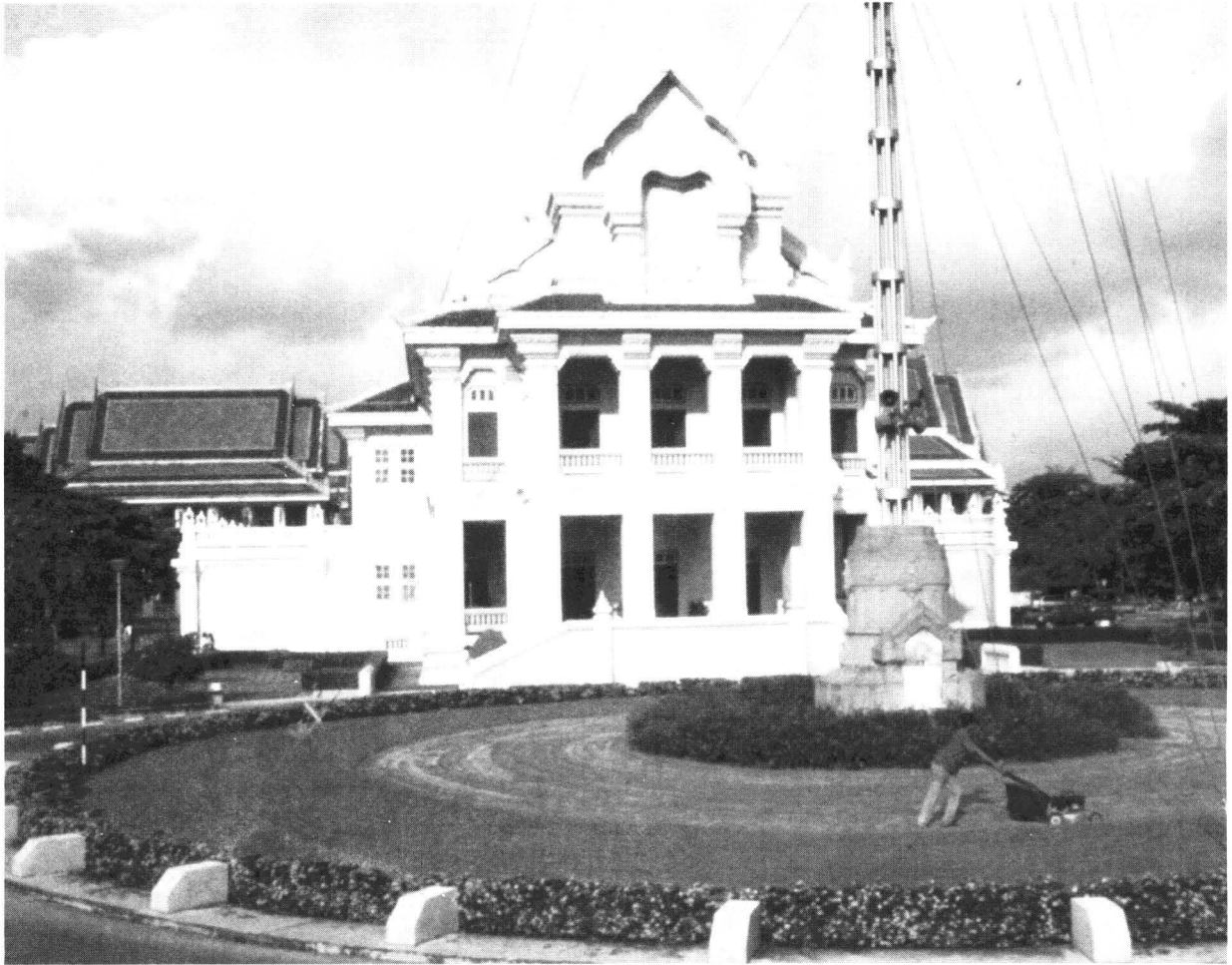


# ความคิดเห็น ของอาจารย์สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ต่อแนวการสอนเขียนที่เน้นกระบวนการ

รองศาสตราจารย์ดวงตา ลักคุณะประสิทธิ์  
ผู้ช่วยศาสตราจารย์กรองแก้ว กรวรรณสูต

## บทคัดย่อ

บทความนี้นำเสนอผลการศึกษาค้นคว้าความคิดเห็นของอาจารย์สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ที่สอนการเขียนในแนวเน้นกระบวนการ (Process Writing Approach) ให้แก่นิสิตชั้นปีที่ 1 ในช่วงปี พ.ศ. 2545-2546 ผู้ทำวิจัยได้ใช้แบบสอบถาม และการสัมภาษณ์แบบกึ่งมีโครงสร้าง (semi-structured interview) ในการเก็บข้อมูล ผลการวิจัยชี้ให้เห็นว่าอาจารย์มากกว่า 63.16% ที่ตอบแบบสอบถาม ต้องการจะใช้แนวการสอนเขียนนี้ต่อไป และอาจารย์ 68.29% ที่ให้สัมภาษณ์เชื่อว่า การสอนแนวนี้ได้ผล อย่างไรก็ตาม อาจารย์ส่วนใหญ่ที่ให้สัมภาษณ์เชื่อว่าควรต้องมีการปรับปรุง และได้เสนอแนะวิธีต่างๆ เพื่อให้กระบวนการนี้ใช้ได้ผลในระยะเวลาที่จำกัดและเหมาะสมกับนิสิตกลุ่มที่มีพื้นฐานภาษาที่ไม่สูงมาก อีกทั้งเพื่อฝึกให้นิสิตตรวจแก้งานของตนเองและเพื่อนให้ได้ผลดีขึ้น สำหรับกิจกรรมในกระบวนการเขียนที่ใช้ได้ผลและมีประโยชน์สูงกว่ากิจกรรมอื่นสองอันดับแรกคือ การระดมสมอง (brainstorming) และการแก้ไขงานเขียน (revision) อาจารย์ที่ตอบแบบสอบถามประมาณ 63% พบว่า นิสิตมีพัฒนาการด้านไวยากรณ์สูงขึ้นอย่างเห็นได้ชัดในงานเขียนร่างสุดท้าย และอาจารย์ที่ให้สัมภาษณ์ประมาณ 58% เชื่อว่าถ้าจะสอนการเขียนให้ได้ผลควรแยกเป็นอีกหนึ่งรายวิชาต่างหาก ที่เน้นทักษะการเขียนมากกว่าทักษะอื่น



## ความสำคัญ และความเป็นมาของปัญหา

ในการจัดการเรียนการสอนให้บรรลุเป้าหมายที่กำหนดไว้ นั้น องค์ประกอบสำคัญส่วนหนึ่งคือวิธีดำเนินการสอน ซึ่งรวมกิจกรรมการเรียนการสอน ตำรา และวัสดุการเรียนการสอนไว้ด้วย ดังนั้น การสอนเขียนให้ได้ผลดีจึงเป็นเรื่องที่ได้รับความสนใจตลอดมา

นับตั้งแต่เริ่มทำการสอนเป็นต้นมา สถาบันภาษาจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ได้ใช้แนวการสอนเขียนที่เน้นผลงาน (Product-Oriented Writing Approach) โดยให้นักศึกษาดูตัวอย่างการเขียนที่ดีเป็นแบบอย่าง ได้รับความรู้ศัพท์ สำนวน และโครงสร้างทางภาษาที่อาจารย์คิดว่านิสิตจะนำไปใช้ในงานเขียนของตนได้ เมื่อเขียนเสร็จแล้วส่งให้อาจารย์ตรวจ แก้ไข ให้คะแนนและติชม ซึ่งโดยมากก็จะถือว่างานเขียนชิ้นนั้นจบสิ้นลงแล้ว แต่บางครั้งถ้านิสิตเขียนผิดมากๆ หรือเรียบเรียงความคิดสับสน อาจารย์ก็อาจจะขอให้นิสิตกลับไปแก้ไขและเขียน

มาส่งใหม่ แต่ก็ไม่ใช่สิ่งที่อาจารย์ต้องปฏิบัติทุกคนและทุกครั้งที่นิสิตทำงานเขียน

เป็นที่รู้กันดีว่าการเขียนเป็นทักษะที่ยากเพราะเป็นกิจกรรมที่บูรณาการความสามารถทางภาษาเข้าด้วยกันทุกด้าน อันประกอบไปด้วย โครงสร้างประโยค ไวยากรณ์ ศัพท์ สำนวน การเรียบเรียงความคิด และการนำเสนอ แม้ในภาษาแม่ของผู้เขียนเองก็มีใช้ทุกคน จะมีความสามารถทำได้ดี ดังนั้นเมื่อต้องเขียนในภาษาที่สองก็ต้องถือว่าเป็นงานที่ยากยิ่งขึ้นไปอีกทั้งในส่วนของผู้เรียนและผู้สอน ซึ่งแม้จะพยายามแล้วทั้งสองฝ่ายผลที่ได้รับในบางครั้งก็ไม่เป็นไปตามที่ต้องการ

จุดอ่อนหรือข้อบกพร่องในการเขียนของนิสิตเป็นจำนวนมาก ได้แก่ การคิดประเด็นเพื่อนำมาเขียน และเรียบเรียงข้อมูลด้วยตนเองภายใต้หัวข้อที่ได้รับ การกำหนดให้เขียน เพราะนิสิตมักจะคุ้นกับการได้รับโน้ตย่อ หรือโครงร่างเรื่องที่จะเขียนมาเป็นลำดับขั้น โดยไม่ต้องคิดเอง นอกจากนี้นิสิตยังมีข้อผิดพลาดทาง

ภาษาหลายประเด็นที่ยังแก้ไม่ได้

ด้วยเหตุดังกล่าว เมื่อมีการปรับปรุงหลักสูตร รายวิชาภาษาอังกฤษพื้นฐาน 1 & 2 (Foundation English I & II) ในปีการศึกษา 2545 โดยมีการกำหนดให้สอนทักษะ อ่าน เขียน และพูดในห้องเรียน (ทักษะการฟังนั้นเป็นสิ่งที่นิสิตต้องฝึกฝนเองนอกห้องเรียน โดยใช้หนังสือเรียนที่พิมพ์จำหน่ายในท้องตลาด และคู่มือที่มีภาษาไทยช่วยอธิบายนำไปใช้ฝึกปฏิบัติ) สถาบันภาษาจึงมีนโยบายนำแนวการเขียนที่เน้นกระบวนการ (Process Writing Approach) มาใช้สอนทักษะการเขียนเพราะเป็นวิธีที่ให้ความสำคัญกับขั้นตอนของความคิดที่เป็นระบบที่ควรเกิดขึ้นในการเขียนเกี่ยวกับเรื่องใดเรื่องหนึ่ง เป็นวิธีการที่ผู้เรียนในกลุ่มสามารถร่วมมือกันในการเรียนรู้ได้ นับตั้งแต่ช่วยกันคิดเกี่ยวกับหัวข้อที่จะเขียน รวบรวมเนื้อหา เรียบเรียงข้อมูล ตรวจสอบความถูกต้องทั้งด้านเนื้อหาและไวยากรณ์ นอกจากนี้เมื่อได้รับการตรวจ แก้ไข ดิชม จากเพื่อน และ/หรือผู้สอนแล้วผู้เรียนจะมีโอกาสแก้ไขงานเขียนของตนให้ดีขึ้นอีก กระบวนการเหล่านี้มีความคล้ายคลึงกับสิ่งที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวัน เพราะงานเขียนแต่ละชิ้นโดยเฉพาะที่เป็นงานเขียนด้านวิชาการมักต้องผ่านกระบวนการเหล่านี้ทั้งสิ้น ด้วยเหตุนี้ผู้เรียนจึงควรจะได้รับ การปลูกฝังให้คุ้นเคยเพื่อเตรียมไว้ใช้ในชีวิตจริง

หนังสือ First Steps in Academic Writing โดย Ann Hogue (1996) ได้รับเลือกให้เป็นแบบเรียนสำหรับทักษะการเขียนที่ใช้วิธีการสอนเขียนที่เน้นกระบวนการ (Process Writing Approach) นับแต่ปี พ.ศ. 2545 มา มีขั้นตอนที่สำคัญในการฝึกเขียนดังนี้

1. **pre-writing** นิสิตจะทำงานเป็นคู่หรือกลุ่มประมาณ 10 นาที เพื่อที่จะระดมสมอง และ/หรือเขียนโครงร่างของเรื่องที่จะเขียน
2. **writing** นิสิตจะเขียนร่างแรกประมาณ 20 นาที หลังจากเสร็จขั้นตอนที่ 1
3. **editing** นิสิตจะตรวจแก้งานของตนเองทั้งในด้านเนื้อหาและรูปแบบภาษา แล้วนิสิตจะให้เพื่อนช่วยตรวจ โดยจะใช้เวลาประมาณ 5-10 นาที นิสิตจะ

ใช้ Paragraph Checklist ที่มีอยู่ในหนังสือช่วยตรวจงานเพื่อน

4. **revising** นิสิตจะกลับไปแก้ไขร่างแรกนอกชั่วโมงเรียนโดยใช้คำติชมและแนะนำของเพื่อนช่วยแก้ไข แล้วนำมาส่งอาจารย์ในครั้งต่อไป อาจารย์จะติชมแนะนำและส่งให้นิสิตกลับไปแก้ไขและเขียนร่างสุดท้าย เมื่ออาจารย์ตรวจดูร่างสุดท้ายแล้วจึงให้คะแนน

ถ้าทำครบทุกขั้นตอนนิสิตจะต้องเขียน 3 ร่าง ลำดับงานเขียนแต่ละชิ้น และนิสิตจะต้องทำงานเขียน 4-5 ชิ้นเป็นอย่างน้อยใน 1 ภาคการศึกษา

ในสถานการณ์ดังกล่าวมาแล้วนี้ อาจารย์ผู้สอนมีความคิดต่างกันต่อแนวการสอนที่เปลี่ยนไปจากที่เคยปฏิบัติมา ฉะนั้นเมื่อนำวิธีการนี้ไปปฏิบัติจริงในห้องเรียนก็ประสบปัญหาต่างๆ กัน และได้ใช้วิธีการแก้ปัญหาต่างๆ กัน ผู้วิจัยจึงเห็นความจำเป็นในการศึกษาความคิดเห็นของอาจารย์ที่มีต่อแนวการสอนเขียนที่เน้นกระบวนการ (Process Writing Approach) เพื่อหาแนวทางที่ดีที่สุดสำหรับการสอนทักษะการเขียนให้กับนิสิตที่สถาบันภาษาต้องรับผิดชอบอยู่ในขณะนี้และในอนาคตสืบไป

## วัตถุประสงค์ของการวิจัย

งานวิจัยนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อศึกษาความคิดเห็นของผู้สอนที่มีต่อการสอนเขียนในแนว Process Writing Approach ตลอดจนข้อดีข้อบกพร่องอุปสรรคและการแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้นเพื่อใช้เป็นแนวทางในการปรับปรุงการเรียนการสอนทักษะการเขียนให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

## คำถามเชิงประเมิน

เพื่อให้ได้คำตอบตามวัตถุประสงค์ของการวิจัย ผู้วิจัยได้ทำการศึกษาโดยใช้คำถามเชิงประเมินดังต่อไปนี้

1. อาจารย์ผู้สอนได้ใช้วิธีการเรียนการสอนในแนว Process Writing Approach ในห้องเรียนหรือไม่ เพราะเหตุใด

2. อาจารย์ผู้สอนได้ดำเนินการสอนตามลำดับขั้นตอนตามแนวการสอน Process Writing Approach หรือไม่ และมีข้อเสนอแนะอะไรบ้างที่จะทำให้แนวการสอนนี้มีประสิทธิผลมากขึ้น

3. แต่ละขั้นตอนในแนวการสอน Process Writing Approach มีประสิทธิผลมากน้อยเพียงใด

4. แนวโน้มของพัฒนาการด้านการเขียนที่สะท้อนให้เห็นในงานเขียนร่างสุดท้ายของนิสิตเป็นอย่างไร

5. รายวิชาภาษาอังกฤษพื้นฐานที่เน้นการสอนทักษะทั้ง 4 ทักษะ โดยให้นำหนักใกล้เคียงกัน ดังเช่น FE I และ II ของสถาบันภาษามีความเหมาะสมที่จะใช้วิธีการสอนในแนว Process Writing Approach หรือไม่ และมีข้อเสนอแนะอะไรบ้าง

## วิธีดำเนินการวิจัย

### ก. ประชากรและพลวิจัย

ประชากรของการศึกษาในครั้งนี้คือ อาจารย์ผู้สอนรายวิชาภาษาอังกฤษพื้นฐาน 1 & 2 ในปีการศึกษา 2545-2546 จำนวน 84 คน

พลวิจัยได้แก่ อาจารย์สถาบันภาษา ที่ตอบแบบสอบถามจำนวน 19 คน (คิดเป็นร้อยละ 22 ของประชากร) และอาจารย์อีก 41 คน (คิดเป็นร้อยละ 48.8 ของประชากร) ที่ได้รับการสัมภาษณ์แบบเจาะจง (purposive random sampling) ในจำนวนหลังนี้มีบางท่านเคยตอบแบบสอบถามมาก่อนแล้ว

### ข. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ในการรวบรวมข้อมูลเพื่อศึกษาวิเคราะห์ในครั้งนี้ คณะผู้วิจัยใช้เครื่องมือ 2 ประเภทคือ

1. **แบบสอบถาม** ซึ่งประกอบด้วยคำถามให้เรียงลำดับความสำคัญ คำถามให้เลือกตอบใช่/ไม่ใช่ พร้อมระบุเหตุผล คำถามให้ระบุน้ำหนัก (rating scale) 3 และ 4 ระดับ และคำถามปลายเปิด (ภาคผนวก ก)

แบบสอบถามชุดนี้ถามความคิดเห็นเกี่ยวกับกิจกรรม ขั้นตอนแต่ละขั้นของกระบวนการเขียน จุดแข็ง-จุดอ่อน แนวทางแก้ไขข้อบกพร่อง และประสิทธิผลของการสอน

2. **แบบสัมภาษณ์** คณะผู้วิจัยได้นำแบบสอบถามมาศึกษาคำตอบแล้วตั้งคำถามเพื่อใช้ในการสัมภาษณ์

แบบกึ่งมีโครงสร้าง (semi-structured interview) ซึ่งประกอบไปด้วยคำถามหลัก 7 ข้อ และคำถามเพิ่มเติม 7 ข้อ (ภาคผนวก ข)

## วิธีเก็บรวบรวมและวิเคราะห์ข้อมูล

ในการเก็บรวบรวมและวิเคราะห์ข้อมูลได้ดำเนินการดังต่อไปนี้

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

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

3. นำเสนอผลการวิเคราะห์จากแบบสอบถามและการสัมภาษณ์ด้วยการบรรยายคำตอบตามประเด็นคำถามเชิงวิจัยแต่ละข้อ และแสดงปริมาณของข้อมูลเป็นร้อยละ

## แนวการสอนเขียนที่เน้นกระบวนการ (Process Writing Approach)

การสอนเขียนที่เน้นกระบวนการได้รับอิทธิพลจากแนวคิดของนักจิตวิทยาแนวทฤษฎีเชิงพฤติกรรม (Behavioral Approach) และแนวทฤษฎีการรู้คิด (Cognitive Approach) Porter, Huntly และ Bloom และ Bloom เป็นผู้นำทฤษฎีปฏิบัตินิยมมาใช้ในการสอนเขียน (Wallace, 1996) นักวิชาการกลุ่มนี้ให้ความสนใจกิจกรรมที่ช่วยเสริมการเขียน (reinforcement) เช่น มีการเตรียมตัวก่อนเขียน ลงมือเขียน แก้ไขงานเขียนใหม่ และผู้สอนใช้ตัวสัญลักษณ์บ่งชี้ข้อผิดพลาดในงานเขียน (Bloom และ Bloom, 1967) โดยเชื่อว่าผู้เรียนจะเขียนได้ดี ถ้าได้รับการฝึกไปตามลำดับขั้นเป็นเวลานานๆ ทฤษฎีนี้มีชื่อว่า The Stage-Model Theory ซึ่งเชื่อว่ากระบวนการเขียนเป็นสิ่งที่เรียนรู้ได้

(Trachsel and Parry, 1992) และการเขียนควรเกิดขึ้นหลังจากพูดได้แล้ว

อย่างไรก็ตาม Piaget (1968), Vygotsky (1978) และ Bruner, (อ้างถึงใน Flower และ Hayes, 1981) ซึ่งเชื่อในแนวทฤษฎีการรู้คิดเสนอว่ากระบวนการเขียนเป็นกระบวนการที่ซับซ้อนวกเวียนไปมา มิได้เป็นลำดับขั้นหรือเส้นตรง และแต่ละขั้นก็จะแตกสาขาย่อยๆ ไปได้ อีก แต่ละคนมีความสามารถจะรับรู้หรือคิดได้ไม่เท่ากัน ดังนั้น การทำงานกลุ่มจะช่วยให้สมาชิกเรียนรู้ได้ดีขึ้น ด้วยเหตุผลหลายประการ เช่น เห็นตัวอย่างการคิดที่มีประสิทธิภาพของผู้อื่น สมาชิกจะช่วยกันให้คำแนะนำที่สร้างสรรค์แก่กัน และการทำงานกลุ่มจะช่วยให้เห็นคุณค่าของการคิดอย่างรอบคอบเป็นระบบ และเห็นคุณค่าของการประเมินตัดสินโดยกลุ่ม Flower และ Hayes (Flower และ Hayes, 1981) เห็นว่าการเขียนเป็นกระบวนการคิด และได้เสนอทฤษฎีเกี่ยวกับการเขียนไว้ว่า “การเขียนเป็นกระบวนการที่ซับซ้อนเป็นอย่างยิ่ง และเป็นการกระทำที่มีจุดมุ่งหมาย และต้องมีการกระทำซ้ำๆ” กระบวนการเขียนที่เขาเสนอได้รับการวิจารณ์ว่าไม่กระจ่างชัดเจนพอ แต่ก็มีอิทธิพลต่องาน

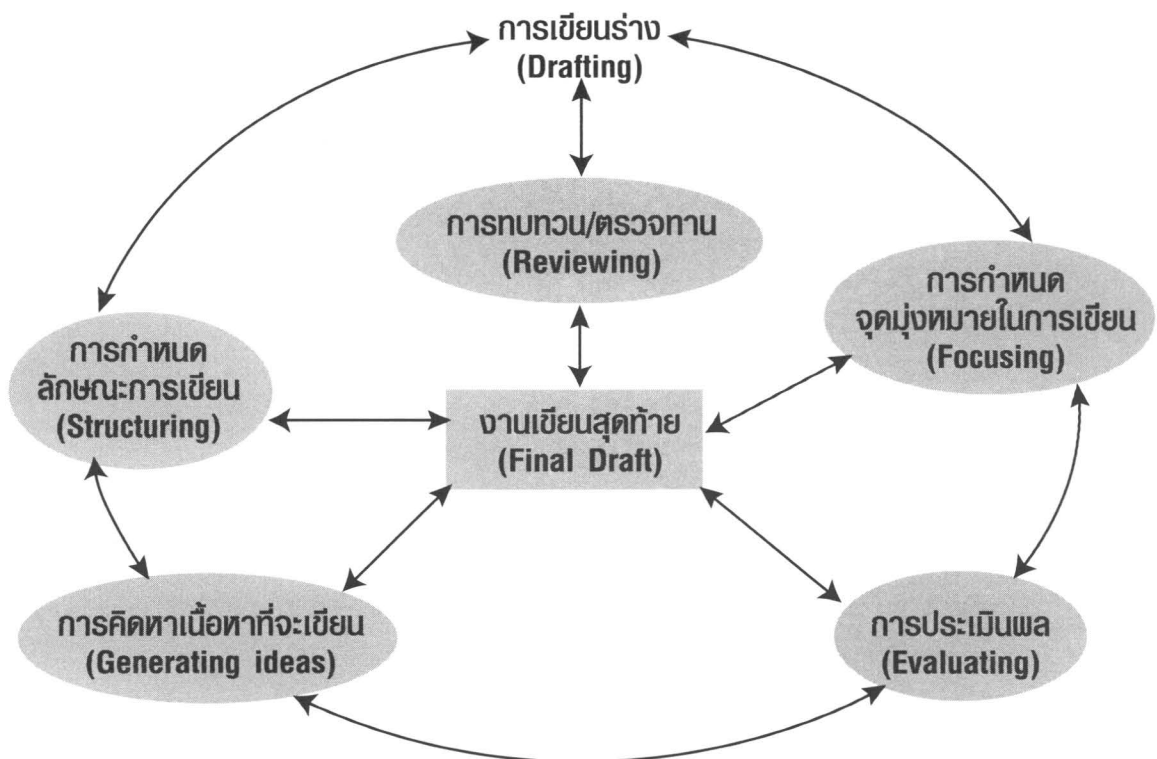
วิจัยเกี่ยวกับวิธีสอนเขียนภาษาแม่ รวมทั้งงานวิจัยรูปแบบของกระบวนการเขียนของผู้ที่ชำนาญและผู้ไม่ชำนาญ (Bereiter และ Scadamalia, 1987)

ปัจจุบันเราเชื่อกันว่ากระบวนการเขียน (Writing Process) ไม่ได้มีเพียงรูปแบบเดียว การเขียนที่เน้นกระบวนการ (Process Writing Approach) ก็มีอยู่หลายรูปแบบที่ใช้ได้ผล เช่น การเขียนที่เน้นกระบวนการที่เสนอโดย White and Arndt (1991) ซึ่งปรากฏอยู่ใน *แผนภาพที่ 1*

แผนภูมินี้แสดงให้เห็นว่า กระบวนการเขียนเป็นกิจกรรมที่เกิดย้อนกลับไปกลับมาได้ ไม่ใช่เป็นกิจกรรมที่เกิดขึ้นตามลำดับขั้นก่อน-หลังในทิศทางเดียว

กิจกรรมขั้นการคิดหาเนื้อหาที่จะเขียน (generating ideas) ได้แก่ การระดมสมอง (brainstorming) ช่วยให้ผู้เรียนรวบรวมความรู้จากความทรงจำระยะยาวออกมาใช้ได้ สามารถตอบคำถามที่ว่า “ฉันจะเขียนอะไรเกี่ยวกับเรื่องนี้ได้บ้าง?” ได้

กิจกรรมขั้นการกำหนดจุดมุ่งหมายในการเขียน (Focusing) เช่น การเขียนอย่างอิสระ (free writing) เป็นกิจกรรมที่ทำเพื่อตอบคำถามว่า “จุดประสงค์หลัก



แผนภาพที่ 1 : แผนภูมิกิจกรรมการเขียนของ White and Arndt (1991)

ของการเขียนเรื่องนี้คืออะไร?” (What is my overall purpose in writing this?)

กิจกรรมขั้นการกำหนดลักษณะการเขียน (structuring) เป็นการกำหนดโครงสร้างของการเขียน การเรียบเรียง เนื้อหา เพื่อตอบคำถามที่ว่า “ฉันจะนำเสนอความคิดเหล่านี้ให้เป็นที่ยอมรับของผู้อ่านได้อย่างไร?” ซึ่งในด้านการสอนอาจทำได้โดยการให้อ่านเรื่องหลายๆ แบบและให้ดูตัวอย่างงานเขียนต่างๆ

กิจกรรมขั้นการเขียนร่าง (drafting) เป็นการถ่ายทอดความคิดของผู้เรียนออกมาเป็นข้อเขียนที่จะทำให้อ่านเข้าใจได้ ดังนั้นจึงต้องมีการเขียนร่างหลายครั้งหลายหน (multiple drafts) และการเขียนร่างใหม่แต่ละครั้งเกิดขึ้นจากการได้รับข้อมูลป้อนกลับ (feedback) จากผู้สอนและเพื่อนๆ ในส่วนที่เป็นเนื้อหาและการเรียบเรียงเนื้อหา (content and organization) ก่อน เมื่อผู้เขียนได้แก้ไขจนพอใจแล้ว ผู้สอนจึงให้คำแนะนำในเรื่องการใช้ภาษาโดยการเขียนคำติชม คำแนะนำ ให้นำกลับไปเขียนร่างสุดท้าย (final draft) เพื่อตัดสินใจ

กิจกรรมขั้นการทบทวน (reviewing) คือการนำเรื่องที่เขียนเสร็จกลับมาอ่านดูอีกครั้งแล้วตอบคำถามว่า “นี่ถูกต้องเหมาะสมแล้วหรือยัง?” เพื่อให้งานเขียนที่ได้มามีความหมายและได้ผลตรงกับที่ตั้งใจจะเขียน ถ้ายังไม่ดีพอก็ต้องเขียนใหม่อีกหลายๆ ครั้ง จนกว่าจะพอใจ

การเรียนเขียนเป็นกระบวนการที่ทั้งผู้สอนและผู้เรียนต้องร่วมมือกันจึงจะได้ผล ดังนั้นจึงทำให้บทบาทของผู้สอนและผู้เรียนเปลี่ยนแปลงไป (Leki, 1990) ผู้สอนในสมัยก่อนปลายทศวรรษที่ 60 จะสนใจแต่การดูผลงานเขียนที่ผลิตออกมาว่าถูกต้อง ชัดเจน และเป็นงานเขียนของผู้เรียนเองหรือไม่ แต่หลังจากทศวรรษที่ 60 ผู้สอนจะมุ่งความสนใจไปที่กระบวนการเขียนและการช่วยให้ผู้เรียนเขียนหรือผลิตงานเขียนออกมาได้ โดยใช้วิธีปรึกษาหารือกันระหว่างผู้สอนและผู้เรียน (student-teacher conferences) ให้เพื่อนช่วยเพื่อน (peer tutors) ให้ทำงานกลุ่มและให้ความสนใจกับประสบการณ์และความต้องการของผู้เรียนแต่ละคน ผู้เรียนจะต้องสนใจตรวจสอบงานเขียนของตนเองและของ

เพื่อนด้วย โดยไม่ต้องให้ผู้สอนตรวจแก้ไขแต่ฝ่ายเดียว

หนึ่ง ในการแก้ไขงานเขียนนั้นผู้สอนมีบทบาทสนับสนุนให้เจ้าของงานเขียนแก้ไขงานของตนเองโดยจะให้ข้อมูลป้อนกลับในเรื่องที่สำคัญต่างๆ เช่น เนื้อหา (content) และการเรียบเรียงเนื้อหา (organization) เสียก่อน โดยจะชะลอการติชมเรื่องภาษาไว้จนถึงขั้นสุดท้ายของการแก้ไขงานของผู้เรียน (Johns, 1990) นอกจากนั้น Burke (1990) ยังได้เน้นให้เห็นว่ามีความจำเป็นอย่างยิ่งที่ผู้เรียนจะต้องรับรู้ว่าการเขียนนั้นไม่ใช่กิจกรรมที่ทำแล้วเสร็จสมบูรณ์ในขั้นตอนเดียว (one-off activity) แต่เป็นกิจกรรมที่ต้องมีการขัดเกลาประเด็นความคิดของตนในงานเขียนอยู่หลายครั้งหลายคราว (redrafting) เพื่อให้เป็นงานเขียนที่ดีพอและสื่อสารได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ในการพัฒนาทักษะการเขียนซึ่งเป็นทักษะที่ยากที่สุดนั้น มีแนวคิดหนึ่งที่ว่า การเขียนจะเกิดขึ้นเมื่อได้ฝึกฝนการพูดมาถึงระดับหนึ่งเสียก่อน (Kroll, 1981) และจากการวิจัยแนวชาติพันธุ์วรรณา (ethnography) ของ Graves (1983, 1984) ผู้เรียนภาษาจะต้องเข้าใจอย่างแจ่มแจ้งในสิ่งที่ได้พูดคุยกันจนถึงระดับที่สามารถนำคำพูดเหล่านั้นมาเรียบเรียงให้เป็นภาษาเขียน และสามารถปรับปรุงแก้ไขข้อเขียนของตนได้ในระดับหนึ่งตามแนวคิดดังกล่าวข้างต้นเป็นแนวคิดที่ได้จากงานวิจัยเกี่ยวกับการพัฒนาทักษะภาษาเขียนในกลุ่มของผู้เรียนภาษาแม่ สำหรับการศึกษาค้นคว้าพัฒนาทักษะการเขียนในกลุ่มผู้เรียนภาษาที่สองนั้น Burke (1990) ได้ยืนยันว่าผู้เรียนก็จำเป็นต้องได้รับการพัฒนาทักษะการพูดให้ถึงระดับที่สื่อสารได้เสียก่อนเช่นกัน เพราะทักษะการพูดจะเอื้อให้ผู้เรียนพัฒนาทักษะการเขียนของตนได้

จะเห็นได้ว่าการเขียนที่เน้นกระบวนการนั้นได้ผนวกเอาแนวคิดทั้งปฏิบัตินิยมและแนวปฏิบัติทางสังคมมาใช้ประโยชน์ กล่าวคือมีการผลิตงานเขียนหลังจากที่มีการเตรียมตัว มีการแก้ไขงานเองโดยผู้สอนจะชี้ข้อผิดพลาดให้แต่ไม่ได้แก้ไข มีการทำงานเป็นกลุ่มคือมีทั้งการรวบรวมความคิดที่จะนำมาเขียน และการช่วยกันตรวจทาน รวมทั้งการเขียนร่างหลายๆ ร่าง ซึ่งทั้งหมดนี้เป็นกระบวนการที่จะช่วยเสริมทั้งการคิดและการเขียน

## งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ผลงานวิจัยที่น่าสนใจของนักวิชาการที่ศึกษาการสอนเขียนที่เน้นกระบวนการมีดังนี้

Chelala (1981) เป็นนักวิจัยคนหนึ่งในกลุ่มแรกๆ ที่เริ่มศึกษาการเขียนที่เน้นกระบวนการโดยศึกษาผู้เรียนชาวสเปน และได้พบว่าในบรรดาพฤติกรรมที่ไม่มีประสิทธิภาพเหล่านั้น ได้แก่การใช้ภาษาแม่และการใช้ทั้งภาษาแม่และภาษาที่สองในขั้นก่อนเขียน (pre-writing) แนวคิดนี้ขัดแย้งกับการศึกษาของ Edelsky (1982) ซึ่งได้ศึกษาในระยะยาวและสรุปว่าในการเขียนภาษาที่สองนั้นผู้เขียนได้นำความรู้ความเข้าใจทุกอย่างในภาษาแม่มาใช้ และความรู้เกี่ยวกับการเขียนในภาษาแม่ไม่ได้ขัดขวางการเขียนในภาษาที่สองเช่นกัน ในเรื่องบทบาทของภาษาแม่ต่อการผลิตงานเขียนนั้น Cumming (1987) ได้ศึกษาผู้เรียนชาวแคนาดาที่เป็นผู้ใหญ่ 6 คน โดยมีเครื่องมือเก็บข้อมูลเป็นแบบบันทึกเสียง จากการสังเกตและแบบสอบถาม สรุปว่าผู้เรียนที่มีประสบการณ์จะใช้ภาษาแม่เพื่อคิดเนื้อหาที่จะนำมาเขียนและเพื่อกำหนดลีลา (style) ของเรื่องที่เขียน ในขณะที่ผู้เรียนที่ไม่มีประสบการณ์จะใช้ภาษาที่สองในการคิดเนื้อหาเพื่อนำมาเขียนแต่เพียงอย่างเดียว ต่อมา Friedlander (1997) ได้ศึกษาบทบาทของภาษาแม่ในการคิดเนื้อหาการเขียนและสรุปว่าการใช้ภาษาแม่ทำให้การวางแผนการเขียนดีขึ้น และการแปลไม่เป็นอุปสรรคต่อการผลิตงานเขียนเลย

Jones (1985) ได้ศึกษาปัจจัยที่ขัดขวางการเขียนของผู้เรียนที่ไม่ใช่เจ้าของภาษาที่มีความสามารถทางภาษาในระดับสูง 9 คน โดยศึกษาจากวิดีโอที่บันทึกงานเขียนของผู้เรียนและจากการสัมภาษณ์ ผลการศึกษาพบว่าการตรวจสอบแก้ไขงานให้ถูกต้องในขณะที่เขียนไม่ช่วยให้การเขียนของกลุ่มนี้ดีขึ้น (monitoring does not lead to improved writing) แต่กลับเป็นข้อจำกัดในการเขียนของเขา ผลการศึกษานับสนุนและให้ความสำคัญกับการสอนเขียนที่เน้นกระบวนการเขียนกับผู้เรียนภาษาที่สองมากขึ้น ต่อมา Roischach (1986) ได้ศึกษาผู้เรียนที่มีความสามารถทางภาษาในระดับสูง 3 คน ที่ไม่ใช่เจ้าของภาษา โดยศึกษาจากงานเขียนของพวกเขาและจากการสัมภาษณ์ สรุปว่าผู้เขียนกังวลเรื่อง

รูปแบบมากกว่าเนื้อหา (content) เพราะรู้ว่าผู้อ่านคอยจับสังเกตอยู่ ผลการวิจัยนี้สอดคล้องกับผลงานวิจัยของ Jones (1985) ที่ว่าการเฝ้าตรวจสอบเรื่องภาษาจะทำให้ไม่มีพัฒนาการด้านการเขียน จึงควรลดความสำคัญของรูปแบบของภาษา (form) เพื่อให้ผู้เขียนถ่ายถอดเนื้อหาที่ต้องการสื่อความออกมาให้ได้เสียก่อน

ในการศึกษาของ Zamel (1983) นั้นได้แบ่งนักศึกษามหาวิทยาลัยซึ่งเรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง 6 คน ออกเป็นกลุ่มที่มีทักษะความชำนาญ (skilled) และกลุ่มที่ไม่มีทักษะความชำนาญ (unskilled) กลุ่มแรกจะได้รับการแก้ไขงานหลายครั้งและใช้เวลาทำงานเขียนมากกว่ากลุ่มหลัง โดยทั่วไปกลุ่มนี้จะให้ความสำคัญกับความคิดก่อนและจะแก้ไขในระดับการเรียบเรียงความคิดเสียก่อนจึงจะมาตรวจแก้ (editing) เป็นลำดับสุดท้าย ซึ่งกลยุทธ์เหล่านี้ Zamel สรุปว่าเหมือนกับกระบวนการของผู้เรียนที่เป็นเจ้าของภาษาทุกประการ สำหรับนิสัยกลุ่ม unskilled จะมุ่งเน้นไปที่จุดเล็กๆ น้อยๆ ของการเรียบเรียงข้อความ และจะตรวจแก้ไขตั้งแต่ต้นจนจบ ในขณะที่ Raimes (1985) ได้ค้นพบลักษณะอีกอย่างของผู้เรียนกลุ่ม unskilled จากการศึกษาของเธอว่าผู้เรียนกลุ่มนี้ไม่ใส่ใจที่จะเขียนร่างใหม่ (revising) หรือตรวจแก้ (editing) มุ่งแต่จะเขียนเพื่อนำเสนอความคิดเป็นสำคัญ

งานวิจัยที่น่าสนใจอีกสองเรื่อง คือ การศึกษาของ Diaz (1985, 1986) และ Urzua (1987) Diaz ได้สังเกตผู้เรียนอังกฤษเป็นภาษาที่สองในชั้นเรียนที่ใช้การสอนเขียนที่เน้นกระบวนการซึ่งเธอได้จัดทำขึ้น รวมทั้งศึกษางานเขียนของนักเรียนกลุ่มนี้ด้วย และสรุปว่ากลยุทธ์ที่เน้นกระบวนการนี้เมื่อนำมาใช้กับห้องเรียนที่มีผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง (student-centered context) จะยิ่งช่วยให้นักเรียนพัฒนาไปได้ไกลไม่เฉพาะด้านเขียนแต่พัฒนาด้านอื่นๆ ด้วย ในทำนองเดียวกัน Urzua ซึ่งประเมินการนำแนวการสอนที่เน้นกระบวนการไปใช้ในบริบทของผู้เรียนภาษาที่สอง โดยศึกษาจากข้อความที่บันทึกการโต้ตอบของผู้เรียนในระหว่างเรียนไว้ จากเรียงความประจําสัปดาห์ และจากบันทึกประจําสัปดาห์ของผู้เรียน เธอสรุปว่า นักเรียนเหล่านั้นได้ทักษะที่สำคัญ 3 ทักษะในการเขียน นั่นคือได้รู้ความสำคัญของผู้อ่าน

ลีลาการเขียน และพลังของภาษา

ในเรื่องเกี่ยวกับความคิดเห็นของครูนั้น Cande (1995) ได้ทำการสำรวจว่าครูที่สอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองมีความเข้าใจเกี่ยวกับ Process Writing Approach เหมือนกันหรือไม่ พบว่ากระบวนการสอนในแนวนี้ค่อนข้างซับซ้อน ประกอบไปด้วยขั้นตอนปลีกย่อยอีกหลายขั้น ทั้งนี้เนื่องมาจากการตีความ Process Writing Approach ที่แตกต่างกันของแต่ละคน อีกทั้งยังมีความพยายามทำให้ลำดับขั้นตอนในกระบวนการง่ายขึ้น (simplification) นอกจากนี้ลำดับขั้นตอนการเขียนของผู้เรียนที่มีทักษะความชำนาญ (skilled) กับผู้เรียนที่ไม่มีทักษะความชำนาญ (unskilled) ยังแตกต่างกันด้วย ผู้วิจัยได้เสนอแนะให้ผู้สอนให้ความช่วยเหลือผู้เรียนที่มีปัญหา โดยศึกษาว่าปัญหาเหล่านั้นคืออะไร มีสาเหตุมาจากอะไร เพื่อช่วยให้หลุดพ้นจากปัญหาเหล่านั้นให้ได้ และได้ศึกษาพบว่าภาระงานเขียนกลับมาแก้ไขแล้วเขียนใหม่หลายๆ ครั้งมีความสำคัญมากเพราะสามารถจะทำให้ผู้เขียนค้นพบได้ว่าสิ่งที่เขาต้องการจะสื่อออกมาให้ผู้อ่านรับรู้ นั่นคืออะไรและจะสื่อออกมาได้อย่างไร

งานวิจัยที่กล่าวมาข้างต้นสะท้อนให้เห็นว่าการสอนเขียนในแนว Process Writing Approach นี้เป็นที่สนใจของนักวิชาการทางภาษาจำนวนมาก และน่าจะเป็นแนวการสอนที่มีประสิทธิภาพ มีรูปแบบที่ไม่ตายตัว ดังนั้นจึงน่าสนใจที่จะทำการศึกษาทั้งในตัวกระบวนการสอนและมุมมองของผู้ที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการสอนเขียนในแนวนี้ เพื่อทำให้การสอนเขียนได้ผลบรรลุจุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้

## สรุปผลการวิจัย

จากข้อมูลที่ประมวลจากแบบสอบถามที่ได้รับคืน และการสัมภาษณ์ สรุปประเด็นสำคัญได้ดังนี้

1. อาจารย์ส่วนใหญ่ที่ตอบแบบสอบถามและที่ให้สัมภาษณ์คิดว่า Process Writing Approach ใช้ได้ผล อาจารย์จำนวน 63.16% (12 คน) ที่ตอบแบบสอบถามได้ระบุว่า ต้องการเลือกที่จะใช้ Process Writing Approach ในการสอน ส่วนอาจารย์ที่ให้สัมภาษณ์จำนวน 68.29% (28 คน) ได้ให้ความเห็น

ว่า Process Writing Approach ที่นำไปใช้สอนในห้องนั้นได้ผล

ประเด็นที่สนับสนุน Process Writing Approach ที่สำคัญๆ มีดังนี้

จากแบบสอบถาม

- อาจารย์เชื่อว่า Process Writing Approach ช่วยให้มนิสิตมีความสามารถในการเขียนมากขึ้นในระดับมากถึงมากที่สุด และมีความเหมาะสมกับนิสิตเก่งและนิสิตปานกลางมากกว่านิสิตอ่อน แต่ถ้าในอนาคตไม่มีอาจารย์ช่วยแก้ไขงานเขียนให้ วิธีการเขียนแบบ Process Writing Approach ก็อาจช่วยนิสิตให้เขียนได้ในระดับปานกลาง ทั้งนี้เพราะอาจารย์ถึง 63.16% (12 คน) เชื่อว่าคำแนะนำของอาจารย์ (Teacher's Comments) มีบทบาทสูงในการพัฒนาการเขียนของนิสิตมากที่สุด และอาจารย์ 52.63% (10 คน) ก็เชื่อว่าการที่ครูแก้ไขงานเขียนให้ (Teacher's Correction) นั้นช่วยนิสิตพัฒนาการเขียนได้มาก

จากการสัมภาษณ์

- ...มีการพัฒนาให้ผู้เรียนมีความคิดก่อนเขียน และช่วยให้ผู้เรียนเห็นความเชื่อมโยง รู้ว่ากระบวนการเขียนนั้น จะต้องคิด (ก่อนเขียน) กลับไปอ่านงานของตนช่วยกันดูงาน 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 เด็กอ่อน ภาษาไม่ดีก็สามารถแสดงความคิดเห็นได้"
- "...คิดว่ากระบวนการ Process Writing ช่วยพัฒนาความเชื่อมั่นของผู้เรียน เพราะมีขั้นตอนพัฒนาให้เกิดความคิดเห็นจากการทำงานกลุ่ม คู่...เดี่ยว ...คิดว่าเขาสามารถถูกชื่นชมมาพูดและเสนอวิธีการ ผลงานของเขาได้"



• "...เขาได้มีความรับผิดชอบต่องานเขียนของเขา ต่อการเรียนของเขา ต่อการเรียนของเพื่อน"

• "...แม้จะ (เป็นนิสิตกลุ่ม) อ่อนก็ได้ประโยชน์ แต่ควรแยก course และเป้าหมายให้ชัดเจน ไม่ใช่รวม skill แล้วไปตั้งความหวังให้เด็กอ่อน...จริงๆ แล้วมันมี improvement (ในด้านการเขียน)"

• "...มันคือคำตอบ เพียงแต่เราอาจยังไม่มีโอกาสทำได้เต็มที่ หรือ...สิ่งใหม่ๆ ยังไม่สามารถเอาชนะความเคยชินเก่าๆ แม้แต่ของผู้สอนเอง...คิดว่า...Process Writing เป็นวิธีการที่เราควรต้องทำ"

• "...คิดว่าปัจจุบัน (process writing) ได้ผลและต้องทำ"

2. อาจารย์ทุกท่านที่ให้สัมภาษณ์มีความเห็นว่าไม่อาจให้นิสิตทำทุกขั้นตอนใน Process Writing Approach ในห้องได้ตลอดเวลาโดยเห็นตรงกันว่ามีอุปสรรคด้านเวลาที่จำกัด เพราะกำหนดไว้ว่านิสิตจะเรียนการเขียนเพียง 1 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ ซึ่งไม่พอเพียง นอกจากนี้ วัฒนธรรมการเรียนรู้อ่อนของนิสิตไทย และพื้นฐานทางภาษาที่ไม่แน่นพอของนิสิตก็เป็นอุปสรรค นิสิตไทยมักจะไม่ชอบวิจารณ์ผู้อื่น เพราะเกรงใจเพื่อนกลัวตัวเองผิดและกลัวเสียหน้า และคุ้นเคยกับการพึ่งอาจารย์มากกว่าเรียนรู้จากเพื่อน การที่ขาดพื้นฐานทางภาษาที่ดีก็นำมาสู่ความไม่มั่นใจพอที่จะตรวจงานของเพื่อนและอาจตรวจและแก้ไขกันอย่างผิดๆ 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 และอาจแก้ผิด (miscorrect) ทำให้เสียเวลาแก้ไขการแก้ที่ผิดเหล่านั้นเพิ่มขึ้นไปอีก และอาจารย์ในกลุ่มที่ให้สัมภาษณ์ 53.66% (22 คน) ได้รายงานว่าได้เห็นว่าเพื่อนไม่ยอมรับการแก้ไขของเพื่อนด้วยตนเอง

ดังนั้น ความคิดเห็นของอาจารย์ที่ประมวลได้จึง

เป็นไปในแนวทางจะปรับแก้จุดอ่อนเหล่านี้เพื่อให้หน้า Process Writing Approach มาใช้ให้ได้ผลมากขึ้น ข้อเสนอแนะที่น่าสนใจสามารถสรุปได้ดังนี้

2.1 เนื่องจาก Process Writing Approach เป็นกระบวนการเรียนการสอนเขียนที่กินเวลาจึงควรมีการสอนเต็มรูปแบบในช่วงแรกๆ เท่านั้น เพื่อให้ผู้เรียนเข้าใจขั้นตอนและจุดประสงค์แต่ละขั้นตอนและรู้ว่าตนจะต้องทำอะไรเสียก่อน ในระยะหลังอาจให้ทำเฉพาะบางขั้นตอนในห้อง เช่น ทำกิจกรรม pre-writing และเขียนร่างแรกในชั่วโมงเรียน แล้วให้ทำ peer editing นอกชั่วโมงเรียน หรือถ้าจำเป็นอาจารย์อาจให้ทำงานกลุ่มสลับกับงานเดี่ยวบ้างเพื่อประหยัดเวลาในการเขียนและการตรวจ

2.2 เพื่อช่วยฟื้นฟูหรือปูพื้นฐานทางภาษาของนิสิตกลุ่มอ่อนและเพื่อเป็นการลดการแก้ผิดๆ (miscorrection) ในหมู่ของผู้ที่มีความสามารถทางภาษาต่ำ อาจารย์อาจแนะนำรายวิชากรณีศึกษา หรือให้แบบฝึกหัดซ่อมเสริมไวยากรณ์ไปศึกษาเอง อาจารย์บางท่านแนะนำควรมีรายวิชาซ่อมเสริมไวยากรณ์เปิดคู่ขนานไปกับวิชาการเขียนสำหรับผู้มีปัญหาด้านภาษามากๆ และอาจารย์บางท่านได้จัด Teacher-Student Conference นอกเวลาเรียนเพื่อแนะนำและแก้ไขความผิดด้านภาษาให้นิสิตกลุ่มอ่อน

2.3 การทำ peer editing เป็นเรื่องใหม่สำหรับการเรียนการสอนภาษาในประเทศไทย และเป็นปัญหาหนักสำหรับทั้งผู้สอนและผู้เรียน จึงจำเป็นต้องฝึกให้ผู้เรียนหัดตรวจงานทั้งของตนเองและของเพื่อนในช่วงแรกของการสอนโดยอาจนำงานเขียนที่มีข้อผิดพลาดมากๆ มาให้ผู้เรียนตรวจร่วมกัน แบ่งกลุ่ม เพื่อชี้ปัญหาทั้งทางเนื้อหา (content) การเรียบเรียงความคิด (organization) และภาษา (language) และควรนำงานเขียนดีๆ มาให้ดูเป็นตัวอย่างด้วย ในการตรวจงานเขียนควรมุ่งดูที่เนื้อหาและการเรียบเรียงข้อมูล ในครั้งต่อไปให้มุ่งที่โครงสร้างประโยค แล้วจึงมุ่งดูที่ประเด็น ไวยากรณ์ย่อยรองลงมา เช่น tense และ verb form ด้านการเรียบเรียงความคิดนั้นอาจให้ผู้เรียนนำงานเขียนของเพื่อนมาทำ outline ถ้าทำได้โดยสามารถแสดง

ความคิดของผู้เขียนออกมาได้ชัดเจนเข้าใจได้ง่าย ก็แสดงว่างานเขียนชิ้นนั้นมีการเรียบเรียงความคิดที่ดี

2.4 เพื่อเป็นการรับรู้วัฒนธรรมในการเรียนรู้ของนิสิตส่วนใหญ่ในบางครั้งอาจารย์ควรเข้าไปจัดคู่มือการทำงาน peer editing ให้ เพื่อจับคู่ผู้ที่มีความสามารถสูงกับผู้ที่มีความสามารถทางภาษาต่ำ เพื่อให้ผู้ที่เก่งกว่าช่วยผู้ที่อ่อนกว่าทางภาษาได้ ควรบอกนิสิตว่าหลายครั้งที่ผู้ที่มีความสามารถทางภาษาน้อยกว่าอาจจะมีความคิดในหัวข้อนั้นๆ มากกว่า จึงถือว่าเป็นการช่วยกันเรียนและแม้ในกลุ่มผู้ที่เก่งภาษาก็ยังสามารถทำความผิดพลาดทางภาษาขั้นพื้นฐานได้เช่นกัน เพราะฉะนั้นการช่วยกันเรียนรู้ก็เป็นสิ่งที่เป็นไปได้และมีประโยชน์เช่นกัน

3. ในบรรดาขั้นตอนของ Process Writing Approach ทั้งหมดนั้น สามารถสรุปได้อย่างชัดเจนว่า brainstorming ซึ่งนำมาใช้เป็นกิจกรรมก่อนเรียน เพื่อระดมความคิดสำหรับเขียนนั้น ใช้ได้ผลที่สุดและถูกนำมาใช้บ่อยกว่ากิจกรรมก่อนเขียนอื่นๆ ความคิดเห็นนี้สนับสนุนโดยจำนวนอาจารย์ 89.47% (17 คน) ที่ตอบแบบสอบถามและจำนวนอาจารย์ 90.24% (37 คน) ที่ให้สัมภาษณ์ อาจารย์จำนวนหนึ่งได้ให้เหตุผลว่าเป็นเพราะนิสิตชอบทำงานเป็นกลุ่มอยู่แล้ว แต่ที่น่าสังเกตคือแม้แต่ในกลุ่มเก่งนิสิตจะไม่พูดภาษาอังกฤษกับเพื่อนในระหว่างทำ brainstorming นิสิตปานกลางและอ่อนก็จะใช้ทั้งสองภาษา โดยใช้ภาษาไทยเป็นหลักเกี่ยวกับเรื่องนี้มีข้อคิดที่อาจารย์บางท่านให้ไว้ดังนี้

- "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 เขารู้สึกว่าที่ต้องใช้ภาษาอังกฤษในห้องกับครูไทยและเพื่อนคนไทย แต่พอเข้าใจเขาก็พยายามใช้ความสามารถและ

ประสบการณ์เท่าที่มีช่วยอีกกลุ่มหนึ่ง (นิสิตที่เก่งด้านภาษาแต่ยังไม่กล้าแสดงออก) ให้พัฒนาและใช้ภาษาอังกฤษ ต่อจากนั้นเขาก็คุ้นที่จะใช้ (ภาษาอังกฤษ) กับเพื่อน และมีข้อสังเกตที่บางครั้งการเขียนภาษาของผู้มีประสบการณ์ต่างประเทศเขียนได้ไม่ดีเท่าผู้ไม่มีประสบการณ์ พวกนี้ (ผู้ไม่มีประสบการณ์) บางคนสามารถแสดงความคิดเห็นได้ดีทางการเขียน"

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

4. จากประสบการณ์ของผู้สอนเมื่อพิจารณาผลงานเขียนสุดท้ายที่นิสิตส่งมาให้ตรวจ อาจารย์ในกลุ่มที่ตอบแบบสอบถามจำนวน 63.16% (12 คน) เห็นว่าการพัฒนาด้านไวยากรณ์มากขึ้น และ 21.05% (4 คน) เห็นว่าการพัฒนาด้านไวยากรณ์มีมากที่สุด มีอาจารย์จำนวน 57.89% (11 คน) เห็นว่าการพัฒนาด้านศัพท์สำนวนมาก และมี 10.52% (2 คน) เห็นว่าการพัฒนาด้านนี้มีมากที่สุด สิ่งสุดท้ายที่อาจารย์ในกลุ่มตอบแบบสอบถามระบุว่ามีการพัฒนาคือ การเรียบเรียงความคิด โดยมีอาจารย์จำนวน 47.37% (9 คน) ระบุว่ามีการพัฒนามากและยังมีอาจารย์จำนวน 15.78% (3 คน) เห็นว่าการพัฒนาด้านนี้มากที่สุด

5. การสอนในแนว Process Writing Approach ไม่เหมาะสมกับลักษณะรายวิชาภาษาอังกฤษพื้นฐานในปัจจุบัน อาจารย์ที่ให้สัมภาษณ์จำนวน

58.54% (24 คน) มีความเห็นตรงกันว่าการสอนเขียนควรจะเป็นรายวิชาเฉพาะที่ให้ฝึกคิดมุ่งฝึกหัดเขียนโดยไม่ต้องพะวงกับทักษะอีกหลายทักษะเช่นปัจจุบันอาจารย์ที่ให้สัมภาษณ์ จำนวน 46.34% (19 คน) เห็นว่าในการสอนเขียนควรจะใช้ Process Writing Approach แต่ปรับขั้นตอน เหตุผลที่ให้ประกอบความเห็นก็คือถ้าจะสอนเขียนให้ได้ผลต้องใช้เวลามากกว่านี้และการตรวจหลายร่างตามแนว Process Writing Approach ต้องใช้เวลาจึงต้องเป็นกลุ่มที่มีขนาดค่อนข้างเล็ก และอาจารย์ในกลุ่มที่ให้สัมภาษณ์ถึง 73.17% (30 คน) เห็นว่าน่าจะใช้ Process Writing Approach กับนิสิตเก่ง และจำนวน 82.93% (34 คน) คิดว่าควรใช้กับกลุ่มขนาด 15-20 คนเท่านั้น

นอกจากนี้แล้วอาจารย์ที่ให้สัมภาษณ์ 46.34% (19 คน) เห็นว่าควรมีการปูพื้นฐานด้านไวยากรณ์ให้นิสิตด้วยในการสอนเขียน

อาจารย์ท่านหนึ่งแสดงความเห็นว่าควรใช้ Process Writing Approach ต่อไปแต่ควรเพิ่มทักษะการฟัง ก่อนเขียนด้วยจะทำให้ได้ฝึกหลายทักษะ

อาจารย์ท่านหนึ่งเสนอว่าเราต้องใช้ Process Writing Approach แต่ควรเน้นความถูกต้อง (accuracy) ไปพร้อมๆ กับการเรียบเรียงเนื้อหา (organization)

ประเด็นสุดท้ายที่อาจารย์ที่ให้สัมภาษณ์ 4 คน (9.76%) เสนอข้อคิดไว้คือ การวัดผลนั้นต้องสอดคล้องกับการสอน กล่าวคือถ้าเราใช้ Process Writing Approach ก็ควรให้คะแนนที่กระบวนการหรือการพัฒนาในการเขียน ดังนั้นจึงน่าจะประเมินผลโดยใช้ portfolio และลดคะแนนสอบตอนปลายภาคลง

กล่าวโดยสรุปถ้าจะสอนเขียนอย่างจริงจัง อาจารย์ที่ให้สัมภาษณ์มากกว่า 50% เห็นว่าควรแยกเป็นวิชาเฉพาะ และอาจารย์ผู้สอนจำนวนมากคิดว่ายังควรใช้ Process Writing Approach แต่ต้องปรับขั้นตอน มีการปูพื้นฐานด้านไวยากรณ์ ทำให้กลุ่มเล็กลงและควรปรับการประเมินผลให้สอดคล้องกับวิธีการสอน

## 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 อีกทั้งยังฝึกให้ระดมการใช้ภาษาและสำนวนและการแก้ไขงานเขียนของตนหลายรอบ ทั้งหมดนี้เป็นกระบวนการเหมือนจริงในชีวิตของผู้ที่จะต้องผลิตงานเขียนในวิชาชีพต่างๆ ฉะนั้นเราควรปลูกฝังกระบวนการเหล่านี้ทันทีที่นิสิตเข้ามาเรียนในมหาวิทยาลัย

2. อาจารย์ส่วนใหญ่เห็นด้วยว่ากิจกรรม brainstorming ใช้ได้ผลในช่วง pre-writing เป็นที่ชัดเจนว่านิสิตพร้อมที่จะมีปฏิสัมพันธ์กันเป็นกลุ่ม น่าจะเป็นความคิดที่ดีถ้าจะมีการสนับสนุนให้นิสิตมีปฏิสัมพันธ์กันโดยใช้ภาษาอังกฤษเป็นหลัก ในขณะที่นิสิตส่วนใหญ่จะใช้ทั้งสองภาษา ซึ่งแม้ว่าจะมีผลงานวิจัยยืนยันว่าการใช้ภาษาแม่ ทำให้การวางแผนการเขียนดีขึ้น (Friedlander, 1997) และการแปลไม่ได้เป็นอุปสรรคต่อการผลิตงานเขียนเลย (Friedlander, 1997 และ Edelsky, 1998) แต่ถ้าเราจะทำให้ได้ผลเต็มที่ก็ควรมีเวลาให้นิสิตฝึกพูดภาษาที่เรียน เช่น มีการออกมานำเสนอความคิดเป็นกลุ่มโดยใช้ภาษาอังกฤษ เพื่อให้ผู้เรียนได้ฝึกใช้คำที่จะนำไปเขียนในภาษาพูดเสียก่อน ลักษณะเช่นนี้จะช่วยเสริมสร้างความมั่นใจในการพูดและสอดคล้องกับความต้องการความสามารถด้านการพูดของบัณฑิตจาก

สังคม อาจารย์จำนวนหนึ่งเห็นว่าควรจัดเป็นวิชาฝึกทักษะเขียนโดยเฉพาะเพื่อให้ผลิตฝึกให้เต็มที่ มีความเห็นว่าในรายวิชาลักษณะดังกล่าวนี้ผลิตจะพัฒนาการเขียนได้จากภาษาที่ใช้พูด แนวคิดนี้สอดคล้องกับแนวคิดของ Kroll (1981) และ Burke (1990) ที่เชื่อว่าการฝึกเขียนในกลุ่มผู้เรียนภาษานั้นเป็นสิ่งที่ตามมาหลังจากผู้เรียนมีทักษะการพูดถึงระดับหนึ่งแล้ว การจะให้นิสิตมีโอกาสปฏิสัมพันธ์ในภาษาอังกฤษก่อนเขียนนั้นต้องการเวลา ดังนั้นความคิดที่จะสนับสนุนการฝึกการพูดภาษาอังกฤษดังกล่าวจึงสอดคล้องกับข้อเสนอแนะก่อนหน้านี้ที่ว่าควรมีการแยกการสอนเขียนออกเป็นวิชาเฉพาะ

3. สำหรับการทำให้ peer editing ซึ่งเป็นปัญหาใหญ่สำหรับทั้งนิสิตและอาจารย์ นิสิตโดยเฉพาะกลุ่มความสามารถต่ำควรได้รับการช่วยเหลือปรับปรุงภาษา โดยการซ่อมเสริมไวยากรณ์ในรูปแบบของรายวิชาพิเศษ จัดให้คู่ขนานกันกับรายวิชาสอนเขียน หรือการทำงานด้วยตนเองโดยใช้บทเรียนซ่อมเสริมที่อาจารย์จัดไว้ให้ในศูนย์เรียนรู้ด้วยตนเอง และอาจารย์ควรฝึกหัดให้นิสิตตรวจงานเขียนให้เป็นเสียก่อนที่จะปล่อยให้ตรวจกันตามลำพัง โดยการเน้นที่เนื้อหาที่เข้าประเด็น การเรียบเรียงความคิด แล้วจึงมาสู่ประเด็นทางภาษาด้านโครงสร้างและไวยากรณ์ และอื่นๆ อีกทั้งอาจารย์ควรช่วยสร้างทัศนคติในการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างเพื่อนให้มากขึ้น เพราะแม้จะมีความสามารถทางภาษาต่างกัน นิสิตก็

สามารถร่วมกันสร้างงานเขียนได้โดยใช้ประโยชน์จากสิ่งที่ตนถนัด เช่น ฝ่ายหนึ่งอาจช่วยให้ความคิด อีกฝ่ายเสริมด้วยภาษาที่ดีกว่า ลักษณะเช่นนี้จะเป็นการปลูกฝังการทำงานร่วมกันกับผู้อื่น ซึ่งจะเป็นประโยชน์ต่อชีวิตจริงในอนาคตของนิสิต

4. การสอนแนว Process Writing Approach เป็นกระบวนการที่ผู้เรียนต้องทำงานหนัก ควรจะมีการประเมินผลของผู้เรียนเป็นระยะตลอดช่วงเวลาเรียน (formative evaluation) มากกว่าการประเมินผลตอนจบการเรียน (summative evaluation) ทั้งนี้อาจทำในรูปแบบของ portfolio หรือตรวจเช็คได้ว่าแต่ละคนได้ผ่านทุกขั้นตอนของ Process Writing Approach แล้วอย่างสมบูรณ์และได้ผล

5. ควรมีการทำวิจัยเพื่อศึกษาความคิดเห็นของผู้เรียนที่เรียนการเขียนด้วยวิธีที่เน้นกระบวนการบ้าง เพราะผู้เรียนคือผู้ที่ได้รับผลโดยตรงจากวิธีการนี้ หัวข้อการวิจัยอาจจะเป็นความคิดเห็นกว้างๆ เช่น ความพึงพอใจในผลการเรียนแนวนี้ วิธีการเรียนที่ทำให้มีความใกล้ชิดกับเพื่อนทั้งกลุ่มหรือบางคนมากขึ้น หรืออาจจะเป็นการศึกษาบางหัวข้อและบางขั้นตอนของวิธีการนี้ในแนวลึก เช่น พัฒนาการด้านการใช้ภาษา (ไวยากรณ์ คัพท์ จำนวน) การเรียบเรียงเนื้อหา (Organization) ของผู้เรียนบางคนที่มีความสามารถทางภาษาต่ำ/สูงกว่าคนอื่นในกลุ่มโดยทำในลักษณะเป็นกรณีศึกษา (case study) เป็นต้น

### คำขอบคุณ :

ผู้ทำวิจัยใคร่ขอขอบพระคุณอาจารย์ทุกท่านทั้งชาวไทยและชาวต่างประเทศที่กรุณาให้ข้อมูลทั้งในการตอบแบบสอบถามและการให้สัมภาษณ์ ผู้วิจัยได้พยายามที่สุดที่จะรวบรวมและเสนอคำตอบของทุกท่าน โดยจัดเรียบเรียงไว้ในหัวข้อต่างๆ ที่จะช่วยสะท้อนให้เห็นแนวคิด คำแนะนำ และความปรารถนาดีของท่านที่มีต่อนิสิตและการพัฒนาการเรียนการสอนเขียนภาษาอังกฤษของนิสิตไทย

## บรรณานุกรม

- Bereiter and Scardamalia 1987 (อ้างถึงใน Furneaux, Clare's page by p.a. thomson@reading.ac.Uk;copyrights C 2000).
- Bloom, Lynn, and Martin Bloom. (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, Tim. 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 21<sup>st</sup> 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 76<sup>th</sup> 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. and Hayes, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College English*, 44. 765-77.
- Friedlander, A. (1990). 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.
- Piaget J. (1986) *Educational Psychology Interactive: Cognitive Development*. Valdosta, G.A. Valdosta State University.
- 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 and Parry, 1992. *Theoretical Background*. [www.humboldt.edu/~ecc7/theory.html](http://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, David. 1996. "Reconsidering Behaviorist Composition Pedagogues: Positivism, Empiricism, and the Paradox of Post-modernism". JAC Online: 16.1
- White, R. and 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

### 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 ช่วยให้บัณฑิตมีความสามารถในการเขียนเพิ่มขึ้น

1                      2                      3                      4

4. ท่านคิดว่า Process Writing Approach ใช้ได้ผลดีกับนิสิตจุฬาฯ 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 จะช่วยให้ นิสิตสามารถเขียนได้ด้วยตนเองในระดับใด
- |  |  |   |   |   |   |
|--|--|---|---|---|---|
|  |  | 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. | อื่นๆ (โปรดระบุ) _____ | 1 | 2 | 3 | 4 |
- 
9. หลังจากที่ท่านได้ให้ feedback แก่นิสิตไปแล้ว ท่านได้รับงานเขียนที่ได้รับการแก้ไขคืนมาจากนิสิต มากน้อยเพียงใด
- |  |  |   |   |   |   |
|--|--|---|---|---|---|
|  |  | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|--|---|---|---|---|
10. งานที่นิสิตแก้ไขและส่งคืนมา มีความผิดพลาดลดลงในระดับใดในหัวข้อต่อไปนี้
- |    |                         |   |   |   |   |
|----|-------------------------|---|---|---|---|
| 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
- 
- 
- 
- 
- 
- 
-



## ภาคผนวก ข

### คำถามสำหรับสัมภาษณ์อาจารย์

1. ท่านได้ใช้วิธีสอนแนว Process Writing Approach หรือไม่เพราะเหตุใด
2. ท่านคิดว่า learning culture ใดของผู้เรียนคนไทยเป็นอุปสรรคของการเรียนแนวนี้ 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 Approach มากที่สุด
9. ท่านคิดว่าการสอนแนว Process Writing Approach จะได้ผลเฉพาะในกลุ่มเล็กเท่านั้นหรือไม่
10. จะมีวิธีการแก้ไขให้การเรียนการสอน Process Writing Approach ไม่กินเวลามากนักในห้องเรียนได้อย่างไร
11. ท่านคิดว่านิสิตที่มีความสามารถทางภาษาต่ำ ต้องการความช่วยเหลืออะไรบ้าง ถ้าท่านจะนำแนว Process Writing Approach ไปใช้สอน
12. ท่านมีข้อเสนอแนะอะไรบ้าง ที่จะทำให้นิสิตมีความสามารถในการทำ peer editing ได้ทั้งด้านภาษาและการเรียบเรียงข้อมูล
13. ท่านคิดว่าการได้แก้ไขข้อผิดพลาดให้ตัวเองและเพื่อนในช่วง peer editing จะช่วยฝึกฝนภาษาและความมั่นใจในการเขียนของนิสิตหรือไม่
14. ท่านคิดว่าการเรียนการสอนในแนว Process Writing Approach จะช่วยสร้างความมั่นใจในการแสดงออกของนิสิตหรือไม่

REVISED & UP dated

# CU-TEP Practice Test

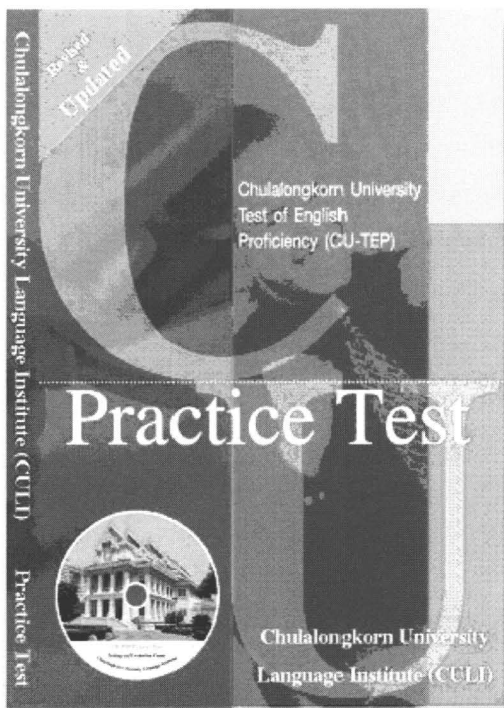
เตรียมความพร้อมในการสอบ CU-TEP  
อย่างมั่นใจด้วย

## CU-TEP Practice Test

ของศูนย์ทดสอบและประเมินผล

สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ที่ครบครันด้วยเนื้อหาและคุณภาพ



- ตัวอย่างข้อสอบฉบับเต็ม 3 ชุด
- เฉลยพร้อมคำอธิบายและเทปสคริปต์
- CD-ROM สำหรับ Listening
- คำแนะนำและเทคนิคการทำข้อสอบ

### สนใจติดต่อ

สถาบันภาษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย  
อาคารเปรมบุรฉัตร ชั้น 3 ห้อง 306  
โทร. 0 2218 6026, 0 2218 6111

ราคาเล่มละ 250 บาท