



บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ประเด็นที่ศึกษาเกี่ยวกับการเรียนการสอนการเขียนภาษาต่างประเทศ จากเอกสาร และงานวิจัย แบ่งได้ดังนี้

1. แนวความคิดพื้นฐานเกี่ยวกับการเขียน
2. การพัฒนาทักษะการเขียน
3. วิธีสอนการเขียนภาษาอังกฤษสำหรับผู้เรียนต่างชาติ
4. การประเมินงานเขียน
5. แนวความคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้
6. แนวความคิดเกี่ยวกับการพัฒนารูปแบบการสอน
7. งานวิจัยในประเทศ และต่างประเทศ

1. แนวความคิดเกี่ยวกับการเขียน

✓ การเขียน (Writing) เป็นทักษะหนึ่งของทักษะภาษาทั้งสี่ซึ่งได้แก่ การพูด การฟัง การอ่าน และการเขียน ทักษะการเขียนเป็นทักษะที่มีการเรียนการสอนกันเป็นเวลานานตั้งแต่ยุคกรีกและโรมัน (Freedman 1987 : 1) ดังนั้น จึงมีการศึกษาค้นคว้าในเรื่องการเขียนเป็นจำนวนมาก และมีแนวทางที่หลากหลายกัน อันเนื่องมาจากความแตกต่างในแนวคิดพื้นฐานที่ใช้ในการพิจารณาเรื่องการเขียน แนวความคิดเหล่านี้แบ่งได้เป็น 3 ประเภท ดังนี้

1. การเขียน คือ ผลงานเขียน (Writing as a Product)

กลุ่มแรกนี้มีความคิดว่า การเขียนหมายถึง งานเขียนซึ่งเป็นผลผลิตของผู้เขียน แนวความคิดเช่นนี้มีมาตั้งแต่ยุคก่อนสมัยอริสโตเติล (Aristotle) มีการสอนการเขียนที่เรียกว่าศิลปะการเขียน และถือเป็นศิลปะแขนงหนึ่ง เป็นการเรียนวิธีการใช้ภาษาเขียนที่ลละสลวยเพื่อใช้ในกอรจูงใจผู้อื่น ต่อมาในคริสต์ศตวรรษที่ 19 การสอนการเขียนที่เรียกว่า ศิลปะการเขียน

เปลี่ยนเป็นการสอนเรียงความ (Composition) การสอนการเขียนในยุคนี้มุ่งเน้นที่งานเขียนอันเป็นผลงานของนักเรียนในแง่ความถูกต้องของภาษาที่ใช้ และการเรียบเรียงอย่างถูกต้องตามหลักการเขียน (Freedman 1987 : 1-2)

ผู้ที่มีแนวความคิดเช่นนี้มักให้คำนิยามสำหรับการเขียนว่า เป็นการเขียนตัวอักษรซึ่งเป็นเครื่องหมายแทนเสียงที่ใช้ในการพูด (Rivers 1972 : 219, Sharwood-Smith 1973 : 48, Byrne 1982 : 1) บางคนก็มีความเห็นว่า การเขียนเป็นการเรียบเรียงประโยคหลายประโยคตามหลักไวยากรณ์ และหลักการเรียบเรียง (Organization) (Sharwood-Smith 1973 : 48) โอเวนส์ (Owens 1970 : 119) ให้คำนิยามว่าการเขียนเรียงความคือการรวมคำหลาย ๆ คำให้เป็นประโยคที่ถูกไวยากรณ์และเรียงประโยคเหล่านี้ตามลำดับที่เหมาะสม ส่วนการเขียนเรียงความในความเห็นของพอลสตัน (Paulston 1976 : 204) หมายถึง การเขียนที่ใหญ่กว่าระดับประโยค เป็นการรวมคำต่าง ๆ เข้าเป็นรูปแบบที่ถูกหลักไวยากรณ์ และการใช้วิธีการเรียบเรียงที่เหมาะสม ริเวอร์ส (Rivers 1972 : 219) มีความเห็นว่า การเขียนเรียงความคือรูปแบบวรรณกรรมที่ใช้ศัพท์พิเศษ และมีโครงสร้างที่เหมาะสม จากแนวคิดเหล่านี้สรุปได้ว่าการเขียนคืองานเขียนที่มีการใช้ภาษาถูกต้องตามหลักไวยากรณ์และหลักการเรียบเรียง

ไวท์ (White 1981 : 1-3) กล่าวถึงลักษณะของการเขียนตามแนวความคิดนี้ว่า

1. การเขียนมิใช่สิ่งที่เกิดได้เองตามธรรมชาติ แต่เรียนรู้ได้จากการเรียนการสอน
2. การเขียนไม่ถูกจำกัดด้วยเวลา ซึ่งหมายถึงคนเราสามารถผลิตงานเขียนในเวลาใดก็ได้
3. ผู้เขียนและผู้อ่านไม่จำเป็นต้องอยู่ด้วยกัน ในการเขียนไม่มีการตอบสนองแบบทันทีจากผู้อ่าน จึงต่างจากการสนทนาที่ผู้พูดได้รับการโต้ตอบทันทีจากผู้ฟัง
4. ในการเขียน ผู้เขียนสามารถใช้เวลาแก้ไขปรับปรุงงานของตนเองได้โดยปราศจากการรู้เห็นของผู้อ่าน ดังนั้น ผลงานจึงถูกคาดหวังว่าเป็นข้อความที่ได้ความสมบูรณ์

5. ข้อเขียนต้องมีความชัดเจน โดยไม่สรุปเอาว่าผู้อ่านรู้แล้ว

6. การเขียนขาดเครื่องช่วยแสดงความรู้สึก ซึ่งต่างจากการพูดที่มีการใช้น้ำเสียง เสียงหนักเบา เป็นเครื่องช่วยแสดงความรู้สึกของผู้พูด

เนื่องจากมุ่งเน้นรูปแบบของงานเขียนแต่ละชนิด ไวท์ (White 1981 : 3) แบ่งประเภทของงานเขียนออกเป็น 2 พวกใหญ่ ๆ คือ

1. งานเขียนส่วนตัว (Personal Text Type) ได้แก่ บันทึกข้อความ โทรเลข บัตรอวยพร บันทึกประจำวัน และจดหมาย

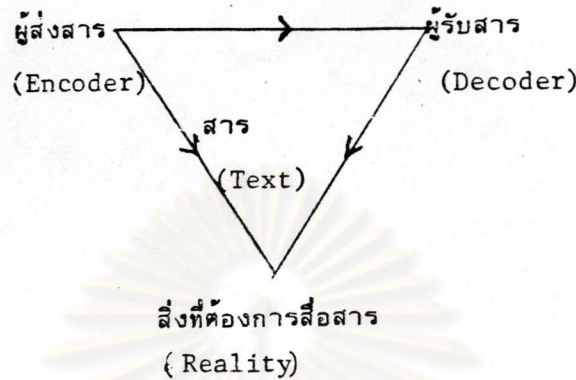
2. งานเขียนที่ไม่เป็นส่วนตัว (Institutional Text type) ได้แก่ โฆษณา คำสั่ง บัญชีประกาศ จดหมายธุรกิจ แบบฟอร์ม ย่อความ รายงาน และเรียงความ

ลักษณะของงานเขียนที่ดีตามแนวความคิดที่เน้นตัวงานเขียนนี้คือ การใช้ภาษาถูกต้องทั้งในระดับโครงสร้างประโยค และการเลือกใช้คำ นอกจากนั้นยังควรมีการใช้โครงสร้างที่หลากหลายด้วย (Rivers 1972 : 264) ดังนั้น จึงมีผู้ใช้งานเขียนเป็นแบบฝึกหัดสำหรับไวยากรณ์ เป็นกิจกรรมการเรียน และเป็นแบบทดสอบการเรียนรู้อาษา (Paulston 1976, White 1981, Watson 1982)

2. การเขียน คือ กิจกรรมการสื่อสาร (Writing as a Communicative Activity)

ในศตวรรษที่ 19 และต้นศตวรรษที่ 20 แนวความคิดที่เห็นว่าการเขียนคือผลงานเขียนนั้นได้รับความนิยมมาก จนกระทั่งในช่วงปี ค.ศ. 1960 เริ่มมีแนวคิดใหม่เกี่ยวกับการเขียน ซึ่งแย้งกับแนวความคิดเดิม แนวความคิดใหม่นี้เห็นว่า การเขียนมิใช่เป็นเพียงการบันทึกคำพูดเป็นลายลักษณ์อักษร หรือเป็นการเรียบเรียงประโยคที่ถูกไวยากรณ์เท่านั้น แต่การเขียนนั้นเป็นการสื่อสารจากผู้เขียนไปสู่ผู้อ่าน ดังรูปแบบการสื่อสารของเคนเนวี (Keneavy 1987 : 124-125) มีองค์ประกอบสำคัญ คือ (1) ผู้ส่งสาร (Encoder) ได้แก่ ผู้เขียนหรือผู้พูด (2) ผู้รับสาร (Decoder) ได้แก่ผู้อ่านหรือผู้ฟัง (3) สาร (Message) ได้แก่ตัวข้อความ (Text) (4) สิ่งที่ต้องการสื่อสาร (Reality)

องค์ประกอบทั้ง 4 นี้มีความสัมพันธ์กันเป็นรูปสามเหลี่ยมซึ่งเคนเนวี เรียกว่า "สามเหลี่ยม การสื่อสาร" (Communication Triangle) (ดูภาพที่ 1)



ภาพที่ 1 : สามเหลี่ยมการสื่อสาร (Communication Triangle)

แนวความคิดนี้มุ่งเน้นที่จุดมุ่งหมายของการเขียน ซึ่งได้แก่การสื่อความคิดความเห็นของผู้เขียนให้ผู้อ่านทราบ ทั้งนี้เพราะถือว่าการเขียนเป็นการสื่อสารวิธีหนึ่ง ริเวอร์และเทมเพอร์ลีย์ (Rivers and Temperley 1978 : 264) กล่าวถึง จุดมุ่งหมายของการเขียนว่า คือ การมีปฏิสัมพันธ์ (Interaction) โดยผ่านข้อเขียน เพราะฉะนั้นการเขียนไม่ว่าจะเป็นเชิงปฏิบัติหรือเป็นจินตนาการก็ตาม ต้องเขียนเพื่อให้ผู้อ่านเข้าใจได้ วิดโดว์สัน (Widdowson 1965 : 49) ยืนยันว่า การสอนภาษาตามความเชื่อที่ว่าความรู้ทางภาษา คือ ความรู้ด้านโครงสร้างของประโยค (Syntactic Structure of Sentences) นั้น ผลปรากฏว่า นักเรียนที่เรียนมามากกว่า 6 ปี ไม่สามารถใช้ภาษาสื่อสารได้ ดังนั้น เขาจึงเสนอให้เปลี่ยนจากการสอนไวยากรณ์ซึ่งเป็นการสอนองค์ประกอบต่าง ๆ ของภาษา มาเป็นการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร การสอนการเขียนก็เปลี่ยนจากการสอนโครงสร้างประโยค มาเป็นการรวมประโยคหลาย ๆ ประโยคเป็นข้อความที่มุ่งจะสื่อความหมายได้ในสถานการณ์ที่เกิดขึ้นจริง วิดโดว์สัน (Widdowson 1987 : 34-44) จึงนิยามการเขียนว่า คือกิจกรรมการสื่อสารชนิดหนึ่ง การสื่อสารนี้หมายถึง การถ่ายโอนจากบุคคลหนึ่งไปสู่อีกบุคคลหนึ่งโดยการใช้ภาษาเป็นเครื่องมือ แต่ความรู้ทางภาษาเพียงอย่างเดียวไม่ก่อให้เกิดความสำเร็จในการสื่อสาร ยังต้องมีความรู้ทางโลก กล่าวคือ ความรู้เรื่องข้อมูลต่าง ๆ และข้อกำหนดทางสังคมร่วมกันระหว่างผู้ส่ง

และผู้รับสาร เพราะฉะนั้นการเขียนตามแนวคิดเช่นนี้จึงไม่มุ่งเน้นที่ตัวภาษา เช่นในแนวความคิดของกลุ่มที่ 1 งานเขียนนั้นก็คือข้อความที่แสดงปฏิสัมพันธ์ในการสื่อสารระหว่างผู้เขียนและผู้อ่าน นอกจากนั้น งานเขียนยังต้องสอดคล้องกับข้อกำหนดของสังคมจึงจะสามารถสื่อความหมายให้ผู้อ่านเข้าใจได้

ฮิวซีและคณะ (Hughey, et al 1983 : 1-5) มีความเห็นว่า งานเขียนตามแนวความคิดนี้มีลักษณะดังนี้

1. งานเขียนขึ้นอยู่กับความคิดของผู้เขียน
2. งานเขียนถูกควบคุมโดยกฎความหมายและโครงสร้าง (Rules of Semantics and Syntax)
3. งานเขียนมุ่งที่จะสื่อสารระหว่างผู้เขียนและผู้อ่าน
4. งานเขียนเป็นการสื่อสารที่ต้องคำนึงถึงความสัมพันธ์ และความคาดหวังของสังคม
5. การเขียนเป็นการสื่อสารลักษณะเดียวกล่าวคือ ไม่มีการสนองตอบทันทีจากผู้รับสาร และขาดบริบทของสถานการณ์ ผู้เขียนจะต้องใช้จินตนาการของตนเองในการสร้างสถานการณ์ และบทบาทของผู้อ่าน
6. งานเขียนขึ้นอยู่กับทางเลือกใช้คำ และรูปแบบในการเสนอข้อมูลของผู้เขียน ดังนั้นผู้เขียนต้องทำงานอย่างรอบคอบ เพื่อที่จะผลิตผลงานของตนออกมา
7. การเขียนนั้นเรียนรู้ได้จากการเรียนการสอนอย่างจริงจังแต่ไม่สามารถเรียนรู้ได้เองตามธรรมชาติ เพราะการเขียนต้องมีพื้นฐานความรู้เดิมหลายประการ ได้แก่ ความสามารถในการเขียนตัวอักษร ความรู้ทางโครงสร้างทั้งระดับคำและประโยค และหลักการเรียบเรียง นอกจากนั้นผู้เขียนยังต้องมีความคิดที่จะนำมาเสนอในงานเขียนนั้นด้วย

บรอตตัน (Broughton 1980 : 116) เสนอความเห็นว่างานเขียนนั้นเป็นได้ทั้งงานส่วนตัวและงานเพื่อสาธารณชน จึงสอดคล้องกับการแบ่งประเภทการเขียนของฟลาวเวอร์ (Flower 1984 : 16-42) ซึ่งแบ่งเป็นงานเขียนเพื่อแสดงความคิดเห็นและความรู้สึกของผู้เขียน (Writer-based Prose) เป็นงานที่มีเป้าหมายจะเล่าประสบการณ์

ส่วนตัวของผู้เขียน ส่วนงานที่มุ่งเสนอข้อมูล สารสนเทศต่าง ๆ แก่ผู้อ่าน (Reader-based Prose) นั้นเป็นการเขียนที่มีเป้าหมายที่ผู้อ่าน โดยที่ผู้เขียนคำนึงถึงปัจจัยต่าง ๆ ที่จะทำให้ผู้อ่านสามารถเข้าใจ สิ่งที่ผู้เขียนต้องการสื่อสารได้ ฟลอเวอร์ มีความเห็นว่า งานเขียนที่คตินั้นควรเป็นงานที่เสนอข้อมูลแก่ผู้อ่าน (Reader-based Prose) เพราะเป็นการถ่ายทอดความคิดของผู้เขียนสู่ผู้อ่านอย่างแท้จริง และควรเป็นงานเขียนที่ได้รับการแก้ไขปรับปรุงโดยมีเป้าหมายให้ผู้อ่านสามารถเข้าใจได้

พินคาส (Pincas 1982 : 26) กล่าวถึง ทักษะที่ใช้ในการเขียนว่า ได้แก่

1. ทักษะในการสื่อสารระหว่างมนุษย์
2. ทักษะในการทำให้หัวข้อเรื่องเหมาะสม
3. ทักษะในการเสนอความคิด
4. ทักษะในการสร้างประโยค
5. ทักษะในการเรียบเรียงข้อความ เป็นย่อหน้า
6. ทักษะในการใช้ตัวเชื่อมต่าง ๆ
7. ทักษะการเขียนรูปแบบต่าง ๆ คือ การเล่าเรื่อง การบรรยาย การอธิบาย และการโต้แย้ง
8. ทักษะในการใช้ภาษาแบบพิธีการ และแบบไม่พิธีการ
9. ทักษะในการสร้างอารมณ์

ทักษะที่ 1-3 เป็นทักษะการสื่อสาร ทักษะที่ 4-6 เป็นทักษะการเขียนเรียงความ และทักษะที่ 7-9 เป็นทักษะเกี่ยวกับลีลาการเขียน (Style)

ส่วนไรมส์ (Raimes 1983 : 6) เสนอว่า งานเขียนที่สามารถสื่อความคิดของผู้เขียนได้คตินั้นมีส่วนประกอบดังนี้

1. รูปแบบประโยค
2. ความถูกต้องของกฎเกณฑ์ทางไวยากรณ์
3. การสะกดคำ และการใช้เครื่องหมาย
4. การเรียบเรียง

5. การเลือกคำ
6. เหตุผลในการเขียน
7. ผู้อ่าน
8. กระบวนการของผู้เขียน
9. เนื้อหา

ด้วยความเชื่อว่า การเขียนเป็นวิถีทางในการสื่อสาร ริเวอร์ และเทมเพอร์ลีย์ (Rivers and Temperley 1978 : 318-320) จึงแบ่งวัตถุประสงค์ในการเขียนออกเป็น 2 วัตถุประสงค์ และในแต่ละวัตถุประสงค์มีการเขียนประเภทต่าง ๆ ได้แก่

1. การเขียนเพื่อการนำไปใช้

1.1 การเขียนในชีวิตประจำวัน เช่น การกรอกแบบฟอร์ม การเขียนจดหมายสมัครงาน การเขียนคำร้อง เป็นต้น

1.2 การเขียนตามมารยาทสังคม เช่น การเขียนบัตรอวยพร บัตรเชิญ บัตรขอบคุณ เป็นต้น

1.3 การเขียนขอ หรือให้ข้อมูล เช่น การเขียนคำวิจารณ์ บทความประวัติศาสตร์ส่วนตัว เป็นต้น

1.4 การเขียนที่ใช้ในการศึกษา เช่น การจดคำบรรยาย การทำรายงาน การเขียนบทคัดย่อ เป็นต้น

2. การเขียนงานสร้างสรรค์

2.1 การเขียนเพื่อความบันเทิง เช่น บทละคร คำบรรยายภาพ เป็นต้น

2.2 การเขียนเชิงบรรยาย เช่น เรื่องสั้น นิยาย โคลงกลอน เป็นต้น

3. การเขียนคือกระบวนการ (Writing as a Process)

ตั้งแต่ ค.ศ. 1980 เป็นต้นมา เริ่มมีความคิดว่า การเขียนมิได้เป็นเพียงวิธีการสื่อสารเท่านั้น แต่เป็นกระบวนการที่ต้องใช้ความคิดสติปัญญา ทั้งในด้านการคิดค้นเรื่องราวที่จะนำมาเขียน และวิเคราะห์จัดรูปแบบการนำเสนอเรื่องราวเหล่านั้น เพราะฉะนั้นจึงมีผู้หันมา

ศึกษากระบวนการที่ก่อให้เกิดงานเขียนขึ้น และแนวความคิดเกี่ยวกับการเขียนก็เปลี่ยนไปเป็น การมุ่งเน้นที่กระบวนการเขียน อราพอฟ (Arapoff 1972 : 199) เรียกการเขียนว่าเป็นกระบวนการทางความคิด (Thinking Process) เพราะผู้เขียนต้องทำความคิดให้กระจ่างก่อนจึงจะสามารถคัดเลือก และเรียบเรียงความคิดนั้นออกมาเป็นงานเขียนได้ คำนิยามการเขียนของเบิร์ก (Burke อ้างใน Hughey 1983 : 10) คือการกระทำกระบวนการของความคิดให้เป็นรูปร่างในรูปของตัวอักษร ส่วนเมอร์เรย์ (Murray อ้างใน Hughey 1983 : 10) กล่าวว่า "การเขียนเป็นกระบวนการสำรวจค้นหาความหมาย ผู้เขียนจะต้องคิดกลับไปมาเพื่อแสวงหาสิ่งที่ต้องการเสนอและรูปแบบที่จะเสนออย่างมีประสิทธิภาพ" แททท์จริงแล้ว เทย์เลอร์ (Taylor 1984 : 1-15) เห็นว่างานเขียนเป็นงานทางความคิด การเขียนเป็นกระบวนการแสวงหาเชิงสร้างสรรค์ (Discovery Creative Procedure) โดยมีลักษณะผสมผสานระหว่างเนื้อหาและภาษา กล่าวคือ เป็นการใช้ภาษาเพื่อค้นหาสิ่งทีนอกเหนือความรู้เดิมที่มีอยู่ การเขียนจึงเป็นเครื่องมือในการค้นหาความหมายจากประสบการณ์ของผู้เขียน เพื่อจะได้นำสิ่งเหล่านั้นมาเสนอผู้อ่าน ในความคิดของเทย์เลอร์ การเขียนมิใช่เพียงเครื่องสะท้อนความคิดของผู้เขียน หากแต่ยังเป็นตัวกระตุ้นให้เกิดความคิดได้อีกด้วย จึงเป็นกระบวนการที่มีทั้งการให้และการรับ

กลุ่มที่มีแนวความคิดดังกล่าวได้พยายามสังเกตรกระบวนการที่เกิดขึ้นที่มีการเขียน โดยทำการศึกษาเชิงวิทยาศาสตร์ ซึ่งได้แก่การศึกษาอย่างเป็นระบบและมีข้อมูลเชิงประจักษ์ เช่น ฮิวซี และคณะ (Hughey, et al. 1983 : 10) ศึกษาพฤติกรรมในการเขียนทั้งด้านกายภาพ และด้านจิตใจของนักศึกษาเจ้าของภาษาพบว่า พฤติกรรมทางกายมีลักษณะเป็นพฤติกรรมเดี่ยวและร่วมกับผู้อื่น ในขณะที่มีการเขียนสังเกตพบว่า ผู้เขียนมีการเคลื่อนไหว เช่น เหลลาคินสอ ชยับกระดาษ ถอนหายใจ เป็นต้น ซึ่งเป็นเครื่องหมายแสดงว่า กระบวนการเขียนกำลังเริ่มต้นทำงาน พฤติกรรมทางกายเช่นนี้เป็นพฤติกรรมเดี่ยว นอกจากนั้น ผู้เขียนยังมีพฤติกรรมแบบมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น เช่น มีการพูดคุยกับเพื่อนหรือเขียนด้วยกัน เป็นต้น การกระทำเช่นนี้ช่วยกระตุ้นให้เกิดความคิดในเรื่องที่จะเขียน นอกจากพฤติกรรมทางกายที่สามารถสังเกตเห็นได้แล้ว ผู้เขียนยังมีพฤติกรรมทางด้านความคิดจิตใจซึ่งเกิดในขณะที่เขียนอีกด้วย จากการศึกษาทางด้านจิตวิทยาเชิงพุทธิปัญญาพบว่า ในสมองมีศูนย์รวมข้อมูลเมื่อตัวกระตุ้นผ่านเข้ามา

ในกระบวนการก็จะทำให้ศูนย์ข้อมูลทำงานค้นหาข้อมูลที่จะนำเสนอ และจัดข้อมูลในรูปที่จะเสนอ
เป็นงานเขียน กระบวนการดังกล่าวนี้ซับซ้อนมาก และไม่สามารถสังเกตเห็นได้ชัดเจน

นอกจากนั้น ในด้านการเขียนภาษาอังกฤษของผู้เรียนต่างชาติ ซาเมล
(Zamel 1983 : 165-187) ได้สังเกตกระบวนการเขียนของนักศึกษาชาติต่าง ๆ ที่กำลัง
ศึกษาในมหาวิทยาลัยอเมริกัน จำนวน 6 คน พบว่ากระบวนการเขียนประกอบด้วย (1) การ
วางแผน (Planning) นักศึกษาใช้เวลาคิดในการวางแผนการเขียนบางคนก็เขียนไปวางแผนไป
แต่บางคนไม่ทำเช่นนั้น นักศึกษาพวกไม่เก่งจะเขียนโครงร่าง (Outline) ที่สมบูรณ์ก่อนแล้ว
จึงเขียนเรียงความจากโครงร่างนั้น นักศึกษาเก่งจะไม่เขียนโครงร่างที่ตายตัว แต่จะแก้ไขอยู่
ตลอดเวลา (2) การทบทวนแก้ไข (Revision) นักศึกษาเก่งจะเขียนไปแก้ไข และจะแก้
ตั้งแต่ประเด็นย่อย เช่น ความผิดพลาดไวยากรณ์ไปจนกระทั่งการเปลี่ยนแปลงเนื้อหา พวกนี้จะ
ใช้กระบวนการแก้ไข เป็นวิธีการแสวงหาข้อคิดไปด้วย แต่พวกไม่เก่งแก้เพียงข้อผิดพลาดเล็กน้อย
เท่านั้น

แนวความคิดทั้ง 3 ที่เกี่ยวกับการเขียนดังกล่าวมาแล้วนั้น เป็นการพิจารณา
การเขียนในแง่มุมที่ต่างกัน แนวความคิดนี้จะ เป็นพื้นฐานต่อไปสำหรับการศึกษาค้นคว้าเกี่ยวกับ
การเรียนการสอนทักษะการเขียน แนวความคิดพื้นฐานนี้สามารถสรุปได้ ดังนี้

<u>แนวความคิด</u>	<u>ปัจจัยสำคัญ</u>	<u>ลักษณะที่ดี</u>
1. เน้นผลงานเขียน	ความรู้ทางภาษาและ หลักการเขียน	ถูกต้องไวยากรณ์และรูปแบบ การเรียบเรียง
2. เน้นวัตถุประสงค์ใน การเขียน	สถานการณ์และผู้รับสาร	ผู้รับสารเข้าใจในสิ่งที่ ต้องการสื่อความหมาย
3. เน้นกระบวนการเขียน	พฤติกรรมที่เกิดขึ้นขณะที่มี การเขียน	ความชัดเจนของแนวคิด

2. การพัฒนาทักษะการเขียน

ทักษะการเขียนตามธรรมชาตินั้น มิใช่ทักษะเดี่ยว แต่เป็นทักษะที่มีลักษณะผสมผสานเพิ่มพูน กล่าวคือ เป็นการเรียนรู้อย่างมีขั้นตอน และมีพัฒนาการจากทักษะที่ง่ายไปสู่ทักษะที่ซับซ้อนกว่า ดังนั้นความสามารถในการเขียนระดับข้อความนั้น ผู้เรียนจำเป็นต้องพัฒนาความสามารถเป็นลำดับขั้นตอนจากระดับต้นไปสู่ระดับสูง ผู้ที่ศึกษาขั้นตอนการพัฒนาทักษะการเขียน เช่น ริเวอร์ส (Rivers 1972 : 192) กำหนดขั้นตอนการเรียนรู้การเขียนดังต่อไปนี้

1. เรียนรู้ระบบตัวอักษรในภาษาต่างประเทศ
2. เรียนรู้การสะกดคำในภาษา
3. เรียนรู้โครงสร้างภาษา เพื่อสามารถเขียนให้ผู้อ่านเข้าใจได้
4. เรียนรู้การเลือกใช้คำหรือส่วนวนที่เหมาะสมกับความหมายที่ผู้เขียนตั้งใจไว้

พอลสตันและบรูเดอร์ (Paulston and Bruder 1976 : 204-249) แบ่งระดับการเรียนรู้ทักษะการเขียนเป็น 2 ระดับ คือ

1. ระดับต้น ทักษะการเขียนที่ต้องมี คือ การเขียนประโยคได้ถูกต้อง การใช้เครื่องหมายวรรคตอน และการเรียบเรียงเนื้อหา
2. ระดับกลาง และระดับสูง ประกอบด้วย ทักษะการเรียบเรียงทั้งระดับย่อหน้า และระดับความเรียง ตลอดจนการใช้โครงสร้างประโยคและศัพท์ที่เหมาะสม

ขั้นตอนทักษะการเขียนตามความเห็นของริเวอร์ส และเทมเพอร์ลีย์ (Rivers and Temperley 1978 : 264-265) ได้แก่

1. ชั้นเขียนตัวอักษร (Writing Down)
 2. ชั้นเขียนเป็นภาษา (Writing in the Language) เป็นการเรียนรู้หลักไวยากรณ์ของภาษาเขียน
 3. ชั้นสร้างงานเขียน (Production) เป็นการศึกษาเขียนประโยค และย่อหน้า
 4. ชั้นเขียนเรียงความ (Expressive Writing or Composition)
- เป็นการเขียนเพื่อสื่อความหมายของผู้เขียน

ส่วนแวลเลตต์และดิสซิค (Valette and Disick 1972 : 171-180) มีความเห็น
ว่า การเขียนนั้นเป็นพฤติกรรมภายนอกของผู้เรียน เพราะสิ่งที่ผู้สอนมุ่งสนใจ คือ งานเขียนที่
ผู้เรียนผลิตออกมา ดังนั้น จึงสามารถแบ่งระดับของทักษะการเขียนได้ตามความสามารถใน
การเขียนที่ผู้เรียนแสดงออกมา ได้แก่

ขั้นที่ 1 : ทักษะเกี่ยวกับกลไกการเขียน (Mechanical Skills)

พฤติกรรมที่แสดงคือ การเลียนแบบ (Reproduction)

ในขั้นแรกนี้ผู้เรียนสามารถเขียนเลียนแบบตัวอย่างได้อย่างถูกต้อง หรือ
สามารถเขียนตามคำบอกได้ เป็นความสามารถเขียนจากความจำ โดยผู้เรียนเองไม่จำเป็นต้อง
ต้องเข้าใจในสิ่งที่ตนเขียน

ขั้นที่ 2 : ความรู้ (Knowledge)

พฤติกรรมที่แสดงคือ การจำได้ (Recall)

ในขั้นนี้ผู้เรียนจะรู้จักเสียงและสัญลักษณ์ต่าง ๆ ในภาษาที่เรียน สามารถ
เขียนตามคำบอก และสามารถเขียนประโยคตามรูปแบบโครงสร้างที่เรียนรู้อแล้วได้ ในขั้นที่
สองนี้ผู้เรียนมีความเข้าใจในสิ่งที่ตนเขียน เช่น การเขียนตอบคำถาม เป็นต้น การเขียนใน
ระดับนี้เป็นการแสดงถึงความรู้ทางภาษาที่ได้เรียนรู้อ

ขั้นที่ 3 : การถ่ายโอน (Transfer)

พฤติกรรมที่แสดงคือ การนำไปใช้ (Application)

ผู้เรียนสามารถเขียนในสถานการณ์ใหม่โดยใช้กฎเกณฑ์ทางภาษาที่ได้
เรียนรู้อแล้ว เป็นการนำความรู้ที่มีอยู่ไปใช้ในสถานการณ์ใหม่

ขั้นที่ 4 : การสื่อสาร (Communication)

พฤติกรรมที่แสดงคือ การแสดงความรู้สึกนึกคิด (Self-Expression)

ผู้เรียนสามารถแสดงความคิดเห็นในข้อเขียนของตนเอง ในขั้นนี้มุ่งเน้นที่
ความเข้าใจมากกว่าความถูกต้องไวยากรณ์ ผู้เรียนสามารถเขียนแสดงความรู้สึกหรือความคิดเห็น
ได้อย่างอิสระ ปราศจากการควบคุมจากผู้สอน ผู้เรียนใช้ภาษาเป็นเครื่องมือในการสื่อสาร
ความรู้สึกนึกคิดของตนเอง

ขั้นที่ 5 : การวิจารณ์ (Criticism)

พฤติกรรมที่แสดงคือ การสังเคราะห์ (Synthesis)

ผู้เรียนสามารถใช้ลีลาการเขียนหลายแบบ และสามารถเลือกใช้ส่วน
ที่สอดคล้องกับ เนื้อหา วัตถุประสงค์ในการเขียน และผู้อ่าน การเขียนในระดับนี้ผู้เรียนมี
ความสามารถใกล้เคียงกับเจ้าของภาษา ทักษะการเขียนในขั้นที่ 5 นี้เป็นทักษะระดับสูง
พฤติกรรมของผู้เรียนในระดับนี้คือ การวิเคราะห์หรือประเมินภาษา

พินคาส (Pincas 1982 : 25-70) มีความเห็นว่า ทักษะการเขียนประกอบด้วย
ทักษะ 3 กลุ่มคือ

1. ทักษะการสื่อสาร (Communication Skills) ประกอบด้วย

1.1 การสื่อสารระหว่างมนุษย์ ในขั้นแรกนี้เป็นการแสดงให้เห็นว่า
มนุษย์สามารถสื่อสารได้ด้วยการเขียนแบบต่าง ๆ .

1.2 การเลือกเนื้อหา เป็นการอธิบายให้เห็นว่าเนื้อหามีอิทธิพลต่อการ
สื่อสาร การเลือกใช้รูปแบบภาษาหรือรูปแบบการเขียนย่อมต้องสอดคล้องกับ เนื้อหาที่ต้องการ
สื่อสาร

1.3 การนำเสนอข้อคิดเห็น การเสนอความคิดอย่างกระจ่างชัดเจนย่อม
เกี่ยวกับรูปแบบการนำเสนอแต่ละแบบ เช่น การบรรยาย การอธิบายกระบวนการ การเล่า
เหตุการณ์ การให้เหตุผล เป็นต้น

2. ทักษะการเขียนเรียงความ (Composition Skills) ประกอบด้วย

2.1 การสร้างประโยค การเขียนในที่นี้ คือ การนำเสนอความรู้สึกลึกซึ้งคิด
โดยเรียบเรียงออกมาเป็นประโยค ต่อมาจึงนำประโยคมาเรียบเรียงเป็นย่อหน้า และ
ความเรียงตามลำดับ ดังนั้นการเขียนความเรียงจึงต้องเริ่มที่การเขียนประโยค ซึ่งผู้เขียน
ต้องมีความรู้เรื่องโครงสร้างประโยค จนกระทั่งสามารถสร้างประโยคได้

2.2 การเรียบเรียงย่อหน้า ย่อหน้าคือ กลุ่มประโยคที่มีความสัมพันธ์กัน
และถูกจัด เรียงอย่างมีระเบียบ เพราะฉะนั้นในการเขียนย่อหน้าผู้เขียนต้องมีทักษะในการ
เรียบเรียงประโยคให้เป็นย่อหน้าที่ถูกต้องตามรูปแบบ ซึ่งทำให้ผู้อ่านสามารถติดตามการนำ
เสนอข้อคิดเห็นของผู้เขียนได้

2.3 การใช้ตัวเชื่อมต่าง ๆ (Linking Devices) การเรียบเรียงประโยค เป็นย่อหน้าที่ช่วยให้ผู้อ่านติดตามการนำเสนอได้นั้น จำเป็นต้องใช้ตัวเชื่อมต่าง ๆ ทำหน้าที่ โยงประโยคหรือย่อหน้าเข้าด้วยกัน งานเขียนที่ขาดตัวเชื่อมย่อมเป็นงานเขียนที่ไม่เป็นที่ ยอมรับและไม่สามารถสื่อความหมายได้

3. ทักษะเกี่ยวกับลีลาการเขียน (Style) ประกอบด้วย

3.1 การเขียนรูปแบบต่าง ๆ ได้แก่ การเล่าเหตุการณ์ (Narrative) การบรรยาย (Descriptive) การอธิบาย (Expository) และการโต้แย้ง (Argument) รูปแบบของการเขียนจะแตกต่างกันตามข้อมูลที่นำเสนอ อาทิเช่น เมื่อผู้เขียนต้องการเล่า เหตุการณ์ที่เกิดขึ้น รูปแบบที่เหมาะสมก็คือการเขียนเชิงเล่าเรื่อง ซึ่งเป็นการเสนอเหตุการณ์ ตามลำดับ เวลาที่เกิดขึ้น

3.2 ระดับของภาษาเชิงพิธีการและไม่มีพิธีการ (Formality) ผู้เขียน ต้องรู้จัก เลือกใช้ระดับภาษาที่เหมาะสมกับผู้อ่าน และจุดมุ่งหมายของการเขียน

3.3 การสร้างอารมณ์สในงานเขียน (Emotive Tone) เป็นความ สามารถของผู้เขียนที่จะทำให้ผู้อ่านเกิดอารมณ์คล้อยตาม

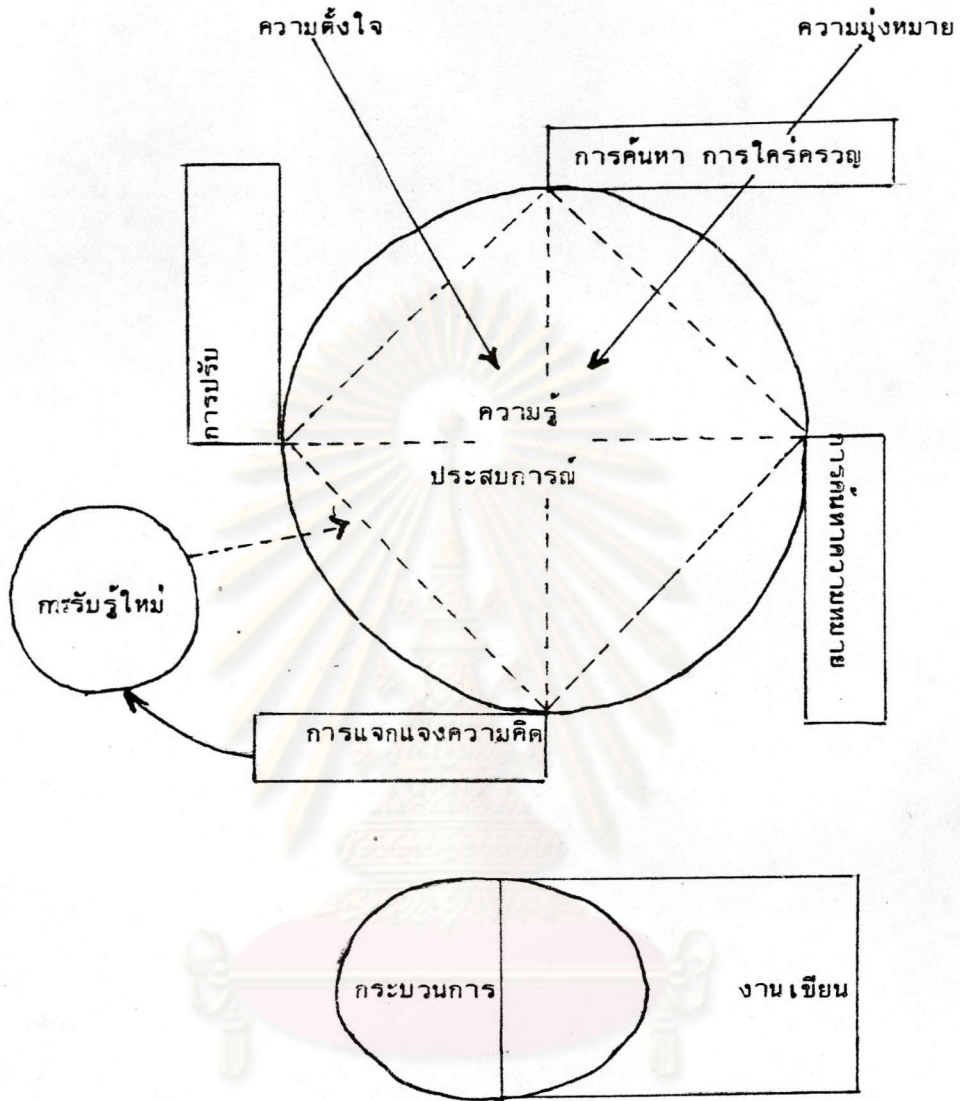
จากการศึกษาดังกล่าวมาข้างต้นนี้ ยืนยันว่าความสามารถในการเขียนนั้นประกอบด้วย ทักษะหลายขั้นตอน โดยเริ่มจากทักษะระดับต้นที่ง่ายและไม่ซับซ้อน เช่น การเขียนเลียนแบบ ตัวอย่างแล้วจึงพัฒนาเป็นทักษะระดับที่ยากขึ้น เช่น การเขียนประโยคด้วยตนเอง การ เรียบเรียงประโยคเป็นย่อหน้า จนกระทั่งสามารถเขียนข้อความที่สื่อความหมายตามที่ผู้เขียน ต้องการ ซึ่งเป็นทักษะการเขียนระดับสูงอันประกอบด้วย ทักษะที่สะสมมาตั้งแต่ระดับต้น การที่ ผู้เรียนจะสามารถเขียนสื่อความหมายได้นั้นจึงจำเป็นต้องผ่านขั้นตอนต่าง ๆ เพื่อพัฒนาทักษะ การเขียนจนถึงขั้นที่ต้องการ การแบ่งทักษะการเขียนออกเป็นขั้นตอนต่าง ๆ นี้ เป็นการศึกษา ในแง่ภาษาที่ใช้ในงานเขียน ต่อมาเมื่อมีแนวความคิดว่าการเขียนนั้นเป็นกระบวนการ จึงมี ผู้หันมาศึกษากระบวนการที่ผู้เขียนใช้ในงานเขียน การศึกษากระบวนการเขียนนี้มีทั้งในภาษาแม่ และภาษาต่างประเทศ



1. กระบวนการเขียนภาษาแม่

รูปแบบกระบวนการเขียนตามแนวคิดของ ฮิวซีและคณะ (Hughey, et al. 1983 : 17-27) สรุปได้ว่า กระบวนการเขียนคือ การแปรความคิดในใจเป็นตัวอักษรในงานเขียน เป็นกระบวนการที่มีลักษณะย้อนกลับไปมา เพราะผู้เขียนมีกิจกรรมที่เคลื่อนไปมาตลอดเวลาเพื่อผลิตงานเขียนออกมา ในรูปแบบนี้มีแกนกลางอยู่ที่ศูนย์รวมความรู้และประสบการณ์ของผู้เขียน และมีกิจกรรมต่าง ๆ ที่จะทำการใช้ข้อมูลที่อยู่ในศูนย์รวมนี้ กิจกรรมในกระบวนการเขียนประกอบด้วย (1) ความมุ่งหมายในการเขียน (Purpose/Intent) ในขั้นตอนนี้ผู้เขียนต้องรู้เหตุผลในการเขียนงานชิ้นนี้ (2) การค้นหา (Search) เหตุผลในการเขียนทำให้ผู้เขียนค้นหาข้อมูลที่ต้องการเขียนให้สอดคล้องกับความมุ่งหมายนั้น (3) การใคร่ครวญข้อมูล (Incubation) บางครั้งผู้เขียนไม่จำเป็นต้องหาข้อมูลใหม่ เพียงแต่หาวิธีดำเนินการกับข้อมูลเดิมที่มีอยู่ (4) การค้นหาความหมาย (Discovery) การเขียนเป็นกระบวนการที่ค้นหาความหมาย เป็นวิธีการแยกแยะความคิดและเชื่อมโยงความคิดต่าง ๆ เข้าเป็นเรื่องเดียวกัน (5) การแจกแจงความคิด (Generation) เป็นการขยายข้อมูลเดิมที่มีอยู่ในขณะที่การค้นหาเป็นการหาข้อมูลเดิมที่มีอยู่ (6) การปรับ (Shaping) เป็นการปรับรูปแบบการเขียนหรือภาษาเขียนที่ใช้เพื่อประสิทธิภาพในการสื่อความหมายให้แก่ผู้อ่าน รูปแบบกระบวนการเขียนของฮิวซีและคณะ แสดงในภาพที่ 2

ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาพที่ 2 : รูปแบบกระบวนการเขียนของฮิวซีและคณะ

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

แครเชน (Krashen 1986 : 12-18) ได้รวบรวมงานวิจัยเกี่ยวกับกระบวนการเขียนในภาษาแม่ สรุปได้ว่า นักเขียนเก่งใช้กระบวนการที่แตกต่างจากนักเขียนไม่เก่ง ดังนี้คือ

1. การวางแผน (Planning) นักเขียนเก่งใช้เวลาวางแผนมากกว่าพวกไม่เก่ง การวางแผนไม่จำเป็นคือเป็นโครงร่าง (Outline) แต่เป็นการวางแผนเนื้อหา และการเรียบเรียงก่อนลงมือเขียน แผนของนักเขียนเก่งมีลักษณะยืดหยุ่น หมายถึงนักเขียนพร้อมที่จะ เปลี่ยนแผนในขณะที่เขียนได้

2. การตรวจสอบ (Rescanning) นักเขียนเก่งหยุดบ่อย ๆ ขณะเขียน และกลับมาอ่านงานที่กำลังเขียนอยู่ การกระทำเช่นนี้ช่วยให้ผู้เขียนได้ภาพรวมของงานเขียน และสามารถปรับปรุงงานเขียนได้

3. การแก้ไข (Revising) นักเขียนเก่งแก้ไขมาก และเน้นที่เนื้อหา ในขณะที่พวกไม่เก่งแก้แค่ภาษา

กระบวนการทั้งหมดนี้มีได้เกิดขึ้น เป็นลำดับขั้นตอน แต่เป็นกระบวนการที่เกิดกลับไปมา (Recursion/Non-linear)

ไรเมส (Raimes 1985 : 229-258) สรุปผลวิจัยเกี่ยวกับกระบวนการเขียนของเจ้าของภาษาอังกฤษดังนี้คือ

กระบวนการของนักเขียนเก่ง มีการพิจารณาจุดประสงค์ในการเขียนและผู้อ่าน ใช้ความรู้เดิมที่มีอยู่ มีการวางแผน ในขณะที่เขียนมีการอ่านกลับไปมาซึ่งช่วยให้เกิดภาพรวม และเกิดความคิดต่อไป นักเขียนเก่งใช้กระบวนการวางแผน การเรียบเรียง การเขียน และการแก้ไข ในลักษณะกลับไปมาได้ เรียงตามลำดับ การใช้กระบวนการในลักษณะนี้ช่วยทำให้เกิดความคิดอีกด้วย

กระบวนการของนักเขียนไม่เก่ง กระบวนการที่ใช้ไม่คงที่เหมือนของนักเขียนเก่ง นักเขียนไม่เก่งไม่ใช้เวลามากในการวางแผน แผนมีลักษณะไม่ยืดหยุ่น การตรวจสอบมีไม่บ่อยนัก เมื่อมีการแก้ไขจะแก้แค่ภาษา และรูปแบบมากกว่าจะทบทวนเนื้อหา นักเขียนไม่เก่งมุ่งเน้นที่ความถูกต้องของภาษา และมักไม่สนใจผู้อ่าน

2. กระบวนการเขียนภาษาต่างประเทศ

อิทธิพลของการศึกษากระบวนการเขียนภาษาอังกฤษของเจ้าของภาษา ทำให้มีผู้หันมาศึกษากระบวนการที่นักเรียนต่างชาติใช้ในการเขียนเรียงความภาษาอังกฤษ แต่งานวิจัยด้านนี้ยังมีไม่มากนัก (Krashen 1986: 41) เช่น ซาเมล (Zamel 1983 : 165-187) ศึกษา นักศึกษาต่างชาติจำนวน 6 คน ที่กำลังเรียนอยู่ในมหาวิทยาลัยในอเมริกา ประกอบด้วยชาติจีน สเปน เปรู ตุรกี อิตาลี และเปรูเซีย ในการศึกษานี้ผู้วิจัยให้นักศึกษาทั้ง 6 คน เขียนงานเขียนประเภทอธิบาย (Formal Expository Writing) โดยมีเนื้อหาเกี่ยวข้องกับวิชาที่กำลังเรียน และเป็นการเขียนอย่างไม่จำกัดเวลา ในขณะที่เขียนนักศึกษาถูกสังเกตพฤติกรรม และเมื่อเขียนเสร็จผู้วิจัยได้สัมภาษณ์และให้นักศึกษาอภิปรายเกี่ยวกับงานเขียนของตนเอง ผลการวิจัยพบว่า กระบวนการเขียนที่นักศึกษาต่างชาติใช้นั้นไม่เรียงลำดับ คือ ก่อนเขียน เขียน และแก้ไขบทวน แต่เป็นกระบวนการที่ย้อนกลับไปมาในขณะที่เขียนผู้เขียนคิดกลับไปกลับมา ส่วนการแก้ไขมีอยู่ตลอดกระบวนการ พฤติกรรมการเขียนของนักศึกษา เก่งปรากฏว่า นักศึกษาเห็นว่า การเขียนเรียงความเป็นกระบวนการสร้างความคิด และสร้างวิธีนำเสนอความคิดเหล่านั้น ขณะที่เขียนผู้เขียนคิดไปเขียนไป มีการแก้ไขอยู่ตลอดเวลา ปัญหาด้านภาษาไม่เป็นอุปสรรคต่อกระบวนการเขียน เพราะนักศึกษาจะใช้ภาษาแม่แทนก่อน แล้วจึงค้นหาคำภาษาอังกฤษในพจนานุกรมต่อไป ส่วนนักศึกษาไม่เก่งนั้นพบว่า มุ่งแต่แก้ไขในด้านไวยากรณ์และการใช้คำเท่านั้น ไม่ได้แก้ไขปรับปรุงด้านเนื้อหาหรือโครงสร้างการเขียน

ไรเมส (Raimes 1985 : 229-258) ศึกษา นักศึกษาต่างชาติจำนวน 8 คน ที่กำลังเรียนอยู่ที่มหาวิทยาลัยนิวยอร์ก สหรัฐอเมริกา ประกอบด้วยชาติจีน 4 คน กรีก 2 คน สเปน 1 คน และพม่า 1 คน นักศึกษากลุ่มนี้จัดเป็นนักศึกษาเขียนไม่เก่ง (Unskilled Writer) ซึ่งกำหนดโดยคะแนนสอบการเขียนด้วยข้อสอบ City University of New York Writing Assessment Test ในการวิจัยให้นักศึกษาทั้ง 8 คน เขียนเรียงความเล่าประสบการณ์ของตนเอง ภายในเวลา 50 นาที และในขณะที่เขียนให้นักศึกษาพูดบันทึกเสียงเล่าสิ่งที่ตนกำลังคิดหรือกำลังกระทำ ผู้วิจัยสังเกตพฤติกรรมและวิเคราะห์จากแถบเสียงที่บันทึกไว้ด้วย ผลการวิจัยพบว่า ในขณะที่เขียนนักศึกษาคั้งใจทำงานโดยถือ เป็นภาระผูกพัน ทั้งนี้ เพราะจุดประสงค์ที่แท้จริงในการเขียนคือ เพื่อการเรียนรู้ภาษา มิใช่การเขียนเพื่อสื่อสารความคิดของผู้เขียน กระบวนการที่ใช้มีลักษณะดังนี้ เขียน - อ่าน - เขียน - อ่าน - แก้ไข - อ่าน - เขียน - อ่าน - อ่าน - เขียน กระบวนการนี้เกิดในลักษณะย้อนไปมาเพื่อกระจาย

ความคิดและภาษาที่ใช้ สิ่งที่แสดงให้เห็นคือ ประโยคที่เขียนเสร็จก่อน เป็นตัวกำหนดสำหรับ ประโยคที่ตามมา นอกจากนั้น การวิจัยยังพบว่า นักศึกษาคำชาติที่มีความสามารถในการ เขียนคำนี้ไม่กังวลใจเกี่ยวกับข้อผิดพลาดทางภาษามากนัก มีการแก้ไขภาษา (Editing) น้อยกว่า เจ้าของภาษากลุ่มเขียนไม่ตี ทั้งนี้เพราะนักศึกษาคำชาติรู้ตัวดีว่าเป็นคนต่างชาติ ย่อมใช้ภาษา ได้ไม่ถูกต้องสมบูรณ์ ซึ่งหมายความว่า ข้อผิดพลาดทางภาษาเป็นเรื่องปกติสำหรับพวกเขา จึงไม่เกิด ความกังวลมากเท่าเจ้าของภาษาที่เขียนไม่ตี ในขณะที่เขียนแทนที่จะใช้กระบวนการแก้ไข เช่นเดียวกับเจ้าของภาษากลุ่มไม่เก่ง พวกนี้กลับมุ่งที่การหาคำหรือประโยคที่เหมาะสมกับความ หมายที่ต้องการ

3. การเปรียบเทียบกระบวนการเขียนภาษาแม่และภาษาต่างประเทศ

กระบวนการเขียนภาษาอังกฤษของเจ้าของภาษานั้น มีการศึกษาเป็นจำนวนมาก พอที่จะเห็นภาพของกระบวนการ แต่ทางด้าน การเขียนภาษาต่างประเทศนั้นมีการศึกษาวิจัยกัน น้อยมาก แครชเชน (Krashen 1986 : 230) สรุปว่า กระบวนการทั้งสองมีส่วนคล้ายกัน ในระดับลึกคือ เป็นกระบวนการทางสมอง หรือสติปัญญาไปสู่การกระทำ (Competence → Performance) สิ่งที่แตกต่างกัน คือ ระดับพื้นผิว ได้แก่ ข้อผิดพลาดทางภาษา ซึ่งผู้เขียนต่างชาติมี มากกว่าเจ้าของภาษา ส่วน ไรเมส (Raimes 1985 : 230) ไม่เห็นด้วยกับงานวิจัยเกี่ยวกับ กระบวนการเขียนในภาษาที่สองตั้งแต่ปี 1982 - 1984 ที่สรุปผลว่า ทั้งผู้เขียนเก่งและไม่เก่ง ใช้กระบวนการเขียนเช่นเดียวกับเจ้าของภาษา ไรเมส คำนวณว่า ข้อสรุปนี้ยังเชื่อไม่ได้ ด้วยเหตุผลคือ (1) การศึกษาวิจัยที่ทำมาทั้งหมดเป็นกรณีศึกษา และศึกษากับประชากรจำนวน น้อยมากจนไม่อาจสรุปนัยทั่วไปได้ (Generalization) (2) ไม่มีเกณฑ์ชัดเจนในการ จำแนกผู้เขียน "เก่ง" และ "ไม่เก่ง" บางวิจัยใช้ความสามารถทางภาษาเป็นเกณฑ์ แต่บางวิจัย เห็นว่ากลวิธีและพฤติกรรมในการคิด การเขียน สำคัญกว่าความสามารถทางภาษา บางวิจัย ตัดสินงานเขียนโดยใช้เกณฑ์ภาพรวม (Holistic Assessment) บางวิจัยก็ตัดสินตาม รายละเอียดทางภาษา ดังนั้นการจำแนกประเภทจึงเป็นเพียงการเปรียบเทียบในแง่กลุ่มดี กับดีกว่า หรือ กลุ่มไม่ตี กับไม่ตีกว่า มิใช่การแยกประเภทอย่างเด็ดขาด ในความเห็นของไรเมส การเขียนภาษาต่างประเทศย่อมต้องแตกต่างจากการเขียนภาษาแม่ เพราะคนต่างชาตินอกจาก จะต้องรู้ข้อกำหนดต่าง ๆ ของการเขียนแล้ว ยังต้องมีความรู้ในการใช้ภาษาต่างประเทศอีกด้วย ตัวอย่างที่ชัดเจนคือ ให้ครูที่สอนการเขียนลองเขียนเรียงความภาษาต่างประเทศด้วยตนเอง ก็จะมีรู้สึกได้ว่า กระบวนการที่ใช้นั้นต่างจากกระบวนการที่ตนใช้เวลาเขียนภาษาแม่ของตนเอง



3. วิธีสอนการเขียนภาษาอังกฤษสำหรับผู้เรียนต่างชาติ

การสอนการเขียนภาษาอังกฤษสำหรับผู้เรียนต่างชาติ ได้ปฏิบัติสืบต่อกันมาเป็นเวลานาน โดยมีทฤษฎีและแนวคิดที่ทำให้เกิดวิธีการสอนแบบต่าง ๆ ที่เชื่อว่าจะช่วยให้ผู้เรียนเขียนภาษาอังกฤษได้อย่างมีประสิทธิภาพ วิธีการสอนเหล่านี้สามารถแบ่งออกได้เป็น 2 ประเภทใหญ่ตามแนวความคิดพื้นฐาน กล่าวคือ กลุ่มที่ 1 วิธีสอนแบบเดิม (Traditional Approaches) เป็นวิธีการสอนที่มุ่งเน้นที่ตัวงานเขียน และ กลุ่มที่ 2 วิธีสอนแบบใหม่ (New Approaches) เปลี่ยนจุดเน้นจากงานเขียนมาเป็นปัจจัยต่าง ๆ ที่เกี่ยวกับกระบวนการเขียน

กลุ่มที่ 1 : วิธีสอนแบบเดิม (Traditional Approaches)

ในช่วงปี ค.ศ.1950 - ต้น ค.ศ.1960 วิธีการสอนภาษาต่างประเทศที่นิยมกันคือ วิธีฟัง-พูด (Audiolingual Approach) วิธีการสอนดังกล่าวเน้นทักษะการพูด ส่วนทักษะการเขียนเป็นเพียงทักษะที่เสริมการพูด และเป็นการฝึกหัดเกี่ยวกับไวยากรณ์และรูปแบบการเขียน (Raimes 1983 : 5) แคปแลน (Kaplan 1984 : 43) สรุปว่า การสอนภาษาต่างประเทศในยุคนี้เป็นวิธีสอนแบบกำหนด (Prescriptive Approaches) ทั้งนี้เพราะการสอนเน้นที่กลไกต่าง ๆ ของภาษา (Mechanic) นอกจากนั้น ฟรีดแมน (Freedman 1987 : 1) เห็นว่า การสอนการเขียนแบบเดิมนี้นี้ให้ความสำคัญต่อการใช้ภาษาอย่างถูกต้องตามหลักไวยากรณ์ การสะกดคำถูกต้อง การเรียบเรียงที่ประกอบด้วยประโยคแสดงใจความหลัก (Topic Sentence) วิธีต่าง ๆ ในการเรียบเรียงในระดัยย่อหน้า และคุณลักษณะ 3 ประการของย่อหน้าคือ มีเอกภาพ (Unity) มีความราบรื่นเชื่อมโยงกัน (Coherence) และมีจุดเน้น (Emphasis) ดังนั้นจึงพอสรุปได้ว่า ในยุคนี้ใช้การเขียนเพื่อฝึกเขียนรูปประโยคที่ได้เรียนมาในเรื่องไวยากรณ์ การเขียนจึงเป็นเพียงส่วนหนึ่งของการเรียนการสอนไวยากรณ์ วิธีการสอนแบบนี้มุ่งหวังให้ผู้เรียนเขียนได้อย่างถูกต้องหลักภาษา ผู้ที่เสนอขั้นตอนการสอนตามแนวคิดดังกล่าวนี้ มีดังนี้

ริเวอร์ส (Rivers 1972 : 245-255) เชื่อว่าการสอนให้นักเรียนเขียนภาษาต่างประเทศได้นั้น ต้องดำเนินการอย่างเป็นขั้นตอนตามลำดับดังนี้คือ

ขั้นที่ 1 : การเลียนแบบ (Copying)

ในขั้นแรกนี้เป็นการให้ผู้เรียนคุ้นเคยกับภาษาใหม่ โดยให้เขียนลอกตามตัวอย่าง

การเขียนเลียนแบบนี้จะทำให้ผู้เรียนมุ่งสนใจในความแตกต่างระหว่างภาษาต่างประเทศที่เรียนกับภาษาแม่ของตน ตัวอย่างที่นำมาให้ผู้เรียนเขียนตามนี้ควรจะเป็นสิ่งที่ได้เรียนแล้วโดยการพูดหรือการอ่าน การคัดลอกตัวอย่างนี้อาจให้ทำหลาย ๆ ครั้ง เพื่อให้ผู้เรียนจำได้ ซึ่งจะมีประโยชน์ในด้านการสะกดคำ ในการเรียนการสอนขั้นแรกนี้จะต้องมุ่งเน้นที่ความถูกต้องในการเลียนแบบ ทั้งนี้เพื่อเป็นการส่งเสริมให้ผู้เรียนมีการสังเกตในรายละเอียด ตลอดจนมีความรอบคอบระมัดระวังในการเขียน

ขั้นที่ 2 : การเขียนจากสิ่งที่เรียนแล้ว (Reproduction)

ในขั้นที่สองนี้ ผู้เรียนเขียนสิ่งที่เคยอ่าน หรือบทสนทนาที่เคยพูด ดังนั้นจึงเป็นการเขียนที่ผู้เรียนมิได้เป็นผู้คิดขึ้นเอง ในตอนแรกครูจะให้นักเรียนเขียนตามแบบเพียงระดับประโยคหรือวลี โดยไม่ได้คิดค้นฉบับ ค่อยไปจึงให้เขียนประโยคต่าง ๆ ตามคำบอกของครู ในขั้นนี้นักเรียนต้องฝึกการใช้ 2 ทักษะ คือ การฟัง และการเขียน ขั้นต่อไปเป็นการให้ผู้เรียนเขียนวลีหรือประโยคที่ได้เรียนมาในขั้นต้น โดยให้ใช้ประโยคหรือวลีเหล่านั้นในการตอบคำถามหรือบรรยายภาพ ในกิจกรรมนี้ผู้เรียนจะต้องมีความสามารถหลายประการ คือ เข้าใจความหมายอย่างชัดเจน จำประโยคหรือวลีที่เคยเรียนได้ ฟังแต่ละคำได้ตามที่ครูอ่านออกเสียง และเขียนได้อย่างถูกต้อง นอกจากนี้ การฝึกหัด ในขั้นที่ 2 นี้สามารถกระทำได้โดยการให้เขียนประโยครูปแบบซ้ำ ๆ กัน (Pattern-drill) ซึ่งเป็นการฝึกอีกแบบหนึ่ง นอกจากฝึกโดยการอ่านหรือการฟัง-พูด จุดเน้นของการสอนขั้นนี้ คือ ความถูกต้องของการเขียนรูปแบบภาษาที่เคยเรียนมาก่อน

ขั้นที่ 3 : การเขียนโดยการรวบรวมความรู้ที่เรียนมาแล้ว (Recombination)

ในขั้นนี้ ผู้เรียนเขียนสิ่งที่เคยเรียนมาก่อนโดยมีการดัดแปลงบ้างเล็กน้อย การเขียนในขั้นนี้ผู้เรียนต้องมีความสามารถในการเขียนโครงสร้างที่ถูกไวยากรณ์ และมีความรู้เกี่ยวกับการเขียนอักษรในภาษานั้น ดังนั้น ผู้เรียนต้องรวบรวมความรู้ที่เคยเรียนมาแล้ว เพื่อนำมาใช้ในการเขียนนี้ การฝึกเขียนในขั้นนี้สามารถกระทำได้หลายรูปแบบ เช่น การฝึกเกี่ยวกับโครงสร้าง (Structure Drills) ซึ่งเป็นการฝึกการสร้างประโยคให้ถูกต้องเมื่อฝึกจนผู้เรียนมีความมั่นใจในการเขียนประโยคแล้ว จึงให้เขียนจากรูปภาพโดยใช้รูปแบบภาษาที่เรียนมาแล้ว ในขั้นนี้แม้จะเป็นการเขียนที่ให้โอกาสผู้เรียนเขียนด้วยตนเอง แต่ยังคงมุ่งเน้นที่ความถูกต้องของการเขียน โดยยึดหลักว่า จะยังไม่ให้เขียนแบบนี้จนกว่าจะได้ฝึกอย่างพอเพียง และมีวิธีการช่วยให้สามารถเขียนได้อย่างถูกต้อง โดยการให้ผู้เรียนพูดสิ่งที่ต้องการจะเขียนก่อนในขั้นเรียน แบบฝึกหัด

ที่เหมาะสมกับการเขียนระดับนี้คือ การเขียนตามคำบอก (Dictation) ซึ่งเป็นกิจกรรมที่นักเรียนต้องฟังแล้วนำมาเขียน คำบอกในแบบฝึกหัดจะประกอบด้วยคำศัพท์ และโครงสร้างประโยคที่เรียนมาแล้ว คำบอกจึงเป็นเหมือนการทบทวนบทเรียนและช่วยลดการเขียนผิดลงอีกด้วย เมื่อเขียนจบลงก่อนที่ครูจะอ่านทบทวนคำบอกอีกครั้ง ก็ให้เวลาผู้เรียนตรวจสอบความถูกต้อง ซึ่งเป็นการให้โอกาสผู้เรียนได้ใช้ความคิดของตนเอง การเขียนตามคำบอกดังกล่าวนี้จึงเป็นการฝึกหัดทั้งความเข้าใจในการฟัง และการฝึกหัดการเขียนอย่างถูกต้อง

ขั้นที่ 4 : การเขียนแบบมีการแนะนำ (Guided Writing)

ในขั้นที่ 4 ผู้เรียนมีอิสระที่จะเลือกใช้คำหรือรูปแบบประโยค แต่ต้องอยู่ภายในกรอบที่กำหนดให้ เพื่อมิให้ผู้เรียนพยายามเขียนในระดับที่สูงเกินความรู้ของตน เป็นการควบคุมให้ผู้เรียนเขียนด้วยรูปแบบภาษาที่เรียนมาแล้ว การเขียนในขั้นนี้เป็นการเขียนที่ครูให้คำแนะนำช่วยเหลือเพื่อให้ผู้เรียนมีนิสัยที่ดีในการเขียน เพราะหากให้เขียนเองโดยอิสระแล้ว ผู้เรียนจะใช้วิธีที่คนถนัด เช่น การแปลโดยตรงจากภาษาแม่ของตน ดังนั้นแบบฝึกหัดในขั้นนี้จึงมีการควบคุมเพื่อให้นักเรียนสามารถเขียนได้ถูกต้อง เช่น แบบฝึกหัดเติมความให้สมบูรณ์ (Completion) ซึ่งผู้เรียนจะต้องเขียนคำตอบของคนเพื่อเติมข้อความในประโยคให้สมบูรณ์ หรือแบบฝึกหัดเปลี่ยนข้อความ (Replacement) ซึ่งผู้เรียนเปลี่ยนส่วนของประโยคที่ให้มาด้วยข้อความที่ตนเขียนขึ้นในระดับสูงขึ้นมา ผู้เรียนมีอิสระมากขึ้นในการเลือกใช้คำหรือสำนวนโดยมีข้อกำหนดในรูปของบทความที่อ่าน งานเขียนในระดับนี้ ได้แก่ การเขียนย่อความ หรือการเขียนเรื่องเล่าจากบทสนทนา

ขั้นที่ 5 : การเขียนเรียงความ (Composition)

ในการเขียนเรียงความนั้น ผู้เรียนเลือกใช้คำศัพท์และโครงสร้างเพื่อแสดงความหมายตามที่ตนต้องการ ในการเขียนระดับนี้ผู้เรียนต้องมีความรู้ความสามารถเกี่ยวกับรูปแบบโครงสร้างต่าง ๆ และมีความเข้าใจในความหมายของคำอีกด้วย สิ่งที่ครูควรระวังคือ ต้องเตรียมนักเรียนให้มีความพร้อมพอเพียงสำหรับการเขียนโดยอิสระ ต้องไม่ทำให้นักเรียนขี้ขลาดจนอย่างเห็นที่ จากการเขียนที่มีการช่วยเหลือแนะนำ มาเป็นการเขียนโดยอิสระ การที่ฝึกผู้เรียนเป็นขั้นตอนตั้งแต่ขั้นที่ 1 เป็นต้นมานั้น จะทำให้ผู้เรียนพัฒนาลักษณะนิสัยในการเขียนโดยใช้ระดับภาษาเท่าที่ตนมีอยู่ ต้องปรับความคิดเห็นให้อยู่ในรูปแบบที่ไม่ซับซ้อน เพื่อให้เท่ากับระดับภาษาตามความสามารถของตน ดังนั้นผู้เรียนจึงไม่เขียนด้วยวิธีแปลโดยตรงจาก

ภาษาแม่ของคน แบบฝึกหัดสำหรับการเขียนในขั้นนี้ ในตอนแรกจะ เป็นแบบฝึกหัดที่ยัง เชื่อมโยง กับข้อความที่ผู้เรียนได้อ่านหรืออภิปรายมาก่อน ผู้เรียนเพียงแต่เล่าบรรยายหรือสรุปเท่านั้น ซึ่ง เป็นการเขียนที่แสดงความคิดเห็น เกินกว่าข้อความที่ได้อ่าน อย่างไรก็ตามแบบฝึกหัดสำหรับการเขียน เรื่องความไม่ควร เป็นงานที่ให้ผู้เรียนคิดเองทั้งหมด ควรให้แหล่งที่จะทำให้เกิดความคิดเห็น เช่น การอ่านบทความ การบรรยายบุคคลหรือสถานที่ เป็นต้น

การสอนการเขียนทั้ง 5 ขั้นตอน ของ ริเวอร์สัน นั้น สรุปได้ว่า เป็นการสอนที่มุ่งหมาย ให้ผู้เรียนเขียนได้อย่างถูกต้องด้วยวิธีการฝึกหัดตามลำดับขั้นตอนที่มีการควบคุมให้เขียนได้ถูกต้อง และ เมื่อผู้เรียนมีความสามารถพอเพียงก็ค่อย ๆ ลดการควบคุมลงจนถึงขั้นสุดท้ายผู้เรียนสามารถ เขียนเรื่องความที่แสดงความคิดเห็นของตนเองได้

อัลเลน และ วาเลทท์ (Allen and Valette 1972 : 216-241) เชื่อว่า ทักษะการเขียนพัฒนาจากทักษะที่ง่ายคือ การลอกแบบไปจนถึงการเขียนแสดงความคิดเห็นโดยอิสระ ดังนั้นขั้นตอนในการสอนจึง เริ่มจากขั้นที่ง่ายไปสู่ยากดังนี้

ขั้นที่ 1 : การเลียนแบบ (Copying)

ขั้นแรกของการเรียนรู้การเขียน คือ การเขียนเลียนแบบตัวอย่าง จุดมุ่งหมาย ของการสอนในขั้นนี้คือ ความถูกต้องในการเขียน ผู้เรียนจะต้องลอกตามตัวอย่างโดยไม่มี ข้อผิดพลาด อย่างไรก็ตาม แบบฝึกหัดสำหรับการเลียนแบบควรมีลักษณะที่ท้าทายเพื่อมิให้ผู้เรียน เบื่อหน่าย ยกตัวอย่างเช่น ในการลอกตามตัวอย่างให้ขีดเส้นใต้อักษรตัวใหญ่ (Capital Letter) หรือให้ลอกประโยคที่อธิบายรูปภาพแต่ละรูป ซึ่งผู้เรียนต้องเลือกประโยคและรูปที่เป็น เรื่องเดียวกัน เป็นต้น

ขั้นที่ 2 : เขียนตามคำบอก (Writing from Dictation)

ในขั้นที่ 1 ผู้เรียนเขียนตามตัวอย่างที่มองเห็น ต่อมาในขั้นที่ 2 ผู้เรียนเขียนตาม ตัวอย่างที่ได้ฟัง คำบอกที่นำมาใช้สอนต้องมีโครงสร้างประโยคที่ผู้เรียนคุ้นเคย จุดมุ่งหมายสำคัญ จะเป็นเรื่องการสะกดคำ และการใช้เครื่องหมายวรรคตอน การเขียนตามคำบอกนี้อาจเป็นแบบ การบอกทีละคำ (Spot Dictation) หรือเป็นการบอกเป็นประโยค (Full Dictation)

ขั้นที่ 3 : ฝึกการเขียนประโยค (Practicing Sentence Patterns)

ขั้นที่ 3 เป็นการสอนรูปแบบหรือโครงสร้างประโยค ผู้เรียนจะต้องสามารถเขียน

ประโยคที่มีรูปแบบถูกต้องไวยากรณ์ แบบฝึกหัดที่ใช้ เช่น การเขียนประโยคให้สมบูรณ์ (Sentence Completion) หรือการให้ประโยคตัวอย่างแล้วให้นักเรียนแต่งประโยคโดยใช้โครงสร้างเดียวกับประโยคตัวอย่าง และคำที่กำหนดให้ เป็นต้น

ขั้นที่ 4 : การเขียนเรียงความโดยมีการแนะนำ (Guided Composition)

ในขั้นนี้ ผู้เรียนเขียนประโยคหลาย ๆ ประโยคเชื่อมต่อกันเป็นความเรียง การเขียนเรียงความในขั้นนี้ มีข้อกำหนดต่าง ๆ ตัวอย่างเช่น ให้เปลี่ยนบทสนทนาเป็นเรื่องเล่าหรือให้เปลี่ยนเวลาเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในเรื่องจากปัจจุบันเป็นอดีต หรือให้เรียบเรียงประโยคที่ให้มาหลาย ๆ ประโยคเป็นความเรียงหนึ่งย่อหน้า เป็นต้น

ขั้นที่ 5 : การเขียนจดหมาย (Writing Letters)

การเขียนจดหมาย เป็นกิจกรรมการเรียนการสอนที่สื่อความหมายสำหรับผู้เรียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งถ้ามีการรับ-ตอบจดหมายนั้น การสอนในขั้นนี้ยังคงเป็นการเขียนอย่างมีการควบคุม ตัวอย่างเช่น ครูแสดงตัวอย่างจดหมายหลายแบบ ซึ่งให้ดูคำขึ้นต้นและคำลงท้ายในจดหมายแต่ละประเภท และการวางรูปแบบจดหมาย หลังจากนั้นให้นักเรียนเขียนคำขึ้นต้นและลงท้ายให้สอดคล้องกับเนื้อหาของจดหมาย หรือครูและนักเรียนทั้งชั้นช่วยกันเขียนตอบจดหมายฉบับหนึ่ง โดยครูช่วยชี้แนะวิธีการเขียน

ขั้นที่ 6 : การเขียนเรียงความโดยอิสระ (Free Composition)

ครูหลายคนเชื่อว่า นักเรียนไม่สามารถบรรลุเป้าหมายในการเรียนการสอนการเขียนเรียงความได้ เพราะการที่จะเขียนเรียงความที่แสดงความหมายอย่างชัดเจน และปราศจากข้อผิดพลาด ๆ นั้น เป็นเรื่องที่ยาก และซับซ้อน อย่างไรก็ตาม การเรียนการสอนการเขียนก็สามารถบรรลุเป้าหมายบางประการของการเขียนเรียงความได้ ถ้าหากผู้สอนไม่มุ่งหวังความถูกต้องสมบูรณ์ (Perfection) มากเกินไป ในการตรวจงานเขียน ผู้สอนควรมุ่งเน้นจุดมุ่งหมายของแบบฝึกหัด ถ้าการเขียนเรียงความนั้นมุ่งที่การแสดงความคิดเห็นของผู้เรียน การให้คะแนนก็ต้องให้น้ำหนักสำคัญที่เนื้อหามากกว่าที่กลไกต่าง ๆ ในการเขียน วิธีสอนที่ช่วยให้นักเรียนเขียนได้โดยอิสระนั้น ครูควรวินิจฉัยปัญหาของนักเรียนแต่ละคน แล้วจึงคอยบอกให้แก้ไขในจุดอ่อนเหล่านั้น นอกจากนี้ ครูต้องกระตุ้นให้นักเรียนอยากเขียนด้วยการเลือกหัวข้อที่น่าสนใจสำหรับนักเรียน ตัวอย่างเช่น ครูสร้างสถานการณ์ที่น่าสนใจ แล้วให้นักเรียนเขียนตอบโต้สถานการณ์นั้น หรือครูให้นักเรียนเขียนต่อเรื่องที่ครูเล่าค้างไว้ เป็นต้น

บรอดตัน และ คณะ (Broughton, et al. 1980 : 118-119) มีความเห็นว่าการสอนการเขียนประกอบด้วย 3 ขั้นตอนคือ

ขั้นที่ 1 : การเขียนโดยมีการควบคุม (Controlled Writing)

เป็นการฝึกหัดผู้เรียนในขั้นต้น มุ่งเน้นที่ตัวภาษาที่ใช้ เช่น การเติมคำในย่อหน้าหรือการเขียนตามตัวอย่าง เป็นต้น แบบฝึกหัดเช่นนี้ต้องการให้ผู้เรียนเขียนงานออกมาเหมือนกัน

ขั้นที่ 2 : การเขียนโดยมีการชี้แนะ (Guided Writing)

ในขั้นนี้เป็นการเขียนโดยมีผู้สอนคอยช่วยเหลือแนะนำ ผลงานของผู้เรียนจะมีเนื้อหาและการเรียบเรียงเหมือนกัน เพราะทำงานร่วมกันในชั้น แต่การใช้ภาษาของแต่ละคนจะแตกต่างกัน

ขั้นที่ 3 : การเขียนโดยอิสระ (Free Writing)

การเขียนเรียงความโดยอิสระ หมายถึง การกำหนดเพียงหัวข้อเท่านั้น นอกจากนั้นแล้วเป็นสิ่งที่ผู้เรียนต้องคิดเองทั้งสิ้น

ขั้นตอนการสอนดังกล่าวนี้มีจุดเน้น 2 ประการ ประการที่หนึ่ง เมื่อใช้การเขียนแบบมีการควบคุมจนผู้เรียนมีความมั่นใจเพียงพอแล้ว จะเพิ่มโอกาสในการเลือกใช้ภาษาให้มากขึ้น แบบฝึกหัดก็เริ่มเป็นแบบมีการชี้แนะ และในที่สุดเป็นการเขียนโดยอิสระ อีกประการหนึ่งคือ ลำดับจากการเขียนโดยมีการควบคุมไปสู่การเขียนอิสระนั้น ไม่จำเป็นต้องเป็นการเขียนอย่างง่ายไปสู่การเขียนอย่างยาก บางครั้งการเขียนตามสถานการณ์และข้อมูลที่กำหนดให้ยากกว่าการเขียนโดยอิสระด้วยตนเอง ที่จริงแล้วการเขียนในชีวิตจริงส่วนมากแล้วเป็นการเขียนแบบมีข้อกำหนด เช่น การเขียนรายงานข่าว การเขียนเชิงวิชาการ หรือการเขียนรายงานการประชุม เป็นต้น

การพัฒนาทักษะการเขียนในแต่ละขั้นตอนมีดังนี้คือ ขั้นการเขียนโดยมีการควบคุมควรเน้นเกี่ยวกับความถูกต้องของภาษา ขั้นการเขียนโดยมีการชี้แนะเน้นเกี่ยวกับการเรียบเรียงและขั้นการเขียนโดยอิสระควรเน้นทั้งเนื้อหาและภาษา

พินคาส (Pincas 1982 : 14-24) มีความเห็นว่าการสอนการเขียนประกอบด้วย 3 ขั้นตอน ดังนี้

ขั้นที่ 1 : การทำความคุ้นเคย (Familiarisation)

ในขั้นแรกนี้ เป็นการเสนอทักษะการเขียนที่ต้องการจะสอนด้วยวิธีการที่น่าสนใจ เพื่อให้ผู้เรียนรู้จักคุ้นเคยกับทักษะนั้น เช่น ให้อ่านข้อความที่เขียนด้วยการเขียนประเภทที่ต้องการสอน หรือให้แผนผังห้อง และประโยคต่าง ๆ แล้วให้นักเรียนเรียบเรียงประโยคเหล่านี้ บรรยายของตามลำดับที่แสดงในแผนผังนั้น

ขั้นที่ 2 : การทำแบบฝึกหัดที่มีการควบคุมและการชี้แนะ (Controlled and Guided Exercises)

ขั้นที่ 2 เป็นขั้นที่ให้ผู้เรียนได้คุ้นเคยกับทักษะการเขียนนั้น ด้วยการฝึกเขียนซ้ำ ๆ ในครั้งแรกแบบฝึกหัดนี้จะมีการควบคุมมาก แล้วจึงค่อย ๆ ลดลงเป็นเพียงการชี้แนะที่ให้อิสระมากขึ้น แบบฝึกหัดดังกล่าวนี้ควรควรให้นักเรียนทำจนกระทั่งพร้อมที่จะเข้าสู่การเขียนอย่างอิสระ ตัวอย่างแบบฝึกหัดที่มีการควบคุม คือ ให้นักเรียนเติมข้อความในประโยคโดยใช้ข้อมูลในตารางที่ให้มา แบบฝึกหัดที่มีการชี้แนะ เช่น ให้อ่านข้อมูลแล้วให้นักเรียนสรุปความจากตารางข้อมูลนั้น

ขั้นที่ 3 : การเขียนอิสระ (Free Writing)

ในขั้นนี้เป็นขั้นที่ผู้เรียนผลิตผลงานออกมา (Production) การเขียนจึงควรเป็นกิจกรรมในชีวิตประจำวัน เช่น การเขียนจดหมาย หรือการเขียนเรื่องราวต่าง ๆ เป็นต้น ในการเขียนขั้นนี้ไม่จำเป็นต้องมีการชี้แนะช่วยเหลือดังเช่นในขั้นอื่น ๆ ควรให้ผู้เรียนรู้สึกว่าได้สร้างสรรค์งานเขียนด้วยตนเอง ตัวอย่างแบบฝึกหัด เช่น ให้นักเรียนเขียนบรรยายลักษณะลายมือของเพื่อน โดยโยงกับบุคลิกลักษณะนิสัยของเขา เป็นต้น

พินคาส์ เชื่อว่า การสอนตามขั้นตอนนี้สามารถลดจำนวนข้อผิดพลาดได้ เพราะในแต่ละขั้นนั้น ผู้เรียนจะต้องแสดงว่ามีรู้ความสามารถในโครงสร้างภาษาหรือศัพท์ และผู้สอนก็มุ่งที่จะแก้ไขข้อผิดพลาด ๆ พินคาส์เชื่อมั่นในหลักการที่ว่า การเขียนนั้นต้องสอน เพราะมีอาจจะเรียนรู้ได้เองจากการอ่านหรือการเขียนอย่างอิสระ เพราะฉะนั้น วิธีการสอนย่อมต้องมีลักษณะช่วยเหลือผู้เรียนให้เลียนแบบได้ (Assisted Imitation)

ไบร์น (Byrne 1982 : 24) ได้สรุปวิธีสอนเขียนตามแนวคิดของกลุ่มที่สอนวิธีเดิมว่า การเขียนที่สูงกว่าระดับประโยคต้องมีการควบคุมหรือมีการชี้แนะ แบบฝึกหัด จึงควรออกแบบให้ผู้เรียนสามารถเขียนแต่ประโยคที่ถูกต้อง การควบคุมหรือการชี้แนะนั้น เป็นการเสนอสิ่งที่ยากในการเขียนทีละประเด็นและอย่างเป็นระบบ ค่อยจากนั้นจึงลดระดับการควบคุมลง

พอลส์ตัน และ บรูเดอร์ (Paulston and Bruder 1976 : 206-234)

เสนอเทคนิคการสอนการเขียนตามแนวความคิดในกลุ่มวิธีสอนแบบ เดิม ดังต่อไปนี้

1. วิธีสอนแบบเขียนอย่างมีการควบคุม (Controlled Composition)

แบบฝึกหัดที่ใช้มักมีลักษณะดังนี้

1.1 การใช้ตารางตัวเลือก (Substitution Tables) แบบฝึกหัดแบบนี้

ให้ตัวเลือกอยู่ในรูปตารางหรือกรอบหรือให้หมายเลขกำกับ ผู้เรียนจะต้องเขียนโดยเลือกตัวเลือกที่สอดคล้องกัน ตัวอย่างเช่น



ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



Two of our old students Mr Oladipo Mrs Ademola My uncle David's eldest brother	went to	England Lagos Nsukka Zaria Badagry	last year. last week. two days ago. three months ago.	
He She They	went there	to inspect a new factory, to study at the university. to see Mr.....		
		to meet to visit	his their her	friend..... sister-in-law,
who which	works	in the Ministry of Foreign Affairs. in the office of a big company.		
	teaches takes	students	from many different countries. of many nationalities.	
	makes produces	many kinds of	tires. cloth. electrical equipment. batteries.	

1.2 การใช้ตัวอย่าง (Models with Directions for Rewriting)
 เพื่อนำให้นักเรียนเขียนเรียงความที่ถูกต้อง โดยการปรับเปลี่ยนจากข้อความตัวอย่าง
 ตัวอย่างเช่น

Copy the Paragraph : When copying the model paragraph,
 "How to Direct a Play," change the words "play" and "director"
 whenever they appear in the paragraph from singular to plural ("plays",
 "directors"). Make all the other necessary changes in verbs,
 pronouns, and other nouns to insure agreement.

1.3 การเปลี่ยนโครงสร้างหรือรูปคำ (Conversions) แบ่งเป็น 3 ประเภท
 คือ การแทนที่ (Substitutions) การเปลี่ยนรูป (Transformations) และการขยาย
 (Modifications) ตัวอย่างเช่น

Substitution : Rewrite the entire passage, changing
 the word Father to Mother each time
 it appears. Remember to change the
 pronouns, nouns and names wherever
 it becomes necessary.

Transformation : Hemingway is describing the retreat in
 Italy during World War I. One of his
 stylistic characteristics is his short
 sentence. Rewrite the entire passage,
 combining with subordinate conjunctions
 as many sentences as you can with ease.

Modification : Complete the following paragraphs of
 partial statements with time clauses
 in the simple present tense, underlining
 the time clauses.

2. วิธีสอนแบบเขียนอย่างกึ่งควบคุม (Semicontrolled Composition)

เป็นการสอนที่เชื่อมระหว่างการสอนการเขียนอย่างมีการควบคุม กับ การเขียนอย่างอิสระ การสอนวิธีนี้มีหลักการคือ ข้อความตัวอย่างจะเป็นการให้เนื้อหา และความคิดสำหรับการเขียนเรียงความ ในขณะที่มีการควบคุมโครงสร้างเพียงเล็กน้อย เทคนิคที่นิยมใช้คือ การให้ตัวอย่าง แล้วให้นักเรียนเขียนด้วยสำนวนของตน (Paraphrase) ให้เขียนย่อความ (Summary) หรือให้เติมตอนต้น ตอนกลาง หรือตอนจบ นอกจากนี้ยังมีแบบฝึกหัดที่ให้ผู้เรียนเขียนเรียงความจากโครงร่าง (Outline) ที่กำหนดให้หรือเขียนเรียงความจากประโยคใจความหลัก (Topic Sentence) ที่ให้มา ตัวอย่างเช่น

Write a paragraph using this as the topic sentence:
Several things have contributed to my being an educated person.
Fill the paragraph with specific details supporting the general statement.

3. การเขียนอย่างอิสระ (Free Composition)

การให้โอกาสผู้เรียนเขียนโดยไม่มีข้อกำหนดควบคุมนั้น ทำให้ผู้เรียนได้ระบายความรู้สึก ประมวลความคิดเห็นของตนเอง ตลอดจนได้ใช้ภาษาอย่างจริงจัง เพราะฉะนั้น การสอนการเขียนโดยอิสระนั้นควรมีหลักการสร้างความรู้สึกประสบความสำเร็จในการใช้ภาษาให้แก่ผู้เรียนด้วยการเน้นที่ข้อผิดพลาดให้น้อยลง การเลือกหัวข้อให้ผู้เรียนเขียนเรียงความนั้น ต้องทำอย่างระมัดระวังโดยพิจารณาดังนี้ (1) เน้นหัวข้อที่ผู้เรียนสนใจ (2) เน้นหัวข้อที่ผู้เรียนมีความรู้ นอกจากนี้จะเลือกหัวข้อที่เหมาะสมกับผู้เรียนแล้ว การสอนการเขียนอย่างอิสระควรมีรายการสำหรับตรวจสอบ (Check-list) เพื่อให้ผู้เรียนใช้ตรวจสอบข้อเขียนของตนเอง ก่อนที่จะส่งให้ครูตรวจ ตัวอย่างรายการตรวจสอบ

Rough Outline

A clear, thesis statement that can be supported or proved

Three or more useful supporting points

Rough Draft

Show examples of thoughtful editing

Final Draft

Mechanics give a clean, orderly impression

The title-is correctly capitalized,

shows imagination in phrasing.

indicates the subject clearly

Adequate margins-sides, top, bottom

Clear indentation for paragraphs

Clear, easy-to-read handwriting or typing

Logical development of one idea in a paragraph

A topic sentence that gives the idea of the paragraph

A clear controlling idea in the topic sentence

Supporting statements that focus on the controlling idea

Clear relationship or transition between sentences

Imaginative, precise use of language

Connectives used with precision to show relationship (1)

Careful, correct use of expanded vocabulary (2)

Examples of artful phrasing (3)

Correct spelling and hyphenating (4)

Correct punctuation to develop the meaning of sentences (5)

Good use of parallel structure in series (6)

Good use of phrases or clauses to modify or to tighten the expression of an idea (7)

Good selection of detail to suggest larger meaning (8)

A good conclusion that draws the paragraph together (9)

Good idea content

A clearly expressed idea, easy for the reader to understand

An interesting idea, worthy of adult communication

Challenging, original thinking

Corrections—with adequate practice to insure mastery

Corrections under all "Red Marks"

Spelling : 5 times + used in five sentences. Listed.

Focus items used in at least 10 true sentences. Listed.

วิธีการสอนแบบมีการควบคุม เป็นที่นิยมมากในการสอนภาษาต่างประเทศ ด้วยเหตุที่ผู้เรียนต่างชาติยังขาดทักษะในภาษานั้น จึงต้องการความช่วยเหลือซึ่งกันและกันอย่างเป็นขั้นตอน พินคาส (Pincas 1962 : 185) เชื่อว่า การควบคุมเช่นนี้ทำให้ภาษาแม่มีอิทธิพลน้อยลง และหากไม่มีการควบคุม ผู้เรียนจะถ่ายโอนความรู้ภาษาแม่มาใช้ในภาษาที่กำลังเรียน นอกจากนี้วิธีสอนอย่างมีการควบคุมยังสามารถสอนกลไกของภาษาได้ทีละประเด็น ทำให้เรียนได้ง่ายขึ้น เพราะมุ่งสนใจเพียงจุดเดียว ผลของการสอนวิธีนี้ทำให้ผู้เรียนเขียนข้อความที่ถูกต้องได้ จึงทำให้เกิดความภูมิใจในความสามารถของตน ซึ่งเป็นผลดีต่อการเรียนรู้ นอกจากนี้มีผลดีต่อผู้เรียนแล้ว การสอนแบบนี้ยังดีต่อครูผู้สอนด้วย ทั้งนี้เพราะประเด็นที่สอนชัดเจน และงานเขียนของผู้เรียนก็ตรวจง่าย ครูจึงให้งานเขียนจำนวนมากได้ โอเวนส์ (Owens 1970 : 120-123) สนับสนุนวิธีการสอนแบบมีการควบคุมอย่างยิ่ง เขามีความเห็นว่าเป็นวิธีที่เหมาะสมกับผู้เรียนต่างชาติที่ยังขาดทักษะพื้นฐานทางภาษา ถ้าหากปราศจากการควบคุมผู้เรียนจะเขียนผิดจำนวนมาก อันเป็นเหตุมาจากอิทธิพลของภาษาแม่ ดังนั้นจึงจำเป็นต้องมีการควบคุมเป็นเพียงการเสนอแนะความคิดเท่านั้น ไรเมส (Raimes 1983 : 5) สรุปว่า วิธีสอนแบบมีการควบคุมนี้มีจุดเน้น 3 ประเด็นคือ ไวยากรณ์ (Grammar) โครงสร้างระดับประโยค (Syntax) และกลไกต่าง ๆ ในการเขียน (Mechanic) ดังนั้น จึงให้ความสำคัญกับความถูกต้องของภาษา (Accuracy) มากกว่าความคล่องในการเขียน (Fluency) หรือความคิดริเริ่ม (Originality)

สรุปได้ว่าการสอนในกลุ่มที่ 1 ซึ่งเป็นวิธีการสอนแบบเดิมนั้น เป็นวิธีการสอนที่เน้นที่ความถูกต้องของผลงานเขียน เพราะฉะนั้นจึงเป็นวิธีสอนที่มีการควบคุมให้ผู้เรียนฝึกหัดเป็นขั้นตอน โดยเริ่มด้วยการควบคุมอย่างเต็มที่ เช่น การเขียนเลียนแบบตัวอย่าง และการเขียนตามคำบอก เป็นต้น ต่อไปจึงค่อย ๆ ลดความควบคุมลงเพื่อให้โอกาสผู้เรียนได้ใช้ความสามารถของตนเอง เช่น การให้เขียนจากโครงร่างที่กำหนดให้ และในที่สุดจึงเป็นการเขียนโดยอิสระ ซึ่งผู้เรียนจะต้องเขียนเองโดยปราศจากข้อกำหนดหรือคำแนะนำใด ๆ วิธีการสอนเช่นนี้เชื่อกันว่าจะช่วยให้ผู้เรียนสร้างงานเขียนที่ปราศจากข้อผิดพลาดต่าง ๆ ได้

กลุ่มที่ 2 : วิธีการสอนแบบใหม่ (New Approaches)

การสอนแบบเดิมมุ่งเน้นที่งานเขียนของผู้เรียน โดยคาดหวังให้ผู้เรียนสามารถเขียนอย่างถูกต้องตามหลักไวยากรณ์และหลักการเรียงเรียง ตั้งแต่ปี ค.ศ. 1970 เป็นต้นมา แนวความคิดเกี่ยวกับการสอนภาษาต่างประเทศ เริ่มเปลี่ยนจากเดิมที่สนใจตัวภาษาเท่านั้นมาเป็นสนใจ

องค์ประกอบต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับภาษา (Kaplan 1984 : 43) ฟรีดแมน (Freedman 1987 : 2) มีความเห็นว่า ในยุคนี้ผู้สอนการเขียนเริ่มไม่พอใจวิธีการสอนแบบเดิม และพยายามแสวงหาแนวทางใหม่โดยการใช้ศาสตร์ต่าง ๆ ในการศึกษาวิธีสอน เช่น ภาษาศาสตร์ จิตวิทยา และทฤษฎีต่าง ๆ ทางการศึกษา แนวทางใหม่ที่ได้มีแนวคิดว่า ภาษาเป็นสถานการณ์ ในการสื่อสาร ซึ่งมีองค์ประกอบ 4 ประการคือ (1) ผู้ส่งสาร (Encoder) (2) ผู้รับสาร (Decoder) (3) ข้อสาร (Message/Text) (4) สิ่งที่ต้องการสื่อสาร (Reality) ไรเมส (Raimes 1984 : 81) กล่าวถึงการสอนแบบเดิมที่เน้นเกี่ยวกับกลไก รูปแบบ หรือ โครงสร้างการสร้างประโยค (Syntactic) และการเรียบเรียง (Rhetoric) โดยมีแบบ สึกัดที่มีการควบคุมนั้นว่า เป็นเพียงการสอนรูปแบบภาษา (Patterns) มิใช่การสอน การเขียนข้อความที่แท้จริง (Composing) จึงเป็นเหตุให้ผู้เรียนให้ความสำคัญกับความถูกต้อง ของภาษามาก แต่สิ่งที่ผู้เรียนต้องการนั้นไม่ใช่เพียงแค่รูปแบบเท่านั้น แต่ควรเป็นความคิดรวบยอด เกี่ยวกับการเขียนย่อหน้า และกระบวนการที่จำเป็นในการแสดงความรู้สึกนึกคิดต่อผู้อ่าน การสอน การเขียนควรจะสอนการแสดงความคิดเห็นอย่างชัดเจน และบรรลุวัตถุประสงค์การสื่อความหมาย การเขียนที่แท้จริงนั้นหมายถึง การแสดงความคิดเห็นและการสื่อความหมาย เทเลอร์ (Taylor 1984 : 6) มีความเห็นขัดแย้งเกี่ยวกับการสอนรูปแบบการเขียน ทั้งนี้ เพราะถือว่าการ เขียนนั้นเป็นกระบวนการแสวงหา (Discovery Procedure) ผู้เขียนต้องใช้กระบวนการ แก้ไขทบทวน (Revision) จึงจะเกิดความคิด เพราะฉะนั้นรูปแบบต่าง ๆ จะเกิดขึ้นภายหลัง การค้นพบความหมายและความคิด จึงไม่ควรจะสอนรูปแบบก่อนการให้ผู้เรียนเขียน

ตามแนวคิดดังกล่าวนี้ วิธีสอนการเขียนจึงเปลี่ยนจากการมุ่งเน้นที่ความถูกต้องของงาน เขียน มาเป็นการเน้นปัจจัยต่าง ๆ ในการเขียน ตลอดจนกระบวนการที่เกิดขึ้นในขณะที่เขียน วิธีสอนในกลุ่มนี้จึงแบ่งออกได้เป็น 2 ประเภทใหญ่ ๆ คือ

- 2.1 วิธีสอนแบบเน้นการสื่อความหมาย (Communicative Approach)
- 2.2 วิธีสอนแบบเน้นกระบวนการ (Process Approach)

2.1 วิธีสอนแบบเน้นการสื่อความหมาย (Communicative Approach)

อัลเลน และ วิดโดว์สัน (Allen and Widdowson 1986 : 122) กล่าวถึง วิธีสอนแบบเน้นการสื่อความหมายว่า เปลี่ยนจากการเน้นไวยากรณ์มาเป็นคุณสมบัติในการสื่อ ความหมายของภาษา แนวการสอนนี้เป็นผลมาจากความต้องการใช้ภาษาเป็นเครื่องมือใน

กิจกรรมต่าง ๆ วิดโดว์สัน (Widdowson 1985 : 50) เสริมว่า การสอนภาษาต่างประเทศมิใช่เป็นเพียงการสอนตัวภาษา อันได้แก่ โครงสร้างประโยคต่าง ๆ ตามความเชื่อเดิมว่า เมื่อสอนความรู้ภาษาพื้นฐานแล้ว นักเรียนจะสามารถนำไปประยุกต์ใช้เองได้ แต่แท้จริงแล้ว มีหลักฐานว่านักเรียนที่เรียนภาษาอังกฤษระดับมัธยมศึกษามาเป็นเวลามากกว่า 6 ปี ยังไม่สามารถใช้ภาษาสื่อความหมายได้ จึงแสดงว่าแม้ว่าจะมีความรู้เรื่องตัวภาษาแล้วก็ยังไม่รู้วิธีใช้ภาษาสื่อสารได้ ดังนั้นวิธีการสอนจึงควรมุ่งเน้นการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร เช่น แทนการสอนเพียงการเขียนประโยคอย่างเดียว ก็ควรสอนการเรียบเรียงประโยคเป็นข้อความ (Discourse) ไรมส์ (Raimes 1983 : 9) สรุปว่า วิธีการสอนที่เน้นการสื่อความหมายให้ควยสำคัญคือ จุดมุ่งหมายในการเขียนและผู้อ่านข้อเขียนนั้น การสอนแบบนี้จึงมีเพียงสนใจแต่งานเขียน แต่คำหนึ่งถึงองค์ประกอบของการเขียน คือ จุดมุ่งหมายของผู้เขียนและตัวผู้ที่คาดว่าจะอ่านข้อเขียนนั้นด้วย งานเขียนต้องสอดคล้องกับผู้อ่าน และสนองตอบจุดมุ่งหมายของผู้เขียนด้วย ชาร์วูด-สมิธ (Sharwood-Smith 1973 : 50) เสนอการสอนตามแนวความคิดนี้ว่า ควรสอนภาษาและการเรียบเรียงไปพร้อมกัน การเรียบเรียง หมายถึง การคัดเลือกคำและโครงสร้างเพื่อให้งานเขียนบรรลุเป้าหมายการสื่อสารที่ตั้งไว้ ในการสอนควรกำหนดให้นักเรียน เลือกและ เรียบเรียงภาษาเพื่อให้เป็นข้อความที่ถูกต้องไวยากรณ์และเหมาะสมกับสถานการณ์ในการเขียนนั้น ๆ งานที่มอบหมายให้นักเรียน เขียนนั้นควรมีลักษณะ เป็นการแก้ปัญหา (Problem-solving) กล่าวคือ เป็นการสื่อความหมายบางอย่างในสถานการณ์เฉพาะ ควรให้นักเรียนเกิดความรู้สึกว่ากำลังเขียนเพื่อสื่อสารกับผู้อื่น ส่วนวิดโดว์สัน (Widdowson 1987 : 44) เสนอว่าในการสอน ควรจัดเตรียมสถานการณ์ในการเขียน คือให้ผู้เรียนรู้ว่าผู้อ่านคือใคร และเขียนเพื่ออะไร หากขาดสถานการณ์ดังกล่าวก็มิใช่การเขียนเพื่อสื่อสาร แต่จะเป็นเพียงแบบฝึกหัดทางภาษาเท่านั้น

การสอนหน้าที่ของภาษา (Functional Approach) ก็มีจุดมุ่งหมายเพื่อการสื่อสาร การสอนแบบนี้มุ่งเน้นที่รูปแบบของภาษาที่ใช้ในสถานการณ์ต่าง ๆ เช่น การเขียนคำนิยาม การเขียนเปรียบเทียบ การเขียนบรรยาย เป็นต้น ในการสอนแบบนี้เชื่อว่าเมื่อนักเรียนสามารถใช้ภาษาตามหน้าที่ต่าง ๆ แล้วจะสามารถนำมาประยุกต์ใช้ในงานเขียนของคนได้ (Kelly 1984 ; 84) ซินห์ (Shinh 1986 : 622-623) กล่าวถึง วิธีสอนแบบนี้เน้นหน้าที่ของภาษานี้ว่ามาจากแนวความคิดว่า ในการเขียนที่แท้จริงแล้วสิ่งที่กำหนดรูปแบบการเขียนก็คือ ความมุ่งหมายในการเขียน เนื้อหาของข้อเขียนและผู้อ่าน การสอนไม่ควรเริ่มที่รูปแบบซึ่งเป็น

สิ่งที่จะตามมาภายหลังที่รู้จักมุ่งหมายและผู้อ่านแล้ว ในการสอนแบบนี้จะต้องกำหนดบทบาทของ ผู้เขียน สถานการณ์ที่จะเกิดขึ้นและผู้อ่าน ให้แก่ผู้เรียนทุกครั้งที่มอบหมายงาน เขียน โดยสรุปแล้ว วิธีสอนแบบนี้เป็นการสอนการใช้ภาษาในสถานการณ์ มิใช่เป็น เพียงแค่ตัวภาษาที่ปราศจากบริบท ดังเช่นข้อสรุปของคาร์เพนเตอร์ และฮันเตอร์ (Carpenter and Hunter 1981 : 425) ที่ว่า หลักการสอนแบบเน้นหน้าที่ของภาษา คือ เน้นให้นักเรียนรู้ว่ากำลังใช้ภาษาในสถานการณ์ใด เช่น กำลังบรรยาย หรือกำลังเสนอแนะ เป็นต้น กล่าวอีกนัยหนึ่งคือ สอนให้ผู้เรียนรู้ว่ากำลัง ใช้ภาษาเป็นเครื่องมือปฏิบัติการอย่างใดอย่างหนึ่ง ในการสอนการเรียนด้วยวิธีนี้คาร์เพนเตอร์ และฮันเตอร์ (Carpenter and Hunter 1981 : 427) เสนอว่าควรจะ เน้นที่หน้าที่ของภาษา (Function) ที่ช่วยให้เกิดการเรียบเรียงความคิดที่กระจ่างชัดเจน และมีความราบรื่น เช่น การเขียนความนำ การยกตัวอย่าง การลำดับเหตุการณ์ เป็นต้น ในการเสนอบทเรียนที่เกี่ยวกับ ภาษาในหน้าที่ต่าง ๆ ดังกล่าวนี จะช่วยให้นักเรียนได้เรียนรู้การใช้ภาษาที่เหมาะสม ในขณะที่เดียวกันก็เป็นการเรียนรู้โครงสร้างและคำศัพท์ด้วย

พินคาส (Pincas 1982 : 30-35) เสนอรูปแบบวิธีการสอนที่เน้นการสื่อความหมายดังนี้คือ ชั้นแรกครูต้องศึกษาลักษณะงานเขียนที่จะมอบหมายให้นักเรียน เขียนว่ามีวัตถุประสงค์อะไร ชั้นต่อมาครูต้องหาวิธีให้นักเรียน เข้าใจวัตถุประสงค์นั้น และวิธีการที่จะทำให้งานเขียนนั้นบรรลุวัตถุประสงค์ ตัวอย่างแบบฝึกหัดได้แก่

Exercise 4 : Each student writes a letter to an uncle, a grandmother, a teacher, the Prime Minister, etc, Asking for something. For example the letter to an uncle can ask for money, the letter to the grandmother can ask to borrow her best necklace, etc. The letter must ask for something special. The letter should use because and explain the reason why the writer is asking for something. eg : I need ten pounds because I want to buy.... It costs.....pounds, and I have only..... pounds.'

The students do not sign with their own name. They use a false name. All the letters are then mixed up on a table, and each student takes one (not his own). They do not know whose letter they have taken.

Students now write a reply to the letter, saying either 'Yes' , or 'No' and giving a reason, eg: 'Yes, I will gladly lend you ten pounds because you are a hardworking boy. I know you will not waste the money', or: ' No, I am sorry I cannot lend you ten pounds because I am afraid you will waste it. I know that you have wasted your own money.'

Everyone now finds his own letter and the reply, to discover if he can get what he asked for .

ตัวอย่างแบบฝึกหัดแบบเน้นหน้าที่ของภาษา ซึ่งออกแบบโดยคาร์เพนเตอร์ และฮันเตอร์ (Carpenter and Hunter 1981 : 425-434) มีวัตถุประสงค์เพื่อให้ผู้เรียนตระหนักว่าภาษานั้นสามารถใช้ได้ตามหน้าที่ต่าง ๆ ดังนั้นครูจึงควรเลือกที่จะเน้นที่หน้าที่ภาษาที่นักเรียนมีปัญหาและหน้าที่ภาษาที่ช่วยให้เขียนเรียงความได้สละสลวย หน้าที่ของภาษาเหล่านี้ได้แก่ การแนะนำ (Introduction) การยกตัวอย่าง (Examples) การเรียงลำดับตามเหตุผลหรือเวลา (Logical and Chronological Order) และการสรุป (Conclusion) ในแต่ละบทเรียนจะสอนแต่ละหน้าที่ภาษา และในแต่ละบทแบ่งออกเป็น 4 ส่วนคือ (1) การอธิบายหน้าที่ภาษา (Explanation of Language Function) เป็นการอธิบายการใช้ภาษาโดยเน้น

ที่ผลของภาษาที่มีต่อผู้อ่าน (2) ตัวชี้แนะในการเขียน (Writing Signal) เป็นการเสนอ ส่วนวนต่าง ๆ ที่ใช้ในหน้าที่ภาษานั้น ๆ ส่วนวนเหล่านี้จะช่วยให้ผู้อ่านเข้าใจความมุ่งหมายของผู้เขียน ตัวอย่างตัวชี้แนะเช่นนี้คือ ตัวเชื่อมประโยค (Sentence Connectors) ซึ่งเป็น เครื่องแสดงความสัมพันธ์ระหว่างประโยค (3) การอ่าน (Reading) เป็นการอ่านข้อความที่ใช้หน้าที่ของภาษาที่กำลังเรียน ถ้าข้อความที่อ่านนี้เกี่ยวกับวิชาการที่นักเรียนกำลังเรียน อยู่จะเป็นการโยงการเรียนวิชาการอื่น ๆ กับการเรียนภาษา (4) การเขียน (Writing) เป็นการฝึกการใช้ตัวชี้แนะ และหน้าที่ของภาษาที่ได้เรียนมาแล้วในตอนต้น โดยให้นักเรียน เขียนงาน เขียน เช่น ให้เขียนส่วนที่เป็นคำนำของบทความสำหรับนักเรียนที่เรียนหน้าที่ของภาษา เรื่องการแนะนำ เป็นต้น

2.2 วิธีสอนแบบเน้นกระบวนการ (Process Approach)

วิธีการสอนแบบเน้นกระบวนการ เป็นวิธีการสอนการเขียนภาษาอังกฤษ ที่กำลังเป็นที่นิยมอยู่ในทศวรรษนี้ (ค.ศ.1980 เป็นต้นมา) เป็นวิธีสอนที่มีแนวคิดพื้นฐานว่า การเขียนเป็นกระบวนการทางสติปัญญาและภาษา (Intellectual-linguistic) เพราะในการสร้างงานเขียนนั้น ผู้เขียนต้องใช้ความสามารถทั้งในการใช้ความคิด สติปัญญาและการใช้ภาษา กระบวนการที่ผู้เขียนใช้ในการเขียนนั้นประกอบด้วยขั้นตอนต่อไปนี้คือ (1) ขั้นก่อนเขียน เป็นขั้นตอนที่ผู้เขียนสร้างความคิดเห็นและค้นหาข้อมูลต่าง ๆ ที่จะเสนอในงานเขียน ตลอดจนการวางแผนจัดเรียบเรียง ข้อมูลที่จะนำเสนอในงานเขียน (2) ขั้นเขียน เป็นขั้นที่ผู้เขียนแปรความคิดออกมาในรูปงานเขียน ซึ่งเป็นงานเขียนฉบับร่าง และขณะที่เขียนนั้นมีการแก้ไขอยู่ตลอดเวลา เพื่อให้ได้งานเขียนที่สื่อความหมายตามที่ผู้เขียนต้องการ (3) ขั้นหลังเขียน เป็นขั้นที่ผู้เขียนปรับแก้งานเขียนทั้งในระดับเนื้อหาและภาษาที่ใช้ เพื่อให้ได้งานเขียนที่เหมาะสมถูกต้องชัดเจน (Kelly 1984 : 91; Proett 1986 : 1)

หลักการสอนแบบเน้นกระบวนการจึงมุ่งเน้นที่กระบวนการทั้งปวงที่ผู้เขียนใช้ในการสร้างงานเขียน การสอนจึงเป็นการเสนอแนะวิธีการสร้างและเรียบเรียงความคิด มากกว่าจะเป็นเพียงการสอนรูปแบบ และโครงสร้างของภาษา (Patterns of Sentences or Text) การสอนที่ผู้เรียนต่างชาติต้องการนั้น ควรเป็นการเสนอความคิดที่ชัดเจนและสื่อความหมายได้ (Raimes 1984 : 82) ซาเมล (Zamel 1982 : 205-208) มีความเห็นว่าควรสอนวิธีการ

อย่างเป็นระบบ เพื่อให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาความคิดที่ชัดเจนสำหรับเสนอในงานเขียน สิ่ง
 เน้นในการสอนคือ เนื้อหาและการเรียบเรียง (Content and Organization) ส่วนการ
 แก้ไขภาษา (Editing) นั้น เป็นส่วนสุดท้ายของกระบวนการ ฟรีดแมน (Freedman
 1987:179) เน้นว่าจุดเน้นของการสอนแบบเน้นกระบวนการคือ ขั้นตอนก่อนการเขียนที่
 ผู้เขียนใช้กลวิธีต่าง ๆ เพื่อค้นหาความคิดหรือข้อมูล และวางแผนให้งานเขียนชัดเจน ฟรีดแมน
 เชื่อว่าระบบความคิดดังกล่าวนี้เป็นสิ่งที่แนะนำผู้เรียนได้ และเป็นขั้นตอนที่ผู้เรียนต้องเตรียม
 ก่อนที่จะลงมือเขียน ไรมส์ (Raimes 1983:10) มีความเห็นว่าวิธีการสอนแบบนี้ครู
 จะสอนให้ผู้เรียนตระหนักว่า การเขียนครั้งแรกนั้นยังมีใช้งานเขียนที่เสร็จเรียบร้อย หากแต่
 เป็นเพียงการร่างความคิดต่าง ๆ เท่านั้น หลังจากได้ข้อคิดเห็นต่าง ๆ จากผู้อ่าน เช่น ครู
 หรือเพื่อนนักเรียน แล้วผู้เขียนจะแก้ไขงานเขียนให้ดีขึ้น เพราะฉะนั้นการสอนแบบนี้ จึงต้องการ
 เวลาอย่างเพียงพอสำหรับกระบวนการดังกล่าว การเรียนการสอนเปลี่ยนไปจากแบบเดิมที่ผู้สอน
 ให้อ่านข้อผู้เรียนไปเขียน แล้วนำงานเขียนมาส่งให้ตรวจ มาเป็นการที่ผู้เรียนเสนอร่างงานเขียน
 ให้วิจารณ์ก่อนแล้วนำไปแก้ไขปรับปรุง การแก้ไขนี้เป็นกระบวนการที่ผู้เรียนค้นพบความคิดใหม่
 และรู้จักใช้ภาษาที่สามารถสื่อความหมายตามที่ต้องการได้ ชินท์ (Shinh 1986:622)
 ยืนยันว่า การสอนแบบนี้มุ่งให้ผู้เรียนเข้าใจว่า การเขียนนั้นมีกระบวนการเป็นขั้นตอน คือ
 (1) ก่อนเขียน (Prewriting) เป็นขั้นตอนการหาข้อมูลที่จะใช้ในการเขียน (2) การร่าง
 (Drafting) เป็นการจัดความคิดหรือข้อมูลต่าง ๆ เป็นข้อความที่ต่อเนื่องกัน (3) การปรับ
 แก้ไข (Rewriting) เป็นขั้นที่สำคัญเพราะตลอดกระบวนการจะมีการแก้ไขจนได้ผลงาน
 ขั้นสุดท้าย เทเลอร์ (Taylor 1984:4) เน้นความสำคัญของการปรับแก้ไขงานเขียนว่า
 เป็นกระบวนการที่ผู้เขียนสำรวจค้นหาข้อมูลหรือความคิดที่จะใช้ในการเขียน ตลอดจนเป็นการ
 ปรับแต่งให้โครงสร้างของงานเขียนดีขึ้น ริเวอร์ และ เทมเพอร์ลีย์ (Rivers and
 Temperley 1978:320) เสนอขั้นตอนการเรียนการสอนด้วยวิธีเน้นกระบวนการดังนี้คือ

ขั้นที่ 1 นักเรียนทั้งชั้นอภิปราย และปรึกษากันเกี่ยวกับข้อมูลที่จะใช้ในการเขียน
 ในการอภิปรายนี้รวมถึงการจัดเรียงความคิดอย่างมีระบบ ประกอบด้วยความคิดหลักและ
 รายละเอียดสนับสนุน ตลอดจนวิธีการเสนอข้อเขียนที่จะทำให้อ่านสนใจ

ขั้นที่ 2 แบ่งกลุ่มย่อยเพื่อลงมือเขียน หรือหากต้องการทำงานคนเดียวก็แยกกันเขียน

ขั้นที่ 3 นำข้อเขียนมาวิจารณ์กันในกลุ่ม แก้ไขเกี่ยวกับการเลือกใช้คำและ

โครงสร้างประโยค

ขั้นที่ 4 อ่านร่างที่แก้ไขแล้วอีกครั้ง ครั้งนี้ให้ความสำคัญเป็นพิเศษเกี่ยวกับจังหวะและความราบรื่นของข้อเขียน (Rhythm and Flow)

ขั้นที่ 5 แจกงานเขียนของกลุ่มที่แก้ไขแล้ว ให้นักเรียนทั้งชั้น เพื่อทำการวิจารณ์

ดิสัน และ เนสเซล (Dixon and Nessel 1983:84-87) เสนอขั้นตอนการสอนที่สอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียนต่างชาติดังนี้

ขั้นที่ 1 ก่อนเขียน (Prewriting) เป็นขั้นที่ให้ผู้เรียนมีโอกาสพัฒนาความคิดและทบทวนความรู้ด้านภาษา กิจกรรมที่แนะนำ เช่น การอ่านเรื่องให้ฟัง แล้วให้ผู้เรียนเสนอความคิดเห็นเกี่ยวกับเรื่องนั้น หรือกิจกรรมที่ให้คำสำคัญ (Key Word) แล้วให้ผู้เรียนคิดคำอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องกับคำดังกล่าว แล้วโยงแต่ละคำสร้างเป็นแผนภูมิที่แสดงการเรียบเรียงความคิดขึ้นมา

ขั้นที่ 2 เขียน (Writing) ผู้เรียนเขียนตามที่ได้วางแผนในขั้นที่ 1 งานเขียนที่ได้เป็นเพียงร่าง เพราะฉะนั้นจึงยังไม่ต้องกังวลเกี่ยวกับข้อผิดพลาดต่าง ๆ

ขั้นที่ 3 ปรับปรุง (Revising) เป็นการปรับปรุงงานเขียนให้สามารถสื่อความหมายได้ชัดเจน ดังนั้นจึงยังไม่เน้นที่การแก้ข้อผิดพลาดทางภาษา กิจกรรมในขั้นนี้เป็นการวิจารณ์งานเขียนโดยเพื่อนร่วมชั้น ในฐานะเป็นผู้อ่าน คำวิจารณ์จะเป็นการเสนอความเห็น ว่า งานเขียนตอบสนองวัตถุประสงค์ และสื่อความหมายได้ชัดเจนหรือไม่

ขั้นที่ 4 แก้ไข (Rewriting) เป็นขั้นสุดท้ายของกระบวนการ เป็นขั้นที่ผู้เขียนแก้ไขงานเขียนตามคำแนะนำต่าง ๆ ที่ได้รับ รวมทั้งการแก้ไขภาษาและกลไกการเขียน (Mechanic) เช่น การสะกดคำ การใช้เครื่องหมายวรรคตอน เป็นต้น

แคลลีย์ (Kelly 1984:90) กำหนดขั้นตอนการสอนแบบเน้นกระบวนการดังนี้

1. ขั้นเตรียม เป็นการกระตุ้นให้เกิดความคิด กิจกรรมที่ใช้ในขั้นนี้ เช่น การอ่าน การอภิปราย เป็นต้น
2. ขั้นเขียน การเขียนร่างฉบับแรกนั้น เป็นการสื่อความคิดของผู้เขียนอย่างกว้าง ๆ รูปแบบภาษาก็ยังไม่ถูกต้องนัก หลังจากเสนอร่างฉบับแรกให้ผู้อ่าน และได้รับคำวิจารณ์แล้ว ผู้เรียนจะแก้ไขอีกหลายครั้ง จนกระทั่งร่างสุดท้ายจึงเป็นการแก้ไขข้อผิดพลาดทางภาษา ซึ่งได้แก่ ข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์ เครื่องหมาย และการสะกดคำ ผู้เรียนจะแก้ไขงานเขียนโดยทำหน้าที่คล้ายบรรณาธิการ

ไรม์ (Raimes 1984:82) มีความเห็นว่า วิธีสอนแบบเน้นกระบวนการนั้น จะต้องเปลี่ยนวิธีสอนแบบเดิมที่มุ่งสอนรูปแบบและกฎเกณฑ์ของภาษา มาเป็นการสอนเพื่อพัฒนาความสามารถในการ เขียน เรียบ เรียงข้อความที่สื่อความหมายได้ ดังนั้นจึงเสนอขั้นตอนการสอนดังนี้คือ

ขั้นที่ 1 การมอบหมายงาน (Giving Assignment) เป็นการให้คำแนะนำแก่ผู้เขียนเกี่ยวกับวิธีเขียนงานชิ้นนั้น ในขั้นนี้เป็นการให้ผู้เรียนให้ความสนใจในขั้นการเขียนและการแก้ไขบททวน โดยการให้ผู้เรียนมีโอกาสแก้ไขงานเขียนของคนในท้อง เรียนด้วยการจัดกิจกรรมการอภิปรายและการประชุม เพื่อให้ผู้เรียนเข้าใจว่างานเขียนนั้นเป็นกระบวนการที่ต้องทำหลายครั้ง มิใช่เขียนครั้งเดียวเสร็จสมบูรณ์ งานที่มอบหมายให้นั้นควร เป็นหัวข้อ เรื่องที่ผู้เขียนเขียนได้สนุก เป็นการให้ผู้เขียนแสดงความคิดเห็นของตนเอง เป็นการโต้ตอบกับสถานการณ์ที่คล้ายกับที่เกิดขึ้นในชีวิตจริง นอกจากนั้น หัวข้อเรื่องทำให้ผู้สอนสามารถคาดได้ว่าต้องใช้โครงสร้างภาษาและศัพท์อย่างไร เพื่อที่จะบททวนและทำการสอนในช่วงก่อนที่ผู้เขียนจะเขียนงานชิ้นนั้น

ขั้นที่ 2 การตรวจงาน (Marking Papers) จะต้องสอดคล้องกับสิ่งที่สอนและจุดเน้น เช่น ถ้าต้องการให้ผู้เรียนรู้จักการแสดงความคิดเห็น การตรวจงานก็มุ่ง เน้นที่ความคิดเห็นที่ผู้เขียนแสดงในงานเขียนมากกว่าจะตรวจเพียงข้อผิดพลาดทางภาษา ไรม์แนะนำว่าในการประชุมกลุ่มย่อยผู้สอนควรอธิบายปัญหาไวยากรณ์ของผู้เขียนแต่ละคน แล้วจึงให้แบบฝึกหัด การสอนไวยากรณ์นี้ควรกระทำควบคู่ไปพร้อมกับการเขียน นอกจากนั้น ในการตรวจงานผู้สอนควรให้คำวิจารณ์ทั้งที่เกี่ยวกับการใช้ภาษาและความคิดเห็น เพื่อให้ผู้เขียนเกิดความรู้สึกว่าการสื่อความหมายของงานเขียนเป็นสิ่งสำคัญที่สุด

ขั้นที่ 3 การให้งานอ่าน (Providing Readings) เพื่อให้ผู้เขียนศึกษางานเขียน ในฐานะที่เป็นผู้อ่าน ตลอดจนสำรวจวัตถุประสงค์และวิธีการเสนอของผู้เขียน แต่มิใช่ใช้งานเขียนนั้น เป็นตัวอย่างให้เลียนแบบ นอกจากนั้นยังสามารถใช้งานเขียนนั้น เป็นแบบฝึกหัดสำหรับเรื่องการใช้คำและสำนวน

โปรเอทและกิล (Proett and Gill 1986:2-4) เชื่อว่าในการสอนการเขียนนั้น ผู้เรียนควรฝึกหัดขั้นตอนในกระบวนการเขียนทีละขั้นแล้วจึงใช้กระบวนการเขียนงานเขียนขึ้นหนึ่ง การที่แยกสอนแต่ละขั้นนั้น เพื่อให้ผู้เขียนเข้าใจกระบวนการเขียนว่าแต่ละขั้น เป็นอิสระต่อกัน

และต้องบูรณาการทุกชั้น เข้าด้วยกัน เพื่อที่จะผลิตงาน เขียนที่สมบูรณ์ ในการสอนกระบวนการ เขียนนั้น ควร เป็นการสอนในห้อง เรียน เพื่อให้ผู้สอนจะได้ทำหน้าที่ชี้แนะและควบคุมกระบวนการ เนื่องจาก กระบวนการเขียน เป็นกระบวนการที่ซับซ้อน ดังนั้นในการสอนจึงต้องแยกกระบวนการออกเป็น ขั้นตอน เพื่อให้ผู้เขียนเรียนรู้แต่ละชั้นอย่างค่อเนื่อง ก่อนที่จะใช้กระบวนการทั้งหมด โปรเอทและกิล เสนอขั้นตอนในการสอนดังนี้

ขั้นที่ 1 ก่อนเขียน การสอนในขั้นนี้เป็นการสอนการสร้างเนื้อหาที่จะใช้เขียนและการ เรียบเรียงเนื้อหาเหล่านั้น วิธีสอนที่ใช้ เช่น การระดมสมอง การสังเกต การร่างรายการ (Listing) การทำแผนภูมิ (Mapping) และการทำโครงร่าง (Outlining)

ขั้นที่ 2 เขียน เป็นการสอนการใช้ภาษา (Linguistic Choices) และการ เรียบเรียง (Rhetorical Stance) ได้แก่ วัตถุประสงค์ในการเขียนรูปแบบในการเขียน ผู้อ่านงานเขียน

ขั้นที่ 3 หลังเขียน เป็นการสอนการทบทวนแก้ไข (Revision) และการเน้นบาง ประเด็นในงานเขียน (Highlighting)

เฮดจ์ (Hedge 1989:8-14) ยึดหลักการว่าเป้าหมายในการสอนการเขียน ภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ คือ การช่วยทำให้ผู้เรียนเขียนข้อความ (Text) ที่สื่อความ หมายได้เหมาะสม ในการสอนจึงเป็นการพัฒนาทักษะต่าง ๆ ในการสร้างงานเขียน ขั้นตอน การสอนประกอบด้วย 4 ขั้นตอน คือ

ขั้นที่ 1 การเรียบเรียง (Composing) เป็นขั้นตอนที่ผู้เรียนฝึกหัดการคิดและ การเรียบเรียงความคิด เป็นการสอนให้ผู้เรียน เตรียมเขียนด้วยการรวบรวมข้อมูลและทำความเข้าใจ กระจ่างสำหรับแนวคิดเหล่านั้น ตัวอย่างวิธีการสอนในขั้นนี้ ได้แก่ การใช้แผนภูมิความคิดแบบ ต่าง ๆ เช่น แบบปิรามิด และแบบแมงมุม (Spider Map) เป็นต้น การระดมสมอง การใช้ แบบสอบถาม การสัมภาษณ์ การให้ผู้เขียนเขียนความคิดของตนอย่างรวดเร็วและไม่หยุด ซึ่งเป็นการ แจกแจงความคิด (Generating)

ขั้นที่ 2 การสื่อความหมาย (Communicating) เป็นขั้นที่สอนให้ผู้เขียนคำนึงถึง ผู้อ่านงานเขียน (A Sense of Audience) การที่รู้ว่าผู้อ่านเป็นอย่างไร ทำให้ผู้เขียนสามารถ เลือกรูปแบบการเขียนที่เหมาะสมได้ ทั้งนี้เพราะงานเขียนเป็นวิถีทางการสื่อสารอย่างหนึ่ง



งานเขียนในชีวิตจริงนั้นเป็นการตอบโต้ กล่าวคือมีผู้อ่านและวัตถุประสงค์ในการเขียน ตัวอย่างวิธีการสอนได้แก่ การเขียนจดหมายแลกเปลี่ยนกัน การเขียนเล่าเรื่อง การเขียนบันทึกประจำวัน การเขียนบทละคร การเขียนขอหรือให้คำแนะนำ

ขั้นที่ 3 การเขียน (Drafting) เป็นขั้นที่ผู้เรียนเขียนแสดงความคิดเห็นในรูปข้อความ ซึ่งประกอบด้วยประโยคและย่อหน้า วิธีการสอนใช้การวิเคราะห์งานเขียนเพื่อศึกษาริธีการนำเสนอความคิด ซึ่งได้แก่ รูปแบบการเขียน รูปแบบการเรียบเรียง การใช้ตัวเชื่อมที่ทำให้ข้อความราบรื่น และการเลือกใช้คำ

ขั้นที่ 4 การปรับปรุง (Improving) ประกอบด้วย 3 กิจกรรม คือ (1) การตรวจ (Marking) เป็นงานของผู้สอน (2) การปรับ (Redrafting) ผู้เขียนปรับแก้งานเขียนของตน (3) การแก้ไข (Editing) เป็นขั้นสุดท้ายของการเขียน ผู้เขียนตรวจสอบความถูกต้องของงานเขียน กิจกรรมทั้งสามนี้สัมพันธ์กันอย่างใกล้ชิด กล่าวคือ การตรวจที่มีประสิทธิภาพนั้นต้องเป็นการตรวจที่ให้ข้อมูลย้อนกลับที่ทำให้ผู้เขียนสามารถแก้ไขงานของตนได้ในกิจกรรมการปรับและการแก้ไข วิธีการสอนที่แนะนำในขั้นนี้ เช่น การใช้ตารางการตรวจ (Grading Scheme) ซึ่งแยกประเด็นการตรวจแต่ละประเด็น การแก้งานด้วยตนเองและการช่วยกันแก้ไข (Pair Editing)

บทบาทของผู้สอนในการสอนแบบเน้นกระบวนการนี้ แตกต่างจากการสอนแบบเดิม เนื่องจากการสอนแบบนี้มุ่งเน้นที่กระบวนการเขียน ซาเมล (Zamel 1982:209) มีความเห็นว่า ผู้สอนนั้นมีบทบาทสอดแทรกตลอดกระบวนการในฐานะผู้แนะนำ ผู้สอนมิใช่เป็นเพียงผู้อ่านงานเขียนเท่านั้น ฮิวซีย์ และ คณะ (Hughey, et al. 1983:42) มีความเห็นว่า ผู้สอนสำหรับการสอนแบบเน้นกระบวนการควรมีลักษณะดังนี้ (1) การสอนแบบเน้นกระบวนการเป็นการทำงานร่วมกันระหว่างผู้สอนและผู้เรียน ผู้สอนจึงมิใช่ผู้ให้คำตอบเท่านั้นแต่ยังเป็นผู้ช่วยในการค้นหาคำตอบพร้อมกับผู้เรียน (2) ผู้สอนจะเป็นผู้สร้างบรรยากาศและสภาพแวดล้อมที่จะช่วยให้ผู้เรียนใช้งานเขียนเป็นเครื่องมือสื่อสารได้ (3) ผู้สอนจะต้องช่วยให้ผู้เรียนมีทัศนคติที่ดีต่อการเขียน ด้วยการช่วยขจัดความรู้สึกลึกที่ไม่ดี และช่วยพัฒนาความรู้สึกลึกด้านดี (4) ผู้สอนต้องมีความยืดหยุ่น กล่าวคือ ปรับวิธีการให้เข้ากับผู้เขียนแต่ละคน ทั้งนี้เพราะกระบวนการเขียนมีลักษณะซับซ้อน และแต่ละคนก็มีวิธีการของตนเองที่แตกต่างกันออกไป (5) ผู้สอนต้องให้เสรีภาพในการแสดงความคิดเห็น เพราะความคิดเห็นเป็นพื้นฐานสำคัญของการสร้างงานเขียน ผู้สอน

มีหน้าที่กระตุ้นให้ผู้เรียนมีความคิดเห็น ลิบบแมน - คลายน์ (Liebman-Kleine 1987:104) มีความเห็นว่า ผู้สอนในการสอนแบบเน้นกระบวนการต้องยอมรับว่างานเขียนของผู้เรียนมีชิ้นงานสมบูรณ์ แต่เป็นข้อมูลที่ผู้สอนจะได้ศึกษาความรู้ความสามารถ ตลอดจนวัฒนธรรมของผู้เรียน

สรุปได้ว่ากลุ่มวิธีสอนแบบใหม่นั้น หากเป็นวิธีสอนแบบเน้นการสื่อความหมาย ก็จะมีมุ่งที่คุณสมบัติการสื่อความหมายของงานเขียน จึงเป็นวิธีสอนที่ให้ผู้เรียนคำนึงถึงองค์ประกอบในการสื่อสาร ได้แก่ จุดมุ่งหมายในการเขียน และผู้อ่านงานเขียนนั้น วิธีสอนเป็นการกำหนดสถานการณ์ในการเขียนให้แก่ผู้เรียนแทนการกำหนดรูปแบบการเขียน ส่วนวิธีสอนแบบเน้นกระบวนการที่ใช้ในการสร้างงานเขียนนั้น กำหนดให้ผู้เรียนปฏิบัติตามขั้นตอนของกระบวนการเขียน ได้แก่ ขั้นตอนเขียน ขั้นเขียน และขั้นปรับปรุงแก้ไข กิจกรรมการเรียนการสอน ก็คือกิจกรรมที่ผู้เขียนต้องกระทำจนได้งานเขียนที่สมบูรณ์นั่นเอง

4. การประเมินงานเขียน

การประเมินผล เป็นองค์ประกอบที่มีบทบาทสำคัญในการเรียนการสอนการเขียน ทั้งนี้ เพราะเป็นขั้นตอนที่บ่งชี้ถึงคุณภาพของผลงาน และผลของการประเมินนั้น ย่อมก่อให้เกิดการเรียนรู้ขึ้นในตัวผู้เรียน ตลอดจนช่วยเสริมสร้างทักษะการเขียนให้ดีขึ้นอีกด้วย การประเมินผลงานเขียนนั้นสามารถแบ่งออกเป็น 2 ประเภท ตามวัตถุประสงค์ในการประเมินดังนี้

1. การประเมินเพื่อทดสอบความสามารถในการเขียน (Testing)
2. การประเมินเพื่อให้ข้อมูลย้อนกลับ (Feedback)
1. การประเมินเพื่อทดสอบความสามารถในการเขียน (Testing)

การประเมินเพื่อทดสอบ หมายถึง การใช้งานเขียนเป็นเครื่องมือทดสอบความสามารถในการเขียนภาษาต่างประเทศของผู้เรียน ดังนั้น จึงเป็นเรื่องเกี่ยวกับการออกแบบข้อสอบและวิธีการให้คะแนน วาเลตต์ (Valette 1981 : 61) กล่าวถึงวิวัฒนาการด้านการทดสอบในสหรัฐอเมริกา ดังนี้

1) ก่อน ค.ศ. 1960 ช่วงเวลาก่อนที่สหภาพโซเวียตและจีนจะส่งจรวดสปุตนิกออกไปนอกโลกอันแสดงถึงประสิทธิภาพทางวิทยาการและเทคโนโลยีของรัสเซีย การทดสอบในสหรัฐอเมริกานิยมเทคนิคแบบครอบคลุม (Global) รูปแบบการสอบที่นิยม เช่น การแปล การเขียนย่อความ การเขียนเรียงความและการเขียนตามคำบอก

2) ค.ศ.1960-1970 นิยมรูปแบบการสอบแบบปรนัย (Objective Tests) ซึ่งมุ่งเน้นการทดสอบแต่ละทักษะ โดยมีหลักการว่าการวัดแต่ละทักษะตามที่สุ่มตัวอย่างได้นั้น จะทำให้ประเมินสมรรถภาพทางภาษาของผู้เรียนได้ การทดสอบแบบนี้มีค่าความเชื่อมั่น (Reliability) และมีความเป็นปรนัย (Objectivity) สูงมาก

3) ค.ศ.1970-1980 จุดเน้นของการทดสอบ เปลี่ยนเป็นบทบาทในการสื่อสารของภาษา แบบทดสอบที่ใช้กลับเป็นแบบครอบคลุม (Global Test) และมีการให้คะแนนด้วยวิธีเป็นปรนัย

4) ปัจจุบัน (ค.ศ.1980 ขึ้นไป) หันมาสนใจการศึกษาภาษาของผู้พูดสองภาษา (Bilingual Education) เช่น การศึกษาภาษาอังกฤษในฐานะภาษาที่สอง หรือภาษาต่างประเทศ (English as a Second Language) ดังนั้น ทิศทางของการทดสอบจึง เปลี่ยนจากการเรียนรู้ภาษาระดับต้นและกลาง มาสู่การเรียนรู้ภาษาระดับค่อนข้างสูงและระดับสูง เช่นเดียวกับการใช้ภาษาของนักศึกษาต่างชาติที่กำลังศึกษาอยู่ในมหาวิทยาลัยในสหรัฐอเมริกา

1.1 หลักการทั่วไปในการทดสอบการเขียน มีผู้เสนอแนะหลายท่านดังตัวอย่าง เช่น ลาโด (Lado 1965:256) มีความเห็นว่า การใช้เรียงความเป็นแบบสอบนั้นมีข้อดีคือ เป็นการโต้ตอบอย่างเป็นธรรมชาติ และเป็นการแสดงออกถึงความคิดของผู้เรียน แต่มีปัญหาในการให้คะแนนอย่างเป็นปรนัย และไม่สามารถทดสอบประเด็นที่เป็นปัญหาได้ทุกประเด็น เพราะในการเขียนเรียงความ ผู้เรียนสามารถเลี่ยงไม่ใช้โครงสร้างหรือศัพท์ที่ตนไม่รู้ได้ ลาโดจึงเสนอให้แก้ปัญหาด้วยวิธีการเขียนจากตัวกระตุ้นหลาย ๆ แบบ เช่น ชุดรูปภาพ หัวข้อหลาย ๆ หัวข้อ ซึ่งเขียนด้วยภาษาของผู้เรียนหรือภาษาต่างประเทศนั้น ส่วนการทดสอบความสามารถในองค์ประกอบต่าง ๆ ในการเขียน ลาโดเสนอเทคนิคการเติมความให้สมบูรณ์ (Completion Technique) เช่น การทดสอบตัวสะกด การใช้เครื่องหมายวรรคตอน ไวยากรณ์ เป็นต้น ข้อสอบเช่นนี้ เป็นข้อสอบที่มีความตรงสูง (Validity) ลาโดสรุปว่าแบบทดสอบความสามารถในการเขียนนั้น ต้องประกอบด้วยหลายส่วนด้วยกัน เพื่อที่จะได้ทดสอบปัญหาในการเขียนทุกประเด็น ส่วนการประเมินเนื้อหานั้น ลาโดมีความเห็นว่าวัดได้จากสิ่งเหล่านี้คือ (1) ข้อมูลที่น่าเสนอ (2) การจัดเรียงเรียงข้อมูลที่เสนอ (3) การใช้เครื่องหมาย (Signals) ให้ผู้อ่านเข้าใจ เนื้อหาได้อย่างเต็มที่ สำหรับเรื่องลีลาการเขียน (Style) นั้น ลาโดไม่รวมเรื่องการใช้คำ (Literary Style) เพราะถือว่าเป็นศิลปะชั้นสูง เกินกว่าการเรียนภาษาต่างประเทศ แต่ควร

เป็นการพิจารณาการเลือกใช้ภาษาที่เหมาะสมกับสถานการณ์มากกว่า และควรเป็นการทดสอบ
ในระดับสูง

แครอล (Carroll 1980:50) มีความเห็นว่าการเขียนเชิงบรรยายหรือ
จินตนาการ (Descriptive or Imaginative Essay) เป็นการทดสอบการเขียนที่
เหมาะสม ทั้งนี้เพราะผู้เขียนต้องแสดงตนเองต่อผู้ตรวจข้อสอบ ซึ่งผู้เขียนไม่รู้จักจึงต้องใช้
จินตนาการของตนเองเพื่อให้งานเขียนนั้นสื่อความหมายต่อผู้อ่าน ข้อควรกระทำในการสร้าง
ข้อสอบคือ ต้องสร้างให้มีลักษณะเป็นธรรมชาติสอดคล้องกับสภาพชีวิตของผู้เรียน คำสั่งที่ใช้
จึงมิได้ตั้งแต่คำสั่งสั้น ๆ จนกระทั่งเป็นการบรรยายสถานการณ์ที่ต้องการให้ผู้เรียน เขียนตอบได้
การใช้รูปภาพหรือเส้นกราฟต่าง ๆ ก็เป็นตัวกระตุ้นที่ตีประเภทหนึ่ง

แวลเลตต์ (Valette 1981:164-174) มีความเห็นว่าลักษณะของข้อสอบนั้น
จะถูกกำหนดโดยขั้นตอนการเรียนรู้ภาษา (Valette and Disick Taxonomy) ซึ่งประกอบด้วย
5 ขั้นตอน ขั้นตอนที่ 1-2-3 นั้นคือ เป็นการเรียนรู้ภาษาหรือทักษะ (Skill Getting)
ได้แก่ ขั้นที่ 1 กลไกภาษา (Mechanical Skills) เช่น ระบบเสียง การสะกดคำ ขั้นที่ 2
ความรู้ภาษา (Knowledge) เช่น คำศัพท์ รูปแบบคำกริยา ขั้นที่ 3 การถ่ายโอน (Transfer)
เช่น การฝึกหัดใช้รูปแบบภาษาที่เรียนมาแล้ว ส่วนขั้นสุดท้าย ขั้นที่ 4 และ ขั้นที่ 5 นั้น เป็นการ
ใช้ภาษา (Skill Using) เป็นขั้นที่ผู้เรียนใช้ภาษาในการสื่อสาร (Communication) และ
วิจารณ์ (Criticism) การออกแบบข้อสอบจึงต้องพิจารณาว่า ผู้เรียนอยู่ในขั้นตอนใด เช่น
ถ้าต้องการทดสอบความรู้เกี่ยวกับกลไกต่าง ๆ ของภาษา และความรู้ด้านศัพท์และโครงสร้าง
ข้อสอบที่ใช้ก็มีลักษณะแยกเป็นข้อย่อย (Discrete - point Items) แต่ถ้าต้องการทดสอบ
ความสามารถในการใช้ภาษาสื่อสารนั้น ควรใช้แบบสอบ ซึ่งมีลักษณะเช่นเดียวกับการใช้ภาษา
ในสถานการณ์ที่เกิดขึ้นจริงในชีวิต (Pragmatic Tests) กล่าวคือ เป็นข้อสอบที่ทำให้ผู้เรียน
ต้องดำเนินการกับองค์ประกอบต่าง ๆ ในภาษาจนกระทั่งสามารถสร้างข้อความที่สื่อความหมายได้
การทดสอบสำหรับการเรียนรู้ขั้นที่ 4 เป็นการทดสอบความสามารถทางภาษาอย่างครอบคลุม
(Global Language Proficiency) ตัวอย่างการทดสอบขั้นนี้ ได้แก่ การให้ผู้เรียนเขียนย่อ
ความจากบทความที่ให้อ่าน หรือให้เขียนจดหมายตอบ เป็นต้น ข้อสอบที่ทดสอบความสามารถ
ทางภาษาอย่างครอบคลุมนี้มีลักษณะดังนี้ (1) ทำให้ผู้เรียนดำเนินการกับองค์ประกอบต่าง ๆ
ของภาษาภายในเวลาอันจำกัด (2) มีรูปแบบที่ทำให้การให้คะแนนทำได้อย่างรวดเร็วและ

มีความเที่ยง (Reliability) และ (3) เป็นการใช้ทักษะอย่างผสมผสาน แวเลตต์และดิสสิก (Valette, and Disick 1972 : 171 - 180) นำตัวอย่างการทดสอบการเขียนในแต่ละระดับการเรียนรู้ดังนี้

ขั้นที่ 1 กลไกภาษา : ทักษะการเขียนแบบ

- ข้อสอบ 1. ลอกประโยคตามที่เห็น
2. เขียนประโยคหรือบทสนทนา ตามที่นักเรียนจำได้

ขั้นที่ 2 ความรู้ : ทักษะการจำ

- ข้อสอบ 1. เขียนประโยคตามคำบอก
2. เติมช่องว่างด้วยคำที่ถูกไวยากรณ์

ขั้นที่ 3 การถ่ายโอน : ทักษะการประยุกต์

- ข้อสอบ 1. เติมช่องว่างด้วยตัวเลือกที่เหมาะสม
2. แทนคำที่ขีดเส้นใต้ด้วยคำอื่น
3. ตอบคำถามเหล่านี้ แล้วนำคำตอบมาเรียงเป็นเรียงความ

ขั้นที่ 4 การสื่อสาร : ทักษะการแสดงตนเอง

- ข้อสอบ 1. เลือกหัวข้อต่อไปนี้ แล้วเขียนข้อความยาว 1 ย่อหน้า
2. เขียนเล่าเรื่องตามรูปภาพที่เห็น
3. เขียนบรรยายวิธีการ เช่น การทำกับข้าว การเย็บผ้า

เป็นต้น

ขั้นที่ 5 การวิจารณ์ : ทักษะการสังเคราะห์

- ข้อสอบ 1. เขียนจดหมายธุรกิจ เช่น จดหมายสั่งสินค้า
จดหมายสมัครงาน เป็นต้น
2. เขียนเรื่องสั้นที่มีการเล่าเรื่อง การบรรยาย
บทสนทนา และภาษาที่ใช้ในถิ่นนั้น
3. เขียนเรียงความแสดงความเห็นโต้แย้งในหัวข้อใด
หัวข้อหนึ่ง

แวลเล็ตต์ (Valette 1977 : 217-260) สรุปว่า แบบสอบการเขียนซึ่งแบ่งการสอบเป็นขั้นตามทักษะการเขียนนั้น มีอยู่ 8 ประเภท คือ

- 1) การทดสอบระบบการเขียน (Writing System) ทดสอบว่านักเรียนคุ้นเคยกับระบบการเขียนในภาษาที่เรียน ตัวอย่างแบบสอบ เช่น การให้ลอกตามแบบ การทดสอบการสะกดคำ และการเติมเครื่องหมายวรรคตอน เป็นต้น
- 2) การทดสอบคำศัพท์ด้วยการเขียน (Testing Vocabulary via Writing) ทดสอบความรู้เกี่ยวกับความหมายของคำ (Lexical Units of Language) เป็นแบบสอบที่ต้องการให้นักเรียนใช้ความจำ ตัวอย่างเช่น ถามคำศัพท์ด้วยรูปภาพ ถามคำที่มีความหมายเหมือนกัน หรือต่างกัน (Synonym-Antonym) และถามคำศัพท์ในข้อความ เป็นต้น
- 3) การทดสอบไวยากรณ์ด้วยการเขียน (Testing Grammar via Writing) เป็นแบบสอบที่ไม่ควรใช้มากนัก เพราะการทดสอบไวยากรณ์นั้นมิได้ประเมินความสามารถในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารอย่างแท้จริง ตัวอย่างข้อสอบไวยากรณ์ เช่น การเติมความให้สมบูรณ์ การให้เขียนประโยคใหม่ตามคำสั่ง การแปลประโยค เป็นต้น
- 4) การเขียนตามคำบอก (Dictation) ทดสอบความสามารถในการเชื่อมโยงเสียงในภาษากับภาษาเขียน เป็นการวัดทั้งทักษะการฟังและการเขียน
- 5) การเขียนอย่างมีการควบคุม (Controlled Composition) ผู้เรียนเขียนบทสนทนา หรือย่อหน้าโดยมีคำสั่งชี้แนะที่ชัดเจน ดังนั้นจึงยังไม่เป็นกิจกรรมการสื่อสารที่แท้จริง มุ่งเน้นที่การทดสอบคำศัพท์ และโครงสร้าง
- 6) การเขียนเพื่อการสื่อสารโดยการเขียนอย่างมีการชี้แนะ (Writing for Communication : Directed Composition) ทดสอบความสามารถในการแสดงความคิดเห็นด้วยข้อเขียนที่มีการกำหนดหัวข้อ ข้อสอบควรมีตัวแนะ เช่น การใช้ภาพ การแนะด้วยคำพูดหรือบทสนทนา และการแนะด้วยข้อเขียน
- 7) การเขียนเพื่อการสื่อสารโดยการเขียนอย่างอิสระ (Writing for Communication : Free Composition) การทดสอบด้วยการเขียนอย่างควบคุมนั้นเป็นการวัดทักษะการเขียนบางประเด็น ด้วยวิธีการที่เป็นปรนัย แต่การทดสอบด้วยการเขียนอย่างอิสระยอมให้ผู้เรียนแสดงความสามารถในการแสดงความคิดเห็นด้วยข้อเขียนอย่างไม่มีข้อกำหนด

เพราะฉะนั้น จึงเป็นแบบสอบที่ใช้เวลามากในการให้คะแนนและคะแนนนั้นขาดความเป็นปรนัย

8) การแปล (Translation) สำหรับทดสอบผู้เรียนระดับสูงที่มีความสามารถด้านคำศัพท์ และโครงสร้างแล้ว

ฮีตัน (Heaton 1979:127-137) กล่าวถึงหลักการในการทดสอบการเขียนดังนี้

1) ผู้ออกข้อสอบไม่ควรตั้งความมุ่งหมายให้สูงเกินสภาพของผู้เรียน ฮีตันมีความเห็นว่าการทดสอบการเขียนควรคาดหวังให้ผู้เรียน เขียนภาษาอังกฤษที่ถูกต้อง เพื่อสื่อความหมายตามต้องการ แต่ไม่ควรมุ่งหวังการเขียนเชิงริเริ่มสร้างสรรค์จากผู้เรียน นอกจากนี้ ควรออกแบบข้อสอบที่สอดคล้องกับการเรียนการสอน และระดับความสามารถของผู้เรียน

2) การเขียนเรียงความจะใช้เป็นข้อทดสอบได้ ต่อเมื่อผู้เรียนพร้อมที่จะเขียนอย่างอิสระ การเขียนเรียงความเป็นการให้โอกาสผู้เรียนแสดงความสามารถในการใช้ภาษา และการสื่อความหมาย

3) ข้อสอบการเขียนควรจะอยู่ในรูปปัญหา หรือสถานการณ์ที่จะกระตุ้นให้ผู้เรียนเขียน ควรเป็นงานที่ทำให้ผู้เรียนเกิดความคิดเห็น และมีความมุ่งหมายในการเขียน สถานการณ์ที่ให้ในข้อสอบควรให้การกระตุ้นและข้อมูลที่พอเพียงสำหรับงานเขียน ทั้งในการกำหนดรูปแบบและลีลาที่จะใช้ในงานเขียนนั้น ข้อสอบเช่นนี้จะมีค่าความเที่ยงสูง และง่ายที่จะเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างงานเขียน ข้อควรระวังคือ ถ้าสถานการณ์ยาวเกินไปจะกลายเป็นการทดสอบความเข้าใจในการอ่าน

4) การเขียนเรียงความขนาดสั้น 2 เรื่องขึ้นไป จะทำให้การทดสอบมีความเที่ยงมากกว่าการเขียนเพียงเรื่องเดียว เพราะทำให้เห็นความหลากหลายของการใช้ภาษา

5) ควรให้นักเรียนเขียนหัวข้อเดียวกัน เพื่อให้ผู้ตรวจจะเปรียบเทียบกันได้ นอกจากนี้ ผู้เรียนจะไม่ต้องเสียเวลาในการตัดสินใจเลือกเรื่อง

ปกติการให้คะแนนการเขียนเรียงความมีปัญหาด้านความเที่ยง กล่าวคือ คะแนนที่ให้นั้นไม่คงที่ ฮีตัน เสนอการแก้ปัญหาด้วยวิธีการดังนี้คือ

- 1) ผู้สอบทุกคน เขียนเรื่องเดียวกัน
- 2) ข้อสอบต้องกำหนดสถานการณ์อย่างชัดเจน

3) ให้คะแนนงานเขียนด้วยวิธีใดวิธีหนึ่ง คือ (1) วิธีการประทับใจ (Impression Method) เป็นวิธีที่ผู้ตรวจคนเดียวหรือหลายคน ให้คะแนนจากความประทับใจเมื่ออ่านงานเขียนแต่ละฉบับ วิธีการให้คะแนนแบบนี้มีความเป็นอัตนัยมาก ถ้ามีผู้ตรวจหลายคนให้ใช้คะแนนเฉลี่ยจากคะแนนของผู้ตรวจทุกคน การตรวจวิธีนี้ เน้นที่ความประทับใจของผู้ตรวจ เมื่อใดที่ผู้ตรวจพิจารณาประเด็นย่อยจะไม่ใช้การตรวจแบบนี้ (2) วิธีการวิเคราะห์ (Analytic Method) เป็นการให้คะแนนโดยการแยกองค์ประกอบย่อยของเรียงความ การตรวจวิธีนี้มีแผนการตรวจซึ่งเตรียมล่วงหน้าไว้ เมื่อใช้วิธีนี้ผู้ตรวจต้องมีความยืดหยุ่น กล่าวคือนำหนักของแต่ละประเด็นจะขึ้นอยู่กับระดับความสามารถของผู้เรียน เช่น ในระดับต้น ควรให้น้ำหนักไวยากรณ์มากกว่าความคล่องในการเขียน (Fluency) (3) วิธีนับข้อผิดพลาด (Mechanical Accuracy of Error-count Method) เป็นวิธีการที่สับสนไม่แนะนำให้ใช้เพราะมีค่าความตรงน้อย วิธีการตรวจแบบนี้หักคะแนนข้อผิดพลาดออกจากคะแนนเต็ม ดังนั้นข้อผิดพลาดจึงสำคัญเท่ากันหมด วิธีนี้ไม่ให้ความสนใจกับการสื่อสารของข้อเขียน เป็นวิธีการที่เน้นเพียงด้านไม่ดีของข้อเขียน ดังนั้น จึงทำให้ผู้เรียนไม่กล้าเขียนเพราะกลัวเขียนผิด อันไม่เป็นผลดีต่อการเรียนการสอน

จากคอบส์ และคณะ (Jacobs, et al. 1981:3) เห็นว่า การทดสอบการเขียนเรียงความ หมายถึง การทดสอบความสามารถในการสื่อความหมายด้วยข้อเขียน ดังนั้น เขาจึงไม่เห็นด้วยกับการใช้ข้อสอบแบบแยกข้อย่อย หรือข้อสอบปรนัยสำหรับวัดความสามารถในการเขียนทั้ง ๆ ที่ข้อสอบแบบนี้มีค่าความตรง และค่าความเที่ยงสูง แต่ข้อสอบจะวัดได้เพียงความสามารถในการเลือกประโยคที่ดี หรือการรู้จักวิธีใช้ที่ถูก แต่ข้อสอบไม่สามารถบอกได้ถึงความสามารถในการใช้ภาษาสื่อความหมายตามที่ผู้เขียนต้องการ สรุปได้ว่าลักษณะข้อสอบการเขียนเรียงความมีดังนี้คือ

- 1) ให้ความสำคัญกับการใช้ภาษาเพื่อสื่อสารมากกว่าเรื่องกลไกของภาษา
- 2) มีความสอดคล้องระหว่างสิ่งที่สอนและสิ่งที่สอบ
- 3) มีความตรง (Valid) ในแง่ที่ให้ข้อมูลเกี่ยวกับความสามารถในการสื่อสารของผู้เรียน
- 4) เตรียมข้อสอบง่ายกว่าข้อสอบปรนัย
- 5) ผลที่ได้มีความหมายทันทีไม่ต้องมีการแปลผลต่อไป

- 6) สามารถชี้ถึงระดับความสามารถในการเขียน ตลอดจนสามารถบอกจุดอ่อนและจุดแข็งด้วย
- 7) หากมีการบริหารการสอบอย่างถูกต้องแล้ว จะมีความเที่ยง (Reliable) สูง
- 8) มีการใช้สถิติปัญญาของผู้ร่วมกระบวนการเขียน อันหมายถึงผู้อ่านซึ่งจะเป็นผู้ตัดสินงานเขียนนั้น

1.2 รูปแบบการทดสอบการเขียน จากหลักการในการทดสอบการเขียนดังกล่าวข้างต้น ได้มีผู้ค้นคิดรูปแบบทดสอบการเขียนรูปแบบต่าง ๆ รูปแบบการทดสอบดังต่อไปนี้ เป็นรูปแบบที่สามารถใช้วัดองค์ประกอบต่าง ๆ ของทักษะการเขียน และยังออกแบบให้สะดวกต่อการนำไปใช้อีกด้วย

- 1) รูปแบบการตรวจแบบมีเกณฑ์ (Criterion Based Composition Grading System - CBC) เสนอโดย ปาล์มเมอร์ และ คิมบอล (Palmer and Kimball 1981:68-87) หลักการของรูปแบบนี้คือ เน้นการสื่อสารของข้อเขียน (Communicativity) โดยให้น้ำหนักคะแนนมากกว่าความถูกต้องของภาษา ในรูปแบบนี้แบ่งน้ำหนักการให้คะแนนเป็นสเกล (Scale) โดยให้คะแนนแต่ละองค์ประกอบของการสื่อสารของเรียงความ เรียงความที่ได้คะแนนดีจะมีลักษณะดังนี้ (1) มีจุดเน้นและมีประโยคใจความหลัก (Thesis Statement) (2) ย่อหน้าต่าง ๆ มีความสัมพันธ์ต่อเนื่องกัน (3) ความคิดเห็นที่เสนอได้รับการเสริมด้วยตัวอย่าง หรือหลักฐานที่ชัดเจน (4) มีการใช้ตัวเชื่อม (Transitions) ที่แสดงความสัมพันธ์ระหว่างความคิดเห็น

รูปแบบการทดสอบ CBC แบ่งออกเป็น 3 ส่วน คือ

- (1) ความเข้าใจ (Comprehensibility) ผู้เรียนจะต้องเขียนอย่างชัดเจนเกี่ยวกับเรื่องที่จะพูด และมีการเรียบเรียงที่เป็นลำดับที่ดี
- (2) การเสริม (Support) ผู้เรียนจะต้องเขียนแสดงความคิดเห็นอย่างชัดเจนโดยการให้รายละเอียด และเชื่อมโยงความเห็นและรายละเอียดด้วยตัวเชื่อมต่าง ๆ
- (3) การเขียนระดับประโยค (Sentence Level Control) เกี่ยวกับความถูกต้องของภาษา แบ่งเป็น 2 หัวข้อคือ ข้อผิดในการสร้างประโยคและข้อผิดเกี่ยวกับองค์ประกอบของประโยค

(4) ความยาว (Length) เป็นการนับคำที่เขียน เนื่องจากคาดว่าผู้เรียนสามารถเขียนได้ 250 คำ ภายในเวลาครึ่งชั่วโมง

วิธีการใช้ CBC

(1) ผู้ตรวจอ่านเรียงความอย่างรวดเร็วเพื่อประเมินความเข้าใจ โดยมีเกณฑ์ว่าข้อเขียนนั้นควรจะอ่านได้ง่ายแล้วจึงได้คะแนนข้อที่ 1

(2) ให้คะแนนตามเกณฑ์ที่กำหนดในข้อที่ 2-8

(3) คำนวณคะแนนด้วยการคูณแต่ละคะแนนด้วย 3 คะแนน รวมทั้งหมดจะอยู่ระหว่าง 50-101 ส่วนการนับคำถ้าไม่ถึงจำนวนที่กำหนดให้หักคะแนนออก

ข้อจำกัดในการใช้ CBC รูปแบบการให้คะแนนแบบนี้อาจใช้ไม่ได้ดีกับการเขียนเชิงบรรยาย หรือการเขียนเล่าเรื่อง เพราะการเขียนทั้งสองแบบนี้ไม่ต้องมีการวางแผนการเรียบเรียง

ข้อดีของ CBC มีดังนี้

(1) เป็นการตรวจที่ง่ายสำหรับครู และมีมาตรฐานคงที่

(2) ครูวิจารณ์แต่เพียงประเด็นที่มีอยู่ในสเกลเท่านั้น

(3) วิธีตรวจแบบนี้ทำให้ครูมีโอกาสติดต่อกับนักเรียนเกี่ยวกับงานเขียน

โดยครูสามารถบอกได้อย่างชัดเจนว่า คะแนนได้มาอย่างไร และนักเรียนควรปรับปรุงในด้านใดบ้าง

แบบฟอร์มสำหรับการตรวจแบบ CBC มีลักษณะดังนี้

NAME : _____ GRADE : _____

GRADING GRID

1. Propositional content : Statements are comprehensible on one single fast reading.

COMMENT : _____ 2-1-0

2. Thesis statement : Essay has an explicit statement of purpose which limits the topic and sets up divisions or procedure.

COMMENT : _____ 2-1-0

3. Logical development of thesis : Ideas are grouped into logical categories and are presented in an orderly way.

COMMENT: _____ 2-1-0

4. Topic sentences : Essay has formally indicated paragraphs which occur at logical junctures ; each paragraph contains a topic sentence which limits the topic.

COMMENT : _____ 2-1-0

5. Use of details, examples, facts, definitions : Topic is supported with relevant examples, facts, details definitions, etc.

COMMENT: _____ 2-1-0

6. Transition : Paragraphs and ideas within paragraphs are connected by explicit and effective transition words and phrases.

COMMENT : _____ 2-1-0

7. Control of syntax : Writer uses and controls complex syntactic elements, such as prepositional phrases, subordination, verbal phrases, parallelism, complementation, etc. Essay is free from fragments and run-on sentences.

COMMENT : _____ 2-1-0

8. Control of local sentence elements : Essay is free from errors in agreement, reference, punctuation, spelling, word choice, verb forms, use of prepositions, use of idioms.

COMMENT : _____ 3-2-1-0

SUBTOTAL (X3+50)

9. Length : Writer is able to cover the topic adequately (applies only to essays which receive over 70 points).

10-7-5

TOTAL

2. รูปแบบการตรวจแบบผสมผสาน (ESL Composition Profile-PROFILE) เสนอโดย จากอบส์ และคณะ (Jacobs, et al. 1981 : 28-29) มีหลักการว่าการประเมินงานเขียนที่เชื่อมั่นได้นั้น ประกอบด้วยขั้นตอนดังนี้

(1) ใช้วิธีการตรวจแบบการมองภาพรวม (Holistic Approach) หมายถึง ผู้ตรวจให้คะแนนจากความประทับใจในการอ่านงานเขียนนั้นทั้งฉบับ เป็นวิธีการที่เป็นอัตนัย เพราะผู้ตรวจจะตัดสินว่าผู้เขียน เสนอข้อเขียนอย่างชัดเจนตามความมุ่งหมายหรือไม่ การตรวจแบบนี้จึงมีความตรงเพราะตรงกับวิธีการสื่อสารที่แท้จริง นอกจากนั้นยังมีค่าความเที่ยงสูง จากงานวิจัยหลายฉบับพบว่า ค่าความเที่ยงของการตรวจแบบภาพรวมนี้ ประมาณ .80 - .90

- (2) มีเกณฑ์ที่เน้นที่องค์ประกอบที่สำคัญของ เรียงความ
- (3) กำหนดมาตรฐานสำหรับตัดสินคุณภาพของข้อเขียน
- (4) เลือกผู้ตรวจที่มีภูมิหลังคล้ายกัน
- (5) ฝึกอบรมผู้ตรวจจนกระทั่งให้คะแนน เท่ากันในการตรวจงานชิ้นเดียวกัน
- (6) อ่านงานเขียนแต่ละฉบับอย่างน้อย 2 ครั้ง
- (7) มีการกระตุ้น เตือนผู้ตรวจเป็นระยะ เพื่อให้ใช้เกณฑ์และมาตรฐานที่

กำหนดไว้อย่างสม่ำเสมอ

รูปแบบการตรวจแบบผสมผสานนี้ (PROFILE) ประกอบด้วยลักษณะต่าง ๆ ที่ชี้ถึงความสามารถในการสื่อความหมายของผู้เขียน ได้แก่ (1) เนื้อหา (Content) 30 คะแนน (2) การเรียบเรียง (Organization) 20 คะแนน (3) คำศัพท์ (Vocabulary) 20 คะแนน (4) การใช้ภาษา (Language Use) 25 คะแนน (5) กลไกลภาษา (Mechanics) 5 คะแนน การตรวจงานเขียนด้วย PROFILE มีขั้นตอนดังนี้คือ

อ่านครั้งที่ 1 เพื่อให้เกิดความรู้สึกต่องานเขียนว่า ผู้เขียนเสนอข้อเขียนอย่างชัดเจนและสมบูรณ์หรือไม่ เน้นลักษณะที่มีอิทธิพลต่อความรู้สึกนั้น ในการอ่านครั้งที่ 1 ผู้ตรวจสอบใจเฉพาะสาระความคิดเห็นที่ผู้เขียนเสนอ โดยให้คะแนนในส่วนที่ 1 และ 2 คือ เนื้อหาและการเรียบเรียง

อ่านครั้งที่ 2 ผู้ตรวจพยายามทำความเข้าใจเกี่ยวกับความรู้สึกประทับใจในครั้งแรก โดยการพิจารณาประเด็นต่าง ๆ ในส่วนที่ 3-4-5 และให้คะแนนในแต่ละประเด็น โดยมีหลักเกณฑ์การให้คะแนนว่า องค์ประกอบแต่ละประเด็นมีผลอย่างไรต่อการสื่อความหมายของงานเขียนและผู้ตรวจจะต้องไม่พิจารณาแต่ละองค์ประกอบโดยแยกจากกัน เพราะในการสื่อสารที่แท้จริงแล้วองค์ประกอบเหล่านี้จะประสานเข้าด้วยกันทั้งหมด ดังนั้นเมื่อให้คะแนนในแต่ละประเด็นแล้วจึงรวมคะแนนทั้งหมด ซึ่งจะ เป็นดัชนีที่แสดงความสามารถในการเขียน การให้คะแนนในระบบนี้มีไว้ใช้เป็นการให้คะแนนตามความประทับใจด้านใดด้านหนึ่ง แต่เป็นการผสมผสานองค์ประกอบทุกส่วนของเรียงความ จุดเน้นของการประเมินแบบนี้คือ ประสิทธิภาพในการสื่อความหมาย เป็นการประเมินความสำเร็จของผู้เขียนในด้านการสื่อความคิดเห็นอย่างชัดเจน (ดูรายละเอียดของรูปแบบการตรวจแบบผสมผสาน (ESL Composition Profile) ในภาคผนวก ข)

2. การประเมินเพื่อให้ข้อมูลย้อนกลับ (Feedback)

บทบาทของการตรวจงานเขียนมีไว้เพียงเพื่อการทดสอบ แต่ยังมีบทบาทสำคัญในฐานะที่เป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการเรียนการสอน ทั้งนี้ เพราะผลของการตรวจงานเขียนนั้นคือ ข้อมูลย้อนกลับสำหรับผู้เรียน ริเวอร์ส (Rivers 1972:255) กล่าวว่า "หลักการในการตรวจงานเขียนคือ การให้ความช่วยเหลือผู้เรียนให้มากที่สุด และในขณะที่เดียวกันก็ต้องไม่ทำ ความลำบากกับผู้ตรวจมากเกินไป" ดังนั้น ครูจึงควรตรวจแก้งานเขียนของนักเรียนโดยทันที

ไม่ล่าช้า เพื่อตอบสนองกระบวนการเรียนรู้ของนักเรียนอย่างฉับพลัน ริเวอร์สเสนอขั้นตอนที่ช่วยให้การตรวจงานของครูมีประสิทธิภาพมากขึ้นดังนี้คือ

1. ให้ผู้เรียน เขียนเพียง 1-2 ย่อหน้า และมีกำหนดจำนวนคำเพื่อกันมิให้ผู้เรียน เขียนขยายความจนยาวเกินไป
2. มีการฝึกให้ผู้เรียนตรวจสอบงาน เขียนของตนอย่างเป็นระบบก่อนที่จะส่งงานเขียนนั้น เพื่อช่วยลดจำนวนข้อผิดพลาด และเป็นการฝึกนิสัยการ เขียนอย่างถูกต้อง
3. มีการฝึกหัดอย่างสม่ำเสมอ เกี่ยวกับข้อผิดพลาดที่เกิดขึ้นบ่อย ๆ
4. มีการใช้เครื่องหมายในการตรวจอย่างเป็นระบบ การใช้เครื่องหมายเป็นที่เข้าใจกันระหว่างผู้สอนและผู้เรียน

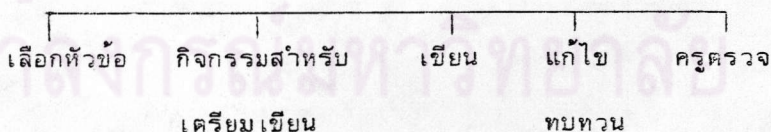
สำหรับการให้คะแนนนั้น ริเวอร์สมีความเห็นว่า ควรให้เป็นคะแนนรวม (Composite) ซึ่งเป็นการรวมคะแนนในด้านต่าง ๆ และน้ำหนักของคะแนนก็ควรขึ้นอยู่กับระดับของผู้เรียน เช่น ในระดับสูง ให้น้ำหนักมากในเรื่องการสื่อความหมาย เป็นต้น นอกจากนี้ ริเวอร์สไม่เห็นด้วยกับการให้คะแนนแต่เพียงเรื่องความถูกต้อง เพราะการเขียนถูกต้องไม่ได้แสดงถึงความรู้ความสามารถในการใช้ภาษา บางคนเขียนภาษาได้ถูกต้องแต่ไม่สื่อความหมายของความคิดที่นำเสนอในงานเขียนนั้น การให้คะแนนรวมจึงเป็นการแก้ปัญหาที่เหมาะสม เพราะเป็นการให้ความสำคัญต่อองค์ประกอบต่าง ๆ ของการเขียน

พอลสตัน และบรูเดอร์ (Paulston and Bruder 1976:229) ถือว่าการตรวจงานนั้นเป็นกระบวนการขั้นสุดท้ายของการสอนการเขียน กล่าวคือ หลังจากที่ครูมอบหมายงาน และนักเรียนเขียนงานนั้นแล้ว ขั้นสุดท้ายคือการตรวจงานเขียน พอลสตัน และบรูเดอร์ เน้นว่า ครูควรตรวจงาน เขียนให้นักเรียนทันที นักเรียนควรเป็นผู้แก้ข้อผิดพลาดด้วยตนเอง โดยครูชี้แนะให้ด้วยวิธีต่าง ๆ เช่น ชีตเส้นที่ข้อผิดพลาด หรือครูอธิบายข้อผิดพลาดนั้นให้ เป็นต้น ครูไม่ควรแก้งานทั้งหมดให้นักเรียนเพราะครูมิได้มีหน้าที่พิสูจน์อักษร สำหรับคะแนนที่ให้นั้นควรมี 2 ส่วน คือ ส่วนหนึ่งสำหรับภาษาและลีลาการเขียน อีกส่วนหนึ่งสำหรับการเรียบเรียง เนื้อหา และความคิดเห็น นอกจากนี้พอลสตันและบรูเดอร์ เสนอให้ใช้รายการสำหรับตรวจสอบในระดับประโยค (Checklist for Sentence Level Errors) โดยให้นักเรียนใช้ตรวจสอบงานเขียน

ตัวอย่างรายการตรวจสอบของซุลลิแวน (Sullivan 1976 : 51)

	A	B	C	D	E
1. Is the topic sentence clearly stated?					
2. Is the paragraph well developed and organized?					
a. Does the paragraph contain one central idea only?					
b. Is the topic adequately developed or supported?					
c. Is the paragraph unified and coherent?					
d. Does the paragraph have continuity or smooth transition?					

ไรม์ส์ (Raimes 1983 : 139-153) กล่าวถึง การตรวจงานเขียนแบบเดิม
ว่าเป็นงานในขั้นสุดท้ายของทั้งผู้สอนและผู้เรียน ขั้นตอนของการเรียนการสอนการเขียนจะมี
ลักษณะดังนี้



ผลของการจัดลำดับดังกล่าวนี้คือ ครูได้เพียงแต่ประเมินคุณภาพของงานเขียน แต่ไม่มีผลต่องานเขียนนั้น เพราะการตรวจงานของครูเป็นการตอบสนองต่อผลงานที่เสร็จเรียบร้อยแล้ว ไรม์ส์จึงเสนอวิธีการตรวจแบบใหม่ โดยให้ครูมีบทบาทเป็นผู้อ่าน และเป็นบรรณาธิการที่ทำหน้าที่ตรวจงานด้วยการสอดแทรกหลายครั้ง ในกระบวนการเขียนวิธีการแบบใหม่มีลักษณะดังต่อไปนี้

ครูและนักเรียน เลือกหัวข้อ	กิจกรรม เตรียมเขียน	ครูให้คำ แนะนำใน รูปโครงร่าง หรือรายการ	นักเรียน เขียน ร่างที่ 1	นักเรียนทำ โครงร่าง ของร่าง ที่ 1	ครูและ นักเรียน อ่านร่างที่ 1 เสนอแนะ เกี่ยวกับ เนื้อหา	นักเรียน เขียน ร่างที่ 2
-------------------------------	------------------------	--	--------------------------------	--	--	--------------------------------

นักเรียน ตรวจสอบ ร่างที่ 2 กับรายการ ตรวจสอบ	ครูอ่านร่างที่ 2 ชี้ข้อดีและข้อที่ ควรแก้ไข	นักเรียนเขียน ร่างที่ 3	นักเรียน แก้ไข	ครูประเมิน ความก้าวหน้า จากร่างที่ 1-3	ครูให้งานเพิ่ม สำหรับด้านที่ นักเรียนอ่อน
--	---	----------------------------	-------------------	--	---

กระบวนการที่เสนอนี้ เปลี่ยนการเรียนการสอนการเขียนจาก "การทำงานส่งครู" และการพยายามเดาว่า "ครูต้องการอะไร" มาเป็นปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เขียนและผู้อ่าน การเขียนก็กลายเป็นกระบวนการแสวงหา (Process of Discovery) สำหรับครูแล้วงานเขียนต้องไม่ใช่งานที่สำเร็จเสร็จสิ้นแล้วแต่เป็นเพียงวัสดุที่ยังอยู่ในกระบวนการปรับปรุงเปลี่ยนแปลง

ในการตรวจงานมีหลักการดังนี้คือ

1. ครูควรอ่านงาน เขียนบันทึกให้ตลอดก่อนที่จะเขียนอะไรลงไป
2. ครูควรดูทั้งข้อดีและข้อผิด และบอกให้นักเรียนรู้ว่าข้อดีคืออะไรบ้าง
3. นักเรียนต้องเข้าใจความหมายของเครื่องหมายที่ครูใช้ตรวจงาน
4. ครูควรหาวิธีการที่จะช่วยให้นักเรียนแก้ข้อผิดได้ เช่น อาจเลือกวิธีเขียนแก้ไข หรือเพียงแต่ชี้ให้รู้ว่าอะไรผิด หรือเลือกแก้แค่ข้อผิดบางประเภท เป็นต้น
5. ครูควรระลึกเสมอว่า ครูมีหน้าที่ช่วยให้นักเรียนเห็นว่าควรจะแก้ไขปรับปรุงงานอย่างไร ครูมิได้เพียงแต่ให้คำตัดสินเท่านั้น

เทคนิคในการตรวจงาน เขียนได้แก่

1. การเขียนวิจารณ์ ครูควรอ่านให้ตลอดแล้ว เขียนข้อดีที่นักเรียนทำและให้ข้อเสนอว่า ควรปรับปรุงอย่างไร คำวิจารณ์ของครูควรเจาะจง เฉพาะงานเขียนชิ้นนั้น และชี้แนะนักเรียนอย่างเป็นขั้นตอน
2. การพูดคุยหรืออภิปราย เป็นวิธีการเดียวที่ครูจะรู้ว่านักเรียนต้องการเขียนอะไร หากไม่ได้ซักถามพูดคุยกันแล้วครูก็เพียงแต่เดาว่า ผู้เขียนหมายความว่าอย่างไร ซึ่งอาจไม่ตรงกับความมุ่งหมายที่แท้จริง
3. การใช้รายการตรวจสอบ (Checklist) ซึ่งประกอบด้วยประเด็นต่าง ๆ เกี่ยวกับไวยากรณ์ รูปแบบการเขียน การวิเคราะห์เนื้อหาและการเรียบเรียง หรือแม้กระทั่งการกระตุ้นเตือนความจำ
4. การให้นักเรียนตรวจงานของนักเรียนด้วยตนเอง โดยครูจัดเตรียมรายการตรวจสอบให้เป็นคู่มือในการตรวจ
5. การตรวจงานของตนเอง (Self-editing) ผู้เรียนควรจะต้องเรียนรู้การปรับปรุงงานของตนเองด้วยการหาข้อผิดพลาดด้วยตนเอง

ซาเมล (Zamel 1987:700) ยืนยันว่า ผลงานวิจัยหลายฉบับแสดงว่า ครูยังเห็นงานเขียนของนักเรียน เป็นงานที่เสร็จแล้วพร้อมที่จะรับการตัดสินคุณภาพ โดยเฉพาะอย่างยิ่งครูผู้สอนภาษาต่างประเทศ จะเน้นที่รูปแบบการเขียนและมาตรฐานในการเขียน ครูจะทำหน้าที่เพียงครูสอนภาษา เพราะจะดูเฉพาะองค์ประกอบพื้นผิวของการเขียนเท่านั้น โดยจะสนใจเฉพาะระดับประโยคมากกว่าจะดูข้อเขียนทั้งหมด และมุ่งที่จะแก้ไขแต่ปัญหาด้านภาษา โดยไม่คำนึงถึงปัญหาด้านอื่น ๆ

ซอมเมอร์ส (Sommers 1984:160-169) ศึกษาวิจัยเกี่ยวกับการตรวจงานเขียนด้วยการให้คำวิจารณ์ของอาจารย์ 35 คน แห่งมหาวิทยาลัยนิวยอร์ก และมหาวิทยาลัยโอคลาโฮมา มีข้อค้นพบดังต่อไปนี้

1. คำวิจารณ์ของครูทำให้นักเรียนกลับไปมุ่งที่จุดมุ่งหมายของครูมากกว่าจุดมุ่งหมายของตนเอง นักเรียนจึงแก้ไขงานเขียนตามที่ครูต้องการมากกว่าตามวัตถุประสงค์การเขียนที่ตนมีอยู่ การที่ครูมุ่งที่ข้อผิดพลาดทางภาษาในร่างที่ 1 นั้นทำให้นักเรียนมุ่งให้ความสนใจกับข้อผิดพลาดทางภาษามากกว่าการสื่อความหมายของข้อเขียน และทำให้นักเรียนมองการเขียนว่า



เป็นส่วนที่แยกกันคือ คำ ประโยค ย่อหน้า แทนที่จะมองภาพรวมของนักเขียนทั้งหมด

2. คำวิจารณ์ส่วนมากไม่เฉพาะเจาะจงสำหรับงานเขียนแต่ละชิ้น เป็นคำวิจารณ์ที่พูดทั่ว ๆ ไป ไม่ได้ให้แนวทางว่าควรแก้ไขอย่างไร คำวิจารณ์ที่มีผลต่อนักเรียนนั้น ควรจะให้ข้อมูลเฉพาะงานเขียนฉบับนั้นไม่ใช่ให้กฎเกณฑ์ทั่ว ๆ ไป

3. คำวิจารณ์ที่ดีนั้น ควรจะช่วยนักเรียนในงานเขียนฉบับนั้น ครูจึงควรอ่านงานเขียนของนักเรียนและให้คำวิจารณ์ที่กระตุ้นให้มีการเขียนแก้ไขปรับปรุงมากกว่าที่ครูจะอ่านงานเขียนเพียงเพื่อหาข้อผิดพลาด คำวิจารณ์นั้นควรให้เหมาะสมกับงานที่อ่าน เช่น สำหรับร่างที่ 1 และ 2 ควรเกี่ยวกับความหมายของข้อความ คำวิจารณ์ควรชี้จุดที่บกพร่องด้านการให้ข้อมูล จุดมุ่งหมายของการวิจารณ์ในขั้นนี้คือ ช่วยให้นักเรียนทำให้จุดมุ่งหมายในการเขียนกระจ่างชัดเจน สรุปได้ว่าการวิจารณ์ที่ดีนั้นต้องทำหน้าที่ช่วยให้ผู้เรียนเป็นนักเขียนที่ดี กฎเกณฑ์การให้คำวิจารณ์ที่มีประสิทธิภาพคือ สิ่งที่ครูวิจารณ์งานของนักเรียนนั้นจะต้องสอดคล้องและส่งเสริมสิ่งที่เรียนในห้องเรียน

งานวิจัยของ โรบบ์ และคณะ (Robb, et al: 1986:83-95) ซึ่งศึกษาวิธีตรวจงาน 4 แบบคือ (1) ครูตรวจแก้ข้อผิดพลาดทั้งหมด ยกเว้นข้อผิดพลาดเกี่ยวกับเนื้อหาและการเรียบเรียง นักเรียนเพียงแต่ลอกตามที่ครูแก้ไข (2) ครูตรวจโดยใช้รหัสบอกประเภทของข้อผิดพลาด นักเรียนเขียนแก้ตามที่ครูแนะนำด้วยรหัส (3) ครูขีดที่ผิดแต่ไม่แก้ไขหรือชี้แนะให้ (4) ครูไม่ชี้แนะที่ผิดเลย เพียงแต่นับจำนวนข้อผิดพลาดในแต่ละบรรทัดให้เท่านั้น ข้อค้นพบของวิจัยดังกล่าวมีดังนี้

1. ในแง่ความถูกต้อง (Accuracy) นักเรียนที่ได้รับการตรวจงานด้วยวิธีที่ 1 คือครูแก้ไขให้หมดนั้นเขียนได้ถูกต้องดีขึ้นเพียงการเขียนครั้งที่ 1 และ 2 แต่ไม่เพิ่มขึ้นในการเขียนครั้งที่ 3 และ 4 และผลของการตรวจงานแบบนี้ไม่คุ้มกับเวลาและความพยายามที่ครูต้องทุ่มเทให้ เพราะนักเรียนจะมุ่งสนใจเพียงข้อผิดพลาดพื้นผิวเท่านั้น การวิจัยพบว่าการฝึกเขียนบ่อย ๆ ทำให้ลดจำนวนข้อผิดพลาดในการเขียนลง ไม่ว่านักเรียนจะได้รับการตรวจแบบไหนก็ตาม

2. ในแง่ของความคล่องในการเขียน (Fluency) การแก้ข้อผิดพลาดทางภาษามากเกินไปทำให้ผู้เรียนระวังแต่โครงสร้างพื้นผิวจนกระทั่งเป็นข้อจำกัดในการเขียน การตรวจงานเขียนถ้าเสนอแต่ข้อผิดพลาดซึ่งเป็นด้านไม่ดีของข้อเขียน จะมีผลต่อการฝึกเขียนของนักเรียนในงานชิ้นต่อไป

3. ในแง่ความซับซ้อนของภาษา (Complexity) นักเรียนสามารถถ่ายโอนข้อมูลที่ได้จากการตรวจเข้าในระบบไวยากรณ์ภาษาที่มีอยู่ได้เพียงเล็กน้อย โดยเฉพาะอย่างยิ่งเมื่อการตรวจยังไม่ละเอียดพอที่จะใช้แก้ปัญหาภาษาที่ซับซ้อนได้

สรุปได้ว่า ผลงานวิจัยนี้ไม่สนับสนุนการตรวจแบบแก้ให้หมด (Directive Correction) โดยเฉพาะอย่างยิ่งการมุ่งแก้แต่ข้อผิดพลาดเพียงอย่างเดียว เพราะทำให้ผู้เรียนสนใจแต่เพียงข้อผิดพลาดทางภาษาระดับพื้นผิวจนไม่สนใจองค์ประกอบอื่นของการเขียน การตรวจงานที่เหมาะสมสมควรเป็นการทำให้ผู้เรียนกลับไปสู่ขั้นต้นของกระบวนการเขียน คือ การปรับความหมายให้ชัดเจน

5. แนวความคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้

5.1 การเรียนรู้ความรู้ทั่วไป

(1) ขั้นตอนการเรียนรู้ด้านทฤษฎีของบลูม (Bloom's Taxonomy) (Bloom, et al. 1959) ประกอบด้วย

1. ความรู้ (Knowledge) หมายถึง ความรู้ในสิ่งเฉพาะและสิ่งสากล ความรู้เรื่องวิธีการ และกระบวนการหรือความรู้เรื่องรูปแบบ โครงสร้างหรือสิ่งแวดล้อม
2. ความเข้าใจ (Comprehension) หมายถึง การที่บุคคลรับรู้ ความหมาย และสามารถเข้าใจสิ่งที่สื่อมานั้นโดยไม่จำเป็นต้องเชื่อมโยงกับสิ่งอื่น หรือต้องรู้ ความหมายแฝงทั้งหมด
3. การนำไปใช้ (Application) เป็นการนำภาวธรรมใน สถานการณ์เฉพาะ และเป็นรูปธรรม ภาวธรรมนี้อาจอยู่ในรูปของความคิดเห็นทั่วไป กฎ ของวิธีการหรือวิธีการทำให้เป็นเรื่องทั่วไป
4. การวิเคราะห์ (Analysis) เป็นการแยกการสื่อสารออกเป็น ส่วนประกอบย่อย เพื่อให้เห็นระดับชั้นของความคิด และ/หรือความสัมพันธ์ระหว่างความคิดได้ อย่างชัดเจน
5. การสังเคราะห์ (Synthesis) เป็นการจัดและรวมส่วนต่างๆ เข้าเป็นรูปแบบใหม่
6. การประเมิน (Evaluation) คือการพิจารณาตัดสินคุณค่าของ วัตถุ และวิธีการเพื่อบรรลุวัตถุประสงค์ตามที่กำหนดไว้ เป็นการตัดสินทั้งคุณภาพและปริมาณที่

วัตถุประสงค์หรือวิธีการเป็นไปตามเกณฑ์

(2) ขั้นตอนการเรียนรู้ทักษะเชิงสติปัญญาของกาเย่และบริกส์ (Gagné and Briggs, 1979) แบ่งประเภทการเรียนรู้ ซึ่งเป็นผลจากการเรียนการสอน ออกเป็น 5 ประเภท ดังนี้คือ

1. ทักษะเชิงสติปัญญา (Intellectual skills) เป็นความรู้ความสามารถที่ทำให้มนุษย์สามารถจับตัวคือสภาพแวดล้อม การเรียนรู้ประเภทนี้มีตั้งแต่ทักษะระดับพื้นฐาน เช่น การอ่านออกเขียนได้ไปจนกระทั่งทักษะขั้นสูง เช่น ข้อความรู้ด้านวิทยาศาสตร์ หรือวิศวกรรมศาสตร์ การเรียนรู้ทักษะเชิงสติปัญญานี้เป็นการเรียนเกี่ยวกับวิธีทำบางสิ่งบางอย่าง (Knowing How) มิใช่เป็นการเรียนเกี่ยวกับสิ่งที่มีอยู่แล้ว (Knowing That)

2. กลวิธีทางความคิด (Cognitive Strategies) เป็นทักษะความสามารถที่ควบคุมพฤติกรรมกรรมการเรียนรู้และพฤติกรรมทางความคิดความจำ ความสามารถในการแก้ปัญหาที่เป็นตัวอย่างหนึ่งของการเรียนรู้ประเภทนี้

3. ข้อความรู้ที่เป็นตัวอักษร (Verbal Information) ข้อความรู้ส่วนมากมักจะอยู่ในรูปปลายลักษณ์อักษร และผู้เขียนเรียนรู้ในรูปตัวอักษร เช่น ชื่อเดือน ชื่อเมือง เหตุการณ์ในประวัติศาสตร์ เป็นต้น

4. ทักษะการเคลื่อนไหว (Motor Skills) เป็นความสามารถใช้อวัยวะทำงาน เช่น การขับรถ การกระโดดเชือก การพิมพ์ดีด เป็นต้น

5. ทศนคติ (Attitudes) เป็นความรู้สึกที่บุคคลมีต่อสิ่งของ คน และสถานการณ์ต่าง ๆ ดังนั้นจึงเป็นปัจจัยที่กำหนดพฤติกรรมที่บุคคลมีต่อสิ่งต่าง ๆ

สำหรับการเรียนรู้ภาษานั้น กาเย่และบริกส์ (Gagné and Briggs, 1979 : 60-71) จัดเป็นการเรียนรู้ประเภททักษะเชิงสติปัญญา เพราะความสามารถในการใช้ภาษาทำให้บุคคลสามารถมีปฏิริยาตอบโต้สภาวะแวดล้อมได้ กาเย่และบริกส์ กำหนดลำดับขั้นตอยการเรียนรู้ทักษะเชิงสติปัญญา ตามความซับซ้อนของกระบวนการทางสมองภายในผู้เรียน (Mental Process) ที่ก่อให้เกิดพฤติกรรมภายนอก (Performance) ดังต่อไปนี้

1. ความสามารถในการสังเกตความแตกต่าง (Discrimination) ทักษะดังกล่าวเป็นทักษะระดับต้น มีความซับซ้อนน้อย จึงมักใช้ในการเรียนการสอนสำหรับเด็กระดับประถมศึกษา วิธีการสอนการเรียนรู้ระดับนี้คือ กำหนดให้ผู้เรียนชี้ความต่างหรือไม่ต่างของวัตถุ ครูให้คำตอบทันทีและให้การเสริมแรงสำหรับคำตอบที่ถูกต้อง นอกจากนั้นยังต้องมีการฝึกหัดซ้ำ ๆ กันหลายครั้ง

จนเกิดการ เรียนรู้

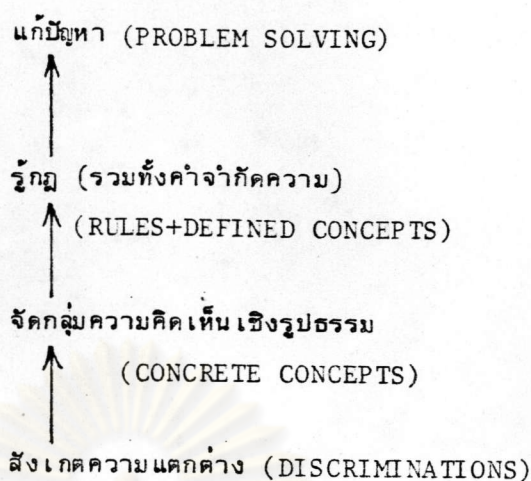
2. ความสามารถในการจัดกลุ่มของความคิดเห็นเชิงรูปธรรม (Concrete Concepts) โดยสัง เกตจากลักษณะหรือคุณสมบัติของสิ่งของเหล่านั้น และความสัมพันธ์ในกลุ่ม เช่น การจัดสิ่งของที่มีลักษณะกลมไว้ในกลุ่มเดียวกัน เป็นต้น การเรียนรู้ในขั้นนี้จะซับซ้อนกว่า ความสามารถสัง เกตความแตกต่าง เพราะจะต้องรู้คุณสมบัติร่วมของกลุ่มด้วย วิธีการสอนที่ใช้ ในระดับนี้คือ การให้ผู้เรียนจัดกลุ่มโดยการ เลือกสมาชิกกลุ่มจากตัวอย่างที่มีลักษณะต่าง ๆ กัน ในการเรียนรู้ขั้นนี้ผู้เรียนต้องมีความสามารถในการสัง เกตความแตกต่างก่อน

3. ความสามารถในการให้คำจำกัดความ (Defined Concepts) ข้อความรู้อย่างประเภทไม่สามารถเรียนรู้ได้ด้วยวิธีการที่ความแตกต่าง หากต้องเรียนรู้จากคำจำกัดความ ซึ่งหมายถึงคำอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบของข้อความรู้นั้น วิธีการสอนคือ การให้ผู้เรียนศึกษาจากคำจำกัดความ ซึ่งมีลักษณะเป็นข้อความที่แสดงองค์ประกอบ และความสัมพันธ์

4. ความสามารถในการเรียนรู้กฎ (Rules) เมื่อผู้เรียนเรียนรู้กฎจะแสดง พฤติกรรมภายนอกที่มีลักษณะคงที่ในสถานการณ์ต่าง ๆ ทั้งนี้ เพราะ เป็น พฤติกรรมที่มีกฎ เกณฑ์ เป็น ตัวกำกับอยู่ โดยผู้เรียนจะนำกฎมาใช้กับสถานการณ์แต่ละอย่าง พฤติกรรมภายนอกจะเป็น เครื่อง บ่งชี้ว่าผู้เรียนมีความรู้เกี่ยวกับกฎหรือไม่ ก่อน เรียนรู้กฎผู้เรียนต้องมีความรู้ เกี่ยวกับองค์ประกอบ ต่าง ๆ ของกฎ ตลอดจนความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบ ในการสอนให้ผู้เรียนรู้กฎนั้นมักใช้ วิธีการบอกกฎให้ผู้เรียนทราบ เพื่อเป็นการชี้แนะให้ผู้เรียนเรียงองค์ประกอบต่าง ๆ ให้ถูกลำดับ การบอกกฎดังกล่าวนี้ผู้สอน เพียงแต่พูดเป็น เชิงชี้แนะให้ผู้เรียนสร้างกฎขึ้นมาเองก็ได้

5. ความสามารถในการแก้ปัญหา (Problem Solving) เป็นการนำความรู้และ กฎต่าง ๆ ที่เรียนรู้มาใช้เพื่อแก้ปัญหาที่เกิดขึ้น เพราะฉะนั้นก่อนที่จะแก้ปัญหาได้ ผู้เรียนต้องผ่าน ขั้นตอนการเรียนรู้ข้อความรู้ และกฎมาก่อน และในการแก้ปัญหาผู้เรียนอาจต้องรวมกฎหลาย ๆ กฎ เข้าด้วยกัน หรือมีฉะนั้นอาจต้องคิดตั้งกฎขึ้นมาใหม่ วิธีการสอนระดับนี้คือ กำหนดให้ผู้เรียน แก้ปัญหาที่ยังไม่เคยพบมาก่อน โดยมีการช่วยเหลือขึ้นระน้อยที่สุด หรือไม่มีเลย ผู้เรียนต้องคิด ค้นหาวิธีแก้ปัญหาด้วยตนเอง

ขั้นตอนการเรียนรู้ทักษะเชิงสติปัญญา ตามแนวความคิดของกาเย่และบริกส์ สามารถ สรุปลงได้ดังภาพต่อไปนี้



ภาพที่ 3 : ขั้นตอนการเรียนรู้ทักษะเชิงสติปัญญาของกาเย่และบริกส์

(3) ขั้นตอนกระบวนการเรียนรู้ของกาเย่. (Processes of Learning) (Gagné 1985) ประกอบด้วย (1) การรับรู้ตัวเร้าผ่านประสาทสัมผัส (Sensory Register) เป็นการรับตัวเร้าเข้าสู่กระบวนการ (2) การแปลงข้อมูลที่ได้รับในขั้นที่ 1 แล้วเลือกเก็บในส่วนความจำระยะสั้น (Short-term Memory) ข้อมูลที่อยู่ในส่วนนี้จะ เป็นข้อมูลที่จำได้ในระยะเวลาสั้น และมีจำนวนจำกัด (3) การแปลงข้อมูลบางอย่างจากส่วนความจำระยะสั้นให้อยู่ในรูปความคิดรวมยอด (Concept) แล้วส่งไปเก็บในส่วนความจำระยะยาว (Long-term Memory) ข้อมูลที่อยู่ในส่วนความจำระยะยาวนี้จะถูกจัดอยู่ในรูปต่าง ๆ กัน (4) การค้นหาและเรียกข้อมูลที่เก็บไว้ในช่องความจำ แล้วนำข้อมูลเหล่านั้นมาปรับหรือจัดเรียงเรียงโดยเครื่องสร้างการตอบโต้ (Response Generator) ผลที่ได้คือ การแสดงตอบโต้ตัวเร้าที่รับมาและเป็นการสะท้อนผลของการเรียนรู้ของผู้เรียน (Performance)

(4) ขั้นตอนการเรียนรู้ตามทฤษฎีระบบการดำเนินการข้อมูล (Information Processing Theories) เบล-เกรดเลอร์ (Bell-Gredler 1986) กล่าวว่า " การศึกษาค้นคว้าเกี่ยวกับการเรียนรู้ของมนุษย์ในยุคปัจจุบัน (ตั้งแต่ปี ค.ศ.1975 เป็นต้นมา) มีความเชื่อพื้นฐานว่า ผู้เรียนนั้นมีระบบการดำเนินการเกี่ยวกับข้อมูล (Information Processing System) อันมีลักษณะคล้ายกับการทำงานของเครื่องคอมพิวเตอร์" แนวความคิดนี้เข้ามาแทนที่แนวความคิดเชิงพฤติกรรมศาสตร์ (Behaviorism) ซึ่งมีองค์ประกอบคือ สิ่งเร้า และการโต้ตอบสิ่งเร้า (Stimulus-Response) ตามแนวความคิดนี้มนุษย์มีระบบความจำที่จะดำเนินการกับข้อมูลที่รับเข้ามา โดยมีขั้นตอนดังนี้คือ

1. การพิจารณาตัวเร้า (Attending to Stimuli)

เป็นจุดเริ่มต้นของการดำเนินการเกี่ยวกับข้อมูลโดยประสาทสัมผัสต่าง ๆ ของร่างกาย อันได้แก่ ตา หู และผิวหนัง รับสัญญาณต่าง ๆ ในลักษณะภาพ เสียง และการสัมผัส เมื่อรับตัวเร้าเข้าไปแล้ว ก็จะมีกระบวนการคัดเลือกข้อมูลที่จะนำไปใช้ต่อไป และพิจารณาว่า ข้อมูลนั้นคืออะไร และมีลักษณะโครงสร้างอย่างไร ในการพิจารณาข้อมูลหรือตัวเร้านี้ หากเป็นสิ่งที่คุ้นเคยก็จะ เป็นกระบวนการอัตโนมัติ แต่สำหรับสิ่งใหม่แล้วจะต้องใช้เวลาและความพยายาม

2. การเปลี่ยนรูปตัวเร้า (Encoding of Stimuli)

ในการส่งข้อมูลไปเก็บไว้ในช่วงความจำระยะยาว (Long-term Storage) ข้อมูลดังกล่าว จะต้องผ่านกระบวนการเปลี่ยนแปลงให้อยู่ในรูปรหัสที่จะเก็บไว้ และเรียกใช้ในโอกาสต่อไป การท่องจำก็เป็นวิธีการหนึ่งในการเก็บตัวเร้า นอกจากนั้นก็มีวิธีการแปลงรูปข้อมูลด้วยวิธีการต่าง ๆ เช่น เพิ่มเติมให้ข้อมูลใหม่สัมพันธ์กับข้อมูลเดิมที่มีอยู่ หรือใช้สัญลักษณ์แทนข้อมูลที่ได้รับมา เป็นต้น

3. การเก็บข้อมูลและการเรียกข้อมูล (Storing and Retrieving Information)

เมื่อข้อมูลผ่านการเตรียมให้อยู่ในรูปที่จะนำไปเก็บแล้วก็จะถูกส่งไปเก็บไว้ใน ช่วงความจำ วิธีการเก็บข้อมูลทำได้หลายวิธี เช่น การท่องจำสำหรับข้อมูลที่จะเรียกใช้เร็ว ส่วนการเก็บในรูปความสัมพันธ์เชื่อมโยงระหว่างข้อมูลจะดีสำหรับการเก็บระยะเวลานาน

5.2 การเรียนรู้ภาษา

(1) แนวความคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้ภาษาของชอมสกี ชอมสกี (Chomsky, 1965) แบ่งกระบวนการเรียนรู้ภาษาออกเป็น 2 ส่วน คือ ส่วนที่เป็นความสามารถทางภาษา (Competence) ประกอบด้วยความรู้เกี่ยวกับกฎไวยากรณ์ ซึ่งอยู่ภายในตัวผู้ใช้ภาษา และกระบวนการภายในสมองที่ดำเนินการใช้กฎเกณฑ์เหล่านี้เพื่อผลิตภาษาออกมาในรูปภาษาพูด หรือภาษาเขียน กระบวนการดังกล่าวนี้ยังไม่สามารถศึกษาได้อย่างชัดเจน เพราะไม่อาจสังเกตเห็นได้ อีกส่วนหนึ่งได้แก่ การแสดงออกทางภาษา (Performance) ซึ่งอาจจะ เป็นความเข้าใจภาษา (จากการฟังหรือการอ่าน) หรือการผลิตภาษาออกมาเป็นภาษาพูดหรือ ข้อเขียน ส่วนที่เป็นส่วนที่สัมพันธ์ได้จึงศึกษากระบวนการภายในสมองจากภาษาที่แสดงออกมานี้ ตามแนวคิดของชอมสกี ผู้ใช้ภาษานั้นจะต้องมีความรู้กฎเกณฑ์ภาษาอยู่ภายใน (Internalized Rule/Competence) ก่อนที่จะผลิตภาษาออกมา

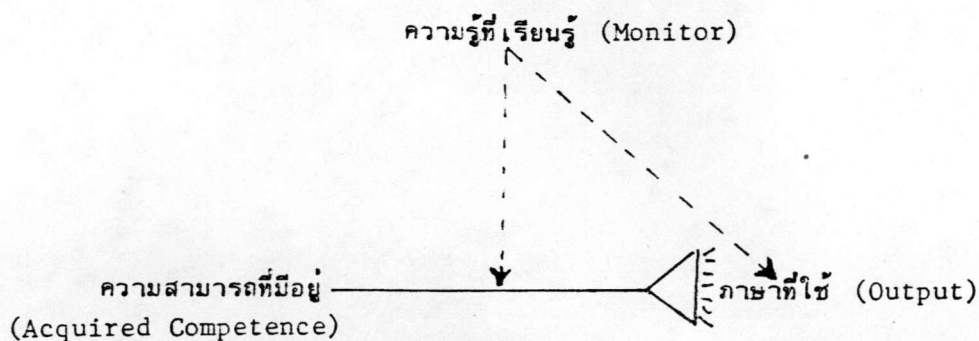
(2) แนวความคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้ภาษาของแครเชน แครเชน

(Krashen, 1981) สร้างทฤษฎีการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศชื่อว่า Monitor Model ซึ่งได้รับการอ้างอิงอย่างมากในการศึกษาค้นคว้าเกี่ยวกับการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศหรือภาษาที่สอง ทฤษฎีของแครเชนประกอบด้วย สมมติฐาน 5 ประการดังนี้คือ

1. สมมติฐานเกี่ยวกับการรู้และการเรียนรู้ (The Acquisition Learning Hypothesis) ในกระบวนการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศนี้ประกอบด้วย "การรู้" (Acquisition) ซึ่งเกิดขึ้นโดยผู้เรียนไม่ตั้งใจหรือรู้ตัวในขณะที่ผู้เรียนใช้ภาษาในการสื่อสาร และมุ่งเน้นที่ความหมายของภาษา ส่วน "การเรียนรู้" (Learning) นั้นเป็นผลที่เกิดจากการศึกษา ลักษณะต่างๆ ของภาษา ข้อความที่ได้จากการรู้ (Acquired Knowledge) จะถูกส่งไปเก็บไว้ในสมองซีกซ้ายบริเวณภาษาและจะถูกเรียกออกมาใช้ในการใช้ภาษาอย่างอัตโนมัติ สำหรับความรู้ที่ได้มาจากการเรียนรู้ (Learnt Knowledge) จะเก็บไว้ในสมองซีกซ้ายเช่นเดียวกัน แต่ไม่จำเป็นต้องอยู่ในบริเวณภาษา และจะถูกเรียกออกมาใช้ในกระบวนการที่มีการควบคุม ในการใช้ภาษาความรู้ที่รู้มาจะใช้สำหรับจุดเริ่มของความเข้าใจภาษาและการสร้างภาษา ส่วนความรู้ที่เรียนรู้จะนำมาใช้ในการปรับภาษา (Monitor)

2. สมมติฐานเกี่ยวกับลำดับการเรียนรู้ตามธรรมชาติ (The Natural Order Hypothesis) ในการรู้หลักไวยากรณ์นั้นผู้เรียนรู้ตามลำดับที่ค่อนข้างคงที่กล่าวคือ โครงสร้างไวยากรณ์มีลำดับที่สามารถคาดได้ ดังนั้นเมื่อผู้เรียนใช้ภาษาในการสื่อสารเราจะใช้ลำดับมาตรฐานที่มีอยู่นั้น แต่เมื่อใช้ภาษาที่ต้องการความรู้ทางด้านภาษา (Metalinguistic Knowledge) แล้ว ผู้เรียนจะใช้ลำดับที่แตกต่างจากลำดับมาตรฐาน

3. สมมติฐานเกี่ยวกับการปรับภาษา (The Monitor Hypothesis) การปรับภาษานี้เป็นกระบวนการที่ใช้ความรู้ที่เรียนมาปรับภาษาที่สร้างโดยความรู้ที่รู้มา กระบวนการนี้อาจเกิดก่อนหรือหลังการใช้ภาษาออกมา (ดูภาพที่ 4) การปรับภาษาจะเกิดขึ้นเมื่อ (1) ผู้ใช้มีเวลาพอเพียง (2) เน้นที่รูปแบบมากกว่าความหมาย (3) ผู้ใช้ต้องรู้กฎเกณฑ์อยู่แล้ว



ภาพที่ 4 : รูปแบบการใช้ภาษาต่างประเทศตามแนวคิดของแครเซน

4. สมมติฐานเกี่ยวกับตัวมือน (The Input Hypothesis)

ความรู้ที่ได้จากการรู้นั้นเป็นผลมาจากผู้เรียนเข้าใจตัวมือนที่เกินระดับความรู้ความสามารถที่มีอยู่ ดังนั้นตัวมือนที่จะช่วยให้ผู้เรียนได้ความรู้จะต้องอยู่ในระดับที่ถูกต้อง

5. สมมติฐานเกี่ยวกับตัวแปรด้านเจตคติ (The Affective

Filter Hypothesis) การเรียนรู้ภาษาของผู้เรียนขึ้นอยู่กับแรงจูงใจ ความมั่นใจในตนเอง หรือความวิตกกังวล ซึ่งจะมีผลต่อการรับตัวมือน (Filter) กล่าวคือ ผู้เรียนที่มีแรงจูงใจและความมั่นใจสูง แต่มีความกังวลน้อย จะยอมรับตัวมือนได้มาก และในทางตรงกันข้าม ผู้เรียนที่ไม่ค่อยมีแรงจูงใจ ความมั่นใจน้อยละกังวลมาก จะรับตัวมือนได้น้อย ตัวแปรด้านเจตคติเหล่านี้มีผลต่ออัตราการพัฒนา แต่ไม่มีผลต่อวิธีการเรียนรู้

(๑) แนวความคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้ภาษาของเอลลิส เอลลิส (Ellis, 1987) เชื่อว่ามีกระบวนการภายในตัวผู้เรียนสำหรับใช้ในการเรียนรู้ภาษา กระบวนการดังกล่าวนี้แบ่งออกเป็น 3 ประเภทคือ (1) วิธีการเรียนรู้ (Learning Strategies) (2) วิธีการใช้ภาษา (Production Strategies) และ (3) วิธีการสื่อสาร (Strategies of Communication)

1. วิธีการเรียนรู้ (Learning Strategies) ผู้เรียนใช้วิธีการเรียนรู้แตกต่างตามประเภทของภาษาที่ห้องการเรียน คือ การเรียนรู้สำนวน (Formulaic Speech) ผู้เรียนจะใช้วิธีจำทั้งสำนวนโดยไม่แยกออกเป็นคำ (Pattern Memorization) และผู้เรียนจะเรียนรู้ได้เร็วสำหรับสำนวนที่ใช้มากหรือเป็นสำนวนที่ผู้เรียนต้องการใช้ วิธีเรียนรู้สำนวนอีกวิธีหนึ่งคือ การเลียนแบบ (Pattern Imitation) เป็นวิธีที่ใช้มากสำหรับเด็ก

นอกจากนั้นผู้เรียนยังใช้วิธีวิเคราะห์ (Pattern Analysis) โดยเปรียบเทียบสำนวนเพื่อศึกษาความเหมือนและความแตกต่าง ส่วนการเรียนรู้ภาษาเพื่อสามารถสร้างภาษาเองได้ (Creative Speech) มีวิธีการเรียนที่แตกต่างจากการเรียนสำนวน โดยมีกระบวนการดังนี้คือ

(1) การตั้งสมมติฐาน (Hypothesis Formation) ด้วยวิธีการ-2 วิธี คือ การทำให้ง่าย(Simplification) โดยใช้ความรู้เดิมที่มีอยู่ทั้งภาษาของตนเองและภาษาต่างประเทศ ส่วนอีกวิธีหนึ่งคือ การสรุปจากตัวภาษาที่เป็นตัวบ่อน (Inferencing)

(2) การทดสอบสมมติฐาน (Hypothesis Testing) ด้วยวิธีใดวิธีหนึ่งดังนี้คือ การเปรียบเทียบกฎหรือสมมติฐานกับภาษาที่ได้รับ(Receptive) การสร้างภาษาด้วยกฎตามสมมติฐานของคน และตรวจสอบกับข้อมูลย้อนกลับ(Productive) การปรึกษาแหล่งความรู้ต่าง ๆ เช่น เจ้าของภาษา ครู พจนานุกรม (Metalingual)

(3) การฝึกใช้กฎที่ได้มาจนกระทั่งใช้ได้อย่างอัตโนมัติ (Automatization Processes) วิธีการฝึกดังกล่าวนี้มี 2 ประเภท คือการฝึกแต่ละหน่วยของภาษา (Formal) และการฝึกตามหน้าที่ของภาษา (Functional)

2. วิธีการใช้ภาษา(Production Strategies) เป็นกระบวนการที่ผู้เรียนใช้เพื่อสร้างภาษาสำหรับการสื่อสาร ประกอบไปด้วย 3 ขั้นตอนใหญ่คือ

(1) การวางแผน (Planning Programme) เริ่มจากเป้าหมายในการสื่อสารของผู้ใช้ภาษา (Communicative Goal) ซึ่งจะเป็นตัวกำหนดประเภทของภาษาที่จะใช้(Discourse Plan) หลังจากนั้นผู้พูดก็จะเตรียมการสร้างประโยค (Sentence Plan) และโครงสร้างของแต่ละองค์ประกอบในประโยค(Constituent Plan)

(2) การสร้างภาษา (Articulatory Programme) เริ่มต้นที่การเลือกความหมายสำหรับแต่ละส่วนประกอบ(Meaning Selection) ต่อจากนั้นเป็นการเลือกโครงสร้างสำหรับบรรจุกำเหล่านี้(Syntactic Outline) แล้วจึงเลือกคำประเภทคำนาม คำกริยา และคุณศัพท์สำหรับใส่ในโครงสร้าง (Content Word Selection) ต่อไปจึงกำหนดรูปของแต่ละคำ(Affix and Function Word Formation) และขั้นสุดท้ายคือ กำหนดการออกเสียงของแต่ละส่วน (Specification of Phonetic Segments)

(3) การใช้ภาษา(Motor Programme) เป็นขั้นตอนที่ใช้
ภาษาออกมาในรูปการพูดหรือการเขียน

3. วิธีการสื่อสาร(Strategies of Communication)

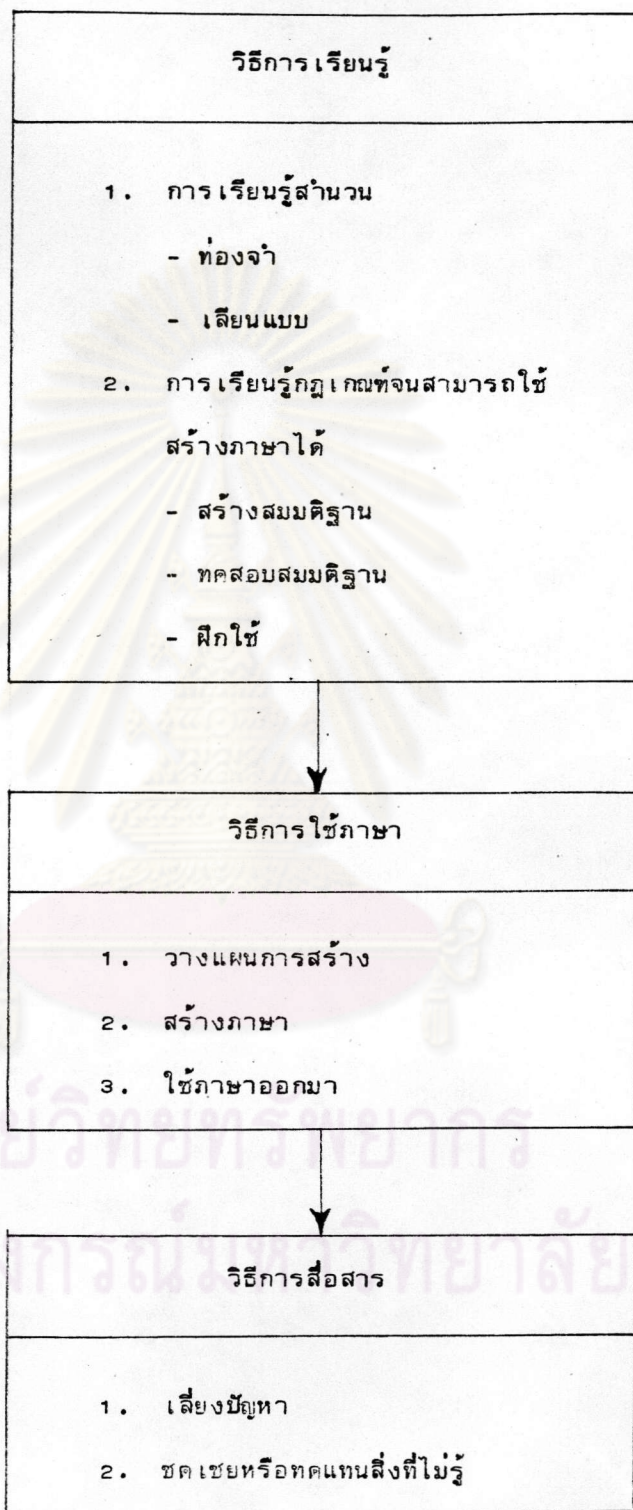
เป็นกลวิธีที่ผู้ใช้ภาษาใช้เมื่อประสบปัญหา ไม่มีความรู้ทางภาษาพอที่จะสื่อความหมายดังที่ต้องการ
กลวิธีที่ผู้เรียนใช้เพื่อการสื่อสารแบ่งได้เป็น 2 ประเภทคือ

(1) วิธีเลี่ยงปัญหา(Reduction Strategies) ได้แก่
วิธีการเลี่ยงใช้กฎที่ไม่แน่ใจ (Formal Reduction Strategies) และการเลี่ยงไม่ใช้
บางข้อความ บางหัวข้อ หรือตัวเชื่อมขงตัว (Functional Reduction Strategies)

(2) วิธีชดเชยหรือทดแทน (Achievement Strategies)
ได้แก่วิธีการที่ไม่ใช้ความช่วยเหลือจากคู่สนทนา ด้วยการใช้คำในภาษาของคนแทน หรือการใช้
การอธิบายความ (Paraphrase) แทนศัพท์ที่ตนไม่รู้หรือสร้างศัพท์ใหม่ขึ้นมาหรือใช้ท่าทางแทน
คำพูด นอกจากนั้นยังใช้วิธีการที่ขอความช่วยเหลือจากคู่สนทนา เช่น ใช้คำถามหรือใช้ท่าทาง
ขอให้คู่สนทนาช่วย เป็นต้น

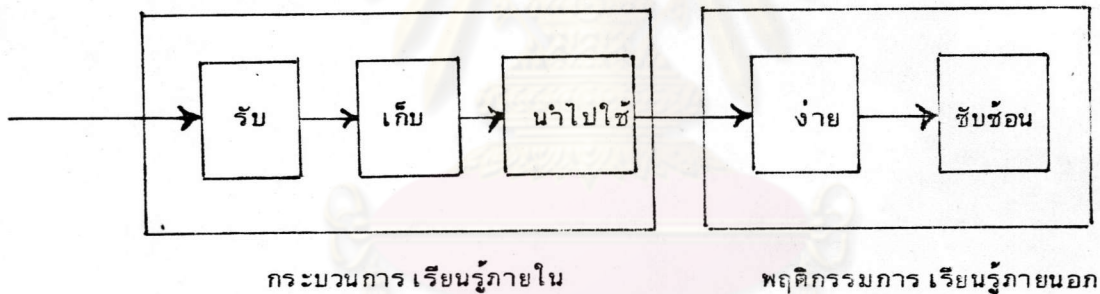
ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ขั้นตอนการเรียนรู้ภาษาตามแนวคิดของเอลลิส สามารถสรุปได้ดังภาพต่อไปนี้



ภาพที่ ๕ : ขั้นตอนการเรียนรู้ภาษาของ เอลลิส

จากทฤษฎีและแนวความคิดเกี่ยวกับการเรียนรู้ ทั้งความรู้ทั่วไปและการเรียนรู้ภาษานั้นสรุปได้ว่า กระบวนการเรียนรู้ของมนุษย์ แบ่งได้เป็น 2 ส่วน คือ กระบวนการที่เกิดภายในตัวผู้เรียน (Internal) และพฤติกรรมการเรียนรู้ที่ผู้เรียนแสดงออกมาให้ผู้อื่นทราบ (External) กระบวนการภายในนั้นย่อมต้องเกิดก่อนที่ผู้เรียนจะแสดงพฤติกรรมการเรียนรู้ได้ อย่างไรก็ตาม พฤติกรรมการเรียนรู้ภายในนั้นไม่สามารถสังเกตเห็นได้ เช่น พฤติกรรมภายใน แต่ปัจจุบันมีแนวความคิดว่าขั้นตอนการเรียนรู้ซึ่งเป็นพฤติกรรมภายในตัวผู้เรียนนั้นประกอบด้วย การรับข้อมูลหรือข้อความแล้วเอาไปเก็บไว้ในคลังข้อมูลหรือส่วนความจำในสมอง สำหรับการนำไปใช้ต่อไปเมื่อได้รับตัวกระตุ้นใหม่ ผลการใช้ข้อมูลก็คือ พฤติกรรมการเรียนรู้ที่แสดงออกมภายนอกนั้นเอง ส่วนพฤติกรรมภายนอกนั้นสามารถสังเกตเห็นได้ จึงมีผู้ศึกษาและพบว่าพฤติกรรมการเรียนรู้นั้นมีขั้นตอนจากพฤติกรรมง่ายไปสู่พฤติกรรมที่ซับซ้อน ลักษณะการเรียนรู้สามารถสรุปได้ดังแผนภูมิข้างล่างนี้

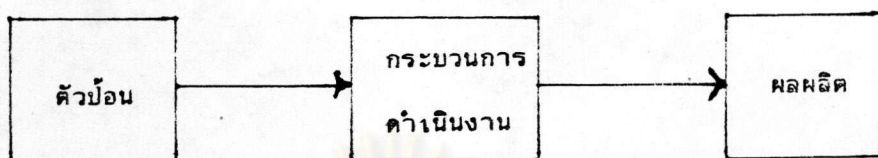


ภาพที่ ๕ : การสังเคราะห์ลักษณะขั้นตอนการเรียนรู้

6. แนวความคิดเกี่ยวกับการพัฒนารูปแบบการสอน

การพัฒนารูปแบบการสอนในปัจจุบันนี้ ปรากฏว่าแนวความคิดเรื่องระบบ (Systems Approach) เป็นที่นิยมกันอย่างมาก ทั้งนี้เพราะในแนวคิดดังกล่าวมีหลักการว่าเป็นการจัดองค์ประกอบต่าง ๆ ในระบบให้สอดคล้องกันโดยมุ่งให้เกิดผลผลิตตามเป้าหมาย ดังนั้นจึงตรงกับวัตถุประสงค์ของการสอนที่มุ่งให้ผู้เรียน เกิดการเรียนรู้ และนักการศึกษาหลายคนก็มีความเห็นตรงกันว่าการสอนที่ดีนั้นคือ การจัดระบบในการสอนให้ผู้เรียนมีสัมฤทธิ์ผลในการเรียนตามที่กำหนดในเป้าหมาย

องค์ประกอบเบื้องต้นของแนวความคิดเรื่องระบบ ได้แก่ ตัวป้อน(Input) กระบวนการ
ดำเนินงาน(Process) และผลผลิต (Output) ซึ่งมีความสัมพันธ์ในลักษณะที่แสดงในแผนภูมิ
ข้างล่างนี้



ภาพที่ 7 : ความสัมพันธ์ขององค์ประกอบตามแนวความคิดเรื่องระบบ

นักศึกษาหลายท่านได้คิดค้นรูปแบบการสอนโดยใช้แนวความคิดเรื่องระบบเป็นพื้นฐาน
ดังเช่น

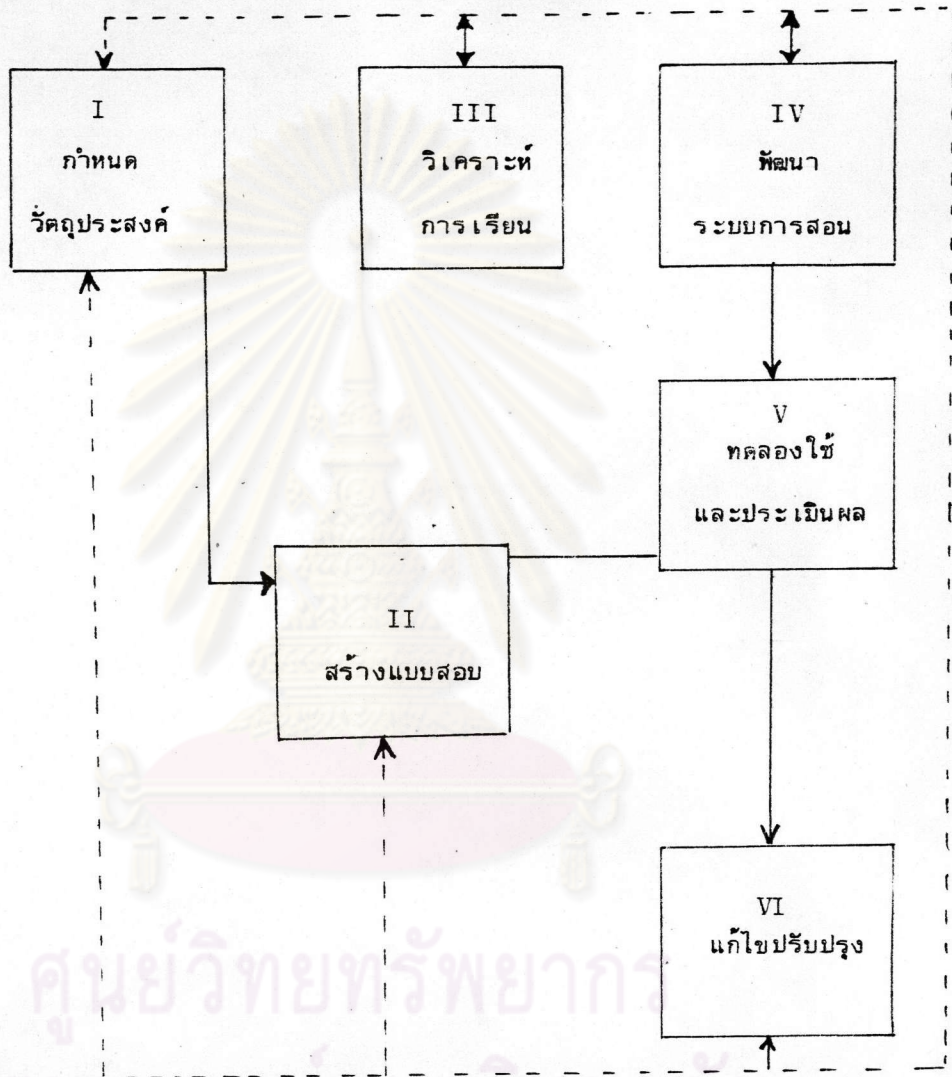
- (1) รูปแบบการสอนของบานาธีย์ บานาธีย์ (Banathy 1968) เสนอการ
จัดองค์ประกอบการสอนดังนี้
 1. กำหนดวัตถุประสงค์ (Formulate Objectives) เป็นการเขียน
ข้อความเกี่ยวกับสิ่งที่คาดหวังให้ผู้เรียนเรียนรู้
 2. สร้างแบบสอบ. (Develop Test) แบบสอบนี้เป็นแบบสอบ
อิงเกณฑ์ (Criterion test) โดยยึดวัตถุประสงค์เป็นหลักในการสร้างแบบสอบ ทั้งนี้ เพราะ
จะใช้แบบสอบนี้วัดความสามารถของผู้เรียน เมื่อจบการเรียนการสอน
 3. วิเคราะห์การเรียนรู้ (Analyze Learning Task) เป็นการ
วิเคราะห์ว่า ผู้เรียนจะต้อง เรียนอะไรบ้างจึงจะบรรลุตามวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ในการวิเคราะห์
นี้ต้องพิจารณาความรู้ความสามารถก่อนเรียนของผู้เรียนประกอบไปด้วย เพื่อมิให้ผู้เรียนต้อง เรียน
สิ่งที่รู้แล้ว
 4. พัฒนาระบบการสอน (Design System) เป็นการออกแบบวิธีการ
ที่จะทำให้ผู้เรียนมีความสามารถตามวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ ตลอดจนพิจารณา เวลาและสถานที่
ที่จะใช้ในการ เรียนการสอน
 5. ทดลองใช้และประเมินผล (Implement and Test Output)
เป็นการนำระบบการสอนที่พัฒนาขึ้นไปทดลองใช้ แล้วจึงวัดความสามารถของผู้เรียนที่ผ่านการ
สอนตามระบบดังกล่าว

6. แก้ไขปรับปรุง (Change to Improve)

เมื่อได้ข้อมูลจากการ

ประเมินผลในข้อ 5 จึงนำมาใช้ในการปรับปรุงระบบ

องค์ประกอบทั้ง 6 มีความสัมพันธ์กันดังแผนภูมิต่างข้างล่างนี้



----- เส้นข้อมูลย้อนกลับ

ภาพที่ 8 : รูปแบบการสอนของบานาฮีย์

(2) รูปแบบการสอนของดิกค์และแคเรย์ ดิกค์และแคเรย์ (Dick and Carey 1978) รายงานว่า ในทศวรรษที่ผ่านมาได้มีการเปลี่ยนแปลงอย่างมากในวงการศึกษ โดยมุ่งเน้นที่ตัวผู้เรียนเป็นสำคัญ วิธีสอนที่มีผู้ค้นคิดขึ้นก็พยายามที่จะให้สอดคล้องกับผู้เรียนแต่ละคน ดังนั้นจึงเกิดแนวคิดเกี่ยวกับการเรียนการสอนที่เรียกว่า การสอนเชิงระบบ (Systems Approach) ขึ้น ในแนวคิดดังกล่าวนี้ นำความรู้เกี่ยวกับกระบวนการเรียนรู้ของมนุษย์มาใช้ในการออกแบบการสอน กล่าวคือแต่ละองค์ประกอบของรูปแบบการสอนนี้พัฒนามาจากทฤษฎีและการศึกษาด้านการเรียนรู้ แล้วจึงมาจัดเรียงเรียงให้สอดคล้องกันเป็นระบบ องค์ประกอบเหล่านี้ได้แก่

1. กำหนดเป้าหมายการสอน (Instructional Goal) เป็นการกำหนดความสามารถของผู้เรียนเมื่อจบการเรียน เป้าหมายนี้อาจได้มาจากหลักสูตรหรือการวิเคราะห์ความต้องการของผู้เรียน หรือจากประสบการณ์การสอนในห้องเรียน
2. วิเคราะห์การเรียนการสอน (Instructional Analysis) เป็นวิเคราะห์เพื่อกำหนดทักษะย่อยต่าง ๆ ที่ผู้เรียนต้องเรียนรู้เพื่อบรรลุเป้าหมาย การวิเคราะห์นี้จะมีผลต่อเนื้อหาการสอนและขั้นตอนการสอน
3. กำหนดลักษณะผู้เรียนก่อนเรียน (Entry Behaviors and Characteristics) เป็นการกำหนดทั้งพื้นฐานความรู้ของผู้เรียนที่มีมาก่อนเข้าสู่การเรียนการสอน ตลอดจนคุณลักษณะนิสัยทั่วไปของผู้เรียน เช่น ระดับสติภาวะ ความสนใจพิเศษ เป็นต้น
4. เขียนวัตถุประสงค์เชิงพฤติกรรม (Performance Objectives) เป็นการเขียนข้อความกำหนดความสามารถของผู้เรียนเมื่อเรียนจบ ข้อความนี้จะกล่าวถึงทักษะย่อยที่ผู้เรียนต้องเรียน ซึ่งได้จากการวิเคราะห์ในข้อ 2 สถานการณ์ต่าง ๆ ที่ผู้เรียนจะใช้ทักษะเหล่านั้น และเกณฑ์ตัดสินความสำเร็จของผู้เรียน
5. สร้างข้อสอบแบบอิงเกณฑ์ (Criterion-referenced Tests) เป็นเครื่องมือที่ใช้วัดความสามารถของผู้เรียนตามที่กำหนดไว้ในวัตถุประสงค์
6. พัฒนากลวิธีการสอน (Instructional Strategy) เป็นการกำหนดกิจกรรมต่าง ๆ ในการสอน ได้แก่ กิจกรรมก่อนเรียน การนำเสนอบทเรียน การฝึกหัด การให้ข้อมูลย้อนกลับ การทดสอบ และกิจกรรมติดตามผล วิธีการที่ใช้ในกิจกรรมเหล่านี้ควรมีพื้นฐานอยู่บนแนวความคิดและผลการศึกษารวิจัยใหม่ ๆ เกี่ยวกับกระบวนการเรียนรู้ของมนุษย์ เนื้อหาการสอน และลักษณะของผู้เรียน

7. สร้างเอกสารคำสอน (Instructional Material/Module) ซึ่งประกอบด้วย บทเรียน คู่มือการสอน และแบบสอบ ในบางกรณีอาจไม่จำเป็นต้องสร้างเอกสารคำสอนเอง เนื่องจากมีเอกสารที่เหมาะสมอยู่แล้ว เช่น บทเรียนหรือตำราที่มีวางขายอยู่ในตลาดทั่วไป

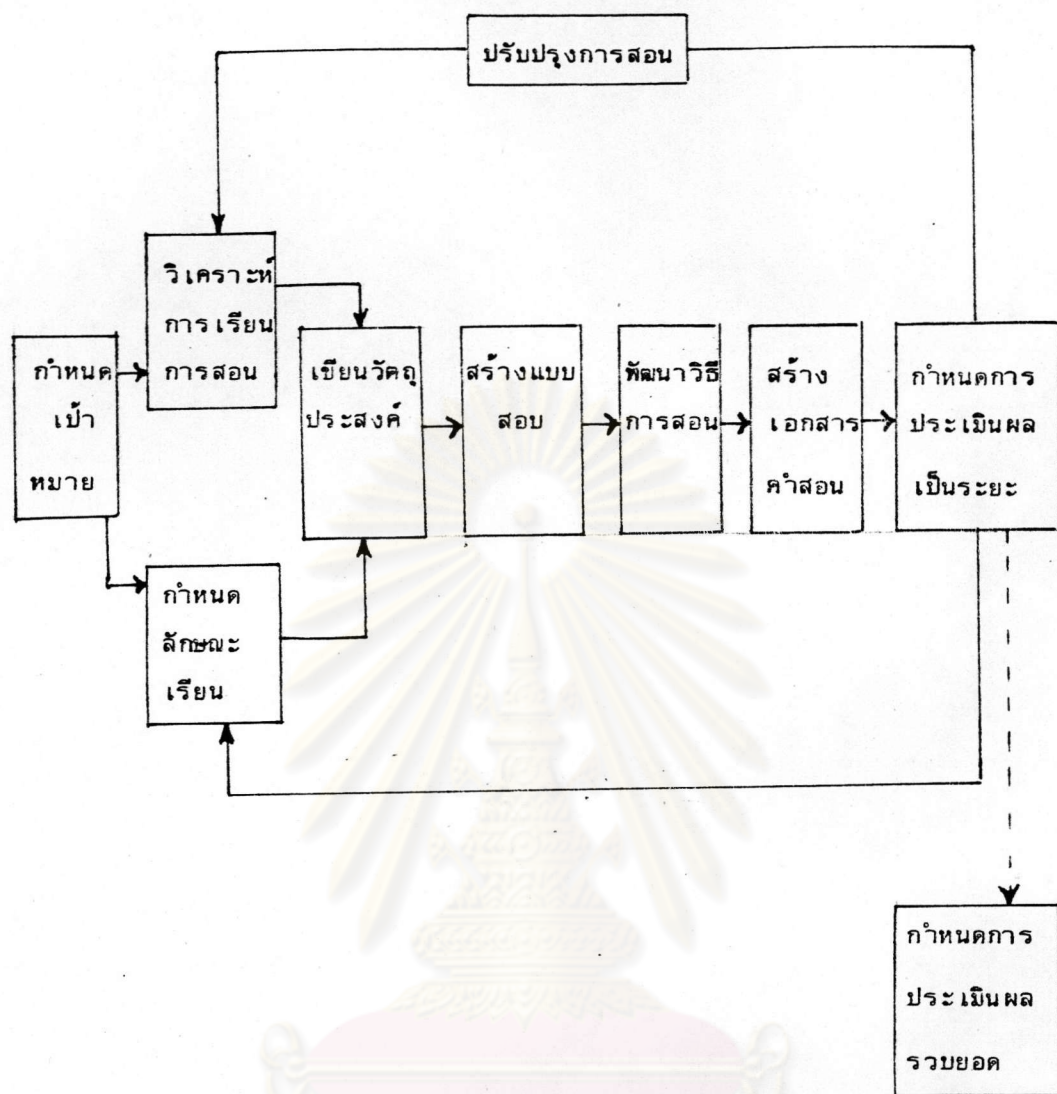
8. กำหนดการประเมินผลเป็นระยะ (Formative Evaluation) เพื่อศึกษาประสิทธิภาพของการเรียนการสอน และพัฒนาการของผู้เรียน

9. การปรับปรุงการสอน (Instruction) ข้อมูลจากการประเมินผลในข้อ 8 จะนำมาใช้ในการปรับปรุงเอกสารคำสอน และเป็นการพิสูจน์ความถูกต้องของการวิเคราะห์การสอน (ข้อ 2) และการกำหนดลักษณะผู้เรียน (ข้อ 3) การปรับปรุงนี้กระทำกับทั้ง เอกสารคำสอนและวิธีการสอน

10. กำหนดการประเมินผลรวมยอด (Summative Evaluation) หลังจากปรับปรุงการสอนแล้วจึงจะมีการประเมินผลรวมยอด องค์ประกอบส่วนนี้ไม่รวมอยู่ในกระบวนการสอนในรูปแบบนี้ การประเมินผลนี้เป็นเพียงการกำหนดระดับผลการศึกษาของผู้เรียนเท่านั้น

องค์ประกอบทั้งหมดเรียงลำดับตามขั้นตอนในรูปภาพข้างล่างนี้ ซึ่งเป็นการจัดรูปแบบตามแนวคิดเชิงระบบ กล่าวคือ แต่ละองค์ประกอบต่างมีตัวป้อน (Input) และผล (Output) และองค์ประกอบมีความสัมพันธ์กัน เพื่อก่อให้เกิดผลที่กำหนดไว้ ดิศักดิ์และเคเรย์ย้าว่ารูปแบบการสอนเชิงระบบที่พัฒนาขึ้นนี้ เพื่อใช้ในกรณีที่ผู้สอนสามารถกำหนดเป้าหมายในการสอนได้รูปแบบไม่สามารถใช้กับการสร้างหลักสูตร ซึ่งมีขั้นตอนที่ละเอียดกว่านี้

ศูนย์วิจัยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



ภาพที่ ๑ : รูปแบบการสอนของติกค์และเคเรย์

(๑) รูปแบบการสอนของกาเย่และบริกส์ กาเย่และบริกส์ (Gagné and Briggs 1979) ใช้แนวคิดเรื่องระบบ (Systems Approach) เป็นพื้นฐานในการสร้างระบบการสอน กล่าวคือมุ่งเน้นที่ผลการเรียนรู้ของผู้เรียน และเป็นการนำข้อความรู้เกี่ยวกับกระบวนการเรียนรู้มาใช้ในการสอน องค์ประกอบของรูปแบบการสอนนี้ได้แก่

1. วิเคราะห์ความต้องการ เป้าหมาย และลำดับความสำคัญ

(Analysis of Needs, Goals, and Priorities) เป็นการศึกษาว่าผู้เรียนควรจะได้เรียนรู้อะไรบ้าง แล้วจึงนำมาจัดลำดับความสำคัญ การวิเคราะห์ความต้องการนี้กระทำได้หลายทาง เช่น การใช้ประชามติของกลุ่มประชากร การปรึกษาผู้ทรงคุณวุฒิในสาขาวิชา การประชุมครู ความเห็นของสมาคมวิชาชีพ องค์การของรัฐบาลหรือภาคเอกชน

2. วิเคราะห์ทรัพยากร ข้อจำกัด และวิธีการสอน (Analysis of Resources, Constraints, and Alternative Delivery Systems) หลังจากกำหนดเป้าหมายการสอนแล้ว จะต้องศึกษาว่าทำอย่างไรผู้เรียนจึงจะบรรลุเป้าหมายนั้นได้ ภายใต้ทรัพยากรและข้อจำกัดต่าง ๆ ที่มีอยู่

3. กำหนดขอบเขตและขั้นตอนของหลักสูตรและรายวิชา : ออกแบบวิธีสอน (Determination of Scope and Sequence of Curriculum and Courses; Delivery System Design) ในขั้นนี้จะต้องกำหนดวัตถุประสงค์เชิงพฤติกรรม ซึ่งจะเป็นรายละเอียดของเป้าหมาย และเป็นเครื่องกำหนดเนื้อหาวิชาตลอดจนวิธีการสอน ผู้ออกแบบจะต้องเขียนรายละเอียดวิธีการสอนอย่างชัดเจน เป็นการวางแผนการสอนซึ่งพร้อมจะแก้ไขได้ในขั้นต่อไป

ขั้นที่ 1, 2 และ 3 นี้ กาเย่และบริกส์ ถือว่าเป็น "ระบบระดับหลักสูตร" (System for curriculum level) เพราะเป็นขั้นที่เน้นความต้องการและเป้าหมายของการสอน ซึ่งเป็นผลของการเรียนการสอน เป็นการมองภาพกว้าง ๆ ของผลที่ต้องการให้เกิดขึ้น ในขั้นนี้จะกำหนดเป้าหมายอย่างกว้าง ๆ ในรูปของขอบเขตและขั้นตอนของหลักสูตร

4. กำหนดโครงสร้างและขั้นตอนของรายวิชา (Determining Course Structure and Sequence) หลังจากกำหนดทักษะต่าง ๆ ที่ต้องเรียนในหลักสูตรแล้ว ขั้นต่อไปคือการกำหนดหน่วยการเรียน (Unit of Instruction) ซึ่งหมายถึงการจัดกลุ่มวัตถุประสงค์ของรายวิชาในหลักสูตร ในการจัดลำดับหน่วยการเรียนนี้ต้องพิจารณาขั้นตอนการสอนประกอบไปด้วย

5. วิเคราะห์วัตถุประสงค์รายวิชา (Analysis of Course Objectives) การวิเคราะห์ดังกล่าวนี้มี 3 ประเภทคือ (1) การวิเคราะห์ตามแนวคิดของกระบวนการดำเนินการข้อมูล (Information-processing Analysis) เป็นการศึกษากระบวนการทางสติปัญญาที่ใช้ในการเรียนรู้ตามวัตถุประสงค์ที่กำหนด (2) การวิเคราะห์ผลการเรียนรู้ (Task Classification) ศึกษาชนิดของการเรียนรู้ที่ต้องการ เพื่อจัดสภาวะที่เอื้ออำนวยต่อการเรียนรู้ (3) การวิเคราะห์ขั้นตอนการเรียนรู้ (Learning Task Analysis)

ขั้นที่ 4 และ 5 นี้เป็น "ระดับรายวิชา" (Course Level) ทั้งนี้เพราะเป็นขั้นตอนที่กำหนดโครงสร้างของแต่ละวิชาในหลักสูตร และจัดรายการวัตถุประสงค์ของรายวิชา

6. ให้คำจำกัดความสำหรับวัตถุประสงค์เชิงพฤติกรรม (Definition of Performance Objectives) ในขั้นตอนที่ผ่านมา มีการกำหนดความต้องการเป้าหมาย และวัตถุประสงค์สำหรับรายวิชาในหลักสูตร ในขั้นที่ 6 นี้จึงเป็นการแปลเป้าหมายต่าง ๆ ดังกล่าวออกมาในรูปวัตถุประสงค์เชิงพฤติกรรม ซึ่งจะแจกแจงโดยละเอียดเกี่ยวกับทักษะย่อยต่าง ๆ ที่ต้องเรียน วัตถุประสงค์เชิงพฤติกรรมนี้จะ เป็น เครื่องกำหนดการวางแผนการสอน ตลอดจนการสร้างเครื่องมือวัดความสามารถของผู้เรียน นอกจากนี้ยังเป็น เครื่องช่วยผู้เรียนในการเรียนอีกด้วย

7. เตรียมบทเรียน (Preparing Lesson Plans or Modules) แผนการสอนหรือบทเรียนนั้นหมายถึง ความถึง แผนการจัดกิจกรรมสำหรับทั้งผู้สอน และผู้เรียน การวางแผนการสอนนี้ขึ้นอยู่กับประเภทของการเรียนสำหรับการเรียนการสอน เป็นกลุ่มที่มีครู เป็นผู้นำ (Teacher-led, Group-paced Instruction) นั้นแผนการสอนก็จะมีลักษณะ เป็นคู่มือสำหรับครู แต่สำหรับการเรียนด้วยตนเอง (Learner-centered, learner-paced lesson) บทเรียนก็จะอยู่ในรูปแบบเรียนสำเร็จรูป (Module) ซึ่งจะกำหนดกิจกรรมสำหรับผู้เรียนเท่านั้น การวางแผนการสอนนั้นเป็นการกำหนดกิจกรรมต่าง ๆ ที่จะทำให้ผู้เรียนบรรลุวัตถุประสงค์ของแต่ละบทเรียน รวมทั้งการเลือกใช้สื่อการสอนและแบบเรียน

8. สร้างหรือเลือกบทเรียนและสื่อการสอน (Developing, Selecting Materials, Media) บทเรียนในที่นี้หมายถึง เอกสารที่ใช้ในการเรียนการสอน (Instructional Materials) ซึ่งอาจจะเป็นสิ่งพิมพ์หรือเป็นสื่อการสอนแบบอื่น ๆ ก็ได้ โดยมีจุดมุ่งหมายที่จะสื่อเนื้อหาและตัวเราที่จะช่วยให้ผู้เรียนบรรลุวัตถุประสงค์การเรียนการสอน ระบบการสอนแบบเดิมนั้นมักจะสร้างบทเรียนก่อน หลังจากออกแบบการสอนแล้วผู้สอนจึงเลือกบทเรียนที่ตนต้องการ แต่รูปแบบการสอนนี้กำหนดลักษณะของบทเรียน เพราะฉะนั้นผู้สอนจึงสามารถพัฒนาบทเรียนด้วยตนเองได้ ซึ่งจะเป็นบทเรียนที่เหมาะสมที่สุด เพราะสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ที่กำหนด

9. ประเมินผู้เรียน (Assessing Student Performance) การวัดความสามารถของผู้เรียนนั้นมีหลายระยะเวลา เช่น การทดสอบเพื่อวินิจฉัยผู้เรียนว่ามีความรู้ อะไรบ้าง (Diagnostic Test) เป็นการทดสอบก่อนเรียน เพื่อนำผลมาใช้ในการออกแบบการสอน การวัดพัฒนาการของผู้เรียนถ้าต้องการนำผลมาใช้ในการปรับปรุงการสอนก็มักจะวัดเป็นระยะขณะที่กำลังเรียน (Formative Evaluation) การประเมินดังกล่าวนี้ควรมุ่งวัดผล

การเรียนรู้ตามที่กำหนดในวัตถุประสงค์ มากกว่าจะวัดเพียงความจำเนื้อหาที่เรียน

ขั้นที่ 6-7-8-9 นี้เป็น "ระดับบทเรียน" (Lesson Level) เพราะเป็นขั้นตอนที่กำหนดวัตถุประสงค์เชิงพฤติกรรม การเตรียมแผน การสอน การสร้างบทเรียนและสื่อการสอน และการออกแบบเครื่องมือที่ใช้ประเมินผู้เรียน

10. เตรียมผู้สอน (Teacher Preparation) เนื่องจากรูปแบบการสอนพัฒนาขึ้นมาใหม่ ดังนั้นผู้สอนทั่วไปอาจจะยังไม่เข้าใจพอเพียง จึงจำเป็นต้องมีการเตรียมผู้สอน ซึ่งอาจจะใช้การสัมมนาเชิงปฏิบัติการ หรือการเยี่ยมโรงเรียนที่มีการสอนเช่นนั้นอยู่แล้ว

11. ประเมินผลเป็นระยะ (Formative Evaluation) มีวัตถุประสงค์เพื่อการปรับปรุงบทเรียน แผนการสอน แบบสอบและกระบวนการสอนทั้งระบบ. การประเมินผลนี้อาจเป็นการสัมภาษณ์ การสังเกตพฤติกรรมในห้องเรียน หรือการทดลองใช้บทเรียน

12. ทดลองใช้และปรับปรุง (Field Testing, Revision) เป็นการนำระบบการสอนทั้งระบบไปทดลองใช้จริงในห้องเรียน

13. ประเมินผลสุดท้าย (Formative Evaluation) เป็นการศึกษาประสิทธิภาพของทั้งระบบ จึงเป็นการวัดเมื่อจบการเรียนรู้การสอนแล้ว ซึ่งอาจจะทำทันทีที่จบหรือเป็นการติดตามผลหลังจากจบการเรียนรู้การสอนไประยะเวลาหนึ่งแล้ว

14. นำไปใช้และเผยแพร่ (Installation and Diffusion) เมื่อผ่านขั้นตอนทั้งหมดและระบบการสอนใหม่นั้น (ซึ่งอาจจะ เป็นรายวิชาหรือหลักสูตร) ได้รับการยอมรับ ย่อมถึงเวลาที่จะนำไปใช้อย่างกว้างขวางต่อไป ในการนำไปใช้นั้นอาจมีการแก้ไขได้บ้างเล็กน้อย เพื่อความสะดวกในการปฏิบัติ เช่น การปรับตารางเวลา และการจัดทำเอกสาร เป็นต้น ส่วนการเผยแพร่นั้นมีเทคนิคต่าง ๆ ที่ช่วยให้เกิดการยอมรับ ดังนั้นจึงต้องมีการวางแผนที่รอบคอบ

ขั้นที่ 10-11-12-13-14 เป็น "ระดับระบบ" (System Level) เพราะเป็นขั้นที่วางแผนการเตรียมครู การประเมินผลองค์ประกอบของระบบ การทดลองใช้ การประเมินผลรวม และการนำไปใช้ตลอดจนการเผยแพร่

รูปแบบการสอนตามแนวคิดของกาเย่และบริกส์ มีขั้นตอนดังแผนภูมิข้างล่างนี้

ระดับหลักสูตร
<ol style="list-style-type: none"> 1. วิเคราะห์ความต้องการ เป้าหมาย ลำดับความสำคัญ 2. วิเคราะห์ทรัพยากร ข้อจำกัด วิธีการสอน 3. กำหนดขอบเขตและขั้นตอนของหลักสูตรและรายวิชา
ระดับรายวิชา
<ol style="list-style-type: none"> 4. กำหนดโครงสร้างและขั้นตอนของรายวิชา 5. วิเคราะห์วัตถุประสงค์รายวิชา
ระดับบทเรียน
<ol style="list-style-type: none"> 6. ให้คำจำกัดความวัตถุประสงค์เชิงพฤติกรรม 7. เตรียมบทเรียน 8. สร้าง เลือบทบทเรียน สื่อการสอน 9. ประเมินผู้เรียน
ระดับระบบ
<ol style="list-style-type: none"> 10. เตรียมผู้สอน 11. ประเมินผล เป็นระยะ 12. ทดลองใช้ ปรับปรุง 13. ประเมินผลสุดท้าย 14. นำไปใช้และเผยแพร่

(4) รูปแบบการสอนของจาคอบ เสนและคณะ จาคอบ เสนและคณะ

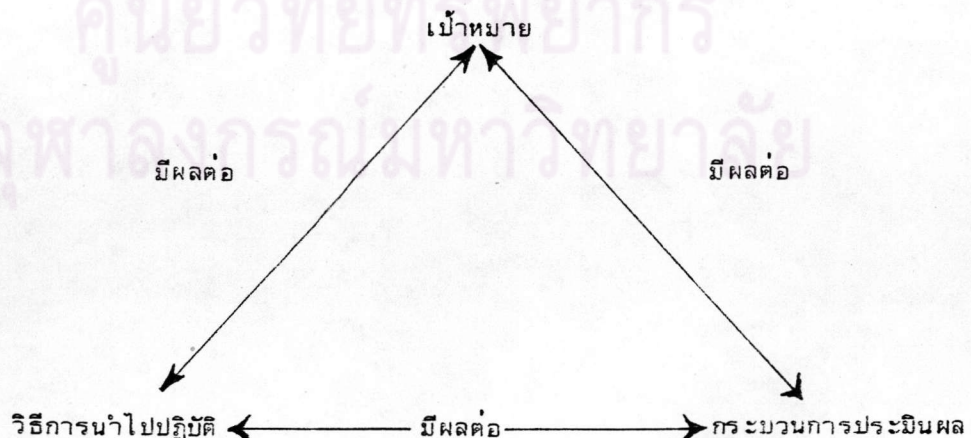
(Jacobsen, et al, 1985) เสนอการจัดองค์ประกอบการสอนดังต่อไปนี้

1. การวางแผน (Planning) เป็นขั้นที่ผู้สอนพิจารณาว่าต้องการสอนอะไรให้แก่ผู้เรียน ซึ่งก็คือการกำหนดเป้าหมายในการสอนนั่นเอง เพราะฉะนั้นจึงเป็นขั้นแรกของการสอน เมื่อกำหนดเป้าหมายแล้วขั้นต่อไปคือ การเลือกวิธีการสอนและเตรียมเอกสารบทเรียน

2. การนำไปปฏิบัติ (Implementing) หลังจากกำหนดเป้าหมายและเลือกวิธีการไปสู่เป้าหมายนั้นแล้ว ผู้สอนดำเนินกิจกรรมการสอนตามแผนที่ได้วางไว้โดยมีเป้าหมายเป็นหลักสำคัญ ในขั้นนี้นอกจากจะเตรียมเกี่ยวกับขั้นตอนการสอน วิธีการสอน ตลอดจนเทคนิคการสอนแล้ว ผู้สอนยังต้องจัดการเกี่ยวกับการบริหารการสอน เช่นการจัดเตรียมสถานที่เรียน เพื่อให้เอื้อต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนด้วย

3. การประเมินผล (Evaluating) เป็นขั้นตอนที่ผู้สอนรวบรวมข้อมูลเพื่อพิจารณาผลของการสอน การประเมินนั้นสามารถทำได้หลายวิธี เช่น การใช้แบบสอบ หรือการสังเกตพฤติกรรมของผู้เรียน เป็นต้น โดยมุ่งวัดว่าการเรียนการสอนบรรลุเป้าหมายที่กำหนดไว้หรือไม่ และวิธีการประเมินยังต้องสอดคล้องกับวิธีสอนที่ใช้ด้วย

เนื่องจากรูปแบบการสอนดังกล่าวนี้ ใช้แนวความคิดเชิงระบบเป็นพื้นฐาน ขั้นตอนทั้ง 3 จึงเป็นกระบวนการที่มีความสัมพันธ์ต่อเนื่องกัน และแต่ละขั้นตอนมีผลต่อขั้นตอนอื่น ๆ ในรูปแบบอีกด้วย ดังแผนภูมิต่างข้างล่างนี้



ภาพที่ 11 : ความสัมพันธ์ขององค์ประกอบในรูปแบบการสอนของจาคอบ เสน และคณะ

(5) รูปแบบการสอนของสังัด อุทรานันท์ สังัด อุทรานันท์ (2529) เสนอ
รูปแบบการสอนที่มีองค์ประกอบดังต่อไปนี้คือ

1. ลักษณะของผู้เรียน
 - 1.1 ความสามารถทางสติปัญญา
 - 1.2 อັตราการเรียน
 - 1.3 ลักษณะการ เรียน
 - 1.4 ประสบการณ์เดิม
2. จุดประสงค์ของการสอน
 - 2.1 ความรู้ความ เข้าใจ
 - 2.2 ทักษะทางกาย
 - 2.3 เจตคติและค่านิยม
3. เนื้อหาสาระที่จะนำมาสอน
 - 3.1 ข้อเท็จจริงและความรู้ธรรมดา
 - 3.2 ความคิดรวบยอดและหลักการ
 - 3.3 การคิดแก้ปัญหาและความคิดสร้างสรรค์
 - 3.4 ทักษะทางกาย
 - 3.5 เจตคติและค่านิยม
4. การเตรียมความพร้อม
 - 4.1 การเตรียมสภาพแวดล้อม
 - 4.2 การเร้าความสนใจ
5. การดำเนินการสอน
 - 5.1 การเลือกวิธีการสอน
 - 5.2 การเลือกกิจกรรมการสอน
 - 5.3 การเลือกสื่อการเรียนการสอน
6. การสร้างเสริมทักษะ
 - 6.1 การช่วยเหลือ เด็กเรียนช้า
 - 6.2 การส่งเสริม เด็กเรียนเก่ง

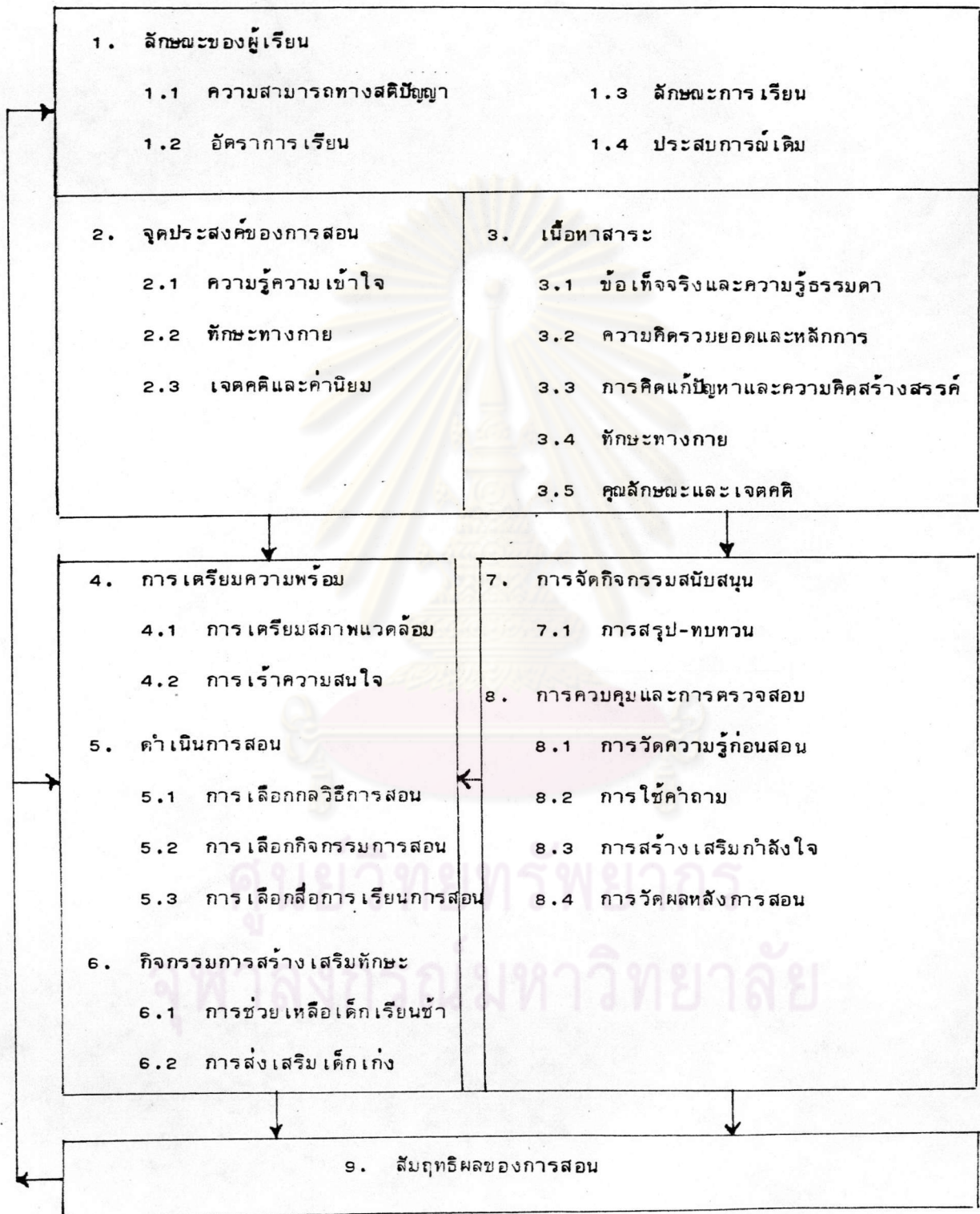
7. การจัดกิจกรรมสนับสนุน
 - 7.1 การสรุป-บททวน
8. การควบคุมและตรวจสอบ
 - 8.1 การวัดความรู้ก่อนสอน
 - 8.2 การใช้คำถาม
 - 8.3 การสร้างเสริมกำลังใจ
 - 8.4 การวัดผลหลังการสอน
9. สัมฤทธิ์ผลของการสอน
10. การปรับปรุงแก้ไข



ศูนย์วิทยทรัพยากร
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย



องค์ประกอบทั้ง 10 ประการ นำมาจัดเป็นรูปแบบการสอนดังต่อไปนี้



ภาพที่ 12 : รูปแบบการสอนของ สัจด์ อุทรานันท์

การนำแนวความคิดเรื่องระบบมาใช้พัฒนารูปแบบการสอน สามารถสรุปองค์ประกอบ
ที่นำมาจัดเป็นระบบได้ดังนี้คือ

1. ตัวป้อน

1.1 ลักษณะของผู้เรียน รวมทั้งพื้นฐานความรู้ความสามารถก่อนเรียน

1.2 วัตถุประสงค์ของการสอน ซึ่งได้มาจากการวิเคราะห์ความต้องการของ
ผู้เรียน หรือหลักสูตร หรือปัญหาในการเรียน

1.3 เนื้อหาสาระที่จะสอน ซึ่งจะทำให้ผู้เรียนบรรลุวัตถุประสงค์ในการสอน

2. กระบวนการดำเนินงาน

2.1 ดำเนินการสอน ประกอบด้วย

2.1.1 กิจกรรมก่อนสอน

2.1.2 การนำเสนอเนื้อหา

2.1.3 การฝึกหัด และการให้ข้อมูลย้อนกลับ

2.1.4 การสอน

2.2 พัฒนาสื่อการสอน ได้แก่

2.2.1 เอกสารประกอบการสอน

2.2.2 คู่มือ

2.2.3 แบบสอน

2.3 ควบคุมและตรวจสอบประสิทธิภาพของการสอน

3. ผลผลิต ได้แก่ สมรรถนะผลการสอน ซึ่งก็คือ การเรียนรู้ที่เกิดขึ้นในตัวผู้เรียน
ตามที่กำหนดในวัตถุประสงค์การสอน

7. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

1. งานวิจัยในประเทศ

งานวิจัยในประเทศที่เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอนการเขียนภาษาอังกฤษ
แบ่งออกได้ดังนี้

- 1.1 งานวิจัยเกี่ยวกับความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษของนักศึกษาไทย
- 1.2 งานวิจัยเกี่ยวกับวิธีสอนการเขียนภาษาอังกฤษระดับอุดมศึกษา
- 1.3 งานวิจัยเกี่ยวกับความต้องการการเขียนภาษาอังกฤษ

1.1 งานวิจัยเกี่ยวกับความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษของนักศึกษาไทย
กองกาญจน์ นิธิพงศ์ (2516 : 58-66) ได้ศึกษาข้อบกพร่องในการ
เขียนภาษาอังกฤษของนิสิตวิทยาลัยวิชาการศึกษา 7 แห่ง ซึ่งเป็นนิสิตวิชาเอกภาษาอังกฤษ
ชั้นปีที่ 4 จำนวน 200 คน ใช้แบบสอบถามผลสัมฤทธิ์ เพื่อศึกษาข้อบกพร่องของนิสิตในด้าน
โครงสร้าง ไวยากรณ์ คำศัพท์ ส่วนวน การสะกดคำ และเครื่องหมายวรรคตอน ผลการศึกษา
พบว่านิสิตมีข้อบกพร่องดังนี้

- (1) ด้านศัพท์และส่วนวน ร้อยละ 47.91
- (2) ด้านการสะกดคำ ร้อยละ 47.86
- (3) ด้านการใช้โครงสร้างไวยากรณ์ ร้อยละ 41.42
- (4) ด้านการใช้เครื่องหมายวรรคตอน ร้อยละ 33.45

ประทีป รุ่งครานนท์ (2517 : 45-51) ศึกษาข้อบกพร่องในการเขียน
ภาษาอังกฤษของนักศึกษาวิทยาลัยศรี ระดับประกาศนียบัตร ชั้นปีที่ 2 ปรากฏผลว่านักศึกษามี
ข้อบกพร่อง ดังนี้

- (1) ด้านการใช้คำศัพท์และส่วนวน ร้อยละ 58.84

- (2) ด้านการใช้เครื่องหมายวรรคตอน ร้อยละ 54.53
- (3) ด้านการสะกดคำ ร้อยละ 53.01
- (4) ด้านการใช้โครงสร้างไวยากรณ์ ร้อยละ 52.79

กฤษมา มະนะสุนทร (2519 : 62-64) ศึกษาความสามารถในการอ่านและการเขียนภาษาอังกฤษของนักศึกษาชั้นปีที่หนึ่งในระดับมหาวิทยาลัย โดยมีกลุ่มตัวอย่างคือนักศึกษาชั้นปีที่หนึ่ง จำนวน 200 คน จากมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ และมหาวิทยาลัยศิลปากร ผลปรากฏว่าความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษยังไม่เป็นที่พอใจ โดยมีค่าเฉลี่ยของคะแนนข้อสอบแบบปรนัยเท่ากับ 10.40 จากคะแนนเต็ม 20 ค่าเฉลี่ยของคะแนนข้อสอบแบบอัตนัยเท่ากับ 21.75 จากคะแนนเต็ม 40 นักศึกษาส่วนใหญ่มีข้อบกพร่องเกี่ยวกับลีลาในการเขียน (Style) ไวยากรณ์และศัพท์

ขุนทรัพย์ จรรยาสุภาพ (2522 : 90-93) วิเคราะห์ปัญหาการใช้ประโยคขยายในภาษาอังกฤษของนักศึกษามหาวิทยาลัยชั้นปีที่หนึ่ง กลุ่มตัวอย่างคือนักศึกษาปีที่ 1 มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ จำนวน 180 คน พบว่า กลุ่มตัวอย่างมีความสามารถในการใช้ประโยคขยายอยู่ในระดับปานกลาง โดยมีค่าเฉลี่ยของคะแนนสอบ 49.416 จากคะแนนเต็ม 100 คะแนนสาเหตุของข้อผิดพลาดในการใช้ประโยคขยายเกิดจากความแตกต่างของลักษณะ และวิธีใช้ประโยคขยายในภาษาอังกฤษ และภาษาไทย ในด้าน

- (1) คำนำหน้าประโยคขยาย
- (2) โครงสร้างของประโยคขยาย
- (3) ประเภทของประโยคขยาย
- (4) กฎเกี่ยวกับการใช้ประโยคขยาย

ไพฑูริย์ กาญจนพันธ์ (2522 : 56-58) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความเข้าใจโครงสร้างภาษาอังกฤษ กับความสามารถในการนำโครงสร้างนั้นมาใช้ในการเขียนของนักศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชาการศึกษาชั้นสูง วิชาเอกพลศึกษา ชั้นปีที่ 1 จำนวน 100 คน จากวิทยาลัยพลศึกษา มหาสารคาม ผลการศึกษาพบว่า นักศึกษามีความเข้าใจโครงสร้างภาษาอังกฤษและความสามารถในการนำโครงสร้างนั้นมาใช้ในการเขียนอยู่ในระดับต่ำ ความเข้าใจโครงสร้าง และความสามารถในการนำมาใช้ในการเขียนมีความสัมพันธ์กันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ศัญญา ปาลีคุปต์ และคณะ (2523:69-72) ศึกษาความสามารถในการใช้
โครงสร้างไวยากรณ์ภาษาอังกฤษของนักศึกษามหาวิทยาลัยขอนแก่น ชั้นปีที่หนึ่ง จำนวน 157 คน
ใช้แบบสอบถามแบบเติมคำชนิด 4 ตัวเลือก พบว่าระดับความสามารถในการใช้โครงสร้าง
ไวยากรณ์ภาษาอังกฤษของนักศึกษาอยู่ในเกณฑ์ค่อนข้างดี ค่าเฉลี่ยของคะแนนสอบ 51.80
คิดเป็นร้อยละ 61.66

ปราณี วาณิชเจริญธรรม (2524:52-53) ศึกษาพื้นฐานความรู้ภาษาอังกฤษด้าน
การอ่านและการใช้ภาษาของนิสิตปีที่ 1 มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ จำนวน 434 คน ผลการวิจัย
พบว่าพื้นฐานความรู้ด้านการอ่านและการใช้ภาษาของนิสิตปีที่ 1 อยู่ในเกณฑ์ต่ำ (ต่ำกว่าเปอร์เซ็นต์
ไคล์ที่ 50)

ปรียา อีระวงศ์ และคณะ (2525:61-63) ศึกษาปัญหาในการเขียนภาษา
อังกฤษของนิสิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยปีที่ 1 กลุ่มตัวอย่างเป็นนิสิตปีที่หนึ่งจาก 12 คณะ จำนวน
730 คน ผลปรากฏว่า ระดับความสามารถในการเขียนของนิสิตปีที่หนึ่ง อยู่ในระดับต่ำ มีสมรรถภาพ
ระหว่างร้อยละ 52-61 ปัญหาในการเขียนส่วนมากเป็นปัญหาด้านการเรียงลำดับข้อความ การใช้
เครื่องหมายวรรคตอนและการใช้โครงสร้างทางภาษา

อารีย์ เฉลยทรัพย์ (2526:43-45) วิเคราะห์งานเขียนของนักศึกษา
ระดับบัณฑิตศึกษาที่เข้าโครงการฝึกอบรมการเขียนของสถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์ จำนวน
40 คน พบว่าประเภทข้อผิดพลาดที่พบมากที่สุดได้แก่

(1) ระดับประโยค

- 1.1 unintelligible sentences
- 1.2 fragments
- 1.3 sentences with comma splices

(2) ระดับอนุประโยค

- 2.1 relative clauses
- 2.2 adverb clauses
- 2.3 noun clauses

(3) ระดับวลี

3.1 noun phrases (concord in noun and its determiner other than articles, wrong form of a compound pre-noun modifiers, lack of head noun)

3.2 verb phrases (subject-verb agreement, tenses, incorrect verb forms, active-passive)

3.3 wrong expression

(4) ระดับคำ

4.1 noun

4.2 verb

4.3 article

4.4 preposition

4.5 reference

4.6 part of speech

4.7 word selection

4.8 words with similar spelling

4.9 mechanical errors

พิมพันธุ์ เวสสะโกศล (2526:54-56) ศึกษาความสามารถในการเขียนของ นักศึกษามหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ที่กำลังเรียนวิชาการเขียนระดับต้น จำนวน 50 คน พบว่า

(1) การเขียนระดับประโยค นักศึกษามีความรู้เกี่ยวกับโครงสร้าง ประโยคประเภทต่าง ๆ อยู่ในเกณฑ์ดี ส่วนประโยคที่นักศึกษานิยมใช้มากที่สุดคือ ประโยคที่มีส่วน ขยายความ และนักศึกษาใช้ประโยคโครงสร้างซับซ้อนมากกว่าประโยคโครงสร้างง่าย

(2) การเขียนระดับข้อความ นักศึกษาเขียนสื่อความหมายได้ไม่ผิดนัก ข้อผิดพลาดต่อการสื่อความหมายที่เป็นปัญหาอันดับที่หนึ่ง คือ การใช้คำ ซึ่งข้อผิดพลาดจำนวนมาก เกิดจากการใช้ศัพท์ผิดความหมาย ซึ่งมีสาเหตุจากการที่นักศึกษาไม่รู้ศัพท์ที่เหมาะสมและเกิดจากการ ถ่ายโอนจากภาษาไทย ปัญหาอันดับที่สองคือ ข้อผิดพลาดเกี่ยวกับส่วนของประโยค (Syntax)

ซึ่งเกิดจากการใช้โครงสร้างส่วนต่าง ๆ ของประโยคผิด รวมถึงการละไม่ใช้โครงสร้างส่วนนั้น ๆ ส่วนข้อผิดทางไวยากรณ์แต่ไม่ทำให้ไม่เข้าใจความหมาย ระดับโครงสร้างประโยคมีปัญหามากที่สุด และรองลงมาได้แก่ระดับส่วนประกอบของคำ

บังอร สว่างวโรรส (2526:43) ได้สำรวจความเห็นอาจารย์สถาบันอุดมศึกษา 8 แห่งคือ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร วิทยาลัยการค้า วิทยาลัยกรุงเทพ วิทยาลัยอัสสัมชัญ บริหารธุรกิจ วิทยาลัยเกริก เกี่ยวกับปัญหาในด้านการเรียนการสอนภาษาอังกฤษธุรกิจ พบว่าด้านการเขียนอาจารย์มีความเห็นว่า

(1) ส่วนใหญ่พื้นความรู้ด้านการเขียนยังไม่ดีพอ ไม่สามารถเขียนประโยคที่ถูกต้องตามหลักไวยากรณ์ และหลักการเขียนที่ดีได้ หรือไม่สามารถเขียนประโยคที่ดีตามลักษณะการเขียนทางธุรกิจได้ คือ สั้น ได้ใจความ สื่อความหมายตามที่ต้องการ ไม่ก่อให้เกิดความเข้าใจผิด สรุปแล้ว ผู้เรียนมีปัญหาตั้งแต่โครงสร้างของประโยคถึงท่วงทำนองเขียน

(2) ความรู้ในด้านศัพท์มีจำกัด โดยเฉพาะอย่างยิ่งศัพท์เฉพาะสาขาวิชา

สมบูรณ์ ภิภาวินุกุล (2528:90-111) ได้วิเคราะห์ข้อบกพร่องในการเขียนเรียงความภาษาอังกฤษของนักศึกษาที่เรียนการเขียนด้วยวิธีการสอนการเขียนเพื่อสื่อความหมายและการเขียนเรียงความแบบเดิมโดยศึกษาจากนักศึกษา ชั้นปีที่ 3 วิชาเอกภาษาอังกฤษ จำนวน 40 คน จากวิทยาลัยครูเพชรบุรีวิทยาลงกรณ์ ผลการวิเคราะห์ ปรากฏว่า นักศึกษาทั้งสองกลุ่มมีข้อบกพร่องในการเขียนจำนวนใกล้เคียงกัน ข้อบกพร่องที่พบมากที่สุดคือ การใช้โครงสร้างไวยากรณ์ รองลงมาได้แก่ การใช้ภาษาที่เหมาะสม และการใช้คำ ส่วนข้อบกพร่องที่พบบ่อยที่สุดคือ การใช้ข้อความต่อเนื่อง

1.2 งานวิจัยเกี่ยวกับวิธีสอนการเขียนภาษาอังกฤษระดับอุดมศึกษา

พัฒน์ น้อยแสงศรี (2526:101-105) ศึกษาสภาพการเรียนการสอนทักษะทั้งสี่ของวิชาภาษาอังกฤษ ในสถาบันอุดมศึกษาในประเทศไทย โดยศึกษาจากอาจารย์ จำนวน 184 คน จาก 39 สถาบัน ได้แก่มหาวิทยาลัย 7 แห่ง วิทยาลัยครู 18 แห่ง วิทยาลัยเทคโนโลยีและอาชีวศึกษา 14 แห่ง ผลการศึกษาพบว่า อาจารย์ส่วนใหญ่ไม่ค่อยให้ความสนใจในการสอนแบบสร้างประโยคมากนัก การสอนทักษะทั้งสี่นั้น ผู้สอนเกือบทั้งหมดสอนโดยเน้นหลักทฤษฎี และ

มีการฝึกทักษะไปพร้อม ๆ กัน อาจารย์มากกว่าครึ่งให้ความสำคัญในการสอนภาษาพูดและภาษาเขียนเท่ากัน วิธีสอนทักษะการเขียนนั้น อาจารย์ส่วนมาก (58.5%) สอนทักษะการเขียนหลังจากผู้เรียนได้ผ่านการเรียนรู้ทักษะอื่น ๆ มาแล้ว เพราะผู้สอนเห็นว่าการเขียนเป็นทักษะที่อาศัยประสบการณ์ด้านอื่น ๆ ของผู้เรียน เช่น รู้หลักไวยากรณ์ รู้ศัพท์ และต้องผ่านการอ่านมาพอสมควร รองลงมา (25.6%) ใช้วิธีแยกทักษะการเขียนออกมาสอนต่างหาก

ณัฐชยา เฉลยทรัพย์ (2529 : 69-71) ศึกษาบทบาทของห้องปฏิบัติการภาษาในการสอนทักษะการเขียนภาษาอังกฤษ โดยศึกษาจากนักศึกษาปริญญาโท จำนวน 111 คน ของสถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์ ผลการวิจัยปรากฏว่า การเรียนด้วยตนเอง และการสอนในห้องเรียนปกตินั้นได้ผลดีเท่า ๆ กัน แม้ว่าการเรียนด้วยตนเองต้องอาศัยความพยายามและอุทิศส่วนบุคลิกมากกว่า และพบว่าความรู้ทางไวยากรณ์มีความสัมพันธ์สูงกับความสามารถในการเขียนเรียงความ

1.3 งานวิจัยเกี่ยวกับความต้องการการเขียนภาษาอังกฤษ

อัจฉรา วงศ์โสธร และคณะ (2524:61) ทำการวิจัยเชิงสำรวจเรื่อง ลักษณะภาษาอังกฤษระดับบัณฑิตศึกษาตามความต้องการของคณะต่าง ๆ ในจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย พบว่านิสิตให้ความสำคัญทักษะการอ่านเป็นอันดับที่ 1 ส่วนทักษะการเขียนนั้นสำคัญเป็นลำดับที่ 4 การฝึกทักษะการเขียนต้องการการเขียนรายงาน

บังอร สว่างวโรรส (2526:48) ศึกษาความสอดคล้องระหว่างวิชาภาษาอังกฤษ ธุรกิจที่สอนในมหาวิทยาลัยในประเทศไทย กับความต้องการของวงการธุรกิจไทย ผลการวิจัยพบว่า ทักษะภาษาอังกฤษที่ใช้ในปริมาณมากคือ การเขียน ประเภทการเขียนที่ผู้ประกอบอาชีพธุรกิจต้องการคือ การเขียนโทรพิมพ์ โทรเลข จดหมายประเภทขอร้องและสอบถาม

กาญจนา ปราบพาล (2529:57-58) ได้สำรวจวัตถุประสงค์เชิงปฏิบัติของการสอนภาษาอังกฤษ เพื่อการสื่อสารในสามระดับของประเทศไทย ผลการวิเคราะห์พบว่า ในด้านทักษะการเขียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ได้แก่ การเขียนจดหมายส่วนตัวได้ เขียนข้อความที่ได้รับหรือให้บุคคลอื่นได้ในโอกาสต่าง ๆ เขียนประวัติย่อการศึกษา และประสบการณ์ได้ และเขียนจดหมายสมัครงานได้ ส่วนระดับอุดมศึกษา ได้แก่ ให้ข้อมูลเกี่ยวกับกิจกรรมที่สถานศึกษาได้ ใช้ภาษาอังกฤษในการท่องเที่ยวได้ กรอกแบบฟอร์มสำหรับศึกษาต่อได้

2. งานวิจัยต่างประเทศ

ในต่างประเทศมีงานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับการเขียนแบ่งได้ดังนี้

- 2.1 งานวิจัยเกี่ยวกับกระบวนการเขียนภาษาต่างประเทศ หรือกลวิธีที่ผู้เขียนใช้
- 2.2 งานวิจัยเกี่ยวกับวิธีสอนการเขียนภาษาอังกฤษ
- 2.3 งานวิจัยเกี่ยวกับข้อคิดในการเขียน และวิธีตรวจงานเขียน

2.1 งานวิจัยเกี่ยวกับกระบวนการเขียนภาษาต่างประเทศหรือกลวิธีที่ผู้เขียนใช้

ซาเมล (Zamel, 1982:195-209) ศึกษาพฤติกรรมการเขียนของนักศึกษาต่างชาติจำนวน 8 คน ประกอบด้วยชาวญี่ปุ่น 1 คน ฮิสปานิก 1 คน อาหรับ 2 คน อิตาลี 2 คน และกรีก 2 คน ผลการวิจัยพบว่า ขั้นตอนเขียน (Pre-writing) ผู้เรียนเห็นความสำคัญของการสร้างความคิดด้วยวิธีการอภิปรายในห้องเรียน เกี่ยวกับหัวข้อที่จะเขียน กลวิธีที่ใช้ในการสร้างความคิด คือ การอ่านเข้าไปมา และการพูดกับตนเอง ขั้นตอนเขียน (Writing) ผู้เรียนส่วนมากเขียนในรูปแบบที่ย่อ (Notes) หรือเขียนเป็นประโยคหรือย่อหน้าสมบูรณ์ มีนักศึกษาเพียงคนเดียวที่เขียนเค้าโครง (Outline) พร้อมทั้งบอกว่ารู้สึกไม่มั่นใจพอที่จะเขียนภาษาอังกฤษออกมาได้ทันที และยอมรับว่ารู้สึกว่าการเขียนเป็นเรื่องน่าเบื่อและมีลักษณะเป็นกลไกมากไป เป็นที่น่าสังเกตว่านักศึกษาที่เขียนดีที่สุดนั้นใช้วิธีเขียนเป็นภาษาของตนก่อนแล้วจึงแปลเป็นภาษาอังกฤษ ส่วนคนอื่น ๆ ไม่ใช้วิธีการแปล นอกจากในกรณีติดขัดด้านภาษาผู้เรียนจะเขียนภาษาของตนลงไปเพื่อมีต้องหยุดกระแสดความคิดที่กำลังเกิด ในการวิจัยนี้พบว่านักศึกษาทุกคนร่างหลายฉบับโดยพยายามค้นคิดสิ่งที่จะนำเสนอในข้อเขียน ร่างที่ 1 มีการลบบางย่อหน้าออกและแก้ไขใหม่ รวมทั้งเพิ่มบางย่อหน้าเข้ามา ร่างที่ 2 และ 3 มีการเปลี่ยนแปลงเช่นเดียวกับร่างที่ 1 แต่น้อยกว่า ผู้เขียนมุ่งสนใจแก้ไขในระดับประโยคมากขึ้น ร่างสุดท้าย มีการแก้คำผิดและขัดเกลาภาษา เปลี่ยนโครงสร้างประโยคมุ่งที่คำศัพท์ กาลของคำกริยา และเครื่องหมายวรรคตอน การวิจัยของซาเมลเป็นการศึกษาวิธีการเขียนของผู้เรียนต่างชาติที่เขียนได้ดีแล้ว (Skilled ESL Writer) ซึ่งสรุปได้ว่า ใช้วิธีเขียนเช่นเดียวกับเจ้าของภาษา ทั้งนี้เพราะผู้เขียนเหล่านี้มีความพร้อมด้านภาษาและการเสนอความคิด เห็น ผู้เรียนใช้การเขียนเป็นเครื่องมือในการค้นคิดและสร้างวิธีเสนอความคิด

งานวิจัยนี้เสนอแนะวิธีสอนการเขียนว่า ควรจะสอนการเขียนในฐานะกระบวนการในการสร้างความคิด (Process of Discovery) โดยเริ่มด้วยสอนวิธีการค้นคิดข้อมูลที่จะนำเสนอในขั้นก่อนเขียน ครูควรให้คำแนะนำตลอดเวลาที่ผู้เรียนเขียน ครูมิใช่ทำหน้าที่อ่านงานเขียนเพียงผู้เดียว ควรแนะนำให้ผู้เรียนคำนึงถึงผู้อ่าน ในขณะที่เขียนด้วยในการเขียนครูจะต้องให้เวลาพอสำหรับผู้เรียนใช้ในการเขียนและการทบทวนแก้ไขหลายครั้งในการสอนเน้นเนื้อหาและการเรียบเรียง ส่วนการแก้ไข (Editing) ควรอยู่ลำดับสุดท้ายของการเขียน ส่วนการสอนไวยากรณ์นั้นไม่จำเป็นต้องเน้นมาก เพราะผลการวิจัยแสดงว่าไม่เกี่ยวกับกระบวนการเขียนมากนัก ควรสอนเพื่อใช้เป็นเครื่องมือในการแสดงความคิด เห็น เท่านั้น

ซาเมล (Zamel 1983:165-187) ศึกษากระบวนการเขียนเรียงความของผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ โดยศึกษาจากนักศึกษาต่างชาติ 6 คน ที่กำลังเรียนอยู่ในมหาวิทยาลัยแมสซาชูเซต (University of Massachusetts) นักศึกษาเหล่านี้ถือว่าเป็นผู้มีความสามารถทางภาษาระดับสูง (Advanced ESL Students) ประกอบด้วยชาวจีน สเปน ปอร์ตุเกส ฮิบรู และเปอร์เซีย ผลการวิจัยปรากฏว่า พฤติกรรมของนักศึกษาที่เขียนได้ดีนั้นมีลักษณะคิดไปเขียนไป มีการแก้ไขตลอดเวลาที่เขียน กระบวนการเขียนไม่เรียงลำดับขั้นตอน แต่มีลักษณะย้อนไปมา (Recursive) ปัญหาด้านภาษาไม่เป็นอุปสรรคในกระบวนการเขียน เพราะนักศึกษาจะใช้ภาษาของตนก่อนแล้วจึงค้นหาภาษาอังกฤษจากพจนานุกรมต่อไป ส่วนนักศึกษาที่เขียนไม่ดีนั้น พบว่ามุ่งแต่แก้ไขด้านไวยากรณ์และการใช้คำ ไม่ได้แก้ไขปรับปรุงด้านเนื้อหาหรือโครงสร้างการเขียน ซึ่งต่างกับนักศึกษาที่เขียนดีที่เขียนแล้วอ่านแล้วแก้ไขปรับปรุง โดยมุ่งด้านการเสนอความคิดเห็นมากกว่าจะแก้ไขด้านภาษา เท่านั้น

วิธีการสอนที่ผู้วิจัย เสนอแนะคือ ควรให้โอกาสผู้เรียนในการสำรวจความคิด เห็นและค้นคิดวิธีการนำเสนอความเห็นนั้น นอกจากนั้นควรแนะนำให้ผู้เรียนจดบันทึกความคิดที่เกิดขึ้นหรือทำแผนภูมิ

สการ์เซลล์ล่า (Scarcella 1984:685-687) วิเคราะห์ความแตกต่างระหว่างเจ้าของภาษาและคนต่างชาติ ในการเขียนเรียงความเชิงอธิบาย (Expository Essay) โดยศึกษางานเขียนของนักศึกษามหาวิทยาลัยแคลิฟอร์เนีย (University of California at Santa Barbara) ที่เป็นเจ้าของภาษา 30 คน ต่างชาติ 80 คน ผลการวิจัยพบว่าเจ้าของภาษาใช้ภาษาที่ทำให้ผู้อ่านเกิดความสนใจ (Attention Getting Devices)

มากกว่านักศึกษาต่างชาติซึ่งใช้ได้เพียง 2 ประเภท คือ การอ้างอิงประวัติศาสตร์และการเสริมโดยตรง

ไรม์ส์ (Raimes 1985:229-258) ศึกษาวิธีการเขียนของนักศึกษาต่างชาติที่เขียนไม่ดี (Unskilled ESL Students) จำนวน 8 คน ประกอบด้วยชาวจีน 4 คน กรีก 2 คน สเปน 1 คน พม่า 1 คน ผลการวิจัยพบว่า ความมุ่งหมายของนักศึกษาเหล่านี้มิใช่เพื่อสื่อความหมาย วัตถุประสงค์ที่แท้จริงคือการเรียนภาษา พฤติกรรมการเขียนมีลักษณะย้อนไปมา กล่าวคือ เขียนแล้วย้อนกลับมาอ่านเพื่อสร้างความคิดและรูปแบบภาษา วิธีดังกล่าวนี้เป็นวิธีเดียวกับวิธีที่นักศึกษาที่เขียนได้ดีใช้ ผู้เรียนมุ่งแต่เพียงเขียนความคิดเห็นลงไปมากกว่าจะนึกถึงแต่ข้อผิดพลาด เพราะการเป็นคนต่างชาติต่างภาษาจึงทำให้รู้สึกว่าไม่สามารถใช้ภาษาได้ถูกต้องสมบูรณ์ ในการเขียนเรียงความนักศึกษามีพฤติกรรมดังนี้ (1) วางแผน (Planning) นักศึกษาทุกคนตัดสินใจก่อนว่าจะเขียนอะไรและคิดหาวิธีที่จะบรรยายออกมาในภาษาที่สอง (2) อ่าน (Reading) ขณะที่เขียนนักศึกษาย้อนอ่านงานที่เขียน (3) ซักซ้อม (Rehearsing) เป็นการลองเสนอความคิดที่เป็นไปได้บางคนก็ลองหารูปแบบภาษาที่ถูกต้อง บางคนก็ลองพูดแสดงความคิดเห็นออกมา (4) เขียน (Writing) (5) ทบทวนแก้ไข (Revising and Editing) การแก้ไขส่วนใหญ่ เป็นการแก้รูปแบบภาษาและกระทำในขณะที่เขียนประโยค

วิธีสอนที่ผู้วิจัยนี้เสนอแนะ คือ การสอนที่เน้นให้ผู้เรียนเห็นคุณค่าของการเขียนในแง่การสร้างความคิด การเขียนมิใช่เพียงการเรียนรู้ทักษะภาษาเท่านั้น แต่เป็นวิถีทางที่ผู้เรียนสื่อสารความคิดเห็นในภาษาต่างประเทศ

เฮอริง (Heuring 1985:90-97) ศึกษาวิธีการทบทวนแก้ไขในการเขียนของผู้เขียนต่างชาติ จำนวน 5 คน ประกอบด้วยชาวเกาหลี มาร์เซลเล่ จินฮองกง จินแผ่นดินใหญ่ และฮังกาเรียน ผลการศึกษาพบว่า

- (1) ผู้ที่เขียนได้ดีสามารถประเมินงานเขียนของตน การทบทวนแก้ไขมีบทบาทสำคัญมาก ส่วนผู้ที่เขียนไม่ดียังมีการทบทวนแก้ไขไม่พอเพียง
- (2) ในการทบทวนแก้ไข ผู้ที่เขียนไม่ดียังแก้ไขเพียงข้อผิดพลาดทางภาษาระดับต่ำ ซึ่งไม่ช่วยให้งานเขียนมีคุณภาพดีขึ้น แต่ผู้ที่เขียนดีจะแก้ไขทั้งระดับเนื้อหาและความหมายของข้อความ
- (3) ผู้เขียนทุกคนใช้การอ่านเป็นส่วนหนึ่งของวิธี การแก้ไขทบทวน

คามีน (Kameen 1987:165-170) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถในการเขียนประโยค (Syntactic Skill) กับคุณภาพของงานเขียน โดยศึกษาจากงานเขียนของนักศึกษามหาวิทยาลัยซีราคิวส์ (Syracuse University) จำนวน 50 คน ประกอบด้วยชาติต่าง ๆ กัน 14 ชาติ ผลการวิเคราะห์พบว่า

- (1) ความสามารถในการเขียนประโยค มีความสัมพันธ์กับคุณภาพของงานเขียน
- (2) งานเขียนที่ดีมีจำนวนคำใน T-unit (T-unit คืออนุประโยคหลัก (Main Clause) มากกว่างานเขียนไม่ดี
- (3) งานเขียนที่ดีมีจำนวนคำในแต่ละอนุประโยค (Clause) มากกว่างานเขียนไม่ดี
- (4) งานเขียนที่ดีใช้ Passive Voice มากกว่างานเขียนไม่ดี

ผู้วิจัยนี้เสนอแนะว่า เนื่องจากจำนวนคำในอนุประโยคเป็นเครื่องชี้คุณภาพงานเขียน ดังนั้นจึงควรฝึกผู้เรียนด้วยวิธี Sentence-combining ซึ่งเป็นการฝึกหัดการรวมประโยคสั้น ๆ หลายประโยคเข้าเป็นประโยคเดียว หรือเป็นการลดรูปจากประโยคเป็นอนุประโยค

2.2 งานวิจัยเกี่ยวกับวิธีสอนการเรียนรู้ภาษาอังกฤษ

2.2.1 สำหรับเจ้าของภาษา

ไมท์ (Mize 1982 :3004A) ได้ทำการวิจัยเพื่อเปรียบเทียบวิธีสอนทักษะการเขียนสองวิธี คือ ให้นักเรียนเลือกหัวข้อในการเขียนเองทุกครั้ง กับครูกำหนดหัวข้อให้นักเรียนเขียนเอง โดยทำการทดลองกับนักเรียนเกรด 5 จำนวน 106 คน ซึ่งแบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มทดลองให้เรียนโดยเลือกหัวข้อในการเขียนเองทุกครั้ง กลุ่มควบคุมให้เรียนโดยครูกำหนดหัวข้อให้เขียนเอง ในการเขียนแต่ละครั้งนั้นครูจะให้เวลาในการเขียน 30 นาทีเท่ากันทั้งสองกลุ่ม จากผลการทดลองปรากฏว่า นักเรียนที่เรียนโดยเลือกหัวข้อในการเขียนเองทุกครั้งมีผลสัมฤทธิ์ในการเรียนทักษะการเขียนสูงกว่านักเรียนที่เรียนโดยครูกำหนดหัวข้อให้เขียนเอง ผู้วิจัยได้สรุปว่า การที่นักเรียนกลุ่มทดลองมีผลสัมฤทธิ์ในการเรียนสูงกว่านั้นเป็นเพราะนักเรียนได้เขียนในสิ่งที่เขาสนใจและมีความรู้ ไม่ถูกบีบบังคับให้เขียน ทำให้นักเรียนมีความกระตือรือร้นที่จะเขียน ตลอดจนระมัดระวังในการใช้ภาษาได้อย่างดีอีกด้วย

วอล์คคัพ (Walkup 1982:2058-A) ได้ทำการวิจัยเพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ในการเขียนเรียงความของนักเรียนเกรด 11 ที่เรียนด้วยวิธีธรรมดา กับเรียนด้วยการฝึกเขียนร่างงานเขียนก่อนแล้วจึงมีการแก้ไขปรับปรุงร่างงานเขียนให้ถูกต้องสมบูรณ์ พร้อมทั้งทำการเขียนใหม่ให้สมบูรณ์ที่สุด โดยทำการทดลองกับนักเรียนเกรด 11 จำนวน 167 คน เป็นเวลา 1 ภาคการศึกษา ผลการทดลองปรากฏว่า นักเรียนกลุ่มที่เรียนด้วยการฝึกเขียนร่างงานเขียนก่อนมีผลสัมฤทธิ์ในการเขียนเรียงความสูงกว่านักเรียนที่เรียนด้วยวิธีธรรมดาอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งผู้วิจัยได้เสนอแนะว่าควรจะใช้เวลาทดลองให้นานกว่านี้ และปรับปรุงวิธีสอนเขียนเรียงความด้วยการฝึกเขียนร่างงานเขียนให้ เป็นขั้นคองขึ้น

สเตฟเฟิล (Steffl 1982:2493-A) ได้ทำการวิจัยเพื่อศึกษาผลสัมฤทธิ์ในการเขียนย่อหน้าเชิงบรรยายที่สอนโดยมีการชี้แนะ และไม่มีการชี้แนะ โดยทำการทดลองกับนักเรียนเกรด 3 ในรัฐอิลลินอยส์ จำนวน 196 คน ซึ่งแบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มควบคุมให้เขียนโดยไม่มีการชี้แนะ ครูจะเป็นผู้เลือกหัวข้อให้เขียนเอง ส่วนกลุ่มทดลองให้เขียนโดยมีการชี้แนะ ครูจะให้ตัวอย่างย่อหน้าหลาย ๆ หัวข้อให้นักเรียนเลือกว่าจะเขียนเกี่ยวกับเรื่องอะไรดี แล้วมีการอภิปรายกันว่าทำไมจึงเลือกหัวข้อนั้น พร้อมทั้งชี้แจงถึงเนื้อหาของเรื่อง คำศัพท์ และโครงสร้างไวยากรณ์ แล้วจึงให้นักเรียนเขียนเรื่องราวที่ใหม่อีกครั้งด้วยตัวของนักเรียนเอง และเขียนเรื่องใหม่เลียนแบบตัวอย่างด้วย ผลการทดลองปรากฏว่า นักเรียนที่เขียนโดยมีการชี้แนะ มีผลสัมฤทธิ์ในการเขียนย่อหน้าเชิงบรรยายสูงกว่านักเรียนที่เขียนโดยไม่มีการชี้แนะ

ทอมลินสัน (Tomlinson 1983:3832-A) ได้ทำการวิจัยเพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ในการเขียนเรียงความ จากเรื่องราวที่ครูกำหนดให้ โดยใช้สื่อการเรียนการสอนต่างกัน 3 ประเภท คือ เรื่องราวให้นักเรียนอ่านเอง ครูอ่านเรื่องราวให้นักเรียนฟัง และให้นักเรียนดูโทรทัศน์เรื่องนั้น ซึ่งเรื่องราวที่ใช้เป็นบทเรียนทั้งหมดนี้จะเป็นเรื่องเดียวกัน แต่เสนอแก่นักเรียนผ่านทางสื่อการเรียนการสอนที่ต่างกันเท่านั้น โดยทำการทดลองกับนักเรียนเกรด 5 จำนวน 30 คน จากโรงเรียนในรัฐเซาท์เวสต์จอร์เจีย ใช้เวลาทดลอง 3 สัปดาห์ โดยเมื่อนักเรียนรู้เรื่องราวเหล่านั้นทางสื่อการเรียนการสอนที่กำหนดให้แล้ว ให้นักเรียนเขียนเรื่องราวที่เป็นเรียงความตามที่นักเรียนจำได้ ความสามารถในการเขียนเรียงความนี้จะวัดจากความสามารถในการใช้คำศัพท์ โครงสร้าง ไวยากรณ์ ส่วนวน เนื้อหาสาระ และลำดับของ

ความคิดหรือเหตุการณ์ในเรื่อง จากผลการทดลองพบว่า นักเรียนที่รับรู้บทเรียนจากโทรทัศน์ จะเขียนเรียงความได้ดีที่สุด รองลงมาคือการได้อ่านเรื่องราวเอง และต่ำสุดคือการที่ครูอ่านเรื่องราวให้ฟัง ผู้วิจัยสรุปว่า การที่นักเรียนได้รับสิ่งเร้าเพียงทางเดียวคือ ทางการมองเห็น หรือการได้ยินนั้น ให้ผลสัมฤทธิ์ต่ำกว่าการได้รับสิ่งเร้าทั้งสองทาง แต่ถ้าเปรียบเทียบสิ่งเร้า ระหว่างทางการมองเห็นกับการได้ยิน สิ่งเร้าทางการมองเห็นจะได้ผลสัมฤทธิ์สูงกว่าทางการได้ยิน

ลอเรนซิโอ(Laurencio 1984:2698- A) ได้ทำการวิจัยเพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ ในการเรียนทักษะการเขียนภาษาอังกฤษด้วยวิธีปกติกับด้วยการใช้งานตัวอย่างเป็นแบบในการเขียน โดยทำการทดลองกับนักเรียนเกรด 9-12 จำนวน 56 คน เป็นเวลา 10 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 4 คาบ ซึ่งแบ่งนักเรียนเป็นกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลอง กลุ่มควบคุมให้เรียนด้วยวิธีปกติคือ ใช้หนังสือแบบเรียนและคู่มือครู ส่วนกลุ่มทดลองให้เรียนด้วยการใช้งานเขียนตัวอย่างจากแหล่งข้อมูลต่าง ๆ มาเป็นแบบ ครูอธิบายเกี่ยวกับการใช้คำศัพท์ โครงสร้าง ไวยากรณ์ และแนวคิดในการเขียน รวมถึงการจัดรูปแบบงานเขียน แล้วให้นักเรียนเขียนเลียนแบบตัวอย่างโดยมีการเปลี่ยนแปลงภาษาเล็กน้อย และให้เขียนงานเขียนให้สอดคล้องกับประสบการณ์ของนักเรียนเองโดยใช้งานเขียนตัวอย่างเป็นแบบ จากผลการทดลองปรากฏว่า นักเรียนที่เรียนด้วยการใช้งานเขียนตัวอย่างเป็นแบบในการเขียน มีผลสัมฤทธิ์ในการเรียนทักษะการเขียนภาษาอังกฤษสูงกว่านักเรียนที่เรียนด้วยการใช้หนังสือแบบเรียน

บรูโน(Bruno 1984:2663-A) ได้ทำการวิจัยเพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ในการเรียนทักษะการเขียนของนักเรียนที่เรียนด้วยวิธีปกติ กับที่เรียนด้วยวิธีสอนแบบกระบวนการ โดยทำการทดลองกับนักเรียนเกรด 3-5 จำนวน 654 คน จากโรงเรียนประถมศึกษา 3 แห่งในรัฐโคโลราโด ซึ่งแบ่งนักเรียนเป็นกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลอง กลุ่มควบคุมให้เรียนด้วยวิธีปกติคือ ใช้หนังสือแบบเรียนและแบบฝึกหัดท้ายบทเรียน ส่วนกลุ่มทดลองให้เรียนด้วยวิธีสอนแบบกระบวนการ โดยสอนให้นักเรียนเขียนเป็นขั้นตอน คือ ขั้นตอนลงมือเขียน ขั้นตอนลงมือเขียน และขั้นตอนปรับปรุงแก้ไข จากผลการทดลองปรากฏว่า นักเรียนที่เรียนด้วยวิธีสอนแบบกระบวนการมีผลสัมฤทธิ์ในการเรียนทักษะการเขียนสูงกว่านักเรียนที่เรียนด้วยวิธีปกติ

2.2.2 สำหรับชนต่างชาติ

แอมมอน (Ammon อ้างใน Widdowson 1985:50) ทำการวิจัยเพื่อเปรียบเทียบวิธีสอน 2 วิธีกับนักเรียนต่างชาติที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองกล่าวคือให้ความสำคัญกับเนื้อหา

(Content) ทั้งแก่ผู้เขียนและผู้อ่าน กิจกรรมการเรียนการสอนนั้น เป็นการให้โอกาสนักเรียนเขียนข้อความภาษาอังกฤษมาก ๆ โดยมีการแนะนำและให้ข้อมูลย้อนกลับ ส่วนกลุ่มควบคุมใช้วิธีสอนแบบเน้นบทบาทของครู (Teacher - dominated) ผลการทดลองปรากฏว่ากลุ่มทดลองมีความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษสูงกว่ากลุ่มควบคุมอย่างมาก

ไดแอส(Diaz อ้างใน Widdowson 1985:51) ศึกษาผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนที่เรียนด้วยวิธีการสอนการเขียนแบบเน้นกระบวนการโดยมีเทคนิคคือ ให้นักเรียนเขียนอย่างอิสระ มีกลุ่มที่ให้ข้อมูลย้อนกลับแก่งานเขียน กลวิธีสร้างความคิด การร่างและแก้ไขเน้นที่จุดประสงค์ในการเขียนและผู้อ่าน ผลของการวิจัยปรากฏว่า นักเรียนมีความสามารถเขียนได้ดี และมีความมั่นใจในความสามารถของตนเอง

ฮิลเดนเบรนต์ (Hildenbrand อ้างใน Widdowson 1985 : 51-52) ใช้วิธีการศึกษาแบบมนุษยวิทยา (Ethnographic Study) ในการศึกษาทัศนคติ การรับรู้และการสรุปเบื้องต้นของนักศึกษาต่างชาติระดับอุดมศึกษาคนหนึ่ง ซึ่งเรียนการเขียนภาษาอังกฤษด้วยวิธีแตกต่างกัน 2 วิธี วิธีหนึ่งเน้นที่ผลงานเขียนและความถูกต้องของกลไกในการเขียน ด้วยวิธีการสอนดังกล่าว ผู้เรียนมีความรู้สึกว่างานเขียนก็เหมือนงานที่โรงเรียนมอบหมายให้ทำและมีแนวโน้มที่จะคิดว่างานเหล่านี้คือ ขั้นตอนของการทดสอบ แต่วิธีสอนอีกวิธีหนึ่งที่เน้นธรรมชาติของงานเขียนในฐานะเครื่องมือในการสื่อความหมาย เป็นการสอนที่ให้โอกาสผู้เรียนเขียน และได้รับข้อมูลย้อนกลับสำหรับงานเขียน วิธีสอนแบบนี้ทำให้ผู้เรียนเกิดความตระหนักถึงความเป็นนักเขียนของตนเอง ทำให้มีความมั่นใจพอเพียงที่จะพยายามแสดงความคิดเห็นด้วยข้อเขียนภาษาอังกฤษ

ลิปแมน-คลาเยน(Liebman-Kleine 1987:107-111) ทดลองการสอนกับนักศึกษาต่างชาติ จำนวน 48 คน ที่มหาวิทยาลัยอเมริกัน (American University) วิธีสอนดังกล่าว เป็นการสอนวิธีสร้างความคิด (Invention Techniques) 3 วิธี คือ

(1) การให้วิธีกระตุ้นให้คิดโดยการเขียนเร็ว ๆ ไม่มีการตรวจเรื่องความถูกต้องของภาษา (Open-ended Exploratory Writing)

(2) การใช้คำถามเกี่ยวกับหัวข้อที่จะเขียน เพื่อกระตุ้นความคิด (Systematic Heuristics)

(3) การใช้แผนภูมิต้นไม้ช่วยในการสร้าง และ เรียบเรียงความคิด (Hierarchical Treeing) แผนภูมิต้นไม้ใช้ได้ทั้ง เป็นโครงร่างเพื่อเรียบเรียงข้อมูลหรือใช้เป็นการสำรวจความสัมพันธ์ระหว่างข้อคิด ทำให้เกิดการคิดเชิงวิเคราะห์

ผลการวิจัยพบว่า นักศึกษาชอบใช้วิธีที่ 3 มากที่สุด ส่วนวิธีที่ 2 ชอบใช้น้อยที่สุด ทั้งนี้เพราะวิธีที่ 2 เกี่ยวกับการใช้ภาษา แต่ผู้เรียนมีจุดอ่อนที่ภาษา ไม่สามารถสร้างประโยคคำถามได้ง่าย ๆ เช่นเจ้าของภาษา จึงกังวลอยู่กับความถูกต้องของภาษามากกว่าจะมุ่งคิดค้นเกี่ยวกับหัวข้อที่จะเขียน วิธีที่ 3 เป็นการวิเคราะห์ความคิดด้วยแผนภูมิต้นไม้ จึงไม่จำเป็นต้องใช้ทักษะภาษา ทักษะการวิเคราะห์เป็นสิ่งที่ผู้เรียนมีอยู่แล้วสามารถนำมาใช้ได้ทันที นอกจากนี้ แผนภูมิต้นไม้ยังทำให้ผู้เรียนรู้สึกว่ามีขอบเขตในการเขียน แต่ยังคงให้อิสระในการพัฒนาความคิด และช่วยในการเรียบเรียงความคิดอีกด้วย

รอสส์ (Ross 1988:30-48) เปรียบเทียบวิธีสอน 3 แบบ คือ

(1) การเขียนบันทึกประจำวัน (Journal Writing) เป็นการให้ผู้เรียนมีโอกาสดูเขียนโดยไม่นั่งกังวลเกี่ยวกับรูปแบบ และเป็นการสร้างความรู้สึที่ดีต่อการเขียนด้วย

(2) การแก้ไขปรับปรุง (Reformulation Techniques) เป็นการสอนให้ผู้เรียนพิจารณาแก้ไขงานเขียนในด้านการเรียบเรียง (Rhetoric) และลีลาภาษา (Stylistic) นอกจากการแก้ไขเพียงด้านกลไกภาษา ในการแก้ไขงานเขียน ครูต้องพยายามทำให้งานเขียนของนักเรียนคล้ายกับงานเขียนของเจ้าของภาษา และส่วนสำคัญในการสอนแบบนี้คือการเปรียบเทียบงานเขียน ซึ่งเป็นร่างที่ 1 ของผู้เรียนกับงานเขียนที่ครูหรือเพื่อนแก้ไขให้

(3) การรวมประโยค (Sentence Combining) เป็นการฝึกให้ผู้เรียนรวมประโยคหลาย ๆ ประโยคเข้าด้วยกัน มีผลงานวิจัยแสดงว่า วิธีสอนแบบนี้ช่วยพัฒนาความสามารถในการเขียนประโยค (Syntactic Maturity) ของผู้เรียนต่างชาติ และยังพบว่าช่วยทำให้งานเขียนทั้งหมดดีขึ้น

รอสส์ทำการทดลองกับนักศึกษาในมหาวิทยาลัยญี่ปุ่น เป็นนักศึกษาริชาเอก ภาษาอังกฤษและภาษาศาสตร์ ผลการวิจัยสรุปได้ว่า

(1) ด้านความคล่องในการเขียน (Fluency) การเขียนบันทึกประจำวันทำให้นักศึกษาเขียนจำนวน T-unit มากกว่า แสดงว่าความคล่องในการเขียนนี้ไม่ใช่ทักษะที่จะเกิดจากการฝึกหัดเท่านั้น แต่ผู้เขียนต้องมีความรู้สึกที่ดีต่องานเขียนด้วย การเขียนบันทึกประจำวันมีข้อจำกัดสำหรับงานเขียนที่ต้องการความถูกต้อง ดังนั้น จึงควรใช้การสอนวิธีนี้ในตอนเริ่มต้น ไม่ควรใช้ตลอดจนจบโปรแกรม และไม่สามารถใช้สอนรูปแบบการเขียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งการเขียนงานทางวิชาการ

(2) วิธีสอนแบบรวมประโยค ไม่ปรากฏว่ามีอิทธิพลต่อการพัฒนาความสามารถในการเขียนประโยค สรุปได้ว่า การสอนแบบนี้ใช้ได้กับผู้เรียนที่มีความสามารถในการเขียนเชื่อมโยง T-unit แล้วจึงจะสามารถเขียนโครงสร้างซับซ้อนโดยการเสริมอนุประโยคเข้าไป การสอนแบบนี้เหมาะกับผู้เรียนที่เขียนโดยไม่ใช่วิธีแปล เพราะฉะนั้นจึงควรใช้สอนเมื่อผู้เรียนสามารถเขียนขั้นพื้นฐานได้แล้ว

(3) การให้ข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับข้อผิดพลาด (Corrective Feedback on Surface Error) ไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญระหว่างกลุ่มที่ได้รับข้อมูลย้อนกลับกับกลุ่มที่ไม่ได้รับ (กลุ่มเขียนบันทึกประจำวัน) แสดงว่า การให้ข้อมูลย้อนกลับระดับประโยค จะมีความหมายต่อเมื่อผู้เรียนมีความรู้ ความสามารถทางไวยากรณ์แล้ว

(4) การเขียนประเภทเล่าเรื่องและอธิบาย นักศึกษากลุ่มเขียนบันทึกประจำวัน เขียนได้จำนวนมากกว่า สำหรับการเขียนทั้งสองประเภทนักศึกษากลุ่มรวมประโยค ไม่มีการพัฒนาความสามารถในการเขียนประโยคซับซ้อน สำหรับนักศึกษาญี่ปุ่น การเขียนเล่าเรื่องเป็นการเขียนที่ง่ายกว่าการเขียนอธิบาย การเขียนเชิงอธิบายต้องการความสามารถในการเขียนประโยคซับซ้อน (Syntactic Embedding)

2.3 งานวิจัยเกี่ยวกับข้อคิดในการเขียนและวิธีตรวจงานเขียน

ซิฟ (Ziv 1982:3004-A) ได้ทำการวิจัยเพื่อเปรียบเทียบผลของการใช้วิธีตรวจงานสามวิธี ที่จะช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาทักษะการเขียนภาษาอังกฤษได้ดีที่สุด โดยทำการทดลองกับนักศึกษาชั้นปีที่ 1 มหาวิทยาลัยนิวยอร์กที่เรียนวิชาการเขียนภาษาอังกฤษ ผู้วิจัยได้ทดลองใช้วิธีตรวจงานเขียน 3 วิธีคือ

1. ชี้ข้อบกพร่องในการเขียนของงานแต่ละชิ้นอย่างละเอียดและเจาะจงทุกจุด พร้อมทั้งชี้แจงเหตุผลที่ผิดด้วย แต่ไม่แก้ไขข้อบกพร่องนั้นให้
2. ยกปัญหาของข้อบกพร่องในการเขียนมากล่าวเป็นเรื่อง ๆ ไป พร้อมทั้งให้คำแนะนำในการแก้ไขหรือมีการสอบถามกันว่า เหตุใดจึงเขียนในรูปแบบนั้น กล่าวคือบอกให้ทราบว่า มีข้อบกพร่องในเรื่องใดบ้าง แต่ไม่ชี้ให้เห็นว่าผิดที่ใด
3. แก้ไขข้อบกพร่องในการเขียนทุกเรื่องทุกที่ให้เองทั้งหมด

ผลการทดลองปรากฏว่า วิธีแรกทำให้นักศึกษามีพัฒนาการในการเขียนดีที่สุด เพราะนักศึกษาได้ทราบถึงเหตุผลที่ผิด และผิดที่ใดบ้าง การแก้ไขจึงทำไปตามเหตุผลที่ได้รับทราบ

ส่วนสองวิธีหลังนั้น จากการทดลองพบว่า นักศึกษายังคงเขียนประโยคผิดอยู่เสมอ ๆ เหมือนเดิมอีก และมักจะไม่สนใจที่จะแก้ไขหรือทำความเข้าใจกับข้อบกพร่องเหล่านั้นด้วย

วาน (Vann 1984:439-440) ศึกษาเกี่ยวกับความเห็นของอาจารย์เจ้าของภาษาเกี่ยวกับข้อผิดพลาดระดับประโยค โดยศึกษาจากอาจารย์มหาวิทยาลัยไอโอวา (University) จำนวน 164 คน ด้วยวิธีการให้ล่าคับนำหน้าข้อผิด 12 ประเภท ที่นักศึกษาต่างชาติเขียน ผลการวิจัยปรากฏว่าอาจารย์ทุกคนไม่ให้นำหน้าข้อผิดใดเท่ากันเลย และการให้คะแนนข้อผิดมีน้ำหนักที่แตกต่างกัน กล่าวคือข้อผิดบางประเภทมีน้ำหนักมากกว่าข้อผิดอีกประเภทหนึ่ง

ซอมเมอร์ส (Sommers 1984:167-169) ศึกษาเกี่ยวกับการให้คำวิจารณ์ของครูต้องานเขียนโดยศึกษาจากอาจารย์มหาวิทยาลัยนิวยอร์ก (New York University) และมหาวิทยาลัยโอคลาโฮมา (University of Oklahoma) จำนวน 35 คน ผลปรากฏว่า

(1) คำวิจารณ์ของครูทำให้ผู้เรียนไม่สนใจจุดหมายในการเขียนของตน แต่มุ่งสนใจจุดหมายของครูตามคำวิจารณ์ ดังนั้น จึงแก้ไขงานเขียนตามความต้องการของครูมากกว่าสิ่งที่ตั้งใจเขียน และแม้ว่าจะแก้ตามที่ครูบอกแล้วงานเขียนก็ไม่ดีขึ้น หรือยิ่งไปกว่านั้นงานที่แก้ไขกลับไม่ดีเท่าร่างฉบับที่ 1 ของผู้เรียน

(2) คำวิจารณ์ของครูส่วนมาก เป็นคำวิจารณ์ทั่วไปไม่เจาะจงเฉพาะงานเขียนนั้น ทำให้ผู้เรียนไม่รู้จะแก้ไขอย่างไรจึงจะเหมาะกับงานเขียนของตน นอกจากนั้นครูมักจะวิจารณ์โดยคิดว่าเป็นงานเขียนที่เสร็จสมบูรณ์แล้ว คำวิจารณ์จึงไม่ก่อประโยชน์ในการแก้ไขปรับปรุง

(3) ในทางปฏิบัติครูจะอ่านงานเขียนด้วยอคติอื่น เป็นเครื่องนำให้ครูเข้าใจงานเขียนไปตามอคตินั้น ครูอ่านงานเขียนด้วยคิดว่าจะต้องพบข้อผิด และเมื่อพบข้อผิดก็ทำให้บิด เป็นข้อความที่เขียน การวิจารณ์ที่ตีนั้นควรช่วยกระตุ้นให้ผู้เรียนคิดถึงจุดหมายและผู้อ่าน ครูควรอ่านงานเขียนของผู้เรียน เพื่อให้คำวิจารณ์ที่จะช่วยให้งานเขียนดีขึ้น

ฮอมเบอร์ก (Homburg 1984:100-107) ศึกษาวิธีการประเมินงานเขียนด้วยวิธีกาพรวม(Holistic Evaluation) โดยศึกษาจากนักศึกษาต่างชาติที่สอบ Michigan Test of English Language Proficiency ผลการวิจัยสนับสนุนความตรง (Validation) ของการประเมินแบบนี้สำหรับการทดสอบความสามารถในการเขียนของนักศึกษาต่างชาติ แม้ว่าการวัดในการวิจัยนี้ไม่รวมการวัดเกี่ยวกับโครงสร้างการเขียน (Discourse Structure) ซึ่งได้แก่ การเรียบเรียง และการเชื่อมโยง (Cohesion) ผู้วิจัยเสนอแนะว่าการวัดดังกล่าวเหมาะสมกับผู้เรียนระดับเดียวกับกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย สำหรับผู้เรียนระดับสูงควรวัดโครงสร้างการเขียน ผู้วิจัยสรุปว่าการประเมินการเขียนแบบกาพรวมนี้เมื่อประกอบกับผู้ตรวจที่ได้รับการอบรมแล้ว เป็นวิธีการวัดที่มีทั้งความตรงและความเที่ยง

คาลิล (Khalil 1985:349-351) ศึกษาข้อผิดพลาดในการเขียนภาษาอังกฤษของนักศึกษาชาวอาหรับแห่งมหาวิทยาลัยเบธเลแฮม (Bethlehem University) โดยให้นักศึกษาชาวอเมริกันแห่งมหาวิทยาลัยอิลลินอยส์ (University of Illinois at Urbana-Champaign) จำนวน 240 คน เป็นผู้ตัดสินว่าข้อผิดพลาดเหล่านั้นสื่อความหมายหรือไม่ ข้อผิดพลาดแบ่งเป็น 2 ประเภท คือ ข้อผิดพลาดไวยากรณ์และข้อผิดพลาดความหมาย ผลการศึกษาพบว่า

- (1) ข้อผิดพลาดความหมายสื่อความหมายได้น้อยกว่าข้อผิดพลาดไวยากรณ์
- (2) ข้อผิดพลาดที่ไม่มีบริบท (Context) สื่อความหมายได้ดีกว่าเมื่อมีบริบท
- (3) ประเภทของข้อผิดพลาดและบริบทไม่มีผลต่อความรู้สึกของผู้อ่าน เกี่ยวกับความเป็นธรรมชาติของงานเขียน
- (4) เจ้าของภาษาสามารถตีความหมายของข้อผิดพลาดไวยากรณ์ ได้ถูกต้องมากกว่าข้อผิดพลาดความหมาย

(5) ประเภทของข้อผิดพลาดและบริบทไม่มีผลต่อการตีความหมายข้อผิดพลาด

รอบบี้ (Robb 1986:83-96) ศึกษาวิธีการที่ครูปฏิบัติต่อข้อผิดพลาดโดยศึกษากับนักศึกษาชาวญี่ปุ่น จำนวน 134 คน ทำการทดลองวิธีตรวจงานเขียน 4 วิธี คือ

- (1) ครูแก้ข้อผิดพลาดทั้งหมด (Correction)
- (2) ครูเขียนสัญลักษณ์ที่ข้อผิดพลาด (Coded Feedback)
- (3) ครูทำเครื่องหมายที่ข้อผิดพลาด (Uncoded Feedback)
- (4) ครูเขียนจำนวนข้อผิดพลาดที่ริมกระดาษ (Marginal Feedback)

ผลการวิจัยพบว่า

- (1) ด้านความถูกต้อง (Accuracy) การตรวจด้วยการที่ครูแก้ให้หมดไม่ทำให้ผู้เรียนเขียนได้ถูกต้องคุ้มกับเวลาที่ครูแก้ให้

(2) ด้านความคล่อง (Fluency) การแก้ออกข้อผิดพลาดทำให้ผู้เรียนกังวล แต่ความถูกต้องของภาษาจนทำให้เขียนไม่คล่อง

(3) ด้านความซับซ้อน (Complexity) การแก้ออกข้อผิดพลาดไม่ช่วยทำให้ระบบไวยากรณ์ของผู้เรียนดีขึ้น โดยเฉพาะอย่างยิ่งเมื่อการแก้ไขไม่ละเอียดพอที่จะแก้ปัญหาที่ผู้เรียนประสบได้

ผู้วิจัยเสนอแนะว่า การแก้ออกข้อผิดพลาดทางภาษานั้นไม่ช่วยให้ผู้เรียนเขียนได้ดีขึ้น การแก้ภาษาควรใช้เวลาให้น้อย ควรใช้เวลาในเรื่องอื่น ๆ ของการเขียนมากกว่าด้านนี้ การตรวจงานที่ดัดนั้นควรควรให้คำวิจารณ์ที่ทำให้ผู้เรียนย้อนกลับไปที่ตอนต้นของกระบวนการเขียน ซึ่งคือจุดที่ผู้เรียนปรับแต่งความคิดที่จะนำเสนอในข้อเขียนนั้น

ทahririan (1986:145-148) ทดลองเกี่ยวกับการให้ผู้เรียนรู้ข้อผิดพลาด (Error Awareness) ว่าจะมีผลต่อการเขียนหรือไม่ โดยศึกษาแก่นักศึกษาระดับปริญญาเอก ภาษาอังกฤษ แห่งมหาวิทยาลัย Shiraz (Shiraz University) จำนวน 22 คน ผลปรากฏว่า

(1) มีข้อผิดพลาดบางอย่างเกิดขึ้นอย่างสม่ำเสมอ ซึ่งมีสาเหตุจากการเรียนรู้รูปแบบภาษาที่ผิด (Fossilization)

(2) นักศึกษามีความรู้ภาษามากกว่าภาษาที่ใช้เขียน เมื่อมีโอกาสแก้ออกข้อผิดพลาดของตนเอง นักศึกษาสามารถแก้ไขได้อย่างไม่ลำบาก

(3) ทั้ง ๆ ที่มีการเตือนให้รู้ข้อผิดพลาด นักศึกษายังคงเขียนผิด แสดงว่าความต้องการสื่อความหมายนั้นมีมากเกินกว่าจะขัดขวางได้

(4) มีการถ่ายโอนภาษาแม่ เมื่อนักศึกษาติดขัดในภาษาที่สอง

(5) ปัญหาของผู้เรียนต่างชาติที่มีความสามารถระดับสูงนั้น มิได้เป็นเพียงระดับประโยคเท่านั้น