

กระบวนการสอนการเขียนภาษาอังกฤษแบบเน้นกระบวนการ ในบริบทการสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ

Process Writing in the Context of Teaching English as a Foreign Language

เอชณ ยามาเลอี^{1,*}
Eason Yamalee^{1,*}

รับบทความ 3 พฤษภาคม 2563 แก้ไข 25 พฤษภาคม 2563
ตอบรับ 15 มิถุนายน 2563
Received 3 May 2020 Revised 25 May 2020
Accepted 15 June 2020

Abstract

This article focuses on providing knowledge and lesson for readers about teaching English in process writing. This teaching approach emphasizes each step of writing, which contradicts with teaching writing by a product-oriented approach. The article also points out important components that the English writing instructors especially at tertiary level must pay attention when they want to apply this approach. They include interaction and feedback in terms of teacher written feedback, teacher-student conferencing, and peer feedback. Though providing feedback is a small part, it enhances anyone who is interested in studying process writing to understand the way to teach writing fruitfully. Feedback emerges because the students have to write multiple drafts, which are provided comments by the instructor in terms of content, organization, and grammar. When learners and instructor understand feedback, the students can improve their writing, and their writing tasks are ready to be evaluated as the final draft. However, this article only provides some perspectives for both instructors and learners to realize and understand various types of providing feedback in order to adapt them in the appropriate context of teaching, but it cannot indicate the best way of providing feedback. Therefore, the instructors have to understand the context of their students so that they can adapt the feedback that suits their context.

Keywords: Process writing, Product-oriented approach, Interaction, Providing feedback

¹คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยรัตนบัณฑิต, กรุงเทพฯ 10240
Faculty of Education, Rattana Bundit University, Bangkok 10240 Thailand
*Corresponding author, E-mail: easonym@gmail.com

บทคัดย่อ

บทความนี้มุ่งให้ความรู้และข้อคิดกับผู้อ่านเกี่ยวกับกระบวนการสอนการเขียนแบบเน้นกระบวนการ วิธีการสอนแบบนี้เป็นวิธีที่มุ่งเน้นไปที่กระบวนการในแต่ละขั้นของการเขียน ซึ่งเป็นวิธีการที่ตรงกันข้ามกับการสอนเขียนแบบมุ่งเน้นผลงาน บทความนี้ชี้ให้เห็นถึงคุณลักษณะสำคัญที่ผู้สอนการเขียนภาษาอังกฤษโดยเฉพาะอย่างยิ่งในระดับอุดมศึกษาต้องใส่ใจเมื่อต้องการประยุกต์การสอนเขียนแบบมุ่งเน้นกระบวนการ อันประกอบด้วย ปฏิสัมพันธ์ และการให้ผลสะท้อนกลับ ในรูปแบบของผู้สอนให้ผลสะท้อนกลับโดยการเขียน การปรึกษาหารือระหว่างผู้สอนและผู้เรียน และการให้ผลสะท้อนกลับโดยเพื่อนร่วมชั้นเรียน แม้การให้ผลสะท้อนกลับเป็นองค์ประกอบเล็ก แต่สิ่งนี้ทำให้ผู้ที่ต้องการศึกษาด้านการเขียนแบบเน้นกระบวนการเกิดความเข้าใจในวิธีการสอนการเขียนแบบนี้มากยิ่งขึ้น การให้ผลสะท้อนกลับเกิดจากการที่ผู้เรียนต้องมีการเขียนร่างใหม่หลายครั้ง ซึ่งผู้สอนจะมีการให้ผลสะท้อนกลับในด้านเนื้อหา การเรียบเรียงเนื้อหา และไวยากรณ์ เมื่อผู้เรียน และผู้สอนเกิดความเข้าใจในด้านการให้ผลสะท้อนกลับ ก็สามารถทำให้ผู้เรียนได้รับการพัฒนาการเขียนให้ดีขึ้นได้ และพร้อมรับการประเมินในร่างสุดท้าย อนึ่ง บทความนี้เสนอมุมมองให้ผู้สอน และผู้เรียนตระหนักและเข้าใจในการให้ผลสะท้อนกลับในรูปแบบต่างๆ เพื่อที่จะนำไปปรับใช้ในบริบทการเรียนการสอนให้เหมาะสมต่อไป แต่ไม่สามารถชี้ชัดได้ว่าการให้ผลสะท้อนกลับแบบใดดีที่สุด ดังนั้นผู้สอนต้องเข้าใจบริบทของตัวผู้เรียน เพื่อที่จะสามารถประยุกต์การให้ผลสะท้อนกลับที่เหมาะสมกับบริบทได้

คำสำคัญ: การเขียนแบบเน้นกระบวนการ การเขียนแบบเน้นผลงาน ปฏิสัมพันธ์ การให้ผลสะท้อนกลับ

บทนำ

เป็นที่รับรู้กันมานานว่า การเขียนเป็นหนึ่งในทักษะที่สำคัญสำหรับทุกคน อย่างไรก็ตามเมื่อกล่าวถึงการเขียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งการเขียนภาษาอังกฤษถือได้ว่าเป็นทักษะที่ยากที่สุดในบรรดาสี่ทักษะไม่ว่าบุคคลผู้นั้นจะใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่หนึ่ง ภาษาที่สอง หรือในฐานะภาษาต่างประเทศก็ตาม (Sommers, 2006, p. 249) นั้นย่อมแสดงให้เห็นว่าเป็นสิ่งที่ครูผู้สอนภาษาอังกฤษจะต้องทำการสอนการเขียน เนื่องจากว่าในการเรียนรู้ระดับสูงทักษะนี้จัดได้ว่าเป็นหนึ่งในทักษะที่สำคัญที่สุดในการสอนภาษา (Suleiman, 2000, p. 9) การจะเขียนภาษาอังกฤษให้ดีมีประสิทธิภาพนั้นทุกคนเห็นพ้องว่า บุคคลผู้นั้นจำเป็นต้องได้รับการฝึกฝนอย่างมาก การเขียนในภาษาแม่ในในที่คือภาษาไทยง่ายกว่าการเขียนในภาษาที่สอง หรือภาษาต่างประเทศ เนื่องจากว่ามีองค์ประกอบหลายประการที่แตกต่างกัน เห็นได้ว่าคนที่เป็เจ้าของภาษาอังกฤษนั้นมีความคล่องแคล่วคลุกคลีกับภาษาอังกฤษมากกว่าคนที่ไม่ได้เป็นเจ้าของภาษา ที่กล่าวมานี้สามารถอธิบายได้ว่าภาษาอังกฤษสำหรับบุคคลเหล่านี้ไม่ได้สอนเฉพาะในโรงเรียนเท่านั้น ซึ่งต่างจากผู้เรียนภาษาอังกฤษในเมืองไทย

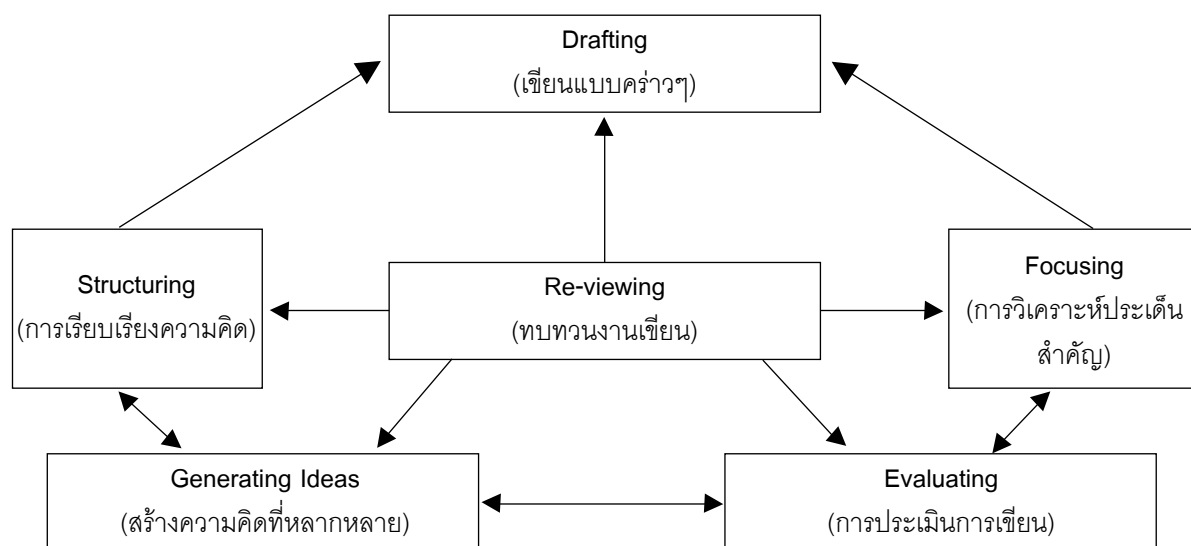
ที่ได้เรียนรู้การใช้ไวยากรณ์ การจดจำคำศัพท์จากการเรียนรู้ที่เป็นทางการในห้องเรียนเสียเป็นส่วนใหญ่ แต่มิได้นำมาใช้ในชีวิตประจำวัน (Dueraman, 2012, p. 267) ความคิดที่กล่าวมานี้ ได้รับการสนับสนุนจาก Tangkiengsirisin (2010, p. 11) ว่าผู้เรียนภาษาอังกฤษในประเทศไทยไม่ได้รับการฝึกฝนทางการเขียนที่เป็นทางการเท่าที่ควร เพราะผู้เรียนจำนวนมากเริ่มรู้จักกระบวนการเขียนเมื่อศึกษาในระดับอุดมศึกษา ซึ่งก็มีส่วนเป็นจริงอย่างมาก เพราะข้อสอบวัดความสามารถทางภาษาอังกฤษระดับชาติ เช่น O-Net และ GAT มักเน้นไปที่การอ่านจับใจความ ไวยากรณ์ และคำศัพท์ กระบวนการสอนการเขียนแบบเน้นกระบวนการ (Process writing) เป็นวิธีทางหนึ่งที่มีประโยชน์ในการสอนการเขียนเพราะช่วยให้ผู้เรียนได้รับรู้ถึงกระบวนการฝึกฝนเพื่อจะได้ตระหนักถึงการใช้ และการวิเคราะห์ภาษาระดับข้อความ กระนั้นก็ตามการเขียนอย่างมีประสิทธิภาพนั้นขาดไม่ได้เลยในการมีแรงผลักดันในการเขียน เพราะว่าหากผู้เรียนภาษาอังกฤษ แสดงความสนใจในภาษา เขาเหล่านั้นสามารถที่จะเพิ่มศักยภาพในการเขียนภาษาอังกฤษมากยิ่งขึ้น (Myles, 2012) ผู้เขียนบทความนี้

ในฐานะที่ได้ทำการสอนภาษาอังกฤษในรายวิชาการเขียนมามากกว่าห้าปีในประเทศไทยในระดับอุดมศึกษา มีความประสงค์ที่จะนำเสนอมุมมองแง่คิดบางประการที่ครูผู้สอนภาษาอังกฤษทุกท่านต้องตระหนักเมื่อต้องการประยุกต์ไปปรับใช้ในการจัดการเรียนการสอนที่เป็นการเน้นการสอนแบบกระบวนการ ตามรายละเอียดหัวข้อดังต่อไปนี้ 1) การเขียนแบบเน้นกระบวนการ และแนวคิดที่ตรงข้ามกัน 2) คุณลักษณะของการเขียนแบบเน้นกระบวนการ และ 3) สรุปและข้อเสนอแนะ

การเขียนแบบเน้นกระบวนการ (Process Writing) และแนวคิดที่ตรงข้ามกัน

การเขียนแบบเน้นกระบวนการหมายถึงวิธีการในการเขียนซึ่งผู้เขียนมีวัตถุประสงค์ที่ชัดเจน และงานทุกชิ้นสามารถที่จะทบทวน ประเมิน วางแผน ร่าง และปรับแก้ในวิถีทางที่มีปฏิสัมพันธ์ไปพร้อมๆ กัน (Listyani, 2018, p. 174) ตามความเข้าใจของ Seow (2002) กระบวนการเขียนประกอบไปด้วยกิจกรรมที่มีขั้นตอนตามลำดับดังต่อไปนี้ คือ การวางแผนการเขียน (Planning) การร่างงานเขียน

(Drafting) การทบทวน (Revising) และการแก้ไขปรับปรุง (Editing) จากที่กล่าวมาข้างต้นสามารถตีความได้ว่า ความคิดของกระบวนการสอนการเขียนแบบเน้นกระบวนการตั้งอยู่บนพื้นฐานของกิจกรรมที่นำพาผู้เรียนโดยการใช้กระบวนการในการสอนการเขียนซึ่งท้ายที่สุดแล้วกระบวนการการสอนเขียนจะส่งผลโดยตรงต่อประสิทธิภาพการเขียน นอกจากนี้ Nunan (1999, p. 86) ได้กล่าวว่า ผู้ที่ได้เสนอแนวคิดการเขียนแบบเน้นกระบวนการได้เห็นภาพชัดเจนที่สุด คือ White and Arndt (1991, p. 43) ได้อธิบายว่า “การเขียนเป็นกระบวนการที่เกี่ยวข้องกับการรับรู้ที่สลับซับซ้อนที่ต้องมีกระบวนการทางปัญญาแบบยั่งยืน” อนึ่งเพื่อขยายความคำอธิบายข้างต้น สามารถดูได้จากแผนภาพด้านล่างดังต่อไปนี้ เมื่อดูภาพที่ 1 ด้านล่างนี้ประกอบรายละเอียดจะพบว่า กระบวนการทบทวน หรือที่เรียกว่า Re-viewing นั้นเป็นหัวใจสำคัญของกระบวนการสอนการเขียนแบบเน้นกระบวนการกับผู้เรียนเป็นอย่างมาก เพราะผู้เรียนสามารถใช้กระบวนการนี้เมื่อเสร็จสิ้นการเขียนโครงร่าง หลังจากได้รับผลการประเมินจากผู้สอน หรือ ก่อนที่จะสร้างความคิดเพื่อนำมาเขียน



ภาพที่ 1: The Writing Process (กระบวนการเขียน)

ที่มา: White and Arndt (1991, p. 43).

ในการเขียนแบบเน้นกระบวนการ เทคนิคในการได้มาซึ่งงานเขียนขึ้นนั้นมักผนวกไปกับกระบวนการสอนที่ช่วยผู้เรียนให้เกิดการค้นพบ และมีส่วนร่วมในหัวเรื่องนั้น (Myers, 1997, p. 3) กระบวนการเหล่านี้ บางครั้งเรียกว่า กระบวนการก่อนการเขียน (Prewriting) เทคนิคเหล่านี้ประกอบไปด้วยการเขียนแบบอิสระ การแยกประเด็นย่อย การตั้งคำถาม และการนำความคิดย่อยๆ มารวมกันเป็นกลุ่มความคิด เมื่อผู้เรียนเขียนเสร็จเรียบร้อยแล้วจึงสามารถที่จะทบทวนงานในร่างแรกที่เขียนเสร็จ หลังจากนั้นปรับปรุงชิ้นงานตามจำนวนครั้งที่เหมาะสมจากคำแนะนำที่ได้รับจากผู้สอน (Leki, 2000, p. 39)

จากที่กล่าวมานี้ กระบวนการเขียนแบบที่มุ่งเน้นกระบวนการสามารถแยกออกเป็น 3 ขั้นตอนหลักตามแนวคิดของ Tompkins (2004, p. 4) ซึ่งประกอบไปด้วย ขั้นตอนก่อนเขียน (Pre-writing stage) ขั้นตอนการเขียน (Writing stage) และขั้นตอนหลังเขียน (Post-writing stage) สำหรับขั้นก่อนเขียน มีกิจกรรมที่ประกอบด้วย การรวบรวมความคิด การฝึกฝน การอ่านค้นคว้า การวางแผน และการอภิปรายกับเพื่อน รวมไปถึงการจดบันทึกก่อนที่จะเริ่มเขียนในร่างแรก ในขั้นตอนนี้ที่ผู้เรียนภาษาอังกฤษจำนวนมากไม่ค่อยได้ใส่ใจและทำให้ผู้เรียนจำนวนมากผลิตงานเขียนออกมาได้อย่างไม่มีประสิทธิภาพ เพราะไม่มีการวางแผนความคิด แท้ที่จริงแล้วผู้เรียนการเขียนสามารถแสดงความคิดออกมา ด้วยโครงสร้างประโยคที่ไม่ต้องสลับซับซ้อน (Tompkins, 1990, p. 36) ขำร้ายเมื่อผู้เรียนไม่รู้จะเขียนอะไรลงไปในงานนั้น นั่นก็หมายความว่า ผู้เรียนเกิดความหวั่นวิตกในการเขียน ประการถัดไปคือ ขั้นตอนการเขียน ในขั้นนี้ประกอบด้วยขั้นตอนหลักๆ คือ การร่างชิ้นงาน และการเขียนชิ้นงาน ในร่างแรกผู้เรียนจะเน้นไปที่ความคิด โดยไม่ต้องกังวลถึง การสะกดคำ หรือ ไวยากรณ์ สิ่งเหล่านี้จึงทำให้ผู้เรียนนั้นมุ่งเน้นไปที่เนื้อหามากกว่าโครงสร้างทางภาษา (Torrance, Thomas & Robinson, 1999, p.191) อย่างไรก็ตาม ในกระบวนการนี้เป็นสิ่งที่ยากที่จะคาดได้ว่า ผู้สอนจะให้ผู้เรียนเขียนที่ร่างซึ่งในความเป็นจริงแล้ว การเขียนจำนวนหลายร่าง ภายหลังจากการที่มีการให้ผลสะท้อนกลับไปเพื่อแก้ไขปรับปรุงไม่ได้เป็นสิ่งที่ยืนยันได้ว่ามีผลในทางที่ดีขึ้นต่อคุณภาพของการเขียน

ในงานชิ้นสุดท้าย ถ้าหากว่าผู้เรียนการเขียนไม่ได้มีความใส่ใจในการปรับปรุงแก้ไขงานเขียนขึ้นนั้น (Campbell, Smith & Brooker, 1998, p. 451) ขั้นท้ายที่สุด หรือที่เรียกว่าขั้นตอนหลังการเขียน (Post writing) โดยปกติแล้วเมื่อร่างแรกได้รับการเขียนขึ้นมา ผู้เรียนก็เริ่มที่จะทบทวน ซึ่งทำได้โดยการเพิ่มเนื้อหา การตัดออก การแทนที่ ทั้งในส่วนขอเนื้อหา และไวยากรณ์ (Tomkins, 2004, p. 8) ทั้งนี้ Yasuda (2014) กล่าวเสริมว่า การทบทวนนั้นหมายถึงกระบวนการที่พินิจพิจารณาให้ไปยังมุมที่ลึกกว่า ซึ่งจะมีผลต่อความหมายของการเขียน รายละเอียดสนับสนุนที่มีความละเอียดพอหรือไม่ ในขณะเดียวกัน กระบวนการในการแก้ไขที่ผู้เรียนการเขียนใช้มักเกี่ยวกับกระบวนการที่เกิดการเปลี่ยนแปลงในระดับพื้นผิว (Surface level) หมายถึงแค่ การสะกดคำ ไวยากรณ์ต่างๆ ซึ่งการพิจารณาแก้ไขตรงส่วนนี้ไม่ได้กระทบในเนื้อหาหรือทำให้ความหมายเกิดการเปลี่ยนแปลงไปในระดับที่มาก แท้ที่จริงแล้วผู้เขียนบทความนี้เห็นว่า การเขียนโดยเฉพาะในระดับย่อหน้าภาษาอังกฤษ (Paragraph) หรือระดับเรียงความในภาษาอังกฤษ (Essay) ผู้เรียนจำนวนมากโดยเฉพาะผู้เรียนภาษาอังกฤษในประเทศไทยมักจะเน้นไปที่การแก้ไขไวยากรณ์ และมักคิดว่าเมื่อกล่าวถึงการเขียนแล้ว ไวยากรณ์เป็นสิ่งที่สำคัญที่สุด สิ่งนี้สามารถสนับสนุนได้จาก Muth'im (2016, p. 127) ซึ่งกล่าวว่า เป็นการยากที่ผู้เรียนภาษาอังกฤษโดยเฉพาะในบริบทที่เป็นภาษาต่างประเทศจะสามารถเข้าใจได้เองแท้เกี่ยวกับกระบวนการเขียนและการปรับปรุงงานเขียนเพราะว่าผู้สอนมักใช้เวลาทุ่มเทไปกับไวยากรณ์ที่ผิดพลาดของผู้เรียน โดยเฉพาะผู้เรียนที่มีพื้นฐานภาษาอังกฤษไม่ค่อยดี แนวคิดที่ผู้เขียนบทความกล่าวมาข้างต้นนี้อาศัยจากประสบการณ์การสอน ภาษาอังกฤษมาเป็นเวลามากกว่าห้าปี นอกจากนี้ Gunning (2000, p. 65) กล่าวว่า เมื่อผู้เรียนได้รับการแจ้งจากผู้สอนให้ทำการทบทวนงานเขียนในสถานศึกษา ผู้เรียนจำนวนมากมักมองไปที่กลไกการเขียน และไวยากรณ์ มากกว่าการไปพิจารณาทบทวนที่แนวความคิด หรือเนื้อหาของเรื่องที่ได้เขียนออกมา

ในทางกลับกันวิธีการสอนที่เป็นแนวคิดที่ตรงกันข้ามกับการเขียนแบบเน้นกระบวนการ คือการสอนการเขียนโดย

เน้นผลงาน (Product-oriented writing approach) ในการสอนสอนแบบนี้ หน้าที่ของผู้ที่อ่านงานเขียนเป็นหน้าที่หลักของผู้สอน และผู้สอนมักจะไม่นำไปที่คุณภาพของความคิดที่สื่อออกมาในงานเขียนนั้น แต่จะมุ่งไปที่ความถูกต้องในหลักภาษามากกว่า (Kroll, 1997, p. 53) จากรูปแบบการสอนที่เน้นผลงานเป็นหลัก ผู้เรียนได้รับการคาดหวังให้ต้องตระหนักในกฎของไวยากรณ์อย่างมาก (Hyland, 2003, p. 3) ดังนั้น วิธีการสอนแบบนี้ครูผู้สอนมักจะเริ่มให้ผู้เรียนทำแบบฝึกหัดสร้างความเข้าใจในการเขียนประโยคก่อน เช่น การเติมคำในช่องว่าง หรือ การเรียงประโยคให้ถูกต้อง จะเห็นได้ว่าการสอนแบบนี้ ไม่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีข้อผิดพลาดในเชิงโครงสร้างเลย แม้ประโยคเหล่านั้นอาจสามารถพอจะสื่อการสื่อความได้ดีตาม การสอนแบบนี้ผู้สอนมักจะเห็นงานเขียนของผู้เรียนเป็นเสมือนหนึ่งชิ้นงานสุดท้าย (Final product) ที่จะต้องได้รับการตรวจ และให้คะแนน หน้าที่ของผู้เรียนก็คือทำอย่างไรก็ได้ที่จะผลิตงานเขียนออกมาให้ถูกไวยากรณ์ที่สุด แต่ไม่ได้เป็นการผลิตงานเขียนเพื่อมุ่งเนื้อหาอย่างแท้จริง (Nunan, 1991, p. 86) โดยทั่วไปแล้ว การสอนแบบนี้ผู้เรียนมักทำการเขียนชิ้นงานเพียงแค่ว่างเดียวเท่านั้น จากสิ่งที่กล่าวมาข้างต้นนี้ ผู้เขียนบทความนี้กลับมองว่ายิ่งผู้เรียนในระดับมหาวิทยาลัยคิดเพียงเฉพาะแค่ว่าอยากให้งานเขียนของตัวเองเขียนออกมาแล้วมีหลักไวยากรณ์ที่ดี (Perfect grammar) จะทำให้ละเลยในสิ่งอื่นไปเสียทั้งหมด และไม่มีประสิทธิภาพเพราะการเขียนระดับย่อหน้า หรือเรียงความภาษาอังกฤษ ผู้สอนเองไม่สามารถตรวจประเมินแต่เพียงไวยากรณ์อย่างเดียว ดังเช่น Hyland (2002, p. 11) ที่กล่าวว่า การที่ผู้เรียน และผู้สอนมุ่งเน้นแต่ ความถูกต้องทางไวยากรณ์ และวากยสัมพันธ์ของงานเขียน นี้ไม่ใช่สิ่งสำคัญที่สุดในการพัฒนาการเขียน และก็ไม่ได้เป็นตัวชี้วัดอันทรงพลังที่สุดที่จะชี้ให้เห็นว่างานเขียน นั้นมีประสิทธิภาพหรือไม่ มีประสิทธิภาพด้วยเช่นกัน

อย่างไรก็ตาม การที่ผู้เรียนภาษาอังกฤษมีข้อผิดพลาดเกิดขึ้นระหว่างการฝึกฝนแสดงให้เห็นว่า มีกระบวนการในการพัฒนาขึ้น ในฐานะที่ผู้เขียนบทความนี้

ได้สัมผัสกับการสอนของผู้สอนมากพอสมควร ก็ไม่แปลกใจว่าทำไมผู้สอนภาษาอังกฤษหลายๆ ท่านจึงเน้นในด้านไวยากรณ์มากเมื่อกล่าวถึงการประเมินการเขียน งานของ Thep-Ackrapong (2005, p. 58) ที่กล่าวว่า การสอนภาษาอังกฤษในประเทศไทยเป็นการสอนที่เน้นในด้าน grammar-translation (การสอนแบบอาศัยแกรมม่ากับการแปล) ซึ่งการสอนแบบนี้คือ ภาษาไทยที่เป็นภาษาแม่ถูกนำมาใช้ในการเรียนการสอน ทักษะของภาษาที่แตกต่างกัน (การฟัง การพูด การอ่าน และการเขียน) ได้รับการสอนโดยแยกจากกัน และการใช้หลักไวยากรณ์ถูกเน้น โดยที่การมีข้อผิดพลาดในหลักภาษาไม่สามารถยอมรับได้ อันที่จริงเป็นที่รับรู้กันโดยทั่วไปในหมู่อาจารย์ไทยที่สอนภาษาอังกฤษว่า ปัญหาที่พบในการเขียนภาษาอังกฤษของผู้เรียน ซึ่งเป็นคนไทยก็คือ ปัญหาการถ่ายโยงการเรียนรู้ทางลบ (Negative transference) ของภาษาแม่ ซึ่งก็คือภาษาไทย ไปยังภาษาอังกฤษ นั่นคือ ผู้เรียนมักคิดเป็นภาษาไทยแล้วถ่ายทอดไปยังภาษาอังกฤษตรงๆ ตัว ทั้งที่ในความเป็นจริงแล้วการเขียนภาษาอังกฤษที่ถูกต้องมีความสลับซับซ้อนมาก ยกตัวอย่างเช่น เมื่อผู้เรียนคิดคำว่า “ฉันเล่นอินเทอร์เน็ต” ก็มักเขียนว่า “I play internet.” ทั้งๆ ที่คำที่ถูกต้องควรต้องเป็น “I surf the internet” นอกจากนี้ยังมีปัญหาของการเข้ามาแทรกของ ระบบวากยสัมพันธ์ (Syntactic interference) อีก เพราะระบบ Syntax ของภาษาไทย และภาษาอังกฤษมีความแตกต่างกันอย่างสิ้นเชิง เช่น เมื่อต้องการเขียนว่า “มีแมวหลายตัวอยู่บนหลังคา” ผู้สอนอาจเห็นรูปแบบประโยคที่ผู้เรียนเขียนเช่น “Have many cats on the roof” ทั้งที่ประโยคที่ถูกต้องควรต้องเป็น “There are many cats on the roof.” (Pongpairaj, 2002, p. 69)

คุณลักษณะที่สำคัญของการเขียนแบบเน้นกระบวนการ

คุณลักษณะสำคัญสองประการที่สามารถเป็นปัจจัยผลักดันให้เกิดกระบวนการสอนการ เขียนแบบเน้นกระบวนการให้มีประสิทธิภาพประกอบไปด้วย ปฏิสัมพันธ์ และการให้ผลสะท้อนกลับ ซึ่งทั้งสองปัจจัยจะถูกนำมาอธิบายอย่างละเอียด ดังรายละเอียดที่เสนอต่อไปนี้

1. ปฏิสัมพันธ์ (Interaction)

ปฏิสัมพันธ์ในชั้นเรียนนั้นไม่ได้หมายความว่าเพียงแค่ปฏิสัมพันธ์ที่มีต่อกัน ระหว่างผู้สอนกับผู้เรียนเพียงเท่านั้น แต่ยังรวมไปถึงปฏิสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนร่วมชั้นเรียนด้วย การมีปฏิสัมพันธ์เกิดขึ้นไม่ได้หมายความว่าผู้สอนจัดกิจกรรมกลุ่มให้แก่ผู้เรียน เท่านั้น (Stapa, 1994) ในประเด็นนี้ Bruffee (1978) ได้เสนอมุมมองว่า หลายคนอาจคิดว่าการทำงานกลุ่มไม่เกิดประโยชน์ต่อผู้เรียนรายวิชาการเขียนภาษาอังกฤษ เพราะอาจมองเพียงแค่ว่าการเขียนงานออกมานั้นต้องเกิดจากความคิด ของตัวผู้เรียนเอง หากคิดในมุมกลับกัน การที่ผู้เรียนได้มี โอกาสแลกเปลี่ยนความรู้กัน จะเห็นได้ว่าผู้เรียนที่มีประสบการณ์น้อยกว่ามักไม่เกิดความประหม่า หรือเกรงกลัวเมื่อเพื่อนคนอื่นพยายามที่จะเสนอแนะในสิ่งที่อาจเกิดความผิดพลาดในงานเขียน อีกประการหนึ่งที่อาจส่งเสริมการมีปฏิสัมพันธ์ในห้องเรียนนั้นก็คือ การให้เพื่อนสอนเพื่อน หรือเพื่อนติวให้เพื่อน (Peer tutoring) วิธีการนี้เป็นวิธีการที่ผู้เรียนอาจเกิดความผ่อนคลายมากกว่าการที่ผู้สอนมาจ้สอน หรือจ้ถามในรายละเอียดต่างๆ ในขณะที่เดียวกันก็คิดว่ากระบวนการนี้สามารถนำมาทดแทนการสอนโดยครูผู้สอนในห้องเรียนได้หรือไม่ ซึ่งมีผู้ให้ความเห็นว่ายากมาก การให้เพื่อนสอนเพื่อนนั้นคงทำได้แค่เป็นส่วนเสริมจากหน้าที่หลักของครูผู้สอนที่สอนในชั้นเรียน ในส่วนนี้ผู้เรียนโดยเฉพาะนักศึกษาไทยบางคนก็อาจจะเสนอแนะเพื่อนในกลุ่มอย่างไรในการเขียน เพราะองค์ความรู้ด้านภาษาของผู้เรียนในกลุ่มนั้นๆ อาจมีระดับที่ค่อนข้างใกล้เคียงกัน และจะยังเป็นปัญหามากขึ้นหากผู้เรียนส่วนมากในห้องพื้นฐานทางภาษาที่ค่อนข้างอ่อนอยู่แล้ว

2. การให้ผลสะท้อนกลับ (Feedback)

การให้ผลสะท้อนกลับเป็นองค์ประกอบพื้นฐานของการสอนการเขียนแบบเน้น กระบวนการการให้ผลสะท้อนกลับเกิดขึ้นเมื่อผู้อ่าน อ่านงานของผู้เขียนแล้วสะท้อนมุมมองบางอย่างออกไปเป็นข้อมูล เพื่อให้ผู้เขียนปรับปรุงแก้ไขงานให้ดีขึ้น (Keh, 1990, p. 294) การให้ผลสะท้อนกลับนั้น อาจกล่าวได้อีกนัยหนึ่งก็คือว่า ผู้เขียนเองได้เรียนรู้ว่าผู้เขียนนั้นมีข้อผิดพลาดในสิ่งที่เขียนออกมาไม่

ว่าจะเป็นข้อมูลที่เพียงพอ ซึ่งทำให้ผู้อ่านแล้วเกิดความไม่เข้าใจหรือการลำดับข้อมูลที่ผิด เกิดความสับสนแก่ผู้อ่าน รวมไปถึงความผิดพลาดที่เกิดขึ้นในด้านโครงสร้าง ไวยากรณ์ จากที่กล่าวมานั้นย่อมชี้ให้เห็นว่า การให้ผลสะท้อนกลับในด้านงานเขียนโดยเฉพาะอย่างยิ่งการเขียนย่อหน้าภาษาอังกฤษ (Paragraph) หรือการเขียนเรียงความ (Essay) ไวยากรณ์ไม่ใช่สิ่งเดียวที่ผู้สอนจะใช้ในการประเมินงานของผู้เขียน การให้ผลสะท้อนกลับที่ดีต่อผู้เรียนสามารถทำให้ผู้เรียนเกิดการพัฒนาในการเขียนได้ (Hyland, 2003, p. 177) การให้ผลสะท้อนกลับต่องานเขียนของผู้เรียนมีอยู่ 3 ประเภทหลักตามรายละเอียดต่อไปนี้

2.1 ผู้สอนให้ผลสะท้อนกลับโดยการเขียน (Teacher written feedback)

วิธีการให้ผลสะท้อนกลับแบบนี้ผู้สอนเองจะเขียนสิ่งที่ผู้สอนต้องการให้ผู้เขียนทำการ ปรับปรุงลงไปในชิ้นงานทันทีและเป็นการให้ผลสะท้อนกลับทั้งในด้านเนื้อหา (Content) และ ไวยากรณ์ (Grammar) ที่ผิดพลาด (Ferris, 2003, p. 34) โดยมากมักทำในเชิงตั้งคำถาม หรือให้ข้อเสนอแนะที่เป็นประโยชน์ เช่น “เนื้อหาตรงนี้ไม่เข้ากันกับประโยคใจความหลัก” หรือ “กรุณาแสดงรายละเอียดให้ชัดเจนขึ้นเกี่ยวกับสิ่งต่างๆ เหล่านี้” ยกตัวอย่างเช่น ผู้สอนให้ผู้เรียนเขียนย่อหน้า หรือเรียงความในหัวข้อ “Describe how your college has changed within the last seven years?” เมื่อผู้เรียนเขียนมาแค่ There are so many buildings. แล้วไม่ได้ขยายความต่อเพื่อให้เกิดความเข้าใจมากขึ้นในประโยคสนับสนุน (Supporting sentences) ผู้สอนอาจให้ Feedback ด้านเนื้อหาโดยทำการเขียน โยงลูกศรไปยังจุดนั้นแล้วระบุว่า “กรุณาเชื่อมโยงความคิด และให้ตัวอย่างเพิ่มในประเด็นที่เกี่ยวกับจำนวนอาคารที่เพิ่มขึ้น และการเรียนรู้รวมถึงความสะดวกสบายในการจัดการเรียนการสอน” ข้อความ หรือกลุ่มคำที่กล่าวมาก่อนหน้านั้นน่าจะเป็นประโยชน์ เช่น “ดีแล้ว” “ฝึกให้มากขึ้น” หรือ “เขียนให้มากขึ้นกว่านี้” คำถามที่ผู้เรียนอาจคิดต่อไปเมื่อได้รับงานกลับมาแล้วคือ “เขียนอะไร เขียนอย่างไร หรือ เขียนตรงไหนให้มากขึ้น?” สอดคล้องกับ Rae and Cochrane (2008) กล่าวว่า ผู้เรียนต้องการได้รับการประเมินผลที่มีความชัดเจน

Harmer (2001) กล่าวเสริมว่า ในกระบวนการสอนการเขียนแบบเน้นกระบวนการ ผู้เรียนจำเป็นต้องเขียนมากกว่าหนึ่งครั้ง ดังนั้น ผู้สอนควรให้ผลสะท้อนกลับให้แก่ผู้เรียนหลังจากที่ผู้เรียนผลิตงานเขียนออกมาตามจำนวนร่างต่างๆ เพื่อให้เกิดการพัฒนาการเขียนอย่างแท้จริง ที่กล่าวมานี้สอดคล้องกับนักวิจัยบางท่านเช่น Lee (2014, p. 29) ที่กล่าวว่า เมื่อผู้สอนให้ผู้เรียนเขียนงานชิ้นนั้นในจำนวนหลายๆ ร่าง ผู้เรียนมักจะชอบให้ผู้สอนให้ผลสะท้อนกลับในงานเขียนเกี่ยวกับ ความคิดของงานนั้น (Ideas) และเนื้อหา (Content) ในร่างแรกให้ผู้เรียนส่งให้ผู้สอนการเขียนประเมินสำหรับไวยากรณ์นั้นผู้เรียนมัก ชอบที่จะให้ผู้สอนเสนอแนะหรือตรวจในร่างสุดท้าย องค์ประกอบที่สำคัญที่สุดในการให้ผลสะท้อนกลับทางด้านเนื้อหาคือความชัดเจน (Clarity) แท้ที่จริงแล้วผู้สอนอาจให้ผลสะท้อนกลับได้ทั้งการเขียนภาษาอังกฤษลงไปในงาน หรืออาจใช้ภาษาแม่ก็ได้ (Brookhart, 2008, p. 37) สิ่งที่กล่าวมาข้างต้นนี้ ผู้เขียนบทความในฐานของผู้สอนภาษาอังกฤษในระดับมหาวิทยาลัยมีความเห็นว่า หากเป็นไปได้กรณีที่ผู้เรียนนั้นมีพื้นฐานอ่อนในด้านภาษาอังกฤษอย่างมาก ในบางครั้งก็อาจมีความจำเป็นที่ผู้ที่ประเมินงานเขียนของนักศึกษาไทย จำเป็นต้องเขียนภาษาไทยลงไปในงานมากกว่าการเขียนภาษาอังกฤษ

ประการถัดไปที่เป็นส่วนหนึ่งของการให้ผลสะท้อนกลับโดยการเขียนก็คือ การให้ผลสะท้อนกลับในด้านไวยากรณ์ (Feedback in grammar) หรือในบางตำราอาจใช้ภาษาอังกฤษว่า "Corrective feedback" สามารถแบ่งออกเป็นสองประเภทใหญ่ๆ คือ การให้ผลสะท้อนกลับทางตรง (Direct corrective feedback) และการให้ผลสะท้อนกลับทางอ้อม (Indirect corrective feedback) (Ellis, 2001, p. 10) การให้ผลตอบกลับทางตรงนั้นผู้สอนสามารถแก้ไขงานเขียนของผู้เรียนที่ผิดพลาดเมื่อเห็น โดยเขียนสิ่งที่ถูกต้องลงไปในงาน เช่น เมื่อผู้เรียนเขียนรูปประโยคเช่น "I go to the party last week" ผู้เขียนทำการขีดฆ่าตรง คำว่า "go" และ เปลี่ยนไปเป็นคำว่า "went" นักวิจัยเช่น Chandler (2003, p. 271) ให้การสนับสนุนวิธีการให้ผลสะท้อนกลับแบบนี้ว่าเป็นสิ่งที่ดีกับผู้เรียน เพราะผู้เรียนจะ

ได้เห็นข้อผิดพลาดใน งานเขียนอย่างทันที่ทั้งที่ แต่ Ellis (2009, p. 5) เห็นต่างเนื่องจากว่า เมื่อผู้สอนภาษาแก้ไขสิ่งที่ผิดพลาดโดยตรงนั้นไม่น่าจะเป็นผลดีในระยะยาว เพราะว่าผู้เรียนไม่ได้ฝึกทักษะการคิด และการแก้ไขข้อผิดพลาดเช่นกัน เพราะผู้เรียนเพียงแค่ลอกในสิ่งที่ถูกลงไปในการเขียนงานในร่างใหม่เท่านั้น ข้ำรายผู้เรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศหลายคนเมื่อได้รับผลสะท้อนกลับที่ผู้สอนแก้ไขในสิ่งที่ถูกมาแล้วไม่เกรงใจตรงหรือกลับไปทบทวนว่าเหตุใดการเขียนรูปประโยคแบบนี้ถึงผิดพลาดนั้นเท่ากับว่าไม่เกิดการเรียนรู้ใดๆทั้งสิ้น เหตุผลนี้เองจึงทำให้เกิดการให้ผลสะท้อนกลับแก่ผู้เรียนในอีกวิธีหนึ่งที่เราเรียกว่า การให้ผลสะท้อนกลับทางอ้อม หรือที่เรียกว่า Indirect corrective feedback การให้ผลสะท้อนกลับแบบนี้ผู้สอนเพียงแค่ทำการชี้ให้เห็นว่ามีข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์เกิดขึ้นในการเขียนของผู้เรียน แต่ผู้สอนให้ผู้เรียนไปแก้ไขงานเขียนชิ้นนั้นด้วยตัวผู้เรียนเอง (Guenette, 2007, p. 40) ยกตัวอย่างเช่น เมื่อผู้เรียนเขียนประโยคมา ว่า "I play football with my friends last Monday in the evening." ผู้สอนสามารถทำได้โดยการ ขีดเส้นใต้ ในส่วนที่ผิดพลาดคือคำว่า "play" เพียงเท่านั้นและให้ผู้เรียนไปแก้ไข หรือผู้สอนอาจให้ สัญลักษณ์ (Code) กับผู้เรียน โดยการเขียนสัญลักษณ์ VT เหนือคำว่า "play" ซึ่งหมายถึงใช้ กริยาไม่สอดคล้องกับ Tense นักวิจัย เช่น Ferris and Roberts (2001, p. 165) สนับสนุนแนวทางการให้ผลสะท้อนกลับแบบ Indirect corrective feedback เนื่องจากว่าเป็นการส่งเสริมการรับมาของภาษาที่ต้องการเรียนรู้ในระยะยาว (Long term acquisition on target language) เพราะผู้เรียนได้แก้ไขไวยากรณ์ที่ ผิดพลาดโดยไม่ต้องพึ่งพาผู้สอน อย่างไรก็ตาม Truscott (1996, p. 328) มีความคิดที่แย้งว่าการให้ผลสะท้อนกลับทางด้านไวยากรณ์ไม่ว่าจะเป็นทางตรงหรือทางอ้อมนั้นเป็นสิ่งที่อันตราย และควรหลีกเลี่ยงในการเรียนภาษาที่สองเพราะเป็นวิธีการที่ครูผู้สอนแค่ส่งผ่านสิ่งที่ถูกต้องไปยังผู้เรียนเพียงอย่างเดียวเมื่อผู้เรียนเกิดข้อผิดพลาดทางไวยากรณ์แต่ผู้สอนนั้นไม่ได้ตระหนักถึงการพัฒนาระบบภาษา ซึ่งเป็นสิ่งที่ขัดแย้งกับลำดับขั้นของการรับมาของภาษาที่สอง (Second language acquisition)

2.2 การปรึกษาระหว่างผู้สอน และผู้เรียน (Teacher-Student Conferencing) การปรึกษาระหว่างผู้สอนและผู้เรียนเป็นการให้ผลสะท้อนกลับในรูปแบบที่ผู้สอนอภิปรายงานเขียนของผู้เรียนในลักษณะตัวต่อตัว โดยที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ไต่ถามข้อสงสัยในสิ่งที่ไม่ชัดเจน (Cohen, 1990, p.185) ซึ่งสามารถแบ่งออกเป็น 2 แบบคือ การให้คำปรึกษาในห้องเรียน (In-class Conferencing) และการให้คำปรึกษานอกห้องเรียน (Out-of-class Conferencing) แต่ที่จริงแล้ววิธีการเรียกผู้เรียนมาพบเพื่ออธิบายสิ่งต่างๆ นั้น ระหว่างผู้สอนกับผู้เรียน โดยมากมักเกิดขึ้นเมื่อผู้เรียนเขียนงานเขียนในร่างต่างๆ เสร็จสิ้นแล้ว และถูกนำมาประยุกต์ใช้ปฏิบัติอย่างแพร่หลาย (Graves, 1975, p. 235; Murray, 1978, p. 97) อย่างไรก็ตาม ไม่ใช่สิ่งที่จะต้องปฏิบัติแบบตายตัวเสมอไปที่ผู้สอนต้องตรวจงานเขียนของผู้เรียนให้เสร็จก่อนแล้วหลังจากนั้นจึงทำการเรียกผู้เรียนมาปรึกษาหารือ หากว่าผู้เรียนไม่เข้าใจในเรื่องที่จะต้องผลิตงานเขียนออกมา การประชุมปรึกษาหารือระหว่างผู้สอนและผู้เรียนอาจทำในขั้นตอนนี้ได้ (Carnicelli, 1980) วิธีการที่น่าจะเป็นการดีที่สุดเพื่อให้ผู้เรียนเกิดการกระตุ้นการคิดวิเคราะห์หากมีการประยุกต์ใช้วิธีการให้ผลสะท้อนกลับแบบปรึกษาหารือระหว่างผู้สอนกับผู้เรียน ซึ่งตามแนวคิดของผู้เขียนบทความนั้นคือ ผู้เรียนเองก็ต้องหัดที่จะตั้งคำถาม ในสิ่งที่เกิดความสงสัย ไม่ใช่เพียงแต่คอยฟังคำชี้แนะจากผู้สอนเพียงอย่างเดียว (Passive learners) ซึ่งเหตุผลนี้สอดคล้องกับผลการวิจัยของ Lueng (2008, p. 165) ที่สรุปว่า การประชุมปรึกษาหารือระหว่างผู้สอนกับผู้เรียนนั้น ก่อให้เกิดการกระตุ้นการเรียนรู้เพิ่มมากขึ้น เมื่อผู้เรียนเกิดความสงสัย และอยากที่จะรู้ในสิ่งที่สงสัยนั้น ในทางกลับกัน การเรียกผู้เรียนมารับฟังผลสะท้อนกลับ (Conferencing) วิทยุบุคคลนั้นค่อนข้างเสียเวลาเป็นอย่างมาก และในหลายๆ ครั้งวิธีการนี้อาจไม่ประสบความสำเร็จในกรณีที่ผู้เรียน ขาดทักษะและประสบการณ์ในด้านการมีปฏิสัมพันธ์ และโดยเฉพาะอย่างยิ่งในวัฒนธรรมการเรียนการสอน หรือวัฒนธรรมของสังคมที่ผู้เรียนไม่กล้าโต้เถียงกับผู้สอน อาจเป็นเพราะความเคารพยำเกรง ที่สังคมนั้นๆ หลอหลอมผู้เรียนให้เจริญเติบโตมา (Patthey-Chavez &

Ferris, 1997, p. 54)

2.3 การให้ผลสะท้อนกลับโดยเพื่อนร่วมชั้นเรียน (Peer Feedback)

การให้ผลสะท้อนกลับโดยเพื่อนร่วมชั้นเรียนเป็นอีกหนึ่งวิธีที่ปัจจุบันนี้มีการใช้กันอย่างแพร่หลาย วิธีนี้ได้รับการปฏิบัติโดยที่ผู้เรียนได้รับผลสะท้อนกลับจากเพื่อนของเขา ไม่ว่าจะเป็นด้านของไวยากรณ์หรือ เนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับการเขียนโดยทั่วไปแล้วเพื่อนร่วมชั้นเรียน (Peers) ก็คือกลุ่มเพื่อนที่มีปฏิสัมพันธ์กับผู้ที่ได้รับการตรวจงานเขียน (Reid, 1993, p. 209) ที่จริงแล้วการให้ผลสะท้อนกลับโดยเพื่อนร่วมชั้นเรียนนั้นมีเป็นประโยชน์เนื่องจากว่า ผู้เรียนที่เขียนงานแล้วให้เพื่อนตรวจนั้น จะได้รับผลสะท้อนกลับจากหลายๆ ทิศทาง และจากผู้รับสารที่แท้จริง สื่อให้เห็นว่างานเขียนหนึ่งชิ้นที่ทำเสร็จสิ้นนั้น ไม่ใช่แค่เพื่อนคนเดียวที่ตรวจแต่งงานชิ้นดังกล่าวอาจถูกส่งไปยังเพื่อนคนอื่นๆ ด้วยประการต่อมา ผู้เรียนที่อ่านงานเขียนของเพื่อนสามารถพัฒนาทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณ (Ferris & Hedgcock, 1998, p. 223) อย่างไรก็ตาม เมื่อมองในทางกลับกัน Hyland (2003, p.198) ได้กล่าวว่า ผู้สอน และผู้วิจัยภาษามีความเป็นห่วง และชี้ให้เห็นถึงข้อที่ต้องระมัดระวังเมื่อต้องการนำวิธีการที่ให้ผลสะท้อนกลับโดยเพื่อนมาปรับใช้ในการตรวจงานและให้ข้อเสนอแนะ เช่น ผู้เรียนอาจรู้สึกอึดอัดใจที่จะให้เพื่อนมาทำการตรวจงาน หรือผู้เรียนที่มาจากบางวัฒนธรรม โดยเฉพาะอย่างยิ่งวัฒนธรรมที่มาจากกลุ่มนิยม (Collectivist) สังคมที่มีวัฒนธรรมแบบกลุ่มนิยมคือ คนในสังคมให้ความสำคัญกับกลุ่ม และต้องการการยอมรับจากสังคมนรอบข้าง คนในสังคมนี้อาจจะพอใจกับการพึ่งพาเกื้อกูลระหว่างกันทั้งทางด้านวัตถุ และจิตใจ (Ferris & Hedgcock, 1998, p. 227) Hofstede (2001, p. 176) อธิบายว่าจากงานวิจัยที่เขาเคยทำ ได้มีการศึกษาโดยเปรียบเทียบเกี่ยวกับมิติทางด้านวัฒนธรรมซึ่งเกิดจากการศึกษาวิจัยเชิงเปรียบเทียบระหว่างวัฒนธรรมจากพนักงานบริษัทไอบีเอ็มจากทั่วโลกกว่า 116,000 คน หนึ่งในด้านที่เขาได้ทำการศึกษาคือ ด้านปัจเจกนิยม (Individualism) ตัวเลขที่แสดงออกมาคือ 20 สำหรับประเทศไทย นี่เป็นสิ่งที่ชี้ให้เห็นว่าประเทศไทยเป็นประเทศที่ ปัจเจกนิยมต่ำ

แต่กลุ่มนิยามสูง นี่คือสิ่งที่แสดงนัยยะว่าหากนำกิจกรรมนี้มาประยุกต์ใช้กับการเรียนการสอนในประเทศไทย เช่นการให้ตรวจงานเขียนของเพื่อน (Peer feedback) ผลที่สังเกตเห็นได้คือ เพื่อนที่มีศักยภาพทางด้านภาษามากกว่าบางที่อาจจะไม่มีความกล้าในการให้ข้อเสนอแนะกับสมาชิกที่มีทักษะทางภาษาที่อ่อนด้อยกว่า

สรุปและข้อเสนอแนะ

กระบวนการสอนการเขียนแบบเน้นกระบวนการ (Process approach) เน้นไปที่กระบวนการว่าชิ้นงานนั้นมีกระบวนการได้มาอย่างไร ผู้เขียนบทความมีความเห็นว่าเป็นกระบวนการที่ต้องการที่จะพัฒนาการเขียนของผู้เรียนโดยที่มีการเปลี่ยนแปลงในทัศนคติของทั้งตัวผู้สอน และผู้เรียน หากมองโดยความเป็นจริงแล้ว ผู้สอนเองทำหน้าที่เป็นผู้ให้การสนับสนุน ในขณะที่ผู้เรียนเองต้องทำหน้าที่ในการปรับปรุงงานเขียนของตนเองให้ดียิ่งขึ้น ไม่ใช่เพียงแต่คอยที่จะรอผู้สอนเสนอแนะอย่างเดียว นี่จึงเป็นเหตุผลที่บทความนี้แนะนำเสนอว่า ทั้งปฏิสัมพันธ์ และ โดยเฉพาะอย่างยิ่งการให้ผลสะท้อนกลับ (Feedback) นั้นเป็นสิ่งที่สำคัญอย่างมากในกระบวนการจัดการเรียนการสอนตามวิธีนี้ เพราะผู้เรียนจำเป็นต้องได้รับผลสะท้อนกลับในสิ่งที่เขาเหล่านั้นได้เขียนงานออกไป การให้ผลสะท้อนกลับที่ดีนั้นไม่ใช่ว่าครูผู้สอนให้ผลสะท้อนกลับในร่างสุดท้ายเท่านั้น หากไม่มีการให้ผลสะท้อนกลับที่ตรงประเด็นและเพียงพอแล้ว ผู้เรียนเองไม่สามารถที่จะพัฒนาทั้งในด้านการเขียนได้ (Hyland & Hyland, 2006, p. 86) ด้วยเหตุนี้เราอาจกล่าวได้ว่า การจัดการเรียนการสอนแบบนี้ เป็นการให้ผลสะท้อนกลับระหว่างการเรียนรู้ (Formative feedback) เนื่องจากว่าวัตถุประสงค์ของการให้ผลสะท้อนกลับแบบนี้เพื่อให้เกิดปฏิสัมพันธ์อย่างต่อเนื่อง (Continuous interaction) ระหว่างผู้สอนกับผู้เรียน การเขียนแบบเน้นกระบวนการนั้นแน่นอนว่า ทั้งผู้สอน และผู้เรียนนั้นต้องประสานความร่วมมือและเต็มใจที่จะเรียนรู้ซึ่งกันและกัน อนึ่ง ผู้เขียนบทความนี้ไม่สามารถชี้ชัดลงไปได้ว่าวิธีการที่จะให้ผลสะท้อนกลับแบบใดเป็นวิธีที่ดีที่สุด เพียงแค่ต้องการชี้ให้เห็นว่าไวการณ้อย่างเดียวไม่ใช่สิ่งเดียวที่จะต้องนำมาใช้ประเมิน

งานเขียนของผู้เรียนโดยเฉพาะอย่างยิ่งการเขียนสำหรับผู้เรียนในระดับอุดมศึกษา จริงอยู่ว่าการประชุมปรึกษาหารือระหว่างผู้สอน และผู้เรียน (Teacher-student conferencing) และการให้ผลสะท้อนกลับโดยเพื่อนร่วมชั้นเรียน (Peer feedback) อาจเข้ามาเติมเต็มการให้ผลสะท้อนกลับแบบดั้งเดิม ที่ผู้สอนมักทำการเขียนลงไปในงานของผู้เรียน แต่ผู้สอนต้องเป็นผู้พิจารณาว่าจะปรับใช้รูปแบบการให้ผลสะท้อนกลับแบบใดถึงจะเหมาะสมแก่สภาพผู้เรียนที่แท้จริง สิ่งสำคัญที่สุดที่ผู้เขียนบทความนี้พยายามสื่อคือ การพยายามหาวิธีที่เหมาะสมที่สุดในการให้ผลสะท้อนกลับเป็นสิ่งที่ดี แต่แท้ที่จริงแล้วไม่มีวิธีใดที่จะชี้ชัดลงไปได้ว่า การให้ผลสะท้อนกลับ (Feedback) แบบใดเป็นวิธีที่เหมาะสมที่สุดในโลกแห่งความเป็นจริง

เอกสารอ้างอิง

- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Virginia: ABSD.
- Bruffee, K. A. (1978). The Brooklyn Plan: Attaining Intellectual Growth through Peer-Group Influence, *Liberal Education*.
- Campbell, J., Smith, D. & Brooker, R. (1998). From conception to performance: How undergraduate students conceptualise and construct essays. *Higher Education*, 36, pp. 449-469.
- Carnicelli, T. (1980). The Writing Conference: A one-to-one conversation, In Donovan and McClelland (Eds.). *Eight Approaches to Teaching Composition*, Urbana, (pp. 101-131). Illinois: National Council of Teachers of English.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 writing, *Journal of second language writing*, 12(3), pp. 267-296.

- Cohen, A. (1990). *Language Learning*. Boston: Heinle & Heinle.
- Dueraman, B. (2012). Teaching EFL Writing: Understanding and re-thinking the Thai experience. *Journal of Alternative Perspectives in Social Sciences*, 4(1), pp. 255-275.
- Ellis, R. (2001). Investigating from focused instruction. *Language Learning*, 51, pp.1-48.
- Ellis, R. (2009). Corrective Feedback and Teacher Development, *Journal of Second Language*, 1(1), pp. 3-18.
- Ferris, D. (2003). *Responding to writing*. In Kroll,B. (Ed.) Exploring the dynamics of second language writing (pp.119-140). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferris, D., & Roberts, B. (2001). Error Feedback in L2 Writing Classes: How explicit does it need to be?. *Journal of Second Language Writing*, 10(3), pp. 161-84.
- Ferris, D. R. & Hedgecock, J. S. (1998). *Teaching ESL Composition: Purpose, Process, and Practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graves, D. H. (1975). An examination of the writing process of seven-year-old children, *Research in the Teaching English*, 9(3), pp. 227-241.
- Guenette, D. (2007). Is feedback pedagogically correct? Research design issues in studies of feedback on writing. *Journal of Second Language Writing*, 16(1), pp. 40-53.
- Gunning, T. G. (2000). *Creating literacy instruction for all children* (3 Eds). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Essex: Longman.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors Institutions and organizations across Nations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hyland, F. & Hyland, K. (2006). Feedback on Second Language Students' Writing. *Lang. Tech.*, 39, pp. 83-101. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. London: Pearson Education.
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Keh, C. L. (1990). Feedback in the writing process: A model and methods for implementation, *English Language Teaching*, 44(4), pp. 224-230.
- Kroll, B. (1997). *Second language writing: Research insights for the classroom*. Cambridge University Press.
- Lee, I. (2014). Ten Myths about the Teaching and Learning of Writing in EFL Contexts. *Language Education and Acquisition Research Network (LEARN) Journal*, 1, pp. 23-32.
- Leki, I. (2000). *Academic writing: Exploring processes and strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leung, A. S. P. (2008). *Teacher-Student Conferencing: Implications for Teaching L2 Writing* (Doctoral Thesis, University of Leicester).
- Listyani, L. (2018). *Promoting Academic Writing Students' Skills through "Process Writing"*. *Strategy Advances in Language and Literacy Studies*. 4(4), pp. 173-79.

- Murray, D. M. (1978). *Internal revision: a process of discovery*. In Cooper, C. R. & Odell, L. (Eds.). *Research on composing: Points of departure*, pp. 85-103. Illinois: National Council of Teachers of English.
- Muth'im, A. (2016). Does Student Self-Assessment Assess as Valid and Reliable as Teacher Assessment, *Arab World English Journal*, 7(1), pp. 123-139.
- Myers, S. (1997). Teaching writing as a process and teaching sentence-level syntax. Reformation as ESL composition feedback. *TESL-EJ*, 2(4), pp. 1-16.
- Myles, J. (2012). *Second language writing and research: The writing process and error analysis in student texts*. Retrieved October 29, 2019, from <http://www.cc.kyoto-su.ac.jp/information/tes/-ej/ej22/al.html>
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. New York: Prentice-Hall.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching & learning*. Boston: Heinle & Heinle.
- Patthey-Chavez, G. & Ferris, D. (1997). Writing conferences and the weaving of multi-voiced texts in college composition. *Research in the Teaching of English*, 31, pp. 51-90.
- Pongpairroj, N. (2002). Thai university undergraduates' errors in English writing. *Journal of Languages and Linguistics*, 20(2), pp. 86-89.
- Rae, A.M., & Cochrane, D.K. (2008). Listening to Students' How to Make Written Assessment Feedback Useful. *Active Learning in Higher Education*, 9(3), pp. 217-230.
- Reid, J. M. (1993). *Teaching ESL Writing*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Seow, A. (2002). The writing process and process writing. In Richards, J.C & Renandya (Eds), W.A. *Methodology in language teaching*. Cambridge: CUP.
- Sommers, N. (2006). Across the drafts. *College Composition and Communication*, 58, pp. 248-257.
- Stapa, S. H. (1994). *The Effects of the Process Approach on Writing Apprehension and Writing Quality among ESL Students at University Level in Malaysia* (Doctoral Thesis, Department of Education, University of Glasgow).
- Suleiman, M. F. (2000). *The process and product of writing: Implication for elementary school teachers*. San Francisco: (n.p.).
- Tangkiengsirisin, S. (2010). Enhancing Cohesion in Second Language Writing: A Study of Thai Graduate Students Expository Compositions. *The International Journal of Learning*, 17(7), pp. 33-48.
- Thep-Ackrapong, T. (2005). Teaching English in Thailand: An Uphill Battle, *Manutsat Paritat Journal of Humanities*, 2(1), pp. 51-62.
- Tompkins, G. E. (1990). *Teaching Writing: Balancing process and product*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Tompkins, G. E. (2004). *Teaching writing: balancing product and process*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Torrance, M., Thomas, G. V. & Robinson, E.J. (1999). Individual differences in the writing behavior of undergraduate students. *British Journal of Educational Psychology*, 69, pp. 189-199.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46(2), pp. 327-369.

- White. R., & Arndt, V. (1991). *Process Writing*. Harlow, United Kingdom: Longman.
- Yasuda, S. (2014). Exploring changes in FL writers' meaning-making choices in summary writing: a systemic functional approach. *Journal of Second Language Writing*, 27(1), pp. 105-121.