

รายงานวิจัย

ความคิดเห็นของอาจารย์สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
ต่อแนวการสอนเขียนที่เน้นกระบวนการ

โดย

ดวงตา ลักคุณะประสิทธิ์ และ กรองแก้ว ภรรณสูต

พ.ศ. 2548

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

กิตติกรรมประกาศ

ผู้วิจัยใคร่ขอขอบคุณสถาบันภาษาและอาจารย์ทุกท่านที่ช่วยให้การวิจัยครั้งนี้สำเร็จลงได้ คำตอบและความคิดเห็นของอาจารย์ทุกท่านที่ให้ผ่านมาทางแบบสอบถามและการสัมภาษณ์เป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการสอนทักษะการเขียนภาษาอังกฤษให้กับผู้เรียนคนไทย โดยเฉพาะอย่างยิ่งต่อการนำเอาแนวการสอน Process Writing มาใช้ในห้องเรียน ผู้วิจัยได้พยายามที่จะนำความคิด ประสบการณ์ของท่านมาบันทึกไว้ในงานวิจัยนี้ในหัวข้อต่าง ๆ ที่เห็นว่าเหมาะสม เพื่อที่จะสะท้อนข้อเด่นข้อด้อยของแนวการสอนนี้ รวมทั้งคำแนะนำที่มีค่ายิ่งต่อการปรับปรุงการสอนเขียนให้แก่บัณฑิตนักศึกษาไทยของเรา



จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

“Composing means expressing ideas,
conveying meanings – composing means thinking...”

A. Raimes (1983)



CPA
8

บทที่ 1

บทนำ

ความสำคัญและความเป็นมาของปัญหา

ในการจัดการเรียนการสอนให้บรรลุเป้าหมายที่กำหนดไว้ นั้น องค์ประกอบสำคัญส่วนหนึ่งคือวิธีดำเนินการสอน ซึ่งรวมกิจกรรมการเรียนการสอน ตำรา และวัสดุการเรียนการสอนไว้ด้วย ดังนั้น การสอนเขียนให้ได้ผลดีจึงเป็นเรื่องที่ได้รับความสนใจตลอดมา

นับตั้งแต่เริ่มทำการสอนเป็นต้นมา สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ได้ใช้แนวการสอนเขียนที่เน้นผลงาน (Product-oriented Writing) โดยให้ผู้เรียนดูตัวอย่างการเขียนที่ดีเป็นแบบอย่าง ได้รับรู้ศัพท์ สำนวน และโครงสร้างทางภาษาที่อาจารย์คิดว่าผู้เรียนจะนำไปใช้ในงานเขียนของตนได้ เมื่อเขียนเสร็จแล้วส่งให้อาจารย์ตรวจ แก้ไข ให้คะแนนและติชม ซึ่งโดยมากก็จะถือว่างานเขียนชิ้นนั้นจบสิ้นลงแล้ว แต่บางครั้งถ้านิสิตเขียนผิดมาก ๆ หรือเรียบเรียงความคิดสับสน อาจารย์ก็อาจจะขอให้นิสิตกลับไปแก้ไขและเขียนมาส่งใหม่ แต่ก็ไม่ใช่ว่าสิ่งที่จะต้องปฏิบัติทุกคนทุกครั้งที่ให้เขียน

เป็นที่รู้กันดีว่าการเขียนเป็นทักษะที่ยากเพราะเป็นกิจกรรมที่บูรณาการความสามารถทางภาษาเข้าด้วยกันทุกด้าน เช่น ไวยากรณ์ ศัพท์ สำนวน การเรียบเรียงความคิด และการนำเสนอ แม้ในภาษาแม่ของผู้เขียนเองก็มีใช้ทุกคนจะมีความสามารถทำได้ดี ดังนั้นเมื่อต้องเขียนในภาษาที่สองก็ต้องถือว่าเป็นงานที่ยากยิ่งขึ้นไปอีกทั้งในส่วนของผู้เรียนและผู้สอน ซึ่งแม้จะพยายามแล้วทั้งสองฝ่าย ผลที่ได้รับในบางครั้งก็ไม่เป็นไปดังที่ต้องการ

จุดอ่อนหรือข้อบกพร่องในการเขียนของนิสิตเป็นจำนวนมาก ได้แก่ การคิดค้นหาประเด็นหรือหัวข้อเพื่อนำมาเขียนและเรียบเรียงข้อมูลด้วยตนเอง เพราะมักจะคุ้นกับการได้รับ ใ้ตย่อ หรือโครงร่างเรื่องที่จะเขียนมาเป็นลำดับขั้น โดยไม่ต้องคิดเองและยังมีข้อผิดพลาดทางภาษาบางประเด็นที่แก้ไขไม่ได้

ด้วยเหตุดังกล่าว เมื่อมีการปรับปรุงหลักสูตรรายวิชาภาษาอังกฤษพื้นฐาน 1 & 2 (Foundation English I & II) ในปีการศึกษา 2545 โดยมีการกำหนดให้สอนทักษะ อ่าน เขียน และพูดในห้องเรียน ส่วนทักษะการฟังนั้นเป็นสิ่งที่นิสิตต้องฝึกฝนเองนอกห้องเรียนโดยใช้หนังสือเรียนที่พิมพ์จำหน่ายในท้องตลาด และคู่มือที่มีภาษาไทยช่วยอธิบายแจ่มให้นำไปใช้ฝึกปฏิบัติ สำหรับทักษะการเขียนนั้น สถาบันภาษามีนโยบายนำแนวทางการเขียนที่เน้นกระบวนการ (Process-oriented Writing) มาใช้สอนเพราะเป็นวิธีที่ให้ความสำคัญกับขั้นตอนของความคิดที่เป็นระบบที่ควรเกิดขึ้นในการเขียนเกี่ยวกับเรื่องใดเรื่องหนึ่ง เป็นวิธีการที่ผู้เรียนในกลุ่มสามารถร่วมมือกันในการเรียนรู้ได้ นับตั้งแต่ช่วยกันคิดเกี่ยวกับหัวข้อที่จะเขียน รวบรวมเนื้อหา เรียบเรียงข้อมูล ตรวจสอบความถูกต้องทั้งด้านเนื้อหาและไวยากรณ์ นอกจากนี้เมื่อได้รับการตรวจ แก้ไข ดิชมจากเพื่อน และ/หรือผู้สอนแล้วผู้เรียนจะมีโอกาสแก้ไขงานเขียนของตนให้ดีขึ้นอีก กระบวนการเหล่านี้มีความคล้ายคลึงกับสิ่งที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวัน เพราะงานเขียนแต่ละชิ้นโดยเฉพาะที่เป็นงานเขียนด้านวิชาการมักต้องผ่านกระบวนการเหล่านี้ทั้งสิ้น ด้วยเหตุนี้ผู้เรียนจึงควรจะได้รับการปลูกฝังให้คุ้นเคยเพื่อเตรียมไว้ใช้ในชีวิตจริง

ในการสอนเขียนในแนวเน้นกระบวนการที่ดำเนินนับแต่ปี พ.ศ. 2545 มานั้น มีขั้นตอนที่สำคัญคือ

1. prewriting นิสิตจะทำงานเป็นคู่หรือกลุ่มประมาณ 10 นาที เพื่อที่จะระดมสมอง และ/หรือเขียนโครงร่างของเรื่องที่จะเขียนออกมา
2. writing นิสิตจะเขียนร่างแรกประมาณ 20 นาที หลังจากเสร็จขั้นตอนที่ 1
3. editing นิสิตจะใช้ Paragraph Checklist ที่มีอยู่ในหนังสือช่วยตรวจสอบงานเขียนของตนเองทั้งในด้านเนื้อหาและรูปแบบภาษา แล้วให้เพื่อนช่วยดู โดยอาศัย check list ดังกล่าวเช่นกัน และจะใช้เวลาประมาณ 5-10 นาที
4. revising นิสิตจะกลับไปแก้ไขร่างแรกนอกห้องโดยใช้คำติชมและแนะนำของเพื่อนช่วยแก้ไข แล้วนำมาส่งอาจารย์ในครั้งต่อไป อาจารย์จะติชมแนะนำและส่งให้นิสิตกลับไปแก้ไขและเขียนร่างสุดท้าย เมื่ออาจารย์ตรวจดูร่างสุดท้ายแล้วจึงให้คะแนน

ถ้าทำครบทุกขั้นตอนนิสิตจะต้องทำ 3 ร่าง สำหรับงานเขียนแต่ละชิ้น และนิสิตจะต้องทำงานเขียน 4-5 ชิ้นเป็นอย่างน้อย

หนังสือ First Steps in Academic Writing โดย Ann Hogue (1996) ได้รับเลือกให้เป็นแบบเรียนสำหรับทักษะการเขียนที่ใช้วิธีการสอนเขียนที่เน้นกระบวนการ

ในสถานการณ์ดังกล่าวมาแล้วนี้ อาจารย์ผู้สอนมีความคิดต่าง ๆ กันต่อแนวการสอนที่เปลี่ยนไปจากที่เคยปฏิบัติมา ฉะนั้นเมื่อนำวิธีการนี้ไปปฏิบัติจริงในการสอนก็ประสบปัญหาต่าง ๆ กัน และได้ใช้วิธีการแก้ปัญหาต่าง ๆ กัน ผู้วิจัยจึงเห็นความจำเป็นในการศึกษาความคิดเห็นของอาจารย์ที่มีต่อแนวการสอนเขียนที่เน้นกระบวนการ เพื่อหาแนวทางที่ดีที่สุดสำหรับการสอนทักษะการเขียนให้กับนิสิตที่สถาบันภาษาต้องรับผิดชอบอยู่ในขณะนี้และในอนาคตสืบไป

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

งานวิจัยนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อศึกษาความคิดเห็นของอาจารย์ผู้สอนที่มีต่อวิธีสอนเขียนในแนวการสอนเขียนที่เน้นกระบวนการ ตลอดจนข้อดี ข้อบกพร่อง อุปสรรค และการแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้นเพื่อใช้เป็นแนวทางในการปรับปรุงการเรียนการสอนทักษะการเขียนให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

คำถามเชิงประเมิน

จากวัตถุประสงค์ในการศึกษาดังกล่าวข้างต้น ผู้ศึกษาวิจัยได้ตั้งวัตถุประสงค์เฉพาะในลักษณะคำถามเชิงประเมิน เพื่อสะดวกในการศึกษาดังนี้

1. อาจารย์ผู้สอนได้ใช้วิธีการสอนที่เน้นกระบวนการ (Process Writing Approach) ในห้องเรียนหรือไม่ และด้วยเหตุผลอะไร

2. อาจารย์ผู้สอนได้ดำเนินการสอนตามลำดับขั้นตอนตามแนวการสอน Process Writing หรือไม่ และมีข้อเสนอแนะอะไรบ้างที่จะทำให้แนวการสอนนี้มีประสิทธิผลมากขึ้น
3. แต่ละขั้นตอนในแนวการสอน Process Writing มีประสิทธิผลมากน้อยอย่างไร
4. แนวโน้มของการพัฒนาการเขียนที่สะท้อนให้เห็นในงานเขียนขั้นสุดท้ายของนิสิตเป็นอย่างไร
5. วิธีการสอนในแนว Process Writing เหมาะสมกับรายวิชาพื้นฐานที่เน้นสอนทักษะอื่น ๆ ด้วยโดยให้น้ำหนักใกล้เคียงกัน ดังเช่น FE I และ II ของสถาบันภาษาหรือไม่ และมีข้อเสนอแนะเกี่ยวกับการสอนเขียนให้นิสิตอะไรบ้าง

ขอบเขตของการศึกษา

ในการศึกษาครั้งนี้ผู้วิจัยมุ่งศึกษาความคิดเห็นของอาจารย์สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยที่ทำการสอนวิชาภาษาอังกฤษพื้นฐาน 1 และ 2 (Foundation English I & II) ในปีการศึกษา 2545-2546 เท่านั้น

ข้อตกลงเบื้องต้น

1. แบบสอบถามมีความตรงตามเนื้อหา (Content Validity) เนื่องจากเป็นแบบสอบถามที่สร้างขึ้นจากแนวการสอนที่กำหนดไว้ในหนังสือแบบเรียนที่นำมาใช้จริง และจากกิจกรรมการเรียนการสอนที่เกิดขึ้นจริง โดยผู้วิจัยเป็นผู้สอน และผู้สร้างบทเรียนเสริมสำหรับทักษะการเขียนในปีการศึกษา 2545-2546 ด้วย
2. อาจารย์ผู้เป็นพลวิจัยที่ตอบแบบสอบถาม และ/หรือให้ข้อมูลในการสัมภาษณ์ตอบด้วยความจริงใจตรงกับสภาพความเป็นจริงอย่างเต็มความสามารถ

คำนิยามเฉพาะของคำบางคำในการศึกษาครั้งนี้

ก. **หลักสูตร** หมายถึง จุดมุ่งหมาย เนื้อหา กิจกรรมการเรียนการสอน และการประเมินผลของรายวิชาภาษาอังกฤษพื้นฐาน I และ II

ข. **ผู้เรียน/นิสิต** หมายถึง ผู้ที่ลงทะเบียนเรียนรายวิชาภาษาอังกฤษพื้นฐาน I และ II ของสถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ในปีการศึกษา 2545-2546

ค. **อาจารย์/ผู้สอน** หมายถึง ผู้ที่ทำการสอนรายวิชาภาษาอังกฤษพื้นฐาน I และ II ของสถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ในปีการศึกษา 2545-2546

ง. **กลุ่มเก่ง** หมายถึง นิสิตที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษสูงที่มีคะแนนสอบเข้ามหาวิทยาลัยรายวิชาภาษาอังกฤษร้อยละ 75 ขึ้นไป

จ. **กลุ่มอ่อน** หมายถึง นิสิตที่มีความสามารถทางภาษาอังกฤษต่ำที่มีคะแนนสอบเข้ามหาวิทยาลัยรายวิชาภาษาอังกฤษต่ำกว่าร้อยละ 50

ฉ. **กลุ่มใหญ่** หมายถึง ชั้นเรียนรายวิชาภาษาอังกฤษพื้นฐาน I และ II ที่มีจำนวนนิสิตเกินกว่า 30 คน

ช. **กลุ่มเล็ก** หมายถึง ชั้นเรียนรายวิชาภาษาอังกฤษพื้นฐาน I และ II ที่มีจำนวนนิสิตไม่เกิน 20 คน

ซ. **Process Writing Approach (PWA)** หมายถึง แนวการสอนเขียนที่เน้นกระบวนการที่เกิดขึ้นในการเขียนที่ระบุไว้เป็นลำดับขั้นในหนังสือ First Steps in Academic Writing ของ Ann Hogue ซึ่งประกอบด้วยขั้นตอนในการปฏิบัติดังนี้

1. กิจกรรมก่อนเขียน (pre-writing activity) เช่น brainstorming interview และ outlining เพื่อรวบรวมความคิด ข้อมูลที่จะนำมาเขียน

2. เขียนร่างแรก (first draft writing)

3. ตรวจสอบงานเขียนของตัวเองและของเพื่อน (self & peer editing)

4. แก้ไขปรับปรุง (revision) ซึ่งจะนำมาสู่ร่างที่สอง (second draft)

ช่วงนี้อาจารย์จะตรวจแก้ไข ให้คำแนะนำเพื่อนำกลับไปแก้ไขต่อไปให้เป็นร่างสุดท้าย (final draft) ซึ่งอาจารย์จะประเมินผลร่างสุดท้ายนี้โดยอาจให้เป็นคะแนนหรือสัญลักษณ์

ข้อจำกัดในการวิจัย

การศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ผู้วิจัยไม่ได้มุ่งศึกษาสัมฤทธิ์ผลด้านการเขียนของนิสิตที่เรียนด้วยแนวการสอนที่เน้นกระบวนการเขียน เนื่องจากมีข้อจำกัดด้านเวลา และความหลากหลายที่มีอยู่ในกระบวนการเรียนการสอนต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในห้องเรียนของผู้สอนแต่ละท่าน

ประโยชน์ที่คาดว่าจะได้รับ

1. คาดว่าจะได้ข้อมูลเกี่ยวกับจุดเด่น จุดด้อย ปัญหาและวิธีแก้ไขดัดแปลงการสอนเขียนโดยใช้ Process Writing Approach ที่จะช่วยให้อาจารย์สอนทักษะการเขียนได้ดียิ่งขึ้น
2. คาดว่าจะได้ข้อมูลที่เอื้อประโยชน์ในการปรับปรุงแก้ไขหลักสูตรรายวิชาภาษาอังกฤษพื้นฐาน 1 & 2 ของสถาบันภาษา

บทที่ 2

วรรณกรรมและเอกสารที่เกี่ยวข้อง

ในบทนี้ผู้วิจัยแบ่งเนื้อหาออกเป็น 4 ตอนคือ

1. แนวคิด ปรัชญา ทฤษฎีการเรียนรู้การสอนที่เกี่ยวกับการสอนเขียนที่เน้นกระบวนการ
2. กระบวนการสอนเขียนที่เน้นกระบวนการเขียน (Process Writing Approach)
3. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง
4. รายละเอียดเกี่ยวกับการเขียนในรายวิชา Foundation English I, II ของสถาบันภาษาในช่วงปีการศึกษา 2545 - ปัจจุบัน

ตอนที่ 1: แนวคิด ปรัชญา ทฤษฎีการเรียนรู้การสอนที่เกี่ยวข้องกับการสอนเขียนที่เน้นกระบวนการ

การสอนเขียนที่เน้นกระบวนการ (Process Writing Approach) ได้รับอิทธิพลจากนักจิตวิทยาและนักปรัชญาแนวปฏิบัตินิยม (Behavioral Approach) และแนวปฏิบัติทางสมอง (Cognitive Approach)

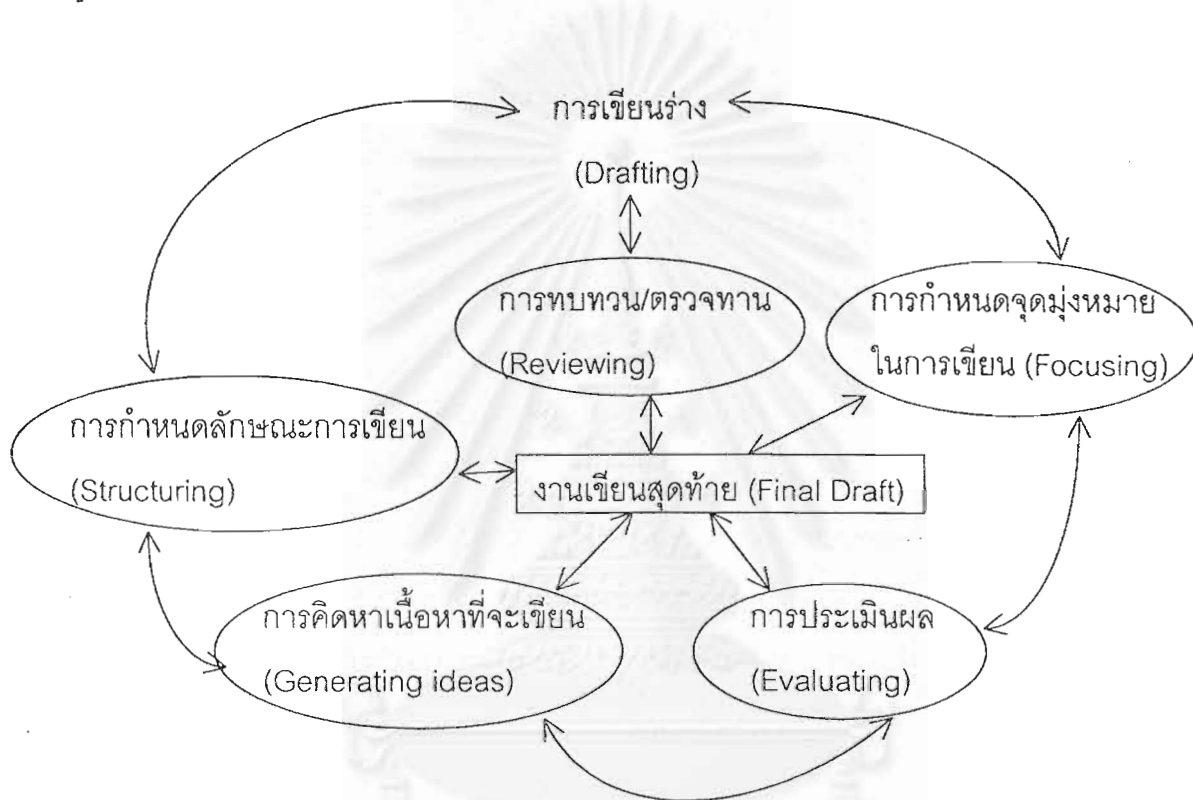
ทฤษฎีการสอนเขียนที่เน้นกระบวนการ เป็นทฤษฎีที่เริ่มมีผู้ให้ความสนใจในช่วงทศวรรษที่ 60-70 นักจิตวิทยากลุ่มที่สนใจพฤติกรรม เช่น Porter, Huntly, Bloom และ Bloom เป็นผู้ริเริ่มนำหลักการตามทฤษฎีปฏิบัตินิยมมาใช้ในการสอนเขียน (Wallace, 1996) โดยมุ่งความสนใจที่การกระทำของผู้เขียนว่าในขณะที่เขียนนั้นผู้เขียนทำอะไรบ้าง คิดอะไรบ้างมากกว่าสนใจผลงานเขียนที่ได้ออกมา นักจิตวิทยากลุ่มนี้สนใจกิจกรรมที่เสริมแรง (reinforcement) และการช่วยให้สามารถเขียนได้เป็นลำดับขั้น เริ่มตั้งแต่การเตรียมตัวก่อนเขียน ลงมือเขียน และแก้ไขงานเขียนใหม่ โดยเชื่อว่าการจะเขียนได้ดีนั้นต้องได้รับการฝึกไป

ตามลำดับชั้นเป็นเวลานาน กล่าวโดยสรุปก็คือกระบวนการเขียนสามารถสอนได้ (writing as a process can be taught) ทฤษฎีนี้มีชื่อเรียกว่า The Stage-Model Theory และกระบวนการเขียนเป็นสิ่งที่เรียนรู้ได้ (Trachsel และ Parry, 1992) และการเขียนควรเริ่มหลังจากพูดได้แล้ว

หนึ่งการเสริมแรงในกระบวนการเขียน (in-process reinforcement) ในที่นี้นั้นหมายถึงการใช้ตัวสัญลักษณ์บ่งชี้ข้อผิดพลาดในงานเขียนที่ผู้สอนกระทำเมื่อตรวจงาน ซึ่งทำให้ผู้เรียนรับรู้ได้ทันทีว่ามีอะไรควรแก้ไขปรับปรุง จะแก้ได้อย่างไรทันทีที่ได้รับงานคืน นับเป็นการแก้ข้อบกพร่องของการที่ผู้สอนต้องแก้งานเขียนให้ผู้เรียนจนไม่อาจทำได้ทันเวลาได้ (Bloom & Bloom, 1967) ข้อดีอีกประการหนึ่งของการให้สัญลักษณ์ในการแก้ไขงานที่เรียกว่า in-process reinforcement นี้ก็คือ ผู้สอนรู้ได้ทันทีว่าการใช้คำพูดหรือวิธีการแก้ไขงานแบบใดที่มีผลทางบวกวิธีใดมีผลในทางลบต่อผู้เรียนแต่ละคน ทำให้สามารถนำมาปรับปรุงแก้ไขวิธีตรวจงานของตนได้ทันเวลา

อย่างไรก็ตาม Piaget (1968), Vygotsky (1978) และ Bruner, (อ้างถึงใน Flower & Hayes, 1981) ซึ่งเชื่อในแนวทฤษฎีปฏิบัติการทางสมองเสนอว่ากระบวนการเขียนเป็นกระบวนการที่ซับซ้อนวกเวียนไปมา มิได้เป็นลำดับขั้นหรือเส้นตรง และแต่ละขั้นก็จะแตกสาขาย่อย ๆ ไปได้อีก แต่ละคนมีความสามารถจะรับรู้หรือคิดได้ไม่เท่ากัน ดังนั้น การทำงานกลุ่มจะช่วยให้สมาชิกเรียนรู้ได้ดีขึ้น ด้วยเหตุผลหลายประการ เช่น เห็นตัวอย่างการคิดที่มีประสิทธิภาพของผู้อื่น สมาชิกจะช่วยให้คำแนะนำติชมที่สร้างสรรค์แก่กัน และการทำงานกลุ่มจะช่วยให้เห็นคุณค่าของการคิดอย่างรอบคอบเป็นระบบ และเห็นคุณค่าของการประเมินตัดสินโดยกลุ่ม Flower & Hayes (1981) เห็นว่าการเขียนเป็นกระบวนการคิด และได้เสนอทฤษฎีเกี่ยวกับการเขียนไว้ว่า "การเขียนเป็นกระบวนการที่ซับซ้อนเป็นอย่างยิ่ง และเป็นการกระทำที่มีจุดมุ่งหมาย และต้องมีการกระทำซ้ำๆ" กระบวนการเขียนที่เขาเสนอ (ภาคผนวก ก.) ได้รับการวิจารณ์ว่าไม่กระชับชัดเจนพอ แต่ก็มียุติพลต้องงานวิจัยเกี่ยวกับวิธีสอนเขียนภาษาแม่ และงานวิจัยรูปแบบของกระบวนการเขียนของผู้ที่ชำนาญ และผู้ไม่ชำนาญ (Bereiter & Scadamalia, 1987)

ปัจจุบันเราเชื่อกันว่ากระบวนการเขียน (Writing Process) ไม่ได้มีเพียงรูปแบบเดียว การเขียนที่เน้นกระบวนการ (Process Writing Approach) ก็มีอยู่หลายรูปแบบที่ใช้ได้ผล เช่น การเขียนที่เน้นกระบวนการที่เสนอโดย White & Arndt (1991) ซึ่งปรากฏอยู่ในแผนภูมิต่อไปนี้



แผนภาพที่ 1: แผนภูมิกระบวนการเขียนของ White and Arndt (1991)

แผนภูมินี้แสดงให้เห็นว่า กระบวนการเขียนเป็นกิจกรรมที่เกิดย้อนกลับไปกลับมาได้ ไม่ใช่เป็นกิจกรรมที่เกิดขึ้นตามลำดับขั้นก่อน-หลังในทิศทางเดียว

กิจกรรมขั้นการคิดหาเนื้อหาที่จะเขียน (generating ideas) ได้แก่ การระดมสมอง (brainstorming) ช่วยให้ผู้เรียนรวบรวมความรู้จากความรู้ที่ทรงจำระยะยาวออกมาใช้ได้ สามารถตอบคำถามที่ว่า "ฉันจะเขียนอะไรเกี่ยวกับเรื่องนี้ได้บ้าง?" ได้

อภิปรายกลุ่ม (group discussion) และการทำโครงร่างของงานเขียน (outlining) ทั้งนี้เพื่อมุ่งให้ผู้เรียนคุยกันและแสวงหาคำคิดเห็นร่วมกัน เพื่อนำไปใช้ในการเขียน (Hogue, 1996) เมื่อเขียนร่างแรกเสร็จแล้ว ครูจะสนับสนุนให้เจ้าของงานเขียนแต่ละชิ้นปรับปรุงแก้ไขงานเขียน โดยขั้นแรกให้ตรวจดูแก้ไขเรื่องใหญ่ ๆ เช่น เนื้อหาที่รวมเข้าไว้ในงาน (content) และการเรียบเรียงเนื้อหา (organization) โดยครูจะชะลอการแก้ไขโครงสร้างประโยคที่ผิด ๆ เอาไว้จนถึงขั้นตอนสุดท้ายของการแก้ไข (Johns, 1990) ในงานวิจัยบางเรื่องผู้เรียนจะเสนองานเขียนของตนต่อกลุ่มเพื่อน (peer conference) เพื่อขอข้อมูลป้อนกลับและคำแนะนำ ทั้งนี้เพราะผู้เรียนจำเป็นต้องรู้ว่างานเขียนของตนใช้ได้หรือไม่ และข้อมูลป้อนกลับนับเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการปรับปรุงงานเขียนนั้น ๆ นอกจากนี้ Burke (1990) ยังได้เน้นให้เห็นว่ามีความจำเป็นอย่างยิ่งที่ผู้เรียนจะต้องรับรู้ว่าการเขียนนั้นไม่ใช่กิจกรรมที่ทำทีเดียวแล้วเสร็จเลย (one-off activity) แต่เป็นกิจกรรมที่ต้องมีการขัดเกลาประเด็นความคิดของตนในงานเขียนอยู่หลายครั้งหลายครา (redrafting) เพื่อให้เป็นงานเขียนที่ดีพอและสื่อสารได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ในการพัฒนาทักษะการเขียนซึ่งเป็นทักษะที่ยากที่สุดของผู้เรียนภาษานั้นมีแนวคิดหนึ่งที่ว่า การเขียนจะเกิดขึ้นเมื่อได้ฝึกฝนการพูดมาในระดับหนึ่งเสียก่อน (Kroll, 1981) และจากการวิจัยแนวชาติพันธุ์วรรณาของ Graves (1983, 1984) ได้พบว่าผู้เรียนภาษาจะต้องเข้าใจอย่างแจ่มแจ้งในสิ่งที่ได้พูดคุยกันจนถึงระดับที่สามารถนำคำพูดเหล่านั้นมาเรียบเรียงให้เป็นภาษาเขียน และสามารถปรับปรุงแก้ไขข้อเขียนของตนได้ แม้จะสามารถทำได้ไม่มากนักก็ตาม แนวคิดดังกล่าวข้างต้นเป็นแนวคิดที่ได้จากการวิจัยการพัฒนาทักษะภาษาเขียนในกลุ่มของผู้เรียนภาษาแม่ สำหรับการศึกษาค้นคว้าการพัฒนาทักษะการเขียนในกลุ่มผู้เรียนภาษาที่สองนั้น Burke (1990) ได้ยืนยันว่าผู้เรียนก็จำเป็นต้องได้รับการพัฒนาทักษะการพูดให้ถึงระดับที่สื่อสารได้เสียก่อนเช่นเดียวกัน เพราะทักษะการพูดจะเอื้อให้ผู้เรียนพัฒนาทักษะการเขียนของตนได้

ตอนที่ 3: งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ผลงานวิจัยที่น่าสนใจของนักวิชาการที่ศึกษาการสอนเขียนที่เน้นกระบวนการมีดังนี้

Chelala (1981) เป็นนักวิจัยคนหนึ่งในกลุ่มแรก ๆ ที่เริ่มศึกษาการเขียนที่เน้นกระบวนการโดยศึกษาผู้เรียนชาวสเปน และได้พบว่าในบรรดาพฤติกรรมที่ไม่มีประสิทธิผลนั้น ได้แก่การใช้ภาษาแม่และการใช้ทั้งภาษาแม่และภาษาที่สองในขั้นก่อนเขียน (pre-writing) แนวคิดนี้ขัดแย้งกับการศึกษาของ Edelsky (1982) ซึ่งได้ศึกษาในระยะยาวและสรุปว่าในการเขียนภาษาที่สองนั้นผู้เขียนได้นำความรู้ความเข้าใจทุกอย่างในภาษาแม่มาใช้ และความรู้เกี่ยวกับการเรียบเรียงความเรียงในภาษาแม่ไม่ได้ขัดขวางการเขียนในภาษาที่สองเช่นกัน ในเรื่องบทบาทของภาษาแม่ต่อการผลิตงานเขียนนั้น Cumming (1987) ได้ศึกษาผู้เรียนชาวแคนาดาที่เป็นผู้ใหญ่ 6 คน โดยมีเครื่องมือเก็บข้อมูลเป็นแถบบันทึกเสียง การสังเกตและแบบสอบถาม สรุปว่าผู้เรียนที่มีประสบการณ์จะใช้ภาษาแม่เพื่อคิดเนื้อหาที่จะนำมาเขียนและเพื่อกำหนดลีลา (style) ของเรื่องที่เขียน ในขณะที่ผู้เรียนที่ไม่มีประสบการณ์จะใช้ภาษาที่สองในการคิดเนื้อหาเพื่อนำมาเขียนแต่เพียงอย่างเดียว ต่อมา Friedlander (1997) ได้ศึกษาบทบาทของภาษาแม่ในการคิดเนื้อหาการเขียน และสรุปว่าการใช้ภาษาแม่ทำให้การวางแผนการเขียนดีขึ้น และการแปลไม่ใช่อุปสรรคต่อการผลิตงานเขียนเลย

Jones (1985) ได้ศึกษาปัจจัยที่ขัดขวางการเขียนของผู้เรียนที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาที่มีความสามารถทางภาษาในระดับสูง 9 คน โดยศึกษาจากวีดิทัศน์งานเขียนของผู้เรียนและจากการสัมภาษณ์ ผลการศึกษาพบว่าการตรวจแก้ไขงานให้ถูกต้องในขณะที่เขียนไม่ช่วยให้การเขียนของกลุ่มนี้ดีขึ้น (monitoring does not lead to improved writing) แต่กลับเป็นข้อจำกัดในการเขียนของเขา ผลการศึกษานับสนุนและให้ความสำคัญกับการสอนเขียนที่เน้นกระบวนการเขียนกับผู้เรียนภาษาที่สองมากขึ้น ต่อมา Rorschach (1986) ได้ศึกษาผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาในระดับสูง 3 คน ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษา โดยศึกษาจากงานเขียนของพวกเขาและจากการสัมภาษณ์ สรุปว่าผู้เขียนกังวลเรื่องรูปแบบ (form) มากกว่า

เนื้อหา (content) เพราะรู้ว่าผู้อ่านคอยจับสังเกตอยู่ ผลการวิจัยนี้สอดคล้องกับผลงานวิจัยของ Jones (1985) ที่ว่าการเฝ้าตรวจสอบเรื่องภาษาจะทำให้ไม่มีพัฒนาการด้านการเขียน จึงควรลดความสำคัญของรูปแบบของภาษา (form) เพื่อให้ผู้เขียนถ่ายทอดเนื้อหาที่ต้องการสื่อความออกมาให้ได้เสียก่อน

ในการศึกษาของ Zamel (1983) นั้นได้แบ่งนักศึกษามหาวิทยาลัยซึ่งเรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง 6 คน ออกเป็นกลุ่มที่มีทักษะหรือความชำนาญ (skilled) ทางภาษา และกลุ่มที่ไม่มีทักษะความชำนาญ (unskilled) ทางภาษา กลุ่มแรกจะได้รับการแก้ไขงานหลายครั้งและใช้เวลากับงานเขียนมากกว่ากลุ่มหลัง โดยทั่วไปกลุ่มนี้จะให้ความสำคัญกับความคิดก่อนและจะแก้ไขในระดับการเรียบเรียงความคิด (organization) ก่อนตรวจแก้ (editing) เป็นลำดับสุดท้าย ซึ่งกลยุทธ์เหล่านี้ Zamel สรุปว่าเหมือนกับกระบวนการของผู้เรียนที่เป็นเจ้าของภาษาทุกประการ สำหรับนิสิตกลุ่ม unskilled จะมุ่งเน้นไปที่จุดเล็ก ๆ น้อย ๆ ของการเรียบเรียงข้อความ และจะตรวจแก้ไขตั้งแต่ต้นจนจบ ในขณะที่ Raimes (1985) ได้ค้นพบลักษณะอีกอย่างของผู้เรียนกลุ่ม unskilled จากการศึกษาของเธอว่าผู้เรียนกลุ่มนี้ไม่ใส่ใจที่จะเขียนร่างใหม่ (revising) หรือตรวจแก้ (editing) มุ่งแต่จะเขียนเพื่อนำเสนอความคิดเป็นสำคัญ

งานวิจัยที่น่าสนใจอีกสองเรื่อง คือ การศึกษาของ Diaz (1985, 1986) และ Urzua (1987) Diaz ได้สังเกตผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองในชั้นเรียนที่ใช้การสอนเขียนที่เน้นกระบวนการซึ่งเธอได้จัดทำขึ้น รวมทั้งศึกษางานเขียนของนักเรียนกลุ่มนี้ด้วย และสรุปว่า กลยุทธ์ที่เน้นกระบวนการนี้เมื่อนำมาใช้กับห้องเรียนที่มีผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง (student-centered context) จะยิ่งช่วยให้นักเรียนพัฒนาไปได้ไกลไม่เฉพาะด้านเขียน แต่พัฒนาในด้านอื่น ๆ ด้วย ในทำนองเดียวกัน Urzua ซึ่งประเมินการนำแนวการสอนที่เน้นกระบวนการไปใช้ในบริบทผู้เรียนภาษาที่สอง โดยศึกษาจากข้อความที่บันทึกการโต้ตอบของผู้เรียนในระหว่างเรียนไว้ จากเรียงความประจำสัปดาห์ และจากบันทึกประจำสัปดาห์ของผู้เรียน เธอสรุปว่านักเรียนเหล่านั้นได้ทักษะที่สำคัญ 3 ทักษะในการเขียน นั่นคือได้รู้ความสำคัญของผู้อ่าน ลีลาการเขียน และพลังของภาษา

ในเรื่องเกี่ยวกับความคิดเห็นของครุฑัน Cande (1995) ได้ทำการสำรวจเพื่อดูว่าครูสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองมีความเข้าใจเกี่ยวกับ Process Writing Approach เหมือนกันหรือไม่ พบว่ากระบวนการสอนในแนวนี้น่าจะซับซ้อน ประกอบไปด้วยขั้นตอนปลีกย่อยอีกหลายขั้น ทั้งนี้เนื่องมาจากการตีความ Process Writing Approach ที่แตกต่างกันของแต่ละคน อีกทั้งยังมีความพยายามทำให้ลำดับขั้นตอนในกระบวนการง่ายขึ้น (simplification) นอกจากนี้ลำดับขั้นตอนการเขียนของผู้เรียนที่มีทักษะความชำนาญ (skilled) กับผู้เรียนที่ไม่มีทักษะความชำนาญ (unskilled) ยังแตกต่างกันด้วย ผู้วิจัยได้เสนอแนะให้ผู้สอนให้ความช่วยเหลือผู้เรียนที่มีปัญหา โดยศึกษาว่าปัญหาเหล่านั้นคืออะไร มีสาเหตุมาจากอะไรเพื่อช่วยให้หลุดพ้นจากปัญหาเหล่านั้นให้ได้ และได้ศึกษาพบว่าการนำงานเขียนกลับมาแก้ไขแล้วเขียนใหม่หลาย ๆ ครั้งมีความสำคัญมากเพราะสามารถจะทำให้ผู้เขียนค้นพบได้ว่าสิ่งที่เขาต้องการจะสื่อออกมาให้ผู้อ่านรับรู้นั้นคืออะไรและจะสื่อออกมาได้อย่างไร

งานวิจัยที่กล่าวมาข้างต้นสะท้อนให้เห็นว่าการสอนเขียนในแนว Process Writing นี้เป็นที่สนใจของนักวิชาการทางภาษาจำนวนมาก และน่าจะเป็นแนวการสอนที่มีประสิทธิภาพ มีรูปแบบที่ไม่ตายตัว ดังนั้นจึงน่าสนใจที่จะทำการศึกษาทั้งในตัวกระบวนการสอนและมุมมองของผู้ที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการสอนเขียนในแนวนี้นี้ เพื่อทำให้การสอนเขียนได้ผลบรรลุจุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้

ตอนที่ 4: รายละเอียดเกี่ยวกับการสอนเขียนในรายวิชา FE I และ II ในช่วงปี 2545-ปัจจุบัน

รายวิชา Foundation English I และ II (FE I และ FE II) เป็นวิชาภาษาอังกฤษพื้นฐานของนิสิตปี 1 และมีการรวมทุกทักษะ (ฟัง พูด อ่าน และเขียน) เข้าไว้ในรายวิชาเดียวกัน โดยมีความพยายามจะบูรณาการทักษะต่าง ๆ เข้าด้วยกันอยู่ในระดับหนึ่ง สำหรับทักษะการเขียนซึ่งมีชั่วโมงการสอนโดยเฉลี่ย 1 ชั่วโมง/สัปดาห์นั้น ใน FE I มีจุดประสงค์ให้

นิสิตฝึกเขียนประโยคความเดียว (simple sentences) ปรับประโยคให้กระชับขึ้น (modifying sentences) และลดรูปประโยค (reducing sentences) รวมทั้งฝึกให้เขียนย่อหน้าเชิงพรรณนา (descriptive paragraphs) และย่อหน้าเชิงบรรยาย (narratives) สำหรับ FE II นั้น มีจุดประสงค์ให้นิสิตหัดเขียนประโยคที่มีความคิดหลัก (topic sentences) รายละเอียดสนับสนุน (supporting details) ประโยคสรุป (concluding sentences) รวมทั้งฝึกเรียบเรียงข้อมูลในรูปของโน้ตย่อ (notes) โครงร่าง (outlines) โดอะแกรม และแผนภูมิง่าย ๆ ทั้งนี้เพื่อให้นิสิตสามารถนำมาใช้ในการฝึกเขียนย่อหน้าที่แสดงเหตุและผล (paragraphs describing causes and effects) และย่อหน้าที่แสดงความคิดเห็น (paragraphs expressing opinions) ได้ ทั้งสองรายวิชานี้ได้นำแนวการสอนเขียนที่เน้นกระบวนการ (process writing approach) เข้ามาใช้ตั้งแต่ปี พ.ศ. 2545 (ค.ศ. 2002) โดยได้นำหนังสือ First Steps in Academic Writing ของ Ann Hogue มาใช้สอนเป็นหลัก และได้มีการจัดแบบฝึกหัดเสริมในประเด็นภาษาต่าง ๆ ที่นิสิตอาจจะยังมีปัญหา แบบฝึกหัดเขียนเพิ่มเติม รวมทั้งกิจกรรม dictogloss และกิจกรรมจากเพลง (song-based) ซึ่งมีไว้ให้นิสิตทำทั้งในห้องเรียน และในศูนย์เรียนรู้ด้วยตนเอง

ในบริบทดังกล่าว ปัญหาที่พอจะเดาได้ว่าต้องพบก็คือ เรื่องการจัดเวลาสอนให้เหมาะสมและการทำความเข้าใจในกระบวนการในกลุ่มอาจารย์ด้วยกันและในชั้นเรียน การนำเอากระบวนการสอนเขียนนี้มาใช้ก็ด้วยเหตุที่ว่าเป็นกระบวนการที่คล้ายการเขียนเชิงวิชาการในชีวิตจริง เพราะในชีวิตจริงเราต้องรวบรวมข้อมูลจากแหล่งต่าง ๆ ทั้งจากการอ่านและการพูดคุยกับผู้อื่น เมื่อเขียนแล้วก็ยังมีการแก้ไขอยู่หลายรอบจึงจะนำไปใช้ประโยชน์ได้ ในการเตรียมอาจารย์มีการประชุมชี้แจงและแจกคู่มือคำอธิบายให้อาจารย์นำไปศึกษาเองก่อน และหวังว่าอาจารย์ทุกท่านจะได้เห็นประโยชน์ของแนวการสอนนี้และนำไปใช้ในห้องของตน ในขณะที่ทำวิจัยได้ใช้แนวการสอนเขียนที่เน้นกระบวนการมาครบ 3 ปีแล้ว นิสิตได้รับการกระตุ้นให้ระดมสมองหรือทำกิจกรรมอื่น เช่น สัมภาษณ์เพื่อนเพื่อรวบรวมความคิดก่อนเขียน นิสิตได้รับการกระตุ้นให้ทำงานเขียนส่งอาจารย์หลังจากได้คำติชมกลับไป อย่างไรก็ตาม ในบริบทของผู้เรียนคนไทยที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ สิ่งแวดล้อมของ

ผู้เรียนเป็นสังคมที่ไม่ได้ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง ผู้เรียนจึงมักไม่สันทัดในทักษะพูดมากนัก ดังนั้นจึงค่อนข้างยากที่จะทำให้ผู้เรียนทุกกลุ่มทำกิจกรรมก่อนการเขียน (prewriting activity) เช่น ระดมสมอง และสัมภาษณ์เป็นภาษาอังกฤษได้ตลอด โดยเฉพาะอย่างยิ่งในกลุ่มผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาค่อนข้างต่ำ ภาษาที่ผู้เรียนใช้ใน prewriting activity จึงมักจะเป็นทั้งสองภาษาคือ ไทยและอังกฤษ นั่นคือผู้เรียนจะใช้ภาษาอังกฤษในลักษณะเป็นคำและวลีที่คาดว่าจะนำไปใช้ในข้อเขียนของตน แม้กระนั้นก็ตาม ผู้เรียนก็สามารถช่วยกันค้นหาความคิดที่จะนำไปเขียนได้ และอาจเป็นคำ และวลีภาษาอังกฤษที่จะนำไปใช้ข้อเขียนของตนได้

เราคาดหวังกันว่าแนวการสอนเขียนโดยใช้ Process Writing จะเปิดโอกาสให้ผู้เรียนประสบความสำเร็จในการเขียนได้จากการพูดคุยค้นหาความคิด ช่วยกันตรวจแก้ข้อผิดพลาด และการแก้ไขงานเขียนของตนให้เป็นงานที่สื่อความได้ตามวัตถุประสงค์ ดังนั้นจึงเป็นสิ่งที่น่าสนใจที่จะศึกษาว่า แนวการสอนนี้ประสบความสำเร็จจริงมากน้อยเพียงใด ในมุมมองของอาจารย์ที่มีประสบการณ์ตรงจากการสอนในห้องเรียน ความคิดเห็นของอาจารย์กลุ่มนี้น่าจะสะท้อนปัญหาและแนวทางแก้ไขที่จะนำไปสู่การสอนทักษะการเขียนที่จะได้ผลกับผู้เรียนมากยิ่งขึ้นได้ในอนาคต

บทที่ 3 วิธีดำเนินการวิจัย

ในการศึกษาความคิดเห็นของอาจารย์สถาบันภาษาเกี่ยวกับการสอนเขียนโดยใช้ Process Writing Approach (PWA) ในครั้งนี้ผู้วิจัยได้ดำเนินการดังต่อไปนี้

1. ประชากรและพลวิจัย

ประชากร (population) ได้แก่ อาจารย์ผู้สอนรายวิชาภาษาอังกฤษพื้นฐาน 1 & 2 ของสถาบันภาษาในปีการศึกษา 2546 จำนวน 84 คน

พลวิจัย (subjects) ได้แก่ อาจารย์ผู้สอนรายวิชาภาษาอังกฤษพื้นฐาน 1 & 2 ที่ตอบแบบสอบถามจำนวน 19 และได้รับการสัมภาษณ์ จำนวน 41 คน

2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ แบบสอบถามและแบบสัมภาษณ์ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

2.1 ขั้นตอนในการสร้างแบบสอบถาม

แบบสอบถามเพื่อรวบรวมความคิดเห็นของอาจารย์ผู้สอนที่มีต่อ PWA เป็นแบบสอบถามที่สร้างขึ้นโดยดำเนินการดังต่อไปนี้

2.1.1 ศึกษาทฤษฎีเกี่ยวกับ PWA จากเอกสารที่เกี่ยวข้องและจากหนังสือที่ใช้เป็นตำราเรียนในรายวิชา Foundation English I & II ของสถาบันชื่อ First Steps in Academic Writing ที่เขียนโดย Ann Hogue เพื่อเป็นแนวทางในการตั้งคำถาม

2.1.2 ตั้งคำถามแบบปลายเปิดและปลายปิดชนิดที่ให้เลือกตอบแบบระบุเหตุผล ให้เรียงลำดับความสำคัญ ให้ระบุน้ำหนักความสำคัญ 3 และ 4 ระดับ (rating scale) และให้เขียนตอบจำนวน 15 ข้อ

2.1.3 ทำการทดลองเครื่องมือ

ผู้วิจัยนำแบบสอบถามที่สร้างจากข้อ 2.1.2 ไปให้อาจารย์ผู้สอน 4-5 ท่านลองตอบ แล้วรวบรวมกลับคืนมาวิเคราะห์คำตอบ

2.1.4 ปรับปรุงและจัดทำแบบสอบถามที่ใช้ในการวิจัย (ภาคผนวก ข) ซึ่งประกอบด้วยคำถาม 11 ข้อ ดังนี้

2.1.4.1 คำถามให้เรียงลำดับความสำคัญ 1 ข้อ

2.1.4.2 คำถามให้เลือกตอบ ใช่/ไม่ใช่ 1 ข้อ พร้อมระบุเหตุผล

2.1.4.3 คำถามแบบให้ระบุน้ำหนักความสำคัญ (rating scale) 8 ข้อ

2.1.4.4 คำถามแบบปลายเปิด 1 ข้อ

แบบสอบถามชุดนี้ ถามความคิดเห็นเกี่ยวกับกิจกรรมตามกระบวนการแต่ละขั้นตอนของการสอนแนว PWA จุดแข็ง-จุดอ่อน แนวทางการแก้ไขข้อบกพร่อง และประสิทธิผลของการสอน

2.1.5 นำแบบสอบถามไปส่งให้กับอาจารย์ผู้สอนทุกท่านด้วยตัวเอง พร้อมทั้งกำหนดเวลาและสถานที่ส่งแบบสอบถามคืน (3 สัปดาห์หลังจากได้รับแบบสอบถาม)

ผลปรากฏว่าได้รับแบบสอบถามคืน 12 ฉบับ จากที่ส่งไป 84 ฉบับ คิดเป็นร้อยละ 14.28 ของกลุ่มประชากรเป้าหมาย ผู้วิจัยจึงติดต่อขอให้ส่งแบบสอบถามคืน และได้แจกแบบสอบถามให้กับบางท่านอีกครั้งและได้รับคืนเพิ่มขึ้นอีก 7 ฉบับ รวมเป็น 19 ฉบับ คิดเป็นร้อยละ 22.61 ของกลุ่มประชากรเป้าหมาย

เพื่อให้ได้ข้อมูลเพิ่มเติมจากกลุ่มประชากรเป้าหมาย ผู้วิจัยจึงคิดสร้างแบบสัมภาษณ์เพื่อเก็บรวบรวมข้อมูลให้ได้เพิ่มมากขึ้นโดยดำเนินการดังนี้

2.2 ขั้นตอนในการสร้างแบบสัมภาษณ์

ผู้วิจัยได้นำแบบสอบถามมาศึกษาคำตอบแล้ว ตั้งคำถามเพื่อใช้ทำการสัมภาษณ์แบบกึ่งมีโครงสร้าง Semi-Structured เพื่อเก็บรวบรวมข้อมูลเพิ่มเติม โดยตั้งคำถามหลัก 7 ข้อ คำถามเพิ่มเติม 7 ข้อ (ภาคผนวก ค)

3. การรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยดำเนินการรวบรวมข้อมูลดังนี้

3.1 ส่งแบบสอบถามให้กับพลวิจัย ซึ่งเป็นอาจารย์ผู้สอนรายวิชาภาษาอังกฤษพื้นฐาน I และ II ของสถาบันภาษาในปีการศึกษา 2546 ด้วยตนเอง โดยขอความร่วมมือในการตอบและส่งกลับภายใน 3 สัปดาห์

3.2 ทำการสัมภาษณ์กลุ่มตัวอย่างของประชากรเป้าหมาย

โดยการสุ่มแบบ Purposive Random Sampling จำนวน 41 คน คิดเป็นร้อยละ 48.80 ของประชากร ผู้วิจัยบันทึกการสัมภาษณ์ในแถบบันทึกเสียงและจดบันทึกคำตอบลงในแบบสัมภาษณ์ หลังจากนั้นได้ถอดความจากแถบบันทึกเสียงและแบบสัมภาษณ์เพื่อรวบรวมสรุปประเด็นที่สำคัญและน่าสนใจ

4. การวิเคราะห์ข้อมูล

คณะผู้วิจัยได้รวบรวมคำตอบจากแบบสอบถาม และข้อความที่ถอดจากแถบบันทึกเสียง แล้วนำมาจัดประเด็นแจกน้ำหนักความถี่ของการตอบแต่ละประเด็นพร้อมกับคิดค่าร้อยละของการตอบ

5. นำเสนอผลการวิจัย

ผู้วิจัยได้นำเสนอผลการวิจัยโดยการเขียนบรรยายคำตอบแต่ละคำถามของคำถามเชิงประเมิน

6. สรุปผลการวิจัยและให้ข้อเสนอแนะ

แต่ถ้าพิจารณาเฉพาะทักษะโดยไม่คำนึงถึงระดับของการเพิ่มความสามารถในการเขียน ทักษะการฟังจะช่วยให้มากที่สุด (52.63%)

ตารางที่ 2: ความคิดเห็นเกี่ยวกับการใช้ PWA

		N			%							
ไม่ต้องการใช้ PWA		5			26.32							
ต้องการใช้ PWA บ้าง		2			10.52							
ต้องการใช้ PWA		12			63.16							
ระดับความเหมาะสมกับนิสิต	กลุ่มเก่ง				กลุ่มกลาง				กลุ่มอ่อน			
	น้อย	ปานกลาง	มาก	มากที่สุด	น้อย	ปานกลาง	มาก	มากที่สุด	น้อย	ปานกลาง	มาก	มากที่สุด
N	0	1	9	9	0	3	12	4	5	8	3	3
%	0	5.26	47.37	47.37	0	15.79	63.16	21.05	26.32	42.10	15.79	15.79

ตารางที่ 2 แสดงให้เห็นว่าพลวิจัย 63.16% ต้องการใช้ PWA ในการสอนเขียน 26.32% ไม่ต้องการใช้ และอีก 10.52% จะใช้บ้างไม่ใช้บ้าง

สำหรับความเหมาะสมของการสอนในแนว PWA นั้น พลวิจัย 63.16% เห็นว่าเหมาะสมกับผู้เรียนในกลุ่มปานกลางมากที่สุด และมีความเหมาะสมกับผู้เรียนในกลุ่มอ่อนในระดับปานกลาง (42.10%) สำหรับกลุ่มเก่งนั้นพลวิจัย 42.10% เห็นว่ามีความเหมาะสมในระดับมาก

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 3: ความคิดเห็นเกี่ยวกับประสิทธิผลของการสอนแต่ละขั้นตามกระบวนการ PWA

ระดับ ประสิทธิผล ขั้นตอน การสอน PWA	น้อย		ปานกลาง		มาก		มากที่สุด		ไม่ระบุ		Total N = 19
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
ก. <u>prewriting</u>											
1. brainstorming	1	5.26	3	15.76	9	47.37	6	31.59	0	0	
2. interviewing	1	5.26	11	57.89	5	26.32	2	10.52	0	0	
3. free Writing	1	5.26	4	21.05	10	52.63	4	21.05	0	0	
4. clustering	0	0	8	42.10	10	52.63	1	5.26	0	0	
5. outlining	0	0	6	31.59	11	57.89	2	10.52	0	0	
ข. <u>writing</u> (first draft)	0	0	6	31.59	10	52.63	2	10.52	1	5.26	
ค. <u>editing</u>											
1. self editing	3	15.79	6	31.59	10	52.63	0	0	0	0	
2. peer editing	3	15.79	8	42.10	7	36.84	1	5.26	0	0	
ง. <u>revising</u>	0	0	4	21.05	13	68.42	2	10.52	0	0	

ตารางที่ 3 แสดงให้เห็นว่าในกระบวนการสอนด้วย PWA นั้น พลวิจัยเห็นว่าขั้นการตรวจแก้ไขงาน (revising) มีประสิทธิผล (ได้ผลดี) มากที่สุด (68.42%) รองลงมาคือขั้นก่อนลงมือเขียน (prewriting) ด้วยการทำกิจกรรม outlining (57.89%) ซึ่งมีประสิทธิภาพในระดับมาก เช่นเดียวกับกับกิจกรรม Interviewing ส่วนกิจกรรม free writing และ clustering มีประสิทธิผลพอ ๆ กัน (52.63%) กิจกรรม brainstorming นั้น พลวิจัย 47.37% เห็นว่ามีประสิทธิผลมาก

ขั้นตอนที่มีประสิทธิผลน้อยที่สุดตามความคิดเห็นของพลวิจัยคือ peer editing (36.84%)

ตารางที่ 4: ความคิดเห็นเกี่ยวกับการตรวจแก้ไขงานและให้คำแนะนำติ-ชมของผู้สอน
(Teacher's comments & Correction)

ระดับผลกระทบ ที่มีต่อความ การ สามารถใน กระทำ การเขียน ของผู้สอน เพื่อช่วยพัฒนา ความสามารถ ในการเขียน	น้อย		ปานกลาง		มาก		มากที่สุด		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	N = 19
Teacher's Comments	0	0	2	10.52	5	26.32	12	63.16	
Teacher's Correction	0	0	2	10.52	10	52.63	7	36.84	

ตารางที่ 4 แสดงให้เห็นว่าพลวิชัยส่วนใหญ่ (63.13%) เห็นว่าการให้คำแนะนำติชม (Teacher's Comments) ของผู้สอนช่วยพัฒนาความสามารถในการเขียนได้มากที่สุด ในขณะที่พลวิชัยจำนวน 36.84% เห็นว่าการตรวจแก้ไขงานของครูช่วยพัฒนาทักษะการเขียนได้ดีที่สุด

ตารางที่ 5: ความคิดเห็นเกี่ยวกับการนำความรู้และประสบการณ์ที่ได้จาก PWA ไปใช้ในการเขียนด้วยตนเองเมื่อไม่มีผู้สอน

ระดับประสิทธิภาพ	น้อย	ปานกลาง	มาก	มากที่สุด
N	1	11	4	1
%	5.26	57.89	21.05	5.26

ตารางที่ 5 แสดงให้เห็นว่า พลวิชัยส่วนใหญ่ (57.89%) เห็นว่า PWA จะช่วยผู้เรียนในการเขียนเมื่อไม่มีผู้สอนคอยแก้ไขให้ได้ในระดับปานกลาง มีพลวิชัยจำนวน 21.05% ที่คิดว่าจะช่วยได้ในระดับมาก และมีเพียง 5.26% ที่คิดว่าช่วยได้มากที่สุดและน้อยที่สุด

ตารางที่ 6: ความคิดเห็นเกี่ยวกับประโยชน์ของ Peer editing

ระดับประโยชน์ ประโยชน์ ด้านต่าง ๆ	น้อย		ปานกลาง		มาก		มากที่สุด	
	N	%	N	%	N	%	N	%
ก. ความคิด	2	10.52	8	42.10	5	26.32	4	21.05
ข. ไวยากรณ์	1	5.26	11	57.89	7	36.84	0	0
ค. ศัพท์สำนวน	2	10.52	11	57.89	6	31.59	0	0
ง. การเรียบเรียงข้อความ	2	10.52	12	63.16	5	26.32	0	0
จ. อื่น ๆ	0	0	0	0	2	10.5	1	5.26

ตารางที่ 6 แสดงให้เห็นว่าพลวิจัยส่วนใหญ่ (63.16%) คิดว่า peer editing มีประโยชน์ในด้านการเรียบเรียงข้อความในระดับปานกลาง และรองลงมา (57.89%) คิดว่ามีประโยชน์ปานกลางในด้านไวยากรณ์ ศัพท์ สำนวน สำหรับด้านการช่วยเพิ่มเติมความคิดนั้น พลวิจัย 42.10% คิดว่าช่วยได้ในระดับมาก และ 21.05% คิดว่าช่วยได้ในระดับมากที่สุด

ตารางที่ 7: ปริมาณงานที่ผู้เรียนส่งคืนมาให้อาจารย์ตรวจอีกครั้งหลังจากใช้ข้อมูล
ป้อนกลับ (feedback) ในการแก้ไขแล้ว

ปริมาณงานที่ได้รับคืน	น้อยที่สุด	น้อย	มาก	มากที่สุด (ได้รับการ แก้ไขคืนครบ)
N (จำนวน)	1	2	13	2
% (ร้อยละ)	5.26	10.5	68.42	10.5

ตารางที่ 7 แสดงให้เห็นว่าพลวิจัย 68.42% ได้รับงานที่ผู้เรียนส่งมาใหม่หลังจากที่
ได้รับคำติชมจากอาจารย์ในระดับมากมี 10.5% ที่ได้รับงานที่เขียนใหม่หลังจากได้รับการ

ติชมคืนครบถ้วน (ได้รับคืนในระดับมากที่สุด) และมีจำนวน 5.26% ที่ได้รับงานที่เขียนใหม่ หลังจากได้รับการติชมแล้วน้อยที่สุด

ตารางที่ 8: ความคิดเห็นเกี่ยวกับข้อผิดพลาดของงานที่ผู้เรียนแก้ไขและส่งกลับมาใหม่

ประเภท ความผิด ที่ลดลง	น้อย		ปานกลาง		มาก		มากที่สุด	
	N	%	N	%	N	%	N	%
ก. ไวยากรณ์	0	0	3	15.76	12	63.16	4	21.05
ข. ศัพท์และสำนวน	0	0	6	31.59	11	57.89	2	10.52
ค. การเรียบเรียงข้อความ	0	0	6	31.59	9	43.37	3	15.76
ง. อื่น ๆ								
1) logic	0	0	0	0	0	0	1	5.26
2) เนื้อหาสาระ (content)	0	0	0	0	0	0	1	5.26

ตารางที่ 8 แสดงว่าพลวิชัยเห็นว่าความผิดด้านไวยากรณ์ในงานเขียนของผู้เรียนด้วย PWA ลดลงมากที่สุด รองลงมาคือความผิดด้านศัพท์สำนวน (57.89%) และด้านการเรียบเรียงข้อความ (43.37%) ตามลำดับ

ข. ข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์

ผลการสัมภาษณ์อาจารย์จำนวน 41 ท่านที่สอน FE I และ FE II ในปีการศึกษา 2546 แบ่งนำเสนอเป็น 3 กลุ่ม ดังนี้

1. กลุ่มที่ใช้แนวการสอนเขียนที่เน้นกระบวนการ (Process Writing Approach) 27 คน คิดเป็นร้อยละ 65.85
2. กลุ่มที่ใช้วิธีการสอนแนวนี้เป็นบางครั้งเท่านั้น 8 คน คิดเป็นร้อยละ 18.51
3. กลุ่มที่ไม่ได้ใช้วิธีการสอนในแนวนี้เลย 6 คน คิดเป็นร้อยละ 14.63

กลุ่มอาจารย์ที่ใช้ PWA มีความคิดตรงกันว่าได้ผลเป็นส่วนใหญ่ เพราะมีการพัฒนาให้ผู้เรียนมีความคิดก่อน และช่วยทำให้ผู้เรียนเห็นความเชื่อมโยง รู้ว่ากระบวนการเขียนนั้นจะต้องคิด (ก่อนเขียน) กลับไปอ่านงานของตน ช่วยกันตรวจสอบแล้วเขียนแก้ไขใหม่ เป็นแนวการสอนที่ทำให้ผู้เรียนมีส่วนร่วม แต่ต้องใช้เวลาฝึกฝน อาจารย์ต่างชาติท่านหนึ่งให้ข้อคิดเห็นว่า "It's effective, though not measurable on the marking scale ... it can improve the lexical level and organization".

อาจารย์กลุ่มที่ใช้ PWA เป็นบางครั้งจะให้เหตุผลว่า การสอนในแบบนี้กินเวลาดังนั้นแม้จะได้ผลในระดับหนึ่งแต่เวลาในการสอนที่กำหนดให้ไม่เอื้ออำนวย โดยเฉพาะรายวิชาดังกล่าวมีเนื้อหาหลายส่วนที่ต้องสอนมิได้เน้นแต่ทักษะการเขียนเท่านั้น นิสิตก็ไม่ค่อยแก้ไขข้อบกพร่องของการเขียนด้วยตนเองเพราะไม่มีความสามารถทางภาษาพอ บางครั้งก็แก้ผิดหรือแก้สิ่งที่ถูกให้เป็นผิด

ส่วนอาจารย์กลุ่มที่ไม่ได้ใช้การสอนลักษณะนี้ให้เหตุผลว่าเมื่อได้ทดลองใช้สอนแล้วเห็นว่าเป็นวิธีที่กินเวลามากไปและนิสิตไม่มีความสามารถในทางแก้งานเขียนเลย บางครั้งนิสิตก็แก้กันผิด ๆ ทำให้อาจารย์ต้องเสียเวลาแก้ไขเพิ่มมากขึ้นไปอีก และโดยมากอาจารย์กลุ่มนี้มักได้นิสิตกลุ่มอ่อนค่อนข้างมากที่ต้องการเวลาฝึกด้านการอ่านและไวยากรณ์มากกว่ากลุ่มอื่น ๆ ด้วย

ประเด็นสำคัญ ๆ ที่เกี่ยวข้องกับประสบการณ์การใช้ Process Writing Approach สรุปได้ดังนี้

1. วัฒนธรรมในการเรียนรู้ของเด็กไทยเป็นอุปสรรคต่อการเรียนการสอนแนว Process Writing หรือไม่

อาจารย์จำนวน 28 ท่าน (68.29%) เห็นว่าวัฒนธรรมในการเรียนรู้ของผู้เรียนคนไทยเป็นอุปสรรคต่อการพัฒนาทักษะการเขียนตามขั้นตอนต่าง ๆ ของ Process Writing โดยมีเหตุผลประกอบหลายประการ ตัวอย่างที่น่าสนใจมีดังต่อไปนี้

“ไม่ค่อยยอมแสดงความคิดเห็น”

“ไม่กล้าโต้แย้งหรือสนับสนุน ... เกรงใจต้องการรักษาหน้าเพื่อน”

“เด็กโกรธกันเห็นชัดเพราะว่าแก้กันผิด”

“นิสิตวิศวะฯ ที่สอนไม่ยอมพูดสักคำ ไม่ใช่ว่าไม่มีความเห็นแต่เขากลัวผิดไม่
อยากพลาดให้เพื่อนเห็น”

“เด็กส่วนใหญ่ไม่คุ้นต่อการเรียนรู้ด้วยตนเอง และไม่มีวิสัยใฝ่รู้และไม่รู้จักนำ
สิ่งที่เรียนรู้มาประยุกต์ใช้”

“เด็กจะฟังครูไม่เชื่อเพื่อน”

ส่วนอาจารย์อีก 11 ท่าน (26.82%) เห็นว่าไม่มีอะไรเป็นอุปสรรคในการใช้การ
เรียนการสอนในขณะนี้ โดยให้เหตุผลที่น่าสนใจคือ

“ขอแต่ให้เขารู้ชัดว่าเขาต้องทำอะไร ทำแล้วได้อะไร ชี้แจงเหตุผลของแต่ละ
ละ activity เด็กอ่อนอาจต้องมีตัวช่วย เช่น แบบฝึกหัด grammar”

“They love to do things together”.

มีอาจารย์ 2 ท่านที่ไม่ได้ใช้ process writing และไม่ได้แสดงความเห็นใน
ประเด็นนี้แต่อย่างใด

2. กิจกรรมก่อนเขียน (prewriting activities) ที่ใช้มีอะไรบ้าง

กิจกรรม prewriting activities ที่อาจารย์นำมาใช้มีหลายชนิด บางกิจกรรมไม่
มีแนะนำไว้ในบทเรียน First Steps in Academic Writing หรือที่ใช้กันเสมอในแนวการสอน
Process Writing ด้วยซ้ำไป แต่เป็นนวัตกรรมที่สร้างขึ้นโดยอาจารย์ที่สอนเอง สรุปได้ดัง
ตารางต่อไปนี้

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 9: กิจกรรมก่อนการเขียนที่ถูกนำมาใช้

กิจกรรมก่อนเขียน	จำนวนอาจารย์ที่นำกิจกรรมมาใช้	
	N	%
brainstorming	37	90.24
interview	11	26.83
free writing	7	17.07
outlining	4	9.76
clustering / mind-mapping	4	9.76
modelling (i.e. giving model essays)	3	7.32
drawing	1	2.44
reading	1	2.44

จากตารางที่ 9 จะเห็นได้ว่ากิจกรรม brainstorming เป็นกิจกรรมที่ถูกนำไปใช้มากกว่ากิจกรรมอื่น ๆ อย่างเห็นได้ชัด จำนวนอาจารย์ที่ใช้มีมากถึง 90.24% อาจารย์บางท่านนำรูปภาพและเพลงมาใช้ก่อนทำ brainstorming และ free writing อาจารย์ท่านหนึ่งได้ใช้วิธีการตีประเด็นปัญหาในลักษณะที่นักไดวาที่เรียกกันว่าสวมหมวก 7 ใบสีต่าง ๆ กัน เมื่อสวมหมวกสีหนึ่งก็จะมองหัวข้อในมุมหนึ่งต่าง ๆ กันไป จะทำให้ได้ข้อมูลเกี่ยวกับหัวข้อนั้น ๆ หลายแง่มุมและครอบคลุมเนื้อหาในประเด็นที่จะเขียนมากขึ้น

3. ข้อดีและข้อเสียของ peer editing มีอะไรบ้าง

ผลการสัมภาษณ์อาจารย์ 41 ท่าน ช่วยชี้ให้เห็นถึงข้อดีและข้อเสียของขั้นตอน peer editing ซึ่งเป็นขั้นตอนที่สำคัญส่วนหนึ่งของกระบวนการเรียนการสอน Process Writing ที่สรุปได้ดังนี้

3.1 ข้อดีของ peer editing

ตารางที่ 10: ข้อดีของ peer editing

ข้อดีของ peer editing	จำนวนอาจารย์ที่ให้ ความเห็น	
	N	%
ก. ผู้เรียนทุกระดับได้ฝึกการสังเกตข้อผิดพลาดทางภาษา (ทำให้เกิด awareness ทางภาษามากขึ้น)	21	51.22
ข. ได้เรียนรู้ grammar จากข้อผิดพลาดของตัวเองและของเพื่อน	14	34.15
ค. ช่วยให้ผู้เขียนมั่นใจในการเขียนของตนเอง	13	31.71
ง. กล้าพูดและซักถามเพื่อน	9	21.95
จ. มี social interaction ขณะเรียนมากขึ้นทำให้ไม่น่าเบื่อ	5	12.19
ฉ. ได้พัฒนาทักษะการคิดเพิ่มขึ้น	5	12.19
ช. ผู้เรียนต่างระดับหรือมีความเก่งคนละแนวจะช่วยกัน เรียนได้	4	9.76
ซ. ได้ฝึกดูการเรียบเรียงความคิดในงานเขียนของเพื่อน ควบคุมไม่ให้เขียนสะเปะสะปะ	3	7.31
ฅ. รู้จักตัวเองมากขึ้น	2	4.88

จากตารางที่ 10 แสดงให้เห็นว่า peer editing มีข้อดีคือทำให้ผู้เรียนทุกระดับได้ฝึกการสังเกตข้อผิดพลาดทางภาษาโดยมีอาจารย์ผู้สอนที่เป็นพลวิจัยแสดงความคิดเห็นในข้อนี้มากที่สุด (51.22%) รองลงมาคือช่วยให้รู้ข้อบกพร่องของตนเองและเพื่อน (34.15%) และช่วยให้มั่นใจในการเขียนของตนเองมากขึ้น (21.95%) ตามลำดับ

3.2 ข้อเสียของ peer editing

ตารางที่ 11: ข้อเสียของ peer editing

ข้อเสียของ peer editing	จำนวนอาจารย์ที่ให้ ความเห็น	
	N	%
ก. ผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาต่ำไม่สามารถแก้ภาษาให้เพื่อนได้ และรู้สึกว่าตัวเองไม่เก่งพอ บางครั้งแก้ถูกให้เป็นผิด (miscorrect)	32	78.04
ข. เสียเวลามากขึ้นเพราะอาจารย์ต้องตามแก้ไขความผิดที่เกิดจาก miscorrection	24	58.54
ค. เพื่อนไม่ยอมรับการแก้ไขของเพื่อนด้วยตนเอง	22	53.66
ง. นิสิตเก่งบางคนรู้สึกเสียหน้า เมื่อมีคนมาชี้ว่าตัวเองผิดอะไรบ้าง	3	7.32

จากตารางที่ 11 แสดงให้เห็นว่าจุดอ่อนของ peer editing ในความเห็นของอาจารย์ผู้สอนที่เป็นพลวิสัยส่วนใหญ่ (78%) คือผู้เรียนมีความสามารถไม่มากพอที่จะแก้ไขงานของเพื่อนให้ถูกต้องได้มีพลวิสัย 58.54% คิดว่าทำให้อาจารย์ผู้สอนเสียเวลาในการตรวจงานเพิ่มขึ้น และอีก 7.32% มีความเห็นว่านิสิตเก่งบางคนรู้สึกเสียหน้าเมื่อมีผู้ชี้ว่าตัวเองผิด

4. มีความจำเป็นต้องให้ผู้เรียนเขียนร่างใหม่หรือไม่

อาจารย์จำนวน 32 คน (78.04%) มีความเห็นตรงกันว่ามีความจำเป็นต้องให้ผู้เรียนเขียนร่างใหม่เพื่อแก้ไขข้อผิดพลาดทั้งทางภาษาและการเรียบเรียง ซึ่งหมายความว่าจำเป็นต้องเขียนทั้งหมด 3 ร่าง ต่องาน 1 ชิ้น แต่อาจารย์บางท่านจะยอมให้นิสิตที่เขียนงานได้ดีไม่

ต้องเขียนร่างที่ 3 อาจารย์บางท่านจะเรียกนิสิตที่มีปัญหา มาก ๆ มาคุย หรือบางที่ทำเป็น group consultation นอกห้องเรียน เพื่อช่วยชี้ให้เห็นลัดแก้ไขงานเขียนให้ได้

อาจารย์จำนวน 3 คน (7.32%) เชื่อว่าควรให้เขียนใหม่เป็นบางคนเท่านั้น ด้วยเหตุผลต่าง ๆ กัน เช่น การให้ทุกคนเขียนร่างใหม่นั้น ideal เกินไป บางท่านเชื่อว่านิสิตของตนประมาณ 60% ไม่จำเป็นต้องเขียนร่างใหม่

อาจารย์ที่เหลือจำนวนอีก 6 คน (31.59%) คืออาจารย์ที่ไม่ใช้ Process Writing ในการสอน หนึ่งในท่านในกลุ่มนี้มีความเห็นว่ามีปัญหาเรื่องเวลาตรวจมาก และอาจารย์ต้องสอนหลายวิชาจึงไม่สามารถให้นิสิตเขียนหลายร่างได้

5. จำนวนหัวข้อสำหรับการฝึกหัดเขียน ควรจะมีหลากหลายหัวข้อหรือมีน้อยหัวข้อ แต่มีการแก้ไขร่างหลายครั้ง

คำตอบที่ได้มาสรุปได้ดังตารางต่อไปนี้

ตารางที่ 12: ความคิดเห็นเกี่ยวกับหัวข้อที่ใช้ฝึกเขียน

จำนวนหัวข้อที่ฝึกเขียน	จำนวนอาจารย์ที่ให้ความเห็น	
	N	%
ก. หลากหลายหัวข้อ	13	31.71
ข. น้อยหัวข้อ (แต่มีการแก้ไขร่างหลายครั้ง)	18	43.90
ค. หลากหลายหัวข้อให้ฝึกเขียน แต่มีบางหัวข้อที่ให้แก้ไขหลายร่าง	8	19.51

ตารางที่ 12 แสดงให้เห็นว่าพลวิสัยส่วนใหญ่ (43.90%) คิดว่าควรให้เขียนน้อยหัวข้อแต่มีการแก้ไขร่างหลายครั้ง

แม้ว่าอาจารย์ที่ได้รับการสัมภาษณ์จะไม่ให้ความเห็นในเรื่องนี้ทุกคน แต่จากข้อมูลที่ได้มาจะเห็นว่ามีจำนวน 18 คน (จาก 41 คน) มีความเชื่อว่าควรต้องมีหัวข้อ (จำนวน

น้อย) ที่ต้องนำมาฝึกเขียนและแก้ไขร่างจนกว่าจะเป็นข้อเขียนที่ดีพอ เพราะจะมีประโยชน์ต่อผู้เรียนเพราะจะนำกระบวนการเขียนแนวนี้ไปใช้ในอนาคตได้ อาจารย์บางคนแนะนำว่าควรเป็นหัวข้อที่ขยายได้ (มีข้อมูลมากมายพอที่จะเขียนถึง) มิฉะนั้นจะเบื่อ อาจารย์ชาวต่างประเทศคนหนึ่งแสดงความเห็นว่า "I prefer to go on the same topic longer, but you need to try to motivate students ... I focus on certain mistakes first, not to mark every mistakes ... (but) I marked all in the final draft".

อาจารย์ที่เสนอให้มีหลากหลายหัวข้อท่านหนึ่งให้เหตุผลว่า "ถ้านิสิตไม่มีมุมมองใหม่ ๆ แล้วก็น่าจะมีโอกาสเปลี่ยนหัวข้อ" และ "คนที่ learner character บางคนไม่ชอบทำอะไรซ้ำ" อย่างไรก็ตามอาจารย์ท่านหนึ่งก็เสริมว่า "ถ้าบางคนต้องการเขียนให้ลึกหลาย aspect ก็น่าจะให้มีการแก้ไข"

6. การสอนเขียนในวิชา Foundation English ควรเป็นวิธีใด

ข้อมูลที่รวบรวมมาได้จากการสัมภาษณ์น่าสนใจมากเพราะสะท้อนข้อคิดเห็นของอาจารย์ที่มีประสบการณ์ตรงในการนำ Process Writing Approach ไปใช้ในห้องเรียนแล้ว ความคิดเห็นในเรื่องนี้สรุปได้ในตารางต่อไปนี้

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ตารางที่ 13: ความคิดเห็นเกี่ยวกับการสอนเขียนในรายวิชา Foundation English

แนวคิดเกี่ยวกับการสอนเขียน	จำนวนอาจารย์ที่ให้ ข้อคิดเห็น	
	N	%
ก. ควรแยกสอน writing เป็นวิชาเฉพาะ	23	56.09
ข. ควรสอน writing ร่วมกับ reading	2	4.88
ค. ใช้ PWA แต่ปรับบางขั้นตอนเพื่อให้ได้ผลดีขึ้น	19	46.34
ง. PWA ยากไป เพราะขาดศัพท์ ควรให้ list คำศัพท์และ สำนวน หรือให้อ่านบทความสั้น ๆ เพื่อรวบรวมข้อมูลและ ศัพท์	4	9.76
จ. ควรให้คะแนนที่กระบวนการโดยทำเป็น portfolio และลด คะแนนสอบลง	3	7.32
ฉ. ควรปูพื้นฐานด้านไวยากรณ์	19	46.34

จากตารางที่ 13 เห็นได้ชัดเจนว่าพลวิชัยเกินกว่าครึ่ง (56.09%) ต้องการให้แยก
ทักษะการเขียนออกไปสอนต่างหากไม่รวมกับทักษะอื่น ๆ และมีจำนวน 46.34% ที่คิดว่าควร
ใช้ Process Writing Approach แต่ปรับบางขั้นตอนเพื่อให้ได้ผลดีขึ้น และเห็นว่าควรปู
พื้นฐานด้านไวยากรณ์ มีพลวิชัยจำนวน 7.32% ที่คิดว่าควรปรับเรื่องวิธีการประเมินผลโดยให้
เน้นที่กระบวนการซึ่งอาจจะนำ portfolio มาใช้ และลดคะแนนสอบให้น้อยลง ประการนี้จะ
เห็นการสอนการเขียนที่แยกออกไปเลย

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

7. ประโยชน์ของ Process Writing Approach ต่อผู้เรียนที่มีความสามารถในระดับต่าง ๆ อาจารย์ที่ให้สัมภาษณ์บางท่านได้ระบุชัดเจนว่าควรจะนำ Process Writing Approach ไปใช้กับกลุ่มความสามารถกลุ่มใดได้บ้าง ซึ่งสรุปไว้ในตารางต่อไปนี้

ตารางที่ 14: ประโยชน์ของ PWA ที่มีต่อผู้เรียนที่มีระดับความสามารถต่าง ๆ

ระดับความสามารถ	จำนวนอาจารย์ที่ระบุ	
	N	%
เก่ง	30	73.17
ปานกลาง → เก่ง	3	7.32
อ่อน	1	2.44
กลุ่มความสามารถหลากหลาย	4	9.76

จากตารางที่ 14 จะเห็นได้ว่าพลวิจัยส่วนใหญ่ (73.17%) คิดว่า PWA เหมาะที่จะนำไปใช้กับผู้เรียนที่เก่ง

เหตุผลที่หลายคนเห็นตรงกันก็คือ ผู้เรียนที่มีความสามารถสูงจะทำอะไรได้เร็ว มีใจใฝ่รู้และช่างสังเกต ดังนั้นวิธีนี้จึงเหมาะกับกลุ่มนี้

อาจารย์ท่านหนึ่งยืนยันว่า แม้จะเป็นนิสิตโครงการจุฬาราชมนตรีที่มีความสามารถต่ำ มีคะแนนต่ำสุดในชั้นตอนเข้ามาเรียนก็รู้สึก่ววิธีนี้ได้ผล แต่ควรสอนแยกเป็นทักษะการเขียนโดยเฉพาะ ไม่ใช่รวมหลายทักษะแล้วไปตั้งความหวังให้เด็กอ่อน (มีความสามารถดีขึ้นได้ทุกทักษะ) นิสิตผู้ที่มีความสามารถในการเขียนดีขึ้น มีพัฒนาการที่เห็นได้ชัดและสอบได้เกรด C ในรายวิชา FE I

อาจารย์ท่านหนึ่งอธิบายว่า PWA ใช้ได้กับทุกกลุ่มความสามารถเพราะเราเน้นกระบวนการโดยให้ความเห็นไว้ว่า แม้ผู้เรียนมีความสามารถทางภาษาไม่ดีก็สามารถแสดงความคิดเห็นได้ ส่วนอาจารย์อีกท่านหนึ่งเชื่อว่าเมื่อจับคู่เด็กอ่อนเข้ากับเด็กเก่ง เขาจะช่วยกันได้ในช่วง peer editing ดังนั้นจึงใช้ PWA กับกลุ่มความสามารถหลากหลายได้เช่นกัน

8. ขนาดของกลุ่มที่ควรจะนำ Process Writing Approach ไปใช้สอน

อาจารย์จำนวน 34 คน (82.93%) คิดว่าควรใช้ PWA สอนกับกลุ่มเล็ก ประมาณ 15-20 คน เพราะเป็นกระบวนการที่กินเวลาทั้งในห้องเรียนและทั้งในการตรวจงานเขียนของนิสิต

อาจารย์ 7 คน (17.07%) เชื่อว่าขนาดของกลุ่มไม่ใช่ปัญหา อาจารย์ท่านหนึ่งแนะนำว่าสามารถทำ peer editing เป็นกลุ่มได้ โดยนางงานเขียนที่มีข้อผิดพลาดมากมายให้นิสิตช่วยกันตรวจเป็นกลุ่ม

9. ข้อเสนอแนะในการปรับปรุงการใช้ Process Writing Approach ในห้องเรียน

ก. ข้อเสนอแนะทั่วไป

1. ควรเตรียมอาจารย์ให้พร้อมเพื่อจะได้เข้าใจวิธีการสอนและปรัชญาในการสอนที่ตรงกัน อาจมีแถบบันทึกภาพการสอนในวิธีนี้ให้ดู
2. ทำให้นิสิตเข้าใจกระบวนการก่อน ต้องเข้าใจถึงความสำคัญของการแก้ไขงานเขียน มิใช่เขียนเพียงครั้งเดียวก็ใช้ได้
3. ต้องให้นิสิตรับรู้ว่าในการทำ peer editing ควรจะพูดอย่างไรเพื่อไม่ให้ทำให้เพื่อนโกรธ และรับฟังข้อคิดเห็นของตน
4. ต้องตกลงความหมายของสัญลักษณ์และเครื่องหมายที่อาจารย์ใช้ในการตรวจแก้ไขงานให้ชัดเจน
5. ควรมี teacher-student conference ด้วยในบางครั้ง ไม่ใช่มีแต่ peer editing
6. สนับสนุนให้ผู้เรียนมีโอกาสคิดโดยไม่จำกัดความคิดของเขา แล้วการเขียนจะช่วยให้เขาเพิ่มความคิดได้มากขึ้น

7. อาจให้เขียน first draft เป็นกลุ่ม แล้วแลกเปลี่ยนตรวจ แล้วแต่ละคนไปแก้ไขทำ second draft เอง แต่ละกลุ่มอาจมีชื่อประจำโดยให้ผู้เรียนตั้งกันเองเพื่อบรรยากาศที่สนุกสนาน

8. การประเมินผลควรทำให้สอดคล้องกับแนวการสอน เช่น ควรเน้นความสำคัญที่ organization ของข้อเขียนมากกว่าประเด็น grammar ย่อย ๆ และควรประเมินผลระหว่างเรียนได้ด้วย (formative evaluation) โดยการตรวจสอบว่านิสิตได้ผ่านกระบวนการ brainstorming editing และ revising แล้วทุกคนระหว่างเรียน

9. ถ้าจะนำ Process Writing ไปใช้กับผู้มีความสามารถต่ำ ควรต้องปรับแก้พื้นฐานภาษาของผู้เรียนก่อน โดยการแนะนำให้เรียนด้วยตนเองจากหนังสือไวยากรณ์ที่ดี ๆ และอาจเปิดสอนไวยากรณ์เบื้องต้นให้ อาจารย์ต้องใช้เวลาและเข้าใจธรรมชาติของผู้เรียนแต่ละคน การทำงานชิ้นแรก ๆ อาจจะทำได้ช้าหน่อยเพราะอาจารย์ต้องอธิบายมาก แต่จะทำได้เร็วขึ้นในครั้งต่อไป

ข. ข้อเสนอแนะในการทำ peer editing ให้มีประสิทธิภาพและไม่กินเวลา

อาจารย์จำนวนมากมีความเห็นตรงกันว่า PWA กินเวลาค่อนข้างมาก และนิสิตที่มีความสามารถต่ำรู้สึกไม่เก่งพอที่จะตรวจงานทั้งของตัวเองและของเพื่อนได้ในช่วง peer editing อาจารย์หลายท่านได้ให้คำแนะนำเกี่ยวกับการทำ peer editing ไว้ดังนี้

1. ทำการสอนตาม PWA ให้ครบทุกขั้นตอนสัก 1 ครั้ง แล้วหัดให้ edit เป็นคู่โดยนำงานเก่าของนิสิตมาฉายแผ่นใสให้ช่วยกันแก้

2. ในขณะที่ทำ peer editing ควรจัดให้ผู้เรียนที่ทำงานด้วยกันนั่งใกล้กัน จะได้ซักถามพูดกันตอนนั้นเลย

3. สอนให้ edit เป็นอย่าง ๆ ไป เช่น ครั้งแรกสุดให้เน้นดูเฉพาะ content ก่อน ซึ่งเป็นส่วนที่นิสิตช่วยกันดูได้ง่ายว่าถูกต้องสอดคล้องกับหัวเรื่องหรือไม่ ต่อมาจึงเลื่อนไปดู organization ว่ามี topic sentence, supporting details และ conclusion ครบหรือไม่ โดยนำงานของเพื่อนมาเขียน outline ถ้าไม่อาจทำ outline ที่เข้าใจได้ แสดงว่าเพื่อน

ยังเขียนไม่ดีพอ แล้วให้ comment ว่าอะไรเป็นจุดเด่นอะไรเป็นจุดด้อย ต้องเสริมอะไรบ้างจึงจะทำให้งานเขียนชิ้นนั้นดีขึ้น

หลังจากดู organization แล้ว อาจารย์ควรแนะนำให้นิสิตดูภาษา เช่น สังเกตรูปประโยค แล้วถือโอกาสสอนโดยการถามว่ารูปประโยคที่ถูกต้องควรมีอะไรเป็นองค์ประกอบบ้าง

4. เน้นให้นิสิตรู้ว่าการวิจารณ์งานเพื่อนควรพูดในด้านบวกก่อน แล้วจึงพูดถึงสิ่งที่คิดว่าผิดหรือที่ควรแก้ไข
5. พิมพ์คำอธิบายเรื่องการทำให้ peer editing หรือแนะนำหนังสือ/ websites ที่เกี่ยวข้องหรือถ่ายสำเนาคำอธิบายตัวอย่างหรือทำ editing checklist ไว้ให้เป็นแนวทาง
6. เมื่อนิสิตเข้าใจกระบวนการ editing แล้วในระยะต่อมาให้นิสิตทำแค่ pre-writing activity และ first draft ในห้อง แล้วแลกเปลี่ยนไป edit นอกห้อง
7. ในระยะหลังให้ทำงานเป็นกลุ่ม และแก้ไขงานเป็นกลุ่ม
8. สอนการใช้พจนานุกรมในขณะทำงาน
9. ให้ดูตัวอย่างการเขียนที่ดี ๆ โดยอธิบายทั้งขั้นก่อนว่าดีอย่างไร แล้วจึงให้ดูงานเขียนที่มีข้อบกพร่องแล้วอธิบายว่าบกพร่องตรงไหน ก่อนให้ลงมือเขียน first draft (มีอาจารย์แนะนำ 10 ท่าน)
10. ให้นำแบบฝึกหัดประเภทเติมคำ หรือการเขียนประโยคก่อนจะเริ่มเขียน first draft
11. สอน grammar points ที่สำคัญ ๆ ที่คาดว่าจะทำผิด (มีอาจารย์แนะนำถึง 15 ท่าน)
12. ให้มี speaking activity เกี่ยวกับเรื่องที่จะเขียนก่อน

10. การใช้ Process Writing Approach ในการฝึกเขียนกับความมั่นใจในการแสดงออกของนิสิตควรทำอย่างไร

ในประเด็นนี้อาจารย์จำนวน 33 จาก 41 ท่าน (80.49%) มีความเห็นตรงกันว่าการเรียนการเขียนโดยวิธีเน้นกระบวนการช่วยให้ผู้เรียนมีความมั่นใจในการแสดงออกด้วยเหตุผล ดังนี้ 1) การเรียนแนวนี้เน้นกระบวนการคิด และการทำงานร่วมกันอย่างเป็นระบบ 2) เป็นลักษณะการเรียนแบบ collaborative writing และบางครั้งก็เป็น critical thinking เช่น มีการนำวิธีการได้วาที่เข้ามาใช้ร่วมด้วยเพื่อรวบรวมหรือเสนอข้อมูล ผู้เรียนจึงรู้สึกมีความรับผิดชอบต่องานเขียน และการเรียนของตัวเองและของเพื่อน เริ่มที่จะกล้าพูดถึงข้อบกพร่องของกันและกันโดยไม่รู้สึกลอายเสียหน้า เป็นต้น

บทที่ 5 สรุปผลการวิจัยและข้อเสนอแนะ

ความสำคัญและความเป็นมาของปัญหา

ในการจัดการเรียนการสอนให้บรรลุเป้าหมายที่กำหนดไว้ นั้น องค์ประกอบสำคัญส่วนหนึ่งคือวิธีดำเนินการสอน การจัดกิจกรรมการเรียนการสอน นับตั้งแต่เริ่มทำการสอนเป็นต้นมา สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ได้ใช้แนวการสอนเขียนที่เน้นผลงาน (Product-oriented Writing) มาโดยตลอด จนกระทั่งถึงปีการศึกษา 2545 ได้ใช้หนังสือ First Steps in Academic Writing เป็นแบบเรียนหลักสำหรับทักษะการเขียนซึ่งเป็นหนังสือที่ใช้วิธีสอนที่เน้นกระบวนการ (Process Writing Approach) จากการที่นิสิตคุ้นเคยกับการเขียนที่ไม่ได้ต้องคิดหัวเรื่องหรือหัวข้อในการเขียนเองและอาจารย์ผู้สอนให้ความสนใจกับงานเขียนที่นิสิตเขียนเสร็จแล้วมากกว่าจะสนใจกระบวนการหรือขั้นตอนที่เกิดขึ้นในการผลิตงานเขียนออกมา ทำให้อาจารย์ผู้สอนมีความคิดเห็นต่อวิธีสอนแบบนี้ต่าง ๆ กัน ต้องเผชิญปัญหาและหาวิธีแก้ไขต่าง ๆ กัน ดังนั้นผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาความคิดเห็น ปัญหา จุดเด่น จุดด้อย และวิธีแก้ไขปัญหาของอาจารย์ผู้สอนเพื่อนำไปใช้ประโยชน์ในการเรียนการสอนเขียนต่อไป

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

งานวิจัยนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อศึกษาความคิดเห็นของผู้สอนที่มีต่อการสอนเขียนในแนว Process Writing Approach ตลอดจนข้อดีข้อบกพร่อง อุปสรรคและการแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้นเพื่อใช้เป็นแนวทางในการปรับปรุงการเรียนการสอนทักษะการเขียนให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

คำถามเชิงประเมิน

เพื่อให้ได้คำตอบตามวัตถุประสงค์ของการวิจัย ผู้วิจัยได้ทำการศึกษาตามคำถามเชิงประเมินดังต่อไปนี้

1. อาจารย์ผู้สอนได้ใช้วิธีการสอนในแนว Process Writing ในห้องเรียนหรือไม่ และด้วยเหตุผลอะไร
2. อาจารย์ผู้สอนได้ดำเนินการสอนตามลำดับขั้นตอนตามแนวการสอน process writing หรือไม่ และมีข้อเสนอแนะอะไรบ้างที่จะทำให้แนวการสอนนี้มีประสิทธิผลมากขึ้น
3. แต่ละขั้นตอนในแนวการสอน Process Writing มีประสิทธิผลมากน้อยอย่างไร
4. แนวโน้มของการพัฒนาการเขียนที่สะท้อนให้เห็นในงานเขียนขั้นสุดท้ายของนิสิตเป็นอย่างไร
5. วิธีการสอนในแนว Process Writing เหมาะสมกับรายวิชาพื้นฐานที่เน้นสอนทักษะอื่น ๆ โดยให้นำหนักใกล้เคียงกันด้วย ดังเช่น FE I และ II ของสถาบันภาษาหรือไม่ และมีข้อเสนอแนะเกี่ยวกับการสอนเขียนให้นิสิตอะไรบ้าง

วิธีดำเนินการวิจัย

ก. ประชากรและพลวิจัย

ประชากรของการศึกษาในครั้งนี้คือ อาจารย์ผู้สอนรายวิชาภาษาอังกฤษพื้นฐาน I & II ในปีการศึกษา 2545-2546 จำนวน 84 คน

พลวิจัยได้แก่อาจารย์ที่ตอบแบบสอบถามจำนวน 19 คน (คิดเป็นร้อยละ 22 ของประชากร) และอาจารย์อีก 41 คน (คิดเป็นร้อยละ 48.80 ของประชากร) ได้รับการ

สัมภาษณ์แบบเจาะจง (Purposive Random Sampling) ในจำนวนหลังนี้มีบางท่านเคยตอบแบบสอบถามมาก่อนแล้ว

ข. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ในการรวบรวมข้อมูลเพื่อศึกษาวิเคราะห์ในครั้งนี้ คณะผู้วิจัยใช้เครื่องมือ 2 ประเภทคือ

1. แบบสอบถาม ซึ่งประกอบด้วยคำถามให้เรียงลำดับความสำคัญ ให้เลือกตอบใช่/ไม่ใช่ พร้อมระบุเหตุผล ให้ระบุน้ำหนัก (rating scale) 3 และ 4 ระดับ และคำถามปลายเปิด (ภาคผนวก ข)

แบบสอบถามชุดนี้ถามความคิดเห็นเกี่ยวกับกิจกรรม ขั้นตอนแต่ละขั้นของกระบวนการเขียน จุดแข็ง-จุดอ่อน แนวทางแก้ไขข้อบกพร่อง และประสิทธิผลของการสอน

2. แบบสัมภาษณ์

คณะผู้วิจัยได้นำแบบสอบถามมาศึกษาคำตอบแล้วตั้งคำถามเพื่อใช้ในการสัมภาษณ์แบบกึ่งมีโครงสร้าง (semi-structured interview) ที่ประกอบไปด้วยคำถามหลัก 7 ข้อ และคำถามเพิ่มเติม 7 ข้อ (ภาคผนวก ค)

วิธีเก็บรวบรวมและวิเคราะห์ข้อมูล

ในการเก็บรวบรวมและวิเคราะห์ข้อมูลได้ดำเนินการดังต่อไปนี้

1. ส่งแบบสอบถามให้กับพลวิจัยซึ่งเป็นอาจารย์ที่สอนรายวิชา FE I & FE II ในปีการศึกษา 2545-2546 ณ สถาบันภาษา จำนวน 84 คน ด้วยตนเอง แล้วนำคำตอบมาวิเคราะห์ด้วยการแจกแจงนับและคิดค่าร้อยละ

2. ทำการสัมภาษณ์กลุ่มตัวอย่างแบบเจาะจง (purposive random sampling) จำนวน 41 คน บันทึกการสัมภาษณ์ลงในแถบบันทึกเสียง และจดบันทึกในกระดาษที่มีหัวข้อ

คำถามในการสัมภาษณ์ ต่อจากนั้นทำการถอดความและรวบรวมวิเคราะห์คำตอบด้วยการ
 เจาะนับและคิดค่าร้อยละ

3. นำเสนอผลการวิเคราะห์จากแบบสอบถามและการสัมภาษณ์ด้วยการ
 บรรยายคำตอบตามประเด็นคำถามเชิงวิจัยแต่ละข้อ และแสดงปริมาณของข้อมูลเป็นร้อยละ

สรุปผลการวิจัย

จากข้อมูลที่ประมวลจากแบบสอบถามที่ได้รับคืนและการสัมภาษณ์ สรุปประเด็น
 สำคัญได้ดังนี้

1. อาจารย์ส่วนใหญ่ที่ตอบแบบสอบถามและที่ให้สัมภาษณ์คิดว่า PWA ใช้ได้
 ผล อาจารย์จำนวน 63.16% (12 คน) ที่ตอบแบบสอบถามได้ระบุว่า ต้องการเลือกที่จะใช้
 PWA ในการสอน ส่วนอาจารย์ที่ให้สัมภาษณ์จำนวน 68.29% (28 คน) ได้ให้ความเห็นว่า
 PWA ที่นำไปใช้สอนในห้องนั้นได้ผล

ประเด็นที่สนับสนุน PWA ที่สำคัญ ๆ มีดังนี้

จากแบบสอบถาม

- อาจารย์เชื่อว่า PWA ช่วยให้นิสิตมีความสามารถในการเขียนมากขึ้นใน
 ระดับมากถึงมากที่สุด และมีความเหมาะสมกับนิสิตเก่งและนิสิตปานกลางมากกว่านิสิตอ่อน
 แต่ถ้าในอนาคตไม่มีอาจารย์ช่วยแก้ไขงานเขียนให้ Process Writing ก็อาจช่วยนิสิตให้เขียน
 ได้ในระดับปานกลาง ทั้งนี้เพราะอาจารย์ถึง 63.16% (12 คน) เชื่อว่าคำแนะนำของอาจารย์
 (Teacher's Comments) มีบทบาทสูงในการพัฒนาการเขียนของนิสิตมากที่สุด และอาจารย์
 52.63% (10 คน) ก็เชื่อว่าการที่ครูแก้ไขงานเขียนให้ (Teacher's Correction) นั้นช่วยนิสิต
 พัฒนาการเขียนได้มาก

จากการสัมภาษณ์

- ...มีการพัฒนาให้ผู้เรียนมีความคิดก่อนเขียน และช่วยให้ผู้เรียนเห็นความเชื่อมโยง รู้ว่ากระบวนการเขียนนั้น จะต้องคิด (ก่อนเขียน) กลับไปอ่านงานของตน ช่วยกันดูงาน แล้วเขียนแก้ไขใหม่
- "... it's effective, though not measurable on the marking scale ... it can improve the lexical level and organization."
- "...ได้ฝึกสังเกต (ในช่วง peer editing) ทำให้เกิด awareness ทางภาษามากขึ้น"
- "...ได้เรียนรู้ grammar จากข้อผิดพลาดของตัวเองและเพื่อน"
- "...(สอน) ได้กับทุกกลุ่ม เพราะเราเน้นแสดงความคิดเห็น เด็กอ่อนภาษาไม่ดีก็สามารถแสดงความคิดเห็นได้"
- "...คิดว่ากระบวนการ Process Writing ช่วยพัฒนาความเชื่อมั่นของผู้เรียน เพราะมีขั้นตอนพัฒนาให้เกิดความคิดเห็นจากการทำงานกลุ่ม คู่ ... เดี่ยว ... คิดว่าเขาสามารถลุกขึ้นมาพูดและเสนอวิธีการ ผลงานของเขาได้"
- "...เขาได้มีความรับผิดชอบต่องานเขียนของเขา ต่อการเรียนของเขาต่อการเรียนของเพื่อน"
- "...แม้จะ (เป็นนิสิตกลุ่ม) อ่อนก็ได้ประโยชน์ แต่ควรแยก course และเป้าหมายให้ชัดเจน ไม่ใช่รวม skill แล้วไปตั้งความหวังให้เด็กอ่อน... จริง ๆ แล้วมันมี improvement (ในด้านการเขียน)"
- "...มันคือคำตอบ เพียงแต่เราอาจยังไม่มีโอกาสทำได้เต็มที่ หรือ...สิ่งใหม่ ๆ ยังไม่สามารถเอาชนะความเคยชินเก่า ๆ แม้แต่ของผู้สอนเอง ... คิดว่า...Process Writing เป็นวิธีการที่เราควรต้องทำ"
- "...คิดว่าปัจจุบัน (PWA) ได้ผล และต้องทำ"

2. อาจารย์ทุกท่านที่ให้สัมภาษณ์มีความเห็นที่ไม่อาจให้นิสิตทำทุกขั้นตอนใน Process Writing ในห้องได้ตลอดเวลาโดยเห็นตรงกันว่ามีอุปสรรคด้านเวลาที่จำกัด เพราะกำหนดไว้ว่านิสิตจะเรียนการเขียนเพียง 1 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ ซึ่งไม่พอเพียง นอกจากนี้วัฒนธรรมการเรียนรู้ของนิสิตไทย และพื้นฐานทางภาษาที่ไม่แน่นพอของนิสิตก็เป็นอุปสรรค นิสิตไทยมักจะไม่ชอบวิจารณ์ผู้อื่น เพราะเกรงใจเพื่อนกลัวตัวเองผิดและกลัวเสียหน้า และคุ้นเคยกับการฟังอาจารย์มากกว่าเรียนรู้จากเพื่อน การที่ขาดพื้นฐานทางภาษาที่ดีก็นำมาสู่ความไม่มั่นใจพอที่จะตรวจงานของเพื่อนและอาจตรวจและแก้ไขกันอย่างผิด ๆ อีกทั้งไม่ถนัดที่จะตรวจงานเขียนของผู้อื่นด้วย จึงทำ peer editing ไม่ได้ดีนัก ดังจะเห็นได้จากข้อมูลที่ประมวลมาว่าขณะที่อาจารย์ 52.63% (10 คน) ที่ตอบแบบสอบถามเห็นว่า นิสิตสามารถแก้ไขงานตนเองได้ดี มีอาจารย์เพียง 36.84% (7 คน) เชื่อว่าขั้นตอน peer editing ประสบผลสำเร็จ นอกจากนี้แล้วอาจารย์ที่ให้สัมภาษณ์ 78.05% (32 คน) เห็นว่ากลุ่มที่มีความสามารถต่ำไม่สามารถแก้ไขภาษาได้เลย และอาจแก้ไขผิด (miscorrect) ทำให้เสียเวลาแก้ไขการแก้ไขที่ผิดเหล่านั้นเพิ่มขึ้นไปอีก และอาจารย์ในกลุ่มที่ให้สัมภาษณ์ 53.66% (22 คน) ได้รายงานว่าได้เห็นว่าเพื่อนไม่ยอมรับการแก้ไขของเพื่อนด้วยตนเอง

ดังนั้น ความคิดเห็นของอาจารย์ที่ประมวลได้จึงเป็นไปในแนวทางจะปรับแก้จุดอ่อนเหล่านี้เพื่อให้ นำ Process Writing Approach มาใช้ให้ได้ผลมากขึ้น ข้อเสนอแนะที่น่าสนใจสามารถสรุปไว้ได้ดังนี้

2.1 เนื่องจาก PWA เป็นกระบวนการเรียนการสอนเขียนที่กินเวลาจึงควรมีการสอนเต็มรูปแบบในช่วงแรก ๆ เท่านั้น เพื่อให้ผู้เรียนเข้าใจขั้นตอนและจุดประสงค์แต่ละขั้นตอนและรู้ว่าตนจะต้องทำอะไรเสียก่อน ในระยะหลังอาจให้ทำเฉพาะบางขั้นตอนในห้อง เช่น ทำกิจกรรม pre-writing และเขียนร่างแรกในห้อง แล้วให้ทำ peer editing นอกห้องเรียน หรือถ้าจำเป็นอาจารย์อาจให้ทำงานกลุ่มสลับกับงานเดี่ยวบ้างเพื่อประหยัดเวลาในการทำและการตรวจ

2.2 เพื่อช่วยฟื้นฟูหรือปูพื้นฐานทางภาษาของนิสิตกลุ่มอ่อนและเพื่อเป็นการลดการแก้ไขผิด ๆ (miscorrection) ในหมู่ของผู้ที่มีความสามารถทางภาษาต่ำ อาจารย์อาจ

แนะนำรายวิชากรณีดี ๆ หรือให้แบบฝึกหัดซ่อมเสริมไวยากรณ์ไปศึกษาเอง อาจารย์บางท่านแนะนำควรมีรายวิชาซ่อมเสริมไวยากรณ์เปิดคู่ขนานไปกับวิชาการเขียนสำหรับผู้มีปัญหาด้านภาษามาก ๆ และอาจารย์บางท่านได้จัด teacher-student conference นอกห้องเรียนเพื่อแนะนำและแก้ไขความผิดด้านภาษาให้นิสิตกลุ่มอ่อน

2.3 การทำ peer editing เป็นเรื่องใหม่สำหรับการเรียนการสอนภาษาในประเทศไทย และเป็นปัญหานักสำหรับทั้งผู้สอนและผู้เรียน จึงจำเป็นต้องฝึกให้ผู้เรียนหัดตรวจงานทั้งของตนเองและของเพื่อนในช่วงแรกของการสอนโดยอาจนำงานเขียนที่มีข้อผิดพลาดมาก ๆ มาให้ผู้เรียนตรวจร่วมกัน แบ่งกลุ่ม เพื่อชี้ปัญหาทั้งทางเนื้อหา (content) การเรียบเรียงความคิด (organization) และภาษา (language) และควรนำข้อเขียนชิ้นดี ๆ มาให้ดูเป็นตัวอย่างด้วย ในการตรวจเช็คงานเขียนควรสอนให้ผู้เรียนตรวจเช็คเป็นเรื่อง ๆ ไป ในอันดับแรกควรมุ่งดูที่เนื้อหาและการเรียบเรียงข้อมูล ในเวลาต่อไปให้มุ่งที่โครงสร้างประโยค แล้วจึงมุ่งดูที่ประเด็นไวยากรณ์ย่อยรองลงมาเช่น tense และ verb form ในการตรวจเช็คสำหรับด้านการเรียบเรียงความคิดอาจให้ผู้เรียนนำงานเขียนของเพื่อนมาทำ outline ถ้าทำได้ออกมาเห็นความคิดของผู้เขียนชัดเจนเข้าใจได้ง่ายก็แสดงว่างานเขียนชิ้นนั้นมีการเรียบเรียงความคิดที่ดี

2.4 เพื่อเป็นการปรับวัฒนธรรมในการเรียนรู้ของนิสิตส่วนใหญ่ในบางครั้งอาจารย์ควรเข้าไปจัดคู่มือการทำงาน peer editing ให้ เพื่อจับคู่ผู้ที่มีความสามารถสูงกับผู้ที่มีความสามารถทางภาษาดำ เพื่อให้ผู้เก่งกว่าช่วยผู้ที่อ่อนทางภาษาได้ ควรบอกนิสิตว่าหลายครั้งผู้ที่มีความสามารถทางภาษาน้อยกว่ามีความคิดในหัวข้อนั้น ๆ มากกว่าจึงถือว่าการช่วยกันเรียนและแม้ในกลุ่มผู้ที่เก่งภาษาก็ยังสามารถทำความเข้าใจทางภาษาขั้นพื้นฐานได้เช่นกัน เพราะฉะนั้นการช่วยกันเรียนรู้ก็เป็นสิ่งที่เป็นไปได้และมีประโยชน์เช่นกัน

3. ในบรรดาขั้นตอนของ PWA ทั้งหมดนั้น สามารถสรุปได้อย่างชัดเจนว่า brainstorming ซึ่งนำมาใช้เป็นกิจกรรมก่อนเรียน เพื่อระดมความคิดสำหรับเขียนนั้น ใช้ได้ผลที่สุดและถูกนำมาใช้บ่อยกว่ากิจกรรมก่อนเขียนอื่น ๆ ความคิดเห็นนี้สนับสนุนโดยจำนวนอาจารย์ 89.47% (17 คน) ที่ตอบแบบสอบถามและจำนวนอาจารย์ 90.24% (37 คน) ที่ให้

สัมภาษณ์ อาจารย์จำนวนหนึ่งได้ให้เหตุผลไว้ว่าเป็นเพราะนิสิตชอบทำงานเป็นกลุ่มอยู่แล้ว แต่ที่น่าสังเกตคือแม้แต่ในกลุ่มเก่งนิสิตจะไม่พูดภาษาอังกฤษกับเพื่อนในระหว่างทำ brainstorming นิสิตปานกลางและอ่อนก็จะใช้ทั้งสองภาษา โดยใช้ภาษาไทยเป็นหลัก เกี่ยวกับเรื่องนี้มีข้อคิดที่อาจารย์บางท่านให้ไว้ดังนี้

● “In the early stage, they used Thai. To me it doesn't hurt. But when they've got it, they have to translate it into English ... We should give them time to gather ideas before asking them to express in the target language ... Even low-ability students can do. It doesn't overload them.”

● “...เมื่อมีโอกาสก็จะให้เขาได้ใช้ภาษาอังกฤษเต็มที่... ในกลุ่มเศรษฐศาสตร์ (นิสิต) ส่วนใหญ่เคยมีประสบการณ์ในต่างประเทศทั้งระยะสั้นและยาว เขารู้สึกว่าที่ต้องใช้ภาษาอังกฤษในห้องกับครูไทยและเพื่อน ๆ คนไทย แต่พอเข้าใจเขาก็พยายามใช้ความสามารถและประสบการณ์เท่าที่มีช่วยอีกกลุ่มหนึ่ง (นิสิตที่เก่งด้านภาษาแต่ยังไม่กล้าแสดงออก) ให้พัฒนาและใช้ภาษาอังกฤษ ต่อจากนั้นเขาก็คุ้นที่จะใช้ (ภาษาอังกฤษ) กับเพื่อน และมีข้อสังเกตที่บางครั้งการเขียนภาษาของผู้มีประสบการณ์ต่างประเทศเขียนได้ไม่ดีเท่าผู้ไม่มีประสบการณ์ พวกนี้ (ผู้ไม่มีประสบการณ์) บางคนสามารถแสดงความคิดได้ดีทางการเขียน”

อีกขั้นตอนที่อาจารย์ส่วนใหญ่คิดว่าได้ผลรองลงมาและเห็นว่าสำคัญคือการแก้ไขงานเขียน (revision) อาจารย์ที่ตอบแบบสอบถามจำนวน 68.42% (13 คน) เชื่อว่าได้ผลมาก และ 10.52% (2 คน) คิดว่าได้ผลมากที่สุด ทางด้านข้อมูลจากการสัมภาษณ์จะเห็นได้ชัดเจนว่าอาจารย์จำนวน 78.05% (32 คน) เห็นตรงกันว่ามีความจำเป็นต้องให้ผู้เรียนเขียนร่างใหม่ เพื่อแก้ไขข้อผิดพลาดทั้งทางภาษาและการเรียบเรียงความคิดซึ่งหมายถึงว่า จะต้องเขียนทั้งหมด 3 ร่างต่องาน 1 ชิ้น แม้ว่าอาจารย์ในกลุ่มนี้บางท่านจะยอมให้นิสิตที่เขียนได้ดีแล้วไม่ต้องเขียนร่างที่ 3 ก็ตาม และในกลุ่มที่ให้สัมภาษณ์อาจารย์จำนวน 63.41% (26 คน) ระบุว่าควรมีหัวข้อฝึกเขียนจำนวนไม่มากนักเพื่อให้มีเวลาแก้ไขร่างงานเขียนจะดีกว่า

4. จากประสบการณ์ของผู้สอนเมื่อพิจารณาร่างงานเขียนสุดท้ายที่นิสิตส่งมาให้ตรวจ อาจารย์ในกลุ่มที่ตอบแบบสอบถามจำนวน 63.16% (12 คน) เห็นว่ามีการพัฒนาด้านไวยากรณ์มากขึ้น และ 21.05% (4 คน) เห็นว่าการพัฒนาด้านไวยากรณ์มีมากที่สุด มีอาจารย์จำนวน 57.89% (11 คน) เห็นว่ามีการพัฒนาด้านศัพท์จำนวนมาก และมี 10.52% (2 คน) เห็นว่าการพัฒนาด้านนี้มีมากที่สุด สิ่งสุดท้ายที่อาจารย์ในกลุ่มตอบแบบสอบถามระบุว่ามีการพัฒนาคือ การเรียบเรียงความคิดโดยมีอาจารย์จำนวน 47.37% (9 คน) ระบุว่ามีการพัฒนามากและยังมีอาจารย์จำนวน 15.78% (3 คน) เห็นว่ามีการพัฒนาด้านนี้มากที่สุด

5. การสอนในแนว Process Writing Approach ไม่เหมาะสมกับลักษณะรายวิชา FE ในปัจจุบัน อาจารย์ที่ให้สัมภาษณ์จำนวน 58.54% (24 คน) มีความเห็นตรงกันว่า การสอนเขียนควรจะเป็นรายวิชาเฉพาะที่ให้นิสิตมุ่งฝึกหัดเขียนโดยไม่ต้องพะวงกับทักษะอีกหลายทักษะ เช่นปัจจุบัน อาจารย์ที่ให้สัมภาษณ์ จำนวน 46.34% (19 คน) เห็นว่าในการสอนเขียนควรจะใช้ Process Writing Approach แต่ปรับขั้นตอน เหตุผลที่ให้ประกอบความเห็นก็คือถ้าจะสอนเขียนให้ได้ผลต้องใช้เวลามากกว่านี้ และการตรวจหลายร่างตามแนว Process Writing Approach ก็ต้องใช้เวลาจึงต้องเป็นกลุ่มที่มีขนาดค่อนข้างเล็ก และอาจารย์ในกลุ่มที่ให้สัมภาษณ์ถึง 73.17% (30 คน) เห็นว่าน่าจะใช้ Process Writing Approach กับนิสิตเก่ง และจำนวน 82.93% (34 คน) คิดว่าควรใช้กับกลุ่มขนาด 15-20 คน เท่านั้น

นอกจากนี้แล้วอาจารย์ที่ให้สัมภาษณ์ 46.34% (19 คน) เห็นควรมีการปูพื้นฐานด้านไวยากรณ์ให้นิสิตช่วยในการสอนเขียน

อาจารย์ท่านหนึ่งแสดงความเห็นว่าควรใช้ Process Writing Approach ต่อไปแต่ควรเพิ่มทักษะการฟัง ก่อนเขียนด้วยจะทำให้ได้ฝึกหลายทักษะ

อาจารย์ท่านหนึ่งเสนอว่าเราต้องใช้ Process Writing Approach แต่ควรเน้นถึง accuracy ไปพร้อม ๆ กับ organization

ประเด็นสุดท้ายที่อาจารย์ที่ถูกสัมภาษณ์ 4 คน (9.76%) ให้ข้อคิดไว้ว่า การวัดผลต้องสอดคล้องกับการสอน กล่าวคือถ้าเราใช้ Process Writing Approach ก็ควรให้คะแนนที่

กระบวนการหรือการพัฒนาในการเขียน ดังนั้นจึงน่าจะประเมินผลโดยการใช้ portfolio และลดคะแนนสอบตอนปลายภาคลง

กล่าวโดยสรุปถ้าจะสอนเขียนอย่างจริงจัง เราควรแยกเป็นวิชาเฉพาะ และอาจารย์จำนวนมากคิดว่ายังควรใช้ Process Writing Approach แต่ต้องปรับขั้นตอน มีการปูพื้นฐานด้านไวยากรณ์ ทำให้กลุ่มเล็กลงและควรปรับการสอบให้สอดคล้องกับการประเมินผล

ข. ข้อเสนอแนะ

จากการศึกษาความคิดเห็นของอาจารย์ที่มีต่อแนวการสอน Process Writing Approach ผู้วิจัยขอประมวลข้อเสนอแนะดังต่อไปนี้

1. แม้จะมีข้อบกพร่องและอุปสรรคในการใช้แนวการสอน Process Writing Approach กับนิสิตจุฬาฯ ปี 1 ในขณะนี้ ผู้สอนส่วนใหญ่ก็เชื่อว่าเป็นวิธีการที่ได้ผลกว่าแนวการสอนที่เคยใช้มา ผู้วิจัยเองเห็นด้วยกับอาจารย์จำนวนหนึ่งที่เสนอให้จัดการสอนเขียนให้นิสิตปี 1 เป็นรายวิชาแยก โดยสอนในกลุ่มไม่เกิน 20 คน เพื่อฝึกทักษะเขียนโดยเฉพาะโดยใช้แนวการสอน Process Writing Approach เพื่อพัฒนาทักษะการเขียนอย่างจริงจัง และให้เวลาฝึกอย่างเพียงพอ เพราะขั้นตอนที่ต้องใช้นั้นค่อนข้างกินเวลามากโดยเฉพาะในช่วงเริ่มต้น การเขียนในแนวที่เน้นกระบวนการเป็นการปลูกฝังให้ผู้เรียนคิดอย่างมีระบบ โดยผ่านการระดมสมองและเรียบเรียงข้อมูล และพยายามใช้ภาษาสื่อความคิดที่มีอยู่ อีกทั้งยังฝึกให้ระวางการใช้ภาษาและสำนวน และการแก้ไขงานเขียนของตนหลายรอบ ทั้งหมดนี้เป็นกระบวนการเหมือนจริงในชีวิตของผู้ที่จะต้องผลิตงานเขียนในวิชาชีพต่าง ๆ ฉะนั้นเราควรปลูกฝังกระบวนการเหล่านี้ทันทีที่นิสิตเข้ามาเรียนในมหาวิทยาลัย

2. อาจารย์ส่วนใหญ่เห็นด้วยว่ากิจกรรม brainstorming ใช้ได้ผลในช่วง pre-writing เป็นที่ชัดเจนว่านิสิตพร้อมที่จะมีปฏิสัมพันธ์กันเป็นกลุ่ม น่าจะเป็นความคิดที่ดีถ้าจะมีการสนับสนุนให้นิสิตมีปฏิสัมพันธ์กันโดยใช้ภาษาอังกฤษเป็นหลัก ในขณะที่นิสิตส่วนใหญ่จะใช้ทั้งสองภาษา ซึ่งแม้ว่าจะมีผลงานวิจัยยืนยันว่าการใช้ภาษาแม่ ทำให้การวางแผนการเขียนดีขึ้น (Friedlander, 1997) และการแปลและกระบวนการเรียบเรียงความใน

ภาษาแม่ไม่ได้เป็นอุปสรรคต่อการผลิตงานเขียนในภาษาที่สองเลย (Friedlander, 1997 และ Edelsky, 1982) แต่ถ้าเราจะทำให้ได้ผลเต็มที่ก็ควรมีเวลาให้นิสิตฝึกพูดภาษาที่เรียน เช่น มีการออกมานำเสนอความคิดเป็นกลุ่มโดยใช้ภาษาอังกฤษ เพื่อให้ผู้เรียนได้ฝึกใช้คำที่จะนำไปเขียนในภาษาพูดเสียก่อน ลักษณะเช่นนี้จะช่วยเสริมสร้างความมั่นใจในการพูดและสอดคล้องกับความต้องการความสามารถด้านการพูดของบัณฑิตจากสังคม อาจารย์จำนวนหนึ่งที่เห็นว่าควรจัดเป็นวิชาฝึกทักษะเขียนโดยเฉพาะเพื่อให้นิสิตฝึกให้เต็มที่ มีความเห็นว่าในรายวิชาลักษณะดังกล่าวนิสิตจะพัฒนาการเขียนได้จากภาษาที่ใช้พูด แนวคิดนี้สอดคล้องกับแนวคิดของ Kroll (1981) และ Burke (1990) ที่เชื่อว่าการฝึกเขียนในกลุ่มผู้เรียนภาษานั้นเป็นสิ่งที่ตามมาหลังจากผู้เรียนมีทักษะการพูดถึงระดับหนึ่งแล้ว การจะให้นิสิตมีโอกาสปฏิสัมพันธ์ในภาษาอังกฤษก่อนเขียนนั้นต้องการเวลา ดังนั้นความคิดที่จะสนับสนุนการฝึกการพูดภาษาอังกฤษดังกล่าวจึงสอดคล้องกับข้อเสนอแนะก่อนหน้าที่ว่าควรมีการแยกการสอนเขียนออกเป็นวิชาเฉพาะ

3. สำหรับการทำให้ peer editing ซึ่งเป็นปัญหาใหญ่สำหรับทั้งนิสิตและอาจารย์ นิสิตโดยเฉพาะกลุ่มความสามารถต่ำควรได้รับการช่วยเหลือปรับปรุงภาษาโดยการซ่อมเสริมไวยากรณ์ในรูปของรายวิชาพิเศษ จัดให้คู่ขนานกันกับรายวิชาสอนเขียน หรือการทำงานด้วยตนเองโดยให้บทเรียนซ่อมเสริมที่อาจารย์จัดไว้ให้ในศูนย์เรียนรู้ด้วยตนเอง และอาจารย์ควรฝึกหัดให้นิสิตตรวจงานเขียนให้เป็นเสียก่อนที่จะปล่อยให้ตรวจกันตามลำพัง โดยการเน้นที่เนื้อหาที่เข้าประเด็น การเรียบเรียงความคิด แล้วจึงมาสู่ประเด็นทางภาษาด้านโครงสร้างและไวยากรณ์ และอื่น ๆ อีกทั้งอาจารย์ควรช่วยสร้างทัศนคติในการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างเพื่อนให้มากขึ้น เพราะแม้จะมีความสามารถทางภาษาต่างกัน นิสิตก็สามารถร่วมกันสร้างงานเขียนได้โดยใช้ประโยชน์จากสิ่งที่ตนถนัด เช่น ฝ่ายหนึ่งอาจช่วยให้ความคิด อีกฝ่ายเสริมด้วยภาษาที่ดีกว่า ลักษณะเช่นนี้จะเป็นการปลูกฝังการทำงานร่วมกันกับผู้อื่น ซึ่งจะเป็นประโยชน์ต่อชีวิตจริงในอนาคตของนิสิต

4. การสอนแนว Process Writing Approach เป็นกระบวนการที่ผู้เรียนต้องทำงานหนัก ควรจะมีการประเมินผลของผู้เรียนเป็นระยะตลอดช่วงเวลาเรียน (formative

evaluation) มากกว่าการประเมินผลตอนจบการเรียนรู้ (summative evaluation) ทั้งนี้อาจทำ
ในรูปของ portfolio หรือตรวจเช็คได้ว่าแต่ละคนได้ผ่านทุกขั้นตอนของ Process Writing
Approach แล้วอย่างสมบูรณ์และได้ผล

5. ควรมีการทำวิจัยเพื่อศึกษาความคิดเห็นของผู้เรียนที่เรียนการเขียนด้วย
วิธีที่เน้นกระบวนการบ้าง เพราะผู้เรียนคือผู้ที่ได้รับผลโดยตรงจากวิธีการนี้ หัวข้อการวิจัยอาจ
จะเป็นความคิดเห็นกว้าง ๆ เช่น ความพึงพอใจในผลการเรียนแนวนี้ วิธีการเรียนที่ทำให้มี
ความใกล้ชิดกับเพื่อนทั้งกลุ่มหรือบางคนมากขึ้น หรืออาจจะเป็นการศึกษาบางหัวข้อและบาง
ขั้นตอนของวิธีการนี้ในแนวลึก เช่น พัฒนาการด้านการใช้ภาษา (ไวยากรณ์ ศัพท์ สำนวน)
การเรียบเรียงเนื้อหา (organization) ของผู้เรียนบางคนที่มีความสามารถทางภาษาต่ำ/สูง
กว่าคนอื่นในกลุ่มโดยทำในลักษณะเป็นกรณีศึกษา (case study) เป็นต้น

บทส่งท้าย

นอกเหนือจากข้อมูลที่ได้ประมวลและนำเสนอไว้แล้วข้างต้น สิ่งหนึ่งที่เกี่ยวข้องเป็นจุดเด่นที่สุดของแนวการสอน Process Writing ก็คืออาจารย์เกือบจะทุกคนที่ให้สัมภาษณ์ และได้ใช้แนวการสอน Process Writing มีความเห็นตรงกันว่า แนวการสอนนี้ช่วยสร้างความมั่นใจในการแสดงออกของนิสิต ซึ่งเป็นผลจากการปฏิบัติตามขั้นตอนต่าง ๆ ก่อนที่จะผลิตงานเขียนขึ้นหนึ่งชิ้นมา อาจสรุปได้ว่าการศึกษาที่ผู้เรียนมีโอกาสคิดและแสดงออกอย่างเป็นระบบและมีโอกาสวิพากษ์วิจารณ์และแก้ไขปรับปรุงงานเขียนของตนเองและของเพื่อน มีส่วนช่วยเพิ่มพูนความมั่นใจในการแสดงออกของผู้เรียนในระดับที่อาจารย์สังเกตเห็นได้ชัดเจน



สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

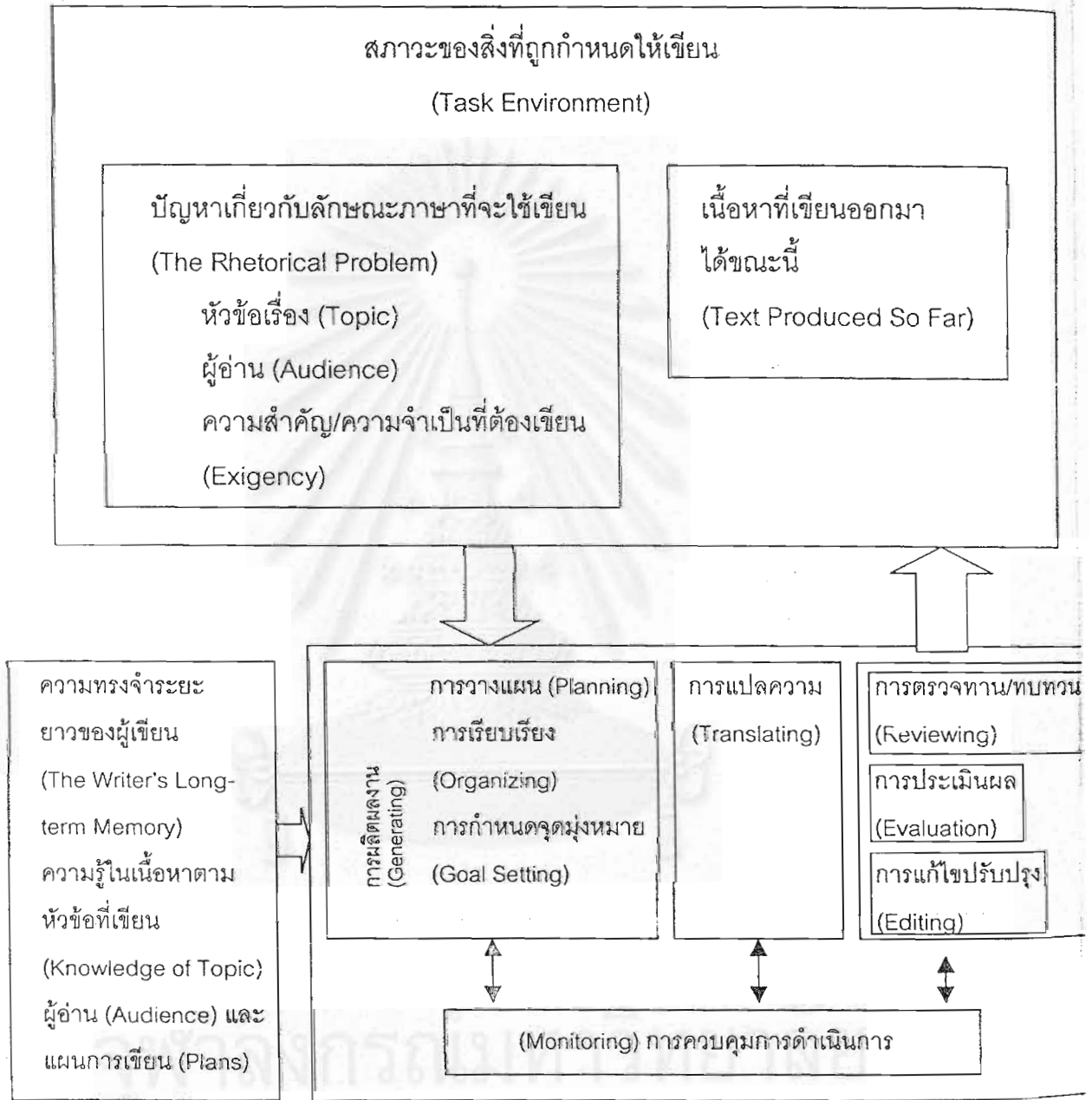
บรรณานุกรม

- Bereiter, C. & Scadamalia, M. (1987) (อ้างถึงใน Furneaux, Clare's page by p.a. thomson@reading.ac.Uk;copyrights©2000).
- Bloom, L. & Bloom, M. (1967). The Teaching and Learning of Argumentative Writing." *College English* 29: 128-35.
- Burke, D. (1990). Students from non-English speaking backgrounds and writer across the curriculum. In *Workshop 6 in ESL in the Mainstream Teacher Development Course*, 42-57. Adelaide: Newton Curriculum Centre.
- Cande, T. (1995). "What the Process Approach Means to Practising Teachers of Second Language Writing Skills". *TESL-EJ* vol. 4. A-3 June.
- Chelala, S. (1981). The composing process of two Spanish-speakers and the coherence of their texts: A case study. Unpublished doctoral dissertation, New York University.
- Cumming, A. (1987). Decision making and text representation in ESL writing performance. Paper presented at the 21st Annual TESOL Convention, Miami, April.
- Diaz, D. (1985). The process classroom and the adult L2 writer. Unpublished doctoral dissertation, Columbia University Teachers College.
- Diaz, D. (1986). The adult ESL writer: The process and the context. Paper presented at the 76th Annual NCTE Convention, San Antonio, Texas, Nov.
- Edelsky, C. (1982). Writing in a bilingual program: The relation of L1 and L2 texts. *TESOL Quarterly*, 16, 211-228.
- Flower, L. & Hayes, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College English*, 44. 765-77.

- Friedlander, A. (1997). Composing in English: effects of a first language on writing in English as a second language. In B. Kroll (Ed.) *Second Language Writing: Research insights for the classroom*. U.K.; Cambridge University Press.
- Graves, D. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Graves, D. (1984). *A researcher learns to write*. London and Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hogue, A. (1996). *First Steps in Academic Writing*. New York: Addison-Wesley Longman.
- Johns, A.M. (1990). L1 composition theories: implications for developing theories of L2 composition. In Barbara Kroll. (ed). *Second language writing: research insights for the classroom*, 24-34. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jones, S. (1985). Problems with monitor use in second language composing. In M. Rose (Ed.), *Studies in writer's block and other composing process problems* (pp. 96-118). New York: Guilford Press.
- Kroll, B.M. (1981). Developmental Relationships between Speaking and Writing. In Barry M. Kroll and Roberta J. Vann. (eds). *Exploring speaking – writing relationships*. 32-54. Urbana, Ill: NCTE.
- Leki, I (1990). 'Coaching from the margins: issues in written response'. In B. Kroll (ed.), *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 57-68.
- Montague, N. (1995). "The Process-Oriented Approach to Teaching Writing to Second Language Learners". In New York State Association for Bilingual Education Journal, 10, 13-24.

- Piaget J. (1968). *Educational Psychology Interactive: Cognitive Development*. Valdosta, G.A. Valdosta State University.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. Oxford University Press.
- Raimes, A. (1985). What unskilled writers do as they write: A classroom study of composing. *TESOL Quarterly*, 19, 229-258.
- Rorschach, E. (1986). The effects of reader awareness: A case study of three ESL student writers. Unpublished doctoral dissertation, New York University.
- Trachsel, M. & Parry, K. (1992). *Theoretical Background*. www.humboldt.edu/~ecc7/theory.html.
- Urzua, C. (1987). "You stopped too soon": Second language children composing and revising. *TESOL Quarterly*, 21, 279-304.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wallace, D. (1996). "Reconsidering Behaviorist Composition Pedagogues: Positivism, Empiricism, and the Paradox of Postmodernism". *JAC Online*: 16.1
- White, R. & Arndt, V. (1991). *Process Writing*. London: Longman.
- Zamel, V. (1983). The composing processes of advanced ESL students: Six case studies. *TESOL Quarterly*, 17, 165-187.

ภาคผนวก ก



A Cognitive Process Theory of Writing (Flower & Hayes, 1981)

ภาคผนวก ข

แบบสอบถาม

โปรดทำเครื่องหมาย ✓ หน้าข้อที่ท่านเลือก

1. ทักษะใดจะช่วยเพิ่มความสามารถในการเขียนมากที่สุด ในความคิดของท่าน (กรุณาใส่หมายเลข 1-3 ตามความสำคัญจากน้อยไปหามาก)

- ฟัง
 พูด
 อ่าน

2. ถ้าท่านสามารถเลือกได้ท่านคิดว่าจะใช้หรือไม่ใช้ Process Writing Approach ในการสอน และโปรดระบุเหตุผล

- ใช้
 ไม่ใช้

เหตุผล _____

โปรดกาเครื่องหมาย X ทับบนตัวเลขที่ท่านเลือก (น้อยที่สุด 1 → 4 มากที่สุด)

3. จากประสบการณ์ของท่าน Process Writing Approach ช่วยให้นิสิตมีความสามารถในการเขียนเพิ่มขึ้น

1 2 3 4

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

4. ท่านคิดว่า Process Writing Approach ใช้ได้ผลดีกับนิสิตจุฬาย ในกลุ่มใด

- เก่ง
- กลาง
- อ่อน

โปรดระบุเหตุผล _____

5. จากประสบการณ์ของท่านขั้นตอนใน Process Writing Approach ข้างล่างนี้ประสบความสำเร็จในระดับใด

ก. pre-writing:

brainstorming	1	2	3	4
interview	1	2	3	4
free writing	1	2	3	4
clustering	1	2	3	4
outlining	1	2	3	4

ข. writing (the first draft) 1 2 3 4

ค. editing:

self editing	1	2	3	4
peer editing	1	2	3	4

ง. revising (→ writing the second draft) 1 2 3 4

6. ท่านคิดว่าหัวข้อต่อไปนี้มีบทบาทต่อการพัฒนาการเขียนของนิสิตในระดับใด

ก. Teacher's comments 1 2 3 4

ข. Teacher's correction 1 2 3 4

7. ในอนาคตเมื่อไม่มีครูแก้ไขงานเขียนให้นิสิต ท่านคิดว่า Process Writing Approach จะช่วยให้นิสิตสามารถเขียนได้ด้วยตนเองในระดับใด
- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
8. ในการทำ peer editing ท่านพบว่านิสิตได้ประโยชน์มากน้อยเพียงใดในหัวข้อต่อไปนี้
- | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|
| ก. ความคิดเพิ่มเติม | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ข. ไวยากรณ์ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ค. ศัพท์ & สำนวน | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ง. การเรียบเรียงข้อความ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| จ. อื่น ๆ (โปรดระบุ) _____ | 1 | 2 | 3 | 4 |
9. หลังจากที่ท่านได้ให้ feedback แก่นิสิตไปแล้ว ท่านได้รับงานเขียนที่ได้รับการแก้ไขคืนมาจากนิสิตมากน้อยเพียงใด
- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
10. งานที่นิสิตแก้ไขและส่งคืนมามีความผิดพลาดลดลงในระดับใดในหัวข้อต่อไปนี้
- | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|
| ก. ไวยากรณ์ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ข. ศัพท์ & สำนวน | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ค. การเรียบเรียงข้อความ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ง. อื่น ๆ (โปรดระบุ) _____ | 1 | 2 | 3 | 4 |

11. โปรดตอบคำถามต่อไปนี้

ท่านคิดว่า Process Writing Approach มีจุดอ่อนและจุดแข็งในขั้นตอนใด และท่านคิดว่ามีวิธีแก้ไขปรับปรุงอย่างไร

สถาบันวิทยบริการ
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ภาคผนวก ค

คำถามสำหรับสัมภาษณ์อาจารย์

1. ท่านได้ใช้วิธีสอนแนว Process Writing หรือไม่เพราะเหตุใด
2. ท่านคิดว่า learning culture โดยของผู้เรียนคนไทยเป็นอุปสรรคของการเรียนแนวนี้ และเราจะแก้ไขได้อย่างไร
3. กิจกรรมในช่วง prewriting ส่วนใหญ่ที่ท่านใช้คืออะไร ท่านคิดว่าได้ผลหรือไม่
4. ท่านคิดว่าในช่วงเวลา peer editing นิสิตจะได้ประโยชน์อะไรบ้างจากกิจกรรมนี้
5. ท่านคิดว่านิสิตจำเป็นต้องเขียนร่างใหม่หลังจากอาจารย์ได้ตรวจแนะนำการแก้ไขหรือไม่
6. ท่านคิดอย่างไรกับการให้นิสิตเขียนหลากหลายหัวข้อ กับการเขียนน้อยหัวข้อ แต่มีการแก้ไขหลายครั้ง
7. ท่านคิดว่าการสอนเขียนในวิชา FE ควรใช้วิธีใดให้ได้ผลมากที่สุด

คำถามเพิ่มเติม

8. ท่านคิดว่านิสิตกลุ่มใดจะได้ประโยชน์จากการเขียนในแนว Process Writing มากที่สุด
9. ท่านคิดว่าการสอนแนว Process Writing จะได้ผลเฉพาะในกลุ่มเล็กเท่านั้นหรือไม่
10. จะมีวิธีการแก้ไขให้การเรียนการสอนแนว Process Writing ไม่กินเวลามากนักใน :- ห้องเรียนได้อย่างไร
11. ท่านคิดว่านิสิตที่มีความสามารถทางภาษาต่ำ ต้องการความช่วยเหลืออะไรบ้าง ถ้าท่านจะนำแนว Process Writing ไปใช้สอน
12. ท่านมีข้อเสนอแนะอะไรบ้าง ที่จะทำให้นิสิตมีความสามารถในการทำ peer editing ได้ทั้งด้านภาษาและการเรียบเรียงข้อมูล
13. ท่านคิดว่าการได้แก้ไขข้อผิดพลาดให้ตัวเองและเพื่อนในช่วง peer editing จะช่วยฝึกฝนภาษาและความมั่นใจในการเขียนของนิสิตหรือไม่
14. ท่านคิดว่าการเรียนการสอนในแนว Process Writing จะช่วยสร้างความมั่นใจในการแสดงออกของนิสิตหรือไม่