

บทที่ 2

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ในการวิจัยเรื่องการเสริมกิจกรรมที่เน้นรูปแบบภาษาในการสอนภาษาแบบมุ่งปฏิบัติงานเพื่อส่งเสริมความสามารถด้านการเขียนภาษาอังกฤษและความรู้ด้านไวยากรณ์ ผู้วิจัยศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องเพื่อเป็นพื้นฐานสำหรับดำเนินการวิจัย โดยแยกเสนอตามหัวข้อดังนี้

1. กิจกรรมที่เน้นรูปแบบภาษา
 - 1.1 ความหมายของกิจกรรมที่เน้นรูปแบบภาษา
 - 1.2 สมมติฐานที่เกี่ยวข้องกับกิจกรรมที่เน้นรูปแบบภาษา
 - 1.2.1 สมมติฐานความรู้สองส่วนมีความสัมพันธ์กัน
 - 1.2.2 สมมติฐานการปฏิสัมพันธ์
 - 1.3 แนวทางในการประยุกต์ใช้กิจกรรมที่เน้นรูปแบบภาษาในการสอนภาษาแบบมุ่งปฏิบัติงาน
 - 1.4 ประโยชน์ของกิจกรรมที่เน้นรูปแบบภาษาในการสอนภาษาแบบมุ่งปฏิบัติงาน
2. ความสามารถในการเขียน
3. ความรู้ด้านไวยากรณ์
4. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

1. กิจกรรมที่เน้นรูปแบบภาษา

1.1 ความหมายของกิจกรรมที่เน้นรูปแบบภาษา

กิจกรรมที่เน้นรูปแบบภาษา (Focus-on-Form Activity) หมายถึง กิจกรรมที่จัดข้อ มูลการสอนที่เน้นรูปแบบหรือลักษณะต่าง ๆ ทางภาษาให้เป็นจุดสนใจและสำคัญแก่ผู้เรียนโดยเชื่อมโยงความสนใจของผู้เรียนมาสู่รูปแบบหรือลักษณะต่าง ๆ ทางภาษาในบริบทการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร มีการสับเปลี่ยนความสนใจของผู้เรียนจากการสื่อความหมายมาสู่รูปแบบภาษาหรือลักษณะทางภาษาเพื่อให้เกิดการสังเกตรูปแบบภาษาหรือลักษณะทางภาษาที่ถูกต้องจากการปฏิสัมพันธ์

และการเจรจาโต้ตอบเพื่อให้ได้ความหมายระหว่างผู้เรียนและผู้สอน และนำไปปรับปรุงคุณภาพของตัวป้อนออกทางภาษาเพราะในขณะที่ผู้เรียนและผู้สอนมีปฏิสัมพันธ์และการเจรจาโต้ตอบระหว่างการสนทนา ทั้งสองฝ่ายจะมีการปรับระดับภาษา มีการให้ผลสะท้อนกลับเชิงลบ และมีการปรับเปลี่ยนการใช้ภาษาและโครงสร้างภาษาซึ่งทำให้ตัวป้อนเข้าทางภาษาเป็นที่เข้าใจได้และมีความถูกต้องมากยิ่งขึ้น (Long, 1988a, 1991 ; Long and Crooks, 1992 cited in Doughty and Williams, 1998 : 22-25) กิจกรรมชนิดนี้ได้รับการออกแบบขึ้นมาโดย Long ในปี 1988 (cited in Fotos, 1998) เพื่อเป็นเครื่องมือช่วยครูในการสอนไวยากรณ์ในรูปแบบของการสื่อสาร ซึ่งเป็นการกระตุ้นผู้เรียนให้ผลิตตัวป้อนออกที่แสดงถึงความเข้าใจ (Comprehensible Output) ออกมาได้ถูกหลักไวยากรณ์

1.2 สมมติฐานที่เกี่ยวข้องกับกิจกรรมที่เน้นรูปแบบภาษา

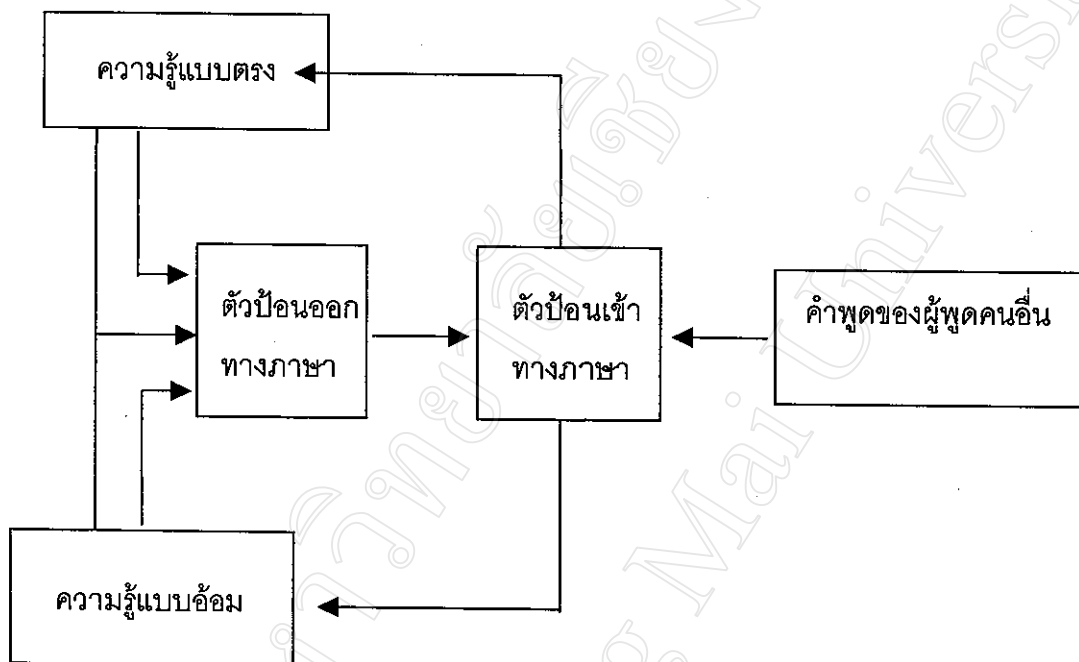
ในการสร้างกิจกรรมที่เน้นรูปแบบภาษานั้นมีความสัมพันธ์กับการเรียนรู้ภาษาอังกฤษอยู่สองแนวคิดด้วยกันคือ สมมติฐานความรู้สองส่วนสัมพันธ์กัน และสมมติฐานการปฏิสัมพันธ์

1.2.1 สมมติฐานความรู้สองส่วนสัมพันธ์กัน

ความรู้เกี่ยวกับภาษามีความสำคัญ เพราะเป็นก้าวแรกที่จะนำไปสู่การพัฒนาความรู้ด้านการนำภาษาไปใช้ และความรู้เกี่ยวกับภาษาและความรู้เกี่ยวกับการนำภาษาไปใช้ก็มีความสัมพันธ์กันเช่นกัน เพราะความรู้เกี่ยวกับภาษาเป็นความรู้ด้านกฎไวยากรณ์ต่าง ๆ หรือเป็นความรู้แบบตรง ส่วนความรู้ที่เกิดจากการนำความรู้เกี่ยวกับกฎไวยากรณ์ต่าง ๆ ไปใช้ได้ อย่างอัตโนมัติ คล่อง และถูกต้อง เป็นความรู้แบบอ้อม (Implicit Knowledge) Bialystok (cited in Brown, 1994 : 284) อธิบายว่า ความรู้แบบตรงหมายถึง ความตระหนักในการวิเคราะห์คุณสมบัติทางภาษาเป้าหมายโดยรู้ตัว ขณะที่ความรู้แบบอ้อมหมายถึง จิตสำนึกโดยสัญชาตญาณว่าลักษณะทางภาษาแบบใดถูกต้องและเป็นที่ยอมรับ Ellis (1992 อ้างใน ศุภวรรณ ทะกันจร, 2540 : 13) มีความเห็นว่า ความรู้แบบตรงหรือความรู้แบบรู้ตัวมีหน้าที่เป็นตัวเอื้อให้เกิดการเรียนรู้ช่วยให้ผู้เรียนสังเกตลักษณะทางไวยากรณ์ของภาษาที่สองในตัวป้อนทางภาษาที่ผู้เรียนอาจจะเลยการสังเกตลักษณะทางไวยากรณ์ดังกล่าว Anderson และ Fincham (1994 cited in Doughty and Williams, 1998 : 48 ; McLaughlin cited in Brown, 1994 : 284) กล่าวว่า การจะพัฒนาความรู้แบบตรงให้ไปสู่ความรู้แบบอ้อมได้นั้น สามารถกระทำได้ด้วยการฝึกฝนการนำความรู้แบบตรงมาใช้อย่างมีระบบและมีการจัดเก็บความรู้แบบตรงภายใต้การควบคุม เพราะจะทำให้เกิดการจัดโครงสร้างความรู้ใหม่ในระบบความทรงจำของสมองซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนสามารถถ่ายโอนความรู้ความเข้าใจไปสู่การแสดงออกทางภาษาที่เป็นทักษะแบบอัตโนมัติได้

Smith (1981 : 166 อ้างใน วินิตยา ประเสริฐสุนทร, 2539 : 14-15, 64 ; ศุภวรรณ ทะกันจร, 2540 : 13) ได้เสนอรูปแบบของการพัฒนาภาษาที่สองโดยเกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์กันของความรู้สองส่วนหรือระหว่างความรู้แบบตรงและความรู้แบบอ้อม ดังแผนภูมิต่อไปนี้

แผนภูมิที่ 1 ตัวป้อนเข้าและตัวป้อนออกทางภาษา : แหล่งข้อมูลย้อนกลับ 3 แหล่ง



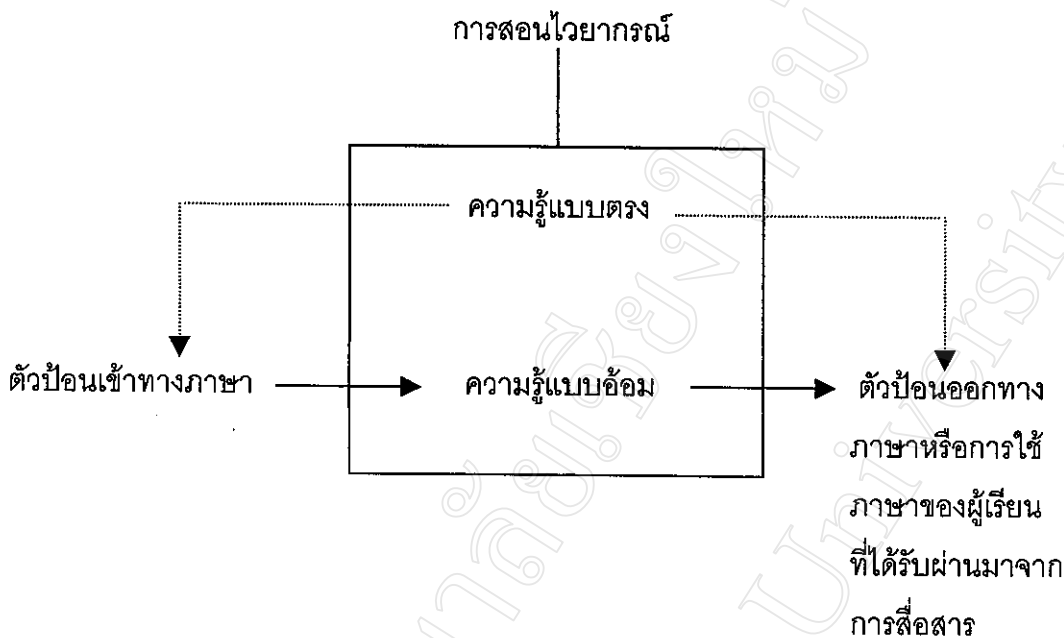
Smith (อ้างในวินิตยา ประเสริฐสุนทร, 2539 : 14-15, 64 ; ศุภวรรณ ทะกันจร, 2540 :

13) อธิบายว่า ในการเรียนรู้ภาษา ผู้เรียนสามารถผลิตตัวป้อนออกได้ 3 ทาง คือ

1. การผลิตตัวป้อนออกโดยใช้ความรู้แบบอ้อม หรือความรู้ที่เกิดจากการรู้ภาษาเท่านั้น
2. การผลิตตัวป้อนออกโดยใช้ความรู้แบบตรง หรือความรู้ที่เกิดจากการเรียนภาษาเท่านั้น
3. การผลิตตัวป้อนออกโดยใช้ความรู้ทั้งแบบตรงและแบบอ้อมประกอบกัน

ตัวป้อนออกที่ผู้เรียนผลิตออกมานั้น จะกลายเป็นส่วนหนึ่งของตัวป้อนเข้าสู่ตัวผู้เรียนเอง ตัวป้อนเข้าอีกส่วนหนึ่งมาจากคำพูดของผู้อื่น ซึ่งตัวป้อนเข้าทั้งสองส่วนจะทำให้ผู้เรียนเปลี่ยนความรู้แบบตรง หรือความรู้แบบอ้อมของตน โดยความรู้แบบตรงที่หมายถึง ความรู้ด้านกฎไวยากรณ์ที่ยังไม่ได้ฝึกใช้ ในการสื่อสารจะถูกส่งไปยังความรู้แบบอ้อมที่หมายถึง ความสามารถในการสื่อสาร หากผู้เรียนได้รับการฝึกฝนให้มีการนำความรู้ด้านกฎไวยากรณ์ไปใช้ในการสื่อสารบ่อยขึ้น ก็จะทำให้ความรู้ด้านกฎไวยากรณ์นั้นเป็นความรู้ที่สามารถใช้ในการสื่อสารได้คล่องขึ้น จนกลายเป็นการใช้ได้อย่างอัตโนมัติ การพัฒนาความรู้ด้านไวยากรณ์ดังกล่าวให้เป็นความรู้แบบอ้อมก็คือ การพัฒนาเพื่อให้เกิดการเรียนรู้ภาษานั้นเอง เพราะการเรียนรู้กฎไวยากรณ์จะทำให้ผู้เรียนนั้นไปสังเกตการใช้กฎไวยากรณ์ขณะที่ได้รับตัวป้อน และนำความรู้นั้นไปเป็นตัวควบคุม (Monitor) ขณะใช้ภาษาในการสื่อสาร เพื่อให้เกิดการเรียนรู้กฎไวยากรณ์นั้น ๆ ดังนั้น การสอนไวยากรณ์จึงควรมีเป้าหมายให้ผู้เรียนได้นำความรู้ด้านไวยากรณ์นั้นไปใช้ในการสื่อสาร Ellis มีความเห็นที่สอดคล้องกันว่าการสอนไวยากรณ์ควรมุ่งที่จะให้ผู้เรียนรู้โครงสร้างเป้าหมาย เพื่อนำไปใช้ในการพูดและการเขียนของตนเอง นั่นคือเป็นการสอนไวยากรณ์ที่มุ่งเน้นการยกระดับความตระหนักมากกว่าการฝึกกระบวนประโยค เน้นบทบาทของความเข้าใจเกี่ยวกับไวยากรณ์มากกว่าบทบาทของไวยากรณ์ในผลผลิตทางภาษา และเป็นการสอนไวยากรณ์ร่วมกับการสอนที่ให้โอกาสผู้เรียนในการสื่อสารอย่างแท้จริง ดังแผนภูมิต่อไปนี้

แผนภูมิที่ 2 รูปแบบของการเรียนรู้ภาษาที่สอง



Schmidt มีความคิดเห็นเกี่ยวกับการรู้ตัวในการเรียนภาษาโดยใช้คำว่า การตระหนักรู้ (Awareness) หมายถึงการที่ผู้เรียนรู้ตัวในการเรียนรู้องค์ประกอบต่าง ๆ ของภาษาที่สองที่เป็นองค์ประกอบใหม่ ๆ

แม้จะมีความคิดเห็นที่แตกต่างกันของความรู้ภาษาที่สองทั้งแบบตรงและแบบอ้อม หรือแบบรู้ตัวและแบบไม่รู้ตัว แต่ความรู้แบบตรงหรือความรู้แบบรู้ตัวอาจช่วยผู้เรียนในการพัฒนาความรู้แบบอ้อมหรือความรู้แบบไม่รู้ตัวในลักษณะต่อไปนี้

1. ความรู้สองส่วนมีความสัมพันธ์กัน หรือกล่าวอีกนัยหนึ่งคือ ความรู้แบบตรงหรือความรู้แบบรู้ตัวสามารถกลายมาเป็นความรู้แบบอ้อมหรือความรู้แบบไม่รู้ตัวได้ เมื่อผู้เรียนอยู่ในขั้นพัฒนาการทางภาษาที่เหมาะสม
2. ความรู้แบบตรงหรือแบบรู้ตัว อาจช่วยส่งเสริมกระบวนการการใส่ใจลักษณะต่าง ๆ ทางภาษาในตัวป้อนเข้าของผู้เรียนได้ง่ายขึ้น
3. ความรู้แบบตรงหรือแบบรู้ตัว อาจช่วยให้ผู้เรียนทำตัวป้อนเข้าให้สามารถเข้าใจได้จากการสังเกตช่องว่างหรือความไม่สอดคล้องกันในตัวป้อนเข้าและการแสดงออกทางภาษาของผู้เรียน กล่าวคือแม้ว่าความรู้แบบตรงจะไม่ได้ช่วยส่งเสริมพัฒนาการของความรู้แบบอ้อมโดยตรง

แต่ความรู้แบบตรงก็อาจช่วยส่งเสริมพัฒนาการความรู้แบบอ้อมได้โดยอ้อมด้วยการช่วยให้ผู้เรียนทำการเปลี่ยนแปลงตัวป้อนเข้าทางภาษาให้เป็นตัวป้อนเข้าทางภาษาที่เข้าใจได้

1.2.2 สมมติฐานการปฏิสัมพันธ์

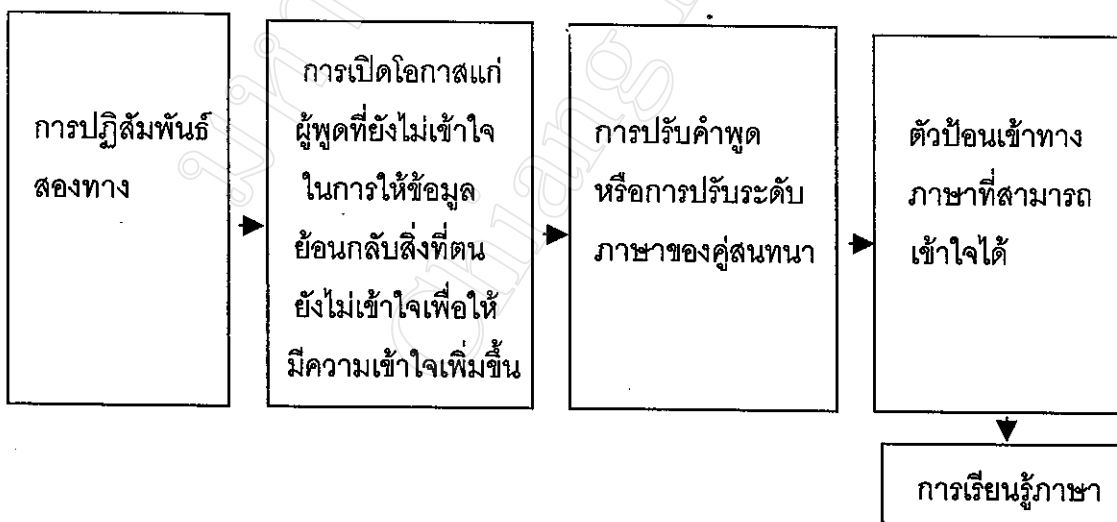
Long (1985 cited in Mitchell and Myles, 1998 : 128-143) ผู้ตั้งสมมติฐานการปฏิสัมพันธ์ (Interaction Hypothesis) เห็นว่าตัวป้อนเข้าที่เข้าใจได้เป็นสิ่งสำคัญ แต่การจะให้ตัวป้อนเข้าทางภาษาเป็นที่เข้าใจได้มากที่สุดจะต้องมีการปรับเปลี่ยนตัวป้อนเข้าทางภาษาจากการเจรจาโต้ตอบเพื่อให้ได้ความหมาย นั่นคือ เมื่อคู่สนทนาแสดงให้เห็นว่าไม่เข้าใจในตัวป้อนเข้าทางภาษาจากการสนทนาซึ่งเป็นการแสดงออกเชิงลบ คู่สนทนาจะปรับเปลี่ยนภาษาโดยแสดงตัวอย่างรูปแบบภาษาของภาษาเป้าหมายที่ถูกต้องระหว่างกัน ในบริบทการเรียนการสอนภาษาผู้สอนจะแสดงให้ผู้เรียนเห็นว่าไม่เข้าใจในตัวป้อนเข้าทางภาษาจากการสนทนากับผู้เรียน ซึ่งเป็นการแสดงออกเชิงลบ ทำให้มีการปรับระดับภาษาระหว่างกัน ดังนั้น จึงทำให้ผู้เรียนซึ่งมีความสามารถทางภาษาน้อยกว่าผู้สอนได้รับตัวป้อนเข้าที่สัมพันธ์กับไวยากรณ์ที่ผู้เรียนยังไม่รู้เต็มที่ การปฏิสัมพันธ์ยังช่วยการเรียนรู้ภาษาของผู้เรียนได้โดยให้โอกาสในการทำความเข้าใจตัวป้อนเข้าทางภาษามากยิ่งขึ้นจากการมีส่วนร่วมของผู้เรียนและคู่สนทนาหรือผู้สอนในการสร้างคำพูด อีกทั้งยังช่วยให้ผู้เรียนได้เรียนรู้รูปแบบต่าง ๆ ของภาษาที่สองรูปแบบใหม่ ๆ อย่างไรก็ตาม การปฏิสัมพันธ์เพื่อให้ได้ความหมายไม่ควรมากหรือน้อยเกินไปเพราะจะเป็นอุปสรรคต่อการเรียนรู้ได้ แต่การที่จะให้ตัวป้อนทางภาษาเป็นที่เข้าใจได้ง่ายขึ้น จำเป็นต้องมีการปฏิสัมพันธ์เพื่อให้ตัวป้อนเข้านั้นเป็นตัวป้อนที่เข้าใจได้ อันนำไปสู่การเรียนรู้ โดยผู้เรียนเรียนรู้รูปแบบใหม่เมื่อเกิดความเข้าใจที่เพิ่มขึ้นจากการเจรจาหาความหมาย นั่นคือ ขณะที่ผู้เรียนและผู้สอนมีการปฏิสัมพันธ์ระหว่างกันและเกิดความไม่เข้าใจในตัวป้อนเข้าทางภาษา ทั้งสองฝ่ายจะแสดงออกเชิงลบ ทำให้ทั้งผู้เรียนและผู้สอนจำเป็นต้องปรับระดับภาษาทั้งในด้านรูปแบบและหน้าที่ของภาษาโดยใช้โครงสร้างไวยากรณ์ที่ง่ายกว่าหรือเป็นที่เข้าใจได้ง่ายขึ้น หลีกเลี่ยงการใช้สำนวนและคำศัพท์ที่ยากด้วยการละคำ การแทนที่คำ การขยายความ ตลอดจนการแสดงสีหน้าท่าทาง การพูดซ้ำและชัด การพูดช้า การตรวจสอบความมั่นใจ การตรวจสอบความเข้าใจในเรื่องที่สนทนา การสอบถามเพื่อการขยายความและเพื่อความกระจ่างในหัวข้อที่สนทนา ทั้งนี้ เพื่อให้คู่สนทนาได้รับตัวป้อนที่เข้าใจได้ง่าย จึงเห็นได้ว่าการปฏิสัมพันธ์ช่วยการเรียนรู้ภาษาของผู้เรียนได้โดยให้โอกาสในการทำความเข้าใจตัวป้อนเข้าทางภาษามากยิ่งขึ้น อีกทั้งยังช่วยให้ผู้เรียนได้เรียนรู้รูปแบบต่าง ๆ ของภาษาที่สองรูปแบบใหม่ ๆ ด้วย

Long (1985 cited in Ellis, 1987 :153) กล่าวว่า ตัวป้อนเข้าทางภาษาและการปฏิสัมพันธ์มีผลต่อการเรียนรู้ภาษา ด้วยเหตุผลต่อไปนี้

1. การปรับระดับภาษาขณะปฏิสัมพันธ์ (A) ทำให้เกิดตัวป้อนทางภาษาที่เข้าใจได้ (B)
2. ตัวป้อนทางภาษาที่เข้าใจได้ (B) นำไปสู่การเรียนรู้ภาษา (C)
3. ดังนั้น การปรับระดับภาษาขณะปฏิสัมพันธ์ (A) ก่อให้เกิดการเรียนรู้ภาษา (C)

จากเหตุผลดังกล่าว Long (1983 cited in Ellis, 1991 : 158) อธิบายว่า การปฏิสัมพันธ์ก่อให้เกิดการปรับปรุงภาษาและการเจรจาโต้ตอบเพื่อเข้าใจความหมาย ซึ่งทำให้ผู้เรียนเข้าใจตัวป้อนทางภาษาและเกิดการเรียนรู้ภาษาได้เพิ่มขึ้น เพราะมีความพยายามที่จะอธิบายการใช้ภาษาให้ชัดเจน (Clarification) มีการย้ำเพื่อความแน่ใจ (Confirmation) และมีการกล่าวซ้ำ (Repetition) ในคำพูดภาษาที่สองที่ยังไม่เป็นที่เข้าใจ โดย Long (1983c cited in Ellis, 1991 : 158 อ้างใน วินิตยา ประเสริฐสุนทร, 2539 : 18) ได้เสนอแผนผังแสดงการปฏิสัมพันธ์ที่ก่อให้เกิดการเรียนรู้ได้ดังนี้

แผนภูมิที่ 3 รูปแบบความสัมพันธ์ระหว่างชนิดของกิจกรรมขณะสนทนากับการเรียนรู้ภาษา



การใช้คำถามเพื่อขอความกระจ่างถือว่าเป็นรูปแบบการปรับระดับภาษารูปแบบหนึ่งซึ่ง Hatch (1983b อ้างในวินิตยา ประเสริฐสุนทร, 2539 : 16-17) ได้แสดงชนิดของการปรับระดับภาษาของเจ้าของภาษาขณะที่มีปฏิสัมพันธ์กับผู้เรียนดังรายละเอียดต่อไปนี้

ตาราง 1 การปรับระดับภาษาในการปฏิสัมพันธ์กับชาวต่างชาติ (Interactional Modification in Foreign Talk)

ชนิด	ลักษณะ	ตัวอย่าง
ใช้หัวข้อที่กำลังเกิดขึ้น	เจ้าของภาษาพูดโดยอ้างถึงสิ่งของหรือเหตุการณ์ที่กำลังปรากฏอยู่	What's that you are wearing?
ใช้การตรวจสอบความมั่นใจ	ใช้คำพูดเพื่อล้วงเอาคำยืนยันว่าสิ่งที่ได้ยินจากผู้เรียนนั้นเจ้าของภาษาเข้าใจถูกต้องแล้ว	ผู้เรียน : I went to cinema. เจ้าของภาษา : The cinema?
ใช้การตรวจสอบความเข้าใจ	เจ้าของภาษาพยายามให้ผู้เรียนติดตามคำพูดของตนได้ตลอดเวลา	เจ้าของภาษา : It was raining cats and dogs, Do you follow?
ใช้การถามเพื่อขอความกระจ่าง ใช้การพูดซ้ำคำพูดของตนเอง	เจ้าของภาษาใช้คำพูดเพื่อให้ผู้เรียนปรับหรือขยายคำพูดของผู้เรียนเองให้ชัดเจนขึ้น เจ้าของภาษาพูดซ้ำคำพูดบางส่วนหรือทั้งหมดของตน	ผู้เรียน : She very high. เจ้าของภาษา : Sorry? เจ้าของภาษา : He got stuck in the window trying to get in. He got stuck.
ใช้การพูดซ้ำคำพูดของคู่สนทนา	เจ้าของภาษาพูดซ้ำคำพูดบางส่วนหรือทั้งหมดที่ผู้เรียนพูดออกมา	ผู้เรียน : I went to the cinema. เจ้าของภาษา : Yeah. You went to the cinema.
ใช้การขยายคำพูดของคู่สนทนา	เจ้าของภาษาขยายคำพูดของผู้เรียนโดยการเพิ่มเติมข้อมูลเข้าไป	ผู้เรียน : I wear a sweater. เจ้าของภาษา : Yes, you're wearing a red sweater.

แนวคิดดังกล่าวสรุปได้ว่า กลไกสำคัญที่จะก่อให้เกิดตัวป้อนเข้าที่เข้าใจได้เพิ่มขึ้นคือ การเจรจาโต้ตอบ การพูดคุยขยายความ การปฏิสัมพันธ์ทางวาจาของคู่สนทนา เพราะหากคู่สนทนาไม่เข้าใจตัวป้อนทางภาษาขณะสนทนา ก็จะมีการให้ข้อมูลย้อนกลับเชิงลบระหว่างกันและมีการปรับระดับภาษา เพื่อให้ตัวป้อนทางภาษาเป็นที่เข้าใจได้มากขึ้น อันนำไปสู่การเรียนรู้ภาษา

1.3 แนวทางในการประยุกต์ใช้กิจกรรมที่เน้นรูปแบบภาษาในการสอนภาษาแบบมุ่งปฏิบัติงาน

จากข้อดีของงานที่มีต่อการเรียนการสอนภาษาเพื่อการสื่อสาร โดยเชื้อให้เกิดการเรียนรู้ภาษาได้ เพราะงานหรือกิจกรรมที่มอบหมายให้ผู้เรียนปฏิบัติช่วยให้ผู้เรียนได้มีโอกาสให้ความสำคัญต่อรูปแบบต่าง ๆ ทางภาษาไปพร้อม ๆ กับการสื่อสารหรือการสื่อความหมาย อีกทั้งส่งเสริมให้ผู้เรียนได้ใช้กระบวนการทางสติปัญญาและมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น และจากการนำเสนอหลักสูตรการสอนภาษาแบบมุ่งปฏิบัติงานของ Long (1991) ที่มีกิจกรรมที่เน้นรูปแบบภาษาในลักษณะการให้ข้อมูลย้อนกลับเชิงลบโดยเปิดกว้างให้สามารถนำไปประยุกต์ใช้ได้กับระเบียบวิธีการสอนและขั้นตอนการสอนตามข้อค้นพบเกี่ยวกับการเรียนรู้ภาษาที่สองและกระบวนการทางพุทธิปัญญา การเน้นรูปแบบภาษาในการสอนภาษาแบบมุ่งปฏิบัติงานครั้งนี้ จึงนำขั้นตอนกระบวนการเรียนการสอนของกิจกรรมการเรียนแบบมุ่งปฏิบัติงานของ Willis (1996 อ้างใน ลม่อม ศรีเจริญ, 2544) มาประยุกต์ใช้มีขั้นตอนและรายละเอียดดังนี้

1. ขั้นก่อนปฏิบัติงาน (Pre-Task) คือขั้นที่ผู้สอนเสนอหัวข้อในการสอน คำศัพท์หรือวลีที่จะเป็นประโยชน์แก่ผู้เรียนเพื่อเตรียมความพร้อมให้แก่ผู้เรียนในการปฏิบัติงานเขียนที่ได้รับมอบหมาย

2. ขั้นปฏิบัติงาน (Task) คือขั้นที่ผู้สอนมอบหมายงานให้แก่ผู้เรียนปฏิบัติ ขณะเดียวกันผู้สอนจะคอยให้ความช่วยเหลือหรือกระตุ้นผู้เรียนระหว่างการทำงาน

3. ขั้นหลังปฏิบัติงาน (Language Focus) คือขั้นที่ผู้สอนได้มีการประยุกต์ใช้แนวความคิดการปฏิสัมพันธ์มาดำเนินกิจกรรมที่เน้นรูปแบบภาษาในการตรวจงานเขียนของผู้เรียนในลักษณะการให้ข้อมูลย้อนกลับเชิงลบเกี่ยวกับรูปแบบภาษาและข้อผิดพลาดต่าง ๆ ทางด้านไวยากรณ์โดยใช้คำถามเพื่อขอความกระจ่าง การใช้คำถามตรวจสอบความมั่นใจ และการพูดซ้ำคำพูดของคู่สนทนา

1.4 ประโยชน์ของกิจกรรมที่เน้นรูปแบบภาษาในการสอนภาษาแบบมุ่งปฏิบัติงาน

การเรียนการสอนภาษาแบบมุ่งปฏิบัติงานเน้นให้ผู้เรียนทำงานหรือกิจกรรมการสื่อสารเพื่อผลิตภาษาที่สามารถเข้าใจได้ ช่วยให้ผู้เรียนได้รับประสบการณ์ตรงที่สามารถนำไปประยุกต์ใช้กับสถานการณ์ทั้งโดยตรงและโดยอ้อมได้ กล่าวคือ ตัวป้อนทางภาษา กิจกรรมที่สอดคล้องกับตัวป้อนทางภาษา และกระบวนการเรียนจะช่วยพัฒนาความสามารถในการรับรู้แบบต่าง ๆ

(Cognitive and Metacognitive Perceptions) พัฒนาความสามารถในการใช้ภาษา พัฒนากลยุทธ์ในการสื่อสาร พัฒนากลยุทธ์ในการเรียนรู้ และช่วยพัฒนาเกี่ยวกับการประเมินตนเองของผู้เรียนจากการเรียน (ลม่อม ศรีเจริญ, 2544 : 19) ซึ่งการผลิตภาษาของผู้เรียนนี้เองมีบทบาทสำคัญที่ช่วยกระตุ้นให้ผู้เรียนภาษาที่สองจดจำปัญหาเกี่ยวกับภาษาได้อย่างรู้ตัวและใส่ใจต่อลักษณะทางภาษาของภาษาที่สองจากการใช้กิจกรรมที่เน้นรูปแบบภาษาในลักษณะของการให้ผลสะท้อนกลับเชิงลบ เป็นการช่วยกระตุ้นกระบวนการทางสติปัญญาที่ก่อให้เกิดความรู้เกี่ยวกับภาษาในตัวผู้เรียน หรือทำให้ความรู้ที่มีอยู่ในตัวผู้เรียนมีความแข็งแกร่งมากขึ้น (Swain and Lapkin, 1995 cited in Doughty and Williams, 1998 : 67)

Long (1991 cited in Doughty and Williams, 1998) กล่าวว่า กิจกรรมที่เน้นรูปแบบภาษามีผลดีต่อการเรียนรู้ภาษาของผู้เรียน ดังนี้

1. ช่วยดึงความสนใจของผู้เรียนมาสู่องค์ประกอบหรือคุณลักษณะต่าง ๆ ทางภาษาจากการสื่อความหมายหรือการสื่อสาร
2. ช่วยให้ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์ทางภาษาหรือการเจรจาโต้ตอบเพื่อให้ได้ความหมายที่สามารถเข้าใจได้ อันนำไปสู่การเรียนรู้ภาษา
3. ช่วยให้ผู้เรียนทราบความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบและหน้าที่ทางภาษาของภาษาที่สอง
4. ช่วยให้ผู้เรียนปรับปรุงแก้ไขการใช้ภาษาให้มีความถูกต้องจากผลสะท้อนกลับเชิงลบที่ได้จากการเจรจาโต้ตอบ
5. ช่วยให้เกิดการสังเกตหรือเกิดกระบวนการควบคุมในรูปแบบต่าง ๆ ทางภาษาที่จะนำไปสู่การเรียนรู้ภาษา ซึ่งการได้รับตัวป้อนทางภาษาอย่างเดียวไม่เพียงพอ

2. ความสามารถด้านการเขียน

2.1 ความหมายของความสามารถด้านการเขียน

ความสามารถด้านการเขียน คือ ความสามารถในการสื่อความหมายระหว่างผู้เขียนกับผู้อ่านในรูปของตัวอักษร โดยที่ผู้เขียนมีจุดประสงค์ที่จะให้ผู้อ่านเข้าใจสิ่งที่ตนเองเขียนได้ตรงตามที่ต้องการ ด้วยเหตุนี้ การเขียนให้ผู้อ่านเข้าใจได้นั้นจึงต้องประกอบด้วยองค์ประกอบหรือความสามารถหลาย ๆ อย่างที่ผู้เขียนต้องใช้หรือมีในขณะที่เขียน (วิไลพร ธนสุวรรณ, 2536 : 3-4)

Harris (1974 อ้างใน วิไลพร ธนสุวรรณ, 2536 : 3-4 ; พูนรัตน์ แสงหนุ่ม, 2538 : 17) กล่าวว่า ความสำเร็จในการเขียนเป็นการรวมทักษะหลาย ๆ อย่างทางภาษาเข้าด้วยกัน ดังนี้

1. เนื้อหา (Content) ได้แก่ เนื้อหาสาระของการเขียนตลอดจนความนึกคิดที่แสดงออก
2. รูปแบบ (Form) ได้แก่ การเรียบเรียงและจัดลำดับเนื้อหาให้มีความต่อเนื่องและตรงตามจุดมุ่งหมายในการเขียน
3. ไวยากรณ์ (Grammar) ได้แก่ การใช้รูปแบบและโครงสร้างไวยากรณ์อย่างถูกต้องและสื่อความหมายได้
4. สีสภาษา (Style) ได้แก่ การเลือกใช้ถ้อยคำสำนวนต่าง ๆ เพื่อให้เกิดอารมณ์และอรรถรสในข้อความที่เขียน
5. กลไกของภาษา (Mechanics) ได้แก่ การใช้สัญลักษณ์ต่าง ๆ เครื่องหมายวรรคตอน การสะกดคำและการใช้ตัวอักษรตัวใหญ่ให้ถูกต้องตามแบบแผนของภาษา

สอดคล้องกับความเห็นของ Jacobs และคณะ (1989 อ้างใน พูนรัตน์ แสงหนุ่ม, 2538 : 18) ที่เห็นว่าดัชนีที่เป็นตัวบ่งชี้ความสามารถในการเขียนต้องประกอบด้วย

1. เนื้อหา สามารถเขียนขยายความเนื้อหาได้อย่างต่อเนื่อง สมเหตุสมผล และเกี่ยวข้องกับเรื่องที่เขียน
2. การเรียบเรียงความคิด สามารถเขียนเรียงความได้อย่างสละสลวย แสดงความคิดเห็นได้อย่างชัดเจน มีเหตุผลสนับสนุน ตรงประเด็น และมีการเชื่อมโยงความคิดอย่างต่อเนื่อง
3. การใช้ศัพท์ สามารถเลือกใช้ศัพท์ที่มีความหมายลึกซึ้ง เหมาะสม รวมทั้งการใช้สำนวนการเขียนที่เหมาะสมอีกด้วย
4. การใช้ไวยากรณ์ สามารถใช้รูปแบบประโยคแบบซับซ้อนได้ดี มีความสอดคล้องระหว่างประธานกับกริยา และยังสามารถใช้กาล รูปนามเอกพจน์ พหูพจน์ คำนำหน้านาม คำสรรพนาม และคำบุพบท ตลอดจนสามารถเรียงลำดับคำในประโยคได้อย่างถูกต้องอีกด้วย
5. การใช้กลไกทางภาษา สามารถใช้เครื่องหมายวรรคตอน ตัวสะกด อักษรนำ และการขึ้นย่อหน้าได้

Widdowson (อ้างในวิไลพร ธนสุวรรณ, 2536 : 4) ได้สรุปองค์ประกอบสำคัญในการเขียนไว้ว่าต้องประกอบด้วยความรู้สองส่วน คือ ความรู้ทางด้านกฎเกณฑ์ของภาษา (Language Usage) ซึ่งเป็นความรู้เกี่ยวกับรูปแบบภาษา ไวยากรณ์ สีส และกลไกในการเขียน และความรู้ที่เป็นความสามารถที่จะบ่งชี้ว่าจะใช้ภาษาในการเขียนในหน้าที่ (Function) ต่าง ๆ ได้ เช่น การเขียนบรรยายรูปภาพ การกรอกใบสมัครต่าง ๆ การเขียนจดหมาย หรือบัตรอวยพร

หม่อมหลวงบุญเหลือ กุญชร ณ อยุธยา (อ้างใน วิลพร ธนสุวรรณ, 2536 : 4)
ได้กล่าวถึงองค์ประกอบสำคัญที่ผู้เขียนภาษาอังกฤษจำเป็นต้องมีเพื่อให้สามารถเขียนให้สื่อความ
หมายได้ดีและถูกต้อง ดังนี้

1. สามารถเขียนตัวอักษร ประสมตัวอักษรเป็นถ้อยคำ ตลอดจนใช้เครื่องหมายวรรค
ตอนได้ถูกต้อง
2. รู้และเข้าใจภาษา เขียนภาษาเป็นวลี เป็นสำนวนต่าง ๆ ตามความนิยมของ
ภาษานั้น ๆ ได้ รวมทั้งรู้จักถ้อยคำและสำนวนที่แจ่มชัด
3. ต้องมีความนึกคิดที่จะเขียนออกมาและรู้จักเรียบเรียง และจัดลำดับความคิดนั้นให้
ผู้อ่านจับใจความได้สะดวก

นอกจากนี้ Bell และ Burnaby (1984 cited in David Nunan, 1989 : 36) ชี้ให้เห็นว่า
การเขียนเป็นกิจกรรมทางพุทธิปัญญาที่มีความซับซ้อนสูงเพราะผู้เขียนต้องแสดงออกถึงการควบคุม
ตัวแปรจำนวนมากที่เกิดขึ้นไปในขณะเดียวกัน ในการเขียนระดับประโยคผู้เขียนต้องควบคุมเนื้อหา
รูปแบบ โครงสร้างของประโยค คำศัพท์ การใช้เครื่องหมายวรรคตอน การสะกดคำ และรูปแบบตัว
อักษรไปพร้อม ๆ กัน นอกจากนี้ผู้เขียนยังต้องสามารถทำโครงสร้างและรวบรวมข้อมูลในแต่ละย่อ
หน้าและเนื้อเรื่องให้มีความสอดคล้องและเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน ซึ่งการเขียนที่ประสบผลสำเร็จจะ
ต้องมีความสัมพันธ์กับสิ่งต่อไปนี้

1. ความรอบรู้ในกลไกของรูปแบบตัวอักษร
2. ความรอบรู้และการปฏิบัติตามระเบียบของการสะกดคำและเครื่องหมาย
วรรคตอน
3. การใช้ระบบทางหลักไวยากรณ์เพื่อสื่อความหมายที่ตั้งใจของผู้เขียน
4. การจัดเนื้อหาในระดับย่อหน้าและเนื้อเรื่องที่สมบูรณ์เพื่อสะท้อนให้เห็นข้อมูล
ใหม่ ๆ สะท้อนให้เห็นหัวข้อและโครงสร้างข้อคิดเห็นต่าง ๆ

5. การขีดเส้น การปรับปรุง และความพยายามในการเขียน
6. การเลือกสรรรูปแบบที่เหมาะสมสำหรับผู้รับสารหรือผู้อ่าน

จะเห็นได้ว่า การเขียนเป็นทักษะที่ต้องการการพัฒนาความสามารถเพื่อเป็นเครื่องมือ
ถ่ายทอดความรู้ ความคิด ความเข้าใจที่ต้องเรียนรู้ ผูกพันกฎเกณฑ์ต่าง ๆ ใช้อย่างถูกต้องอย่าง
พิถีพิถันระหว่า แก่ปัญหา จัดเรียงความคิดประสบการณ์ เพื่อถ่ายทอดข้อมูลออกมาเป็นตัวอักษรที่
ทำให้ผู้อ่านเข้าใจได้ ซึ่งผู้เขียนจำเป็นต้องเรียนรู้้อย่างค่อยเป็นค่อยไปเพื่อพัฒนาทักษะความ
สามารถด้านการเขียนของตนเพื่อสื่อความหมายในสถานการณ์ต่าง ๆ ในระดับเดียวกับเจ้าของ
ภาษา

2.2 การประเมินงานเขียน

2.2.1 การประเมินตามสภาพจริง

การประเมินตามสภาพจริงเป็นวิธีการประเมินที่ออกแบบมาเพื่อสะท้อนให้เห็นถึงพฤติกรรมและทักษะที่จำเป็นของผู้เรียนในสถานการณ์ที่เป็นจริงแห่งโลกปัจจุบัน และเป็นวิธีการประเมินที่เน้นงานที่ผู้เรียนแสดงออกในภาคปฏิบัติที่สัมพันธ์และมีความหมายที่แท้จริงกับชีวิตประจำวัน เน้นกระบวนการเรียนรู้ ผลผลิต และแฟ้มสะสมผลงาน เปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนในการประเมินผล และจัดกระบวนการเรียนรู้ของตนเอง ช่วยในการพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียนได้อย่างต่อเนื่อง (สมศักดิ์ ภูวิภาดาวรรณ, 2544 : 93)

จุดมุ่งหมายของการประเมินตามสภาพจริง ได้แก่

1. เพื่อให้ความรู้ในเรื่องใดเรื่องหนึ่งที่มีความหมายได้หลากหลายตามบุคคล และโอกาส
2. เพื่อให้ผู้เรียนมีความกระตือรือร้นที่จะค้นคว้าหาความหมายของสิ่งที่เรียน
3. เพื่อให้ความสำคัญต่อกระบวนการและผลผลิตมีความเท่าเทียมกัน โดยพิจารณาว่าผู้เรียนเรียนรู้อะไร เรียนรู้ได้อย่างไร และทำไมจึงเป็นเช่นนั้น
4. เพื่อให้มีการสืบสวนสอบสวน กล่าวคือ เป็นการให้ความสำคัญต่อการพัฒนาทักษะการแก้ปัญหาตามสภาพที่เป็นจริงในชีวิตประจำวัน ซึ่งผู้เรียนต้องสังเกต คิดถาม และทดสอบความคิดของตนเอง
5. เพื่อกระตุ้นและอำนวยความสะดวกต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนเมื่อผู้เรียนได้รับข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับการเรียนอันจะช่วยให้ผู้เรียนได้รับแนวทางใหม่ ๆ และสามารถพัฒนาการเรียนรู้ได้กว้างขวางยิ่งขึ้น
6. เพื่อให้มีการเชื่อมโยงระหว่างพุทธิพิสัย (Cognitive) จิตพิสัย (Affective) และทักษะพิสัย (Skills) เมื่อผู้เรียนเห็นความสำคัญของกิจกรรมการเรียนรู้ ผู้เรียนย่อมเกิดความสนใจที่จะศึกษาและเกิดความพยายามยิ่งขึ้น ส่งผลให้สามารถเรียนรู้สิ่งนั้น ๆ ได้อย่างมาก
7. เพื่อให้มีการเรียนรู้ที่เป็นกระบวนการจากความร่วมมือกันระหว่างผู้สอนและผู้เรียน กล่าวคือ ผู้สอนและผู้เรียนถือเป็นผู้เรียนที่ต้องร่วมมือกัน มีอิสระที่จะแสดงออกทางความคิดและทดสอบความคิดซึ่งกันและกัน มีความรับผิดชอบทางปัญญาต่อกัน

สรุปว่า การประเมินงานเขียนตามสภาพจริงนั้น ผู้เรียนต้องแสดงออกให้เห็นถึงการเรียนรู้ซึ่งเน้นเรื่องการนำไปใช้ และการสร้างองค์ความรู้มากกว่าการระลึก การจดจำ หรือการหาคำตอบที่ถูกต้องจากแบบทดสอบ การประเมินตามสภาพจริงจึงให้ความสำคัญกับผลงาน

และกระบวนการอย่างสมดุลย์ ทั้งนี้ เพราะการเขียนจำเป็นต้องใช้กระบวนการเพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนพัฒนางานเขียนของตนอย่างมีระบบ กระตุ้นให้ผู้เรียนได้รับข้อมูลย้อนกลับจากการประเมินโดยผู้สอนเพื่อให้ผู้เรียนได้รู้แนวทางและเรียนรู้ที่จะพัฒนางานเขียนของตนอย่างมีระบบ

2.2.2 การประเมินโดยใช้รูบริกส์ (Rubrics)

ความหมายของรูบริกส์

รูบริกส์ หมายถึง เครื่องมือในการให้คะแนนที่มีการระบุเกณฑ์ประเมินชิ้นงานและคุณภาพของชิ้นงานในแต่ละเกณฑ์ และคุณภาพของงานเขียนแต่ละเกณฑ์อาจแบ่งออกเป็นยอดเยี่ยมจนถึงไม่ดี (สมศักดิ์ ภูวิภาดาวรรณ, 2544 : 137)

วนิดา เพ็ญกิ่งกาญจน์ (2542 : 18) กล่าวว่า การประเมินงานเขียนโดยใช้รูบริกส์เป็นการประเมินแนวใหม่ที่ได้รับการยอมรับจากผู้สอนและผู้เรียนอย่างกว้างขวาง เนื่องจากรูบริกส์ไม่ได้เป็นเฉพาะเครื่องมือที่ผู้สอนใช้ในการให้คะแนนหรือเป็นเครื่องมือที่ใช้ประเมินงานเขียนของผู้เรียนเท่านั้น แต่ยังเป็นเครื่องมือในการให้คะแนนที่ทำให้ผู้เรียนได้รู้ถึงระดับใดแล้ว และสามารถให้ประเมินตัวเองได้ตลอดเวลา

Goodrich (1997) กล่าวว่า รูบริกส์เป็นเครื่องมือในการให้คะแนนที่เป็นที่ยอมรับของทั้งผู้สอนและผู้เรียนด้วยเหตุผลต่อไปนี้

1. รูบริกส์เป็นเครื่องมือที่ช่วยได้มากทั้งการสอนของผู้สอนและใช้วัดความสามารถของผู้เรียน ช่วยให้ผู้เรียนสามารถปรับปรุงการปฏิบัติงานของตนได้เพราะผู้เรียนได้ทราบถึงความคิดหวังของผู้สอน ที่กำหนดไว้ในรูปของเกณฑ์และระดับคะแนน ทำให้ผู้เรียนสามารถใช้รูบริกส์นั้นประเมินความสามารถของตนว่าอยู่ในระดับใด และใช้เป็นแนวทางปรับปรุงงานของตนให้บรรลุถึงเกณฑ์ขั้นสูงสุดได้ ส่งผลให้มีการพัฒนาหรือปรับปรุงทั้งคุณภาพชิ้นงานและการเรียนรู้ของผู้เรียนควบคู่กันไป

2. รูบริกส์ช่วยให้ผู้เรียนมีความรอบคอบมากขึ้นในการพิจารณาคุณภาพงานที่ตนทำว่าอยู่ในระดับใด และสามารถเปรียบเทียบกับผลงานของเพื่อนได้ด้วย ผู้เรียนได้รู้ถึงข้อดีและข้อที่ต้องปรับปรุงจากการใช้รูบริกส์นั้น สามารถตัดสินคุณภาพชิ้นงานอย่างมีเหตุผล ทั้งงานของตนเองและผู้อื่น ทำให้ผู้เรียนแก้ปัญหาได้ตรงจุด และมีแนวทางที่จะทำให้งานของตนมีคุณภาพมากขึ้นจนถึงเกณฑ์ขั้นสูงสุดได้และเกิดความรับผิดชอบในงานของตนเองมากขึ้น

3. ช่วยลดเวลาให้ผู้สอนใช้ในการตรวจงาน หรือประเมินงานของผู้เรียน ผู้สอนไม่ต้องเขียนผลสะท้อนกลับมากมาย เพราะสามารถใช้รูบริกส์นั้นให้ข้อมูลย้อนกลับได้อย่างดี ผู้เรียนทราบถึงข้อดีและข้อที่ต้องปรับปรุงของตนเอง ผู้สอนเพียงแต่ชี้หรือวงกลมข้อความในรูบริกส์ให้ผู้เรียนทราบว่าส่วนใดที่ผู้เรียนทำได้ถึงเกณฑ์ขั้นสูง หรืออยู่ในขั้นต่ำและต้องปรับปรุง

4. รูบริคส์เป็นเครื่องมือที่สามารถใช้กับผู้เรียนที่มีความสามารถแตกต่างกัน กล่าวคือ ผู้เรียนที่มีความสามารถในการเขียนระดับสูงและต่ำสามารถใช้รูบริคส์เดียวกันได้ เนื่องจากรูบริคส์เป็นเครื่องมือให้คะแนนที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้พัฒนาความสามารถของตนเองให้ไปถึงจุดสูงสุดได้ตลอดเวลา

นอกจากนี้ Wiener & Cohen (1994 อ้างในสมศักดิ์ ภูวิภาดาวรรณ, 2544 : 139 -140) ได้กล่าวถึงข้อดีและประโยชน์ของการใช้รูบริคส์ไว้ดังนี้

1. ช่วยให้การคาดหวังของครูที่มีต่อผลงานของนักเรียนบรรลุผลสำเร็จได้ โดยนักเรียนจะเกิดความเข้าใจ และสามารถใช้อูบริคส์ต่อการประเมินและพัฒนาชิ้นงานของตน
2. ช่วยให้ครูเกิดความกระจ่างชัดเจนยิ่งขึ้นว่าต้องการให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้หรือพัฒนาอะไรบ้าง
3. ช่วยให้นักเรียนสามารถระบุคุณลักษณะจากงานที่เป็นตัวอย่างได้โดยใช้อูบริคส์ตรวจสอบ
4. ช่วยให้นักเรียนสามารถควบคุมตนเองในการปฏิบัติงานเพื่อไปสู่ความสำเร็จได้
5. เป็นเครื่องมือในการเชื่อมโยงความสัมพันธ์ระหว่างกิจกรรมการปฏิบัติงานต่าง ๆ ของนักเรียนได้เป็นอย่างดี
6. ช่วยให้บุคคลที่เกี่ยวข้อง เช่น ผู้ปกครอง ผู้สนับสนุน ผู้นิเทศก์ ได้เกิดความเข้าใจเกณฑ์ในการตัดสินผลงานของนักเรียนที่ครูใช้
7. ช่วยในการให้เหตุผลประกอบการให้เกรดนักเรียนได้
8. ช่วยเพิ่มคุณภาพผลงานของนักเรียน

จึงอาจกล่าวได้ว่า การประเมินงานเขียนโดยใช้อูบริคส์เป็นการประเมินงานเขียนที่เป็นประโยชน์ต่อผู้สอนในการให้คะแนนความสามารถในการเขียนของผู้เรียนได้อย่างมีมาตรฐานและเป็นที่ยอมรับของผู้เรียน และเป็นเครื่องมือประเมินงานเขียนที่สามารถกระตุ้นให้ผู้เรียนมีแนวทางในการพัฒนาความสามารถของตนเองที่ถูกต้อง ส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และแรงจูงใจในการเขียนมากขึ้น เพราะผู้เรียนสามารถที่จะแก้ไขผลงานของตนเองได้ตามระดับคะแนนที่ตนเองพอใจตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้ โดยเป็นการให้คะแนนตามน้ำหนักความสำคัญ หรือการประเมินตามเกณฑ์ระดับความสามารถทางการเขียนที่แบ่งเป็น 4 ระดับ ซึ่งผู้เรียนจะต้องแสดงความสามารถเขียนให้ได้ตามเกณฑ์จึงจะกำหนดได้ว่ามีความสามารถอยู่มีความสามารถอยู่ระดับ 1 2 3 หรือ 4 คำอธิบายความหมายของเกณฑ์จะเป็นในด้านบวกที่แสดงให้เห็นว่าผู้ส่งสารสื่อสารได้ อย่างไร อาทิ เกณฑ์การให้คะแนนงานเขียนเพื่อสื่อความหมายของอัจฉรา วงศ์โสธร (2538 : 236) ดังแสดงใน

ตาราง 2 ซึ่งเป็นเกณฑ์ที่สังขยา บุญมา (2542 : 91-96) ใช้เป็นพื้นฐานในการสร้างแบบประเมิน
ความสามารถด้านการเขียนภาษาอังกฤษที่ผู้วิจัยนำเกณฑ์การประเมินความสามารถด้านการเขียน
ภาษาอังกฤษของผู้เรียนของสังขยา บุญมา มาใช้ในการวิจัยครั้งนี้

มหาวิทยาลัยเชียงใหม่
Chiang Mai University

ตาราง 2 เกณฑ์ประเมินความสามารถในการเขียนเพื่อการสื่อความหมายของอัจฉรา วงศ์โสธร
(2538 : 236)

เกณฑ์	ระดับ 1	ระดับ 2	ระดับ 3	ระดับ 4
ความถูกต้อง	ไวยากรณ์ ศัพท์ ตัว สะกด และการใช้ เครื่องหมายวรรค ตอนยังไม่มั่นคงแต่ ได้ใจความ ไม่มี ความคลุมเครือ	โดยทั่วไปแล้วใช้ ไวยากรณ์ ศัพท์ ตัว สะกดและการใช้ เครื่องหมายวรรค ตอนมีที่ผิดที่ไม่ สำคัญอยู่บ้างแต่สื่อ ความหมายได้	ใช้ไวยากรณ์ ศัพท์ ตัวสะกด เครื่อง หมายวรรคตอนได้ดี ที่ผิดต้องไม่กีดขวาง ความหมาย	ศัพท์ไวยากรณ์ ตัว สะกด และเครื่อง หมายวรรคตอนอยู่ ในระดับมาตรฐาน
ความเหมาะสม	การใช้ภาษาโดยทั่ว ไปเหมาะสม กับกิจกรรมการเขียน สื่อความหมายได้พอ ประมาณ กลไกการ เขียนอาจมีความไม่ สม่ำเสมอที่เห็นได้ชัด	ส่วนใหญ่ใช้ภาษาได้ อย่างเหมาะสมกับ กิจกรรม สื่อความ หมายได้ชัดเจน กล ไกการเขียนโดยทั่ว ไปเหมาะสม	ใช้ภาษาอย่าง เหมาะสมกับกิจ กรรมเกือบทั้งหมด สื่อความหมายได้ ในรูปแบบการเขียน ต่าง ๆ ทั้งใจความ สำคัญและรายละเอียด ได้ชัดเจน กลไกการเขียน เหมาะสมเป็นส่วน ใหญ่	ใช้ภาษาได้อย่าง เหมาะสมและ สม่ำเสมอตามวัตถุ ประสงค์ บริบทและ กิจกรรม สื่อความ หมายได้ดี ใช้กลไกเหมาะสม
ขอบเขตภาษา	สื่อสารได้อย่างจำกัด มาก ต้องใช้ความ พยายามมากในการ สื่อสารให้ได้ตาม ความตั้งใจ	สามารถใช้ภาษาได้ ในวงกว้างพอ ประมาณ ส่องสาร โดยไม่ผิดไปจากที่ ตั้งใจไว้ไปมาก	ใช้ภาษาได้ในวง กว้าง สามารถส่ง สารได้ตามวัตถุ ประสงค์อย่างชัด เจนและไม่มีการผิด ความหมายที่ สำคัญ ๆ ไป	มีวงจำกัดที่มองเห็น ได้น้อย ไม่มีการผิด ความในการส่งสาร

3. ความรู้ด้านไวยากรณ์

ความหมายของไวยากรณ์

Marshall (1997) กล่าวว่า ไวยากรณ์ (Grammar) หมายถึง

1. สิ่งที่ได้และสิ่งที่ทำไม่ได้ในภาษาอังกฤษ
2. การสะกดคำและการใช้เครื่องหมายวรรคตอนที่ต้อง
3. การจัดโครงสร้างคำในลำดับที่ต้อง
4. การใช้ภาษาอังกฤษที่ต้อง

ส่วน Celce-Murcia และ Hills (1998 : 16) ให้ความหมายของไวยากรณ์ว่าเป็นกฎเกณฑ์ส่วนย่อยที่ควบคุมลักษณะด้านเสียงและโครงสร้างประโยคของภาษา เป็นกฎเกณฑ์ที่เจ้าของภาษาทำได้โดยอัตโนมัติ สามารถจำแนกแยกแยะได้ว่าประโยคใดถูกต้องหรือประโยคใดผิดหลักไวยากรณ์ อีกทั้งยังเห็นว่าไวยากรณ์เป็นประโยชน์ต่อผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองและเป็นภาษาต่างประเทศ ผู้เรียนจำเป็นต้องเข้าใจไวยากรณ์ เพราะไวยากรณ์ให้คำอธิบายเกี่ยวกับโครงสร้างของภาษาได้ และเมื่อเข้าใจโครงสร้างของภาษาแล้ว จะส่งผลให้สามารถ จดจำและนำไปประยุกต์ใช้ได้ ในสถานการณ์ใหม่ ๆ จึงเป็นไปได้ที่จะเรียนภาษาโดยปราศจากการเรียนไวยากรณ์ ผู้เรียนที่มีโครงสร้างของภาษาหรือความรู้ด้านไวยากรณ์ก็จะมีรูปแบบของภาษาอยู่ในสมองด้วยซึ่งทำให้การเรียนรู้ภาษาง่ายขึ้น ในส่วนของผู้สอนก็จำเป็นต้องแก้ไขข้อผิดพลาดทางภาษาให้แก่ผู้เรียนด้วย แม้ว่าจะไม่สามารถแก้ไขข้อผิดพลาดต่าง ๆ ทางภาษาได้หมดทุกข้อ แต่ผู้สอนก็ควรกำหนดลำดับขั้นในการแก้ไขข้อผิดพลาดทางภาษาของผู้เรียน โดยในขั้นแรกเป็นการแก้ไขข้อผิดพลาดต่าง ๆ ทางไวยากรณ์ในทันทีที่พบขณะที่เพิ่งสอนให้แก่ผู้เรียนไป ต่อมาผู้สอนจึงกำหนดเกณฑ์ที่ระบุว่าต้องแก้ไขอะไรบ้าง โดยกำหนดเกณฑ์การแก้ไขข้อผิดพลาดต่าง ๆ ในระดับของครวม (Global Mistakes) และระดับส่วนย่อย (Local Mistakes) ซึ่งข้อผิดพลาดระดับของครวมหมายถึง ข้อผิดพลาดทางกฎเกณฑ์ไวยากรณ์ขั้นรุนแรงที่ส่งผลกระทบต่อโครงสร้างประโยค หรือต่อความสัมพันธ์ขององค์ประกอบย่อยและองค์ประกอบหลักในประโยค ส่วนข้อผิดพลาดระดับส่วนย่อย หมายถึง ข้อผิดพลาดที่เป็นปัญหาต่อองค์ประกอบใดองค์ประกอบหนึ่ง หรือต่อประโยคย่อยในประโยคที่ซับซ้อน

Vygotsky (1962 cited in Marshall, 1997) กล่าวว่า เพื่อให้ผู้เรียนได้รับความรู้ด้านไวยากรณ์ จำเป็นต้องมีกิจกรรมระหว่างผู้เรียนกับผู้เชี่ยวชาญทางภาษา โดยผู้เชี่ยวชาญทางภาษาอาจใช้กลวิธีการสอนที่หลากหลายแตกต่างกันที่เน้นการปฏิสัมพันธ์ทางสังคมระหว่างผู้เรียนกับผู้เชี่ยวชาญ เพื่อให้ผลสะท้อนกลับและคำแนะนำต่าง ๆ ที่เหมาะสม อย่างไรก็ตาม การให้ผลสะท้อนกลับควรเป็นความพยายามที่จะช่วยให้ผู้เรียนได้ใช้สติปัญญาในการคิดมากกว่าที่จะชี้ให้

ผู้เรียนเห็นข้อผิดพลาดโดยตรง หรือให้รูปแบบภาษาของภาษาเป้าหมายที่ถูกต้องแก่ผู้เรียนทันทีโดยไม่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้คิด

สรุปได้ว่า เพื่อให้ผู้เรียนภาษาอังกฤษสามารถสื่อสารด้วยการเขียนได้ชัดเจน ถูกต้อง มีระบบตามหลักเกณฑ์ทางภาษาหรือไวยากรณ์ และสามารถผลิตประโยคที่สอดคล้องกับโครงสร้างภาษาอังกฤษในรูปแบบที่เป็นที่ยอมรับได้ ผู้เรียนจำเป็นต้องได้รับการเรียนรู้ด้านไวยากรณ์เพื่อให้ผู้เรียนสร้างองค์ความรู้ทางไวยากรณ์ และสร้างความเข้าใจในหน้าที่ขององค์ความรู้ทางไวยากรณ์ในบริบทการสื่อสารที่แตกต่างกันได้ สามารถประยุกต์ใช้โครงสร้างทางไวยากรณ์ได้หลากหลายตามความต้องการของผู้รับสารและบริบทของการสื่อสาร อีกทั้ง จำเป็นต้องได้รับโอกาสในการฝึกโครงสร้างและหน้าที่ของการสื่อสาร ฝึกฝนการประยุกต์ใช้ความรู้ทางไวยากรณ์ในบริบทที่เกิดขึ้นจริง และจำเป็นต้องได้รับผลสะท้อนกลับต่อประสิทธิภาพของความพยายามในการผลิตคำพูดที่สื่อสารถึงความตั้งใจของผู้เรียน

4. งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

งานวิจัยเกี่ยวกับกิจกรรมที่เน้นรูปแบบภาษามีวิธีการหลากหลายแตกต่างกัน เห็นได้จากงานวิจัยต่อไปนี้

Swain (cited in Doughty and Williams, 1998 : 64-81) เปรียบเทียบการเน้นรูปแบบภาษาด้วยการให้ผลสะท้อนกลับแบบรู้ตัวจากการสอนด้วยกิจกรรมดิกโตกลอส (Dictogloss) กับผู้เรียนภาษาฝรั่งเศส 2 กลุ่มคือ กลุ่มที่หนึ่ง ผู้สอนและผู้วิจัยแสดงวิธีการสะท้อนการใช้ภาษาของตนเอง (Metalinguistic Group-M) โดยแสดงกฎเกณฑ์ต่าง ๆ ทางภาษาและคำที่แสดงการใช้ภาษาของตนเอง (Metalinguistic Terminology) เป็นตัวอย่างแก่ผู้เรียน ส่วนกลุ่มที่สองซึ่งเป็นกลุ่มเปรียบเทียบ (Comparison Group-C) ผู้สอนและผู้วิจัยแสดงวิธีการสะท้อนการใช้ภาษาของตนเอง (Metatalk) โดยไม่ได้แสดงกฎเกณฑ์ต่าง ๆ ทางภาษาและคำที่แสดงการใช้ภาษาเป็นตัวอย่างแก่ผู้เรียน ผลการวิจัยพบว่า การแสดงวิธีการสะท้อนการใช้ภาษาของตนเองที่มีการบอกกฎเกณฑ์ทางภาษาแบบรู้ตัวและการใช้คำที่แสดงการใช้ภาษาประสบผลสำเร็จอย่างสูงในการดึงดูดความสนใจของผู้เรียนมาสู่การใช้ภาษาของตน นอกจากนี้ยังพบว่าผู้เรียนพูดในสิ่งที่ต้องการพูดตามสภาวะความรู้ภายในตัวผู้เรียน (Internalized Knowledge)

White (cited in Doughty and Williams, 1998 : 85-113) ศึกษาผลของการสอนที่เน้นรูปแบบภาษา (Focus-on-Form (FonF) Instruction) ด้วยการส่งเสริมตัวป้อนเข้าที่มีตัวอักษรลักษณะพิเศษ (Typographical Input Enhancement) ที่แตกต่างกันในบริบทการสื่อความหมาย เช่น การใช้ตัวอักษรแบบ Italics การใช้ตัวหนา การใช้ตัวขยาย และขีดเส้นใต้ตัว

อักษร เพื่อดึงความสนใจของผู้เรียนมาสู่รูปแบบต่าง ๆ ทางภาษาที่เป็นเป้าหมายอย่างรู้ตัวกับผู้เรียน เกรต 6 ในโรงเรียนที่สอนภาษาฝรั่งเศส ประเทศแคนาดาพบว่าไม่มีความแตกต่างกันของกลุ่มผู้เรียนที่ได้รับและที่ไม่ได้รับตัวป้อนเข้าที่มีตัวอักษรลักษณะพิเศษดังกล่าว แต่ผู้เรียนสามารถทำงานการสื่อสารด้วยวาจาตามที่กำหนดให้ได้

Doughty และ Varela (cited in Doughty and Williams, 1998 : 114-138) ได้นำกิจกรรมที่เน้นรูปแบบภาษาเพื่อการสื่อสาร (Communicative Focus on Form) ไปใช้ในชั้นเรียนวิทยาศาสตร์ที่ยึดเนื้อหาเป็นพื้นฐาน (Content-Based ESL Science Class) เพื่อการเรียนรู้ภาษาอังกฤษ โดยเน้นรูปแบบภาษาที่เป็นรูปอดีตกาลในการพูดและการเขียนรายงานผลทางวิทยาศาสตร์พบว่าผลการทดสอบก่อนและหลังการสอนมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ โดยที่กลุ่มผู้เรียนที่เน้นรูปแบบภาษา (FonF Group) มีการใช้รูปอดีตกาลในระดับที่มีพัฒนาการทางภาษา (Interlanguage) และมีลักษณะการใช้ภาษาที่ถูกต้องเหมือนภาษาเป้าหมาย (Targetlike) ทั้งการพูดและการเขียน ซึ่งในลำดับต่อมาผู้เรียนสามารถแก้ไขข้อผิดพลาดทางภาษาได้ด้วยตนเองอย่างถูกต้องก่อนที่ผู้สอนจะมีโอกาสแก้ไขให้แก่ผู้เรียน

Harley (cited in Doughty and Williams, 1998 : 156-174) เปรียบเทียบบทบาทของงานที่เกี่ยวกับการเน้นรูปแบบภาษา (Focus-on-Form Tasks) เพื่อส่งเสริมการเรียนรู้ภาษาที่สองของนักเรียนเกรต 2 ประเทศแคนาดา พบว่า การสอนที่เน้นรูปแบบภาษามีบทบาทในการส่งเสริมการเรียนรู้ภาษาของผู้เรียน โดยผู้เรียนที่ได้รับการสอนที่เน้นรูปแบบภาษามีคะแนนจากการทดสอบสูงกว่าผู้เรียนที่ไม่ได้รับการสอนที่เน้นรูปแบบภาษาและมีการสังเกตและใช้รูปแบบภาษาถูกต้อง

Fotos (1993) ศึกษาการเพิ่มความตระหนักและการสังเกตรูปแบบภาษาเกี่ยวกับไวยากรณ์ พบว่า งานที่เพิ่มความตระหนักทางไวยากรณ์ส่งเสริมให้เกิดการสังเกตรูปแบบภาษาเกี่ยวกับไวยากรณ์ในกลุ่มผู้เรียนที่ได้รับการสอนที่เน้นรูปแบบภาษา ต่อมา Fotos (1994) ได้ศึกษาการผสมผสานการสอนไวยากรณ์และการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารโดยใช้งานเพิ่มความตระหนักทางไวยากรณ์กับผู้เรียนญี่ปุ่นที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศระดับมหาวิทยาลัย พบว่า ผู้เรียนมีความรู้ในโครงสร้างไวยากรณ์ของภาษาเป้าหมายสูงกว่าผู้เรียนที่ได้รับการสอนแบบปกติที่มีครูเป็นผู้สอนไวยากรณ์อย่างมีนัยสำคัญ

William (1995) ศึกษาการเน้นรูปแบบทางภาษาในการสอนภาษาที่สอง พบว่า การเน้นรูปแบบภาษาช่วยให้ผู้เรียนมีพัฒนาการการแสดงออกทางภาษาเพิ่มขึ้น ผู้เรียนที่ได้รับการสอนที่เน้นรูปแบบภาษามีอัตราการเรียนรู้ภาษาสูงขึ้นในชั้นพัฒนาการทางภาษาลำดับต่อ ๆ มา

Storch (1998) ศึกษาความสนใจของผู้เรียนภาษาที่สองต่องานที่เน้นไวยากรณ์ 4 ประเภทคือ งานที่เป็นตัวเลือก (Multiple Choice) งานที่มีการตัดทอนคำแบบมีเหตุผล (Rational Deletion) งานที่เป็นการเขียนโครงสร้างข้อความใหม่ (Reconstruction) และงานที่เป็นการเขียนแบบสั้น (Short Composition) พบว่างานที่ก่อให้เกิดความสนใจต่อไวยากรณ์สูงที่สุดคืองานที่เป็นตัวเลือกและงานที่เป็นการเขียนโครงสร้างข้อความใหม่ และผู้เรียนมีการใช้ภาษาที่สะท้อนการใช้ภาษาของตนเองในงานที่เป็นการเขียนโครงสร้างเนื้อหาข้อความใหม่มากที่สุด เป็นการให้ความสนใจต่อรูปแบบภาษาที่เป็นความรู้และใช้ภาษาที่ถูกต้อง

วินิตยา ประเสริฐสุนทร (2539) ศึกษาความสามารถในการสื่อสารความหมายในการพูดรูปประโยคอดีตกาลของผู้เรียนที่ได้รับการปฏิบัติด้วยกิจกรรมการสื่อสารแบบเน้นรูปไวยากรณ์กับกลุ่มตัวอย่างนักศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง ชั้นปีที่ 2 สถาบันเทคโนโลยีราชมงคล วิทยาเขตภาคพายัพ โดยเปรียบเทียบกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมพบว่า ผู้เรียนในกลุ่มทดลองมีความสามารถในการสื่อสารความหมายด้วยการพูดเล่าเรื่องจากรูปภาพเป็นรูปประโยคอดีตกาลเพิ่มขึ้นสูงกว่าผู้เรียนในกลุ่มควบคุมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

สวนศุภวรรณ ทะกันจร (2540) ได้ศึกษาความรู้ด้านไวยากรณ์และความสามารถในการใช้โครงสร้างไวยากรณ์ที่ได้เรียนในการเขียนอนุเจตของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาที่เรียนโดยการกำหนดงานเพื่อยกระดับความตระหนักรู้ด้านไวยากรณ์กับกลุ่มตัวอย่างที่เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 แผนการเรียนวิทยาศาสตร์ - คณิตศาสตร์ โรงเรียนเทิงวิทยาคม จังหวัดเชียงราย พบว่าความรู้ด้านไวยากรณ์ของนักเรียนที่เรียนโดยการกำหนดงานเพื่อยกระดับความตระหนักรู้ด้านไวยากรณ์มีความรู้ด้านไวยากรณ์สูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 และนักเรียนที่เรียนโดยการกำหนดงานเพื่อยกระดับความตระหนักรู้ด้านไวยากรณ์สามารถใช้โครงสร้างที่เรียนจากงานที่กำหนดให้ในการเขียนอนุเจตได้ด้วยความต้องการในระดับพอใช้ - ดี

จากงานวิจัยดังกล่าวสรุปได้ว่า มีวิธีการเน้นรูปแบบภาษาที่หลากหลาย ซึ่งวิธีการเหล่านั้นสามารถดึงความใส่ใจของผู้เรียนมาสู่รูปแบบภาษาที่เป็นเป้าหมายหรือจุดสนใจของการเรียนการสอนได้โดยไม่ละเลยต่อการสื่อความหมาย ผู้เรียนสามารถใช้ภาษาได้อย่างถูกต้อง มีความตระหนักและมีความรู้ด้านไวยากรณ์หรือรูปแบบภาษาที่เป็นจุดสนใจในการเรียนการสอนและสามารถใช้รูปแบบภาษาเพื่อการสื่อสารได้ถูกต้อง