



รายงานการวิจัย
เรื่อง

วจนกรรมการขอโทษในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมผ่านภาษาอังกฤษ
The Speech Act of Apologizing in the Intercultural Communication through English

ผู้วิจัย
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.บุลย์จีรา ชिरเวทย์

ได้รับทุนอุดหนุนการวิจัยจาก
สำนักงานบริหารการวิจัย นวัตกรรมและการสร้างสรรค์ มหาวิทยาลัยศิลปากร
ประจำปีงบประมาณ พ.ศ. 2560

ดำเนินการเสร็จ พ.ศ. 2562



รายงานการวิจัย เรื่อง

วัฒนธรรมการขอโทษในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมผ่านภาษาอังกฤษ
The Speech Act of Apologizing in the Intercultural Communication through English

ผู้วิจัย

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.บุลย์จีรา ชिरเวทย์

ได้รับทุนอุดหนุนการวิจัยจาก
สำนักงานบริหารการวิจัย นวัตกรรมและการสร้างสรรค์ มหาวิทยาลัยศิลปากร
ประจำปีงบประมาณ พ.ศ. 2560

ดำเนินการเสร็จ พ.ศ. 2562

กิตติกรรมประกาศ

โครงการวิจัย เรื่อง วจนกรรมการขอโทษในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมผ่านภาษาอังกฤษ (The Speech Act of Apologizing in the Intercultural Communication through English) ได้รับการจัดสรรทุนอุดหนุนการวิจัยจากสำนักงานบริหารการวิจัย นวัตกรรมและการสร้างสรรค์ มหาวิทยาลัยศิลปากร (งบประมาณแผ่นดินประจำปี 2560) ผู้วิจัยจึงขอขอบพระคุณอย่างสูงต่อการสนับสนุนโครงการวิจัยดังกล่าวมา ณ ที่นี้

ชื่อโครงการ	วัฒนธรรมการขอโทษในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมผ่านภาษาอังกฤษ
ชื่อผู้วิจัย	ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.บุญยจีรา ชิริเวทย์
หน่วยงานที่สังกัด	คณะอักษรศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร
แหล่งทุนอุดหนุนการวิจัย	สำนักงานบริหารการวิจัย นวัตกรรมและการสร้างสรรค์ มหาวิทยาลัยศิลปากร
ปีที่เสร็จ	2562
ประเภทการวิจัย	การวิจัยพื้นฐาน
สาขาวิชา	มนุษยศาสตร์

บทคัดย่อ

งานวิจัยนี้เป็นการศึกษาวัฒนธรรมการขอโทษในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมในเชิงวัฒนธรรมปฏิบัติภาษาในระหว่าง (interlanguage pragmatics) โดยมีจุดประสงค์การวิจัย คือ (1) เพื่อเปรียบเทียบการรับรู้การกระทำผิด (perception of offense contexts) ของชาวไทยผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ (Thai EFL learners) กับผู้พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ (native speakers of English) (2) เพื่อเปรียบเทียบกลยุทธ์การขอโทษ (apology strategies) ของชาวไทยผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศกับผู้พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยประกอบด้วย 4 กลุ่ม คือ (1) ชาวไทยผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศที่มีการสัมผัสภาษาอังกฤษสูง (Thai EFL learners with high English exposure to the English language) (2) ชาวไทยผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศที่มีการสัมผัสภาษาอังกฤษต่ำ (Thai EFL learners with low exposure to the English language) (3) ผู้พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ (native speakers of English) และ (4) ผู้พูดภาษาไทยเป็นภาษาแม่ (native speakers of Thai) เครื่องมือในการวิจัยได้แก่แบบสอบถามซึ่งประกอบด้วย สถานการณ์การกระทำผิดในหลากหลายลักษณะ รวม 12 สถานการณ์ โดยให้กลุ่มตัวอย่างทั้ง 4 กลุ่ม ประเมินความร้ายแรงของการกระทำผิดพร้อมทั้งเติมถ้อยคำแสดงการขอโทษในแต่ละสถานการณ์ ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่าในบางสถานการณ์ผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศได้รับอิทธิพลจากภูมิหลังทางวัฒนธรรม (cultural background) ทำให้การรับรู้การกระทำผิดแตกต่างจากผู้พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ อย่างไรก็ตาม เมื่อเปรียบเทียบกลยุทธ์การขอโทษของผู้เรียนกับผู้พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ พบว่าผู้เรียนที่มีการสัมผัสภาษาอังกฤษสูงใช้กลยุทธ์ที่คล้ายกับผู้พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่มากกว่าผู้เรียนที่มีการสัมผัสภาษาอังกฤษต่ำซึ่งแสดงให้เห็นว่าระดับการสัมผัสภาษา (level of language exposure) เป็นความแตกต่างระหว่างบุคคลที่เป็นตัวแปรสำคัญต่อพัฒนาการด้านวัฒนธรรมปฏิบัติภาษาที่สอง และเป็นสิ่งที่ควรคำนึงถึงในการจัดการเรียนการสอนด้านวัฒนธรรมปฏิบัติศาสตร์ภาษาที่สอง

คำสำคัญ วัฒนธรรมปฏิบัติภาษาในระหว่าง วัฒนธรรม การขอโทษ ความสุภาพ ผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ

Research Title	The Speech Act of Apologizing in the Intercultural Communication through English
Researcher	Assistant Professor Boonjeera Chiravate, Ph.D.
Affiliation	Faculty of Arts, Silpakorn University
Research Grant	Silpakorn University Research, Innovation and Creativity Administration Office
Year of completion	2019
Type of research	Basic research
Subject	Humanities

Abstract

Investigating interlanguage aspects of apology in intercultural communication, this study addresses two research questions: (i) What are the similarities and differences between perception of offense context of Thai EFL learners and native speakers of English? (ii) What are the similarities and differences between apology strategies used by Thai EFL learners and native speakers of English? Data for the analysis came from a questionnaire consisting of 12 scenarios eliciting different offense contexts. The participants were divided into four groups: native speakers of English (NEs), native speakers of Thai (NTs), Thai EFL learners with high exposure to the target language (TEHs) and Thai EFL learners with low exposure to the target language (TELs). The results revealed that due to the influence of cultural background, the learners' perception of offense context was dissimilar to the NEs in certain respects. However, the investigation of apology strategies showed that compared to the TELs, the TEHs' apology strategies tended to be less influenced by their cultural background and more similar to the NEs'. Providing support for levels of exposure to the target language as an individual differences variable in L2 pragmatic development, the study sheds light on pedagogical intervention that may enhance learners' pragmatic competence.

Key words interlanguage pragmatics, speech act, apology politeness, EFL learners

สารบัญ

กิตติกรรมประกาศ	ก
บทคัดย่อภาษาไทย	ข
บทคัดย่อภาษาอังกฤษ	ค
สารบัญ	ง
สารบัญตาราง	ช
สารบัญภาพ	ซ
ตัวย่อและสัญลักษณ์	ณ
บทที่ 1 บทนำ	1
1.1 ความสำคัญและที่มาของปัญหาที่ทำการวิจัย	1
1.2 วัตถุประสงค์การวิจัย	2
1.3 คำถามในการวิจัย	2
1.4 สมมติฐานในการวิจัย	2
1.5 ขอบเขตของการวิจัย	3
1.6 นิยามคำศัพท์	3
1.7 ประโยชน์ที่ได้รับจากการวิจัย	4
บทที่ 2 เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง	5
2.1 แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง	5
2.1.1 องค์ประกอบของความสามารถด้านการสื่อสาร	5
2.1.2 วัฒนธรรมและความสุภาพ	7
2.1.3 ความแตกต่างทางวัฒนธรรม	13
2.2 งานวิจัยเกี่ยวกับวัฒนธรรมการขอโทษ	16
2.2.1 การศึกษาวัฒนธรรมการขอโทษในภาษาไทยและภาษาอังกฤษ	16
2.2.2 การศึกษาวัฒนธรรมการขอโทษในภาษาในระหว่าง	21
2.3 สรุป	35

บทที่ 3 วิธีดำเนินการวิจัย	36
3.1 ขั้นตอนและวิธีการเก็บข้อมูล	36
3.1.1 กลุ่มตัวอย่าง	36
3.1.2 เครื่องมือ	37
3.1.2.1 การพัฒนาแบบสอบถาม	38
3.1.2.2 การตรวจสอบ แก่ไข และทดลองใช้แบบสอบถาม	38
3.2 ขั้นตอนและวิธีการวิเคราะห์ข้อมูล	41
3.2.1 การรับรู้การกระทำผิด	41
3.2.2 กลวิธีการขอโทษ	42
3.2.2.1 การเลือกใช้กลวิธีการขอโทษ	42
3.2.2.2 ความซับซ้อนของกลวิธีการขอโทษ	44
บทที่ 4 ผลการวิจัย	45
4.1 การรับรู้การกระทำผิด	45
4.2 กลวิธีการขอโทษ	49
4.2.1 การเลือกใช้กลวิธีการขอโทษ	50
4.2.2 ความซับซ้อนของกลวิธีการขอโทษ	54
4.3 สรุป	55
บทที่ 5 สรุปผล อภิปรายผลและข้อเสนอแนะ	57
5.1 อภิปรายผลการวิจัย	58
5.1.1 การรับรู้การกระทำผิด	58
5.1.2 กลวิธีการขอโทษ	61
5.1.2.1 การเลือกใช้กลวิธีการขอโทษ	61
5.1.2.2 ความซับซ้อนของกลวิธีการขอโทษ	64
5.2 สรุปและข้อเสนอแนะ	66

รายการอ้างอิง	68
ภาคผนวก	73
ภาคผนวก ก. แบบสอบถามการสัมผัสภาษาอังกฤษ	74
ภาคผนวก ข. แบบสอบถามการรับรู้การกระทำผิดและกลวิธีการขอโทษ ฉบับภาษาไทย	80
ภาคผนวก ค. แบบสอบถามการรับรู้การกระทำผิดและกลวิธีการขอโทษ ฉบับภาษาอังกฤษ	85
ภาคผนวก ง. การประเมินความร้ายแรงของการกระทำผิดใน 12 สถานการณ์	90
ภาคผนวก จ. กลวิธีการขอโทษของกลุ่มตัวอย่าง 4 กลุ่ม	91
ภาคผนวก ฉ. จำนวนกลวิธีการขอโทษต่อหนึ่งข้อความ	92
ภาคผนวก ช. รายละเอียดเกี่ยวกับกลุ่มตัวอย่าง	93
บทความวิจัย	97
ประวัติและผลงานผู้วิจัย	112

สารบัญตาราง

ตารางที่		หน้า
2.1	การจำแนกกลวิธีการขอโทษของทศนีย์ เมตถาวรวัฒนา (2541: 61)	17
2.2	การจำแนกกลวิธีการขอโทษของทรงธรรม อินทจักร (Intachakra 2004: 44-47)	19
2.3	การจำแนกกลวิธีการขอโทษของเบิร์กแมนและแคสเปอร์ (Bergeman & Kasper 1991: 94)	28
2.4	การจำแนกกลวิธีการขอโทษของอดินุช ปีนเงิน (Pin-Ngern 2015ข: 86)	32
3.1	กลุ่มตัวอย่างในการวิจัย	36
3.2	สถานการณ์การกระทำผิด 12 สถานการณ์	38
3.3	การจำแนกกลวิธีการขอโทษในงานวิจัยนี้	43
4.1	การประเมินความร้ายแรงของการกระทำผิดใน 12 สถานการณ์	45
4.2	สรุปการประเมินความร้ายแรงของการกระทำผิดใน 12 สถานการณ์	48
4.3	จำนวนข้อความและหน่วยข้อความแยกตามกลุ่มตัวอย่างและประเภทของสถานการณ์	49
4.4	กลวิธีการขอโทษของกลุ่มตัวอย่าง 4 กลุ่ม	50
4.5	จำนวนกลวิธีการขอโทษต่อหนึ่งข้อความ	54

สารบัญญภาพ

ภาพที่	หน้า	
2.1	องค์ประกอบของความสามารถในการสื่อสารตามแนวคิดของบาคมันและพาล์มเมอร์ (Bachman & Palmer 1996: 66 อ้างถึงใน Rose & Kasper 2001:1)	6
2.2	กลวิธีความสุภาพตามแนวคิดของบราวน์และเลวินสัน (Brown & Levinson 1987) (ดัดแปลงจาก Yule 1996: 66)	11
4.1	ความแตกต่างในการประเมินความร้ายแรงของการกระทำผิดในสถานการณ์ Cheating student, Damaged car, Failed student, Food on customer, Broken window และ Broken statue ของกลุ่ม NEs และ NTs	46
4.2	ความแตกต่างในการประเมินความร้ายแรงของการกระทำผิดในสถานการณ์ Ungraded paper, Wrong order, Loud music และ Messed-up bag ของกลุ่ม NEs และ NTs	47
4.3	ความแตกต่างในการประเมินความร้ายแรงของกระทำผิดในสถานการณ์ Borrowed book และ Broken pencil ของกลุ่ม NEs และ NTs	48
4.4	การกระจายของกลวิธีการขอโทษของกลุ่ม NEs	51
4.5	การกระจายของกลวิธีการขอโทษของกลุ่ม NTs	52
4.6	การกระจายของกลวิธีการขอโทษของกลุ่ม TEHs	53
4.7	การกระจายของกลวิธีการขอโทษของกลุ่ม TELs	53
4.8	จำนวนกลวิธีการขอโทษต่อหนึ่งข้อความ	55

ตัวย่อและสัญลักษณ์

ตัวย่อและสัญลักษณ์ในรายงานการวิจัยนี้มีดังต่อไปนี้ (เรียงตามลำดับตัวอักษร)

D	distance	ระยะห่าง (ความสัมพันธ์สนมคุ้นเคย)
DCT	discourse completion task	แบบสอบถามประเภทเติมเต็ม
EFL	English as a foreign language	ภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศ
ESL	English as a second language	ภาษาอังกฤษในฐานะภาษาที่สอง
H	high	สูง/มาก
IFID	illocutionary force indicating device	ตัวบ่งชี้พลังวจนกรรม
IOC	index of item-objective congruence	ค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับ วัตถุประสงค์
L	low	ต่ำ/น้อย
L1	first language	ภาษาที่หนึ่ง
L2	second language	ภาษาที่สอง
M	mid	ปานกลาง
NEs	native speakers of English	ผู้พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่
NTs	native speakers of Thai	ผู้พูดภาษาไทยเป็นภาษาแม่
P	power	อำนาจ (สถานะทางสังคม)
R	ranking of imposition	อัตราการใช้เงิน
TEs	Thai EFL learners	ชาวไทยผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ (ทั้งที่มีระดับการสัมผัสภาษาอังกฤษสูงและต่ำ)
TEHs	Thai EFL learners with high English exposure	ชาวไทยผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศที่ มีระดับการสัมผัสภาษาอังกฤษสูง
TELs	Thai EFL learners with low English exposure	ชาวไทยผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศที่ มีระดับการสัมผัสภาษาอังกฤษต่ำ
W	weight	น้ำหนักความผิด (ความร้ายแรงของการกระทำผิด)

บทที่ 1

บทนำ

บทนำของรายงานการวิจัย เรื่อง วัจนกรรมกรขอโทษในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมผ่านภาษา 1 อังกฤษ (The Speech Act of Apologizing in the Intercultural Communication through English) ประกอบด้วยหัวข้อดังต่อไปนี้

- 1.1 ความสำคัญและที่มาของปัญหาที่ทำการวิจัย
- 1.2 วัตถุประสงค์การวิจัย
- 1.3 คำถามในการวิจัย
- 1.4 สมมติฐานในการวิจัย
- 1.5 ขอบเขตของการวิจัย
- 1.6 นิยามคำศัพท์
- 1.7 ประโยชน์ที่ได้รับจากการวิจัย

1.1 ความสำคัญและที่มาของปัญหาที่ทำการวิจัย

ในสังคมปัจจุบันการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมโดยใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษากลางมีปรากฏมากขึ้น ตามแนวคิดของลัสติกและโคอีสเตอร์ (Lustig & Koester 1993: 25) การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมเป็นกระบวนการแลกเปลี่ยนและตีความสัญลักษณ์และปริบทหนึ่งๆโดยบุคคลในกระบวนการสื่อสารนั้นมีความแตกต่างทางวัฒนธรรมมากในระดับที่มีการตีความและมีความคาดหวังเกี่ยวกับพฤติกรรมที่เหมาะสมต่างกัน นำไปสู่ความหมายที่ไม่เหมือนกัน¹ โดยทั่วไป การสื่อสารต่างวัฒนธรรมเป็นการสื่อสารระหว่างบุคคล (interpersonal communication) ที่มาจากต่างวัฒนธรรมกันแบบเห็นหน้าค่าตา (face-to-face) หรือไม่ผ่านสื่อ (non-mediated) โดยมีปฏิสัมพันธ์ต่อกัน (interactive) (Lustig & Koester 1993: 25 อ้างถึงใน เมตตา วิวัฒนานุกูล 2548: 2)

ในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมนั้น มีหลายกรณีที่คู่สนทนาเลือกใช้และตีความหมายถ้อยคำ (utterance) แตกต่างกัน ซึ่งมักเกิดจากการที่คู่สนทนาต่างนำบรรทัดฐานและลีลาการปฏิสัมพันธ์ในภาษาและวัฒนธรรมเดิมมาใช้ในการสื่อสารผ่านภาษากลาง ในประเด็นดังกล่าว มีการศึกษาวิจัยจำนวนไม่น้อยที่เปรียบเทียบการใช้ภาษาอังกฤษของเจ้าของภาษา (native speakers of

¹ การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมตรงกับคำว่า intercultural communication ในภาษาอังกฤษ อย่างไรก็ตาม การสื่อสารต่างวัฒนธรรม มักถูกนำมาใช้แทนคำว่า การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม เมื่อต้องการเน้นว่าเป็นการสื่อสารระหว่างผู้ที่มีมาจากต่างวัฒนธรรมกัน (เมตตา วิวัฒนานุกูล 2548: 2)

English) กับผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง (second language learners / L2 learners) ในวัจนกรรม (speech acts) ต่างๆ ในฐานะที่เป็นผู้ที่มาจากต่างวัฒนธรรมกันซึ่งอาจได้รับอิทธิพลจากวัฒนธรรมเดิมและมีการแสดงวัจนกรรม เช่น การขอร้อง (requests) การขอบคุณ (thanks) การชม (compliments) และการขอโทษ (apologies) ในลักษณะที่แตกต่างกันด้วย

อย่างไรก็ตาม การศึกษาวัจนปฏิบัติภาษาในระหว่าง (interlanguage pragmatics) ที่มุ่งเปรียบเทียบวัจนกรรมขอโทษ (apologies) ของผู้พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ (native speakers of English) กับชาวไทยผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ (Thai EFL learners) นั้นมีจำนวนจำกัด โดยยังไม่มียังงานวิจัยใดที่รวมระดับการสัมผัสภาษาอังกฤษ (level of English language exposure) ไว้ในกระบวนการวิจัยพร้อมทั้งครอบคลุมสถานการณ์การกระทำผิดที่อันตรายและไม่อันตราย ด้วยเหตุผลดังกล่าว ผู้วิจัยจึงริเริ่มการวิจัย เรื่อง วัจนกรรมขอโทษในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมผ่านภาษาอังกฤษ (The Speech Act of Apologizing in the Intercultural Communication through English) ขึ้น

1.2 วัตถุประสงค์ของการวิจัย

- (1) เพื่อศึกษาเปรียบเทียบการรับรู้การกระทำผิด (perception of offense contexts) ของผู้พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่กับชาวไทยผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ
- (2) เพื่อศึกษาเปรียบเทียบกลวิธีการขอโทษ (apology strategies) ของผู้พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่กับชาวไทยผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ

1.3 คำถามในการวิจัย

- (1) การรับรู้การกระทำผิด (perception of offense contexts) ของผู้พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่กับชาวไทยผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศเหมือนหรือต่างกันอย่างไร
- (2) กลวิธีการขอโทษ (apology strategies) ของผู้พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่กับชาวไทยผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศเหมือนหรือต่างกันอย่างไร

1.4 สมมติฐานในการวิจัย

- (1) ในบางบริบท ผู้พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่กับชาวไทยผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ จะมีการรับรู้การกระทำผิด (perception of offense contexts) แตกต่างกัน
- (2) ในบางบริบท ผู้พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่กับชาวไทยผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ จะมียกวิธีการขอโทษ (apology strategies) แตกต่างกัน

1.5 ขอบเขตการวิจัย

- (1) ตามแนวคิดของกอฟแมน (Goffman, 1971) การขอโทษ มี 2 ประเภท โดยประเภทแรก (เรียกว่า ritual compensation) เป็นการกล่าวขอโทษก่อนเหตุการณ์บางอย่าง เช่น การขอโทษเพื่อขอให้ผู้ฟังหลีกเลี่ยงให้ การกล่าวขอโทษประเภทนี้เรียกได้ว่าเป็นการขอโทษสำหรับ virtual offenses ซึ่งโดยทั่วไปจะใช้ถ้อยคำที่เป็นสูตรสำเร็จ (formulaic expressions) หรือถ้อยคำตายตัว ประเภทที่สอง (เรียกว่า substantive compensation) เป็นการกล่าวขอโทษในกรณีที่มีความเสียหายเกิดขึ้นต่ออีกฝ่าย เช่น การกล่าวขอโทษเนื่องจากเหยียบเท้าอีกฝ่าย การขอโทษประเภทนี้เรียกได้ว่าเป็นการขอโทษสำหรับ actual damage สำหรับการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยมุ่งศึกษาเฉพาะการขอโทษประเภทที่สองเท่านั้น
- (2) แม้ว่าการขอโทษ ผู้พูดอาจมีการใช้วัจนภาษา (non-verbal language) ประกอบกับวัจนภาษา (verbal language) อย่างไรก็ตาม ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยมุ่งศึกษาเฉพาะการใช้วัจนภาษาในการขอโทษเท่านั้น

1.6 นิยามคำศัพท์

- (1) ภาษาที่หนึ่ง (first language / L1) หมายถึงภาษาแม่ (native language)
- (2) ภาษาที่สอง (second language / L2) หมายถึงภาษาอื่นที่ไม่ใช่ภาษาที่หนึ่ง (non-native language)
- (3) ภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศ (English as a foreign language / EFL) หมายถึง การเรียนการสอนภาษาอังกฤษในสิ่งแวดล้อมที่ใช้ภาษาอื่นเป็นภาษาในการสื่อสาร เช่น การเรียนการสอนภาษาอังกฤษให้แก่ นักเรียนชาวไทยในประเทศไทย
- (4) ภาษาอังกฤษในฐานะภาษาที่สอง (English as a second language / ESL) หมายถึง การเรียนการสอนภาษาอังกฤษในสิ่งแวดล้อมที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาในการสื่อสาร เช่น การเรียนภาษาอังกฤษให้แก่ นักเรียนชาวต่างชาติในประเทศสหรัฐอเมริกา
- (5) ผู้เรียนภาษาที่สอง (second language learners / L2 learners) หมายถึงผู้เรียนภาษาที่สอง ซึ่งครอบคลุมทั้งกรณีที่อยู่สิ่งแวดล้อมที่ใช้ภาษานั้น (second language learners) และกรณีที่อยู่สิ่งแวดล้อมที่ใช้ภาษานั้นๆ (foreign language learners)

- (6) **ภาษาในระหว่าง (interlanguage)** หมายถึง ภาษาที่ผู้เรียนภาษาที่สองใช้พูดหรือเขียนขณะสื่อสาร ซึ่งอาจเป็นภาษาที่ไม่สมบูรณ์ตามกฎหมายการใช้ภาษาแรกเช่นที่เจ้าของภาษาใช้กัน (Richard & Schmidt 2002: 267 อ้างถึงใน ทรงธรรม อินทจักร 2550: 253)
- (7) **การสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมผ่านภาษาอังกฤษ (intercultural communication through English)** หมายถึง การสื่อสารโดยใช้ภาษาอังกฤษ ระหว่างผู้ที่มาจากต่างวัฒนธรรมกัน ซึ่งรวมถึง การสื่อสารระหว่างผู้ที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่หนึ่ง กับผู้ที่ใช้ภาษาอื่นเป็นภาษาที่หนึ่ง เช่น การสื่อสารระหว่างคนอเมริกันซึ่งใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่หนึ่ง (native speakers of American English) กับคนไทยซึ่งใช้ภาษาไทยเป็นภาษาที่หนึ่งและใช้ภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศ (Thai learners of English as a foreign language)
- (8) **ระดับการสัมผัสภาษาอังกฤษ (level of exposure to the English language)** หมายถึง การมีโอกาสมาก (high level of exposure) / น้อย (low level of exposure) ในการใช้ภาษาอังกฤษในการสื่อสาร

1.7 ประโยชน์ที่ได้รับจากการวิจัย

- (1) ในด้านวินปฏิบัติศาสตร์ข้ามวัฒนธรรม (cross-cultural pragmatics) และวินปฏิบัติภาษาในระหว่าง (interlanguage pragmatics) งานวิจัยนี้เพิ่มพูนองค์ความรู้เกี่ยวกับลักษณะสากลและลักษณะเฉพาะในการแสดงวินกรรมกรขอโทษของชาวอเมริกันและชาวไทย และพัฒนาการด้านวินปฏิบัติศาสตร์ของชาวไทยผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ (Thai EFL learners)
- (2) ในด้านการสอนภาษาอังกฤษ (English language teaching) งานวิจัยนี้เพิ่มพูนองค์ความรู้เกี่ยวกับปัญหาของชาวไทยผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ (Thai EFL learners) ด้านการแสดงวินกรรมกรขอโทษในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมซึ่งเป็นพื้นฐานสำหรับการพัฒนารูปแบบการเรียนการสอนเพื่อแก้ปัญหาดังกล่าว

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

งานวิจัย เรื่อง วัจนกรรมการขอโทษในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมผ่านภาษาอังกฤษ (The Speech Act of Apologizing in the Intercultural Communication through English) นี้ มีจุดประสงค์เพื่อเปรียบเทียบการรับรู้การกระทำผิด (perception of offense contexts) และกลวิธีการขอโทษ (apology strategies) ของผู้พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ (native speakers of English) กับชาวไทยผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ (Thai EFL learners) โดยเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับประเด็นดังกล่าวสามารถแบ่งเป็นหัวข้อได้ดังต่อไปนี้

2.1 แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง

- 2.1.1 องค์ประกอบของความสามารถด้านการสื่อสาร
- 2.1.2 วัจนกรรมและความสุภาพ
- 2.1.3 ความแตกต่างทางวัฒนธรรม

2.2 งานวิจัยเกี่ยวกับวัจนกรรมการขอโทษ

- 2.2.1 การศึกษาวัจนกรรมการขอโทษในภาษาไทยและภาษาอังกฤษ
- 2.2.2 การศึกษาวัจนกรรมการขอโทษในภาษาในระหว่าง

2.3 สรุป

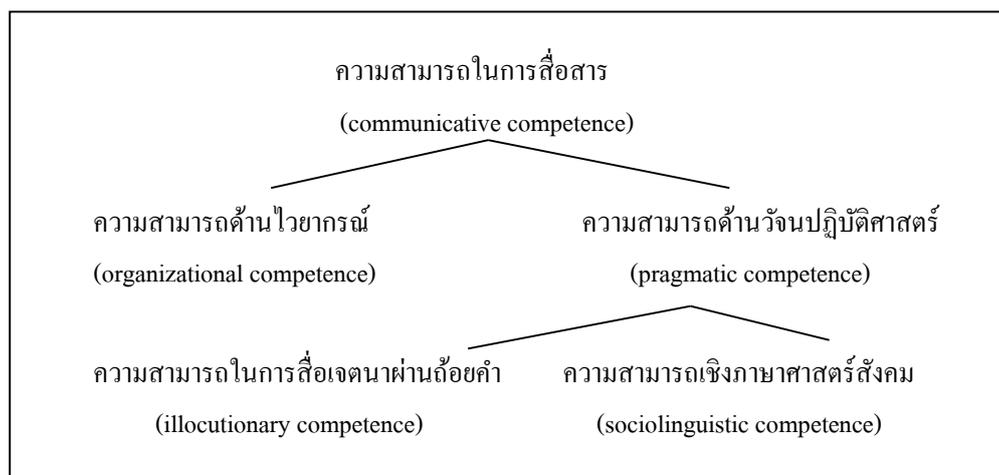
2.1 แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง

2.1.1 องค์ประกอบของความสามารถด้านการสื่อสาร

การใช้ภาษาในการสื่อสารนั้นอาศัยความรู้ในหลายด้านด้วยกัน เช่น ความรู้ด้านกฎทางไวยากรณ์ในภาษานั้นๆ และความรู้ด้านการเลือกใช้ภาษาในบริบทต่างๆ โดยผ่านมาแนวคิดเกี่ยวกับองค์ประกอบของความสามารถด้านการสื่อสาร (communicative competence) มีหลายแนวคิดด้วยกัน เริ่มจากแคมป์เบลล์และเวลส์ (Campbell & Wales 1970) ได้เสนอว่าความสามารถด้านการสื่อสาร ประกอบด้วยความรู้ด้านกฎทางไวยากรณ์ (grammar) ในภาษานั้น และความรู้ด้านการเลือกใช้ภาษาในบริบทต่างๆ ทั้งนี้ความรู้ด้านกฎทางไวยากรณ์ในภาษา หมายถึง ความรู้ด้านอรรถศาสตร์ (semantics) วากยสัมพันธ์ (syntax) ระบบหน่วยคำ (morphology) และสัทวิทยา (phonology) ของภาษานั้น ส่วนความรู้ด้านการเลือกใช้ภาษาในบริบทต่างๆ หมายถึง ความรู้ด้านวัจนปฏิบัติศาสตร์ (pragmatics)

แนวคิดเกี่ยวกับความสามารถด้านการสื่อสารของแคมป์เบลล์และเวลส์ (Campbell & Wales 1970) ดังกล่าวได้ถูกหยิบยกมาอภิปรายและปรับปรุงอีกหลายครั้งด้วยกัน โดยแคนเนลและสเวน (Canale & Swain 1980) ได้เสนอว่าความสามารถด้านการสื่อสารประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ ความรู้ด้านไวยากรณ์ (grammatical knowledge) ด้านภาษาศาสตร์สังคม (sociolinguistic knowledge) และด้านกลวิธี (strategic competence) ทั้งนี้แคนเนลและสเวนได้รวมความรู้ด้านวัจนปฏิบัติศาสตร์ (pragmatic competence) ไว้ในความรู้ด้านภาษาศาสตร์สังคมด้วย

จากแนวคิดของแคนเนลและสเวน (Canale & Swain 1980) ดังกล่าว บาคมัน (Bachman 1990) และบาคมันและพาล์มเมอร์ (Bachman & Palmer 1996) ได้เสนอว่าความสามารถด้านการสื่อสารการประกอบด้วยความรู้ 2 ด้าน ได้แก่ ความรู้ด้านระบบ (organizational competence) และความรู้ด้านวัจนปฏิบัติศาสตร์ (pragmatic competence) โดยความรู้ด้านระบบประกอบด้วย ความรู้เชิงไวยากรณ์ (grammatical competence) และความรู้เชิงตัวบท (textual competence) ส่วนความรู้ด้านวัจนปฏิบัติศาสตร์ประกอบด้วยความรู้เชิงภาษาศาสตร์สังคม (sociolinguistic competence) และความรู้ด้านการสื่อและตีความเจตนา (illocutionary competence) ดังแสดงในภาพที่ 1.1



ภาพที่ 2.1 องค์ประกอบของความสามารถในการสื่อสารตามแนวคิดของบาคมันและพาล์มเมอร์ (Bachman & Palmer 1996: 66 อ้างถึงใน Rose & Kasper 2001:1)

แนวคิดของบาคมันและพาล์มเมอร์ (Bachman & Palmer 1996) ในการแบ่งความรู้ด้านวัจนปฏิบัติศาสตร์ (pragmatic competence) ออกเป็น 2 ส่วน (ความรู้เชิงภาษาศาสตร์สังคม และ ความรู้ด้านการสื่อและตีความเจตนา) สอดคล้องกับแนวคิดของลีช (Leech 1983) ที่ว่าความรู้ด้านวัจนปฏิบัติศาสตร์ประกอบด้วยความรู้เชิงวัจนปฏิบัติศาสตร์สังคม (sociopragmatic knowledge) และความรู้เชิงภาษาศาสตร์วัจนปฏิบัติ (pragmalinguistic knowledge) (Leech 1983 อ้างถึงใน Rose & Kasper 2001: 2) ทั้งนี้ ความรู้เชิงภาษาศาสตร์วัจนปฏิบัติ (pragmalinguistic knowledge) หมายถึง

การสื่อและตีความเจตนาโดยอาศัยรูปภาษา ส่วนความรู้เชิงวัจนปฏิบัติศาสตร์สังคม (sociopragmatic knowledge) หมายถึง การสื่อและตีความเจตนาโดยอาศัยกฎเกณฑ์ทางสังคม (ทรงธรรม อินทจักร 2550: 256)

ดังนั้น ความรู้ด้านวัจนปฏิบัติศาสตร์ (pragmatic knowledge) จึงเป็นองค์ประกอบของความสามารถด้านการสื่อสาร โดยมีความสำคัญไม่น้อยไปกว่าความรู้ด้านไวยากรณ์ (grammatical knowledge) ในขณะที่ความรู้ด้านไวยากรณ์ทำให้สามารถใช้ภาษาได้อย่างถูกต้อง (accuracy of utterance) ความรู้ด้านวัจนปฏิบัติศาสตร์ (pragmatic competence) ทำให้สามารถใช้ภาษาได้อย่างเหมาะสมในบริบทนั้นๆ (appropriateness of utterance in a specific context)

การจะใช้ภาษาได้อย่างเหมาะสมในบริบทต่าง ๆ นั้น ผู้ใช้ภาษาอาศัยทั้งความรู้เกี่ยวกับรูปภาษาและกฎเกณฑ์ทางสังคมในการสื่อและตีความเจตนา โดยวัจนกรรม (speech act) และ ความสุภาพ (politeness) เป็นปรากฏการณ์หนึ่งของการใช้ความรู้เกี่ยวกับรูปภาษาและกฎเกณฑ์ทางสังคมในการสื่อและตีความเจตนา ดังจะกล่าวต่อไป

2.1.2 วัจนกรรมและความสุภาพ

ทฤษฎีวัจนกรรม (speech act theory) มีจุดกำเนิดจากแนวคิดของออสติน (Austin, 1962) ที่ว่าในชีวิตประจำวัน เรามิได้ใช้ภาษาเพียงสื่อความหมายเท่านั้น แต่เรายังใช้ภาษาเพื่อทำให้เกิดการกระทำอย่างใดอย่างหนึ่งด้วย เช่น เมื่อ จอห์นบอกแก่บิลซึ่งนั่งอยู่ในห้องเดียวกันว่า “It’s hot in here” จอห์นมิได้มีเจตนาเพียงจะบอกเล่าว่าอากาศในห้องร้อน แต่ต้องการขอร้องให้บิลกระทำการอย่างใดอย่างหนึ่งเพื่อให้อากาศในห้องคลายร้อนลง เช่น เปิดหน้าต่าง หรือเปิดเครื่องปรับอากาศ ถ้อยคำของจอห์นที่เป็นการขอร้องบิลกระทำการดังกล่าวข้างต้น เรียกว่า **วัจนกรรม (speech act)**

ตามแนวคิดของออสติน (Austin, 1962) คำพูดที่เราใช้สื่อการกระทำในสถานการณ์ต่างๆ มีความแตกต่างกันในเรื่องระดับความชัดเจน คำพูดที่แสดงการกระทำจึงแบ่งเป็น 2 ประเภท ได้แก่ คำพูดที่แสดงการกระทำแบบชัดเจน (explicit performative) และคำพูดที่แสดงการกระทำแบบไม่ชัดเจน (implicit performative) ดังนี้

- **คำพูดที่แสดงการกระทำแบบชัดเจน (Explicit performative)**

ได้แก่ถ้อยคำที่มีคำกริยาแสดง (**performative verb**) เช่น *sentence, bet, declare* และ *vow* ใน *I sentence you to two years in prison. I declare you man and wife. I bet you a hundred dollars if he wins. และ We vow to do it all.* รวมทั้งถ้อยคำที่มีคำกริยาแสดง *apologize, compliment, warn, promise* และ *thank* ดังตัวอย่างต่อไปนี้ (ตัวอย่างจากทรงธรรม อินทจักร 2550: 21-24)

I compliment you on your nice hair do.

I warn you that you must now jump a light again.

I promise that I will take you out for dinner.

I thank you for your hospitality tonight.

- คำพูดที่แสดงการกระทำแบบไม่ชัดแจ้ง (Implicit performative)

ถ้อยคำประเภทนี้ไม่มีคำกริยาแสดง (performative verb) แต่เป็นถ้อยคำที่มีรูปแบบตายตัว (prefabricated expression) และมีการใช้ซ้ำๆ ในบริบทเดิมๆ (routine formula) (Coulmas, 1981; Aijmer, 1996 อ้างถึงใน ทรงธรรม อินทจักร 2550: 27) กล่าวได้ว่าเป็นถ้อยคำที่มีตัวบ่งชี้พลังวัจนกรรม (illocutionary force indicating device / IFID) และสามารถสื่อเจตนาของผู้พูด เช่น การชม (complimenting) การสัญญา (promising) การเตือน (warning) และการขอบคุณ (thanking) ได้เช่นเดียวกับถ้อยคำประเภทแรก ดังตัวอย่างต่อไปนี้ (ตัวอย่างจากทรงธรรม อินทจักร 2550: 26-27)

Your hair's nice. (complimenting)

I'll get you dinner. (promising)

Don't do this again next time. (warning)

Thanks a lot. The party was great fun. (thanking)

ทั้งคำพูดที่แสดงการกระทำแบบชัดแจ้ง (explicit performative) และไม่ชัดแจ้ง (implicit performative) จัดเป็นวัจนกรรมตรง (direct speech act) โดยแตกต่างจากวัจนกรรมอ้อม (indirect speech act) ซึ่งไม่มีทั้งคำกริยาแสดง (performative verb) และตัวบ่งชี้พลังวัจนกรรม (IFID) ดังตัวอย่างต่อไปนี้ (ตัวอย่างจากทรงธรรม อินทจักร 2550: 26-27)

Your stylist must be the best in town. (complimenting)

You can come to my restaurant whenever you like. (promising)

You might get a ticket. (warning)

You are very kind to have spoiled us so much (thanking)

การพิจารณาว่าถ้อยคำที่พูดออกไปนั้นสื่อเจตนาอะไร สามารถพิจารณาได้ใน 3 มิติ ได้แก่ วัจนกรรมสื่อความหมาย (locutionary act) วัจนกรรมสื่อเจตนา (illocutionary act) และวัจนกรรมสื่อผลลัพธ์ (perlocutionary act) โดยมีลักษณะดังนี้

- **วจนกรรมสื่อความหมาย (locutionary act)** หมายถึง ความหมายเชิงนามธรรม (abstract meaning)
- **วจนกรรมสื่อเจตนา (illocutionary act)** หมายถึง ความหมายของผู้พูด (speaker meaning) ซึ่งประกอบด้วย ความหมายถ้อยคำ (utterance meaning) หรือ ความหมายบริบท (contextual meaning) และ พลังวจนกรรม (illocutionary force)
- **วจนกรรมสื่อผลลัพธ์ (perlocutionary act)** หมายถึง ผลจากถ้อยคำของผู้พูดที่มีต่อผู้ฟัง โดยดูจากการตอบสนองของผู้ฟังหรือวจนผล (perlocutionary effect)

ดังนั้น ในสถานการณ์ที่บุคคล 2 คน พบกันครั้งแรก เมื่อฝ่ายหนึ่งกล่าวว่า “Nice to meet you” ในด้านการสื่อความหมาย (locutionary act) คำคุณศัพท์ (adjective) *nice* และ กรยาวลี (verb phrase) *to meet you* สื่อความหมายในเชิงบวก โดยสรรพนาม (pronoun) *you* หมายถึงบุรุษที่สอง ในด้านการสื่อเจตนา (illocutionary act) ถ้อยคำนี้แสดงอารมณ์ความรู้สึก โดยสื่อเจตนาว่าผู้พูดยินดีที่รู้จักผู้ฟัง ในส่วนของการสื่อผลลัพธ์ (perlocutionary act) คือ ผู้พูดคาดหวังให้ผู้ฟังกล่าวตอบรับความรู้สึกยินดีนั้น โดยใช้ถ้อยคำอย่างเช่น “Nice to meet you too” เป็นต้น

นอกจากนี้ ตามแนวคิดของเซิร์ล (Searl, 1976) วจนกรรมสื่อเจตนา (illocutionary act) นั้น สามารถแบ่งเป็นประเภทได้ 5 ประเภท ได้แก่

- **วจนกรรมบรรยายเหตุการณ์ (representative/assertive)** หมายถึง ผู้พูดใช้คำพูดในการพรรณนาสภาพใดสภาพหนึ่ง เช่น การกล่าว (stating) การรายงาน (reporting) การต่อว่า (complaining)
- **วจนกรรมกำหนดให้ทำ (directive)** หมายถึง ผู้พูดกำหนดให้ผู้ฟังกระทำการใดสิ่งหนึ่งตามคำพูดตน เช่น การเสนอแนะ (suggesting) การออกคำสั่ง (ordering) การขอร้อง (requesting)
- **วจนกรรมผูกมัด (commissive)** หมายถึง ผู้พูดใช้คำพูดผูกมัดตนเองต่อการกระทำในอนาคต เช่น การสัญญา (promising) การเสนอตัว (offering) การปฏิเสธ (refusing)
- **วจนกรรมแสดงอารมณ์ความรู้สึก (expressive)** หมายถึง ผู้พูดใช้คำพูดบ่งบอกอารมณ์ความรู้สึกของผู้พูดที่มีต่อผู้ฟัง เช่น การขอบคุณ (thanking) การชม (complimenting) การขอโทษ (apologizing)
- **วจนกรรมประกาศ (declarative)** หมายถึง ผู้พูดใช้คำพูดทำให้สภาพของบางสิ่งบางอย่างเปลี่ยนแปลงไป เช่น การกล่าวเปิดงาน (opening a ceremony) การไล่ออกจากงาน (firing from employment)

อย่างไรก็ตามการเลือกใช้ถ้อยคำเพื่อสื่อการกระทำต่าง ๆ นั้นมีหลายปัจจัยเข้ามาเกี่ยวข้อง เช่น ลักษณะความสัมพันธ์ระหว่างผู้พูดกับผู้ฟัง ลักษณะการล่วงเกิน ดังที่บราวน์และเลวินสัน (Brown & Levinson 1987) ได้เสนอไว้ในทฤษฎีความสุภาพ (politeness theory) ดังจะกล่าวต่อไป

บราวน์และเลวินสัน (Brown & Levinson 1987) ได้เสนอแนวคิดเรื่องความสุภาพ (politeness) ไว้ในหนังสือ *Politeness: Some Universals in Language Usage* ตามแนวคิดของทั้งสอง ความสุภาพเป็นปรากฏการณ์ทางการใช้ภาษาที่สามารถอธิบายได้โดยมโนทัศน์เรื่อง หน้า (face) หรือ ภาพลักษณ์ของบุคคลที่เป็นที่ประจักษ์ต่อสาธารณะ (public self-image) บราวน์และเลวินสันมีแนวคิดว่าคุณทุกคนมีความต้องการพื้นฐานที่จะรักษาหน้าไว้ โดยการคงไว้ซึ่งความเคารพและความภูมิใจในตัวเองเมื่อมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น มนุษย์ใช้กลวิธีความสุภาพในการปฏิสัมพันธ์ เพื่อรักษาหน้าของกัน

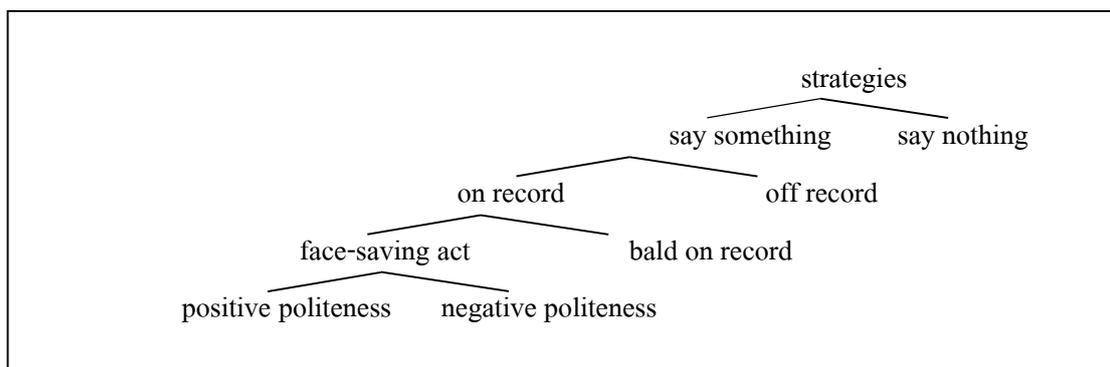
หน้าประกอบด้วย 2 ส่วน คือ หน้าเชิงบวก (positive face) และหน้าเชิงลบ (negative face) ซึ่งเกี่ยวข้องกับความต้องการหน้าเชิงบวก (positive face want) และ ความต้องการหน้าเชิงลบ (negative face want) ตามลำดับ ความต้องการหน้าเชิงบวกและความต้องการหน้าเชิงลบนี้ มิได้หมายถึงความต้องการที่ดีหรือไม่ดีแต่อย่างใด ความต้องการหน้าเชิงบวก หมายถึงความประสงค์ที่จะได้รับการชื่นชมจากผู้อื่น หรือได้รับการยอมรับว่าเป็นสมาชิกคนหนึ่งในกลุ่ม ส่วนความต้องการหน้าเชิงลบ หมายถึงความประสงค์ที่จะไม่ให้ผู้อื่นขัดขวางเสรีภาพ จำกัดทางเลือก หรือรบกวน

บราวน์และเลวินสัน (Brown & Levinson 1987) เสนอว่า ในการสื่อสารในชีวิตประจำวัน อาจมีสถานการณ์ที่มีการคุกคามหน้า (face-threatening act / FTA) เกิดขึ้นได้ โดยการคุกคามหน้าแบ่งได้เป็น 2 ลักษณะคือ การคุกคามหน้าเชิงบวกของผู้ฟัง/ผู้พูดและการคุกคามหน้าเชิงลบของผู้ฟัง/ผู้พูด ดังตัวอย่างต่อไปนี้

- การคุกคามหน้าเชิงบวกของผู้ฟัง เช่น การแสดงการไม่เห็นด้วย (expressing disagreement) เป็นการคุกคามหน้าเชิงบวกของผู้ฟัง เนื่องจากผู้ฟังอาจรู้สึกว่าตนไม่ได้รับการชื่นชมจากผู้พูด
- การคุกคามหน้าเชิงบวกของผู้พูด เช่น การขอโทษ (apologizing) เป็นการคุกคามหน้าเชิงบวกของผู้พูด เนื่องจากเป็นการแสดงว่าผู้พูดได้ทำผิดซึ่งอาจทำให้ผู้พูดไม่ได้รับการชื่นชมจากผู้ฟัง
- การคุกคามหน้าเชิงลบของผู้ฟัง เช่น การขอร้อง (requesting) เป็นการคุกคามหน้าเชิงลบของผู้ฟัง เนื่องจากผู้พูดประสงค์ให้ผู้ฟังทำสิ่งใดสิ่งหนึ่งซึ่งอาจไม่ตรงกับความประสงค์ของผู้ฟัง

- การคุกคามหน้าเชิงลบของผู้พูด เช่น การขอบคุณ (thanking) เป็นการคุกคามหน้าเชิงลบของผู้พูด เนื่องจากผู้พูดต้องถ่อมตนโดยยอมรับว่าเป็นหนี้บุญคุณผู้ฟัง

บราวน์และเลวินสัน (Brown & Levinson 1987) มีความเห็นว่า ในสถานการณ์ที่มีการคุกคามหน้า (FTA) มนุษย์จะคำนวณน้ำหนักของการคุกคามหน้าและทำการรักษาหน้า (**face-saving act / FSA**) โดยใช้กลวิธีความสุภาพ (politeness strategies) ในการปฏิสัมพันธ์ โดยแบ่งเป็น กลวิธีความสุภาพเชิงลบ (negative politeness) และ กลวิธีความสุภาพเชิงบวก (positive politeness) ดังแสดงในภาพที่ 1



ภาพที่ 2.2 กลวิธีความสุภาพตามแนวคิดของบราวน์และเลวินสัน (Brown & Levinson 1987)
(ดัดแปลงจาก Yule 1996: 66)

ยูล (Yule, 1996) แสดงการใช้กลวิธีความสุภาพประเภทต่างๆ โดยยกตัวอย่างสถานการณ์การขอยืมปากกาจากผู้อื่น (How to get a pen from someone else) ซึ่งถือเป็นสถานการณ์การขอร้องและมีการคุกคามหน้าเชิงลบของผู้ฟัง ยูลชี้ให้เห็นว่า การแสดงการขอร้องทำได้หลายวิธีด้วยกัน การใช้**วัจนภาษา (say nothing)** ก็คือการแสดงท่าทางให้อีกฝ่ายหนึ่งรับรู้ได้ว่าตนต้องการอะไร โดยไม่ต้องพูดออกมา เช่น การทำท่าคั้นหาของในกระเป๋า เพื่อแสดงว่าต้องการปากกา ส่วนการใช้**วัจนภาษา (say something)** ก็คือการใช้ภาษาพูด ซึ่งผู้พูดจะต้องเลือกว่าจะใช้กลวิธีใด การไม่กล่าวขอร้องตรงๆ แต่พูดอ้อมๆ เช่น พูดว่า “I forgot my pen.” จัดว่าเป็นกลวิธีแบบ**ไม่ตรงประเด็น (off record)** ในขณะที่การใช้รูปประโยคคำสั่งหรือรูปประโยคคำถาม จัดว่าเป็นกลวิธี**แบบตรงประเด็น (on record)** อย่างไรก็ตาม การใช้รูปประโยคคำสั่งกับรูปประโยคคำถามในการแสดงการขอร้อง มีความแตกต่างกันบางประการ กล่าวคือ รูปประโยคคำสั่ง เช่น “Give me a pen.” ถือเป็น การพูดแบบตรงประเด็นที่**ไม่มีการตกแต่งคำพูด (bald on record)** ซึ่งฟังดูไม่สุภาพเท่ากับการที่ผู้พูด**รักษาหน้าของผู้ฟัง (FSA)** โดยการตกแต่งคำพูดให้อยู่ในรูปของประโยคคำถาม การจะใช้รูปประโยคคำถามใดในการขอร้อง ยังขึ้นอยู่กับว่าคุณสนทนากำลังมีปฏิสัมพันธ์กันอยู่ในลักษณะใด

หากผู้พูดต้องการแสดงถึงความเป็นมิตร ความเป็นพวกพ้องเดียวกันกับผู้ฟัง ก็ใช้กลวิธีความสุภาพเชิงบวก (positive politeness) เช่น กล่าวว่า “How about letting me use your pen?” แต่ถ้าผู้พูดต้องการแสดงถึงการยกย่อง การนับถือผู้ฟัง ก็ใช้กลวิธีความสุภาพเชิงลบ (negative politeness) เช่น กล่าวว่า “Could you lend me a pen?” เป็นต้น

ตามแนวคิดของบราวน์และเลวินสัน (Brown & Levinson 1987) ในการเลือกใช้กลวิธีความสุภาพ ผู้ใช้จะประเมินน้ำหนักหรือความรุนแรงของการคุกคามหน้า (Weight / W) ที่อาจเกิดขึ้นในสถานการณ์ต่างๆ ทั้งในส่วนของตนเองและผู้อื่น การประเมินน้ำหนักนี้ เกี่ยวข้องกับตัวแปรอย่างน้อย 3 ตัว ได้แก่ ระยะห่างทางสังคมระหว่างผู้พูดและผู้ฟัง (Distance / D) อำนาจของผู้ฟังที่มีต่อผู้พูด (Power / P) และการล่วงเกิน (Ranking of imposition / R) บราวน์และเลวินสันได้แสดงการประเมินน้ำหนักของการคุกคามหน้าเป็นสมการ ดังนี้

$$W_x = D(S, H) + P(H, S) + R_x$$

โดย	W_x	คือ	น้ำหนักความผิดหรือความรุนแรงของการคุกคามหน้า
	$D(S, H)$	คือ	ระยะห่าง (เช่น ความสนิทสนมคุ้นเคย) ระหว่างผู้พูดกับผู้ฟัง
	$P(H, S)$	คือ	อำนาจ (เช่น สถานะทางสังคม) ของผู้ฟังเมื่อเทียบกับผู้พูด
	R_x	คือ	การล่วงเกิน (เช่น การกระทำผิดต่อผู้อื่นและการรบกวนผู้อื่น)

$D(S, H)$ จะมีค่ามากถ้าผู้พูดและผู้ฟังไม่มีความสนิทสนมคุ้นเคยกัน เช่น การที่ผู้ฟังเป็นคนแปลกหน้า แต่จะมีค่าน้อยลงถ้าผู้พูดและผู้ฟังมีความสนิทสนมคุ้นเคยกันมากขึ้น เช่นการที่ผู้ฟังเป็นเพื่อนร่วมงาน หรือเพื่อนสนิท ส่วน $P(H, S)$ จะมีค่ามากถ้าผู้ฟังมีอำนาจมากกว่าผู้พูด เช่น การที่ผู้พูดเป็นลูกจ้าง ผู้ฟังเป็นนายจ้าง แต่จะมีค่าน้อยลงถ้าผู้ฟังมีอำนาจเท่ากับหรือน้อยกว่าผู้พูด เช่น การที่ผู้พูดเป็นเพื่อนกับผู้ฟัง หรือการที่ผู้พูดเป็นนายจ้าง ผู้ฟังเป็นลูกจ้าง และสำหรับ R_x จะมีค่ามากถ้าลักษณะความผิดที่เกิดขึ้น มีอัตราการล่วงเกินมาก เช่นการทำร้ายร่างกายผู้อื่น แต่จะมีค่าน้อยถ้าลักษณะความผิดที่เกิดขึ้นมีอัตราการล่วงเกินน้อย เช่น การเหยียบเท้าของผู้อื่นโดยไม่ตั้งใจ

การกำหนดค่า D, P และ R ของสถานการณ์ต่างๆปรากฏในงานวิจัยเกี่ยวกับความสุภาพจำนวนไม่น้อย เช่น ในงานวิจัยของทาคุชิ (Taguchi 2007) กำหนดให้สถานการณ์นักเรียนขอให้ครูเลื่อนวันสอบ หรือ ลูกน้องขอเจ้านายหยุดงาน เป็นสถานการณ์ที่ D, P และ R มีค่าเป็นบวก (+) เพราะคู่สนทนามีความแตกต่างด้านอำนาจ (สถานะทางสังคม) และ ระยะห่าง (ความสนิทสนมคุ้นเคย) และการขอร้องดังกล่าวไม่ได้เป็นเรื่องเล็กน้อยโดยเฉพาะเมื่อเทียบกับสถานการณ์ขอยืมปากกาจากเพื่อน หรือพี่ของให้น้องส่งรีโมทคอนโทรลโทรศัพท์มาให้ สถานการณ์เช่นนี้ คู่สนทนาไม่มีความแตกต่างด้านอำนาจและไม่มีระยะห่าง รวมทั้งการขอร้องดังกล่าวเป็นเรื่องเล็กน้อย จัดว่าเป็น

สถานการณ์ที่ D P และ R มีค่าเป็นลบ (-) ซึ่งทาอุชิอ้างถึงสถานการณ์ประเภทแรกว่าเป็นสถานการณ์แบบ PDR-high และสถานการณ์ประเภทหลังเป็นสถานการณ์แบบ PDR-low (อ้างถึงใน บุญยัจิรา ชิรเวทยั 2554: 156-157)

ผลรวมของ D (S, H), P (H, S) และ Rx คือ W_x ซึ่งกำหนดว่ากลวิธิความสุภาพใจจะเป็นกลวิธิความสุภาพที่เหมะสมในสถานการณ์นั้น โดยทั่วไป สถานการณ์แบบ PDR-high จะเชื่อมโยงกับกลวิธิความสุภาพเชิงลบ (negative politeness) และสถานการณ์แบบ PDR-low จะเชื่อมโยงกับกลวิธิความสุภาพเชิงบวก (positive politeness) ดังนั้น สำหรับสถานการณ์ข้างต้น ในกรณีแรกผู้พูดอาจกล่าวว้า *I would appreciate it if you could reschedule the exam* และ *Could you possible give me a day off?* และในกรณีหลัง อาจกล่าวว้า *Lend me a pen, will you?* หรือ *Why don't you pass me the remote?* เป็นต้น (บุญยัจิรา ชิรเวทยั 2554: 157)²

แม้ว้าแนวคิดของบราวน์และเลวินสัน (Brown & Levinson 1987) เกี่ยวกับ ระยะห่างทางสังคมระหว่างผู้พูดและผู้ฟัง (D) อำนาจของผู้ฟังที่มีต่อผู้พูด (P) และอัตรการล่วงละเมิด (R) จะอธิบายนำ้หนักหรือระดับความรุนแรง (W) ของการคุกคามหน้าในสถานการณ์นั้นๆ ได้ แต่ค่าของตัวแปรทั้ง 3 นี้ขึ้นอยู่กับวัฒนธรรมของผู้พูดภาษานั้นๆ (culturally-sensitive variables) ดังจะกล่าวต่อไป

2.1.3 ความแตกต่างทางวัฒนธรรม

ความหมายของคำว่า วัฒนธรรม นั้นมีต่างๆมากมายจากหลากหลายสาขาวิชา เมตตา วิวัฒนานุกูล (2548) กล่าวโดยสรุปว้า วัฒนธรรม คือ วิธิชีวิตการดำรงชีวิตเฉพาะกลุ่มที่ทำให้แต่ละกลุ่มมีความแตกต่างกัน ดังนั้น การสื่อสารต่างวัฒนธรรมก็คือ กระบวนการแลกเปลี่ยนความคิดและการตีความหมายระหว่างคนต่างวัฒนธรรมนั่นเอง ฮอลล์ (Hall 1976) ได้แบ่งวัฒนธรรมโดยพิจารณาจากการตีความหมายเน้นที่ตัวสารหรือตัวบริบท และแบ่งวัฒนธรรมออกเป็น 2 ประเภทได้แก่ วัฒนธรรมแบบอิงบริบทสูงและวัฒนธรรมแบบอิงบริบทต่ำ ดังนี้

² แนวคิดของเกี่ยวกับความสุภาพของบราวน์และเลวินสัน (Brown & Levinson 1987) ได้รับการวิพากษ์วิจารณ์ดังที่ลีช (Leech 2007) เสนอว้าแนวคิดดังกล่าวสอดคล้องกับสังคมตะวันตก แต่ไม่ครอบคลุมลักษณะของสังคมตะวันออกที่เน้นความเป็นกลุ่มมากกว่าความเป็นปัจเจกบุคคล อย่างไรก็ตาม แนวคิดของบราวน์และเลวินสันยังคงได้รับการยอมรับและเป็นกรอบแนวคิดในงานวิจัยด้านวัจนปฏิบัติศาสตร์จำนวนไม่น้อย

- **วัฒนธรรมแบบอิงบริบทสูง (high-context culture)**

วัฒนธรรมนี้เชื่อว่าคำพูดเพียงอย่างเดียวไม่สามารถทำให้เราตีความหมายสารได้ทั้งหมด แต่ต้องพิจารณาบริบทแวดล้อมประกอบ ในประเทศญี่ปุ่น จีน เกาหลี ไทย และประเทศอื่นๆในทวีปเอเชีย รวมทั้งชนเผ่าอินเดียแดง และชาวละตินอเมริกา มักเป็นวัฒนธรรมแบบอิงบริบทสูง กล่าวคือ พวกเขาคิดว่าไม่จำเป็นต้องกล่าวตรงๆหรือใช้คำพูดมากมาย พวกเขาสามารถตีความสารของอีกฝ่ายได้โดยอาศัยประสบการณ์เกี่ยวกับสถานการณ์การสื่อสารนั้นๆ รวมทั้งการสังเกตท่าทาง สีหน้า ร่วมกับพิจารณาปัจจัยด้าน เพศ อายุ สถานภาพทางสังคม (เมตตา วิวัฒนานุกูล 2548: 54-55, ทรงธรรม อินทจักร 2550: 233-234)

- **วัฒนธรรมแบบอิงบริบทต่ำ (low-context culture)**

สังคมที่มีวัฒนธรรมแบบอิงบริบทต่ำเป็นสังคมที่มีวัฒนธรรมการสื่อสารแบบตรงไปตรงมาตามคำพูดในสังคมตะวันตกบางสังคม เช่น ในประเทศสหรัฐอเมริกา เยอรมัน กลุ่มประเทศในสแกนดิเนเวีย และสวิตเซอร์แลนด์ มักมีวัฒนธรรมแบบอิงบริบทต่ำ กล่าวคือ เขาเชื่อว่าการที่จะทำให้ผู้อื่นเข้าใจถึงความคิด อารมณ์ และความรู้สึกได้อย่างแท้จริงนั้น จะต้องใช้ภาษาถ่ายทอดอย่างชัดเจนและมีความเป็นเหตุเป็นผลมากที่สุด สมาชิกแต่ละคนจะพูดตามที่ใจคิดและแสดงท่าทางอย่างเปิดเผย (เมตตา วิวัฒนานุกูล 2548: 54-55, ทรงธรรม อินทจักร 2550: 233-234)

นอกจากนี้ โอฟสตีด (Hofstede, 1980) ได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับมิติความแตกต่างทางวัฒนธรรม (dimensions of cultural variability) โดยแบ่งมิติความแตกต่างทางวัฒนธรรมออกเป็น 4 มิติ ดังที่เมตตา วิวัฒนานุกูล (2548: 66-71) ได้สรุปไว้ดังนี้

- **มิติที่ 1** คือ ความแตกต่างระหว่างการเน้นความเป็นปัจเจกบุคคล (individualism) และการเน้นความเป็นกลุ่ม (collectivism) โอฟสตีด (Hofstead 1980) เสนอว่า สังคมที่เน้นความเป็นปัจเจกบุคคลจะถือเอาจุดมุ่งหมายสูงสุดของปัจเจกบุคคลเป็นสำคัญ ผู้คนมักยึดมั่นในอุดมการณ์ของตน ยึดถือสิทธิส่วนบุคคล และเชื่อว่าทุกคนมีความเท่าเทียมกัน มีอิสระภาพและเสรีภาพ ผู้คนมักแข่งขันกัน โดยคำนึงถึงความสามารถมากกว่าอายุ สังคมลักษณะดังกล่าวพบที่ประเทศสหรัฐอเมริกา ออสเตรเลีย อังกฤษ แคนาดา เนเธอร์แลนด์ ส่วนการเน้นความเป็นกลุ่ม พบที่ประเทศแถบเอเชีย โคลัมเบีย อเมริกาใต้ โดยเป็นสังคมที่ผู้คนถือเอาจุดมุ่งหมายของกลุ่มเป็นสำคัญ จึงยึดถือความร่วมมือร่วมใจและการสร้างความสำเร็จให้แก่กลุ่ม เช่น กลุ่มครอบครัว กลุ่มทำงาน เป็นต้น ผู้คนมีความสนใจในความรู้สึกของกลุ่ม

คนอื่น มีความเป็นห่วงเป็นใย ความเกรงใจ มีการช่วยเหลือพึ่งพาอาศัยกันและกัน การคิดถึงใจเขาใจเรา เน้นความกลมกลืนมากกว่าความแตกต่าง รวมทั้งมีค่านิยม เรื่องอาวุโส การเรียงลำดับชั้น และการอ่อนน้อมถ่อมตน (เมตตา วิวัฒน์านุกูล 2548: 66-68)

- **มิติที่ 2** คือ ความแตกต่างของอำนาจของแต่ละบุคคลในสังคม (power distance) โฮฟสตีด (Hofstede 1980) เสนอว่าในสังคมที่มีความแตกต่างด้านอำนาจสูง (high power distance) คนจะยอมรับในความไม่เท่าเทียมกัน มีการแบ่งแยกผู้มีอำนาจทางสังคมมากและผู้มีอำนาจทางสังคมน้อยอย่างชัดเจน ตัวอย่างของสังคมลักษณะนี้ คือ สังคมระบบวรรณะในประเทศอินเดีย รวมทั้งในหลายประเทศในเอเชียมีความเชื่อว่าพระมหากษัตริย์คือสมมติเทพต่างจากประชาชนทั่วไป ดังเห็นได้จากการมีราชาศัพท์ และพิธีกรรมต่างๆเป็นต้น โดยทั่วไปสังคมลักษณะนี้จะเน้นการเชื่อฟัง การทำตามคำสั่งพ่อแม่ ครู และ เจ้านาย ส่วนสังคมที่มีความแตกต่างด้านอำนาจต่ำ (low power distance) เช่นในยุโรป และสหรัฐอเมริกา คนจะเคารพสิทธิส่วนบุคคล เชื่อในความเท่าเทียมกันและอิสรภาพ ผู้อยู่ได้บังคับบัญชาอาจตั้งคำถามต่อคำสั่งผู้บังคับบัญชาได้ และลูกน้องกล้าขัดแย้งคำสั่งเจ้านายหากคิดว่าไม่เหมาะสม นอกจากนี้ การสร้างตัวเองมีความสำคัญและได้รับการยอมรับมากกว่า การได้รับมรดกมา (เมตตา วิวัฒน์านุกูล 2548: 69-70)
- **มิติที่ 3** คือ การเน้นลักษณะความเป็นชาย (masculinity) และการเน้นลักษณะความเป็นหญิง (femininity) โฮฟสตีด (Hofstede 1980) เสนอว่าในสังคมที่เน้นความเป็นชาย จะให้ความสำคัญกับการทำทนาย การหารายได้ ความก้าวหน้า และการเป็นที่ยอมรับ และวัตถุ เชื่อว่าธรรมชาติมีเพื่อตอบสนองความต้องการและอำนวยความสะดวก มีการแบ่งแยกบทบาทชาย-หญิงอย่างชัดเจน ส่วนในสังคมที่เน้นความเป็นหญิงจะเน้นคุณค่าของบุคคล ชีวิต และสิ่งแวดล้อม เชื่อว่าธรรมชาติและมนุษย์เป็นสิ่งที่พึ่งพาอาศัยกัน เป็นสังคมที่มีลักษณะอะลุ่มอล่วย ให้ความสำคัญกับการใช้ชีวิตและความสัมพันธ์มากกว่าวัตถุ บทบาทชาย-หญิงยืดหยุ่นได้ตามสถานการณ์ (เมตตา วิวัฒน์านุกูล 2548: 70-71)
- **มิติที่ 4** คือ การหลีกเลี่ยงความไม่แน่นอน (uncertainty avoidance) โฮฟสตีดเสนอว่าในสังคมที่มีการหลีกเลี่ยงความไม่แน่นอนสูง (high uncertainty avoidance) คนจะมีความรู้สึกในทางลบต่อการเปลี่ยนแปลงในอนาคต มีความวิตกกังวลเกี่ยวกับความไม่แน่นอนและความเสี่ยงที่อาจเกิดขึ้นจากการเปลี่ยนแปลง จึงหาทางหลีกเลี่ยงเพื่อสร้างความปลอดภัยและมั่นคงในชีวิต สังคมจะยึดมั่นกับกฎต่างๆ

เชื่อถือบุคคลที่มีคุณวุฒิ วิทยุสูง ไม่ยอมรับฟังความคิดเห็นของคนรุ่นใหม่ ส่วนสังคมที่มีการหลีกเลี่ยงความไม่แน่นอนต่ำ (low uncertainty avoidance) จะยอมรับการทำทนาย ไม่ยึดติดกับกฎต่างๆ มากนัก การดำเนินชีวิตสามารถปรับเปลี่ยนและผ่อนผันได้ตามสถานการณ์ สมาชิกมีความวิตกกังวลเกี่ยวกับอนาคตน้อยกว่าประเภทแรก มีทัศนคติที่ดีต่อคนรุ่นใหม่ คำนึงถึงสามัญสำนึกและเชื่อถือในความสามารถของบุคคลมากกว่าคุณวุฒิ วิทยุ ผู้คนในสังคมยอมรับฟังความคิดเห็นกันและกัน (เมตตา วิวัฒนานุกูล 2548:71)

โดยสรุป วัฒนธรรมมีความสัมพันธ์กับความรู้สึกนึกคิดและการแสดงออกของคน ผู้ที่มาจากต่างวัฒนธรรมกันจึงอาจมีการแสดงวัจนกรรมในลักษณะที่แตกต่างกันได้ ลักษณะของวัจนกรรมในภาษาต่างๆ รวมทั้งวัจนกรรมการขอโทษ (apologies) จึงเป็นประเด็นหนึ่งที่ได้รับการศึกษาอย่างกว้างขวาง ดังจะกล่าวต่อไป

2.2 งานวิจัยเกี่ยวกับวัจนกรรมการขอโทษ

2.2.1 การศึกษาวัจนกรรมการขอโทษในภาษาไทยและภาษาอังกฤษ

งานวิจัยที่มุ่งศึกษาวัจนกรรมการขอโทษในภาษาไทย ได้แก่ งานวิจัยของทัศนีย์ เมฆถาวรวัฒนา (2541) ซึ่งเป็นการศึกษาพฤติกรรมการแสดงวัจนกรรมขอโทษในภาษาไทยและความสัมพันธ์ของพฤติกรรมการกล่าวกับน้ำหนักรู้สึกผิด ผู้วิจัยเก็บข้อมูลใช้แบบสอบถามชนิดเติมเต็ม (DCT) ซึ่งประกอบด้วยสถานการณ์ 10 สถานการณ์ ที่มีความแตกต่างกันในด้าน ความสนิทสนมคุ้นเคยระหว่างคู่สนทนา (D) สถานะทางสังคมของคู่สนทนา (P) และ ความร้ายแรงของความผิด (R) ดังต่อไปนี้

- ผิดนัดกับลูก
- ทำปากกาของน้องสาวหาย
- ทำต้นไม้ของเพื่อนบ้านเสียหาย
- ทอนเงินให้ลูกค้าไม่ครบ
- ทำถ้วยเต๋ยหกใส่เพื่อนร่วมงาน
- เดินชนหญิงแปลกหน้าลิ้มและได้รับบาดเจ็บ
- ทำให้เพื่อสนิทผิดหวังเนื่องจากแพ้การประกวดร้องเพลง
- ทำให้เพื่อสนิทพลาดการสัมภาษณ์งาน
- แสดงกริยาไม่เหมาะสมกับแม่
- พนักงานรับฝากสินค้าทำของลูกค้าหาย

(ทัศนีย์ เมฆถาวรวัฒนา 2541: 30-31)

ในแต่ละสถานการณ์ มีคำถาม 2 ข้อ ได้แก่ (1) ถ้อยคำที่จะใช้ในการกล่าวขอโทษ และ (2) ระดับความร้ายแรงของ ความผิด (น้อย/ปานกลาง/มาก)

ผู้วิจัยเก็บข้อมูลจากคนไทยหลากหลายอาชีพที่อยู่ในสังคมไทยจำนวน 50 คน ซึ่งจากการวิเคราะห์ข้อมูลผู้วิจัยพบว่ากลวิธีการแสดงวัจนกรรมขอโทษในภาษาไทยแบ่งเป็น 5 กลวิธี ได้แก่ (1) การกล่าวคำแสดงเจตนาในการขอโทษ (2) การยอมรับผิด (3) การกล่าวแก้ตัว (4) การเสนอการชดใช้ (5) การพยายามทำให้ผู้ฟังรู้สึกพอใจ โดยแต่ละกลวิธีประกอบด้วยกลวิธีย่อย ดังแสดงในตารางที่ 2.1

ตารางที่ 2.1 การจำแนกกลวิธีการขอโทษของทัศนีย์ เมธถาวรวัฒนา (2541)

กลวิธีการขอโทษ		ตัวอย่าง
1. การกล่าวคำแสดงเจตนาในการขอโทษ	กล่าวคำขอโทษ	- ต้องขอภัยอย่างมากค่ะ - โทษนะลูก
	แสดงความเสียใจ	- เราเสียใจนะเพื่อนๆ - เราเสียใจด้วย
2. การยอมรับผิด	ตำหนิตนเอง	- ฉันประมาทไปหน่อย - มัวแต่ซกซำทำธุระอื่นไม่เสร็จ เลยโทรมาช้าไป
	บอกว่าผู้พูดทำความผิด	- เป็นความผิดของดิฉันเอง - เราผิดเองที่ประมาท
	บอกว่าผู้พูดไม่มีเจตนา	- ดิฉันไม่ได้ตั้งใจ - ผมไม่ได้ตั้งใจ
3. การกล่าวแก้ตัว	ตำหนิผู้อื่นหรือสิ่งอื่น	- ทำไมคุณไม่ตรวจสอบตอนที่รับเงินทอนเล่าคะ - คุณคูตีแล้วหรือ ทำหล่นหรือเปล่า
	อธิบายเหตุผลของการกระทำผิด	- พอดีหงุดหงิดเรื่องกะแนนสอบนะคะ - ก็วันนี้แม่ติดธุระสำคัญมากงานะ
4. การเสนอการชดใช้	แบบทั่วไป	- ดิฉันขอรับผิดชอบเองค่ะ - ดิฉันยินดีชดใช้ให้
	แบบเจาะจง	- ดิฉันจะไปบอกประชาสัมพันธ์ให้ช่วยประกาศให้ นะคะ - ดิฉันจะช่วยตามหามาคืนให้ นะคะ
5. การพยายามทำให้ผู้ฟังรู้สึกพอใจ	สัญญากับผู้ฟัง	- ต่อไปนี่แจ้จะไม่เล่นฟุตบอลในบ้านหรือบริเวณนี้อีก - ต่อไปหนูจะไม่พูดแบบนี้อีกแล้วค่ะ
	แสดงความห่วงใยผู้ฟัง	- ร้อนไหมคะเสื่อผู้เฒ่าหมดเลย - เป็นอะไรมากหรือเปล่าคะ ขอลานคู่อ้อเท้าหน่อยได้ไหมคะ

นอกจากนี้ ผู้วิจัยแยกความแตกต่างระหว่างการขอโทษ 1 ที่ใช้เพียงกลวิธีเดียว และการขอโทษที่ใช้มากกว่า 1 กลวิธี เช่น 2 กลวิธี และ 3 กลวิธี ดังตัวอย่างที่ 1-3 ตามลำดับ

ขอโทษด้วยนะค่ะ (=1 กลวิธี)

ขอโทษด้วยนะค่ะ หนูจะพาไปหาหมอนะค่ะ (=2 กลวิธี)

ขอโทษค่ะคุณยาย เป็นอะไรมา ไหมคะ ดิฉันจะพาไปหาหมอนะค่ะ (=3 กลวิธี)

จากการวิเคราะห์ข้อมูลผู้วิจัยพบว่าการกล่าวคำแสดงเจตนาในการขอโทษเป็นกลวิธีที่ผู้พูดนิยมใช้มากที่สุด ส่วนกลวิธีการกล่าวแก้ตัวโดยเฉพาะอย่างยิ่งการตำหนิผู้อื่นพบการใช้น้อยที่สุด ทั้งนี้ผู้วิจัยอธิบายว่าการแสดงวัจนกรรมการขอโทษสะท้อนให้เห็นลักษณะสำคัญของวัฒนธรรมไทยที่ให้ความสำคัญกับความรู้สึกของผู้ฟังมากกว่าการคำนึงถึงหน้าของผู้พูด สำหรับการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ของกลวิธีดังกล่าวกับน้ำหนักความผิด ผู้วิจัยพบว่าเมื่อกระทำผิดในทุกน้ำหนักความผิด ผู้พูดนิยมใช้กลวิธีที่คล้ายคลึงกัน โดยกลวิธีที่ผู้พูดใช้ภายใน 1 ข้อความเมื่อกระทำผิดในสถานการณ์ที่มีความผิดมากไม่จำเป็นต้องซับซ้อนหรือมีจำนวนมากกว่าเมื่อผู้พูดกระทำผิดในสถานการณ์ที่มีน้ำหนักน้อยกว่า ทั้งนี้ ผู้วิจัยอธิบายว่าตัวแปรทางสังคม ได้แก่สถานภาพทางสังคมของผู้พูดผู้ฟัง (P) และความสนิทสนมคุ้นเคยระหว่างผู้พูดผู้ฟัง (D) มีผลต่อการแสดงวัจนกรรมการขอโทษมากกว่าลักษณะของการกระทำ (R)

งานวิจัยเกี่ยวกับวัจนกรรมอีกชิ้นหนึ่งได้แก่งานวิจัยของ **ทรงธรรม อินทจักร (Intachakra 2001)** ซึ่งเป็นการเปรียบเทียบกลวิธีความสุภาพ (linguistic politeness) ที่ใช้ในวัจนกรรมแสดงอารมณ์ความรู้สึก (expressive) ในภาษาอังกฤษ (British English) และ ภาษาไทย ผู้วิจัยได้เก็บรวบรวมข้อมูลการแสดงวัจนกรรมการขอบคุณ (thanking) การชม (complimenting) การขอโทษ (apologizing) จากเจ้าของภาษาชาวอังกฤษ (native speakers of English) ในลอนดอน และเจ้าของภาษาชาวไทย (native speakers of Thai) ในกรุงเทพมหานคร ทั้งโดยการสังเกตในสถานการณ์จริง และโดยใช้แบบสอบถามชนิดเติมเต็ม (DCT)

ในการเก็บและวิเคราะห์ข้อมูล ผู้วิจัยเก็บข้อมูลในสถานการณ์จริงในหลากหลายบริบท เช่น การสนทนาในยานพาหนะสาธารณะ (public transport) ในการเดินทางท่องเที่ยวช่วงสุดสัปดาห์ (weekend trip) ในรายการวิทยุและโทรทัศน์ (radio and television program) ในการสัมมนาทางวิชาการ (academic seminar) ในร้านอาหาร (restaurant) ในงานเลี้ยงอาหารค่ำ (dinner party) รวมทั้งตามท้องถนน (in the streets) ส่วนการเก็บข้อมูลโดยใช้แบบสอบถามประเภทเติมเต็มนั้น ใช้แบบสอบถามฉบับภาษาไทย (Thai version) (สำหรับชาวไทย) และฉบับภาษาอังกฤษ (English version) (สำหรับชาวอังกฤษ) ซึ่งประกอบด้วยสถานการณ์หลากหลายลักษณะที่มีความแตกต่างกัน

ในด้านความสนิทสนมคุ้นเคยระหว่างคู่สนทนา (D) สถานะทางสังคมของคู่สนทนา (P) และ ความร้ายแรงของความผิด (R) จากนั้น ผู้วิจัยได้อภิปรายผลการวิจัยในด้านต่างๆ ได้แก่ โครงสร้างวัจนกรรม (structures of the speech acts) หน้าที่ของวัจนกรรม (functions) หัวข้อในวัจนกรรม (topics) ปัจจัย (contextual factors) ที่มีอิทธิพลต่อวัจนกรรมดังกล่าว รวมทั้ง ปฏิสัมพันธ์ (responses) ในวัจนกรรมดังกล่าว

สำหรับวัจนกรรมการขอโทษ (apologizing) นั้น ทรงธรรม อินทจักร (Intachakra 2001, 2004) พบว่าการแสดงวัจนกรรมการขอโทษในภาษาอังกฤษนั้น สามารถแบ่งได้เป็น 4 กลวิธีหลัก ได้แก่ (1) การกล่าวถ้อยคำแสดงเจตนาในการขอโทษ (an explicit display of apology) (2) การอธิบายหรือชี้แจง (an explanation or account) (3) การแสดงความรับผิดชอบ (an acceptance of responsibility) (4) การสัญญาว่าจะไม่เกิดขึ้นอีก (a promise of forbearance) แต่ละกลวิธีประกอบด้วยกลวิธีย่อยดังแสดงในตารางที่ 2.2.

ตารางที่ 2.2 การจำแนกกลวิธีกรขอโทษของทรงธรรม อินทจักร

(Intachakra 2004: 44-47)

กลวิธีหลัก	กลวิธีย่อย	ตัวอย่าง
1. การกล่าวถ้อยคำแสดงเจตนาในการขอโทษ (an explicit display of apology)	การกล่าวคำว่าขอโทษ (an offer of apology)	- <i>(I forgot to bring drinks and wine along and) I must apologize for that.</i> - <i>Thousand apologies</i>
	การแสดงความเสียใจ (an expression of regret)	- <i>(I'm) sorry (about last week, I was out of control)</i> - <i>(I'm not in my best mood, I'm) afraid.</i>
	การขอให้อภัยโทษให้ (an offer of apology)	- <i>Excuse me</i> - <i>I beg your pardon</i> - <i>Forgive me</i> - <i>Pardon me</i>
2. การอธิบายหรือชี้แจง (an explanation or account)		- <i>It takes so long to answer such a simple question. (when lateness is an object of offence)</i>

3.การแสดง ความ รับผิดชอบ (an acceptance of responsibility)	การยอมรับคำตำหนิ (accepting the blame)	<i>It's my fault.</i>
	การยอมรับในความผิด ของตน (expressing self-deficiency)	- <i>I didn't see you coming. (failing eyesight)</i> - <i>I's gone out of my head. (forgetfulness)</i> - <i>I got a bit carried away. (inattention)</i> - <i>I haven't got any hot water left. (inefficient service)</i>
	การตระหนักว่าสมควร ขอโทษอีกฝ่าย (recognizing B as deserving apology)	- <i>You are right.</i> - <i>You deserve an apology.</i>
	การแสดงว่าไม่ได้เจตนา (expressing lack of intent)	- <i>I didn't mean it to be an insult to your child; I wasn't trying to knock your arms off.</i> - <i>I didn't mean to.</i>
	การเสนอการชดใช้ (offering repair/redress)	- <i>There will be some more coming in next week.</i> - <i>I'll turn it on now if you're cold.</i> - <i>Shall I send it to you by e-mail?</i>
5. การสัญญาว่าจะไม่เกิดขึ้นอีก (a promise of forbearance)	- <i>(I would like to apologize for that and) reassure you that it won't happen again.</i>	

เช่นเดียวกับการแสดงวัจนกรรมการขอโทษในภาษาอังกฤษ ผู้วิจัย พบว่ากลวิธีการแสดงวัจนกรรมขอโทษในภาษาไทย สามารถแบ่งได้เป็นกลวิธีหลัก 4 วิธีดังกล่าวข้างต้นเช่นกัน เพียงแต่การกล่าวถ้อยคำแสดงเจตนาในการขอโทษ (an explicit display of apology) (กลวิธีที่ 1) แบ่งเป็น 4 กลวิธีย่อย ได้แก่ (1) การกล่าวคำว่า “ขอโทษ” (2) การกล่าวคำว่า “ขอประทานโทษ” (3) การกล่าวคำว่า “ขออภัย” และ (4) การกล่าวเป็นภาษาอังกฤษว่า “sorry” (Intachakra 2001: 164, Intachakra 2004: 510)

ในการวิเคราะห์ข้อมูล ผู้วิจัย (Intachakra 2001) ได้เปรียบเทียบการกระจายของการใช้กลวิธีการขอโทษของชาวไทยและและชาวอังกฤษ โดยพบว่าสำหรับชาวไทยกลวิธีที่ใช้มากที่สุดได้แก่การกล่าวคำว่า “ขอโทษ” ถัดมาได้แก่ การอธิบายหรือชี้แจง การยอมรับในความผิดตน การเสนอการชดใช้ การกล่าวคำว่า “ขอประทานโทษ” และการแสดงว่าไม่ได้เจตนา (Intachakra 2001: 183, Intrachakara 2004: 50) สำหรับชาวอังกฤษ กลวิธีที่ใช้มากที่สุดได้แก่ การแสดงความเสียใจ ถัดมาได้แก่ การยอมรับในความผิดตน การอธิบายหรือชี้แจง การขอให้อภัยโทษให้ การกล่าวคำว่า “ขอโทษ” การแสดงว่าไม่ได้เจตนา และการเสนอการชดใช้ (Intachakra 2001: 147, Intrachakara 2004: 44)

สำหรับความแตกต่างระหว่างการแสดงวัจนกรรมการขอโทษในภาษาไทยและภาษาอังกฤษนั้น ผู้วิจัยอภิปรายว่าความแตกต่างดังกล่าวสะท้อนวัฒนธรรมที่นิยมใช้กลวิธีความสุภาพเชิงบวก (positive politeness culture) กับ วัฒนธรรมที่นิยมใช้กลวิธีความสุภาพเชิงลบ (negative politeness culture) วัฒนธรรมไทยมีลักษณะของวัฒนธรรมที่นิยมใช้กลวิธีความสุภาพเชิงบวก โดยมีถ้อยคำที่แสดงการขอโทษอย่างชัดเจน (explicit expressions of apologies) น้อยเมื่อเทียบกับวัฒนธรรมที่นิยมใช้กลวิธีความสุภาพเชิงลบอย่างวัฒนธรรมอังกฤษ ซึ่งจะมีถ้อยคำที่แสดงการขอโทษอย่างชัดเจนมากกว่าและมีการใช้ถ้อยคำเหล่านั้นอยู่เสมอในการปฏิสัมพันธ์กัน (Intachakra 2001: 190)

นอกจากงานวิจัยของทรงธรรม อินทจักร (Intachakra 2001) แล้ว มีงานวิจัยอีกหลายชิ้นที่เปรียบเทียบกลวิธีการขอโทษในภาษาอังกฤษกับกลวิธีการขอโทษในภาษาอื่นๆ เช่น โคเฮนและโอลซ์เตน (1981) และ โอลซ์เตนและโคเฮน (1983) เปรียบเทียบกลวิธีการขอโทษของผู้พูดภาษาฮิบรูกับผู้พูดภาษาอังกฤษ พบว่าผู้พูดภาษาฮิบรูใช้ถ้อยคำที่มีตัวบ่งชี้พลังวัจนกรรม (IFID) โดยกล่าวคำว่าขอโทษน้อยกว่าผู้พูดภาษาอังกฤษ แต่จะใช้กลวิธีอื่น ได้แก่ การอธิบายหรือชี้แจงมากกว่า ในทำนองเดียวกัน ซูสซชินสกา (Suszczyńska 1999) เปรียบเทียบกลวิธีการขอโทษของผู้พูดภาษาอังกฤษกับผู้พูดภาษาโปลิชและฮังกาเรียน พบว่า ผู้พูดภาษาโปลิชและฮังกาเรียนจะให้การขอโทษให้และขอให้อย่าโกรธเคืองมากกว่าผู้พูดภาษาอังกฤษ แม้จะใช้การกล่าวคำว่าขอโทษด้วยก็ตาม อย่างไรก็ตามไมเออร์ (Meier 1996) เปรียบเทียบกลวิธีการขอโทษของผู้พูดภาษาอังกฤษชาวออสเตรเลียกับผู้พูดภาษาอังกฤษชาวอเมริกัน พบว่า ในขณะที่ผู้พูดภาษาอังกฤษชาวอเมริกันมักกล่าวขอโทษอย่างชัดเจน ผู้พูดภาษาอังกฤษชาวออสเตรเลียมีแนวโน้มจะใช้กลวิธีการสัญญาว่าจะไม่กระทำผิดอีกมากกว่าการกล่าวขอโทษ

2.2.2 การศึกษาวัจนกรรมการขอโทษในภาษาในระหว่าง

งานวิจัยวัจนกรรมการขอโทษในภาษาในระหว่าง (interlanguage) มีจุดมุ่งหมายเพื่อศึกษาว่าการใช้ภาษาของผู้ที่เรียนภาษานั้นๆเป็นภาษาที่สอง (L2 learners) แตกต่างจากเจ้าของภาษา (native speakers) อย่างไร สำหรับการทบทวนงานวิจัยในส่วนนี้ เป็นการรวบรวมและสรุปย่องานวิจัยที่เกี่ยวกับวัจนกรรมการขอโทษในภาษาในระหว่าง โดยครอบคลุมหลายประเด็น ได้แก่ สถานการณ์การกระทำผิดที่ใช้ในการเก็บข้อมูล (offense contexts) การจำแนกกลวิธีการขอโทษ (apology strategies) ตัวแปร (variables) ที่มีบทบาทต่อพัฒนาการของผู้เรียนภาษาที่สอง อาทิ ระดับการสัมผัสภาษา (levels of language exposure) ระดับความสามารถในการใช้ภาษา (proficiency levels) รวมทั้ง อิทธิพลของวัฒนธรรมเดิม (cultural background) บรรทัดฐานในภาษาที่หนึ่ง (L1 norms) การถ่ายโอนทางวัจนปฏิบัติศาสตร์ (pragmatic transfer) ดังจะกล่าวต่อไป

งานวิจัยด้านวัจนปฏิบัติภาษาในระหว่าง (interlanguage pragmatics) ในระยะแรกที่ศึกษาวัจนกรรมการขอโทษ (apology) ได้แก่ งานวิจัยของโทรสบอร์ก (1987) ซึ่งเป็นการศึกษาวัจนกรรมการขอโทษในชาวเดนมาร์กผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ (Danish EFL learners) โดยเปรียบเทียบกับเจ้าของภาษาชาวเดนมาร์ก (Danish native speakers) และเจ้าของภาษาชาวอังกฤษ (native speakers of English) ผู้วิจัยแบ่งผู้เรียนเป็น 3 กลุ่มตามระดับความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษ ได้แก่กลุ่มอินเทอร์มีเดียท (intermediate) กลุ่มโลว์แอดวานซ์ (low advanced) และกลุ่มไฮท์แอดวานซ์ (high advanced) ในการเก็บข้อมูล โทรสบอร์กให้กลุ่มตัวอย่างแสดงบทบาทสมมติ (role play) ในสถานการณ์ต่างๆ โทรสบอร์กพบว่าผู้เรียนภาษาอังกฤษชาวเดนมาร์กกับผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่หนึ่งมีความแตกต่างกันในด้านการเลือกกลวิธีการขอโทษ โดยผู้เรียนภาษาอังกฤษชาวเดนมาร์กมักเลือกที่จะทำให้อีกฝ่ายรู้สึกพอใจ (redress) ในขณะที่ผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่หนึ่งมักเลือกที่จะแสดงความรับผิดชอบและอธิบายสิ่งเกิดขึ้น (explanation or account) นอกจากนี้โทรสบอร์กพบว่าผู้เรียนภาษาอังกฤษชาวเดนมาร์กที่มีระดับความสามารถในการใช้ภาษาต่างกันจะเลือกใช้กลวิธีการกล่าวถ้อยคำแสดงการขอโทษ (expression of apology) และการเสนอการชดใช้ (repair) ในระดับที่ต่างกัน สำหรับตัวแปรด้านสังคม เช่น สถานะทางสังคม (P) และความสัมพันธ์สมคุณเคย (D) นั้น โทรสบอร์กพบว่า ในกรณีที่คู่สนทนาเป็นผู้ที่มีสถานะทางสังคมเท่าเทียมกันและมีระยะห่างทางสังคมน้อย (สนิทสนมคุ้นเคยกัน) ผู้เรียนภาษาอังกฤษชาวเดนมาร์กมีแนวโน้มที่จะเลือกใช้วิธีทำให้อีกฝ่ายรู้สึกพอใจและเสนอการชดใช้รวมทั้งอธิบายสิ่งที่เกิดขึ้นมากกว่าวิธีอื่นๆ ทั้งนี้ เมื่อเปรียบเทียบกลวิธีที่ผู้เรียนเลือกใช้กับกลวิธีในภาษาเดนมาร์ก พบว่าผู้เรียนที่มีระดับความสามารถในการใช้ภาษาต่ำจะมีการถ่ายโอน (transfer) กลวิธีในภาษาที่หนึ่งมาใช้ในภาษาอังกฤษมากกว่าผู้เรียนที่มีระดับความสามารถในการใช้ภาษาสูง

งานวิจัยที่มุ่งศึกษาผลของการสัมผัสภาษาเป้าหมาย (exposure to the target language) ต่อพัฒนาการด้านการแสดงวัจนกรรมการขอโทษ ได้แก่ คอนโด (1997) ซึ่งมุ่งศึกษาเปรียบเทียบกลวิธีการขอโทษของชาวญี่ปุ่นผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ (Japanese EFL learners) ก่อนและหลังการเดินทางไปเป็นนักเรียนแลกเปลี่ยนที่ประเทศสหรัฐอเมริกาเป็นระยะเวลา 1 ปี กลุ่มตัวอย่างในงานวิจัยนี้แบ่งเป็น 3 กลุ่ม โดยกลุ่มทดลองได้แก่ผู้เรียนภาษาอังกฤษชาวญี่ปุ่นจำนวน 45 คน และกลุ่มควบคุม 2 กลุ่ม ได้แก่ เจ้าของภาษาชาวญี่ปุ่น 48 คน และเจ้าของภาษาชาวอเมริกัน 46 คน ในการเก็บข้อมูลผู้วิจัยใช้แบบสอบถามชนิดเติมเต็ม (DCT) ซึ่งประกอบด้วยสถานการณ์การกระทำผิดในลักษณะต่างๆ จำนวน 9 สถานการณ์ จากการวิเคราะห์ข้อมูล พบว่ากลวิธีการขอโทษที่กลุ่มตัวอย่างทั้ง 4 กลุ่ม ใช้มากที่สุด ได้แก่การกล่าวถ้อยคำที่มีตัวบ่งชี้พลังวัจนกรรม (IFID) หรือใช้ถ้อยคำดังกล่าวประกอบกับกลวิธีอื่น นอกจากนี้ ผู้วิจัยอภิปรายว่าแม้ผู้เรียนภาษาอังกฤษชาวญี่ปุ่นจะถ่ายโอนบรรทัดฐานในภาษาที่หนึ่ง (transfer of L1 norms) มาใช้ในภาษา

ที่สอง แต่การถ่ายโอนดังกล่าวลดลงภายหลังการได้สัมผัสกับภาษาอังกฤษในสิ่งแวดล้อมที่ใช้ภาษาอังกฤษในการสื่อสาร ในทำนองเดียวกัน ในด้านการรับรู้การกระทำผิด (perception of offense contexts) ผู้วิจัยพบว่าภายหลังการการเดินทางไปเป็นนักเรียนแลกเปลี่ยนที่ประเทศสหรัฐอเมริกา กลุ่มผู้เรียนภาษาอังกฤษชาวญี่ปุ่นมีการรับรู้ด้านความรุนแรงของความผิดและความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลที่แตกต่างไปจากตอนก่อนไป แสดงให้เห็นว่าการสัมผัสกับภาษาเป้าหมายในสิ่งแวดล้อมที่ใช้ภาษานั้นๆเป็นภาษาในการสื่อสารมีผลต่อการเสริมสร้างพัฒนาการด้านการรับรู้การกระทำผิดและกลวิธีการขอโทษ

นอกจากงานวิจัยของคอนโด (Kondo 1997) ดังกล่าวข้างต้นแล้ว งานวิจัยอีกชิ้นหนึ่งที่มุ่งศึกษาผลของการสัมผัสภาษาเป้าหมาย (exposure to the target language) ต่อพัฒนาการด้านการแสดงวัจนกรรม ได้แก่ งานวิจัยของโคเฮนและชีฟลีย์ (Cohen & Shievely 2007) ซึ่งเป็นการศึกษาวัจนกรรมการขอร้อง (requesting) และการขอโทษ (apologizing) ในกลุ่มนักศึกษาชาวอเมริกันผู้ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่และเรียนภาษาฝรั่งเศส (French) หรือภาษาสเปน (Spanish) เป็นภาษาต่างประเทศ ผู้วิจัยแบ่งผู้เรียนเป็น 2 กลุ่ม ได้แก่กลุ่มทดลอง จำนวน 42 คน และกลุ่มควบคุม จำนวน 44 คน ในขณะที่กลุ่มควบคุมยังคงเรียนภาษาฝรั่งเศส (French) หรือภาษาสเปน (Spanish) เฉพาะในชั้นเรียน กลุ่มทดลองได้เดินทางไปยังประเทศฝรั่งเศส (French) และ สเปน (Spain) และได้สัมผัสกับภาษาเป้าหมายในสิ่งแวดล้อมที่ใช้ภาษานั้นๆเป็นภาษาในการสื่อสาร ชิฟลีย์และโคเฮนได้ให้กลุ่มตัวอย่างทั้ง 2 กลุ่มทำพรีเทสต์ (pre-test) ก่อนการเดินทาง และ โปสต์เทสต์ (post-test) ภายหลังการเดินทาง จากการวิเคราะห์คะแนนพรีเทสต์และโปสต์เทสต์ ผู้วิจัยพบว่า กลุ่มตัวอย่างทั้ง 2 กลุ่ม (ทั้งกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม) มีพัฒนาการทางวัจนปฏิบัติศาสตร์ โดยมีความสามารถในการกล่าวขอร้องและขอโทษสูงขึ้น อย่างไรก็ตาม ความสามารถของ 2 กลุ่มไม่ได้แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ ซึ่งชิฟลีย์และโคเฮนอธิบายว่า ระยะเวลาในการสัมผัสภาษาเป้าหมายในสิ่งแวดล้อมที่ใช้ภาษานั้นๆเป็นภาษาในการสื่อสารอาจไม่นานพอที่จะทำให้กลุ่มทดลองมีความสามารถเหนือกลุ่มควบคุม

นอกจากนี้ มีงานวิจัยที่ศึกษาผู้เรียนภาษารัสเซียเป็นภาษาที่สอง (L2 learners of Russian) เช่นกัน ได้แก่ งานวิจัยของชาร์ดาโควา (2005) ซึ่งเป็นการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างกลวิธีการขอโทษของชาวอเมริกันผู้เรียนภาษารัสเซียเป็นภาษาต่างประเทศ (American learners of Russian) กับระดับความสามารถในการใช้ภาษา (levels of proficiency) และระดับการสัมผัสภาษาเป้าหมาย (level of exposure) กลุ่มตัวอย่างประกอบด้วย กลุ่มผู้พูดภาษารัสเซียเป็นภาษาแม่ (41 คน) กับ กลุ่มชาวอเมริกันผู้เรียนภาษารัสเซียเป็นภาษาต่างประเทศ (90 คน) โดยผู้วิจัยแบ่งผู้เรียนเป็นกลุ่มย่อยตามระดับความสามารถในการใช้ภาษาและระดับการสัมผัสภาษาเป้าหมาย จากการเก็บข้อมูลโดยใช้แบบสอบถามชนิดเติมเต็ม (DCT) ซึ่งประกอบด้วยสถานการณ์การกระทำผิด 21 สถานการณ์

ผู้วิจัยพบว่าผู้พูดภาษารัสเซียเป็นภาษาแม่กับชาวอเมริกันผู้เรียนภาษารัสเซียเป็นภาษาต่างประเทศมีความรู้เกี่ยวกับกลวิธีการขอโทษไม่แตกต่างกัน แต่แตกต่างกันที่การเลือกใช้กลวิธีเหล่านั้น นอกจากนี้ ผู้วิจัยพบว่า การมีระดับการสัมผัสภาษาเป้าหมายสูง (high exposure level) มีผลในเชิงบวกอย่างเด่นชัดต่อการพัฒนาความสามารถทางวินปฏิบัติศาสตร์ทั้งในกลุ่มผู้เรียนที่มีระดับความสามารถในการใช้ภาษาสูง (high proficiency level) และต่ำ (low proficiency level)

เพื่อต่อยอดการศึกษาดังกล่าวข้างต้น ชาร์ดาโควา (Shardokava 2009) ศึกษาพฤติกรรมการขอโทษในชาวอเมริกันผู้เรียนภาษารัสเซียเป็นภาษาต่างประเทศ (American learners of Russian) โดยใช้แบบสอบถามการกล่าวขอโทษ การประเมินระดับความผิด รวมถึงการแสดงบทบาทสมมติและการสัมภาษณ์ เป็นเครื่องมือในการเก็บข้อมูล ชาร์ดาโควาพบว่าชาวอเมริกันผู้เรียนภาษารัสเซียเป็นภาษาต่างประเทศมีความแตกต่างจากเจ้าของภาษาชาวรัสเซียทั้งในด้านพฤติกรรมการขอโทษและการประเมินระดับความผิด โดยเจ้าของภาษาชาวรัสเซียจะคำนึงถึงตัวแปรในสถานการณ์ (situational factors) ทุกตัวแปร ในขณะที่ชาวอเมริกันผู้เรียนภาษารัสเซียเป็นภาษาต่างประเทศนั้น ไม่ได้คำนึงถึงตัวแปรเหล่านั้น อย่างไรก็ตาม เมื่อผู้เรียนมีระดับความสามารถและประสบการณ์ในการใช้ภาษาเพิ่มขึ้น จะเลือกพฤติกรรมการขอโทษที่ซับซ้อนมากขึ้น โดยจะคำนึงถึงตัวแปรต่างๆ ในสถานการณ์นั้นๆ นอกจากนี้ ชาร์ดาโควาอภิปรายว่าในการประเมินสถานการณ์กระทำผิดนั้น เจ้าของภาษาชาวรัสเซียจะคำนึงถึงระดับความร้ายแรงของการกระทำผิดและความแตกต่างด้านสถานะทางสังคมของกลุ่ม (P) แต่ชาวอเมริกันผู้เรียนภาษารัสเซียเป็นภาษาต่างประเทศจะประเมินระดับความร้ายแรงของการกระทำผิดโดยพิจารณาที่ระดับความสนิทสนมคุ้นเคยระหว่างกลุ่ม (D) เป็นหลัก ด้วยเหตุดังกล่าว เจ้าของภาษาชาวรัสเซียจึงใช้กลวิธีที่ซับซ้อนกว่าเมื่อต้องขอโทษผู้ที่มีสถานะทางสังคมสูงกว่า ในขณะที่ชาวอเมริกันผู้เรียนภาษารัสเซียเป็นภาษาต่างประเทศนั้นจะใช้กลวิธีที่ซับซ้อนกว่าเมื่อต้องขอโทษผู้ที่ไม่สนิทสนมคุ้นเคย

ในอีกด้านหนึ่ง ดาลมาวและโกเตอร์ (Dalmau & Gotor 2007) มุ่งศึกษาการใช้ถ้อยคำที่มีตัวบ่งชี้พลังวัจนกรรม (IFID) ในผู้เรียนภาษาอังกฤษที่พูดภาษาคาตาลาน (Catalan) เป็นภาษาที่หนึ่ง ผู้วิจัยแบ่งกลุ่มตัวอย่างออกเป็น 3 กลุ่ม ตามระดับความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษ (English proficiency levels) ได้แก่ กลุ่มอินเทอร์มีเดียท (intermediat) กลุ่มอัฟเพอร์อินเทอร์มีเดียท (upper-intermediate) พร้อมทั้งให้มีกลุ่มควบคุม 2 กลุ่ม คือ กลุ่มเจ้าของภาษาชาวคาตาลาน และ กลุ่มเจ้าของภาษาชาวอังกฤษ และกลุ่มแอดวานซ์ (advanced) เครื่องมือในการเก็บข้อมูล ได้แก่ แบบสอบถามชนิดเติมเต็ม (DCT) จากการวิเคราะห์ข้อมูล ผู้วิจัยพบว่า เจ้าของภาษาชาวคาตาลานใช้ถ้อยคำที่มีตัวบ่งชี้พลังวัจนกรรม (IFID) มากกว่าเจ้าของภาษาชาวอังกฤษ สำหรับผู้เรียน 3 กลุ่มนั้น พบว่ากลุ่ม กลุ่มอัฟเพอร์อินเทอร์มีเดียท (upper-intermediate) ใช้ถ้อยคำที่มีตัวบ่งชี้พลังวัจนกรรม (IFID) ในระดับเดียวกับกลุ่มเจ้าของภาษาชาวคาตาลาน ในขณะที่กลุ่มอินเทอร์มีเดียท

(intermediat) และกลุ่มแอดวานซ์ (advanced) ใช้ถ้อยคำที่มีตัวบ่งชี้พลังวัจนกรรม (IFID) น้อยกว่า กลุ่มเจ้าของภาษาชาวอังกฤษ ผู้วิจัยอภิปรายว่าการที่ผู้เรียนใช้ถ้อยคำที่มีตัวบ่งชี้พลังวัจนกรรม (IFID) ในระดับที่แตกต่างจากเจ้าของภาษานั้น เป็นผลมาจากระดับความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษ (English proficiency levels) ผู้เรียนมีความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษจำกัดทำให้ไม่สามารถถ่ายทอดความรู้สึกนึกคิดของตนได้อย่างเต็มที่ โดยผู้วิจัยสรุปว่า เมื่อระดับความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษสูงขึ้น ผู้เรียนจะสามารถใช้ถ้อยคำดังกล่าวได้ในระดับที่ใกล้เคียงเจ้าของภาษามากขึ้น

ในทำนองเดียวกัน **ซาง (Chang 2010)** ศึกษาการพัฒนาความสามารถทางวัจนปฏิบัติศาสตร์ด้านการใช้กลวิธีการขอโทษของชาวจีนผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ (Chinese EFL learners) ที่มีความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษระดับต่างๆกัน กลุ่มตัวอย่างในการศึกษาครั้งนี้แบ่งเป็น 4 กลุ่ม ได้แก่ (1) กลุ่มผู้เรียนในระดับเกรด 3 (2) กลุ่มผู้เรียนในระดับเกรด 6 (3) กลุ่มผู้เรียนในระดับเกรด 10 และ (4) กลุ่มผู้เรียนในระดับมหาวิทยาลัย โดยให้เทียบเท่ากับกลุ่มผู้ที่มีความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษ 4 ระดับ ได้แก่ กลุ่มโลว์บิกันเนอร์ (low beginner) กลุ่มไฮท์บิกันเนอร์ (high beginner) กลุ่มโลว์แอดวานซ์ (low advanced) และกลุ่มไฮท์แอดวานซ์ (high advanced) แต่ละกลุ่มประกอบด้วย 60 คน ในการเก็บข้อมูล ผู้วิจัยใช้แบบสอบถามชนิดเติมเต็ม (DCT) ซึ่งประกอบด้วยสถานการณ์การกระทำผิด 8 สถานการณ์ในบริบทของสถานศึกษาโดยมีคู่กรณีเป็นครูหรือเพื่อนร่วมชั้นเรียน ผู้วิจัยพบว่า กลวิธีที่ทุกกลุ่มใช้มากที่สุดคือ การกล่าวถ้อยคำแสดงการขอโทษ (IFID) โดยการใช้ถ้อยคำเสริม (adjunct) นั้นขึ้นอยู่กับระดับความสามารถในการใช้ภาษาและลักษณะสถานการณ์การกระทำผิด โดยกลุ่มผู้เรียนในระดับมหาวิทยาลัย มีการใช้ถ้อยคำเสริมและเลือกใช้กลวิธีการขอโทษที่หลากหลายกว่ากลุ่มอื่น ในขณะที่กลุ่มผู้เรียนในระดับเกรด 3 เป็นกลุ่มที่มีกลวิธีการขอโทษน้อยกว่ากลุ่มอื่น ซึ่งแสดงให้เห็นว่ากลวิธีการขอโทษจะมีความหลากหลายขึ้นเมื่อระดับความสามารถในการใช้ภาษาสูงขึ้น

อย่างไรก็ตาม บทบาทของภูมิหลังทางวัฒนธรรมต่อการใช้ภาษาที่สองยังคงเป็นประเด็นศึกษา โดย **ฟาราชิยันและอมิร์คีซ (Farashiyan & Amirkhiz 2011)** ศึกษาเปรียบเทียบวัจนกรรมการขอโทษในผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศชาวอิหร่านและชาวมาเลเซีย โดยให้กลุ่มตัวอย่างทั้ง 2 เป็นผู้ที่มีความสามารถในการใช้ภาษาใกล้เคียงกัน จากการเก็บข้อมูลโดยใช้แบบสอบถามชนิดเติมเต็ม (DCT) ซึ่งประกอบด้วยสถานการณ์ต่างๆที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวัน ฟาราชิยันและอมิร์คีซพบว่า ทั้ง 2 กลุ่มใช้กลวิธีการกล่าวถ้อยคำแสดงการขอโทษ และการดำเนินตัวเองในระดับความถี่ที่ใกล้เคียงกัน อย่างไรก็ตาม ทั้ง 2 มีการใช้กลวิธีที่แตกต่างกันด้วย ซึ่งผู้วิจัยอภิปรายว่าเป็นผลจากการที่กลุ่มตัวอย่างทั้ง 2 มีภูมิหลังทางวัฒนธรรมที่แตกต่างกัน

งานวิจัยที่เก็บข้อมูลจากชาวไทยผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ (Thai EFL learners) ได้แก่ งานวิจัยของเบิร์กแมนและแคสเปอร์ (Bergeman & Kasper 1991) ศิริรักษ์ ธิจิตตั้ง (Thijittang 2010) และอดิณุช ปิ่นเงิน (Pin-ngern 2015 ก, ข) สำหรับงานวิจัยของเบิร์กแมนและแคสเปอร์ (Bergeman & Kasper 1993) นั้นผู้วิจัยมุ่งเปรียบเทียบการรับรู้ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับสถานการณ์การกระทำผิดและผลกระทบของปัจจัยดังกล่าวต่อการแสดงวจนกรรมการขอโทษของชาวไทยผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ (Thai EFL learners) กับเจ้าของภาษาชาวอเมริกัน (Native speakers of American English) ในการเก็บข้อมูลผู้วิจัยใช้แบบสอบถาม 2 ชุด ได้แก่ แบบสอบถามเกี่ยวกับการรับรู้สถานการณ์การกระทำผิด (assessment questionnaire) และแบบสอบถามเกี่ยวกับการกล่าวขอโทษ (discourse completion questionnaire) แบบสอบถามทั้ง 2 ชุด โดยประกอบด้วยสถานการณ์ 20 สถานการณ์ ดังนี้

- ยืมรถเพื่อน ไปใช้ แล้วเกิดอุบัติเหตุ ทำให้รถของเพื่อนเสียหาย
- ยืมแมกกาซีนเพื่อน ไปอ่านแล้วทำกาแฟหกใส่แมกกาซีนของเพื่อน
- อาจารย์คนหนึ่งพูดขัดแย้งอาจารย์อีกคนในที่ประชุม
- อาจารย์คนหนึ่งกล่าวหาอาจารย์อีกคนหนึ่งในที่ประชุมว่าบกพร่องในการปฏิบัติหน้าที่
- พนักงานรุ่นน้องลืมนอกพนักงานรุ่นพี่ว่ามีคนฝากข้อความไว้ โดยข้อความนั้นเป็นเรื่องส่วนตัวของพนักงานรุ่นพี่
- พนักงานรุ่นพี่ลืมนอกพนักงานรุ่นน้องว่ามีคนฝากข้อความไว้ โดยข้อความนั้นเป็นเรื่องส่วนตัวของพนักงานรุ่นน้อง
- พนักงานรุ่นน้องลืมนอกพนักงานรุ่นพี่ว่ามีคนฝากข้อความไว้ โดยข้อความนั้นเป็นเรื่องสำคัญทางธุรกิจ
- พนักงานรุ่นพี่ลืมนอกพนักงานรุ่นน้องว่ามีคนฝากข้อความไว้ โดยข้อความนั้นเป็นเรื่องสำคัญทางธุรกิจ
- ลูกค้าสั่งอาหารแล้วขอเปลี่ยนรายการที่สั่ง
- พนักงานเสิร์ฟทำอาหารหกรดลูกค้า
- พนักงานเสิร์ฟส่งอาหารผิดโต๊ะ
- ลูกค้าทำอาหารหกรดพนักงานเสิร์ฟ
- เจ้าหน้าที่สุตการตรวจกระเป๋าเดินทางผู้หนึ่ง ทำให้ของในกระเป๋าที่จัดไว้แล้วปนกัน
- นักเดินทางลี้กอบนำพระพุทธรูปออกนอกประเทศ
- เจ้าหน้าที่สุตการทำรูปปั้นในกระเป๋าเดินทางผู้หนึ่งตกแตก
- นักเดินทางผู้หนึ่งไม่สามารถกรอกแบบฟอร์มของสุตการ
- อาจารย์ตรวจงานนักศึกษาไม่เสร็จ ทำให้ไม่สามารถคืนงานให้นักศึกษาได้

- นักศึกษาลืมนำหนังสือที่ยืมไปมาคืนอาจารย์
- อาจารย์ทำรายงานนักศึกษาหาย ทำให้นักศึกษาผู้นั้นไม่ผ่านในรายวิชานั้น
- นักศึกษาลอกงานผู้อื่นมาส่งอาจารย์ ซึ่งอาจารย์จับได้ในภายหลัง

(Bergeman & Kasper 1993: 87-88)

สำหรับแบบสอบถามชุดที่ 1 ผู้วิจัยได้ให้กลุ่มตัวอย่างตอบคำถามเกี่ยวกับปัจจัยที่ส่งผลต่อการกล่าวขอโทษ 6 ปัจจัย ได้แก่ (1) สถานะทางสังคมของผู้พูดผู้ฟัง (2) ความสนิทสนมคุ้นเคยระหว่างผู้พูดผู้ฟัง (3) ความรุนแรงของการกระทำผิด (4) ความรู้สึกจำเป็นที่ต้องกล่าวขอโทษ (5) โอกาสที่จะได้รับการให้อภัย และ (6) ความรู้สึกเสียหน้าของผู้กระทำผิด โดยให้ประเมินว่าอยู่ในระดับใด (จากระดับ 1 ถึง 5) ส่วนแบบสอบถามชุดที่ 2 ผู้วิจัยได้ให้กลุ่มตัวอย่างเติมข้อความการปฏิสัมพันธ์ระหว่างคู่สนทนาจากสถานการณ์ที่กำหนดให้

ในการเก็บข้อมูลผู้วิจัยได้ให้เจ้าของภาษาชาวอเมริกัน (native speakers of English) จำนวน 30 คน และผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษา (nonnative speakers of English) จำนวน 30 คน ตอบแบบสอบถามชุดที่ 1 ส่วนแบบสอบถามชุดที่ 2 นั้น ใช้เก็บข้อมูลจากเจ้าของภาษาชาวอเมริกัน (native speaker of English) จำนวน 30 คน เจ้าของภาษาชาวไทย (native speakers of Thai) จำนวน 136 คน และชาวไทยผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ (Thai EFL learners) จำนวน 288 คน ทั้งนี้ เจ้าของภาษาชาวอเมริกัน (native speakers of English) ได้แก่ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาที่มหาวิทยาลัยฮาวาย (University of Hawaii at Monoa) ส่วนเจ้าของภาษาชาวไทย (native speakers of Thai) และชาวไทยผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ (Thai EFL learners) ได้แก่ นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษาที่จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ในการวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากแบบสอบถามการกล่าวขอโทษ เบิร์จแมนและแคสเปอร์ (Bergeman & Kasper 1991) จำแนกกลวิธีการขอโทษออกเป็น 5 กลวิธีหลักได้แก่ (1) การกล่าวถ้อยคำที่มีตัวบ่งชี้พลังอำนาจในการขอโทษ (IFID) (2) ตัวเพิ่มระดับ (upgrader) (3) ตัวลดระดับ (downgrader) (4) การเสนอการชดใช้ (offering of repair) (5) การทำให้อีกฝ่ายรู้สึกพอใจ (verbal redress) แต่ละกลวิธีประกอบด้วยกลวิธีย่อยดังแสดงในตารางที่ 2.3

ตารางที่ 2.3 การจำแนกกลวิธีขอโทษของเบิร์กแมนและแคสเปอร์

(Bergeman & Kasper 1991: 94)

กลวิธีหลัก	กลวิธีย่อยและตัวอย่าง
1. ถ้อยคำที่มีตัวบ่งชี้พลังอำนาจ (IFID)	<i>I'm sorry,</i> <i>I'm afraid</i>
2. ตัวเพิ่มระดับ (upgrader)	<i>I'm terribly sorry,</i> <i>I really didn't mean to hurt you.</i> <i>How stupid of me. (self-blame)</i> <i>I didn't mean to do this. (lack of intent)</i> <i>I haven't graded it yet. (admission of fact)</i>
3. ตัวลดระดับ (downgrading responsibility or severity of offense)	<i>My watch stopped. (excuse)</i> <i>I was suddenly called to a meeting. (justification)</i> <i>I didn't know you were expecting me. (claiming ignorance)</i> <i>We weren't supposed to meet before 12:00. (problematizing a precondition)</i> <i>I'm only ten minutes late. (reducing severity of offense)</i> <i>I didn't do it. (denial)</i>
4. การเสนอการชดเชย (offer of repair)	<i>I'll pay for the damage.</i> <i>I'll have it marked tomorrow.</i>
5. การทำให้รู้สึกพอใจ (verbal redress)	<i>I hope you weren't offended. (showing concern for the offended party)</i> <i>Let me buy you a drink. (effort to appease)</i> <i>It won't happen again. (promise of forbearance)</i>

จากการวิเคราะห์ข้อมูล เบิร์จแมนและแคสเปอร์ พบว่ากลุ่มตัวอย่างชาวไทย (native speakers of Thai) และชาวอเมริกัน (native speakers of English) รับรู้ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับสถานการณ์การกระทำผิดแตกต่างกัน เช่น กลุ่มตัวอย่างชาวอเมริกันมองว่าการกระทำผิดในลักษณะทุจริตและทำลายชื่อเสียง ไม่สมควรให้อภัย ในขณะที่ชาวไทยมองว่าการกระทำผิดทั้งหมดที่ปรากฏในแบบสอบถามเป็นการกระทำผิดที่ให้อภัยได้ทั้งสิ้น อย่างไรก็ตาม มีกรณีในกลุ่มตัวอย่างชาวไทย (native speakers of Thai) ประเมินว่าเป็นความผิดร้ายแรงกว่ากลุ่มตัวอย่างชาวอเมริกัน (native speakers of English) อยู่เช่นกัน ได้แก่ กรณีขโมยพระพุทธรูป ซึ่งผู้วิจัยอภิปรายว่าเป็นผลจากความเชื่อทางศาสนา

สำหรับการแสดงวัจนกรรมการขอโทษนั้น ผู้วิจัยพบว่า กลวิธีทุกกลุ่มตัวอย่างใช้บ่อยที่สุด ได้แก่การกล่าวถ้อยคำที่มีตัวบ่งชี้พลังวัจนกรรม (IFID) นอกจากนี้พบว่า กลุ่มตัวอย่างชาวไทยที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ (Thai EFL learners) ได้รับอิทธิพลจากภูมิหลังทางวัฒนธรรม (cultural background) และมีการถ่ายโอนทางวัจนปฏิบัติศาสตร์ (pragmatic transfer) โดยนำกลวิธีการขอโทษในภาษาไทยมาใช้ในการปฏิสัมพันธ์ในภาษาอังกฤษ โดยเห็นได้จากกลวิธีการแสดงความห่วงใย (showing concern) ซึ่งกลุ่มตัวอย่างใช้บ่อยกว่ากลวิธีอื่นๆ ทั้งเมื่อมีการปฏิสัมพันธ์เป็นภาษาไทยและภาษาอังกฤษ

อย่างไรก็ตาม ในงานวิจัยของเบิร์กแมนและแคสเปอร์ (Bergeman & Kasper 1991) การเก็บข้อมูลเกี่ยวกับปัจจัยที่ส่งผลต่อการกล่าวขอโทษ ก่อนข้างมีปัญหา กล่าวคือ แบบสอบถามชุดที่หนึ่งซึ่งประกอบด้วยคำถามเกี่ยวกับปัจจัยที่ส่งผลต่อการกล่าวขอโทษนั้น (assessment questionnaire) ผู้วิจัยได้จัดทำเป็นภาษาอังกฤษโดยใช้ทั้งกับเจ้าของภาษาชาวอเมริกัน (native speakers of English) และผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษา (nonnative speakers of English) ซึ่งอาจทำให้ผู้ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษา (ซึ่งได้แก่ กลุ่ม native speakers of Thai) ไม่เข้าใจคำถามหรือทำให้การตอบคำถามเป็นการตอบจากมุมมองของผู้ใช้ภาษาอังกฤษในการสื่อสารแทนที่จะเป็นการตอบจากมุมมองของผู้ใช้ภาษาไทยในการสื่อสาร

งานวิจัยอีกชิ้นหนึ่งที่เป็นการศึกษาว่าการกล่าวขอโทษของชาวไทยผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ (Thai EFL learners) แตกต่างจากเจ้าของภาษา (native speakers) อย่างไร ได้แก่งานวิจัยของศิริรักษ์ ธิจิตตัง (Thijittang 2010) ผู้วิจัยได้ใช้แบบสอบถามชนิดเติมเต็ม (DCT) ที่ประกอบด้วยสถานการณ์ 15 สถานการณ์ ที่มีความแตกต่างกันในด้านความสนิทสนมคุ้นเคยระหว่างคู่สนทนา (D) สถานะทางสังคมของคู่สนทนา (P) และความรุนแรงของความผิด (R) ดังต่อไปนี้

- พนักงานลืมนบอกเจ้านายว่ามีผู้ฝากข้อความไว้
- นักศึกษาลืมนำคอมพิวเตอร์แลปทอปมาคืนเพื่อน
- หัวหน้าภาควิชาลืมนบอกอาจารย์ผู้หนึ่งให้เข้าประชุม
- นักศึกษาลอกงานผู้อื่นมาส่งอาจารย์ ซึ่งอาจารย์จับได้ในภายหลัง
- พนักงานรุ่นพี่ไม่ได้ไปเยี่ยมพนักงานรุ่นน้องซึ่งป่วยอยู่ที่โรงพยาบาล
- มัคคุเทศน์มาสาย ทำให้นักท่องเที่ยวต้องรอ
- พนักงานรุ่นน้องทำชำหกรดพรหมของพนักงานรุ่นพี่
- นักศึกษาทำกล้องถ่ายรูปของเพื่อนเสียหาย
- อาจารย์ตรวจงานไม่เสร็จ ทำให้คณานนักศึกษาช้า
- ลูกค้าเหยียบเท้าพนักงานเสิร์ฟอาหาร

- นักศึกษามาสาย ทำให้เพื่อนต้องรอ
- นักศึกษาทำให้เพื่อนโกรธ
- นักศึกษาเดินชนอาจารย์บริเวณมุขตึก
- นักศึกษาเหยียบเท้าผู้อื่นในลิฟท์
- ผู้จัดการมาสาย ทำให้พนักงานต้องรอ

(Thijittang 2010: 57)

ผู้วิจัยเก็บข้อมูลจากนักศึกษาในมหาวิทยาลัยในประเทศไทยในหลากหลายสาขาวิชา รวม 160 คน พร้อมทั้งสัมภาษณ์ผู้ให้ข้อมูล 9 คน ในการวิเคราะห์ข้อมูล ผู้วิจัยจำแนกกลวิธีการแสดงวินัยนกรรมการขอโทษเป็นกลวิธีหลักและกลวิธีย่อยเช่นเดียวกับการจำแนกของทรงธรรม อินทจักร (2001, 2004) จากการวิเคราะห์ข้อมูล ชิจิตตัง (Thijittang 2010) พบว่า กลวิธีที่นักศึกษาชาวไทยที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ (Thai EFL learners) เลือกใช้มากที่สุดได้แก่ การแสดงความเสียใจ (อันดับ 1) ถัดมาได้แก่ การอธิบายหรือชี้แจง (อันดับ 2) การยอมรับในความผิดของตน (อันดับ 3) การเสนอการชดใช้ (อันดับ 4) โดย การสัญญาว่าจะไม่เกิดขึ้น การยอมรับคำตำหนิ และการแสดงว่าไม่ได้เจตนาให้มีการใช้พ้อๆกัน (อันดับ 5) การกระจายของกลวิธีการขอโทษที่นักศึกษาชาวไทยที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศใช้นี้ แตกต่างจากของเจ้าของภาษา (native speaker of English) ซึ่งผู้วิจัยอ้างอิงถึงแนวคิดของโฮฟสตีด (Hofstede 1980) พร้อมอธิบายว่า ความแตกต่างด้านการเลือกใช้กลวิธีการขอโทษดังกล่าว สะท้อนความแตกต่างระหว่างวัฒนธรรมของผู้พูดภาษาไทยเป็นภาษาแม่ที่เน้นความเป็นกลุ่ม (collectivism) กับวัฒนธรรมของผู้พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ที่เน้นความเป็นปัจเจกบุคคล (individualism)

นอกจากนี้ ผู้วิจัยพบว่า การเลือกใช้กลวิธีการขอโทษของนักศึกษาชาวไทยที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศนั้นมีความสัมพันธ์กับสถานะทางสังคม (social status) ระยะห่างทางสังคมหรือความสนิทสนมคุ้นเคย (social distance) และความร้ายแรงของการกระทำผิด (severity of offense) โดยมักใช้รูปภาษาที่สุภาพและเป็นทางการเมื่อกล่าวขอโทษผู้ที่มีสถานะทางสังคมสูงกว่า และใช้รูปภาษาที่สุภาพและเป็นทางการน้อยกว่าเมื่อกล่าวขอโทษผู้ที่มีสถานะทางสังคมต่ำกว่าหรือเท่าเทียมกัน ทั้งนี้ หากคู่สนทนามีระยะห่างทางสังคมมาก (เช่น การปฏิสัมพันธ์ระหว่างคนแปลกหน้า) จะมีการกล่าวขอโทษมากกว่าเมื่อคู่สนทนามีระยะห่างน้อย (เช่น การปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้ที่คุ้นเคยกัน) นอกจากนี้ ผู้วิจัยพบว่า ในกรณีที่การกระทำผิดมีความร้ายแรงมาก จะกล่าวขอโทษพร้อมกับใช้กลวิธีแสดงความรับผิดชอบและสัญญาว่าจะไม่กระทำผิดอีกมากกว่า ในกรณีที่การกระทำผิดมีความร้ายแรงน้อย

อย่างไรก็ตาม ในงานวิจัยของ ศิริรักษ์ ธิจิตตัง (Thijittang 2010) ผู้วิจัยไม่ได้ให้ตัวแปรด้านระดับการสัมผัสภาษารวมอยู่ในกระบวนการวิจัยด้วย กลุ่มตัวอย่างซึ่งได้แก่นักศึกษาในมหาวิทยาลัยในประเทศไทยในหลากหลายสาขาวิชา รวม 160 คน เป็นกลุ่มที่มีความแตกต่างกันในด้านการระดับการสัมผัสภาษา ดังนั้น จากผลการวิจัยจึงไม่สามารถบอกได้ว่าลักษณะของวัจนกรรมการขอโทษดังปรากฏในงานวิจัยดังกล่าวเป็นลักษณะของผู้เรียนที่มีการสัมผัสภาษาอังกฤษในระดับใด รวมทั้งไม่สามารถแสดงได้ว่าวัจนกรรมการขอโทษของชาวไทยผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ (EFL learners) ที่มีการสัมผัสภาษาอังกฤษต่างระดับกัน (different levels of exposure to the English language) มีความแตกต่างกันหรือไม่ อย่างไร

อดิनुช ปีนเงิน (Pin-ngern 2015 ข) ศึกษาวัจนกรรมการขอโทษในชาวไทยที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ (Thai EFL learners) โดยมีจุดประสงค์ในการวิจัย คือ เพื่อเปรียบเทียบกับวัจนกรรมการขอโทษของชาวไทยที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศกับเจ้าของภาษาชาวอังกฤษ (native speakers of English) และ เจ้าของภาษาชาวไทย (native speakers of Thai) รวมทั้ง เพื่อเปรียบเทียบความตระหนักทางอภิวจนปฏิบัติศาสตร์ (metapragmatic awareness) ของผู้เรียนที่มีระดับความสามารถและประสบการณ์ในการใช้ภาษาอังกฤษ (English language proficiency and experience) ต่างกัน ผู้วิจัยแบ่งผู้เรียนเป็น 4 กลุ่ม ได้แก่ (1) ผู้เรียนที่มีความสามารถและประสบการณ์ภาษาอังกฤษสูง (2) ผู้เรียนที่มีความสามารถสูงแต่ประสบการณ์ภาษาอังกฤษต่ำ (3) ผู้เรียนที่มีความสามารถต่ำแต่ประสบการณ์ภาษาอังกฤษสูง และ (4) ผู้เรียนที่มีความสามารถและประสบการณ์ภาษาอังกฤษต่ำ เครื่องมือในการเก็บข้อมูล ได้แก่ แบบสอบถามชนิดเติมเต็มแบบให้พูด (oral DCT) ซึ่งประกอบด้วยสถานการณ์ 12 สถานการณ์ที่มีความแตกต่างกันในด้านความสนิทสนมคุ้นเคยระหว่างคู่สนทนา (D) สถานะทางสังคมของคู่สนทนา (P) และความร้ายแรงของความคิด (R) โดยทั้งหมดเป็นการปฏิสัมพันธ์ในบริบทของมหาวิทยาลัย (university contexts) ดังต่อไปนี้

- นักศึกษามานำเสนองานสาย
- นักศึกษาลืมส่งแบบสอบถามให้อาจารย์
- นักศึกษาเดินตัดหน้ารถอาจารย์
- นักศึกษาไม่นำหนังสือมาคืนอาจารย์
- นักศึกษาทำน้ำหกใส่คอมพิวเตอร์แลปทอปของเพื่อน
- นักศึกษาลืมบอกเพื่อนว่าอาจารย์ยังดสอน
- นักศึกษามีนัดกับเพื่อน แต่มาสาย
- นักศึกษาลืมบอกเพื่อนว่าอาจารย์ให้ไปพบ

- นักศึกษาลืมนำแฟลชไดรฟ์มาในวันนำเสนองาน ทำให้เพื่อนในกลุ่มโดยห้กคะแนนด้วย
- นักศึกษาลืมคืนปากกาให้รุ่นน้อง
- นักศึกษารุ่นน้องขอให้ถ่ายรูปให้ แต่ถ่ายแล้วรูปออกมาไม่ชัด
- นักศึกษาทำกาแพทกรรรายงานของรุ่นน้อง

(Pin-Ngern 2015 ข : 77)

นอกจากนี้ ผู้วิจัยใช้แบบสอบถามการประเมินสถานการณ์การกระทำผิด (situation assessment questionnaire) โดยให้กลุ่มตัวอย่างประเมินปัจจัยในแต่ละสถานการณ์ 4 ปัจจัย ได้แก่ (1) ความสนิทสนมคุ้นเคยระหว่างผู้พูดผู้ฟัง (2) ความสัมพันธ์ในเชิงสถานภาพทางสังคมระหว่างผู้พูดผู้ฟัง (3) ความรุนแรงของการกระทำผิด (4) ความจำเป็นที่จะต้องกล่าวขอโทษ โดยให้เลือกว่าอยู่ในระดับใด พร้อมทั้งใช้แบบสอบถามการประเมินทางวินปฏิบัติศาสตร์ (pragmatic judgment task) ในการเก็บข้อมูลด้านความตระหนักทางอภิวินปฏิบัติศาสตร์ด้วย

ในการวิเคราะห์ข้อมูลการกล่าวขอโทษ ผู้วิจัยได้อาศัยแนวคิดของ บลูมกุกกา เฮาส์ และ แคสเปอร์ (Blum-kulka, House & Kasper 1989) โทรสบอร์ก (Trosborg 1987) ฮัดสัน เดทมาร์ และบราวน์ (Hudson, Detmar & Brown 1995) และ ชาง (Chang 2010) โดยจำแนกกลวิธีการขอโทษออกเป็นกลวิธีหลักและกลวิธีย่อย ดังต่อไปนี้

ตารางที่ 2.4 การจำแนกกลวิธีการขอโทษของอดินุช ปีนเงิน (Pin-ngern 2015ข: 86)

	กลวิธีการขอโทษ	ตัวอย่าง
1	การกล่าวถ้อยคำแสดงเจตนาในการขอโทษ (an explicit display of apology or IFIDs)	
	- การแสดงความเสียใจ (expression of regret)	<i>I'm sorry.</i>
	- การกล่าวคำว่าขอโทษ (offer of apology)	<i>I apologize.</i>
	- การขอให้ยกโทษให้ (request for forgiveness)	<i>Please forgive me.</i>
2	การอธิบายหรือชี้แจง (explanation or account)	<i>It was raining while I was driving.</i>

3	การแสดงควมรับผิดชอบ (expression of the speaker's responsibility)	
	- การตำหนิตนเอง (self-blame)	<i>It's my fault.</i>
	- การรับในความผิดตน (expression of self-deficiency)	<i>I was not good at taking photos.</i>
	- การกล่าวว่าได้เจตนา (expression of lack of intention)	<i>I didn't mean it.</i>
	- การยอมรับความจริง (admission of facts)	<i>I completely forgot. I was late.</i>
4	การเสนอการชดใช้ (offer of repair)	<i>I'll buy you a new one. Do you want me to replace them?</i>
5	การสัญญาว่าจะไม่เกิดขึ้นอีก (promise of forbearance)	<i>It will never happen again. I promise.</i>
6	การแสดงควมห่วงใยอีกฝ่าย (expressing concern for the offended party)	<i>Are you alright. Hope you are okay.</i>
7	การอ้อนวอน (appealer)	<i>Can you please accept this?</i>
8	การยอมรับในความน่าอับอาย (expression of embarrassment)	<i>I'm so embarrassed that I did this to you.</i>
9	การทำให้เป็นเรื่องเล็กน้อย (minimizing of offense)	<i>It's not a big deal. Don't worry.</i>
10	การขอบคุณอีกฝ่าย (gratitude to hearer)	<i>Thank for understanding.</i>
11	การเบี่ยงเบนความสนใจ (distraction)	<i>Let's get some drink.</i>
12	การไต่ถามความต้องการของอีกฝ่าย (statement or question of dismay)	<i>I don't know what I should do. What do you want me to do?</i>
13	การทักขึ้นก่อน (alerter)	
	- การดึงความสนใจ (attention getter)	<i>Hey, Look</i>
	- การเรียกชื่ออีกฝ่าย (hearer's name)	<i>John, Mr. Johnson</i>
	- การเรียกด้วยคำนำหน้า (hearer's title)	<i>Professor, Teacher</i>

14	การใช้ตัวลดระดับ (downgrader)	
	- การใช้คำแสดงความสุภาพ (politeness marker)	<i>Please</i>
	- การแสดงความไม่แน่ใจ (hedges)	<i>Perhaps, kind of</i>
15	การใช้ตัวเพิ่มระดับ (upgrader)	
	- การทำให้แรงขึ้น (intensifier)	<i>Terribly, very, really</i>
	- การแสดงอารมณ์ความรู้สึก (emotional expressions)	<i>Oh no! Oh dear!</i>
16	การเลี่ยง (opting out)	

จากการวิเคราะห์ข้อมูล ผู้วิจัยพบว่า มีกลวิธีการขอโทษ 3 กลวิธีที่พบในกลุ่มตัวอย่างทุกกลุ่ม คือ (1) การกล่าวถ้อยคำแสดงเจตนาในการขอโทษ (2) การแสดงความรับผิดชอบโดยการยอมรับความจริง และ (3) การเสนอการชดใช้ อย่างไรก็ตาม ระดับความสามารถและประสบการณ์ภาษาอังกฤษรวมทั้งการรับรู้ตัวแปรต่างๆ มีผลต่อการเลือกใช้กลวิธีการขอโทษ โดย นอกจาก 3 กลวิธีดังกล่าวแล้ว กลุ่มผู้เรียน 4 กลุ่มดังกล่าวเลือกใช้กลวิธีการขอโทษต่างกัน นอกจากนี้ระดับความสามารถและประสบการณ์ภาษาอังกฤษยังมีผลต่อระดับความตระหนักรู้ทางวัฒนธรรม โดยพบว่าผู้เรียนที่มีระดับความสามารถและประสบการณ์ภาษาอังกฤษสูงมีระดับความตระหนักรู้ทางวัฒนธรรมสูง ส่วนผู้เรียนที่มีระดับความสามารถสูงแต่ประสบการณ์ภาษาอังกฤษต่ำมีระดับความตระหนักรู้ทางวัฒนธรรมต่ำกว่าผู้เรียนที่มีระดับความสามารถต่ำแต่ประสบการณ์ภาษาอังกฤษสูง ซึ่งผู้วิจัยอภิปรายว่าการมีระดับความสามารถทางภาษาอังกฤษสูงหรือประสบการณ์ภาษาอังกฤษเพียงอย่างเดียวไม่เพียงพอสำหรับการเสริมสร้างระดับความตระหนักรู้ทางวัฒนธรรม การพัฒนาระดับความตระหนักรู้ทางวัฒนธรรมในผู้เรียนภาษานั้นต้องอาศัยทั้งสองอย่างประกอบกัน

แม้งานวิจัยวัฒนธรรมภาษาในระหว่าง (interlanguage pragmatics) ของ อติคุณ ปิ่นเงิน (Pinnern 2015 ข) จะครอบคลุมทั้งรูปแบบภาษา (linguistic realization) และ ความตระหนักรู้ทางวัฒนธรรม (metapragmatic awareness) พร้อมทั้งแสดงความแตกต่างระหว่างผู้เรียนภาษาชาวไทยที่มีความสามารถและประสบการณ์ด้านการใช้ภาษาอังกฤษแตกต่างกัน (different levels of English language proficiency and experience) แต่บริบทในงานวิจัยนี้จำกัดอยู่เพียงการ

กระทำผิดที่ไม่มีอันตราย (not harmful) และเกิดขึ้นภายในมหาวิทยาลัย (university contexts) เท่านั้น ดังเห็นได้จาก แบบสอบถามชนิดเติมเต็มที่ใช้ในการเก็บข้อมูลในงานวิจัยนี้ประกอบด้วย สถานการณ์การกระทำผิดที่ไม่มีอันตรายและเกิดขึ้นระหว่างอาจารย์กับนักศึกษาหรือระหว่าง นักศึกษาด้วยกันเท่านั้น ไม่รวมสถานการณ์การกระทำผิดอื่นๆภายนอกสถานศึกษาที่อาจมีอันตราย เกิดขึ้น ซึ่งทำให้กลวิธีการขอโทษที่ปรากฏในงานวิจัยดังกล่าวเป็นกลวิธีการขอโทษสำหรับ เหตุการณ์ที่ไม่มีอันตรายเท่านั้น

2.3 สรุป

โดยสรุป จากการทบทวนเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง กล่าวได้ว่า การเลือกใช้ภาษาให้ เหมาะสมกับบริบทเป็นองค์ประกอบที่สำคัญของความสามารถด้านการสื่อสาร โดยวัฒนธรรมมี บทบาทสำคัญต่อการเลือกกลวิธีในการแสดงวัจนกรรมต่างๆ ซึ่งอาจทำให้คนที่มาจากต่าง วัฒนธรรมกันเลือกใช้ภาษาในลักษณะที่แตกต่างกัน สำหรับวัจนกรรมการขอโทษ ซึ่งเป็นวัจนกร มประเภทแสดงอารมณ์ความรู้สึก (expressive) และुकคามหน้าในเชิงบวกของผู้พูดนั้น งานวิจัยที่ ผ่านมาแสดงให้เห็นว่า วัจนกรรมการขอโทษในภาษาไทยและภาษาอังกฤษมีความแตกต่างกัน หลายประการแม้จะมีลักษณะร่วมกันอยู่ด้วยกันก็ตาม ทั้งนี้ ชาวไทยผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็น ภาษาต่างประเทศ (Thai EFL learners) จำเป็นต้องตระหนักในความแตกต่างและเรียนรู้กลวิธีอัน เป็นบรรทัดฐานการปฏิบัติสัมพันธ์ในภาษานั้นๆ

อย่างไรก็ตาม การศึกษาเกี่ยวกับวัจนกรรมการขอโทษในเชิงวัจนปฏิบัติภาษาในระหว่าง (interlanguage pragmatics) ในชาวไทยผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ (Thai EFL learners) นั้นมีจำกัด และยังไม่ม้งานวิจัยที่ใดที่รวมระดับการสัมผัสภาษาอังกฤษ (levels of English language exposure) ไว้ในกระบวนการวิจัย พร้อมทั้งครอบคลุมสถานการณ์การกระทำผิด หลากหลายลักษณะ (ทั้งภายในบริบทของสถานศึกษาที่ไม่มีอันตรายเกิดขึ้นและบริบทอื่นๆที่มี ันตรายเกิดขึ้น) จึงสมควรมีการวิจัยที่จะเติมเต็มประเด็นดังกล่าว

บทที่ 3

วิธีดำเนินการวิจัย

การดำเนินการวิจัยเรื่อง “วจนกรรมกรขอโทษในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมผ่านภาษาอังกฤษ” (The Speech Act of Apologizing in the Intercultural Communication through English) แบ่งเป็นหัวข้อดังนี้

- 3.1 ขั้นตอนและวิธีการเก็บข้อมูล
 - 3.1.1 กลุ่มตัวอย่าง
 - 3.1.2 เครื่องมือ
 - 3.1.2.2 การพัฒนาแบบสอบถาม
 - 3.1.2.3 การตรวจสอบและทดลองใช้แบบสอบถาม
 - 3.1.3 ขั้นตอนการเก็บข้อมูล
- 3.2 ขั้นตอนและวิธีการวิเคราะห์ข้อมูล
 - 3.2.1 การรับรู้การกระทำผิด
 - 3.2.2 กลวิธีการขอโทษ
 - 3.2.2.1 การเลือกใช้กลวิธีการขอโทษ
 - 3.2.2.2 ความซับซ้อนของกลวิธีการขอโทษ

3.1 ขั้นตอนและวิธีการเก็บข้อมูล

3.1.1 กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่าง (subject) ในการวิจัยมีจำนวน 160 คน โดยแบ่งเป็น 4 กลุ่ม กลุ่มละ 40 คน แต่ละกลุ่มประกอบด้วยเพศชาย 20 คน และเพศหญิง 20 คน ดังแสดงในตารางที่ 3.1

ตารางที่ 3.1 กลุ่มตัวอย่างในการวิจัย

กลุ่มตัวอย่าง	จำนวน
เจ้าของภาษาชาวอเมริกัน (Native speakers of English / NEs)	40 (ชาย 20 และ หญิง 20)
เจ้าของภาษาชาวไทย (Native speakers of Thai / NTs)	40 (ชาย 20 และ หญิง 20)

ชาวไทยผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศที่มีการสัมผัสภาษาอังกฤษสูง (Thai EFL learners with high exposure to the English language / TEHs)	40 (ชาย 20 และ หญิง 20)
ชาวไทยผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศที่มีการสัมผัสภาษาอังกฤษต่ำ (Thai EFL learners with low exposure to the English language / TELs)	40 (ชาย 20 และ หญิง 20)

กลุ่ม NEs ประกอบด้วยนักศึกษาชาวอเมริกันที่ศึกษาอยู่ในมหาวิทยาลัยในประเทศไทย โดยเป็นผู้ที่ไม่เคยมาประเทศไทยและไม่มีโอกาสได้สัมผัสกับวัฒนธรรมไทย กลุ่ม NTs ประกอบด้วยนักศึกษาชาวไทยที่ศึกษาอยู่ในมหาวิทยาลัยในประเทศไทยโดยศึกษาวิชาเอกอื่น ๆ ที่ไม่ใช่ภาษาอังกฤษ (non-English majors) กลุ่ม TEHs และ TELs ประกอบด้วยนักศึกษาชาวไทยที่ศึกษาอยู่ในมหาวิทยาลัยในประเทศไทย โดยใช้คะแนนจากแบบสอบถามการสัมผัสภาษาอังกฤษ (English language exposure questionnaire) เป็นตัวแบ่งเป็น 2 กลุ่มดังกล่าว (โปรดดูภาคผนวก ก.³) โดยภาพรวม คือ กลุ่ม TEHs ประกอบด้วยนักศึกษาวิชาภาษาอังกฤษ (English majors) และ TELs ประกอบด้วยนักศึกษาวิชาเอกอื่น ๆ ที่ไม่ใช่ภาษาอังกฤษ (non-English majors) ทั้งนี้ไม่มีผู้ใดในกลุ่ม NTs ที่อยู่ในกลุ่ม TEHs หรือ TELs ด้วย (โปรดดูภาคผนวก ข.)

3.1.2 เครื่องมือ

การวิจัยครั้งนี้ใช้แบบสอบถามเป็นเครื่องมือในการวิจัย โดยมีขั้นตอนการพัฒนา ตรวจสอบ แก้ไข และทดลองใช้เครื่องมือ ดังต่อไปนี้

³ แบบสอบถามการสัมผัสภาษาอังกฤษ (English language exposure questionnaire) เป็นแบบสอบถามที่พัฒนาขึ้นโดย Centre of Research in Speech and Language Processing (CRSLP) จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย แบบสอบถามนี้ใช้เป็นเครื่องมือในการเก็บข้อมูลเกี่ยวกับระดับการสัมผัสทางภาษาอังกฤษในงานวิจัยหลายชิ้น เช่น Sudasna Na Ayudhya (2002), Modehiran (2005), Pongprairat (2011) และ Worathumrong & Luksneeyanawin (2016) แบบสอบถามการสัมผัสภาษาอังกฤษนี้ประกอบด้วย 3 ตอน ตอนที่ 1 ประกอบด้วยคำถามเกี่ยวกับความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษ (English language proficiency) จากอดีตถึงปัจจุบัน ประสบการณ์การใช้ภาษาอังกฤษ (English language experience) และโอกาสในการใช้ภาษาอังกฤษ (amount of exposure) ทั้งภายในและภายนอกสถานศึกษา ตอนที่ 2 ประกอบด้วยคำถามเกี่ยวกับการศึกษา (education) กิจกรรมการนอกหลักสูตรที่ทำให้ได้ฝึกใช้ภาษาอังกฤษด้วยตนเอง (extra curriculum English self-practice activities) ตอนที่ 3 ประกอบด้วยคำถามเกี่ยวกับโอกาสในการใช้ภาษาอังกฤษแบบอินเทนซีฟ (intensive English language exposure) รวมทั้งการไปอยู่ในประเทศที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาในการสื่อสาร แบบสอบถามนี้มีคะแนนรวม (ทั้ง 3 ตอน) 333 คะแนน สำหรับการวิจัยนี้คะแนนทั้ง 3 ตอนของกลุ่ม TEH สูงกว่ากลุ่ม TEL อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

3.1.2.1 การพัฒนาแบบสอบถาม

แบบสอบถามประกอบด้วยสถานการณ์การกระทำผิด 12 สถานการณ์ โดยพัฒนาจากสถานการณ์การกระทำผิดในแบบสอบถามของ ทศนีย์ เมฆดาววัฒนา (2541) เบิร์จแมนและแคสเปอร์ (Bergeman & Kasper 1991) ทิรริทัง ธิจิตตั้ง (Thijittang 2010) สถานการณ์แต่ละสถานการณ์มีความแตกต่างในด้านอำนาจ (ในที่นี้คือ สถานะทางสังคม) (P) ระยะห่างทางสังคม (ในที่นี้คือ ความสนิทสนมคุ้นเคย) (D) ของผู้พูด (S) และผู้ฟัง (H) และความร้ายแรงของความผิด (R) ดังแสดงในตารางที่ 3.2

ตารางที่ 3.2 สถานการณ์การกระทำผิด 12 สถานการณ์

สถานการณ์การกระทำผิด		สถานะ (P)		ระยะห่าง (D)	ความร้ายแรง (R)
		ผู้พูด (S)	ผู้ฟัง (H)		
(1)	ธิดาลงเรียนรายวิชาหนึ่งและต้องทำรายงานการค้นคว้าส่งอาจารย์ ปรากฏว่าธิดาคัดลอกผลงานของผู้อื่นไปส่งอาจารย์ ซึ่งอาจารย์จับได้ในภายหลัง (Cheating student)	ต่ำกว่า	สูงกว่า	น้อย	มาก
(2)	รถของมานพเสีย เขาจึงยืมรถของเพื่อนมาใช้ชั่วคราว ปรากฏว่าวันหนึ่งมานพเอารถไปชนเสาไฟฟ้า ทำให้รถของเพื่อนเสียหาย (Damaged car)	เท่ากัน		น้อย	มาก
(3)	อาจารย์สุณีให้ F แก่นักศึกษาผู้หนึ่ง เนื่องจากไม่มีคะแนนในส่วน of รายงานการค้นคว้า ซึ่งต่อมาอาจารย์สุณีพบว่า นักศึกษาผู้นั้นส่งรายงานแล้วแต่ต้นทำรายงานของนักศึกษาหายไปเอง (Failed student)	สูงกว่า	ต่ำกว่า	น้อย	มาก
(4)	ซูโจเป็นพนักงานเสิร์ฟที่ร้านอาหารแห่งหนึ่ง ปรากฏว่าวันหนึ่งซูโจเดินสะดุดทำให้อาหารที่ถืออยู่ในมือหกกระเด็นใส่ลูกค้า (Food on customer)	ต่ำกว่า	สูงกว่า	มาก	มาก

(5)	วีระเพ็ญย้ายเข้าไปอยู่ที่บ้านเช่าแห่งใหม่ ปรากฏว่าวันหนึ่ง ขณะที่กำลังโยนลูกบอลเล่นอยู่สนามหลังบ้าน ลูกบอลลอยไปโดนกระจกหน้าต่างของเพื่อนบ้านแตกเสียหาย (Broken window)	เท่ากัน		มาก	มาก
(6)	กิตติเป็นเจ้าหน้าที่ศุลกากรและมีหน้าที่ตรวจกระเป๋าของผู้เดินทางเข้าประเทศ ปรากฏว่าระหว่างค้นกระเป๋าของผู้เดินทางเข้าประเทศคนหนึ่ง กิตติทำรูปปั้นที่อยู่ในกระเป๋าของผู้ นั้นตกแตก (Broken statue)	สูงกว่า	ต่ำกว่า	มาก	มาก
(7)	ธิดาขอยืมหนังสืออาจารย์ไปใช้ประกอบการค้นคว้า ปรากฏว่าธิดาได้นำหนังสือมาคืนอาจารย์ในวันที่ได้ตกลงกับ อาจารย์ไว้ (Borrowed book)	ต่ำกว่า	สูงกว่า	น้อย	น้อย
(8)	มานพเข้าเรียนวิชาหนึ่งและพบว่าตนลืมนำดินสอมา จึงขอ ยืมเพื่อนที่นั่งข้างๆ ปรากฏว่าขณะมานพใช้ดินสอจด เขาทำ ดินสอของเพื่อนหัก (Broken pencil)	เท่ากัน		น้อย	น้อย
(9)	อาจารย์สุณีย์บอกกับนักศึกษาว่าจะตรวจงานคืนให้นักศึกษา ปรากฏว่าอาจารย์สุณีย์ตรวจไม่เสร็จ ทำให้นักศึกษาไม่ได้รับ งานคืนตามที่บอกไว้ (Ungraded paper)	สูงกว่า	ต่ำกว่า	น้อย	น้อย
(10)	ซูโจเป็นพนักงานเสิร์ฟในร้านอาหารแห่งหนึ่ง ปรากฏว่าวัน หนึ่งซูโจสับสนว่าลูกค้าโต๊ะไหนสั่งอาหารอะไร ทำให้เสิร์ฟ อาหารผิดโต๊ะ (Wrong order)	ต่ำกว่า	สูงกว่า	มาก	น้อย
(11)	วีระเพ็ญย้ายเข้าไปอยู่ที่บ้านเช่าแห่งใหม่ เย็นวันหนึ่งวีระชวน เพื่อนๆ มากินเลี้ยงสังสรรค์ที่บ้าน พร้อมทั้งเปิดเพลงเสียงดัง ซึ่งทำให้รบกวนเพื่อนบ้าน (Loud music)	เท่ากัน	มาก	น้อย	น้อย
(12)	กิตติเป็นเจ้าหน้าที่ศุลกากร ในการตรวจค้นกระเป๋าของผู้เดินทางเข้าประเทศ เขาได้ทำให้ของในกระเป๋าของผู้เดินทางเข้า ประเทศผู้หนึ่งปะปนกัน ไม่อยู่ในตำแหน่งเดิมที่จัดไว้ (Messed-up bag)	สูงกว่า	มากกว่า	มาก	น้อย

แต่ละสถานการณ์ประกอบด้วยคำถาม 2 ข้อ ข้อที่ 1 มีลักษณะเป็นแบบประเมินความร้ายแรง (severity assessment) โดยให้กลุ่มตัวอย่างประเมินความร้ายแรงของการกระทำผิดว่าอยู่ในระดับใด (น้อย ปานกลาง มาก) ข้อที่ 2 มีลักษณะเป็นแบบเติมเต็ม (DCT) โดยให้กลุ่มตัวอย่างเติมข้อความที่ใช้ในการกล่าวขอโทษคู่สนทนา (dialog construction) แบบสอบนี้จัดทำเป็นฉบับภาษาไทยและฉบับภาษาอังกฤษ ดังตัวอย่างที่ 1 และ 2 ตามลำดับ (สำหรับฉบับเต็ม โปรดดูภาคผนวก ข. และภาคผนวก ค.)

ตัวอย่างที่ 1 (ฉบับภาษาไทย)

ธิดาลงเรียนรายวิชาหนึ่งและต้องทำรายงานการค้นคว้าส่งอาจารย์ ปรากฏว่าธิดาคัดลอกผลงานของผู้อื่นไปส่งอาจารย์ ซึ่งอาจารย์จับได้ในภายหลัง

ท่านคิดว่าความผิดของธิดาในสถานการณ์นี้มีความร้ายแรงในระดับใด

ต่ำ	ปานกลาง	สูง
-----	---------	-----

ถ้าท่านเป็นธิดา ท่านจะพูดกับอาจารย์ว่าอย่างไรในสถานการณ์นี้

อาจารย์: อ่านรายงานของธิดาแล้ว ธิดาคัดลอกผลงานของผู้อื่นมาส่งใช่ไหม

ธิดา: _____

ตัวอย่างที่ 2 (ฉบับภาษาอังกฤษ)

Sara is a student and supposed to write a term paper for a course she is taking. However, she actually plagiarized from a published book and it is found out by the professor.

How serious is Sara' offense?

not serious (low)	serious (medium)	very serious (high)
-------------------	------------------	---------------------

If you were Sara, what would you say to the professor?

Professor: I have read your paper. You plaganized from a published book, didn't you?

Sara: _____

3.1.2.2 การตรวจสอบ แก้ไข และทดลองใช้แบบสอบถาม

ก่อนการนำแบบสอบถามไปใช้เก็บข้อมูลจริงกับกลุ่มตัวอย่าง ผู้วิจัยได้ให้ผู้เชี่ยวชาญด้านการวิจัยและการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ จำนวน 3 คน ตรวจสอบ โดยการประเมินว่า ข้อคำถามแต่ละข้อในแบบสอบถามสามารถวัดได้ตรงกับเนื้อหาที่กำหนดหรือไม่ หากข้อคำถามใดมีค่า IOC ตั้งแต่ 0.50 - 1.00 จะคัดเลือกไว้ส่วนข้อคำถามใดมีค่า IOC ต่ำกว่า 0.50 จะนำมาพิจารณาแก้ไข ทั้งนี้มีการแก้ไขโดยเพิ่มเติมการสนทนาในแบบสอบถามข้อที่ 1, 2, 3, 7, 9, 10 และ 11 เพื่อให้บริบทชัดเจนขึ้น จากนั้น นำไปทดลองใช้กับนักศึกษา 4 กลุ่ม ได้แก่ (1) ชาวอเมริกันที่ศึกษาอยู่ในมหาวิทยาลัยในประเทศสหรัฐอเมริกาโดยไม่เคยมาประเทศไทยและไม่มีโอกาสได้สัมผัสกับวัฒนธรรมไทยมาก่อน จำนวน 5 คน (2) นักศึกษาชาวไทยที่ศึกษาอยู่ในมหาวิทยาลัยในประเทศไทยโดยศึกษาวิชาเอกอื่นๆที่ไม่ใช่ภาษาอังกฤษ จำนวน 5 คน (3) นักศึกษาชาวไทยที่ศึกษาอยู่ในมหาวิทยาลัยในประเทศไทยที่มีการสัมผัสภาษาอังกฤษสูง จำนวน 5 คน และ (4) นักศึกษาชาวไทยที่ศึกษาอยู่ในมหาวิทยาลัยในประเทศไทยที่มีการสัมผัสภาษาอังกฤษต่ำ จำนวน 5 คน รวมทั้งสิ้น 20 คน ทั้งนี้เพื่อตรวจสอบว่าแบบสอบถามมีคำสั่งชัดเจนและไม่มีข้อความที่อาจทำให้ผู้ตอบเข้าใจผิด

3.1.3 ขั้นตอนการเก็บข้อมูล

ในการนำแบบสอบถามไปเก็บข้อมูล ผู้ช่วยวิจัยดำเนินการแจกแบบสอบถามแก่กลุ่มตัวอย่าง โดยให้กลุ่มเจ้าของภาษาชาวอเมริกัน (NEs) ชาวไทยผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศที่มีสัมผัสทางภาษาสูง (TEHs) และ ชาวไทยผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศที่มีสัมผัสทางภาษาต่ำ (TELs) ใช้ฉบับภาษาอังกฤษ และให้กลุ่มเจ้าของภาษาชาวไทย (NTs) ใช้ฉบับภาษาไทย กลุ่มตัวอย่างใช้เวลาในการตอบแบบสอบถามประมาณ 1 ชั่วโมง จากนั้นผู้ช่วยวิจัยรวบรวมแบบสอบถามกลับคืนเพื่อนำข้อมูลที่ได้ไปวิเคราะห์ต่อไป

3.2 ขั้นตอนและวิธีการวิเคราะห์ข้อมูล

ข้อมูลที่ได้จากแบบสอบถามประกอบด้วย 2 ส่วน ได้แก่ ข้อมูลเกี่ยวกับการรับรู้การกระทำผิด (perception of offense contexts) และข้อมูลเกี่ยวกับกลยุทธ์ขอโทษ (apology strategies) ในการวิเคราะห์ข้อมูลแต่ละส่วน มีรายละเอียดดังต่อไปนี้

3.2.1 การรับรู้การกระทำผิด

ข้อมูลเกี่ยวกับการรับรู้การกระทำผิดมาจากแบบสอบถามตอนที่ 1 ซึ่งให้กลุ่มตัวอย่างประเมินความร้ายแรงของสถานการณ์การกระทำผิด 12 สถานการณ์ การวิเคราะห์ข้อมูลในส่วนนี้

อาศัยการนับความถี่ (frequency count) ที่กลุ่มตัวอย่างประเมินความร้ายแรงในระดับต่างๆ และคำนวณเป็นร้อยละ (percent)

3.2.2 กลวิธีการขอโทษ

ข้อมูลเกี่ยวกับกลวิธีการขอโทษมาจากการให้กลุ่มตัวอย่างเติมข้อความที่ใช้ในการกล่าวขอโทษคู่สนทนาใน 12 สถานการณ์ การวิเคราะห์ข้อมูลในส่วนนี้เริ่มจากการพิจารณาว่าข้อความ 1,920 ข้อความ (12 ข้อ x 160 คน) มีข้อความที่ไม่เป็นวัจนกรรมการขอโทษซึ่งต้องตัดออกหรือไม่ จากนั้นนับหน่วยข้อความในแต่ละข้อความ ดังตัวอย่างต่อไปนี้

I'm sorry.

(= 1 หน่วยข้อความ)

I'm sorry. It won't happen again.

(= 2 หน่วยข้อความ)

I'm extremely sorry buddy, your car got damaged. But I'll have it repair for you.

(= 3 หน่วยข้อความ)

ขอโทษด้วยครับ

(= 1 หน่วยข้อความ)

หนูลืมเอาหนังสือมาคืนอาจารย์ค่ะ คราวหน้าหนูจะไม่ลืมค่ะ

(= 2 หน่วยข้อความ)

ขอโทษค่ะคุณลูกค้า เป็นอะไรมากไหมคะ หนูจะไปเอาผ้ามาเช็ดให้ค่ะ

(= 3 หน่วยข้อความ)

สำหรับการวิเคราะห์การเลือกใช้กลวิธีการขอโทษ (selection of apology strategies) และความซับซ้อนของกลวิธีการขอโทษ (complexity of apology strategies) มีขั้นตอนดังนี้

3.2.2.1 การเลือกใช้กลวิธีการขอโทษ

ในการวิเคราะห์ข้อมูลด้านการเลือกใช้กลวิธีการขอโทษ ผู้วิจัยได้ตรวจสอบข้อมูลทั้งหมดในเบื้องต้นและพิจารณาว่าควรแบ่งกลวิธีการขอโทษเป็นกี่กลวิธี กลวิธีอะไรบ้าง โดยเทียบเคียงกับการแบ่งกลวิธีการขอโทษในงานวิจัยของ เบิร์จแมนและแคสเปอร์ (Bergeman & Kasper 1993) ทศนีย์ เมฆถาวรวัฒนา (2541) ทรงธรรม อินทจักร (2001, 2004) ศิริรักษ์ ธิจิตตั้ง (Thititang 2010)

และ อติสุข ปิ่นเงิน (2015) ซึ่งผู้วิจัยพบว่าการแบ่งกลวิธีการขอโทษที่สามารถครอบคลุมข้อมูลที่ได้มาทั้งหมด ได้แก่การแบ่งเป็นกลวิธีหลัก (ได้แก่ A, B, C และ D) และกลวิธีย่อย (ได้แก่ A1, A2, A3, C1, C2, C3, C4 และ C5) ดังแสดงในตารางที่ 3.3 ซึ่งคล้ายกับแนวทางของทรงธรรม อินทจักร (2001, 2004) และศิริรักษ์ ธิจิตตั้ง (Thititang 2010)

ตารางที่ 3.3 การจำแนกกลวิธีการขอโทษในงานวิจัยนี้

กลวิธีหลัก	กลวิธีย่อย
A. การกล่าวถ้อยคำแสดงเจตนาในการขอโทษ (an explicit display of apology / IFID)	ภาษาไทย A1 การกล่าวคำว่า “ขอโทษ” A2 การกล่าวคำว่า “ขอประทานโทษ” A3 การกล่าวคำว่า “ขออภัย”
	ภาษาอังกฤษ A1 การกล่าวคำว่าขอโทษ (an offer of apology) A2 การแสดงความเสียดใจ (an expression of regret) A3 การขอให้ยกโทษให้ (a demand for forgiveness)
B. การอธิบายหรือชี้แจง (an explanation or account)	
C. การแสดงความรับผิดชอบ (an acceptance of responsibility)	C1 การยอมรับคำตำหนิ (accepting the blame) C2 การยอมรับในความผิดของตน (expressing self-deficiency) C3 การตระหนักว่าสมควรขอโทษอีกฝ่าย (recognizing B as deserving apology) C4 การแสดงว่าไม่ได้เจตนา (expressing lack of intent) C5 การเสนอการชดใช้/แสดงความห่วงใย (offering repair/redress or showing concern)
D. การสัญญาว่าจะไม่เกิดขึ้นอีก (a promise of forbearance)	

ในการวิเคราะห์ข้อมูลด้านการเลือกใช้กลวิธีการขอโทษ ใช้การนับการปรากฏของแต่ละกลวิธี (frequency count) ในสถานการณ์การกระทำผิดแต่ละระดับ (L, M, H) และคำนวณเป็นร้อยละ (percent)

3.2.2.2 ความซับซ้อนของกลวิธีการขอโทษ

การวิเคราะห์ความซับซ้อนของกลวิธีการขอโทษ อาศัยแนวทางของ โฮมส์ (Holmes 1990) อินทจักร (Intachakra 2001, 2002) และ ทศนีย์ เมฆถาวรวัฒนา (1998) ในการแยกความแตกต่างระหว่างการกล่าวขอโทษโดยใช้กลวิธีเดียว (single strategy) กับการกล่าวขอโทษโดยใช้หลายกลวิธี (combination of strategies) จากนั้น อาศัยการนับการปรากฏ (frequency count) ของการกล่าวขอโทษในแต่ละลักษณะ (1 กลวิธี, 2 กลวิธี, 3 กลวิธี,) ในสถานการณ์การกระทำผิดแต่ละระดับ (L, M, H) และคำนวณเป็นร้อยละ (percent)

บทที่ 4

ผลการวิจัย

การรายงานผลการวิจัย แยกเป็น 2 ตอน ตอนที่ 1 (4.1) เป็นผลการวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับการรับรู้การกระทำผิด และตอนที่ 2 (4.2) เป็นผลการวิเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับกลวิธีการขอโทษ โดยแต่ละตอนแบ่งเป็นหัวข้อย่อยดังนี้

- 4.1 การรับรู้การกระทำผิด
- 4.2 การกลวิธีการขอโทษ
 - 4.2.1 การเลือกใช้กลวิธีการขอโทษ
 - 4.2.2 ความซับซ้อนของกลวิธีการขอโทษ
- 4.3 สรุป

4.1 การรับรู้การกระทำผิด

การประเมินความร้ายแรงของการกระทำผิดในสถานการณ์ที่ (1) ถึง (12) แสดงให้เห็นว่ากลุ่มตัวอย่าง 4 กลุ่ม (NEs, NTs, TEHs และ TELs) มีการรับรู้การกระทำผิดทั้งในลักษณะที่คล้ายคลึงและแตกต่างกัน โดยความถี่ของการประเมินระดับความร้ายแรงของการกระทำผิดตั้งในระดับสูง-กลาง-ต่ำ (H-M-L) ของกลุ่มตัวอย่าง 4 กลุ่มนั้นสามารถคิดเป็นร้อยละ (percent) ได้ดังแสดงในตารางที่ 4.1 (ดูรายละเอียดเพิ่มเติมที่ภาคผนวก ง.)

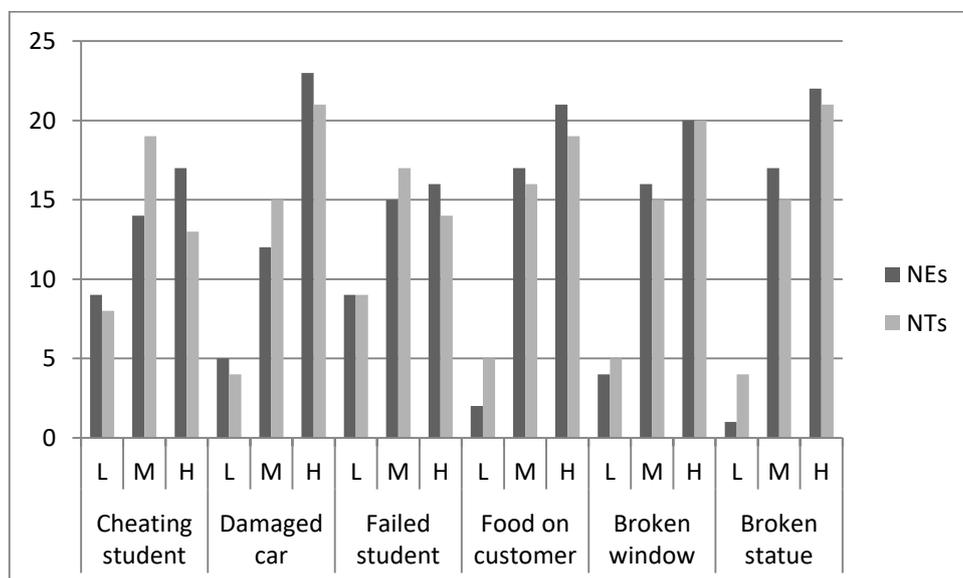
ตารางที่ 4.1 การประเมินความร้ายแรงของการกระทำผิดใน 12 สถานการณ์

		NEs			NTs			TEHs			TELs		
		L	M	H	L	M	H	L	M	H	L	M	H
(1)	Cheating student	22.5	35	42.5	20	47.5	32.5	22.5	42.5	35	27.5	42.5	30
(2)	Damaged car	12.5	30	57.5	10	37.5	52.5	10	35	55	12.5	35	52.5
(3)	Failed student	22.5	37.5	40	22.5	42.5	35	20	42.5	37.5	25	40	35
(4)	Food on customer	5	42.5	52.5	12.5	40	47.5	5	45	50	7.5	42.5	50
(5)	Broken window	10	40	50	12.5	37.5	50	10	40	50	12.5	40	47.5
(6)	Broken statue	2.5	42.5	55	10	37.5	52.5	10	35	55	10	37.5	52.5
(7)	Borrowed book	42.5	40	17.5	20	45	35	32.5	42.5	25	30	45	25

(8)	Broken pencil	62.5	25	12.5	57.5	32.5	10	60	30	10	57.5	35	7.5
(9)	Ungraded paper	22.5	40	37.5	45	30	25	42.5	32.5	25	45	32.5	22.5
(10)	Wrong order	30	45	25	52.5	30	17.5	47.5	37.5	15	50	35	15
(11)	Loud music	20	42.5	37.5	47.5	30	22.5	42.5	32.5	25	45	30	25
(12)	Messed-up bag	40	37.5	22.5	42.5	35	22.5	45	30	25	47.5	27.5	25

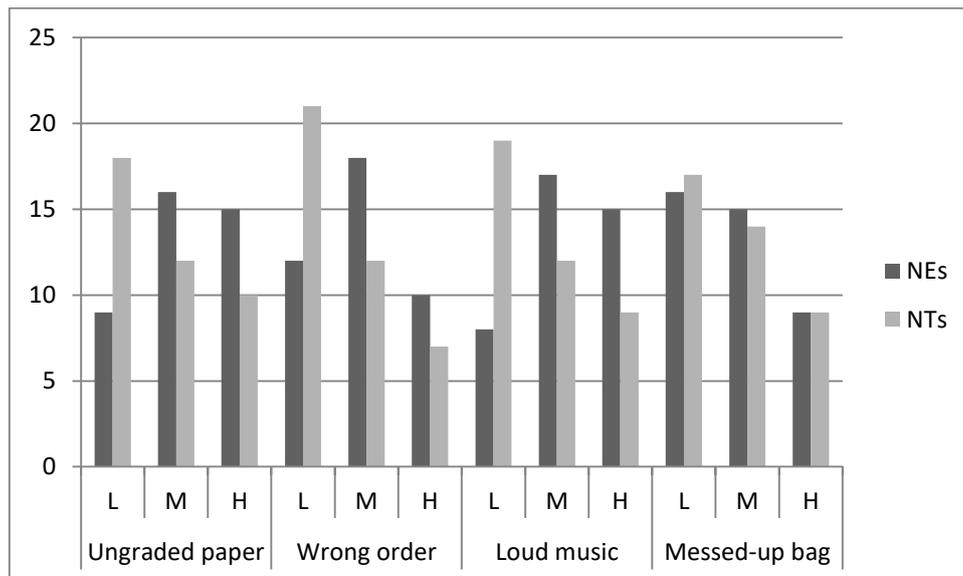
(หมายเหตุ: ส่วนที่เน้นหมายถึงส่วนใหญ่ในแต่ละกลุ่มในแต่ละสถานการณ์)

ในตารางที่ 4.1 จะเห็นได้ว่า ส่วนใหญ่ของ NEs ประเมินว่าการกระทำผิดในสถานการณ์ Cheating student, Damaged car, Failed student, Food on customer, Broken window และ Broken statue เป็นการกระทำผิดที่มีความร้ายแรงมาก (H) ในขณะที่ ส่วนใหญ่ของ NTs ประเมินว่าการกระทำผิดในสถานการณ์ Cheating student และ Failed student เป็นการกระทำผิดที่มีความร้ายแรงปานกลาง (M) แม้จะประเมินว่าสถานการณ์ Damaged car, Food on customer, Broken window และ Broken statue เป็นการกระทำผิดที่มีความร้ายแรงมาก (H) เช่นเดียวกัน NEs ก็ตาม รูปที่ 4.1 แสดงความแตกต่างในการประเมินความร้ายแรงของการกระทำผิดใน 6 สถานการณ์ดังกล่าวของกลุ่ม NEs และ NTs



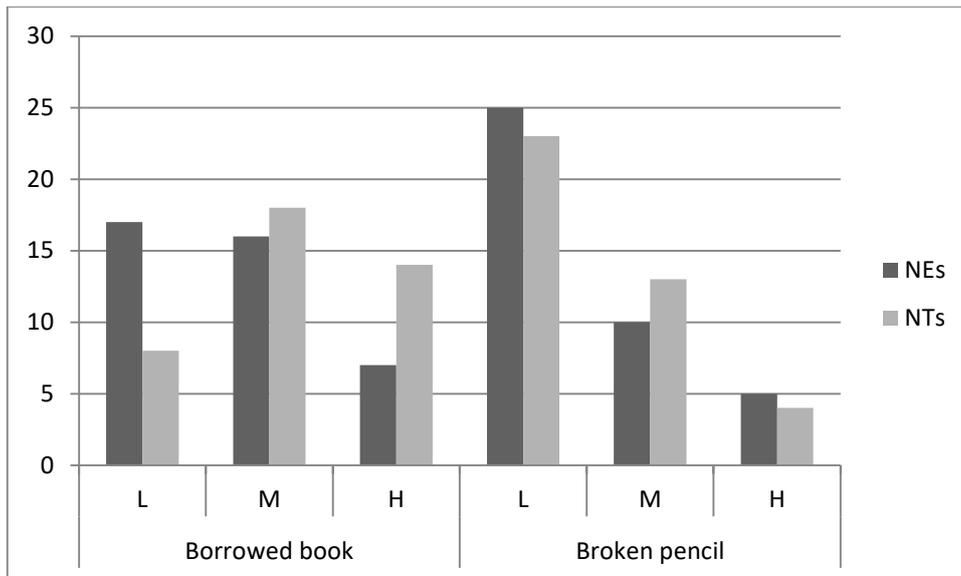
ภาพที่ 4.1 ความแตกต่างในการประเมินความร้ายแรงของการกระทำผิดในสถานการณ์ Cheating student, Damaged car, Failed student, Food on customer, Broken window และ Broken statue ของกลุ่ม NEs และ NTs

นอกจากนี้ ในขณะที่ NEs ส่วนใหญ่ประเมินว่าการกระทำผิดในสถานการณ์ Ungraded paper, Wrong order และ Loud music เป็นการกระทำผิดที่มีความร้ายแรงระดับปานกลาง (M) โดยให้การกระทำผิดในสถานการณ์ Messed-up bag เป็นการกระทำผิดที่มีความร้ายแรงน้อย (L) แต่ NTs ส่วนใหญ่ประเมินว่า Ungraded paper, Wrong order และ Loud music รวมทั้ง Messed-up bag เป็นการกระทำผิดที่มีความร้ายแรงน้อย (L) เหมือนกันหมด ภาพที่ 4.2 แสดงความแตกต่างในการประเมินความร้ายแรงของการกระทำผิดใน 4 สถานการณ์ดังกล่าวของกลุ่ม NEs และ NTs



ภาพที่ 4.2 ความแตกต่างในการประเมินความร้ายแรงของการกระทำผิดในสถานการณ์ Ungraded paper, Wrong order, Loud music และ Messed-up bag ของกลุ่ม NEs และ NTs

อย่างไรก็ตาม สำหรับการกระทำผิดในสถานการณ์ Borrowed book นั้น กลุ่ม NTs กลับประเมินสูงกว่ากลุ่ม NEs โดย NTs ส่วนใหญ่ประเมินว่าเป็นการกระทำผิดที่มีความร้ายแรงระดับปานกลาง (M) ในขณะที่ NEs ส่วนใหญ่ประเมินว่าเป็นการกระทำผิดที่มีความร้ายแรงน้อย (L) แม้ว่าทั้งกลุ่ม NTs และ NEs จะประเมินว่าการกระทำผิดในสถานการณ์ Broken pencil เป็นการกระทำผิดที่มีความร้ายแรงน้อย (L) เหมือนกันก็ตาม ภาพที่ 4.3 แสดงความแตกต่างในการประเมินความร้ายแรงของการกระทำผิดใน 2 สถานการณ์ดังกล่าวของกลุ่ม NEs และ NTs



ภาพที่ 4.3 ความแตกต่างในการประเมินความร้ายแรงของกระทำผิดในสถานการณ์ Borrowed book และ Broken pencil ของกลุ่ม NEs และ NTs

สำหรับ TEHs และ TELs นั้น มีการประเมินความร้ายแรงของการกระทำผิดใน 12 สถานการณ์ที่คล้ายคลึงกัน โดยเมื่อเปรียบเทียบกับ การประเมินของ NEs และ NTs จะพบว่า ทั้ง TEHs และ TELs ประเมินความร้ายแรงของการกระทำผิดในลักษณะคล้ายคลึงกับ NTs มากกว่า NEs กล่าวคือ ส่วนใหญ่ของ TEHs และ TELs ประเมินว่าการกระทำผิดในสถานการณ์ Damaged car, Food on customer, Broken window และ Broken statue มีความร้ายแรงมาก (H) ส่วนการกระทำผิดในสถานการณ์ Cheating student และ Failed student มีความร้ายแรงระดับปานกลาง (M) นอกจากนี้ เช่นเดียวกับ NTs ทั้ง TEHs และ TELs ส่วนใหญ่ประเมินการกระทำผิดในสถานการณ์ Broken pencil, Ungraded paper, Wrong order, Loud music ว่ามีความร้ายแรงน้อย (L) โดยประเมินความร้ายแรงของการกระทำผิดในสถานการณ์ Borrowed book ว่ามีความร้ายแรงปานกลาง (M) ตารางที่ 4.2 สรุปการประเมินความร้ายแรงของการกระทำผิดใน 12 สถานการณ์

ตารางที่ 4.2 สรุปการประเมินความร้ายแรงของการกระทำผิดใน 12 สถานการณ์

NEs	L	Borrowed book, Broken pencil, Messed-up bag
	M	Ungraded paper, Wrong order, Loud music,
	H	Cheating student , Damaged car , Failed student, Food on customer, Broken window, Broken statue
NTs	L	Broken pencil, Ungraded paper , Wrong order, Loud music, Messed-up bag
	M	Cheating student, Failed student, Borrowed book
	H	Damaged car, Food on customer, Broken window, Broken statue

TEHs	L	Broken pencil, Ungraded paper, Wrong order, Loud music, Messed-up bag
	M	Cheating student, Failed student, Borrowed book
	H	Damaged car, Food on customer, Broken window, Broken statue
TEEs	L	Broken pencil, Ungraded paper, Wrong order, Loud music, Messed-up bag
	M	Cheating student, Failed student, Borrowed book
	H	Damaged car, Food on customer, Broken window, Broken statue

4.2 กลวิธีการขอโทษ

ข้อมูลที่ได้จากแบบสอบถามตอนที่ 2 ซึ่งมีลักษณะเป็น dialog construction นั้น ประกอบด้วยข้อความ 1,920 ข้อความ อย่างไรก็ตาม มีข้อความ 27 ข้อความที่ไม่เป็นวัจนกรรมการขอโทษ เช่น *I didn't do it* (ปฏิเสธว่าไม่ได้กระทำความผิด) *You should have checked* (โยนความผิดให้คู่สนทนา) ดังนั้น จึงตัดข้อความดังกล่าวออก ทำให้เหลือข้อความสำหรับการวิเคราะห์ทั้งสิ้น **1,893 ข้อความ** แต่ละข้อความประกอบด้วยกลวิธีการขอโทษ 1 ถึง 5 กลวิธี โดยรวมแล้ว จึงมีหน่วยข้อความสำหรับการวิเคราะห์ทั้งสิ้น **4,865 หน่วยข้อความ** ดังรายละเอียดในตารางที่ 4.3

ตารางที่ 4.3 จำนวนข้อความและหน่วยข้อความแยกตามกลุ่มตัวอย่างและประเภทของสถานการณ์

กลุ่ม	ประเภทของสถานการณ์	จำนวนข้อความ	จำนวนหน่วยข้อความ
NEs	L	115	402
	M	183	641
	H	180	630
	รวม	478	1673
NTs	L	131	363
	M	178	493
	H	161	446
	รวม	470	1302
TEHs	L	132	329
	M	178	445
	H	163	408
	รวม	473	1182

TELS	L	140	209
	M	177	266
	H	155	233
	รวม	472	708
	รวมทั้งหมด	1,893	4,865

การวิเคราะห์ข้อมูลโดยแบ่งเป็น 2 ตอน ตอนที่ 1 (4.2.1) เป็นการวิเคราะห์การเลือกใช้กลวิธีการขอโทษ (selection of apology strategies) และ ตอนที่ 2 (4.2.2) เป็นการวิเคราะห์ความซับซ้อนของกลวิธีการขอโทษ (complexity of apology strategies)

4.2.1 การเลือกใช้กลวิธีการขอโทษ

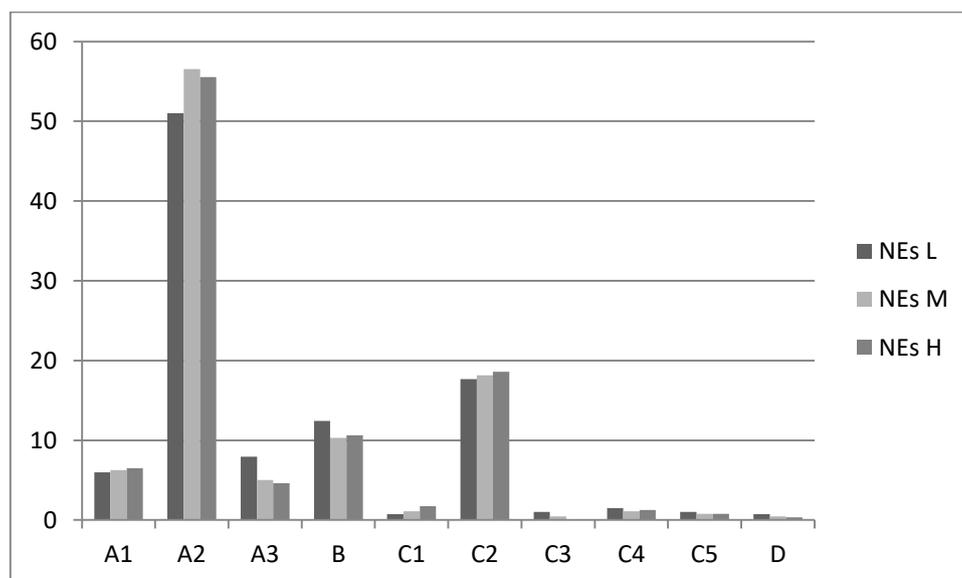
การเลือกใช้กลวิธีการขอโทษของ กลุ่มตัวอย่าง 4 กลุ่ม (NEs, NTs, TEHs และ TELS) นั้นมีทั้งส่วนที่คล้ายคลึงกันและแตกต่างกัน โดยความถี่ของการเลือกใช้แต่ละกลวิธีสามารถคิดเป็นร้อยละ (percent) ได้ดังแสดงในตารางที่ 4.4 (ดูรายละเอียดเพิ่มเติมที่ภาคผนวก จ.)

ตารางที่ 4.4 กลวิธีการขอโทษของกลุ่มตัวอย่าง 4 กลุ่ม

		A			B	C					D
		A1	A2	A3		C1	C2	C3	C4	C5	
NEs n=1,673	L n=402	5.97	51.00	7.96	12.44	0.75	17.66	1.00	1.49	1.0	0.75
	M n=641	6.25	56.56	5.00	10.31	1.09	18.13	0.47	1.09	0.78	0.47
	H n=630	6.51	55.56	4.60	10.63	1.75	18.57	0.00	1.27	0.79	0.32
NTs n=1,302	L n=363	18.18	5.23	3.31	17.91	0.55	18.46	0.00	17.63	18.18	0.55
	M n=493	34.48	5.48	3.04	14.60	0.00	13.39	0.00	14.81	13.79	0.41
	H n=446	38.57	4.93	2.91	12.56	0.45	12.33	0.00	14.13	13.90	0.22

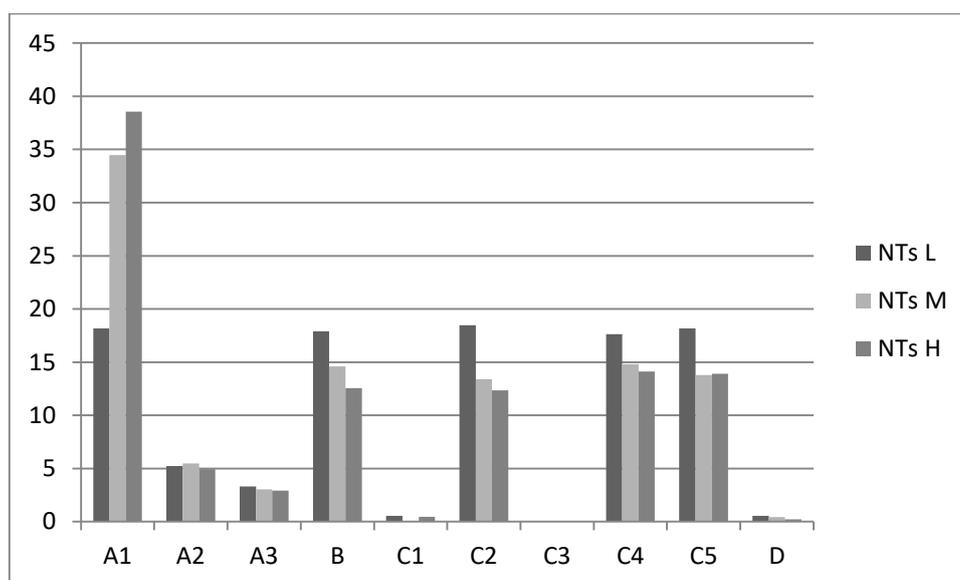
TEHs n=1,182	L n=329	1.22	59.88	0.61	12.77	1.52	9.12	0.00	7.60	6.69	0.61
	M n=445	2.02	60.00	0.45	11.69	1.57	10.34	0.45	5.84	6.74	0.90
	H n=408	2.94	60.05	0.49	11.03	1.72	10.78	0.49	6.13	5.88	0.49
TELs n = 708	L n=209	2.87	21.53	1.44	8.61	0.48	20.10	0.48	21.05	22.01	1.44
	M n=266	3.38	39.47	1.50	4.89	0.75	18.05	1.13	15.41	14.29	1.13
	H n=233	3.86	40.77	1.72	4.72	1.29	13.73	0.43	18.88	13.73	0.86

ในตารางที่ 4.5 จะเห็นได้ว่ากลวิธีที่กลุ่ม NEs ใช้มากที่สุดในทุกระดับความร้ายแรงของการกระทำผิดได้แก่ A2 (an expression of regret), C2 (expressing self-deficiency) และ B (an explanation or account) ภาพที่ 4.4 แสดงกลวิธีการขอโทษที่กลุ่ม NEs ใช้ในสถานการณ์การกระทำผิดที่มีความร้ายแรงมาก-ปานกลาง-น้อย



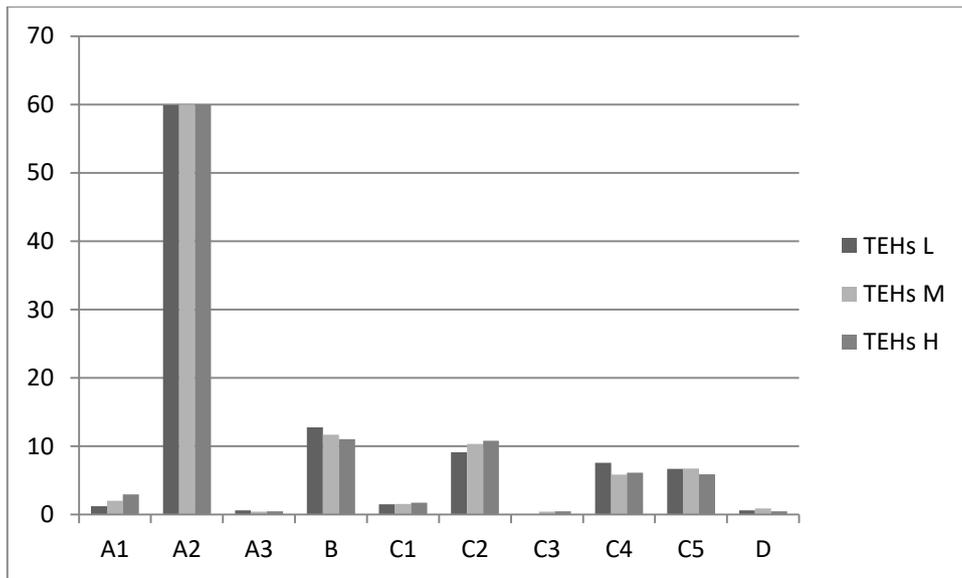
ภาพที่ 4.4 การกระจายของกลวิธีการขอโทษของกลุ่ม NEs

สำหรับกลุ่ม NTs จะใช้กลวิธี A1 (general apology), B (an explanation or account), C2 (expressing self-deficiency), C4 (expressing lack of intent) และ C5 (offering repair/redress or showing concern) พอๆกันเมื่อได้กระทำผิดที่มีความร้ายแรงน้อย (L) ส่วนการขอโทษเมื่อกระทำผิดที่มีความร้ายแรงปานกลาง (M) และ มาก (H) กลุ่ม NTs จะใช้กลวิธี A1 มากกว่ากลวิธี B (an explanation or account), C2 (expressing self-deficiency), C4 (expressing lack of intent) และ C5 (offering repair/redress or showing concern) ภาพที่ 4.5 แสดงกลวิธีการขอโทษที่กลุ่ม NTs ใช้ในสถานการณ์การกระทำผิดที่มีความร้ายแรงมาก (H) ปานกลาง (M) และ น้อย (L)

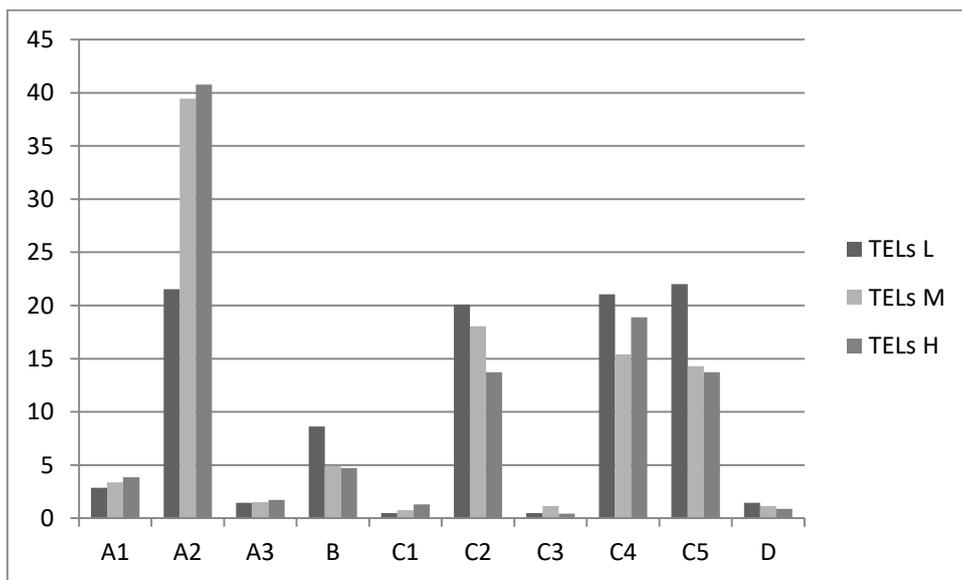


ภาพที่ 4.5 การกระจายของกลวิธีการขอโทษของกลุ่ม NTs

กลุ่ม TEHs มีกลวิธีการขอโทษแตกต่างจากทั้งกลุ่ม NEs และ NTs โดยพบว่าในทุกระดับความร้ายแรงของการกระทำผิด จะใช้กลวิธี A2 (an expression of regret) มากที่สุด ตามด้วยกลวิธี B (an explanation or account) และ C2 (expressing self-deficiency) อย่างไรก็ตาม กลุ่ม TEHs มีการใช้กลวิธี C4 (expressing lack of intent) และ C5 (offering repair/redress or showing concern) ด้วยเช่นกัน แม้จะไม่มากเท่ากลวิธี C2 (expressing self-deficiency) แต่สำหรับกลุ่ม TELs จะใช้กลวิธี A2 (an expression of regret), C2 (expressing self-deficiency), C4 (expressing lack of intent) และ C5 (offering repair/redress or showing concern) พอๆกันเมื่อได้กระทำผิดที่มีความร้ายแรงน้อย (L) แต่จะใช้กลวิธี A2 (an expression of regret) มากกว่ากลวิธี C2 (expressing self-deficiency), C4 (expressing lack of intent) และ C5 (offering repair/redress or showing concern) สำหรับการกระทำผิดที่มีความรุนแรงปานกลาง (M) และมาก (H) ดังแสดงในภาพที่ 4.6 และ 4.7



ภาพที่ 4.6 การกระจายของกลวิธีการขอโทษของกลุ่ม TEHs



ภาพที่ 4.7 การกระจายของกลวิธีการขอโทษที่กลุ่ม TELs

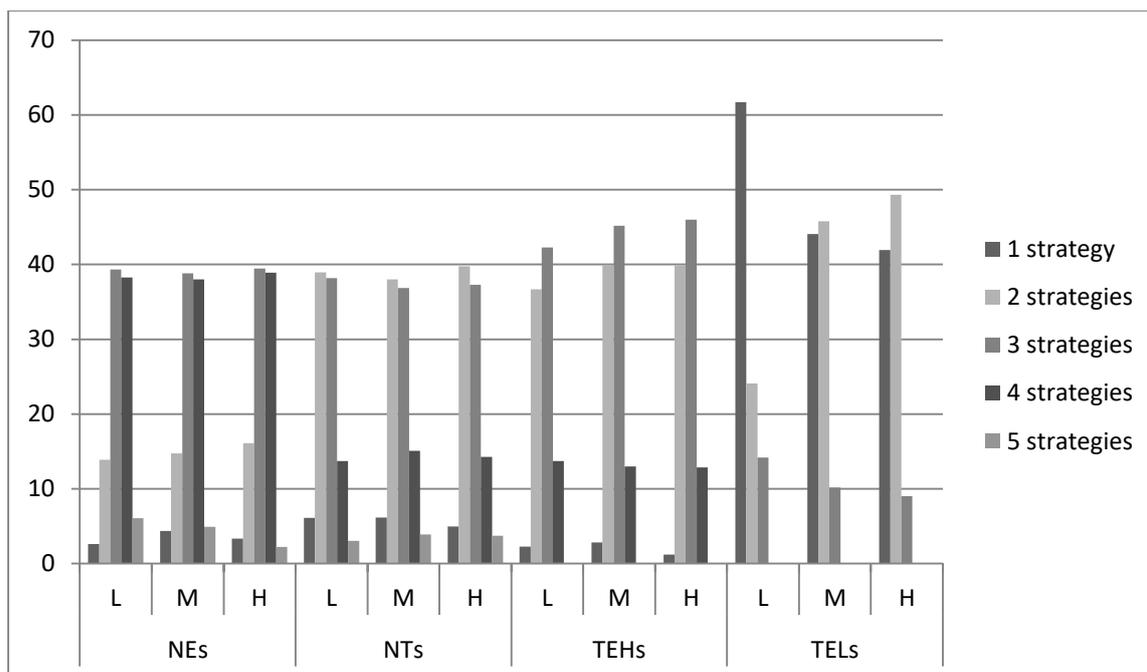
นอกจากนี้ ในภาพที่ 4.6 และ 4.7 จะเห็นได้ว่า TELs มีการใช้กลวิธี B (an explanation or account) น้อยกว่ากลวิธี C2 (expressing self-deficiency), C4 (expressing lack of intent) และ C5 (offering repair/redress or showing concern) ในทุกระดับของความผิดซึ่งแตกต่างจากกลุ่ม TEHs ที่ใช้กลวิธี B (an explanation or account) มากกว่ากลวิธี C2 (expressing self-deficiency), C4 (expressing lack of intent) และ C5 (offering repair/redress or showing concern) ในทุกระดับของความผิด

4.2.2 ความซับซ้อนของกลวิธีการขอโทษ

สำหรับความซับซ้อนของกลวิธีการขอโทษ กลุ่มตัวอย่างใช้กลวิธีในการขอโทษน้อยที่สุดคือ 1 กลวิธี และมากที่สุดคือ 5 กลวิธี ต่อ 1 ข้อความ โดยความถี่ของการใช้ 1 กลวิธี, 2 กลวิธี, 3 กลวิธี, 4 กลวิธี และ 5 กลวิธี สามารถคิดเป็นร้อยละ (percent) ได้ดังแสดงในตารางที่ 4.5 (ดูรายละเอียดเพิ่มเติมที่ภาคผนวก จ.)

ตารางที่ 4.5 จำนวนกลวิธีการขอโทษต่อหนึ่งข้อความ

		กลวิธี เดียว	หลายกลวิธี			
			2 กลวิธี	3 กลวิธี	4 กลวิธี	5 กลวิธี
NEs n = 478	L (n=115)	2.61	13.91	39.33	38.26	6.09
	M (n=183)	4.37	14.75	38.80	38	4.92
	H (n=180)	3.33	16.11	39.44	38.89	2.22
NTs n = 470	L (n=131)	6.11	38.93	38.17	13.74	3.05
	M (n=178)	6.15	37.99	36.87	15.08	3.91
	H (n=161)	4.97	39.75	37.27	14.29	3.73
TEHs n=473	L (n=132)	2.29	36.69	42.27	13.74	0
	M (n=178)	2.85	39.98	45.20	12.99	0
	H (n=163)	1.23	39.88	46.01	12.88	0
TELs n=472	L (n=140)	61.70	24.11	14.18	0	0
	M (n=177)	44.07	45.76	10.17	0	0
	H (n=155)	41.94	49.33	9.03	0	0



ภาพที่ 4.8 จำนวนกลวิธีการขอโทษต่อหนึ่งข้อความ

ในภาพที่ 4.8 จะเห็นได้ว่า ในทุกระดับความรุนแรงของการกระทำผิด กลุ่ม NEs มีแนวโน้มที่จะแสดงวัจนกรรมการขอโทษโดยใช้ 3-4 กลวิธีประกอบกัน แต่สำหรับกลุ่ม NTs จะใช้เพียง 2-3 กลวิธี เช่นเดียวกับกลุ่ม TEHs ซึ่งมักใช้ 2-3 กลวิธีประกอบกัน อย่างไรก็ตาม สำหรับกลุ่ม TELs มีแนวโน้มที่จะแสดงวัจนกรรมการขอโทษโดยใช้เพียง 1-2 กลวิธี โดยเฉพาะถ้าการกระทำผิดนั้นมีความรุนแรงน้อย กลุ่ม TELs มักแสดงวัจนกรรมการขอโทษโดยใช้เพียง 1 กลวิธี

4.3 สรุป

จากการให้กลุ่มตัวอย่างทั้ง 4 กลุ่มประเมินระดับความร้ายแรงของการกระทำผิด (severity assessment) สรุปได้ว่า กลุ่ม NEs และ NTs มีการประเมินระดับความรุนแรงแตกต่างกันในบางสถานการณ์ ซึ่งได้แก่ Cheating student, Failed student, Ungraded paper, Wrong order และ Loud music โดยกลุ่ม NEs ประเมินว่ามีความร้ายแรงมากกว่ากลุ่ม NTs ในขณะที่กลุ่ม NTs ประเมินว่าความผิดในสถานการณ์ Borrowed book มีความร้ายแรงกว่ากลุ่ม NEs สำหรับกลุ่ม TEHs และ TELs นั้น ไม่มีความแตกต่างในด้านประเมินระดับความร้ายแรงของการกระทำผิด โดยทั้ง 2 กลุ่มมีการประเมินความร้ายแรงไปลักษณะของการกระทำผิดไปในทิศทางเดียวกับ NTs

ในด้านการกระจาย (distribution of apology strategies) ของกลวิธีการขอโทษ สามารถสรุปได้ว่ากลวิธีการขอโทษที่กลุ่มตัวอย่าง 4 กลุ่ม เลือกใช้มีการกระจายที่แตกต่างกัน และมี

ความสัมพันธ์กับระดับความร้ายแรงของการกระทำผิด โดยในสถานการณ์ที่มีระดับความร้ายแรงปานกลาง (M) และสูง (L) กลวิธีที่ทุกกลุ่มเลือกใช้มากกว่ากลวิธีอื่นๆอย่างเห็นได้ชัดคือการกล่าวถ้อยคำแสดงเจตนาในการขอโทษ (A / IFID) แต่ในสถานการณ์ที่มีระดับความร้ายแรงต่ำ (L) กลุ่ม NTs และ TELs แม้จะยังใช้ถ้อยคำแสดงเจตนาในการขอโทษมากกว่าวิธีอื่น (ได้แก่ C2 C4 และ C5) แต่ระดับการใช้ไม่แตกต่างกันเท่าในกรณีแรก ซึ่งไม่เป็นไปในทิศทางเดียวกับกลุ่ม NEs และ TEHs ซึ่งยังคงใช้ถ้อยคำแสดงเจตนาในการขอโทษมากกว่าวิธีอื่นอย่างเห็นได้ชัด

ในด้านความซับซ้อนของกลวิธีการขอโทษ (complexity of apology strategies) กลุ่ม NEs มีแนวโน้มที่จะแสดงวัจนกรรมการขอโทษโดยใช้ 3-4 กลวิธี แต่สำหรับกลุ่ม NTs และ TEHs มักจะใช้ 2-3 กลวิธี อย่างไรก็ตาม สำหรับกลุ่ม TELs มีแนวโน้มที่จะใช้เพียง 1-2 กลวิธี โดยเฉพาะถ้าการกระทำผิดนั้นมีความรุนแรงน้อย กลุ่ม TELs มักแสดงวัจนกรรมการขอโทษโดยใช้เพียง 1 กลวิธี

บทที่ 5

สรุปผลการวิจัย อภิปรายผลและข้อเสนอแนะ

งานวิจัยนี้มีคำถามวิจัย 2 ข้อ ได้แก่ (1) การรับรู้การกระทำผิด (perception of offense context) ของผู้พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่กับชาวไทยผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศเหมือนกันหรือต่างกันอย่างไร และ (2) กลวิธีการขอโทษ (apology strategies) ของผู้พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่กับชาวไทยผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศเหมือนกันหรือต่างกันอย่างไร ผู้วิจัยได้ดำเนินการวิจัยโดยใช้แบบสอบถามซึ่งประกอบด้วยแบบประเมินความร้ายแรง (severity assessment) แบบเติมเต็ม (discourse completion task) โดยให้กลุ่มตัวอย่างเดิมข้อความที่ใช้ในการกล่าวขอโทษคู่สนทนา (dialog construction) ในสถานการณ์การกระทำผิดต่างๆ สำหรับบทนี้ เป็นการอภิปรายผลการวิจัย สรุปและให้ข้อเสนอแนะ โดยประกอบด้วยหัวข้อดังต่อไปนี้

5.1 อภิปรายผลการวิจัย

5.1.1 การรับรู้การกระทำผิด

- เปรียบเทียบ NEs กับ NTs
- เปรียบเทียบ TEs กับ NEs
- เปรียบเทียบ TEHs กับ TELs

5.1.2 กลวิธีการขอโทษ

5.1.2.1 การเลือกใช้กลวิธีการขอโทษ

- เปรียบเทียบ NEs กับ NTs
- เปรียบเทียบ TEs กับ NEs
- เปรียบเทียบ TEHs กับ TELs

5.1.2.2 ความซับซ้อนของกลวิธีการขอโทษ

- เปรียบเทียบ TEs กับ NEs
- เปรียบเทียบ TEs กับ NEs
- เปรียบเทียบ TEHs กับ TELs

5.2 สรุปและข้อเสนอแนะ

5.1 อภิปรายผลการวิจัย

5.1.1 การรับรู้การกระทำผิด

- เปรียบเทียบ NEs กับ NTs

การที่ทั้ง 2 กลุ่ม (NEs และ NTs) ประเมินความร้ายแรงในสถานการณ์ Damaged car, Food on customer, Broken window, Broken statue ว่ามีความร้ายแรงมาก (H) และ Messed-up bag ว่ามีความร้ายแรงน้อย (L) น้อย นั้น แสดงให้เห็นว่าทั้ง 2 กลุ่ม รับรู้ว่าการกระทำผิดที่ทำให้ทรัพย์สินเสียหาย (เช่น Damaged car, Broken window, Broken statue) เป็นอันตรายต่อร่างกาย (เช่น Food on customer) เป็นการกระทำผิดที่ร้ายแรงมาก แต่การทำให้ผู้อื่นเสียหายโดยสามารถแก้ไขได้ (เช่น Messed-up bag) เป็นการกระทำผิดที่ไม่ร้ายแรง (L) ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิจัยของเบิร์กแมนและแคสเปอร์ (Bergeman & Kasper 1993)

อย่างไรก็ตาม NEs และ NTs มีการประเมินที่แตกต่างกันในสถานการณ์ Cheating student และ Failed student กล่าวคือ กลุ่ม NEs ประเมินว่าการกระทำผิดในสถานการณ์ดังกล่าวมีความร้ายแรงมาก (H) ในขณะที่กลุ่ม NTs ประเมินว่าการกระทำผิดในสถานการณ์ในสถานการณ์ดังกล่าวมีความร้ายแรงปานกลาง (M) ผลการวิจัยนี้แสดงให้เห็นว่า NEs มองการกระทำที่ผิดกฎหมาย (เช่น Cheating student) หรือ ละเลยบกพร่องในหน้าที่ (เช่น Failed student) เป็นการกระทำผิดที่ร้ายแรงกว่า NTs ความแตกต่างระหว่าง NEs และ NTs ในลักษณะคล้ายกันนี้ ยังปรากฏในการประเมินความร้ายแรงของการกระทำผิดในสถานการณ์ Ungraded paper, Wrong order และ Loud music ด้วยเช่นเดียวกัน โดย NTs ประเมินว่าการกระทำผิดในสถานการณ์ดังกล่าวมีความร้ายแรงน้อย (L) ในขณะที่ NEs ประเมินว่าการกระทำผิดในสถานการณ์ดังกล่าวมีความร้ายแรงปานกลาง (M)

ผลการวิจัยนี้สามารถอธิบายได้โดยอาศัยแนวคิดของของโฮฟสเตด (Hofstede 1980) กล่าวคือ สังคมอเมริกันกับสังคมไทยแตกต่างกันในลักษณะของการเป็น **สังคมอิงกลุ่ม (collectivist)** กับ **สังคมอิงบุคคล (individualist)** สังคมอิงกลุ่ม เช่น สังคมไทย จะให้ความสำคัญกับการอยู่ร่วมกันเป็นกลุ่มในลักษณะที่คนในสังคมพึ่งพาอาศัยกัน ในทางตรงกันข้าม ในสังคมอิงบุคคล เช่น สังคมอเมริกัน แต่ละคนก็มีหน้าที่ดูแลปกป้องสิทธิของตน ความแตกต่างดังกล่าวเป็นปัจจัยที่ทำให้กลุ่ม NTs ประเมินการกระทำผิดในสถานการณ์ Ungraded paper และ Loud music รวมทั้ง Wrong order ว่าไม่ได้เป็นการกระทำผิดที่ร้ายแรงเสมอไป หากสองฝ่ายยังสามารถคงความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างกันได้ ซึ่งแตกต่างจากกลุ่ม NEs ที่ให้ความสำคัญกับสิทธิส่วนบุคคลและประเมิน

ความร้ายแรงของการกระทำผิดในสถานการณ์ Ungraded paper และ Loud music รวมทั้ง Wrong order สูงกว่ากลุ่ม NTs

นอกจากนี้ ความแตกต่างในการประเมินระดับความร้ายแรงของการกระทำผิดในสถานการณ์ Borrowed book และ Broken pencil เป็นผลการวิจัยอีกข้อหนึ่งซึ่งแสดงความแตกต่างทางวัฒนธรรม (cultural dissimilarity) จากผลการวิจัยที่ NEs และ NTs ประเมินความร้ายแรงของการกระทำผิดในสถานการณ์ Borrowed book และ Broken pencil ต่างกัน โดยกลุ่ม NEs ประเมินว่าการกระทำผิดในทั้งสองสถานการณ์มีความร้ายแรงน้อย (L) เหมือนกัน ในขณะที่กลุ่ม NEs ประเมินว่าการกระทำผิดในสถานการณ์ Borrowed book มีความร้ายแรงมากกว่าการกระทำผิดในสถานการณ์ Broken pencil แสดงให้เห็นถึงความแตกต่างทางวัฒนธรรม (cultural dissimilarity) ดังที่ Worathumrong และ ลักษณีย์นาวิน (Worathumrong & Luksaneeyanawin (2016: 158, 173) อ้างถึงแนวคิดของฮอลล์ (Hall 1976) พร้อมอภิปรายว่าวัฒนธรรมไทยและอเมริกันแตกต่าง โดยวัฒนธรรมไทยมีลักษณะเป็นวัฒนธรรมบริบทสูง (high-context culture) ที่มีความแตกต่างด้านสถานะทางสังคมสูง (high power distance) มีการแบ่งระดับชั้น (hierarchical levels) และความไม่เท่าเทียมกันของคนในสังคม (expectation of inequality) ในทางตรงกันข้าม วัฒนธรรมอเมริกันมีลักษณะเป็นวัฒนธรรมบริบทต่ำ (low-context culture) โดยมีความแตกต่างด้านสถานะทางสังคมต่ำ (low power-distance) มีโครงสร้างที่ปราศจากลำดับชั้น (flat organization structure) และความเท่าเทียมกันของคนในสังคม (expectation of egalitarianism) ด้วยความแตกต่างทางวัฒนธรรมดังกล่าว ทำให้กลุ่ม NTs ประเมินว่าการกระทำผิดต่อผู้ที่มีสถานะทางสังคมสูงกว่า (เช่น นักเรียนกระทำผิดต่อครู) จะเป็นความผิดที่ร้ายแรงกว่าการกระทำผิดต่อผู้ที่มีสถานะทางสังคมต่ำกว่าหรือเท่ากัน (เช่น เพื่อนกระทำผิดต่อเพื่อน) ซึ่งทำให้ กลุ่ม NTs ประเมินการกระทำผิดในสถานการณ์ Borrowed book ว่าร้ายแรงกว่าการกระทำผิดในสถานการณ์ Broken pencil แม้จะเป็นความผิดเล็กน้อยเหมือนกันก็ตาม ในขณะที่กลุ่ม NEs ประเมินว่าการกระทำผิดในทั้ง 2 สถานการณ์ดังกล่าวเป็นความผิดเล็กน้อยที่มีระดับความร้ายแรงไม่แตกต่างกัน นอกจากนี้ ผลการวิจัยดังกล่าว ยังสอดคล้องกับที่ทรวงธรรม อินทจักร (Intachakra 2004: 57) สรุปว่าสังคมไทยมีลักษณะเป็นสังคมลำดับชั้น (a hierarchy-sensitive society) (อ้างถึงใน Pin-Ngern 2015 ก: 50)

- **เปรียบเทียบ TEs กับ NEs**

การที่กลุ่ม TEs ประเมินความร้ายแรงของการกระทำผิดไปในทิศทางกับการประเมินของกลุ่ม NTs มากกว่ากลุ่ม NEs ดังจะเห็นได้ว่าทั้ง TEHs และ TELs ประเมินว่าการกระทำผิดในสถานการณ์ Cheating student, Failed students, Ungraded paper, Wrong order และ Loud music ว่าเป็นความร้ายแรงปานกลาง (M) และประเมินว่าการกระทำผิดในสถานการณ์ Borrowed book มีความ

ร้ายแรงมากกว่าการกระทำผิดในสถานการณ์ Broken pencil ผลการวิจัยดังกล่าวแสดงให้เห็นว่าทั้งกลุ่ม TEHs และ TELs ได้รับอิทธิพลจากวัฒนธรรมเดิม (cultural background) เช่นเดียวกับที่ปรากฏในงานวิจัยก่อนหน้านี้ เช่น ในงานวิจัยของมาเอะชิบะและคณะ (Maeshiba et al 1996 อ้างถึงใน Kasper & Rose 2002) ผู้วิจัยใช้แบบสอบถามประเภทอภิวัจนปฏิบัติ (metapragmatic assessment questionnaire) เป็นเครื่องมือในการวิจัยโดยให้กลุ่มตัวอย่างซึ่งได้แก่ชาวญี่ปุ่นที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่ต่างประเทศ (Japanese EFL learners) ประเมินความร้ายแรงของการกระทำผิด (severity of offense) และกล่าวขอโทษคู่กรณี โดยเปรียบเทียบกับ การประเมินของผู้พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ (native speakers of English) พบว่ากลุ่มตัวอย่างมีการประเมินแตกต่างจากผู้พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ ซึ่งผู้วิจัยอภิปรายว่าเกิดจากการที่กลุ่มตัวอย่างได้รับอิทธิพลจากวัฒนธรรมเดิม ในทำนองเดียวกัน ในงานวิจัยของเบิร์กแมนและแคสเปอร์ (Bergeman & Kasper 1993) ผู้วิจัยพบว่า การประเมินระดับระดับความร้ายแรงของการกระทำผิดในสถานการณ์ Smuggle Buddha กลุ่มตัวอย่างที่เป็นชาวไทยผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ ประเมินว่าเป็นความผิดร้ายแรงกว่ากลุ่มตัวอย่างที่เป็นชาวอเมริกันผู้พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ ซึ่งผู้วิจัยอภิปรายว่าเกิดจากความเชื่อทางศาสนาสิ่งหรืออิทธิพลของวัฒนธรรมเดิมเช่นกัน

- **เปรียบเทียบ TEHs กับ TELs**

การที่กลุ่ม TEHs และ TELs การประเมินความร้ายแรงของการกระทำผิดในสถานการณ์ 12 สถานการณ์ในมีลักษณะคล้ายคลึงกันนั้น แสดงให้เห็นว่าระดับการสัมผัสภาษาอังกฤษ (levels of exposure to the English language) ที่แตกต่างกัน ไม่ได้ทำให้ผู้เรียนรับรู้การกระทำผิดผิดหรือประเมินความร้ายแรงของการกระทำผิดแตกต่างกันไปด้วย ผลการวิจัยในประเด็นนี้แตกต่างกับผลการวิจัยของคอนโด (1997) ซึ่งเป็นการศึกษาพฤติกรรมการขอโทษของชาวญี่ปุ่นผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ (Japanese EFL learners) และก่อนและหลังการเดินทางไปเป็นนักเรียนแลกเปลี่ยนที่ประเทศสหรัฐอเมริกาเป็นระยะเวลา 1 ปี ในการวิจัยดังกล่าวผู้วิจัยว่าภายหลังการได้สัมผัสกับภาษาอังกฤษที่ประเทศสหรัฐอเมริกาเป็นระยะเวลา 1 ปี กลุ่มผู้เรียนภาษาอังกฤษชาวญี่ปุ่นมีการรับรู้ด้านความรุนแรงของความผิดและความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลที่แตกต่างไปจากตอนก่อนไป ซึ่งผู้วิจัยอภิปรายว่า การสัมผัสกับภาษาเป้าหมายในสิ่งแวดล้อมที่ใช้ภาษานั้นๆเป็นภาษาในการสื่อสารมีผลต่อการเสริมสร้างพัฒนาการด้านรับรู้การกระทำผิด สำหรับการวิจัยนี้แม้ว่ากลุ่ม TEHs จะมีโอกาสสัมผัสภาษาอังกฤษมากกว่ากลุ่ม TELs แต่ในขณะที่บางคนในกลุ่ม TEHs มีประสบการณ์การไปอยู่ในประเทศที่ใช้ภาษาอังกฤษในการสื่อสารรวมทั้งได้สัมผัสกับวัฒนธรรมของเจ้าของภาษาเป็นเวลานานๆ บางคนอาจมีโอกาสมือเพียงช่วงเวลาสั้นๆ หรือบางคนอาจไม่มีโอกาสเลย จึงเป็นไปได้ที่กลุ่ม TEHs จะยังประเมินความรุนแรงของการกระทำผิดจากภูมิหลังทางวัฒนธรรมมากกว่าการประเมินโดยพิจารณาจากวัฒนธรรมของผู้พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ ใน

ทำนองเดียวกับที่โคเฮนและชีฟลีย์ (Cohen & Shievely 2007) อภิปรายว่า แม้ว่าการสัมผัสกับภาษาเป้าหมายจะมีผลในเชิงบวกต่อพัฒนาการทางภาษาแต่ระยะเวลาในการสัมผัสที่สั้นไปอาจไม่เพียงพอที่จะทำให้เห็นพัฒนาการได้

5.1.2 กลวิธีการขอโทษ

5.1.2.1 การเลือกใช้กลวิธีการขอโทษ

ผลการวิจัยเกี่ยวกับความซับซ้อนของกลวิธีการขอโทษ สะท้อนความแตกต่างทางวัฒนธรรม ความสามารถในการใช้ภาษา รวมทั้ง การรับรู้การกระทำผิด ดังนี้

- **เปรียบเทียบ NEs กับ NTs**

ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่ากลุ่ม NEs และ NTs แตกต่างกันในด้านการใช้กลวิธี A1 (an offer of apology / การกล่าวคำว่า “ขอโทษ”) A2 (an expression of regret / การกล่าวคำว่า “ขอประทานโทษ”) และ A3 (a demand for forgiveness / การกล่าวคำว่า “ขออภัย”) ซึ่งเป็นถ้อยคำประเภทที่มีดัชนีชี้พลังวัจนกรรม (IFID) ที่แสดงการขอโทษอย่างชัดเจน (an explicit expression of apology) แม้ว่าการใช้ถ้อยคำแสดงเจตนาในการขอโทษจะเป็นกลวิธีที่ทุกกลุ่มใช้มากที่สุด เช่นเดียวกับที่พบในงานวิจัยก่อนหน้านี้ อาทิในงานวิจัยของ เบอร์กแมนและแคสเปอร์ (Bergeman & Kasper 1993) ทรงธรรม อินทจักร (Intachakra 2001, 2004) ศรีรักษ์ ธิจิตตั้ง (Thijittang 2010) และ อติษฐ ปิ่นเงิน (Pin-ngern 2015 ก, ข) แต่ในงานวิจัยนี้ มีข้อสังเกต คือ กลุ่ม NEs จะใช้ถ้อยคำประเภทนี้มากพอๆกันในทุกระดับความร้ายแรงของการกระทำผิด แต่สำหรับกลุ่ม NTs หากการกระทำผิดนั้นมีความร้ายแรงน้อย (L) จะไม่ใช้ถ้อยคำประเภทนี้มากเท่ากรณีที่มีการกระทำผิดนั้นมีความร้ายแรงระดับปานกลาง (M) และร้ายแรงมาก (H)

ผลการวิจัยดังกล่าวข้างต้นนี้สามารถอภิปรายได้ในแง่ของความแตกต่างทางวัฒนธรรมดังที่ทรงธรรม อินทจักร (Intachakra 2001, 2004) อภิปรายว่าในวัฒนธรรมแบบนิยมความสุภาพเชิงลบ (negative politeness culture) เช่น วัฒนธรรมอเมริกัน จะมีการใช้ถ้อยคำประเภทที่มีดัชนีชี้พลังวัจนกรรม (IFID) หรือถ้อยคำที่แสดงเจตนาในการขอโทษอยู่เสมอๆในการปฏิสัมพันธ์ ซึ่งแตกต่างจากวัฒนธรรมแบบนิยมความสุภาพเชิงบวก (positive politeness culture) เช่น วัฒนธรรมไทย ซึ่งจะมีการใช้ถ้อยคำดังกล่าวน้อยกว่า โดยอาจเป็นไปได้ว่า สำหรับการกระทำผิดที่ไม่ร้ายแรงหรือมีความร้ายแรงน้อย (L) ก็จะยังใช้ถ้อยคำดังกล่าวน้อยลงไปอีก

การที่คนต่างวัฒนธรรมกันใช้ถ้อยคำที่มีตัวบ่งชี้พลังวัจนกรรมการขอโทษ (IFID) มากน้อยต่างกันนั้นดังกล่าวข้างต้น ปรากฏในงานวิจัยอื่นๆด้วย เช่น ในงานวิจัยของโคเฮนและโอลชเตน

(Cohen & Olshtain 1981) และ โอลชไตน์และ โอลชไตน์ (Olshtain & Cohen 1983) พบว่าผู้พูดภาษาฮีบรู (Hebrew speakers) มักจะไม่ใช้ถ้อยคำที่มีตัวบ่งชี้พลังวัจนกรรมการขอโทษ (IFID) แต่มักจะใช้การอธิบายให้เหตุผลของการกระทำผิดนั้นๆ เพื่อแสดงวัจนกรรมการขอโทษ ซึ่งแตกต่างจากผู้พูดภาษาอังกฤษชาวอเมริกัน (speakers of American English) ที่มักใช้กลวิธีถ้อยคำที่มีตัวบ่งชี้พลังวัจนกรรมการขอโทษ (IFID) เป็นหลัก ทั้งนี้ โอลชไตน์ (Olshtain 1989: 170) อภิปรายว่าการเลือกใช้กลวิธีการขอโทษนั้นมีทั้งส่วนที่เป็นลักษณะสากล (universal manifestation of strategy selection) และส่วนที่เป็นพฤติกรรมเฉพาะของผู้ใช้ภาษาแต่ละภาษา (language-specific behavior)

สำหรับกลวิธีอื่นๆ นอกจากการใช้ถ้อยคำประเภทที่มีตัวบ่งชี้พลังวัจนกรรม (IFID) ดังกล่าวข้างต้นแล้ว ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่าในทุกระดับความผิด กลวิธี C1 (accepting the blame) C3 (recognizing the hearer as deserving the apology) และ D (a promise of forbearance) เป็นกลวิธีที่ทั้งกลุ่ม NEs และ NTs ใช้น้อยกว่าวิธีอื่น ส่วนกลวิธี B (explanation or account) และ C2 (expressing self-deficiency) เป็นกลวิธีที่ทั้งสองกลุ่มใช้เป็นอันดับต้นๆ เหมือนกัน ผลการวิจัยดังกล่าวสอดคล้องกับผลการวิจัยของก่อนหน้านี้ ได้แก่ ทรงธรรม อินทจักร (Intachakra 2001, 2004) ศิริรักษ์ ธิจิตต์ (Thijitting 2010) และ อติณัฐ ปิ่นเงิน (Pin-Ngem 2015 ข)

อย่างไรก็ตาม กลุ่ม NTs มีการใช้ กลวิธี C4 (expressing lack of intent) และ C5 (offering repair/redress or showing concern) มากกว่ากลุ่ม NEs อย่างเห็นได้ชัด ซึ่งเป็นไปได้ว่าคนไทยมักแสดงความรู้สึกห่วงใยอีกฝ่าย และเน้นย้ำว่าไม่ตั้งใจกระทำผิดนั้น ทั้งนี้ การใช้กลวิธี C5 (offering repair/redress or showing concern) เป็นวิธีรักษาความสัมพันธ์ของสองฝ่าย ซึ่งสอดคล้องกับสังคมไทยที่มีแนวโน้มจะเป็นสังคมแบบอิงกลุ่ม (collectivist) ส่วนการใช้กลวิธี C4 (expressing lack of intent) นั้นอาจมีที่มาจากความเชื่อทางศาสนาของคนไทยที่เป็นพุทธศาสนิกชนว่าการเจตนาหรือไม่เจตนาเป็นสิ่งสำคัญที่สุดในการตัดสินว่าการกระทำนั้นเป็นความผิดร้ายแรงหรือไม่เพียงใด

• เปรียบเทียบ TEs กับ NEs

เมื่อเปรียบเทียบการเลือกใช้กลวิธีการขอโทษของกลุ่ม TEs กับ NEs พบว่า แม้กลุ่ม TEs จะมีการใช้กลวิธี C2 (expressing self-deficiency) เป็นอันดับต้นๆ เหมือน NEs แต่เช่นเดียวกับกลุ่ม NTs คือ กลุ่ม TEs มีการใช้กลวิธี C4 (expressing lack of intent) และ C5 (offering repair/redress or showing concern) มากกว่ากลุ่ม NE อย่างเห็นได้ชัด แสดงให้เห็นว่าภูมิหลังทางวัฒนธรรมมีผลต่อการเลือกใช้กลวิธีการขอโทษ ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิจัยก่อนหน้านี้ อาทิ งานวิจัยของชาร์ดาโควา (Shardokava 2009) ซึ่งเป็นการศึกษากลวิธีการขอโทษในชาวอเมริกันผู้เรียนภาษารัสเซียเป็นภาษาต่างประเทศ (American learners of Russian) ผู้วิจัยพบว่าด้วยภูมิหลังทางวัฒนธรรมที่ให้ความสำคัญกับระยะห่างหรือความสนิทสนมคุ้นเคยระหว่างคู่สนทนา (D) มากกว่าสถานะทาง

สังคม (P) ในขณะที่เจ้าของภาษาชาวรัสเซียให้ความสำคัญกับสถานะทางสังคมของกลุ่มสนทนา (P) มากกว่าระยะห่างหรือความสัมพันธ์สนทนาคู่ (D) ทำให้ชาวอเมริกันผู้เรียนภาษารัสเซียเป็นภาษาต่างประเทศ มีกลวิธีการขอโทษที่แตกต่างจากเจ้าของภาษาชาวรัสเซีย ในทำนองเดียวกัน ฟาราชียันและอมิร์คีซ (Farashiyan & Amirkhiz 2011) ศึกษาเปรียบเทียบวัจนกรรมการขอโทษในผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศชาวอิหร่าน (Iranian EFL learners) และชาวมลายูเซีย (Malaysian EFL learners) ผู้วิจัยพบว่า ทั้ง 2 มีการใช้กลวิธีการขอโทษที่แตกต่างกันด้วยโดยเป็นผลจากการที่มีภูมิหลังทางวัฒนธรรมที่แตกต่างกัน

อย่างไรก็ตาม การที่กลุ่ม TEs มีแนวโน้มจะใช้กลวิธี C5 (offering repair/redress or showing concern) โดยมักแสดงความห่วงใยต่อคู่กรณีนั้น ไม่สอดคล้องกับผลการวิจัยของอดินุช ปีนเงิน (Pin-Ngern 2015 ก : 55) ซึ่งผู้วิจัยพบว่าแม้กลุ่มผู้เรียนจะแสดงความเสียใจ ยอมรับในความผิดตน และเสนอการชดเชย แต่ไม่มีการใช้ถ้อยคำที่แสดงความห่วงใยต่อคู่กรณี (expression of concern) ผลการวิจัยที่แตกต่างกันนี้อาจเนื่องมาจากสถานการณ์การกระทำผิดที่ใช้ในการเก็บข้อมูลแตกต่างกัน ในงานวิจัยของอดินุช ปีนเงิน (Pin-Ngern 2015 ก, ข) สถานการณ์การกระทำผิดทั้งหมดเป็นเกิดขึ้นในบริบทของมหาวิทยาลัย (university context) และเป็นสถานการณ์ที่ไม่มีอันตรายเกิดขึ้น (not harmful) จึงไม่จำเป็นต้องแสดงความห่วงใยคู่กรณี แต่ในงานวิจัยนี้มีการกระทำผิดที่อาจก่อให้เกิดอันตรายได้ (harmful) เช่น สถานการณ์ Food on customer จึงมีการแสดงความห่วงใยคู่กรณีปรากฏเป็นกลวิธีหนึ่งที่ใช้ในการขอโทษ

- **เปรียบเทียบ TEHs กับ TELs**

เมื่อเปรียบเทียบกลวิธีของกลุ่ม TEHs กับ TELs เลือกใช้ พบว่า แม้ทั้งสองกลุ่มจะมีแนวโน้มที่จะใช้ กลวิธี C2 (expressing self-deficiency) เหมือนกัน แต่กลุ่ม TELs ใช้กลวิธี B (explanation or account) น้อยกว่ากลุ่ม TEHs (รวมทั้ง NTs และ NEs) อย่างเห็นได้ชัด ทั้งนี้เป็นไปได้ว่ากลุ่ม TELs มีความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษ (English proficiency) จำกัด ทำให้มักเลือกใช้กลวิธี C2 (expressing self-deficiency) ซึ่งมักจะมีลักษณะเป็นถ้อยคำตายตัว (formulaic expression) เช่น *I'm late* และ *I forgot* แต่กลวิธี B (explanation or account) อาจเกี่ยวข้องกับรูปประโยคอื่นๆที่ไม่ได้มีลักษณะตายตัว ทำให้กลุ่ม TELs ไม่สามารถใช้กลวิธีดังกล่าวได้ และเลียง (Selinker 1972) ไปใช้กลวิธีอื่น เช่น C2 (expressing self-deficiency) แทน จึงกล่าวได้ว่าความสามารถในการใช้ภาษา (English proficiency) เป็นตัวแปรหนึ่งที่มีผลต่อการเลือกใช้กลวิธีการขอโทษ

นอกจากนี้ ผลการวิจัยแสดงว่า กลุ่ม TELs มีการใช้ถ้อยคำที่มีตัวบ่งชี้พลังวัจนกรรมการขอโทษ (IFID) ในทิศทางเดียวกับกลุ่ม NTs โดยในกรณีที่การกระทำผิดนั้นมีความร้ายแรงน้อย (L) จะไม่ใช้ถ้อยคำประเภทนี้มากเท่ากรณีที่การกระทำผิดนั้นมีความร้ายแรงระดับปานกลาง (M) และ

ร้ายแรงมาก (H) ผลการวิจัยดังกล่าวแสดงให้เห็นว่าผู้เรียนถ่ายโอน (transfer) บรรทัดฐานการปฏิบัติสัมพันธ์ในภาษาที่หนึ่ง (L1 norms) มาใช้ในภาษาที่สอง ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิจัยก่อนหน้านี้ เช่น ในงานวิจัยโทรสบอร์ก (Trosborg 1987) ซึ่งเป็นการศึกษาวัจนกรรมการขอโทษในชาวเดนิช ผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ (Danish EFL learners) พบว่าผู้เรียนที่มีระดับความสามารถในการใช้ภาษาต่ำจะมีการถ่ายโอนกลวิธีในภาษาที่หนึ่งมาใช้ในภาษาอังกฤษมากกว่าผู้เรียนที่มีระดับความสามารถในการใช้ภาษาสูง

อย่างไรก็ตาม กลุ่ม TEHs แตกต่างจากกลุ่ม TELs โดยกลุ่ม TEHs มีแนวโน้มจะใช้กลวิธี A2 (an expression of regret) ไม่ว่าจะการกระทำผิดนั้นจะร้ายแรงระดับใดก็ตามซึ่งเป็นลักษณะเดียวกับกลุ่ม NEs กล่าวได้ว่า กลุ่ม TEHs มีการถ่ายโอนบรรทัดฐานการปฏิบัติสัมพันธ์จากภาษาที่หนึ่ง (L1 norms) มาใช้ในภาษาที่สองน้อยกว่ากลุ่ม TELs และสามารถแสดงวัจนกรรมการขอโทษได้ใกล้เคียงกับเจ้าของภาษา (native speakers of English) มากกว่ากลุ่ม TELs ผลการวิจัยนี้แสดงให้เห็นว่าการสัมผัสกับภาษาเป้าหมาย (exposure to the target language) เป็นปัจจัยสำคัญในการพัฒนาความสามารถทางวัจนปฏิบัติศาสตร์ในภาษาที่สอง (L2 pragmatic development) ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิจัยก่อนหน้านี้ เช่น ในงานวิจัยของชาร์คาโควา (Shardokova 2005) ซึ่งเป็นการศึกษาการแสดงวัจนกรรมการขอโทษในชาวอเมริกันผู้เรียนภาษารัสเซียเป็นภาษาที่สอง (American learners of Russian) โดยเปรียบเทียบระหว่างชาวอเมริกันที่มีสัมผัสทางภาษาสูง (มีโอกาสใช้ภาษารัสเซียมาก) กับชาวอเมริกันที่มีสัมผัสทางภาษาต่ำ (มีโอกาสใช้ภาษารัสเซียน้อย) ผู้วิจัยพบว่ากลุ่มตัวอย่างสองกลุ่มดังกล่าวมีการเลือกใช้กลวิธีการขอโทษแตกต่างกัน โดยกลุ่มที่มีสัมผัสทางภาษาสูงสามารถเลือกใช้กลวิธีการขอโทษได้ใกล้เคียงกับเจ้าของภาษาชาวรัสเซีย (native speakers of Russian) มากกว่ากลุ่มที่มีสัมผัสทางภาษาต่ำ

5.1.2.2 ความซับซ้อนของกลวิธีการขอโทษ

ผลการวิจัยเกี่ยวกับความซับซ้อนของกลวิธีการขอโทษ สะท้อนความแตกต่างทางวัฒนธรรม และความสามารถในการใช้ภาษา รวมทั้ง การรับรู้การกระทำผิด ดังนี้

- เปรียบเทียบ NEs กับ NTs

ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า ในทุกระดับความร้ายแรงของการกระทำผิดกลุ่ม NEs มีแนวโน้มจะใช้ 3-4 กลวิธี ในขณะที่กลุ่ม NTs มักใช้ 2-3 กลวิธี ความแตกต่างระหว่างกลุ่ม NEs กับกลุ่ม NTs ดังกล่าวอาจมีที่มาจากวัฒนธรรมที่แตกต่างกัน (cultural dissimilarity) โดยตามแนวคิดของฮอลล์ (Hall 1976) วัฒนธรรมในสังคมตะวันออกมักมีลักษณะเป็นวัฒนธรรมบริบทสูง (high-context culture) ซึ่งมีลักษณะสำคัญประการหนึ่งคือ การสื่อความหมายผ่านทางอวัจนภาษา

(extensive use of nonverbal strategies for conveying meaning) เช่น การใช้สีหน้า ท่าทาง ในทางกลับกัน วัฒนธรรมในสังคมตะวันตกมักมีลักษณะเป็นวัฒนธรรมบริบทต่ำ (low-context culture) ซึ่งเน้นที่เนื้อหาที่กล่าวออกไป (content) และใช้วัจนภาษาเป็นหลักในการสื่อความหมาย ดังนั้นจึงเป็นไปได้ว่าการแสดงวัจนกรรมการขอโทษของกลุ่ม NEs จะซับซ้อนหรือประกอบด้วยหลายกลวิธีมากกว่ากลุ่ม NTs

- **เปรียบเทียบ TEs กับ NEs**

สำหรับกลุ่ม TEs นั้น แตกต่างจากกลุ่ม NEs โดยกลุ่ม TEHs ส่วนใหญ่ใช้ 2-3 กลวิธีต่อหนึ่งข้อความ และกลุ่ม TELs ส่วนใหญ่ใช้ 1-2 กลวิธีต่อหนึ่งข้อความ โดยไม่ขึ้นกับความร้ายแรงของการกระทำผิด ปัจจัยหนึ่งที่น่าจะส่งผลให้กลุ่ม TEs แตกต่างจากกลุ่ม NEs ได้แก่ความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษ (English language proficiency) ทั้งกลุ่ม TEHs และ TELs ไม่ใช่ผู้พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ (non-native speakers) ย่อมไม่มีความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษเท่าเทียมกับผู้พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ (native speakers) เช่นเดียวกับในงานวิจัยของดาลมาวและโกเตอร์ (Dalmau & Gotor 2007) ซึ่งเป็นการศึกษาวัจนกรรมการขอโทษในผู้เรียนภาษาอังกฤษที่พูดภาษาคาตาลัน (Catalan) เป็นภาษาที่หนึ่ง ผู้วิจัยอภิปรายว่าการที่ผู้เรียนแสดงวัจนกรรมการขอโทษในลักษณะที่แตกต่างจากเจ้าของภาษานั้น เป็นเพราะผู้เรียนมีความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษจำกัด เมื่อระดับความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษสูงขึ้น ผู้เรียนจะสามารถใช้กลวิธีต่างๆ ได้มากขึ้นและแสดงวัจนกรรมการขอโทษในลักษณะในที่ใกล้เคียงเจ้าของภาษามากขึ้น

- **เปรียบเทียบ TEHs กับ TELs**

หากพิจารณาแบบสอบถามการสัมผัสภาษาอังกฤษที่ใช้ในการแบ่งกลุ่มตัวอย่างเป็นกลุ่ม TEHs และ TELs จะเห็นได้ว่าแบบสอบถามดังกล่าวพัฒนาขึ้นมาจากหลักการที่ว่า การมีสัมผัสทางภาษาสูงกว่าหมายถึงความสามารถทางภาษาสูงกว่า (Worathumrong & Luksneeyanawin 2016) ดังนั้นสามารถกล่าวได้ว่ากลุ่ม TEHs มีความสามารถทางภาษาสูงกว่ากลุ่ม TELs ซึ่งสอดคล้องกับการที่กลุ่ม TEHs สามารถใช้ภาษาได้ใกล้เคียงกับเจ้าของภาษา (ใช้ 2-3 กลวิธีต่อหนึ่งข้อความ) มากกว่ากลุ่ม TELs (ใช้ 1-2 กลวิธีต่อหนึ่งข้อความ) และกล่าวได้ว่าความสามารถในการใช้ภาษา (English proficiency) เป็นตัวแปรหนึ่งที่มีผลต่อความซับซ้อนของกลวิธีการขอโทษ ผลการวิจัยนี้สอดคล้องกับผลการวิจัยของอดินุช ปีนจิน (Pin-Ngem 2015 ก) ซึ่งผู้วิจัยพบว่ากลุ่มผู้เรียนที่มีความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษสูง (high English proficiency) มีการใช้ถ้อยคำที่ช่วยเพิ่มระดับ (intensifier) เช่น *truly* และ *terribly* และการเรียก (alerter) เช่น *professor* และ *everybody*

ประกอบการขอโทษ ตลอดจนมีการใช้กลวิธีการขอโทษจำนวนมากกว่ากลุ่มผู้เรียนที่มีความสามารถต่ำ (low English proficiency)

ผลการวิจัยที่แสดงถึงความแตกต่างของกลุ่ม TEHs และ TELs ในด้านความซับซ้อนของกลวิธีการขอโทษนี้เป็นไปในทิศทางเดียวกับผลการวิจัยของชาง (Chang 2010) ซึ่งเป็นการศึกษาการพัฒนาความสามารถทางวินปฏิบัติศาสตร์ด้านการใช้กลวิธีการขอโทษของชาวจีนผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ (Chinese EFL learners) ที่มีความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษระดับต่างๆกัน ได้แก่ โลว์บิกินเนอร์ (low beginner) ไฮท์บิกินเนอร์ (high beginner) โลว์แอดวานซ์ (low advanced) และ ไฮท์แอดวานซ์ (high advanced) ผู้วิจัยพบว่ากลุ่มผู้เรียนที่มีระดับความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษสูงกว่าจะมีการใช้ถ้อยคำเสริมและเลือกใช้กลวิธีการขอโทษที่หลากหลายกว่ากลุ่มผู้เรียนที่มีระดับความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษต่ำกว่า ซึ่งผู้วิจัยอภิปรายว่ากลวิธีการขอโทษจะมีความหลากหลายขึ้นเมื่อระดับความสามารถในการใช้ภาษาสูงขึ้น

5.2 สรุปและข้อเสนอแนะ

โดยสรุป การวิจัยครั้งนี้ทำให้เห็นว่า NTs และ NEs มีความแตกต่างกันทั้งในด้านการรับรู้การกระทำผิด (perception of offense context) และกลวิธีการขอโทษ (apology strategies) โดย TEHs และ TELs มีแนวโน้มจะได้รับอิทธิพลจากภูมิหลังทางวัฒนธรรมในการประเมินระดับความร้ายแรงของการกระทำผิด (severity level) ทำให้มีการรับรู้การกระทำผิดที่แตกต่างไปจาก NEs ในบางสถานการณ์ อย่างไรก็ตาม เมื่อศึกษาวิธีการขอโทษที่ TEHs และ TELs ใช้ในสถานการณ์การกระทำผิดต่างๆ พบว่า แม้ว่าทั้ง 2 กลุ่มจะมีการถ่ายโอนบรรทัดฐานในภาษาที่หนึ่ง (L1) มาใช้ในภาษาที่สอง (L2) อยู่บ้าง แต่กลุ่ม TEHs สามารถแสดงวินกรรมกรขอโทษได้ใกล้เคียงกับเจ้าของภาษามากกว่ากลุ่ม TELs แสดงให้เห็นว่าการสัมผัสกับภาษาเป้าหมาย (exposure to the target language) รวมทั้งความสามารถในการใช้ภาษา (proficiency) เป็นตัวแปรสำคัญต่อการพัฒนาความสามารถด้านการเลือกรูปภาษาหรือถ้อยคำตามวิถีปฏิบัติของผู้ใช้ภาษานั้นๆ

ผลการวิจัยครั้งนี้มีประโยชน์ต่อการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนด้านวินปฏิบัติศาสตร์ภาษาที่สอง กล่าวคือ ผลการวิจัยเกี่ยวกับความแตกต่างระหว่าง NEs และ NTs ในด้านการรับรู้การกระทำผิดและกลวิธีการขอโทษ เป็นข้อมูลที่สามารถนำมาแสดงแก่ชาวไทยผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศได้ ทั้งในลักษณะของการนำสู่บทเรียนด้านชุดวินกรรมกรขอโทษ (apology speech act set) และประเด็นสำหรับการอภิปรายเกี่ยวกับการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม (intercultural communication) นอกจากนี้ ผลการวิจัยเกี่ยวกับความแตกต่างด้านการรับรู้การกระทำผิดและกลวิธีการขอโทษของกลุ่ม TEHs/TELs กับกลุ่ม NEs เป็นข้อมูลพื้นฐานที่แสดงให้เห็นถึง

กรณีนี้อาจเป็นปัญหาในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมระหว่างชาวไทยผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ (Thai EFL learners) กับผู้พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ (native speakers of English) รวมทั้งชี้ให้เห็นว่าในการเรียนการสอนภาษาอังกฤษแก่ชาวไทยนั้นจำเป็นต้องครอบคลุมทั้งด้านวัจนปฏิบัติศาสตร์สังคม (sociopragmatics) และภาษาศาสตร์วัจนปฏิบัติ (pragmalinguistics) โดยผู้สอนสามารถจัดกิจกรรมในชั้นเรียนเพื่อสร้างความตระหนักรู้ (awareness) เกี่ยวกับตัวแปรในบริบท (contextual variables) ที่อาจแตกต่างกันในแต่ละวัฒนธรรม ควบคู่ไปกับการพัฒนาความสามารถของผู้เรียนในด้านการเลือกใช้รูปภาษาหรือถ้อยคำที่เหมาะสมกับบริบท

การจัดการเรียนการสอนเกี่ยวกับเลือกใช้รูปภาษาหรือถ้อยคำที่เหมาะสมกับบริบทนั้นอาจกระทำได้ในหลากหลายรูปแบบ โดยอาจดำเนินการเป็นขั้นตอน ได้แก่ (i) “Feel the act” (ii) “Do the act” และ (iii) “Think about the act” (Yoshida 2000) กล่าวคือ ผู้สอนอาจเริ่มจากการให้ผู้เรียนดูคลิปวิดีโอจำลองสถานการณ์การสนทนาระหว่างผู้พูดภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ (NEs) กับชาวไทยผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ (Thai EFL learners) ใน 2 ลักษณะ โดยในบทสนทนาหนึ่งผู้กระทำผิดเพียงกล่าวคำขอโทษซ้ำๆ ในขณะที่ในอีกบทสนทนาหนึ่งผู้กระทำผิดกล่าวคำขอโทษพร้อมทั้งแสดงการยอมรับในความผิดตนและอธิบายชี้แจงเพิ่มเติม ผู้สอนอาจให้ผู้เรียนให้อภิปรายเปรียบเทียบว่าการสนทนาใดที่ผู้เรียนรู้สึกว่าคุณได้รับความเสียหายจะอยากยกโทษให้ผู้กระทำผิดมากกว่ากัน (Feel the act) จากนั้น อาจให้ผู้เรียนลองแสดงวัจนกรรมการขอโทษในการกระทำผิดในสถานการณ์ต่างๆ (Do the act) และให้ผู้เรียนวิเคราะห์ (Think about the act) จำแนกประเภทของกลวิธีการขอโทษ โดยผู้สอนสามารถสรุปรูปภาษาที่ใช้ในการแสดงวัจนกรรมการขอโทษ (useful expressions) ในบริบทต่างๆ พร้อมนี้ ผู้สอนสามารถนำเสนอข้อมูลเกี่ยวกับการเลือกใช้กลวิธีการขอโทษที่แตกต่างกันไปในแต่ละวัฒนธรรม และให้ผู้เรียนอภิปรายความเข้าใจผิดที่อาจเกิดขึ้นได้ในการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรม

สำหรับข้อจำกัดในการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ การเก็บข้อมูลโดยไม่มีสัมภาษณ์กลุ่มตัวอย่าง ผู้วิจัยเก็บข้อมูลโดยใช้แบบสอบถามชนิดเติมเต็ม (DCT) ซึ่งแม้จะทำให้สามารถควบคุมตัวแปรต่างๆ ได้และได้ข้อมูลที่ครบถ้วนสำหรับการวิเคราะห์ แต่เนื่องจากสถานการณ์ทั้งหมดเป็นการสมมติ ไม่ใช่สถานการณ์ที่เกิดขึ้นจริงจึงไม่อาจทราบได้ว่าในสถานการณ์จริง วัจนกรรมการขอโทษจะมีลักษณะเดียวกับที่พบในงานวิจัยนี้หรือไม่ นอกจากนี้ การวิจัยครั้งนี้มุ่งศึกษาเพียงการรับรู้การกระทำผิดและกลวิธีการขอโทษโดยไม่ได้ศึกษาต่อการแสดงวัจนกรรมการขอโทษของกลุ่มนั้น บรรลุผลหรือไม่เพียงใด ดังนั้น การวิจัยต่อไปจึงอาจเพิ่มเติมประเด็นดังกล่าวข้างต้น ตลอดจนศึกษาปัจจัยอื่น เช่น แรงจูงใจ (motivation) เพศ (gender) อายุ (age) และบริบทการเรียนรู้ (learning environment) (Kasper & Rose 2002) ซึ่งเป็นอาจตัวแปรที่มีบทบาทสำคัญต่อการพัฒนาการด้านความสามารถทางวัจนปฏิบัติศาสตร์ภาษาที่สอง (L2 pragmatic development) เช่นกัน

รายการอ้างอิง

ภาษาไทย

- ทรงธรรม อินทจักร. (2550). *แนวคิดพื้นฐานด้านวินัยปฏิบัติศาสตร์*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์
- ทัศนีย์ เมฆถาวรวัฒนา (2541) *วินัยกรรมการขอโทษในภาษาไทย*. วิทยานิพนธ์อักษรศาสตร์ มหาวิทยาลัย สาขาวิชาภาษาศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
- บุญยจีรา ชिरเวทย์. (2554). คำนวนไว้จำนวน: การคำนวนกับการใช้ภาษา. *วารสารคณิตศาสตร์ ฉบับเฉลิมพระเกียรติ 84 พรรษา 5 ธันวาคม 2554*: 150-158.
- เมตตา วิวัฒนานุกูล. (2548). *การสื่อสารต่างวัฒนธรรม*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ภาษาอังกฤษ

- Aijmer, K. (1996). *Conversational routines in English: Convention and creativity*. London: Longman.
- Austin, J.L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. and Palmer, A. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Bergeman, M. and Kasper, G. (1993). Perception and performance in native and nonnative apology. In Kasper, G. and Blum-Kulka, S. (eds.) *Interlanguage Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, pp. 82-107.
- Blum-Kulka, S., et al. (1989). *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Norweek, NJ, Ablex.
- Blum-Kulka, S. and Olshtain, E. (1984). Request and apologies: a cross-cultural of speech act realization patterns (CCSARP). *Applied Linguistics* 5: 196-213.
<https://doi.org/10.1093/applin/5.3.196>

- Brown, P. and Levinson, S. (1978). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Campbell, R. and Wales, R. (1970). The study of language acquisition. In J.Lyons (Ed.), *New horizons in linguistics* (pp.242-260). Harmondsworth: Penguin.
- Canale, M. and Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Chang, Y.F. (2010). I no say you say is boring: the Development of pragmatic competence in L2 apology. *Language Sciences* 32: 408-424.
- Cohen, A. and Olsain, E. (1981). Developing a measure of sociocultural competence: the case of apology. *Language Learning* 31: 113-134. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1981.tb01375.x>
- Cohen, A. and Shively, L. R. (2007). Acquisition of request and apologies in Spanish and French: Impact of study abroad and strategy-building intervention. *The modern language journal* 91: 190-212. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00540.x>
- Coulmas, F. (1981). "Poison to your soul": thanks and apologies contrastively viewed. In: Coulmas, F. (ed.) *Conversational routine: Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech*. The Hague: Mounton. pp. 69-91.
- Dalmau, M.S. and Gotor, H. C. (2007). From "Sorry very much" to "I am ever so sorry:" Acquisitional patterns in L2 apologies by Catalan learners of English. *Intercultural Pragmatics*, 4: 287-315.
- Farashaiyan, A. and Amirkhiz, S. Y. Y. (2011). A descriptive-comparative analysis of apology strategies': The case of Iranian EFL and Malaysian ESL university students. *English Language Teaching*, 4: 224-229.
- Goffman, E. (1971). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Hall. E.T. (1976). *Beyond culture*. Garden City. NY: Anchor.
- Hofstede, G. (1980). *Culture' consequences: international differences in work-related values*. Beverly Hill: Sage.
- Holmes, J. (1990). Apologies in New Zealand English. *Language in Society*, 19: 155-199. <https://doi.org/10.1017/s0047404500014366>

- Hudson, T., et al., (1995). *Developing prototype measures of cross-cultural pragmatics*.
Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center. Hawaii, University Hawaii.
- Intachakra, S. (2001). *Linguistic politeness in British English and Thai: A comparative analysis of three expressive speech acts* (Unpublished doctoral dissertation). University of London, England.
- Intachakra, S. (2004). Contrastive pragmatics and language teaching: Apologies and thanks in English and Thai. *RELC* 35: 37-62. <https://doi.org/10.1177/003368820403500105>
- Kasper, G. and Rose, S. (2002). Pragmatic development in a second language. *Language Learning* 52 (suppl): 1-339.
- Kondo, S. (1997). The development of pragmatic competence by Japanese learners of English: Longitudinal study on interlanguage apologies. *Sophia linguistica*, 41: 265-284.
- Leech (1983). *Principles of pragmatics*. London: Longman.
- Leech, G. (2007). Politeness: Is there an east-west divide? *Journal of Politeness Research. Language, Behaviour, Culture*, 3(2) 167-206. <http://dx.doi.org/10.1515/PR.2007.009>
- Maeshiba, N., Yoshinaga, N., Kasper, G., and Rose, S. (1996). Transfer and proficiency in interlanguage apologizing. In S.M. Gass & J. Neu (Eds.), *Speech acts across cultures: Challenges to communication in a second language* (pp. 155-187). Berlin: Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110219289.2.155>
- Meier, A. (1996). Two cultures in repair work. *Multilingual journal of cross-cultural and interlanguage communication* 15: 149-170. <https://doi.org/10.1515/mult.1996.15.2.149>
- Moedhiran, P. (2005). *Corretion making among Thais and Americans: A study of cross-cultural and interlanguage pragmatics* (Unpublished doctoral dissertation). Chulalongkorn University, Thailand.
- Olshtain, E. (1989) Apologies across languages. In Blum-Kulka, S., House, J. and Kasper, G. (eds.) *Cross-cultural pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, pp. 155-173.
- Olshtain, E. and Cohen, A. (1983). Apology: a speech act set. In Wolfson, N. and Judd, E. (eds.) *Sociolinguistics and language acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, pp. 18-35.
- Pin-Ngern, A. (2015 n). Thai EFL learners' apology speech act realization. *Asian international journal of social sciences*, 15(2), 34-55. <http://doi.org/10.29139/aijss.2015203>

- Pin-Ngern, A. (2015 ♯). An interlanguage pragmatic study of Thai EFL learners' apology: linguistic realization and metapragmatic awareness. (Unpublished master's thesis). Chulalongkorn University, Bangkok.
- Pongprairat, R. (2011). *A Study of interlanguage English intonation in Thai learners, and the degree of interlligibility and comprehensibility in native speaker's judgments* (Unpublished doctoral dissertation).
- Richard, J. and Schmidt, R. (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (third edition). London: Longman.
- Rose, K.R., and Kasper, G. (Eds.). (2001). *Pragmatics in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Searle, J. (1976). A classification of illocutionary acts. *Language in society*, 5 (1), 1-23.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *Interlanguage reiew of applied linguistics in language teaching* 10 (3): 209-321.
- Shardakova (2005). Intercultural pragmatics in the speech of American L2 learners of Russian: Apologies offered by Americans in Russian. *Intercultural Pragmatics* 2: 423-451. <https://doi.org/10.1515/iprg.2005.2.4.423>
- Shardakova, M. (2009). *Interlanguage Pragmatics of the Apology: How Americans Acquire Sociolinguistic Competence in Russian*. USA, VDM Veriag Dr. Muller.
- Sudasna Na Ayudhya, P. (2002). *Models of mental lexicon in bilinguals with high and low second language experience: an experimental study of lexical access* (Unpublished doctoral dissertation). Chulalongkorn University, Bangkok.
- Suszczynska, M. (1999). Apologizing in English, Polish and Hungarian: different languages, different strategies. *Journal of Pragmatics* 31: 1053-1065. [https://doi.org/10.1016/s0378-2166\(99\)00047-8](https://doi.org/10.1016/s0378-2166(99)00047-8)
- Taguchi, N. (2007). Task difficulty in oral speech act production. *Applied Linguistics*, 28 (1): 113-135.
- Thijittang, S. (2010). *A study of pragmatic strategies of English of Thai university students: Apology speech acts* (Unpublished doctoral dissertation). University of Tasmania, Australia.

- Trosborg, A. (1987). Apology strategies in native/non-natives. *Journal of Pragmatics* 11: 147-167. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(87\)90193-7](https://doi.org/10.1016/0378-2166(87)90193-7)
- Worathumrong, S. and Luksaneeyanwin, S. (2016). Interlanguage pragmatics study of compliments among Thai EFL learners. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics* 20(1): 157-182.
- Yoshida, K. (2000). *Heart to heart: Overcoming barriers in cross-cultural communication*. Tokyo: Macmillan Language House, Ltd.
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

ภาคผนวก

ภาคผนวก ก.

แบบสอบถามการสัมผัสภาษาอังกฤษ

English Language Exposure Questionnaire

(adapted from Worathumrong 2015: 306-310)

Guidance Information

This questionnaire consisted of 3 parts: 1) Information about English language experience and the amount of its exposure at home and school, including English language proficiency from past till present 2) Information about the amount of time spent on all kinds of learning methods: formal education, extra curriculum and English self-practice activities and 3) Intensive English language exposure

Part I: Information about English language experience and the amount of its exposure at home and school, including English language proficiency and from past till present

Direction: Please answer by placing a checkmark (✓) or writing down your answer according to your true experience.

1. Name _____ Surname _____ Undergraduate year of study _____
2. Faculty _____ Major _____ University _____ Student code _____
3. Your high school _____
 Public school Private School International school
 Bilingual school
4. Mobile phone No. _____ E-mail _____
5. You were born in Thailand Other countries (please specify) _____
If you were born in other countries, you live there for _____ month/year. (Please specify)
6. The language(s) I usually speak at home (Check all that apply)
 Thai language
 Dialect(s), i.e., Northeastern Dialect, Southern Dialect (please specify) _____
 Foreign language (please specify) _____

7. The language(s) I usually speak with my family member is ____ (Check all that apply)

(Ex: I usually speak English with my father.)

- Thai language you speak with _____
 Dialect language(s) (please specify) _____ speak with _____
 Foreign languages (please specify) _____ speak with _____

8. Except Thai language, the language(s) I comfortably use is/are _____

8.1 Listening and speaking 1) _____ 2) _____ 3) _____

8.2 Reading and Writing 1) _____ 2) _____ 3) _____

9. I have studied English since I was _____

- Home school (at home) Preschool Kindergarten
 Lower Primary (year1 to 3) Upper primary (year 4 to 6)

10. Please place a checkmark (✓) to indicate your true experience at school and university.

10.1 On average, my grade in English courses at school and university is

Level \ Grade		Grade 0	Grade 1-15	Grade 2 to 2.5	Grade 3 to 3.5	Grade 4
		(F)	(D to D+)	(C to C+)	(B to B+)	(A)
At school	Primary					
	Secondary					
At university						

10.2 On average, my English teachers at school and university speak English to me in English course:

Level \ Marks		Never	Seldom	Sometimes	Often	Always
			(Mostly Thai)	(alternatively with Thai)	(Mostly English)	
At school	Primary					
	Secondary					
At university						

Part II: In this section, the English language experience questionnaires used for investigating amount of time spent on all kinds of learning methods: formal education, extra curriculum and English self-practice activities.

Direction: Please place a checkmark (✓) to indicate the extent to which you think you had/have opportunities to expose to English language in each of the following situations.

Never = 0% Seldom = 1-25% Sometimes = 25-50% Often = 51-75% Extremely often = 76-100 %

Situation	Marks				
	Never	Seldom	Sometimes	Often	Extremely often
1 Have you ever studied English with foreign teacher at school or university?					
2 Have you ever studied other subjects in English? (except English)					
3 Have you ever studied in English lab?					
4 Have you ever presented any report in English language?					
5 Have you read some textbooks written in English?					
6 Have you ever listened to English self-practice teaching CD or tape?					
7 Have you ever used English-English Dictionary?					
8 Have you ever written a diary or some essays in English?					
9 Have you ever translated Thai documents in English?					
10 Have you even summarized or taken notes in English?					
11 Have you ever taken any courses in which English is the medium of communication with some friends who are native speakers of English?					
12 Have you ever listened to any English songs?					
13 Have you ever joined any extra curriculum activity using English language, i.e., debating, English club etc.?					
14 Have you ever watched any TV programs, news, TV series, documentary, etc., in English language?					
15 Have you ever watched international films, dubbed or spoken in English?					
16 Have you even had any correspondence or communication with the others in English language?					
17 Have you ever had any online communication such as NSM or Skype in English language?					
18 Have you ever read any English medias such as magazine or newspaper?					
19 Have you ever read any novels or comic books in English?					
20 Have you ever read or accessed any internet-based documents, information or homepages in English language?					
21 Have you ever sent any short messages, i.e., SMS, BBM via mobile phone, using English language?					
22 Have you ever had any correspondence with others, sending e-mails in English language?					
23 Have you ever used English language for connecting yourself with the others on any social network, i.e., Facebook, Line, Twitter?					
24 Have you ever played any online games using English language?					
25 Have you ever played any game using English language such as scrabbles or crosswords?					

Part III: Intensive English language exposure

Direction: Please answer by placing a checkmark (✓) or writing down your answer according to your true experiences.

1. During a regular semester, you have ever taken intensive course(s) of English language?

- Yes (answer further in question no.1.1-1.2)
- No (skip to question no.2)

1.1 Approximately, how many hours did you study English per week?

- 1-3 hours per week
- 3-6 hours per week
- more than 6 hours per week

1.2 Your teacher(s) is/are _____

- Thai (answer further in question no.1.2.1)
- Foreigner (answer further in question no.1.2.2)

1.2.1 While studying intensive English class, how much does your Thai teacher use English to communicate with you?

Never	Seldom (Mostly Thai)	Sometimes (alternatively with Thai)	Often (Mostly English)	Always

1.2.2 While studying intensive English class, how much does your foreign teacher use English to communicate with you.

Never	Seldom (Mostly Thai)	Sometimes (alternatively with Thai)	Often (Mostly English)	Always

2. Have you even been abroad in some English-speaking countries?

- No (skip to question no.3)
- Yes (please specify) 1) _____ 2) _____ 3) _____

2.1 How long did you stay there in each country?

Country No.1

- Less than 1 week to 1 month 1-3 month(s)
 More than 3 months more than 1 year

Country No.2

- Less than 1 week to 1 month 1-3 month(s)
 More than 3 months more than 1 year

Country No.3

- Less than 1 week to 1 month 1-3 month(s)
 More than 3 months more than 1 year

2.2 During the stay(s) in the place(s) you reported above, which choice can indicate the average extent that you think you used English.

Level \ Marks	Never	Seldom (Mostly Thai)	Sometimes (alternatively with Thai)	Often (Mostly English)	Always
1					
2					
3					

3. Have you ever done part-time jobs using English?

- No (skip to question no.4)
 Yes (please specify) 1) _____ 2) _____ 3) _____

4. Have you even taken some English course(s) abroad or English summer camp(s) in English-speaking country?

- No (End of questionnaire)
 Yes (please specify) 1) _____ 2) _____ 3) _____

4.1 How long did you stay there in each country?

Country No.1

- Less than 1 week to 1 month 1-3 month(s)
 More than 3 months more than 1 year

Country No.2

- Less than 1 week to 1 month 1-3 month(s)
 More than 3 months more than 1 year

Country No.3

- Less than 1 week to 1 month 1-3 month(s)
 More than 3 months more than 1 year

4.2 During the stay(s) in the place(s) you reported above, which choice can indicate the average extent that you think you used English.

Level \ Country	Never	Seldom (Mostly Thai)	Sometimes (alternatively with Thai)	Often (Mostly English)	Always
1					
2					
3					

Thank you very much for your kind operation

ภาคผนวก ข.

แบบสอบถามการรับรู้การกระทำผิดและกลวิธีการขอโทษ ฉบับภาษาไทย

แบบสอบถามนี้ประกอบด้วยสถานการณ์การกระทำผิด 12 สถานการณ์ ลองสมมติว่าท่านเป็นตัวละครในสถานการณ์ดังกล่าว ท่านจะประเมินความร้ายแรงของความผิดที่เกิดขึ้นและพูดว่าอย่างไรในแต่ละสถานการณ์

1. ธิดาหลงเรียนรายวิชาหนึ่งและต้องทำรายงานการค้นคว้าส่งอาจารย์ ปรากฏว่าธิดาคัดลอกผลงานของผู้อื่น ไปส่งอาจารย์ ซึ่งอาจารย์จับได้ในภายหลัง

ท่านคิดว่าความผิดของธิดาในสถานการณ์นี้มี ความร้ายแรงในระดับใด (ทำเครื่องหมาย X)

ต่ำ	ปานกลาง	สูง
-----	---------	-----

ถ้าท่านเป็นธิดา ท่านจะพูดกับอาจารย์ว่าอย่างไรในสถานการณ์นี้

อาจารย์: อ่านรายงานของธิดาแล้ว ธิดาคัดลอกผลงานผู้อื่นมาส่งใช่ไหม

ธิดา: _____

2. รถของมานพเสีย เขาจึงยืมรถของพิพัฒน์ (เพื่อนของมานพ) มาใช้ชั่วคราว ปรากฏว่าวันหนึ่งมานพถอยรถไปชนเสาไฟฟ้า ทำให้รถของเพื่อนเสียหาย

ท่านคิดว่าความผิดของมานพในสถานการณ์นี้มี ความร้ายแรงในระดับใด (ทำเครื่องหมาย X)

ต่ำ	ปานกลาง	สูง
-----	---------	-----

ถ้าท่านเป็นมานพ ท่านจะพูดกับเพื่อนว่าอย่างไรในสถานการณ์นี้

พิพัฒน์: รถโอเคไหม

มานพ: _____

3. อาจารย์สุนีย์ให้ F แก่นักศึกษาผู้หนึ่ง เนื่องจากไม่มีคะแนนในส่วนของการค้นคว้า ซึ่งต่อมาอาจารย์สุนีย์พบว่า นักศึกษาผู้นั้นส่งรายงานแล้วแต่ตนทำรายงานของนักศึกษาหายเอง ท่านคิดว่าความผิดของ อ. สุนีย์ ในสถานการณ์นี้มีความร้ายแรงในระดับใด (ทำเครื่องหมาย X)

ต่ำ	ปานกลาง	สูง
-----	---------	-----

ถ้าท่านเป็น อ.สุนีย์ ท่านจะพูดกับนักศึกษาว่าอย่างไรในสถานการณ์นี้

นักศึกษา: หนูส่งรายงานแล้วค่ะอาจารย์

สุนีย์ _____

4. ชูใจเป็นพนักงานเสิร์ฟที่ร้านอาหารแห่งหนึ่ง ปรากฏว่าวันหนึ่งชูใจเดินสะดุดทำให้อาหารที่ถืออยู่ในมือหกรดเสื้อผ้าลูกค้ำ

ท่านคิดว่าความผิดของชูใจในสถานการณ์นี้มีความร้ายแรงในระดับใด (ทำเครื่องหมาย X)

ต่ำ	ปานกลาง	สูง
-----	---------	-----

ถ้าท่านเป็นชูใจ ท่านจะพูดกับลูกค้ำว่าอย่างไรในสถานการณ์นี้

ชูใจ _____

5. วีระเพิ่งย้ายเข้าไปอยู่ที่บ้านเช่าแห่งใหม่ ปรากฏว่าวันหนึ่งขณะที่กำลังโยนลูกบอลเล่นอยู่สนามหลังบ้าน ลูกบอลลอยไปโดนกระจกหน้าต่างของเพื่อนบ้านแตกเสียหาย

ท่านคิดว่าความผิดของวีระในสถานการณ์นี้มีความร้ายแรงในระดับใด (ทำเครื่องหมาย X)

ต่ำ	ปานกลาง	สูง
-----	---------	-----

ถ้าท่านเป็นวีระ ท่านจะพูดกับเพื่อนบ้านว่าอย่างไรในสถานการณ์นี้

วีระ _____

6. กิตติเป็นเจ้าหน้าที่สุลกากร ปรากฏว่าระหว่างคืนกระเป๋าสตางค์ของผู้เดินทางเข้าประเทศคนหนึ่ง กิตติทำรูปปั้นที่อยู่ในกระเป๋าสตางค์ของผู้นั้นตกแตก

ท่านคิดว่าความผิดของกิตติในสถานการณ์นี้มีความร้ายแรงในระดับใด (ทำเครื่องหมาย X)

ต่ำ	ปานกลาง	สูง
-----	---------	-----

ถ้าท่านเป็นกิตติ ท่านจะพูดกับผู้เดินทางว่าอย่างไรในสถานการณ์นี้

กิตติ _____

7. ธิดาขอยืมหนังสืออาจารย์ไปใช้ประกอบการค้นคว้า ปรากฏว่าธิดาลืมนำหนังสือมาคืนอาจารย์ในวันที่ได้ตกลงกับอาจารย์ไว้

ท่านคิดว่าความผิดของธิดาในสถานการณ์นี้มีความร้ายแรงในระดับใด (ทำเครื่องหมาย X)

ต่ำ	ปานกลาง	สูง
-----	---------	-----

ถ้าท่านเป็นธิดา ท่านจะพูดกับอาจารย์ว่าอย่างไรในสถานการณ์นี้

อาจารย์: วันนี้เอาหนังสือมาหรือเปล่า

ธิดา _____

8. มานพเข้าเรียนวิชาหนึ่งและพบว่าคนลืมนำดินสอมา จึงขอยืมพิพัฒน์ (เพื่อนที่นั่งข้างๆ) ปรากฏว่าขณะมานพใช้ดินสอจด เขาทำดินสอของเพื่อนหัก

ท่านคิดว่าความผิดของมานพในสถานการณ์นี้มีความร้ายแรงในระดับใด (ทำเครื่องหมาย X)

ต่ำ	ปานกลาง	สูง
-----	---------	-----

ถ้าท่านเป็นมานพ ท่านจะพูดเพื่อนว่าอย่างไรในสถานการณ์นี้

มานพ _____

9. อาจารย์สุณีย์บอกกับนักศึกษาว่าจะตรวจงานคืนให้นักศึกษา ปรากฏว่าอาจารย์สุณีย์ตรวจไม่เสร็จ ทำให้นักศึกษาไม่ได้รับงานคืนตามที่บอกไว้

ท่านคิดว่าความผิดของอ.สุณีย์ในสถานการณ์นี้มีความร้ายแรงในระดับใด (ทำเครื่องหมาย X)

ต่ำ	ปานกลาง	สูง
-----	---------	-----

ถ้าท่านเป็นอ.สุณีย์ ท่านจะพูดกับนักศึกษาว่าอย่างไรในสถานการณ์นี้

นักศึกษา อาจารย์คะ หนูมารับงานคืนค่ะ

สุณีย์ _____

10. ชูใจเป็นพนักงานเสิร์ฟในร้านอาหารแห่งหนึ่ง ปรากฏว่าวันหนึ่งชูใจสับสนว่าลูกค้าโต๊ะไหนสั่งอาหารอะไร ทำให้เสิร์ฟอาหารผิดโต๊ะ

ท่านคิดว่าความผิดของชูใจในสถานการณ์นี้มีความร้ายแรงในระดับใด (ทำเครื่องหมาย X)

ต่ำ	ปานกลาง	สูง
-----	---------	-----

ถ้าท่านเป็นชูใจ ท่านจะพูดกับลูกค้าว่าอย่างไรในสถานการณ์นี้

ลูกค้า นี่ไม่ใช่ที่สั่งค่ะ

ชูใจ _____

11. วีระเพิ่งย้ายเข้าไปอยู่ที่บ้านเช่าแห่งใหม่ เย็นวันหนึ่งวีระชวนเพื่อนๆ มากินเลี้ยงสังสรรค์ที่บ้าน พร้อมทั้งเปิดเพลงเสียงดัง ซึ่งทำให้รบกวนเพื่อนบ้าน

ท่านคิดว่าความผิดของวีระในสถานการณ์นี้มีความร้ายแรงในระดับใด (ทำเครื่องหมาย X)

ต่ำ	ปานกลาง	สูง
-----	---------	-----

ถ้าท่านเป็นวีระ ท่านจะพูดกับเพื่อนบ้านว่าอย่างไรในสถานการณ์นี้

เพื่อนบ้าน ขอขจัดจังหวะนิดนึงนะคะ คือเสียงเพลงมาก

วีระ _____

12. กิตติเป็นเจ้าหน้าที่สุลกากร ในการตรวจค้นกระเป๋าของผู้เดินทางเข้าประเทศ เขาได้ทำให้ของ
 ในกระเป๋าของผู้เดินทางเข้าประเทศผู้หนึ่งปะปนกัน ไม่อยู่ในตำแหน่งเดิมที่จัดไว้
 ท่านคิดว่าความผิดของกิตติในสถานการณ์นี้มีความร้ายแรงในระดับใด (ทำเครื่องหมาย X)

ต่ำ	ปานกลาง	สูง
-----	---------	-----

ถ้าท่านเป็นกิตติ ท่านจะพูดกับผู้เดินทางว่าอย่างไรในสถานการณ์นี้

กิตติ _____

ขอขอบคุณอย่างยิ่งในความร่วมมือ

ภาคผนวก ค.

แบบสอบถามการรับรู้การกระทำผิดและกลวิธีการขอโทษ ฉบับภาษาอังกฤษ

Questionnaire for severity assessment and apology strategies

The task consists of 12 situations. If you were the person in each situation given, what would you say? Please write down your possible response to each situation below.

1. *Sara is a student and supposed to write a term paper for a course she is taking. However, she actually plagiarized from a published book and it is found out by the professor.*

How serious is Sara' offense? (Put X in a box of your choice.)

not serious (low)	serious (medium)	very serious (high)
-------------------	------------------	---------------------

If you were Sara, what would you say to the professor?

Professor: I have read your paper. You plagiarized from a published book, didn't you?

Sara: _____

2. *John borrowed his friend's car for the weekend. Unfortunately, when he was backing up to the park, he didn't see a lamppost. He hit it and damaged the rear of the car. He is now returning the car to his friend.*

How serious is John's offense? (Put X in a box of your choice.)

not serious (low)	serious (medium)	very serious (high)
-------------------	------------------	---------------------

If you were John, what would you say to your friend?

Paul: Is everything okay?

John: _____

3. *Mary is a professor who has a lot of students' papers to grade. Unfortunately, she misplaced a student's paper and failed the student.*

How serious is Mary's offense? (Put X in a box of your choice.)

not serious (low)	serious (medium)	very serious (high)
-------------------	------------------	---------------------

If you were Mary, what would you say to the student?

Student: I have submitted my paper.

Mary: _____

4. *Nina is a waitress. By accident, she spilled food on a customer's clothes.*

How serious is Nina's offense? (Put X in a box of your choice.)

<i>not serious (low)</i>	<i>serious (medium)</i>	<i>very serious (high)</i>
--------------------------	-------------------------	----------------------------

If you were Nina, what would you say to the customer?

Nina: _____

5. *Bill has just moved to a new apartment. While playing a ball in the backyard, he accidentally broke his neighbor's window.*

How serious is Bill's offense? (Put X in a box of your choice.)

not serious (low)	serious (medium)	very serious (high)
-------------------	------------------	---------------------

If you were Bill, what would you say to the neighbor?

Bill: _____

6. *Fred is a custom official. While searching a traveler's suitcase, he broke a statue that the traveler had purchased.*

How serious is Fred's offense? (Put X in a box of your choice.)

not serious (low)	serious (medium)	very serious (high)
-------------------	------------------	---------------------

If you were Fred, what would you say to the traveler?

Fred: _____

7. *Sara borrowed a book from her professor. She is supposed to return it to her professor today but she forgot to bring it with her.*

How serious is Sara's offense? (Put X in a box of your choice.)

not serious (low)	serious (medium)	very serious (high)
-------------------	------------------	---------------------

If you were Sara, what would you say to the professor?

Professor: Did you bring the book with you?

Sara: _____

8. *Attending a class, John borrowed a pencil from his classmate, Paul. Unfortunately, while he was taking notes, he broke the pencil.*

How serious is John's offense? (Put X in a box of your choice.)

not serious (low)	serious (medium)	very serious (high)
-------------------	------------------	---------------------

If you were John, what would you say to the classmate?

John: _____

9. *Mary told her student that she would return her paper today. However, she has not finished grading it and so her students cannot pick it up today.*

How serious is Mary's offense? (Put X in a box of your choice.)

not serious (low)	serious (medium)	very serious (high)
-------------------	------------------	---------------------

If you were Mary, what would you say to the student?

Student: Can I have my paper back?

Mary: _____

10. *Nina is a waiter. Today she got a little bit confused about customers' orders and brought the wrong order to the customer.*

How serious is Nina's offense? (Put X in a box of your choice.)

not serious (low)	serious (medium)	very serious (high)
-------------------	------------------	---------------------

If you were Nina, what would you say to the customer?

Customer: This is not what I ordered.

Nina: _____

11. *Bill has just moved to a new apartment. Today he invited friends to his place. Having a party, he played loud music, which disturbed his neighbor.*

How serious is Bill's offense? (Put X in a box of your choice.)

not serious (low)	serious (medium)	very serious (high)
-------------------	------------------	---------------------

If you were Bill, what would you say to the neighbor?

Neighbor: Can I interrupt? The music is very loud.

Bill: _____

12. Fred is a customs official. Searching a travel's suitcase, he messed up the traveler's suitcase.

How serious is Fred's offense? (Put X in a box of your choice.)

not serious (low)	serious (medium)	very serious (high)
-------------------	------------------	---------------------

If you were Fred, what would you say to the traveler?

Fred: _____

Thank you very much for your kind operation

ภาคผนวก ง.

การประเมินความร้ายแรงของการกระทำผิดใน 12 สถานการณ์

		NEs			NTs			TEHs			TELs		
		L	M	H	L	M	H	L	M	H	L	M	H
(1)	Cheating student	9	14	17	8	19	13	9	17	14	11	17	12
(2)	Damaged car	5	12	23	4	15	21	4	14	22	5	14	21
(3)	Failed student	9	15	16	9	17	14	8	17	15	10	16	14
(4)	Food on customer	2	17	21	5	16	19	2	18	20	3	17	20
(5)	Broken window	4	16	20	5	15	20	4	16	20	5	16	19
(6)	Broken statue	1	17	22	4	15	21	4	14	22	4	15	21
(7)	Borrowed book	17	16	7	8	18	14	13	17	10	12	18	10
(8)	Broken pencil	25	10	5	23	13	4	24	12	4	23	14	3
(9)	Ungraded paper	9	16	15	18	12	10	17	13	10	18	13	9
(10)	Wrong order	12	18	10	21	12	7	19	15	6	20	14	6
(11)	Loud music	8	17	15	19	12	9	17	13	10	18	12	10
(12)	Messed-up bag	16	15	9	17	14	9	18	12	10	19	11	10

(หมายเหตุ: ส่วนที่เน้นหมายถึงส่วนใหญ่ในแต่ละกลุ่มในแต่ละสถานการณ์)

ภาคผนวก จ.

กลวิธีการขอโทษของกลุ่มตัวอย่าง 4 กลุ่ม

		A			B	C					D
		A1	A2	A3		C1	C2	C3	C4	C5	
NEs n=1,673	L n=402	24	205	32	50	3	71	4	6	4	3
	M n=641	40	362	32	66	7	116	3	7	5	3
	H n=630	41	350	29	67	11	117	0	8	5	2
NTs n=1,302	L n=363	66	19	12	65	2	67	0	64	66	2
	M n=493	170	27	15	72	0	66	0	73	68	2
	H n=446	172	22	13	56	2	55	0	63	62	1
TEHs n=1,182	L n=329	4	197	2	42	5	30	0	25	22	2
	M n=445	9	267	2	52	7	46	2	26	30	4
	H n=408	12	245	2	45	7	44	2	25	24	2
TELs n = 708	L n=209	6	45	3	18	1	42	1	44	46	3
	M n=266	9	105	4	13	2	48	3	41	38	3
	H n=233	9	95	4	11	3	32	1	44	32	2

ภาคผนวก ฉ.

จำนวนกลวิธีการขอโทษต่อหนึ่งข้อความ

		กลวิธี เดียว	หลายกลวิธี			
			2 กลวิธี	3 กลวิธี	4 กลวิธี	5 กลวิธี
NEs n =478	L (n=115)	3	16	45	44	7
	M (n=183)	8	27	71	68	9
	H (n=180)	6	29	71	70	4
NTs n = 470	L (n=131)	8	51	50	18	4
	M (n=178)	11	68	66	27	7
	H (n=161)	8	64	60	23	6
TEHs n=473	L (n=132)	3	52	58	18	0
	M (n=178)	5	69	80	23	0
	H (n=163)	2	65	75	21	0
TELs n=472	L (n=140)	87	34	20	0	0
	M (n=177)	78	81	18	0	0
	H (n=155)	65	76	14	0	0

ภาคผนวก ข.

รายละเอียดเกี่ยวกับกลุ่มตัวอย่าง

กลุ่ม NEs

ลำดับ ที่	เพศ	อายุ	วิชาเอก
1	ช	22	environmental science
2	ช	19	psychology
3	ช	19	film studies
4	ช	19	film studies
5	ช	20	international business
6	ช	21	international business
7	ช	18	theatre
8	ช	20	applied physics
9	ช	20	economics
10	ช	19	computer information systems
11	ช	22	computer science
12	ช	19	computer science
13	ช	20	public administration
14	ช	19	public administration
15	ช	23	journalism
16	ช	22	advertising
17	ช	21	manufacturing engineering technology
18	ช	18	civil engineering technology
19	ช	20	sociology
20	ช	20	geology

ลำดับ ที่	เพศ	อายุ	วิชาเอก
21	ญ	18	environmental science
22	ญ	20	environmental science
23	ญ	23	business administration
24	ญ	20	history
25	ญ	20	history
26	ญ	19	chemistry
27	ญ	19	psychology
28	ญ	19	psychology
29	ญ	20	economics
30	ญ	21	theatre
31	ญ	21	archeology
32	ญ	22	archeology
33	ญ	19	nursing
34	ญ	20	nursing
35	ญ	21	sociology
36	ญ	20	geology
37	ญ	21	advertising
38	ญ	21	public administration
39	ญ	21	music
40	ญ	21	music

กลุ่ม NTs

ลำดับ ที่	เพศ	อายุ	วิชาเอก
1	ช	19	คณิตศาสตร์
2	ช	19	คณิตศาสตร์
3	ช	20	ชีววิทยา
4	ช	19	เคมี
5	ช	19	เคมี
6	ช	22	วิทยาศาสตร์สิ่งแวดล้อม
7	ช	19	วิทยาการคอมพิวเตอร์
8	ช	19	วิทยาการคอมพิวเตอร์
9	ช	20	วิทยาศาสตร์การกีฬา
10	ช	20	วิทยาศาสตร์การกีฬา
11	ช	19	การศึกษาปฐมวัย
12	ช	18	วิศวกรรมเครื่องกล
13	ช	18	วิศวกรรมเครื่องกล
14	ช	18	วิศวกรรมเคมี
15	ช	18	วิศวกรรมเคมี
16	ช	21	ปิโตรเคมีและวัสดุพอลิเมอร์
17	ช	21	ปิโตรเคมีและวัสดุพอลิเมอร์
18	ช	21	ปิโตรเคมีและวัสดุพอลิเมอร์
19	ช	23	เภสัชศาสตร์
20	ช	23	เภสัชศาสตร์

ลำดับ ที่	เพศ	อายุ	วิชาเอก
21	ญ	20	ชีววิทยา
22	ญ	20	ชีววิทยา
23	ญ	19	เคมี
24	ญ	19	เคมี
25	ญ	18	วิทยาศาสตร์สิ่งแวดล้อม
26	ญ	18	วิทยาศาสตร์สิ่งแวดล้อม
27	ญ	19	เทคโนโลยีการศึกษา
28	ญ	19	เทคโนโลยีการศึกษา
29	ญ	19	เทคโนโลยีการศึกษา
30	ญ	20	จิตวิทยา
31	ญ	20	จิตวิทยา
32	ญ	21	จิตวิทยา
33	ญ	20	จิตวิทยา
34	ญ	21	การศึกษาปฐมวัย
35	ญ	19	วิศวกรรมเครื่องกล
36	ญ	18	เทคโนโลยีการอาหาร
37	ญ	18	เทคโนโลยีการอาหาร
38	ญ	18	เทคโนโลยีการอาหาร
39	ญ	19	สังคมศึกษา
40	ญ	19	สังคมศึกษา

กลุ่ม TEHs

ลำดับ ที่	เพศ	อายุ	วิชาเอก	คะแนน
1	ช	21	ภาษาอังกฤษ	281
2	ช	21	ภาษาอังกฤษ	277
3	ช	22	ภาษาอังกฤษ	300
4	ช	21	ภาษาอังกฤษ	281
5	ช	21	ภาษาอังกฤษ	294
6	ช	22	ภาษาอังกฤษ	301
7	ช	21	ภาษาอังกฤษ	299
8	ช	21	ภาษาอังกฤษ	279
9	ช	21	ภาษาอังกฤษ	293
10	ช	21	ภาษาอังกฤษ	281
11	ช	21	ภาษาอังกฤษ	282
12	ช	22	ภาษาอังกฤษ	289
13	ช	22	ภาษาอังกฤษ	292
14	ช	22	ภาษาอังกฤษ	291
15	ช	20	ภาษาอังกฤษ	281
16	ช	21	ภาษาอังกฤษ	305
17	ช	21	ภาษาอังกฤษ	273
18	ช	21	ภาษาอังกฤษ	280
19	ช	21	ภาษาอังกฤษ	293
20	ช	23	ภาษาอังกฤษ	284

ลำดับ ที่	เพศ	อายุ	วิชาเอก	คะแนน
21	ญ	22	ภาษาอังกฤษ	276
22	ญ	22	ภาษาอังกฤษ	283
23	ญ	22	ภาษาอังกฤษ	278
24	ญ	22	ภาษาอังกฤษ	291
25	ญ	21	ภาษาอังกฤษ	282
26	ญ	21	ภาษาอังกฤษ	273
27	ญ	21	ภาษาอังกฤษ	284
28	ญ	21	ภาษาอังกฤษ	287
29	ญ	23	ภาษาอังกฤษ	275
30	ญ	22	ภาษาอังกฤษ	280
31	ญ	22	ภาษาอังกฤษ	279
32	ญ	22	ภาษาอังกฤษ	281
33	ญ	22	ภาษาอังกฤษ	291
34	ญ	22	ภาษาอังกฤษ	290
35	ญ	21	ภาษาอังกฤษ	280
36	ญ	21	ภาษาอังกฤษ	285
37	ญ	23	ภาษาอังกฤษ	286
38	ญ	21	ภาษาอังกฤษ	278
39	ญ	21	ภาษาอังกฤษ	281
40	ญ	21	ภาษาอังกฤษ	282

หมายเหตุ: คะแนน หมายถึง คะแนนจากแบบสอบถามการสัมผัสภาษาอังกฤษ (English language exposure questionnaire)

กลุ่ม TELs

ลำดับ ที่	เพศ	อายุ	วิชาเอก	คะแนน
1	ช	21	ประวัติศาสตร์	227
2	ช	21	ประวัติศาสตร์	232
3	ช	21	ประวัติศาสตร์	225
4	ช	22	ประวัติศาสตร์	227
5	ช	22	ปรัชญา	228
6	ช	22	ปรัชญา	233
7	ช	22	ปรัชญา	234
8	ช	23	ภาษาเอเชียตะวันออกเฉียงใต้	233
9	ช	22	ภาษาเอเชียตะวันออกเฉียงใต้	229
10	ช	21	ภาษาเอเชียตะวันออกเฉียงใต้	230
11	ช	21	ภาษาเอเชียตะวันออกเฉียงใต้	231
12	ช	21	ภาษาเอเชียตะวันออกเฉียงใต้	229
13	ช	22	ภูมิศาสตร์	228
14	ช	22	ภูมิศาสตร์	229
15	ช	21	ภูมิศาสตร์	228
16	ช	21	ภูมิศาสตร์	241
17	ช	20	เอเชียศึกษา	231
18	ช	20	เอเชียศึกษา	237
19	ช	20	เอเชียศึกษา	231
20	ช	19	เอเชียศึกษา	225

ลำดับ ที่	เพศ	อายุ	วิชาเอก	คะแนน
21	ญ	21	ภาษาเอเชียตะวันออกเฉียงใต้	227
22	ญ	21	ภาษาเอเชียตะวันออกเฉียงใต้	235
23	ญ	20	ภาษาเอเชียตะวันออกเฉียงใต้	232
24	ญ	20	ภาษาเอเชียตะวันออกเฉียงใต้	235
25	ญ	20	เอเชียศึกษา	235
26	ญ	19	เอเชียศึกษา	231
27	ญ	19	เอเชียศึกษา	231
28	ญ	20	เอเชียศึกษา	233
29	ญ	20	เอเชียศึกษา	227
30	ญ	22	ภาษาไทย	225
31	ญ	23	ภาษาไทย	233
32	ญ	21	ภาษาไทย	231
33	ญ	20	บรรณารักษศาสตร์	230
34	ญ	20	บรรณารักษศาสตร์	228
35	ญ	22	การแสดงศึกษา	227
36	ญ	22	การแสดงศึกษา	224
37	ญ	20	ภาษาฝรั่งเศส	233
38	ญ	20	ภาษาฝรั่งเศส	229
39	ญ	20	สังคมศาสตร์การพัฒนา	233
40	ญ	20	ประวัติศาสตร์	224

หมายเหตุ: คะแนน หมายถึง คะแนนจากแบบสอบถามการสัมผัสภาษาอังกฤษ (English language exposure questionnaire)

บทความวิจัย

An Interlanguage Study of Thai EFL Learners' Apology

Boonjeera Chiravate¹

¹ Department of English, Faculty of Arts, Silpakorn University, Nakhon Pathom, Thailand

Correspondence: Boonjeera Chiravate, Department of English, Faculty of Arts, Silpakorn University, Nakhon Pathom, Thailand.

Received: February 1, 2019 Accepted: April 15, 2019 Online Published: April 17, 2019

doi: 10.5539/elt.v12n5p116 URL: <https://doi.org/10.5539/elt.v12n5p116>

Abstract

Although a number of interlanguage studies on apologies have been conducted, there has been no study of apologies among Thai EFL learners that differentiates between learners with high and low levels of exposure to the target language. This study, differentiating between learners with high and low levels of exposure to the target language, addresses two research questions: (i) What are the similarities and differences between perception of offense context of Thai EFL learners and native speakers of English? (ii) What are the similarities and differences between apology strategies used by Thai EFL learners and native speakers of English? Data for the analysis came from a questionnaire consisting of 12 scenarios eliciting different offense contexts. The participants were divided into four groups: native speakers of English (NEs), native speakers of Thai (NTs), Thai EFL learners with high exposure to the target language (TEHs) and Thai EFL learners with low exposure to the target language (TEs). The results revealed that due to the influence of cultural background, the learners' perception of offense context was dissimilar to the NEs in certain respects. However, the investigation of apology strategies showed that compared to the TEs, the TEHs' apology strategies tended to be less influenced by their cultural background and more similar to the NEs'. Providing support for levels of exposure to the target language, as individual differences vary in L2 pragmatic development, the study sheds light on pedagogical intervention that may enhance learners' pragmatic competence.

Keywords: interlanguage pragmatic, speech act, politeness, apology, EFL learners

1. Introduction

1.1 Introduce the Problem

How Second/Foreign language (L2) learners acquire and use their L2 pragmatic knowledge has been one of the topics widely investigated in interlanguage studies. Focusing on speech acts, a number of interlanguage pragmatic studies examined L2 learners' knowledge of linguistic forms and cultural norms to perform different speech functions. Among the speech acts being investigated, apology has been given immense attention in recent years. However, studies investigating the influence of cultural background and how Thai learners of English as a foreign language (Thai EFL learners) differ from native speakers in ways through which an apology is carried out are limited in number. Furthermore, in none of the previous studies was learners' different levels of exposure to the target language included as part of the research design. In view of the shortcomings, the present study, differentiating between Thai EFL learners with high and low exposure to the target language, compares the perception of offense contexts and apology strategies of the learners with those of native speakers of English and examines how cultural background influences the learners' L2 pragmatic competence.

1.2 Previous Studies

As a background to the present study, this section summarizes the concept of speech acts (Austin 1962, Searle 1969) and politeness theory (Brown & Levinson, 1978). Subsequently, a summary of empirical studies on apology strategies are provided.

1.2.1 Speech Act

Suggested by Austin (1962) and further developed by Searl (1969), speech act theory is the idea that by producing an utterance containing grammatical structures and words, people perform actions via those utterances (Yule, 1996). The actions performed can be analyzed on three levels: a locutionary act, an illocutionary act and a perlocutionary act, as demonstrated in Table 1. To illustrate, uttering the statement *it's warm in here*, the speaker

not only performs the physical act of uttering the statement but may have some intention in mind such as requesting the air conditioner be turned on. Recognizing what the speaker intends, the hearer may then proceed to turn on the air conditioner. Therefore, uttering the statement, the speaker assigns his attention to such act which has an impact on the hearer.

Table 1. Dimensions of speech act

Act	
Locutionary act	the physical act of uttering a statement
Illocutionary act	the intention that the speaker has assigned to such act
Perlocutionary act	the impact of the speaker's utterance on the hearer

Focusing on illocutionary act, Searle (1979) categorizes functions performed by speech acts into five categories: declaration, representatives, expressives, directives and commissives (also known as taxonomy of illocutionary acts). Revealing the speaker's psychological state, apology is considered to be one of the expressive acts. According to Blum-Kulka and Olshtain (1984), apologies are generally post-event acts signaling the fact that a violation of a social norm has been committed. By apologizing, an offender admits to the fact that he/she is at least partially involved in its cause and needs to recreate social equilibrium with the offended party (Holmes 1990).

Performing the expressive speech act of apology, both direct and indirect apologies can be used (Cohen & Olshtain, 1983). Direct apologies generally include explicit illocutionary force indicating devices (IFID), which include performative verbs such as *be sorry*, *apologize*, or *excuse*. Formulaic expressions such as *I'm sorry*, *I apologize* and *Excuse me* are therefore direct apologies. Indirect apologies, on the other hand, do not contain an IFID (i.e. a performative verb) but may provide an explanation (e.g., *The traffic was terrible*), an acceptance of responsibility (e.g., *It's my fault*) and a promise of forbearance (e.g., *I promise it won't happen again*). Additionally, a combination of apology strategies with an intensifier such as *terribly* and *really* can also be used (e.g., *I'm terribly sorry. I really didn't mean to keep you waiting*). How a speaker phrases his/her utterance when apologizing depends on several factors as captured by politeness theory (Brown & Levinson, 1987).

1.2.2 Politeness Theory

Brown and Levinson's (1987) theory of politeness is based on the concept of face. Basically, face is a public self-image of a person. A person's "face wants" involve the need to be independent (not to be imposed by others) and the need to be connected (to be treated as a member of the same group), referred to as "negative face wants" and "positive face wants", respectively. Politeness is the means employed to show awareness of another person's face. Choosing politeness strategies, a speaker evaluates many contextual factors surrounding the situation. The three most common factors affecting the politeness strategy choice are power (P), distance (D) and rank of imposition (R). It was proposed that the sum of distance between speaker (S) and hearer (H), power of the speaker and hearer and ranking of imposition determines the weight (W) of a situational context, as shown below.

$$W_x = D(S,H) + P(H,S) + R_x$$

The weight of a situational context then determines politeness strategy choice. For example, when asking someone who is not socially close to the speaker to do something that causes a large rank of imposition, the speaker usually uses politeness strategies different from when asking someone who is socially close to the speaker to do something that causes a small rank of imposition. Speakers of different cultures, however, may differ in their selection of apology strategies.

Brown and Levinson's Politeness theory has been criticized in several aspects. Leech (2007), for instance, criticized Brown and Levinson's model as Western bias and not applicable to Eastern cultures. Essentially, the concept of "face" focuses only on the individual wants in western cultures and puts aside the "group face" in eastern collectivism cultures. Despite the criticism, Brown and Levinson's Politeness theory, however, is widely used as a framework for analyzing linguistic politeness.

1.2.3 Empirical Studies on Apology Strategies

1.2.3.1 Apologies in English

How native speakers of English perform the speech act of apology has been investigated in several studies including Fraser (1981), Cohen and Olshtain (1981), Olshtain and Cohen (1983), Trosborg (1987), Olshtain (1989), Keenan (1993), Meier (1996), Suszczynska (1999). Among others, Holmes' (1990) study on apology in New Zealand English has been considered as one of the cornerstone studies. Holmes investigated syntactic, semantic, and sociolinguistic features of apology in New Zealand English. Drawing a distinction between apologies in which a combination of strategies was used and those in which a single strategy sufficed, Holmes divided apology strategies into four super-strategies: explicit expressions of apology (e.g., *I'm sorry, I apologize*), explanation or account (e.g., *The traffic was terrible*), acceptance of responsibility (e.g., *It's my fault*) and promise of forbearance (e.g., *I promise it won't happen again*). Subsequently, she attempted to relate the relative weight of the offense to features of the apology strategies used to remedy it. It was found that the more serious the offense, the more elaborate the ensuing apology (Holmes 1990 as cited in Intachakra 2001: 155). Explicit expressions of apology (e.g., *I'm sorry, I apologize*), however, were found in almost all apology exchanges.

Additionally, a number of comparative studies such as Olshtain's (1989), Cohen and Olshtain's (1981), Olshtain and Cohen's (1983), Meier's (1996), and Suszczynska's (1999) studies compared apologies in different languages to apologies in English, illustrating how the speech act of apologizing is performed across cultures. For instance, examining language-specific apologizing behavior, Cohen and Olshtain's (1981) and Olshtain and Cohen's (1983) studies revealed that compared to speakers of American English, Hebrew speakers were less likely to use direct apologies. Instead, they would provide explanation or give reasons as to what caused the offense. Meier (1996), on the other hand, investigated apologies in American English and Austrian German. It was found that while the Americans tended to apologize effusively by giving excuses and promises of forbearance, the Austrians tended to avoid giving excuses and promises of forbearance. Similarly, Suszczynska (1999), investigating how apologies in English, Polish and Hungarian differ, found that Polish and Hungarian speakers employed requests for forgiveness and to withhold anger a lot more than English speakers, although IFIDs were commonly used in most offense contexts.

1.2.3.2 Apologies in Thai

There are two studies discussing apologies in Thai. Firstly, Makthavornvattana (1998) investigated apologizing strategies in Thai and examined the relationship between the apology strategies and offense weight. She analyzed data from 50 Thai speakers of various occupational backgrounds. Using DCT, she found that there were five super-strategies: explicit expression of apology, accepting blame, giving excuses, offering repair, and efforts to please the addressee. The strategy used at the highest frequency is explicit expression of apology, whereas giving excuses, especially the blaming of others, is the strategy used at the lowest frequency. However, apologizing strategies do not correlate with offense weight. Speakers use similar strategies, no matter how serious the offense is. Additionally, it was discussed that the speech act of apologizing illustrate an important aspect of Thai culture in which distance and power play a greater role on the type of strategy than ranking of imposition.

Another study that discusses apologies in Thai is Intachakra's (2001) study. To illustrate, his study provides a comparative analysis of three expressive speech acts (compliments, thanks and apologies) produced by native speakers of British English and Thai. Examining apologies, he adopted Holmes' (1990) classification of apology strategies to account for both British and Thai data. Comparing the display of apology in British and Thai, he classified the display of apology in British into an offer of apology (*I apologize; Please accept my apologies*), an expression of regret (*I'm sorry; I'm afraid*), a request for forgiveness (*Excuse me; I beg your pardon*), and classified the display of apology in Thai into general apology (*khɔːthôːt*), formal/super deferential (*khɔːprathaːnt thôːt*) and formal/deferential (*khɔːaphaj*). Additionally, he further discussed linguistic structures of the speech act of apologies, the topic of apologies, interpersonal and contextual factors influencing the production of the speech act of apologies and responses given to apologies.

1.2.3.3 Interlanguage Studies of Apologies

Investigating what may potentially cause cross-cultural miscommunication between native and non-native speakers, a number of interlanguage pragmatic studies of apology focus on how L2 learners' apologies deviate from native speakers' apologies. For instance, Trosborg (1987) investigated how Danish learners of English performed the speech act of apology in English. Using role-play, Trosborg found that that in most cases, the Danes and the British did not differ much in terms of their choices of direct apology strategy. There were nevertheless several cases in which the Danes appeared to give more explanation but to offer fewer repairs (Trosborg, 1987, as cited in Intachakra, 2001). Garcia (1989), on the other hand, examined how Venezuelan

learners of English differ from native speakers of English. Using open-ended role play, she found that the Venezuelans used more positive politeness strategies by saying something nice to express their friendliness or good feelings whereas the native speakers of English tended to use negative politeness strategies such as self-blaming.

Bataineh and Bataineh (2006), on the other hand, investigated Jordanian EFL university students' apology strategies. It was found that statements of remorse, account, compensation, promises not to repeat offense, and reparation were the apology strategies most used. Focusing on American learners of Russian, Shardakova (2009) investigated how the learners differ from native speakers of Russian in assessment of situation and apology strategy choices. Results revealed that while the natives consider all situational factors, the learners did not. However, with increasing proficiency and experience in the L2 context, the learners were found to provide more complex apology offerings in relation to situation variables. Similarly, Chang (2010), focusing on the speech act of apology, examined the pragmatic development of Chinese EFL learners with different proficiency levels. It was found that an IFID expressing regret (routine formula expressing regret) was the first strategy employed in an L2's apology repertoire. As proficiency increases, more adjuncts were found. Farashaiyan and Amirkhiz (2011), on the other hand, compared apology strategies used by Iranian EFL learners and Malaysian ESL learners with the same level of English language proficiency. Results revealed that although both groups tended to use IFID expressing regret, there were significant differences in their strategy choices due to their different cultural backgrounds.

Studies focusing on how Thai EFL learners' apologies deviate from English native speakers' apologies have been carried out by Bergeman and Kasper (1993), Thijittang (2010), and Pin-Ngern (2015). Firstly, Bergeman and Kasper (1993) compared Thai non-native speakers of English to native speakers of Thai and English in terms of how contextual factors in offense contexts are perceived and how the selection of apology strategies are determined by contextual factors. Data were collected by assessment and dialog construction questionnaires. The assessment questionnaire was completed by 30 native speakers of English and 30 Thai non-native speakers of English. The dialog construction questionnaire was completed by 30 native speakers of English, 136 native speakers of Thai and 288 Thai non-native speakers of English. Results revealed that in each of the 20 situations, native speakers of Thai and English differed in their perception of at least one contextual variable, most on the obligation to apologize and the likelihood of apology acceptance. As regards apology strategies, the Thai non-native speakers of English differed least from the native speakers of English in the use of IFID and taking on responsibility. However, it was discussed that more than half of the differences in apology suppliance can be attributed to pragmatic transfer from Thai apology patterns.

Thijittang (2010), on the other hand, investigated production of interlanguage apologies of Thai EFL learners. Data was collected by a DCT questionnaire completed by 160 Thai undergraduate students of various disciplines at a university in Thailand. It was found that the Thai EFL learners' selection of apology strategies was influenced by social status, social distance and severity of offense. Thai EFL learners tend to vary the apology patterns to match the hearer's social status. They are likely to apologize to a hearer of higher status with polite and formal forms while apologies to a hearer of equal or lower status tend to be informal and simple. The necessity for politeness also increases with social distance as Thai EFL learners' apologies were found to be most exchanged between strangers or unfamiliar people. Additionally, the more severe the offense was, the more likely for an explicit expression of apology to be accompanied by an acknowledgement of responsibility and a promise of forbearance.

Focusing on linguistic realization and metapragmatic awareness, Pin-Ngern (2015) examined Thai EFL learners' apologies. The subjects consisted of 10 Thai EFL learners with high English language proficiency and 10 Thai EFL learners with low English language proficiency. The research instrument was a Written Discourse Completion Task consisting of eight situations requiring apology, each varied in terms of situational variables. The results revealed that the learners with high and low English language proficiency were similar in using apology head act (the Illocutionary Force Indicating Devices expressing regret "I'm sorry"). Differences were found in the range of supportive moves. It was concluded that the level of English language proficiency is one factor that leads to differences in apology speech act realization in English.

Although Pin-Ngern's (2015), Thijittang's (2010) and Bergeman and Kasper's (1993) studies contributed to the body of research on Thai EFL learners' pragmatic competence, there are caveats and gaps in these studies. Collecting data from native speakers of Thai, the questionnaire Bergeman and Kasper used was in English. This could possibly cause the Thai informants to represent their perceptions of offense context in English-speaking cultures rather than in Thai culture. Thijittang (2010), on the other hand, did not include an investigation of participants' perception of offense context in her study. Moreover, neither of these studies differentiated between

learners with high and low exposure to the target language, despite the fact that levels of exposure to the target language play an important role in L2 acquisition (Kondo, 1997; Shardakova, 2005; Shively & Cohen, 2007)

2. Method

Including learners' different levels of exposure to the target language, as part of research design, the present study is conducted to investigate the perception of offense contexts and apology strategies of Thai EFL learners in comparison to those of native speakers of English.

2.1 Research Questions

This study addresses two research questions:

- (1) What are the similarities and differences between perception of offense context of Thai EFL learners and native speakers of English?
- (2) What are the similarities and differences between use of apology strategies of Thai EFL learners and native speakers of English?

2.2 Participants

The current study involved four groups of participants. In each group, there were 40 participants: 20 males and 20 females. The total participants were 160, as demonstrated in Table 2.

Table 2. The participants of the study

	N	Gender	
		M	F
Native speakers of English (NEs)	40	20	20
Native speakers of Thai (NTs)	40	20	20
Thai learners of English with high exposure to the English language (TEHs)	40	20	20
Thai learners of English with low exposure to the English language (TEs)	40	20	20

The participants in the NE group were university students residing in Murray, Kentucky, USA. Those in the NT and TE (Thai learners of English) groups were Thai university students residing in Nakhon Pathom, Thailand. Based on their scores from an English language exposure questionnaire (Note 1), they were divided into TEH and TEL groups.

2.3 Instruments

To address the two research questions, 12 offense contexts based on Bergeman and Kasper (1993) were developed. The 12 offense contexts differ in the power (in this case, social status) of the speaker and hearer, distance between speaker and hearer and ranking of imposition, as shown in Table 3.

Table 3. Offense contexts

		P		D	R
		S	H		
(1)	A student plagiarizes from a published book and is found out by a professor (Cheating student)	less	more	small	high
(2)	A and B are friends. A has had an accident with a car borrowed from B. (Damaged car)	equal		small	high
(3)	A professor misplaces a student's term paper and fails the student. (Failed student)	more	less	small	high
(4)	At a restaurant, a waiter spills food on a customer's clothes. (Food on customer)	less	more	large	high
(5)	A new neighbor broke the window. (Broken window)	equal		large	high

(6)	A customs official breaks a purchased statue when searching a traveler's suitcase. (Broken statue)	more	less	large	high
(7)	A student forgets a book she was supposed to return to her professor. (Borrowed book)	less	more	small	low
(8)	A and B are friends. A borrowed a pencil from B and broke it. (Broken pencil)	equal		small	low
(9)	A professor has not yet graded a term paper that a student was supposed to pick up. (Ungraded paper)	more	less	small	low
(10)	At a restaurant a waiter brings the wrong order. (Wrong order)	less	more	large	low
(11)	A new neighbor plays loud music. (Loud music)	equal		large	low
(12)	A customs official messes up a traveler's suitcase. (Messed-up bag)	more	less	large	low

Note. P= Power; D= Distance; R= Ranking of imposition; S=Speaker; H= Hearer.

The 12 offense contexts were put in questionnaires prepared in a Thai version (for NTs) and in an English version (for NEs, TEHs, TELs). The questionnaire consisted of two parts: severity assessment and dialog construction. For the assessment part, participants were asked to rate the severity of offense contexts on a 3-point rating scale consisting of low (L), medium (M) and high (H) severity. The dialog construction part takes the form of a written discourse completion task (WDCT). A sample item is provided below.

At a friend's home

John and Paul are good friends, John borrowed Paul's car for the weekend. Unfortunately, when he was backing up to park, he didn't see a lamp-post. He hit it and damaged the rear of the car. He is now returning the car to Paul.

(1) How serious is John's offense?

low	medium	high
-----	--------	------

(2) If you were John, what would you say?

Paul: Is everything okay?

John: _____

2.4 Analysis

2.4.1 Perception of Offense Contexts

Data from the severity assessment part was analyzed by frequency count. Across the four participant groups, the relative frequency of each offense context being assessed as low (L), medium (M) or high (H), severity was identified and calculated as a percentage. Subsequently, the severity levels assessed by the majority of each group were presented.

2.4.2 Apology Strategies

The data obtained from the dialog construction part was analyzed for type of apology strategies and complexity of apology strategies. First, for the type of apology strategies, data were codified based on the classification of apology strategies adopted from Holmes's (1990), Bergeman and Kasper's (1993) and Intachakra's (2001, 2004) studies, as illustrated in Table 4. Frequencies of use of each type of apology strategy are then identified.

Table 4. Classification of apology strategies based on Holmes (1990), Bergeman and Kasper (1993) and Intachakra (2001, 2004)

A		An explicit expression of apology (IFID)
English	A1	An offer of apology e.g., <i>I must apologize; I apologize; Please accept my apologies.</i>
	A2	An expression of regret e.g., <i>(I'm) sorry; (I'm) afraid</i>
	A3	A request for forgiveness e.g., <i>Excuse me; Please forgive me; I beg your pardon.</i>
Thai	A1	General apology e.g., <i>khɔːthô:t</i>
	A2	Formal/super deferential apology e.g., <i>khɔːpratha:nt thô:t</i>
	A3	Formal/deferential apology e.g., <i>khɔːaphaj</i>
B		An explanation or account e.g., <i>The traffic was terrible; There has been a lot going on in my life.</i>
C		An acceptance of responsibility
C1	Accepting the blame e.g., <i>Silly me; It's my fault/mistake</i>	
C2	Expressing self-deficiency e.g., <i>I'm late; I wasn't looking; I forgot</i>	
C3	Recognizing the hearer as deserving apology e.g., <i>You're right; You deserve an apology.</i>	
C4	Expressing lack of intent e.g., <i>I didn't mean to break it; I didn't mean to.</i>	
C5	Offering repair or showing concern e.g., <i>I'll get a new one for you. I hope you weren't offended. Are you all right?</i>	
D		A promise of forbearance e.g., <i>I promise it won't happen again; It won't happen again.</i>

Second, a distinction between an apology consisting of a single strategy (1 strategy) and an apology consisting of more than one strategy (i.e., 2-5 strategies) was drawn, as demonstrated in Table 5. Frequencies of occurrences of a single apology and a combination of strategies were then identified.

Table 5. Complexity of apology strategies

Number of strategies	Example
1	<i>I'm sorry.</i> (A2)
2	<i>I'm sorry. I'm late.</i> (A2, C2)
3	<i>I'm sorry. I'm late. The traffic was terrible.</i> (A2, C2, B)
4	<i>I'm sorry. I'm late. The traffic was terrible. I hope you weren't offended.</i> (A2, C2, B, C5)
5	<i>I'm sorry. I'm late. The traffic was terrible. I hope you weren't offended. I promise it won't happen again.</i> (A2, C2, B, C5, D)

3. Results

3.1 Perception of offense contexts

The four participant groups differed in their perception of offense contexts as the frequency with which they assessed the offense contexts as low, medium and high severity offense varies. In Table 6, severity levels assessed by the majority of each participant groups are presented.

Table 6. Severity levels assessed by the majority of the 4 participant groups

		NE	NT	TEH	TEL
(1)	Cheating student	H (42.50%)	M (47.50%)	M (42.50%)	M (42.50%)
(2)	Damaged car	H (57.50%)	H (52.50%)	H (55.00%)	H (52.50%)
(3)	Failed student	H (40.00 %)	M (42.50%)	M (42.50%)	M (40.00%)
(4)	Food on customer	H (52.50 %)	H (47.50%)	H (50.00%)	H (50.00%)
(5)	Broken window	H (50.00%)	H (50.00%)	H (50.00%)	H (47.50%)
(6)	Broken statue	H (55.00%)	H (52.50%)	H (55.00%)	H (52.50%)
(7)	Borrowed book	L (42.50%)	M (45.00%)	M (42.50%)	M (45.00 %)
(8)	Broken pencil	L (62.50%)	L (57.50%)	L (60.00%)	L (57.50 %)
(9)	Ungraded paper	M (40.00%)	L (45.00%)	L (42.50%)	L (45.00%)
(10)	Wrong order	M (45.00%)	L (52.50%)	L (47.50%)	L (50.00%)
(11)	Loud music	M (42.50 %)	L (47.50%)	L (42.50%)	L (45.00%)
(12)	Messed-up bag	M (37.50%)	L (42.50%)	L (45.00%)	L (47.50%)

In Table 6, the offenses that the majority of NEs rated as high severity were Cheating student, Damaged car, Failed student, Food on customer, Broken window and Broken statue. For NTs, however, Damaged car, Food on customer, Broken window and Broken statue were rated as high severity whereas Cheating student and Failed student were rated as medium severity. Differences between NEs' and NTs' perception was also found in the Ungraded paper, Wrong order, Loud music and Borrowed book. The majority of NEs rated Ungraded paper, Wrong order and Loud music as medium severity while the majority of NTs rated these offenses as low severity. For Borrowed book, however, it was rated as low severity by the NEs but as medium severity by the NTs.

The TEHs' and TELs' perception was found to be similar. Like the NTs' rating, the majority of TEHs and TELs rated Damaged car, Food on customer, Broken window and Broken statue as high severity offenses and Cheating student and Failed student as medium severity offenses. Additionally, the majority of TEHs and TELs rated Ungraded paper, Wrong order and Loud music as low severity and Borrowed book as medium severity, like the NTs' rating.

3.2 Use of Apology Strategies

The dialog construction part consisting of 12 items was filled out by 160 participants, yielding 1,920 responses. However, 27 responses were non-apology such as I didn't do it (denying offending the other), You should have checked (shifting the blame onto the other). These non-apology responses were excluded, resulting in 1,893 responses. Each response consists of 1-5 occurrences of apology strategies, yielding 4,865 occurrences of apology strategies. In this section, firstly, the frequency with which each type of apology strategy was used by the four participant groups will be presented. Secondly, the frequency with which a single strategy and a combination of strategies were used by the four participant groups will be presented.

3.2.1 Types of Apology Strategies

The frequency with which each type of apology strategy was used by the four participant groups varied. Table 7 illustrates the percentage of each type of apology strategy used by the four participant groups in low, medium and high severity offense contexts.

Table 7. Percentage of use of apology strategies

		A			B	C					D
		A1	A2	A3		C1	C2	C3	C4	C5	
	L (n=402)	5.97	51.00	7.96	12.44	0.75	17.66	1.00	1.49	1.0	0.75
NE	M (n=641)	6.25	56.56	5.00	10.31	1.09	18.13	0.47	1.09	0.78	0.47
	H (n=630)	6.51	55.56	4.60	10.63	1.75	18.57	0.00	1.27	0.79	0.32

	L	(n=363)	18.18	5.23	3.31	17.91	0.55	18.46	0.00	17.63	18.18	0.55
NT	M	(n=493)	34.48	5.48	3.04	14.60	0.00	13.39	0.00	14.81	13.79	0.41
	H	(n=446)	38.57	4.93	2.91	12.56	0.45	12.33	0.00	14.13	13.90	0.22
TEH	L	(n=329)	1.22	59.88	0.61	12.77	1.52	9.12	0.00	7.60	6.69	0.61
	M	(n=445)	2.02	60.00	0.45	11.69	1.57	10.34	0.45	5.84	6.74	0.90
	H	(n=408)	2.94	60.05	0.49	11.03	1.72	10.78	0.49	6.13	5.88	0.49
TEL	L	(n=209)	2.87	21.53	1.44	8.61	0.48	20.10	0.48	21.05	22.01	1.44
	M	(n=266)	3.38	39.47	1.50	4.89	0.75	18.05	1.13	15.41	14.29	1.13
	H	(n=233)	3.86	40.77	1.72	4.72	1.29	13.73	0.43	18.88	13.73	0.86

From Table 7, the top three strategies used by NEs are A2 (expression of regret), C2 (expressing self-deficiency) and (explanation/account), regardless of severity level. For NTs, A1 (general apology), B (explanation/account), C2 (expressing self-deficiency), C4 (expressing lack of intent) and C5 (offering repair/showing concern) were used at much the same frequency in low severity offenses. In medium and high severity offenses, however, A1 (general apology) was used considerably more frequently than B (explanation/account), C2 (expressing self-deficiency), C4 (expressing lack of intent) and C5 (offering repair/showing concern). On the other hand, for TEHs, A2 (expression of regret) was used at the highest frequency followed by B (explanation/account) and C2 (expressing self-deficiency), regardless of severity level. C4 (expressing lack of intent) and C5 (offering repair/showing concern), at much the same frequency, were also used by TEHs, although not as frequent as C2 (expressing self-deficiency). For TELs, however, A2 (expression of regret), C2 (expressing self-deficiency), C4 (expressing lack of intent) and C5 (offering repair/showing concern) were used at much the same frequency in low severity offenses, although in medium and high severity offenses, A2 (expression of regret) was used considerably more frequent than C2 (expressing self-deficiency), C4 (expressing lack of intent) and C5 (offering repair/showing concern). Additionally, the TEs (both TEHs and TELs) were found to use B (explanation/account) considerably less frequently than C2 (expressing self-deficiency), C4 (expressing lack of intent) and C5 (offering repair/showing concern), regardless of severity level.

3.2.2 Complexity of Apology Strategies

Regarding the complexities of strategies, the four groups were found to differ in terms of number of strategies used in one response, as shown in Table 8.

Table 8. Percentage of a single strategy and a combination of strategies used by the four participant groups

			a	single	a combination of strategies			
			strategy		2 strategies	3 strategies	4 strategies	5 strategies
NE	L	(n=115)	2.61		13.91	39.33	38.26	6.09
	M	(n=183)	4.37		14.75	38.80	38	4.92
	H	(n=180)	3.33		16.11	39.44	38.89	2.22
NT	L	(n=131)	6.11		38.93	38.17	13.74	3.05
	M	(n=178)	6.15		37.99	36.87	15.08	3.91
	H	(n=161)	4.97		39.75	37.27	14.29	3.73
TEH	L	(n=132)	2.29		36.69	42.27	13.74	0
	M	(n=178)	2.85		39.98	45.20	12.99	0
	H	(n=163)	1.23		39.88	46.01	12.88	0
TEL	L	(n=140)	61.70		24.11	14.18	0	0
	M	(n=177)	44.07		45.76	10.17	0	0
	H	(n=155)	41.94		49.33	9.03	0	0

Table 8 shows that at all levels of severity, the majority of the NEs' responses consisted of 3 or 4 strategies. Most of the NTs' responses, on the other hand, were found to consist of 2 or 3 strategies. Similar to the NTs responses, most of the TEHs' responses consisted of 2 or 3 strategies. However, most of the TELs' responses were found to be a single strategy or consist of 2 strategies.

4. Discussion

4.1 Perception of Offense Contexts

Results of the present study are compatible with Bergeman and Kasper's (1993) in several respects. The NEs' and NTs' severity ratings of Cheating student, Wrong order and Borrowed book in this study resembles Bergeman and Kasper's (1993) findings that Cheating student and Wrong order were rated as more severe by NEs than NTs whereas Borrowed book was rated as less severe by NEs than NTs. In addition, similar to Bergeman and Kasper's (1993) results NEs rated Broken statue, Failed student, Food on customer as high severity and Ungraded paper as medium severity. It was discussed that NEs considered offenses involving easily repairable inconveniences (Borrowed book) to be light offenses while those involving illegal action (Cheating student), high material costs (Broken statue) and violation of a person's physical integrity were regarded as high severity offenses. Additionally, that Failed student was rated differently by the NEs than NTs suggests that the two groups have different perspectives on professionalism and power distance. For the NEs, professionalism is expected of a professional person and negligence of professional obligation is considered to be a high severity offense. For the NTs, on the other hand, there is high power distance between teachers and students. Teachers are seen as the holders of knowledge and students' future. Consequently, the teachers' actions cannot be questioned.

Furthermore, NEs' and NTs' different ratings of Borrowed book and Broken pencil revealed cultural dissimilarity between NEs and NTs. According to Intachakra (2004: 57 as cited in Pin-Ngern 2015:50), Thailand is a hierarchy-sensitive society. Offending someone who has a higher social status is considered to be more severe than offending someone who has equal or lower social status. This is possibly why NTs rated the Borrowed book context as more severe than the Broken pencil while the NEs rated both contexts as low severity offenses. In addition, the fact that the NEs rated Failed student and Ungraded paper more severe than the NTs corroborates the difference between a collectivist society that the NTs live in and the individual culture of the NEs. This could also be an explanation for why Failed student and Ungraded paper are not necessarily severe for NTs, as long as a good relationship between the speaker (teacher) and the hearer (student) can somehow be maintained. In the same way, Loud music was rated as less severe by the NTs than by the NEs might have to do with the cultural dissimilarity. While the NEs focus on their rights being respected, the NTs focus on maintaining a good relationship between neighbors. This is also compatible with Brown and Levinson's (1987) positive face want or the need to be connected. Consequently, the NTs did not consider Loud music as severe as the NEs did.

Focusing on learners' perception of offense context, this study revealed that both the TEHs and TELs are influenced by their cultural background. As evidenced in their ratings of Borrowed book, Broken pencil, Failed student, Ungraded paper and Loud music, the learners' ratings of offense context were more similar to the NTs' than NEs'. This is congruent with results from several interlanguage pragmatic studies where L2 learners were found to transfer their L1 norms to L2. For instance, in Maeshiba et al's (1996) study of Japanese ESL learners' apologies, participants were asked to complete a metapragmatic assessment questionnaire which includes contextual factors such as social distance, social dominance and severity of offense. It was found that the ESL learners' assessment of some contextual factors was dissimilar to English native speakers due to the transfer of L1 norms (Kasper & Rose, 2002).

4.2 Apology Strategies

4.2.1 Types of Apology Strategies

The investigation into types of apology strategies used by NEs and NTs reveals that there are both similarities and differences between them. One important similarity is that C2 (expressing self-deficiency) and B (explanation or account) are often included in their apology. In this study C2 (expressing self-deficiency) and B (explanation or account) ranked the second and the third among apologies strategies adopted by NEs and were included in the top five apologies strategies adopted by NTs. However, NEs and NTs differ in their use of IFIDs. A2 (expression of regret) is used at the highest frequency by NEs, regardless of severity levels of offenses. For NTs, however, A1 (general apology *khɔːthô:t*) was not used as frequently in low severity offense contexts as in medium and high severity offense contexts. This suggests there are both similarities and differences between the two groups. The results are in line with findings from several cross-cultural pragmatic studies. For example, in Cohen and Olshtain's (1981), Olshtain's (1989) and Olshtain and Cohen's (1983) studies, both universal manifestation of strategy selection and language-specific apologizing behavior were found. It was discussed that

compared to speakers of American English, Hebrew speakers were less likely to use direct apologies. Instead, they would provide explanation or give reasons as to what caused the offense.

One striking dissimilarity between the NEs' and NTs' apology strategies involves the use C4 (expressing lack of intent) and C5 (offering repair/showing concern). Compared to NEs, NTs were found to use C4 and C5 much more frequently. This result is consistent with Bergeman and Kasper's (1993) results. Bergeman and Kasper (1993) reported that Thai speakers often showed concern for the offended party (such as saying "I hope you weren't offended") and sometimes emphasized their lack of intent (such as saying "I didn't mean to do it"). A possible explanation is that while C5 is a way to maintain a relationship between the offender and the offended, C4 is a reflection of NTs' religious belief in which one's intention to do or not to do something is considered to be the most important thing. The NTs' preference of C4 and C5 is a language-specific apologizing behavior in line with findings from previous studies. For instance, Suszczynska (1999) found that Polish and Hungarian speakers employ request for forgiveness and to withhold anger a lot more than English speakers. Although Polish and Hungarian speakers' preferences are different from that of NTs', they can all be regarded as language-specific apologizing behavior.

Regarding the learners' use of apology strategies, this study demonstrated that A2 (expression of regret) was not used by the TELs in low severity offense contexts as frequently as in medium and high severity offense contexts. This suggests that cultural background influences the way learners use L2 to communicate. However, a comparison of the TEHs' and TELs' use of apology strategies displayed that unlike the TELs, the TEHs tended to use A2 (expression of apology) at the highest frequency regardless of severity level. Therefore, while the TELs were more influenced by their cultural background and used apology strategies less similar to the NEs, the TEHs were less influenced by their cultural background and used apology strategies more similar to the NEs, this concurs with Shardakova's (2005) results. Shardakova (2005) investigated whether exposure to the target language culture has a distinctive effect on improving pragmatic competence. American learners of Russian with high and low exposure to the target language were compared. Results revealed that the high and low exposure learners used apology strategies in a different manner. It was discussed that although the high and low exposure learners had access to the same strategies, the high exposure learners outperformed the low exposure learners in their use of apology strategies. It was concluded that levels of exposure to the target language play a significant role in how close the L2 learners perform to the target language and how their performance is influenced by their own cultural background.

4.2.2 Complexity of Apology Strategies

Results revealed that the four groups differ in complexities of apology strategies. Most of the NEs' responses consisted of 3 or 4 strategies. Most of the NTs' responses, on the other hand, were found to consist of 2 or 3 strategies. Similar to the NTs' responses, most of the responses from TEHs consisted of 2 or 3 strategies. However, most of the TELs' responses were found to be a single strategy or consisted of 2 strategies. Unlike most of the NEs' responses which consisted of 3 or 4 strategies, most of the TEHs' responses consisted of 2 or 3 strategies and the TELs' 1 to 2 strategies. Therefore, compared to the TEHs', responses from the TELs differ from the NEs' to a greater extent. In addition to the influence from their cultural background, this, might involve other factors including proficiency levels (Pin-Ngern 2015, Hussein & Hammour, 1998 as cited in Alsulayyi, 2017). With their relatively lower exposure to the English language, it is likely that the TELs have relatively lower levels of English proficiency. Due to their incomplete mastery of English, the TELs therefore tended to avoid using apology strategies such as giving explanations or accounts as it might involve structures that they were not sure of (Selinker, 1972; Chang, 2010). Instead, the TELs tended to repeatedly use the formulaic expressions they well understood (e.g., expression of regret *I'm sorry*, expression of self-deficiency *I forgot*) when performing the speech act of apologizing.

5. Conclusion

In conclusion, this study revealed that NTs and NEs differed considerably in their perception of offense context and use of apology strategies. Focusing on Thai EFL learners, the investigation into their perception of offense context showed the learners' assessment of offense context was more like the NTs' than the NEs', suggesting that their perception of offense context was influenced by their cultural background. The further investigation into apology strategies, however, demonstrated that levels of exposure to the target language had a significant effect on the type and complexity of strategies used by the learners. Compared to the TELs, the TEHs' use of apology strategies tended to be less influenced by their cultural background and more similar to the NEs'. This suggests that in addition to cultural background, levels of exposure to the target language play an important role in L2 pragmatic development.

Investigating the learners' pragmatic competence, this study brings into light some implications for instruction of pragmatics. According to Leech (1983), learners' pragmatic competence comprises sociopragmatics and pragmalinguistics. Allowing learners to map these two dimensions of pragmatic competence, teachers may use classroom activities which require both knowledge of linguistic forms and cultural norms. In addition to communicative practice, teachers may have students reflect on cross-cultural similarities and differences in performing certain speech acts to raise their awareness of pragmalinguistics and sociopragmatics (Ishihara & Cohen, 2010 as cited in Youn, 2018).

Having investigated how Thai EFL learners and native speakers of English differ in their perception of offense context and apology strategies, this study has its limitations. Regarding the methodology, this study used WDCT as a research tool, because in WDCT all the situational variables were controlled and served the purpose of the study. However, although the data gained illustrated what the subjects would say and elicited the subjects' pragmatic knowledge, the data were not collected from a natural setting and lacked authenticity. Furthermore, without speaking to the participants and gathering interview data, the findings are still speculative. Additionally, this study was conducted with only 40 Thai EFL learners (20 TEHs and 20 TELs). The results may not be generalizable to all EFL learners.

Having investigated Thai EFL learners' perception of offense contexts and apology strategies in comparison to the native speakers', this study suggests that there remain several issues still to be investigated. In this study, we have concentrated on situations in which the offense is known to both the hearer and the speaker. Cases where a violation has not yet been committed or where the hearer is not as yet aware of it (e.g., *I'm sorry to bother you, but can I ask for a pen or something?*) needs further investigation. Moreover, in addition to levels of exposure to the target language, further studies are needed to investigate how other individual differences such as age, gender and motivation (Kasper & Rose 2002) play a role in L2 pragmatic development. How these individual differences effect the way learners perform certain speech acts awaits future research.

References

- Alsulayyi, M. (2007). A contrastive study of the use of apology strategies by Saudi EFL Teachers and British native speakers of English: A pragmatic approach. *International Journal of English Linguistics*, 7(1), 45-57. <https://doi.org/10.5539/ijel.v7n1p45>
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bataineh, R. F., & Bataineh, R. F. (2006). Apology strategies of Jordanian EFL university students. *Journal of Pragmatics*, 38(11), 1901-1927. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2005.11.004>
- Bergeman, M., & Kasper, G. (1993). Perception and performance in native and nonnative apology. In G. Kasper, & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage Pragmatics* (pp. 82-107). Oxford: Oxford University Press.
- Blum-Kulka, S., & Olshtain, E. (1984). Request and apologies: A cross-cultural of speech act realization patterns (CCSARP). *Applied Linguistics*, 5, 196-213. <https://doi.org/10.1093/applin/5.3.196>
- Brown, P., & Levinson, S. (1978). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chang, Y. F. (2010). I no say you say is boring: the Development of pragmatic competence in L2 apology. *Language Sciences*, 32, 408-424. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2009.07.002>
- Cohen, A., & Olshtain, E. (1981). Developing a measure of sociocultural competence: The case of apology. *Language Learning*, 31, 113-134. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1981.tb01375.x>
- Cohen, A., & Olshtain, E. (1983). Apology: A speech act set. In Wolfen, & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and language acquisition* (pp. 18-35). Rowley, MA: Newbury House.
- Cohen, A., & Shively, L. R. (2007). Acquisition of request and apologies in Spanish and French: Impact of study abroad and strategy-building intervention. *The Modern Language Journal*, 91, 190-212. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00540.x>
- Farashaiyan, A., & Amirkhiz, S. Y. Y. (2011). A descriptive-comparative analysis of apology strategies': The case of Iranian EFL and Malaysian ESL university students. *English Language Teaching*, 4, 224-229. <https://doi.org/10.5539/elt.v4n1p224>
- Fraser, B. (1981). On apologizing. In F. Coulmas (Ed.), *Conversational Routine: Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech* (pp. 258-271). The Hague: Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110809145.259>

- Garcia, C. (1989). Apologizing in English: Politeness strategies used by native and non-native speakers. *Multilingua*, 8(3). <https://doi.org/10.1515/mult.1989.8.1.3>
- Holmes, J. (1990). Apologies in New Zealand English. *Language in Society*, 19, 155-199. <https://doi.org/10.1017/s0047404500014366>
- Hussein, R. F., & Hammour, M. T. (1998). Strategies of apology in Jordanian Arabic and American English. *Gazer Linguistische Studien*, 49, 37-51.
- Intachakra, S. (2001). *Linguistic politeness in British English and Thai: A comparative analysis of three expressive speech acts* (Unpublished doctoral dissertation). University of London, England.
- Intachakra, S. (2004). Contrastive pragmatics and language teaching: Apologies and thanks in English and Thai. *RELC*, 35, 37-62. <https://doi.org/10.1177/003368820403500105>
- Ishihara, N., & Cohen, A. (2012). Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet. *The Modern Language Journal*, 96(2), 330-332. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01348.x>
- Kasper, G., & Rose, S. (2002). Pragmatic development in a second language. *Language Learning*, 52(supp1), 1-339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.2002.tb00022.x>
- Keenan, S. (1993). Investigating deaf students' apologies: an exploratory study. *Applied Linguistics*, 4, 364-381. <https://doi.org/10.1093/applin/14.4.364>
- Kondo, S. (1997). The development of pragmatic competence by Japanese learners of English: Longitudinal study on interlanguage apologies. *Sophia linguistica*, 41, 265-284.
- Leech (1983). *Principles of pragmatics*. London: Longman.
- Leech, G. (2007). Politeness: Is there an east-west divide? *Journal of Politeness Research. Language, Behaviour, Culture*, 3(2), 167-206. <https://doi.org/10.1515/PR.2007.009>
- Maeshiba, N., Yoshinaga, N., Kasper, G., & Rose, S. (1996). Transfer and proficiency in interlanguage apologizing. In S. M. Gass, & J. Neu (Eds.), *Speech acts across cultures: Challenges to communication in a second language* (pp. 155-187). Berlin: Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110219289.2.155>
- Makthavornvattana, T. (1998). *The speech act of apologizing in Thai* (Unpublished master thesis). Chulalongkorn University, Thailand.
- Meier, A. (1996). Two cultures in repair work. *Multilingual Journal of Cross-cultural and Interlanguage Communication*, 15, 149-170. <https://doi.org/10.1515/mult.1996.15.2.149>
- Moedhiran, P. (2005). *Correction making among Thais and Americans: A study of cross-cultural and interlanguage pragmatics* (Unpublished doctoral dissertation). Chulalongkorn University, Thailand.
- Olshtain, E. (1989). Apologies across languages. In S. Blum-Kulka, J. House, & G. Kasper (Eds.), *Cross-cultural pragmatics: Requests and Apologies* (pp. 155-173). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Olshtain, E., & Cohen, A. (1983). Apology: A speech act set. In N. Wolfson, & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and language acquisition* (pp. 18-35). Rowley, MA: Newbury House.
- Pin-Ngern, A. (2015). Thai EFL learners' apology speech act realization. *Asian International Journal of Social Sciences*, 15(2), 34-55. <http://doi.org/10.29139/aijss.2015203>
- Pongprairat, R. (2011). *A Study of interlanguage English intonation in Thai learners, and the degree of interelligibility and comprehensibility in native speaker's judgments* (Unpublished doctoral dissertation).
- Searle, J. (1969). *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173438>
- Searle, J. (1979). *Expression and meanings: Studies in the theory of speech acts*. New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511609213>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *Interlanguage Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209-321. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Shardakova. (2005). Intercultural pragmatics in the speech of American L2 learners of Russian: Apologies offered by Americans in Russian. *Intercultural Pragmatics*, 2, 423-451. <https://doi.org/10.1515/iprg.2005.2.4.423>
- Shardakova, M. (2009). *Interlanguage Pragmatics of the Apology: How Americans Acquire Sociolinguistic Competence in Russian*. USA, VDM Verlag Dr. Muller.

- Shively, R., & Cohen, A. (2007). Acquisition of Requests and Apologies in Spanish and French: Impact of Study Abroad and Strategy-Building Intervention *The Modern Language Journal*, 91(2), 189-212. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00540.x>
- Sudasna Na Ayudhya, P. (2002). *Models of mental lexicon in bilinguals with high and low second language experience: an experimental study of lexical access* (Unpublished doctoral dissertation). Chulalongkorn University, Bangkok.
- Suszczynska, M. (1999). Apologizing in English, Polish and Hungarian: different languages, different strategies. *Journal of Pragmatics*, 31, 1053-1065. [https://doi.org/10.1016/s0378-2166\(99\)00047-8](https://doi.org/10.1016/s0378-2166(99)00047-8)
- Thavorn, S. (2011). *The interpretation of syntactic ambiguity in English sentences by Thai students with high and low English language experience* (in Thai) (Unpublished master's thesis). Chulalongkorn University, Bangkok.
- Thijittang, S. (2010). *A study of pragmatic strategies of English of Thai university students: Apology speech acts* (Unpublished doctoral dissertation). University of Tasmania, Australia.
- Trosborg, A. (1987). Apology strategies in native/non-natives. *Journal of Pragmatics*, 11, 147-167. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(87\)90193-7](https://doi.org/10.1016/0378-2166(87)90193-7)
- Wongaram, P. (2011). *A comparison of strategies and errors of Thai students with different English language experience in the formation of English words equivalent to Thai compounds* (in Thai) (Unpublished master's thesis). Chulalongkorn University, Bangkok.
- Worathumrong, S. and Luksaneeyanwin, S. (2016). Interlanguage pragmatics study of compliments among Thai EFL learners. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 20(1), 157-182.
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Youn, S. J. (2018). Second language pragmatics. In A. Phakiti (Ed.), *Palgrave handbook of applied linguistics research methodology* (pp. 829-844). Basingstoke: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-59900-1_38

Notes

Note 1. The English language exposure questionnaire, developed by scholars from Centre of Research in Speech and Language Processing (CRSLP), Chulalongkorn University since 2002, has been proven in many research studies (including Sudasna Na Ayudhya 2002; Modehiran, 2005; Thavorn 2011; Wongaram 2011; Pongprairat 2011, Worathumrong & Luksneeyanawin 2016) to clearly differentiate between learners with high and low exposure. The questionnaire comprises 3 parts with a total score of 333. Part I (116 points) concerns English language proficiency from past until present and information about English language experience and the amount of exposure at home and school. Part II (100 points) concerns education, extra curriculum and English self-practice activities. Part III (117 points) concerns intensive English language exposure. In this study, the inferential statistic of the scores in all parts of the questionnaire reveals that the exposure level of the TEH group was significantly higher than that of the TEL group.

Copyrights

Copyright for this article is retained by the author(s), with first publication rights granted to the journal.

This is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

ประวัติและผลงานของผู้วิจัย

ผศ.ดร.บุลย์จีรา ชিরเวทย์ สำเร็จการศึกษาระดับปริญญาตรีสาขาภาษาอังกฤษ จากคณะอักษรศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร และสำเร็จการศึกษาระดับ M.A. และ Ph.D. สาขา Linguistics จาก Michigan State University ปัจจุบันดำรงตำแหน่งผู้ช่วยศาสตราจารย์ ประจำภาควิชาภาษาอังกฤษ คณะอักษรศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร

ผลงานที่สำคัญ

งานวิจัย

- Chiravate, B. (2019). An interlanguage Study of Thai EFL learners' apology, *English Language Teaching*, 12 (5), 116-129.
- Chiravate, B. (2018). The roles of L1 and lexical aspect in the acquisition of tense-aspect by Thai learners of English, *English Language Teaching*, 11 (8), 111-125.
- Chiravate, B. (2012). Aspectual Properties and Polarity-Sensitivity of Copulas *pen*₁ and *khuu*₁ in Thai, *Manusya*, 15 (1), 1-18.
- Chiravate, B. (2012). The Effects of Motivation and Proficiency on Pragmatic and Grammatical Awareness in Foreign Language Learning. In Wai Meng Chan, Kwee Nyet Chin, Sunil Kumar Bhatt, Izumi Walker (Eds.), *Perspectives on Individual Characteristics and Foreign Language Education* (pp. 93-113). Berlin: Walter de Gruyter.
- Chiravate, B. (2011). The Role of Narrative Structure in the Acquisition of English Tense-Aspect Morphology by Thai Learners, *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 15 (2), 27-43.
- Chiravate, B. (2011). The Perception of Politeness in English Requests by Thai EFL Learners. *3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 17 (2), 59-71.

หนังสือ

บุลย์จีรา ชিরเวทย์. (2561). *ระบบหน่วยคำภาษาอังกฤษ (English Morphology)*. สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

สถานที่ติดต่อ

ภาควิชาภาษาอังกฤษ คณะอักษรศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร วิทยาเขตพระราชวังสนามจันทร์
หมายเลขโทรศัพท์ 034-253840-4 ต่อ 23315 Email address: chiravate@gmail.com