

## บทที่ 2

### เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การวิจัยเรื่อง “ผลของการใช้กลวิธีการเรียนแบบไคร์ตรงที่มีต่อความสามารถในการเขียนความเรียงภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5” ผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสาร ตำรา และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องทั้งในประเทศและต่างประเทศ โดยได้นำเสนอสาระสำคัญตามลำดับดังนี้

#### เอกสารตำราที่เกี่ยวข้อง

1. การไคร์ตรงในทางการศึกษา
2. กลวิธีการเรียนแบบไคร์ตรงในการเรียนการสอนภาษา
3. การเขียนความเรียงภาษาไทย
4. เทคนิคการประเมินการเขียนความเรียง

#### งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

1. งานวิจัยในประเทศ
2. งานวิจัยต่างประเทศ

#### เอกสารและตำราที่เกี่ยวข้อง

#### การไคร์ตรงในทางการศึกษา

1. ความหมายของการไคร์ตรงในทางการศึกษา

สภาพการจัดการเรียนการสอนในสมัยก่อน ครูเป็นผู้ที่มีบทบาทมากในห้องเรียน เป็นศูนย์กลางในการเรียนการสอน ให้ความรู้ พูด อธิบาย ถ่ายโอนมวลความรู้หรือแม้แต่เจตคติของครูสู่นักเรียน นักเรียนเพียงแต่เป็นผู้รับฟัง พยายามทำความเข้าใจคำอธิบาย จดคำบอกเล่าให้มากที่สุดเพื่อตอบคำถามในข้อสอบ แต่ในปัจจุบัน วงการการศึกษาได้ตระหนักถึง

ความสำคัญของบทบาทในการเป็นศูนย์กลางในการเรียนการสอนของผู้เรียน มุ่งให้ผู้เรียนได้เรียนรู้  
สิ่งใหม่ๆด้วยตนเองโดยผ่านกระบวนการเรียนรู้ การทดลอง และการแลกเปลี่ยนความรู้ความคิด  
กับผู้เรียนคนอื่น การไตร่ตรอง เป็นวิธีการหนึ่งที่กระตุ้นความคิด และการแสวงหาคำตอบโดยผ่าน  
กระบวนการเรียนรู้ ดังที่นักการศึกษาได้ให้ความหมายของการ ไตร่ตรอง ดังนี้

ดี เอ ซอน (D.A. Schon, 1983 : 52) กล่าวว่า “การไตร่ตรอง หมายถึง ความรู้ที่  
ได้จากประสบการณ์ของแต่ละคน ซึ่งเป็นตัวจักรที่สำคัญในการ ได้มาซึ่งความรู้ในการประกอบ  
อาชีพ”

บูดี ดี คีออฟ (Boud D. Keogh , 1985 : 19 ) ได้ให้ความหมายของ  
การไตร่ตรองในทางการศึกษาว่า “การไตร่ตรอง (reflection) เป็นกิจกรรมที่สำคัญของมนุษย์ ซึ่ง  
สามารถระลึกได้จากประสบการณ์ของตนเอง นำมาคิดใคร่ครวญ และประเมินผลจากความคิด  
กระบวนการนี้จะใช้ประสบการณ์ที่สำคัญในการเรียนรู้”

แอล เอส ชุลแมน ( L . S. Shulman , 1988 : 48) กล่าวว่า “การไตร่ตรอง  
เป็นกระบวนการที่อาจจะนำไปสร้างสถานการณ์ที่น่าขบคิด เพื่อให้ผู้เรียนใช้ข้อมูลที่มีอยู่ให้ดีขึ้น  
ขึ้น และเพื่อให้ผู้สอนแนะแนวการเรียนได้อย่างถูกต้อง”

จอห์น เจ ลูคฮราน ( John J. Loughran ,1996 : 21 ) กล่าวว่า  
“การไตร่ตรอง คือ การมีจุดมุ่งหมายในการกระทำที่ชัดเจน จุดมุ่งหมายของการไตร่ตรอง  
คือการแก้ปัญหา หรือการทำให้สถานการณ์คลายความสับสน การไตร่ตรองจะเกี่ยวข้องกับ  
เข้าใจปัญหาและแนวทางแก้ไข เป็นขั้นตอนของความคิด ซึ่งเมื่อได้รับการจัดระเบียบและ  
การคิดอย่างเชื่อมโยงแล้ว ก็จะนำไปสู่ผลของการปฏิบัติ”

จากความหมายของการไตร่ตรองในทางการศึกษาดังกล่าวข้างต้น สามารถสรุป  
ได้ว่า การไตร่ตรอง หมายถึง กระบวนการทางความคิดในการทำความเข้าใจกับปัญหา และหา  
แนวทางในการแก้ไขปัญหา โดยใช้ประสบการณ์ของแต่ละบุคคลซึ่งเกี่ยวข้องกับความสามารถ  
และสติปัญญาของบุคคลนั้นๆเป็นส่วนสำคัญในการเชื่อมโยงความคิดในการแก้ไขปัญหานั้น  
เกิดขึ้น”

## 2 ขั้นตอนของกระบวนการไตร่ตรอง

จอห์น ดิวอี้ (John Dewey, อ้างถึงใน John J. Lougharn, 1996 : 5 )  
กล่าวถึงขั้นตอนของการไตร่ตรองว่ามี 5 ขั้นตอน ดังนี้

1. การเสนอแนะ (suggestion) เป็นแนวคิดหรือความเป็นไปได้ที่แล่นเข้ามาในความคิด เมื่อบุคคลนั้นต้องเผชิญกับสถานการณ์ในการใช้ความคิด ยิ่งให้ข้อเสนอแนะมากเท่าใด ยิ่งต้องใช้เวลาในการพิจารณา และตัดสินใจแต่ละข้ออย่างรอบคอบ ดังนั้น การเสนอแนะก็เป็นเครื่องกระตุ้นให้เกิดการตั้งคำถามต่อๆ ไป

2. ปัญหา (problem) การเกิดปัญหา จะทำให้เกิดปัญหา เมื่อสถานการณ์ที่เป็นปัญหามองด้วยภาพรวม เพื่อหาแนวทางในการแก้ไขปัญหอย่างแท้จริงด้วยความคิดรอบคอบ และปัญญา

3. สมมติฐาน (hypothesis) จะมีการตั้งสมมติฐานขึ้นเมื่อมีการทบทวนข้อเสนอแนะว่าจะทำอะไรได้บ้าง หรือจะใช้ข้อเสนอแนะอย่างไร การตั้งสมมติฐานเกี่ยวข้องกับการสังเกต และพิจารณาข้อมูลให้มากขึ้น และดูว่าการทดสอบที่คิดไว้เข้ากันได้กับสมมติฐานอย่างไร การทำเช่นนี้จะทำให้ปัญหาได้รับการพิจารณาอย่างเป็นระบบ และข้อเสนอแนะก็จะไม่เป็นเพียง “คงเป็นไปได้” แต่จะได้รับการทดสอบ และถ้าเป็นไปได้ก็จะมีการวัดถึงความน่าจะเป็นของข้อเสนอแนะนั้น

4. เหตุผล (reasoning) คือ การเชื่อมต่อกันของข้อมูล ความคิด และประสบการณ์ที่ผ่านมา เพื่อให้ข้อเสนอแนะขยายวงกว้างออกไป รวมทั้งขยายผลทางด้านสมมติฐานและการทดสอบด้วย ซึ่งสามารถก่อให้เกิดความคิดและความรู้เกี่ยวกับเรื่องราวต่างๆ ถึงแม้ว่าการใช้เหตุผล จะไม่สามารถคัดความเชื่อบางอย่างออกไปได้ แต่จะทำให้เกิดการพัฒนาความคิดที่เหมาะสมกับปัญหานั้นๆ

5. การทดสอบ (testing) เป็นขั้นตอนของการทดสอบผลสุดท้ายของสมมติฐาน ในการทำเช่นนี้ผลของการทดสอบจะเป็นการยืนยันหรือปฏิเสธความคาดคะเนที่ตั้งขึ้น การทดสอบเป็นโอกาสที่จะค้นหาคำตอบที่ได้คิดถึงสถานการณ์อย่างรอบคอบเพียงใด ผลของการทดสอบจำเป็นต้องยืนยันหรือสนับสนุนแนวคิดที่จะกระทำ ในการไตร่ตรอง ความผิดพลาดเปรียบเหมือนบทเรียน ทำให้เห็นปัญหาใหม่ๆ ที่เกิดขึ้น หรือเห็นปัญหาได้ชัดเจนขึ้น

ในกระบวนการไตร่ตรอง 5 ขั้นตอนนี้ มีขั้นตอนบางขั้นตอนที่อาจคาบเกี่ยวกัน และบางขั้นตอนอาจขยายออกซึ่งขึ้นอยู่กับปัญหานั้นๆ และแต่ละขั้นตอนที่เกิดขึ้นไม่จำเป็นต้องเกิดเรียงตามกันมา แต่ทั้ง 5 ขั้นตอนนี้จะเป็นส่วนที่เสริมกันและกันให้เกิดเป็นกระบวนการใช้ความคิดในการไตร่ตรอง

### 3 ประโยชน์ของการไตร่ตรอง

การไตร่ตรอง เป็นกระบวนการเรียนรู้แบบใหม่ที่ช่วยให้มนุษย์ได้ตระหนักถึงความเกี่ยวข้องกับสิ่งที่ได้เรียนรู้ใหม่ผนวกกับประสบการณ์เดิมที่ตนมีอยู่ แล้วนำมาใช้ในชีวิตจริงได้ ประโยชน์ของการไตร่ตรองมาจากการใช้ความคิดใคร่ครวญถึงสิ่งที่เกิดขึ้น ดังที่นักการศึกษาได้กล่าวถึงประโยชน์ของการไตร่ตรองในด้านการเรียนการสอนภาษา ดังนี้

เอ เอ็ม แมคคินนอน ( A . M. Mackennon ,1989b : 23 ) ได้กล่าวถึงประโยชน์ของการไตร่ตรองทางด้านตัวผู้เรียนว่า “ผู้เรียนจะมีโอกาสได้ทบทวนประสบการณ์ของตนเอง และถ้าได้รับการสนับสนุนจากครูผู้สอนแล้วยังช่วยให้ผู้เรียนมีความเชื่อมั่นในการเพิ่มประสิทธิภาพการเรียนของพวกเขามากขึ้นด้วย”

จอห์น เจ ลูฮาร์น ( John J. Lougharn ,1996 : 21 ) กล่าวถึงประโยชน์ของการไตร่ตรองทางด้านตัวผู้สอนว่า “การไตร่ตรองจะช่วยให้ผู้สอนใช้ความรู้ความสามารถของตนช่วยเหลือผู้เรียนให้เรียนอย่างมีเป้าหมาย ซึ่งจะช่วยนำไปสู่ความเข้าใจอย่างแท้จริง ด้วยสิ่งนี้ผู้สอนสามารถสร้างสถานการณ์ที่ทำให้เกิดการตอบสนองทางปัญญาของผู้เรียนได้”

จากความเห็นของนักการศึกษาที่กล่าวถึงประโยชน์ของการไตร่ตรอง สรุปได้ว่าการไตร่ตรองให้ประโยชน์แก่ทั้งผู้เรียนและผู้สอน กล่าวคือ ในด้านของตัวผู้เรียน เมื่อได้เรียนวิธีนี้แล้วจะช่วยให้ผู้เรียนได้ทบทวนประสบการณ์หรือความรู้ที่ผ่านมาจากกิจกรรมต่างๆ ทำให้มีความเชื่อมั่นในการเรียนมากยิ่งขึ้น ส่วนทางด้านตัวผู้สอนนั้นก็สามารใช้ความรู้ความสามารถที่ตนมีอยู่ช่วยเหลือผู้เรียนให้เรียนอย่างมีเป้าหมายและเข้าใจการเรียนดียิ่งขึ้น

## กลวิธีการเรียนแบบไตร่ตรองในการเรียนการสอนภาษา

### 1. ความหมายของกลวิธีการเรียนแบบไตร่ตรอง

นักการศึกษา และผู้เชี่ยวชาญด้านการสอนภาษา ได้ให้ความหมายของกลวิธีการเรียนแบบไตร่ตรอง (reflective learning) ไว้ดังนี้

บูด ดี คีออฟ (Boud D. Keogh, 1985b : 18) กล่าวว่า การเรียนแบบไตร่ตรอง “เป็นกิจกรรมที่เกี่ยวกับความรู้สึกและสติปัญญาที่บุคคลได้จากการสำรวจประสบการณ์ของตนเอง เพื่อนำไปสู่ความเข้าใจในสิ่งใหม่ๆ และสิ่งเหล่านี้สามารถเกิดโดยลำพังหรือเชื่อมโยงกับกิจกรรมอื่นก็ได้”

วิลโจ โคโฮเนน (Viljo Kohonen, 1992 : 14) กล่าวว่า การเรียนแบบไตร่ตรอง “เป็นวิธีการเรียนแบบใหม่ โดย มุ่งประเด็นไปยังกิจกรรมต่างๆที่ทำให้ผู้เรียนมีโอกาสได้ตรวจสอบความสามารถในการเรียนของตัวเอง การใช้กลวิธีการเรียนแบบไตร่ตรองนี้เป็นจุดเปลี่ยนแปลงสำหรับการเรียน และเป็นกิจกรรมที่สำคัญในกระบวนการเรียนรู้ที่ผู้เรียนนำมวลประสบการณ์หรือความรู้ที่ตนมีอยู่มาคิด และประเมินผล เพื่อนำไปสู่การปฏิบัติ”

โจเอล อาร์ มอนท์โกเมอรี (Joel R. Montgomery, 1993 : 1) ให้ความหมายกลวิธีการเรียนแบบไตร่ตรองว่า “เป็นกระบวนการเรียนรู้ที่พัฒนาจากรูปแบบเมต้า (meta-model) ซึ่งช่วยให้ผู้เรียนได้ตระหนักถึงความสำคัญของการเรียนในห้องเรียนว่าสามารถเชื่อมโยงกับประสบการณ์ในชีวิตจริงของผู้เรียน”

เบลลินดา โฮ (Belinda Ho, 1997 : 211) กล่าวว่า การเรียนแบบไตร่ตรองหมายถึง “นวัตกรรมการเรียนแบบใหม่ ที่มุ่งให้นักเรียนเป็นศูนย์กลางในการเรียนการสอนโดยให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการดำเนินกิจกรรมตั้งแต่ การวางแผนการทำกิจกรรม การลงมือปฏิบัติ และประเมินผลความสามารถในการเรียนของตนเอง และของเพื่อนได้ การเรียนแบบไตร่ตรองเป็นการตอบสนองระหว่างการเรียนรู้ ซึ่งช่วยในด้านสติปัญญา และความรู้สึก สามารถเกิดขึ้นได้ในแต่ละบุคคลหรือจะเกิดเป็นคู่ๆก็ได้”

จากความหมายของกลวิธีการเรียนแบบไตร่ตรองดังกล่าวข้างต้น สรุปได้ว่า กลวิธีการเรียนแบบไตร่ตรอง คือ กิจกรรมการเรียนการสอนแบบใหม่ที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง ในการเรียนการสอน และผู้เรียนมีบทบาทในการวางแผนการทำกิจกรรม ดำเนินกิจกรรม และ ประเมินผลความสามารถในการเรียนได้ด้วยตนเอง และยังสามารถนำข้อมูลจากการประเมินผลการ เรียนของตนเองไปใช้ในการหาแนวทางการพัฒนาปรับปรุงผลงาน หรือการเรียนของตนให้ดียิ่งขึ้น

## 2 ขั้นตอนของการเรียนแบบไตร่ตรอง

การเรียนแบบไตร่ตรอง เป็นวิธีการเรียนที่ให้ผู้เรียนได้แสวงหา และค้นพบความรู้ ด้วยตนเอง โดยมีขั้นตอนการเรียนตามที่นักการศึกษาได้กล่าวไว้ ดังนี้

บีลินดา โฮ (Belinda Ho., 1997 : 214) ได้กล่าวถึงขั้นตอนของกลวิธีการเรียน แบบไตร่ตรองว่ามี 4 ขั้นตอน ดังนี้

1. ขั้นผู้เรียนสำรวจประสบการณ์เดิม (exist experience) กลวิธีการเรียนแบบ ไตร่ตรอง เริ่มขึ้นเมื่อนักเรียนมอบหมายให้ทำงาน หรือทำกิจกรรม (input) นักเรียนจะได้มีโอกาส สำรวจประสบการณ์เดิมหรือความรู้เดิมที่ตนมีอยู่ ว่ามีความเกี่ยวข้องกับงานที่ได้รับมอบหมายให้ ทำหรือไม่ มากน้อยเพียงใด การสำรวจประสบการณ์เดิมของผู้เรียนอาจได้รับการแนะนำจากสื่อการ สอนของครู เช่น ใบงาน หรือจากที่ครูให้คำแนะนำโดยตรง

2. การสร้างมโนทัศน์ (conceptualization) ได้แก่ การวางแผนคร่าวๆว่าจะมีวิธีการ ดำเนินกิจกรรมตามที่ได้รับมอบหมายอย่างไร มีวิธีใดบ้างที่จะทำให้การดำเนิน กิจกรรมที่ได้รับมอบหมายประสบผลสำเร็จ และจะกำหนดรูปแบบในการทำงานอย่างไรใน

3. การนำไปใช้ (application) เป็นขั้นตอนในการลงมือปฏิบัติงานหรือดำเนินกิจ กรรมตามที่ได้รับมอบหมายจากแผนการที่วางไว้ในขั้นการสร้างมโน

4 การประเมินผล (evaluative reflection) เป็นการประเมินผลงานที่ได้ลงมือทำไป แล้วว่าหลังจากที่ดำเนินกิจกรรมตามที่วางแผนเสร็จสิ้นแล้ว ผลออกมาเป็นอย่างไรบ้าง มีข้อดีและ ข้อบกพร่องอย่างไร และมีวิธีการใดบ้างที่จะแก้ไข ปรับปรุงงานให้ดียิ่งขึ้นในครั้งต่อไป

โจเอล อาร์ มอนท์โกเมอรี (Joel R. Montgomery , 1993 : 6) ได้กล่าวถึง ขั้นตอนของกลวิธีการเรียนแบบไตร่ตรองไว้ 5 ขั้นตอน ดังนี้

1. ขั้นประสบการณ์ / ทดลอง (experience / experiment) เป็นขั้นที่ผู้เรียนเข้าร่วม ประสบการณ์ที่จับต้องได้ สังเกตและรู้สึกได้ โดยประสบการณ์จะเกี่ยวข้องกับพฤติกรรม



ภายนอก เช่น การกระทำ การปฏิบัติ หรือพฤติกรรมภายใน เช่น การเลือก การตัดสินใจ ของตนเองและหรือของผู้อื่น

2. ขั้นสังเกต (observe) เป็นขั้นที่ผู้เรียนพิจารณา หรือสังเกตพฤติกรรมบางอย่างของตนเองหรือของผู้อื่น

3. ขั้นไตร่ตรอง / วิเคราะห์ (reflect / analyze) ผู้เรียนจะไตร่ตรอง วิเคราะห์ ใคร่ครวญถึงสิ่งที่ตนเองได้เรียนรู้เชื่อมโยงกับประสบการณ์เก่าของตน ซึ่งจะออกมาในรูปของทัศนคติ ความเชื่อของผู้เรียนเอง

4. ขั้นประเมินความเกี่ยวข้อง (evaluate relevance) ผู้เรียนจะประเมินความเกี่ยวข้องของสิ่งที่ตนเองได้เรียนรู้ใหม่ สนวกกับประสบการณ์เดิมที่ตนเองมีอยู่ ถ้าสิ่งที่ได้เรียนรู้ใหม่นั้นเป็นสิ่งที่คุ้นเคยคืออยู่แล้วเขาก็จะผ่านมันไป แต่ถ้าเป็นสิ่งที่ไม่เคยรู้มาก่อนเขาก็จะบันทึกไว้เป็นความรู้หรือมโนทัศน์ใหม่ของตนเอง

5. ขั้นวางแผนในการนำไปใช้ (plan to apply) ผู้เรียนจะวางแผนการดำเนินกิจกรรมโดยใช้ความรู้ใหม่ที่ตนได้รับเป็นข้อมูลในการวางแผน เพื่อให้การดำเนินงานมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้นในสถานการณ์ที่คล้ายคลึงกัน

จากขั้นตอนการเรียนด้วยกลวิธีการเรียนแบบไตร่ตรองที่กล่าวมาทั้งหมดนั้นสรุปเป็นขั้นตอนที่สำคัญได้ดังนี้

1. ขั้นประสบการณ์ คือครูให้ผู้เรียนได้มีโอกาสสำรวจประสบการณ์เดิมของตนเองก่อนลงมือปฏิบัติงาน เพื่อให้ผู้เรียนได้นำประสบการณ์เดิมที่ตนมีอยู่นำมาเชื่อมโยงกับประสบการณ์ใหม่ที่ตนเองจะได้รับ

2. ขั้นการสังเกต หรือวิเคราะห์ เพื่อให้ผู้เรียนฝึกการสังเกต คิด วิเคราะห์สิ่งที่เกิดขึ้น

3. ขั้นลงมือปฏิบัติ

4. ขั้นประเมินผลงาน

### 3 กิจกรรมการเรียนการสอนที่ใช้ในกลวิธีการเรียนแบบไตร่ตรอง

กิจกรรมการเรียนการสอนที่ใช้ในกลวิธีการเรียนแบบไตร่ตรอง สิ่งสำคัญที่ต้องคำนึงถึง คือการมีส่วนร่วมของผู้เรียน ผู้เรียนจะต้องเป็นผู้มีส่วนร่วมในกระบวนการเรียนรู้ ให้ผู้เรียนเป็นผู้สร้างความรู้ ทำความเข้าใจ สร้างความหมายของสาระและข้อควรรู้ด้วยตนเอง ทั้งยัง

ต้องช่วยให้ผู้เรียนมีปฏิสัมพันธ์ต่อกันและกัน ได้แลกเปลี่ยนข้อมูลความรู้ ความคิด และ ประสบการณ์แก่กันและกันให้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้

วิลเลียม แอล ทาร์วิน และ อาลี ยาฮาร์ อัลออลิชิ (William L. Tarvin & Ali Yahya Al-Alishi , 1991: 18-22 ) ได้เสนอกิจกรรมการเรียนการสอนที่ใช้กับการเรียนแบบโครตรงว่ามี 3 ประเภท ดังนี้

1. กิจกรรมที่มุ่งเน้นที่งาน (task-oriented) หมายถึง การเน้นงานที่นักเรียนได้รับ มอบหมายจากครูเป็นจุดสำคัญในการเรียนการสอน อาจใช้กิจกรรมการเรียนการสอนที่ให้นักเรียน พบคำตอบจากคำถามต่างๆด้วยตนเอง ให้นักเรียนฝึกแก้ไขปัญหา ความขัดแย้ง และจัดตั้งกฎ เกณฑ์ด้วยตนเองโดยผ่านขั้นตอนของการทำกิจกรรมต่างๆที่กำหนด กิจกรรมที่ว่ำนั้นอาจอยู่ในรูป ของการใช้หลักการอธิบาย โจทย์ คำถาม หรือสถานการณ์ต่างๆ หรืออาจสรุปกฎเกณฑ์ต่างๆจาก ปริศนา สถานการณ์ หรือตัวอย่าง เป็นต้น เช่น ครูสอนนักเรียนเรื่องการเขียนอธิบาย ครูอาจแจก ตัวอย่างงานเขียนอธิบายที่ดีให้นักเรียนอ่าน แล้วให้นักเรียนช่วยกันพิจารณา อภิปราย วิเคราะห์ว่า ลักษณะของตัวอย่างงานเขียนอธิบายที่ได้อ่านมานั้นเป็นอย่างไรบ้าง มีโครงเรื่อง วิธีการเขียน อธิบาย การเรียบเรียงเรื่อง และการใช้ภาษาเป็นอย่างไร จากนั้นจึงให้นักเรียนนำผลการวิเคราะห์ที่ ได้มาทั้งหมดนั้น สรุปเป็นหลักหรือสรุปเป็นเกณฑ์ของการเขียนอธิบายที่ดี ขั้นตอนการทำ กิจกรรมแบบมุ่งเน้นที่งานมี 3 ขั้นตอนคือ

- 1.1 ขั้นรับข้อมูล (encountering the data)
- 1.2 ขั้นดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูล (processing it in a communal setting)
- 1.3 ขั้นหาข้อสรุป (producing a solution)

กิจกรรมแบบมุ่งเน้นที่งานนี้ ผลของการทำงานหรือการทำกิจกรรมของนักเรียน การแสวงหาคำตอบจากคำถามของนักเรียน คำตอบที่ได้จะเป็นคำตอบที่แน่นอนตายตัว หรือเป็น คำตอบเดียว (close-end activity)

2. กิจกรรมที่มุ่งเน้นกระบวนการ (process-oriented) หมายถึง กิจกรรมที่เน้นขั้นตอนในการทำงานเป็นจุดสำคัญในการดำเนินกิจกรรมมากกว่าการคำนึงถึงตัวงาน กิจกรรม ประเภทนี้จะแตกต่างจากประเภทแรก (มุ่งเน้นที่งาน) เนื่องจาก กิจกรรมนี้จะไม่เน้นที่คำตอบ แต่ จะเน้นที่ขั้นตอนของการทำกิจกรรมมากกว่า และกิจกรรมประเภทนี้จะช่วยให้ผู้เรียนเรียนรู้ ขั้นตอนในการทำงานเพื่อให้ได้มาซึ่งความสำเร็จในการทำกิจกรรม ซึ่งข้อสรุปของแต่ละคนอาจ แตกต่างกัน หรือบางเรื่องอาจไม่มีข้อสรุปก็ได้ กิจกรรมแบบนี้ถือเป็นกิจกรรมที่ไม่มีคำตอบตายตัว (open-ended) ขั้นตอนของกิจกรรมแบบมุ่งเน้นกระบวนการ มี 3 ขั้นตอน ดังนี้



2.1 ขั้นเริ่มต้น (protoreflective stage) เป็นขั้นตอนที่ผู้เรียนจะถูกกระตุ้นให้ตั้ง ประสพการณ์เก่าของตนเองที่มีอยู่มาเชื่อมโยงกับกิจกรรมที่ได้รับมอบหมายให้ทำ เช่น เมื่อครู สอนเรื่องการเขียนแสดงทัศนคติ อาจให้นักเรียนช่วยกันแสดงความคิดเห็นเรื่อง “โรงเรียนของเรา” เพื่อเป็นการโยงเข้าสู่เรื่องที่กำลังจะเรียน หรือกิจกรรมที่จะทำต่อไป

2.2 ขั้นวิเคราะห์ (analytical stage) เมื่อผู้เรียนทราบแล้วว่าตนเองกำลังจะเรียน เรื่องอะไร ในขั้นนี้ครูผู้สอนอาจแจกตัวอย่างงานเขียนแสดงทัศนคติ แล้วให้นักเรียนช่วยกัน วิเคราะห์โครงสร้าง การเรียบเรียงเรื่อง การใช้ภาษา และแนวคิดของผู้เขียนจากงานเขียนที่ครูแจกให้ ในขั้นตอนนี้ผู้เรียนจะต้องใช้กระบวนการคิดที่หลากหลายรูปแบบไม่ว่าจะเป็น การจำกัดความ การเปรียบเทียบความเหมือน-ความต่าง การแบ่งจำพวก การจัดหมวดหมู่ การสรุปข้อมูล ซึ่งแต่ละ คนอาจมีข้อสรุปที่แตกต่างกันไปตามความคิด การวิเคราะห์ และข้อสมมุติฐานของตน

2.3 ขั้นประเมินผล (evaluative stage) ในขั้นตอนนี้ ผู้เรียนจะพบจุดอ่อน และ จุดแข็งของตน การหลงทางไปกับสมมุติฐาน หรือการวิเคราะห์ที่ผิดพลาด จุดประสงค์หลักของขั้น ตอนนี้ คือ ต้องการให้ผู้เรียนประเมินผลข้อสรุป หรือคำตอบที่ตนเองหาได้จากการทำ กิจกรรม จากขั้นตอนที่ 2 หลังจากที่ผู้เรียนวิเคราะห์และหาข้อสรุปหรือคำตอบได้แล้ว ผู้เรียนจะ ถูกจัดเข้ากลุ่มย่อย เพื่อนำข้อสรุปที่แต่ละคนได้มาพิจารณาร่วมกัน แล้วนำมาประมวลเป็นข้อสรุป ของกลุ่ม ซึ่งกิจกรรมแบบขั้นตอนนี้เป็นศูนย์กลางนี้ คำตอบที่แน่นอนตายตัวไม่มี เพราะกิจกรรมนี้ จะเน้นกระบวนการในการแสวงหาคำตอบมากกว่าตัวคำตอบที่ถูกต้อง

3. กิจกรรมที่มุ่งเน้นการสังเคราะห์ (synthesis-oriented) หมายถึง การใช้การ สังเคราะห์เป็นจุดสำคัญในการทำกิจกรรม วิธีนี้จะใช้ในการเรียนการสอนระดับสูง เพราะผู้เรียนจะ ต้องนำข้อมูลจากหลายแหล่งทั้งที่มีความเกี่ยวข้องและไม่เกี่ยวข้องกัน มาเชื่อมโยงหาความสัมพันธ์ หรือมาร้อยเรียงเข้าด้วยกัน เช่น สตีลคาร์ทแรก ผู้เรียนได้เรียนเรื่องเกี่ยวกับ “เหตุการณ์วันที่ 16 ตุลา วันมหาวิปโยค” หลายสตีลคาร์ทถัดมา ผู้เรียนเรียนบทประพันธ์เรื่อง “โบไม้ที่หายไป” ของจิระนันท์ พิตรปรีชา ถ้าผู้เรียนสามารถมองเห็นความเชื่อมโยงของเหตุการณ์วันที่ 16 ตุลา 2516 กับบท ประพันธ์เรื่อง “โบไม้ที่หายไป” ได้ ก็แสดงว่าผู้เรียนมีความสามารถในการสังเคราะห์

สิ่งสำคัญในการจัดกิจกรรมแบบมุ่งเน้นการสังเคราะห์ ก็คือ ผู้สอนต้องไม่แจ้งผู้ เรียนล่วงหน้าว่าต้องการให้ผู้เรียนสังเคราะห์เรื่องอะไร เพื่อไม่ให้เกิดการชี้นำในเรื่องการ สังเคราะห์ของนักเรียน



#### 4 ประโยชน์และคุณค่าของการเรียนแบบโครงตรง

การเรียนแบบโครงตรง เป็นวิธีการเรียนวิธีหนึ่งที่จะช่วยฝึกให้ผู้เรียนใช้ความคิดในการแก้ไขปัญหา และพัฒนาการทำงานของคนให้มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น ดังที่นักการศึกษาได้กล่าวถึงประโยชน์และคุณค่าของการเรียนแบบโครงตรง ไว้ดังนี้

วิลเลียม เจ ทาร์วิน และ อาลี ยาฮาร์ อัลออลิชิ (William L. Tarvin & Ali Yahya Al-Alishi , 1991 : 16-17) ได้กล่าวถึงประโยชน์และคุณค่าของการเรียนแบบโครงตรงในชั้นเรียนวิชา “ภาษาเพื่อการสื่อสาร” สรุปได้ดังนี้

1. ช่วยกระตุ้นให้นักเรียนค้นหาคำตอบด้วยวิธีและกระบวนการคิดโครงตรงมากกว่าการให้คำตอบจากสัญชาตญาณการสื่อสารโดยปกติของมนุษย์
2. เปิดโอกาสให้นักเรียนได้ใช้ความสามารถในการวางแผนการทํากิจกรรม ประเมินผลงานของตนเอง และการสังเคราะห์การเรียนรู้จากประสบการณ์ของตนเอง
3. เห็นแนวทางในการแก้ไขปัญหาเมื่อต้องเจอกับโจทย์คำถาม โดยผ่านกระบวนการในการทดสอบ ทำให้เขามีความพอใจ และมีความมั่นใจในการแก้ไขปัญหาในสถานการณ์อื่นๆต่อไปได้

โจเอล อาร์ มอนโกเมอรี (Joel R. Montgomery , 1993 : 8 ) ได้กล่าวถึงประโยชน์และคุณค่าของการโครงตรง สรุปได้ดังนี้

1. การเรียนแบบโครงตรง สิ่งที่สำคัญในการเรียนในด้านตัวผู้เรียน คือผู้เรียนเป็นศูนย์กลางในการดำเนินกิจกรรมทุกขั้นตอนของการทำกิจกรรม จึงทำให้บรรยากาศในการเรียนมีชีวิตชีวา ผู้เรียนไม่เกิดความเบื่อหน่ายในการเรียน
2. กิจกรรมทั้ง 5 ขั้นตอน ได้แก่ การสำรวจประสบการณ์เดิมหรือการทดลอง การสังเกต การโครงตรงหรือการวิเคราะห์ การประเมินความเกี่ยวข้อง และการวางแผนในการนำไปใช้ จะช่วยให้ผู้เรียนได้ฝึกใช้ความคิด เพราะการคิดเป็นเครื่องมือสำคัญที่ทำให้เรารู้เท่าทันคน และสามารถหาแนวทางในการแก้ไขปัญหา และอุปสรรคได้อย่างเหมาะสม
3. กระบวนการเรียนแบบโครงตรง จะช่วยให้ผู้เรียนได้ตระหนักถึงความเกี่ยวข้องของสิ่งที่ผู้เรียนได้เรียนกับประสบการณ์จริงในชีวิต และยังแนะนำให้แนะนำกระบวนการเรียนแบบโครงตรงนี้ไปใช้ได้จริงในชีวิตประจำวันด้วย

จากที่นักการศึกษาได้กล่าวถึงประโยชน์และคุณค่าของการเรียนแบบไตร่ตรอง จะเห็นได้ว่าการเรียนแบบไตร่ตรองเป็นวิธีการเรียนที่น่าสนใจที่ผู้เรียนได้ใช้ความสามารถในการ คิด วางแผน แก้ปัญหา และประเมินผลการปฏิบัติงาน และยังสามารถนำวิธีการเรียนแบบนี้ไปใช้ ได้จริงในชีวิตประจำวันด้วย

#### 5.การใช้กลวิธีการเรียนแบบไตร่ตรองในการสอนทักษะการเขียนความเรียงภาษาไทย

สภาพการเรียนการสอนทักษะการเขียนในโรงเรียนมัธยมศึกษาปัจจุบัน พบว่า หลักสูตรวิชาภาษาไทยในระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นในด้านที่เกี่ยวกับทักษะการเขียน ระบุให้ ผู้เรียนสามารถคัดลอกข้อความตามคำบอก จดบันทึก เรียงความ ย่อความ ขยายความ เขียนคิดต่อ กิจธุระประเภทต่างๆ เขียนแสดงเหตุผลและความคิดเห็น ถอดคำประพันธ์และแต่งคำประพันธ์ สำหรับหลักสูตรวิชาภาษาไทยระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย ระบุให้ผู้เรียนสามารถเขียนใน ลักษณะการบรรยาย หรือสรุปความประเภทต่างๆ ได้อย่างรวดเร็ว เขียนรูปแบบที่มีเนื้อหาซับซ้อน ยิ่งขึ้น สามารถเขียนวิเคราะห์วิจารณ์ได้อย่างมีประสิทธิภาพ สมเหตุผล ใช้ภาษาในการเขียนที่ กะทัดรัด สละสลวย เหมาะสมกับเนื้อหา ความคิด ส่วนในวิชาเลือกเสรีเป็นการฝึกปฏิบัติการเขียน ร้อยแก้วและร้อยกรอง สามารถเขียนเพื่อแสดงความต้องการ ความคิด และความรู้สึก เขียนบท สนทนาสั้นๆ บทความสั้นๆ แต่งคำประพันธ์โดยเน้นจินตนาการ ความคิด

จากขอบข่ายเนื้อหาวิชาที่ปรากฏอยู่ในหลักสูตร ทำให้เห็นสภาพการเรียนการสอนทักษะ การเขียนในระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นว่าเป็นการเขียนเพื่อจุดมุ่งหมาย การสื่อสารในชีวิต ประจำวันของผู้เรียนเป็นสำคัญ ส่วนในชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย มุ่งพัฒนาการเขียนเชิงสร้างสรรค์ การเขียนอย่างมีวิจารณญาณ ตลอดจนการเขียนอย่างมีศิลปะ ซึ่งเหมาะสมกับระดับชั้นของผู้เรียน และความจำเป็นในการใช้ภาษาของแต่ละบุคคล

การจัดกิจกรรมการเรียนการสอนทักษะเขียนในโรงเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษา วรรณ บัวเกิด (2537 : 216) ให้ความเห็นว่า “โดยทั่วไปผู้สอนมักจัดกิจกรรมการเรียนการสอน ตามคำแนะนำในคู่มือครู หรือจากการทำแบบฝึกหัดในหนังสือเรียน ซึ่งส่วนใหญ่เป็นการถาม คำถามเกี่ยวกับเนื้อหาและฝึกปฏิบัติจากงานที่กำหนดให้ทำ”

อย่างไรก็ตาม แม้จะมีการกำหนดวัตถุประสงค์และเนื้อหาในการเรียนการสอนทักษะ การเขียนไว้อย่างชัดเจน ก็ไม่สามารถประกันได้ว่าการเรียนการสอนทักษะการเขียนจะมี ประสิทธิภาพ ถ้ายังขาดเทคนิควิธีการและการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่เหมาะสม ซึ่ง สิ่งเหล่านี้ถือเป็นปัจจัยสำคัญที่จะก่อให้เกิดการพัฒนาทักษะการเขียนของผู้เรียนได้

กลวิธีการเรียนแบบไตร่ตรอง เป็นอีกทางเลือกหนึ่งที่ครูผู้สอนสามารถนำมาใช้ในการพัฒนาทักษะการเขียนของผู้เรียนได้ เนื่องจาก การเรียนแบบไตร่ตรอง เป็นการเรียนที่เน้นให้ผู้เรียนเป็นศูนย์กลางในการเรียนการสอน ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการดำเนินกิจกรรม และมีอิสระในการแสวงหาความรู้ด้วยตนเอง โดยครูมีบทบาทเป็นเพียงผู้ชี้แนะเท่านั้น การเรียนในลักษณะนี้จะช่วยให้ผู้เรียนไม่รู้สึกเบื่อหน่ายในการเรียน และรู้สึกสนุกในการค้นหาคำตอบด้วยตนเอง ในกลวิธีการเรียนแบบไตร่ตรองทั้ง 5 ขั้นตอน ได้แก่ การสำรวจประสบการณ์เดิมของคนหรือการทดลอง การสังเกต การไตร่ตรองหรือวิเคราะห์ การประเมินความเกี่ยวข้อง และการวางแผนในการนำไปใช้ ล้วนเป็นขั้นตอนที่ฝึกให้ผู้เรียนได้ใช้ความคิด ขยายความคิด จัดลำดับ และเรียบเรียงความคิด ซึ่งสิ่งเหล่านี้เป็นปัจจัยที่สำคัญในการพัฒนาทักษะการเขียนของผู้เรียน ดังที่ วรรณภา บัวเกิด (2537 : 225) กล่าวว่า “การเขียนเป็นวิธีการถ่ายทอดความคิด การคิดกับการเขียนจึงเป็นสิ่งที่แยกกันไม่ออก งานเขียนที่ชัดเจน ผู้เขียนจะต้องมีความคิดที่ชัดเจนด้วย”

บีลินดา โฮ (Belinda Ho , 1997 : 215-216) ได้กล่าวถึงกิจกรรมที่สามารถใช้กับกลวิธีการเรียนแบบไตร่ตรอง เช่น การอภิปรายกลุ่ม การชมวิดิทัศน์ การฟังแถบบันทึกเสียง การแลกเปลี่ยนตรวจงานเขียน การทำแบบฝึก เป็นต้น ซึ่งกิจกรรมต่างๆที่บีลินดา โฮ เสนอแนะไว้นี้สามารถนำมาเป็นแนวทางในการจัดกิจกรรมที่ใช้ในกลวิธีการเรียนแบบไตร่ตรองในการสอนทักษะการเขียนความเรียงภาษาไทย ได้ เช่น การอภิปรายกลุ่ม การอภิปรายซักถาม การสอนโดยวิธีถาม-ตอบ เป็นการเตรียมความพร้อมเพื่อฝึกให้ผู้เรียนคิดเป็น และช่วยสร้างเสริมความคิดของผู้เรียนได้โดยตรง กล่าวคือ การที่ผู้เรียนได้ร่วมอภิปราย แลกเปลี่ยนความคิดเห็นในเรื่องที่ตนสนใจ เป็นการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้แลกเปลี่ยนความคิดเห็นซึ่งกันและกัน ทำให้เกิดแนวคิดเพิ่มขึ้นมา การอภิปรายซักถามอาจทำเป็นกลุ่มใหญ่กับผู้เรียนทั้งห้อง โดยผู้สอนเป็นผู้ซักถาม หรืออาจให้ผู้เรียนซักถามกันเอง หรือจัดเป็นการอภิปรายกลุ่มย่อยมีสมาชิกกลุ่มละ 5-7 คนให้ผู้เรียนซักถามกันเอง โดยมีผู้สอนเป็นผู้กำหนดประเด็นซักถามกันในกลุ่มก็ได้ นอกจากนี้ยังสามารถจัดกิจกรรมโดยใช้สถานการณ์จำลอง โดยต้องคำนึงถึงความสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของการเขียน และต้องเป็นสถานการณ์ที่ผู้เรียนเข้าใจได้ง่าย ผู้เรียนสามารถเข้าร่วมสถานการณ์นั้นๆ ได้ เช่น การจำลองสถานการณ์จากเนื้อหาในบทเรียน ถ้าผู้สอนสอนเรื่องการเขียนบรรยายเหตุการณ์ อาจจะจำลองสถานการณ์จากเนื้อหาเรื่อง “ความสนุกในวัดเบญจมบพิตร” แล้วให้ผู้เรียนเขียนเล่าประสบการณ์ของตนเองจากการไปเที่ยวงานวัด เป็นต้น หรือจะเป็นการแสดงบทบาทสมมุติ เช่น สอนเรื่องการเขียนแสดงจินตนาการ ผู้สอนอาจให้ผู้เรียนแบ่งกลุ่มแต่งเรื่องขึ้นมา 1 เรื่อง แล้วให้สมาชิกในกลุ่มออกมาแสดงบทบาทสมมุติตามเรื่องที่แต่ง แล้วให้สมาชิกกลุ่มอื่นช่วยกันตั้งชื่อเรื่อง

เป็นต้น นอกจากนี้ผู้สอนยังสามารถจัดกิจกรรมอื่นได้อีก โดยพิจารณาตามความเหมาะสมกับวัย ความสนใจของผู้เรียน เนื้อหาที่จะสอน และประโยชน์ที่ผู้เรียนจะได้รับ

การใช้สื่อการเรียนการสอนในกลวิธีการเรียนแบบโครงตรง เป็นสิ่งที่สำคัญอีกประการหนึ่งที่จะช่วยให้การเรียนแบบโครงตรงประสบผลสำเร็จ เพราะสื่อการเรียนการสอนเป็นสิ่งเร้าที่สามารถกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดความรู้ตื้นึกคิด จินตนาการ และถ่ายทอดออกมาเป็นงานเขียนได้ทั้งในส่วนของความคิดเริ่มต้น และความต่อเนื่องของความคิด สื่อการเรียนการสอนที่ใช้กับกลวิธีการเรียนแบบโครงตรง ได้แก่ วิดีทัศน์ วิทยุเทป แถบบันทึกเสียง สไลด์ ใบงาน ใบความรู้ แบบฝึก แผนภูมิ ฯลฯ ผู้สอนควรใช้สื่อการเรียนการสอนหลายๆประเภท โดยคำนึงถึงสภาพของผู้เรียนในด้านความรู้ ประสบการณ์ เพศ และวัย

การใช้สื่อการเรียนการสอนเพื่อให้เกิดความคิดหรือการสร้างสรรค์ความคิด วรณา บัวเกิด (2537 : 231) ได้ให้ความเห็นว่า “ผู้สอนควรเสนอสื่อการเรียนเฉพาะช่วงเริ่มต้นเขียนเท่านั้น หลังจากนั้นควรให้ผู้เรียนได้ประมวลความรู้ ประสบการณ์หรือใช้จินตนาการของตนในการเขียนต่อไป จนจบ มิฉะนั้นผู้เรียนจะเขียนจากรายละเอียดของเนื้อหาที่ปรากฏในสื่อมากกว่าเขียนจากความคิดของตนเอง”

การประเมินผลการเขียนของผู้เรียน ในการประเมินทักษะการเขียนนั้น ผู้สอนต้องประเมินทั้งด้านความก้าวหน้าในการเขียน ซึ่งเป็นการประเมินระหว่างเรียน เช่น การให้เขียนงานเป็นการบ้านแล้วส่งให้ครูตรวจ และประเมินด้านการสรุปความสามารถในการเขียน ได้แก่ การทดสอบกลางภาค หรือปลายภาคเรียน การประเมินทั้งสองด้านนั้น มีวิธีการประเมินที่เหมาะสม คือการให้งานผู้เขียนเพื่อฝึกทักษะ หรือเพื่อทดสอบความสามารถ โดยที่ผู้สอนต้องกำหนดเกณฑ์ในการประเมินงานเขียน และวิธีการตรวจงานเขียนด้วย

การนำกลวิธีการเรียนแบบโครงตรงมาใช้ในการสอนทักษะเขียน จะช่วยให้ผู้เรียนได้พัฒนาการเขียนได้ดีขึ้น เพราะการเรียนด้วยวิธีนี้ช่วยให้ผู้เรียนฝึกใช้ความคิด สังเกต วิเคราะห์ ประเมินความสำเร็จในการเขียนของตนเองได้ รวมทั้งหาแนวทางทางปรับปรุงแก้ไขงานเขียนของตนเองให้ดีขึ้นได้ โดยครูมีส่วนช่วยให้การเรียนรู้ของผู้เรียนที่เรียนด้วยกลวิธีนี้ประสบความสำเร็จ ด้วยการจัดกิจกรรมการเรียนที่เหมาะสม รู้จักเลือกใช้สื่อการเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ รวมถึงมีการประเมินผลการเขียนของผู้เรียนอย่างสม่ำเสมอ ซึ่งจะเป็นการกระตุ้นให้ผู้เรียนมีความสนใจเขียนงานของตนให้ดีขึ้น



## การเขียนความเรียงภาษาไทย

### 1 ความหมายของคำว่า “ความเรียง”

ความเรียง เป็นงานเขียนร้อยแก้วที่ผู้เขียนต้องการสื่อความรู้ ความคิด ความรู้สึก ไปยังผู้อ่านโดยผ่านการเลือกสรรการใช้ถ้อยคำอย่างสละสลวย แต่ยังมีบางคนที่มีความเข้าใจ สับสนกับคำว่า “ความเรียง” และ “เรียงความ” ในเรื่องนี้ได้มีนักการศึกษาหลายท่านได้ให้ความหมายของ คำว่า “เรียงความ” และ “ความเรียง” ไว้ดังนี้

วิจิตรา แสงพลสิทธิ์ (2525 : 335) ได้ให้ความหมายของคำว่า “ความเรียง” ว่า หมายถึง “งานเขียนที่แต่งหรือเรียบเรียงขึ้น โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อถ่ายทอดอารมณ์ ความรู้สึก นึกคิด ทศนคติ หรือความต้องการให้ผู้อื่นทราบ ส่วนเรียงความจัดเป็นความเรียงชนิดหนึ่งที่มีรูปแบบเฉพาะตัวต่างจากงานเขียนประเภทอื่น”

ปรีชา หิรัญประดิษฐ์ (2529 : 544) ให้ความหมายของ “เรียงความ” ว่า “เป็นงานเขียนประเภทหนึ่งของผู้เขียนได้แสดงออกซึ่งความคิด ความเห็น ความรู้สึก ความรู้ และความเข้าใจของตนเองออกมาให้ผู้อื่นทราบด้วยภาษาที่ดี เรียงความที่แสดงความคิด จินตนาการ ตลอดจนใช้ภาษาที่ดี มักจะมีผู้เรียกว่า “ความเรียง”

ประกาศรี สิทธำไพ (2531: 73) ให้ความหมาย ความเรียง ว่า หมายถึง “การนำถ้อยคำมาเรียบเรียงเป็นข้อความเพื่อแสดงความคิดความรู้สึก ความเข้าใจของผู้เรียบเรียง ให้ผู้อื่นทราบ ประโยคแต่ละประโยคที่มีเนื้อเรื่องติดต่อกันเป็นข้อความใหญ่ จะเรียกว่า ความเรียงเรื่องหนึ่ง”

ฐะปะนีย์ นาครทรรพ (ม.ป.ป. : 6) กล่าวว่า ความเรียง หมายถึง “งานเขียนที่ผู้เขียนใช้จินตนาการหรือความคิดคำนึงของตนเขียนสารออกมาด้วยถ้อยคำที่สละสลวย ประทับใจ ผู้อ่าน ผู้ฟัง และให้ความรู้สึกในทางเพลิดเพลินเจริญใจ และประดับสติปัญญาไปด้วยในตัว”

ไพฑูรย์ สีนลาวัฒน์ (2533 : 12) อธิบายความหมายของ ความเรียง ว่า “เป็นงานเขียนร้อยแก้วที่มีการเลือกสรรถ้อยคำมาผูกเป็นประโยค เป็นข้อความอย่างสละสลวย”



จากการให้ความหมายของคำว่า “ความเรียง” และ “เรียงความ” ดังกล่าว โดยสรุปแล้วทั้ง “ความเรียง” และ “เรียงความ” เป็นการเขียนที่มุ่งแสดงความรู้ ความคิด ความรู้สึก ทศนะของผู้เขียน โดยการนำเอาถ้อยคำมาเรียบเรียงเป็นประโยคและข้อความที่ สละสลวย สื่อสารได้ตรงตามต้องการ

## 2 การแบ่งประเภทของความเรียง

ความเรียงสามารถแบ่งออกเป็นประเภทต่างๆ โดยอาศัยแนวทางการพิจารณา ดังนี้

สิทธิา พินิจภูวดล (2514 : ได้แบ่งความเรียงโดยพิจารณาทั้งทำนองใน การเขียนไว้ 5 ประเภท คือ

1. เรียงความเรื่องประวัติต่างๆ การเขียนเรียงความประเภทนี้มักใช้โวหารทำนอง บรรยายเรื่องที่น่ามาเขียนมักเป็นข้อเท็จจริง ไม่ต้องแทรกความรู้ลึก
2. เรียงความเรื่องสุภาษิต กระชู้ธรรม และนามธรรม วิธีเขียนเรียงความประเภท นี้ต้องอธิบายหรือให้คำจำกัดความของภาษิต หรือนามธรรมต่างๆ แล้วบรรยายให้ได้ความชัดเจน มักใช้โวหารทำนองเทศนา
3. เรียงความเชิงให้ความรู้ วิธีเขียนเรียงความประเภทนี้ต้องอาศัยเรื่องราวจาก ประสบการณ์เป็นข้อมูล โวหารที่ใช้มักเป็นบรรยายโวหาร
4. เรียงความแสดงความคิดเห็น วิธีเขียนเรียงความประเภทนี้ ผู้เขียนมีอิสระจะ แสดงความคิดเห็นอย่างไรก็ได้ โดยอาศัยความเป็นจริงและหลักของเหตุผล
5. เรียงความแสดงความรู้สึก ส่วนสำคัญของเรียงความประเภทนี้ คือ ความรู้สึก ที่แสดงออก โวหารที่ใช้ส่วนใหญ่จะเป็นพรรณนาโวหาร

เปลื้อง ณ นคร (2516 : 141) ได้แบ่งความเรียงโดยพิจารณาจากลักษณะของ โครงเรื่องไว้ 4 ประเภท คือ

1. เรียงความเรื่องประวัติศาสตร์ ได้แก่ ประวัติบุคคล ประวัติสมัยต่างๆ คำนาน
2. เรียงความหมวดพรรณนา ได้แก่ พรรณนาถิ่นฐานบ้านเมือง พรรณนาความ รู้สึกนึกคิด พรรณนาหนังสือและเรื่องบันเทิงคดี พรรณนาเรื่องทั่วไป
3. เรียงความแผนกวรรณคดีวิจารณ์ ได้แก่ วิจารณ์หนังสือต่างๆ

## วิจารณ์เรื่องเบ็ดเตล็ด

### 4. เรียงความปัญหาธรรม ภาษิตต่างๆ

นอกจากนั้นยังแบ่งความมุ่งหมายของการเขียนซึ่งมี 2 ประเภท คือ

1. ความเรียงเชิงสาระ นักไปทางวิชาการ ผู้เขียนต้องอธิบายความรู้  
อย่างใดอย่างหนึ่ง ไม่คำนึงการใช้ตำนานโวหาร และความเพลิดเพลินของผู้อ่าน
2. ความเรียงเชิงปกิณกะ เน้นการให้ความคิดแก่ผู้อ่าน และคำนึงถึง  
ความเพลิดเพลินเป็นประการแรก

ชัยนันท์ นันทพันธ์ (2526 : 4) ได้แบ่งความเรียงโดยพิจารณาจากโอกาสในการเขียนได้ 2 ประเภท คือ

1. เรียงความสอบไล่
  2. เรียงความนอกห้องสอบไล่ หรือเรียงความของผู้คงแก่เรียน
- นอกจากนี้ยังแบ่งตามลักษณะของหัวข้อเรื่องไว้ 5 ประเภท ดังนี้
1. เรียงความชีวประวัติหรือบุคคล
  2. เรียงความแบบปัญหา หัวข้อเรียงความอาจมีลักษณะเป็นแบบ  
กระทู้ธรรม สุภาษิตหรือคำพังเพย การอภิปรายทางวิชาการ หรือการโต้แย้ง
  3. การเขียนคำปราศรัย หรือสุนทรพจน์
  4. การเขียนวิจารณ์หนังสือ
  5. การเขียนวิจารณ์เหตุการณ์และสถานการณ์

จากแนวคิดของนักการศึกษาในเรื่องการแบ่งประเภทความเรียง สรุปได้ว่า การแบ่งประเภทของความเรียง พิจารณาจากลักษณะของโครงเรื่อง ความมุ่งหมายของการเขียน ท่วงทำนองการเขียน โอกาสของการเขียนและลักษณะของหัวข้อเรื่อง ทำให้มองเห็นแนวความคิดและเนื้อหาสาระของผู้เขียนที่ต้องการสื่อไปยังผู้อ่านได้ชัดเจนยิ่งขึ้น

### 3 ลักษณะของความเรียงที่ดี

ความเรียงที่ดี ได้แก่ ความเรียงที่เขียนอย่างถูกต้อง ชัดเจน มีการเรียงเรียงเรื่องที่ทำให้ผู้อ่านอ่านเข้าใจเรื่องได้ง่าย รู้จักเลือกสรรถ้อยคำมาใช้ในการเขียนอย่างสะดวก สร้างความประทับใจให้ผู้อ่าน มีนักการศึกษาหลายท่านได้ระบุลักษณะของความเรียงที่ดีไว้ดังนี้

สนิท ตั้งทวี (2529 : 120-124) ได้กล่าวถึงลักษณะของความเรียงที่ดีว่ามีองค์ประกอบที่สำคัญ สรุปได้ดังนี้

1. ความชัดเจน (perspicuity) หมายถึง ความชัดเจนในการใช้ถ้อยคำที่จะช่วยให้การสื่อความหมายระหว่างผู้อ่านและผู้เขียนตรงกัน
2. ความเรียบง่าย (simplicity) ได้แก่ การใช้คำธรรมดาที่เข้าใจง่าย แต่มีผลกระทบต่อความรู้สึกของผู้อ่าน หลีกเลี่ยงการใช้คำฟุ่มเฟือย อ้อมค้อม
3. ความกระชับ (brevity) หมายถึง การใช้คำน้อยแต่นำหนัก และมีความชัดเจน
4. ความประทับใจ (impressiveness) เกิดจากการที่ผู้เขียนใช้ถ้อยคำเร้าความรู้สึกของผู้อ่าน เช่น การเน้นคำ การใช้คำที่ขัดแย้งกัน เป็นต้น
5. ความไพเราะ (euphony) ได้แก่ การเลือกใช้คำที่มีเสียงราบรื่น ไพเราะหู
6. การสร้างภาพ (picturesqueness) เป็นเทคนิคการเขียนให้ผู้อ่านมองเห็นภาพ โดยใช้ถ้อยคำที่ให้ความรู้สึกและอารมณ์
7. โครงสร้างของประโยค (structure of sentences) ได้แก่ การเลือกใช้ไวยากรณ์ในการเขียนให้ถูกต้อง ทั้งในเรื่องการลำดับที่ของวลี หรืออนุประโยค เอกภาพของประโยค เป็นต้น

ประกาศรี สิทธิอำไพ (2531 : 73) กล่าวถึงลักษณะของเรียงความที่ดีว่า ต้องประกอบด้วยองค์ประกอบทั้ง 3 ส่วน ดังนี้

1. เอกภาพ (unity) ได้แก่ ความเป็นอันหนึ่งอันเดียวกัน เรียงความเรื่องหนึ่งๆ จะต้องมีความและความมุ่งหมายอันสำคัญเพียงอย่างเดียว
2. สัมพันธภาพ (coherence) ได้แก่ ความเกี่ยวข้องข้อความต่างๆ จะต้องดำเนินไปเป็นลำดับต่อเนื่องกัน ความคิดที่เขียนลงไปนั้นจะต้องมีลำดับรับกัน ให้เนื้อความต่อกัน ประจวบถูกใจ อย่าให้เนื้อความขาดห้วง และต้องชัดเจนไม่คลุมเครือ
3. สारัตภาพ (emphasis) ได้แก่ การเน้นใจความที่สำคัญ ความใดที่สนับสนุนเนื้อเรื่องให้เด่นชัด จะต้องอยู่ในหน้าที่เด่น และต้องมีเนื้อที่มาก ส่วนพลความต้องกล่าวแต่น้อย เพื่อไม่ให้แย่งที่ข้อความสำคัญ ต้องมีการเสนอความคิดอย่างชัดเจน เป็นระบบระเบียบ มีความกระชับ มีการใช้ถ้อยคำและรูปประโยคให้เหมาะสมตามสมัยนิยม

ดวงใจ ไทยอุบุญ (2539 : 10-12) ได้ให้หลักของการเขียนความเรียงที่ดีไว้ 7 ข้อสรุปได้ดังนี้

1. ความชัดเจน กล่าวคือ ผู้เขียนจะต้องใช้คำที่ให้ความหมายชัดเจน ใช้ประโยคที่ไม่คลุมเครือหรือกำกวม โดยผู้เขียนต้องคำนึงอยู่เสมอว่าผู้อ่านจะเข้าใจเรื่องที่ผู้เขียนเขียนได้ ขึ้นอยู่กับการใช้คำ ประโยค และจำนวนของผู้เขียนเอง
2. ความถูกต้อง โดยผู้เขียนต้องคำนึงถึงระเบียบการใช้ภาษาอย่างถูกต้อง และเหมาะสมกับกาลเทศะ
3. ความกระชับ หมายถึง การเลือกใช้ถ้อยคำ จำนวนโวหาร ภาพพจน์ การรวมประโยคได้อย่างชัดเจน มีน้ำหนัก และกระชับ ไม่เยิ่นเย้อ
4. ความเรียบง่ายในการใช้ภาษา ต้องเลือกใช้คำธรรมดาที่เข้าใจง่าย ไม่ใช้คำปฏิเสธซ้อนปฏิเสธ หรือใช้คำฟุ่มเฟือย เพราะสิ่งเหล่านี้จะทำให้ผู้อ่านรู้สึกสับสนและเบื่อหน่าย
5. ความรับผิดชอบในความถูกต้องของเนื้อหา และแสดงความคิดเห็นอย่างมีเหตุผล เพื่อให้เป็นประโยชน์แก่ผู้อ่าน
6. ความประทับใจ ในการใช้ถ้อยคำจำนวนที่มีความหมายลึกซึ้งกินใจ ทำให้ผู้อ่านเกิดความประทับใจ
7. ความไพเราะในการใช้ภาษา ผู้เขียนควรใช้ภาษาสุภาพ มีความประณีตในการใช้ภาษา การนำเสนอเนื้อหา

จากข้อเสนอแนะทั้งหมดจะเห็นว่า ความเรียงที่ดีนั้นจะต้องประกอบด้วย เนื้อหาดี มีสาระ และเกี่ยวเนื่องสัมพันธ์กันตลอดเรื่อง มีความเป็นเอกภาพ มีการแสดงความคิดเห็นที่ดี และมีการจัดลำดับความคิดที่ถูกต้อง รู้จักเลือกใช้ถ้อยคำ จำนวน และนำมาเรียบเรียงเป็นประโยคตลอดจนเป็นข้อความได้อย่างถูกต้อง สื่อความหมายอย่างชัดเจน สิ่งเหล่านี้จะช่วยให้ความเรียงประสบผลตามความมุ่งหมายของผู้เขียนได้เป็นอย่างดี

#### 4 การสอนการเขียนความเรียง

ทักษะการเขียนเป็นทักษะที่ผู้ชยาก และสลับซับซ้อนกว่าทักษะอื่น จำเป็นต้องใช้เวลาและการฝึกฝนอย่างสม่ำเสมอ ในด้านการสอน ครูผู้สอนต้องพยายามจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่มีลักษณะแตกต่างกันไป เพื่อให้มีบรรยากาศการเรียนที่ดึงดูดความสนใจของนักเรียนได้ การสอนการเขียนความเรียงนั้น สามารถเลือกใช้เทคนิคและวิธีสอนได้หลายอย่าง ดังนี้

นักวิชาการได้เสนอแนะไว้ ดังนี้

ประสิทธิ์ กาทย์กลอน (2518 : 184-188) เสนอแนะแนวการเขียน ความเรียงในแต่ละองค์ประกอบ สรุปได้ดังนี้

การเขียนคำนำ ต้องเขียนเร้าใจผู้อ่าน และทำให้ผู้อ่านสนใจที่ต้นต้น อยากรู้เรื่องที่จะเขียน โดยอาจตั้งเป็นคำถาม ประชญาชวนคิด ยกสุภาษิต คำขวัญ คำคม ขึ้นมากล่าว ให้คำจำกัดความหรือยกเรื่องแปลกๆ มากล่าวนำ ข้อสำคัญอย่าเขียนให้ยาวเกินไป หรือออกนอกเรื่อง

การเขียนเนื้อเรื่อง ต้องเขียนให้มีแนวคิดอย่างเดียว โดยให้ทุกส่วนของเรื่องสัมพันธ์กันโดยตลอด มีการเน้นส่วนที่สำคัญ ในขณะที่เดียวกันก็ต้องมีความชัดเจน แจ่มแจ้ง และมีเหตุผล เนื้อเรื่องอาจแบ่งเป็นหลายตอน

การเขียนสรุป ต้องฝากความประทับใจ หรือข้อคิดให้แก่ผู้อ่าน ซึ่งอาจใช้วิธีการเดียวกับการเขียนคำนำ ข้อสำคัญ คือบทสรุป มิใช่การสรุปเรื่องราวที่กล่าวแล้วมากล่าวซ้ำซากอีก

สมพร มั่นตะสูตร (2526 : 150-152) ได้กล่าวถึงแนวการสอนการเขียน สรุปได้ดังนี้

1. ให้นักเรียนเลือกเรื่องที่จะเขียนด้วยตนเอง ครูอาจชี้แนะเรื่องที่เหมาะสมกับวัยนักเรียน
2. ชักชวนให้นักเรียนเกิดความอยากที่จะแสดงออกทางความคิดผ่านการเขียนด้วยการซักชวน สนทนาถึงสิ่งที่น่าสนใจที่อยู่รอบตัว อาจเป็นสิ่งแวดล้อม เหตุการณ์ หรือข่าวประจำวัน
3. ใช้อุปกรณ์การสอนที่เหมาะสม เช่น หุ่นรูปสัตว์ต่างๆ ภาพหุ่นจำลองของจริง เพื่อฝึกให้เขียนบรรยายโวหาร พรรณนาโวหาร หรือเขียนเรียงความตลอดเรื่อง
4. นำตัวอย่างการเขียนเรียงความที่ดี มาให้นักเรียนอ่านหลายๆ
5. ให้นักเรียนผูกเรื่องจากคำศัพท์ที่ครูให้ หรือนักเรียนรวบรวมคำแปลกๆ จากหนังสือพิมพ์มา แล้วนำมาผูกเรื่องใหม่เป็นการส่งเสริมจินตนาการ
6. ครูและนักเรียนช่วยกันวางโครงเรื่องที่สนใจ แล้วให้นักเรียนเขียนเรื่องตามโครงเรื่องที่ได้ออกไว้
7. การเขียนเรียงความเชิงวิชาการ ครูต้องแนะนำแหล่งข้อมูลที่จะศึกษา และวิธีการเขียนเรียงความเชิงวิชาการให้ก่อน

8. เมื่อพบข้อบกพร่องไม่ว่าจะเป็นการจัดลำดับเรื่องราว การใช้ถ้อยคำ  
สำนวน ไวยาหาร การผูกประโยค ครูต้องแก้ไขเป็นลายลักษณ์อักษรให้นักเรียนทุกคน และนำข้อ  
บกพร่องมาเสนอหน้าชั้นพร้อมทั้งแก้ไขให้ดูเป็นแบบอย่าง

9. กัดผลงานเขียนเรียงความที่ดีของนักเรียนในชั้นมาอ่านให้นักเรียนฟัง  
เพื่อส่งเสริมด้านกำลังใจที่จะเขียนให้ดีขึ้น

10. ให้นักเรียนเขียนแสดงอารมณ์และพฤติกรรมที่นักเรียนคาดว่าตนเอง  
จะทำ เมื่อเกิดอารมณ์ต่างๆ เช่น รัก โกรธ กลียด ฯลฯ

11. ให้นักเรียนถอดคำประพันธ์หรือสุภาษิต แล้วเขียนให้เป็นเรียงความ  
ที่ดี สละสลวย

ทัศนีย์ ศุภเมธี (2535 : 111) ได้กล่าวถึงหลักในการสอนทักษะเขียนไว้ ดังนี้

1. ครูต้องชี้แนะให้นักเรียนได้เห็นถึงประโยชน์และคุณค่าของการเขียน  
ตลอดจนการใช้ภาษาเขียนที่เหมาะสม และให้นักเรียนทราบหลักเกณฑ์ และครูจะต้องวัดผลด้วย
2. ครูควรฝึกให้นักเรียนได้หัดเขียนบ่อยๆ ทั้งในและนอกห้องเรียน โดยให้  
นักเรียนหาข้อมูลจากข้อเท็จจริง หรือจากประสบการณ์มาประกอบการเขียน
3. เรื่องที่ให้เขียนควรเป็นเรื่องใกล้ตัวนักเรียน และเป็นเรื่องที่เกี่ยวข้องกับชีวิต  
ประจำวันของนักเรียน
4. ครูต้องให้นักเรียนได้มีโอกาสเห็นตัวอย่างงานเขียนที่ดีที่ใช้สำนวนโวหารต่างๆ
5. ครูต้องให้คำแนะนำ และตรวจแก้ไขงานเขียนให้

นอกจากนี้ สุจริต เพียรชอบ และสายใจ อินทร์พรรษ์ (2536 : 176)  
ยังได้เสนอแนะเกี่ยวกับการสร้างบรรยากาศที่ดีให้เกิดขึ้นในการสอนเรียงความไว้ว่า

ในการสอนเรียงความนั้น บรรยากาศที่จะเอื้ออำนวยในด้าน  
การเขียนเป็นสิ่งสำคัญที่จะช่วยให้นักเรียนเขียนเรียงความ  
ได้ดีลง มีความรู้สึกริ่อกอยากเขียน ครูควรสร้างบรรยากาศที่ดี  
ให้เกิดขึ้น เช่น ตัวครูเองมีบุคลิกภาพที่ดี หน้าตาขี้มยิ้มแจ่มใส  
เป็นกันเอง มีความเห็นอกเห็นใจ พร้อมทั้งให้คำแนะนำ  
และชื่นชมกับผลงานที่นักเรียนได้สร้างสรรค์ขึ้น นอกจากนี้  
การให้นักเรียนได้มีโอกาสช่วยกันเขียนร่วมกันทั้งชั้นบ้าง เป็น  
กลุ่มย่อยบ้าง เป็นรายบุคคลบ้าง ก็จะทำให้บรรยากาศไม่ซ้ำซาก



จากข้อเสนอแนะเกี่ยวกับเทคนิคและวิธีสอนการเขียนความเรียงดังกล่าวจะเห็นว่าครูสามารถเลือกใช้วิธีการ ได้หลากหลายและสามารถเลือกใช้สื่ออุปกรณ์การสอนทั้งที่เป็นของจริง หรือนำตัวอย่างการเขียนมาปรับใช้ในการสอน และรู้จักสร้างบรรยากาศที่ดีในการเรียน เพื่อให้ นักเรียนมีความรู้สึกรักอยากเขียน ซึ่งสิ่งเหล่านี้จะช่วยให้ นักเรียนสามารถพัฒนาการเขียนได้ดีขึ้น

### เกณฑ์การประเมินการเขียนความเรียง

การใช้เกณฑ์ในการประเมินการเขียนความเรียงถือว่าเป็นสิ่งสำคัญมาก เพราะถ้า ผู้ตรวจขาดหลักเกณฑ์ในการตรวจแล้ว จะทำให้การประเมินไม่มีประสิทธิภาพเท่าที่ควร ดังที่ โอ เอ็ม สมาดิ (O.M. Smadi, 1966 : 25) ตั้งข้อสังเกตเกี่ยวกับการตรวจงานเขียนของนักเรียนว่า ในการตรวจ ส่วนมากครูจะตรวจเพียงเรื่องกฎการผิดไวยากรณ์ และการสะกดผิด หรือเพียงแต่ขีด เครื่องหมาย (/) แล้วเขียนว่า “ตรวจแล้ว” เท่านั้น โดยมีได้ให้คะแนน หรือประเมินผลความสามารถในการเขียนของผู้เรียน

จากความจำเป็นที่ต้องมีเกณฑ์ในการตรวจความเรียง จึงมีนักวิชาการ เสนอแนะเกณฑ์การตรวจความเรียงที่น่าสนใจ ดังนี้

ประสิทธิ์ กาพย์กลอน (2518 : 12) แบ่งคะแนนการตรวจเรียงความ ดังนี้ คือ

1. เนื้อเรื่อง ให้ร้อยละ 40 คำนึงถึงแนวคิด การจัดลำดับความคิด การขยายความคิดให้ชัดเจน
2. การใช้ภาษา ให้ร้อยละ 40 คำนึงถึงการใช้คำ การผูกประโยค การสร้างย่อหน้าที่สมบูรณ์
3. รูปแบบ ให้ร้อยละ 10 คำนึงถึงความถูกต้องของรูปแบบการเขียน
4. กลไกประกอบการเขียน ให้ร้อยละ 10 คำนึงถึงเรื่องตัวสะกด การรันต์ ลายมือ และความเป็นระเบียบเรียบร้อย

อัจฉรา วงศ์ไธธร (2538 : 109-110) กล่าวว่า เกณฑ์สำคัญที่ใช้ในการประเมิน การเขียน ประกอบด้วย

1. ความถูกต้องด้านการใช้ภาษา ได้แก่ ศัพท์ โครงสร้าง
2. ความเหมาะสมด้านการใช้ภาษา ได้แก่ ศัพท์และจำนวน สื่อนำที่ตามวัตถุประสงค์และประเภทของการเขียน ความชัดเจน กระชับ ได้ใจความ ไม่อ้อมค้อม เยิ่นเย้อ
3. ความมีจุดเน้นของความคิด และการนำเสนอที่ชัดเจน
4. ความสัมพันธ์ระหว่างความคิดและความสมดุลของการนำเสนอ
5. การใช้เทคนิควิธีการนำเสนอข้อมูลที่เป็นนามธรรม และที่เป็นรูปธรรมที่เหมาะสม เช่น การเล่า การบรรยาย การใช้ความคิดสร้างสรรค์ เป็นต้น
6. การนำเข้าสู่เรื่องได้อย่างน่าสนใจ
7. การดำเนินเรื่องอย่างสัมพันธ์กัน มีการสนับสนุนความคิด
8. การสรุปหรือขมวดท้ายเรื่องให้เห็นประเด็น หรือการตีความพาดพิงให้ประเด็นที่สรุปมีความหมายและความเกี่ยวข้องกับแนวคิดหรือแนวทางปฏิบัติที่สำคัญๆ

ซี อาร์ คูเปอร์ (C.R. Cooper , 1977 : 7-8) เสนอการตรวจโดยใช้วิธีการวิเคราะห์ โดยจัดอันดับคุณภาพในองค์ประกอบต่างๆไว้ 3 กลุ่มคือ สูง (high) กลาง (middle) และต่ำ (low) ดังนี้

	ต่ำ	กลาง	สูง
ลักษณะเด่นทั่วไป (general merit)			
ความคิด (idea)	2-4	6-8	10
การเรียบเรียงข้อความ (organization)	2-4	6-8	10
การใช้ถ้อยคำ (wording)	1-2	3-4	5
อรรถรส (flavour)	1-2	3-4	5
กลไกทางภาษา (mchanics)			
การใช้ภาษา (usage)	1-2	3-4	5
เครื่องหมายวรรคตอน(punctuation)	1-2	3-4	5
การสะกดคำ (spelling)	1-2	3-4	5
ลายมือ (handwriting)	1-2	3-4	5

ฮาโรลด์ แมคเซน (Harold Madsen , 1983 : 120-121) เสนอแนะเกณฑ์ การตรวจที่ใช้วิธีวิเคราะห์โดยมุ่งแยกประเมินองค์ประกอบต่างๆ ของงานเขียน โดยใช้วิธีการหัก คะแนน (point- off method) เริ่มด้วยให้ผู้เรียนมีคะแนนอยู่ 100 คะแนน แล้วต้องเสียคะแนน จากข้อบกพร่องของงานเขียน สิ่งที่ผู้สอนจะพิจารณาในการตรวจให้คะแนน คือ องค์ประกอบต่างๆ ดังต่อไปนี้

1. กลไกการเขียน (mchanics) ซึ่งรวมถึง การใช้เครื่องหมายวรรคตอน และการขึ้นต้นด้วยตัวอักษร
2. การสะกดคำ (spelling) คำที่ผิดซ้ำจะไม่หักคะแนนเพิ่มอีก
3. ไวยากรณ์ (grammer) จะรวมเรื่องพื้นฐานทั้งหลายที่ได้สอนไปแล้ว เช่น ความหมายของประโยค การเรียงลำดับคำ
4. การจัดลำดับเรื่องราว (organization) ถือเป็นองค์ประกอบสำคัญของการเขียน
5. การเลือกใช้คำศัพท์ (vocabulary choice)

นอกจากนี้ แมคเซน ยังเสนอแนวทางวิเคราะห์อีกแบบหนึ่ง ตรงกันข้ามกับ วิธีแรกที่ใช้การหักคะแนนมาเป็นการกำหนดคะแนนสำหรับงานเขียนในแต่ละองค์ประกอบ ตัวอย่างเช่น

1. กลไกการเขียน	20%
2. การเลือกใช้คำศัพท์	20%
3. ไวยากรณ์และการใช้ภาษา	30%
4. การลำดับเรื่อง	30%

เฮซ แอล จาคอบส์ (H . L. Jacops , 1981 : 89-96) ได้เสนอแนะการตรวจ เรียงความ โดยใช้เกณฑ์การประเมินที่เรียกว่า ESL composition profile ซึ่งเป็นวิธีการตรวจ เรียงความที่ละเอียดมาก โดยผู้ตรวจต้องตัดสินเรียงความทั้งเรื่องว่า ผู้เขียนได้สื่อความคิดและ ความหมายในกระบวนการสื่อสาร ไปยังผู้อ่านตามที่มุ่งหวังได้หรือไม่ จาคอบส์ชี้ให้เห็นถึงสาเหตุ บางประการที่ทำให้ผู้ตรวจไม่เชื่อมั่นในการตัดสินงานเขียนและการตรวจที่ไม่คงที่ เช่น ผู้ตรวจ แต่ละคนอาจมีเกณฑ์ในการประเมินผลที่แตกต่างกัน โดยที่ผู้ตรวจคนหนึ่งอาจเข้มงวดในการให้ คะแนน ในขณะที่อีกคนหนึ่งให้คะแนนง่าย หรือแม้แต่การนำเกณฑ์การตรวจมาใช้ก็อาจจะ แตกต่างกันได้ นอกจากนี้ผู้ตรวจบางคนอาจลำเอียงโดยไม่รู้ตัว ด้วยการคาดหวังความสามารถของ

ผู้เขียนไว้ก่อน หรืออาจให้คะแนนจากส่วนประกอบบางประการที่ปรากฏให้เห็นเท่านั้น เช่น ลายมือ คำที่สะกดผิด หรือกลไกทางภาษา หรือความคิดทางไวยากรณ์อื่นๆที่ไม่ใช่เกณฑ์ในการสื่อสาร ซึ่งผู้ตรวจแต่ละคนอาจจะมีจุดเน้นในการประเมินเรียงความแตกต่างกัน เช่น บางคนอาจจะเน้นความคิดของผู้เขียนเป็นสำคัญ หรือบางคนอาจพิจารณาเพียงแต่การเรียบเรียงเรื่องราว และการวิเคราะห์ข้อมูล เป็นต้น

ด้วยเหตุดังกล่าว จากอบส์ จึงเห็นว่าควรตรวจแบบ ESL composition profile เท่านั้นที่สามารถควบคุมสาเหตุต่างๆเหล่านี้ได้ โดยพิจารณาลักษณะรวมๆของการเขียนนั้นๆ ซึ่งวิธีการใช้ ESL composition profile ในการประเมินผลเรียงความ มีเกณฑ์การให้คะแนนเป็น 5 ส่วนดังนี้

1. เนื้อหา (content)	30	คะแนน
2. การเรียบเรียงเรื่องราว (organization)	20	คะแนน
3. การใช้ถ้อยคำสำนวน (vocabulary)	20	คะแนน
4. การใช้ไวยากรณ์ (language use)	25	คะแนน
5. กลไกทางภาษา (mchanics)	5	คะแนน

ในแต่ละส่วนจะแบ่งคะแนนออกเป็น 4 ระดับคือ

1. ดีมากถึงยอดเยี่ยม (very good to excellent)
2. ปานกลางถึงดี (average to good)
3. อ่อนถึงใช้ได้ (poor to fairly)
4. อ่อนมาก (very poor)

ในการนำเกณฑ์การประเมินความเรียงไปใช้นั้น เฮล แจคอบส์ (H . L. Jacobs , 1981 : 89-96) ได้ให้แนวการตรวจในแต่ละองค์ประกอบไว้ดังนี้

1. องค์ประกอบด้านเนื้อหา พิจารณาจาก
  - 1.1 การมีความรู้เกี่ยวกับเรื่องที่เขียน หมายถึง มีความเข้าใจในหัวข้อเรื่องที่เขียน เลือกใช้ข้อมูลที่เป็นจริงหรือตรงกับหัวข้อเรื่อง มีเนื้อหาถูกต้อง และมีความสัมพันธ์กันภายในเนื้อหาด้วย
  - 1.2 เขียนได้ใจความ หมายถึง สามารถเขียนขยายใจความสำคัญ มีเนื้อหาและรายละเอียดของเนื้อหาที่ชัดเจน สามารถแสดงออกถึงรายละเอียดได้ด้วยการอธิบาย ประกอบตัวอย่าง มีการเปรียบเทียบ การให้คำนิยาม เป็นต้น

1.3 เขียนขยายความต่อเนื่อง หมายถึง สามารถเขียนขยายหัวข้อเรื่องออกไปจนกว้างและครบถ้วน มีการให้เหตุผลในลักษณะของการเปรียบเทียบ การยกข้อเท็จจริง การให้ตัวอย่างประกอบ

1.4 เนื้อหาเกี่ยวข้องกับเรื่องที่เขียน หมายถึง ข้อมูลที่นำมาเขียนถูกต้อง ชัดเจน ตรงกับหัวข้อเรื่อง ปราศจากข้อมูลที่ไม่เกี่ยวข้องกับหัวข้อเรื่อง

2. องค์ประกอบด้านการเรียบเรียงความคิด พิจารณาจาก

2.1 เขียนได้สละสลวย หมายถึง การแสดงความคิดเห็นไหลจากความคิดหนึ่งไปยังอีกความคิดหนึ่ง มีการกล่าวนำและกล่าวสรุป เลือกใช้ถ้อยคำ วลี ประโยคที่สามารถขยายใจความของเรื่อง และสามารถเชื่อมความคิด ถึงกันทั้งภายในย่อหน้าและระหว่างย่อหน้า

2.2 แสดงความคิดชัดเจนประกอบด้วยเหตุผล หมายถึง การแสดงความคิดเห็นตรงกับหัวข้อเรื่อง และสัมพันธ์กันตลอดทั้งเรื่อง ประโยคใจความสำคัญของแต่ละย่อหน้าสนับสนุนและอยู่ในขอบเขตของหัวข้อเรื่อง

2.3 ความกะทัดรัด หมายถึง การแสดงความคิดเห็นตรงจุด กระชับตลอดเรื่อง โดยไม่ออกนอกกลุ่มนอกทาง

2.4 เรียบเรียงความคิดดี หมายถึง สามารถแสดงความสัมพันธ์ของความคิดอย่างชัดเจนทั้งความคิดในย่อหน้า และความคิดที่เชื่อมต่อยกหว่างย่อหน้า

2.5 ลำดับความสมเหตุสมผล หมายถึง สามารถลำดับเหตุผลได้อย่างถูกต้อง มีพัฒนาการทางการใช้เหตุผล

2.6 ความต่อเนื่อง หมายถึง แต่ละย่อหน้า แสดงถึงจุดประสงค์เดียวและต่อเนื่องกันตลอดทั้งเรื่อง

3. องค์ประกอบด้านการใช้ถ้อยคำ พิจารณาจาก

3.1 การเลือกใช้ถ้อยคำถูกต้อง หมายถึง มีการใช้ถ้อยคำ สำนวนอย่างถูกต้องตรงกับความคิดที่ต้องการแสดงออก สามารถเลือกสรรถ้อยคำเพื่อนำมาใช้ได้อย่างถูกต้องตรงกับตำแหน่งหน้าที่ของคำ ใช้ถ้อยคำถูกต้องเหมาะสมกับบริบท เลือกใช้คำเหมือนคำตรงข้ามได้ถูกต้องกับความหมาย ใช้คำได้หลายระดับความหมายในการแสดงความคิด

3.2 สื่อความหมายชัดเจน หมายถึง ใช้ถ้อยคำเหมาะสมกับเรื่อง เหมาะสมกับระดับของผู้อ่าน ตรงกับจุดมุ่งหมายของเรื่อง ใช้คำเข้าใจง่ายและเป็นที่คุ้นเคย และสามารถเลือกใช้ถ้อยคำที่ก่อให้เกิดความประทับใจ

#### 4. องค์ประกอบทางการใช้ไวยากรณ์ พิจารณาจาก

4.1 การใช้รูปประโยคในการเขียน หมายถึง ประโยคที่ใช้ไม่ว่าจะเป็น ประโยคซับซ้อน หรือประโยคแบบง่าย ๆ จะมีรูปแบบที่สมบูรณ์ ส่วนใหญ่จะมีความสามารถในการใช้ประโยคซับซ้อนได้ดี ใช้คำขยายได้ถูกต้อง วลีและประโยคขยายเหมาะสมกับหน้าที่และวางไว้ในตำแหน่งที่ถูกต้อง มุขยประโยคและอนุประโยคสามารถเชื่อมกันโดยการใช้สันธานอย่างถูกต้อง มีการใช้สรรพนามได้อย่างถูกต้องกับคำนามที่ใช้แทน

4.2 ความสัมพันธ์ระหว่างคำในประโยค หมายถึง สามารถใช้คำต่างๆ ได้อย่างถูกต้อง มีความสัมพันธ์กันระหว่างการใช้ประธานกับกริยา คำนามกับลักษณนาม คำกริยากับคำวิเศษณ์

#### 5. องค์ประกอบด้านกลไกทางการเขียน พิจารณาจาก

5.1 ความรู้เกี่ยวกับเกณฑ์การเขียน หมายถึง สามารถสะกดคำได้ถูกต้องตามหลักการเขียน มีการแสดงความคิดที่ต่อเนื่องจากย่อหน้าหนึ่งไปอีกย่อหน้าหนึ่ง

5.2 ลายมือ หมายถึง ลายมืออ่านง่าย ไม่เป็นอุปสรรคต่อการสื่อสาร

เจ บี ฮีตัน (J. B. Heaton , 1990 : 108-111) ได้เสนอวิธีการตรวจให้คะแนนในการประเมินงานเขียน ดังนี้

การให้คะแนนในการประเมินการเขียนมีวิธีการอยู่ 3 วิธี คือ

1. วิธีการนับคำผิด ให้นับคำที่นักเรียนเขียนผิด โดยพิจารณาจากคำทั้งหมดที่กำหนดให้เขียน สิ่งสำคัญในการให้คะแนนที่ไม่ควรละเลย คือ เนื้อหา การใช้ภาษา จุดประสงค์ของการเขียนมาประกอบการให้คะแนน

2. วิธีการวิเคราะห์ เป็นวิธีที่ตีมีประโยชน์ที่รู้ถึงขั้นตอนการปฏิบัติโดยแยกรายละเอียดตามที่เราต้องการให้คะแนน คือ ความคล่องแคล่วในการใช้ภาษา ไวยากรณ์ คำศัพท์ เนื้อหา ตัวสะกด ในแต่ละหัวข้อให้คะแนน 5 คะแนน โดยมีรายละเอียดในการให้คะแนน ดังนี้

##### 2.1 ความคล่องแคล่วในการใช้ภาษา

ใช้ภาษาในการเขียนสื่อความหมายได้ต่อเนื่อง เข้าใจง่าย ใช้ทั้งประโยคความซ้อนและประโยคความเดียว สมเหตุสมผลมากให้ 5 คะแนน

ใช้ภาษาในการเขียนสื่อความหมายมีข้อบกพร่องน้อยมาก ส่วนมากเข้าใจง่าย ใช้ประโยคซับซ้อนเล็กน้อย สมเหตุสมผลให้ 4 คะแนน



ใช้ภาษาในการเขียนสื่อความหมายได้พอสมควร ส่วนมากใช้ประโยคความเดียว สมเหตุสมผลพอควรให้ 3 คะแนน

ใช้ภาษาในการเขียนสื่อความหมายได้น้อย ใช้ประโยคสั้นๆ ส่วนใหญ่ใช้ ประโยคง่ายๆ ใจความเดียว ให้ 2 คะแนน

ใช้ภาษาในการเขียนสื่อความหมายได้น้อยมาก อ่านแล้วจับใจความไม่ได้ ไม่น่า สนใจ ใช้ประโยคง่ายๆทั้งหมด ใช้ประโยคสั้นๆ และใช้คำว่า “และ” เป็นคำเชื่อมมากเกินไปให้ 1 คะแนน

## 2.2 ไวยากรณ์

การใช้ไวยากรณ์มีข้อผิดพลาดในประโยคย่อย 1 หรือ 2 ที่ให้ 5 คะแนน

การใช้ไวยากรณ์มีข้อผิดพลาดในประโยคย่อย ทั้งคำบุพบท คำวิเศษณ์ 3 หรือ 4 ที่ ให้ 4 คะแนน

การใช้ไวยากรณ์มีข้อผิดพลาดในประโยคหลัก 1 หรือ 2 แห่ง แต่มีข้อผิดพลาด ในที่ไม่สำคัญเพียงเล็กน้อย ให้ 3 คะแนน

การใช้ไวยากรณ์ผิดพลาดเป็นส่วนใหญ่ ทำให้เข้าใจยาก มีข้อบกพร่องในการผูก ประโยค ให้ 2 คะแนน

การใช้ไวยากรณ์มีข้อผิดพลาดมาก ไม่สามารถผูกประโยคได้ จนทำให้ไม่ สามารถเข้าใจเรื่องได้ ให้ 1 คะแนน

## 2.3 คำศัพท์

มีความรู้ในการใช้คำศัพท์ได้อย่างกว้างขวาง และถูกต้องเหมาะสม ให้ 5 คะแนน

มีการใช้คำศัพท์ใหม่ๆ ได้อย่างถูกต้องเหมาะสม ใช้คำที่มีความหมายเหมือนกัน คำตรงข้าม ให้ 4 คะแนน

ใช้คำศัพท์ได้ถูกต้องเหมาะสมบ้าง บางครั้งใช้คำศัพท์อยู่ในวงจำกัด ใช้คำที่มีความหมายเหมือนกัน และการใช้คำพ้องย้อมค้อมในบางครั้ง ให้ 3 คะแนน

ใช้คำศัพท์อยู่ในวงจำกัด บางครั้งใช้ไม่เหมาะสม ไม่ถูกต้องและได้ความเพียง เล็กน้อย ให้ 2 คะแนน

ใช้คำศัพท์อยู่ในวงจำกัดมาก ใช้คำพ้องได้ไม่เหมาะสม ไม่สามารถสื่อความได้ ให้ 1 คะแนน

## 2.4 การสะกดคำ

การสะกดคำได้ถูกต้อง ให้ 5 คะแนน

การสะกดคำผิดพลาดเพียงเล็กน้อย ผิดเพียง 1 หรือ 2 ที่ให้ 4 คะแนน

การสะกดคำผิดพลาด 3 หรือ 4 ที่ แต่ไม่ทำให้ความหมายเปลี่ยน เข้าใจได้พอสมควร ให้ 3 คะแนน

การสะกดคำผิดพลาด 5 หรือ 7 ที่ บางครั้งไม่สามารถสื่อความหมายให้เข้าใจได้ ให้ 2 คะแนน

การสะกดคำผิดพลาดเกิน 8 แห่ง ไม่สามารถเข้าใจความหมายสื่อความหมายได้ยาก ให้ 1 คะแนน

3. วิธีการใช้ความรู้สึก วิธีการนี้ไม่เน้นรายละเอียดมากนัก จะดูเนื้อหารวม วิธีนี้ผู้ตรวจใช้ความรู้สึกส่วนตัว ซึ่งถือว่ามีความลำเอียง เพื่อให้เกิดความเที่ยงในการตรวจต้องใช้ผู้ตรวจ 3 คน แล้วจึงนำผลตรวจมาหาค่าเฉลี่ย

นุบุยชิ เจ ไอเกะ (Ndubuisi J. Ike , 1990 : 43) ได้เสนอรูปแบบการตรวจให้คะแนนและการประเมินงานเขียนไว้ว่า รูปแบบการให้คะแนนจะตั้งมีองค์ประกอบสำคัญ 4 ด้าน ซึ่งมักใช้เป็นพื้นฐานในการตรวจให้คะแนนงานเขียน คือ เนื้อหา การเรียบเรียงความคิด จำนวนภาษา และความถูกต้องของกลไกการเขียน ซึ่งจะต้องมีการกำหนดสัดส่วนของคะแนนในแต่ละด้านให้เหมาะสมว่าควรจะให้เท่าไร จากคะแนนเต็ม ดังตัวอย่างเช่น ถ้าคะแนนเต็มทั้งหมดเท่ากับ 40 คะแนน อาจจะให้ด้านเนื้อหา 10 คะแนน การเรียบเรียงความคิด 5 คะแนน จำนวนภาษา 15 คะแนน และกลไกการเขียน 10 คะแนน วิธีนี้นอกจากจะช่วยให้ครูให้คะแนนอย่างเป็นปรนัยแล้ว ยังเป็นการกระจายคะแนนอย่างเป็นสัดส่วน และในการประเมินอาจใช้เกณฑ์ต่อไปนี้ คือ คะแนนระหว่าง  $35-40 = A$  ,  $30-34 = AB$  ,  $25-29 = B$   $20-24 = BC$  ,  $5-19 = C$  ,  $10-14 = CD$  , และตั้งแต่ 9 ลงมาได้ F

จากที่กล่าวมาข้างต้น สรุปได้ว่า การประเมินผลความสามารถในการเขียนความเรียงส่วนใหญ่จะเน้นที่องค์ประกอบที่สำคัญทางภาษา คือ ด้านเนื้อหา การเรียบเรียงความคิด การใช้ไวยากรณ์ การใช้คำศัพท์ และด้านกลไกทางการเขียน โดยมีการเสนอเกณฑ์ต่างๆ เพื่อให้การตรวจมีประสิทธิภาพและครอบคลุมการให้คะแนนงานเขียนมากที่สุด ซึ่งเกณฑ์ในการตรวจให้คะแนนของ เอช แอด จากอบส์ จะครอบคลุมสาระสำคัญของความสามารถในการเขียน โดยกำหนดขอบเขตการให้คะแนนแต่ละด้านของการเขียนตามความสำคัญขององค์ประกอบ ทำให้

สะดวกและง่ายในการตรวจให้คะแนนงานเขียน ผู้วิจัยจึงนำเกณฑ์การตรวจให้คะแนนงานเขียนของ เอช แอด จากอบส์ ( H . L. Jacobs , 1981)ซึ่งปรับโดยศิริวรรณ ฉากแก้ว (2536) มาใช้ในการตรวจให้คะแนนการเขียนความเรียงภาษาไทย ซึ่งเกณฑ์ดังกล่าว พิจารณาความสามารถด้านต่างๆ ของการเขียนและให้น้ำหนักขององค์ประกอบในการเขียนทั้ง 5 ด้าน ดังนี้คือ ด้านเนื้อหา 30 คะแนนด้านการใช้ถ้อยคำและการเรียบเรียงความคิดด้านละ 20 คะแนน ด้านการใช้ไวยากรณ์ 25 คะแนนและด้านกลไกทางภาษา 5 คะแนน

## งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

### งานวิจัยในประเทศ

มาลินี เริ่มยินดี (2529 : 54-58) ได้ศึกษาเรื่อง การวิเคราะห์งานเขียนร้อยแก้วภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 เขตการศึกษา 9 วัตถุประสงค์เพื่อวิเคราะห์งานเขียนร้อยแก้วภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ในด้านความรู้สึกระบายใจงานเขียนทั้งฉบับ ด้านสาระขอบเขตของเนื้อหา วิธีการเขียน การนำเสนอความคิด ลีลา สำนวน ความเหมาะสมของวิธีการเขียนที่สอดคล้องกับประเภทของงานเขียน ความถูกต้องด้านไวยากรณ์และโครงสร้าง ตัวสะกดการันต์ การใช้วรรคตอน และรูปแบบการเขียน กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ในเขตการศึกษา 9 จำนวน 345 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบสอบภาษาไทย 3 ชั้น ได้แก่ เรียงความ จดหมายสมัครงาน ข้อความ และเกณฑ์วิเคราะห์งานเขียนร้อยแก้วประเภท เรียงความ จดหมายสมัครงาน และข้อความ ผลการวิจัย พบว่า งานเขียนเรียงความ จดหมายสมัครงาน และข้อความ โดยส่วนรวมอยู่ในเกณฑ์ปานกลาง

อภิรักษ์ อนุมาน (2529 : 98-101) ได้ศึกษาเรื่อง การเปรียบเทียบทักษะการเขียนเรียงความและความคิดริเริ่มในการเขียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่ได้รับการสอนแบบวิเคราะห์ตัวอย่างกับการสอนตามแนวคู่มือการสอนของกรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ วัตถุประสงค์เพื่อศึกษาเปรียบเทียบทักษะการเขียนเรียงความ และความคิดริเริ่มของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่ได้รับการสอนแบบวิเคราะห์ตัวอย่าง กับการสอนตามแนวคู่มือการสอนของกรมวิชาการ ตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2528 ของโรงเรียนสามเสนวิทยาลัย เขตพญาไท กรุงเทพมหานคร จำนวน 60 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 30 คน และกลุ่มควบคุม 30 คน กลุ่มทดลองสอนโดยวิธีแบบวิเคราะห์ตัวอย่าง กลุ่มควบคุมใช้วิธี

การสอนตามแนวคู่มือการสอนของกรมวิชาการ ใช้เวลาในการทดลองสอน 12 คาบ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบสอบวัดทักษะการเขียนเรียงความโดยกำหนดหัวข้อเรื่องให้ และแบบทดสอบวัดทักษะการเขียนเรียงความโดยใช้ภาพเป็นสิ่งเร้า ผลการวิจัยพบว่า ทักษะการเขียนเรียงความแบบกำหนดหัวข้อเรื่องให้และแบบใช้ภาพเป็นสิ่งเร้าของนักเรียนที่สอนแบบวิเคราะห์ตัวอย่างกับนักเรียนที่สอนตามแนวคู่มือการสอนของกรมวิชาการแตกต่างกัน โดยนักเรียนในกลุ่มทดลองมีคะแนนสูงกว่านักเรียนในกลุ่มควบคุม และในด้านความคิดริเริ่มในการเขียนเรียงความแบบกำหนดหัวข้อเรื่องให้ และแบบใช้ภาพเป็นสิ่งเร้าของนักเรียนที่สอนแบบวิเคราะห์ตัวอย่างกับการสอนตามแนวคู่มือการสอนของกรมวิชาการ ไม่แตกต่างกัน

วลี สุมิพันธ์ (2530 : 65-69) ได้ศึกษาเรื่อง การเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนเรียงความของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เรียนซ่อมเสริมโดยใช้แบบฝึกเสริมทักษะและครูเป็นผู้สอน วัดดูประสงค์เพื่อศึกษาความสามารถในการเขียนเรียงความ และความสนใจในการเขียนเรียงความของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เรียนซ่อมเสริมโดยใช้แบบฝึกเสริมทักษะและครูเป็นผู้สอน ตัวอย่างประชากรคือนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนวัฒนโชติศรีบุญญาคม จังหวัดนนทบุรี จำนวน 60 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 30 คน และกลุ่มควบคุม 30 คน ทำการทดลองในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2530 นักเรียนในกลุ่มทดลองได้รับการสอนซ่อมเสริมโดยใช้แบบฝึกเสริมทักษะ ส่วนกลุ่มควบคุมได้รับการสอนซ่อมเสริมโดยครูเป็นผู้สอน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบฝึกเสริมทักษะการเขียนเรียงความ ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนในกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมมีความสามารถในการเขียนเรียงความและมีความสนใจในการเขียนเรียงความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 นักเรียนในกลุ่มทดลองมีความสนใจในการเขียนเรียงความก่อนและหลังทดลอง แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และนักเรียนในกลุ่มควบคุมมีความสนใจในการเขียนเรียงความก่อนและหลังการทดลองแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ยุวดี บุญญาวนิษฐ์ (2530 : 62-64) ได้ศึกษาเรื่อง การเปรียบเทียบความสามารถด้านการเขียนเรียงความชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย จากการสอนโดยใช้บทเรียนโมดูลกับการสอนตามปกติ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 วัดดูประสงค์เพื่อเปรียบเทียบความสามารถด้านการเขียนเรียงความของนักเรียนที่มีระดับความสามารถทางภาษาต่างกันที่ได้รับการสอนโดยใช้บทเรียนโมดูลกับการสอนตามปกติ และเพื่อเปรียบเทียบเจตคติต่อการสอนโดยใช้บทเรียนโมดูล กลุ่มตัวอย่างคือนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนกุนนทีรุทธารามวิทยาคม จำนวน 66 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม กลุ่มละ 33 คน กลุ่มทดลองได้รับการสอนโดยใช้บทเรียนโมดูล

ซึ่งประกอบด้วยบทเรียน 6 หน่วย ที่มีกิจกรรมการเรียนรู้หลากหลาย กลุ่มควบคุมได้รับการสอนตามปกติ ซึ่งใช้แผนการสอนของเขตการศึกษา 1 และคู่มือครูวิชาการเขียน 1 ใช้เวลาการทดลอง 12 คาบ คาบละ 50 นาที เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบทดสอบความสามารถด้านการเขียนเรียงความ แบบสอบถามเจตคติต่อการสอนโดยใช้บทเรียนโมดูล ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนกลุ่มทดลอง และกลุ่มควบคุมมีความสามารถด้านการเขียนเรียงความแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ นักเรียนที่มีระดับความสามารถทางภาษาต่างกันระหว่างกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมมีความสามารถด้านการเขียนเรียงความแตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ และนักเรียนกลุ่มทดลองที่มีระดับความสามารถทางภาษาต่างก็มีเจตคติต่อการสอนโดยใช้บทเรียน โมดูล แตกต่างกันอย่างไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

อุดมลักษณ์ ช้อยทิรัญ (2531 : 43-46) ได้ศึกษาเรื่อง การเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์การเขียนเชิงสร้างสรรค์ และแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โดยการใช้แบบฝึกกับการใช้กิจกรรมตามคู่มือครู วัตถุประสงค์เพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์การเขียนเชิงสร้างสรรค์ และแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โดยการใช้แบบฝึก กับการใช้กิจกรรมตามคู่มือครู กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนบางมดวิทยา เขตบางขุนเทียน กรุงเทพมหานคร ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2531 จำนวน 70 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมกลุ่มละ 35 คน กลุ่มทดลองสอนโดยใช้แบบฝึกการเขียนเชิงสร้างสรรค์ กลุ่มควบคุมสอนโดยการใช้กิจกรรมตามคู่มือครูวิชาการเขียน 2 ใช้เวลาในการทดลองสอน 14 คาบ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบสอบวัดผลสัมฤทธิ์การเขียนเชิงสร้างสรรค์ แบบสอบวัดแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ ผลการวิจัย พบว่า นักเรียนที่ได้รับการสอนโดยใช้แบบฝึกมีผลสัมฤทธิ์ทางการเขียนเชิงสร้างสรรค์ และมีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงกว่านักเรียนที่ได้รับการสอนโดยใช้กิจกรรมตามคู่มือครูอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ศิริวรรณ ฉากแก้ว (2536 : 51-52) ได้ศึกษาเรื่อง ผลของการใช้การอภิปรายกลุ่มย่อยที่มีต่อความสามารถในการเขียนความเรียงภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 วัตถุประสงค์เพื่อศึกษาผลของการใช้การอภิปรายกลุ่มย่อยที่มีต่อความสามารถในการเขียนความเรียงภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนราชประชาสมาสัย จำนวน 2 กลุ่ม กลุ่มละ 35 คน กลุ่มที่ 1 เป็นกลุ่มทดลองใช้การอภิปรายกลุ่มย่อย กลุ่มที่ 2 เป็นกลุ่มควบคุมใช้การเรียนแบบปกติ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบสอบการเขียนความเรียงภาษาไทย แผนการสอนการเขียนความเรียงภาษาไทย และเกณฑ์ประเมินการเขียนความเรียงภาษาไทย ใช้เวลาในการทดลองสอน 12 คาบ ผลการวิจัย พบว่า



1. การใช้การอภิปรายกลุ่มย่อยส่งผลให้ความสามารถทางการเขียนเรียงความภาษาไทยสูงกว่าการเรียนแบบปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

2. การใช้การอภิปรายกลุ่มย่อยส่งผลให้ความสามารถทางการเขียนเรียงความภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ในด้านเนื้อหา การเรียบเรียงความคิด การใช้ถ้อยคำ สูงกว่าการเรียนแบบปกติ แต่ไม่ส่งผลให้ความสามารถในการเขียนเรียงความภาษาไทยด้าน ไวยากรณ์ และกลไกทางภาษาสูงกว่าการเรียนแบบปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

อิงอร อมาตยกุล (2535 : 71-75) ได้ศึกษาเรื่อง ความสามารถทางการเขียนเรียงความของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 สังกัดกรมสามัญศึกษา เขตการศึกษา 1 วัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความสามารถทางการเขียนเรียงความและศึกษาปัญหาการเขียนเรียงความของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 เขตการศึกษา 1 ในด้านการเสนอเนื้อหาสาระ การใช้ภาษา รูปแบบการเขียนและ ส่วนประกอบกรเขียน ตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 สังกัดกรมสามัญศึกษา เขตการศึกษา 1 ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2534 จำนวน 251 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบสอบวัดความสามารถทางการเขียนเรียงความ และเกณฑ์การประเมินผลการเขียนเรียงความ ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนส่วนใหญ่สามารถเขียนเรียงความในด้านการเสนอเนื้อหาสาระ การใช้ภาษา รูปแบบของการเขียน และส่วนประกอบของการเขียนอยู่ในเกณฑ์ดี นอกจากนี้ยังพบว่า มีนักเรียนบางคนเขียนบกพร่อง เนื่องจากมีปัญหาในการเขียนเรียงความด้านการเสนอเนื้อหาสาระ ด้านการใช้ภาษา ด้านรูปแบบการเขียน และด้านส่วนประกอบกรเขียน

นลินี บพิตรสุวรรณ (2537 : 97-99) ได้ศึกษาเรื่อง การเปรียบเทียบความสามารถทางการเขียนและแรงจูงใจในการเขียนภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่ได้รับการสอนแบบมุ่งประสบการณ์ภาษากับการสอนตามคู่มือครู วัตถุประสงค์เพื่อเปรียบเทียบความสามารถทางการเขียนและแรงจูงใจในการเขียนภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่ได้รับการสอนแบบมุ่งประสบการณ์ภาษากับการสอนตามคู่มือครู ตัวอย่างประชากรเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนโชคชัยสามัคคี จังหวัดนครราชสีมา ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2537 จำนวน 90 คน แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 45 คน กลุ่มควบคุม 45 คน กลุ่มทดลองได้รับการสอนแบบมุ่งประสบการณ์ภาษา กลุ่มควบคุมได้รับการสอนตามคู่มือครู ใช้เวลาในการทดลองกลุ่มละ 16 คาบ โดยใช้เนื้อหาเดียวกันในการทดลอง เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบสอบวัดความสามารถทางการเขียนภาษาไทย และแบบสอบถามวัดแรงจูงใจในการเขียนภาษาไทย ผลการวิจัยพบว่า ความสามารถในการเขียน และแรงจูงใจในการเขียนภาษาไทยของนักเรียนที่ได้รับการสอนแบบมุ่งประสบการณ์ภาษากับการสอนตามคู่มือครู แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01



คารณี สมบูรณ์อนุกุล (2539 : 113-115) ได้ศึกษาเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างความรู้เกี่ยวกับลักษณะโวหารและความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ กับความสามารถในการเขียนภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 กรุงเทพมหานคร วัดดุสประสงค์เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความรู้เกี่ยวกับลักษณะโวหารกับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ ภาษาไทย กับความสามารถในการเขียนภาษาไทย และศึกษาความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ กับความสามารถในการเขียนภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 กรุงเทพมหานคร ตัวอย่างประชากร เป็นนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 3 กรุงเทพมหานคร ปีการศึกษา 2539 จำนวน 300 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ แบบสอบความรู้เกี่ยวกับลักษณะโวหาร แบบสอบวัดความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ และแบบสอบความสามารถในการเขียนภาษาไทย ผลการวิจัย พบว่า

1. ความรู้เกี่ยวกับลักษณะโวหารมีความสัมพันธ์ทางบวก กับความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 กรุงเทพมหานคร อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01
2. ความรู้เกี่ยวกับลักษณะโวหารมีความสัมพันธ์ทางบวก กับความสามารถในการเขียนภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 กรุงเทพมหานคร อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01
3. ความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจมีความสัมพันธ์ทางบวก กับความสามารถในการเขียนภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 กรุงเทพมหานคร อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01
4. ความรู้เกี่ยวกับลักษณะโวหาร และความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจ มีความสามารถในทางบวกกับความสามารถในการเขียนภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 กรุงเทพมหานคร อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

#### งานวิจัยต่างประเทศ

วิเวียน ซาเมล (Vivian Zamel , 1983 : 165-184) ได้ศึกษาเรื่องการเปรียบเทียบกระบวนการเขียนของนักเรียนที่เรียนการเขียนระดับกลาง จำนวน 6 คน ในมหาวิทยาลัยแมสซาชูเซตส์ (Massachusetts University) ซึ่งประกอบด้วยนักเรียนที่มีและไม่มีทักษะในการเขียน ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนที่มีทักษะในการเขียนจะคิด ระดมสมอง หรือจดข้อมูลโดยย่อ ก่อนการเขียน และจะมีการวางแผนที่สามารถเปลี่ยนแปลงได้ เกิดขึ้นตลอดกระบวนการ

คังนั้นลักษณะการเขียนจึงมีลักษณะเป็นกระบวนการในการค้นหาความคิดและสร้างความคิดใหม่ โดยการผสมผสานความรู้เก่าเข้ากับความรู้ใหม่ ในขณะที่นักเรียนที่ขาดทักษะในการเขียนจะกังวล และเสียเวลากับการใช้ภาษาและรูปแบบการเขียนที่ถูกต้อง มากกว่าการสร้างเนื้อหา และพบว่า นักเรียนที่มีทักษะการเขียนจะตรวจทาน หรือประเมินงานเขียนตลอดกระบวนการ โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อสื่อเนื้อความให้ชัดเจน ในขณะที่นักเรียนที่ขาดทักษะในการเขียนจะตรวจทานงานเขียน โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อแก้ไขงานเขียนให้ถูกต้องตามหลักการเขียน และการใช้ไวยากรณ์

เบรน ดี โมนาฮัน (Brian D. Monahan , 1984 : 289-302) ได้ศึกษาเรื่อง

การเปรียบเทียบลักษณะการตรวจทานงานเขียน และการกำหนดตัวผู้ตรวจงานเขียนของนักเรียนที่มีความสามารถในการเขียนระดับพื้นฐาน และระดับดีที่เรียนในระดับเกรด 12 จำนวน 8 คน ตัวอย่างประชากร เป็นนักเรียนที่มีความสามารถในการเขียนระดับพื้นฐาน 4 คน ระดับดี 4 คน โดยขณะที่นักเรียนทำการเขียน ให้นักเรียนหยุดถ่ายทอดความคิดและมีการบันทึกเสียงนักเรียนเก็บไว้ ผลการวิจัยพบว่า ในขณะที่ตรวจทานงานเขียน นักเรียนที่มีความสามารถในการเขียนระดับพื้นฐาน จะกำหนดผู้อ่านงานเขียน คือครู ในขณะที่นักเรียนที่มีความสามารถในการเขียนระดับดี จะกำหนดผู้อ่านงานเขียน คือเพื่อน และพบว่านักเรียนที่มีความสามารถในการเขียนระดับพื้นฐาน จะทบทวนเนื้อเรื่องหลังจากการเขียนเรียงความจบแล้วทั้งเรื่อง แต่นักเรียนที่มีความสามารถในการเขียนระดับดี จะตรวจทานงานเขียนและทบทวนงานเขียนไปมาตลอดขั้นตอนการเขียน

รูท เฮย์ส (Ruth Hayes , 1987 : 52 A) ได้ศึกษาเรื่องการเปรียบเทียบความสามารถในการเขียนของนักเรียนที่เรียนด้วยวิธีการสอนแบบเน้นผลงาน และแบบเน้นกระบวนการของนักเรียนเกรด 7 จำนวน 98 คน จากโรงเรียนในเมืองเพเทอร์สัน (Paterson) รัฐนิวเจอร์ซีย์ โดยแบ่งนักเรียนออกเป็น 2 กลุ่ม คือกลุ่มทดลองเรียนแบบเน้นกระบวนการเขียน และกลุ่มควบคุมเรียนแบบเน้นผลงาน ใช้เวลาในการทดลองสอน 6 เดือน โดยนักเรียนได้รับการฝึกเขียนเรียงความต่างชนิดกัน เช่น การเขียนพรรณนาความ การเขียนเล่าเหตุการณ์ การเขียนอธิบาย และการเขียนให้เหตุผล โดยให้มีการทดสอบก่อนและหลังเรียน ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มทดลองมีพัฒนาการเขียนสูงกว่ากลุ่มควบคุม

วิลเลียม ยูจีน สวีการ์ต (William Eugene Sweigart , 1988 : 3648 A) ได้ทำการศึกษาเกี่ยวกับการสนทนาในชั้นเรียนต่อผลกระทบของการผลิตงานเขียนและกระบวนการเขียน โดยทำการศึกษากับนักเรียนเกรด 12 จำนวน 58 คน โดยใช้วิธีการสอน 3 วิธี ครอบคลุมโดยไม่มีการสนทนาซักถาม ครูเป็นผู้นำการอภิปราย และนักเรียนเป็นผู้นำในการอภิปรายกลุ่ม ผลการวิจัยพบว่า ในวิธีการสอนทั้งสามวิธีนั้น วิธีที่ให้นักเรียนเป็นผู้นำในการอภิปรายกลุ่มส่งผลกระทบต่อการพัฒนาการเขียนให้เกิดความรู้ก่อนลงมือเขียนสูงกว่าวิธีอื่น ในขณะที่เดียวกันคุณภาพของการ

วิเคราะห์งานเขียน ความเข้าใจในหัวข้อและการต่อเติมทางความคิดก็สูงเช่นกัน

เจนท วอล์คเกอร์ ไดแนค (Jenet Walker Dynak , 1990 : 4005 A) ได้ทำการทดสอบความสามารถในการทบทวนความรู้เดิมของนักเรียน โดยผ่าน 3 กลวิธี คือ การทบทวนความรู้เดิม โดยไม่มีการอภิปรายเกี่ยวกับความรู้เดิม การทบทวนความรู้เดิมโดยมีครูเป็นผู้นำในการอภิปรายกลุ่มใหญ่ และการทบทวนความรู้เดิมโดยให้นักเรียนเป็นผู้นำในการอภิปรายกลุ่มย่อย ทั้ง 3 กลวิธี ใช้กับนักเรียนเกรด 4 ในวิชาสังคมศึกษา ใช้เวลาในการทดลอง 6 เดือน โดยใช้กลวิธีดังกล่าวกับนักเรียนก่อนเริ่มเรียนเรื่องใหม่ โดยให้เขียนความรู้เดิมของตนหลังจากการใช้กลวิธีต่างๆแล้ว ผลการวิจัยพบว่า การทบทวนความรู้เดิมโดยใช้กลวิธีให้นักเรียนเป็นผู้นำในการอภิปรายกลุ่ม จะมีจำนวนการใช้ถ้อยคำ และคุณภาพของถ้อยคำสูงกว่าวิธีอื่น

โจเอล อาร์ มอนท์โกเมอรี (Joel R . Montgomery , 1993 : 500 A) ได้ศึกษาเรื่อง การพัฒนา การนำไปใช้ และความเกี่ยวข้องของกลวิธีการเรียนแบบไตร่ตรองจากประสบการณ์ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ กลวิธีการเรียนแบบไตร่ตรองที่พัฒนาจากรูปแบบการเรียนแบบ meta-model ตัวอย่างประชากรคือครูผู้ฝึกสอน 109 คน ในมหาวิทยาลัยนานาชาติฟลอริดา (Florida International) ในไมอามี แบ่งครูผู้ฝึกสอนออกเป็น 2 กลุ่ม คือกลุ่มควบคุมได้เรียนแบบการเรียนรู้อิงของ Kolb ส่วนกลุ่มทดลองเรียนด้วยกลวิธีการเรียนแบบไตร่ตรอง ทั้งสองกลุ่มนี้ได้รับการสอนจากอาจารย์คนเดียวกัน มีคำถามของการวิจัย 3 คำถาม และสมมุติฐาน 14 ข้อ เป็นแนวทางในการวิเคราะห์ข้อมูล ผลการวิจัยพบว่า 70% ของกลุ่มทดลองได้พัฒนาการเรียนแบบไตร่ตรองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

บีลินดา โฮ (Belinda Ho , 1997 : 211-222) ได้ศึกษาเรื่อง ปฏิริยาตอบสนองของนักเรียนต่อการเรียนแบบไตร่ตรองในวิชาเทคนิคการเขียนรายงาน วัตถุประสงค์เพื่อศึกษาปฏิริยาตอบสนองของนักเรียนที่เรียนด้วยกลวิธีการเรียนแบบไตร่ตรอง กลุ่มตัวอย่างประชากร ได้แก่ นักเรียนชั้นปีที่ 1 ที่ลงเรียนวิชาคอมพิวเตอร์ ในมหาวิทยาลัยฮ่องกง โดยแบ่งกลุ่มตัวอย่างเป็น 2 กลุ่ม กลุ่มทดลองมีนักเรียน 41 คน กลุ่มควบคุมมีนักเรียน 40 คน ใช้เวลาในการสอน 14 สัปดาห์ ทั้งสองกลุ่มได้รับมอบหมายให้ทำกิจกรรมหลักๆเหมือนกัน เพียงแต่กลุ่มทดลองจะเพิ่มกิจกรรมการเรียนแบบไตร่ตรองมากกว่า การเก็บรวบรวมข้อมูลทำโดยการบันทึกเสียงของนักเรียน และการให้นักเรียนกรอกแบบสอบถาม ผลการวิจัยพบว่า กลุ่มทดลองมีความเห็นว่าการเรียนแบบ



ไตร่ตรองมีประโยชน์และมีความเกี่ยวข้องกับวิชาที่เรียน แต่นักเรียนไม่ชอบกิจกรรมการเรียนรู้แบบนี้ โดยเฉพาะการเรียนรู้ระดับ meta-cognition



สถาบันวิทยบริการ  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย