



เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในการวิจัยเรื่อง "การเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนเรียงความภาษาอังกฤษแบบแนะของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 และของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ที่ได้รับการตรวจงานเขียนด้วยวิธีชี้แนะโดยตรง และวิธีชี้แนะทางอ้อม" ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องดังนี้

1. เอกสารที่เกี่ยวข้อง

1.1 ความสามารถในการเขียน

ม.ล. บุญเหลือ กฤษณะ ณ อรุณยา (2517: 79-80) ได้กล่าวถึง ความสามารถในการเขียนว่า จะต้องประกอบไปด้วย ความสามารถในการเขียนตัวอักษรได้ถูกต้อง สามารถประสมอักษรเป็นถ้อยคำ ใช้เครื่องหมายวรรคตอนได้ถูกต้อง เขียนภาษาเป็นวลี เป็นกระบวนประโยคต่าง ๆ ตามความนิยมของภาษานั้นได้ ต้องมีความนึกคิดที่จะเขียนออกมาได้ ต้องรู้จักเรียง และลำดับความคิดนั้นให้ผู้อ่านจับใจความได้สะดวก และสุดท้ายคือ รู้จักใช้ถ้อยคำและสำนวนที่แจ่มชัด

บ็องอร์ สว่างวิโรธ และเขาวภา พุกกะคุปต์ (2524: 49-50) มีความเห็นว่าการความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษ คือ ความสามารถในการใช้โครงสร้าง คำศัพท์ และสัญลักษณ์ตามประเพณีนิยม เพื่อใช้ในการเขียนข้อความธรรมดา ๆ ให้เข้าใจได้

รสริน วรรณะภักดิ์ (2531: 18) เสนอว่า การที่ผู้เรียนจะมีความสามารถในการเขียนได้นั้น จะต้องมีความรู้ความสามารถในหลักสำคัญ 2 ด้าน คือ ความรู้ด้านเนื้อหาของภาษา ไม่ว่าจะเป็นเรื่องของโครงสร้างทางไวยากรณ์ คำศัพท์ สำนวน การสะกดคำ เครื่องหมายต่าง ๆ และรูปแบบทางภาษา ด้านที่สอง คือ ต้องมีความสามารถในการใช้ภาษาเพื่อการติดต่อสื่อสารได้อย่างถูกต้องเหมาะสม และตรงตามวัตถุประสงค์

โรเบิร์ต ลาโด (Robert Lado 1964: 35, 248; 1977: 143) กล่าวถึงความสามารถในการเขียนว่า เป็นความสามารถในการสื่อความหมาย ด้วยตัวอักษรของภาษาที่เข้าใจกันได้ ระหว่างผู้เขียนและผู้อ่าน ผู้เขียนจะต้องใช้ตัวอักษรอย่างมีความหมาย เรียบเรียง

ถ้อยคำ และข้อความได้อย่างถูกต้องตามโครงสร้างและไวยากรณ์ของภาษานั้น ๆ ความสามารถในการเขียนเป็นสิ่งที่มีได้ยาก เพราะผู้เขียนจะต้องมีความรู้ในเรื่องลักษณะขององค์ประกอบของภาษานั้น ๆ รวมทั้งสัญลักษณ์ที่ใช้ในภาษานั้น ๆ เสียก่อน องค์ประกอบที่สำคัญของภาษาต่างประเทศ ที่ผู้เขียนจะต้องใช้ในการเขียน ได้แก่ กฎไวยากรณ์ โครงสร้างของประโยค คำศัพท์ การสะกดคำ เครื่องหมายวรรคตอน และการใช้ตัวอักษรทั้งเล็กและใหญ่ นอกจากนี้แล้วผู้เขียนจะต้องเขียนเพื่อสื่อความหมายได้อีกด้วย

วิลกา เอ็ม ริเวอร์ส (Wilga M. Rivers 1968: 243-244) กล่าวว่า "การที่ผู้เรียนจะมีความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษได้นั้น ผู้เรียนจะต้องมีความรู้ความสามารถ 4 ด้าน คือ การเขียนตัวอักษรในภาษา วิธีสะกดคำตามระเบียบแบบแผนในภาษา การใช้โครงสร้างทางภาษาให้ผู้อ่านเข้าใจ และการเรียนรู้วิธีเลือกคำศัพท์ หรือถ้อยคำเพื่อแสดงความคิดเห็นของผู้เขียนได้อย่างเหมาะสม"

ปีเตอร์ เอฟ โอลิวา (Peter F. Oliva 1969: 9) ได้ให้คำจำกัดความของความสามารถในการเขียนว่า หมายถึงความสามารถในการเรียบเรียงถ้อยคำ วลี และประโยคต่าง ๆ เข้าด้วยกัน เพื่อให้ได้ข้อความที่มีความหมาย ใช้อธิบายเรื่องราวหรือแสดงความคิดเห็นต่าง ๆ ได้

วิลเลียม ดี เบเคอร์ (William D. Baker 1971: 1) มีความเห็นว่าการเขียน จะต้องประกอบด้วยความรู้ด้านไวยากรณ์ คำศัพท์ การสะกดคำ และการใช้ภาษา

เจ บี ฮีตัน (J.B. Heaton 1977: 53-54, 138) ได้กล่าวถึงความสามารถในการเขียนว่า เป็นสิ่งที่ได้มายาก ผู้ที่จะเขียนได้ต้องมีพื้นฐานในด้านการฟัง พูด และอ่านมาก่อน นอกจากนี้แล้วยังต้องมีความรู้ ความสามารถด้านไวยากรณ์ สามารถใช้ได้ถูกต้องเหมาะสม ต้องมีความรู้ด้านลีลาการเขียน คือ สามารถเลือกใช้ประโยคและสำนวนภาษาได้อย่างเหมาะสม มีความรู้ด้านกลไกการเขียน คือ ใช้เครื่องหมายวรรคตอน ใช้ตัวพิมพ์ หรือตัวเขียนได้ถูกต้อง ทั้งเล็ก และใหญ่ ต้องมีพื้นฐานในด้านจินตนาการ ต้องมีความสามารถในการถ่ายทอดความรู้สึกนึกคิดของตนออกเป็นภาษาเขียนได้อย่างถูกต้อง และสมเหตุสมผล

เฮนรี จี วิดโดว์สัน (Henry G. Widdowson 1978: 18-20) ได้กล่าวถึงความสามารถในการใช้ภาษาเพื่อการเขียนว่า ต้องประกอบด้วย ความรู้ในกฎเกณฑ์ของภาษา (language usage) และความสามารถในการใช้ภาษา (language use) ดังนั้นการเรียน

การสอนภาษาจึงต้องเน้นให้ผู้เรียนมีความสามารถทั้ง 2 ด้านนี้

✓ โรนัลด์ วี ไวท์ (Ronald V. White 1980: 6) พูดถึงความสามารถในการเขียนว่า ครอบคลุมมากกว่าการสร้างประโยคอย่างเดียว ความสามารถในการเขียน คือ ความสามารถในการเรียงลำดับประโยค ให้เชื่อมโยงกันอย่างถูกต้องตามหลักไวยากรณ์ และสมเหตุสมผล เขียนได้เหมาะสมกับวัตถุประสงค์ของผู้เขียน สื่อความหมายให้ผู้อ่านเข้าใจได้ สื่อสารในสิ่งที่ต้องการได้ การเขียนต้องชัดเจนไม่คลุมเครือ ความสามารถในการเขียนจะต้องประกอบด้วย ความถูกต้องของภาษา (correction of form) ความเหมาะสมของภาษา (appropriateness of style) และเอกภาพของเรื่อง (unity of theme and topic)

✓ ริชาร์ด สวาท (Richard Swartz 1980 อ้างถึงใน ปรีญา ชีระวงศ์ และคณะ 2525: 6) กล่าวไว้เช่นกันว่า ผู้ที่มีความสามารถในการเขียนนั้น จะต้องมีความรู้เรื่องไวยากรณ์ของภาษา การเรียบเรียงข้อความให้เป็นความเรียงที่ดี และการใช้เครื่องหมายวรรคตอน รวมทั้งเรื่องการใช้อักษรตัวใหญ่ ตัวเล็ก ซึ่งสิ่งเหล่านี้เป็นทักษะพื้นฐาน ที่มีความสำคัญในการเขียน

จากข้อความดังกล่าวข้างต้น สรุปได้ว่า ความสามารถในการเขียน คือ ความสามารถในการใช้ และเรียบเรียงถ้อยคำเข้าด้วยกันอย่างถูกต้อง ตามหลักและโครงสร้างของภาษาและกลไกการเขียน รวมทั้งสามารถสื่อความหมายให้ผู้อื่นเข้าใจได้

1.2 การสอนเขียนเรียงความแบบแนะ

การเขียนเป็นทักษะที่ซับซ้อนไม่ได้เกิดขึ้นเองตามธรรมชาติ การเขียนจึงเป็นทักษะที่ต้องการการฝึกฝน ความพยายามและความตั้งใจ ในขณะที่เขียนผู้เขียนจะต้องคิดว่า จะสื่อความหมายอะไรในประโยค และหาวิธีต่าง ๆ ที่จะเชื่อม และจัดลำดับประโยคเหล่านั้นให้ง่ายต่อความเข้าใจ เพราะจุดประสงค์ในการเขียน คือ ต้องการให้คนอื่นอ่านรู้เรื่อง และรับรู้ข้อความได้ตรงกับที่ผู้เขียนต้องการ นอกจากนั้นแล้วการเขียนยังเป็นระบบที่สร้างขึ้นมา ไม่ใช่สิ่งที่อยู่ตามธรรมชาติให้มนุษย์ได้ค้นพบ ดังนั้นความสามารถในการเขียนจะเกิดขึ้นได้ ก็ต่อเมื่อผู้เรียนได้รับการฝึกฝน และมีความพยายามและความตั้งใจอย่างมาก และที่สำคัญก็คือ จำเป็นต้องได้รับการสอนจากผู้รู้ ถึงแม้จะเป็นการเขียนที่ใช้ภาษาที่หนึ่งหรือภาษาแม่ก็ตาม ยิ่งผู้เรียนจะต้องเขียนโดยใช้ภาษาที่สองหรือภาษาต่างประเทศด้วยแล้ว การสอนเขียนจึงเป็นสิ่งที่สำคัญอย่างมาก

(Linda Carey and Lois Fowler 1986: 302)

จากการศึกษาเอกสารเกี่ยวกับการสอนเขียน พบว่า การสอนเขียนนั้นทำได้หลายรูปแบบ ขึ้นอยู่กับระดับความรู้ความสามารถของผู้เรียน ซึ่งพอสรุปอย่างกว้าง ๆ ได้เป็น 3 ชนิด ดังนี้

ก. การสอนเขียนเรียงความแบบควบคุม (controlled composition) อาร์ เค ทัง (R.K. Tongue 1977: 14-15) และ แอนนิตา พินคาส (Annita Pincas 1982: 91-100) ได้กล่าวถึง การสอนเขียนเรียงความแบบควบคุมว่า ในการสอนเขียนเรียงความแบบนี้ แบบฝึกหัดการเขียนจะถูกออกแบบให้ผู้เรียน สามารถเขียนได้ โดยมีข้อผิดพลาดน้อยที่สุด ตัวภาษาและเนื้อหาที่ใช้ในการเขียนจะถูกควบคุมมากที่สุด การสอนเขียนแบบนี้จะสอนอยู่ในขอบเขตของภาษาที่จำกัด โดยเริ่มจากบทเรียนง่าย ๆ ก่อน ดอนน์ เบิร์น (Donn Byrne 1979: 24, 33, 36, 39, 42) และเยมิ อะบอดเดอร์วิน (Yemi Aborderin 1983: 37) เสนอว่า การสอนเขียนเรียงความแบบควบคุมนี้ เหมาะสำหรับผู้เรียนในระดับเริ่มต้นที่เรียนเขียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองหรือภาษาต่างประเทศเป็นครั้งแรก ถึงแม้ว่าในช่วงแรกนี้ผู้เรียนจะมีความรู้ทางภาษาไม่มากนัก ผู้สอนไม่ควรเลื่อนการสอนเขียนออกไป เพราะจะเป็นการละโอกาสที่จะสนองความต้องการในการเขียนที่ผู้เรียนมีในช่วงต้น ๆ ของการเรียนภาษา

ในช่วงเริ่มต้นของการฝึกเขียนเรียงความแบบควบคุม เนื้อหาและตัวภาษาที่ใช้ในการเขียนจะเป็นแบบง่าย ๆ และควบคุมมากถึง 100 % เมื่อผู้เรียนมีพัฒนาการด้านการเขียนดีขึ้น การควบคุมจะค่อย ๆ ลดลง เช่น ตัวอย่างการสอนเขียนเรียงความแบบควบคุมของอาร์ เค ทัง (R.K. Tongue 1977: 14-15) การฝึกเขียนในครั้งแรกใช้วิธีการให้ผู้เรียนลอกตามต้นฉบับ (copying) ต่อมาจะใช้วิธีลอกและเลือก (copying plus selection) คือเลือกคำหรือวลีที่จะเขียนลอกจากตารางตัวเลือก (substitution table) และใช้วิธีลอกและเลือกโดยเขียนเป็นเรื่องราว (copying plus selection plus continuity of theme)

ข. การสอนเขียนเรียงความแบบแนะ (guided composition) ดอนน์ เบิร์น (Donn Byrne 1979: 26) และ เยมิ อะบอดเดอร์วิน (Yemi Aborderin 1983:

37) ได้อธิบายว่า ในการสอนเขียนเรียงความแบบแนะ ผู้เรียนจะต้องเขียนเรียงความตามกรอบที่กำหนดให้ และอยู่ภายใต้การช่วยเหลือและคำแนะนำของผู้สอน ผู้เรียนในระดับนี้ได้ผ่านการฝึกเขียนเรียงความแบบควบคุมมาแล้ว ได้เรียนรู้คำศัพท์ โครงสร้างภาษาและไวยากรณ์มาระยะหนึ่ง แอนนิต้า พินคาส (Anita Pincas 1982: 102-109) ซึ่งให้เห็นว่า การสอนเขียนแบบนี้ ผู้เรียนจะได้รับความช่วยเหลือ เช่น ผู้สอนอธิบายพร้อมให้ตัวอย่างการใช้คำศัพท์และโครงสร้างไวยากรณ์ที่ต้องใช้ในการเขียน ผู้เรียนได้รับโครงเรื่องทั้งหมด หรือได้ข้อเขียนบางส่วนของเรื่อง พร้อมคำแนะนำในการเขียนต่อให้สมบูรณ์จากผู้สอน แบบฝึกหัดของการสอนเขียนเรียงความแบบแนะทำได้หลายประการ เช่น การเติมความให้สมบูรณ์ (completion) การอ่านหรือฟังเนื้อเรื่องทั้งหมด แล้วเขียนใหม่ให้ตรงกับเรื่องเดิม (reproduction) การตัดข้อความให้สั้นลง โดยการเขียนเฉพาะใจความสำคัญจากเรื่องที่อ่านหรือฟัง (compression) และการถอดความ (paraphrase) สุไร พงษ์ทองเจริญ (2526: 177-185) ได้เสนอตัวอย่างแบบฝึกหัด ในการสอนเขียนเรียงความแบบแนะ เช่น การเขียนเรียงความเลียนแบบตัวอย่าง การเขียนเรื่องตามภาพ การเขียนเรียงความจากคำถาม การเขียนเรียงความจากบทสนทนา และการเขียนเรียงความจากคำศัพท์ โครงสร้างไวยากรณ์ และแนวคิดในการดำเนินเรื่องที่ครูให้ เป็นต้น

ค. การสอนเขียนเรียงความแบบอิสระ (free composition) อาร์ เค ทัง (R.K. Tongue 1977: 18) ได้กล่าวถึงการสอนเขียนเรียงความแบบนี้ว่า เป็นการเขียนเรียงความที่ผู้เขียนมีอิสระอย่างแท้จริง ผู้เรียนจะเขียนเรียงความในหัวเรื่องต่าง ๆ ทั่ว ๆ ไป โดยแต่ละหัวเรื่องนั้น มีรูปแบบของการใช้ภาษาแตกต่างกัน การฝึกเขียนในขั้นตอนนี้ควรจะทำเมื่อผู้เรียนมีประสบการณ์ในการเขียนภาษาอังกฤษมากเพียงพอที่จะเขียนเรียงความเองได้ ในการสอนเขียนเรียงความแบบอิสระนี้ ผู้เรียนจะเขียนโดยเน้น หรือให้ความสนใจกับสิ่งที่เขียน (what to write) มากกว่ากังวลว่า จะเขียนอย่างไร (how to write) เพราะก่อนที่จะมาถึงการเขียนเรียงความในระดับนี้ ผู้เรียนจะต้องมีความสามารถในตัวภาษาดีพอสมควร

ดอนน์ เบิร์น (Donn Byrne 1979: 97, 99) เสนอว่า ในการสอนเขียนแบบนี้ หัวข้อเรื่องและผู้เรียนจะต้องเขียนนั้น ผู้สอนเป็นผู้เตรียมให้ หรือผู้สอนกับผู้เรียนช่วยกันเลือกก็ได้ ส่วนเนื้อเรื่องและลีลาในการเขียนนั้น ผู้เรียนจะเขียนอย่างไรก็ได้ตามที่ตนต้องการ ภายใต้หัวข้อที่ได้รับ ผู้สอนจะให้คำปรึกษาเท่านั้น ตัวอย่างของกิจกรรมการสอนเขียนเรียงความ



แบบอิสระ ได้แก่ ให้ผู้เรียนเขียนบันทึกประจำวันของตนเอง เขียนเล่าเหตุการณ์ที่ตนประทับใจ หรือเขียนบรรยายเกี่ยวกับตนเอง เป็นต้น

ในการทำวิจัยเกี่ยวกับความสามารถ ในการเขียนเรียงความภาษาอังกฤษ แบบแนะ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 และของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ครั้งนี้ ได้เลือกใช้การสอน เขียนเรียงความแบบแนะ เพราะผู้เรียนมีความรู้ความสามารถทางภาษาอังกฤษ และกลไกการ เขียนพอสมควร และได้รับการฝึกเขียนเรียงความแบบควบคุมมาบ้างแล้ว แต่ไม่ได้ฝึกเขียนมากพอที่จะเขียนเรียงความแบบอิสระได้ ดังนั้นจึงจะกล่าวถึงการสอนเขียนเรียงความแบบแนะโดยละเอียดดังนี้

อาร์ เค ทัง (R.K. Tongue 1977: 11) ได้กล่าวถึง การสอนเขียน เรียงความแบบแนะว่า เป็นขั้นตอนการสอนเขียนที่มีความสำคัญที่สุด มีช่วงยาวที่สุด ดอนน์ เบิร์น (Donn Byrne 1979: 26) กล่าวเสริมว่า การสอนเขียนเรียงความแบบแนะ เป็นขั้นตอนตรงกลางที่เชื่อมระหว่างการสอนเขียนเรียงความแบบควบคุมและแบบอิสระ การฝึกเขียนเรียงความแบบแนะ ผู้เรียนจะต้องฝึกเขียนโดยเริ่มจากแบบฝึกหัดที่มีการแนะมาก ต่อมาการที่แนะจะเริ่มน้อยลงเรื่อย ๆ จนแทบไม่มีการแนะเลย อาร์ เค ทัง (R.K. Tongue 1977: 16) กล่าวเพิ่มเติมว่า การสอนเขียนด้วยวิธีนี้ ผู้เรียนจะก้าวหน้าไปที่ละขั้น ๆ และเมื่อโปรแกรมการสอนเขียนแบบแนะก้าวหน้าไป ผู้เรียนจะเริ่มเขียนได้อย่างอิสระมากขึ้นเรื่อย ๆ และเมื่อถึงเวลาที่เหมาะสม ผู้เรียนจะไปถึงระดับความสามารถที่เขียนเรียงความแบบอิสระได้ โดยอาศัยประสบการณ์ที่สั่งสมมาจากการเขียนเรียงความแบบควบคุมและแบบแนะ ด้วยวิธีการฝึกเขียนแบบเป็นขั้นเป็นตอนนี้ ผู้เรียนจะไม่ทำผิดมาก เหมือนการเขียนที่มีได้มีการสั่งสมประสบการณ์หรือเตรียมตัวมาก่อน แต่ถ้าเมื่อใดก็ตามที่ผู้เรียนเริ่มเขียนผิดอย่างมากเกินไป นั่นเป็นเพราะผู้เรียนก้าวข้ามขั้นหรือก้าวเร็วเกินไป และควรถอยกลับมาฝึกเขียน โดยใช้แบบฝึกหัดที่มีระดับของการแนะมากกว่าเดิม

การสอนเขียนเรียงความแบบแนะนี้ มิได้จบลงในตัวเอง แต่เป็นพื้นฐานที่มีประโยชน์มากสำหรับการเขียนเรียงความแบบอิสระต่อไป ถ้าปราศจากพื้นฐานที่ดีแล้ว การเขียนเรียงความแบบอิสระ จะก่อให้เกิดปัญหาแก่ผู้เขียนมาก เพราะจะเขียนผิดมาก ผู้เรียนจะรู้สึกว่าการเขียนยากและกลัวการเขียน การฝึกเขียนแบบแนะเป็นการเตรียมผู้เรียนให้พร้อม เป็นการ

สร้างฐานที่มั่นคง เพื่อให้ผู้เรียนพัฒนาความสามารถในการใช้ภาษาอย่างคล่องแคล่วและถูกต้อง

อาร์ เค ทัง (R.K. Tongue 1977: 18-19) ได้รวบรวมประโยชน์ของการสอนเขียนเรียงความแบบแนะไว้ดังต่อไปนี้

1. ช่วยให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาไปได้ ตามความสามารถของแต่ละบุคคล (self paced)
2. ช่วยผ่อนคลายในการตรวจงานของผู้สอน เพราะเมื่อผู้เรียนสามารถทำงานได้ตามระดับความสามารถของตน การเกิดข้อผิดพลาดจะน้อยลง
3. ช่วยให้ผู้เรียนเขียนได้อย่างรวดเร็ว เพราะได้รับความช่วยเหลือในการเขียนอย่างพอเพียง จึงไม่ต้องกังวลถึงเนื้อเรื่องที่จะเขียน ไม่ต้องเสียเวลาคิดหาคำโครงสร้างไวยากรณ์ และสำนวนที่เหมาะสมกับเรื่อง ดังที่ผู้เรียนจึงเขียนได้เร็ว และมีโอกาสที่จะฝึกเขียนได้มาก การเขียนโดยการทราบว่าจะถูกต้องคืออะไร ทำให้ผู้เรียนมั่นใจว่างานของเขา จะมีข้อผิดพลาดไม่มาก ทำให้เกิดกำลังใจ
4. ช่วยให้ผู้เรียนได้ฝึกเขียนข้อความต่อเนื่องเป็นเรื่องราว (passage) ตั้งแต่แรก การสอนภาษาที่มุ่งสอนให้ผู้เรียนใช้ประโยคโดด ๆ ที่ไม่สัมพันธ์กัน (isolated sentences) ไม่ใช่วิธีการใช้ภาษาแบบเป็นธรรมชาติ ไม่ว่าจะเป็นการพูดหรือเขียน เพราะประโยคโดด ๆ ไม่สามารถแสดงความหมายทั้งหมดของเรื่องได้ การสอนเขียนเรียงความแบบแนะ นอกจากจะช่วยให้ผู้เรียนใช้ประโยคต่อเนื่องแล้ว ยังช่วยให้ผู้เรียนเขียนเรื่องที่มีความสมบูรณ์ในตัวเอง ซึ่งเป็นสิ่งที่สำคัญมากในทักษะเขียน จุดนี้จึงเป็นลักษณะเด่นของการสอนเขียนเรียงความแบบแนะ

ดอนน์ เบิร์น (Donn Byrne 1979: 29, 51) และ เยมิ อะบอดเดอร์ริน (Yemi Aborderin 1983: 37-38) ได้เสนอวิธีการสอนเขียนเรียงความแบบแนะว่า ในการสอนเขียนเรียงความประเภทนี้ ผู้สอนจะเป็นผู้เตรียมหัวเรื่อง และเนื้อเรื่องที่จะให้ผู้เรียนเขียน ตลอดจนแนะคำศัพท์ และโครงสร้างไวยากรณ์ที่จำเป็นต้องใช้ในการเขียนเรื่องนั้น ๆ ให้ผู้เรียนได้ทำความเข้าใจ และใช้เป็นก่อนลงมือเขียน อาร์ เค ทัง (R.K. Tongue 1977: 17) เสริมว่า การแนะก่อนเขียนในการสอนเขียนเรียงความแบบแนะ ทำได้หลายรูปแบบ เช่น การแนะนำด้านคำศัพท์ (lexical guidance) การแนะนำด้านโครงสร้าง

ภาษา (structural guidance) การแนะนำเกี่ยวกับหัวเรื่อง (theme) หรือเนื้อหา (content) ของเรื่อง

เยมิ อะบอดเดอร์วิน (Yemi Aboderin 1983: 38) ได้อธิบายต่อไปอีกว่า การแนะนำไม่ควรควบคุมมากเกินไป แต่มีได้หมายความว่า จะปล่อยให้ผู้เรียนเขียนอย่างเสรีทีเดียว แต่การแนะนำของผู้สอนจะเป็นการสร้างแนวทางให้ ในการแนะนำผู้สอนจะ แยกข้อยากในเรื่องที่จะเขียนออกเป็นเรื่อง ๆ อย่างมีระบบ ผู้สอนควรให้อิสระผู้เรียนในการเขียนบ้าง โดยกระตุ้นให้ผู้เรียนพยายามเขียนด้วยตนเอง ให้กล้าเขียนในสิ่งที่ตนอยากเขียน และผู้สอนจะต้องใจกว้างพอที่จะยอมรับงานเขียนของผู้เรียน

ในด้านเนื้อหาและรูปแบบของแบบฝึกหัดเขียนเรียงความแบบแนะนำ อาร์ เค ทัง (R.K. Tongue 1977: 17) ได้กล่าวไว้ว่า มีความยืดหยุ่นในการใช้เป็นอย่างมาก เพราะสามารถปรับให้เข้ากับผู้เรียนในระดับต่าง ๆ ได้หลายระดับ แมรี เอ็ม เคลย์ (Marie M. Clay 1982: 67) ได้เสนอเพิ่มเติมว่า ควรมีความหลากหลายและกว้าง การใช้วิธีการเดิมซ้ำ ๆ จะทำให้เกิดความจำกัดในตัวภาษา ผู้เรียนไม่ได้พัฒนาความสามารถในการเขียนและทำให้เบื่อ

ดอนน์ เบิร์น (Donn Byrne 1979: 52) ได้สรุปลักษณะสำคัญของการสอนเขียนเรียงความแบบแนะนำว่ามีดังต่อไปนี้

1. ผู้สอนจะเตรียมความพร้อมให้ผู้เรียนก่อนการเขียน ในช่วงแรกการเตรียมความพร้อม จะทำอย่างละเอียด เช่น อธิบายศัพท์ โครงสร้างไวยากรณ์ที่จะใช้ และเนื้อหาที่จะเขียนอย่างละเอียด เพราะผู้เรียนยังไม่คุ้นเคยกับการเขียน แต่เมื่อผู้เรียนเริ่มคุ้นเคย การเตรียมความพร้อมจะค่อย ๆ ลดความละเอียดลงทีละเล็กละน้อยอย่างค่อยเป็นค่อยไป เพื่อให้ผู้เขียนได้แสดงความเป็นตัวของตัวเองออกมาให้มากที่สุด
2. ลักษณะและรูปแบบของงานมีการขยายให้กว้างมากขึ้นกว่าการสอนเขียนเรียงความแบบควบคุม และมีความแตกต่างมากพอที่จะทำให้ผู้เรียนไม่เบื่อ
3. อุปกรณ์ (material) ที่ใช้ในการฝึกควรมีความสมจริงสมจัง

จากข้อความทั้งหมดที่กล่าวมาสรุปได้ว่า การเขียนเรียงความแบบแนะเป็น ช่วงกลาง ที่เชื่อมระหว่างการเขียนเรียงความแบบควบคุมและแบบอิสระ การสอนเขียนเรียง ความแบบนี้ เหมาะกับผู้เรียนที่มีพื้นฐานทางด้านตัวอักษรและการเขียนมาบ้างแล้ว การสอนเขียน แบบนี้ จะช่วยให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาการเขียนไปได้ตามความสามารถของตน และเนื่องจากการ สอนเขียนเรียงความแบบแนะนี้ เป็นระดับที่มีช่วงในการพัฒนาความสามารถยาว จึงทำให้รูปแบบ และเทคนิคที่ใช้ในการสอนมีความหลากหลาย ช่วยให้ผู้เรียนเกิดความสนุก และมีอิสระในการเขียน ในขณะที่เด็วยกักรู้สึกว่าตนเองจะได้รับความช่วยเหลือเมื่อมีปัญหา จึงทำให้ผู้เรียนสบายใจ

1.3 แนวคิดเกี่ยวกับการสอนเขียนในปัจจุบัน

เซ็ง ชูเกียง (Zhang Shuqiang 1985: 8) ได้กล่าวถึง แนวคิดของการ สอนเขียนว่า ตามแนวคิดของการสอนเขียนแต่เดิมถือว่า การเขียนเป็นเพียงแค่กิจกรรมในการ บันทึกข้อมูล ไปตามขั้นตอน และแผนการที่วางไว้เท่านั้น ดังนั้นความสำคัญของงานจึงเน้นไปที่ผล งาน (product) แมกซัน แฮร์สตัน (Maxine Hairston 1986: 77-78) เสนอว่า เป็น ผลมาจากแนวคิดพื้นฐานของการสอนเขียนที่ว่า ไม่มีผู้ใดสามารถสอนเขียนได้อย่างแท้จริง เพราะ การเขียนเป็นกิจกรรมสร้างสรรค์ที่กลับซับซ้อน จนไม่อาจจัดหมวดหมู่ (categorized) หรือ วิเคราะห์ได้

การสอนเขียนเรียงความตามแนวคิดนี้ มีลักษณะเช่นเดียวกับ กิจกรรมของการ สอนภาษาแบบไวยากรณ์และแปล และวิธีสอนแบบตรง นั่นคือ ผู้เรียนได้รับคำสั่งให้ เขียนโดยผู้สอน กำหนดหัวข้อให้ จากนั้นฝึกเขียนรูปประโยคต่าง ๆ และเรียนรู้วิธีการเชื่อมประโยคเข้าด้วยกัน โดยใช้แบบฝึกหัดไวยากรณ์ ผู้เรียนถูกคาดหวังว่าจะพัฒนาตนเอง ด้านการเขียนจากจุดนี้มายังจุด ที่เขียนเป็นเรื่องราวได้โดยอัตโนมัติ โดยที่ผู้สอนมิได้แสดงวิธีผูกความเป็นเรื่องราวให้ (Donn Byrne 1979: 24)

ในปี 1968 โดแนลด์ เมอร์เร (Donald Murray) ได้ตีพิมพ์หนังสือเล่มหนึ่ง ชื่อ "ผู้เขียนสอนเขียน" (A Writer Teaches Writing) เพื่อให้ข้อเสนอแนะว่า ในการสอน ผู้เรียนให้เขียนเป็นมัน ผู้สอนจะต้องแนะนำให้ผู้เรียนรู้จักกระบวนการเขียน มิใช่เพียงแต่ให้กฎ เกณฑ์ต่าง ๆ ในการเขียนเท่านั้น เพราะผู้เขียนจะค้นพบหัวข้อของเรื่อง (topic) ที่เขียนอย่าง

แท้จริง โดยผ่านทาง การลงมือเขียนเท่านั้น ข้อคิดเห็นนี้ปรากฏอีกครั้งในบทความ "การสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการมิใช่ผลงานเขียน" (Teach Writing as a Process, not Product) ในปี 1972 ซึ่งก่อให้เกิดความสนใจในแนวคิดใหม่ (approach) ของการสอนเขียน การสอนเขียนแบบเดิมที่เน้นผลของงาน จึงลดความสำคัญลงไปมาก (Maxine Hairston 1982: 84)

ในปัจจุบันนี้ การเรียนการสอนเขียนได้เปลี่ยนรูปแบบไป จากที่เคยเน้นที่ผลงานเขียน (product) มาเน้นที่กระบวนการในการเขียน (process) การเปลี่ยนแปลงนี้เริ่มจากการสอนเขียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่หนึ่ง ซึ่งมีผลกระทบที่ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในการเรียนการสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองด้วย ขั้นตอนการสอนเขียนที่เน้นผลงานนั้นประกอบไปด้วย ขั้นตอนก่อนการเขียน (pre-writing) ขั้นตอนเขียน (writing) และขั้นสุดท้าย คือ ผู้สอนแก้ไขข้อผิดพลาดและประเมินผล (teacher correction and evaluation) ส่วนการสอนเขียนที่เน้นกระบวนการเขียนนั้น ประกอบด้วย ขั้นตอนก่อนการเขียน ขั้นตอนเขียน ซึ่งได้รับการตอบสนองต่องานเขียน (response) ขั้นทบทวน (revision) ขั้นเขียนใหม่ (rewriting) และขั้นประเมินผล (evaluation) (Zhang Shuquiang 1985: 9)

เมื่อเปรียบเทียบแนวการสอนเขียนแบบเน้นผลงานเขียน (writing as a product) กับแนวการสอนเขียนแบบเน้นกระบวนการเขียน (writing as a process) จะเห็นได้ชัดว่า ข้อแตกต่างอยู่ที่ขั้นตอนของการให้การตอบสนองต่องานเขียน การสอนเขียนแบบแรกจะประเมินคุณค่าของงานเขียนทันที ที่ผู้เรียนเขียนเสร็จ ซึ่งแอน ไรมส์ (Ann Raimes 1983: 139) ที่ว่ามีจุดบกพร่อง คือ การตรวจงานของผู้สอน เป็นขั้นตอนสุดท้ายเพื่อให้การเขียนสิ้นสุดลงเท่านั้น ซึ่งการกระทำดังกล่าวไม่มีผลต่อการปรับปรุงเนื้อเรื่อง รูปแบบ หรือแม้แต่ความถูกต้องของงานเขียนของผู้เรียน นอกจากนี้ในการตรวจงานเขียนแต่ละขั้นผู้สอนต้องใช้เวลามาก แต่เวลาเหล่านั้นสูญเปล่า เพราะไม่ได้ทำให้ผู้เรียนเขียนดีขึ้นแต่ประการใด การสอนเขียนตามแนวคิดใหม่ ผู้สอนจะเป็นผู้ให้ข้อมูลย้อนกลับ (feedback) ส่วนการประเมินผลการกระทำดังกล่าวช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจและเห็นข้อบกพร่องของตน และแก้ไขงานของตนเองได้ทันที ดังนั้นการตรวจงานเขียนหรือการตอบสนองต่องานเขียน ตามแนวคิดเกี่ยวกับการสอนแบบใหม่ จึงทำในระหว่างกระบวนการ

จากงานวิจัยของ สตีเฟน ดี คราเชน (Stephen D. Krashen 1984: 11) พบว่า การให้ข้อมูลย้อนกลับหรือการตอบสนองต่องานเขียน จะเป็นประโยชน์ต่อผู้เขียน เมื่อ

กระทำในระหว่างกระบวนการ มีใช้เมื่อการเขียนสิ้นสุดลง เพราะมีผลทางบวกต่อคุณภาพงานเขียน เนื่องจากว่า เมื่อผู้เรียนได้รับการตอบสนองต่องานเขียนแล้ว เขาก็มีโอกาสศึกษาจุดบกพร่องเพื่อแก้ไขและเขียนใหม่ให้ดีขึ้น นอกจากนี้บทบาทของผู้สอนก็ควรเปลี่ยนไปจากผู้ประเมินคุณค่าของงานมาเป็นผู้ช่วยชี้แนะ

แอน ไรมส์ (Ann Raimes 1983: 142) โด널ด์ เอ็ม เมอร์เร (Donald M. Murray 1984: 90) และทริเซีย เฮดจ์ (Tricia Hedge 1988: 15, 20, 23, 25) เสนอแนวทางการสอนเขียนแบบเป็นกระบวนการว่า ควรจะมีลักษณะดังนี้

1. ขั้นเตรียมตัวก่อนการเขียน (pre-writing)

เป็นขั้นที่เกิดขึ้นก่อนการเขียนแผ่นร่างครั้งแรก (first draft) ในขั้นนี้ผู้สอนจะเสนอหัวข้อที่จะต้องเขียนต่อผู้เรียน สร้างแรงจูงใจในการเขียน ตั้งจุดประสงค์ของการเขียน เพื่อเป็นแนวทางในการเรียบเรียง (organize) ข้อมูล กำหนดรูปแบบของภาษาและคำศัพท์ที่ใช้ สร้างภาพของผู้อ่านต่อผู้เรียน เพื่อช่วยให้ผู้เรียนตระหนักว่า ในการเขียนแต่ละครั้งนั้น จะมีบุคคลประเภทใดเป็นผู้อ่าน การสร้างภาพของผู้อ่านนี้ จะช่วยผู้เรียนในการเลือกว่า จะเสนอความคิดอย่างไร และเลือกลีลาการเขียนแบบไหนจึงเหมาะสม ต่อจากนั้นผู้สอนจะอภิปรายเนื้อหาที่ต้องเขียนร่วมกับผู้เรียน กลั่นกรองข้อมูลที่ได้ จัดลำดับข้อมูล วางแผน ดำเนินเรื่อง โดยการเขียนโครงเรื่อง และท้ายสุดผู้สอนและผู้เรียนฝึกเขียน เรียบเรียงข้อมูลเป็นตัวอย่างพร้อมกัน

2. ขั้นการเขียน (writing)

กิจกรรมในขั้นนี้ คือ ผู้เรียนเรียบเรียงข้อมูลที่ได้มาจากขั้นที่ 1 ให้เป็นเรื่องราวด้วยตนเอง โดยมีการสัมพันธ์ความอย่างสละสลวย สมเหตุสมผล และเป็นขั้นเป็นตอน โดยแสดงออกถึงความคิดของผู้เขียนให้ได้มากที่สุด ชัดเจนที่สุด และกระชับที่สุด ผู้เขียนจะเขียนแผ่นร่างก่อน โดยคำนึงถึงเนื้อหาที่จะเสนอเท่านั้น ยังไม่ต้องกังวลกับความถูกต้องในการใช้ภาษา ไวยากรณ์ หรือการสะกดคำ เพราะจะทำให้การเขียนไม่คล่องตัวและความคิดขาดตอน ในช่วงเขียนแผ่นร่างนี้ ผู้เขียนจะเขียนไปโดยมีการหยุดอ่านทบทวน คิดต่อว่าจะพัฒนาให้เรื่องดำเนินไปอย่างไร ทบทวนแผนการเขียนอีกครั้ง (revise plan) นำความคิดใหม่ ๆ เข้ามา และอาจมี

การจัดเรียงความคิด ข้อมูลที่เขียนไปแล้วใหม่ ในขั้นนี้จะมีการหมุนไปมาของขั้นตอนต่าง ๆ ระหว่างการวางแผน การเขียนแผ่นร่าง การทบทวน และการแก้ไขโครงร่างใหม่ เมื่อจัดเนื้อหาได้เข้ารูปดีแล้ว จึงค่อยให้ความสนใจ รวมทั้งแก้ไขข้อบกพร่องในรายละเอียด เช่น การสะกดคำ การใช้เครื่องหมายวรรคตอน การใช้ไวยากรณ์และกลไกการเขียน

สิ่งที่จะต้องคำนึงถึงในการเขียนขั้นนี้คือ ความคิดที่ต้องการสื่อผู้อ่าน วัตถุประสงค์ในการเขียน และรูปแบบกลไกในการเขียนที่เหมาะสมกับเรื่องนั้น ๆ

3. ขั้นตอนสนองต่องานเขียน (response)

ขั้นนี้สามารถถือว่าเป็นขั้นตอนที่สำคัญขั้นหนึ่ง เป็นการให้ข้อมูลย้อนกลับ (feedback) แก่ผู้เขียน ทำให้ทราบถึงข้อดีและข้อบกพร่องในงานเขียนของตน ขั้นนี้ซึ่งผู้เขียนได้หลายประการ เช่น ขั้นแก้ไขข้อบกพร่อง (correction) ขั้นทบทวน (revision) ขั้นให้ข้อมูลย้อนกลับ (feedback) และขั้นตอนสนองต่องานเขียน (response) จุดประสงค์ของขั้นนี้คือ เพื่อปรับปรุงคุณภาพงานเขียน กิจกรรมในขั้นนี้คือ การอ่านทวนตรวจทาน เพื่อหาจุดบกพร่องเพื่อผู้เขียนจะได้พิจารณาแก้ไข การทบทวนตรวจทานนี้จะทำในเรื่องเนื้อหา รูปแบบของภาษาที่ใช้ และกลไกในการเขียน กิจกรรมในขั้นนี้จะช่วยให้ผู้เขียนเห็นงานของตนเองได้ชัดเจน เข้าใจมากขึ้น

การตอบสนองอาจทำได้โดย ตัวผู้เขียนเอง เพื่อนหรือผู้สอนก็ได้ แต่การตอบสนองโดยผู้สอนเป็นวิธีที่ใช้กันมาก และได้รับความนิยมจากผู้เรียนมากที่สุด (Zhang Shuqiang 1985: 22) วิธีตอบสนองต่องานเขียนนั้นมีหลายแบบ ต้องเลือกใช้ให้เหมาะสมกับผู้เรียน เวลา สถานการณ์ และเนื้อเรื่องของงาน

4. ขั้นเขียนใหม่อีกครั้ง (rewriting)

เมื่อผู้เรียนได้รับงานเขียนที่ผู้สอนตอบสนองแล้วดีขึ้นมา ผู้เรียนจะต้องศึกษาความคิดเห็น คำวิจารณ์ หรือคำแนะนำนั้น ๆ โดยละเอียด จากนั้นทบทวนงานของตนเองใหม่ เพื่อทำความเข้าใจในจุดบกพร่องต่าง ๆ และแก้ไขงานให้ดีขึ้น อาจจะต้องมีการวางโครงเรื่องใหม่ จัดเรียงข้อมูลใหม่ ค้นคว้าหาข้อมูลเพิ่มเติม แก้ไขข้อบกพร่องของการใช้ภาษา การสะกดคำใหม่ เพื่อขัดเกลางานให้สมบูรณ์ขึ้น ต่อจากนั้นเขียนงานอีกครั้ง ถือเป็นแผ่นร่างครั้งที่ 2 จากนั้นผู้เขียนตรวจแก้ (edit) อีกครั้งโดยอ่านเรื่องที่เขียนใหม่ทั้งหมดโดยตลอด พยายามประเมินงานเขียนในสายตาของผู้อ่าน เพื่อให้เนื้อหาและภาษาที่ใช้มีความชัดเจนและถูกต้องให้มากที่สุด



5. ชั้นประเมินผล (evaluation)

ขั้นตอนนี้ คือ ขั้นตอนสุดท้ายของกระบวนการเขียน เป็นชั้นประเมินคุณภาพของงานเขียน ชั้นนี้จะทำให้ผู้เรียนทราบว่า งานเขียนของตนเป็นอย่างไร การตรวจให้คะแนนงานเขียนนั้นทำได้หลายวิธี ริเบคกา เอ็ม วาเลต (Rebecca M. Valette 1977: 220-260) ได้เสนอเกณฑ์การตรวจให้คะแนนงานเขียนแบบต่าง ๆ ซึ่งสรุปได้ดังนี้ การสอนเขียนเรียงความแบบควบคุม การให้คะแนนขึ้นอยู่กับความถูกต้องของการคัดลอกตัวอักษรหรือประโยคต่าง ๆ การสอนเขียนเรียงความแบบแนะ การให้คะแนนจะคิดเป็นคำหรือวลีก็ได้ โดยคำนึงถึงความถูกต้องของการใช้ภาษา ไวยากรณ์ และกลไกการเขียน ส่วนการสอนเขียนเรียงความแบบอิสระ การให้คะแนนจะคำนึงถึงเนื้อหา การเรียบเรียงเนื้อหา การใช้ถ้อยคำและคำศัพท์ และความถูกต้องในการใช้ไวยากรณ์ และกลไกการเขียน

ดังได้กล่าวมาแล้วว่า กระบวนการเขียนนั้นประกอบไปด้วย ขั้นตอนใหญ่ ๆ 5 ขั้นตอน แต่ก็มีได้หมายความว่า การเขียนนั้นจะต้องเรียงตามกันไปเป็นขั้น ๆ เสมอไป แม็กซีน แฮร์สตัน (Maxine Hairston 1982: 85) ได้ให้ข้อสังเกตเกี่ยวกับการเขียนว่า กระบวนการเขียนมิได้เป็นเส้นตรง (linear) ที่เคลื่อนที่จากจุดหนึ่งไปอีกจุดหนึ่งเรื่อย ๆ ตั้งแต่ต้นจนจบ แต่จริง ๆ แล้วเป็นกระบวนการที่ค่อนข้างยุ่งเหยิงสลับไปมา ระหว่างขั้นตอนต่าง ๆ ตลอดเวลาที่เขียน

มาจอร์ เจลเลอร์ (Majorie Geller 1986: 340) ชี้ให้เห็นประโยชน์ของการสอนเขียนแบบเป็นกระบวนการว่า ทำให้ผู้เรียนรู้จักลำดับเหตุการณ์ก่อนหลังตามเวลาและความสำคัญ มองเห็นความสัมพันธ์ของข้อความที่ติดกัน ไม่มองข้อมูลแบบแยก ในช่วงแรกของการฝึกเขียนแบบเป็นกระบวนการนี้ ผู้สอนจะต้องเป็นผู้แนะนำก่อน เมื่อผู้เรียนคุ้นเคยแล้วอาจให้โอกาสผู้เรียนที่เก่ง และมีความพร้อมมาเป็นผู้นำชั้นแทนครูบ้าง ด้วยวิธีนี้ผู้เรียนจะตระหนักถึงกระบวนการของการคิด และเขียนได้ดีกว่าการบอกกล่าวเฉย ๆ

1.4 การตอบสนองต่องานเขียนด้วยวิธีชี้แนะ โดยตรงและทางอ้อม

การสอนเขียนที่เน้นกระบวนการให้ ขั้นกับการตอบสนองต่องานเขียนเป็นขั้นทั้ง

ความสำคัญมาก เพราะทำให้ผู้เรียนได้รู้ข้อดีและข้อบกพร่องของตนเอง และสามารถปรับปรุงงานเขียนของตนให้ดีขึ้น แต่เป็นที่น่าแปลกใจว่า ขั้นตอนนี้ได้รับความสนใจและเข้าใจน้อยมาก

ในด้านความหมายของการตอบสนองต่องานเขียน Zheng Shuquiang (Zhang Shuquiang 1985: 4-5) ได้ให้ความหมายของกิจกรรมนี้ว่า เป็นการช่วยเหลือแบ่งปันกันด้านความคิด และเป็นการให้ข้อมูลย้อนกลับ (feedback) ต่อสิ่งที่ผู้เรียนได้เขียนในขณะนั้น และจะมีผลต่อการเขียนของผู้เรียนในครั้งต่อไป การกระทำดังกล่าวจะมีอิทธิพลต่อความตั้งใจของผู้เรียน และก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงที่ดีขึ้น

ซาราห์ ฟรีดแมน (Sarah Freedman 1987: 4-5) ได้ให้ความหมายของการตอบสนองต่องานเขียนว่า คือ ปฏิกริยาโต้ตอบทุกอย่างที่มีต่องานเขียนของนักเรียน ไม่ว่าจะเป็นทางทางหรือ ไม่ก็ตาม จะเป็นไปในรูปของการเขียนหรือพูดปากเปล่า จากผู้สอน เพื่อน หรือจากตัวผู้เขียน ที่มีต่อฉบับร่าง หรือฉบับจริง และจะอยู่ในรูปของการชี้แนะอย่างชัดเจน หรืออย่างคร่าว ๆ พอเป็นแนวความคิดได้ทั้งสิ้น

ดังนั้นการตอบสนองต่องานเขียน คือ กระบวนการในการทำงานร่วมกันระหว่างผู้สอนและผู้เรียน เพื่อแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นในระหว่างการพัฒนาการเขียนของผู้เรียน จากการทำงานร่วมกัน ผู้เรียนจะเพิ่มพูนความสามารถในการเขียนของตนเองทีละเล็กละน้อย จนสามารถเขียนได้อย่างเป็นอิสระ โดยไม่ต้องพึ่งการตอบสนองจากผู้อื่น (Sarah Freedman 1987: 7)

ในด้านการสอนเขียนแนวเดิม ที่เน้นผลงานเขียนนั้น การตอบสนองต่องานเขียนไม่มีบทบาทต่อการเขียนของผู้เรียน เพราะการตอบสนองต่องานเขียนเป็นการชี้จุดบกพร่อง การตัดสิน และประเมินคุณภาพงานทันที โดยถือว่างานเขียนนั้นเป็นงานเขียนที่เสร็จสิ้นสมบูรณ์แล้ว จึงไม่เปิดโอกาสให้ผู้เขียนได้แก้ไขข้อบกพร่องของงานเลย (Lois Matz Rosen 1984: 84) แต่ในความเป็นจริง การตอบสนองต่องานเขียน มีความสำคัญยิ่งในกระบวนการเขียน เนื่องจากมีบทบาทต่อการพัฒนาการเขียนมาก ผู้เรียนที่ได้รับการตอบสนองต่องานเขียนจากผู้สอน พร้อมทั้งมีโอกาสทบทวน แก้ไขข้อผิดพลาด จะปรับปรุงการใช้ไวยากรณ์ และกลไกการเขียนได้ดีกว่าผู้ที่ไม่มีโอกาส (Zhang Shuquiang 1985: 10) นั่นเป็นเพราะการตอบสนองต่องานเขียน จะช่วยให้เจ้าของงานเขียนทราบข้อดีข้อบกพร่องของตน การตอบสนองต่องานเขียนจะสะท้อนแง่มุมที่ผู้เขียนมองไม่เห็นออกมา ทำให้การแก้ไขทำได้ถูกต้อง

แอนซี ซอมเมอร์ส (Nancy Sommers 1984: 160) เสนอว่า การตอบสนองต่องานเขียน จะก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในทางที่ดีในการเขียนครั้งต่อ ๆ ไป และช่วยจูงใจให้ผู้เรียนทบทวน ตรวจสอบงานเขียนของตนมากขึ้น มองแง่มุมต่างๆ กว้างขึ้น การเขียนที่ปราศจากการตอบสนองจากผู้อ่าน ทำให้ผู้เขียนเข้าใจว่างานเขียนของตนสมบูรณ์แล้วความคิดได้ดียิ่งไม่เกิดแรงจูงใจในการตรวจสอบงาน

กล่าวโดยสรุป การตอบสนองต่องานเขียน ก่อให้เกิดผลดีกับผู้เขียนหลายประการ เช่น ช่วยให้มีการปรับปรุงการใช้ภาษา ไวยากรณ์ และกลไกการเขียน ช่วยให้การขาดข้อดีและข้อบกพร่องของงาน ทำให้แก้ไขข้อบกพร่องได้ถูกต้อง ช่วยสะท้อนบางมุมที่ผู้เขียนเองไม่เห็น ช่วยจูงใจให้ผู้เขียนตรวจสอบงานของตน และที่สำคัญ คือ ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงไปในทางที่ดี ที่ผู้ให้การตอบสนองต้องการ

การตอบสนองต่องานเขียนแบบเดิมที่เห็นผลงานเขียนนั้น ผู้สอนจะแก้ไขข้อผิดพลาดของผู้เรียนทันทีที่พบ โดยไม่ค้นหาสาเหตุของข้อผิดพลาดที่เกิดขึ้น และมักคิดว่าข้อผิดพลาดที่เกิดขึ้นมาจากความสะเพร่าของผู้เรียน ดังนั้นเมื่อผู้สอนตอบสนองต่องานเขียนโดยแก้ไขข้อบกพร่องให้ทั้งหมด ผู้สอนจึงใช้เวลามากต่องานเขียนแต่ละชิ้น ทำให้เหน็ดเหนื่อย เบื่อหน่าย ท้อแท้หมดกำลังใจ และก่อให้เกิดความคับข้องใจอย่างมากเมื่อผู้เรียนทำผิดในจุดเดิมซ้ำแล้วซ้ำอีก ซึ่งเป็นเพราะการตอบสนองต่องานเขียนแบบนี้ ไม่ได้ช่วยให้ผู้เรียนปรับปรุงตนเองเท่าใดนัก (James M. Hendrickson 1984: 146 และ Barry M. Krool and John C. Schafer 1984: 135)

ในด้านผู้เรียนการได้รับงานเขียนคืน โดยมีร่องรอยการแก้ไขของผู้สอนเต็มไปหมดย่อมก่อให้เกิดความไม่พอใจ เบื่อหน่าย อับอาย เสียกำลังใจ และหมดความเชื่อมั่นในตนเอง ทำให้ผู้เรียนเพิกเฉย ไม่เอาใจใส่ต่อการแก้ไขของผู้สอน ผู้เรียนจึงเรียนรู้ได้น้อยมาก และทำผิดในจุดเดิมซ้ำ การตอบสนองต่องานเขียนแบบนี้ ดูเหมือนจะมีจุดประสงค์เพียงอย่างเดียว คือ เพื่อตัดสินให้คะแนน แม้ว่างานเขียนนั้นยังเป็นแค่แผ่นร่าง (Barbara C. Mallonee 1985: 221 และ Donn Byrne 1988: 124)

เมื่อการตอบสนองต่องานเขียนแบบเห็นผลงานเขียนก่อให้เกิดปัญหามากกว่า ช่วยผู้เขียนปรับปรุงคุณภาพงาน จึงได้มีการทดลองค้นคว้า เพื่อหาแนวทางใหม่ ที่จะตอบสนองต่อ งานเขียนให้ได้ผลดีขึ้น เมื่อแนวคิดของการสอนเขียนเปลี่ยนไป จากที่เห็นผลงานเขียน มาเน้นที่ กระบวนการในการเขียน การตอบสนองต่องานเขียนจึงมีบทบาทที่เปลี่ยนไป แทนที่การตอบสนอง ต่องานเขียนจะเป็นการประเมินผลการเขียน การตอบสนองต่องานเขียนเปลี่ยนเป็นมีจุดประสงค์ เพื่อช่วยปรับปรุงคุณภาพงาน การตอบสนองต่องานเขียนจึงเป็นขั้นตอนที่เกิดขึ้นในระหว่างกระบวนการ การเขียน มิใช่เกิดขึ้นเมื่อสิ้นสุดกระบวนการเขียน

การตอบสนองต่องานเขียนตามแนวคิดการสอนเขียนแบบเป็นกระบวนการให้มี ผู้เสนอแนะแนวทางดังนี้

เดวิด ฟอสเตอร์ (David Foster 1983: 156-157) เสนอว่า การตอบ สอนต่องานเขียนนั้น ควรจะกระทำให้เร็วที่สุดเท่าที่จะเป็นไปได้ เพราะจะทำให้คำวิจารณ์ หรือข้อเสนอแนะของผู้สอน มีอิทธิพลต่อพฤติกรรมการเขียนของผู้เรียนมาก ผู้เรียนจะเปลี่ยนแปลง พฤติกรรมไปในทิศทางที่ต้องการได้ง่ายขึ้น

ไมเคิล โรเบิร์ตสัน (Michael Robertson 1986: 89) และซาราห์ ฟรีดแมน (Sarah Freedman 1987: 5) แนะนำว่าการตอบสนองต่องานเขียน ควรตอบสนองทั้ง จุดและจุดบกพร่องของงาน ทั้งการชมเชยและการวิจารณ์เพื่อแก้ไข ต่างมีประโยชน์ต่อผู้เรียน ทั้งสิ้น สิ่งที่ผู้สอนควรระวังคือ การตอบสนองทั้งสองแบบนี้จะต้องสมดุลกัน

เจ็น แอนน์ คิง (Jean Ann King 1980: 4872-A) ให้ข้อคิดว่า ในการตอบ สอนต่องานเขียน ผู้สอนจะต้องระลึกเสมอว่า ตนคือผู้ช่วยเหลือผู้เรียนมิใช่ผู้จับผิด ผู้สอนต้อง สร้างความไว้วางใจในตัวผู้สอน โดยทำให้ผู้เรียนรู้สึกว่าคุณสอนคือผู้ที่คอยช่วยเหลือแนะนำเมื่อ เขามีปัญหา นอกจากนี้ผู้สอนควรเปิดใจให้กว้าง ยอมรับความคิดของผู้เรียน แสดงให้ผู้เรียน ทราบว่าข้อเขียนของเขาเป็นสื่อสารกับผู้สอนได้

เจมส์ เอ็ม เฮนดริกสัน (James M. Hendrickson 1984: 146-147) กล่าวแนะว่า การตอบสนองต่องานเขียนนั้น ควรจะสอดคล้องกับจุดประสงค์และเป้าหมายในการ เขียน ความสามารถและความชำนาญในการเขียน โดยใช้ภาษาเป้าหมายนั้น ๆ ของผู้เรียน ชื่น

ของข้อบกพร่อง เพื่อจะก่อให้เกิดการเรียนรู้มากที่สุด และทัศนคติของผู้เรียนที่มีต่อข้อบกพร่องและการแก้ไข

เมื่อแนวคิดของการตอบสนองต่องานเขียนเปลี่ยนไป ทัศนคติของผู้สอนที่มีต่อข้อบกพร่องในงานเขียนก็เปลี่ยนไปในทางที่ดีขึ้น ข้อบกพร่องถูกมองว่าเป็นธรรมชาติส่วนหนึ่งของการเรียนรู้ภาษา ซึ่งเกิดจากการที่ผู้เรียนเริ่มคิด และทดลองใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร ข้อบกพร่องมีประโยชน์ในแง่ที่ทำให้ผู้สอนทราบถึงจุดบกพร่องของผู้เรียน ได้รู้จักผู้เรียนแต่ละคนดีขึ้น และทำให้ผู้เรียนรู้จักตนเองมากขึ้น และที่สำคัญ คือ ช่วยสะท้อนให้เห็นข้อดีและข้อบกพร่องในการสอนของผู้สอน ทำให้ผู้สอนปรับปรุงการสอนได้อย่างมีแนวทาง แต่อย่างไรก็ตามผู้สอนไม่ควรเพิกเฉยต่อข้อบกพร่องในงานเขียนเพราะ นอกจากผู้เรียนจะคาดหวังว่าผู้สอนจะเป็นผู้ชี้ข้อบกพร่องของเขาแล้ว งานเขียนที่ยังมีข้อบกพร่องอยู่แม้เพียงเล็กน้อย ก็ยังเป็นสิ่งที่ยอมรับไม่ได้ด้วยตนเอง (Charas Ubol 1981: 6 และ John C. Schafer and Barry M. Krool 1984: 135-137, 140)

การตอบสนองต่องานเขียนที่มีข้อบกพร่องนั้น ผู้สอนไม่ควรแก้ไขข้อบกพร่องให้ทั้งหมด จูดีธ แอน จอห์นสัน (Judith Ann Johnson 1983: 113) เสนอว่าการตอบสนองต่องานเขียนที่ดี ควรเป็นไปเพื่อช่วยกระตุ้นให้ผู้เรียนทบทวน และตรวจทานงานของตน และการตอบสนองต่องานเขียนที่มีประสิทธิภาพสูง ที่สามารถช่วยให้ผู้เรียนแก้ไขข้อบกพร่องด้วยตนเองได้ คือ การชี้แนะข้อบกพร่องให้เพื่อให้ผู้เรียนได้คิด ทบทวน และค้นคว้าเพื่อแก้ไขเอง

✕ นิน่า แคนสกี ซิว (Nina Dansky Ziv 1982: 3004-A) ค้นพบจากการวิจัยว่า ผู้เรียนสามารถแก้ไขข้อบกพร่องในงานเขียนด้วยตนเองได้ ถ้าข้อบกพร่องนั้นเป็นข้อบกพร่องด้านไวยากรณ์ และกลไกการเขียน ดังนั้นในการฝึกให้ผู้เรียนแก้ไขข้อบกพร่องในงานเขียน ควรเริ่มด้วยการเน้นด้านไวยากรณ์ และกลไกการเขียน นอกจากนั้นแล้ว ความถูกต้องทางด้านไวยากรณ์ และกลไกการเขียนเป็นสิ่งจำเป็น เพราะเป็นองค์ประกอบหนึ่งที่จะขาดเสียมิได้ และมีผลต่อคุณภาพของงานเขียนด้วย ม.ล. บุญเหลือ กุญชร ณ อยุธยา (2517: 79-80) กล่าวถึงองค์ประกอบหนึ่งที่สำคัญ ของการเขียนภาษาอังกฤษ เพื่อให้สื่อความหมาย ใตต์และถูกต้อง

คือ ความสามารถในการเขียนตัวอักษร ประสมอักษรเป็นถ้อยคำ เรียงลำดับถ้อยคำเป็นประโยค ตามโครงสร้างของภาษา ใช้เครื่องหมายวรรคตอนและไวยากรณ์ได้อย่างถูกต้อง

เดวิด พี แฮร์ริส (David P. Harris 1974: 68-69) ได้เสนอว่าองค์ประกอบหนึ่งที่สำคัญ และจำเป็นสำหรับการเขียนภาษาอังกฤษ คือ ไวยากรณ์ และกลไกการเขียน

เจ บี ฮีตัน (J.B. Heaton 1977: 53-54) ได้เสนอว่าในการเขียนภาษาอังกฤษนั้น ต้องการทักษะทางไวยากรณ์ ทักษะด้านกลไกการเขียน และทักษะการตัดสินใจ

แมรี ลีน เคลช และโทมัส เคลช (Mary Lyne Kelsch and Thomas Kelsch 1981: 136) ได้อธิบายถึงโครงสร้างของภาษาว่า ประกอบด้วย การใช้คำ (diction) การสะกดคำ (spelling) การใช้ไวยากรณ์ (grammar) และการใช้เครื่องหมายวรรคตอน

การเขียนที่ดีและมีประสิทธิภาพในการสื่อสารสูงนั้น จะต้องมีความถูกต้องในด้านการใช้ภาษา ผู้เขียนจะต้องยอมรับและปฏิบัติตามกฎเกณฑ์ต่าง ๆ ในการใช้ภาษา นอกจากนี้คุณภาพงานเขียน ยังขึ้นอยู่กับความถูกต้อง และความเหมาะสมในการใช้ไวยากรณ์และกลไกการเขียนด้วย เหตุผลอีกประการหนึ่งที่สนับสนุนความสำคัญของการใช้ภาษาอย่างถูกต้องในการเขียน คือ การสร้างความประทับใจให้คนอ่าน เพราะเมื่อผู้เขียน เขียนเพื่อสื่อสารกับบุคคลใดก็ตาม ผู้เขียนมิได้เพียงแค่วาดเขียนเกี่ยวกับเรื่องนั้น ๆ เท่านั้น หากแต่ยังได้แสดงตัวเองให้ผู้อื่นเห็นอีกด้วย ดังนั้นไม่ว่าผู้เขียนจะใช้ภาษาถูกหรือผิดอย่างไร ผู้อ่านก็จะสังเกตเห็นได้ ผู้อ่านจะตัดสินผู้เขียนและคุณภาพงานเขียนจากคุณภาพของภาษาที่ผู้เขียนใช้ ถ้าผู้เขียนใช้ภาษาได้ถูกต้องตามหลักไวยากรณ์ และกลไกการเขียน งานเขียนย่อมได้รับการยอมรับมากขึ้น (Mary Lyne Kelsch and Thomas Kelsch 1981: 135-136 และ Ann E. Berthoff 1982: 190)

แอน ไรม์ส์ (Ann Raimis 1983: 15) เสนอว่าปัจจัยที่สำคัญประการหนึ่งในการสอนเขียน คือ ความรู้ในตัวภาษา ผู้สอนควรเน้นให้ผู้เรียนสนใจ เอาใจใส่ ระมัดระวังในด้านนี้ด้วย เพราะเป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อคุณภาพงานเขียน และยังแสดงอุปนิสัยของผู้เขียนอีกด้วย ความรู้ในตัวภาษา ได้แก่ การสะกดคำ การใช้ไวยากรณ์ กลไกในการเขียน การใช้เครื่องหมายวรรคตอน การใช้รูปแบบของการเขียนให้เหมาะกับจุดประสงค์ของการเขียนนั้น ๆ การใช้โครงสร้างประโยคให้สอดคล้องกับลีลาการเขียน และการใช้ลีลาการเขียนให้เหมาะกับ หัวข้อเรื่อง

และผู้อ่าน ทั้งหมดนี้ล้วนเป็นพื้นฐานสำคัญที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถเขียนเรียงความด้วยตนเองได้เป็นอย่างดี

ผู้เรียนหลายคนมักจะคิดว่า ความรู้ด้านไวยากรณ์และกลไกการเขียน มีผลน้อยมากต่อความสามารถในการเขียนเรียงความที่ชัดเจน มีน้ำหนัก และสมเหตุสมผล และความสามารถในการใช้กลไก และโครงสร้างภาษาได้อย่างถูกต้องนั้น ไม่จำเป็นต้องเจาะลึกในอนาคตความคิดเช่นนี้ก่อให้เกิดอุปสรรคอย่างใหญ่หลวงต่อการเรียนภาษา ทำให้การเรียนภาษาไม่ได้ผลดี (Carroll Viera 1986: 94-95) จากงานวิจัยของ ดวงธิดา ลีลาขงค์ (2517: 62-64) ซึ่งทำการวิจัยเพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่าง ความสามารถในการใช้โครงสร้างไวยากรณ์อังกฤษ กับความสามารถในการแต่งความภาษาอังกฤษ พบว่า ความสามารถในการใช้โครงสร้างไวยากรณ์อังกฤษ และความสามารถในการแต่งความภาษาอังกฤษ สัมพันธ์กันในระดับสูงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ นั่นคือ เมื่อผู้เรียนมีความสามารถด้านไวยากรณ์อังกฤษสูง จะแต่งความภาษาอังกฤษได้ดีด้วย แต่ถ้าผู้เรียนมีความสามารถด้านไวยากรณ์อังกฤษต่ำ ความสามารถในการแต่งความภาษาอังกฤษก็จะต่ำด้วย

เมื่อไวยากรณ์ของภาษาอังกฤษ และกลไกการเขียนมีความสำคัญต่อคุณภาพงานเขียนมาก ดังที่ได้กล่าวมาแล้ว การตอบสนองต่องานเขียนจึงควรเน้นที่องค์ประกอบการเขียนทั้งสองนี้ จูดีธ แอน จอห์นสัน (Judith Ann Johnson 1983: 113) กล่าวว่า การตอบสนองต่องานเขียน ผู้สอนไม่ควรแก้ไขข้อบกพร่องให้ผู้เรียน แต่ควรชี้แนะข้อบกพร่องให้ เพื่อให้ผู้เรียนได้แก้ไขเอง เพราะวิธีนี้จะสามารถช่วยให้ผู้เรียน เรียนรู้ภาษาได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ดอนน์ เบิร์น (Donn Byrne 1988: 125-126) เสนอว่า วิธีตรวจงานเขียน โดยผู้สอน ชี้แนะข้อบกพร่องให้แล้วให้ผู้เรียนแก้ไขเองนั้น เป็นวิธีการดึงความสนใจของผู้เรียนมายังข้อผิดพลาดหรือข้อบกพร่องต่าง ๆ อาจมีการแนะแนวทางเพื่อให้ผู้เรียนแก้ไขข้อบกพร่องนั้น ๆ หรือไม่ได้ วิธีนี้จะช่วยให้ผู้เรียนตระหนักถึงข้อบกพร่องต่าง ๆ ที่ทำได้ และช่วยให้เกิดการเรียนรู้ได้เป็นอย่างดี เป็นการสร้างลักษณะนิสัยในการตรวจทานงานทุกครั้ง และศึกษาค้นคว้าหาคำตอบด้วยตนเอง

ดอนน์ เบิร์น (Donn Byrne 1988: 126) ได้เสนอการตรวจงานเขียนด้วยวิธีชี้แนะข้อบกพร่องไว้หลายวิธี ซึ่งจัดแบ่งเป็นประเภทใหญ่ ๆ ได้ 2 ประเภท คือ การตรวจงานเขียนด้วยวิธีชี้แนะโดยตรง (explicit cues technique) และการตรวจงานเขียนด้วยวิธีชี้แนะทางอ้อม (implicit cues technique) การตอบสนองต่องานเขียนทั้งสองแบบมีรายละเอียดดังต่อไปนี้

การตรวจงานเขียนด้วยวิธีชี้แนะโดยตรง (explicit cues technique) เป็นการตอบสนองต่องานเขียนโดยชี้แนะว่า จุดบกพร่องอยู่ที่ใด ซึ่งอาจทำโดยขีดเส้นใต้ตรงคำหรือข้อความที่บกพร่อง และเขียนสัญลักษณ์หรือคำหรือข้อความนั้น ๆ เพื่อบอกให้ชัดเจนว่าข้อบกพร่องนั้น ๆ บกพร่องในเรื่องใด เพื่อให้ผู้เรียนสามารถแก้ไขข้อบกพร่องได้ เจมส์ เอ็ม เฮนดริกสัน (James M. Hendrickson 1984: 148) กล่าวถึงการตรวจงานเขียนด้วยวิธีนี้ว่า ควรใช้เมื่อผู้สอนคาดว่า ผู้เรียนไม่สามารถแก้ไขข้อบกพร่องนั้น ๆ ได้ด้วยตนเอง การให้รายละเอียดเพิ่มเติม หรือการให้การตอบสนองที่เฉพาะนี้ ทำให้ผู้เรียนสามารถแก้งานได้ดีและง่ายขึ้น ตัวอย่างของการตรวจงานเขียนด้วยวิธีชี้แนะโดยตรงมีดังนี้

Agr. SV

She have four dogs.

Adj.

He is a cleverly boy.

Poss.

It's name is Bob.

Agr. SV = Agreement of Subject and Verb.

Adj. = Adjective

Poss. = Possessive form.

การตรวจงานเขียนด้วยวิธีชี้แนะทางอ้อม (implicit cues responding technique) เจมส์ เอ็ม เฮนดริกสัน (James M. Hendrickson 1984: 149) อธิบายว่าการตอบสนองต่องานเขียนแบบนี้ ผู้สอนจะชี้ให้ผู้เรียนเห็นว่า จุดบกพร่องของงานอยู่ที่ใดบ้าง แต่ไม่บอกว่าบกพร่องเรื่องอะไร โดยใช้ตัวชี้แนะทางอ้อม (implicit cues) ดึงความสนใจของผู้เขียนมายังปัญหา ผู้เขียนจะต้องพิจารณาเองว่า ปัญหาหรือข้อบกพร่องนี้เกี่ยวกับเรื่องอะไร ควรแก้ไขอย่างไร ผู้สอนจะใช้วิธีนี้เมื่อข้อบกพร่องนั้น ไม่ยากหรือซับซ้อนจนเกินไป ผู้เขียนสามารถค้นพบว่า ข้อบกพร่องนั้น ๆ เป็นเรื่องอะไร ควรแก้ไขอย่างไร และแก้ไขได้เอง

ตัวอย่างการตรวจงานเขียนด้วยวิธีชี้แนะทางอ้อมที่เสนอโดย ดอนน์ เบิร์น (Donn Byrne 1988: 127) มีดังนี้

1. ชี้ดเส้นใต้ข้อบกพร่อง โดยไม่ใช้สัญลักษณ์ชี้แนะ

She is most beautiful girl.

2. ใช้เครื่องหมายกากบาท 1 เครื่องหมายต่อข้อบกพร่อง 1 จุด ในแต่ละบรรทัด แล้วเขียนเครื่องหมายกากบาทนั้นไว้ริมกระดาษ

(XXX) I has studied English since two year.

3. เขียนกากบาทไว้ริมกระดาษตรงกับบรรทัดที่มีข้อบกพร่อง เพียงแค่เครื่องหมายเดียว

(X) Yesterday we go market.

เจมส์ เอ็ม เฮนดริกสัน (James M. Hendrickson 1984: 149) ได้เสนอเพิ่มเติม ถึงตัวอย่างของการตรวจงานเขียนด้วยวิธีชี้แนะทางอ้อม ดังนี้

1. ชี้ดเส้นใต้จุดบกพร่องต่าง ๆ

The woman wont to kook the fich.

2. วงกลมล้อมรอบคำที่ไม่เหมาะสม

They are very happy with their plays.

3. ใช้เครื่องหมาย ^ เพื่อแสดงว่ามีบางคำหายไป

The man ^ saying good-bye to his wife.

4. ใช้เครื่องหมาย ? หลังประโยค วลี หรือโครงสร้างที่ไม่ชัดเจน

Two girls are going that bought other tree?

เจมส์ เอ็ม เฮนดริกสัน (James M. Hendrickson 1984: 150) ได้เสนอแนะแนวทางการตอบสนองต่องานเขียนที่ ผู้สอนชี้จุดบกพร่องให้ ดังนี้

1. อธิบายให้ผู้เรียนเข้าใจถึงวิธีการตรวจงานเขียนในแบบที่จะใช้ ถ้าใช้วิธีการตรวจด้วยวิธีชี้แนะโดยตรง ผู้สอนจะแจกชุดสัญลักษณ์ (checklist) ให้ผู้เรียน พร้อมทั้งอธิบายว่า สัญลักษณ์แต่ละตัวหมายถึงอะไร ถ้าจะแก้ข้อบกพร่องทำอย่างไร ถ้าใช้วิธีการตรวจ



ด้วยวิธีที่แนะนำทางอ้อม ผู้สอนจะยกตัวอย่างให้ผู้เรียนทราบว่า ข้อบกพร่องที่พบในงานเขียนนั้นจะมีอะไรบ้าง การพิจารณาว่าข้อบกพร่องนั้นเป็นเรื่องอะไร พิจารณาอย่างไร เมื่อจะแก้ไขทำได้อย่างไร

2. ผู้สอนให้ผู้เรียนเขียนเรียงความ
3. ผู้สอนตอบสนองต่องานเขียน โดยอ่านงานของผู้เรียนอย่างละเอียด ทำเครื่องหมายในจุดที่ผิด ถ้าใช้วิธีตรวจด้วยวิธีที่แนะนำโดยตรง ก็ใช้สัญลักษณ์แสดงชนิดของข้อบกพร่องกำกับด้วย
4. ผู้สอนแจกงานเขียนที่ได้รับการตรวจแล้วคืนให้ผู้เรียน ถ้าผู้สอนตรวจโดยใช้วิธีที่แนะนำโดยตรง ผู้เรียนจะพิจารณาและแก้ไขข้อบกพร่องนั้น ๆ โดยดูในชุดสัญลักษณ์ว่าสัญลักษณ์แต่ละตัวหมายถึงอะไร ถ้าผู้สอนตรวจโดยใช้วิธีที่แนะนำทางอ้อม ผู้เรียนจะต้องพิจารณาเองว่า ข้อบกพร่องนั้น ๆ เป็นเรื่องใด แก้ไขอย่างไร ในกรณีที่ผู้เรียนส่วนมากมีข้อบกพร่องในเรื่องเดียวกัน ผู้สอนควรอธิบายข้อบกพร่องนั้น ๆ ให้ผู้เรียนฟังพร้อม ๆ กันทั้งชั้น ก่อนให้ผู้เรียนลงมือแก้งาน
5. ผู้สอนคอยชี้แนะและให้คำปรึกษาระหว่างการแก้งาน โดยการแนะนำให้คิดเท่านั้น มิใช่บอกสิ่งที่ถูกต้องให้
6. ก่อนส่งงานแก้แต่ละครั้ง ผู้เรียนจะตรวจทานงานที่แก้ไขแล้วอีกครั้งหนึ่ง เพื่อค้นหาข้อบกพร่องที่อาจหลงเหลืออยู่ เพื่อแก้ไขเพิ่มเติม

2. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

2.1 งานวิจัยในประเทศ

งานวิจัยในประเทศที่เกี่ยวข้องกับการตอบสนองต่องานเขียนนั้น ยังไม่มีผู้ใดทำแต่อย่างไรก็ตาม งานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับการสอนเขียนภาษาอังกฤษในด้านต่าง ๆ มีดังนี้

2.1.1 งานวิจัยที่ศึกษาข้อบกพร่องในการเขียนภาษาอังกฤษ

2.1.2 งานวิจัยที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการเขียน กับความสามารถทางภาษา

2.1.3 งานวิจัยเกี่ยวกับการสำรวจวิธีการเรียนและการสอนเขียนภาษาอังกฤษ

2.1.1 งานวิจัยที่ศึกษาข้อบกพร่องในการเขียนภาษาอังกฤษ

ประทีป รุ่งตรานันท์ (2518: 45-51) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาข้อบกพร่องในการเขียนภาษาอังกฤษ ของนักศึกษาวิทยาลัยครูระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพการศึกษาก่อนที่ กำลังศึกษาอยู่ในชั้นปีที่ 2 จากวิทยาลัยครู 6 แห่ง ผลการศึกษาพบว่า นักศึกษามีข้อบกพร่องในการใช้คำศัพท์และสำนวนมากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 54.43 ข้อบกพร่องด้านการสะกดคำ ร้อยละ 53.31 และข้อบกพร่องด้านการใช้โครงสร้างไวยากรณ์ ร้อยละ 52.79

นันทิภา เข้มทอง (2524: 44-47) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาข้อบกพร่อง ในการเขียนภาษาอังกฤษของนักศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพการศึกษามหาวิทยาลัยรามคำแหง จำนวน 150 คน พบว่า ข้อบกพร่องของนักศึกษาในด้านการใช้ โครงสร้างไวยากรณ์ การใช้คำศัพท์ สำนวน และการสะกดคำ มีความสัมพันธ์กับข้อบกพร่องในการเขียนประโยคอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 ส่วนข้อบกพร่องด้านการใช้เครื่องหมายวรรคตอน ไม่มีความสัมพันธ์กับข้อบกพร่องในการเขียนประโยคของนักศึกษา

สกล เกิดผล (2526: 57-64) ได้ทำการวิจัยเพื่อวิเคราะห์ข้อบกพร่องในการเขียนเรียงความภาษาอังกฤษแบบอิสระ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย ที่ส่งไปยังบรรณาธิการหนังสือพิมพ์ Student Weekly ระหว่างเดือนกรกฎาคม ถึงเดือนธันวาคม 2529 จำนวน 305 ฉบับ ผลการวิเคราะห์พบว่า นักเรียนมีข้อบกพร่องมากในเรื่องการใช้โครงสร้างไวยากรณ์และคำศัพท์

อัญชลี เสริมส่งสวัสดิ์ (2526: 71-73) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษา ลักษณะของข้อผิดพลาดในการใช้เครื่องหมายวรรคตอน ในการเขียนเรียงความภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 400 คน ผลการศึกษาพบว่า ข้อผิดพลาดในการใช้เครื่องหมายวรรคตอน ที่พบมากที่สุด คือ หน่วยอ้างอิง รองลงมาคือ คำสันธาน และที่ไม่พบข้อผิดพลาดเลย คือ การใช้เครื่องหมายวรรคตอนทางคำศัพท์ และลักษณะของการใช้เครื่องหมายวรรคตอนผิดพลาดที่พบมากที่สุด คือ การใช้เครื่องหมายวรรคตอนไม่สอดคล้องกับพจน์ของตัวที่ถูกอ้างอิง รองลงมา คือ การใช้เครื่องหมายวรรคตอนผิดประเภท และที่พบน้อยที่สุด คือ การไม่ใช้เครื่องหมายวรรคตอนในสิ่งที่ต้องการ

สมบูรณ์ วิชาวิบูล (2528: 90-111) ได้ทำการวิจัยเพื่อวิเคราะห์ข้อบกพร่องในการเขียนเรียงความภาษาอังกฤษ ของนักศึกษาคณะศึกษาศาสตร์บัณฑิต ที่เรียนด้วยวิธีการสอนเขียนเพื่อสื่อความหมาย และการสอนเขียนเรียงความแบบเดิม โดยทำการทดลองกับนักศึกษาชั้นปีที่ 3 วิชาเอกภาษาอังกฤษ จำนวน 40 คน ผลการวิเคราะห์ปรากฏว่า นักศึกษาทั้งสองกลุ่มมีข้อบกพร่องในการเขียนจำนวนใกล้เคียงกัน ข้อบกพร่องที่พบมากที่สุดของนักศึกษาทั้งสองกลุ่ม คือ การใช้โครงสร้างไวยากรณ์ รองลงมา ได้แก่ การใช้ภาษาให้เหมาะสม และการใช้คำ ส่วนข้อบกพร่องที่พบน้อยที่สุด คือ การใช้ข้อความต่อเนื่อง

2.1.2 งานวิจัยที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการเขียน กับความสามารถทางภาษา

ชจร พริ้งจำรัส (2519: 44-59) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความรู้ เกี่ยวกับโครงสร้างไวยากรณ์อังกฤษ กับความสามารถในการนำโครงสร้างนั้น ไปใช้ในการเขียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 จากโรงเรียนมัธยมศึกษาแบบประสม 2 แห่ง จำนวน 246 คน ผลการวิจัยพบว่า ความรู้เรื่องโครงสร้างไวยากรณ์มีความสัมพันธ์กับการนำไปใช้ในการเขียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 นักเรียนมีคะแนนความรู้เกี่ยวกับโครงสร้างไวยากรณ์ภาษาอังกฤษ สูงกว่าคะแนนความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษ นักเรียนมีความรู้เกี่ยวกับโครงสร้างไวยากรณ์อังกฤษปานกลาง และนักเรียนชายและหญิง มีความรู้เกี่ยวกับโครงสร้างไวยากรณ์ภาษาอังกฤษไม่แตกต่างกัน แต่ความสามารถในการนำไปเขียนแตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01

สวัสดี ชีปนวัฒนา (2527: 90-93) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาความสัมพันธ์ ระหว่างความเข้าใจเรื่องกาล และความสามารถในการใช้กาลนั้น ในการเขียนของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 โดยทำการศึกษากับนักศึกษาชั้นปีที่ 1 วิชาเอกภาษาอังกฤษ จำนวน 118 คน จากวิทยาลัย 3 แห่ง ผลการศึกษพบว่า ความเข้าใจเรื่องกาล และความสามารถในการใช้กาลนั้น ในการเขียนมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

ไพบูลย์ กาญจนพันธ์ (2522: 56-58) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาความสัมพันธ์ ระหว่างความเข้าใจโครงสร้างภาษาอังกฤษ กับความสามารถในการนำโครงสร้างนั้น มาใช้ในการเขียนของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 โดยทำการศึกษากับนักศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชาการ ศึกษาชั้นสูงปีที่ 1 วิชาเอกพลศึกษา จำนวน 100 คน จากวิทยาลัยพลศึกษามหาสารคาม ผลการศึกษพบว่า นักศึกษามีความเข้าใจโครงสร้างภาษาอังกฤษ และมีความสามารถในการ นำโครงสร้างนั้น มาใช้ในการเขียนอยู่ในระดับต่ำ และความเข้าใจโครงสร้างภาษาอังกฤษ และความสามารถในการนำโครงสร้างนั้น ไปใช้ในการเขียน มีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญ ทางสถิติที่ระดับ 0.05

ไพรัตน์ ประเสริฐสิงห์ (2526: 40-42) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาความสัมพันธ์ ระหว่างความเข้าใจโครงสร้างภาษาอังกฤษ กับความสามารถในการใช้ภาษาใน การเขียนเพื่อการสื่อสาร ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โดยทำการศึกษากับนักเรียนชั้นมัธยม ศึกษาปีที่ 3 จำนวน 216 คน จากโรงเรียนร้อยเอ็ดวิทยาลัย ผลการศึกษพบว่า นักเรียนส่วนใหญ่ ร้อยละ 75.46 มีความเข้าใจในโครงสร้างไวยากรณ์อังกฤษ อยู่ในระดับต่ำกว่าเกณฑ์ของ กระทรวงศึกษาธิการ นักเรียนมีความสามารถในการใช้ภาษา ในการเขียนเพื่อการสื่อสารอยู่ ในระดับต่ำมาก และความเข้าใจโครงสร้างไวยากรณ์อังกฤษ และความสามารถในการใช้ภาษา อังกฤษในการเขียนเพื่อการสื่อสาร มีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

โสภณ มงคลศิริเกียรติ (2529: 60-62) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาว่า องค์ประกอบใด ของสมรรถวิสัยทางการสื่อความหมายทางภาษา ที่มีอิทธิพลต่อความสามารถใน การสื่อสาร โดยทักษะมาลาทางตัวอักษร ตัวอย่างประชากร คือ นักศึกษาระดับปริญญาตรีชั้นปี ที่ 1 วิชาเอกภาษาอังกฤษ จำนวน 100 คน จากมหาวิทยาลัยเชียงใหม่ ผลการศึกษ พบว่า องค์ประกอบของสมรรถวิสัยในการสื่อความหมาย คือ ความรู้กฎเกณฑ์การใช้ภาษาตาม หลักภาษา ความรู้กฎเกณฑ์ภาษาที่ใช้ในแต่ละสังคมและสถานการณ์ ความรู้กฎเกณฑ์ความสัมพันธ์ ระหว่างประโยค และความรู้กลวิธีของการสื่อความหมาย มีความสัมพันธ์กับความสามารถใน การเขียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 และองค์ประกอบที่มีความสำคัญต่อความ สามารถในการเขียนสูงสุด คือ ความรู้กฎเกณฑ์การใช้ภาษาตามหลักภาษา

2.1.3 งานวิจัยเกี่ยวกับการสำรวจวิธีการเรียนและการสอนทักษะเขียนภาษาอังกฤษ

ปาริฉัตร สรญาณธนาวุธ (2531: 152-165) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษา การสอนทักษะการเขียนภาษาอังกฤษ ตามการรับรู้ของครูภาษาอังกฤษระดับมัธยมศึกษาตอนต้น กลุ่มตัวอย่างประชากร คือ ครูภาษาอังกฤษระดับมัธยมศึกษาตอนต้น จำนวน 297 คน จากโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา กรุงเทพมหานคร จำนวน 27 โรงเรียน ผลการวิจัยในด้านแนวคิด ขั้นตอน และการจัดกิจกรรมในการสอนทักษะการเขียน ปรากฏว่า ครูโดยเฉลี่ยเห็นความถูกต้องทางความรู้ภาษาอังกฤษ และการสื่อความหมาย และดำเนินการสอนโดยแจ้งจุดประสงค์ให้นักเรียนทราบก่อนลงมือสอน และให้นักเรียนต่างคนต่างเขียน กิจกรรมการสอนทักษะเขียนที่จัดบ่อย ได้แก่ การคัดลอกข้อความ การแทนคำ การหาคำที่มีความหมายคล้ายคลึงหรือตรงกันข้าม การเปลี่ยนรูปประโยค การเชื่อมประโยค การเติมคำ หรือสำนวนที่เรียนมาลงในช่องว่าง การเขียนตามคำบอก และเขียนเรียงความ โดยการเติมคำหรือข้อความลงในช่องว่าง และการจัดลำดับประโยคเป็นความเรียงที่มีเหตุการณ์ต่อเนื่อง และในด้าน การตรวจงานเขียน พบว่า ครูโดยเฉลี่ยแก้ไขข้อบกพร่องในการเขียนให้นักเรียนเองทั้งหมด โดยพิจารณาที่ตำแหน่งของคำในประโยคหรือโครงสร้างประโยค การสะกดคำ การใช้กาล ความสอดคล้องของหลัก เอกพจน์ และพหูพจน์ การเรียงลำดับความคิดอย่างสมเหตุสมผล ความชัดเจนในการสื่อความหมาย และความยาวของเรื่องที่เขียน และให้คะแนนตั้งแต่องานร่างฉบับแรก

2.2 งานวิจัยต่างประเทศ

งานวิจัยต่างประเทศที่ศึกษาเกี่ยวกับการสอนเขียนภาษาอังกฤษในด้านต่าง ๆ

มีดังนี้

2.2.1 งานวิจัยที่ศึกษาข้อบกพร่องในการเขียนภาษาอังกฤษ

2.2.2 งานวิจัยที่ศึกษาความสัมพันธ์ ระหว่างความสามารถในการเขียนกับ

วิธีสอน

2.2.3 งานวิจัยที่ศึกษาความสัมพันธ์ ระหว่างความสามารถในการเขียน กับ

การตอบสนองต่องานเขียน

2.2.4 งานวิจัยเกี่ยวกับการสำรวจวิธีการเขียน และการสอนทักษะการเขียน
ภาษาอังกฤษ

2.2.1 งานวิจัยที่ศึกษาข้อบกพร่องในการเขียนภาษาอังกฤษ

ดารา ชาร์มา (Dara Sharma 1981: 21) ได้ทำการวิจัยเพื่อ
วิเคราะห์ข้อบกพร่อง ในการเขียนภาษาอังกฤษของนักเรียนเกรด 12 ในกรุงเดลี จำนวน
387 คน จากผลการวิเคราะห์พบว่า นักเรียนมีข้อบกพร่องในการเขียนในเรื่องต่าง ๆ ดังนี้
โครงสร้างประโยค ร้อยละ 4.84 อณูประโยค ร้อยละ 15.33 นามวลี ร้อยละ 39.48
กริยาวลี ร้อยละ 24.60 วิเศษณ์วลี ร้อยละ 11.35 และอื่น ๆ เช่น คำนำหน้านามและคำ
บุพบท ร้อยละ 4.39

มัมฟีย์ อี เอ ซีเกล (Muffy E.A. Siegel 1982: 302-309)
ได้ทำการวิจัยเพื่อสำรวจข้อบกพร่อง ในการเขียนภาษาอังกฤษของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ในรัฐ
อิลลินอยส์ พบว่า ปัญหาส่วนใหญ่ที่พบในงานเขียน คือ เรื่อง กฎไวยากรณ์ โครงสร้างประโยค
การเชื่อมประโยค การเลือกใช้คำเพื่อสื่อความหมายตามต้องการ และการเรียบเรียงลำดับ
ของความคิด เช่น การใช้เครื่องหมายเชื่อมประโยค (cohesion) และเครื่องหมายสัมพันธภาพ
(coherence) ไม่เหมาะสม ดังนั้นจึงไม่สามารถสื่อความหมายของผู้เขียนไปยังผู้อ่านได้ถูกต้อง
สมบูรณ์

อิค ฮวาน คิม (Ik Hwan Kim 1983: 1714-A) ได้ทำการวิจัยเพื่อ
สำรวจข้อบกพร่อง ในการเขียนภาษาอังกฤษของนักศึกษาไทยและเกาหลี โดยทำการสำรวจจาก
เรียงความภาษาอังกฤษของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 จากมหาวิทยาลัยในประเทศไทยและประเทศเกาหลี
ประเทศละ 50 คน ให้นักศึกษาเขียนเรียงความแบบอิสระตามหัวข้อที่กำหนดให้ ผลการสำรวจ
พบว่า นักศึกษาไทยและเกาหลีส่วนมากมีข้อบกพร่อง ในการเขียนภาษาอังกฤษเหมือนกัน ในเรื่อง
โครงสร้างประโยคพื้นฐาน การใช้คำศัพท์ คำนำหน้านาม คำบุพบท คำเชื่อม การใช้กาล และ
การเรียงลำดับความคิด หรือความสมเหตุสมผลของความคิดเพื่อสื่อความหมายแก่ผู้อ่าน

2.2.2 งานวิจัยที่ศึกษาความสัมพันธ์ ระหว่างความสามารถในการเขียนกับ

วิธีสอน

ลินดา ดิสเนย์ สเตฟเฟิล (Linda Disney Stefl 1982: 2493-A) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาผลสัมฤทธิ์ ในการเขียนอนุเจตเชิงบรรยาย ที่สอนโดยมีการชี้แนะ และไม่มีการชี้แนะ โดยทำการทดลองกับนักเรียนเกรด 3 ในรัฐอิลลินอยส์ จำนวน 196 คน ซึ่งแบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มควบคุมให้เขียนโดยไม่มีการชี้แนะ ครูจะให้ผู้เลือก หัวข้อให้เขียนเอง ส่วนกลุ่มทดลองให้เขียนโดยมีการชี้แนะ โดยครูให้ตัวอย่างอนุเจตหลาย ๆ หัวข้อให้นักเรียนเลือกว่าจะเขียนเกี่ยวกับเรื่องอะไรดี แล้วมีการอภิปรายกันว่า ทำไมจึงเลือก หัวข้อนั้น พร้อมทั้งชี้แจงถึงเนื้อหาของเรื่อง คำศัพท์ และโครงสร้างไวยากรณ์ แล้วจึงให้นักเรียนเขียนเรื่องราวใหม่อีกครั้งด้วยตัวนักเรียนเอง และเขียนเรื่องใหม่เลียนแบบตัวอย่าง ด้วย ผลการทดลองปรากฏว่า นักเรียนที่เขียนโดยมีการชี้แนะ มีผลสัมฤทธิ์ในการเขียนอนุเจตเชิงบรรยาย สูงกว่านักเรียนที่เขียนโดยไม่มีการชี้แนะ

เฟรดเดอริค รอว์ (Frederick Rawe 1982: 438-A) ได้ทำการศึกษาอำนาจ (power) ของขั้นตอนการตรวจทานในกระบวนการเขียนว่า จะทำให้ผู้เขียนซึ่งเป็นนักเรียนเกรด 7 พัฒนา ปรับปรุง และแก้ไขงานเขียนของตน ให้สามารถสื่อสารกับผู้อ่านได้ดีเพียงใด การศึกษาค้างนี้ ใช้ตัวอย่างประชากร 17 คน โดยให้ฝึกเขียนแบบเป็นกระบวนการ คือ มีการทบทวน ตรวจทานและแก้ไขงานของตน ใช้ระยะเวลาในการศึกษา 26 สัปดาห์ ก่อนเข้ารับการฝึกผู้เรียนจะต้องสอบ 1 ครั้ง เป็น pretest ในช่วงกลางของการฝึกสอบอีก 1 ครั้ง เป็น mid test และเมื่อการทดลองสิ้นสุดลงสอบครั้งสุดท้ายเป็น post test การสอบทำโดยการเขียนเรียงความ ผู้ประเมินคุณภาพงานเขียน ได้รับการฝึกอบรมการประเมินผลงานเขียนโดยรวม (holistic scoring) เพื่อตรวจสอบประโยชน์ของการทบทวนตรวจทาน จากคะแนนสอบทั้ง 3 ครั้ง พบว่า นักเรียนทั้ง 17 คน มีคะแนนสอบของ mid test และ post test ดีกว่าคะแนน pre test จากการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า คุณภาพของงานเขียนของนักเรียนพัฒนาขึ้นมาก ภายในระยะเวลา 26 สัปดาห์ ของการฝึกเขียนแบบเป็นกระบวนการ โดยให้นักเรียนทบทวนและตรวจทานงานของตน และจากการสัมภาษณ์นักเรียน พบว่า นักเรียนมีทัศนคติที่ดีต่อการทบทวนตรวจทานงาน

เทต สตีเฟน วอล์คอัพ (Ted Stephen Walkup 1982: 1108-A) ได้ทำการวิจัยเพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ ในการเขียนเรียงความของนักเรียนเกรด 11 ที่เรียนด้วยวิธีธรรมดา กับเรียนด้วยการฝึกเขียนร่างงานเขียนก่อนแล้วจึงมีการแก้ไขปรับปรุงร่างงานเขียนให้ถูกต้องสมบูรณ์ พร้อมทั้งเขียนใหม่ให้สมบูรณ์ที่สุด โดยทำการทดลองกับนักเรียนเกรด 11 จำนวน 167 คน เป็นเวลา 1 ภาคการศึกษา ผลการทดลองปรากฏว่า นักเรียนกลุ่มที่เรียนด้วยการฝึกเขียนร่างงานเขียนก่อน มีผลสัมฤทธิ์ในการเขียนเรียงความสูงกว่านักเรียนที่เรียนด้วยวิธีธรรมดา อย่างไรก็ตามมีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งผู้วิจัยได้เสนอแนะว่า ควรจะใช้เวลาทดลองให้นานกว่านี้ และปรับปรุงวิธีสอนเขียนเรียงความ ด้วยการฝึกเขียนร่างงานเขียนให้เป็นขั้นตอนกว่านี้

แอนโทนี สกานเนลลา (Anthony Scannella 1983: 2582-A) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษา การเขียนแบบเป็นกระบวนการในฐานะที่เป็นวิธีหนึ่ง สำหรับการปรับปรุงการเขียนเรียงความ และทัศนคติของนักเรียนที่มีต่อการเขียนเรียงความในโรงเรียนมัธยม โดยมีจุดประสงค์เพื่อทดสอบประสิทธิภาพ ของการสอนเขียนแบบเป็นกระบวนการ ประชากรที่ใช้ในการศึกษา คือ นักเรียนเกรด 9 และ 10 จำนวน 121 คน โดยแบ่งออกเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มทดลองได้รับการสอนเขียนแบบเป็นกระบวนการ กลุ่มควบคุมได้รับการสอนเขียนแบบเดิม การวัดความสามารถของนักเรียนก่อนการทดลอง ทำโดยให้นักเรียนเขียนเรียงความ และทำแบบทดสอบมาตรฐาน และเมื่อการทดลองสิ้นสุดลง มีการวัดความสามารถในการเขียนของนักเรียนอีกครั้งหนึ่ง ผลปรากฏว่าไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ระหว่างนักเรียนทั้ง 2 กลุ่ม ในด้านการเขียนแบบสร้างสรรค์ หรือในด้านความรู้เรื่องไวยากรณ์ และการใช้ภาษา แต่อย่างไรก็ตามผลของการศึกษานี้ได้แสดงให้เห็นว่า นักเรียนที่ได้รับการสอนเขียนแบบเป็นกระบวนการ จะมีพัฒนาการในทักษะเขียนแบบเรียงความร้อยแก้ว (expository) และมีทัศนคติต่อการเขียน ดีกว่านักเรียนที่ได้รับการสอนเขียนแบบเดิมมาก

ริชาร์ด พอตส์ (Richard Potts 1983: 93-A) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาว่า การอ่านทาน (proofreading) และการตรวจแก้ (editing) งานจะมีผลอย่างไรต่อการรับรู้ (detect) และแก้ไขข้อผิดพลาดเหล่านั้นด้วยตนเอง ประชากรที่ใช้ในการศึกษา คือ นักเรียนเกรด 10 จำนวน 76 คน แบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มหนึ่งเป็นกลุ่มทดลอง และอีกกลุ่มหนึ่งเป็นกลุ่มควบคุม ทั้ง 2 กลุ่มจะต้องเขียนเรียงความยาว 1 หน้ากระดาษ ในการทดสอบก่อนการทดลอง (pretest) และทดสอบหลังการทดลอง (post-test) จากการ

วิเคราะห์พบว่า ตัวอย่างประชากรในกลุ่มทดลองพัฒนาความสามารถในการรับรู้ (detect) และแก้ไขข้อผิดพลาดเหล่านั้นด้วยตนเอง ได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 เมื่อนำคะแนนเฉลี่ยของเรียงความที่เขียนในการสอบก่อนการทดลอง และหลังการทดลองของทั้ง 2 กลุ่ม มาเปรียบเทียบกัน พบว่า กลุ่มทดลอง รับรู้ และแก้ไขข้อผิดพลาดด้วยตนเอง ได้ดีกว่ากลุ่มควบคุมถึง 53.2 % จากการวิจัยครั้งนี้สรุปได้ว่า การอ่านทาน และตรวจแก้ ก่อให้เกิดวิธีการสอนที่มีประสิทธิภาพ และช่วยพัฒนาความสามารถของนักเรียนเกรด 10 ในการรับรู้ และแก้ไขข้อผิดพลาดด้วยตนเอง ในงานเขียนของตน ได้อย่างมีประสิทธิภาพ

โดนัลด์ เดวิด บรูโน (Donald David Bruno 1984: 2663-A) ได้ทำการวิจัยเพื่อเปรียบเทียบ ผลสัมฤทธิ์ในการเรียนทักษะเขียนของนักเรียนที่เรียนด้วยวิธีสอนเขียนแบบเดิม กับที่เรียนด้วยวิธีสอนเขียนแบบเป็นกระบวนการ โดยทำการทดลองกับนักเรียนเกรด 3-5 จำนวน 654 คน จากโรงเรียนประถม 3 แห่งในรัฐโคโลราโด ตัวอย่างประชากรแบ่งออกเป็น กลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุม กลุ่มควบคุมให้เรียนด้วยวิธีสอนเขียนแบบเดิม โดยใช้ทั้งสี่แบบเขียนและแบบฝึกหัดท้ายบทเรียน ส่วนกลุ่มทดลองให้เรียนด้วยวิธีสอนแบบเป็นกระบวนการ โดยให้นักเรียนเขียนเป็นขั้นตอน คือ ขั้นก่อนการเขียน ขั้นเขียน และขั้นปรับปรุงแก้ไข จากผลการทดลองปรากฏว่า นักเรียนที่เรียนด้วยวิธีสอนแบบกระบวนการ มีผลสัมฤทธิ์ในการเรียนทักษะเขียนสูงกว่า นักเรียนที่เรียนด้วยวิธีสอนเขียนแบบเดิม

2.2.3 งานวิจัยที่ศึกษาความสัมพันธ์ ระหว่างความสามารถในการเขียนกับการตอบสนองต่องานเขียน

มารี เอลลีน เคลลีย์ (Marie Elaine Kelley 1973: 5801-A) ได้ทำการวิจัยเพื่อเปรียบเทียบ ผลของการตอบสนองต่องานเขียนของครู 2 แบบ ที่มีต่อความก้าวหน้าในการเขียนเรียงความของนักเรียน ในด้านพัฒนาการทั่ว ๆ ไป ด้านกลไกการเขียน และด้านการแสดงออกในด้านการเขียน ตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนเกรด 12 จำนวน 28 คน แบ่งออกเป็น 2 กลุ่มเท่า ๆ กัน โดยการสุ่ม ทั้ง 2 กลุ่มได้รับการตอบสนองต่องานเขียนจากครูแตกต่างกัน กลุ่มที่ 1 ได้รับการตอบสนองต่องานเขียนแบบชี้แนะ (directive response) และกลุ่มที่ 2 ได้รับการตอบสนองต่องานเขียนแบบให้รายละเอียด (clarifying

response) การทดลองใช้เวลา 1 ภาคการศึกษา โดยนักเรียนที่เป็นตัวอย่างประชากร จะต้องเขียนเรียงความทั้งหมด 8 เรื่อง ผลการทดลองพบว่า ไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ 0.05 ระหว่าง 2 กลุ่ม ซึ่งแสดงให้เห็นว่า ไม่มีวิธีการตอบสนองต่องานเขียนแบบไหนที่มีอิทธิพลต่อความก้าวหน้า ในการเขียนเรียงความของนักเรียนมากกว่าอีกแบบอย่างเห็นได้ชัด นอกจากนี้ผู้วิจัยยังพบอีกว่า การตอบสนองต่องานเขียนแบบให้รายละเอียด มีประสิทธิภาพมากกว่าการตอบสนองต่องานเขียนแบบที่แนะ ในการจูงใจให้ผู้เรียนทบทวนตรวจทานงานเขียน และคะแนนเฉลี่ยของงานเขียนทั้ง 8 เรื่อง ของกลุ่มที่ได้รับการตอบสนองต่องานเขียนแบบให้รายละเอียด สูงกว่ากลุ่มที่ได้รับการตอบสนองต่องานเขียนแบบที่แนะ เล็กน้อย

เดเน็ล ราล์ฟ วอลเตอร์ (Daniel Ralph Wolter 1975: 6573-A) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาผลของการให้ข้อมูลย้อนกลับ (feedback) ต่อพัฒนาการของการเขียนเรียงความเชิงสร้างสรรค์ โดยเปรียบเทียบระหว่างการให้ข้อมูลย้อนกลับ 3 แบบกับการไม่ให้ข้อมูลย้อนกลับ และระหว่างการให้ข้อมูลย้อนกลับ 3 แบบนั้น เพื่อศึกษาว่าการให้ข้อมูลย้อนกลับแบบไหน ที่มีประสิทธิภาพสูงสุดในการช่วยให้นักเรียนพัฒนาและปรับปรุงงานเขียนของตัวเองอย่างประชากรเป็นนักเรียนเกรด 6 จำนวน 35 คน แบ่งออกเป็น 4 กลุ่ม กลุ่มแรกได้รับข้อมูลย้อนกลับแบบตนเองเป็นผู้ให้ (student self feedback) กลุ่มที่สองได้รับข้อมูลย้อนกลับทางบวกจากครู (teacher positive feedback) กลุ่มที่สามได้รับข้อมูลย้อนกลับแบบแก้ไขข้อผิดพลาดให้จากครู (teacher corrective feedback) กลุ่มที่สี่ไม่ได้รับข้อมูลย้อนกลับ (no feedback) พัฒนาการในด้านภาระเขียน ดูที่ความสมบูรณ์ของเนื้อหา (completeness) การพัฒนาเนื้อหา (development) และความยาว (length) ผลการวิจัยปรากฏว่า การให้ข้อมูลย้อนกลับทั้งสามแบบ ทำให้ผู้เรียนมีพัฒนาการด้านการเรียนสูงกว่าการไม่ให้ข้อมูลย้อนกลับ การให้ข้อมูลย้อนกลับแบบตนเองเป็นผู้ให้ ทำให้ผู้เรียนมีพัฒนาการด้านการเขียนสูงกว่าการให้ข้อมูลย้อนกลับทางบวกจากครู และการให้ข้อมูลย้อนกลับแบบแก้ไขข้อผิดพลาดให้จากครู ซึ่งเป็นเพราะว่าการให้ข้อมูลย้อนกลับแบบตนเองเป็นผู้ให้ นั้น ผู้เรียนต้องใช้เวลาทบทวนงานของตนเองมากกว่าแบบอื่น ทำให้เกิดการเรียนรู้ได้ดี และการให้ข้อมูลย้อนกลับทางบวกจากครู ทำให้ผู้เรียนมีพัฒนาการด้านการเขียนสูงกว่า การให้ข้อมูลย้อนกลับแบบแก้ไขข้อผิดพลาดให้จากครู

อีฟลิน แกสตัน (Evelyn Gaston 1982: 647-A) ได้ทำการวิจัย

เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ ระหว่างวิธีการตรวจงานเขียน 2 แบบ กับคุณภาพของงานเขียน และทัศนคติที่นักเรียนมีต่อการเขียน ตัวอย่างประชากรที่ใช้ในการศึกษา เป็นนักเรียนเกรด 4 จำนวน 28 คน ที่ได้รับการเลือกโดยการสุ่ม และแบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มควบคุมจะได้รับการตรวจงานเขียน โดยครูทำเครื่องหมาย (mark) ที่จุดบกพร่อง และให้ความคิดเห็นและวิจารณ์ (comment) ที่จุดบกพร่องนั้น ๆ เป็นจุด ๆ ไป กลุ่มทดลองได้รับการตรวจงานเขียนโดยผู้ตรวจ จะให้เป็นคะแนนรวมของความเร็วขงั้น ๆ โดยใช้วิธีตรวจแบบให้คะแนนโดยรวม (holistic scoring) และให้ความคิดเห็นและวิจารณ์งานเขียนโดยรวมของทั้งเรื่อง ทั้ง 2 กลุ่มได้รับการสำรวจทัศนคติเกี่ยวกับการเขียนด้วย ผลการวิจัยปรากฏว่า ไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ระหว่าง 2 กลุ่ม ไม่ว่าจะด้านคะแนนของงานเขียนหรือคะแนนทัศนคติ และไม่มีความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ระหว่างวิธีตรวจงานเขียน คุณภาพของงานเขียน และทัศนคติที่นักเรียนมีต่อการเขียน นอกจากนี้ผู้วิจัยได้เสนอว่า ควรมีงานวิจัยในด้านนี้มากขึ้น ควรใช้เวลาในการวิจัยให้มากขึ้น กลุ่มตัวอย่างประชากรควรใหญ่กว่านี้ ควรมีการวิจัยว่า วิธีตรวจงานเขียนและคุณภาพของงานเขียน สัมพันธ์กับระดับความสามารถทางวิชาการ เนต หรือปัจจัยอื่นของนักเรียนหรือไม่ อย่างไรก็ตามจากการวิจัยครั้งนี้ แสดงให้เห็นว่า นักเรียนชอบการตรวจงานที่บอกข้อผิดพลาดอย่างชัดเจนมากกว่าการตรวจแบบให้คะแนนโดยรวม ชอบการที่ครูให้ข้อคิดเห็นและคำวิจารณ์ที่เฉพาะเป็นจุด ๆ ไป มากกว่าให้โดยรวม ดังนั้นครูควรจะให้ข้อมูลย้อนกลับที่บ่งชี้ชัดเจน ชี้เฉพาะ และเข้าใจง่ายแก่นักเรียน

นิน่า แदनส์กี ซิว (Nina Dansky Ziv 1982: 3004-A) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาผลของการตอบสนองของครู ที่มีต่อความสำเร็จในการเขียนเรียงความของนักศึกษาปีที่ 1 จำนวน 4 คน ของมหาวิทยาลัยนิวยอร์ก โดยใช้การตอบสนอง 3 แบบ ได้แก่ การตรวจงานเขียนโดยครูเป็นผู้ตรวจแก้ไขข้อผิดพลาดให้ทั้งหมด (traditional teacher correction) การตรวจงานเขียนโดยครูใช้วิธีชี้แนะโดยตรง (explicit cues technique) และการตรวจงานเขียนโดยครูใช้วิธีชี้แนะทางอ้อม (implicit cues technique) ผู้วิจัยพบว่า การตอบสนองต่องานเขียนโดยครูตรวจแก้ไขทั้งหมดนั้น มิได้ช่วยให้ผู้เรียนแก้ไขข้อผิดพลาดของตนเองได้ การตอบสนองงานเขียน โดยใช้ตัวแนะต่างกันจะเหมาะสมกับผู้เรียน ที่มีระดับความสามารถในภาษาอังกฤษต่างกัน ผู้เรียนที่มีความสามารถในภาษาอังกฤษในระดับสูง จะเหมาะสมกับ

เทคนิคการตอบสนองงานเขียนโดยวิธีชี้แนะทางอ้อม ส่วนผู้เรียนที่มีความสามารถในภาษาอังกฤษในระดับต่ำ จะเหมาะกับการตอบสนองต่องานเขียนโดยวิธีชี้แนะโดยตรง นอกจากนี้ยังพบอีกว่าข้อบกพร่องด้านไวยากรณ์ และกลไกการเขียน นักเรียนสามารถแก้ไขเองได้ โดยการชี้แนะของคุณครู ผู้วิจัยจึงเสนอว่าครูควรจะเปลี่ยนวิธีการตอบสนองต่องานเขียน จากตรวจแก้ไขทั้งหมดมาเป็น การชี้แนะ เพื่อให้นักเรียนแก้ไขจุดบกพร่องเหล่านั้นเอง การเลือกใช้เทคนิคใดนั้น ขึ้นอยู่กับระดับความรู้ และความสามารถในภาษาอังกฤษของผู้เรียน

2.2.4 งานวิจัยเกี่ยวกับการสำรวจวิธีการเรียน และการสอนทักษะเขียนภาษาอังกฤษ

เจมส์ วินเซนต์ อัลเลน (James Vincent Allen 1986: 3674-A) ได้ทำการวิจัยเพื่อสำรวจวิธีสอนทักษะเขียนของคุณครู และกระบวนการในการเขียนของนักเรียน โดยทำการศึกษากับครูสอนทักษะเขียน จำนวน 201 คน และนักเรียนเกรด 11 จำนวน 4,100 คน ในรัฐโอไฮโอ จากการศึกษาพบว่า ครูส่วนใหญ่ใช้วิธีสอนแบบเน้นกระบวนการในการสอนทักษะเขียนที่เป็นขั้นตอน คือ ขั้นก่อนลงมือเขียน ขั้นลงมือเขียน และขั้นแก้ไขข้อบกพร่องในการเขียน ครูส่วนใหญ่จัดกิจกรรมการสอนทักษะเขียน และให้เวลากับกิจกรรมในขั้นลงมือเขียนมากที่สุด ครูส่วนใหญ่ให้ความสำคัญกับกิจกรรมการสอนทักษะเขียนในชั้นเรียน ปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียน การให้งานเขียน บทเรียน และสื่อการเรียนการสอน และนักเรียนส่วนใหญ่มีกระบวนการในการเขียนเป็นขั้นตอน คือ มีการอภิปรายเพื่อระดมพลังสมอง รู้จักร่างงานเขียน และรู้จักตรวจงานเขียนเพื่อแก้ไขปรับปรุงให้ถูกต้องสมบูรณ์