนาม ออกเป็น 14 โครงสร้าง การวัดความเข้าใจโครงสร้างหนึ่ง ๆ ประกอบด้วยประโยค 2 ประโยค แล้วถามด้วยประโยคคำถามที่ใช้คำที่ขึ้นต้นด้วย Wh- หน่วยอ้างอิงที่ใช้ทั้งหมดเป็นหน่วยอ้างอิงง่าย ๆ และมีหน่วยที่ถูกอ้างอิงอยู่ในประโยคที่นำหน้าครบถ้วน ผลการวิจัยในด้านนี้ปรากฏว่านักเรียนมีความเข้าใจ pro - clause (so) 86.8%, pro - adverb (there) 83.2% , relative pronouns (who) 82.8%, pro - verb (so - do) 82.8%, deleted modifier (this...boy) 82.4%, noun phrase demonstrative (that) 81.5%, numerative pronominal (two) 81.0%, inclusive pronoun (all) 80.5%, deleted noun (the green...) 78.6%, pro - verb (so - be/have) 76.1%, neglected pronoun (no one) 67.4%, clause demonstrative (this) 66.3%, semantic substitute (objects) 65.5% และ personal pronouns (he) 64.5%

ปี ค.ศ.1974 อลัน เอ็ม เลสโกลด์ (Lesgold 1974: 333-338) ได้ทำการศึกษาความเข้าใจโครงสร้างไวยากรณ์ของนักเรียนเกรด 3 และ เกรด 4 จำนวน 80 คน โดยใช้โครงสร้างไวยากรณ์ที่มีการอ้างอิงย้อนหลังจำนวน 14 โครงสร้าง แต่ละโครงสร้างประกอบด้วย 2 ประโยคเหมือนกับของบอร์มูร์และคณะ แต่ได้ปรับปรุงข้อด้อยแล้ว เช่น ความง่ายของประโยคในแต่ละโครงสร้างให้พอ ๆ กัน วางตำแหน่งของหน่วยอ้างอิง และหน่วยถูกอ้างอิงให้ใกล้เคียงกันและให้นักเรียนตอบด้วยการพูดแทนการเขียน ผลการวิจัยของเลสโกลด์พบว่านักเรียนมีความเข้าใจหน่วยอ้างอิงชนิดหน่วยอ้างอิงเกี่ยวกับบุคคล (personal pronoun) ถึง 91.7% และสิ่งที่นักเรียนเข้าใจน้อยที่สุด คือการใช้คำแทน

ปี ค.ศ. 1977 ยาสึคาตะ (Yasukata 1978: 6693-A) ได้ศึกษาเปรียบเทียบการใช้คำสรรพนามในระดับระหว่างประโยคในภาษาอังกฤษและภาษาญี่ปุ่น โดยศึกษาการปรากฏครั้งแรกของคำที่ถูกอ้างอิง และการปรากฏคำอ้างอิงในครั้งต่อ ๆ ไป แล้วสรุปถึงความสัมพันธ์แบบอ้างอิงย้อนหลังของสรรพนามว่า ความเข้าใจคำหรือความคิดปรากฏเป็นครั้งที่ 2 หรือครั้งต่อ ๆ ไป ต้องอาศัยการปรากฏครั้งแรกของคำหรือความคิดที่ถูกอ้างอิงในการตีความ และการใช้สรรพนามต้องชัดเจน นอกจากนั้น ยาสึคาตะ ยังสรุปว่าไม่มีคำสรรพนามใด ๆ ที่ไม่มีตัวถูกอ้างอิง ในระดับระหว่างประโยคจะไม่มีการใช้สรรพนามที่ตีความได้ด้วยสิ่งที่จะกล่าวต่อไป การปรากฏสิ่งที่กล่าวถึงเป็นครั้งที่ 2 เป็นสิ่งสำคัญที่แสดงให้เห็นถึงความสัมพันธ์ของการอ้างอิงย้อนหลังระหว่างประโยค และความกำกวมของการอ้างอิงย้อนหลังจะไม่เกิดขึ้นถ้าไม่มีความคิดอื่น ๆ มาแทรกระหว่างการปรากฏครั้งแรกกับการปรากฏครั้งต่อ ๆ ไป

ในปี ค.ศ. 1979 แอน แม็ค เคลแลนด์ จอห์นส์ (Johns 1979: 1927A) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาเปรียบเทียบการใช้เครื่องผูกพันรูปเรื่อง ในภาษาเขียนของวงการธุรกิจของอเมริกัน 2 แบบ คือ จดหมายและรายงานประจำปี และเปรียบเทียบกับภาษาเขียนของกลุ่มที่ไม่ได้เป็นเจ้าของภาษา 5 กลุ่ม ได้แก่ ผู้ที่พูดภาษาญี่ปุ่น ภาษาละตินอเมริกัน ภาษาอารบิก และฟาarsi (Farsi) โดยใช้ตารางวิเคราะห์ของฮัลลiday และฮาซัน (Halliday and Hasan 1976) ผลปรากฏว่ามีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญระหว่างภาษาเขียนธุรกิจทั้ง 2 แบบ โดยเฉพาะในเรื่องเครื่องผูกพันทางศัพท์ และหน่วยอ้างอิง และพบว่าผู้ที่ไม่ได้เป็นเจ้าของภาษาใช้เครื่องผูกพันทางศัพท์และหน่วยอ้างอิงมาก แต่พบข้อผิดพลาดในการใช้สันธานและหน่วยอ้างอิง

ผลของการศึกษานี้บ่งว่ารูปแบบของข้อความที่ใช้ในการเขียนมีความสำคัญในการกำหนดเครื่องผูกพันรูปเรื่องมากกว่าภาษาแม่ของผู้เขียน กล่าวคือ ผู้เขียนจะเลือกใช้เครื่องผูกพันรูปเรื่องตามรูปแบบของข้อความที่เขียน มิใช่จากลักษณะของภาษาแม่ของตน

โรเบิร์ต มอริส ฮอปกินส์ (Hopkins 1980: 4452-A) ได้ศึกษาข้อความวิทยาศาสตร์ที่แพร่หลาย ซึ่งเป็นตัวอย่างสำหรับการสอนการเขียนและการอ่าน เพื่อกำหนดลักษณะทางโครงสร้างและความหมายของข้อความเหล่านั้น โดยใช้การวิเคราะห์ 3 แบบ ได้แก่ การวิเคราะห์อนุประโยคของอารินา (Arena) การวิเคราะห์โครงสร้างที่สูงขึ้น และการวิเคราะห์เครื่องผูกพันรูปเรื่อง

ของฮัลลีย์และฮาซัน ทำการวิเคราะห์บทความ 32 บท ผลของการศึกษาพบว่า การวิเคราะห์แบบอนุประโยค แสดงถึงความซับซ้อนของภาษา และพบว่ามีการใช้อนุประโยคที่ประธานเป็นผู้กระทำมาก ส่วนอนุประโยคที่ประธานเป็นผู้ถูกกระทำนั้นพบเป็นส่วนน้อย ประมาณไม่เกินร้อยละ 12 ของอนุประโยคทั้งหมด จากการวิเคราะห์โครงสร้างที่สูงขึ้นนั้น พบว่าโครงสร้างลักษณะนี้มีปรากฏในงานศึกษาทางวิทยาศาสตร์และโครงสร้างสำหรับการสรุปมากที่สุด สำหรับการวิเคราะห์เครื่องผูกพันรูปเรื่อง พบว่ามีการใช้เครื่องผูกพันทางศัพท์เป็นจำนวนมากที่สุด

ปี ค.ศ. 1980 ได้มีงานวิจัยที่เกี่ยวกับความผูกพันรูปเรื่องหลายเรื่องดังนี้

โจ พี ปาล์มเมอร์ (Palmer 1980: 16-19) ได้ทำการวิเคราะห์รูปเรื่องเพื่อแสดงถึงความผูกพันรูปเรื่อง (textual cohesion) ให้เป็นตัวอย่างในบทความชื่อ "How a Paragraph Hangs Together" ของเขา โดยพยายามชี้ให้เห็นถึงความสำคัญของภาษาในระดับข้อความ ซึ่งทำให้ภาษามีความหมายในการสื่อสาร ปาล์มเมอร์ ได้เสนอแนะว่า ครูควรได้ชี้ให้นักเรียน เห็นถึงความสำคัญของ เครื่องผูกพันรูปเรื่อง

รูธ เจน พริชาร์ด (Pritchard 1980: 688-A) ได้ศึกษาถึงการใช้เครื่องผูกพันรูปเรื่องในเรียงความที่ดีและไม่ดีของนักเรียนเกรด 11 เพื่อตัดสินคุณภาพของงานเขียน โดยดูว่าการใช้เครื่องผูกพันรูปเรื่องในเรียงความที่ดี และไม่ตีต่างกันอย่างไร

ผลการวิจัยพบว่า มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญระหว่างเรียงความที่ดีและไม่ดีในการใช้คำสรรพนาม การใช้เครื่องผูกพันรูปเรื่องทางไวยากรณ์ทุกชนิด และการใช้คำเหมือน สำหรับในส่วนที่เป็นปัญหาของเรียงความทั้งสองพบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญในการใช้คำสรรพนาม คำแสดงความเป็นเจ้าของ คำเชื่อม การซ้ำคำ และการใช้ลูกโซ่ของคำ และเครื่องผูกพันรูปเรื่องทุกชนิดทั้งทางไวยากรณ์และคำศัพท์

สรุปได้ว่า แม้ว่าเรียงความที่ดีและไม่ดีจะแตกต่างกันในเรื่องของการใช้เครื่องผูกพันรูปเรื่องบางคำ แต่เรียงความทั้งสองชนิดไม่มีความแตกต่างกันในด้านความถี่ของการใช้เครื่องผูกพันรูปเรื่อง จึงถือว่าการนับจำนวน เครื่องผูกพันรูปเรื่อง ไม่ได้เป็นการวัดประสิทธิภาพในการใช้เครื่องผูกพันรูปเรื่อง นอกจากนั้น พบว่าในส่วนที่เป็นปัญหานั้น เห็นได้ชัดเจนในเรื่องของการใช้เครื่องผูกพันรูปเรื่อง แต่ไม่เห็นชัดเจนในเรื่อง เครื่องสัมพันธ์ความ กล่าวคือ การใช้เครื่องผูกพันรูปเรื่องในเรียงความที่ไม่ดี มิได้เป็นตัวกำหนดของปัญหาทางการสัมพันธ์ความ

พอลล่า เอลเลน ไลเบอร์ (Lieber 1980: 657-A) แห่งมหาวิทยาลัยนิวยอร์ก ได้ทำการศึกษาถึงเครื่องผูกพันรูป-เรื่องที่ใช้ในเรียงความของนักเรียนที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง โดยมีจุดประสงค์ที่จะสำรวจวิธีที่นักเรียนที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง ซึ่งเรียนวิชาการเขียนเรียงความในระดับเตรียมอุดมศึกษา ใช้เครื่องผูกพันรูป-เรื่อง เชื่อมโยง ส่วนต่าง ๆ ของรูป-เรื่องเข้าด้วยกัน เพื่อพัฒนาเรียงความนั้น จุดประสงค์อีกประการหนึ่ง ของการศึกษาค้างนี้ก็เพื่อระบุถึงปัญหาที่พบในการใช้เครื่องผูกพันรูป-เรื่องเหล่านี้

ในการดำเนินการวิจัย ผู้วิจัยได้สร้างเครื่องมือสำหรับวิเคราะห์เรียงความของ นักเรียนชั้น คือ F - unit ซึ่งเป็นเครื่องมือที่สามารถใช้วิเคราะห์เรียงความได้ แม้ว่า เรียงความนั้นจะประกอบด้วยประโยคที่ไม่ถูกต้องตามไวยากรณ์ ทั้งนี้เพราะเครื่องมือนี้จะ วิเคราะห์ข้อความทางด้านหน้าที่ นอกจากนั้น ผู้วิจัยได้ใช้แนววิเคราะห์เครื่องผูกพันรูป-เรื่อง ของฮัลลiday และซาซาน ในการศึกษาการใช้เครื่องผูกพันรูป-เรื่องของนักเรียน โดยแบ่ง เครื่องผูกพันรูป-เรื่องออกเป็น 5 ประเภทใหญ่และรวมประเภทย่อยด้วย

✓ ผลของการวิจัยพบว่า นักเรียนใช้เครื่องผูกพันทางศัพท์มากที่สุด และใช้หน่วยอ้างอิง เป็นจำนวนมากเช่นกัน โดยเฉพาะหน่วยอ้างอิงเกี่ยวกับบุคคล และหน่วยอ้างอิงที่แสดงการชี้บอก เครื่องผูกพันรูป-เรื่องที่ใช้รองลงมาคือการใช้สันธาน ส่วนการละค่าไว้ในฐานที่เข้าใจและโดย เฉพาะค่าแทนนั้น นักเรียนใช้น้อยมาก

ในด้านการใช้วิเคราะห์ข้อผิดพลาด พบว่า นักเรียนใช้หน่วยอ้างอิงผิดทุกประเภท นอกจากนั้น พบในการใช้สันธานชนิด adverbial conjunction และเครื่องผูกพันรูป-เรื่องชนิดอื่น ๆ ลักษณะข้อผิดพลาดที่พบมากที่สุด คือ การใช้เครื่องผูกพันรูป-เรื่องโดยไม่ปรากฏตัวถูกอ้างอิงในเรื่องนั้น การใช้เครื่องผูกพันรูป-เรื่องไม่ตรงตามต้องการ การใช้เครื่องผูกพันรูป-เรื่องไม่ตรงตามจำนวน (number agreement) และการใช้เครื่องผูกพันรูป-เรื่องกับตัวถูกอ้างอิงที่คลุมเครือ

สาเหตุของข้อผิดพลาดเหล่านี้ อาจเป็นผลมาจากความแตกต่างในเรื่องเวลาที่ใช้ใน การเขียน ความพร้อมสำหรับการเขียน การถ่ายโยงหรือแทรกแซงจากภาษาแม่ การใช้คำที่ ค้นเคยมากไป และอิทธิพลของวิธีสอน และการนำเสนอเนื้อหาในแบบเรียนของนักเรียน

แมรี โดโรธี ฟาร์เรล (Farrell 1980: 4016-A) ได้ศึกษาถึงเครื่องผูกพันรูปเรื่องในคำกริยาในภาษาอังกฤษเทคนิคและวิทยาศาสตร์ โดยใช้การวิเคราะห์ 3 แบบ ได้แก่ case grammar, verb types model ของ Wallace Chafe (1970) และการวิเคราะห์เครื่องผูกพันรูปเรื่อง ใช้การวิเคราะห์ทั้ง 3 แบบนี้วิเคราะห์งานเขียนในระดับข้อความซึ่งได้ตัวอย่างจากภาษาอังกฤษเทคนิคและวิทยาศาสตร์ โดยดึงกริยาวลีที่ปรากฏในตัวอย่างออกมาวิเคราะห์ ผลการวิเคราะห์ พบว่า เครื่องผูกพันรูปเรื่องที่ใช้มากในภาษาอังกฤษเทคนิคและวิทยาศาสตร์ คือ เครื่องผูกพันรูปเรื่องชนิดคำแทนและการละค่าไว้ในฐานที่เข้าใจ

เบอร์นีส เอสแตล โคเซน โกลด์เบิร์ก (Goldberg 1980: 4016A) ได้ศึกษาผลของภาษาเขียน ภาษาที่เขียนตามคำบอก และภาษาพูดต่อการแสดงออก และต่อการใช้เครื่องผูกพันรูปเรื่องในหนังสือสำหรับผู้ใหญ่ โดยกลุ่มตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนชั้นปีที่หนึ่งของโรงเรียน Northwestern's School of Management จำนวน 18 คน โดยให้นักเรียนเตรียมตัวอย่างของภาษาแต่ละชนิดมาคนละ 2 ตัวอย่าง แล้วให้ผู้ตรวจ 2 คน ตรวจสอบเครื่องผูกพันรูปเรื่องทั้งชนิดคำศัพท์และไวยากรณ์ระหว่างประโยคต่าง ๆ ผลการศึกษาพบว่าในด้านองค์ประกอบของการแสดงออก ซึ่งได้แก่ เวลา จำนวนคำ และจำนวนที่หยุดเว้นวรรค (pauses) นั้น นักเรียนใช้เวลาสำหรับภาษาเขียนมากกว่าภาษาที่เขียนตามคำบอก และภาษาพูด นอกจากนั้นในการเขียนตามคำบอก มีจำนวนคำและการหยุดเว้นระยะมากกว่าภาษาอีก 2 ชนิด ส่วนในด้านการใช้เครื่องผูกพันรูปเรื่อง โกลด์เบิร์กได้พบว่า

1. ในภาษาเขียน มีการผูกพันรูปเรื่องที่สำคัญด้วยการใช้เครื่องผูกพันทางศัพท์ โดยเฉพาะการใช้คำที่มีความหมายเหมือน และคำในกลุ่มเดียวกันหรือลูกโซ่ของคำ สำหรับในภาษาที่ให้เขียนตามหรือภาษาพูดนั้นก็พบ เครื่องผูกพันทางศัพท์ทั้งสองชนิดนี้เช่นกัน แต่พบน้อยกว่าภาษาเขียน ส่วนการใช้การกล่าวซ้ำนั้นไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญระหว่างกลุ่มภาษาเหล่านี้

2. รูปเรื่องที่เขียนตามคำบอก ต้องการใช้เครื่องผูกพันรูปเรื่องบางคำ เช่นกัน ที่สำคัญที่สุดคือ หน่วยอ้างอิงชนิดหน่วยอ้างอิง เปรียบเทียบ รองลงมาคือหน่วยอ้างอิงเกี่ยวกับบุคคล

3. ภาษาพูดใช้เครื่องผูกพันรูป เรื่องชนิดไวยากรณ์และคำศัพท์เกือบเท่ากัน โดยมีแนวโน้มที่จะใช้เครื่องผูกพันรูป เรื่องทางไวยากรณ์ประเภทสันธานชนิด สันธานแสดงความเพิ่มเติม และหน่วยอ้างอิงชนิดหน่วยอ้างอิงเกี่ยวกับบุคคลมาก

การศึกษาค้นคว้าครั้งนี้สรุปได้ว่า ประเภทของเครื่องผูกพันรูป เรื่องและจำนวนของเครื่องผูกพันรูป เรื่องที่นักเรียนใช้ เป็นตัวกำหนดลักษณะภาษาของรูป เรื่องได้ กล่าวคือ สามารถบอกได้ว่าข้อความนั้นเป็นภาษาพูด ภาษาเขียน หรือภาษาเขียนตามคำบอก เมื่อดูประเภทและจำนวนของเครื่องผูกพันรูป เรื่องในข้อความนั้น

แคโรลีน กรีน ฮาร์ตเน็ต (Hartnett 1980: 2086-A) ได้ศึกษาถึงเครื่องผูกพันรูป เรื่องในฐานะ เป็นเครื่องวัดความสามารถทางการเขียน โดยมีจุดมุ่งหมายที่จะสำรวจพัฒนาการทางการเขียนของกลุ่มผู้เรียนการเขียนพื้นฐานที่ได้ศึกษาถึงกระบวนการทางด้านจิตใจ ความหมาย กลไก และการประยุกต์ใช้เครื่องผูกพันรูป เรื่อง ผู้วิจัยได้เตรียมเนื้อหาให้ผู้สอน 2 คน สอนหลังจากที่สอนตามปรกติแล้ว กลุ่มทดลอง เป็นนักศึกษาที่เรียนวิชาการเขียนพื้นฐานที่วิทยาลัย Mainland ในปี ค.ศ. 1980 ส่วนกลุ่มควบคุม เป็นนักศึกษาปี ค.ศ. 1979 ที่เรียนวิชาเดียวกัน แบบทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียนคือการเขียนเรียงความตามกำหนดเวลาในหัวข้อ 4 เรื่อง โดยใช้ภาษา 2 แบบ คือ ชักชวน และแสดงความรู้สึก ครูผู้สอนเป็นผู้ให้คะแนนเรียงความในด้านคุณภาพ และมีผู้จัดตารางประเภทของเครื่องผูกพันที่ปรากฏในเรียงความแต่ละเรื่อง

ผลปรากฏว่า จำนวนของเครื่องผูกพันรูป เรื่องที่นักเรียนใช้สัมพันธ์กับความสามารถทางการเขียนที่วัดจากคะแนนที่ได้รับ และพบว่าการเขียนเชิงชักชวน ไม่ได้มีเครื่องผูกพันรูป เรื่องมากกว่าการเขียนแสดงความรู้สึก นอกจากนั้นยังพบว่านักเรียนในกลุ่มทดลองที่ได้รับการสอนตามที่กำหนดตัวอย่างสมบูรณ์ได้คะแนนและใช้เครื่องผูกพันรูป เรื่องมากกว่ากลุ่มควบคุม

ปี ค.ศ. 1983 ไมรา ซิล่า เชพเพอร์ (Shepper 1983: 413-A) ได้ศึกษาถึงการให้เครื่องผูกพันรูป เรื่องในการเขียนเรื่องเล่าของนักเรียนเกรดสี่ หก และแปด เพื่อตรวจสอบว่านักเรียนเหล่านี้มีวิธีพัฒนาความหมายในการเล่าเรื่องอย่างไร โดยให้นักเรียนชายระดับละ 2 คน และนักเรียนหญิงระดับละ 2 คน เขียนและพูดเล่าอย่างละ 1 เรื่อง แล้วนำรูปเรื่องมาแบ่งเป็นหน่วยต่าง ๆ ตามความหมายในการสื่อสาร พร้อมทั้งใส่รหัสสำหรับเครื่องผูกพันรูป เรื่องตามแนวของฮัลลิ เดย์และฮาซาน

ผลของการวิจัย พบว่านักเรียนใช้เครื่องผูกพันรูป เรื่องทุกประเภท และใช้หน่วยอ้างอิง เครื่องผูกพันทางศัพท์ และสันธานมากกว่าคำแทนและการละคำไว้ในฐานที่เข้าใจ นอกจากนี้ยังพบว่า ภาษาพูดใช้เครื่องผูกพันรูป เรื่องมากกว่าภาษาเขียน และนักเรียนเกรดแปด ใช้เครื่องผูกพันรูป เรื่องมากกว่านักเรียน เกรดสี่และหก

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับ เครื่องผูกพันรูป เรื่องทั้งในประเทศ และต่างประเทศ สรุปได้ว่า เครื่องผูกพันรูป เรื่องมีความสำคัญต่อข้อความที่ใช้ในการสื่อสาร อย่างไรก็ตาม ปรากฏว่าในประเทศไทยยังมีผู้สนใจและทำการศึกษาเกี่ยวกับ เครื่องผูกพันรูป เรื่อง นี้น้อยมาก โดยเฉพาะในด้านการเขียน ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาการใช้เครื่องผูกพันรูป เรื่องในการเขียนของนักเรียนไทย ตามแนวแบ่งของฮัลลิเดย์และฮาซาน ซึ่งเป็นแนวที่ละเอียดและครอบคลุมมากที่สุด

ผู้วิจัยจะได้ทำการศึกษาความสามารถในการใช้เครื่องผูกพันรูป เรื่องในการเขียน เรียงความของนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ซึ่งเป็นชั้นสูงสุดของการศึกษาในระดับนี้ (ตามหลักสูตรมัธยมศึกษาตอนปลาย พุทธศักราช 2518) ผู้วิจัยมีความ เชื่อว่านักเรียนในระดับนี้ ได้รับการฝึกการเขียนมาจนถึงระดับสุดท้ายแล้ว จึงได้เลือกใช้แบบทดสอบวัดความสามารถในการเขียนเรียงความของนักเรียน นอกจากนั้นลาโด (Lado 1977: 53) ได้กล่าวว่า ในการเขียนเรียงความ ผู้เขียนจะต้องมีความสามารถในการคิดและถ่ายทอดความคิดออกมาเป็นตัวอักษร โดยอาศัยถ้อยคำของตนเอง ซึ่งเป็นความสามารถที่สำคัญมากในการติดต่อสื่อสารในชีวิตจริง ยิ่งกว่านั้น การให้ผู้สอบแต่งเรียงความสั้น ๆ มากกว่า 1 เรื่องขึ้นไป เป็นการเปิดโอกาสให้ผู้สอบได้แสดงความสามารถในการใช้ภาษาในแบบต่าง ๆ กัน ผู้วิจัยจึงได้สร้างแบบทดสอบให้นักเรียนเขียนเรียงความสั้น ๆ แบบอิสระ ถึง 3 เรื่อง

สาเหตุที่ผู้วิจัยใช้แบบทดสอบเรียงความอีกประการหนึ่งก็คือ แบบทดสอบชนิดนี้สามารถวัดความสามารถของผู้เข้าสอบในเรื่องต่าง ๆ ได้ดังนี้ (Heaton 1975)

1. วัดความรู้ในด้านไวยากรณ์ คำศัพท์ ประโยค และด้านอื่น ๆ ที่ผู้เข้าสอบได้เรียนรู้แล้ว
2. วัดความสามารถในการแสดงออกซึ่งสัมพันธ์ภาพของข้อเขียน
3. วัดความสามารถในการเขียนข้อความร้อยแก้ว
4. วัดความสามารถในการใช้ภาษา ซึ่งเป็นลักษณะ เฉพาะของภาษาเขียน